Ιόνιο Πανεπιστήμιο

Σχολή Ιστορίας & Μετάφρασης - Διερμηνείας

Τμήμα Ιστορίας

Διδακτική προσέγγιση της Ιστορίας και της Λογοτεχνίας μέσω ψηφιακών εκπαιδευτικών σεναρίων σύμφωνα με το μοντέλο συνεργατικής μάθησης

Κλειώ Στάμου

Διδακτορική Διατριβή

Κέρκυρα

Σεπτέμβριος 2024

Διδακτορική Διατριβή

Διδακτική προσέγγιση της Ιστορίας και της Λογοτεχνίας μέσω ψηφιακών εκπαιδευτικών σεναρίων σύμφωνα με το μοντέλο συνεργατικής μάθησης

Κλειώ Στάμου

Επιβλέπων:

Καθηγητής Κωνσταντίνος Αγγελάκος, Τμήμα Ιστορίας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

Καθηγητής Κωνσταντίνος Αγγελάκος, Τμήμα Ιστορίας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο

Καθηγητής Γρηγόριος Ψαλλίδας, Τμήμα Ιστορίας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο

Ομότιμος Καθηγητής Νικόλαος Καραπιδάκης, Τμήμα Ιστορίας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή:

1. **Καθηγητής Κωνσταντίνος Αγγελάκος, Τμήμα Ιστορίας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο**
2. **Καθηγητής Γρηγόριος Ψαλλίδας, Τμήμα Ιστορίας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο**
3. **Ομότιμος Καθηγητής Νικόλαος Καραπιδάκης, Τμήμα Ιστορίας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο**
4. **Επίκουρος Καθηγητής Νικόλαος Κοκκομέλης, Τμήμα Ιστορίας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο**
5. **Επίκουρη Καθηγήτρια Αγνή Παπαδοπούλου, Τμήμα Τεχνών, Ήχου και Εικόνας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο**
6. **Επίκουρος Καθηγητής Στέργιος Παλαμάς, Τμήμα Πληροφορικής, Ιόνιο Πανεπιστήμιο**
7. **Επίκουρος Καθηγητής Κωνσταντίνος Γκαραβέλας, Τμήμα Φιλοσοφίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων**

Περιεχόμενα

Εισαγωγή 8
Περίληψη 8
Abstract 11
Πρόλογος 13
Ευχαριστίες 15
Δομή Διατριβής 17
Προοίμιο 21
Ιστορία-Λογοτεχνία: μια διαλεκτική σχέση 21
Προσεγγίζοντας πηγές με ιστορικό περιεχόμενο. Συνθέτοντας την ιστορική πραγματικότητα. 23
Η ιστορική ερμηνεία και κατανόηση του παρελθόντος. 25
Αξιοποίηση της σχέσης Ιστορίας και Λογοτεχνίας στη σχολική ιστορική εκπαίδευση. 28
Ερευνητική προσέγγιση 36
Συμβολή της έρευνας 43
Πρώτο Μέρος: Θεωρητικό πλαίσιο: Διδακτική προσέγγιση σχέσης Ιστορίας-Λογοτεχνίας 46
Κεφάλαιο 1: Διδακτική Ιστορίας 46
1.1 Η διαθεματικότητα στην προσέγγιση της ιστορικής ερμηνείας 51
1.2 Η διεπιστημονική προσέγγιση της ιστορικής ερμηνείας 53
1.3 Η έννοια της πολυπρισματικότητας στην ιστορική κατανόηση 55
1.4 Η ιστορική ενσυναίσθηση στο διδακτικό σχεδιασμό 57
1.5 Η λειτουργία της Δημόσιας Ιστορίας στην ανάπτυξη του διδακτικού σχεδιασμού 60
1.6 Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην οργάνωση της διδασκαλίας 62
1.7 Συμπέρασμα 63
Κεφάλαιο 2: Αξιοποίηση Ιστορίας – Λογοτεχνίας στο διδακτικό σχεδιασμό 65
2.1 Σημεία σύνδεσης Ιστορίας-Λογοτεχνίας στα νέα Προγράμματα Σπουδών και η αξιοποίησή τους στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών σεναρίων 68
2.2 Ο ρόλος των πηγών στη διδασκαλία της Ιστορίας 73
2.2.1 Το λογοτεχνικό έργο ως είδος ιστορικής πηγής 76
2.2.2 Οι περιορισμοί της λογοτεχνίας ως ιστορικής πηγής στη διαδικασία της ιστορικής τεκμηρίωσης 79
2.2.3 Λογοτεχνική ιστορική μαρτυρία: ο ρόλος του ιστορικού & ο ρόλος του λογοτέχνη 80
Κεφάλαιο 3: Διδακτική αξιοποίηση γραμματειακών ειδών με ιστορικό περιεχόμενο 84
3.1 Ιστορικό μυθιστόρημα 85
3.2 Διήγημα 89

3.3 Εξωλογοτεχνικά κειμενικά είδη: Αυτοβιογραφική μαρτυρία, Απομνημονεύματα, Μυθιστορηματική αυτοβιογραφία/ βιογραφία 90
3.4 Συμπέρασμα 93
Δεύτερο Μέρος: Παιδαγωγικό πλαίσιο: Ψηφιακά εκπαιδευτικά σενάρια συνεργατικής μάθησης στην ιστορική εκπαίδευση 95
Κεφάλαιο 4: Σχεδιασμός εκπαιδευτικού σεναρίου σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης. 95
4.1.Τυπική δομή εκπαιδευτικού σεναρίου 96
4.2 Σύγχρονες θεωρίες μάθησης 98
4.2.1. Συνεργατική μάθηση 102
4.2.1.1.Παρουσίαση ενδεικτικών μεθόδων συνεργατικής μάθησης με δυνατότητα αξιοποίησης ψηφιακών μέσων/ εργαλείων. 109
4.2.1.1.a Μαθησιακή κατάσταση υπό την καθοδήγηση του/ της εκπαιδευτικού με στάδια συνεργατικής μάθησης (Frontale Unterrichtssituationen mit kooperativen Phasen) 109
4.2.1.1.b Αμοιβαία ανάγνωση (Reziprokes Lesen) 110
4.2.1.1.c Placemat 111
4.2.1.1.d Ένας μένει - τρεις φεύγουν (Einer bleibt - drei gehen) 112
4.2.1.1.e Εννοιολογικός χάρτης – Συλλογή ιδεών με δημιουργικό τρόπο (Mind map – kreativ Ideen sammeln) 113
4.2.1.1.f Αγώνας Επιχειρηματολογίας/ Debatte 114
Κεφάλαιο 5: Οι νέες τεχνολογίες στο σχεδιασμό ψηφιακών σεναρίων 117
5.1 Ενδεικτικά παραδείγματα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με ψηφιακά εργαλεία σύμφωνα με το μοντέλο συνεργατικής μάθησης 123
5.1.1 Ψηφιακές εκπαιδευτικές δραστηριότητες για την επεξεργασία του ιστορικού πλαισίου στη λογοτεχνική αφήγηση – το παράδειγμα του λογοτεχνικού έργου «Γάλα Μαγνησίας», Κώστας Ακρίβος 123
5.1.2 Ψηφιακή εκπαιδευτική δραστηριότητα για την επεξεργασία κειμένου με τη δημιουργία ψηφιακού ημερολογίου «ιστορικών γεγονότων»: Περιδιαβαίνοντας στα μονοπάτια της Ιστορίας 125
5.1.3 Ψηφιακή εκπαιδευτική δραστηριότητα για την παρουσίαση ιστορικών γεγονότων με το ψηφιακό εργαλείο padlet – το παράδειγμα του λογοτεχνικού βιβλίου «Όταν έφυγαν τ' αγάλματα», Αγγελική Δαρλάση 130
5.2 Ο παιδαγωγικός ρόλος του ψηφιακού παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία 132
5.3 Η σημασία των ψηφιακών εκπαιδευτικών διαδρομών στο διδακτικό σχεδιασμό 135
5.4 Τα ψηφιακά εκπαιδευτικά σενάρια στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση 140
Τρίτο Μέρος: Εκπόνηση ψηφιακών εκπαιδευτικών σεναρίων σε καινοτόμα ψηφιακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα 145

Κεφάλαιο 6: Το ψηφιακό εκπαιδευτικό σενάριο στο ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι «σοβαρού σκοπού» «ΒΥΡΩΝ» 145

6.1 Διδασκαλία της Ιστορίας μέσω της παιχνιδοκεντρικής μάθησης 146

6.2 Ενσωμάτωση του ψηφιακού παιχνιδιού ΒΥΡΩΝ στην εκπαιδευτική διαδικασία 151

6.3 Ανάδειξη της σχέσης Ιστορίας και Λογοτεχνίας στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών σεναρίων για το ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι ΒΥΡΩΝ 160

6.3.1 Εισαγωγικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες για το ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι ΒΥΡΩΝ 162

6.3.1.a. Πρώτη εισαγωγική εκπαιδευτική δραστηριότητα: Διαδραστική χρονογραμμή 164

6.3.1.b Δεύτερη εισαγωγική εκπαιδευτική δραστηριότητα: Γνωριμία με τους φορείς δύναμης – περιγραφή και παρουσίαση των φορέων δύναμης με το ψηφιακό εργαλείο blabberize 168

6.3.1.c Τρίτη εισαγωγική δραστηριότητα: Γνωριμία και παρουσίαση των όπλων του Αγώνα και των στρατηγικών μάχης κατά την περίοδο της Ελληνική Επανάστασης με το ψηφιακό εργαλείο padlet. 173

6.3.2 Εκπαιδευτικά σενάρια των αποστολών του ψηφιακού εκπαιδευτικού παιχνιδιού ΒΥΡΩΝ 177

6.3.2.1 Εκπαιδευτικές δραστηριότητες του Εκπαιδευτικού σεναρίου της 1ης αποστολής 192

6.3.2.1.a Πρώτη εκπαιδευτική δραστηριότητα: Ψηφιακός ιστορικός χάρτης: Βαλτέτσι-Τρίκορφο-Τριπολιτσά-Δερβενάκια με το ψηφιακό εργαλείο Knightlab. 192

6.3.2.1.b Δεύτερη εκπαιδευτική δραστηριότητα: Ψηφιακός εννοιολογικός χάρτης για την Πολιορκία Τριπολιτσάς με το ψηφιακό εργαλείο Creately. 193

6.3.2.1.c Τρίτη εκπαιδευτική δραστηριότητα: Δημιουργία Web-Quest για την πολεμική αναμέτρηση στα Δερβενάκια 195

6.3.2.1.d Συμπεράσματα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων της 1ης αποστολής 198

6.3.2.2 Εκπαιδευτικές δραστηριότητες του Εκπαιδευτικού σεναρίου της 2ης αποστολής 200

6.3.2.2.a Πρώτη εκπαιδευτική δραστηριότητα: Ψηφιακή αναπαράσταση Αγώνα Επιχειρηματολογίας – Αντιλογίας με το ψηφιακό εργαλείο Padlet. 200

6.3.2.2.b Δεύτερη εκπαιδευτική δραστηριότητα: Ψηφιακή παρουσίαση εκπροσώπων της Α΄ Εθνοσυνέλευσης Επιδαύρου με τα ψηφιακά εργαλεία blabberize & storyjumper. 202

6.3.2.2.c Τρίτη εκπαιδευτική δραστηριότητα: Παιχνίδι ρόλων – σύνταξη ιδιωτικών επιστολών με το ψηφιακό εργαλείο blabberize. 205

6.3.2.2.d Συμπεράσματα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων της 2ης αποστολής 206

6.3.2.3 Εκπαιδευτικές δραστηριότητες του εκπαιδευτικού σεναρίου της 3ης αποστολής 208
6.3.2.3.a Πρώτη εκπαιδευτική δραστηριότητα: Ψηφιακή αφήγηση για το ρόλο και την δράση των φιλελλήνων με ποικίλα ψηφιακά εργαλεία 208
6.3.2.3.b Δεύτερη εκπαιδευτική δραστηριότητα: Ψηφιακή καταγραφή και παρουσίαση της δράσης των Φιλελλήνων με το ψηφιακό εργαλείο padlet 211
6.3.2.3.c Τρίτη εκπαιδευτική δραστηριότητα: Ψηφιακή καταγραφή και παρουσίαση της δράσης των Φιλελλήνων με το ψηφιακό εργαλείο padlet..... 216
6.3.2.3.d Συμπεράσματα εκπαιδευτικών δταστηριοτήτων 3ης αποστολής..... 220
6.3.2.4 Εκπαιδευτικές δραστηριότητες του εκπαιδευτικού σεναρίου της 4ης αποστολής 222
6.3.2.4.a Πρώτη εκπαιδευτική δραστηριότητα: Ψηφιακή παρουσίαση των αποτελεσμάτων των ναυτικών επιχειρήσεων με το ψηφιακό εργαλείο padlet. .. 222
6.3.2.4.b Δεύτερη εκπαιδευτική δραστηριότητα: Εκπόνηση ψηφιακής επίσημης επιστολής και παρουσίασής της με το ψηφιακό εργαλείο blabberize..... 225
6.3.2.4.c Τρίτη εκπαιδευτική δραστηριότητα: Ψηφιακή καταγραφή επιχειρημάτων για τα διπλωματικά γεγονότα (1824-1827) και τη στάση των Μεγάλων Δυνάμεων και παρουσίασής τους με το ψηφιακό εργαλείο padlet..... 228
6.3.2.4.d Συμπεράσματα εκπαιδευτικών δταστηριοτήτων 4ης αποστολής..... 232
6.4 Συμπεράσματα για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών σεναρίων με τις ψηφιακές εκπαιδευτικές δραστηριότητες για το ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι ΒΥΡΩΝ – Ενδεικτικά παραδείγματα μαθητικών δημιουργιών. 234
Κεφάλαιο 7: Το ψηφιακό εκπαιδευτικό σενάριο στις Εκπαιδευτικές Διαδρομές των Επτανήσιων Λογοτεχνών στο πλαίσιο της πλατφόρμας “Polysemi”. 248
7.1. Εκπαιδευτική Διαδρομή: Κέρκυρα 251
7.2 Εκπαιδευτική Διαδρομή: Ζάκυνθος 256
7.3 Εκπαιδευτική Διαδρομή: Κεφαλονιά 263
7.4 Εκπαιδευτική Διαδρομή: Λευκάδα..... 267
7.5 Συμπέρασμα 272
Σύνοψη & συμπεράσματα..... 277
Βιβλιογραφία..... 289
Ελληνική 289
Ξενόγλωσση..... 299
Παράρτημα..... 303
Ψηφιακή εκπαιδευτική δραστηριότητα αναφορικά με το προσφυγικό ζήτημα με αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων padlet & blabberize. 304
Ψηφιακή εκπαιδευτική δραστηριότητα αναφορικά με την προσέγγιση του οικολογικού ζητήματος μέσω της λογοτεχνίας – αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου storyjumper..... 306

Ψηφιακή εκπαιδευτική δραστηριότητα: «Η στάση του κοινωνικού συνόλου απέναντι στο γυναικείο φύλο κατά τον 19ο αιώνα» (Λογοτεχνία-Ιστορία) – εξ αποστάσεως διδασκαλία μέσω διαδικτυακής εκπαιδευτικής πλατφόρμας 308

Ψηφιακή εκπαιδευτική δραστηριότητα: «Η ηγεμονική θέση της Σπάρτης και η κυριαρχία της Θήβας στην Ελλάδα» (Ιστορία) – αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου WebQuest 324

Ψηφιακό εκπαιδευτικό σενάριο με θέμα «Παράδοση & Μοντερνισμός στην ποιητική δημιουργία» (Λογοτεχνία) – εξ αποστάσεως διδασκαλία με την αξιοποίηση διαδικτυακής εκπαιδευτικής πλατφόρμας. 332

Ψηφιακό εκπαιδευτικό σενάριο: «Η δομή και η οργάνωση της Αθηναϊκής Δημοκρατίας τον 5ο αιώνα π. Χ.» (Ιστορία) – Οι σύγχρονες δημοκρατίες μέσα από την λογοτεχνική παραγωγή – εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω διαδικτυακής εκπαιδευτικής πλατφόρμας. 354

Εισαγωγή

Περίληψη

Η Λογοτεχνία ως τέχνη του λόγου και ως κοινωνική πρακτική μπορεί να συσχετιστεί και με άλλα είδη του λόγου, όπως ο λόγος της επιστήμης της Ιστορίας. Αξίζει να επισημανθεί ότι η μελέτη της σύγχρονης ιστοριογραφίας δανείζεται όρους και οπτικές από τη θεωρία της λογοτεχνίας, ενώ παράλληλα η σύγχρονη λογοτεχνία εμπνέεται από τον ιστορικό λόγο. Η παρούσα διατριβή μελετά την διαλεκτική σχέση Ιστορίας και Λογοτεχνίας και διερευνά την αξιοποίηση της σχέσης αυτής στη διδασκαλία μέσω της εκπόνησης ψηφιακών εκπαιδευτικών σεναρίων με βάση το μοντέλο της συνεργατικής μάθησης, με στόχο την αναδιαμόρφωση του τοπίου της διδασκαλίας της Ιστορίας στην σχολική ιστορική εκπαίδευση. Επίσης, η γράφουσα στοχάζεται για τη διδακτική προοπτική των ψηφιακών εκπαιδευτικών σεναρίων συνεργατικής μάθησης ως διδακτικού εργαλείου πρόσφορου για τη νοηματοδότηση και συνειδητοποίηση του ιστορικού παρελθόντος, ειδικότερα όταν συμβαίνει εντός του πλαισίου των ψηφιακών περιβαλλόντων, όπως το ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι, οι ψηφιακές εκπαιδευτικές διαδρομές.

Βασικός στόχος της έρευνας είναι η διδακτική προσέγγιση εννοιών που αποδίδονται και στα δύο γνωστικά αντικείμενα – Ιστορία και Λογοτεχνία-, όπως το ιστορικό πλαίσιο, η αφήγηση, η ιδεολογία, η ταυτότητα, η μαρτυρία, ο τρόπος ζωής και η αξιοποίησή τους στο πλαίσιο ψηφιακών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων συνεργατικής μάθησης, που ενσωματώνονται στο σχεδιασμό σύγχρονων εκπαιδευτικών σεναρίων και αφορούν θεματικές ενότητες της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας, ώστε να διαπιστωθεί ο ρόλος και η λειτουργία των σεναρίων αυτών στη σχολική ιστορική εκπαίδευση της ψηφιακής εποχής. Κατά την ερευνητική προσέγγιση του θέματος διατυπώνονται τα ακόλουθα ερωτήματα: α) πώς με την αναπαράσταση ιστορικών γεγονότων/ ή και βιωμάτων σε ποικιλία πηγών (ιστορικών, λογοτεχνικών) θα έρθουν οι μαθητές/-τριες σε επαφή με εκείνα τα ιστορικά στοιχεία που συνθέτουν μια «αληθινή» εικόνα για την ιστορικά εξεταζόμενη εποχή; Με ποιον τρόπο μπορεί το παρελθόν να νοηματοδοτήσει το παρόν μέσα από την αξιοποίηση ιστορικών και λογοτεχνικών πηγών, β) πώς οι μαθητές/-τριες μπορούν να εισάγονται σταδιακά και με μεθοδικότητα στο συνεργατικό μοντέλο μάθησης για την επεξεργασία των

ιστορικών και λογοτεχνικών θεμάτων που προκύπτουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία; γ) πώς θα επιτευχθεί η ουσιαστική επανατοποθέτηση της διαλεκτικής σχέσης Ιστορίας και Λογοτεχνίας στην ψηφιακή εκπαιδευτική διαδικασία;

Για την έρευνα και απάντηση των προηγούμενων ερωτημάτων εφαρμόστηκε μια ερευνητική προσέγγιση με τρία (3) διακριτά σκέλη, τα οποία διερευνώνται ξεχωριστά, ενώ στη συνέχεια συνεξετάζονται, τέμνοντας εγκάρσια τα ερευνητικά ερωτήματα. Αρχικά, αναλύεται η σύνθετη και πολυεπίπεδη σχέση των γνωστικών αντικειμένων Ιστορίας και Λογοτεχνίας. Σε μια λογοτεχνική αφήγηση οι λεπτομέρειες της καθημερινής ζωής είναι τα στοιχεία, τα οποία συνθέτουν την ατμόσφαιρα που επικρατούσε τη δεδομένη ιστορική περίοδο, ενώ ταυτόχρονα είναι δηλωτικά των συναισθημάτων και των σκέψεων των δρώντων προσώπων που δραστηριοποιούνται την εποχή αυτή. Η δύναμη αυτή της Λογοτεχνίας αποτελεί πολύτιμο βοηθό για τον εκπαιδευτικό στο σχεδιασμό της πορείας του μαθήματος της Ιστορίας, ανανεώνοντας με αυτόν τον τρόπο την ιστορική εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτής της διαλεκτικής σχέσης, έρχεται ως δεύτερο σκέλος να ενσωματωθεί η δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων, εμπλουτισμένων με εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες στηρίζονται σε ψηφιακά εργαλεία που προωθούν τη συνδυαστική σκέψη των μαθητών/-τριών και τους/τις οδηγούν στην αυτενέργεια και την ανακάλυψη της γνώσης, μέσω της διερεύνησης της ιστορικής περιόδου. Σε αυτό το σημείο, αξιοποιείται το μοντέλο της συνεργατικής μάθησης με την ενσωμάτωση μεθόδων και αντίστοιχων συνεργατικών ψηφιακών εργαλείων που αποτελούν πολύτιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό για τη δόμηση ενός διαδραστικού μαθήματος εντός και εκτός του πλαισίου της σχολικής τάξης. Ειδικότερα, στο τρίτο σκέλος της παρούσας έρευνας αξιοποιούνται τα ψηφιακά εκπαιδευτικά σενάρια που σχεδιάστηκαν για το ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι σοβαρού σκοπού «ΒΥΡΩΝ» και για τις Εκπαιδευτικές Διαδρομές της πλατφόρμας POLYSEMI ως μια καινοτόμα διδακτική πρόταση για το σχεδιασμό του μαθήματος της Ιστορίας.

Ο συνδυασμός και των τριών αυτών παραμέτρων προωθεί την καλλιέργεια της ενεργητικής μάθησης. Η εφαρμογή μιας τέτοιας μεθοδολογίας εξασφαλίζει την ικανότητα των μαθητών/-τριών να εντοπίζουν τους παράγοντες, τα αίτια, τις συνέπειες, να συσχετίζουν, να συγκρίνουν, να καταλήγουν σε συμπεράσματα, να

ασκούνται στην προσέγγιση της ιστορικής γνώσης, καλλιεργώντας την ιστορική σκέψη. Η διδακτική προσέγγιση της Ιστορίας και της Λογοτεχνίας υποστηριζόμενη από τον σχεδιασμό ψηφιακών εκπαιδευτικών σεναρίων συνεργατικής μάθησης δημιουργεί νέα δεδομένα στον τρόπο πρόσληψης και κατανόησης του ιστορικού παρελθόντος, που διαφοροποιούνται από τις θεσμοθετημένες μορφές ιστορικής εκπαίδευσης.

Λέξεις – κλειδιά: Ιστορία, Λογοτεχνία, εκπαιδευτικά σενάρια, ψηφιακά εργαλεία, συνεργατική μάθηση, διδακτικός σχεδιασμός, ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι, εκπαιδευτικές διαδρομές

Abstract

Literature as an art of speech and as a social practice can be related to other types of discourse, such as the discourse of the history science. It is worth pointing out that the study of contemporary historiography borrows terms and perspectives from the theory of literature, while at the same time contemporary literature is inspired by the historical discourse. This dissertation studies the dialectical relationship between history and literature and explores the integration of this relationship in teaching through the digital educational scenarios based on the collaborative learning model, aiming to reshape the landscape of history teaching in the school history education. The author also reflects on the teaching perspective of digital educational scenarios of collaborative learning as a teaching tool suitable for the conceptualisation and implementation of the historical past, particularly within the context of appropriate digital environments such as the digital educational games or the digital educational routes.

The main goal of the research is the didactic approach of concepts attributed to both cognitive subjects - History and Literature -, such as historical context, narrative, ideology, identity, testimony, the way of life and their implementation in the context of digital collaborative learning activities, integrated in the design of modern educational scenarios concerning thematic units of Modern and Contemporary History, in order to establish the role and function of these scenarios in school history education within the digital era. The following questions are formulated during the research approach to the topic: a) how, through the representation of historical events and/or experiences in various sources (historical, literary), will students come into contact with those historical elements that compose a "real" picture of the historically examined era? In what way can the past make sense of the present through the use of historical and literary sources? b) how can students be gradually and methodically introduced to the collaborative learning model for processing the historical and literary issues that arise during the learning process? (c) how to achieve the effective repositioning of the dialectical relationship between history and literature in the digital educational process?

In order to research and answer the previous questions, a framework of three (3) distinct strands was applied, which are explored separately and then considered together, intersecting the research questions. First, the complex and multi-layered relationship between the cognitive subjects of History and Literature is analyzed. In a literary narrative, the details of everyday life are the elements that compose the atmosphere that prevailed in a given historical period, while at the same time they are indicative of the emotions and thoughts of the characters acting at that time. This power of literature is a valuable aid to the teacher in planning the course of the history lesson, thus renewing historical education. In the context of this dialectical relationship, the second strand is the creation of educational scenarios, enriched with educational activities, based on digital tools that promote the students' combined thinking and lead them to self-activity and the discovery of knowledge through the exploration of the historical period. At this point, the collaborative learning model is utilized by incorporating methods and corresponding collaborative digital tools that are a valuable tool for the teacher to structure an interactive lesson inside and outside the classroom context. In particular, the third part of this research utilizes the digital educational scenarios designed for the digital educational serious game "BYRON" and for the Educational Routes of the "POLYSEMI" platform as an innovative teaching proposal for the design of the history lesson.

The combination of all three of these parameters promotes the cultivation of active learning. The application of such a methodology ensures the ability of students to identify factors, causes, consequences, to relate, compare, draw conclusions, practice the approach to historical knowledge, cultivating historical thinking. The didactic approach of History and Literature supported by the design of digital educational scenarios of cooperative learning creates new data in the way of perception and understanding of the historical past, which are differentiated from the institutionalized forms of historical education.

Keywords: History, Literature, educational scenarios, digital tools, collaborative learning, instructional design, digital educational games, educational routes

Πρόλογος

Η μελέτη της διαλεκτικής σχέσης Ιστορία και Λογοτεχνίας αναφορικά με την προσέγγιση του ιστορικού στοιχείου και την καλλιέργεια της ιστορικής κουλτούρας βασίζεται στην προοπτική μιας νέας θεώρησης της διδακτικής του μαθήματος της Ιστορίας μέσα από το πρίσμα της αξιοποίησης των ψηφιακών εκπαιδευτικών σεναρίων στη μαθησιακή διαδικασία.

Στόχος της έρευνας είναι να διερευνηθεί η χρησιμότητα των ψηφιακών εκπαιδευτικών σεναρίων στη μαθησιακή διαδικασία δημιουργώντας μια πραγματικότητα ως προς την μελέτη και την επεξεργασία των πηγών (ιστορικών, λογοτεχνικών) και την ερμηνευτική τους διάσταση.

Το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης περιλαμβάνει μια κριτική προσέγγιση ως προς τον τρόπο συνομιλίας της Ιστορίας και της Λογοτεχνίας, όπως προωθείται και από τα νέα Προγράμματα Σπουδών των δύο αυτών γνωστικών αντικειμένων. Η εισαγωγή εκπαιδευτικών σεναρίων ως βάση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού δημιουργεί νέες οπτικές στην κατάκτηση του ιστορικού παρελθόντος. Τα εκπαιδευτικά σενάρια προσδίδουν τη δυνατότητα ενσωμάτωσης ψηφιακών εκπαιδευτικών εργαλείων και την εφαρμογή συνεργατικών μεθόδων, δημιουργώντας νέες προκλήσεις σχετικά με τη διδακτική προσέγγιση του μαθήματος της Ιστορίας. Με αυτόν τρόπο έρχεται η παρούσα μελέτη να απαντήσει στο βασικό ερώτημα που απασχολεί τον σύγχρονο εκπαιδευτικό, με ποιον τρόπο θα μπορέσει να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον του μαθητή του, ιδιαίτερα σε μαθήματα, τα οποία έχουν συνδεθεί με έναν πιο παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, όπως είναι το μάθημα της Ιστορίας. Μέσω της σύνθεσης του εκπαιδευτικού σεναρίου, ως βασικό συστατικό του διδακτικού σχεδιασμού του μαθήματος, διατηρείται το ενδιαφέρον του μαθητή για έρευνα, μελέτη των δεδομένων και εξασφαλίζεται η δυναμική του παρουσία σε όλα τα στάδια της διδακτικής προσέγγισης που έχει ο ίδιος σχεδιάσει. Σε αυτό το σημείο έρχεται η παρούσα εργασία να προσφέρει στον εκπαιδευτικό τα εργαλεία εκείνα τα οποία μπορούν μέσω της αξιοποίησής τους να προσδώσουν στη μαθησιακή διαδικασία διαδραστικό χαρακτήρα στην κριτική, ερμηνευτική προσέγγιση των ιστορικών πληροφοριών, των ιστορικών πηγών που επιχειρείται στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

Η παρούσα μελέτη ακολουθεί μια μεθοδολογία ερμηνευτικής διερεύνησης της αξιοποίησης των ψηφιακών εκπαιδευτικών σεναρίων στο ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι σοβαρού σκοπού «ΒΥΡΩΝ» και στις Εκπαιδευτικές Διαδρομές του έργου Polysemi. Σκοπός είναι πέρα από τη κριτική θεώρηση των ψηφιακών εκπαιδευτικών σεναρίων ως απαραίτητο συστατικό του διδακτικού σχεδιασμού, να αποτυπωθεί η αξιοποίηση της Ιστορίας – Λογοτεχνίας στη σύνθεση, κατανόηση και πρόσληψη του ιστορικού παρελθόντος, αναδιαμορφώνοντας τη μαθησιακή διαδικασία και επαναπροσδιορίζοντας το ρόλο του εκπαιδευτικού και του μαθητή μέσα από τη συνεργασία για την οικοδόμηση μιας ουσιαστικής παιδαγωγικής σχέσης.

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από υψηλές απαιτήσεις και αδιαμφισβήτητες προκλήσεις. Σε αυτό το πλαίσιο, τα ψηφιακά εκπαιδευτικά σενάρια αποτελούν αποτελεσματική μορφή αξιοποίησης των ψηφιακών μέσων, που ενισχύουν την ενεργό ενασχόληση των μαθητών/-τριών με θέματα που σχετίζονται με τη σχολική ύλη (όπως το μάθημα της Ιστορίας), καθώς είναι ικανά να αναπτύξουν με κριτικό τρόπο τι συνέβη στο παρελθόν, προσεγγίζοντάς το διαθεματικά, με την βοήθεια της Λογοτεχνίας, ενσωματώνοντας σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους μάθησης με σκοπό να διδάξουν γνώσεις και να αναπτύξουν δεξιότητες στους/στις μαθητές/-τριες.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους όσους μου συμπαραστάθηκαν και με βοήθησαν σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας διδακτορικής διατριβής τα τελευταία πεντέμισι χρόνια. Καταρχάς θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα του Τμήματος Ιστορίας του Ιονίου Πανεπιστημίου, Καθηγητή κ. **Κωνσταντίνο Αγγελάκο**, για την πολύτιμη βοήθεια, το ειλικρινές ενδιαφέρον και την αμέριστη υποστήριξή του, τόσο σε επιστημονικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Η συνεισφορά του στη διατριβή μου υπήρξε ουσιαστική, καθώς τα σχόλια και οι απόψεις του για την προσπάθεια ανανέωσης της ιστορικής σκέψης στην εκπαίδευση της ψηφιακής εποχής ήταν σημαντικά και καίρια και βοήθησαν καθοριστικά στην ποιότητα της παρούσας εργασίας. Πάνω απ' όλα, όμως, τον ευχαριστώ για τις εποικοδομητικές συζητήσεις για παιδαγωγικά θέματα αλλά και για τις αγωνίες και τα ζητήματα που αντιμετωπίζει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, καθώς οι θέσεις του με καθοδήγησαν ερευνητικά στην ανάπτυξη και αξιοποίηση νέων ιδεών και προτάσεων. Θερμές ευχαριστίες οφείλω και στα άλλα μέλη της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής, τον Καθηγητή κ. **Γρηγόριο Ψαλλίδα** και τον Ομότιμο Καθηγητή κ. **Νικόλαο Καραπιδάκη**.

Ξεχωριστές και ιδιαίτερες ευχαριστίες ανήκουν στις συναδέλφους μου εκπαιδευτικούς στη Γερμανική Σχολή Αθηνών, **Έλενα Κουμεντάκου** και **Άννα Παπανικολάου**, χωρίς την πολύτιμη βοήθεια, το αυθεντικό ενδιαφέρον και την αμέριστη υποστήριξη των οποίων, η ολοκλήρωση της διδακτορικής μου διατριβής δε θα ήταν δυνατή. Οι γνώσεις, η εκπαιδευτική τους εμπειρία και η διάθεσή τους για συνεργασία στην πρακτική εφαρμογή των εκπαιδευτικών προτάσεων της παρούσας εργασίας, ιδιαίτερα την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την πανδημική κρίση, οδήγησαν τη συγκεκριμένη ερευνητική δουλειά σε αυτό το σημείο, ενώ οποιαδήποτε στιγμή ήταν έτοιμες να προσφέρουν ό, τι ήταν δυνατό, ώστε να ξεπεραστεί η οποιαδήποτε δυσκολία.

Οφείλω, τέλος, να εκφράσω τις βαθύτατες ευχαριστίες μου στον σύζυγό μου, **Φοίβο-Απόστολο Μυλωνά**, για την ηθική υποστήριξη και τη συνεχή ενθάρρυνση που μου παρείχε στη διεξαγωγή της ερευνητικής μου δραστηριότητας, καθώς και την υπομονή που επέδειξε κατά τη διάρκεια συγγραφής του κειμένου της διατριβής. Τέλος, είμαι

ευγνώμων προς τις κόρες μου, **Ρέα** και **Ιωάννα**, για τις ευχάριστες στιγμές που μου χάρισαν και το κουράγιο που μου έδωσαν για να συνεχίσω και τελικά να ολοκληρώσω τη διδακτορική διατριβή.

Δομή Διατριβής

Η διατριβή χωρίζεται σε τρία (3) διακριτά Μέρη, τα οποία συνομιλούν και αλληλοσυμπληρώνονται ως προς την ολόπλευρη κατανόηση του ερευνητικού προβλήματος. Εν συνεχεία, κάθε τμήμα της σχετικής μελέτης αναπτύσσεται σε επιμέρους κεφάλαια, τα οποία παρουσιάζουν την προβληματική που αναπτύσσεται σε κάθε μέρος.

Το **Πρώτο Μέρος** της διατριβής περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με τη διδακτική προσέγγιση της σχέσης Ιστορίας – Λογοτεχνίας, τη συνεξέταση των δύο αυτών γνωστικών αντικειμένων σε συγκεκριμένο πλαίσιο θεματικών παραμέτρων και επιλεγμένων πηγών και πώς μπορεί η αξιοποίηση της διαλεκτικής σχέσης των δύο αυτών γνωστικών αντικειμένων να αποβεί χρήσιμη για την ιστορική εκπαίδευση.

Στο **Κεφάλαιο 1** αποτυπώνεται το θεωρητικό πλαίσιο των σύγχρονων προσεγγίσεων της Διδακτικής της Ιστορίας. Επισημαίνεται η έννοια της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας στην προσέγγιση της ιστορικής ερμηνείας. Επίσης, διερευνάται πώς η έννοια της πολυπρισματικότητας συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας πολυδιάστατης οπτικής για τον κόσμο με στόχο την ουσιαστική κατανόηση της δικής μας οπτικής και ιστορικότητας. Εξετάζεται και η λειτουργία της Δημόσιας Ιστορίας στη συγκρότηση της ιστορική κουλτούρας και ο ρόλος της στην ανάπτυξη του διδακτικού σχεδιασμού, μιας και τη σύγχρονη εποχή όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι θετικά διακείμενοι στη χρήση της - υπό προϋποθέσεις - καθώς συμβαδίζει με το μάθημα της Ιστορίας και άλλα γνωστικά αντικείμενα στο πλαίσιο της διαθεματικότητας. Τέλος, αναλύεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην οργάνωση της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας με στόχο την ανάδειξη των στοιχείων της σύγχρονη διδακτικής της Ιστορίας και την οικοδόμηση κλίματος ομαδικότητας και συνεργασίας κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Στο **Κεφάλαιο 2** αποτυπώνεται η σύνδεση της Λογοτεχνίας με το εξωλογοτεχνικό περιβάλλον. Αναφέρονται τα σημεία σύνδεσης και αλληλεπίδρασης της Ιστορίας και Λογοτεχνίας στα νέα Προγράμματα Σπουδών των δύο γνωστικών αντικειμένων και η αξιοποίησή τους στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών σεναρίων. Σε αυτό το σημείο αποτυπώνεται η αξιοποίηση των πηγών στη διδασκαλία της Ιστορίας. Ειδικά σήμερα

που έχουν πολλαπλασιαστεί τα είδη των ιστορικών πηγών και στόχος είναι η άσκηση των μαθητών/-τριών στην εκτίμηση της αξιοπιστίας τους, εξετάζεται το γεγονός ότι η λογοτεχνία αξίζει να συμπεριληφθεί ως ιστορική πηγή, καθώς συμβάλλει στην κατανόηση σε ένα γενικό επίπεδο του ιστορικού πλαισίου που δημιουργεί ή στο οποίο αναφέρεται, χωρίς αυτό να σημαίνει πως χάνει τη λογοτεχνική του αξία. Εξετάζεται, τέλος, η λογοτεχνική ιστορική μαρτυρία με την ανάλυση του ρόλου του ιστορικού και του ρόλου του λογοτέχνη ως προς τις επιλογές, τις προθέσεις για την αποτύπωση της ιστορικής πραγματικότητας.

Στο **Κεφάλαιο 3** παρουσιάζεται η διδακτική αξιοποίηση γραμματειακών ειδών με ιστορικό περιεχόμενο, όπως ιστορικό μυθιστόρημα, διήγημα, που αποτελούν τους τρόπους με τους οποίους η λογοτεχνία συνομιλεί με την ιστορία, με διαφορετικό βαθμό αναφορικότητας και με ειδική σχέση το καθένα στην αποτύπωση του ιστορικού παρελθόντος. Αναφέρονται είδη, όπως αυτοβιογραφική μαρτυρία, απομνημονεύματα, μυθιστορηματική αυτοβιογραφία/ βιογραφία με υψηλό δείκτη αναφορικότητας και πρόσδεσης στην ιστορική πραγματικότητα, που τα καθιστά ιδιαιτέρως χρηστικά στην ιστορική εκπαίδευση.

Το **Δεύτερο Μέρος** της διατριβής επικεντρώνεται στη δημιουργία των ψηφιακών εκπαιδευτικών σεναρίων και στην αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο **Κεφάλαιο 4** αναφέρεται αναλυτικά ο σχεδιασμός ενός ψηφιακού εκπαιδευτικού σεναρίου σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, εστιάζοντας το ενδιαφέρον στο συνεργατικό μοντέλο μάθησης με την παρουσίαση ενδεικτικών μεθόδων, που είναι σε θέση να αποδοθούν και με συνεργατικά ψηφιακά εργαλεία. Επισημαίνεται ότι εφαρμόζοντας καθολικά στο σχολικό περιβάλλον τη συνεργατική μάθηση, δομείται ένα κλίμα συλλογικής δράσης των μαθητών/-τριών, καθώς τους παρέχεται η δυνατότητα να συνεργάζονται εντός και εκτός της σχολικής τάξης, καλλιεργώντας τις κοινωνικές τους δεξιότητες, ενώ παράλληλα επαναπροσδιορίζεται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού.

Στο **Κεφάλαιο 5** διατυπώνονται κρίσεις για την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στο σχεδιασμό των ψηφιακών εκπαιδευτικών σεναρίων. Στη συνέχεια, επισημαίνεται ο παιδαγωγικός ρόλος σύγχρονων ψηφιακών εφαρμογών στην εκπαίδευση, όπως του

ψηφιακού εκπαιδευτικού παιχνιδιού και των ψηφιακών εκπαιδευτικών διαδρομών στη μαθησιακή διαδικασία. Συζητείται ο ρόλος και η εφαρμογή των ψηφιακών εκπαιδευτικών σεναρίων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, κυρίως λόγω της πανδημικής κρίσης, και πώς αναδιαμόρφωσαν την εκπαιδευτική διαδικασία.

Το **Τρίτο Μέρος** της διατριβής περιλαμβάνει την εφαρμογή-εκπόνηση ψηφιακών εκπαιδευτικών σεναρίων σε καινοτόμα ψηφιακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και την αξιοποίησή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται ο σχεδιασμός και η λειτουργία των ψηφιακών εκπαιδευτικών σεναρίων που συνομιλούν με το ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι «σοβαρού σκοπού» «ΒΥΡΩΝ» και των ψηφιακών εκπαιδευτικών σεναρίων που στοιχειοθετούν τις Εκπαιδευτικές Διαδρομές Επτανήσιων Λογοτεχνών της πληροφοριακής πλατφόρμας «POLYSEMI».

Στο **Κεφάλαιο 6** το ενδιαφέρον εστιάζεται στο σχεδιασμό και τη λειτουργία των ψηφιακών εκπαιδευτικών σεναρίων που συνομιλούν με το ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι «σοβαρού σκοπού» «ΒΥΡΩΝ». Διατυπώνονται κρίσεις για τη διδασκαλία της Ιστορίας μέσω της παιχνιδοκεντρικής μάθησης και αναφέρονται οι τρόποι και τα οφέλη ενσωμάτωσης του ψηφιακού εκπαιδευτικού παιχνιδιού «σοβαρού σκοπού» «ΒΥΡΩΝ» στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, επισημαίνεται η συμβολή των εκπαιδευτικών σεναρίων με ψηφιακά εργαλεία συνεργατικού τύπου, τα οποία συνομιλούν με τις αποστολές του παιχνιδιού, στην ανάδειξη της αξιοποίησης ιστορικών και λογοτεχνικών πηγών για την ιστορική κατανόηση της περιόδου της έναρξης της Ελληνικής Επανάστασης, με στόχο την καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης και της ιστορικής σκέψης των μαθητών/-τριών.

Στο **Κεφάλαιο 7** παρουσιάζεται το ψηφιακό εκπαιδευτικό σενάριο στις ψηφιακές Εκπαιδευτικές Διαδρομές των Επτανήσιων Λογοτεχνών της πληροφοριακής πλατφόρμας «POLYSEMI» και παρατίθενται αναλυτικά οι ψηφιακές εκπαιδευτικές δραστηριότητες των Εκπαιδευτικών Διαδρομών «*Ακολουθώντας τα ίχνη των Επτανήσιων Λογοτεχνών»* στα νησιά της Κέρκυρας, της Ζακύνθου, της Κεφαλονιάς και της Λευκάδας. Διατυπώνονται κρίσεις για την προσέγγιση της ιστορικής γνώσης μέσω της αξιοποίησης των Εκπαιδευτικών Διαδρομών, οι οποίες συνδυάζουν ψηφιακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και ιστορική ενσυναίσθηση, ενισχύοντας μια θετική μαθησιακή στάση των μαθητών/-τριών και σε γνωστικά αντικείμενα, όπως η

λογοτεχνία, που βοηθούν τους μαθητές/-τριες στην αναπλαισίωση των κοινωνικών και πολιτιστικών συμφραζομένων του παρελθόντος.

Η μελέτη ολοκληρώνεται με τη διατύπωση των **Συμπερασμάτων** από την αξιοποίηση της διαλεκτικής σχέσης Ιστορίας και Λογοτεχνίας στην εφαρμογή και εκπόνηση ψηφιακών εκπαιδευτικών σεναρίων στη διδακτική πράξη και την ενδεχόμενη επέκταση της έρευνας στο μέλλον, ιδιαίτερα με τις επικείμενες αλλαγές στο εκπαιδευτικό τοπίο με την εισαγωγή του πολλαπλού βιβλίου στην εκπαίδευση, τη δημιουργία ψηφιακής βιβλιοθήκης και την αξιοποίηση της τεχνητής νοημοσύνης. Ακολουθούν η **Βιβλιογραφία** του κειμένου (ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση), καθώς και ένα σχετικό **Παράρτημα**, που περιλαμβάνει ενδεικτικά παραδείγματα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με ψηφιακά εργαλεία, σύμφωνα με το μοντέλο της συνεργατικής μάθησης, καθώς δειγματικές αναφορές μαθητικής δημιουργίας.

Προοίμιο

Ιστορία-Λογοτεχνία: μια διαλεκτική σχέση

Από την αρχαιότητα ως τα τέλη του 18ου αιώνα, η Ιστορία θεωρούνταν λογοτεχνικό είδος, καθώς συνδεόταν με ρητορικά παρά επιστημολογικά ζητήματα. Η Ιστορία εκλαμβανόταν ως λογοτεχνικό είδος, το οποίο είχε ως στόχο να αποτυπώσει μεν το παρελθόν, αλλά με μια λογοτεχνική προσέγγιση. Στη συνέχεια, ο όρος Λογοτεχνία συσχετίζεται με τη συμβολική και ποιητική γραφή, σε αντίθεση με την πιστή αναπαράσταση της ιστορικής πραγματικότητας, όπως πραγματοποιεί η ιστοριογραφία. Η θετιστική ιστοριογραφία προσπαθεί να εντοπίσει σημεία εγγύτητας και σύνδεσης της Ιστορίας με τις φυσικές επιστήμες, σε επιστημονικό και μεθοδολογικό επίπεδο. Κατά τον 19ο αιώνα αποτυπώνεται η προσπάθεια να αποδεσμευτεί η ιστορική αφήγηση από τη μεταφορική, συμβολική γραφή και τα ρητορικά της στοιχεία (Gossman 1990, Iggers 1999).

Η νοηματοδότηση του παρελθόντος προκύπτει με βάση τεκμήρια, πηγές, αρχεία και η ιστορική αφήγηση δομείται πάνω σε συγκεκριμένους κανόνες που εξασφαλίζουν την εγκυρότητα της ιστορικής τεκμηρίωσης σύμφωνα με τις αρχές της ιστοριογραφίας. Η λογοτεχνία με ιστορικό περιεχόμενο, παίρνει από την Ιστορία στοιχεία δομής που χρειάζεται για να οργανώσει τον μύθο και να προσδώσει αληθοφάνεια στην λογοτεχνική αφήγηση (Αθανασοπούλου 2004).

Η ιστορία και η λογοτεχνία παρουσιάζουν σημεία επαφής και αλληλεπίδρασης αρκετές φορές, όπως φαίνεται με την εισαγωγή του ιστορικού λόγου σε ποικίλα λογοτεχνικά είδη, όπως επικά αφηγηματικά ποιήματα, ιστορικό μυθιστόρημα, ιστορικό διήγημα. Τα συγκεκριμένα λογοτεχνικά είδη εξυπηρετούν τη διατήρηση της «μνήμης» και τη διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης (Αθανασοπούλου 2004). Σύμφωνα με την Τζούμα (1997) το λογοτεχνικό έργο αποτελεί μέσο επικοινωνίας με τις ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες που το περιβάλλουν και αποδίδει την αληθοφάνεια του ιστορικού πλαισίου με τους δικούς του κώδικες και κανόνες.

Η ιστορία θέτει κριτήρια αντικειμενικότητας στην ιστορική αφήγηση, ενώ στη λογοτεχνία διακρίνεται έντονα το υποκειμενικό στοιχείο. Η ιστορική προσέγγιση επικεντρώνεται στην αντικειμενική αποτύπωση των ενεργειών, των δράσεων των

προσώπων και της εξέλιξης των γεγονότων, ως μέρη του ιστορικού συνόλου. Η λογοτεχνική προσέγγιση επικεντρώνεται στην εξέταση και απεικόνιση της πραγματικότητας μέσα από τις διαφορετικές και συχνά αντικρουόμενες δράσεις των προσώπων, που καθορίζουν και την εξέλιξη της ιστορίας. Σύμφωνα με την Αθανασοπούλου (2004) «η οπτική της ιστορίας αναδεικνύει τη διαχρονία της μεταβολής του κοινωνικού γίγνεσθαι και είναι πανοραμική-μακροσκοπική, ενώ η οπτική της λογοτεχνίας αναλύει τον μηχανισμό αυτής της μεταβολής στα μέρη του, που είναι τα άτομα και τα οποία έχουν τα δικά τους βιώματα, αισθήματα και ιδέες, και γι' αυτό χαρακτηρίζεται ατομοκεντρική και πολυεστιακή».

Η Ιστορία αποτελεί απόπειρα καταγραφής της (ιστορικής) πραγματικότητας, η οποία υποστηρίζεται από ιστοριογραφικούς μεθοδολογικούς κανόνες και εργαλεία, τηρώντας την επιστημονικότητά της. Η Λογοτεχνία χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια αποτύπωσης και μεταφοράς της πραγματικότητας του λογοτέχνη, ο/η οποίος/-α κινείται από την επιθυμία του/της να αποδώσει συγγραφικά τη δική του/της αντίληψη της πραγματικότητας, όπως ο ίδιος/η ίδια την έχει αφουγκραστεί ή βιώσει.

Η διαλεκτική σχέση Ιστορίας και Λογοτεχνίας εντοπίζεται και στο ιστορικό κείμενο, καθώς παρατηρείται η εφαρμογή κοινών αφηγηματικών στρατηγικών, η χρήση ρητορικών τρόπων, με αποτέλεσμα να μην αποδεσμεύεται από το φιλοσοφικό και λογοτεχνικό του υπόβαθρο (Τζούμα 1997).

Μέσω της διασταύρωσης της ιστορικής και λογοτεχνικής οπτικής μπορεί ο αναγνώστης να οδηγηθεί στην απόκτηση μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας της πραγματικότητας. Σύμφωνα με την Αθανασοπούλου (2004) η γνώση των ιστορικών γεγονότων συμβάλλει στη διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης και εθνικής ταυτότητας, ενώ η βιωμένη ιστορία, όπως αποτυπώνεται μέσα από το λογοτεχνικό έργο, προκαλεί συγκίνηση με την απεικόνιση της «εσωτερικής αλήθειας». Έτσι, η επίδραση της Ιστορίας στη συνείδηση του ανθρώπου και η μεταβολή του ιστορικού γεγονότος σε βίωμα, πιστοποιεί τη διαλεκτική σχέση της Ιστορίας με τη Λογοτεχνία.

Προσεγγίζοντας πηγές με ιστορικό περιεχόμενο. Συνθέτοντας την ιστορική πραγματικότητα.

Το ιστορικό πλαίσιο στο λογοτεχνικό έργο αποτυπώνει το κοινωνικοιστορικό πλαίσιο, προσδίδοντας ένα ρεαλιστικό υπόβαθρο στο μύθο ζωντανεύοντας τα ιστορικά γεγονότα και τα πρόσωπα που δρουν μέσα σε αυτά (Αθανασοπούλου 2016). Στο ιστορικό πλαίσιο πέρα από τον εντοπισμό της ιστορικής περιόδου στην οποία διαδραματίστηκαν τα γεγονότα, εμπερικλείεται και η ιδεολογία της συγκεκριμένης περιόδου, καθώς στη μελέτη του ιστορικού πλαισίου ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει και ο τρόπος παρουσίασης της ιδεολογίας της εποχής από τον λογοτέχνη. Η δόμηση ενός ιστορικού πλαισίου αναφοράς δεν εννοείται ως συσσώρευση στατικής ιστορικής γνώσης για ένα αυστηρά στεγανό και χρονολογικά διατεταγμένο παρελθόν, αλλά εκλαμβάνεται ως δυναμική και συνεχώς μεταλλασσόμενη γνώση, εντός των «ανοιχτών» ορίων της οποίας είναι δυνατό να συνυπάρχουν εναλλακτικές ιστορικές ερμηνείες για το παρελθόν, σε σχέση με ένα εξίσου δυναμικό χρονολογικό πλαίσιο αναφοράς (Νάκου 2006).

Για να μπορέσει να πραγματοποιηθεί η σύνθεση και η αναπαράσταση των ιστορικών γεγονότων, πρέπει ο ιστορικός να κάνει τη σωστή επιλογή πηγών για να αναζητήσει την αιτιακή σχέση των γεγονότων, ώστε να επιτευχθεί η ερμηνεία και η κατανόηση του παρελθόντος μέσω της ιστορικής αφήγησης (Ricouer 1990).

Σύμφωνα με τον Carr (1983) κάθε ιστορικό γεγονός για να συγκροτηθεί και να καθοριστεί η σημασία του στο πέρασμα του χρόνου προϋποθέτει την ένταξη και τη συνεξάρτησή του μέσα στο ιστορικό πλαίσιο της εποχής του, ώστε να μπορέσει να κατανοηθεί και να ερμηνευτεί. Επίσης, η ιστορία που γράφει ο ιστορικός εμπεριέχει το υποκειμενικό στοιχείο, καθώς εξετάζει τα γεγονότα του παρελθόντος όχι αποκομμένα από τη δική του ιδεολογία, αφού κι εκείνος επηρεάζεται από το μεταβαλλόμενο κοινωνικοπολιτικό και πολιτισμικό του περιβάλλον, το οποίο διαμορφώνει αντίστοιχα και το παρελθόν. Σύμφωνα με την Εξερτζόγλου (2013-2017) η ιστορία ως λόγος – προφορικός ή γραπτός- έχει μια επικοινωνιακή διάσταση, η οποία προϋποθέτει την ιστορική φαντασία, ώστε σε συνδυασμό με τις γνώσεις των γεγονότων να προσδώσει στο παρελθόν συνεκτικότητα και μια δομημένη αφηγηματική πλοκή, για να

λειτουργήσει ως προϋπόθεση της αληθοφάνειας, παρά τις πολλές εκδοχές της (Εξερτζόγλου 2013-2017).

Η Ιστορία προσδιορίζεται ως γνώση των γεγονότων του παρελθόντος, των σκέψεων, των αποφάσεων και των δράσεων των ανθρώπων στο πέρασμα του χρόνου και αυτή η γνώση μπορεί να αξιοποιηθεί ποιοτικά και στη σχολική εκπαίδευση, καθώς η Ιστορία είναι η «επιστήμη που ερευνά, συγκεντρώνει, κατατάσσει συστηματικά, επεξεργάζεται ερμηνευτικά τα δεδομένα του ιστορικού παρελθόντος, ανασυνθέτει, καταγράφει και μεταδίδει τη γνώση του παρελθόντος» (Βαγιανός 1996, Samaran 1985). Με τον παραπάνω ορισμό η ιστορική έρευνα ακολουθεί την εξής διαδικασία:

- Μελέτη πηγών: συγκέντρωση, ταξινόμηση, έλεγχος ως προς την αξιοπιστία τους.
- Διατύπωση ερωτημάτων/ υποθέσεων, ανίχνευση κινήτρων.
- Ερμηνεία ιστορικών δεδομένων, συμπλήρωση κενών, απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα.

Η διαδικασία αυτή προωθεί τον συνδυασμό πληροφοριών και τεκμηρίων και ενισχύει τη διατύπωση πολλαπλών ερμηνειών για την κατανόηση του παρελθόντος (Αβδελά 1998). Αποτυπώνεται ο επιστημονικός χαρακτήρας, η συστηματική οργάνωση της διαδικασίας και η μεθοδολογική συνοχή της μελέτης της Ιστορίας, στοιχεία που τη διαφοροποιούν σε πρώτο επίπεδο από τη Λογοτεχνία. Από την άλλη, αρκετοί λογοτέχνες επιθυμούν τα έργα τους να έχουν έναν ιστορικό χαρακτήρα και γι’ αυτό εντάσσουν στη δημιουργία του μύθου ιστορικά στοιχεία (π.χ. αφηγήσεις στη Λογοτεχνία με ιστορικό περιεχόμενο) δομώντας λογοτεχνικές αφηγήσεις.

Το ιστορικό αφήγημα δεν αντιμετωπίζεται ως αδιάψευστος μάρτυρας και θεματοφύλακας της «αλήθειας» (συσχετιζόμενος με τις αξιώσεις της πληρότητας, εγκυρότητας, αντικειμενικότητας). Από την άλλη, μέσω της συνομιλίας Ιστορίας και Λογοτεχνίας δεν εξετάζεται αν και κατά πόσο το λογοτεχνικό έργο συμβαδίζει ή όχι με την ιστορική αλήθεια. Τα λογοτεχνικά έργα παράγονται σε ένα ορισμένο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον και μετέχουν στην ιδεολογική ζύμωση και διαμάχη παραγωγής νοημάτων (αξιακών συστημάτων, κοσμοαντιλήψεων και εν τέλει ταυτοτήτων) μέσα στο περιβάλλον αυτό. Το κοινωνικό-ιστορικό πλαίσιο στη

Λογοτεχνία παρέχει ένα ρεαλιστικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο αναπτύσσεται η δράση των μυθοπλαστικών χαρακτήρων και ενδυναμώνει την ύπαρξη και λειτουργία του ιστορικού στοιχείου σε ένα λογοτεχνικό έργο, προσγειώνοντάς το στο επίπεδο του αντικειμενικού, των γεγονότων (Αθανασοπούλου 2004).

Η ιστορική ερμηνεία και κατανόηση του παρελθόντος.

Κατά τον Eagleton (1989) το λογοτεχνικό έργο παράγει ιδεολογία με τρόπο ανάλογο με τις λειτουργίες της θεατρικής παράστασης με βάση ένα δραματικό κείμενο. Και ακριβώς όπως η σχέση της θεατρικής παράστασης με το κείμενό της αποκαλύπτει τις εσωτερικές σχέσεις του κειμένου με τον «κόσμο» του, υπό τη μορφή της συγκρότησής του από αυτές, έτσι και η σχέση του λογοτεχνικού κειμένου συνδέεται με την ιδεολογία αυτή με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποκαλύπτει κάτι για τις σχέσεις της με την ιστορία.

Μια τέτοια διατύπωση εγείρει αμέσως αρκετά ερωτήματα, το πρώτο από τα οποία αφορά τη σχέση του κειμένου με την «πραγματική» ιστορία. Ο Eagleton διερωτάται πώς είναι δυνατόν να εισέρχονται στο κείμενο στοιχεία του ιστορικά «πραγματικού»;

Η ιστορία «εισέρχεται» οπωσδήποτε στο κείμενο και ιδιαίτερα στο ιστορικό κείμενο ως ιδεολογία, η οποία καθίσταται μια κυρίαρχη δομή που καθορίζει τον χαρακτήρα και τη διάταξη ορισμένων «ψευδοπραγματικών» συστατικών.

Το κείμενο είναι ένας ιστός νοημάτων, αντιλήψεων και ανταποκρίσεων που ενυπάρχουν πρώτα από όλα στη φαντασιακή εκείνη παραγωγή του πραγματικού που είναι η ιδεολογία. Επομένως, ο ιστορικός λόγος δεν αντιμετωπίζεται ως ιδεολογικά ουδέτερος, ως μορφοποίηση απόλυτα καθορισμένη και αμετακίνητη (Κάββουρα, 2000), αντιθέτως αντιμετωπίζεται ως κοινωνικό και ιδεολογικό παράγωγο των αντιλήψεων του συγγραφέα και της εποχής που γράφτηκε.

Ως προς το θέμα της ιστορικής κατανόησης και ερμηνείας, στο πλαίσιο της ερμηνευτικής φαινομενολογίας του Heidegger (1999) εντοπίζεται ο ιστορικός χαρακτήρας του νοήματος και της ερμηνείας των γεγονότων του παρελθόντος και η σύνδεσή τους με την ιστορική εξέλιξη της ανθρώπινης ύπαρξης και συνείδησης. Και στην ερμηνευτική του Gadamer η μελέτη και η κατανόηση των ιστορικών γεγονότων

επηρεάζεται από τα κοινωνικά και πολιτισμικά δεδομένα ως ένα βαθμό, ώστε με βάση αυτό το ιστορικό πλαίσιο να παράγονται νοήματα που εμφανίζουν σε ορισμένο βαθμό διαφοροποίηση. Η ερμηνεία των ιστορικών πηγών προέρχεται από τη συνομιλία μεταξύ παρελθόντος και παρόντος, όπου οι απαντήσεις που λαμβάνει το υποκείμενο κατά την επεξεργασία τους είναι συνάρτηση των ερωτημάτων που διατυπώνει, με γνώμονα τη δική ιστορική οπτική, η οποία διαμορφώνεται από το παρόν του.

Στη θεωρία της πρόσληψης, καθώς και στις σύγχρονες αναγνωστικές θεωρίες, ο αναγνώστης/ η αναγνώστρια κατέχει ενεργητική στάση απέναντι στο κείμενο, αντιλαμβάνεται τη διαδικασία της ανάγνωσης ως διαδικασία μετασχηματισμού, που πραγματώνεται μέσα από τη διατύπωση κρίσεων, υποθέσεων, νοηματικών συσχετισμών, συμπερασμάτων. Σύμφωνα με τη Φρυδάκη (1999) ο/η ενεργός αναγνώστης/ αναγνώστρια παίζει σημαντικό ρόλο στη νοηματοδότηση, καθώς αποδέχεται, κρίνει, αξιολογεί, αμφισβητεί την καθιερωμένη ερμηνεία ή και προσπαθεί να διατυπώσει μια διαφορετική, προβάλλοντας έτσι κατά τη διαδικασία της πρόσληψης τις δικές του/της ιστορικές, πολιτισμικές και κοινωνικές καταβολές και προσλαμβάνουσες.

Η μοντέρνα και μεταμοντέρνα ιστοριογραφία, ως προς την ερμηνευτική προσέγγισή της συναντιέται σε πολλά σημεία με τη σύγχρονη λογοτεχνική θεωρία, καθώς το παρελθόν αποτυπώνεται μέσα από τη συνομιλία παρελθόντος και παρόντος, η ερμηνεία των ιστορικών πηγών πραγματοποιείται με γνώμονα τις απόψεις, την οπτική και τα ερωτήματα που διατυπώνει ο ιστορικός, η αντικειμενικότητα είναι πλέον σχετική και εντάσσεται στο ιστορικό περικείμενο (Μαυροσκούφης 2005).

Η Ιστορία και η Λογοτεχνία, συσχετίζοντας το αντικείμενό τους και τις διαδικασίες προσέγγισής του με κέντρο την ανθρώπινη συνείδηση και πράξη, εντάσσονται μέσα σ' ένα ανθρωπιστικό πλαίσιο. Μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου εμφανίζεται η λογοτεχνία ως μαρτυρία, «μια λογοτεχνία που θα μπορούσε όχι απλώς να αναπαραστήσει, να σκηνοθετήσει αλλά να αναστήσει το ιστορικό γεγονός» (Αμπατζοπούλου, 1998). Ο Theodor Adorno, αναφορικά με τη δυνατότητα του λογοτεχνικού λόγου να αναπαραστήσει τα ιστορικά γεγονότα είχε διατυπώσει την άποψη πως μόνο η λογοτεχνία και η τέχνη διαθέτουν τη αναπλαστική δύναμη να συλλάβουν και να αποδώσουν την ένταση του παράλογου, του απάνθρωπου, της

φρίκης που ενυπάρχει στις μαύρες σελίδες της Ιστορίας (Κόκκινος, Κιμουρτζής, Ματούση, 2015). Το ενδιαφέρον στράφηκε σε νέους τύπους λογοτεχνίας, όπως η λογοτεχνία-ντοκουμέντο, η οποία προσπαθεί με βάση τα γλωσσικά δεδομένα να αναπαραστήσει τη πραγματικότητα, προβάλλοντας μια αλήθεια ανοιχτή σε διαφορετικές προσεγγίσεις και ερμηνείες (Αμπατζοπούλου, 1995).

Η λογοτεχνία αυτής της μορφής αποτελεί σημαντική πηγή άντλησης πληροφοριών για την καθημερινή ζωή (Altagsgeschichte «ιστορία της καθημερινής ζωής») των πολιτών την περίοδο της Κατοχής, καθώς προσφέρει στοιχεία που συμβάλλουν στην ανασύσταση της κατοχικής ατμόσφαιρας και στην απόδοση των συναισθημάτων όσων την έζησαν. Η λογοτεχνία αυτής της μορφής δεν περιγράφει τα γεγονότα αλλά τα ξαναδημιουργεί δίνοντας λεπτομέρειες, προσπαθώντας να μεταπλάσει το παρελθόν σ' ένα ολοζώντανο παρόν»[1].

Η επίδραση της Ιστορίας στη Λογοτεχνία διακρίνεται στο επίπεδο του περιεχομένου ή των ιδεών που αποτυπώνονται στα λογοτεχνικά κείμενα. Οι ιστορικές αλλαγές επηρεάζουν σημαντικά τις μορφές και τις τεχνοτροπίες, καθώς ωθούν τους λογοτέχνες να αναζητήσουν νέους τρόπους έκφρασης ιδεών, συναισθημάτων, εμπειριών. Σημαντικά γεγονότα, όπως η δημιουργία εθνικών κρατών στον 19ο αιώνα, αποτελούν παράγοντες που καθόρισαν τα λογοτεχνικά κινήματα, όπως το κίνημα του ρομαντισμού, τα οποία με τη σειρά τους καθορίζουν τους λογοτεχνικούς τρόπους, τις αφηγηματικές τεχνικές, τη θεματολογία και τα μοτίβα των λογοτεχνικών έργων που παράγονται στο πλαίσιό τους. Μέσα από το λογοτεχνικό κείμενο πραγματοποιείται η πολλαπλή αντανάκλαση της πραγματικότητας, καθώς τα γεγονότα που εντάσσονται στη μυθοπλαστική αφήγηση ακόμα και με γνωσιακή διάσταση, αποδίδουν μια εκδοχή της αλήθειας και της πραγματικότητας (Καρακάση, Σπυριδοπούλου, Κοτελίδης 2015).

Επομένως, ένα λογοτεχνικό έργο, ακόμη και αν δεν αναφέρεται άμεσα στην ιστορία, έχει πιθανώς ενσωματώσει την αίσθηση της βιωμένης πραγματικότητας της εποχής του, μια αίσθηση που μπορεί να ανιχνευτεί στη δομή, στη γλώσσα, στο περιεχόμενο. Η λογοτεχνία, επομένως, είναι οργανικό μέρος της ιστορίας, υπάρχει μέσα στην ιστορία και επηρεάζεται από αυτήν σε όλες τις πλευρές της (Αποστολίδου χ.χ.).

[1] «Συζήτηση στρογγυλής τράπεζας με θέμα: «Σχέσεις λογοτεχνίας και ιστορίας», Διακείμενα, τχ. 5 (2003)

Αξιοποίηση της σχέσης Ιστορίας και Λογοτεχνίας στη σχολική ιστορική εκπαίδευση.

Ο κεντρικός προβληματισμός της παρούσας μελέτης περιστρέφεται γύρω από την αξιοποίηση της σχέσης Ιστορίας και Λογοτεχνίας στη σχολική ιστορική εκπαίδευση. Για την καλύτερη κατανόηση της σχέσης Ιστορίας και Λογοτεχνίας και κατά πόσο ο συνδυασμός αυτός μπορεί να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά στην εκπαίδευση, πρέπει να διευκρινιστούν τα εξής (Αθανασοπούλου 2004):

Αρχικά, επισημαίνεται ότι η Ιστορία περιλαμβάνει δύο πραγματικότητες, τη βιωμένη πραγματικότητα, στην οποία συντελέστηκαν τα γεγονότα και τη μη βιωμένη πραγματικότητα, στην οποία εντάσσεται ο χρόνος συγγραφής των γεγονότων. Σε δεύτερο στάδιο, όσοι ασχολούνται με την Ιστορία πραγματοποιούν αναδρομή σε συγκεκριμένη στιγμή του παρελθόντος, οδηγούμενοι από την ανάγκη της καλύτερης και ουσιαστικότερης κατανόησης του παρόντος. Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι λογοτεχνικά είδη με ιστορικό ενδιαφέρον, όπως το ιστορικό μυθιστόρημα, το οποίο κατά τον 19ο αιώνα ήταν ιδιαίτερα δημοφιλές ως έργο εύκολο στην κατανόηση ιστορικών γεγονότων, αποτελούσαν μέσο εκμάθησης Ιστορίας.

Η Ιστορία και η Λογοτεχνία, ανάλογα με τους σκοπούς που προδιαγράφουν και επιθυμούν να επιτύχουν, προβάλλουν και την ιδεολογία του/της συγγραφέα τους. Έχοντας αυτό ως δεδομένο, ο καθένας/ η καθεμία μπορεί να δει, να αντιληφθεί και να αναπαραστήσει από διαφορετική οπτική την πραγματικότητα. Ωστόσο, είναι κατανοητό ότι η κατανόηση της Ιστορίας δεν προκύπτει από τη μελέτη της Λογοτεχνίας ή και το αντίστροφο, αλλά ο συνδυασμός των δύο αυτών γνωστικών αντικειμένων θα βοηθήσει στην πολύπλευρη κατανόηση των εκφάνσεων ενός ιστορικού γεγονότος.

Ο Collingwood (1994 [1946]) ανέφερε πως οι ιστορικοί, όταν γράφουν την ιστορική αφήγηση, πρέπει να έχουν υπόψη τους τα ακόλουθα: αρχικά, ο χώρος και ο χρόνος της ιστορικής αφήγησης ενός ιστορικού πρέπει να συμπίπτει με τον χώρο και τον χρόνο της ίδιας ιστορικής αφήγησης που έγραψε άλλος ιστορικός, το ιστορικό πλαίσιο να ιδωθεί περισσότερο ως regulative idea (ρυθμιστική ιδέα) παρά ως δήλωση της πραγματικότητας και τέλος ο ιστορικός να χρησιμοποιεί αποδεικτικά στοιχεία –

κείμενα, έγγραφα, κ.ά. – στην ιστορική αφήγηση, καθώς σε αυτά στηρίζεται, για να συνθέσει το ιστορικό κείμενο (Gossman 1990).

Η Τζούμα (1997) μελετώντας τη σχέση Ιστορίας και Λογοτεχνίας από την οπτική της λογοτεχνίας και συγκεκριμένα πώς το ιστορικό γεγονός καταλήγει να παρουσιάζεται μέσα σε κάποιο λογοτεχνικό έργο, καθορίζει τρεις άξονες αξιολόγησης του λογοτεχνικού κειμένου με τον ίδιο τον εαυτό του και τη σχέση του με την υπόλοιπη πραγματικότητα εκτός κειμένου. Σε αυτό το πλαίσιο κάθε λογοτεχνικό κείμενο έχει τη δική λογοτεχνική φυσιογνωμία, συνδέεται ως ένα βαθμό με την ιστορική και κοινωνική πραγματικότητα και το πραγματολογικό γεγονός προσλαμβάνει κάποια μορφή, όταν γίνει λογοτεχνική πραγματικότητα.

Η συζήτηση γύρω από τη σχέση της ιστορικής και κοινωνικής πραγματικότητας ξεκίνησε στην Ευρώπη τον 19ο αιώνα. Το 1934 ο Mukařovský αναφέρθηκε στη διπλή φύση του λογοτεχνικού σημείου, στον αυτόνομο χαρακτήρα του λόγω της γλώσσας και του λόγου, και την ικανότητά του να επικοινωνεί με την εξωκειμενική του πραγματικότητα. Συνεπώς, το λογοτεχνικό κείμενο δημιουργείται μέσα στην κοινωνία και επηρεάζεται από κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες και πολιτισμικές δομές, με συνέπεια ορισμένα στοιχεία από αυτά να εντοπίζονται στο λογοτεχνικό έργο.

Ο Mukařovský θεωρεί πως ο αναγνώστης δεν ενδιαφέρεται για το αν η ιστορία ενός ήρωα είναι πραγματική. Όμως ο αναγνώστης αισθάνεται τη δυνατή σχέση του μυθιστορήματος με την πραγματικότητα, και μάλιστα όχι μόνο με το ιστορικό πλαίσιο που περιγράφει το μυθιστόρημα αλλά και με την πραγματικότητα με την οποία είναι εξοικειωμένος ο ίδιος, με καταστάσεις που έχει βιώσει ή θα μπορούσε, δεδομένων των συνθηκών στις οποίες ζει, να βιώσει, να εκδηλώσει συναισθήματα, να προβεί σε ενέργειες που θα ήταν δυνατόν να έχουν προκληθεί από τις καταστάσεις αυτές (Τζούμα 1991).

Ο Bakhtin (1995 [1941]) εντοπίζει στο λογοτεχνικό έργο την ιστορική και κοινωνική πραγματικότητα, η οποία δεν είναι ιδεολογικά απομονωμένη. Επομένως, σε λογοτεχνικά έργα που εντάσσουν στην αφήγηση ιστορικά γεγονότα, εμφανίζονται παράλληλα και στοιχεία που αφορούν συναισθήματα, συγκρούσεις οποιουδήποτε

επιπέδου, κοινωνικοπολιτικά και οικονομικά δεδομένα, αλλαγές στη νοοτροπία και στον τρόπο σκέψης των ανθρώπων της εποχής.

Κατά τους Medvedev & Bakhtin (1978) το λογοτεχνικό έργο αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα του λογοτεχνικού περιβάλλοντος, του αθροίσματος όλων των κοινωνικά ενεργών λογοτεχνικών έργων μιας δεδομένης εποχής και μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας.

Στην ολότητά της, αλλά και στα επιμέρους στοιχεία της, η λογοτεχνία κατέχει μια συγκεκριμένη θέση στο ιδεολογικό περιβάλλον, προσαρμόζεται σε αυτό και προσδιορίζεται από την άμεση επίδρασή του. Όταν η λογοτεχνία μελετάται σε ζωντανή αλληλεπίδραση με άλλα πεδία και μέσα στη συγκεκριμένη ενότητα της κοινωνικοοικονομικής ζωής, δεν χάνει την ατομικότητά της. Στην πραγματικότητα, η ατομικότητα μπορεί να αποκαλυφθεί και να προσδιοριστεί πλήρως μόνο μέσα από αυτή τη διαδικασία αλληλεπίδρασης. Ο ιστορικός της λογοτεχνίας δεν πρέπει να λησμονεί ότι το λογοτεχνικό έργο συνδέεται διπλά με το ιδεολογικό περιβάλλον – αφενός, μέσω της αντανάκλασης του τελευταίου στο περιεχόμενό του και, αφετέρου, μέσω της άμεσης συμμετοχής του σε αυτό ως ένα από τα συγκεκριμένα μέρη του. Κάθε εξωτερικός παράγοντας που επιδρά στη λογοτεχνία έχει ένα καθαρά λογοτεχνικό αποτέλεσμα, το οποίο μετατρέπεται σε σημαντικό εσωτερικό παράγοντα που επηρεάζει τη μεταγενέστερη λογοτεχνική εξέλιξη.

Από την άλλη, οι Ρώσοι φορμαλιστές και οι Τσέχοι δομολόγοι στα τέλη του 19ου αιώνα και στις αρχές του 20ου αιώνα επεσήμαναν την αναγκαία μεσολάβηση της γλώσσας στη μετάβαση στοιχείων ιστορικής πραγματικότητας στη λογοτεχνία. Το ιστορικό κείμενο ως αφήγηση στηρίζεται στους αφηγηματικούς τρόπους που αξιοποιούνται στη λογοτεχνία και εσωκλείει την ιδεολογία του ιστορικού αλλά και της εποχής, που εκείνος έζησε και συνέθεσε το ιστορικό κείμενο. Από την άλλη, τα λογοτεχνικά έργα μιας εποχής αποτυπώνουν τα ιστορικά και κοινωνικά στοιχεία της συγκεκριμένης εποχής, η οποία καθορίζει την ερμηνεία αυτών των στοιχείων. Ωστόσο, δεν είναι γνωστό το πότε πραγματοποιείται η σύνδεση της ιστορικής και της κοινωνικής πραγματικότητας με τη λογοτεχνία, ο τρόπος μετασχηματισμού του ιστορικού γεγονότος σε λογοτεχνικό έργο, αλλά και η τελική μορφή του ιστορικού

γεγονότος ως προς την ιστορική πιστότητα μετά την ένταξή του στη λογοτεχνική αφήγηση.

Κατά την Τζούμα (1997) είτε είναι εμφανή είτε όχι τα ιστορικά στοιχεία μέσα στο λογοτεχνικό έργο, στη λογοτεχνική αφήγηση εντοπίζεται ο συνδυασμός ιστορικών στοιχείων με αφηγηματικά στοιχεία. Ο συνδυασμός του ιστορικού λόγου, που περιλαμβάνει τα ιστορικά γεγονότα, τα πρόσωπα, τον χωροχρόνο, τις αιτίες και τις αφορμές, και του μυθιστορηματικού λόγου, που εμπεριέχει τις αφηγηματικές ιδέες ως φορείς ποικιλίας ερμηνειών, στο ίδιο λογοτεχνικό έργο δημιουργεί τη μυθοπλασία. Συνεπώς, στο λογοτεχνικό κείμενο με ιστορικά και κοινωνικά στοιχεία συνομιλεί ο ιστορικός και λογοτεχνικός λόγος. Επισημαίνεται ότι στο λογοτεχνικό έργο με εμφανή ιστορικοκοινωνικά συμφραζόμενα ο μυθιστοριογράφος γράφει για ορισμένα γεγονότα μιας συγκεκριμένης εποχής και ο μελετητής πρέπει να εξετάσει την οπτική παρουσίασης των εν λόγω γεγονότων και κατ' επέκταση να αντιληφθεί τον τρόπο με τον οποίο καταλήγει να παρουσιάζεται στο έργο η άποψη του μυθιστοριογράφου.

Αναμφισβήτητα, η ιστορία ταυτίζεται με το παρελθόν και αποτυπώνει την ατομική και συλλογική μνήμη. Μέσω της μελέτης της ιστορίας, ο άνθρωπος κατανοεί την αξία των γεγονότων του παρελθόντος, προσδιορίζει τη σχέση του με το παρόν και τη θέση του στον άξονα του χρόνου, καθώς αναλογίζεται τον περιορισμένο κύκλο της ύπαρξής του σε σχέση με τη διάρκεια της ύπαρξης και εξέλιξης των εθνών, των λαών, των κοινωνιών και των κρατών (Βόγλη 2015). Παράλληλα με την αντικειμενική εξωτερική αφήγηση των γεγονότων, η σύνθεση του ιστορικού λόγου εμπεριέχει τη διατύπωση ή την υποβολή γενικών κανόνων και προτύπων ανθρώπινης δράσης και συμπεριφοράς, που υποδηλώνουν μια υποκειμενική αξιολογική κρίση, αναδεικνύοντας μια μεροληπτική οπτική και στάση (Βέικος 1988).

Η Ιστορία με τη συνδρομή της Λογοτεχνίας, σε αρκετά σημεία αλλάζει είτε αποσιωπώντας είτε υπερτονίζοντας πτυχές της, όπως για παράδειγμα στην προβολή της δράσης του ήρωα ενός μυθοπλαστικού έργου, ο οποίος παρουσιάζεται να εμπλέκεται σε πολύ πιο δυσχερείς και επίπονες καταστάσεις από τις πραγματικές, ώστε να τονιστεί ο ρόλος του και η συμμετοχή του στην πλοκή. Για παράδειγμα, αρκετές φορές σε έργα με ιστορικό περιεχόμενο, ή με αναφορές σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή, εμφανίζονται κενά ως προς την παρουσίαση των ιστορικών

γεγονότων, καθώς ο συγγραφέας δεν ακολουθεί τις επίσημες ιδεολογίες που προσπαθούν να αποτυπώσουν την πραγματικότητα, λόγω της επίδρασης συναισθημάτων, απωθημένων, ενορμήσεων (Αποστολίδου, χ.χ.).

Ο Jablonka (2017) υποστηρίζει ότι υπάρχει σήμερα και μια άλλη λογοτεχνία, χωρίς πλήρως προσδιορισμένο όνομα, ενεργή και εκ φύσεως συνδεδεμένη με την πραγματικότητα. Τα κείμενά της, που τους προσάπτουμε τον πεζό, κοινότοπο χαρακτήρα τους, συγκροτούν μια λογοτεχνία της σαφήνειας και φέρουν τα ίχνη του ιστορικού συλλογισμού. Διατυπώνει την άποψη πως αν υπάρχει λογοτεχνία του πραγματικού είναι μάλλον γνωστική παρά ρεαλιστική, η οποία αντί να μιμείται την πραγματικότητα ή να επινοεί ιστορίες, μπορεί να προσπαθήσει να πει την αλήθεια στον κόσμο, μέσα από τεκμήρια, παραθέματα, αποσπάσματα, αποκόμματα, ίχνη, «μια λογοτεχνία κομματιασμένη, μια αντι-λογοτεχνία». Η συγκεκριμένη λογοτεχνία κατά τον Jablonka (2017) ωφελείται από την αυτοαναφορικότητα στις κοινωνικές επιστήμες και από την εξαιρετική της ικανότητα να πειραματίζεται, με συνέπεια να αναδεικνύονται υβριδικές μορφές, όπως το κείμενο-έρευνα, η αυτοβιογραφία-διαδρομή, η έρευνα στο παρελθόν, το κοινωνιο-ιστορικό ρεπορτάζ, η οπτικοακουστική συγγραφή, το θέατρο-ντοκιμαντέρ, οι οποίες λογοτεχνικές μορφές είναι επίσης ιστορικές, κοινωνιολογικές και ανθρωπολογικές.

Η εξέταση αυτής της θεματικής στρέφει το ενδιαφέρον στους τρόπους έμπνευσης και παραγωγής εκπαιδευτικών σεναρίων που αφορούν το ιστορικό παρελθόν και την απεικόνισή του στην λογοτεχνική παραγωγή. Τα σενάρια αυτά εμπεριέχουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες εμπλουτισμένες με ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία, που πραγματοποιούνται εντός ή εκτός της σχολικής τάξης –ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια σοβαρού σκοπού, εκπαιδευτικές διαδρομές-, συμβάλλοντας καθοριστικά στην αλληλεπίδραση των μαθητών/-τριών με το δημιουργικό περιεχόμενο των σεναρίων.

Η ενίσχυση του παιδαγωγικού και διδακτικού ενδιαφέροντος ως προς τη συνέργεια Ιστορίας και Λογοτεχνίας δημιουργεί ένα περιβάλλον συνάντησης και διαλόγου της ιστοριογραφίας με τη λογοτεχνία, με στόχο την ενσωμάτωση των ιστορικών γεγονότων στη λογοτεχνία και την παρουσίασή τους μέσα από τον λογοτεχνικό λόγο, ο οποίος

αποτυπώνει προσωπικά βιώματα και εμπειρίες των μυθοπλαστικών ηρώων που δρουν σε ιστορικές περιόδους.

Δομώντας αναγνωστικές κοινότητες στο σχολικό περιβάλλον, μέσω της συνανάγνωσης ιστορικών και λογοτεχνικών αφηγημάτων, οι μαθητές/-τριες αποκτούν μια σφαιρική και ολοκληρωμένη θέαση της ανθρώπινης ζωής σε διαχρονικό επίπεδο, αντιλαμβανόμενοι/-ες και τη συνθετότητα της ανθρώπινης ζωής.

Στόχος είναι, μέσω της διάδρασης των μαθητών/-τριών με τα δύο αυτά γνωστικά αντικείμενα, να ενισχυθεί η μορφωτική και παιδαγωγική αξία που προκύπτει από τη συμπόρευση, την αλληλενέργεια και τη συνέργεια Ιστορίας και Λογοτεχνίας ως προς την κατανόηση της ιστορικής πραγματικότητας στον άξονα της διαχρονίας μέσα από εναλλακτικές ερμηνείες, αναγνώσεις ή αναπαραστάσεις. Επίσης, προκρίνεται η εδραίωση της ουσιαστικής κατανόησης της σύγχρονης πραγματικότητας μέσω της γνώσης των ιστορικών γεγονότων του παρελθόντος, ώστε ο αναγνώστης να είναι σε θέση να τοποθετήσει τον εαυτό του σε αυτήν.

Τα ερωτήματα που διατυπώνονται από την ερευνητική προσέγγιση της σχέσης Ιστορίας και Λογοτεχνίας και της διδακτικής της προσέγγισης μέσω των ψηφιακών εκπαιδευτικών σεναρίων συνεργατικής μάθησης είναι τα ακόλουθα:

α) πώς με την αναπαράσταση ιστορικών γεγονότων/ ή και βιωμάτων σε ποικιλία πηγών (ιστορικών, λογοτεχνικών) θα έρθουν οι μαθητές/-τριες σε επαφή με εκείνα τα ιστορικά στοιχεία που συνθέτουν μια «αληθινή» εικόνα για την ιστορικά εξεταζόμενη εποχή; Με ποιον τρόπο μπορεί το παρελθόν να νοηματοδοτήσει το παρόν μέσα από την αξιοποίηση ιστορικών και λογοτεχνικών πηγών;

β) πώς οι μαθητές/-τριες μπορούν να εισάγονται σταδιακά και με μεθοδικότητα στο συνεργατικό μοντέλο μάθησης για την επεξεργασία των ιστορικών και λογοτεχνικών θεμάτων που προκύπτουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία;

γ) πώς θα επιτευχθεί η ουσιαστική επανατοποθέτηση της διαλεκτικής σχέσης Ιστορίας και Λογοτεχνίας στην ψηφιακή εκπαιδευτική διαδικασία;

Συγκεκριμένα, η συνεξέταση επιλεγμένων χωρίων από το μυθιστόρημα «Τιμή και Χρήμα», του Κωνσταντίνου Θεοτόκη με το ποίημα «Μοιραίοι» του Κώστα Βάρναλη, τα οποία αποτυπώνουν την πολιτική σκέψη και τοποθέτηση των λογοτεχνών, μπορεί να μας προσδώσει μια ιστορική τεκμηρίωση για το πώς αποτυπώνεται η ιστορική πραγματικότητα της εποχής. Πώς αντιλαμβάνεται, περιγράφει και σχολιάζει ο Κωνσταντίνος Θεοτόκης και πώς ο Κώστας Βάρναλης την πολιτική κατάσταση της χώρας, τις αντιδράσεις των ανθρώπων στις πολιτικές που επικρατούν εκείνη την εποχή; Μελετώντας αυτές τις δύο οπτικές κάτω από ένα κοινό θέμα, των πολιτικών προεκτάσεων της λογοτεχνικής γραφής των εν λόγω δημιουργών, οι μαθητές/ -τριες είναι σε θέση να κατανοήσουν και να αποτυπώσουν με πληρότητα, σαφήνεια και εγκυρότητα την πραγματικότητα εκείνης της εποχής και να μεταφέρουν τα δεδομένα στη σύγχρονη εποχή, διατυπώνοντας τις θέσεις τους ως προς τη δική τους αντίληψη και δράση σε σχέση με τη σύγχρονη πολιτική κατάσταση που βιώνουν.

Επίσης, η συνεξέταση επιλεγμένων χωρίων από τα Απομνημονεύματα Μακρυγιάννη/ Ενθυμήματα Κασομούλη-Φωτάκη, όπως και το ποίημα «Παρά προστάτας να ‘χωμεν» του Ανδρέα Κάλβου με επιλεγμένα χωρία από το μυθιστόρημα «Ματωμένα Χώματα» της Διδώς Σωτηρίου, τα οποία αποτυπώνουν την πολιτική σκέψη και τοποθέτηση των λογοτεχνών ως προς το κοινό θέμα του ρόλου των Μεγάλων Δυνάμεων, μπορεί να μας προσδώσει μια ιστορική τεκμηρίωση για το πώς αποτυπώνεται η βούληση των ισχυρών και η διαχείριση της Μικρασιατικής Καταστροφής.

Διαβάζοντας Ιστορία και Λογοτεχνία ως ενεργητικοί αναγνώστες οι μαθητές/-τριες είναι ικανοί/-ες να αντιληφθούν με ποιο τρόπο οργανώνεται ο λογοτεχνικός και ο ιστορικός λόγος, πώς το ιστορικό γεγονός συνυφαίνεται με το θέμα του κειμένου και τις προθέσεις του λογοτέχνη και κατ’ επέκταση πώς μετουσιώνεται, τροποποιείται, αναπροσαρμόζεται για υπηρετήσει τη λογοτεχνική αλήθεια.

Οι παραπάνω στόχοι υπηρετούν και τον στόχο της σύγχρονης εκπαίδευσης, που είναι να καταστήσει τους/τις μαθητές/-τριες κριτικά εγγράμματους/-ες, ικανούς/-ές να αναγνωρίζουν, να κατανοούν και ιδίως να ερμηνεύουν τους ποικίλους κώδικες («κείμενα») που παράγουν το νόημα του πολιτισμού του οποίου και οι ίδιοι/-ες είναι συμπαραγωγοί και συμμέτοχοι. Να τους καταστήσει ερμηνευτές/-τριες «επαρκείς

αναγνώστες/-τριες» τόσο των κειμένων όσο και των ίδιων τους των ερμηνειών – ικανούς/-ές να αποδώσουν νόημα όχι μόνο στον συγκεχυμένο κόσμο που τους περιβάλλει αλλά και στην ίδια τους την ταυτότητα, οδηγώντας τους/τες στην «κριτική αυτογνωσία».

Μέσω της συνανάγνωσης ιστορικών και λογοτεχνικών κειμένων επιτυγχάνεται ο διάλογος προσώπων, ερμηνειών, κοινωνικών νοημάτων, εδραιώνοντας μια διακειμενική προσέγγιση. Θέτοντας τα δύο γνωστικά αντικείμενα σε δίκτυο κειμένων με κοινό θέμα (ιστορική περίοδος, ιδεολογία, λογοτεχνικό ρεύμα κτλ.), θα μπορούσε η Λογοτεχνία να λειτουργήσει υποστηρικτικά ως «πηγή» στο μάθημα της Ιστορίας, και η Ιστορία με τη σειρά της να λειτουργήσει «τεκμηριωτικά» ως πηγή πραγματολογικών στοιχείων (realia) για να κατανοήσουμε το αντικειμενικό υπόβαθρο της γένεσης και της σύνθεσης του λογοτεχνικού έργου (κι όχι μόνο για τα βιογραφικά του συγγραφέα) (Αθανασοπούλου 2004).

Το γεγονός ότι η Ιστορία μπορεί να είναι λογοτεχνική, χωρίς να χάνει τα χαρακτηριστικά της, μας οδηγεί να δώσουμε εκ νέου προσοχή στη λεγόμενη λογοτεχνία του «πραγματικού». Αντί να την αντιλαμβανόμαστε με τη μορφή της γεγονοτολογικής αφήγησης, μπορούμε να την ορίσουμε ως ένα κείμενο στο οποίο, και δια του οποίου, επιζητούμε να πούμε την αλήθεια. Αποτελεί ενσάρκωση του ιστορικού συλλογισμού, και αυτό ακριβώς είναι που ενώνει πολυάριθμα «είδη του πραγματικού», από την αυτοβιογραφία ως το ρεπορτάζ, περνώντας από το τεκμήριο-μαρτυρία. Αυτή η λογοτεχνία είναι μια ιστορία, μια έρευνα γύρω από ανθρώπους, του παρελθόντος ή του παρόντος, με σκοπό να κατανοήσουμε αυτό που κάνουν – λογοτεχνία-αλήθεια ή creative history, όπου η έρευνα, για να μπορεί να πραγματοποιηθεί, χρειάζεται ελευθερία, επινοητικότητα και πρωτοτυπία. Το παράδειγμα της έρευνας επιτρέπει τη συνένωση των κοινωνικών επιστημών με τις αφηγήσεις του σήμερα που υπάγονται στη λογοτεχνία και όλες αυτές οι μορφές είναι ικανές να ξεδιπλώσουν τον συλλογισμό μέσα σε ένα κείμενο (Jablonka 2017) .

Ερευνητική προσέγγιση

Το μοντέλο της Ιστορίας το οποίο επικράτησε από τα μέσα του 20 αιώνα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εστιάζει στο γεγονοτολογικό επίπεδο και κυρίως στις πολιτικές, διπλωματικές εξελίξεις, τα στρατιωτικά γεγονότα και στο έργο των σημαντικών ιστορικών προσώπων. Οι πηγές αξιοποιούνται περισσότερο ως documenta, ως τεκμηριωτικό (documentary) υλικό και ως μοναδικό εκπαιδευτικό μέσο αξιοποιείται το σχολικό εγχειρίδιο, ενώ προωθείται η επίσημα αποδεκτή ιστορική γνώση χωρίς να υπάρχει περιθώριο διατύπωσης και συζήτησης διαφορετικών προσεγγίσεων. Σε επόμενο στάδιο, εισήχθη η ιδέα της εφαρμογής ομαδοσυνεργατικών μεθόδων, ώστε οι μαθητές/-τριες να ενεργούν ως δυνάμει «μικροί ιστορικοί» και να είναι ικανοί/-ες να αντλούν και να επεξεργάζονται στοιχεία από τις πηγές (ιστορικές, λογοτεχνικές), ώστε να κατανοούν, να ερμηνεύουν, να συγκροτούν επιχειρήματα, να τοποθετούνται κριτικά απέναντι στην ιστορική πληροφορία και να εξάγουν συμπεράσματα. Μέσα από την αυτή την κριτική προσέγγιση του ιστορικού περιεχομένου ενδυναμώνεται η ανάπτυξη και η ενίσχυση της κριτικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης, γνωρίσματα του σύγχρονου δημοκρατικού πολίτη. Ενισχύοντας την κριτική προσέγγιση της ιστορικής γνώσης ο Κόκκινος (2003) καθορίζει τους στόχους της διδακτικής της Ιστορίας ως εξής:

1. την επιστημολογική και μεθοδολογική θεμελίωση της ιστορικής γνώσης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης,

2. τη θεμελίωση και αναπαραγωγή έγκυρης ιστορικής γνώσης μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος,

3. την καλλιέργεια και απόκτηση ιστορικών δεξιοτήτων,

4. τον συνδυασμό της δηλωτικής γνώσης (= γνώση του τι) με τη διαδικαστική γνώση (= γνώση του πώς),

5. τη διαμόρφωση κατάλληλου ερμηνευτικού πλαισίου για την ιστορική μελέτη,

6. την αναγνώριση και μελέτη των ιστορικών στερεοτύπων και την ανάλυση της προϋπάρχουσας ιστορικής σκέψης των μαθητών/-τριών,

7. τον καθορισμό του τρόπου αξιολόγησης της διδακτικής πράξης,

8. τη συνεπαγωγή της ακαδημαϊκής γνώσης σε καθολικό πολιτισμικό αγαθό μέσω του ιστορικού αλφαβητισμού.

Στην παρούσα εργασία εστιάζεται το ενδιαφέρον στη διδακτική προσέγγιση της σχέσης Ιστορίας και Λογοτεχνίας μέσω της αξιοποίησης των εκπαιδευτικών σεναρίων με την ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων, με στόχο την ενεργή εμπλοκή των μαθητών/-τριών στην κριτική προσέγγιση της ιστορικής πληροφορίας.

Η διδακτική πλαισίωση και ο σχεδιασμός μάθησης στην Ιστορία και Λογοτεχνία, όπως υπηρετείται στα εκπαιδευτικά σενάρια, δομείται στις αρχές περί ανακαλυπτικής-διερευνητικής μάθησης και στις απόψεις της «Διδακτικής του ενεργού υποκειμένου» (ο/η μαθητής/-τρια δημιουργεί ή ανακαλύπτει τη γνώση). Πιο συγκεκριμένα, η εφαρμογή της διδακτικής μεθόδου, σύμφωνα και με τα νέα Προγράμματα Σπουδών Ιστορίας και Λογοτεχνίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης[2], στηρίζεται στην κειμενοκεντρική (ανάδειξη συνοχής, νοηματικής αλληλουχίας, σχεδιασμού και πλούσιας αφηγηματικής ουσίας των κειμένων), την ερμηνευτική (κατανόηση ιστορικών θεμάτων με κριτικό τρόπο) και τη διερευνητική μέθοδο, καθώς βασικός στόχος είναι η αξιοποίηση των διδακτικών αρχών της αυτενέργειας, της εποπτείας και της βιωματικότητας.

Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές/-τριες προσεγγίζουν την ιστορική γνώση μέσα στη Λογοτεχνία ως προς την κατανόηση του περιεχομένου και την προσπάθεια ερμηνείας και αξιολόγησής του μέσω της διαδικασίας ανακάλυψης της γνώσης με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού. Ο τρόπος αυτός της προσέγγισης της γνώσης επιτυγχάνεται με τη συνεργατική μάθηση και την υιοθέτηση μεθόδων από τον/την εκπαιδευτικό που καλλιεργούν όλους τους γραμματισμούς (κριτικό, γλωσσικό, ψηφιακό, αισθητική καλλιέργεια) και τις δεξιότητες. Επίσης, ο σχεδιασμός μάθησης λαμβάνοντας υπόψη του τις ανάγκες, εμπειρίες, δυνατότητες των μαθητών/-τριών

[2] ΦΕΚ 694 Β_10.02.2023_ΕΠΙΚ_ΠΣ_ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ_ΓΥΜΝΑΣΙΟ.pdf
ΦΕΚ 2953 Β_04.05.2023_Α-Β-Γ_ΛΥΚΕΙΟ_ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ.pdf
ΦΕΚ 217 Β_19.01.2023_ΕΠΙΚ_ΠΣ_ΙΣΤΟΡΙΑ_ΓΥΜΝΑΣΙΟ.pdf
ΦΕΚ 198 Β_19.01.2023_ΕΠΙΚ_ΠΣ_ΙΣΤΟΡΙΑ_ΛΥΚΕΙΟ.pdf
Διαθέσιμα στο: https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli

στηρίζεται και στις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της ενεργητικής μάθησης.

Πιο συγκεκριμένα, προκειμένου να υιοθετηθούν οι διδακτικές αρχές του Προγράμματος Σπουδών (ΠΣ) :

- Συνιστάται να λαμβάνεται υπόψη το περικείμενο για την ερμηνεία του κειμένου, δηλαδή το ιστορικό, κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον της παραγωγής του.
- Είναι σημαντικό η προσέγγιση του κειμένου να γίνεται με κριτική ματιά και πρόσληψη όλων των ερμηνειών, ώστε οι μαθητές/-τριες να προβληματίζονται, να διασταυρώνουν απόψεις, και εντέλει να διαμορφώνουν προσωπική άποψη για τις επιλογές και τη στάση των ηρώων.
- Είναι αναγκαίο να εντοπίζεται η συνεκτικότητα του κειμένου, ώστε οι μαθητές/-τριες να αντιλαμβάνονται την επιχειρηματολογία των ηρώων και τις νοηματικές σχέσεις των επιχειρημάτων τους. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές/-τριες κατανοούν σαφέστερα το περιεχόμενο της αφήγησης/ της ιστορίας και αντιλαμβάνονται τη σημαντικότητα της συνεκτικότητας στη διατύπωση των σκέψεών τους.
- Είναι αναγκαίο η προσέγγιση του κειμένου να στηρίζεται σε ομαδοσυνεργατικές εργασίες, ώστε οι μαθητές/-τριες να ανακαλύπτουν τη γνώση και να προβαίνουν σε δημιουργικές, διαθεματικές εργασίες με την ανταλλαγή απόψεων, το διάλογο, τη συνεργασία και την αξιοποίηση των δεξιοτήτων του κάθε μαθητή/-τριας της ομάδας.
- Συνιστάται, επίσης, η βιωματική πρόσληψη του έργου μέσω δραματοποίησης σκηνών, αγώνων λόγου και άλλων βιωματικών δράσεων, καθώς και μέσω της δημιουργικής γραφής και της σύνθεσης κειμένων με την ενεργοποίηση της ενσυναίσθησης των μαθητών/-τριών.
- Ενδείκνυται η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη συλλογή πρόσθετου ψηφιακού υλικού, στην απόδοση σκηνών ή χαρακτήρων με σκίτσο, εικονογράφηση ή animation και στη σύνθεση πολυτροπικών ή διαφορετικών ειδών κειμένων.

Οι προτάσεις αυτές είναι ενδεικτικές και αξιοποιούνται από τον/ την εκπαιδευτικό ανάλογα με το χρόνο που διαθέτει, τη δυναμική της τάξης του/της και την προτίμησή

του/της σε αυτές ή σε κάποιες άλλες δραστηριότητες, οι οποίες υποστηρίζουν ουσιαστικά τη μαθησιακή διαδικασία.

Τα εκπαιδευτικά σενάρια εξυπηρετούν το κομβικό σημείο της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, την επιλογή και χρήση, από τον/την εκπαιδευτικό, της προσφορότερης διδακτικής τεχνικής. Λαμβάνοντας υπόψη τις πολυποίκιλες ανάγκες, τις ιδιαίτερες γνωστικές δομές και λειτουργίες των μαθητών/-τριών, τις διαφορετικές κλίσεις και επιλογές τους, τη νέα πολυπολιτισμική κοινωνική πραγματικότητα, την ανάγκη για καλλιέργεια στους/στις μαθητές/-τριες πλήθους δεξιοτήτων, οι οποίες θα υποστηρίξουν τους νέους γραμματισμούς, αλλά και την προβληματική γύρω από την επικαιροποίηση της διδακτικής και της μαθησιακής προσέγγισης της ιστορίας και της λογοτεχνίας. Άλλωστε, σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η μαθησιακή διαδικασία είναι αναγκαίο να χαρακτηρίζεται από μια ανοιχτή παιδαγωγική αντίληψη, η οποία συναντιέται με αυτή της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης και της ενεργητικής μάθησης, παρέχοντας έτσι την ευκαιρία να ισχυροποιηθούν οι γνώσεις και οι δεξιότητες κάθε μαθητή/-τριας.

Προτείνεται και η βιωματική προσέγγιση, κατά την οποία δίνεται έμφαση στο να βιώσουν οι μαθητές/-τριες τα θέματα και τα προβλήματα των κειμένων σαν δικά τους, με δοκιμές ενσυναίσθησης και αυτογνωσίας κατά τη συγχρονία και τη διαχρονία.

Επισημαίνεται η ανάγκη για χρήση της ηλεκτρονικής τάξης ως εργαλείου διδακτικής και η υιοθέτηση κάποιας μεθοδολογίας (μικτής μάθησης) για τη στοχευμένη χρήση των αναγκαίων πλέον ψηφιακών τεχνολογιών κατά τη διδασκαλία του μαθήματος.
Στόχος είναι ο επαναπροσδιορισμός της ιστορικής εκπαίδευσης στην ψηφιακή εποχή. Ειδικότερα, τα ψηφιακά εργαλεία εμπλέκουν τους/τις μαθητές/-τριες σε μία ενεργητική μάθηση, σε ένα ποιοτικό συλλογισμό και, κατ' επέκταση, στην εννοιολογική κατανόηση, αφού τα ψηφιακά εργαλεία τροποποιούν τις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας (Σολομωνίδου, 2006).

Δημιουργούνται διαδικτυακές κοινότητες μάθησης στις οποίες οι μαθητές/-τριες ενστερνίζονται τις αρχές της συμμετοχής (Roth, 1998) και η συνεργασία τους λειτουργεί ως βασική προϋπόθεση για την οικοδόμηση της γνώσης. Είναι σαφές πως η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών ως διδακτικών μέσων συμβαδίζει με τις σύγχρονες

απαιτήσεις και ανάγκες της εκπαιδευτικής κοινότητας για την εφαρμογή νέων συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας, όπως υπηρετούνται από το σχεδιασμό και την εφαρμογή ψηφιακών εκπαιδευτικών σεναρίων.

Συμπερασματικά, τα εκπαιδευτικά σενάρια προσφέρουν μαθησιακές δραστηριότητες, οι οποίες ανταποκρίνονται στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα των νέων Προγραμμάτων Σπουδών (ΠΣ) Ιστορίας και Λογοτεχνίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ως μαθησιακά αποτελέσματα νοούνται όσα αναμένεται να γνωρίζει, να κατανοεί και να είναι ικανός/-ή να εφαρμόσει ένας/μια μαθητής/-τρια, μετά την επιτυχή ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας.

Τα μαθησιακά αποτελέσματα καθοδηγούν τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/-τριες στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην επιλογή της μεθοδολογίας, ενώ ενημερώνουν τους/τις μαθητές/-τριες, για το τι είναι εφικτό να επιτύχουν, μετά από μια συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία. Σε κάθε εκπαιδευτικό σενάριο – σε κάθε διδακτική δραστηριότητα διακρίνονται τα επίπεδα λεπτομέρειας και είναι δυνατό να διακριθούν πέντε επίπεδα λεπτομέρειας στην περιγραφή των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων: α) γενικό (σε επίπεδο ΠΣ), β) σε επίπεδο σχολικής τάξης, γ) σε επίπεδο διδασκόμενου κειμένου και δ) σε επίπεδο διδακτικής ενότητας και ε) σε επίπεδο διδακτικής ώρας.

Ως «έγκυρα» μαθησιακά αποτελέσματα ορίζονται τα ορθώς διατυπωμένα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία παρέχουν μια σαφή εικόνα της επίδοσης που αναμένεται να έχει ο/η μαθητής/-τρια, όταν θα έχει ολοκληρώσει με επιτυχία τη μαθησιακή διαδικασία. Επιπρόσθετα, τα «έγκυρα» μαθησιακά αποτελέσματα πρέπει να είναι συγκεκριμένα και, κυρίως, μετρήσιμα.

Ειδικότερα, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα στο επίπεδο των γνωστικών αντικειμένων της Ιστορίας και της Λογοτεχνίας συνίστανται στο να είναι σε θέση οι μαθητές/-τριες:

1. να εντοπίζουν στα διάφορα κείμενα τα τυπολογικά γνωρίσματα των ποικίλων γραμματειακών γενών και ειδών: λογοτεχνία (ποίηση, πεζογραφία) –

ιστοριογραφία, ρητορεία, φιλοσοφία και να συνυπολογίζουν το περικείμενο παραγωγής των συγκεκριμένων έργων και να προσαρμόζουν αντιστοίχως τις ερμηνευτικές τους αναγνώσεις (γραμματειακός γραμματισμός),

2. να εντοπίζουν και να αξιοποιούν ερμηνευτικά πληροφορίες σχετικά με το επικοινωνιακό πλαίσιο του κειμένου: πομπός, δέκτης, ρητοί και άρρητοι στόχοι της επικοινωνιακής περίστασης κ.ά. (κειμενικός γραμματισμός),

3. να εξηγούν, να ερμηνεύουν και να σχολιάζουν προφορικά ή γραπτά τις ιδέες και τις αξίες ενός κειμένου, προσλαμβάνοντας και κατανοώντας το κείμενο ολιστικά, και να τις συγκρίνουν με τις αξίες της σύγχρονης εποχής (κριτικός γραμματισμός),

4. να εφαρμόζουν τα Ψηφιακά Μέσα (ΨΜ) στην αναζήτηση και διαχείριση της γνώσης, να επεξεργάζονται και να παράγουν οι ίδιοι/-ες κείμενα σε ψηφιακή μορφή, πολυτροπικά κ.ά. (ψηφιακός γραμματισμός),

5. να διαπιστώνουν μέσα από συγκεκριμένες (αυτο-, ετερο-) αναστοχαστικές διαδικασίες α) τι έμαθαν, τι θέλουν να μάθουν ή τι χρειάζεται να μάθουν β) τους τρόπους προσέγγισης των κειμένων που ακολούθησαν, και να επιλέγουν τις κατάλληλες στρατηγικές, ώστε να διευρύνουν τις αναγνωστικές τους δυνατότητες (μεταγνωστικές δεξιότητες),

6. να εφαρμόσουν γνωστικές στρατηγικές που είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική διαχείριση της γνώσης, καθώς επιδιώκεται η διδασκαλία του μαθήματος να έχει κυρίως μαθητοκεντρικό προσανατολισμό με ενίσχυση της αυτενέργειάς τους χάρη στην ενθάρρυνση και την εμπνευσμένη καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού.

Συμπερασματικά, η διδασκαλία αποτελεί μια μεθοδικά οργανωμένη και κατάλληλα σχεδιασμένη πράξη, η οποία στοχεύει στη μάθηση και την πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του/της μαθητή/-τριας, καθώς αναπτύσσεται παράλληλα με την εδραίωση της διαπροσωπικής επικοινωνίας εκπαιδευτικού και μαθητή. Δομώντας μία

διδασκαλία η οποία συνομιλεί με την ψηφιακή εποχή, καθώς λαμβάνει υπόψη της την ταυτότητα των σύγχρονων μαθητών/-τριών ως «ψηφιακούς ιθαγενείς», είναι σε θέση να ακολουθεί τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις και να αναπροσαρμόζει τους τρόπους σύστασής της και αλληλεπίδρασης με τους/τις μαθητές/-τριες. Προκρίνεται, λοιπόν, η δημιουργία ενός δυναμικού σχεδιασμού μαθήματος, όπως αυτός υπηρετείται με την εκπόνηση ψηφιακών εκπαιδευτικών σεναρίων, δομώντας ένα ανοιχτό περιβάλλον μάθησης, στο οποίο κυριαρχεί η διαφορετική προσέγγιση της ύλης, η συνεργασία των γνωστικών αντικειμένων και η αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων σε όλο το εύρος της σχολικής ζωής.

Συμβολή της έρευνας

Διάθεση των τελευταίων δεκαετιών αλλά και ιδιαίτερα μετά την περίοδο της πανδημίας είναι η μετατροπή του σχολείου σε χώρο πρωτοβουλίας, δημιουργίας και αναζήτησης, με στόχο την προετοιμασία μαθητών/-τριών με ενεργητική στάση πάνω σε δημιουργικές και καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις. Συγκεκριμένα, κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19, η εκπαιδευτική κοινότητα κλήθηκε να υιοθετήσει σε σύντομο χρονικό διάστημα νέες εκπαιδευτικές πρακτικές για να ανταποκριθεί στον εκπαιδευτικό της στόχο, όπως η εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, αλλάζοντας ριζικά τα δεδομένα διδασκαλίας και μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αποκτώντας οι εκπαιδευτικοί νέες εμπειρίες και δεξιότητες μέσω της εφαρμογής της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών, είναι σε θέση να εντάξουν τα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα από το διαδικτυακό περιβάλλον στις προϋπάρχουσες μεθόδους διδασκαλίας.

Ειδικότερα, οι νέες τεχνολογίες και οι διαδικτυακές εκπαιδευτικές πλατφόρμες, οι οποίες αξιοποιήθηκαν μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στη δια ζώσης διδασκαλία, ενισχύοντας την ύπαρξη συνεργατικού και δυναμικού τρόπου διδασκαλίας και μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να σχεδιάζουν εκπαιδευτικά σενάρια, να ενσωματώνουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες με την εισαγωγή ψηφιακών εργαλείων και να αξιοποιούν τις εκπαιδευτικές πλατφόρμες για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, τη δημιουργία ομάδων συνεργασίας, την άμεση και σταθερή επικοινωνία ιδεών, απόψεων, την ανάρτηση διαδικτυακού υλικού και των μαθητικών εργασιών, την αξιολόγησή τους μέσω ψηφιακών ρουμπρικών.

Οι νέες μορφές τεχνολογίας επιδρούν ποικιλοτρόπως στον τρόπο μελέτης και επεξεργασίας των ιστορικών πηγών και η διαδικτυακή εκπαίδευση διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο στο μετασχηματισμό τόσο της μορφής της διδασκαλίας όσο και του περιεχομένου του μαθήματος της Ιστορίας. Καθώς οι σύγχρονοι/-ες μαθητές/-τριες είναι περισσότερο εξοικειωμένοι/-ες με οπτικές και ακουστικές αναπαραστάσεις δείχνουν προτίμηση στις ψηφιακές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες συμβάλλουν από τη μια στην αποκατάσταση της σχέσης της ιστορίας, ως γνωστικό

αντικείμενο, με οπτικές δομές, όπως είναι τα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια σοβαρού σκοπού, και από την άλλη ενδυναμώνουν το προφίλ του σύγχρονου σχολείου που αναγνωρίζει και υποστηρίζει έμπρακτα την πρωτοβουλία των μαθητών/-τριών στη δημιουργία μέσω των ψηφιακών μέσων.

Δομώντας ένα τέτοιο διαδραστικό και συνεργατικό μοντέλο μάθησης επιτυγχάνεται η αλληλεπίδραση των μαθητών/-τριών και η εδραίωση μιας κοινότητας διαλόγου και έρευνας με τον διαμεσολαβητικό και υποστηρικτικό ρόλο του/της εκπαιδευτικού, όποτε κρίνεται παιδαγωγικά αναγκαίο.

Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση καθορίζεται από το ευρύτερο κοινωνικό, πολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η επικείμενη αλλαγή των σχολικών εγχειριδίων με βάση τα νέα Προγράμματα Σπουδών για τα γνωστικά αντικείμενα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η εισαγωγή της έννοιας και λειτουργίας του πολλαπλού βιβλίου και η ψηφιακή μορφή του θέτουν νέα δεδομένα για μια διαφορετική προσέγγιση των ψηφιακών μέσων στην σχολική πραγματικότητα, στοχεύοντας στην ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Η εισαγωγή ψηφιακών εκπαιδευτικών σεναρίων στη μαθησιακή διαδικασία μπορεί να προωθήσει τη δημιουργική διάχυση των ψηφιακών μέσων στη σχολική ζωή. Τα ψηφιακά εκπαιδευτικά σενάρια προσφέρουν τη δυνατότητα της συνδυαστικής ανάγνωσης με ευρύτερο πνεύμα και λογική των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκει ο/η εκπαιδευτικός σε κάθε τάξη, ώστε να επιτευχθεί μια συνδυαστική και αποτελεσματικότερη ως προς την κατάκτηση της γνώσης διδασκαλία.

Επίσης, τα ψηφιακά εκπαιδευτικά σενάρια, τα οποία συνομιλούν με ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια σοβαρού σκοπού, έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν την τεχνική και λειτουργική ικανότητα των μαθητών/-τριών σε ψυχαγωγικού τύπου ψηφιακές πρακτικές, όπως είναι τα ψηφιακά παιχνίδια, προς την υλοποίηση εκπαιδευτικών τύπου πρακτικών και γραμματισμών. Επιπρόσθετα, μπορούν να αξιοποιηθούν με τρόπο λειτουργικό και δημιουργικό με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων για την ανάπτυξη πρωτοβουλιών με εκπαιδευτικό χαρακτήρα εκτός σχολικής τάξης, όπως στο σχεδιασμό Εκπαιδευτικών Διαδρομών.

Η ένταξη ψηφιακών εκπαιδευτικών σεναρίων σε όλο το φάσμα την σχολικής πραγματικότητας, με διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, με σύγχρονες διδακτικές πρακτικές, με συνεργατικά ψηφιακά εργαλεία, με ευελιξία προσαρμογής και αναπλαισίωσης του περιεχομένου και των πρακτικών ανάλογα με τις δυνατότητες του προφίλ των μαθητών/-τριών της κάθε τάξης είναι ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια του/της εκπαιδευτικού για το σχεδιασμό της διδασκαλίας με δυναμικό και διαδραστικό τρόπο. Παράλληλα, συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση της ταυτότητας υποκειμένων, τα οποία θα διαθέτουν αυξημένη κριτική ικανότητα προκειμένου να «διαβάζουν» σωστά και ενδελεχώς την πολύπλοκη και συχνά μεταβαλλόμενη επικοινωνιακή πραγματικότητα, όπως στην περίπτωση της τεχνητής νοημοσύνης, και να στέκονται κριτικά απέναντί της, αναφορικά με την αξιοποίησή της σε εκπαιδευτικά και μελλοντικά εργασιακά περιβάλλοντα.

Πρώτο Μέρος: Θεωρητικό πλαίσιο: Διδακτική προσέγγιση σχέσης Ιστορίας-Λογοτεχνίας

Κεφάλαιο 1: Διδακτική Ιστορίας

Ως αντικείμενο της διδακτικής της Ιστορίας μπορούμε να δεχτούμε την εισαγωγή των μαθητών/-τριών στην Ιστορία, στο γνωστικό αντικείμενο, τη μέθοδο, τους σκοπούς και τους στόχους της, με σκοπό την κατανόηση των ιστορικής γνώσης, την καλλιέργεια ιστορικής σκέψης και ανάπτυξη δεξιοτήτων ιστορικής ερμηνείας. Στόχος είναι η διαμόρφωση σκεπτόμενων μαθητών/-τριών, ικανών να κατανοούν και να επαναπροσδιορίζουν τον εαυτό τους, τον «άλλον» και τις συνεχείς αλλαγές που συντελλούνται στη σύγχρονη κοινωνία με ιστορικούς όρους, παροντικά και μελλοντικά (Νάκου 2006).

Για τη δόμηση και κατάκτηση της βασικής ιστορικής γνώσης για το παρελθόν απαιτείται η κατανόηση των ιστορικών όρων και μεθόδων, που εμπλέκονται, χαρακτηρίζουν και οργανώνουν την ιστορική διαδικασία.

Ο παραδοσιακός τρόπος της διδασκαλίας της Ιστορίας, ο οποίος παρέχει στους/ στις μαθητές/-τριες πληθώρα συμπυκνωμένης, ανελαστικής και απλουστευτικής πληροφορίας ως αντιπροσωπευτικό δείγμα της «αντικειμενικής» ακαδημαϊκής ιστορίας, με βάση έναν γεγοντολογικό άξονα παρουσίασης και ερμηνείας του παρελθόντος ωθεί τους/τις μαθητές/-τριες προς την πιστή αναπαραγωγή και συσσώρευση της ιστορικής γνώσης. Αυτού του είδους η προσέγγιση δε συνάδει με τους σύγχρονους βασικούς σκοπούς και στόχους του μαθήματος, καθώς δεν επιτρέπει να έρθουν σε επαφή οι μαθητές/-τριες με πολλαπλές ερμηνείες για τα ιστορικά γεγονότα, κινούμενοι/-ες στον άξονα της διαχρονίας, συνδέοντας το παρόν και το μέλλον.

Η σύγχρονη προσέγγιση της διδακτικής της Ιστορίας περιλαμβάνει:

α) τη διάκριση των όρων Ιστορία, ιστορία, ιστοριογραφία, πραγματικό και ιστορικό παρελθόν,

β) την αποδόμηση του παρελθόντος και του παρόντος και της μεταξύ τους σχέσης, καθώς και τη σύνδεση της Ιστορίας και της ιστοριογραφίας με το αποδομημένο παρόν,

γ) την απόρριψη της αντικειμενικότητας ως απαραίτητου όρου για την αποδοχή ιστορικών αφηγήσεων και ερμηνειών και την αντικατάστασή της από διυποκειμενικές ιστορικές διαδικασίες που είναι ανοιχτές στην αποδοχή εναλλακτικών ιστορικών ερμηνειών,

δ) τη διεύρυνση του κύκλου των ιστορικών προσώπων που συμμετέχουν στη συγκρότηση των ιστορικών γεγονότων, αλλά και αυτών που συνθέτουν το θεματικό αντικείμενό της (Νάκου 2006).

Επομένως, η διδακτική της Ιστορίας πρέπει να ασχοληθεί αφενός με τη χρήση της Ιστορίας στη σύγχρονη εποχή, τον τρόπο αναπαράστασης του παρελθόντος και σύνδεσης με το παρόν, και αφετέρου με την ευρεία δημόσια χρήση της Ιστορίας και τις ιδέες των μαθητών/-τριών για τον κόσμο, τα προσωπικά τους βιώματα και τις παρερμηνείες τους σχετικά με τις κοινωνίες του παρελθόντος που φέρουν στο μάθημα της Ιστορίας, οι οποίες κατευθύνουν και την προσωπική τους κατανόηση για την ανθρώπινη συμπεριφορά (Husbands, 2004).

Η σύγχρονη διδακτική της Ιστορίας δεν υιοθετεί την αποσπασματικού χαρακτήρα κατανόηση και ερμηνεία του παρελθόντος αλλά στοχεύει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ιστορικής κατανόησης και ερμηνείας, οι οποίες συμβάλλουν στη δόμηση ουσιαστικής ιστορικής γνώσης και κριτικής ιστορικής σκέψης.

Η καλλιέργεια δεξιοτήτων ιστορικής κατανόησης και ερμηνείας προϋποθέτει την αποδοχή της γενικότερης θεμελιώδους αρχής κάθε επιστημονικού εγχειρήματος, ότι βάση κάθε νέας γνώσης είναι ένα νέο ερώτημα και ότι κάθε νέα γνώση είναι ανοιχτή σε έλεγχο, τροποποίηση, ακόμα και αναίρεση υπό το φως νέων ερωτημάτων, νέων δεδομένων ή νέων μεθόδων συλλογής, επεξεργασίας, προσέγγισης και ερμηνείας των δεδομένων (Νάκου 2006).

Στην καλλιέργεια τέτοιων δεξιοτήτων ιστορικής κατανόησης και ερμηνείας συμβάλλει και η αντιπαράθεση επιχειρημάτων ως διδακτική πρακτική, διότι προωθεί την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών/-τριών, καθώς τους προσφέρεται ένα εργαλείο ανάπτυξης της ελεύθερης κριτικής σκέψης τηρώντας ένα συγκεκριμένο πλαίσιο κανόνων.

Ο Γατσωτής (2020) παραθέτει αναλυτικά τις δεξιότητες, οι οποίες συνθέτουν την ιστορική σκέψη, και την αξιολόγησή τους σε σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών Ιστορίας, καθώς θεωρεί πως οι δεξιότητες (skills) ή ικανότητες (competencies), σε συνδυασμό με τις ιστορικές έννοιες –πρωτογενείς και δευτερογενείς- δομούν το σώμα της ιστορικής σκέψης και συνιστούν σημαντικά εργαλεία «ιστορικού γραμματισμού». Συγκεκριμένα, στις εξετάσεις Advanced Placement[3] στις ΗΠΑ στο μάθημα της Ιστορίας αξιολογούνται οι δεξιότητες που καλλιεργούνται ως προς τις πρακτικές που αφορούν την επιστήμη της Ιστορίας (ανάλυση ιστορικών μαρτυριών, ανάπτυξη επιχειρηματολογίας) και ως προς της δεξιότητες της ιστορικής σκέψης (αναπλαισίωση, σύγκριση, αιτιότητα, συνέχεια και αλλαγή στο χρόνο). Με την μελέτη και την επεξεργασία πρωτογενών και δευτερογενών πηγών, οι μαθητές/-τριες σύμφωνα με το παραπάνω πρόγραμμα σπουδών πρέπει να είναι σε θέση να εντοπίζουν και να αναπαράγουν ιστορικές πληροφορίες και να τις συσχετίζουν συνθέτοντας ένα ευρύτερο ιστορικό περιβάλλον, να διατυπώνουν κρίσεις ως προς την οπτική, την σκοπιμότητα της ιστορικής πληροφορίας και του κοινού στο οποίο απευθύνεται η ιστορική πηγή, εξετάζοντας με αυτόν τον τρόπο και την αξιοπιστία της. Επίσης, να εξετάζουν την επιχειρηματολογία του/της ιστορικού, από ποια στοιχεία, ποιες ιστορικές, κοινωνικές, πολιτικές, πολιτισμικές παραμέτρους επηρεάζεται και στη συνέχεια να διατυπώνουν αξιολογική κρίση στηριζόμενοι/-ες σε σαφείς ιστορικούς ισχυρισμούς, αξιοποιώντας και διαφορετικές ή εναλλακτικές μαρτυρίες ως ιστορικά τεκμήρια.

Ως προς τις δεξιότητες της ιστορικής σκέψης, οι μαθητές/-τριες πρέπει να είναι σε θέση να αποτυπώνουν με σαφήνεια το ιστορικό περιβάλλον ενός ιστορικού γεγονότος, την επίδρασή του στην ιστορική εξέλιξη, να διακρίνουν τα αίτια και τις συνέπειές του, να εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές αναφορικά και με άλλα ιστορικά συμβάντα και έτσι να είναι σε θέση να εξηγήσουν τη σημαντικότητά του στη δεδομένη ιστορική στιγμή.

Από την άλλη, οι δεξιότητες που πρέπει να αναπτύσσονται και να καλλιεργούνται στους/στις μαθητές/-τριες κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας με βάση το ισχύον από το

[3] https://apcentral.collegeboard.org/media/pdf/ap-european-history-course-and-exam-description.pdf

2013 Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών (The National Curriculum[4]) της Αγγλίας είναι να μελετούν την ιστορία της χώρα τους και να εξετάζουν την πορεία της μέσα στο ευρύτερο ευρωπαϊκό ιστορικό πλαίσιο, με συνέπεια να έρχονται σε επαφή και με σημαντικές ιστορικές εξελίξεις της παγκόσμιας ιστορίας, διαμορφώνοντας μια πολύπλευρη ιστορική οπτική μέσα από τη μελέτη διαφορετικών ιστορικών πλαισίων σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και διεθνές επίπεδο. Συνεπώς, οι μαθητές/-τριες πρέπει να είναι σε θέση να υποβάλλουν κριτικά ερωτήματα, να αξιολογούν μαρτυρίες, να εξετάζουν την επιχειρηματολογία που διατυπώνεται στις ιστορικές πηγές, ώστε να αντιλαμβάνονται τη σημαντικότητα του ιστορικού παρελθόντος και να οδηγούνται σε αναπλαισίωση της ιστορικής σκέψης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το σχεδιασμό των ψηφιακών εκπαιδευτικών σεναρίων συνεργατικής μάθησης της παρούσας εργασίας παρουσιάζουν τα Προγράμματα Σπουδών των κρατιδίων της Γερμανίας. Συγκεκριμένα, τα γερμανικά κρατίδια αξιοποιούν ιδιαίτερα προγράμματα σπουδών, τα οποία στηρίζονται σε ένα κοινό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως ορίζεται από τη Σύνοδο των Υπουργών Παιδείας και Πολιτισμού (Kultusministerkonferenz - KMK))[5]. Ειδικότερα, τα προγράμματα αυτά καθορίζουν τον γενικό σκοπό, τους γενικούς διδακτικούς στόχους, τις βασικές δεξιότητες, σε διεπιστημονικό επίπεδο και εξειδικευμένες κατά γνωστικό αντικείμενο. Προσφέρεται, ωστόσο, περιθώριο ευελιξίας σε κάθε σχολείο –σχολείο εσωτερικού ή/και εξωτερικού (Auslandsschule)- να διαμορφώσει αυτόνομα ένα εσωτερικό πρόγραμμα σπουδών (schulinternes Curriculum), και για κάθε γνωστικό αντικείμενο διαμορφώνεται ένα ανοιχτού τύπου βασικό υποχρεωτικό πρόγραμμα διδασκαλίας (Kerncurriculum), του οποίου η ανάπτυξη, συγκεκριμενοποίηση και υλοποίηση έγκειται στην ευθύνη του κάθε σχολείου.

Συνολικά, στα εν λόγω Προγράμματα Σπουδών της Ιστορίας[6], η ιστορική επάρκεια των μαθητών/-τριών ενισχύεται από την καλή γνώση του παρελθόντος, το οποίο γίνεται

[4] https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study

[5] https://www.kmk.org/

[6] https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse/sekundarstufe-ii-gymnasiale-oberstufe-und-abitur.html
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Geschichte.pdf

αντιληπτό τόσο στη δική του πραγματικότητα όσο και από την οπτική γωνία της προϊστορίας του παρόντος. Πρέπει να περιλαμβάνει διάφορες διαστάσεις των ιστορικών κλάδων, όπως η πολιτική ιστορία, η οικονομική, η κοινωνική και η πολιτιστική ιστορία.

Οι μαθητές/-τριες καλούνται να έχουν εκτεταμένες γνώσεις ιστορικών γεγονότων, ανθρώπων, ιδεών, διαδικασιών και δομών, καθώς και της ζωής των ανθρώπων, σε διαφορετικές κοινωνίες και σε διαφορετικές εποχές. Αυτό περιλαμβάνει, επίσης, τη συνειδητοποίηση ότι η ιστορική γνώση εξαρτάται από τον χρόνο, τον τόπο και τον πολιτισμό.

Ως προς τη μεθοδολογική επάρκεια, οι μαθητές/-τριες να είναι ικανοί/-ές στις διαδικασίες ανάλυσης και σύνθεσης των ιστορικών διαδικασιών και δομών με βάση την ορθή εξειδικευμένη γνώση και να τις συνθέτουν με ουσιαστικό τρόπο. Να είναι σε θέση να διερευνούν, να βρίσκουν και να εξηγούν αιτιώδεις, δομικές και χρονικές σχέσεις και να μπορούν να τις παρουσιάσουν με πολυδιάστατο τρόπο.

Κομβικά σημεία της μεθοδολογικής προσέγγισης, τα οποία καλλιεργούν και τις αντίστοιχες δεξιότητες, είναι η ερμηνεία πηγών διαφορετικών ειδών (Deutungskompetenz), η ανάλυση (Analysekompetenz) και η κριτική εξέταση διαφόρων μορφών ιστορικής αναπαράστασης και η ανάπτυξη ιστορικών επιχειρημάτων (Urteils- und Orientierungskompetenz). Οι μαθητές/-τριες να είναι σε θέση να καταλήγουν σε μια κρίση βασισμένη σε επιχειρήματα (κρίση γεγονότων, κρίση αξιών), η οποία βασίζεται στην επιλογή, σύνδεση και ερμηνεία ιστορικών γεγονότων. Οι επιτυχείς τεκμηριωμένες κρίσεις χαρακτηρίζονται από τεκμηριωμένη καταλληλότητα, εσωτερική συνοχή και επαρκή εγκυρότητα των επιχειρημάτων. Αυτές οι βασικές δεξιότητες αντικατοπτρίζονται στην ικανότητα παρουσίασης της ιστορίας με ουσιαστικό τρόπο (αφηγηματική δεξιότητα: Narrative Kompetenz), καθώς μέσω της δημιουργίας μίας αναστοχαστικής ιστορικής αφήγησης, διά μέσου της οποίας διατυπώνονται, αναλύονται και αξιολογούνται οι συμβολικές αναπαραστάσεις του ιστορικού παρελθόντος, επιτρέπει στους/στις μαθητές/-τριες να συμμετέχουν στο δημόσιο διάλογο για την ιστορία.

1.1 Η διαθεματικότητα στην προσέγγιση της ιστορικής ερμηνείας

Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης ορίζεται ως η προσέγγιση και η μελέτη του θέματος προς επεξεργασία από ποικίλες οπτικές (επιστημονικές) γωνίες και πρόκειται για ένα είδος «λειτουργικής διδακτικής» που αξιοποιεί τα σημεία συνδεσης μεταξύ των επιστημών και των γνώσεων (Σπανός 1999). Ως προς την παιδαγωγική-διδακτική σκοπιά, η οργάνωση του διδακτικού σχεδιασμού που προωθεί το νέο Πρόγραμμα Σπουδών πλησιάζει περισσότερο την έννοια της Κριτικής Παιδαγωγικής, σύμφωνα με την οποία δίνεται προτεραιότητα στον τρόπο παραγωγής και δόμησης νέας γνώσης από τον/την εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/-τριες, την ανάπτυξη και καλλιέργεια τρόπων σκέψης και μεθόδων έρευνας της ιστορικής πραγματικότητας (Χοντολίδου 1999). Στο πλαίσιο αυτό, ο/η μαθητής/-τρια αφομοιώνει με ενεργητικό τρόπο αντικειμενικές πληροφορίες, ανακαλύπτει τη γνώση με διερευνητικό τρόπο, εξετάζοντας και μελετώντας ποικιλία πηγών. Η συγκεκριμένη πρακτική έρχεται σε αντιδιαστολή με την παραδοσιακή λογική των διακριτών μαθημάτων, με τη διδασκαλία της γνώσης σε πολυκερματισμένες όψεις και εκδοχές του επιστητού, τα κομμάτια της οποίας οι μαθητές/-τριες καλούνται να συνθέσουν για να αποκτήσουν μια πληρέστερη εικόνα. Οι απλουστευτικές αυτές διαδικασίες σκέψης δυσχεραίνουν την αντίληψη των μαθητών/-τριών, με αποτέλεσμα να αδυνατούν να σχηματίσουν νοηματικές συνδέσεις και σημεία επαφής μεταξύ των πολυμερισμένων γνώσεων και να ενσωματώσουν τη νέα γνώση σε διαφορετικές περιστάσεις (“transfer of learning”).

Εφαρμόζοντας στη μαθησιακή διαδικασία πρακτικές ενιαιοποίησης της γνώσης, προωθείται ο δυναμικός τρόπος μάθησης, που συνίσταται στο να «μαθαίνει τον/την μαθητή/-τρια πώς να μαθαίνει» μέσω της αξιοποίησης διεπιστημονικών και διαθεματικών εργαλείων και συνδέσεων για τη μελέτη των ιστορικών εννοιών. Η Ιστορία και η Λογοτεχνία συνομιλούν στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας, και συμβάλλουν στην ανέρευση, κατανόηση και ερμηνεία των σχέσεων που συσχετίζουν διαφορετικά πεδία γνώσης (Βαρνάβα-Σκούρα 1989).

Από την πλευρά της διδακτικής, η συσχέτιση γνωστικών αντικειμένων προωθεί την πολύπλευρη και πληρέστερη κατανόηση της παρεχόμενης σχολικής γνώσης, την ουσιαστική κατανόηση και αφομοίωσή της, καλλιεργεί συστηματικά το ενδιαφέρον

των μαθητών/-τριών και ενισχύει τη δημιουργική και κριτική τους ικανότητα (Ματσαγγούρας 2003). Η εδραίωση της μάθησης που στηρίζεται στην αυτενέργεια του/της μαθητή/-τριας και ανταποκρίνεται στην αρχή της ολιστικής προσέγγισης της γνώσης αποδεικνύει η ανθρώπινη δράση και εμπειρία δεν περιορίζεται στην καταγραφή των δεδομένων που παρουσιάζει το σχολικό εγχειρίδιο, το μάθημα, ο/η εκπαιδευτικός ως φορέας πληροφορίας. Αντίθετα, η γνώση της ανθρώπινης δράσης σε κάθε ιστορική στιγμή κατακτάται με την προσωπική εμπλοκή και πρωτοβουλία των μαθητών/-τριών στην αναζήτηση και επεξεργασία των πληροφοριών και τη μέλετη των νοηματικών συσχετίσεων που υπάρχουν μέσα από την συνομιλία των γνωστικών αντικειμένων. Η εξάσκηση στη μελέτη και στις πρακτικές συνδιερεύνησης πληροφοριών (διερευνητική μέθοδος) από διάφορες πηγές και γνωστικά αντικείμενα, όταν πραγματοποιείται σε κλίμα συλλογικότητας και συνεργασίας (ομαδοσυνεργατική μέθοδος), προωθεί ένα είδος διαμαθητικών σχέσεων, σύμφωνα με το οποίο η ατομική πρωτοβουλία και αυτόνομη σκέψη συμπορεύεται και συμπληρώνεται από την επικοινωνία και συνεργασία της ομάδας.

Η διαθεματικότητα αφορά την εξέταση ενός θέματος από πολλές και ποικίλες οπτικές γωνίες (συναφή ή μη γνωστικά αντικείμενα), συνδέει το περιεχόμενο της γνώσης γύρω από κοινές έννοιες και θέματα, με αποτέλεσμα να διευρύνει τις διαστάσεις προσέγγισης του θέματος καθώς και τομείς μελέτης του. Για παράδειγμα, μια μελέτη για τον Θεόδωρο Κολοκοτρώνη ή τον Μακρυγιάννη ή τους φορείς δύναμης κατά την έναρξη της Ελληνικής Επανάστασης δύναται να ενσωματωθεί σε μια ευρύτερη διαθεματική έννοια του δίπολου ήρωες και αντιήρωες της Ιστορίας, η οποία μελετάται από την οπτική της Ιστορικής επιστήμης, αλλά και με μια θεματική προέκταση σε γνωστικά αντικείμενα, όπως η Λογοτεχνία ή Καλλιτεχνικότητα. Η άντληση, η οργάνωση και η συσχέτιση πληροφοριών και γνώσεων από διάφορα γνωστικά αντικείμενα για την επεξεργασία του υπό μελέτη θέματος, μπορεί να επιτευχθεί αρχικά σε επίπεδο εννοιών, δηλαδή να αφορά τον τρόπο με τον οποίο η έννοια ενός συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου (π.χ. πόλεμος, επανάσταση) χρησιμοποιείται μεταφορικά από ένα άλλο (π.χ. Κοινωνιολογία, Γλώσσα, Ιστορία, Λογοτεχνία), καθώς μπορεί να εμφανίζονται με σταθερή συχνότητα σε πολλά γνωστικά αντικείμενα. Μέσω διαθεματικών δραστηριοτήτων ενταγμένων σε εκπαιδευτικά σενάρια με τη μορφή project, που αξιοποιούν τη βιωματική γνώση και την εμπειρία των μαθητών/-τριών,

ενισχύεται η ουσιαστική μελέτη των εννοιών αυτών και προωθείται η πληρέστερη και βαθύτερη γνώση τους. Εντάσσοντας τη διαθεματική δραστηριότητα στο πλαίσιο του project επιτυγχάνεται η προέκταση του θέματος και σε άλλους τομείς, με την έννοια της αναζήτησης των επιδράσεών του, θετικών και αρνητικών, στον κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό, πολιτιστικό τομέα (Ματσαγγούρας 1990).

1.2 Η διεπιστημονική προσέγγιση της ιστορικής ερμηνείας

Η διεπιστημονικότητα επικεντρώνεται στην ανάγκη μελέτης του υπό εξέταση θέματος μόνο στα άμεσα συναφή γνωστικά αντικείμενα, στη συγκεκριμένη περίπτωση στην Ιστορία και στη Λογοτεχνία.

Η διεπιστημονικότητα αφορά την προσέγγιση και μελέτη του τρόπου με τον οποίο δύο ή περισσότερα συναφή γνωστικά αντικείμενα εξετάζουν ένα κοινό θέμα, την εύρεση των σημείων σύγκλισης ή απόκλισης των γνωστικών αντικειμένων στην προσέγγιση του θέματος, για παράδειγμα τη μελέτη θεμάτων ιστορικής φύσης πρωτίστως από την Ιστορία και δευτερευόντως από τη Λογοτεχνία, με ποιον τρόπο αναπαρίστανται από το λογοτεχνικό λόγο και ο εντοπισμός της διασύνδεσης των περιεχομένων τους. Η υλοποίηση της διεπιστημονικής προσέγγισης, όπως και της διαθεματικής, απαιτεί σε πρακτικό επίπεδο και την ανάλογη οργάνωση και προετοιμασία τόσο ως προς το ωρολόγιο πρόγραμμα αναφορικά με τον καθορισμό του χρονικού διαστήματος πραγματοποίησής της όσο και ως προς τη συνεργασία των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών για τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων και τον συντονισμό των μαθητικών ομάδων.

Η διεπιστημονική προσέγγιση διαθέτει πολλά σχήματα, τα οποία κατηγοριοποιούνται ως διαφορετικοί τύποι διεπιστημονικότητας, που εμφανίσουν διαφορετικό ποσοστό ως προς την ενιαιοποίηση της γνώσης και το είδος σύνδεσης των γνωστικών αντικειμένων. Στην παρούσα εργασία αυτό που ενδιαφέρει στο πλαίσιο της σχέσης Ιστορίας και Λογοτεχνίας είναι οι εναλλακτικές μορφές τις οποίες μπορεί να προσλάβει η οριζόντια διεπιστημονική διασύνδεση (interdisciplinary coordination) που καταλήγει από τη μια στις διεπιστημονικές συνδέσεις (interdisciplinary connections), προωθεί τη σύμπραξη και συνένωση του γνωσιακού περιεχομένου τους, στον εντοπισμό των κοινών σημείων αναφοράς, και στη συνέχεια στις διεπιστημονικές

συνθέσεις (interdisciplinary synthesis) (π.χ. υβριδικοί επιστημονικοί κλάδοι, διεπιστημονικές διασταυρώσεις κ.τ.λ.) (Ματσαγγούρας 2003), ώστε να αναδειχθούν τα σημεία συνάντησης του υπό εξέταση θέματος στα συνεργαζόμενα γνωστικά αντικείμενα.

Σε πρώτο επίπεδο, αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την παραλληλία ενοτήτων (multi-disciplinarity), την παράλληλη μελέτη του ίδιου θέματος από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Το υπό επεξεργασία θέμα μελετάται αρχικά από το γνωστικό αντικείμενο στον οποίο εμπεριέχεται θεματικά (π.χ. Ιστορία) και παράλληλα αναζητούνται άλλες παράμετροι και οπτικές του θέματος σε άλλα γνωστικά αντικείμενα (π.χ. Λογοτεχνία). Το κάθε γνωστικό αντικείμενο διατηρεί τη δομή, τη λογική, τα γνωρίσματα και την αυτονομία του, ενώ συνάμα συμβάλλει υποστηρικτικά και συμπληρωματικά στη μελέτη πτυχών του θέματος, που το συναφές γνωστικό αντικείμενο δεν μπορεί να προσεγγίσει ερμηνευτικά. Για παράδειγμα, κατά την αξιοποίηση των λογοτεχνικών έργων ως ιστορικών πηγών αυτό που ουσιαστικά επιτυγχάνεται με την παραλληλία ενοτήτων είναι η προβολή πλευρών και οπτικών των ιστορικών γεγονότων και επιτρέπεται μέσα από τη δύναμη του αναπαραστατικού λογοτεχνικού λόγου η επέκταση μελέτης και ερμηνείας σε πτυχές του θέματος, που δρουν συμπληρωματικά στην ιστορική κατανόηση.

Τα εκπαιδευτικά σενάρια, με τις δραστηριότητες που εμπεριέχουν, προωθούν την επεξεργασία κοινών θεμάτων στα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, ώστε να διασφαλίζεται η παράλληλη εξέτασή τους σε δεδομένο χρονικό πλαίσιο. Με την ενσωμάτωση των εκπαιδευτικών σεναρίων στη μαθησιακή διαδικασία δύο ή περισσότερα γνωστικά αντικείμενα μπορούν να μελετούν ταυτόχρονα ένα θέμα κοινού ενδιαφέροντος, για παράδειγμα την έναρξη της Ελληνικής Επανάστασης (Ιστορία) σε κείμενα της Επτανησιακής Αναγέννησης (Λογοτεχνία). Συνεπώς, τα συνεργαζόμενα γνωστικά αντικείμενα αλληλοσυμπληρώνονται στην μελέτη του κοινού θέματος, όπως αυτό αποτυπώνεται από τις διαφορετικές οπτικές τους, δομώντας μια πολυεπίπεδη και διαδραστική διδασκαλία, αξιοποιώντας και κατάλληλα ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία.

Σε δεύτερο επίπεδο, μπορεί να εφαρμοστεί σε συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο η συνδιδασκαλία διδακτικών αντικειμένων (pluridisciplinarity) (Ματσαγγούρας 2003)

είτε σε ένα διδακτικό δίωρο, είτε στο πλαίσιο μια παιδαγωγικής ημερίδας ενταγμένης στη σχολική ζωή είτε από έναν/μια εκπαιδευτικό είτε στο πλαίσιο του "team teaching". Συγκεκριμένα, πρόκειται για τη ταυτόχρονη διδασκαλία συγγενών μαθημάτων, για παράδειγμα Ιστορία και Λογοτεχνία. Η οργάνωση αυτής της μορφής μαθήματος απαιτεί την συμπερίληψη γνώσεων, εννοιών, μεθόδων, ψηφιακών εργαλείων και αντίστοιχων δεξιοτήτων, που ανταποκρίνονται και εφαρμόζονται και στα δύο μαθήματα, με σκοπό είτε να ενδυναμωθεί η διδασκαλία του ενός μαθήματος, οπότε τα άλλα λειτουργούν υποστηρικτικά (π.χ. η Λογοτεχνία για την Ιστορία), είτε να ενισχυθούν και τα δύο ισόρροπα.

1.3 Η έννοια της πολυπρισματικότητας στην ιστορική κατανόηση

Η εισαγωγή της έννοιας της πολυπρισματικότητας στο διδακτικό σχεδιασμό εξυπηρετεί το ρόλο της ιστορίας, ως γνώση στη ζωή του ανθρώπου, καθώς διευρύνει τα όρια της κοινωνίας και διαμορφώνει μια πολυπρισματική οπτική του ανθρώπου για τον κόσμο.

Η έννοια της πολυπρισματικότητας αξιοποιείται στο πλαίσιο συνδιοργάνωσης σεμιναριών στις αρχές της δεκαετίας του '90 του Συμβουλίου της Ευρώπης με το Euroclio για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας. Από τη δεκαετία του '70 όμως είχε εμφανιστεί στη Δυτική και Βόρεια Ευρώπη το διδακτικό παράδειγμα της Νέας Ιστορίας, το οποίο θα μπορούσαμε να πούμε πως λειτουργεί ως προπομπός της έννοιας της πολυπρισματικότητας, καθώς ασκεί κριτική στο παραδοσιακό τρόπο προσέγγισης και διδασκαλίας της Ιστορίας στη σχολική εκπαίδευση. Το κίνημα της Νέας Ιστορίας προτείνει την ισορροπία μεταξύ δηλωτικής γνώσης και ιστορικής σκέψης και εστιάζει και στην εισαγωγή πηγαίου υλικού με στόχο την απόκτηση τρόπων ανάλυσης, δεξιοτήτων ερμηνείας τεκμηρίων και σύνθεσης (Rogers 1978), και όχι τη συσσώρευση μιας γεγονοτολογικής χρονολογικής ιστοριογραφίας, εστιασμένης στο πολιτικοστρατιωτικό περιεχόμενο και τη δράση προσωπικοτήτων της εθνικής ιστορίας.

Η έννοια της πολυπρισματικότητας στη μελέτη της Ιστορίας δίνει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/-τριες να αναζητήσουν και να βρουν ερμηνείες των ιστορικών γεγονότων πέρα της κυρίαρχης και να τις αξιολογήσουν κριτικά. Να κατανοούν τη

βιωματική κοινωνική ταυτότητα των ομάδων που εμπλέκονται στα ιστορικά γεγονότα και να κρίνουν τις θέσεις και τις ενέργειές τους. Να αναγνωρίζουν την υποκειμενικότητα που εμπεριέχεται στις ιστορικές πηγές και μαρτυρίες και να τις αξιολογούν με κριτικό πνεύμα. Σύμφωνα με την Νάκου (2006), η πολυπρισματικότητα παρέχει το κατάλληλο υλικό για εφαρμογή της κριτικής ανάλυσης λόγου, αφού δίνει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/-τριες να έρθουν σε επαφή με πολλές, συχνά αντικρουόμενες, ιδεολογικές φωνές.

Η πολυρισματική προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων και η ανάγκη ερμηνείας αυτών των διαφορετικών οπτικών συμβάλλει καθοριστικά στη βαθύτερη και ουσιαστικότερη κατανόηση των κοινωνικών δομών και ομάδων, ικανοποιώντας με αυτό τον τρόπο και έναν από τους βασικούς στόχους της ιστορικής εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, οι σύγχρονοι μαθητές/-τριες μεγαλώνουν σ' ένα πολυδιάστατο περιβάλλον –κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό- και καλούνται να διαμορφώσουν τη δική τους ταυτότητα, η οποία a priori δεν αναμένεται να είναι ίδια με αυτή της προηγούμενης γενιάς, καθώς οι εμπειρίες, οι προσλαμβάνουσές τους ποικίλουν και μεταβάλλονται, καθώς κατά τη διαδικασία συγκρότησης της ταυτότητας, αξιοποιούνται στοιχεία από πολλές και διαφορετικές πηγές πέρα από το ιστορικό παρελθόν.

Η διαδικασία της πολυπρισματικότητας, σύμφωνα με τον Fritzsche (2001), είναι μια «στρατηγική κατανόησης» η οποία στηρίζεται στη συνειδητοποίηση ότι η οπτική μας, θέσεις μας και οι ερμηνείες που διατυπώνουμε φέρουν ίχνη και έχουν διαμορφωθεί από το δικό μας κοινωνικό και πολιτισμικό συγκείμενο, την πρόθεση να προσεγγίσουμε και να μελετήσουμε ένα γεγονός από διαφορετικές οπτικές γωνίες, λαμβάνοντας υπόψη και την οπτική του άλλου, που οδηγεί στη διάθεσή μας να αποδεχτούμε την ύπαρξη και άλλων τρόπων θεώρησης του κόσμου, εξίσου έγκυρων και αξιόπιστων ή εξίσου υποκειμενικών.

Σύμφωνα με την Νάκου (2006) η πολυπρισματικότητα, σε αντίθεση με τις μονοπρισματικές αφηγήσεις, διευρύνει την έκταση της ιστορικής ανάλυσης ενός θέματος ή φαινομένου με την ενσωμάτωση περισσότερων αναφορών και ερμηνευτικών εκδοχών των γεγονότων, με οπτικές και άλλων αφανών κοινωνικών ομάδων ή και κοινωνικών ομάδων που τίθενται στο περιθώριο, όπως γυναίκες, παιδιά, πρόσφυγες, μετανάστες, μειονότητες γλωσσικές, θρησκευτικές, εθνοτικές,

προσφέροντας ένα είδος ισορροπίας στην ερμηνευτική θέαση των γεγονότων (Νάκου 2006).

Μέσω της έννοιας της πολυπρισματικότητας επιτυγχάνεται μια δυναμική προσέγγιση των πηγών κατά τη διαδικασία εξέτασης των τεκμηρίων στην οποία ο Stradling (2003) διαπιστώνει τα ακόλουθα θετικά στοιχεία:

1. Η αφήγησης διαθέτει μια πιο σύνθετη μορφή.
2. Η πολύπλευρη προσέγγιση προβάλλει καλύτερα τις σχέσεις και την αλληλεπίδραση των εμπλεκομένων κοινωνικών ομάδων.
3. Συμβάλλει στον εντοπισμό και τη διαλεύκανση συγκρουσιακών καταστάσεων, με την ανάδειξη αντίθετων ερμηνειών, παγιωμένων ιδεολογιών, προκαταλήψεων και επινοημένων μύθων, καθώς και στερεοτυπικών αντιλήψεων της επίσημης και ανεπίσημης προπαγάνδας που συχνά απαντάται στη σχολική ιστορική εκπαίδευση.
4. Αναδεικνύει τη συμβιωτική διασύνδεση οπτικών για ιστορικά γεγονότα, στην περίπτωση της εξέτασης ιστορικών σχέσεων μεταξύ πλειονοτήτων και μειονοτήτων, μειονοτικών ομάδων μεταξύ τους, ισχυρών χωρών και λιγότερο ισχυρών γειτόνων, συμμάχων και των δορυφόρων τους.

Μέσω των πολυπρισματικών προσεγγίσεων, οι μαθητές/-τριες εξοικειώνονται με τις ιστορικές έννοιες, καθώς ασκούνται στην προσέγγιση ιστορικών όρων και εννοιών με συστηματική επεξεργασία, με εστίαση στην ιστορικότητα των εννοιών και με βάση διαδικασίες επαλήθευσης ως προς τις εκάστοτε κοινωνικές και πολιτισμικές πραγματικότητες και τις έννοιες, ώστε να αποφεύγονται αναχρονισμοί.

1.4 Η ιστορική ενσυναίσθηση στο διδακτικό σχεδιασμό

Για να αποφεύγονται ο αναχρονισμός και η ταύτιση με τα πρόσωπα και τις καταστάσεις, απαραίτητη είναι η ενίσχυση της ενσυναίσθησης στο διδακτικό σχεδιασμό. Η ενσυναίσθηση είναι μια ορθολογική διαδικασία κατανόησης και αναγνώρισης μιας οπτικής, η οποία δε σηματοδοτεί απαραίτητα ότι συμπάσχουμε και

ταυτιζόμαστε με τους άλλους, αλλά αποτελεί και αναγνώριση της ετερότητας των «άλλων» (Κουγιαρντάκης 2005).

Σύμφωνα με τον Cairns (1989) τα χαρακτηριστικά της ενσυναίσθησης συνοψίζονται στα εξής:

1. Αποτελεί το μέσο με το οποίο ο ιστορικός προσπαθεί να διεισδύσει στον τρόπο σκέψης των ανθρώπων του παρελθόντος, παρά να κατανοήσει τα γεγονότα.

2. Η προσπάθεια να γνωρίσουμε τις πεποιθήσεις κάποιου (ή μιας ομάδας ανθρώπων), τις αξίες του, τις απόψεις, τις αντιλήψεις του και τι προσπάθησε να επιτύχει με τη χρήση των στοιχείων και των συλλογισμών.

3. Η συσχέτιση αυτών των πεποιθήσεων, των συναισθημάτων και των πράξεων με τις καταστάσεις στις οποίες κάποιος ή κάποιοι έζησαν και ο τρόπος δράσης τους.

Η «ιστορική ενσυναίσθηση» (historical empathy) ή διαφορετικά η «λογική κατανόηση» (rational understanding) στην Ιστορία σημαίνει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται 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, καθώς και πώς η συγκεκριμένη οπτική γωνία θα μπορούσε να επηρεάσει τη συγκεκριμένη δράση στις συγκεκριμένες καταστάσεις. Η ιστορική ενσυναίσθηση συνδέεται άμεσα με τις μοντέρνες αντιλήψεις της Ιστορίας, όχι μόνο γιατί αποτελεί ένα στοιχείο αναγκαίο για την αναδόμηση του παρελθόντος, αλλά κι επειδή προϋποθέτει ότι το παρελθόν μπορεί να αναδομηθεί (Κουγιαρντάκης 2005).

Οι Dickinson, Lee και Ashby (1997) στην πρότασή τους για το Μοντέλο των σταδίων ενσυναίσθησης διακρίνουν την Ιστορική Ενσυναίσθηση σε:

Α) «Περιορισμένη» ιστορική ενσυναίσθηση: ιστορική ενσυναίσθηση που δομείται με ιστορικούς όρους, αλλά είναι σχετικά περιορισμένη, καθώς η γνώση, οι απόψεις, οι αντιλήψεις, η ιδεολογία, οι αξίες των προσώπων ενδέχεται να διαφέρουν από τις σύγχρονες θέσεις του αναγνώστη και επιπρόσθετα οι προθέσεις και οι σκοποί μπορεί να είναι σύνθετοι, περιορισμένοι και διακλαδωμένοι.

Β) «Εξελιγμένη» ιστορική ενσυναίσθηση: ιστορική ενσυναίσθηση που δομείται με ιστορικούς όρους σε σχέση με το ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο. Οι πράξεις τοποθετούνται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο πεποιθήσεων και αξιών.

Ασκήσεις-δραστηριότητες αναφορικά με τις ιδέες, τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τα βιώματα των ανθρώπων του παρελθόντος οδηγούν στη μυθιστορία-μυθοπλασία, καθώς δε βασίζονται σε άμεσες μαρτυρίες ή είναι δημιουργήμα του συγγραφέα για τη σκιαγράφηση του επινοημένου λογοτεχνικού χαρακτήρα. Τα λογοτεχνικά είδη με ιστορικό περιεχόμενο, όπως το μυθιστόρημα, το δράμα και τα ιστορικά διηγήματα (στα οποία οδηγούμαστε με την ενσυναίσθηση) μπορούν να αποδειχτούν χρήσιμα στους/στις μαθητές/-τριες για τη συμπλήρωση της εικόνας της κοινωνίας και την πληρέστερη κατανόηση της ιστορικής περιόδου, αλλά σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να συγχέονται με την Ιστορία που βασίζεται στις πηγές.

Επίσης, η αξιοποίηση της δραματοποίησης στη διδασκαλία της Ιστορίας (π.χ. παιχνίδι ρόλων) συμβάλλει και αυτή στην καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης των μαθητών/-τριών, καθώς θέτονται οι βάσεις για διεξαγωγή συζητήσεων σε σύγχρονα θέματα και αφετέρου δημιουργείται πρόσφορο έδαφος για την εισαγωγή και της έννοιας της πολυπρισματικότητας στο διδακτικό σχεδιασμό, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Σύμφωνα με την Καβαλιέρου (2006), «η εκπαιδευτική δραματική πράξη, κατά κύριο λόγο, έχει ως βασικό πυρήνα της θέματα που σχετίζονται με την ανθρώπινη συμπεριφορά και ως εκ τούτου η Ιστορία φαίνεται να είναι το μάθημα εκείνο του προγράμματος, στο οποίο η δραματοποίηση θα μπορούσε να βρει την καλύτερη εφαρμογή της». Η τεχνική της δραματοποίησης προσφέρει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/-τριες να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, καθιστώντας ιδιαίτερα ελκυστική και ενδιαφέρουσα την πρόσληψη και κατάκτηση ιστορικών γνώσεων, καθώς μέσω της δραματοποίησης ως διδακτικής πρακτικής μπορούν οι μαθητές/-τριες να υποδυθούν ιστορικά πρόσωπα, να κατανοήσουν θέσεις/ απόψεις και να δράσουν ανάλογα με το πρόσωπο που υποδύονται αλλά και με την ιστορική εποχή που ζει και δραστηριοποιείται. Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργούνται οι απαραίτητες δεξιότητες για την ιστορική κατανόηση και ερμηνεία των γεγονότων.

Αναμφίβολα, η κατανόηση του παρελθόντος, καθώς και των ανθρώπων που το απαρτίζουν αποτελεί μια απαιτητική και επίπονη διαδικασία. Μέσω στοχευμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (π.χ. παιχνίδι ρόλων) η ιστορική ενσυναίσθηση δύναται να λειτουργεί ως εργαλείο ιστορικής κατανόησης, και παράλληλα να συμβάλλει στην καλλιέργεια ανθρωπιστικών αξιών. Στόχος του/της εκπαιδευτικού μέσω της διδασκαλίας της ιστορικής ενσυναίσθησης είναι να οδηγεί τους/τις μαθητές/-τριες στη διατύπωση διαφορετικών υποθέσεων και ερμηνειών και στη χρήση ποικίλων στρατηγικών για την περιγραφή ιστορικού γεγονότος ή προσώπου που διαδραμάτισε ρόλο κατά το παρελθόν. Για να επιτευχθεί η ενσυναίσθηση προκρίνεται ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων συνεργατικού χαρακτήρα που προωθούν την άσκηση της ιστορικής σκέψης μέσω της ανάπτυξης της κριτικής ικανότητας για τη δημιουργία ισχυρών απόψεων και θέσεων των μαθητών/-τριών στην προσπάθειά τους να προσεγγίσουν το παρελθόν.

1.5 Η λειτουργία της Δημόσιας Ιστορίας στην ανάπτυξη του διδακτικού σχεδιασμού

Η διαθεματικότητα, η πολυπρισματικότητα, η ιστορική ενσυναίσθηση εφόσον γίνουν απόλυτα σαφείς ως έννοιες και ως πρακτικές, αποτελούν πλέον βασικές αρχές στη διδασκαλία της Ιστορίας και συνδέονται άμεσα με πολλές από τις διαστάσεις και τα χαρακτηριστικά και της Δημόσιας Ιστορίας (Κάββουρα, 2013, Αγγελάκος & Κόκκινος 2004).

Τα τελευταία χρόνια πολλά ιστορικά γεγονότα αποτελούν αντικείμενο δημόσιας συζήτησης λόγω της μνήμης και του τραύματος, καθώς προκαλούν το ενδιαφέρον κοινωνικών ομάδων, διεθνών οργανισμών ή και κρατών για θέματα, όπως η αποζημίωση θυμάτων μαζικών εγκλημάτων κατά της ανθρωπότητας (Ολοκαύτωμα, γενοκτονία Ποντίων κτλ.) ή και λόγω εορτασμού, όπως τα 200 χρόνια από την Ελληνική Επανάσταση (1821-2021) ή τα 100 χρόνια από την Μικρασιατική Καταστροφή (1922-2022).

Ειδικότερα, οι έρευνες δείχνουν ότι η Δημόσια Ιστορία και ειδικά ο κινηματογράφος, το διαδίκτυο, οι διαδικτυακές πλατφόρμες, π.χ. με τη μεταφορά λογοτεχνικών έργων στους τηλεοπτικές δέκτες, επηρεάζουν σημαντικά τη διαμόρφωση ιστορικής παιδείας και την ιστορική συνείδηση των μαθητών/-τριών. Σύμφωνα με τη Σακκά (2015) η

ιστορική κουλτούρα και συνείδηση των μαθητών/-τριών επηρεάζεται και διαμορφώνεται σε μεγάλο ποσοστό μέσα από τη Δημόσια Ιστορία, καθώς διατυπώνουν απόψεις υιοθετώντας μια ιστορική αφήγηση που καταναλώνεται και μελετάται εκτός ακαδημαϊκού χώρου.

Συγκεκριμένα, η Δημόσια Ιστορία στοχεύει, κατά περίπτωση, στη μαζική ιστορική πληροφόρηση, στην εκλαΐκευση της ιστορικής πληροφορίας, στην καταγραφή της μνήμης και του τραύματος, στην ψυχαγωγία του κοινού. Η έντονη συζήτηση για τον ρόλο της Δημόσιας Ιστορίας στην ιστορική αφύπνιση και τη διδακτική της αξιοποίηση οφείλεται ακριβώς στην ραγδαία ανάπτυξη του διαδικτύου, στη δημιουργία προγραμμάτων ιστορικού περιεχομένου με την αξιοποίηση λογοτεχνικών πηγών σε διαδικτυακές πλατφόρμες που επιλέγει να παρακολουθήσει μεγάλο ποσοστό του κοινού. Βέβαια, το ενδιαφέρον για την προσέγγιση της ιστορικής μνήμης, τις σύγχρονες μορφές της ιστορικής αφήγησης, καθώς και ο ιστορικός λόγος, δεν περιορίζονται στον πεζό γραπτό λόγο και στην έντυπη ή/και ψηφιακή μορφή ενός βιβλίου ή σχολικού εγχειριδίου, ούτε μόνο στα δημόσια ή/και δημοσιοποιημένα ιστορικά αρχεία και τεκμήρια. Διευρύνονται σε μια μορφή «πολιτισμικής εκπαιδευτικής διαδρομής», που συμπεριλαμβάνει ποικιλία μέσων, όπως μνημεία, μουσεία, τραγούδια, κινηματογραφικές ταινίες, εφημερίδες, φωτογραφίες, μαρτυρίες, αντικείμενα, οικογενειακά άλμπουμ, ιστορικούς χώρους μνήμης, ιστοσελίδες, τα οποία υποστηρίζουν τους/τις μαθητές/-τριες στη δημιουργική ανάκληση και αναπαράσταση αλλά και νοηματοδότηση του ιστορικού παρελθόντος. Ο Κουργιαντάκης (2020) επισημαίνει ότι το ιστορικό μυθιστόρημα, η ποίηση, η τέχνη γενικότερα, λόγω της συμβολικής αναπαράστασης και συναισθηματικής λειτουργίας της, αποτυπώνει επαρκώς τα κοινωνικά και πολιτικά δεδομένα της ιστορικής εποχής, τις αξίες, τις πράξεις, τις αποφάσεις των ανθρώπων του παρελθόντος και του παρόντος.

Η Δημόσια Ιστορία θεωρείται χρήσιμο διδακτικό εργαλείο, όταν είναι επιστημονικά έγκυρη και τεκμηριωμένη. Σε οποιαδήποτε εμπλοκή των μαθητών/-τριών με τη Δημόσια Ιστορία και την Προφορική Ιστορία πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και να τονίζεται με έμφαση η επιστημονική φύση της Ιστορίας (π.χ. όροι, κανόνες, προϋποθέσεις, μέθοδος), στην οποία είναι αναγκαίο να βασίζεται αυστηρά κάθε

διδασκαλία και κατανόηση του παρελθόντος. Σε αυτό το πλαίσιο οι μαθητές/-τριες λαμβάνοντας το ρόλο των δυναμικών «μικρών ιστορικών ερευνητών», εξοικειώνονται με τα εργαλεία της επιστήμης της Ιστορίας, με τη βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση, με τη συνεργατική μάθηση, με τη μελέτη και κριτική ιστορικών πηγών και μαρτυριών.

Παράλληλα, επιλέγοντας ο/η εκπαιδευτικός να εντάξει την αξιοποίηση της λογοτεχνίας, του κινηματογράφου και άλλων ψηφιακών εργαλείων, που χρησιμοποιεί η Δημόσια Ιστορία, καθιστά το μάθημα διαδραστικό και ελκυστικό για τους/τις μαθητές/-τριες, οι οποίοι/-ες εν τέλει δραστηριοποιούνται μέσα σε ένα σύγχρονο μαθησιακό περιβάλλον.

1.6 Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην οργάνωση της διδασκαλίας

Σημαντικός κρίνεται ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στο διδακτικό σχεδιασμό, και μάλιστα του/της εκπαιδευτικού, ο οποίος/η οποία με τη λειτουργική και υπεύθυνη άσκηση του επιστημονικού και παιδαγωγικού ρόλου, σύμφωνα με τον Κόκκινο (2006), διαμορφώνει τη διανοητική εκείνη συντροφικότητα, η οποία ενεργοποιεί τη διαδικασία της μάθησης οργανώνοντας τα στάδια της επίπονης και μη γραμμικής μεταμόρφωσης του/της μαθητή/-τριας σε έλλογο, ιστορικά εγγράμματο, αυτόνομο και αυτόβουλο ον.

Ο Moniot (2002) αναγνωρίζοντας την ιδιαιτερότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη μετάδοση της ιστορικής γνώσης και στη διαμόρφωση κριτικής ιστορικής σκέψης θεωρεί πως η εξειδίκευση του/της εκπαιδευτικού που διδάσκει το μάθημα της Ιστορίας οφείλει να έχει ως άξονα την πολύπλευρη ενημέρωσή του σε θέματα επιστημολογίας, μεθοδολογίας και ιστοριογραφίας, δηλαδή σε θέματα συγκρότησης και κοινωνικής αναπαραγωγής της ιστορικής επιστήμης και κουλτούρας.

Το ειδοποιό γνώρισμα του ρόλου των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας είναι, σύμφωνα με τον Husbands (2004) «ο τρόπος που αναπτύσσουν το λόγο τους, ο τρόπος με τον οποίο διατυπώνουν το ιστορικό θέμα που πρόκειται να διδάξουν και ο τρόπος με τον οποίο συνδέουν αυτό το θέμα με τη σκέψη των μαθητών».

Ένα βασικό ερώτημα που απασχολεί τον/την εκπαιδευτικό είναι με ποιον τρόπο θα μπορέσει να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των σύγχρονων μαθητών/-τριών, ιδιαίτερα σε μαθήματα, τα οποία έχουν συνδεθεί στη συνείδησή τους με έναν πιο παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, όπως είναι το μάθημα της Ιστορίας. Η δυσκολία έγκειται στην επιλογή της πηγής ή και του μέσου (είτε με αναλογική είτε με ψηφιακή μορφή) που θα αποτελέσει την αφόρμηση για την εισαγωγή σε ένα ιστορικό θέμα/ ζήτημα για να μπορέσει να δημιουργήσει το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα, το οποίο θα συμβάλλει στην ενεργοποίηση της σκέψης του/της μαθητής/-τριας, να θέσει το πλαίσιο του προβληματισμού, να εντάξει τον/την μαθητή/-τρια ομαλά στη νοητική διαδικασία και κριτική τοποθέτηση που θα ακολουθήσει κατά την επεξεργασία του ιστορικού θέματος.

Ο/η εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει τη διδασκαλία το μάθημα της Ιστορίας οργανώνει τον διδακτικό σχεδιασμό, δομεί και καθορίζει τα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας για την μετάδοση της ιστορικής γνώσης με στόχο τη διαμόρφωση δεξιοτήτων, την εδραίωση συνεργατικού πνεύματος, τη συγκρότηση συλλογικής ταυτότητας, την κοινωνικοποίηση και την πολιτισμική ενσωμάτωση των μαθητών/-τριών.

1.7 Συμπέρασμα

Απαντώντας, λοιπόν, στο ερώτημα ποια ιστορία πρέπει να αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας με ποιον τρόπο και σε ποια ηλικία η διανοητική ανάπτυξη επιτρέπει στον/στη μαθητή/-τρια να αντιληφθεί τις ιστορικές έννοιες, η Αβδελά (1998) επισημαίνει ότι το περιεχόμενο και η διάταξη της ύλης, οι στόχοι και οι σκοπιμότητες της ιστορικής διδασκαλίας, οι μέθοδοι διδασκαλίας και οι παιδαγωγικοί περιορισμοί μπορούν να περιγραφούν ως οι βασικοί άξονες ενός θεωρητικού προβληματισμού που απολήγει σε έναν σχετικά καινούριο επιστημονικό κλάδο, τη διδακτική της Ιστορίας.

Ο Moniot (2002) κάνει λόγο για τη διδακτική της Ιστορίας με την έννοια μιας οργανικά συνυφασμένης θεωρίας και πρακτικής αναφορικά με την προσέγγιση της ιστορικής γνώσης που μας παρέχει τη δυνατότητα:

- Να προβούμε στην πολύπλευρη, διαχρονική ή συγχρονική, μερική, συγκριτική ή ολιστική, ανάλυση αναλυτικών προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων,
- να χαρτογραφήσουμε τα προσληπτικά σχήματα των μαθητών/-τριών και να αποκρυπτογραφήσουμε τον κώδικα αναπαραστάσεών τους και τις λεγόμενες «μικροθεωρίες» τους,
- να μελετήσουμε τις προϋποθέσεις της γνωστικής διαδικασίας, καθώς και τις νοητικές, συναισθηματικές και ψυχοκινητικές λειτουργίες που προσιδιάζουν στην επεξεργασία της ιστορικής γνώσης συγκροτώντας ένα πεδίο προβληματισμού, το οποίο συνδέει την κοινωνική ιδιαιτερότητα των μαθητών/-τριών με τις σύγχρονες ιστοριογραφικές τάσεις, τις θεωρίες μάθησης και τον παιδαγωγικό στοχασμό,
- να αποτυπώσουμε τους όρους που καθιστούν δυνατή τη διδακτική μετατόπιση, δηλαδή τη μεταστοιχείωση της έγκυρης ιστορικής γνώσης σε σχολική μάθηση,
- να σχεδιάσουμε και να οργανώσουμε τις προσίδιες και κλιμακούμενες διδακτικές πρακτικές που καθιστούν δυνατή την ερμηνευτική κατανόηση του παρελθόντος και αποδεκτό το γεγονός της εγγενούς διαμεσολάβησης κάθε ιστορικής καταγραφής ή ερμηνείας,
- να εφαρμόσουμε ένα ευέλικτο πλαίσιο αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης σε δυναμική αλληλουχία με τις επιστημολογικές προϋποθέσεις, το ιστοριογραφικό φάσμα που αποτυπώνεται στα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια, τη διδακτική μεθοδολογία και τις ιδιαιτερότητες της μαθητικής ομάδας και των ατόμων που κάθε φορά τη συγκροτούν.

Η διδασκαλία της Ιστορίας διαμορφώνει κριτική ικανότητα και οικοδομεί τη δυνατότητα ορθολογικής ανάλυσης των καταστάσεων. Στόχος της διδασκαλίας της Ιστορίας είναι η καλλιέργεια κριτικής σκέψης των μαθητών/-τριών, η διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης και η δόμηση ισχυρών και αυτόβουλων προσωπικοτήτων ως μελλοντικών δημοκρατικών πολιτών.

Κεφάλαιο 2: Αξιοποίηση Ιστορίας – Λογοτεχνίας στο διδακτικό σχεδιασμό

Η μελέτη της θεωρίας της Λογοτεχνίας στηριζόμενη στην ιστορική εξέλιξη καταδεικνύει σε πρώτο επίπεδο ότι ο ορισμός της Λογοτεχνίας είναι ιστορικός, καθώς κάθε προσπάθεια σημασιοδότησης του λογοτεχνικού φαινομένου συναρτάται από το κοινωνικό, ιστορικό, ιδεολογικό και πολιτισμικό περιβάλλον και σε δεύτερο επίπεδο οι διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις επιδρούν σε διαφορετικό βαθμό στις παραμέτρους του λογοτεχνικού έργου, στο κείμενο, στον συγγραφέα, στον αναγνώστη/στην αναγνώστρια και στην πραγματικότητα. Η λογοτεχνική θεωρία διαφωτίζει αρχικά τις σχέσεις μεταξύ τριών παραγόντων: τις αντιλήψεις για τη Λογοτεχνία, αναφορικά με το ποια από τις παραδειγματικές θεωρήσεις είναι εγγύτερη σε αυτήν του/της εκπαιδευτικού, τους εκπαιδευτικούς σκοπούς και στόχους διδασκαλίας, τις μεθοδολογικές επιστημονικές βάσεις (Φρυδάκη 2003), θεωρώντας ότι το άμεσο διδακτικό όφελος από τη συσχέτιση θεωρίας και πράξης αφορά τον/την μαθητή/-τρια, αναγνώστη/-στρια. Η σύμπλευση θεωρίας και πράξης ενισχύει τις εναλλακτικές οπτικές ανάγνωσης, με συνέπεια η διδακτική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου να αποκτά νέες και εναλλακτικές διαστάσεις. Ερχόμενος/-η ο/η μαθητής/-τρια σε επαφή με το σύνολο των κωδικών, των κανόνων και των συμβάσεων του λογοτεχνικού λόγου, ενισχύουν την προσπάθεια αποκωδικοποίησης και αποδόμησης του κειμένου, της διατύπωσης ερωτημάτων και προβληματισμών που θα οδηγήσουν σε αξιολογικές κρίσεις και σε νέους τρόπους θεώρησης και προσέγγισης του λογοτεχνικού φαινομένου (Σακελλαριάδη 1999).

Οι εναλλακτικές δυνατότητες που προσφέρει η θεωρία της Λογοτεχνίας δοκιμάζονται, επιλέγονται, αποκλείονται ή συντίθενται, καθώς διερευνώνται μέσα σε ένα κριτικό παιδαγωγικό πλαίσιο που εξασφαλίζει την κριτική σύνδεσή της με την πράξη (Φρυδάκη 2003). Ο προβληματισμός που διατυπώνεται είναι τι είδους διδακτική προσέγγιση των επιστημονικών θεωρητικών γνώσεων πραγματοποιείται, σε ποιο ποσοστό και με ποιον τρόπο ο διδακτικός σχεδιασμός ενσωματώνει και αξιοποιεί το θεωρητικό πλαίσιο για τη μελέτη των λογοτεχνικών έργων.

Στην αντίληψη της Λογοτεχνίας για την έννοια της «μίμησης» περιλαμβάνονται οι προσεγγίσεις, σύμφωνα με τις οποίες η κατανόηση του λογοτεχνικού έργου γίνεται

μόνο μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο, καθιστώντας τη Λογοτεχνία ως αποδεκτή μαρτυρία κοινωνικού περιεχομένου, καθώς παρέχει πληροφορίες για την κοινωνική δομή και συγκρότηση. Το ίδιο πρεσβεύουν και οι μαρξιστικές προσεγγίσεις για τη Λογοτεχνία, καθώς την θεωρούν ως «αντανάκλαση» της κοινωνίας, ως κοινωνικό και πολιτισμικό προϊόν, μέσω του οποίου εκφράζεται η ιδεολογική συγκρότηση της κοινωνίας (Χατζησαββίδης 1999).

Στο πλαίσιο της θεώρησης της Λογοτεχνίας ως προϊόντος και έκφρασης της κοινωνικο-ιστορικής πραγματικότητας εντάσσεται η θετικιστική προσέγγιση του λογοτεχνικού έργου με αναφορά στο περικείμενό του, όπως τα βιογραφικά στοιχεία του συγγραφέα, οι λογοτεχνικές περίοδοι, οι σχολές και τα λογοτεχνικά ρεύματα (Φρυδάκη 2003). Το λογοτεχνικό έργο συσχετίζεται και αποτελεί αντικείμενο ερμηνείας με βάση το ιστορικο-κοινωνικό πλαίσιο που επικρατεί κατά την παραγωγή του, ενώ τα ιστορικά στοιχεία λειτουργούν συμπληρωματικά για την κατανόησή του ή πηγάζουν από το ίδιο χρήσιμες ιστορικές πληροφορίες. Συνεπώς, το λογοτεχνικό έργο λειτουργεί ως ανοιχτό σύστημα το οποίο αλληλεπιδρά ποικιλοτρόπως με τους διάφορους αναγνώστες ή τις αναγνωστικές κοινότητες, οι οποίοι δρουν ως ενεργοί νοηματοδότες του (Φρυδάκη 2003). Στο πλαίσιο αυτό, τοποθετούνται οι αναγνωστικές θεωρίες με ερωτήματα που αφορούν θέματα και προβληματισμούς αναφορικά με τον αναγνώστη, τη διαδικασία που θα ακολουθείται για την ανάγνωση και τα στοιχεία που προσδιορίζουν την αναγνωστική ανταπόκριση (Hawthorn 1995).

Θεωρώντας ότι η λογοτεχνική θεωρία μπορεί να μελετηθεί με βάση το συγγραφικό στάδιο, στο οποίο δίνεται έμφαση στη δημιουργική συγγραφική πνοή, το κειμενικό στάδιο, με την έννοια της ενδελεχούς και λεπτομερειακής κειμενικής ανάλυσης, το αναγνωστικό στάδιο, που δίδεται έμφαση στο νοηματοδοτικό ρόλο του αναγνώστη (Eagleton 1989), το ζήτημα που τίθεται είναι κατά πόσο το λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να μελετηθεί μόνο του (εσωκειμενικές θεωρίες), γεγονός που το εμποδίζει να λειτουργήσει ως ιστορική πηγή, ή σε συνάρτηση με τους εξωτερικούς παράγοντες (εξωκειμενικές θεωρίες), όπου σε αυτή την περίπτωση δύναται να αποτελέσει μαρτυρία του εξωκειμενικού κόσμου.

Σαφώς, οι εσωκειμενικές θεωρίες (Νέα Κριτική, Ρωσικός Φορμαλισμός, Δομισμός) επικεντρώνονται στη μελέτη του ίδιου του κειμένου, και όχι στη σχέση του με άλλα

στοιχεία της λογοτεχνικής διαδικασίας, όπως ο ρόλος του συγγραφέα, η επίδραση του κειμένου πάνω στον/στην αναγνώστη/-τρια και το ιστορικό πλαίσιο, με συνέπεια να μην μπορεί να αναζητηθεί κάποια θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση του λογοτεχνικού έργου ως προϊόντος το οποίο αλληλεπιδρά με το εξωκειμενικό ιστορικο-κοινωνικό πλαίσιό του.

Η Νέα Κριτική επεσήμανε τη σημασία των σχέσεων της Λογοτεχνίας με τον εξωκειμενικό πραγματικό κόσμο (Jefferson & Robey 1986), συνδυάζοντας την έμφαση στην εσωτερική ενότητα του κειμένου με το δεδομένο ότι μέσω αυτής το κείμενο συνδέεται με την πραγματικότητα, καθώς στην εσωτερική δομή του αναφέρεται με έμμεσο τρόπο σε αυτήν (Eagleton 1989).

Από την άλλη, οι εξωκειμενικές θεωρίες (Μαρξισμός, Αναγνωστικές θεωρίες) εφαρμόζουν μια διαλεκτική στρατηγική κατανόησης της Λογοτεχνίας, επεκτείνοντας την αλληλεπίδραση με τον εξωκειμενικό κόσμο, με αποτέλεσμα ο λογοτεχνικός κόσμος του κειμένου και ο πραγματικός κόσμος να αλληλεπιδρούν και να αλλησυμπληρώνονται με συνεχή και αδιάκοπη ανταλλαγή στοιχείων (Hawthorn 1995).

Σε πολλές θεωρίες της Λογοτεχνίας απαντάται το θέμα της σχέσης της λογοτεχνικής παραγωγής με το ευρύτερο εξωλογοτεχνικό περιβάλλον, με τη συζήτηση να στρέφεται στο κατά πόσο η Λογοτεχνία μπορεί να λειτουργεί ως αποδεκτή μαρτυρία για το ιστορικο-κοινωνικό αυτό περιβάλλον. Εστιάζοντας στις θεωρητικές προσεγγίσεις της ανάγνωσης, οι οποίες συγκαταλέγονται στις κατευθύνσεις της «αισθητικής της πρόσληψης» και της «αναγνωστικής ανταπόκρισης» (Σχολή της Κωνστάντιας), επισημαίνεται ότι για την ερμηνεία του λογοτεχνικού έργου το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην πρόσληψή του σε σχέση με το συνεχές μεταβαλλόμενο κοινωνικο-ιστορικό, πολιτισμικό περιβάλλον.

Στο πλαίσιο των θεωριών αυτών, εκείνο που είναι ιστορικά προσδιορισμένο στην όλη λογοτεχνική διαδικασία είναι ο αναγνώστης, καθώς εκείνος είναι αποδώσει το νόημα του κειμένου, εμμένοντας ή όχι στον ιστορικό του χαρακτήρα. Με το γεγονός της μεσολάβησης ποικιλίας ερμηνευτικών εκδοχών από τον αναγνώστη, το λογοτεχνικό κείμενο δεν αποτελεί αντικειμενικά ερμηνεύσιμη ιστορική μαρτυρία. Άρα, παραμένει

ως έργο καλλιτεχνικής έκφρασης και αισθητικής απόλαυσης και σε δεύτερο επίπεδο μπορεί να έχει χρηστική αξία ως ιστορική πηγή.

Η Λογοτεχνία ως είδος ιστορικής πηγής απαιτεί, επίσης, συγκεκριμένη μεθοδολογική επεξεργασία, ενώ ακριβώς η φύση και η λειτουργία της ως καλλιτεχνικό έργο σε πρώτο επίπεδο και στη συνέχεια ως ιστορικό και κοινωνικό φαινόμενο προσδιορίζει τις προοπτικές αλλά και τα όρια και τις προϋποθέσεις της ιστορικής αξιοποίησής της. Γι' αυτό το λόγο, η διδακτική προσπάθεια του/της εκπαιδευτικού να αξιοποιήσει στο διδακτικό σχεδιασμό του μαθήματος της Ιστορίας τη λογοτεχνική πηγή πρέπει να διαθέτει μεθοδολογική και επιστημονική βάση. Επομένως, ο διδακτικός σχεδιασμός και η οργάνωση υλοποίησης εκπαιδευτικών σεναρίων, σε σύνδεση με τα νέα Προγράμματα Σπουδών και το πολλαπλό βιβλίο εντείνει την πρόθεση να συνομιλήσουν τα γνωστικά αντικείμενα της Ιστορίας και της Λογοτεχνίας στη σχολική ιστορική εκπαίδευση, ενισχύοντας τη δυνατότητα αξιοποίησης της Λογοτεχνίας ως πηγής για την κατανόηση και ερμηνεία της ιστορικής γνώσης.

2.1 Σημεία σύνδεσης Ιστορίας-Λογοτεχνίας στα νέα Προγράμματα Σπουδών και η αξιοποίησή τους στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών σεναρίων

Το ερώτημα που θέτει η Αβδελά (1998) πώς μπορεί να αξιοποιηθεί η σχέση της Ιστορίας με τη Λογοτεχνία στην εκπαίδευση μάς οδηγεί να προσδιορίσουμε εκ νέου τη σχέση Ιστορίας και Λογοτεχνίας στο πλαίσιο της ιστορικής και λογοτεχνικής εκπαίδευσης και να προσδιορίσουμε με σαφήνεια τι επιθυμούμε να κατακτήσουν οι μαθητές/-τριες μέσα από την επαφή τους με τη συνέργεια των δύο αυτών γνωστικών αντικειμένων.

Σε πρώτο επίπεδο, σύμφωνα με τα νέα Προγράμματα Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας, στόχος της Ιστορίας ως επιστήμης είναι η γνώση, η κατανόηση και η ερμηνεία των γεγονότων και των καταστάσεων που έχουν διαμορφωθεί στο παρελθόν. Η Ιστορία καθιστά δυνατή τη συγκρότηση της συλλογικής μνήμης, της ταυτότητας και της κληρονομιάς λαών και κοινωνιών. Συμβάλλει στην κατανόηση του παρόντος και στην ανάληψη δράσης και συμμετοχής στο σύγχρονο γίγνεσθαι. Μέσω της διδασκαλίας της Ιστορίας, επιδιώκεται η εξοικείωση των μαθητών/-τριών με τον χρόνο και τον χώρο μέσα στον οποίο εκτυλίσσονται τα ιστορικά φαινόμενα και δρουν

τα ιστορικά πρόσωπα, καθώς και με τις βασικές ιστορικές έννοιες. Οι μαθητές/-τριες αναπτύσσουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν τις αιτιώδεις σχέσεις που συνδέουν τα ιστορικά γεγονότα και ερμηνεύουν τα ιστορικά φαινόμενα, καθώς αντιλαμβάνονται την Ιστορία ως μια δυναμική, πολυσύνθετη και εξελισσόμενη πραγματικότητα, της οποίας τμήμα αποτελεί και η εποχή στην οποία οι ίδιοι ζουν.

Επιπλέον, η αξιοποίηση στο διδακτικό σχεδιασμό των ιστορικών πηγών θεωρείται άρρηκτα συνδεδεμένη με τις διαδικασίες ενεργητικής μάθησης και προτείνεται ως βασικό διδακτικό μέσο. Ειδικότερα, οι ιστορικές πηγές πρέπει να μελετώνται ως κεντρικό μεθοδολογικό εργαλείο προσέγγισης της ιστορικής πληροφορίας και γνώσης. Η συστηματική χρήση των ιστορικών πηγών στη διδακτική διαδικασία αποσκοπεί στη μετατροπή των μαθητών/-τριών σε ερευνητές/-τριες, καθώς η επαφή τους με τη διαδικασία της διερεύνησης των ιστορικών πηγών αποτελεί το πρώτο βήμα στη γνωριμία τους με τη διερευνητική εργασία του επιστήμονα ιστορικού και την εξοικείωσή τους με την ιστορική μεθοδολογία.

Σε δεύτερο επίπεδο, αναφορικά με τα νέα Προγράμματα Σπουδών Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο και το Λύκειο, η Λογοτεχνία αποτελεί έκφραση της ανθρώπινης δημιουργικότητας, συνιστά σύνθετη μορφή επικοινωνίας και ως έκφραση πολιτισμού παρέχει τη γνώση της ιστορικής εξέλιξης μέσω μιας ανθρωπομορφικής και μυθοπλαστικής απεικόνισης του κοινωνικού γεγονότος, αποδίδοντας δημιουργικά την ιστορική μνήμη.

Η Λογοτεχνία αναπαριστά μια «εποχή» που διαμορφώνεται μέσα από τα μάτια του δημιουργού, αποτυπώνει τις κοινωνικές εξελίξεις, προωθεί αλλαγές σε όλους τους τομείς του ανθρώπινου βίου, αφομοιώνοντας τις λογοτεχνικές τάσεις και ενστάσεις κάθε εποχής.

Στην αξιοποίηση λογοτεχνικών έργων ιδιαίτερα στο Λύκειο διερευνάται και η σχέση ανθρώπινης σκέψης και γραφής με την κοινωνία και την ιστορία, καθώς οι μαθητές/-τριες προσλαμβάνουν τα λογοτεχνικά κείμενα ως έργα γλωσσικού, καλλιτεχνικού, στοχαστικού και ευρύτερα πολιτισμικού χαρακτήρα. Ανιχνεύοντας τη σχέση των λογοτεχνικών έργων με την κοινωνία της εποχής τους, οι μαθητές/-τριες είναι σε θέση

να συναρτούν τα λογοτεχνικά έργα με το ιστορικό πλαίσιο αναφοράς τους και να διατυπώνουν θέση, κρίση, άποψη για τη διαχρονικότητα των νοημάτων τους.

Επομένως, το μάθημα της Λογοτεχνίας τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Λύκειο, λόγω του ιστορικού χαρακτήρα του ίδιου του λογοτεχνικού φαινομένου, φέρνει σε επαφή τους/τις μαθητές/-τριες με ιστορικές έννοιες, όπως η εξέλιξη των λογοτεχνικών και των ιστορικών ρευμάτων, η μετάβαση από το ένα στο άλλο, μεταδίδοντας γνώσεις για την Ιστορία του ευρωπαϊκού κυρίως πολιτισμού, μέσα από την επαφή με τα καλλιτεχνικά κινήματα, οργανικό μέρος των οποίων είναι η Λογοτεχνία.

Μελετώντας τα λογοτεχνικά έργα και το ιστορικό τους πλαίσιο, επιδιώκεται η διερεύνηση της ιστορικής οπτικής γωνίας, πώς οι μυθοπλαστικοί χαρακτήρες/ λογοτέχνες/ αναγνώστες ανάλογα με τις προθέσεις τους, την κοινωνική τους θέση, τις ιδεολογίες τους, τα προβλήματα και τις προσωπικές τους ανησυχίες προσλαμβάνουν και κατανοούν τα ίδια ιστορικά γεγονότα. Βλέποντας την Ιστορία ως βίωμα, είναι αντιληπτή η κατανόηση της επίδρασης ιστορικών γεγονότων και η διαμόρφωση της συνείδησης και εθνικής ταυτότητας, όπως στην περίπτωση του ιστορικού μυθιστορήματος ή του μυθιστορήματος της Γενιάς του ’30.

Τα λογοτεχνικά έργα ενθαρρύνουν τον/την αναγνώστη/-τρια στη συνειδητοποίηση της συνθετότητα των ιστορικών καταστάσεων, στο στοχασμό πάνω σε θέματα ηθικής και συμπεριφοράς, στην κατανόηση της αξίας των συναισθημάτων, στην απρόσκοπτη εξαγωγή συμπερασμάτων, στην απόκτηση του αισθήματος της κατανόησης, της αποδοχής, της αλληλεγγύης και της συγχώρεσης (Culler 2000).

Συνεπώς, στα λογοτεχνικά έργα μέσω της μυθοπλαστικής υπέρβασης οποιουδήποτε γεγονότος, επιτυγχάνεται ο μετασχηματισμός και η ποικιλότροπη νοηματοδότηση του γεγονότος, καθώς τροποποιώντας τις αφηγηματικές και οντολογικές δομές συγκροτείται η μυθοπλαστική αφήγηση με προοπτική ύπαρξης τόσο στον άξονα της συγχρονίας όσο και της διαχρονίας (Culler 2000).

Στόχος είναι οι μαθητές/-τριες να μπορούν να αντιλαμβάνονται τις διαφορές και ομοιότητες του λόγου της ιστορίας με τον λόγο της λογοτεχνίας. Κοινό στοιχείο είναι ο αφηγηματικός χαρακτήρας και η αξιοποίηση των πηγών, ενώ διαφορά εντοπίζεται

στην προθετικότητα του ιστορικού και του λογοτέχνη, στη λειτουργικότητα και χρήση των κειμένων και στην πρόσληψη από τους/τις μαθητές/-τριες.

Ως προς την κατάκτηση δεξιοτήτων, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στο να μπορούν οι μαθητές/-τριες:

- να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά του ιστορικού πλαισίου, όπως γεγονότα που ορίζουν την εξέλιξη της πλοκής, τη δομή και διαμόρφωση των μυθοπλαστικών χαρακτήρων,
- να εντοπίζουν και να ερμηνεύουν την οπτική γωνία του δημιουργού στο λογοτεχνικό έργο,
- να διακρίνουν το ιστορικό στοιχείο από το λογοτεχνική επινόηση/ σύμβαση, αναζητώντας πληροφορίες σε ιστορικές πηγές.

Συνεπώς, οι μαθητές/-τριες να μπορούν να κατανοήσουν τον κόσμο στον οποίο παραπέμπουν τα λογοτεχνικά κείμενα, να διερευνήσουν τη σχέση της Λογοτεχνίας με την κοινωνία και την Ιστορία, ώστε να αντιληφθούν την αναγκαιότητα της Λογοτεχνίας για την κατανόηση του εαυτού τους και του κόσμου τους. Καλλιεργώντας την κριτική τους ικανότητα, να είναι σε θέση να αξιολογούν ή να αμφισβητούν κατεστημένες αντιλήψεις και κοινωνικά στερεότυπα, αποκτώντας συνείδηση ενεργού και δημοκρατικού πολίτη.

Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαία η εκπόνηση εκπαιδευτικών σεναρίων για την αξιοποίηση υλικού με ψηφιακό και διαδραστικό χαρακτήρα, ώστε να προωθούνται ενεργητικές διδακτικές τεχνικές και βιωματικές δράσεις: δραματοποίηση ιστορικών γεγονότων, επισκέψεις σε χώρους ιστορικού ενδιαφέροντος, επιτόπια έρευνα. Επίσης, κρίνεται αναγκαίο ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών σεναρίων να προωθεί την χρήση των ψηφιακών εκπαιδευτικών εργαλείων με στόχο την ουσιαστική και εις βάθος κατανόηση του ιστορικού περιεχομένου και την ανάπτυξη δεξιοτήτων που εξασφαλίζουν την ιστορική, κριτική και δημιουργική σκέψη των μαθητών/-τριών.

Ως προς τη διδακτική πλαισίωση προτείνεται η διερευνητική προσέγγιση του διδακτικού υλικού και η εφαρμογή ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας σύμφωνα με τη θεωρία της συνεργατικής μάθησης. Ειδικότερα, ως μέθοδος που εξασφαλίζει την προσδοκώμενη διαλεκτική-ενεργητική συμμετοχή, προτείνεται ο διάλογος και η

συνέρευνα (εκπαιδευτικού-μαθητών/-τριών), η οποία επιτρέπει την άμεση και ενεργητική εμπλοκή των μαθητών/-τριών στη μαθησιακή διαδικασία.

Ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών σεναρίων, στα οποία η συνέργεια της Ιστορίας και της Λογοτεχνίας έχει δυναμικό χαρακτήρα, έχει ως στόχο και την αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων (ΤΠΕ) για την προώθηση και ενίσχυση δραστηριοτήτων ανάγνωσης, επεξεργασίας πληροφοριών, αναζήτησης πηγών, σύνθεση έργων δημιουργικής γραφής. Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων επιτυγχάνεται η καλλιέργεια του γλωσσικού αισθήματος, μέσω της δημιουργικής μορφοποίησης προσωπικών βιωμάτων και εμπειριών και προωθείται ο διάλογος, μέσω της ελεύθερης διατύπωσης κριτικών ερωτημάτων αναφορικά με μηνύματα των κειμένων από ιστορικής και λογοτεχνικής πλευράς.

Τα εκπαιδευτικά σενάρια εμπλουτισμένα με ΤΠΕ αντιμετωπίζουν τη μάθηση ως ενεργητική, εποικοδομητική και συνεργατική διαδικασία. Οι μαθητές/-τριες θα μπορούν μέσω δραστηριοτήτων συνεργατικής μάθησης, κατά την οποία αξιοποιείται η ανακαλυπτική/ ερμηνευτική μέθοδος, και τεχνικών κατευθύνσεων, που απορρέουν από τις αναγνωστικές θεωρίες, από τη Νέα Κριτική θεωρία, από θεωρίες που συγκροτούν τη Αφηγηματολογία, ειδικά για την πεζογραφία, να εμπλέκονται σε σύνθετες νοητικές διεργασίες, όπως είναι η μελέτη και η επεξεργασία εκτενούς αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου (π.χ. το ιστορικό μυθιστόρημα). Τα ψηφιακά εργαλεία έρχονται να εμπλουτίσουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες με στόχο την ανάκληση βιωμάτων, την ενεργοποίηση της υπάρχουσας γνώσης, την κινητοποίηση της προσωπικής δημιουργικής έκφρασης των μαθητών/-τριών, ώστε η σχολική τάξη να στελεχωθεί με ενεργητικούς και κριτικούς αναγνώστες-μελετητές, που θα εξελιχθούν σε κριτικά εγγράμματους και ελεύθερα σκεπτόμενους πολίτες.

Μέσω της εδραίωσης συνεργατικού και παραγωγικού περιβάλλοντος μάθησης και αξιοποιώντας ψηφιακά εργαλεία οι μαθητές/-τριες εμπλέκονται σε ερευνητικές δραστηριότητες ανάγνωσης, δημιουργικής γραφής, καλλιτεχνικής δράσης, διαδικτυακής επικοινωνίας και είναι σε θέση να διερευνήσουν τη σχέση της Λογοτεχνίας με την Ιστορία, κατανοώντας πτυχές και αλλαγές της κοινωνίας.

Παράλληλα, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός ως προς τη δόμηση της μάθησης ως ενεργητική, εποικοδομητική, συνεργατική διαδικασία, για να μπορέσουν οι μαθητές/-τριες να προσλαμβάνουν και να ερμηνεύουν το λογοτεχνικό έργο ως μέλη μιας ευρύτερης αναγνωστικής και ερμηνευτικής κοινότητας. Ο/η εκπαιδευτικός προτείνεται να αξιοποιεί τα βιώματά του/της και να ενισχύει την αλληλεπίδραση μέσα στη σχολική τάξη. Αυτό μπορεί να το επιτύχει επιλέγοντας διαλογικές και διαδραστικές μορφές διδασκαλίας, οι οποίες αναδεικνύουν τις διαφορετικές αναγνωστικές ταυτότητες των μαθητών/-τριών, ενισχύουν τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία και καλλιεργούν την πνευματική, συναισθηματική και ηθική τους ανάπτυξη. Επομένως, με την ύπαρξη ποικιλίας αναγνώσεων και ερμηνευτικών προσεγγίσεων καλλιεργείται σε μεγάλο βαθμό ο κριτικός στοχασμός.

Θέτοντας τους μαθητές/-τριες στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας, στόχος του/της εκπαιδευτικού είναι να ασκηθούν οι μαθητές/-τριες στην αξιολόγηση και κατανόηση του λογοτεχνικού λόγου και στην πολυεπίπεδη ανάγνωση. Γι' αυτό και προκρίνεται η αξιοποίηση της ερμηνευτικής μεθόδου και τεχνικών που πηγάζουν από τις αναγνωστικές θεωρίες, από τη Νέα Κριτική θεωρία, στην οποία αξιοποιείται η ενδοκειμενική ανάγνωση ειδικά για τη διδασκαλία του ποιητικού λόγου, από τις θεωρίες που συγκροτούν την Αφηγηματολογία, ειδικά για την πεζογραφία. Σκοπός είναι η σχολική τάξη να μετατραπεί σταδιακά σε μια πλουραλιστική και αναστοχαστική κοινότητα ενεργητικών και κριτικών αναγνωστών, οι οποίοι θα εξελιχθούν σε ιστορικά εγγράμματους, ελεύθερα σκεπτόμενους και συνειδητούς πολίτες.

2.2 Ο ρόλος των πηγών στη διδασκαλία της Ιστορίας

Η Ιστορία συγκροτείται με βάση τεκμήρια, πηγές και αρχεία, ακολουθώντας υπόκειται σε συγκεκριμένους κανόνες και δεσμεύσεις εγκυρότητας (ιστοριογραφία) για να οργανώσει τη γνώση και να νοηματοδοτήσει το παρελθόν, δημιουργεί «μορφές ιστορικής συνείδησης», που καθορίζουν τις ενέργειες και αποφάσεις του ανθρώπου στο δικό του παρόν. Επιπλέον, και ο τρόπος με τον οποίο στη σύγχρονη εποχή γίνεται η πρόσληψη του παρελθόντος ενισχύει τόσο την μνήμη, την ανάμνηση όσο και την αντίληψη του ιστορικού χρόνου, προκειμένου να μπορούν οι σύγχρονοι άνθρωποι να

αντιμετωπίζουν τους φόβους, τις ανασφάλειες, την αβεβαιότητα, ενδυναμώνοντας τις προσδοκίες και τις ελπίδες τους για το μέλλον (Αθανασοπούλου, 2016).

Ο/ η εκπαιδευτικός με βάση την επιστημονική του/της κατάρτιση καλείται να επιλέξει τις πηγές που θα πλαισιώσουν διδακτικά και θα στηρίξουν την οργάνωση της διδασκαλίας. Στην όλη αυτή διαδικασία επιλογής πηγών πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ο τρόπος επιλογής των πηγών από τον ιστορικό και τον λογοτέχνη, οι επιλογές που γίνονται για την καταγραφή και την αποτύπωση του ιστορικού γεγονότος.

Ο ιστορικός καλείται να επιλέξει προς μελέτη πηγές, γραπτές ή προφορικές συχνά αποσπασματικές, οι οποίες εμπεριέχουν διαφορετική ιδεολογία η καθεμία και συνεπώς η επιλογή τους θα γίνει σύμφωνα με την ιδεολογία στην οποία πιστεύει ο ιστορικός και θα στηριχτεί για την αιτιολόγηση των ιστορικών γεγονότων. Στη συνέχεια, κατά την καταγραφή των πληροφοριών που αντλεί ο ιστορικός από τη μελέτη των πηγών, παρεμβαίνει ο ιστοριογράφος ως υποκείμενο, ο οποίος δεν καταγράφει απλώς τις πληροφορίες, αλλά προχωράει στην κατανόηση του υλικού που έχει μελετηθεί, στην ανάλυσή του, και στη συνέχεια οδηγείται στη σύνθεση και τελικά στη συγγραφή του ιστορικού κειμένου. Από την άλλη, σημαντικό ρόλο παίζει το ζήτημα της πρόσληψης των ιστορικών γεγονότων που αποφασίζει να συμπεριλάβει ο μυθιστοριογράφος στο λογοτεχνικό του έργο, κυρίως λόγω των κοινωνικών, φυλετικών, γνωσσικών, πολιτισμικών αλλαγών που συντελλούνται την εποχή που ζει ο μυθιστοριογράφος και στην οποία απευθύνεται το λογοτεχνικό έργο.

Η αναπαράσταση και μετάδοση του ιστορικού παρελθόντος δημιουργεί μια αίσθηση συνέχειας της κοινωνικής εξέλιξης, η οποία με τη σειρά της προσδίδει αντικειμενικότητα κι επιτρέπει την απόκτηση ενός διαφορετικού περιεχομένου του ιστορικού κειμένου, που έχει διαχρονική και συγχρονική αξία. Επιπλέον, το ιστορικό κείμενο ως φορέας του κύρους της ιστορικής γνώσης διαμορφώνει τις ατομικές και συλλογικές ταυτότητες και προσδίδει πολυφωνία στην ιστορία με την εισαγωγή διαφορετικών οπτικών και ερμηνειών. Αξίζει να επισημανθεί ότι η Ιστορία μπορεί να γίνει προσιτή ως γνώση μόνο μέσα από τις πηγές, γραπτές ή προφορικές, τις οποίες ο ιστορικός προσπαθεί να τις ερμηνεύσει, αφού τις οργανώσει σε μια συντακτική και σημασιολογική ενότητα. Σ’ αυτήν, λοιπόν, την προσπάθεια αρωγός κι αποφασιστικός παράγοντας είναι η γλώσσα και οι αφηγηματικοί τρόποι, οι οποίοι συντελούν στην

οργάνωση, την περιγραφή και τη νοηματοδότηση του εμπειρικού συμβάντος και το μετασχηματίζουν σε κείμενο (Λιάκος 1999).

Η βασική πτυχή της κριτικής ανάλυσης πηγών αφορά διεργασίες που εξασκούν τους μαθητές/-τριες να διακρίνουν τα δηλωτικά ενός γεγονότος, τα συμπεράσματα, τις απόψεις, τις πληροφορίες που προέρχονται από πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές (Moniot, 2000).

Οι πηγές είναι ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο και η διδακτική αξιοποίησή τους μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά στην αναβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας. Οι δεξιότητες που αναπτύσσονται με την επαφή των μαθητών/-τριών μέσω της μελέτης και της επεξεργασίας ιστορικών πηγών εστιάζονται κυρίως στην παρατήρηση, τη διεύρυνση, την ικανότητα διατύπωσης κριτικών ερωτήσεων, την ερμηνεία θέσεων, απόψεων, στάσεων.

Καθώς η επιλογή των πηγών από τον ιστορικό πραγματοποιείται με βάση τα κριτήρια της «λογικότητας», της «σημαντικότητας» και του «διαφέροντος», αναπαριστάται στο ιστορικό κείμενο μόνο τμήμα της ιστορικής αλήθειας (Βώρος 1989). Σύμφωνα με τον Bloch, οι μαρτυρίες αποτελούν ίχνη των ιστορικών γεγονότων, τα οποία ανασυνθέτονται από τον ιστορικό, ο οποίος, όπως και ο μυθιστοριογράφος, αποτυπώνει το παρελθόν μέσα από διαδικασίες, οι οποίες οδηγούν αναπόδραστα στην αποσπασματική αποτύπωση του ιστορικού παρελθόντος (Αμπατζοπούλου 1998).

Επομένως, η σύνθεση του ιστορικού κειμένου προκύπτει από την επιλογή των πηγών, οι οποίες ανήκουν κι αυτές σε ένα αποσπασματικό και συντεταγμένο αφήγημα και τη συγκρότηση της ιστορικής αφήγησης, η οποία εμπεριέχει την ιδεολογία της εποχής, που της προσδίδει συνέπεια και αληθοφάνεια. Συγχρόνως, η Ιστορία είναι αποτέλεσμα πρόσληψης, καθώς το ιστορικό κείμενο λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος του παρελθόντος με το παρόν και ερμηνεύεται με ιδεολογικό προσανατολισμό, ο οποίος αποτυπώνει τις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές θέσεις και αντιλήψεις και τις πολιτισμικές στάσεις της εποχής (Τζούμα 1997).

2.2.1 Το λογοτεχνικό έργο ως είδος ιστορικής πηγής

Οι βασικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο λογοτεχνικός λόγος για να αποτυπώσει την πραγματικότητα συνίστανται στη δημιουργία ενός συνόλου μυθοπλαστικών χαρακτήρων και καταστάσεων, μέσω των οποίων προσδίδεται στον/στην αναγνώστη/-τρια η αίσθηση της αληθοφάνειας ως προς την κοινωνική πραγματικότητα της εποχής του λογοτεχνικού έργου (Foley 1986). Κατασκευάζεται ένας κόσμος ως προέκταση του εμπειρικού κόσμου, στον οποίο η μυθοπλασία, ως κέντρο της δομής και οργάνωσης του λογοτεχνικού έργου, λειτουργεί συμπληρωματικά προς την ιστορική ή επιστημονική αλήθεια. Επομένως, η μυθοπλασία εμπεριέχει την αναπαράσταση της ιστορικής πραγματικότητας, αλλά μόνο την αναπαράσταση του ιδεολογικού προσανατολισμού που καθιστά κατανοητή την ιστορική πραγματικότητα στον αναγνώστη/στην αναγνώστρια (Foley 1986).

Η ιστορική αλήθεια αποτυπώνεται με βάση την υποκειμενική σκέψη και στάση του λογοτέχνη και της προσπάθειάς του για αναπαράσταση της πραγματικότητας (Δούκα 1997), καθώς το θέμα ενός λογοτεχνικού έργου μελετάται σε συνάρτηση με τα κοινωνικο-ιστορικά και πολιτισμικά δεδομένα, προσεγγίζεται με βάση την εικόνα που έχει διαμορφώσει ο συγγραφέας γι' αυτή την πραγματικότητα, η οποία συνάδει και με την ιδεολογία και τις αντιλήψεις της εποχής του (Αμπατζοπούλου 1998).

Η ιστορική μαρτυρία η οποία εμπεριέχεται στο λογοτεχνικό έργο δεν εκλαμβάνεται δείγμα αντικειμενικής ιστορικής αλήθειας, όπως θα μπορούσαμε να εντοπίσουμε σε άλλα είδη ιστορικών πηγών, που εξυπηρετούν την ιστορική μελέτη. Ο λογοτέχνης μέσα από τον δημιουργικό και συμβολικό λογοτεχνικό λόγο μετατρέπεται σε ένα είδος μάρτυρα, ο οποίος προσδίδει μια εναλλακτική οπτική της Ιστορίας, είτε γιατί τη βίωσε ο ίδιος ως γεγονός, είτε ήταν θεατής ή αυτόπτης μάρτυρας των γεγονότων είτε ως ερμηνευτής τους μέσα στο πλαίσιο του μυθοπλαστικού συμβολικού κόσμου που δομεί στο έργο του (Αποστολίδου 1995).

Η εισαγωγή της Ιστορίας στο λογοτεχνικό έργο εντάσσεται στο πλαίσιο της μυθοπλαστικής αφήγησης, με τέτοιο τρόπο, ώστε το ιστορικό γεγονός να αποτελεί στοιχείο της μυθοπλασίας. Ο συγγραφέας θα αξιοποιήσει την επίδραση του ιστορικού γεγονότος στην εποχή, όχι μόνο ως ρεαλιστική απεικόνιση της πραγματικότητας, αλλά ως προέκταση των ενσυναισθητικών ορίων της ιστορικής κατανόησης πέρα από τον

ορίζοντα της πραγματολογικής «γνώσης» (Βαλτινός 1995). Ο όρος «δομή της αίσθησης» (“structure of feeling”) αποτελεί ένα δείκτη διαφοροποίησης της λειτουργίας της καλλιτεχνικής δημιουργίας του λογοτεχνικού λόγου από τον επιστημονικό χαρακτήρα της ιστορικής μελέτης και πρακτικής, καθώς παρέχει μια δυνατότητα εναλλακτικής πρόσβασης στην κατανόηση της ιστορικής γνώσης, παραπέμποντας σε ένα είδος ενσυναίσθησης, μέσω της αποτύπωσης της ατμόσφαιρας και του κλίματος μιας εποχής (Κόκορης 2005).

Η συνειδητοποίηση της αξίας των λογοτεχνικών πηγών ως στοιχείων για την ιστορική επιστημονική έρευνα διαμορφώνει μια νέα στάση απέναντι στο ιστορικό παρελθόν. Ο τρόπος λειτουργίας της σύνδεσης λογοτεχνικού και εξωλογοτεχνικού κόσμου ξεπερνά τα καθιερωμένα πλαίσια της ρεαλιστικής αφήγησης, καθώς η προσέγγιση του ιστορικού πλαισίου, αν και παραμένει ιστορικά επαληθεύσιμο πραγματικό, πραγματοποιείται μέσω της συμβολικής αναπαράστασης της πραγματικότητας, όπως για παράδειγμα εφαρμογή μυθοπλαστικών αφηγηματικών τεχνικών (π.χ. καθολικά συμβάντα που αναλογούν σε αληθινά ιστορικά γεγονότα και καταστάσεις, σχεδιασμός μυθοπλαστικών ηρώων βάσει αληθινών προσώπων) που οδηγούν τον/την αναγνώστη/-τρια εγγύτερα σε μια ιστορική πραγματικότητα (Σταυροπούλου 1995).

Η λειτουργία του λογοτεχνικού έργου του ως ιστορική πηγή για την επίτευξη των σκοπών της ιστορικής μελέτης έγκειται στο «αντικειμενικό» πραγματολογικό περιεχόμενο, στην καλλιτεχνική και γλωσσική αναπαράστασή του και στην κριτική για τις ερμηνευτικές ιστορικές κρίσεις και αξιολογήσεις που δομικά περιέχουν τα ιστορικά λογοτεχνικά έργα (Βαγιανός 1996). Η περιεκτικότητα των λογοτεχνικών έργων σε «ιστορικότητα» καθορίζεται από την πρόθεση του συγγραφέα για τη αναφορά ή μη ιστορικών στοιχείων, καθώς σε ορισμένα έργα τα γεγονότα, τα πρόσωπα και οι καταστάσεις που συνθέτουν τα ιστορικά στοιχεία τοποθετούνται στο κέντρο της αφήγησης, ενώ σε άλλα τίθενται στο περιθώριο (Δάλλας 1995).

Η Λογοτεχνία ως είδος πηγής ανταποκρίνεται σε μεγάλο ποσοστό στην προσπάθεια του ιστορικού να εξακριβώσει και να εξετάσει άλλες διαστάσεις του παρελθόντος, καθώς τα ιστορικά στοιχεία μπορούν να ενυπάρχουν στο λογοτεχνικό έργο άμεσα ή έμμεσα ως μαρτυρία, μνήμη, βίωμα, συνείδηση, σημείο αναφοράς, πεδίο δράσης των ηρώων (Σπανάκου 1999). Σύμφωνα με τον Μαυροσκούφη (2005) τα λογοτεχνικά έργα

με ιστορικό περιεχόμενο (κυρίως ιστορικά μυθιστορήματα, διηγήματα, βιογραφίες, αυτοβιογραφίες, απομνημονεύματα, θεατρικά έργα, ημερολόγια, δοκίμια, χρονογραφήματα, κ.λπ.) ως είδος γραπτής πηγής συγκαταλέγονται στις δευτερογενείς πηγές, καθώς ερμηνεύουν έμμεσα το ιστορικό γεγονός, ενώ σε σχέση με το ιστορικο-κοινωνικό πλαίσιο παραγωγής τους θεωρούνται πρωτογενείς, ως άμεση πηγή πληροφορίας γι' αυτό.

Συνεπώς, η Λογοτεχνία μπορεί να προσφέρει μια διευρυμένη θεώρηση του ιστορικού παρελθόντος, καθώς έχει τη δυνατότητα για μια πολύπλευρη υποστήριξη της ιστορικής έρευνας και μελέτης καλύπτοντας μια ευρεία θεματολογία, πολιτικών, κοινωνικών, οικονομικών, ιδεολογικών, θρησκευτικών, πολιτισμικών πτυχών της Ιστορίας (Βαγιανός 1996). Η ιστορικότητα της Λογοτεχνίας πρέπει να εκλαμβάνεται ως διευρυμένη θεματικά ιδιότητα, η οποία προσεγγίζει και φωτίζει πτυχές του ιστορικού παρελθόντος, όπως την πνευματική και πολιτιστική δραστηριότητα μιας κοινωνίας, τις οικονομικές αλλαγές, την καθημερινότητα των ανθρώπων, την ιδεολογία και τη συμπεριφορά τους (Βαγιανός 1996), αποδίδοντας την ιστορική ατμόσφαιρα, το ιστορικό πλαίσιο της δράσης των προσώπων, το είδος των ανθρωπίνων σχέσεων που δομούν τον τρόπο λειτουργίας μιας κοινωνίας. Ο ρόλος αυτός της Λογοτεχνίας, η παροχή δηλαδή ιστορικών στοιχείων «εκ των έσω» ("history from inside") λειτουργεί ενισχυτικά στην ιστορική κατανόηση και ερμηνεία (Μαυροσκούφης 2005) και αναδεικνύεται σε μαρτυρία ιστορικής σπουδαιότητας για την αποτύπωση του ιστορικού παρελθόντος.

Η λογοτεχνία ως ιστορική πηγή δεν αποτελεί μια αξιόπιστη ιστορική πηγή από την οποία οι ιστορικοί μπορούν να πληροφορηθούν την αλήθεια για τα γεγονότα (Κόκορης 2005). Η λογοτεχνία έχει τη δυνατότητα να επινοεί πρόσωπα και γεγονότα, ως ένα βαθμό αληθοφανή, αλλά στην ουσία φανταστικά. Μπορεί να δημιουργεί μια πλοκή με ενδιαφέρον, δράση και ένταση, αρκετά λογικοφανή, με διδακτική διάθεση αν το επιθυμεί, υπηρετώντας κάθε φορά τους κανόνες του λογοτεχνικού είδους που ανήκει. Συνεπώς, η λογοτεχνία ως μαρτυρία μιας εποχής δύναται να μελετηθεί σε συνάρτηση με τα ιστορικά, τα κοινωνικά και τα λογοτεχνικά δεδομένα της εποχής (Αμπατζοπούλου 1998), λειτουργώντας ως αποδεκτή και αξιολογήσιμη σε επίπεδο ιστορικής πληροφορίας πηγή.

2.2.2 Οι περιορισμοί της λογοτεχνίας ως ιστορικής πηγής στη διαδικασία της ιστορικής τεκμηρίωσης

Κατά την αξιοποίηση των πηγών, για παράδειγμα σε μια λογοτεχνική αφήγηση, εντοπίζουμε ιστορικά στοιχεία που αφορούν πληροφορίες της καθημερινής ζωής, οικονομικά δεδομένα, δομή κοινωνικής τάξης, πολιτικές πεποιθήσεις. Συνήθως, τα πιο «αληθινά» ιστορικά στοιχεία σε μια λογοτεχνική αφήγηση είναι οι λεπτομέρειες της καθημερινής ζωής, οι ανώδυνες πληροφορίες, όλα εκείνα που είναι απαραίτητα για να ανασυσταθεί η ατμόσφαιρα και η ιστορική ταυτότητα της εποχής, στην οποία αναφέρεται η πλοκή του λογοτεχνικού έργου. Το να πιστοποιηθεί η ιστορική αντικειμενικότητα και η κατηγοριοποίησή του ως ιστορικό, δεν είναι αυτονόητη για ένα λογοτεχνικό έργο ακόμα και στην περίπτωση που χρησιμοποιεί για την οργάνωση της αφήγησης πραγματικά γεγονότα, καθώς κάθε λογοτεχνικό έργο αναπαριστά το παρελθόν με διαφορετικό τρόπο, αξιοποιώντας δικούς του αφηγηματικούς τρόπους και σχήματα περιγραφής και ανάλυσης (Μαυροσκούφης 2005). Η παρουσίαση της πραγματικότητας, όπως οργανώνεται στη λογοτεχνική αφήγηση, αποτελεί μια συνιστώσας της πραγματικότητας, μιας μυθοποίησής της και η Λογοτεχνία ως ιστορική πηγή εμπλέκεται στο σημείο όπου επιχειρείται η αντικατάσταση «της ψευδαίσθησης της αντικειμενικότητας με την ποικιλία της διυποκειμενικότητας» (Αποστολίδου 1995).

Το λογοτεχνικό έργο, ως οργανωμένο σύνολο μορφής, περιεχομένου, ιδεολογίας και συναισθημάτων, βοηθά τους/τις μαθητές/-τριες να κατανοήσουν είτε την εποχή στην οποία δημιουργήθηκε είτε/και την εποχή στην οποία αναφέρεται. Απαιτείται όμως να προβούν στον έλεγχο ως προς την αξιοπιστία, καθώς η λογοτεχνία δεν διαβάζεται ως ιστορική αλήθεια.

Αρκετές φορές καλείται η λογοτεχνία, ιδιαίτερα σε ιστορικές περιόδους που επικρατούσε σιωπή, λογοκρισία, φανατισμός, να παίξει κοινωνικό ρόλο και να αναλάβει έναν ρόλο που αφορά τον ιστορικό λόγο, όπως είναι η αναπαραγωγή της συλλογικής μνήμης, η μορφοποίηση της ιστορικής, τραυματικής εμπειρίας, η ερμηνεία και ο εξορθολογισμός του τραύματος (π.χ. πεζογραφία και ποίηση για Κατοχή, Εμφύλιο) (Αποστολίδου 1995).

Η σχέση Ιστορίας και Λογοτεχνίας είναι μια σχέση συνομιλίας και αλληλεπίδρασης, η οποία παρερμηνεύεται και υποβαθμίζεται, όταν η ανάγνωση και η μελέτη των

λογοτεχνικών έργων γίνεται για την εκμάθηση της ιστορικής γνώσης ή όταν η μελέτη της Ιστορίας έχει ως σκοπό την καλύτερη κατανόηση της Λογοτεχνίας (Αποστολίδου 2000). Επομένως, η Λογοτεχνία, ως προς το ρόλο της στην ιστορική τεκμηρίωση φέρει τον/την αναγνώστη/-τρια πιο κοντά στην αίσθηση της γνώσης και κατανόησης μιας παρελθούσας εποχής, ως «κοινωνική πρακτική η οποία δια της αφήγησης συντελεί στη μορφοποίηση των ιστορικών εμπειριών» (Αποστολίδου 1995).

2.2.3 Λογοτεχνική ιστορική μαρτυρία: ο ρόλος του ιστορικού & ο ρόλος του λογοτέχνη

Από τη συνομιλία της Ιστορίας-Λογοτεχνίας, ιδίως της μυθοπλασιακή πεζογραφική λογοτεχνία ανακύπτουν ερωτήματα αναφορικά με τα όρια της μυθοπλασίας και της πραγματικότητας, την αξιοποίηση του ιστορικού τεκμηρίου ως μέρους μυθοπλασίας και της λογοτεχνικής αναπαράστασης, τη λειτουργία του παρελθόντος ως προς τις ερμηνείες και αναγνώσεις των γεγονότων του παρόντος και τέλος ως προς το ρόλο του ιστορικού, πολιτικού και κοινωνικού πλαισίου στα λογοτεχνικά έργα (Πολυκανδριώτη 2020).

Συγγραφέας μυθιστορήματος/ Λογοτέχνης	**Ιστορικός**
Αφηγείται μια επινοημένη ιστορία με περισσότερη ή λιγότερη αληθοφάνεια.	Αφηγείται ένα γεγονός, ή μια σειρά γεγονότων, έτσι όπως θεωρεί ότι συνέβησαν στην πραγματικότητα.
Ακολουθεί συχνά παράλληλη πορεία με την επιστημονική ιστοριογραφία, με διαφορετική στοχοθεσία, διαφορετικά κριτήρια και και άλλη προβληματική.	Σε θεωρητικό επίπεδο αφηγείται το αληθινό γεγονός.
Σε θεωρητικό επίπεδο δε δεσμεύεται από την ιστορικά τεκμηριωμένη πραγματικότητα, γι'αυτό και ενδέχεται να την αλλοιώσει, να την παραποιήσει, ανάλογα με τις ανάγκες της αφήγησής του.	

Αφήγηση στη μυθοπλασία	Αφήγηση στην ιστορία
Παρακολουθεί την εξέλιξη της πλοκής, ανεξάρτητα από το αν το περιεχόμενό της αναφέρεται σε μεγάλο βαθμό και στην ιστορική πραγματικότητα, πρόσφατη ή πιο απομακρυσμένη χρονικά.	Παρακολουθεί το ιστορικό γίγνεσθαι, την εξέλιξη του ιστορικού χρόνου.

Ο ιστορικός πολλές φορές αξιοποιεί με εποικοδομητικό τρόπο τη φαντασία για την ερμηνεία γεγονότων και προσώπων, ενεργοποιώντας με αυτόν τον τρόπο και τους μηχανισμούς ενσυναίσθησης. Από την άλλη, ο λογοτέχνης λαμβάνει για την οργάνωση της λογοτεχνικής αφήγησης τα ιστορικά στοιχεία που στοιχειοθετούν το πραγματικό περιβάλλον του παρελθόντος ή του παρόντος. Ο ιστορικός προσπαθώντας να διατηρήσει την πιστότητα της Ιστορίας δεν συμπεριλαμβάνει στοιχεία της ανθρώπινης δράσης και συμπεριφοράς, εμπειριών, συναισθημάτων και βιωμάτων. Αντίθετα, ο λογοτέχνης αντιλαμβάνεται το παρελθόν ως αποτύπωση του συνόλου της ανθρώπινης ύπαρξης και εξέλιξης και όχι μόνο την επίδραση κοινωνικών και πολιτικών γεγονότων στην ροή της Ιστορίας. Ειδικότερα, ο λογοτέχνης βλέποντας μια ιστορική προσωπικότητα διακρίνει τις πτυχές του χαρακτήρα, τη ψυχή και τη συμπεριφορά του ανθρώπου, ενώ ο ιστορικός έχει την τάση να μελετήσει την πολιτική σκέψη και στάση του προσώπου και τις συνέπειες αυτής στην ιστορική εξέλιξη (Πολυκανδριώτη 2020).

Σύμφωνα με τον Ricoeur (1990) τόσο ο λόγος της ιστορίας όσο και της μυθοπλασίας αποτελούν μια αφήγηση, η οποία έχει σημείο εκκίνησης μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή στο παρόν (χρονικότητα) και διατηρούν μια στενή σχέση με την εξωτερική πραγματικότητα την οποία αναπαριστούν ή/ και στην οποία αναφέρονται (αναφορικότητα).

Ο ιστορικός λόγος αποτυπώνει τα γεγονότα αντικειμενικά, αποφεύγοντας αμφισημίες, που οδηγούν σε παρερμηνείες. Ο λογοτεχνικός λόγος στηρίζεται στηριζόμενος στη βιωματική προσέγγιση του θέματος που κάθε φορά πραγματεύεται, στη δραματοποίηση και στοχεύοντας στη συναισθηματική φόρτιση και αισθητική απόλαυση του αναγνώστη, χρησιμοποιεί τα ιστορικά τεκμήρια για να εξυπηρετήσει τις

προθέσεις του συγγραφέα αναφορικά με την παρουσίαση του θέματος του λογοτεχνικού έργου. Ακόμα και η απουσία ή η παραποίηση των ιστορικών τεκμηρίων έχει λειτουργικότητα στην λογοτεχνική αφήγηση ανάλογα με τις επιλογές του συγγραφέα ως προς την αναβίωση/ αναπαράσταση του ιστορικού παρελθόντος.

Στη μυθοπλαστική μυθιστορηματική πεζογραφία η παρουσία της ιστορίας είναι αισθητή και ουσιαστική. Η αξιοποίηση του ιστορικού τεκμηρίου στο λογοτεχνικό λόγο, όπως παρουσιάζεται μέσα από αφηγηματικές τεχνικές, την πρωτοπρόσωπη αφήγηση –σελίδα ημερολογίου, προφορική μαρτυρία- λειτουργεί ως στοιχείο αυθεντικότητας προσδίδοντας αληθοφάνεια στην λογοτεχνική αφήγηση. Επομένως, τα κείμενα αυτά αποτελούν ένα είδος ιδιότυπης μαρτυρίας, μια ενδελεχή και ουσιαστική παρουσίαση και ερμηνεία του ιστορικού γεγονότος, αποδίδοντας το ψυχογράφημα μιας εποχής και των ανθρώπων που έζησαν και δραστηριοποιήθηκαν σε αυτήν.

Σκοπός του συγγραφέα είναι να βιώσει ο/η αναγνώστης/-στρια το ιστορικό γεγονός μέσα από την εις βάθος γνωριμία και την ταύτιση με τους μυθοπλαστικούς ήρωες, τις εμπειρίες, τα βιώματα και τις μνήμες τους και με αυτόν τον τρόπο να γίνεται και ο ίδιος/ η ίδια μάρτυρας των γεγονότων της ιστορικής περιόδου που πραγματεύεται το λογοτεχνικό έργο.

Η λογοτεχνία αποβαίνει έτσι ένα ιδιαίτερα σημαντικό τεκμήριο ιστορίας, όπως την ερμηνεύει και τη βιώνει ο κάθε άνθρωπος. Με αυτόν τον τρόπο, η ιστορική γνώση ενός συγκεκριμένου γεγονότος προκύπτει από τον συνδυασμό των επιμέρους μαρτυριών, από τη συνάρτηση του ατομικού με το συλλογικό, από τη συνάρτηση της ιστορίας με τη λογοτεχνία.

Στόχος και της παρούσας μελέτης είναι οι μαθητές/-τριες αναγνώστες/-τριες να αντιληφθούν με ποιον τρόπο μπορούν να αξιοποιήσουν ανάλογες ιστορικές πηγές, να εντοπίσουν τις διαφορές που υπάρχουν ως προς την χρήση και αξιοποίηση του ιστορικού τεκμηρίου στον ιστορικό και τον λογοτεχνικό λόγο. «Αν τα τεκμήρια αξίζουν μια θέση στο πλαίσιο της σχολικής Ιστορίας, αυτό δεν συμβαίνει επειδή κατ’ αυτό τον τρόπο προσδίδεται «αυθεντικότητα» στο μάθημα, ή οι μαθητές/-τριες μαθαίνουν να εργάζονται όπως οι ιστορικοί, αλλά επειδή η χρήση των τεκμηρίων λειτουργεί υποστηρικτικά στην ανάπτυξη συγκεκριμένων ειδών νοητικών δραστηριοτήτων και

καθιστά δυνατή την υλοποίηση μιας συγκεκριμένης μαθησιακής διαδικασίας. […] Το γεγονός ότι τα τεκμήρια αποτελούν το θεμέλιο της Ιστορίας εξασφαλίζει ένα δίκτυο υλικών που καθιστά δυνατή την καλλιέργεια της ιστορικής κατανόησης» (Husbands, 2004).

Η Δρουμπούκη (2015) υποστηρίζει ότι οι ιστορικοί δεν έχουν την αποκλειστικότητα της αναπαράστασης του παρελθόντος, καθώς πολλές φορές, κάποια ιστορικά γεγονότα αποτελούν ένα ομιχλώδες αίνιγμα. Αντίθετα, η λογοτεχνία που ανατέμνει την ιστορία προσφέρει μια κοινωνική αρένα πιο ασφαλή, λόγω του πέπλου της μυθοπλασίας, από τον ευρύτερο χώρο της πολιτικής και της Δημόσιας Ιστορίας.

Μέσα από τη λογοτεχνία μπορούμε να ερμηνεύσουμε φαινόμενα συλλογικής και ιστορικής μνήμης, ερμηνεύοντας τη λειτουργία της ιστορίας στην κοινωνία, την απήχησή της και τις χρήσεις της στη δημόσια σφαίρα και να εξετάσουμε τους τρόπους με τους οποίους η λογοτεχνία αφηγείται την ιστορία και προσδιορίζει το παρόν, τη σύγχρονη πραγματικότητα του αναγνώστη. Η λογοτεχνία με ιστορικό θέμα θέτει την ιστορική μνήμη ως αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής πραγματικότητας, συμβάλλοντας στη διάπλαση συνειδήσεων, στη διαμόρφωση ατομικής και συλλογικής ταυτότητας.

Κεφάλαιο 3: Διδακτική αξιοποίηση γραμματειακών ειδών με ιστορικό περιεχόμενο

Κάθε λογοτεχνικό είδος συνδιαλέγεται με την ιστορία σε διαφορετικό βαθμό και οι τρόποι με τους οποίους πραγματώνεται αυτή η συνομιλία με το ιστορικό παρελθόν ποικίλλει και διαμορφώνεται μέσα από την εξέλιξη του κάθε λογοτεχνικού είδους.

Ειδικότερα, στην πεζογραφία, ανάμεσα στο μυθιστόρημα και το διήγημα εντοπίζεται διαφορά ως προς την επαφή και απόδοση του ιστορικού πλαισίου. Το διήγημα αποδίδει ένα μέρος της καθημερινής ζωής, ένα στιγμιότυπο, λόγω της περιορισμένης έκτασής του, αδυνατεί να προσδώσει χρονικό βάθος στις ιστορικές εξελίξεις, να παρακολουθήσει τα γεγονότα που συντελούνται πριν και τα μετά ενός ιστορικού συμβάντος, να διερευνήσει την επίδραση των ιστορικών γεγονότων στις ζωές των ανθρώπων, διαδικασίες που πραγματοποιούνται στο μυθιστόρημα (Αποστολίδου 2000). Σύμφωνα με τον Jablonka (2017) τον 19^{ο} αιώνα το μυθιστόρημα επέτρεψε στους αναγνώστες να αποκωδικοποιήσουν το κοινωνικό και να κατανοήσουν τις αναταραχές που τους επηρέαζαν. Το μυθιστόρημα ήταν το πρώτο που αντιλήφθηκε τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας, την πρόκληση της ισότητας, την έλευση του βιομηχανικού καπιταλισμού και του πολιτισμού των πόλεων. Ο Ricouer (1990) υποστηρίζει πως η πλοκή είναι το κοινό στοιχείο που μοιράζονται το μυθιστόρημα και η ιστορία. Η αγαλλίαση που αισθάνεται ο μυθιστοριογράφος με τη δημιουργία της μυθοπλασίας έχει το ισοδύναμό της: τη «γεύση του αρχείου», τη γοητεία-συγκίνηση που αισθάνεται ο ιστορικός, επιδιώκοντας να τη μεταδώσει[7]. Οι μυθοπλασίες είναι απαραίτητες για την παραγωγή γνώσεων, για την διατύπωση ερωτημάτων και υποθέσεων, για τη διάταξη των εννοιών και τη μετάδοση της γνώσης με στόχο να κατανοήσει ο αναγνώστης/ η αναγνώστρια τις πράξεις και τις αποφάσεις των ανθρώπων. Και αυτό το είδος στιγμιαίας κατανόησης που μπορεί να προκαλέσει η μυθοπλασία αποτελεί για τον Jablonka (2017) τον δεσμό της πραγματικότητας με τη φαντασία και προσφέρει στον αναγνώστη/ στην αναγνώστρια το κλειδί που χρειάζεται για να αποκωδικοποιήσει το πραγματικό. Μια τέτοια μυθοπλασία-αποκάλυψη ενδύεται πολλές μορφές: την εποποιία, τον μύθο, την αλληγορία, τον συμβολισμό.

[7] Arlette Farge, Le Goût de l' archive, Παρίσι, Seuil, "La Librairie du XXe siècle", 1989

Είδη πεζογραφίας, όπως η μυθιστορηματική βιογραφία, η αυτοβιογραφία, τα διάφορα είδη μαρτυρίας, η επιστολογραφία, τα απομνημονεύματα συμπλέκονται με την ιστορία σε μεγαλύτερο βαθμό και από το μυθιστόρημα, καθώς διαθέτουν υψηλό βαθμό αναφορικότητας και πρόσδεσης στην ιστορική πραγματικότητα. Τα είδη αυτά μπορεί να είναι ιδιαιτέρως αξιοποιήσιμα τόσο για την ιστορική όσο και για τη λογοτεχνική εκπαίδευση (Αποστολίδου 2000).

3.1 Ιστορικό μυθιστόρημα

Το ιστορικό μυθιστόρημα, το οποίο αναπτύχθηκε ως λογοτεχνικό είδος τον 19^{ο} αιώνα, συμπορευόμενο με την ανάπτυξη της ιστορίας ως επιστήμης, συνδέθηκε άρρηκτα με την ιστορία. Το ιστορικό μυθιστόρημα συνδυάζει τη λογοτεχνία με την ιστορία και φέρνει στην επιφάνεια ιστορικά γεγονότα που είτε είναι ήδη γνωστά είτε τα μαθαίνουμε για πρώτη φορά. Ως προς τις αφηγηματικές τεχνικές και την ποιητική του μυθιστορήματος, οι ιστορικοί μυθιστοριογράφοι επικεντρώνονται στην ανάπλαση της ιστορικής περιόδου στην οποία αναφέρεται η μυθιστορηματική δράση μέσω της ρεαλιστικής απεικόνισης γεγονότων, τόπων, χαρακτήρων, καθημερινού τρόπου ζωής, ασχολιών, στάσεων, συμπεριφορών, γλωσσικών κωδίκων/ γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων, στοιχεία που συνδέονται με κοινωνικές ομάδες. Επίσης, επιλέγουν την παρουσίαση ενός ήρωα/ηρωίδας, που βιώνει έντονα τον ιστορικό του/της χρόνο, με σαφή αίσθηση ότι είναι μέλος της συγκεκριμένης εποχής και έχει ενεργό ρόλο στη διαμόρφωσή της. Και τέλος, υιοθετούν την αντίληψη του ιστορικού παρελθόντος ως όλον, με συνεκτικό χαρακτήρα ως προς το παρόν, έχοντας τη δύναμη να διαμορφώσει το μέλλον (De Groot 2010).

Στη νεοελληνική λογοτεχνία, το ιστορικό μυθιστόρημα συνδέεται από την πρώτη στιγμή στην Ελλάδα με τον ρομαντισμό και με το ηρωικό πάθος (Ντενίση 1994), επιθυμώντας να αναλάβει έναν καθοριστικό ρόλο σε ό,τι αφορά τόσο την οικοδόμηση της εθνικής ενότητας όσο και την υπεράσπιση της κατεστημένης κοινωνικοπολιτικής τάξης (Αποστολίδου 2000). Η αναζήτηση της ελληνικής ταυτότητας αποτελεί βασική στόχευση του μυθιστορήματος, εξυπηρετώντας το ζητούμενο σχηματισμού και ισχυροποίησης της εθνικής συνείδησης και την πραγμάτωση του οράματος της εθνικής ολοκλήρωσης.

Συγκεκριμένα, στην πεζογραφία της περιόδου στα μέσα του 19ου αιώνα -Φαναριώτες και Ρομαντική Σχολή των Αθηνών (1830-1880)- ακμάζει το ιστορικό μυθιστόρημα. Η ρομαντική αντίληψη της Ιστορίας επιδρά στην ιστορική αφηγηματολογία της συγκεκριμένης περιόδου, η οποία εμπεριέχει θέματα εθνοκεντρικού χαρακτήρα, όπως η Ελληνική Επανάσταση το 1821 καθώς και προηγούμενα ιστορικά γεγονότα του ελληνικού έθνους. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη μελέτη ιστορικών γεγονότων, στη δράση σημαντικών προσώπων, στην αποτύπωση στιγμών ορόσημων για την Ιστορία και στα λογοτεχνικά έργα ως προσπάθεια για τη διδασκαλία της Ιστορίας. Η στροφή των Ελλήνων πεζογράφων, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια της οθωμανικής κυριαρχίας, σε πιο ένδοξες για την ελληνική Ιστορία εποχές, όπως είναι αυτή της Επανάστασης του 1821 (Vitti 1987) ενισχύει την παραγωγή ιστορικών μυθιστορημάτων και διηγημάτων, που αποτελούν προεκτάσεις ιστορικών ενδιαφερόντων, και κυρίως των χρονογραφικών της Ελληνικής Επανάστασης. Συνεπώς, η ιστορική μυθιστοριογραφία των Ελλήνων πεζογράφων αυτής της εποχής διαθέτει διαφορετική αντίληψη για την Ιστορία σε σύγκριση με το ρομαντικό μυθιστόρημα του 19ου αιώνα, με διαφορετική στοχοθεσία, τεχνική, μορφή, χρήση της γλώσσας και αναγνωστική λειτουργία (Αποστολίδου 2000).

Επίσης, στα τέλη του 19ου αιώνα και στις αρχές του 20ου (Νέα Αθηναϊκή Σχολή 1880-1920/22) στην ελληνική πεζογραφία κυριαρχεί ο ρεαλισμός και ο νατουραλισμός, η απεικόνιση και η πιστή αναπαράσταση της πραγματικότητας, ενώ ταυτόχρονα εκδηλώνεται η απομάκρυνση της πεζογραφίας από το ρομαντισμό και το ιστορικό μυθιστόρημα. Στα μυθιστορήματα με ρεαλιστικό και νατουραλιστικό χαρακτήρα παρόλο που ο προβληματισμός επικεντρώνεται περισσότερο στο παρόν με κοινωνική, ψυχογραφική, ηθογραφική προσέγγιση, επισημαίνεται η είσοδος της Ιστορίας ως περιρρέον πλαίσιο και σε αρκέτες περιπτώσεις ως προσπάθεια ερμηνευτικής προσέγγισης της ηθογραφίας της εποχής, της ψυχογραφίας των ηρώων και της κοινωνίας εντός της οποίας δρουν και εξελίσσονται τα λογοτεχνικά πρόσωπα (Πολίτης 2001, Vitti 1987).

Αναμφισβήτητα, η διαλεκτική σχέση Ιστορίας και Λογοτεχνίας επισημαίνεται με έμφαση στα ιστορικά μυθιστορήματα, καθώς μέσα από τη μυθοπλαστική αφήγηση προσφέρεται μια πολύπλευρη θεώρηση και ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων, ενώ

ταυτόχρονα διαφαίνεται ο καθοριστικός τρόπος επίδρασής τους στη ζωή και δράση των ανθρώπων, στην εξέλιξη των λαών και των εθνών. Η αφήγηση των ιστορικών γεγονότων, αντικειμενικών και υποκειμενικών, μέσω των μυθοπλαστικών τεχνικών πέρα από τη ρεαλιστική αναπάρασταση των ιστορικών στοιχείων, προσδιορίζει το ιστορικό πλαίσιο, τις κοινωνικές συνθήκες, προβάλλει τις πολιτικές θέσεις και τους προβληματισμούς που έχουν άμεση σχέση με τα ιδεολογικά και κοινωνικά θέματα, τα οποία προσελκύουν το ενδιαφέρον, όχι μόνο τον συγγραφέα, αλλά και των ευρύτερων κοινωνικών ομάδων (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2006). Συνεπώς, η δυνατότητα της αφήγησης με στόχο την ανακατασκευή του παρελθόντος και η προσπάθεια της ερμηνείας των ιστορικών στοιχείων μέσα από την ανασύνθεση των ιστορικών γεγονότων στη λογοτεχνία ενισχύουν το πλαίσιο διαμόρφωσης της συλλογικής μνήμης και καθορίζουν την εθνική και πολιτισμική ταυτότητα ενός λαού.

Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι το ιστορικό μυθιστόρημα δεν αναπαριστά μόνο μια εποχή, αλλά αποτυπώνει και τη διαχρονικότητα της γλώσσας, καθώς η παρουσία διαλέκτων στον αφηγηματικό λόγο σηματοδοτεί την πολιτισμική ταυτότητα της υπαίθρου και πιστοποιεί τον πολυγλωσσικό χαρακτήρα του μυθιστορήματος (Μητροφάνης 2013-2014).

Επομένως, η εισχώρηση της Ιστορίας στο λογοτεχνικό έργο, και συγκεκριμένα, ο ρόλος της στο ιστορικό μυθιστόρημα πραγματοποιείται είτε με το να αναδημιουργεί ο συγγραφέας το παρελθόν δημιουργώντας πλασματικά πρόσωπα και γεγονότα, ως υπαρκτές προσωπικότητες και αληθινές καταστάσεις αντίστοιχα, είτε αναμειγνύοντας πραγματικά ιστορικά πρόσωπα και γεγονότα με πρόσωπα και γεγονότα της φαντασίας του, συνδυάζοντας στην αφήγηση των γεγονότων και την περιγραφή των προσώπων τα πορίσματα της Ιστορίας, διατηρώντας τη λογοτεχνική έκφραση και δημιουργία. Στην πρώτη περίπτωση, το ιστορικό πλαίσιο αποτελεί ένα είδος πηγής, που βοηθά τον συγγραφέα να συνθέσει μια πλασματική ιστορία (η Ιστορία ως «δράμα»). Στη δεύτερη περίπτωση, ως κεντρικό θέμα τοποθετείται Ιστορία και χαρακτηρίζει τα έργα στα οποία ο κεντρικός προβληματισμός αφορά το παρελθόν (η Ιστορία ως «θέμα») (Ντενίση 1994, Σαχίνης 1981).

Σύμφωνα με την Τζούμα (1997) το μυθιστόρημα ως είδος είναι καθαυτό ιστορικό και αυτό τεκμηριώνεται από τέσσερις συνθήκες: α) ο μύθος χρονολογείται και ταυτόχρονα

χρονολογείται και η συγγραφή του έργου η οποία συνετελέστηκε σε παρελθοντικό χρόνο, β) το έργο έχει λογική συνέχεια, καθώς ακολουθεί αφηγηματικούς τρόπους και τεχνικές που δομούν τον πεζό ή τον ποιητικό λόγο και η συγγραφή του διαρκεί κάποιο διάστημα στο παρελθόν, γ) κατά τη συγγραφή ενυπάρχουν κοινωνικά και πολιτισμικά δεδομένα που συμβαίνουν σε ιστορικό χρόνο, δ) οι αναγνώστες προχωρούν στην ερμηνεία του έργου με βάση τον ιστορικό και γεωγραφικό του χρόνο.

Στόχος είναι μέσα από το ιστορικό μυθιστόρημα ο/η αναγνώστης/-τρια να βιώσει τα κίνητρα εκείνα που κινητοποίησαν τους ανθρώπους της δεδομένης ιστορικής περιόδου να σκεφτούν, να αισθανθούν και να δράσουν έτσι όπως έδρασαν στην ιστορική πραγματικότητα. Το ιστορικό μυθιστόρημα θεωρείται από τη μια ότι αποσκοπεί στην αισθητική απόλαυση του/της αναγνώστη/-τριας και από την άλλη ότι εξυπηρετεί τη διδασκαλία της ιστορίας, καθώς μέσω αυτού δύναται ο/η αναγνώστης/-τρια να προσεγγίσει ενδιαφέρουσες ιστορικές περιόδους. Συνάμα στο ιστορικό μυθιστόρημα εκλαϊκεύεται η ιστορία, με αποτέλεσμα να είναι εύκολα προσβάσιμη από το ευρύ κοινό. Επιπρόσθετα, το ιστορικό μυθιστόρημα μπορεί να γίνει αντικείμενο διδασκαλίας, καθώς πέρα από τα ιστορικά γεγονότα ο/η αναγνώστης/-τρια μπορεί να αντλήσει γνώσεις για τους ανθρώπους, τους τόπους και το περιβάλλον που διαδραματίζονται τα γεγονότα, τις ενέργειες του παρελθόντος που καθορίζουν τον τρόπο ζωής και δράσης των ανθρώπων εκείνης της ιστορικής περιόδου. Μέσα λοιπόν από τη σύνδεση με το παρελθόν, επιτυγχάνεται η ουσιαστική κατανόηση του παρελθόντος που οδηγεί και στην ερμηνεία αποφάσεων και πράξεων του παρόντος.

Τα τελευταία τριάντα περίπου χρόνια στην Ελλάδα παρατηρούμε τη δημοσίευση μιας πληθώρας ιστορικών ή ιστοριόθεμων μυθιστορημάτων. Είναι σαφές ότι τα μυθιστορήματα αυτά βασίζονται σε δευτερογενές ιστοριογραφικό υλικό, καθώς όμως και σε πρωτογενές, σε αρχειακή έρευνα, την οποία συνήθως αναλαμβάνει να διεκπεραιώσει ο ίδιος ο συγγραφέας.

Στην παρούσα εργασία μέσα από τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων επιχειρείται σε πρώτο επίπεδο μια προσέγγιση βιωματική –ως αναγνώστες λογοτεχνίας- και στη συνέχεια μεθοδολογική-ως ιστορικοί που αναγνωρίζουν τα ποικίλα οφέλη της «συνομιλίας» με τη λογοτεχνία σε θέματα συμβολισμού, ερμηνευτικής προσέγγισης, αποτύπωσης επιχειρημάτων, δημιουργικής γραφής.

3.2 Διήγημα

Το διήγημα αποτελεί εξιστόρηση αληθινών ή πλασματικών γεγονότων, δομώντας μια «ιστορία». Η αφήγηση του διηγήματος εντάσσεται σε συγκεκριμένο χρόνο και τόπο, παρουσίαζεται ως πιθανή και αληθοφανής, περιστρέφεται συνήθως γύρω από ένα κεντρικό γεγονός σημαντικό για τη ζωή και τη δράση του βασικού ήρωα ή, ακόμα, αφορά όχι μόνο μια ανθρώπινη πράξη αλλά και ένα φυσικό γεγονός, είτε εμπλέκεται σε αυτό ο ανθρώπινος παράγοντας είτε όχι. Το βασικό θέμα της αφήγησης μπορεί να αποτελείται και από σύντομα περιστατικά, τα οποία συμβάλλουν στη σύνθεση και την πληρέστερη εικόνα μιας κατάστασης. Έχει συγκεκριμένη δομή, η οποία εξυπηρετεί την νοηματική ενότητα της υπόθεσης, καθώς όλα τα περιφερειακά γεγονότα συσχετίζονται και επεξηγούν το βασικό γεγονός, και παράλληλα εξασφαλίζει την ενότητα τόπου και χρόνου, ακόμα και στην περίπτωση τοποθέτησης των γεγονότων σε διαφορετικό τόπο και χρόνο (Κ.Ν.Λ. για τη Β΄ Γυμνασίου 2002, Μηλιώνης 2002). Το διήγημα επικεντρώνεται σε ένα γεγονός και παρουσιάζει κλιμάκωση, κορύφωση και αποκλιμάκωση της δράσης. Στο διήγημα μέσα από αυτό που φαίνεται οικείο και απλό εκφράζεται το σύνθετο και το ανοικείο (Μαυρουδής 2020).

Παρατηρούμε ότι εξαιτίας της περιορισμένης έκτασης του διηγήματος και της αναφοράς του σε μία «φέτα ζωής» (slice of life), η υπόθεση επικεντρώνεται σε ένα βασικό γεγονός, δεν υπεισέρχεται σε βαθύτερη απόδοση και ανάλυση των ιστορικών γεγονότων, να προβεί σε ερμηνεία των αιτιών και των συνεπειών τους (Αποστολίδου 2000). Προτρέπει τον/την αναγνώστη/-τρια να δομήσει μια γενική εικόνα της περριρέουσας ατμόσφαιρας, να συμπεράνει ένα γενικότερο νόημα, μέσα από μια λιτή παρουσίαση, χρησιμοποιώντας τις δικές του εικασίες και εμπειρίες (Μαυρουδής 2020).

Συγκεκριμένα, στην παρούσα εργασία η προσοχή μας εστιάζεται στην Επτανησιακή Σχολή, στους Φαναριώτες και στη Ρομαντική Σχολή των Αθηνών και στη Νέα Αθηναϊκή Σχολή. Σε αυτή την ιστορική και κοινωνικό περίοδο συμπεριλαμβάνονται και έργα τα οποία δε συγκαταλέγονται στα ιστορικά με τη στενή έννοια του όρου, καθώς δε διαθέτουν έναν κεντρικό ιστορικό προσανατολισμό, αλλά μπορεί να λειτουργήσουν ως ιστορικές πηγές, όπως τα διηγήματα ηθογραφικού, ψυχογραφικού ή κοινωνικού χαρακτήρα στα οποία η Ιστορία λειτουργεί ως περριέρουσα ατμόσφαιρα και δεν

αποτελεί κεντρικό θέμα του διηγήματος. Τα πρώτα χρόνια μετά την Επανάσταση του 1821 συνιστούν «οριακή» εποχή για την νεοελληνική κοινωνία και ιδιαίτερα δύσκολη ως προς την αναζήτηση της λογοτεχνικής της ταυτότητας, προκειμένου οι Έλληνες λογοτέχνες να βρουν και να αρθρώσουν τη λογοτεχνική τους έκφραση, καθώς όλοι τους κυρίως συνέχιζαν να τροφοδοτούν τα ιδανικά του αλυτρωτισμού ως το 1922 (Μαυρουδής 2020).

3.3 Εξωλογοτεχνικά κειμενικά είδη: Αυτοβιογραφική μαρτυρία, Απομνημονεύματα, Μυθιστορηματική αυτοβιογραφία/ βιογραφία

Τα εξωλογοτεχνικά κειμενικά είδη συμπεριλαμβάνονται επίσης στα λογοτεχνικά κείμενα με ιστορικό περιεχόμενο. Ο σκοπός της αφήγησης πραγματικών ιστορικών γεγονότων, που παρατηρείται σε εξωλογοτεχνικά κείμενα («πραγματική αφήγηση») χαρακτηρίζεται ως πληροφοριακός/ ειδησεογραφικός (π.χ. σε ένα χρονογράφημα), αν και σε περιπτώσεις όπως στα απομνημονεύματα του Μακρυγιάννη, τα χρονογραφήματα του Κονδυλάκη, την επιστολογραφία του Κοραή χαρακτηρίζεται ως λογοτεχνικός. Επομένως, όταν η αφήγηση προέρχεται από αυθεντικό, υπαρκτό πρόσωπο, το οποίο είναι και ο γράφων, π.χ. σε είδη όπως η αυτοβιογραφία, το απομνημόνευμα, η συγγραφή επιστολών, η καταγραφή προσωπικού ημερολογίου, και δεν έχουμε αναπαράσταση, αλλά αφήγηση («κατά γράμμα» εκφορά), τότε η αφήγηση έχει αναφορικό επικοινωνιακό χαρακτήρα. Από την άλλη, ο λογοτέχνης-μυθιστοριογράφος διηγείται για πρόσωπα και καταστάσεις χρησιμοποιώντας τη δημιουργικότητας της φαντασίας του, στηριζόμενος σε εμπειρίες και βιώματα. Ο μυθιστοριογράφος αναπαριστά την πραγματικότητα, αναπλάθωντάς της μέσα από την πλατωνική «μιμητική» οπτική (Αγγελάτος 1997). Ορισμένα εξωλογοτεχνικά κειμενικά είδη είναι η επιστολή, το ημερολόγιο, η (αυτο)βιογραφία, απομνημονεύματα, το ιστορικό ντοκουμέντο, υπόμνημα, πρωτόκολλο, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν και μέσα στα λογοτεχνικά έργα.

Αναφορικά με την αυτοβιογραφική μαρτυρία και τη σημασίας της για την ιστορική έρευνα επισημαίνεται ότι πέρα από πηγή πληροφόρησης των ιστορικών γεγονότων και της δράσης πραγματικών προσώπων με δημόσιο ρόλο αποτελεί συνάμα ένα είδος προσωπικής μαρτυρίας, η οποία αντανακλά την αλήθεια των γεγονότων στηριζόμενη στην αλήθεια και τον τρόπο ερμηνείας των γεγονότων με βάση τη δράση και τη

συμπεριφορά του αυτοβιογραφούμενου. Η μαρτυρία αυτή αποτελεί ένα άλλο είδος αλήθειας, εξίσου άξιο έρευνας ως πηγή πληροφόρησης της Ιστορίας αναφορικά με τα πρόσωπα και τα γεγονότα της κάθε εποχής. Καθώς όμως η αυτοβιογραφία αποτελεί μια προσωπική μαρτυρία ενός προσώπου για τον ίδιο και τη ζωή του, πρέπει να ιδωθεί ως μια προσπάθεια διαμόρφωσης της θεώρησης του ανθρώπου για τον ιστορικό κόσμο και τη προοπτική της θέσης του σε αυτόν (Gusdorf 1980). Συνεπώς, λόγω της υποκειμενικότητας της αυτοβιογραφικής μαρτυρίας, επιβάλλεται ο συσχετισμός της και η αξιολόγησής της με άλλες μαρτυρίες στο πλαίσιο της ιστορικής έρευνας, αλλά και της διδακτικής αξιοποίησής της στην ιστορική διδασκαλία.

Τα απομνημονεύματα είναι μια ιστορική αφήγηση ή προσωπικού χαρακτήρα παρουσίαση γεγονότων, τα οποία ο συγγραφέας είτε τα βιώνει ως αυτόπτης μάρτυρας είτε ο ίδιος συμμετέχει (αφηγητής-πρωταγωνιστής) και γι’ αυτό θεωρούνται ως ιστορική πηγή για την κατανόηση του ιστορικού παρελθόντος (Κ.Ν.Λ. για τη Γ΄ Γυμνασίου 2000). Τα απομνημονεύματα συνιστούν πολύτιμη ιστορική πηγή, καθώς αποτυπώνουν τη συμπεριφορά και τον τρόπο σκέψης και αντιμετώπισης της καθημερινότητας από ανθρώπους μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας και ιστορικής εποχής και ιδιαίτερα δίνουν πληροφορίες για το πώς οι άνθρωποι αυτής της κοινωνικής τάξης αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τη σχέση τους με την κοινωνική πραγματικότητα της εποχής τους. Εκτός από την αξία τους ως πηγή πληροφόρησης για την κατανόηση του παρελθόντος, τα απομνημονεύματα συχνά συνιστούν και δείγματα λογοτεχνικής γραφής και αξίας. Για παράδειγμα τα απομνημονεύματα του ελληνικού 19ου αιώνα αφορούν απομνημονεύματα προσώπων που συμμετείχαν στην έναρξη και εξέλιξη της Ελληνικής Επανάστασης, που παρά τις ελλειπείς ή ανύπαρκτες γραμματικές γνώσεις τους, καταθέτουν τη μαρτυρία τους για τα ιστορικά γεγονότα της Επανάστασης, όπως ο Ι. Μακρυγιάννης, Θ. Κολοκοτρώνης, Φ. Χρυσανθόπουλος ή Φωτάκος, Ν. Κασομούλης, ενώ παράλληλα υπάρχουν και τα απομνημονεύματα λόγιων συγγραφέων (Ελ. Μουτζάν-Μαρτινέγκου, Ν. Βάμβας, Ν. Δραγούμης, Γ. Ψύλλας) που αποδίδουν τη δική τους οπτική στα ιστορικά γεγονότα του παρελθόντος.

Η μυθιστορηματική αυτοβιογραφία/ βιογραφία ως είδος είναι ένας συνδυασμός ιστορικού και (αυτο)βιογραφικού υλικού με τη μυθοπλασία. Στα λογοτεχνικά έργα, στα οποία επικρατεί η μυθοπλασία, ο μυθιστοριογράφος αφηγείται ιστορικά γεγονότα, είτε ως αυτόπτης μάρτυρας είτε όχι, και μπορεί να επέμβει στην παρουσίαση και στον τρόπο που θα τα συμπεριλάβει στη λογοτεχνική αφήγηση. Ένα σχετικό με την επέμβαση αυτή του μυθιστοριογράφου κριτήριο είναι το κριτήριο το οποίο διακρίνει τις ιστορικές από τις μυθιστορηματικές ιστορικές αφηγήσεις (ιστορικό μυθιστόρημα, μυθιστορηματική αυτοβιογραφία/ βιογραφία) ως προς την πλοκή, την επινόηση προσώπων και γεγονότων και του συσχετισμού τους στον κόσμο της μυθοπλασίας.

Η Λογοτεχνία ως μαρτυρία, πέρα από ιστορική διήγηση είναι κυρίως έργο τέχνης, στο οποίο πραγματοποιείται η ανασύνθεση των πραγματικών ιστορικών γεγονότων μέσα σε μια λογοτεχνική αφήγηση, με βάση την ελευθερία του συγγραφέα να παρεμβαίνει δημιουργικά στην παρουσίαση των γεγονότων, στην επινόηση των μυθιστορηματικών ήρωων, χωρίς την δέσμευση της φιλαλήθειας. Περιπτώσεις λογοτεχνικής μαρτυρίας είναι η μυθιστορηματική αυτοβιογραφία και βιογραφία, οι οποίες αποτελούν ιστορικές αναφορικές διηγήσεις πραγματικών γεγονότων, ενσωματωμένες όμως στο αφηγηματικό σχήμα της πλασματικής-μιμητικής αφήγησης.

Επίσης, η (αυτο)βιογραφική αφήγηση αξιοποιείται ως υλικό για να διευρύνει την επιρροή και την απήχηση του πραγματικού ιστορικού γεγονότος στους ήρωες και στις κοινωνικές ομάδες της εποχής. Συνθέτει ένα συμβολικό και μεταφορικό επίπεδο σημασιών, το οποίο προσδίδει τη δυνατότητα μιας διαφορετικής ανάγνωσης και ερμηνείας του ιστορικού γεγονότος, με βάση την ιδεολογία και τις πολιτισμικές συνθήκες και βοηθάει τον/την αναγνώστη/-τρα να αποτιμήσει ποικίλες όψεις και προεκτάσεις του ιστορικού γεγονότος και να το νοηματοδοτήσει (Αμπατζοπούλου 1998, Fleishman 1983).

Στην περίπτωση που η λογοτεχνική αυτοβιογραφική αφήγηση αναφέρεται σε πόλεμο ή γενικότερα σε γεγονότα ιστορικής σημασίας, τότε παραπέμπει στην ιστορική επιστήμη και στην πραγματολογική τεκμηρίωση με εξωκειμενικά κριτήρια. Παρόλο που η αφήγηση από την οπτική ενός αυτόπτη μάρτυρα ενδυναμώνει χαρακτηριστικά

της αφήγησης που τη συνδέουν με την αυτοβιογραφία, από τη στιγμή που ο θεματικός άξονας είναι ένα ιστορικό γεγονός και όχι μια προσωπική ιστορία, τότε επισημαίνεται η απομάκρυνση από το σχήμα της αυτοβιογραφίας. Γενικά, φαίνεται να προκύπτουν αρκετά ταξινομικά διλήμματα σχετικά με τις αφηγήσεις αυτές στη Λογοτεχνία, οι οποίες αποτελούν ένα μεικτό είδος αφήγησης, ιστορικό (εξιστόρηση), λογοτεχνικό και αυτοβιογραφικό (αυθιστόρηση), και οι οποίες αναπαριστούν την Ιστορία μέσα από τις προσωπικές ιστορίες (Αμπατζοπούλου 2000).

3.4 Συμπέρασμα

Τα λογοτεχνικά έργα μπορούν να αξιοποιηθούν ως ιστορικές πηγές -με την περιορισμένη ή την ευρύτερη έννοια- καθώς αναφέρονται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό ή εμπλέκονται έμμεσα ή άμεσα με την Ιστορία.

Ειδικότερα, οι τρόποι της λογοτεχνικής αποτύπωσης και ερμηνείας του ιστορικού παρελθόντος και η μορφή με την οποία τα ιστορικά γεγονότα ενσωματώνονται στο λογοτεχνικό έργο μπορεί να είναι με βάση:

- το παρελθόν (γεγονότα, περίοδοι, πρόσωπα) όπως διαδραματίζεται μπροστά τα μάτια του/της αναγνώστη/-τριας και η αναβίωσή του μέσω της αφήγησης ενταγμένης στο ιστορικό χρονικό πλαίσιο της εξέλιξής του δεδομένου ιστορικού γεγονότος,
- το ιστορικό γεγονός, ως βιωμένη μνήμη που επιδρά στο παρόν. Μέσα από την ενεργοποίηση της μνήμης, αναπαρίσταται σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό το ίδιο το ιστορικό γεγονός, το ιστορικό πρόσωπο, η ιστορική περίοδος,

Επίσης, το ιστορικό παρελθόν μπορεί να αποτυπώνεται σε λογοτεχνικά κείμενα ιστορικού περιεχομένου, στα οποία η Ιστορία τοποθετείται στο κέντρο της αφήγησης, με αποτέλεσμα να αποτελεί πηγή πληροφόρησης των επιμέρους στοιχείων, συμβάντων, καταστάσεων, δράσεων, αιτιών και συνεπειών της ιστορικής πραγματικότητας και εξέλιξης του παρελθόντος και σε λογοτεχνικά κείμενα, στα οποία το ιστορικό πλαίσιο λειτουργεί ως θεματικό υπόστρωμα (background). Σε αυτή την περίπτωση το ενδιαφέρον επικεντρώνεται όχι στην αφήγηση του ιστορικού γεγονότος ή στην παρουσίαση του επιλεγμένου ιστορικού προσώπου, αλλά οι επιδράσεις του

ιστορικού πλαισίου στην κοινωνία, τις προσωπικές ιστορίες, τους ανθρώπινους χαρακτήρες, την ψυχολογία και τον τρόπο ζωής των ανθρώπων και των κοινωνιών.

Από την αξιοποίηση των (εξω)λογοτεχνικών γραμματειακών ειδών, στα οποία εντοπίζεται ιστορικό ενδιαφέρον, διαφαίνεται η επίδραση της εξωτερικής ιστορικής πραγματικότητας στη λογοτεχνική έκφραση, όπως αποτυπώνεται από την προσπάθεια των λογοτεχνών να αφομοιώσουν και να μετασχηματίσουν δημιουργικά τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της ιστορικής πραγματικότητας, ιδιαίτερα κατά τον 19^{ο} αιώνα μέχρι σήμερα.

Τα ιστορικά λογοτεχνικά έργα διευρύνουν το πεδίο της ιστορικής αντίληψης αναφέροντας ιστορικά στοιχεία τα οποία περιγράφουν μια εποχή και παράλληλα δίνουν τη δυνατότητα στον/στην αναγνώστη/-τρια να ενταχθεί σε αυτήν, με στόχο ο ίδιος/ η ίδια να μπορέσει να αντιληφθεί την ιδιαιτερότητα, την ποιότητα, την εμπειρία και την μορφή του παρελθόντος. Η Λογοτεχνία μέσα στο πλαίσιο της ιστορικής κουλτούρας μιας χώρας, αποτελεί ιδιότυπο διαμεσολαβητή της Ιστορίας, ο οποίος συνθέτει και αποτυπώνει τα δεδομένα της ιστορικής έρευνας, λειτουργεί με διδακτικό τρόπο ως εκλαϊκευτικό ιστορικό έργο, επηρεάζοντας τη στάση του ανθρώπου στα ιστορικά γεγονότα και διαμορφώνοντας ιστορικές συνειδήσεις.

Συνεπώς, η Ιστορία και η Λογοτεχνία αποτελούν ουσιαστικά δύο διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης, έκφρασης, απόδοσης και ερμηνείας του παρελθόντος. Η συν-αξιοποίηση της διαλεκτικής σχέσης των δύο αυτών γνωστικών αντικειμένων, βοηθά τον/την εκπαιδευτικό να οργανώσει το μάθημά του με στόχο την αναδημιουργία του ιστορικού παρελθόντος, και να βοηθήσει τους/τις μαθητές/-τριές του να νοηματοδοτήσουν τα ιστορικά γεγονότα στην ιστορική τους συνείδηση.

Δεύτερο Μέρος: Παιδαγωγικό πλαίσιο: Ψηφιακά εκπαιδευτικά σενάρια συνεργατικής μάθησης στην ιστορική εκπαίδευση

Κεφάλαιο 4: Σχεδιασμός εκπαιδευτικού σεναρίου σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης.

Τα τελευταία χρόνια και μετά από πολλές επιμορφώσεις εκπαιδευτικών εξελίσσεται και ενσωματώνεται σταδιακά στη διδακτική πράξη ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών σεναρίων (educational/ teaching scenarios), τα οποία αφορούν προτεινόμενους τρόπους διδασκαλίας προεπιλεγμένων ενοτήτων της διδακτέας ύλης ενός γνωστικού αντικειμένου. Ως διδακτικό σενάριο θεωρείται η περιγραφή μιας διδασκαλίας με εστιασμένο γνωστικό αντικείμενο, συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους, διδακτικές αρχές και πρακτικές. Το εκπαιδευτικό σενάριο συνάδει με το νέο εκπαιδευτικό προσανατολισμό υλοποίησης διδακτικών προτάσεων, οι οποίες ενισχύουν την ουσιαστική ένταξη και αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων στη μαθησιακή διαδικασία. Είναι σαφές πως η χρήση των νέων τεχνολογιών ως διδακτικών μέσων συμπορεύεται και με τις νέες απαιτήσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας για την εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας, όπως η ομαδοσυνεργατική.

Με την έννοια «εκπαιδευτικό σενάριο» αναφερόμαστε σε μια ακολουθία μαθησιακών δραστηριοτήτων, η οποία εκτελείται με συγκεκριμένη σειρά για την επίτευξη καθορισμένων μαθησιακών στόχων. Ένα ψηφιακό εκπαιδευτικό σενάριο αποτυπώνει τον σχεδιασμό της διδακτικής διαδικασίας συνδέοντας ταυτόχρονα το ψηφιακό περιεχόμενο, τους στόχους, τη μέθοδο, τα εκπαιδευτικά μέσα και τις επιμέρους δραστηριότητες με το πλάνο εφαρμογής σε ένα πλαίσιο (Σοφός 2011).

Ειδικότερα, ένα εκπαιδευτικό σενάριο δύναται να έχει διάρκεια περισσοτέρων από μία διδακτικών ωρών και να υλοποιείται μέσα από μια σειρά εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, οι οποίες αποτελούν τμήματα του σεναρίου, ενταγμένες είτε σε απλή είτε σε σύνθετη μορφή (μορφή project, ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων). Μια τυπική δομή ενός εκπαιδευτικού σεναρίου περιλαμβάνει την ταυτότητα του σεναρίου, το πλαίσιο υλοποίησης σεναρίου, τη διδακτική διαδικασία και την υλοποίηση. Επισημαίνεται ότι τα εκπαιδευτικά σενάρια πρέπει να αναδεικνύουν το μεγάλο εύρος και την ποικιλία των μέσων και των υπηρεσιών που προσφέρουν τα

ψηφιακά εργαλεία στην εκπαίδευση, ώστε να οδηγούν στην συνεργασία γνωστικών αντικειμένων για την μελέτη ενοτήτων και θεμάτων των νέων ΠΣ, όπου οι ΤΠΕ μπορούν να λειτουργήσουν ως γνωστικό εργαλείο υποστήριξης μαθησιακών καταστάσεων, βασιζόμενων στη διερευνητική και ανακαλυπτική μάθηση. Ως προς τη διδακτική μεθοδολογία, τα εκπαιδευτικά σενάρια προωθούν την ανάπτυξη και την καλλιέργεια ικανοτήτων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, τη διαμόρφωση κριτικής στάσης απέναντι στη διδακτική χρήση των ψηφιακών εργαλείων και τον προβληματισμό για τον μετασχηματισμό του ρόλου των κύριων συντελεστών της μαθησιακής διαδικασίας (εκπαιδευτικός-μαθητής/-τρια), με στόχο να επιτύχουν τον κριτικό ψηφιακό γραμματισμό.

Ως προς τις διδακτικές στρατηγικές, τα σενάρια υποστηρίζουν και προωθούν τη μετάβαση από τη μετωπική διδασκαλία στη συνεργατική μάθηση, από τη διάλεξη στη διερευνητική μέθοδο. Ένα εκπαιδευτικό σενάριο το οποίο αξιοποιεί τα ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία δύναται να ενισχύει την ανάπτυξη ικανοτήτων, όπως την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων που ανακύπτουν κατά τη συνεργασία, την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και των δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων και ανάληψης πρωτοβουλιών για την επίτευξη του μαθησιακού στόχου (Κόμης 2015).

4.1.Τυπική δομή εκπαιδευτικού σεναρίου

Μια τυπική δομή ενός εκπαιδευτικού σεναρίου είναι η εξής (Φραγκάκη 2008):

Ταυτότητα σεναρίου: περιλαμβάνει πληροφορίες για το στοχευμένο κοινό (π.χ. ηλικία), το γνωστικό ή τα γνωστικά αντικείμενα (π.χ. ιστορία-λογοτεχνία), συμφωνία με τις προδιαγραφές των ΠΣ ως προς τα γνωστικά αντικείμενα, τους στόχους, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Ειδικότερα, δίνονται πληροφορίες για τους δημιουργούς του σεναρίου, σύντομη περίληψη του γνωστικού αντικείμενου ή των γνωστικών αντικειμένων που εμπλέκονται στο σενάριο, σκοποί, διδακτικές πρακτικές και προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Πλαίσιο υλοποίησης σεναρίου: περιλαμβάνει το απαιτούμενο επίπεδο και τις απαιτούμενες πρότερες γνώσεις σχεδιασμού εκπαιδευτικού σεναρίου, την ανάπτυξη υποστηρικτικού υλικού που θα συνοδεύει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, την οργάνωση στην τάξη (π.χ. εφαρμογή συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας με την αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων), τη συνεργασία και τον συντονισμό εκπαιδευτικών

διαφόρων ειδικοτήτων, για την προσαρμογή του ωρολογίου προγράμματος, ώστε να διασφαλιστεί η ομαλή διεξαγωγή του σεναρίου εντός του συγκεκριμένου χρονικού διαστήματος υλοποίησής του. Ωστόσο, η διάρκεια και η συχνότητα υλοποίησης του εκπαιδευτικού σεναρίου δεν είναι αναγκαίο να επικαλύπτεται με διδακτικές ώρες, καθώς είναι εφικτή η δημιουργία εκπαιδευτικών διαδρομών με βάση εκπαιδευτικά σενάρια και εκτός της σχολικής τάξης.

Διδακτική διαδικασία: περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται το εκπαιδευτικό σενάριο, το διδακτικό πλαίσιο, το οποίο αναφέρει το διδακτικό μοντέλο στο οποίο βασίζεται το σενάριο με αναφορές σε θεωρίες που αξιοποιήθηκαν, το μεθοδολογικό πλαίσιο, το οποίο αφορά τον τρόπο οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας και τέλος την αναφορά του σκοπού και των επιμέρους στόχων του σεναρίου σε συνάρτηση με προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Διαδικασία υλοποίησης: περιλαμβάνει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, τις διδακτικές στρατηγικές, την ενσωμάτωση των ψηφιακών εκπαιδευτικών εργαλείων, την παρουσίαση των τελικών παραδοτέων (π.χ. γραπτές εργασίες, πολυμεσικές παρουσιάσεις, δραματοποίηση, αγώνες επιχειρηματολογίας, εκθέσεις, εκπαιδευτικές διαδρομές), τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών/-τριών, τον αναστοχασμό της όλης διαδικασίας.

Σχεδιάζοντας ένα εκπαιδευτικό σενάριο πρέπει να λαμβάνεται υπόψη πως μία βασική σύλληψη (μία συνεχούσα ιδέα) θα διατρέχει τη σκοποθεσία και τις δεξιότητες, τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και την αξιολόγηση, η οποία να εξυπηρετείται και να εξυπηρετεί τις επιλεγμένες πηγές προς επεξεργασία. Ο συγχρονισμός της σκοποθεσίας, δεξιοτήτων, δραστηριοτήτων, αξιολόγησης και επιλεγμένων κειμένων πηγών (alignment) δίνει μορφή σε αυτά που έχει αποφασίσει ο/η εκπαιδευτικός ότι θέλει να διδάξει και θα καταστήσει τους/τις μαθητές/-τριες ικανούς/-ες να κατακτήσουν τις προσδοκώμενες δεξιότητες μέσω των πηγών που θα προσεγγίσουν και θα επεξεργαστούν κριτικά (Χοντολίδου & Κελεπούρη 2012).

Συνεπώς, ως σενάριο θεωρείται η πλήρης καταγραφή μιας διδακτικής πρότασης σε όλα της τα μέρη, από την ταυτότητα του/των δημιουργού/-ών μέχρι τη λεπτομερή περιγραφή της ολοκλήρωσής της. Σε πρώτο επίπεδο, απευθύνεται στους/ στις

εκπαιδευτικούς, ενώ τα φύλλα εργασίας με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ως τμήμα του σεναρίου, απευθύνονται στους/στις μαθητές/-τριες. Αποτελεί, λοιπόν, ένα σχέδιο διδασκαλίας, ευέλικτο να προσαρμοστεί στο προφίλ της κάθε τάξης κατά την κρίση του/της εκπαιδευτικού και το οποίο λειτουργεί ως αφετηρία προβληματισμού και ανάπτυξης καινοτόμων εκπαιδευτικών προτάσεων, με επιλεγμένα ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία και διδακτικές μεθόδους που κινητοποιούν τους/τις μαθητές/-τριες και τους /τις ωθούν να αυτενεργήσουν και να πρωταγωνιστήσουν στη διδακτική διαδικασία.

4.2 Σύγχρονες θεωρίες μάθησης

Με τον όρο «θεωρίες μάθησης» νοείται το εννοιολογικό πλαίσιο που περιγράφει πώς απορροφάται, επεξεργάζεται και διατηρείται, κατά τη διάρκεια της μάθησης, η πληροφορία. Τόσο οι γνωστικές, συναισθηματικές και περιβαλλοντικές επιρροές όσο και η προγενέστερη συσσωρευμένη εμπειρία επηρεάζουν τον τρόπο κατανόησης, αποδοχής ή αλλαγής μιας κοσμοθεωρίας, καθώς και τη διατήρηση της γνώσης και των ικανοτήτων.

Ως βασικοί στόχοι αξιοποίησης σύγχρονων παιδαγωγικών θεωριών μέσω της ανακαλυπτικής μάθησης και οικοδόμησης της γνώσης, χαρακτηρίζονται η ενδυνάμωση της διαδραστικής διδασκαλίας, ο κριτικός γραμματισμός των μαθητών/-τριών, ο προβληματισμός τους για ιστορικά θέματα με κοινωνικές προεκτάσεις, με συνέπεια την εγρήγορση και την υιοθέτηση μιας ενεργούς στάσης απέναντι σε αυτά. Οι θεωρίες μάθησης που αξιοποιούνται ως μεθοδολογικά εργαλεία για τη δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων είναι οι ακόλουθες:

α) **Διερευνητική – αποκαλυπτική μέθοδος μάθησης** (Bruner 1966): Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη μέθοδο ο μαθητής/-τρια οδηγείται στη σταδιακή, καθοδηγούμενη ανακάλυψη των γνώσεων μέσα από ανακαλυπτικές διαδικασίες (Ελληνιάδου, Κλεφτάκη & Μπαλκίζας 2008). Ο Bruner ως θεμελιωτής της θεωρίας του «κονστρουκτιβισμού» (Constructivist Theory), υποστήριζε ότι για την οργάνωση και κατάκτησης της μάθησης συμβάλλουν οι «δομές» του γνωστικού αντικειμένου μέσω της σπειροειδούς οργάνωσης της ύλης και της διδασκαλίας. Ο Bruner (Bruner 1966) (Ελληνιάδου, Κλεφτάκη & Μπαλκίζας 2008) τόνισε ότι η διδασκαλία πρέπει να προσαρμόζεται και να ανταποκρίνεται στις εμπειρίες και τις μαθησιακές ανάγκες των

μαθητών/-τριών, γι' αυτό και πρέπει να ο σχεδιασμός της να οδηγεί τη σκέψη των μαθητών/-τριών πέρα από τα δεδομένα και στην κριτική αντιμετώπιση των πληροφοριακών κενών, ώστε να επιτυγχάνεται η απρόσκοπτη εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων και κρίσεων (όπως στο Vygotsky, van der Veer, Valsiner & Prout 1994). Οι τρόποι σκέψης ή τα συστήματα, τα οποία συμβάλλουν στην κατανόηση της πληροφορίας και στη γνωστική ανάπτυξη του/της μαθητή/-τριας, με αντιστοιχία στα ιστορικά στάδια της ανθρώπινης εξέλιξης, είναι κατά τον Bruner τα εξής:

1. **Το σύστημα της πραξιακής αναπαράστασης** (enactive representation): η γνώση συνδέεται με την κίνηση και τη δεξιότητα από την άμεση επαφή του ατόμου με τα πράγματα (π.χ. το παιδί μετράει τα μολύβια).

2. **Το σύστημα της εικονικής αναπαράστασης**: οι γνώσεις αναπαριστώνται μέσω εσωτερικών πνευματικών εικόνων (π.χ. η εικόνα του παιδιού μετράει τα μολύβια).

3. **Το σύστημα της συμβολικής αναπαράστασης**: οι γνώσεις εμφανίζονται με σύμβολα (αναπαράσταση σχέσεων με αφηρημένα σύμβολα, με δυνατότητα διαφόρων συσχετισμών και διατύπωσης θεωριών).

Ο Bruner (Bruner 1966) (Ελληνιάδου, Κλεφτάκη & Μπαλκίζας 2008) ως υποστηρικτής της «ανακαλυπτικής μάθησης» (Discovery Learning), η οποία προωθεί την ενεργοποίησης της διαισθητικής σκέψης των μαθητών/-τριών ως προς την επίλυση θεμάτων της καθημερινής ζωής, θεωρεί πως ο τρόπος κατάκτησης της γνώσης στηρίζεται κυρίως στη διαδικασία και όχι τόσο στο αποτέλεσμα. Ο/η μαθητής/-τρια μέσα από την παρατήρηση, υποθέτει, εξετάζει, διατυπώνει ερμηνείες, καταλήγει σε συμπεράσματα, είτε με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού είτε και μόνος/-η, όντας υπεύθυνος/-η για την πορεία της έρευνάς του/της, με τους δικούς του/της τρόπους, ώστε να παράγει την επιθυμητή γνώση. Ενεργεί ως μικρός/-ή επιστήμονας, ανακαλύπτει τη γνώση, η οποία κινητοποιεί τα εσωτερικά του/της κίνητρα και του/της παρέχει τη δυνατότητα να κατανοήσει και να σχηματίσει το δικό του/της γνωστικό μοντέλο (Raptis & Rapti 2006).

Ο Bruner υπήρξε ο εμπνευστής της ιδέας του σπειροειδούς αναλυτικού προγράμματος, στο οποίο κατέδειξε πως η γνώση, η οποία από πολύ νωρίς και με την κατάλληλη προσέγγιση καλλιεργείται στον/στην μαθητή/-τρια, γίνεται αντικείμενο

μελέτης σε πιο προχωρημένο επίπεδο, μέσω ποικιλίας τρόπων αναπαράστασης της γνώσης, ώστε να υπάρχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να γίνει η γνώση αυτή κτήμα του/της μαθητή/-τριας. Η ανακαλυπτική μάθηση και οι στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων αναπτύσσονται σταδιακά και σχετίζονται με την προηγούμενη εμπειρία του/της μαθητή/-τριας. Είναι δεξιότητες που μαθαίνονται, γι' αυτό και ο διδακτικός σχεδιασμός πρέπει να στοχεύει στην «ανακάλυψη» από τους/τις μαθητές/-τριες αρχών, νόμων και κανόνων που διέπουν όχι μόνο τα φαινόμενα ως γνωστικά αντικείμενα αλλά και την ίδια του/της τη σκέψη (Raptis & Rapti 2006).

Η ανακαλυπτική διαδικασία επηρεάζεται και από εξωτερικούς παράγοντες, όπως το πολιτιστικό περιβάλλον του/της μαθητή/-τριας και ο τρόπος οργάνωσης της διδασκαλίας (Μαυροσκούφης 2004). Σύμφωνα με την Αβδελά (1998), η προϋπόθεση για την ενεργοποίηση του ιστορικού τρόπου σκέψης των μαθητών/-τριών, είναι η αποδέσμευση της διδασκαλία της Ιστορίας από τους περιορισμούς των αυστηρών λογικών διεργασιών, η ενίσχυση της ανοιχτής συζήτησης, η ανταλλαγή των απόψεων και η διατύπωση νέων ιδεών. Η νέα προσέγγιση της διδακτικής της Ιστορίας συνίσταται στο διδακτικό σχεδιασμό του μαθήματος της Ιστορίας που επικεντρώνεται στην κατανόηση και ερμηνεία των ιστορικών εννοιών και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών.

β) **Κοινωνικός εποικοδομητισμός και κοινωνικογνωστική προσέγγιση** (Vygotsky, van der Veer, Valsiner & Prout 1994): Η ανάπτυξη της νόησης είναι διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης, στην οποία κυρίαρχο ρόλο έχει η γλώσσα. Ο/η μαθητής/-τρια ως ενεργό υποκείμενο διαμορφώνει τη γνωστική του/της πραγματικότητα, οικοδομώντας τη γνώση μέσα από τη συνεργασία, ώστε η γνωστική ανάπτυξη να είναι αποτέλεσμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Savin-Baden & Major 2004). Ο Vygotsky υποστήριζε ότι τα κοινωνικά και ιστορικά δεδομένα επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τους/τις μαθητές/-τριες, με συνέπεια η προσπάθεια του/ της εκπαιδευτικού να μεταδώσει ακαδημαϊκή γνώση στους/στις μαθητές/-τριες πρέπει να στηρίζεται στις προσωπικές και κοινωνικές του/της εμπειρίες και γνώσεις, με την παροχή συγκεκριμένων οδηγιών και μέσων υποστήριξης (scaffolding) (Rubin, Bukowski & Parker 2007). Η άποψη ότι η νοητική ανάπτυξη συνδέεται σε μεγάλο ποσοστό με το ιστορικοκοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, οδηγεί τον Vygotsky στην εισαγωγή του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού και

στη διαμόρφωση μιας κοινωνικοπολιτιστικής προσέγγισης της νόησης. Σύμφωνα με τη θεωρία του, η νοητική ανάπτυξη δεν οφείλεται αποκλειστικά από το νοητικό επίπεδο του ανθρώπου αλλά διαμορφώνεται και από τα κοινωνικά γεγονότα και τις πολιτισμικές συνθήκες της εποχής, στοιχεία που εγγράφονται και εσωτερικεύονται σε κάθε άνθρωπο (Raptis & Rapti 2006). Σε διδακτικό επίπεδο, η έννοια της επικείμενης ανάπτυξης σημαίνει ότι ο/η εκπαιδευτικός πρέπει πρώτα να αναγνωρίζει το προφίλ των μαθητών/-τριών του με τον προσδιορισμό του επιπέδου των ατομικών ικανοτήτων τους και στη συνέχεια να εντοπίζει το επίπεδο των γνωστικών ικανοτήτων που μπορεί να αναπτύξει με τη βοήθεια στοχευμένων ερωτημάτων που θα αναπτύξει στο διδακτικό σχεδιασμό (Ματσαγγούρας 1998).

γ) **Ομαδοσυνεργατική μέθοδος μάθησης**: Η συγκεκριμένη θεωρία εξοικειώνει τους/τις μαθητές/-τριες στην ομαδική εργασία, προωθώντας ταυτόχρονα την ενεργό συμμετοχή, αυτενέργεια, ανάληψη πρωτοβουλίας και συντονισμού της πορείας της συνεργασίας και της ανταλλαγής απόψεων εντός της ομάδας, αλλά και στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων εργασίας στην ολομέλεια της τάξης (Ματσαγγούρας 1998) (Brüning & Saum 2008). Η κατανόηση του τρόπου κατάκτηση της γνώσης και η οικοδόμησής της μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στηρίζει τη θέση πως ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός πρέπει να ενθαρρύνει και να προάγει την κοινωνική αλληλεπίδραση στα μαθησιακά περιβάλλοντα. Ο κοινωνικός εποικοδομισμός και ειδικότερα η κοινωνικο-πολιτισμική θεώρηση λειτουργούν προς την κατεύθυνση της εμβάθυνσης της κατανόησης της σύνδεσης ανάμεσα στο κοινωνικό (κοινωνική διάδραση) και στο ατομικό (γνωστικές λειτουργίες) επίπεδο, και προσφέρουν τη δυνατότητα σχεδίασης ψηφιακών εκπαιδευτικών εργαλείων που διευκολύνουν την επικοινωνία, υποστηρίζουν τη συνεργασία και ενθαρρύνουν τη συλλογική οικοδόμηση της γνώσης με την αξιοποίησή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Συμβαδίζοντας με αυτή την οπτική, η σύγχρονη ψηφιακά ενισχυόμενη μάθηση στρέφεται σε μεγάλο βαθμό στη μελέτη, τη σχεδίαση και την αξιολόγηση τεχνολογικών συστημάτων για τη συνεργατική μάθηση (collaborative learning). Οι λόγοι για την έμφαση αυτή δεν περιορίζονται μόνο στην επίδραση της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας στην εκπαίδευση, αλλά οφείλονται στην ευρύτερη κατανόηση πως οι δεξιότητες συνεργατικής οικοδόμησης γνώσης βρίσκονται στα θεμέλια της παραγωγικής διαδικασίας και αφορούν την ανθρώπινη δημιουργικότητα. Στους σύγχρονους χώρους

παραγωγής είναι κοινή πρακτική να εργάζονται διάφοροι ειδικοί σε διεπιστημονικές ομάδες για τη συνεργατική επίλυση προβλημάτων. Η συνεργατική μάθηση στην εκπαίδευση βοηθά τους αυριανούς επαγγελματίες να απελευθερώσουν με παραγωγικό τρόπο τις δημιουργικές τους δυνάμεις, να συνεργάζονται και να μαθαίνουν να συνυπάρχουν δημιουργικά στο πλαίσιο της ομάδας και να επιλύουν ζητήματα που προκύπτουν με αποδοτικότερο τρόπο (Δημητριάδης 2015).

4.2.1. Συνεργατική μάθηση

Η συνεργατική μάθηση - η οποία αποτελεί συνδυασμό δομικής και λειτουργικής - επικοινωνιακής προσέγγισης- έχει σχεδιαστεί για να προωθεί την ισόρροπη επικοινωνιακή και ακαδημαϊκή ικανότητα των μαθητών/-τριών, με αποτέλεσμα εκείνοι/-ες να αναπτύσσουν γνωστικές, συνεργατικές και κοινωνικές δεξιότητες.

Οι Johnson & Johnson (1990a) αναφερόμενοι στο έργο τους στην ομαδοσυνεργατική μάθηση την καθορίζουν ως εργασία στο πλαίσιο μικρών ομάδων, με κοινή στοχοθεσία που προωθεί την ενίσχυση της ποιότητας μάθησης για όλους τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία. Θεωρούν, επίσης, ότι η ομαδική δραστηριότητα και η συλλογική προσπάθεια προς ένα κοινό στόχο επιδρά θετικά και στην ατομική βελτίωση των μελών της ομάδας, καθώς η ενεργός συμμετοχή εντός της ομάδας και ο καλός συντονισμός εξασφαλίζει τον εποικοδομητικό συσχετισμό της υπάρχουσας γνώσης με την νέα αποκτηθείσα γνώση, ενδυναμώνοντας το γνωστικό επίπεδο κάθε μέλους της ομάδας.

Από την άλλη, ο Dewey (1927) εκλαμβάνει το σχολείο ως μια κοινότητα μάθησης μέσα στην οποία οι μαθητές/-τριες καλούνται να συνεργαστούν για την κατάκτηση της γνώσης. Θεωρεί τη μαθητική συνεργασία ως κινητήρια δύναμη της εκπαίδευσης και πιστεύει πως μέσω αυτής ενθαρρύνεται η ανταλλαγή απόψεων, ιδεών και αναπτύσσονται κοινωνικές σχέσεις στα μέλη της μαθητικής κοινότητας.

Ο Ferrière (1946) επικεντρώνει κι αυτός το ενδιαφέρον του στην αξία της ομαδικής σχολικής εργασίας και θεωρεί πως η αμοιβαία δράση συμβάλλει στην από κοινού υποστήριξη και αλληλοβοήθεια για την υλοποίηση του κοινού στόχου. Ο συγκεκριμένος παιδαγωγός εκλαμβάνει την ομάδα ως μια δομή, η οποία υποστηρίζει τη συλλογική εργασία, τον διαμοιρασμό συγκεκριμένων καθηκόντων για την

υλοποίηση του κοινού στόχου και με αυτόν τον τρόπο θέτει τις βάσεις για την προετοιμασία των μελλοντικών πολιτών ενός έθνους.

Ο Piaget (1969) υποστηρίζει ότι οι συνεργατικές πρωτοβουλίες αναπτύσσουν τη σκέψη των μαθητών/-τριών, θέτουν σε δοκιμασία και διερεύνηση τις προσωπικές σκέψεις και γνώσεις του καθενός και οδηγούν σε μια διαφορετική θέαση των πραγμάτων, με πιο σωστό, ολοκληρωμένο και πολυεπίπεδο τρόπο. Συνεπώς, η συνεργασία μπορεί να συμβάλει στην πνευματική ανάπτυξη, να ευνοήσει «όλες τις συμπεριφορές που διαπλάθουν το κριτικό πνεύμα, την αντικειμενική και διαλεκτική σκέψη» (Piaget 1969). Ο Baudrit (2007) υποστηρίζει πως οι θέσεις του Piaget για την έννοια της μαθητικής συνεργασίας είναι καθοριστικό σημείο αναφοράς για τη σύνδεση της συνεργασίας με την αυτονομία, δηλαδή της ελεύθερης δράσης και της αλληλεπίδρασης των μελών της ομάδας, καθώς αποτελούν τα θεμέλια της πραγματικής συνεργασίας και ουσιαστικής συνεργατικής μάθησης.

Σύμφωνα με τον Baudrit (2007) η συνεργατική μάθηση παρουσιάζει πλεονεκτήματα ως προς την πρόσκτηση της σχολικής γνώσης και στη βελτίωση της ποιότητας των κοινωνικών επαφών μέσα στις ομάδες. Εντός της ομάδας οι μαθητές/-τριες μπορούν να οργανωθούν για να ενεργήσουν μαζί, να συσχετίσουν τις ιδέες και τις απόψεις τους, να επεξεργαστούν συλλογικά τις πληροφορίες, να προσφέρουν με προθυμία βοήθεια και υποστήριξη στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, όταν τους ζητείται. Συνεπώς, στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης η ομάδα καθορίζεται ως χώρος παραγωγής συνεργατικής εμπειρίας, επιτρέπει την αξιοποίηση των ικανοτήτων για την ανταλλαγή, την προσφορά ή τη λήψη βοήθειας και ενδυναμώνει τις διαπροσωπικές ανταλλαγές μεταξύ των μαθητών/-τριών, την αμοιβαία και εποικοδομητική ανταλλαγή των ιδεών τους, με τρόπο που εξασφαλίζει ευκαιρίες μάθησης που δεν μπορεί να παρέχει η απομονωμένη ατομική εργασία.

Συνεπώς, η εισαγωγή του μοντέλου συνεργατικής προσέγγισης στη διδασκαλία προωθεί την αυτόνομη και ελεύθερη επικοινωνία καθιστώντας τον τρόπο διδασκαλίας μαθητοκεντρικό, επαναπροσδιορίζοντας ταυτόχρονα και το ρόλο του/της εκπαιδευτικού. Με την εισαγωγή της συνεργατικής μάθησης (διδασκαλία σε ζεύγη ή σε μικρές ομάδες μαθητών/-τριών, ακόμη και με την ανάμειξη μαθητών/-τριών με διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας) στη μαθησιακή διαδικασία ευνοείται η ύπαρξη

επικοινωνιακών συνθηκών στην τάξη, οι οποίες ενισχύουν την αλληλεπίδραση και την ουσιαστική συνεργασία, ωθώντας τους/τις μαθητές/-τριες να εφαρμόσουν σε κάθε περίσταση τις δεξιότητες-γλωσσικές και κοινωνικές- που έχουν κατακτήσει.

Το μοντέλο της συνεργατικής μάθησης είναι ένα μοντέλο το οποίο προωθείται και μέσα από τη διαθεματικότητα (π.χ. ιστορία – λογοτεχνία) και τα σχέδια εργασίας, όπως είναι τα εκπαιδευτικά σενάρια, τα οποία καθιερώνουν ένα πλαίσιο συλλογικής δράσης. Στα ψηφιακά εκπαιδευτικά σενάρια με δραστηριότητες συνεργατικού τύπου μάθησης, οι μαθητές/-τριες τοποθετούνται στο επίκεντρο, ενεργοποιούνται, συμμετέχουν δυναμικά στη μαθησιακή διαδικασία και θεωρούνται οι ίδιοι/ ίδιες πηγές γνώσης. Για να επιτευχθεί η ουσιαστική και η αποτελεσματική συνεργασία, κατά την εφαρμογή των μεθόδων συνεργατικής μάθησης και των αντίστοιχων συνεργατικών ψηφιακών εργαλείων που επιλέγονται από τον/την εκπαιδευτικό πρέπει να συνυπάρχουν πέντε βασικά στοιχεία, προσεκτικά δομημένα, στο σχεδιασμό και την σκοποθεσία των ψηφιακών εκπαιδευτικών σεναρίων. Συγκεκριμένα:

- **Θετική αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση:** Οι μαθητές/-τριες πρέπει να αντιλαμβάνονται ότι μεταξύ τους είναι συνεργάτες και όχι ανταγωνιστές και να συντονίζουν τις προσπάθειές τους για την επίτευξη του κοινού σκοπού. Γι’ αυτό και οι δραστηριότητες στα σενάρια πρέπει να είναι κατά τέτοιο τρόπο δομημένες, ώστε να εξασφαλίζεται η επιτυχημένη συνεργασία της ομάδας, μέσω της επεξεργασίας τους από όλα τα μέλη της ομάδας. Οι μαθητές/-τριες πρέπει να συνειδητοποιούν πως θα επιτύχουν ως άτομο, αν επιτύχουν ως ομάδα.
- **Δημιουργία ομάδων και διάδραση πρόσωπο με πρόσωπο:** Το μέγεθος των ομάδων θα πρέπει να είναι μικρό (4-5 μέλη) και από άποψη χώρου (πραγματικού ή ψηφιακού) να είναι κοντά και να επικοινωνούν απρόσκοπτα μεταξύ τους. Σημαντικό είναι στο σενάριο να διατυπώνεται με σαφήνεια χώρος εργασίας και η οργάνωσή του για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Ο παρακάτω πίνακας αποτυπώνει τους δείκτες επίδοσης ομάδων (ανάλογα με τον σχηματισμό τους) (Lennartzt & Lennartz 2012):

1. 2. 3. 4.	Ένας μαθητής/μία μαθήτρια εργάζεται, οι υπόλοιποι παρακολουθούν αμέτοχοι Προσωπικές συζητήσεις Σιωπηλά μέλη Αντιπαλότητα	Κάθονται όλοι μαζί, αλλά τίποτα περισσότερο! →**Ψευδο-ομάδα**
1. 2. 3. 4.	Ενδιαφέρον μόνο για το ατομικό του βαθμό επίδοσης Συμμετοχή, αλλά χωρίς να ακούει τη γνώμη των άλλων Αδυναμία ύπαρξης ομοφωνίας/ κοινής συναίνεσης Ένα μόνο δυνατό μέλος στην ομάδα	Συνυπάρχουν στην ομάδα, αλλά χωρίς ουσιαστική επικοινωνία και συμφωνία. → **Παραδοσιακή ομάδα**
1. 2. 3. 4. 5. 6. 7.	Ύπαρξη κοινού στόχου για όλη την ομάδα Ο καθένας συμμετέχει ενεργά Διακριτή διεύθυνση της ομάδας Πρόθυμη ακρόαση των απόψεων όλων των μελών της ομάδας Συζήτηση γύρω από το θέμα Κατανομή αρμοδιοτήτων Εκτίμηση προς όλα τα μέλη της ομάδας	Συνεργασία πάνω σε ένα κοινό στόχο, καθένας έχει τη δική του συνεισφορά. → **Ομάδα συνεργατικής μάθησης**

Πίνακας 1 Δείκτες επίδοσης ομάδων (ανάλογα με τον σχηματισμό τους)

- **Ατομική ευθύνη:** Κατά την κατανομή των εργασιών και των ρόλων, κάθε μέλος της ομάδας οφείλει να εργάζεται υπεύθυνα για την επίτευξη των αποτελεσμάτων της ομάδας. Οι μαθητές/-τριες πρέπει να νιώθουν την υπευθυνότητα που έχουν αναφορικά με την ολοκλήρωση της εργασίας που έχουν αναλάβει, αλλά την ευθύνη που έχουν να υποστηρίξουν και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας στην προσπάθεια αυτή.
- **Κοινωνικές δεξιότητες:** Οι μαθητές/-τριες πρέπει να επιδεικνύουν προσεκτική, ενεργητική ακρόαση, τήρηση κανόνων διαλόγου, συζήτησης και διαπραγμάτευσης, σεβασμό στην άποψη του άλλου. Αναπτύσσονται έτσι οι βάσεις της συνεργατικής μάθησης, όπως η εκτίμηση, η συνειδητοποίηση της υπευθυνότητας, η ανεκτικότητα, η αλληλεγγύη, η προσφορά για βοήθεια, η εμπιστοσύνη.

- **Αξιολόγηση της ομάδας:** Πρέπει να πραγματοποιείται αυτό- και ετερο-αξιολόγηση κατά τη διαδικασία και με την ολοκλήρωση της εργασίας, τόσο ως προς το αποτέλεσμα του παραγόμενου έργου, όσο και ως προς την ποιότητα συνεργασίας. Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσονται στρατηγικές εντός της ομάδας, ώστε να μπορεί να ελέγχεται η στάση και η συμπεριφορά των μελών και ο βαθμός επίτευξης του στόχου, δομώντας έτσι βελτιωμένες προσεγγίσεις για κάθε ζήτημα που προκύπτει από αυτόν τον επανέλεγχο. Ακολουθεί ενδεικτική ρουμπρίκα για την αξιολόγηση της ποιότητας συνεργασίας των ομάδων:

	☺☺ (πολύ καλά)	☺ (καλά)	😐 (μέτρια)	☹ (μη ικανοποιητικά)
1. Αλληλεπιδράσαμε δείχνοντας σεβασμό σε όλα τα μέλη της ομάδας;				
2.Συνεργαστήκαμε αρμονικά και επαρκώς για την επίτευξη του στόχου;				
3.Επιχειρηματολογήσαμε κατά την διατύπωση των απόψεών μας;				
4.Επαινέσαμε ο ένας τον άλλον;				
5.Περάσαμε ευχάριστα κατά τη συνεργασία μας;				
6. Ζητήσαμε/ Προσφέραμε βοήθεια, όταν χρειάστηκε;				

Πίνακας 2 Ενδεικτική ρουμπρίκα για την αξιολόγηση της ποιότητας συνεργασίας των ομάδων

Στους πίνακες 3 και 4 που ακολουθούν περιγράφονται αναλυτικά οι κατευθυντήριες γραμμές της συνεργατικής μάθησης, καθώς και τα στάδια εφαρμογής της συνεργατικής μάθησης στη μαθησιακή διαδικασία (Lennartzt & Lennartz 2012):

Ατομική σκέψη/ **Think-Phase:**	Ατομική εργασία, προσωπική διεργασία του θέματος.
Ομαδική συνεργασία/ **Pair-Phase:**	Ομαδική ή ανά ζευγάρια εργασία, ανταλλαγή απόψεων, συντονισμός και κοινωνική διάδραση.
Παρουσίαση αποτελέσματος στην ολομέλεια/ **Share-Phase:**	Παρουσίαση του θέματος και των αποτελεσμάτων στην ολομέλεια της τάξης, ατομική επίδοση/ επίτευγμα.

Πίνακας 3 Κατευθυντήριες γραμμές συνεργατικής μάθησης

Προπαρασκευαστικό στάδιο	• Δημιουργία συνεργατικού κλίματος στην τάξη • Καλλιέργεια συνεργατικών δεξιοτήτων • Οργάνωση χώρου και διαρρύθμιση των θρανίων στη σχολική αίθουσα • Σύνθεση των ομάδων • Κατανομή και σαφής καθορισμός ρόλων εντός της ομάδας • Καθορισμός του γνωστικού αντικειμένου • Καθορισμός των μαθησιακών στόχων • Καθορισμός των συνεργατικών στόχων • Επιλογή των πηγών που θα λειτουργήσουν ως βάση εργασίας των ομάδων • Προετοιμασία φύλλου εργασίας εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (ατομικό/ομαδικό) • Προετοιμασία φύλλου αξιολόγησης/ ψηφιακού ερωτηματολογίου αξιολόγησης των γνωστικών και συνεργατικών στόχων
Στάδιο εφαρμογής της συνεργατικής μάθησης	• Εισαγωγή στο νέο μάθημα • Προφορικές ή γραπτές οδηγίες για: ▪ τους συνεργατικούς στόχους ▪ τη διασφάλιση της αλληλεξάρτησης ▪ τους ρόλους των μελών της ομάδας ▪ τον τρόπο αξιολόγησης • Εργασία των ομάδων με βάση τα φύλλα εργασίας • Καθοδήγηση και παρέμβαση του/της εκπαιδευτικού, όταν κρίνεται παιδαγωγικά απαραίτητο • Ενίσχυση και εμψύχωση των μαθητών/-τριών καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας.

Στάδιο αξιολόγησης της συνεργατικής μάθησης	• Παρουσίαση του έργου των ομάδων στην ολομέλεια της τάξης – Ανοιχτή συζήτηση και αλληλοσυμπλήρωση • Αξιολόγηση του έργου των ομάδων και της ποιότητας της συνεργασίας (από τις άλλες ομάδες, από τα μέλη της ίδιας ομάδας, από τον/την εκπαιδευτικό) • Συζήτηση για την αναζήτηση τρόπων για περαιτέρω βελτίωσης της συνεργασίας

Πίνακας 4 Στάδια εφαρμογής της συνεργατικής μάθησης στη μαθησιακή διαδικασία

Με βάση το μοντέλο της συνεργατικής μάθησης, οι μαθητές/-τριες αναπτύσσουν στρατηγικές επίλυσης και διαχείρισης προβλημάτων, που βοηθούν σημαντικά τη μεταξύ τους επικοινωνία και τη συλλογική εργασία. Μέσα από τη διαδικασία καταμερισμού ευθυνών, γίνονται περισσότερο αυτόνομοι και υπεύθυνοι. Η ισότιμη συμμετοχή τους στην ομάδα και η αποδοχή τονώνει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους, καθώς τους δίνεται η δυνατότητα να εκφράζονται αυθόρμητα, ελεύθερα, να επικοινωνούν άμεσα, να διαφωνούν και να επιχειρηματολογούν σεβόμενοι/-ες την άποψη των άλλων. Πέρα από την ενδυνάμωση του προφορικού λόγου, οι μαθητές/-τριες παράγουν πρωτότυπα κείμενα, με στοχευμένο περιεχόμενο σύμφωνα με το κειμενικό είδος και τον επικοινωνιακό στόχο που τίθεται στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Τέλος, δίνεται η ευκαιρία για ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας, καθώς και των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/-τριων, καθώς κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης, υποστηρίχτηκε η από πλευράς τους μεταγλωσσική και μεταγνωστική θεώρηση της συμμετοχής τους, διαδικασία που συνιστά ανώτερου επιπέδου γνωστική λειτουργία.

4.2.1.1.Παρουσίαση ενδεικτικών μεθόδων συνεργατικής μάθησης με δυνατότητα αξιοποίησης ψηφιακών μέσων/ εργαλείων.

4.2.1.1.α Μαθησιακή κατάσταση υπό την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού με στάδια συνεργατικής μάθησης (Frontale Unterrichtssituationen mit kooperativen Phasen)

Ορισμός:	Εναλλαγή της παράδοσης του διδάσκοντος/μετωπική διδασκαλία με στάδια/φάσεις συνεργατικής μάθησης για την επεξεργασία του θέματος, όπως ομιλία μαθητών/ομαδική παρουσίαση, προβολή ταινίας με διδακτικό περιεχόμενο, διατύπωση ερωτήσεων που προωθούν/ενισχύουν τη συζήτηση των μαθητών.
Παρουσίαση της μεθόδου στην τάξη:	Στάδιο παρουσίασης της μεθόδου, διεκπεραίωση, αξιοποίηση νέου περιεχομένου.
Στόχοι:	1. Ενεργή επεξεργασία και έλεγχος των πληροφοριών που αποτελούν αντικείμενο παρουσίασης 2. Ενδυνάμωση της προσοχής μέσω της ανάληψης ευθύνης.
Πορεία διαδικασίας - μεθοδολογία:	• Καθορισμός ομάδων/ Ανακοίνωση του θέματος της παρουσίασης και του επιδιωκόμενου γνωστικού στόχου (όπως αυτός αναμένεται από την επεξεργασία του συγκεκριμένου θέματος). • Συγγραφή σημειώσεων προηγούμενης/ πρότερης γνώσης και ερωτήσεων κατά την ατομική εργασία/ Ανταλλαγή απόψεων με τον Partner. • Καθοδήγηση διδάσκοντος, φάση 1 (max. 10΄-15΄)/ Υποστήριξη μέσω εποπτικού υλικού. • Συνεργατική μέθοδος, φάση 1 (max. 3΄-8΄)/ Προετοιμασία της ομιλίας: π.χ. συγγραφή περίληψης, απάντηση ερωτήσεων επί του θέματος, οργάνωση προσωπικής άποψης και επιχειρημάτων (Think-Pair-Share). • Καθοδήγηση διδάσκοντος, φάση 2 • Συνεργατική μέθοδος, φάση 2 • Καθοδήγηση διδάσκοντος, φάση 3 • Συνεργατική μέθοδος, φάση 3 • ... κ.ο.κ. … • Ανταλλαγή απόψεων και συγκεφαλαίωση των δεδομένων σε συνδυασμό με την πρότερη γνώση στην ολομέλεια της τάξης.
Οργανωτικοί Όροι/ Αξιοποίηση Ψηφιακών Μέσων/ εργαλείων	Διαμόρφωση των θρανίων της τάξης, ώστε οι μαθητές/-τριες να κάθονται ανά τετράδες. Χρήση συνεργατικών φύλλων εργασίας (google.docs), χρήση έξυπνων συσκευών – διαδραστικού πίνακα.

(Brüning & Tobias, 2008)

4.2.1.1.b Αμοιβαία ανάγνωση (Reziprokes Lesen)

Ορισμός: Ανταλλαγή απόψεων σε κείμενο αναφοράς και εφαρμογή των στρατηγικών ανάγνωσης.

Παρουσίαση μεθόδου: Στάδιο παρουσίασης της μεθόδου, διεκπεραίωση, αξιοποίηση νέου περιεχομένου.

Στόχος: Αξιοποίηση/ κατανόηση του κειμένου και αυτόνομη διαδικασία οργάνωση της γνώσης μέσω της εναλλαγής από τη φάση της ανάγνωσης στη φάση της ανταλλαγής απόψεων αναφορικά με το περιεχόμενο του κειμένου.

Πορεία διαδικασίας - μεθοδολογία:

- Καθορισμός ομάδων αποτελούμενων από τέσσερα μέλη.
- Σιωπηλή ανάγνωση και ατομική κατανόηση του κειμένου (της πρώτης παραγράφου) μέσω της εφαρμογής δεδομένων τεχνικών ανάγνωσης κειμένου, όπως υπογράμμιση, οπτικοποίηση, σύνοψη περιεχομένου...
- Ανταλλαγή απόψεων με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (έχουν καθοριστεί οι ρόλοι) με το ακόλουθο σύστημα:
  - Πρώτο μέλος της ομάδας: Διατύπωση ερωτήσεων αναφορικά με το περιεχόμενο του κειμένου, οι οποίες να απαντώνται από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.
  - Δεύτερο μέλος της ομάδας: Οργάνωση περίληψης του περιεχομένου του κειμένου, την οποία θα συζητήσουν/ θα συμπληρώσουν/ θα τροποποιήσουν τα μέλη της ομάδας.
  - Τρίτο μέλος της ομάδας: Εντοπισμός δυσνόητων όρων/ εννοιών και θέσεων/ απόψεων που αναφέρονται στο κείμενο και διευκρίνισή τους στην ομάδα.
  - Τέταρτο μέλος: Διατύπωση απόψεων/ εικασιών για το περιεχόμενο της επόμενης παραγράφου.
- Σιωπηλή ανάγνωση και ατομική κατανόηση του κειμένου (της δεύτερης παραγράφου)
- Ανταλλαγή απόψεων όπως παραπάνω, μόνο που θα υπάρχει αλλαγή των ρόλων των μελών της ομάδας κινούμενη με τη φορά των δεικτών του ρολογιού (δεξιόστροφα).
- Επεξεργασία των επόμενων παραγράφων του κειμένου με την ίδια διαδικασία.

Προϋποθέσεις για την ομάδα μάθησης:

1. Γνώση των ικανοτήτων ανάγνωσης των μαθητών και των μαθητριών (σωστή επιλογή κειμένου, βαθμός δυσκολίας)
2. Γνώση τεχνικών κατανόησης κειμένου.

Οργάνωση χώρου/ υλικών: Διαμόρφωση των θρανίων της τάξης, ώστε οι μαθητές/-τριες να κάθονται ανά τετράδες.

Αξιοποίηση ψηφιακών μέσων/ εργαλείων: Χρήση συνεργατικών φύλλων εργασίας (google.docs), χρήση έξυπνων συσκευών – διαδραστικού πίνακα.

(Brüning & Tobias, 2008)

4.2.1.1.c Placemat

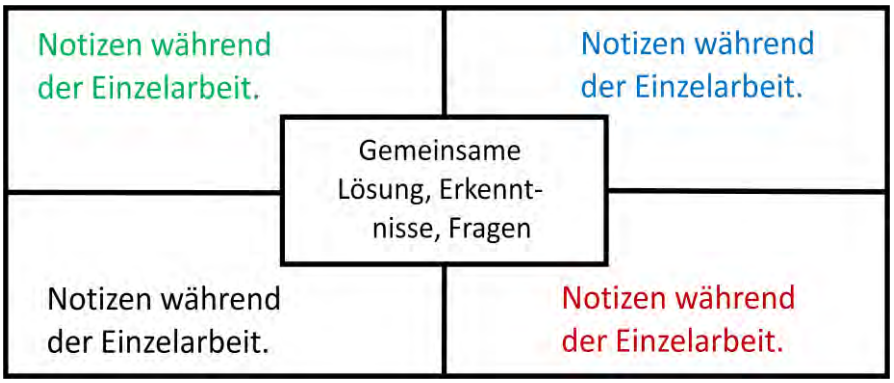
Ορισμός: Συστηματική έρευνα για σημαντικές απόψεις ενός θέματος μέσω της εκτίμησης/ αξιολόγησής τους από την ομάδα

Παρουσίαση μεθόδου: Στάδιο παρουσίασης της μεθόδου, αξιοποίηση νέου περιεχομένου, καθορισμός στόχων και οργάνωση πορείας.

Στόχος: Ανταλλαγή απόψεων, συζήτηση και οργάνωση ιδεών πάνω σε ένα θέμα και ανάπτυξη ομοφωνίας σχετικά με το βαθμό σημαντικότητας των ιδεών αυτών.

Πορεία διαδικασίας - μεθοδολογία:

- Καθορισμός ομάδων αποτελούμενων από τρία ή τέσσερα μέλη.
- Σχηματισμός του Placemat σε χαρτί A3 ή σε χαρτί Flipchart.
- Καταγραφή ιδεών/ απόψεων για το προς συζήτηση θέμα σε προκαθορισμένο χρόνο - το κάθε μέλος της ομάδας γράφει τις απόψεις στο δικό του χώρο πάνω στο σχήμα Placemat.
- Συζήτηση των ιδεών από τα μέλη της ομάδας.
- Ταξινόμηση των ιδεών με βάση τη σημαντικότητά τους και καταγραφή τους στο κεντρικό χώρο του Placemat.
- Παρουσίαση των ιδεών στην ολομέλεια της τάξης και διεξαγωγή συζήτησης.



Οργάνωση χώρου/ υλικών: Διαμόρφωση των θρανίων της τάξης, ώστε οι μαθητές/-τριες να κάθονται ανά τριάδες/ τετράδες. Προετοιμασία του σχήματος του Placemat σε χαρτί A3 ή σε χαρτί Flipchart.

Αξιοποίηση ψηφιακών μέσων/ εργαλείων: Αντί χαρτιού ενδείκνυται η χρήση του ψηφιακού εργαλείου www.padlet.com
Χρήση έξυπνων συσκευών/ διαδραστικού πίνακα.

(Green & Green 2007)

4.2.1.1.d'Ένας μένει - τρεις φεύγουν (Einer bleibt - drei gehen)

Ορισμός:	Συστηματική θεμελιωμένη θέση μέσω μιας σύντομης-από άποψη χρόνου- ανάλυσης του θέματος από τις ομάδες.
Παρουσίαση μεθόδου:	Στάδιο παρουσίασης της μεθόδου, αξιοποίηση νέου περιεχομένου, καθορισμός στόχων και οργάνωση πορείας.
Στόχοι:	1. Ανταλλαγή απόψεων και γνώσεων εντός της ομάδας, με στόχο την επανεξέταση "της μεταξύ τους συνεργασίας" μέσω της σύγκρισης των εργασιών των άλλων ομάδων 2. Εμπλουτισμός και περαιτέρω αξιολόγηση των επεξεργαζόμενων γνώσεων/ ιδεών της ομάδας με την ανατροφοδότηση των μελών με ιδέες, τις οποίες επεξεργάζονται οι άλλες ομάδες.
Πορεία διαδικασίας - μεθοδολογία:	• Καθορισμός ομάδων αποτελούμενων από τέσσερα μέλη. • Το μέλος 1 παραμένει στο θρανίο, το μέλος 2 πηγαίνει ένα θρανίο μετά, το μέλος 3 δύο θρανία μετά, το μέλος 4 τρία θρανία μετά. • Επεξήγηση των αποτελεσμάτων των εργασιών της ομάδας από μέλος 1. • Επιστροφή των μελών 2, 3, 4 στην αρχική τους ομάδα και επεξήγηση των εργασιών των άλλων ομάδων. • Προώθηση και περαιτέρω σχεδιασμός της εργασίας της ομάδας έχοντας ως βάση τη νεοαποκτηθείσα γνώση. • Καταγραφή των απόψεων και παρουσίαση στην ολομέλεια της τάξης.
Οργάνωση χώρου:	Διαμόρφωση των θρανίων της τάξης, ώστε οι μαθητές/-τριες να κάθονται ανά τετράδες.
Αξιοποίηση ψηφιακών μέσων/ εργαλείων:	Για την καταγραφή και παρουσίαση των αποτελεσμάτων ενδείκνυται η χρήση ψηφιακού εργαλείου www.padlet.com Χρήση έξυπνων συσκευών/ διαδραστικού πίνακα.

(Green & Green 2007)

4.2.1.1.e Εννοιολογικός χάρτης – Συλλογή ιδεών με δημιουργικό τρόπο (Mind map – kreativ Ideen sammeln)

Ορισμός: Ο εννοιολογικός χάρτης αποτελεί ένα ευέλικτο εργαλείο για την καταγραφή σκέψεων, ιδεών, λογικών συνδέσεων χωρίς αυστηρή δομή – Συλλογή ιδεών με δημιουργικό τρόπο.

Παρουσίαση μεθόδου: Στάδιο παρουσίασης μεθόδου, αξιοποίηση περιεχομένου/ νέας πληροφορίας, αναστοχασμός, αξιολόγηση.

Στόχοι:
1. Προπαρασκευαστική συζήτηση ενός σύνθετου θέματος
2. Αξιοποίηση προηγούμενης εμπειρίας - προηγούμενη γνώση
3. Αναστοχασμός σχετικά με το μαθησιακό αποτέλεσμα

Πορεία διαδικασίας - μεθοδολογία:
- Καθορισμός ομάδων αποτελούμενων από τρία ή τέσσερα μέλη. .
- Καταγραφή ιδεών/ απόψεων για το προς συζήτηση θέμα σε προκαθορισμένο χρόνο - το κάθε μέλος της ομάδας γράφει τις απόψεις στο δικό του χώρο/ τετράδιο.
- Συζήτηση των ιδεών από τα μέλη της ομάδας.
- Ταξινόμηση των ιδεών με βάση τη σημαντικότητά τους.
- Σχεδιασμός στο κέντρο ενός οριζόντιου χαρτιού (π.χ. DIN A1/ A3) ενός κύκλου (ή οβάλ) στον οποίο αναγράφεται το θέμα. Οι μαθητές/-τριες μπορούν να ξεκινήσουν από τον κύκλο και να σχεδιάζουν διακλαδώσεις γράφοντας λέξεις – κλειδιά (ή φράσεις). Καθώς θα προσθέτουν περισσότερες ιδέες, θα καταλήγουν σε περαιτέρω υπο-σημεία λέξεων-κλειδιών στα κλαδιά, οπότε να κρεμούν κλαδιά στα κλαδιά και να γράφουν περισσότερες λέξεις-κλειδιά σε αυτά. Έτσι δημιουργείται σταδιακά ένα τοπίο ιδεών (και με τη χρήση εμπνευσμένων, δημιουργικών συμβόλων και άλλων σχεδίων).
- Παρουσίαση των εννοιολογικών χαρτών των ομάδων στην ολομέλεια της τάξης και διεξαγωγή συζήτησης.

Οργάνωση χώρου: Διαμόρφωση των θρανίων της τάξης, ώστε οι μαθητές/-τριες να κάθονται ανά τριάδες/ τετράδες.

Αξιοποίηση ψηφιακών μέσων/ εργαλείων: Για τον σχεδιασμό του εννοιολογικού χάρτη ενδείκνυται η χρήση του ψηφιακού εργαλείου www.mindomo.com Για την καταγραφή των αποτελεσμάτων της συζήτησης αξιολόγησης και αναστοχασμού ενδείκνυται η χρήση ψηφιακού εργαλείου www.padlet.com Χρήση έξυπνων συσκευών/ διαδραστικού πίνακα.

(Scholz 2010)

4.2.1.1.f Αγώνας Επιχειρηματολογίας/ Debatte

Ορισμός:	Συζήτηση που διεξάγεται για ένα αμφιλεγόμενο θέμα ή θέση για σύνθετο ζήτημα κατά την οποία παρουσιάζονται επιχειρήματα υπέρ και κατά (Λόγος – Αντίλογος).
Παρουσίαση μεθόδου:	Στάδιο παρουσίασης μεθόδου, αξιοποίηση περιεχομένου/ νέας πληροφορίας, καθορισμός στόχων και οργάνωση πορείας.
Στόχος:	Εύρεση, διατύπωση και αναθεώρηση προσωπικών απόψεων σε σύνθετα ζητήματα.
Πορεία διαδικασίας - μεθοδολογία:	Καθορισμός ομάδων αποτελούμενων τέσσερα μέλη (Α,Β, Γ, Δ) Συγκέντρωση επιχειρημάτων υπέρ και κατά μιας θέσης (Α,Β: επιχειρήματα υπέρ, Γ, Δ: επιχειρήματα κατά). Χρήση υποστηρικτικού υλικού για την ανάλυση σε βάθος της θέσης που υποστηρίζουν και για την ανάπτυξη τεκμηριωμένων απόψεων. Συζήτηση των επιχειρημάτων υπέρ και κατά εντός της ομάδας (αναγνώριση των επιχειρημάτων της κάθε πλευράς και προσπάθεια αντίκρουσής τους). Οργανώνεται κατάλληλα η σχολική αίθουσα για τον αγώνα επιχειρηματολογίας. Ορίζονται οι εκπρόσωποι (2 ή 3) της ομάδας του Λόγου και της ομάδας του Αντιλόγου και ο συντονιστής του αγώνα. Ο συντονιστής καλωσορίζει το ακροατήριο, αναφέρει το θέμα του αγώνα, παρουσιάζει τους συμμετέχοντες και εξηγεί την διαδικασία του αγώνα. Στη συνέχεια, οι εκπρόσωποι των ομάδων Λόγου - Αντιλόγου εκφωνούν ο καθένας μια τρίλεπτη εναρκτήρια ομιλία (δήλωση). Ακολουθούν εναλλάξ τα επιχειρήματα των εκπροσώπων του Λόγου και του Αντιλόγου (περίπου 15 έως 20 λεπτά). Κατά την αξιολόγηση του αγώνα, ο συντονιστής της συζήτησης ρωτά τους μαθητές – παρατηρητές να δηλώσουν ποια επιχειρήματα βρήκαν πειστικά και ποια όχι. Θα πρέπει επίσης να πουν ποια είναι η συνολική τους εντύπωση από τον αγώνα, π.χ. τι ήταν καλό και τι δεν τους άρεσε. Αναστοχασμός της μεθόδου.
Οργάνωση χώρου:	Οργανώνεται κατάλληλα η σχολική αίθουσα για τον αγώνα επιχειρηματολογίας: Ο συντονιστής κάθεται μπροστά, οι δύο ομάδες κάθονται σε δύο μακρόστενα τραπέζια αντικριστά και οι υπόλοιποι μαθητές κάθονται στο πίσω μέρος ως παρατηρητές.
Αξιοποίηση ψηφιακών μέσων/ εργαλείων:	Για την παρουσίαση των επιχειρημάτων των δύο ομάδων ενδείκνυται η χρήση του ψηφιακού εργαλείου www.blabberize.com Για την καταγραφή των αποτελεσμάτων της συζήτησης αξιολόγησης και αναστοχασμού ενδείκνυται η χρήση ψηφιακού εργαλείου www.padlet.com Χρήση έξυπνων συσκευών/ διαδραστικού πίνακα.

(Scholz 2010)

Η συνεργατική μάθηση αποτελεί ένα μοντέλο μαθησιακής διαδικασίας που δομεί ένα κλίμα συλλογικής δράσης των μαθητών/-τριών. Η διδασκαλία με βάση το συνεργατικό μοντέλο μάθησης είναι μαθητοκεντρική, ενεργοποιώντας τη σκέψη και ενδυναμώνοντας τη διάθεση για δυναμική και πολυεπίπεδη συμμετοχή των μαθητών/-τριών στη μαθησιακή διαδικασία. Εφαρμόζοντας καθολικά στο σχολικό περιβάλλον τη συνεργατική μάθηση, παρέχεται τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/-τριες να συνεργάζονται εντός και εκτός της σχολικής τάξης, καλλιεργώντας κοινωνικές δεξιότητες. Μέσω της συνεργατικής μάθησης, οι μαθητές/-τριες αναπτύσσουν συνεργατικές δεξιότητες, εφαρμόζουν στρατηγικές επίλυσης και διαχείρισης προβλημάτων, προωθώντας πνεύμα συνεργασίας εντός του πλαισίου της συλλογικής εργασίας. Παράλληλα, ενδυναμώνεται το αίσθημα της υπευθυνότητας και της αυτόνομης δράσης μέσω της ανάληψης συγκεκριμένων αρμοδιοτήτων/ ρόλων και ευθυνών εντός της ομάδας, με αποτέλεσμα την ισχυροποίηση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησής τους μέσω της αποδοχής τους από την ομάδα.

Επιπρόσθετα, η συμμετοχή τους στην ομάδα εξασφαλίζει την βελτίωση της προφορικής και τη γραπτής τους ικανότητας, την ύπαρξη οργανωμένης και με σαφήνεια διατυπωμένης επιχειρηματολογίας, τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και την ακριβολογία. Έχουν τη δυνατότητα προσαρμόσουν τον προφορικό και γραπτό τους λόγο σε κάθε περίσταση -οικεία, επίσημη- εκπληρώνοντας τον επικοινωνιακό στόχο που έχει τεθεί. Επίσης, είναι σε θέση να αξιολογήσουν το αποτέλεσμα της προσπάθειας και να το θέσουν εκ νέου σε φάση επεξεργασίας.

Από την άλλη, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο περιβάλλον της συνεργατικής μάθησης επαναπροσδιορίζεται. Ως διαμεσολαβητής, συντονιστής, παρατηρητής αλλά καθοδηγητής -σε περιπτώσεις που θεωρείται απαραίτητο- καθορίζει το πλαίσιο της συλλογικής εργασίας των μαθητών/-τριών και αξιολογεί κι εκείνος το αποτέλεσμα, γεγονός που οδηγεί στον αναστοχασμό του συνεργατικού μοντέλου οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας.

Συνοπτικά, εφαρμόζοντας το συνεργατικό μοντέλο οργάνωσης της διδασκαλίας, έχουμε μαθητές/-τριες δραστήριους/-ες, δημιουργικούς/-ές, ικανούς/-ές να κρίνουν, να αξιολογούν, να εκφράζουν και να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων, να

συνυπάρχουν και να συνεργάζονται και εν τέλει μέσα από την αλληλεπίδραση να «συν-οικοδομούν» τη γνώση.

Κεφάλαιο 5: Οι νέες τεχνολογίες στο σχεδιασμό ψηφιακών σεναρίων

Η σχέση της εκπαίδευσης με την τεχνολογία έχει αποδοθεί με τον όρο «Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών» (ΤΠΕ) εστιάζοντας στη λέξη «information», δηλαδή στην πληροφορία που διαχέεται μέσω της τεχνολογίας. Με τον όρο «Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών» (ΤΠΕ) αναφερόμαστε στο σύνολο των διαθέσιμων ψηφιακών τεχνολογιών, όπως τεχνολογικά προϊόντα, τεχνολογικά εργαλεία σχεδίασης, παραγωγής, αξιολόγησης ψηφιακού περιεχομένου με κύριο στόχο τη διαχείριση της ψηφιακής πληροφορίας και τη μετάδοσή της. Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται στη βιβλιογραφία η αξιοποίηση του όρου «Ψηφιακές Τεχνολογίες», ο οποίος αποδίδει συνοπτικά το σύνολο όλων των ψηφιακών πληροφοριών που παράγονται και διαχέονται σε ψηφιακό περιβάλλον.

Ο όρος «ΤΠΕ στην Εκπαίδευση» (ICT in Education) αξιοποιήθηκε στη βιβλιογραφία για να αναδείξει τη συστηματική χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βασικός στόχος αυτής της χρήσης είναι η βελτίωση της ποιότητας των μαθησιακών εμπειριών. Οι ψηφιακές τεχνολογίες στην εκπαίδευση επιχειρούν να βελτιώσουν την μαθησιακή εμπειρία μέσω ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών/-τριών σε ψηφιακές πληροφορίες. Επίσης, προσδοκάται η γρηγορότερη επίτευξη μαθησιακών στόχων σε συνδυασμό με ανάπτυξη δεξιοτήτων (γνωστικών, συναισθηματικών κ.ά.).

Η έννοια του εκπαιδευτικού λογισμικού χαρακτηρίζεται από τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη λογισμικού με στοχοθεσία προσανατολισμένη στην απόκτηση γνώσης προερχόμενη από άτυπες ή τυπικές μορφές μαθησιακής διαδικασίας. Έχει σχεδιαστεί και αναπτυχθεί ειδικά για να διαδραματίσει έναν συγκεκριμένο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και να υποστηρίξει δυναμικά τη μάθηση. Το εκπαιδευτικό λογισμικό υποστηρίζει συνήθως μια θεωρία μάθησης και περιλαμβάνει συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους και στοχεύει σε συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα (Μικρόπουλος 2006). Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές/-τριες αναλαμβάνουν συγκεκριμένου ρόλους με σκοπό να αξιοποιήσουν με τον αποδοτικότερο τρόπο τις πληροφορίες που θα διαχειριστούν από το εκπαιδευτικό λογισμικό.

Το εκπαιδευτικό λογισμικό σχετίζεται με τις θεωρίες μάθησης, αφού διαμεσολαβείται από κάποιο κατάλληλο «Διδακτικό Μοντέλο», το οποίο διατυπώνει προδιαγραφές

εκπαίδευσης, με βάση τις οποίες μπορούν να διατυπωθούν οι κατάλληλες λειτουργικές προδιαγραφές για τη δημιουργία εκπαιδευτικού λογισμικού. Μία διδασκαλία βασισμένη σε παραδοσιακά μέσα στατικής μορφής (κείμενο, εικόνα) επιτρέπει μόνο τη διαχείριση των αναπαραστάσεων, ενώ το ψηφιακό μέσο επιτρέπει τη διαχείριση δυναμικών αναπαραστάσεων μέσω της διάδρασης που επιτυγχάνεται ανάμεσα σε λογισμικό και χρήστη. Οι de Vries, Demetriadis και Ainsworth (2009) τονίζουν ότι οι σύγχρονες ψηφιακές αναπαραστάσεις μπορούν να είναι δυναμικές, να εξελίσσονται στον χρόνο (π.χ. αφήγηση, ηχητικές υποδείξεις, βίντεο κ.λπ.), να είναι διαδραστικές, να επιτρέπουν και να ενθαρρύνουν εκτεταμένη διάδραση μεταξύ μαθητή/-τριας και τεχνολογικού συστήματος. Επίσης, οι μαθητές/-τριες έρχονται σε επαφή με συνεργατικές μεθόδους, αφού αναπτύσσονται δυνατότητες συνεργατικής κατασκευής αναπαραστάσεων (π.χ. συνεργατική δημιουργία εννοιολογικού χάρτη).

Οι νέες τεχνολογίες προσφέρουν, λοιπόν, τη δυνατότητα μιας πολυεπίπεδης οργάνωσης και ενός δυναμικού σχεδιασμού της διδασκαλίας από τη μια και από την άλλη, η εισαγωγή της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στη σχολική πραγματικότητα δημιουργεί την ανάγκη για ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων. Στον Πίνακα 5 που ακολουθεί παρατίθενται ορισμένες βασικές δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν οι σύγχρονοι μαθητές/-τριες, ώστε να οδηγηθούν στην ψηφιακή επάρκεια και τεχνογνωσία[8]:

Αναζήτηση, Επεξεργασία, Αποθήκευση

- Εφαρμογή στρατηγικών αναζήτησης της πληροφορίας
- Πλοήγηση σε διαφορετικά ψηφιακά περιβάλλοντα
- Εντοπισμός πηγών σχετικών με το θέμα επεξεργασίας και σύνδεσης μεταξύ τους
- Ανάλυση, ερμηνεία, κριτική αποτίμηση πληροφορίας και οργανωμένη αποθήκευσή της

Επικοινωνία και Συνεργασία

- Επιλογή κατάλληλων με την περίσταση/ σκοπό δυνατοτήτων ψηφιακής επικοινωνίας
- Κατανομή πληροφορίας
- Καταγραφή βιβλιογραφίας

[8] Kompetenzen in der digitalen Welt. Kompetenzbereiche. Beschluss der Kulturministerkonferenz v.08.12.2016 (https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf)

• Χρήση ψηφιακών μέσων κατά την επεξεργασία πηγών • Χρήση ψηφιακών μέσων κατά τη συνεργατική επεξεργασία πηγών
Παραγωγή και Παρουσίαση
• Σχεδιασμός βημάτων παραγωγής εργασίας με την εφαρμογή ποικιλίας ψηφιακών μέσων • Επεξεργασία περιεχομένου με ποικίλους τύπους αρχείων: οργάνωση, παρουσίαση, κοινοποίηση και διαμοιρασμός • Περαιτέρω επεξεργασία πληροφορίας, περιεχομένου και διαθέσιμων ψηφιακών προϊόντων και ενσωμάτωση στην υπάρχουσα γνώση.
Προστασία και δράση
• Γνώση των κινδύνων των ψηφιακών περιβαλλόντων και ανάληψη πρωτοβουλιών για δράση • Ανάπτυξη και χρήση στρατηγικών για την προστασία • Επικαιροποίηση φίλτρων προστασίας • Σεβασμός στα προσωπικά δεδομένα • Αποφυγή λογοκλοπής, σεβασμός στα πνευματικά δικαιώματα
Επίλυση προβλήματος και διαχείριση κατάστασης
• Αναγνώριση και επίλυση τεχνικών ζητημάτων • Αναγνώριση αδυναμιών που προκύπτουν από τη χρήση ψηφιακών μέσων και ανάπτυξη στρατηγικών για την επίλυσή τους • Γνώση ποικιλίας ψηφιακών μέσων και δημιουργική αξιοποίησή τους • Ανάπτυξη και κοινοποίηση στρατηγικών επίλυσης ζητημάτων
Ανάλυση και Διατύπωση απόψεων/ συμπερασμάτων
• Αναγνώριση και αξιολόγηση του καθορισμού, της διάδοσης, της κυριαρχίας των ορισμένων θεμάτων σε ψηφιακά περιβάλλοντα • Ανάλυση επιπτώσεων των ΜΜΕ στον ψηφιακό κόσμο (πρότυπα, είδωλα, προπαγάνδα, βιντεοπαιχνίδια, απεικόνιση βίας) και εποικοδομητική αντιμετώπισή τους.

Πίνακας 5 Βασικές δεξιότητες για ψηφιακή επάρκεια και τεχνογνωσία[9]

[9] Kompetenzen in der digitalen Welt. Kompetenzbereiche. Beschluss der Kulturministerkonferenz v.08.12.2016 (https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf)

Ο Κουτσογιάννης (2011) προτείνει το θεωρητικό μοντέλο των τριών αλληλένδετων κύκλων για την αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων στο διδακτικό σχεδιασμό των γλωσσικών μαθημάτων, προσφέροντας στους/στις εκπαιδευτικούς ένα εργαλείο αξιολόγησης και κριτικής τοποθέτησης σε συνάρτηση με τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν κατά την ενσωμάτωση των ψηφιακών εργαλείων στο διδακτικό σχεδιασμό των μαθημάτων τους.



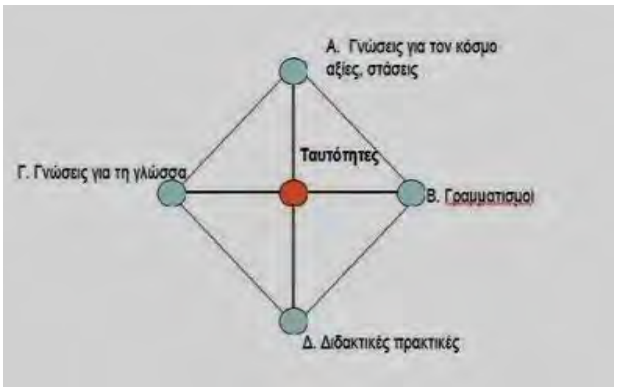
Εικόνα 1 Το θεωρητικό μοντέλο των τριών αλληλένδετων κύκλων

Στον εσωτερικό **Α΄ κύκλο** το ενδιαφέρον εστιάζεται στην αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων ως διδακτικών μέσων, από απλό εποπτικό μέσο (π.χ. διαδραστικός πίνακας) σε «κλειστά περιβάλλοντα» που βασίζονται για τη διδασκαλία της γλώσσας στο Computer Assisted Language Learning (CALL)[10]. Προβαίνουμε στην αναζήτηση νέων τεχνολογιών, ψηφιακών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων, τα οποία θα ενσωματωθούν στο διδακτικό σχεδιασμό του μαθήματος και θα βελτιώσουν την ποιότητα κα τον τρόπο υλοποίησης της μαθησιακής διαδικασίας προσδίδοντας έναν δυναμικό χαρακτήρα. Στον **Β΄ κύκλο** τα ψηφιακά εργαλεία εκλαμβάνονται ως μέσα πρακτικής γραμματισμού, με ιδιαίερη έμφαση στην καλλιέργεια του ψηφιακού γραμματισμού. Ο/η εκπαιδευτικός αξιοποιεί τα ψηφιακά εργαλεία και δημιουργεί καινοτόμες μορφές διδασκαλίας εμπλέκοντας τους/τις μαθητές/-τριες δημιουργικά

[10] Computer Assisted Language Learning (CALL): κίνημα για τη διδασκαλία της γλώσσας, το οποίο στηρίζεται στις αρχές του συμπεριφορισμού και το δομισμού (ως διδακτική προσέγγιση για τα γλωσσικά μαθήματα: αναπλαισιωμένη εστίαση στο λεξικό και προτασιακό επίπεδο), στο ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ Β2 ΕΠΙΠΕΔΟΥ Τ.Π.Ε. (Προχωρημένη επιμόρφωση για την αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη), Συστάδα Β2.1, 2η έκδοση, Φεβρουάριος 2020. ΙΤΥΕ "ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ" ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ & ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗΣ. Συμπράττων φορέας: ΙΕΠ.

και με δυναμικό τρόπο στην παραγωγή της σχολικής γνώσης και εξοικειώνοντάς τους/τες με νέες ψηφιακές κειμενικές μορφές. Στον **Γ΄ κύκλο** το ενδιαφέρον μετατοπίζεται στην κριτική προσέγγιση αναφορικά με τη διδακτική αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων στη μαθησιακή διαδικασία. Ο/η εκπαιδευτικός βοηθάει τους/τις μαθήτριες να σταθούν κριτικά απέναντι στα ψηφιακά εργαλεία και να αξιολογήσουν τεκμηριωμένα την επιλογή χρήσης του ψηφιακού εργαλείου ως προς το παραγόμενο προϊόν και τη σύνδεσή του με τη σύνθετη κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα, καλλιεργώντας με αυτόν τον τρόπο στους/στις μαθήτριες τον κριτικό ψηφιακό γραμματισμό. Για να αξιοποιηθούν στη σχολική εκπαίδευση αυτές οι σύγχρονες προσεγγίσεις πρέπει να εφαρμοστεί ένα διαφορετικό διάβασμα της σχολικής ύλης, βασισμένο στη διαθεματικότητα και τη διεπιστημονικότητα, που οδηγεί στη συνεργασία εκπαιδευτικών και άλλων γνωστικών αντικειμένων (π.χ. κοινωνικές επιστήμες, μουσική, καλλιτεχνικά) και στην ευρύτερη αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στη σχολική πραγματικότητα (π.χ. ψηφιακές εκπαιδευτικές διαδρομές).

Για την οικοδόμηση των διδακτικών πρακτικών και με την ενσωμάτωση των ψηφιακών εκπαιδευτικών εργαλείων στο διδακτικό σχεδιασμό ο Κουτσογιάννης (2012) προτείνει ως εργαλείο στήριξης το θεωρητικό μοντέλο του ρόμβου.



Εικόνα 2 Το θεωρητικό μοντέλο του ρόμβου

Θεωρεί ότι κάθε διδακτική προσέγγιση οποιουδήποτε φιλολογικού γνωστικού αντικειμένου εντάσσεται σε ένα θεωρητικό διδακτικό πλαίσιο για τη γλώσσα και τον τρόπο μάθησης και οδηγεί στη συγκρότηση διαφορετικού τύπου εγγράμματων ταυτοτήτων για εκπαιδευτικούς και μαθητές/-τριες. Γι' αυτό τίθεται ως κεντρικό στοιχείο του μοντέλου του ρόμβου η έννοια της διαμόρφωσης των ταυτοτήτων και συνδέεται άμεσα με τους τέσσερις άξονες: γνώσεις για τη γλώσσα, γνώσεις για τον

κόσμο, γραμματισμοί, διδακτικές πρακτικές. Με βάση τις σύγχρονες προσεγγίσεις στις διδακτικές πρακτικές εντάσσονται η ολιστική προσέγγιση και συνεργατική μάθηση για τη διδακτική της γλώσσας, οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης (π.χ. κοινωνικός κονστρουκτιβισμός), ο ενεργός και δυναμικός ρόλος του/της μαθητή/-τριας και ο υποστηρικτικός και διαμεσολαβητικός ρόλος του/της εκπαιδευτικού, η οργάνωση του χώρου για την υλοποίηση ομαδικής εργασίας και η επέκταση του χρόνου μάθησης και συνεργασίας με την αξιοποίηση διαδικτυακών εκπαιδευτικών πλατφορμών και μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Όλα τα παραπάνω βρίσκουν πεδίο εφαρμογής στο δυναμικό σχεδιασμό ψηφιακών εκπαιδευτικών σεναρίων, στα οποία αναδεικνύονται τα τέσσερα άκρα – πόλοι του μοντέλου του ρόμβου: δημιουργία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με έμφαση σε ό τι ενδιαφέρει τους/τις σύγχρονους/-ες μαθητές/-τριες με βάση τις εμπειρίες και τα βιώματά τους, αναδεικνύοντας σημαντικές πτυχές της πραγματικότητας και ενισχύοντας την πολυφωνία και την πολυπολιτισμικότητα (γνώσεις για τον κόσμο), ανάγνωση ποικιλίας κειμενικών ειδών και ψηφιακή κειμενική παραγωγή που ανταποκρίνεται στα νέα δεδομένα επικοινωνίας (γραμματισμοί), κειμενοκεντρικές και κριτικές προσεγγίσεις με εστίαση στη γλώσσα, κριτική ανάλυση κειμένων (γνώσεις για τη γλώσσα) και σύγχρονες διδακτικές πρακτικές, που καθιστούν τον/την μαθητή/-τρια ενεργό, ερευνητικό, κριτικό υποκείμενο της μαθητικής διαδικασίας.

Τα ψηφιακά εργαλεία μάθησης σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα συμβάλλουν καθοριστικά την ανάπτυξη δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες σε έναν ψηφιακό κόσμο. Τα ψηφιακά εκπαιδευτικά προγράμματα όντας προσβάσιμα σε όλους τους συμμετέχοντες στο εκπαιδευτικό σύστημα έχουν θετικές επιπτώσεις στην επιτυχία της μάθησης, καθώς επιτρέπουν την ευέλικτη μάθηση, που είναι ανεξάρτητη από το χρόνο και το χώρο, διευκολύνουν την εξατομικευμένη και εξ αποστάσεως μάθηση, αναπτύσσουν και ενισχύουν ψηφιακές δεξιότητες, βελτιώνουν την ποιότητα και παρέχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Τα ψηφιακά εκπαιδευτικά προγράμματα και οι εκπαιδευτικές καινοτομίες ανοίγουν δρόμους για νέες μορφές αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων, αλλά και νέες μορφές επιμόρφωση της εκπαιδευτικής κοινότητας, με στόχο την ψηφιακή τεχνογνωσία και την ψηφιακή αριστεία, που είναι απαραίτητες για τη μελλοντική βιωσιμότητα της εκπαίδευσης. Σε αυτό το πλαίσιο το εκπαιδευτικό προσωπικό πρέπει να έχει τη δυνατότητα, την

ενθάρρυνση να παράγει ψηφιακό μαθησιακό υλικό, όπως ψηφιακά εκπαιδευτικά σενάρια, καθώς και να αποφασίζει για το κατάλληλο ψηφιακό μαθησιακό υλικό, που θα αξιοποιεί διδακτικά. Ο σχεδιασμός ψηφιακών εκπαιδευτικών σεναρίων από καταρτισμένους εκπαιδευτικούς προσφέρει τη δυνατότητα επανεξέτασης των εκπαιδευτικών εννοιών, της διαθεματικής προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων και την προσαρμογή τους στο μέλλον της ψηφιακής μάθησης.

5.1 Ενδεικτικά παραδείγματα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με ψηφιακά εργαλεία σύμφωνα με το μοντέλο συνεργατικής μάθησης

5.1.1 Ψηφιακές εκπαιδευτικές δραστηριότητες για την επεξεργασία του ιστορικού πλαισίου στη λογοτεχνική αφήγηση – το παράδειγμα του λογοτεχνικού έργου «Γάλα Μαγνησίας», Κώστας Ακρίβος

Ιστορικό πλαίσιο	Αναφορά στο κείμενο	Υποστηρικτικό υλικό	Προτεινόμενη δραστηριότητα
I. Τουρκική εισβολή στην Κύπρο (επιστράτευση).		1. Φυλλάδιο «Το κυπριακό ζήτημα» & Εποπτικό υλικό.	1. *«Οι συνέπειες του πολέμου για τον άμαχο πληθυσμό»*. Ομιλία (100 λέξεων). https://blabberize.com/
II. 1951: πρόσφυγες Εμφυλίου στη Σοβιετική Ένωση, στην Τασκένδη.		1. Φυλλάδιο «1951 Τασκένδη».	1. *Άπατρις, άπολις…* Μια σύγχρονη ματιά στον συγκεκριμένο όρο. Ο σύγχρονος νέος που «ξενιτεύεται» λόγω αναζήτησης επαγγελματικής αποκατάστασης αισθάνεται *ως άνθρωπος χωρίς πατρίδα*; Καταγραφή αιτιολογημένων απόψεων **Placemat** (συνεργατική μάθηση).
III. Αλβανικό μέτωπο		1. Φυλλάδιο «Το έπος του 1940» & Εποπτικό υλικό.	*1. Γράμμα από το αλβανικό μέτωπο…* Επιστολή στρατιώτη προς την οικογένειά του (κακουχίες, πείνα, θάνατος…). *https://blabberize.com/*
IV. Πτώση Χούντας		1. Φυλλάδιο «Δικτατορία-Χούντα» & Εποπτικό	1. Κατάθεση απόψεων για τις σύγχρονες μορφές καταπίεσης και τρομοκρατίας που απειλούν

			υλικό.	τη νεολαία. Συζήτηση στρογγυλής τραπέζης Fishbowl (συνεργατική μάθηση).
V.	Πολυτεχνείο (ο αυθόρμητος εορτασμός της πρώτης επετείου του Πολυτεχνείου)		1. Φυλλάδιο «Δικτατορία-Χούντα» & Εποπτικό υλικό.	1. Συνθήματα ενός σύγχρονου Πολυτεχνείου ή ενός σύγχρονου Μάη του ’68. https://edwordle.net/
VI.	Δεύτερη τουρκική εισβολή στην Κύπρο, διχοτόμηση του νησιού.		1. Φυλλάδιο «Το κυπριακό ζήτημα» & Εποπτικό υλικό.	1. *«Δεν ξεχνώ…»* (κατάθεση στην ολομέλεια της τάξης προσωπικών απόψεων) https://padlet.com/
VII.	Κιλελέρ – Μαρίνος Αντύπας		1. Φυλλάδιο «Κιλελέρ» & Εποπτικό υλικό.	1. Να αναζητήσετε αντιστοιχίες της οικονομικής πολιτικής εκείνης της εποχής με τη σύγχρονη ως προς το θέμα της ανάπτυξης των πρωτογενών τομέων της χώρας μας. https://www.mindmup.com/
VIII.	Απεργίες αγροτών, κλείσιμο οδικών αρτηριών.		1. Φυλλάδιο «Κιλελέρ» & Εποπτικό υλικό.	1. Ως δημοσιογράφος καλύπτετε ζωντανά την απεργιακή κινητοποίηση των αγροτών με το κλείσιμο της κεντρικής οδικής αρτηρίας στο ύψος των Τεμπών. Μεταφέρετε στους τηλεθεατές το κλίμα που επικρατεί, τις αντιδράσεις των οδηγών, των αγροτών της κοινής γνώμης. https://blabberize.com/
IX.	Δημοψήφισμα: βασιλευομένη ή αβασίλευτη δημοκρατία.		1. Φυλλάδιο «Δημοψήφισμα 1974» & Εποπτικό υλικό	1. Ο ελληνικός λαός κλήθηκε με δημοψήφισμα τον Ιούλιο του 2015 να αποφασίσει για την παραμονή του ή όχι στην ΕΕ. Διανύοντας ήδη το 2019 να κάνετε τον δικό σας απολογισμό για τη σύγχρονη μορφή της ΕΕ. https://padlet.com/
X.	Εργατική Πρωτομαγιά (Σικάγο 1886).		1. Φυλλάδιο «Εργατική Πρωτομαγιά» & Εποπτικό	1. *«Το δικαίωμα στην εργασία είναι αναφαίρετο και συνταγματικά κατοχυρωμένο δικαίωμα του*

		υλικό.	*ανθρώπου».* Ομιλία στη Βουλή των εφήβων (100 λέξεων). https://blabberize.com/

5.1.2 Ψηφιακή εκπαιδευτική δραστηριότητα για την ***επεξεργασία κειμένου με τη δημιουργία ψηφιακού ημερολογίου «ιστορικών γεγονότων»: Περιδιαβαίνοντας στα μονοπάτια της Ιστορίας***

Περιδιαβαίνοντας στα μονοπάτια της Ιστορίας

Μάιος 2019

Δευτέρα	Τρίτη	Τετάρτη	Πέμπτη	Παρασκευή	Σάββατο	Κυριακή
		1	2	3	4	5
		Εργατική Πρωτομαγιά  **Text:** https://www.sansimera.gr/articles/256 **Video:** https://www.youtube.com/watch?v=gZpKfsWfx3Q **Text** (Κ. Βάρναλης, Πρωτομαγιά 1944) https://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/browse.html?cnd_id=4&text_id=560				
Δευτέρα	Τρίτη	Τετάρτη	Πέμπτη	Παρασκευή	Σάββατο	Κυριακή

Δευτέρα	Τρίτη	Τετάρτη	Πέμπτη	Παρασκευή	Σάββατο	Κυριακή
6	7	8	9	10	11	12
			Η ημέρα της Ευρώπης  **Text:** http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-F114/520/3385,13658/ **Video:** https://www.iefimerida.gr/news/360897/orama-makron-gia-nea-eyropi-milise-sta-ellinika-stin-pnyka			
13	14	15	16	17	18	19
						Ημέρα Γενοκτονίας Ποντίων **(19/5/1919)**  **Text:** https://www.politeianet.gr/sygrafeas/samouilidis-christos-39453 **Video:** https://www.youtube.com/watch?v=RGjXXg9tvtY **Text:** https://www.huffingtonpost.gr/entry/ta-trayoedia-toe-pontoe-kai-o-konstantinos-

Δευτέρα	Τρίτη	Τετάρτη	Πέμπτη	Παρασκευή	Σάββατο	Κυριακή
20	21	22	23	24	25	26

1941: Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, έναρξη της Μάχης της Κρήτης



Text:

https://www.sansimera.gr/articles/267

Video:

https://www.youtube.com/watch?time_continue=7&v=egt16KT--jM

Δευτέρα	Τρίτη	Τετάρτη	Πέμπτη	Παρασκευή	Σάββατο	Κυριακή
27	28	29	30	31		

Η Άλωση της Πόλης από τους Τούρκους



Text:

http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-B131/179/1257,

4528/

Video:

https://www.youtube.com/watch?v=53yfMlws7DI

Διδακτικές χρήσεις ημερολογίου

1. Συνοδευτικά **φύλλα εργασίας** (google.docs) με ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου (κειμενικά είδη: ερμηνευτικό άρθρο, ομιλία, αποδεικτικό δοκίμιο) με αφορμή συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός που επεξεργάστηκαν οι μαθητές/-τριες στο ημερολόγιο (π.χ. *Μάχη της Κρήτης*, κριτική προσέγγιση της σημασίας της στην εξέλιξη του πολέμου) με βάση το προτεινόμενο υποστηρικτικό υλικό (ιστορικές, λογοτεχνικές πηγές).

2. **Σύνδεση ιστορικού γεγονότος με τη λογοτεχνία**: α) "*Μέρα Μαγιού..*", Γ. Ρίτσος, https://www.youtube.com/watch?v=H4x7HnIrQis , διαθεματική προσέγγιση με την *εργατική Πρωτομαγιά*, β) Η ομιλία του Οδυσσέα Ελύτη https://www.youtube.com/watch?v=hoNIcsiuUdk, διαθεματική προσέγγιση με την *ημέρα της Ευρώπης*.

3. **Εφαρμογή δραστηριότητας "Προσομοίωση"** κατά την οποία οι μαθητές/-τριες: α) καλούνται να συμμετέχουν στην αναπαράσταση μιας κατάστασης που ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα **(**π.χ. με παγωμένη εικόνα), β) να αντιληφθούν και να περιγράψουν πώς θα σκέφτονταν και θα αντιδρούσαν ορισμένα πρόσωπα σε συγκεκριμένες συνθήκες, γ) να εξετάζουν με ηρεμία τα λάθη που έκαναν, να εντοπίζουν τα αίτια, ώστε να αποφευχθεί η επανάληψή τους.

   Παράδειγμα εφαρμογής: Ημέρα γενοκτονίας των Ποντίων με υποστηρικτικό υλικό για τους μαθητές επιλεγμένα αποσπάσματα από το προτεινόμενο σύγγραμμα και το οπτικοακουστικό υλικό.

4. **Ανάθεση συνθετικών εργασιών (project)** με αφορμή τα προτεινόμενα ιστορικά γεγονότα του ημερολογίου: ο επιδιωκόμενος σκοπός εκτείνεται από την απλή παρουσίαση και πληροφόρηση της τάξης στην κριτική θεώρηση του γεγονότος μέσα από την ένταξη και προσέγγιση του θέματος στη σύγχρονη πραγματικότητα (transfer).

   Παραδείγματα εφαρμογής: α) Η σύγχρονη εξωτερική πολιτική της Τουρκίας αναφορικά με τα ελληνικά θέματα-ελληνοτουρκικές σχέσεις (σύνδεση με το ιστορικό γεγονός *Η*

άλωση της Πόλης από τους Τούρκους), β) με βάση επιλεγμένες αναφορές από την ταινία "*Πολίτικη Κουζίνα*", Π. Βούλγαρη να περιγραφεί το πλαίσιο της σχέσης των δύο λαών (artful thinking) σε δύο ιστορικές στιγμές, το 1453 και το 1955. Καταγραφή και παρουσίαση των αποτελεσμάτων στο ψηφιακό εργαλείο www.padlet.com

5. **Εφαρμογή δραστηριότητας "Επιχειρηματολογία-Αντιλογία" (Debate**) με βάση προτεινόμενο ιστορικό γεγονός του ημερολογίου.

   Παράδειγμα εφαρμογής: "*Το επαγγελματικό μέλλον του σύγχρονου νέου καθορίζεται από την παραμονή της χώρας του στην Ενωμένη Ευρώπη*" Λόγος-Αντίλογος, με υποστηρικτικό υλικό: http://www.economics.edu.gr/syxronos-kosmos-poliths-kai-dhmokratia-biblio.html (επιλεγμένα αποσπάσματα από τη θεματική ενότητα «Ευρωπαϊκή Ένωση», σσ. 55 -78, σύνδεση με το ιστορικό γεγονός της ημέρας της Ευρώπης). Αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου https://blabberize.com/

6. **Ομαδοσυνεργατική προσέγγιση του ημερολογίου:** οι μαθητές/-τριες καλούνται να δημιουργήσουν τη δική τους προσθήκη γεγονότος στο ημερολόγιο και να παρέμβουν κριτικά στο περιεχόμενο κατά την παρουσίαση στην ολομέλεια της τάξης.

Διδακτικά οφέλη χρήσης ψηφιακού ημερολογίου

1. Ενίσχυση διαλόγου ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον εκπαιδευόμενο για θέματα που αφορούν τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία→ ενθάρρυνση ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.
2. Εκπλήρωση και αξιολόγηση μαθησιακών στρατηγικών (συνεργατική μάθηση).
3. Επιλογή δομημένης[11] ή ημιδομημένης[12] μορφής ημερολογίου→θέτει τις βάσεις για τη δημιουργία της αδόμητης[13] μορφής ημερολογίου αποκλειστικά από τον ίδιο τον

[11] **Δομημένη μορφή ημερολογίου**: ο διδάσκων καθορίζει χρόνο συμπλήρωσης, περιεχόμενο, σκοπό τήρησης, επιδιωκόμενοι στόχοι.

[12] **Ημιδομημένη μορφή ημερολογίου**: ο διδάσκων θέτει τις γενικές αρχές, κατευθύνσεις, οδηγίες για την ορθή συμπλήρωσή του.

[13] **Αδόμητη μορφή ημερολογίου**: ο μαθητής-συντάκτης αποφασίζει αυτόνομα τις προδιαγραφές σύνταξης του ημερολογίου.

μαθητή→καλλιέργεια πρωτοβουλιών και ενίσχυση δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων - προσωπικό εργαλείο μάθησης.

4. Επιλογή ημερολογίου σε ηλεκτρονική-ψηφιακή μορφή →α) διευκόλυνση μάθησης μέσω πολυμεσικών πηγών πληροφόρησης (χρήση διαδραστικού πίνακα)→καλύτερη και ουσιαστικότερη κατανόηση της αποκτηθείσας γνώσης μέσω της διαδραστικότητας.

   β) εμπλοκή μαθητών/ -τριών σε διαδικασίες άμεσης αυτό-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης.

5. Η ένταξη ημερολογίου στη μαθησιακή διαδικασία αποτελεί: α) εργαλείο μάθησης της διδακτέας ύλης, β) εργαλείο αναστοχασμού των αποκτηθέντων γνώσεων.

6. Εξοικείωση μαθητών στη δημιουργία αδόμητης μορφής ημερολογίου→ ανάπτυξη πρωτοβουλιών, αυτονομία μάθησης

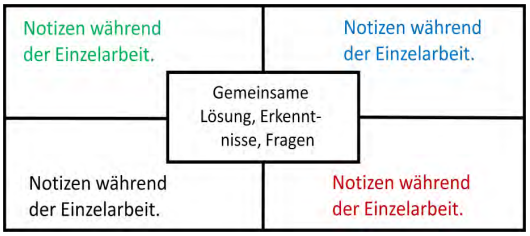
7. Ανάπτυξη της εικαστικής ευαισθησίας των μαθητών μέσα από την παρουσίαση του ημερολογίου και μέσω της ενασχόλησής τους με τις προτεινόμενες δραστηριότητες που το συνοδεύουν.

5.1.3 Ψηφιακή εκπαιδευτική δραστηριότητα για την παρουσίαση ιστορικών γεγονότων με το ψηφιακό εργαλείο padlet – το παράδειγμα του λογοτεχνικού βιβλίου «Όταν έφυγαν τ' αγάλματα», Αγγελική Δαρλάση

Ερευνητική εργασία Λογοτεχνίας:
«Όταν έφυγαν τ' αγάλματα…»
Αγγελική Δαρλάση



Τάξη/τμήμα	7α (Α΄ Γυμνασίου), γερμανικό τμήμα (με ελληνικά ως μητρική γλώσσα)
Μάθημα	Νεοελληνική Λογοτεχνία – Ερευνητική εργασία (Projekt) με βάση το λογοτεχνικό βιβλίο «Όταν έφυγαν τ' αγάλματα…» της συγγραφέως Αγγελικής Δαρλάση.
Θεματική ενότητα	Η παρουσίαση ιστορικών γεγονότων μέσα από τη λογοτεχνία.
Εποπτικό υλικό	https://www.youtube.com/results?search_query=%CE%A0%CF%8E%CF%82+%CE%B8%CE%AC%CF%86%CF%84%CE%B7%CE%BA%CE%B1%CE%BD+%CF%84%

Προβολή video **Χρήση διαδραστικού πίνακα**	CE%B1+%CE%B1%CF%81%CF%87%CE%B1%CE%AF%CE%B1+%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD+%CE%9A%CE%B1%CF%84%CE%BF%CF%87%CE%AE+ Ο επιμελητής Αρχαιοτήτων του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου Κώστας Πασχαλίδης διηγείται στην «Κ» την επιχείρηση απόκρυψης των αρχαίων από τους ναζί. http://www.kathimerini.gr/776077/gall...
Προτεινόμενη ομαδοσυνεργατική μέθοδος – ψηφιακό εργαλείο	Placemat/ www.padlet.com 
Προτεινόμενη δραστηριότητα	Η συγγραφέας, Αγγελική Δαρλάση σε συνέντευξή της τόνισε πως «Η απόκρυψη των αρχαιοτήτων στην Ελλάδα, κατά τη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου είναι μια ιστορία που αν και θα έπρεπε, δεν τη γνωρίζουμε. Όταν την έμαθα συγκλονίστηκα και συγκινήθηκα. Και θέλησα να τη διηγηθώ εκ νέου μέσα από τους ανθρώπους εκείνης της εποχής.» Με βάση την άποψη της συγγραφέως και τα όσα παρακολουθήσατε στο σχετικό video, να εκθέσετε τις απόψεις σας για την ανάγκη διατήρησης της μνήμης και της πολιτιστικής κληρονομιάς που έχει ένα έθνος ιδιαίτερα όταν βρίσκεται σε καιρό πολέμου.
Διάρκεια	Δύο (2) διδακτικές ώρες.

5.2 Ο παιδαγωγικός ρόλος του ψηφιακού παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία

Το ψηφιακό παιχνίδι, το οποίο αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της καθημερινότητας των σύγχρονων μαθητών/-τριών, μπορεί να επιφέρει αλλαγές στον τρόπο αντίληψης του κόσμου που μας περιβάλλει οδηγώντας προς μία γνωστική κατάκτηση με άμεσο ή έμμεσο τρόπο. Συνεπώς, η αξιοποίησή του αυξάνεται όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια στην μαθησιακή διαδικασία. Το παιχνίδι, λοιπόν, αποτελεί μία δομημένη ή ημιδομημένη δραστηριότητα ανταγωνιστικού χαρακτήρα, σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο, με ψυχαγωγικό σκοπό, με την τήρηση ορισμένων κανόνων για την επίτευξη των στόχων που τίθεται στο παιχνίδι (Alessi & Trollip 2001). Με την ανάπτυξη των ψηφιακών τεχνολογιών εμφανίστηκαν διάφοροι όροι που περιγράφουν την εμπειρία του παιχνιδιού, όταν γίνεται χρήση τεχνολογίας. Ο όρος «ψηφιακό παιχνίδι» (digital game) χρησιμοποιείται στη βιβλιογραφία για να περιγράψει εφαρμογές λογισμικού, οι οποίες έχουν τα τυπικά χαρακτηριστικά παιχνιδιού, γεννούν στους χρήστες κίνητρο εμπλοκής και προσφέρουν άμεση διαδραστική εμπειρία που δημιουργεί το αίσθημα της ψυχαγωγίας. Σε κάθε ψηφιακό παιχνίδι υπάρχουν ορισμένοι βασικοί και άλλοι ειδικότεροι παράγοντες που αφορούν τη δομή και οργάνωσή του. Σύμφωνα με τους Alessi και Trollip (2001) ως Θεμελιώδεις και Εξειδικευμένοι δομικοί παράγοντες ενός ψηφιακού παιχνιδιού είναι ο στόχος-σκοπός, οι κανόνες, ο ανταγωνισμός, ο βαθμός δυσκολίας – πρόκλησης, η φαντασία, οι παίκτες (και οι ρόλοι των παικτών).

Η επιστημονική αναζήτηση των τελευταίων δεκαετιών συγκλίνει προς την κατεύθυνση της μετατροπής του σχολείου σε χώρο πρωτοβουλίας, δημιουργίας και αναζήτησης, με στόχο την προετοιμασία μαθητών/-τριών με ενεργητική δράση πάνω σε δημιουργικές και καινοτόμες προτάσεις. Ένας τέτοιος στόχος μπορεί να επιτευχθεί στο σύγχρονο σχολείο, όταν αυτό αναγνωρίζει και υποστηρίζει έμπρακτα την πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών, την ενίσχυση του παιδαγωγικού ρόλου τους ως υποστηρικτών των μαθητών/-τριών στην αναζήτηση και εμπέδωση της γνώσης, στη διατύπωση απόψεων, στην επίλυση προβλημάτων, στην ενθάρρυνση για την ανάληψη πρωτοβουλιών. Σε αυτή την περίπτωση, το σύγχρονο σχολείο διαμορφώνει την εκπαιδευτική του δομή και στελεχώνεται με εκπαιδευτικό προσωπικό, το οποίο ανταποκρίνεται στην «Κοινωνία της Γνώσης», με αποτέλεσμα να προετοιμάζει τους/τις μαθητές/-τριες με

σταδιακά και σταθερά βήματα, ώστε να γίνουν πολίτες, οι οποίοι θα είναι σε θέση να ανταποκριθούν θετικά σε αυτήν.

Θεμελιακός στόχος είναι η ενίσχυση της πορείας του/της μαθητή/-τριας, η οποία βασίζεται στο «ερεύνησε, διασταύρωσε και διατύπωσε το συμπέρασμά σου». Το συγκεκριμένο ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι σοβαρού σκοπού (serious game) ΒΥΡΩΝ, το οποίο παρουσιάζεται στη παρούσα μελέτη, μέσω του σχεδιασμού που ακολουθείται δεν έχει ως πρωταρχικό στόχο τη διδασκαλία αλλά αποτελεί το πλαίσιο για «διερευνητική μάθηση», καθώς ενισχύεται η αναζήτηση, ατομική ή ομαδική, η οποία υλοποιείται μέσω της αναπλαισίωσης (recontextualization) (Berstein 1996), της διαφορετικής προσέγγισης αυτού που αποκαλούμε διδακτέα ύλη της Ιστορίας. Το ενδιαφέρον, λοιπόν, μετατοπίζεται από τη διδασκαλία συγκεκριμένης γνώσης, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, από τη μετάδοση της γνώσης, στην αναζήτηση και κατάκτησή της. Η συνεισφορά του παιχνιδιού ορίζεται από την αποκτηθείσα εμπειρία μέσω της εμπλοκής ή/και βύθισης στο περιεχόμενό του, την ομαδική και συνεργατική εργασία, την αλληλεπίδραση και επικοινωνία με τους συμπαίκτες, τον αναστοχασμό από τη δράση των παικτών, την επίλυση προβλημάτων για την επίτευξη ενός στόχου και την ανάλυση μιας υπάρχουσας κατάστασης (Gee 2005). Το παιχνίδι περιέχει όλα εκείνα τα στοιχεία που εμπλέκουν ενεργά τους συμμετέχοντες, οι οποίοι χρειάζεται ν' αντιληφθούν τι συμβαίνει σ' αυτό, να δράσουν έγκαιρα και ν' αποκτήσουν εφόδια για την επόμενη προσπάθειά τους. Δεν αποτελεί μόνο τρόπο ψυχαγωγίας, αλλά μέσω αυτού επέρχεται η συνειδητοποίηση και η εκμάθηση σε συνεχόμενη ροή.

Η επίλυση προκλήσεων και κατ' επέκταση των προβλημάτων που παρουσιάζουν τα παιχνίδια ενισχύει την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων. Ειδικότερα, ένα ψηφιακό παιχνίδι σοβαρού σκοπού (serious game) με ιστορικό περιεχόμενο εστιάζει σε θέματα πολυπρισματικότητας από την παρουσίαση διαφορετικών χαρακτήρων με συγκεκριμένο κοινωνικό ρόλο, την αυθεντικότητα αλλά και την ποικιλία των επιλεγμένων πηγών στις οποίες στηρίζεται το περιεχόμενο, αξιοποιώντας πρωτογενές/δευτερογενές αρχειακό υλικό (ιστορικό, λογοτεχνικό κτλ.) και την ενσωμάτωσή τους στο κοινωνικοπολιτικό, πολιτισμικό και οικονομικό πλαίσιο της υπό μελέτη ιστορικής περιόδου. Επομένως, η εισαγωγή και αξιοποίηση ενός ψηφιακού εκπαιδευτικού παιχνιδιού σοβαρού σκοπού έχει ως στόχο να εκθέσει τους/τις

μαθητές/-τριες στις κοινωνικοπολιτικές και ιστορικές διαδικασίες και να προωθήσει τη βαθύτερη και ουσιαστικότερη κατανόησή τους, μέσω της ψηφιακής ιστορικής αναπαράστασης.

Το εκπαιδευτικό παιχνίδι σοβαρού σκοπού (serious game) είναι σε θέση να διαμορφώσει το κατάλληλο πλαίσιο, ώστε οι μαθητές/-τριες να έρθουν σε επαφή με την ιστορική πραγματικότητα, αλλά και μέσα από τις διερευνητικές διεργασίες της τοπικής ιδιαιτερότητας, να κατανοήσουν τον σύγχρονο κόσμο. Από την άλλη, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει τα ψηφιακά μέσα προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης της μαθησιακής διαδικασίας, δημιουργώντας κίνητρα εμπλοκής των μαθητών/-τριών σε αυτήν. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές/-τριες αποκτούν ενεργητικό ρόλο, επειδή βρίσκονται σε ένα μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους και κατά συνέπεια τους/τις καθιστά ικανούς/-ές να αφομοιώσουν τις νέες γνώσεις. Εμπλέκονται, λοιπόν, δημιουργικά στην παραγωγή της σχολικής γνώσης και εξοικειώνονται με πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού, αποκτώντας νέες δεξιότητες σε σχέση με τα ψηφιακά μέσα, μετατρέποντας τη σχολική τάξη σταδιακά σε κοινότητα δημιουργικής μάθησης. Παράλληλα, τα ψηφιακά παιχνίδια εντάσσουν τον μαθητή παίκτη σε μια κατάσταση, η οποία στη βιβλιογραφία περιγράφεται με τον όρο «ροή» (flow) και χαρακτηρίζεται από μια έντονη συγκέντρωση προσοχής, έτσι ώστε εργασίες δύσκολες να μοιάζουν απλές και συχνά διασκεδαστικές (Καράμπελα & Τσολάκος 2014). Απώτερος στόχος είναι η προσπάθεια σύνδεσης των ψηφιακών μέσων (media), όπως τα ψηφιακά παιχνίδια με σημερινά δεδομένα στον χώρο της ευρύτερης πραγματικότητας αλλά και της επικοινωνίας (κριτικός ψηφιακός γραμματισμός, η αξιοποίηση της θεωρίας της μεταφοράς των τριών ομόκεντρων και συγκοινωνούντων μεταξύ τους κύκλων στην εκπαίδευση) (Κουλούρη 1998).

Η ιστορική εκπαίδευση αναπροσδιορίζεται από τις ευρύτερες εξελίξεις, οι οποίες διατρέχουν τις κοινωνίες σε συνάρτηση με τις σχετικές συζητήσεις γύρω από την επιστημολογία του γνωστικού αντικειμένου. Η ψηφιακή μετατόπιση των κοινωνιών τροποποίησε και τους συσχετισμούς λειτουργίας της ιστορικής εκπαίδευσης, αφού τα υποκείμενα των κοινωνιών έχουν ήδη εξοικειωθεί με εναλλακτικές ψηφιακές αφηγήσεις πέρα από το δομημένο σχολικό περιβάλλον (Κυνηγός & Δημαράκη 2002). Η

εισαγωγή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην εκπαίδευση αποτέλεσε μία καθοριστικής σημασίας στρατηγική της Ευρωπαϊκής Ένωσης με επίδικο τη συσχέτιση της μαθησιακής διαδικασίας με τους όρους διαβίωσης των κοινωνιών (Κουνέλη 2008). Οι τεχνολογικές εξελίξεις διαμορφώνονται μέσα στο πλαίσιο των κοινωνιών και επαναπροσδιορίζονται με τις ανάλογες τάσεις, οι οποίες επικρατούν σε αυτές. Η σχολική εκπαίδευση, πόσο μάλλον η ιστορική, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι αυτών των διεργασιών αναδιαμόρφωσης των κοινωνιών.

Με βάση τα παραπάνω, το ψηφιακό παιχνίδι σοβαρού σκοπού, ως σύγχρονο μέσο διασκέδασης, μπορεί να αξιοποιηθεί δημιουργικά και να αποτελέσει μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ένταξη ψηφιακών παιχνιδιών στη μαθησιακή διαδικασία μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη συνδρομή των εκπαιδευτικών σεναρίων που προωθούν την αυτενέργεια και τον ουσιαστικό προβληματισμό των μαθητών/-τριών, δημιουργώντας ένα συνεργατικό κλίμα και παρέχοντας με αυτό τον τρόπο μια μοναδική και αποτελεσματική μαθησιακή εμπειρία στους/στις μαθητές/-τριες όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων.

5.3 Η σημασία των ψηφιακών εκπαιδευτικών διαδρομών στο διδακτικό σχεδιασμό

Οι Εκπαιδευτικές Διαδρομές συγκροτούν από τη φύση τους ένα προνομιακό πεδίο ιστορικής έρευνας και τεκμηρίωσης, λόγω του ανοικτού και δυναμικού τους χαρακτήρα, προσφέροντας στον/ στην μαθητή/-τρια ένα σημαντικό εργαλείο μελέτης της ιστορίας, της λογοτεχνικής παράδοσης και της παγκόσμιας κληρονομιάς. Οι εκπαιδευτικές διαδρομές συνδυάζουν πολλές πλευρές της ιστορικής διαδικασίας, όπως κοινωνικές, πολιτικές, συμβολικές, φιλοσοφικές. Αρθρώνονται στο χρόνο και στο γεωγραφικό χώρο, χάρη στη συνάντηση και στο διάλογο, στη συναλλαγή και στην πολιτισμική ανταλλαγή ιδεών, σκέψεων, απόψεων μεταξύ των ανθρώπων, γεγονός που προσδίδει έναν δυναμικό χαρακτήρα στις διαδρομές αυτές. Σε πρακτικό επίπεδο προηγείται μια διερεύνηση για τον προσδιορισμό του συνόλου της διαδρομής μέσα από την ιστορική τεκμηρίωση των σημαντικών μνημείων και μαρτυριών: πόλεις, μνημεία, μουσεία, τοπία, τοποθεσίες, γεγονότα, γιορτές, επέτειοι, στοιχεία που συνδέονται άμεσα με τη ζωή και τη δράση των επιλεγμένων λογοτεχνών, όπως για παράδειγμα η πολιτιστική διαδρομή του Επτανήσιου λογοτέχνη Διονυσίου Σολωμού

στη Ζάκυνθο που έζησε, εξελίχθηκε και δραστηριοποιήθηκε στο νησί και σε τόπους της Ιταλίας.

Οι ψηφιακές εκπαιδευτικές διαδρομές από την άλλη δίνουν τη δυνατότητα για μια μοντέρνα προσέγγιση ως προς την πρόσληψη της ιστορικής και πολιτισμικής παράδοσης, η οποία συνδέεται άρρηκτα με την ιστορία αλλά και με το λογοτεχνικό αποτύπωμα μιας περιοχής, που αποτελεί αντικείμενο έρευνας και μελέτης, μέσω ψηφιακής ή real time επίσκεψης. Η σημασία του ιστορικού και του λογοτεχνικού πολιτισμού, όπως αποτυπώνεται στις ψηφιακές εκπαιδευτικές δράσεις των διαδρομών, συνδέεται με τις δυναμικές διασυνδέσεις τους με πολλές πλευρές ενός σύνθετου παρελθόντος, όπως αυτές γίνονται κατανοητές μέσα από την ερμηνεία τους στο παρόν και επιτρέπει δυνητικά μια μοντέρνα προσέγγιση τόσο στο πλαίσιο εκπαιδευτικής διαδρομής, μιας στην ουσία real time ιστορικής περιήγησης με λογοτεχνική ματιά, όσο και στο πλαίσιο μιας διαθεματικής διδακτικής παρέμβασης για το μάθημα της Ιστορίας εντός σχολικής τάξης.

Το ταξίδι αυτό, είτε ψηφιακό είτε πραγματικό, πραγματοποιείται μέσω στοχευμένων εκπαιδευτικών διαδρομών με εκπαιδευτικές δραστηριότητες στους σταθμούς που περιλαμβάνονται σε κάθε διαδρομή. Έτσι, ο/η μαθητής/-τρια χρησιμοποιώντας την τεχνολογία οδηγείται ευχάριστα και με διαδραστικό τρόπο στην ανακάλυψη της ιστορικής και λογοτεχνικής παράδοσης της περιοχής που μελετά ή ακόμα και του τόπου του, με αποτέλεσμα να οδηγείται ταυτόχρονα στην ανακάλυψη της προσωπικής και της συλλογικής του ταυτότητας και στη συνειδητοποίηση ότι γνωρίζοντας το συνδεόμενο με το παρελθόν κατανοεί καλύτερα το παρόν και οργανώνει ωφελιμότερα το μέλλον. Οι συνθήκες αυτές μάθησης καθιστούν ευχάριστη την αναδρομή στο παρελθόν με αφορμή την ανακάλυψη ιχνών του παρελθόντος και ανταποκρίνονται στις προθέσεις της ιστορικής εκπαίδευσης για μελέτη και κατανόησή του.

Οι Εκπαιδευτικές Διαδρομές συνοδεύονται από εκπαιδευτικά σενάρια με στοχευμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες για τους σταθμούς που περιλαμβάνονται σε κάθε διαδρομή. Στον ακόλουθο Πίνακα 6 αναφέρονται ορισμένες προτεινόμενες ψηφιακές **εκπαιδευτικές δραστηριότητες** από τις Εκπαιδευτικές Διαδρομές Επτανήσιων Λογοτεχνών του προγράμματος Polysemi:

1.	**Δημιουργία ψηφιακού ημερολογίου μέσω της αξιοποίησης διαμοιραζόμενου διαδικτυακού αρχείου (Google Doc) για την καταγραφή εντυπώσεων, ιδεών, σκέψεων με αφορμή τη συμμετοχή στην Εκπαιδευτική Διαδρομή.**
2.	Σύνθεση αφηγημάτων, εμπνευσμένων από έργα των Επτανήσιων Λογοτεχνών. **Δημιουργία ψηφιακού βιβλίου** με την αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου https://bookcreator.com/
3.	**Δημιουργία ψηφιακού φωτογραφικού κολάζ**: απεικόνιση ιστορικών κτιρίων, φυσικών χώρων, αγαλμάτων, κτλ. Παράδειγμα: Αρχοντικό Γιαλλινά, Ιόνιος Ακαδημία, Αναγνωστική Εταιρία. Αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου https://www.canva.com/create/photo-collages/
4.	Παρατήρηση ιστορικών κτιρίων και αποτύπωση της σημερινής χρήσης τους. Διατύπωση συμπερασμάτων για την αρχιτεκτονική των κτιρίων (Ιταλική επιρροή) και παρουσίασή τους μέσω της αξιοποίησης του ψηφιακού εργαλείου https://padlet.com/
5.	Παρακολούθηση video για τη ζωή και τη λογοτεχνική δράση των Επτανήσιων Λογοτεχνών. Ενδεικτικό υποστηρικτικό υλικό: https://archive.ert.gr/8083/ *Η δε πόλις ελάλησεν*, Διονύσιος Σολωμός & Ανδρέας Κάλβος https://archive.ert.gr/24799/ *Επτανήσιοι ποιητές* Προτεινόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες: α) **Συζήτηση στρογγυλής τραπέζης**. β) **Ανάθεση ενός λογοτέχνη** ανά ομάδα: Στόχος η επεξεργασία επιλεγμένων έργων από την εργογραφία του λογοτέχνη, η μελέτη των χαρακτηριστικών γραφής και η ανάδειξη του ιστορικού πλαισίου. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων στην ολομέλεια της τάξης μέσω της αξιοποίησης του ψηφιακού εργαλείου https://padlet.com/
6.	**Δραματοποίηση** αποσπασμάτων από έργα του λογοτέχνη Κωνσταντίνου Θεοτόκη. Αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου https://blabberize.com/
7.	Αναζήτηση πληροφοριών για τη ζωή και το έργο των λογοτεχνών μέσα από (α) πηγές, όπως βιβλία, εγκυκλοπαίδειες, χειρόγραφα, φωτογραφίες, (β) το διαδίκτυο, πχ. Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα/ Λογοτεχνία http://www.greek-

	language.gr/greekLang/literature/index.html, Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού, Νέα Ελληνική Λογοτεχνία & Πολιτισμός http://www.snhell.gr/, γ) Ψηφιακή Βιβλιοθήκη Polysemi. **Δημιουργία ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη** μέσω της αξιοποίησης του ψηφιακού εργαλείου https://creately.com/diagram-type/mind-map/ Ή **Δημιουργία ψηφιακού σταυρόλεξου** μέσω της αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου https://crosswordlabs.com/
8.	**Σύνθεση καλλιτεχνικών εργασιών**. Ζωγραφική απεικόνιση περιεχομένου ποιημάτων ή πεζών έργων των λογοτεχνών. Αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου https://www.canva.com/create/photo-collages/
9.	**Πραγματοποίηση έκθεσης** στο σχολικό χώρο αποτελούμενη από καλλιτεχνικές δημιουργίες μαθητών/-τριών, φωτογραφίες ιστορικών κτιρίων και φυσικών χώρων που συνδέονται με τη ζωή των λογοτεχνών, προβολή video από την συμμετοχή στην Εκπαιδευτική Διαδρομή «Ακολουθώντας τα ίχνη των Επτανήσιων Λογοτεχνών» στην Κέρκυρα.
10.	Δημιουργία **ψηφιακής χρονογραμμής** μέσω της αξιοποίησης του ψηφιακού εργαλείου www.timetoast.com του συνόλου της εργογραφίας των Επτανήσιων Λογοτεχνών.
11.	«Οι Επτανήσιοι Λογοτέχνες αυτοσυστήνονται». Σύντομο αυτοβιογραφικό σημείωμα. Αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου https://blabberize.com/

Πίνακας 6 Ψηφιακές εκπαιδευτικές δραστηριότητες -Εκπαιδευτικές Διαδρομές Επτανήσιων Λογοτεχνών του προγράμματος Polysemi

Στις σύγχρονες μορφές διδασκαλίας, οι ψηφιακές εκπαιδευτικές δράσεις αξιοποιούνται για να ενισχύσουν την αλλαγή στους ρόλους των εκπαιδευτικών και να δώσουν μεγαλύτερο ρόλο και περισσότερο χρόνο και πρωτοβουλία στους/στις μαθητές/-τριες, όπως αξιοποίηση διαδραστικού πίνακα για αναθεώρηση κειμένου μαθητών/-τριών στην ολομέλεια της τάξης, ώστε οι μαθητές/-τριες να μην παρακολουθούν απλώς τον/την εκπαιδευτικό, αλλά να συμμετέχουν πιο δημιουργικά στην οικοδόμηση της γνώσης και της μάθησης. Επίσης, ως μέσα που ενισχύουν την κατάκτηση δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού, τα ψηφιακά μέσα συνεισφέρουν

στη δημιουργία μιας νέας επικοινωνιακής – κειμενικής πραγματικότητας και οι ψηφιακές δράσεις αξιοποιούνται προς την κατεύθυνση της ανάδειξης και μελέτης αυτής, για παράδειγμα σύνθεση και χρήση ψηφιακών κειμένων, όπως οι παρουσιάσεις.

Από την άλλη, έχοντας ο/η εκπαιδευτικός στη διάθεσή του/της ένα ψηφιακό υλικό (ψηφιακές εκπαιδευτικές διαδρομές) μπορεί να εστιάσει καλύτερα και αποτελεσματικότερα στη δόμηση της παρεχόμενης γνώσης, όπως δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων εμπλουτισμένων με ψηφιακά εργαλεία. Για παράδειγμα, μπορεί να αξιοποιηθεί η δυνατότητα προσθήκης ή αφαίρεσης στοιχείων πολυτροπικότητας σε κείμενα, ώστε να εξυπηρετηθεί καλύτερα η στοχοθεσία του μαθήματος. Επίσης, μπορεί να αξιοποιηθεί η δυνατότητα εισαγωγής συνδέσεων προς το διαδίκτυο, η οποία μετατρέπει το απλό κείμενο σε υπερκείμενο, με συνέπεια να ενδυναμωθεί ο διακειμενικός χαρακτήρας της παρουσίασης της πληροφορίας και η μαθησιακή διαδικασία να στηρίζεται στην πολυεπίπεδη πρόσληψη της γνώσης. Επίσης, η χρήση των ψηφιακών εργαλείων ως γνωστικών και μαθησιακών εργαλείων αυξάνει το κίνητρο συμμετοχής στην εκπαιδευτική δράση, έχει θετική επίδραση σε επίπεδο προσοχής και συμπεριφοράς στο πλαίσιο της ομάδας και προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες για την ανάπτυξη των προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών.

Η σημασία της συμμετοχής μαθητών/-τριών σε Εκπαιδευτικές Διαδρομές -ψηφιακές ή σε πραγματικό χρόνο- ιστορικού περιεχομένου έγκειται στο γεγονός ότι προσφέρεται στους/στις μαθητές/-τριες όλων των ηλικιών μια μοναδική ευκαιρία για μια πλούσια εμπειρία εμβύθισης στο παρελθόν, καθώς οι μαθητές/-τριες βιώνουν τον ιστορικό και λογοτεχνικό πολιτισμό από πρώτο χέρι. Ιδιαίτερα, στις διαδρομές σε πραγματικό χρόνο, οι μαθητές/-τριες έρχονται να εκτιμήσουν μέρη της τοπικής τους κοινωνίας αλλά και της χώρας τους σε βαθύτερο επίπεδο από ό, τι θα μπορούσαν ποτέ στην τάξη.

Επίσης, η συμμετοχή σε Εκπαιδευτική Διαδρομή προσφέρει το τέλειο set-up για ζωντανές, ομαδικές συζητήσεις, οι οποίες αποτελούν ένα από τα πιο αποτελεσματικά εκπαιδευτικά εργαλεία. Οι πραγματικές εμπειρίες, οι οποίες προσφέρονται με τις Εκπαιδευτικές Διαδρομές, οι οποίες περιλαμβάνουν επισκέψεις και ξεναγήσεις σε

μουσεία, φυσικούς χώρους έρευνας ή οι περιηγήσεις σε ιστορικούς χώρους και κτήρια με ιστορική σημασία, είναι ανεκτίμητες, καθώς προσδίδουν δυναμικό και διαδραστικό χαρακτήρα στην εκμάθηση της γνώσης.

Η συμμετοχή σε Εκπαιδευτική Διαδρομή κυρίως έξω από την ατμόσφαιρα του σχολείου ενισχύει την ανεξαρτησία, τις ηγετικές ικανότητες και τις δεξιότητες επικοινωνίας των μαθητών/-τριών. Η ανταλλαγή πολιτιστικών αξιών τους επιτρέπει να γίνουν πιο φιλόξενοι ως προσωπικότητες. Η εμπειρία της Εκπαιδευτικής Διαδρομής τους/τις καθιστά ανεξάρτητα άτομα και συμβάλλει στην καθιέρωση δια βίου αξιών και προτεραιοτήτων.

Μια εκπαιδευτική περιήγηση σε καινούριους χώρους δεν είναι απλώς μία ευχάριστη ανάπαυλα από το καθημερινό σχολικό πρόγραμμα. Πρόκειται για τη διερεύνηση νέων περιβαλλόντων και πολιτισμών. Ένα από τα σημαντικότερα οφέλη της συμμετοχής σε Εκπαιδευτική Διαδρομή είναι ότι οι μαθητές/-τριες έχουν καλύτερη αντίληψη για τα τοπικά και τα παγκόσμια θέματα. Αποκτούν σεβασμό προς τους άλλους πολιτισμούς, καθώς και προς το δικό τους πολιτισμό, συναισθανόμενοι/-ες την αξία του.

5.4 Τα ψηφιακά εκπαιδευτικά σενάρια στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (distance education) είναι η εκπαίδευση μαθητών/-τριών, η οποία μπορεί να μην είναι πάντοτε με φυσική παρουσία στο σχολείο, όπως συνέβη τα δύο τελευταία χρόνια στην εκπαιδευτική κοινότητα λόγω της πανδημικής κρίσης. Ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είτε είναι εξ ολοκλήρου εξ αποστάσεως είτε ένας συνδυασμός εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και διαζώσης διδασκαλίας στην τάξη, που αποκαλείται μικτή μάθηση (Blended Learning).

Όταν αναφερόμαστε στην ασύγχρονη (asychronous) εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εννοούμε μια πλατφόρμα, στην οποία βρίσκεται το εκπαιδευτικό υλικό – κείμενα προς ανάγνωση και μελέτη, διαδικτυακές πηγές/ ιστότοποι, ψηφιακά εργαλεία, εκπαιδευτικές δραστηριότητες- και ο/η μαθητής/-τρια ανατρέχει σε αυτήν και επεξεργάζεται το εκπαιδευτικό υλικό, όποτε εκείνος/-η το επιθυμεί, αναρτώντας σε δεύτερο χρόνο τις εργασίες που πραγματοποιεί προς αξιολόγηση από τον/την εκπαιδευτικό. Αυτή η μορφή μάθησης είναι μια ευέλικτη μαθητοκεντρική διδακτική προσέγγιση με κέντρο τον μαθητή, στην οποία προσφέρονται διαδικτυακοί πόροι για

την ανταλλαγή και επεξεργασία των πληροφοριών στο πλαίσιο μιας κοινότητας μάθησης, η οποία έχει τη δυνατότητα (ασύγχρονης) επικοινωνίας και ανταλλαγής απόψεων. Τα συστήματα διαχείρισης μάθησης (Learning Management Systems – LMS), όπως το Moodle, διαθέτουν συνεργατικά εργαλεία που επιτρέπουν τη μεταφόρτωση διαδικτυακού διδακτικού υλικού και την επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή μέσω της συγκεκριμένης πλατφόρμας (Μπισούκης & Ταβουλάρη 2002).

Ως σύγχρονη (synchronous) εξ αποστάσεως εκπαίδευση θεωρείται η δυνατότητα εκπαίδευσης σε πραγματικό χρόνο, πολλές φορές και με οπτική επαφή. Με τον τρόπο αυτόν ο/η εκπαιδευτικός και ο/η μαθητής έχουν άμεση επαφή και οι δυνατότητες μάθησης και άμεσης επικοινωνίας που δημιουργούνται είναι απεριόριστες. Ο τρόπος διδασκαλίας και η επικοινωνία εκπαιδευτικών – μαθητών/-τριών υποστηρίζονται μέσω τεχνολογικών εργαλείων, καθώς επίσης χρησιμοποιούνται διαδικτυακές πλατφόρμες αμφίδρομης επικοινωνίας με εικόνα και ήχο (Angelone κ.ά. 2020). Τα ψηφιακά εργαλεία κατά τα διαδικτυακά μαθήματα εμπλουτίζουν και ενδυναμώνουν την ουσιαστική αλληλεπίδραση και τη συνεργασία εκπαιδευτικού-μαθητών/-τριών και μαθητών/-τριών μεταξύ τους. Οι ψηφιακές πλατφόρμες που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση (π.χ. BigBlueButton, Cisco Webex, Microsoft Teams) επιτρέπουν στους/στις μαθητές/-τριες και στους/στις εκπαιδευτικούς να επικοινωνούν απρόσκοπτα χρησιμοποιώντας ήχο, βίντεο, ανταλλαγή μηνυμάτων (public/private chat), διαμοιρασμό σημειώσεων (share notes), διαδραστικό πίνακα, κοινή χρήση ψηφιακών εφαρμογών, εργασία ανά ομάδες σε χωριστά δωμάτια (breakout rooms) κτλ.

Βασικός συντονιστής της διδακτικής διαδικασίας είναι ο/η εκπαιδευτικός, ο/η οποίος/α σε αλληλεπίδραση με τον/την μαθητή/-τρια σχεδιάζει και οργανώνει την εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο τη μάθηση και την πολύπλευρη καλλιέργεια και ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (Μιχαλόπουλος 1997). Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια σύνθετη διαδικασία, η οποία βασίζεται σε ένα δομημένο σύστημα σχεδιασμένων με σαφήνεια ως προς τη στοχοθεσία και τα προσδωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα ενεργειών, οι οποίες πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της ανάπτυξης της διαπροσωπικής επικοινωνίας εκπαιδευτικού-μαθητή.

Κατά την περίοδο της υποχρεωτικής αργίας των σχολικών μονάδων λόγω της πανδημίας covid-19, όπου η εκπαιδευτική κοινότητα οδηγήθηκε στην υιοθέτηση νέων εκπαιδευτικών πρακτικών για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών της, εφαρμόστηκε για τη διεξαγωγή του μαθήματος μια μορφή μικτής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η οποία συνδυάζει ασύγχρονη (γραπτή) και σύγχρονη (προφορική) διαδικτυακή μάθηση και δεν περιλαμβάνει τη δια ζώσης επικοινωνία. Ο συνδυασμός ασύγχρονης και σύγχρονης μάθησης σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον έχει ένα σημαντικό πλεονέκτημα. Συγκεκριμένα, η σύγχρονη προφορική επικοινωνία προσφέρει την αίσθηση της αμεσότητας, η οποία δύναται να λειτουργήσει ιδιαιτέρως αποτελεσματικά ως προς τη δημιουργία κοινωνικών δεξιοτήτων (όπως αμοιβαία εμπιστοσύνη, ανοιχτή επικοινωνία και συνοχή ομάδας) και ως προς την καλλιέργεια της αντιληπτικής ικανότητας των μαθητών/-τριών. Η προφορική αυτή αμεσότητα, επιπλέον, λειτουργεί θετικά στο πλαίσιο ενός διαδικτυακού περιβάλλοντος και κατά την εισαγωγή ενός νέου θέματος, καθώς δίνεται η δυνατότητα αποτελεσματικής εστίασης στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και στη διερεύνηση των προβληματισμών που τυχόν προκύπτουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Garrison 2010). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σύγχρονη, ασύγχρονη ή και μικτή, δεν αντικαθιστά τη δια ζώσης, αλλά μετά την εμπειρία της πανδημίας αποτελεί ένα ιδιαίτερα χρήσιμο και υποστηρικτικό εργαλείο. Συνεπώς, οι διαδικτυακές πλατφόρμες που αξιοποιήθηκαν στην εκπαίδευση δίνουν τη δυνατότητα στον/ στην εκπαιδευτικό να αξιοποιήσει ψηφιακά εκπαιδευτικά σενάρια με στοχευμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ώστε να έχουν υποστηρικτικό ρόλο στη δια ζώσης διδασκαλία, δομώντας ένα συνεργατικό και δυναμικό πλαίσιο μάθησης.

Η ευρεία αξιοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έστω και λόγω της πανδημίας, αποτέλεσε ιδανική ευκαιρία για διαρθρωτικές αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας προσέγγισης της γνώσης. Οι αλλαγές αυτές αφορούν την ανάπτυξη των ψηφιακών ικανοτήτων εκπαιδευτικών - μαθητών, την παιδαγωγική χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας και των νέων μεθοδολογιών διαδικτυακής αξιολόγησης με κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους. Αφορούν, επίσης, την εφαρμογή καινοτόμων παιδαγωγικών πρακτικών, όπως η ενσωμάτωση ψηφιακού

εκπαιδευτικού παιχνιδιού ως εναλλακτικού τρόπου μάθησης στη διδασκαλία της Ιστορίας.

Για παράδειγμα νέες τεχνολογίες, όπως το ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι σοβαρού σκοπού ΒΥΡΩΝ, αποσκοπούν στο να προκαλέσει και να ενθαρρύνει την ενεργητική συμμετοχή του/της μαθητή/-τριας στη μαθησιακή διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καλλιεργώντας κυρίως την αυτενέργειά του/της. Ειδικότερα, το ψηφιακό παιχνίδι ΒΥΡΩΝ, διαμορφώνοντας ένα περιβάλλον πρόκλησης, θέτει άμεσα στόχους στον/στην μαθητή/-τρια, μέσω των αποστολών του, τους οποίους ο/η μαθητής/-τρια καλείται να επιτύχει. Λαμβάνοντας, μάλιστα, υπόψη ότι οι σύγχρονοι/-ες μαθητές/-τριες είναι εξοικειωμένοι/-ες με τα ψηφιακά μέσα, καθίσταται σαφές ότι είναι σε θέση να αλληλεπιδρούν με άνεση εντός του περιβάλλοντος του ψηφιακού παιχνιδιού και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό, η ένταξη του ψηφιακού παιχνιδιού ΒΥΡΩΝ και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε συνδυασμό με τα ευέλικτα εκπαιδευτικά σενάρια και τις προτεινόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες καλλιεργεί την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων του/της μαθητή/-τριας.

Η καινοτόμα φυσιογνωμία ψηφιακών περιβαλλόντων, όπως το ψηφιακό παιχνίδι ΒΥΡΩΝ συνοδευόμενο από ψηφιακά εκπαιδευτικά σενάρια, καθίστανται ικανή να ενισχύσει την ανάπτυξη της ιστορικής γνώσης και συνείδησης μέσω μιας πολυτροπικής προσέγγισης της ιστορικής γνώσης. Η ιστορική εκπαίδευση συνομιλεί με την ψηφιακή επανάσταση για την πολυτροπική προσέγγιση της ιστορικής γνώσης (Κουνέλη 2008), καθώς οι μαθητές/-τριες έχουν πρόσβαση σε ιστορικές πηγές, σε λογοτεχνικά κείμενα με ιστορικό περιεχόμενο, εικόνες που απεικονίζουν ιστορικά γεγονότα, και με αυτό τον τρόπο εντάσσονται και δραστηριοποιούνται δημιουργικά σε αυθεντικές διαδικασίες έρευνας, οι οποίες τους/τις βοηθούν να οργανώνουν και να αναπαριστούν σύνθετες έννοιες σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα (contextual environment), να παρακολουθούν τα ιστορικά γεγονότα και να επισκέπτονται ιστορικούς χώρους σε αναπαράσταση στα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια σοβαρού σκοπού (serious game). Συνεπώς, η αξιοποίηση τέτοιων ψηφιακών εκπαιδευτικών εργαλείων συνδράμει στη θετική ενίσχυση της μαθησιακής στάσης των μαθητών/-τριών έναντι μαθημάτων, όπως η λογοτεχνία, επιτρέποντας την αναβίωση και

αναπλαισίωση καταστάσεων, ακόμη και υποκειμενικό τρόπο, αναδιαμορφώνοντας ουσιαστικά το πλαίσιο των χωρο-χρονικών συντεταγμένων (Κανταράκη 2019).

Οι Τεχνολογίες της Επικοινωνίας και της Πληροφορίας, το διαδίκτυο, ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία, ανοιχτά και διερευνητικά μαθησιακά περιβάλλοντα μπορούν να προωθήσουν και να ενισχύσουν τη μαθητοκεντρική, ενεργητική, διερευνητική, ανακαλυπτική, συνεργατική μάθηση και παράλληλα τη διαδικαστική γνώση, τις δραστηριότητες έκφρασης και επικοινωνίας, οι οποίες καθίστανται ικανές να συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, δημιουργώντας πλαίσιο διάδρασης εκπαιδευτικών και μαθητών/-τριών μέσω αυθεντικών εκπαιδευτικών δραστηριότητων (Ράπτης & Ράπτη 1999).

Ενδεικτικά παραδείγματα εκπαιδευτικών σεναρίων & εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με ψηφιακά εργαλεία σύμφωνα με το μοντέλο της συνεργατικής μάθησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρατίθενται στο Παράρτημα.

Τρίτο Μέρος: Εκπόνηση ψηφιακών εκπαιδευτικών σεναρίων σε καινοτόμα ψηφιακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα

Κεφάλαιο 6: Το ψηφιακό εκπαιδευτικό σενάριο στο ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι «σοβαρού σκοπού» «ΒΥΡΩΝ»

Τα εκπαιδευτικά σενάρια μπορούν να προσφέρουν το υποστηρικτικό πλαίσιο για τον/την εκπαιδευτικό, ώστε να αξιοποιήσει ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία, όπως είναι και το ψηφιακό παιχνίδι σοβαρού σκοπού. Τα εκπαιδευτικά σενάρια υποστηρίζουν τη δομή και την καθοδήγηση που χρειάζονται οι μαθητές/-τριες, ώστε η εμπειρία του παιχνιδιού να τους/τις βοηθήσει να αποκομίσουν σημαντικά γνωστικά και μεταγνωστικά οφέλη. Τα βασικά στάδια εργασίας για την αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών μάθησης από τον/ την εκπαιδευτικό και την ενσωμάτωση σε αυτά εκπαιδευτικών σεναρίων είναι η προετοιμασία, η συνεργασία και ο αναστοχασμός.

Τα οφέλη προκύπτουν αρχικά από την εμπλοκή του/ της μαθητή/-τριας με το παιχνίδι και την ποικιλία των συναισθημάτων που βιώνει κατά τη διαδικασία του παίζειν, με αποτέλεσμα να ενεργοποιεί τις γνωστικές διεργασίες που απαιτεί ο μηχανισμός μάθησης, που είναι ενσωματωμένος στο παιχνίδι. Ο αυξημένος βαθμός εμπλοκής και αλληλεπίδρασης είτε μαθητών/-τριών μεταξύ τους είτε μαθητών/-τριών με τον/την εκπαιδευτικό, με το παιχνίδι και τα εκπαιδευτικά σενάρια) οδηγεί στην επίτευξη μαθησιακών στόχων, όπως εμβάθυνση στο γνωστικό αντικείμενο, μάθηση βασικών/ προχωρημένων γνώσεων, εξοικείωση με πολλαπλές οπτικές και ερμηνείες, σύνδεση της γνώσης με καθημερινές καταστάσεις, ανάλυση στρατηγικών κ.λπ., και ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως αυτενέργεια για την επίλυση προβλημάτων, συνεργασία, κοινωνική συναναστροφή, οργάνωση χρόνου και επεξεργασίας της πληροφορίας.

Τα εκπαιδευτικά σενάρια που υλοποιήθηκαν με βάση το ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι σοβαρού σκοπού (serious game) «ΒΥΡΩΝ» (https://hilab.di.ionio.gr/byron/) συνδυάζουν τα πεδία της Πληροφορικής και της Ιστορίας με την εκφραστικότητα της λογοτεχνικής δημιουργικής γραφής και τη διαδραστικότητα των ΤΠΕ, εμπνέοντας τους/τις μαθητές/-τριες να προσεγγίσουν την ιστορική περίοδο της Ελληνικής Επανάστασης με εναλλακτικό τρόπο, μέσω της παιχνιδοποίησης.

Με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών σεναρίων, οι μαθητές/-τριες συνομιλούν με το παιχνίδι, εργαζόμενοι/-ες με ενθουσιασμό σε περιβάλλοντα συνεργασίας και

δημιουργίας. Παράλληλα, ο ρόλος του/ της εκπαιδευτικού είναι εμψυχωτικός, συμβουλευτικός, εποπτικός σε όλα τα επιμέρους στάδια της υλοποίησης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για την επίτευξη των στόχων του παιχνιδιού. Οι μαθητές/-τριες καλλιεργούν θετική αλληλεξάρτηση, ατομική και συλλογική ευθύνη, αμοιβαία ενθάρρυνση και διευκόλυνση των προσπαθειών, ώστε να προωθείται ο στόχος της ομάδας. Ασκούνται σε κοινωνικές λειτουργικές δεξιότητες, όπως να εκφράζουν ελεύθερα την άποψή τους και να ακούν προσεκτικά. Αναπτύσσουν κοινωνικές συνεργατικές δεξιότητες, όπως επικοινωνιακές δεξιότητες, δεξιότητες οικοδόμησης αμοιβαίας εμπιστοσύνης και δεξιότητες διαχείρισης διαφωνιών και συγκρούσεων (Χατζηδήμου 2011).

6.1 Διδασκαλία της Ιστορίας μέσω της παιχνιδοκεντρικής μάθησης

Απαραίτητο στάδιο για τη γεφύρωση της εννοιολόγησης των παιχνιδιών με τη διδακτικής της Ιστορίας αποτελεί η παιχνιδοκεντρική μάθηση ως μέθοδος εμπλοκής των μαθητών/-τριών για την εμβάθυνση στο γνωστικό αντικείμενο, καθώς και την αξιοποίηση από τον/την εκπαιδευτικό των παιχνιδιών μάθησης στη διδασκαλία. Η λογική της αξιοποίησης δημοφιλών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει χαρακτηριστεί ως “edutainment”, όπως και η αντίστοιχη προσπάθεια να μετασχηματιστούν δημοφιλή μέσα, όπως τα ψηφιακά παιχνίδια σε μαθησιακά εργαλεία. Ο Αμερικανός ερευνητής της κριτικής φιλολογίας και παιδαγωγικής James Paul Gee (2003) υποστηρίζει ότι οι παίκτες αντιμετωπίζουν ένα βέλτιστο επίπεδο δυσκολίας, ώστε η μάθηση να πραγματοποιηθεί προοδευτικά και παράλληλα οι παίκτες μαθαίνουν την έννοια της ενσυναίσθησης μέσα σ’ ένα πολύπλοκο σύστημα.

Η επιλογή αξιοποίησης ενός ψηφιακού παιχνιδιού σοβαρού σκοπού στη μαθησιακή διαδικασία πρέπει να στηρίζεται και στη σχέση που αναπτύσσει το παιχνίδι ανάμεσα στο εκπαιδευτικό σενάριο και στον μηχανισμό μάθησης. Ο μηχανισμός μάθησης θα πρέπει να είναι εύστοχα ενσωματωμένος στο σενάριο και στη διαδικασία του παίζειν του παιχνιδιού, ώστε οι μαθητές/-τριες να μαθαίνουν στην προσπάθειά τους να παίξουν το παιχνίδι, χωρίς να αισθάνονται ότι η προσπάθεια για μάθηση παρεμβάλλεται και διακόπτει την ομαλή εξέλιξη του παιχνιδιού. Ανάλογα με το πόσο επιτυχημένα διαμορφώνεται αυτή η σχέση, χαρακτηρίζεται Ενδογενής, Σχετική ή Αυθαίρετη (Alessi & Trollip 2001).

Ενδογενής: Η αποδοτικότερη αξιοποίηση ενός ψηφιακού παιχνιδιού μάθησης είναι όταν το σενάριο του παιχνιδιού ενεργοποιεί απρόσκοπτα και φυσικά τον μηχανισμό μάθησης, δηλαδή τα στοιχεία μάθησης προκύπτουν άμεσα από το σενάριο και προωθούν ουσιαστικά την εξέλιξη του παιχνιδιού. Ο μαθητής παίκτης ενεργοποιεί τις απαραίτητες γνωστικές διεργασίες μάθησης, καθώς αισθάνεται πως με αυτό τον τρόπο θα παίξει το παιχνίδι με επιτυχία και όχι ότι πρέπει να μάθει κάτι το οποίο δε σχετίζεται με το παιχνίδι.

Σχετική: Σε πολλά παιχνίδια τα στοιχεία μάθησης επηρεάζουν λογικά την εξέλιξη του παιχνιδιού (π.χ. τη θέση του παίκτη στον πίνακα του παιχνιδιού) και είναι σχετικά με το σενάριο, όχι όμως τόσο καλά ενσωματωμένα σε αυτό. Σε αυτή την περίπτωση, υπάρχει μια λογική σχέση στις κινήσεις του παίκτη κατά τη διαδικασία του παίζειν: ανάλογα με το πόσο καλά αντιμετωπίζει το πρόβλημα που καλείται κάθε φορά να επιλύσει, κατορθώνει να προχωρήσει στο παιχνίδι και να επιτύχει τον προσδοκώμενο στόχο. Μέσα από ενδιαφέρουσες προκλήσεις που δημιουργούν τα εν λόγω παιχνίδια στους μαθητές παίκτες και ενεργοποιούν συνήθως με επιτυχία και αποδοτικά τους μηχανισμούς μάθησης, καθώς οι μαθητές/-τριες εμπλέκονται στο σενάριο και αντιλαμβάνονται ότι η ποιότητα της εργασίας τους στην επίλυση ενός θέματος μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας θα συμβάλλει θετικά και στο παιχνίδι.

Αυθαίρετη: Σε αυτή την περίπτωση ο μηχανισμός μάθησης φαίνεται να μη σχετίζεται με το σενάριο του παιχνιδιού και τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που προτείνει. Τέτοια παιχνίδια είναι συνήθως παιχνίδια τύπου drill and practice, στα οποία ο/ η μαθητής/-τρια πρέπει να απαντήσει σωστά σε κλειστού τύπου ερωτήματα του γνωστικού αντικειμένου και εφόσον απαντά σωστά κάτι θετικό συμβαίνει στην εξέλιξη του παιχνιδιού, το οποίο δε σχετίζεται με το μηχανισμό μάθησης (π.χ. καταστρέφεται ένας αντίπαλος για κάθε σωστή απάντηση).

Οι μορφές αξιοποίησης των ψηφιακών παιχνιδιών διαχωρίζονται σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη ονομάζεται παιχνιδοποίηση (gamification) και αξιοποιεί τη λογική, την αισθητική και αρκετά στοιχεία των ψηφιακών παιχνιδιών χωρίς την άμεση χρήση τους στην παραδοσιακή διδασκαλία με σκοπό την αξιοποίηση της εμπειρίας του χρήστη, την επίλυση προβλημάτων και την ενσωμάτωσή του στο περιεχόμενο (Kapp 2012). Παράλληλα, η δημιουργία ψηφιακών εκπαιδευτικών σεναρίων που συνομιλούν με το

παιχνίδι έχουν ως σκοπό να ενισχύσουν την εμπλοκή των μαθητών παικτών στο περιεχόμενο μιας διδακτικής ενότητας και της κινητοποίησής τους, αναδεικνύοντας θεματικές που εξετάζονται διακειμενικά (π.χ. Ιστορία-Λογοτεχνία). Στη δεύτερη περίπτωση, η μάθηση βασισμένη στο παιχνίδι (game-based learning) περιλαμβάνει το παίξιμο ενός παιχνιδιού από μαθητές/-τριες με σκοπό τη γνωστική κατάκτηση στοχοθεσίας που έχει καθοριστεί από τον/την εκπαιδευτικό. Η μάθηση μέσω παιχνιδιών και η σχέση τους με τη μαθησιακή διαδικασία ενισχύει τη εμβύθιση στο περιεχόμενο του παιχνιδιού, την ανάπτυξη κριτικής και στρατηγικής σκέψης, την ενίσχυση δημιουργικής σκέψης και την ένταξη μαθητών/-τριών που δύσκολα εμπλέκονται σε μια συνεργατική μάθηση. Παράλληλα, αυτού του είδους η μάθηση αποφεύγει μία γραμμική παρουσίαση γνωστικού περιεχομένου, αλλά εστιάζει στην πολυπλοκότητα φαινομένων ή γεγονότων, η οποία ενισχύεται με τη δημιουργία ψηφιακών εκπαιδευτικών σεναρίων που συνομιλούν με το παιχνίδι έχουν ως σκοπό την εμπλοκή των μαθητών παικτών στο περιεχόμενο μιας διδακτικής ενότητας, αναδεικνύοντας θεματικές που εξετάζονται διακειμενικά (π.χ. Ιστορία-Λογοτεχνία).

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα αναπτύσσεται μια προσπάθεια συστηματικής αξιοποίησης του ψηφιακού παιχνιδιού στην εκπαίδευση και διερεύνησης των θετικών/αρνητικών επιπτώσεων που αυτή η κίνηση συνεπάγεται. Η προσέγγιση αυτή χαρακτηρίζεται ως «παιχνιδοκεντρική μάθηση» (game-based learning) και θέτει ως στόχο τη δημιουργία εκπαιδευτικών περιβαλλόντων (ψηφιακά εκπαιδευτικά σενάρια με εκπαιδευτικές δραστηριότητες), τα οποία συνδυάζουν ισορροπημένα τη μάθηση με την ψυχαγωγία.

Η παιχνιδοκεντρική μάθηση εστιάζει στην εμπλοκή των μαθητών/-τριών και στη γνώση που αποκτούν από αυτό. Το πρώτο θετικό σημείο από την εμπλοκή των μαθητών χρηστών είναι το αυξημένο κίνητρο εμπλοκής με το περιβάλλον του παιχνιδιού. Οι εμπλεκόμενοι/-ες μαθητές/-τριες ενδέχεται να βιώσουν ποικίλα συναισθήματα από την εμπειρία που θα αποκομίσουν κατά τη διαδικασία του «παίζειν». Παράλληλα, πραγματοποιώντας τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες έχουν σχεδιαστεί με βάση το σκεπτικό του παιχνιδιού, οι μαθητές/-τριες θα ενεργοποιήσουν γνωστικές διεργασίες, που απαιτεί ο μηχανισμός μάθησης, ο οποίος έχει σχεδιαστεί αποκλειστικά για το παιχνίδι.

Οι βασικότεροι στόχοι από την εμπλοκή των μαθητών/-τριών με το περιεχόμενο της παιχνιδοκεντρικής μάθησης είναι η εμβάθυνση στο γνωστικό αντικείμενο, δηλαδή μάθηση βασικών ή προχωρημένων γνώσεων, εξοικείωση με πολλαπλές ερμηνείες, σύνδεση της γνώσης με καθημερινές καταστάσεις, ανάλυση στρατηγικών ή επιλογή στρατηγικών κ.λπ. Επίσης, η παιχνιδοκεντρική μάθηση εστιάζει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως αυτενέργεια των μαθητών/-τριών για την επίλυση προβλήματος, μορφές συνεργασίας κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, επικοινωνία και κοινωνική συναναστροφή των μαθητών/-τριών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, αναζήτηση και οργάνωση πληροφοριών, κατανόηση των κανόνων και εφαρμογή τους, αντίληψη του χρόνου και της διαδικασίας εκτέλεσης εντολών κ.λπ.

Επομένως, ο/η εκπαιδευτικός που ενδιαφέρεται να αξιοποιήσει ψηφιακά παιχνίδια με ψηφιακά εκπαιδευτικά σενάρια στη διδασκαλία του/ της πρέπει να λάβει υπόψη του τον τρόπο αξιοποίησής τους στην μαθησιακή διαδικασία, τον χρόνο διδασκαλίας που χρειάζεται να αφιερώσει, ώστε οι μαθητές/τριες να εμπλακούν ουσιαστικά σε αυτό και να καρπωθούν τα οφέλη που θα προκύψουν σε σχέση με δεξιότητες, που μπορούν να αναπτύξουν μέσω της ενασχόλησής τους με μια τέτοια εκπαιδευτική δράση.

Ο σχεδιασμός ψηφιακών εκπαιδευτικών σεναρίων για ψηφιακό παιχνίδι πρέπει να ακολουθεί τα στάδια σχεδιασμού των επιπέδων μάθησης του ίδιου του παιχνιδιού. Το μοντέλο Prensky (2001, 2003) αναφερόμενο στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών παιχνιδιών αποτελεί έναν πρώτο οδηγό για τον/την εκπαιδευτικό που θα τον/την βοηθήσει στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών σεναρίων που συνομιλούν με το παιχνίδι. Ειδικότερα, μέσω του εκπαιδευτικού σεναρίου πρέπει να επιτυγχάνεται:

α) Η **διαδικασία εμπλοκής παικτών** (μαθητών/τριών) στο παιχνίδι (gameplay): Ο παίκτης πρέπει να μάθει το πώς λειτουργούν τα διάφορα στοιχεία του παιχνιδιού, όπως οι διάφοροι χαρακτήρες, τα αντικείμενα ή οτιδήποτε άλλο μέσα στο παιχνίδι. Στην περίπτωση του ψηφιακού παιχνιδιού σοβαρού σκοπού ΒΥΡΩΝ επιτελείται με την πραγματοποίηση των εισαγωγικών δραστηριοτήτων, ως τμήμα εκπαιδευτικών σεναρίων, οι οποίες αναφέρονται και στις τέσσερις αποστολές του παιχνιδιού, από τους/τις μαθητές/-τριες με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού. Η πραγματοποίηση αυτή μπορεί να προγραμματιστεί πριν την ενασχόληση των μαθητών/-τριών με το παιχνίδι, ώστε οι δραστηριότητες να συμπληρώνονται κατά τη

διάρκεια του παίζειν, αποτελώντας σημείο αναφοράς ως προς την κατανόηση του ιστορικού πλαισίου της κάθε αποστολής αλλά και ενημέρωσης των βασικών χαρακτηριστικών των φορέων δύναμης της Επανάστασης σε συνδυασμό με τα μέσα και τις δυνατότητες που φέρουν μέσω της στρατηγικής που αξιοποιείται ως μορφή παιχνιδιού σε συνδυασμό με ποικίλες προκλήσεις.

β) **Μορφές αντίδρασης και στρατηγικής** των παικτών: Τα εκπαιδευτικά σενάρια συνδράμουν στην βαθύτερη κατανόηση της στρατηγικής που θα επιλέξει να υιοθετήσει ο μαθητής παίκτης στο παιχνίδι και θα τον οδηγήσει στην επίτευξη του στόχου. Μπορούν, λοιπόν, να είναι ισχυρό στοιχείο μάθησης, ειδικά σε παιχνίδια που απαιτούν εμβάθυνση και ανάλυση σε θέματα στρατηγικής, όπως στην περίπτωση του ψηφιακού εκπαιδευτικού παιχνιδιού σοβαρού σκοπού ΒΥΡΩΝ αναφορικά με τη λήψη αποφάσεων για τη συγκρότηση και οργάνωση στρατοπέδου, τη διαχείριση των δυνάμεων, τις μορφές διαπραγμάτευσης και τις δυνατότητες πραγματοποίησης πολεμικών αναμετρήσεων.

γ) **Περιβάλλον του παιχνιδιού και η επίδρασή** του στον παίκτη: Μέσα από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες προσφέρεται στους/στις μαθητές/-τριες η δυνατότητα ρεαλιστικής εμβύθισης (immersion) στον εικονικό κόσμο. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η βαθύτερη μάθηση, καθώς, όσο περισσότερο κάποιος αισθάνεται πως εμβυθίζεται σε ένα πολιτισμικό περιβάλλον, τόσο περισσότερο μαθαίνει γι’ αυτό. Στην περίπτωση του ψηφιακού παιχνιδιού ΒΥΡΩΝ, η βύθιση των μαθητών - παικτών δεν περιλαμβάνει γενικά μόνο το ιστορικό πλαίσιο και τον τρόπο δράσης των κοινωνικών ομάδων, αλλά για παράδειγμα και τον τρόπο μάχης, η οποία οργανώνεται με γνώμονα το φυσικό περιβάλλον και τα προβλήματα που τους δημιουργεί, την επικοινωνία με άλλες κοινωνικές ομάδες και την επιλογή όπλων από τους φορείς δράσης.

δ) **Διαδικασία λήψης αποφάσεων** με κριτήριο ηθικές αξίες, τις οποίες εισάγει το παιχνίδι και αναπτύσσει το εκπαιδευτικό σενάριο μέσω δραστηριοτήτων που ενισχύονται με πηγές λογοτεχνικές, οπτικοακουστικό υλικό, εικόνες που γεννούν συναισθήματα για τα ιστορικά γεγονότα. Η συγκεκριμένη λογική ακολουθείται στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για την κατανόηση του φιλελληνισμού ως πολιτικό και ιδεολογικό κίνημα αλλά και ως λογοτεχνικό ρεύμα, το ρόλο και τη

συμβολή των φιλελλήνων στο Μεσολόγγι (αλλά και σε όλη την επαναστατημένη Ελλάδα) κατά τη διάρκεια του Αγώνα και ιδιαιτέρως μετά τη δραματική έξοδο του Μεσολογγίου, στο ψηφιακό παιχνίδι ΒΥΡΩΝ.

Όλα τα προηγούμενα χαρακτηριστικά δείχνουν ότι ο/η εκπαιδευτικός για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών σεναρίων ενός ψηφιακού παιχνιδιού μπορεί να εργαστεί σε κάθε επίπεδο, να εισάγει χρήσιμες γνώσεις/ δεξιότητες, καθώς σχεδιάζει τον τρόπο παιχνιδιού, τους κανόνες, τη στρατηγική, τις συνθήκες και τις αποφάσεις που καλείται να πάρει ο μαθητής παίκτης.

Είναι κατανοητό πως στα ψηφιακά παιχνίδια σοβαρού σκοπού, που υπηρετούν την παιχνιδοκεντρική μάθηση, τα εκπαιδευτικά σενάρια που συνομιλούν με το σενάριο του παιχνιδιού είναι εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας για τη δημιουργία πρόσφορου μαθησιακού κλίματος, διότι ενεργοποιούν την κοινωνική διάδραση και αλληλεπίδραση, που παράγουν γνωστικές διεργασίες και οικοδόμηση γνώσης. Συνοψίζοντας, η παιχνιδοκεντρική μάθηση συνιστά σήμερα μια ενδιαφέρουσα εκδοχή τεχνολογικά ενισχυόμενης μάθησης, η οποία στοχεύει στην υποστήριξη της μάθησης με χρήση ψηφιακών παιχνιδιών. Σχετικές έρευνες καθιστούν σαφές πως η εμπειρία που αποκτούν οι μαθητές παίκτες του παιχνιδιού οδηγεί σε ουσιαστική μάθηση, όταν συμβαδίζει με την προσεκτική και στοχευμένη καθοδήγηση του/ της εκπαιδευτικού στις αλληλεπιδράσεις των μαθητών/-τριών και επιτυγχάνει να ενεργοποιήσει νοητικές διεργασίες και τον αναστοχασμό σε σχέση με το παιχνίδι. Η εισαγωγή σεναρίων συνεργασίας στο πλαίσιο των παιχνιδιών μάθησης εμπλουτίζει την εκπαιδευτική πρακτική και τις μορφές ψηφιακών παιχνιδιών.

6.2 Ενσωμάτωση του ψηφιακού παιχνιδιού ΒΥΡΩΝ στην εκπαιδευτική διαδικασία

Καταρχάς κρίνεται απαραίτητη η σύντομη τοποθέτηση σε ορισμένα εύλογα ερωτήματα, τα οποία είναι πιθανόν να απασχολήσουν την εκπαιδευτική κοινότητα σε σχέση με την εφαρμογή του ψηφιακού παιχνιδιού σοβαρού σκοπού ΒΥΡΩΝ. Πρώτο ερώτημα: Γιατί, ως εκπαιδευτικός, να ενσωματώσω ένα ψηφιακό παιχνίδι σοβαρού σκοπού στη μαθησιακή διαδικασία; Απαντώντας με συντομία -για την οικονομία του χώρου και του χρόνου- είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι τα παιχνίδια, και μάλιστα

τα ψηφιακά παιχνίδια, διαθέτουν χαρακτηριστικά με τα οποία οι σύγχρονοι μαθητές - οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως «ψηφιακοί αυτόχθονες» (digital natives) ή «ψηφιακά μαθητευόμενοι» (digital learners)[14]- είναι εξοικειωμένοι με τα διαδικτυακά εργαλεία, όπως εμβύθιση, μάθηση μέσω πράξης, άμεση ανατροφοδότηση, δράση και ενεργό συμμετοχή. Δεύτερο ερώτημα: Πώς, ως εκπαιδευτικός, μπορώ να ενσωματώσω το ψηφιακό παιχνίδι σοβαρού σκοπού στην εκπαιδευτική διαδικασία; Και σε αυτόν τον προβληματισμό, απαντώντας εν συντομία, επισημαίνεται ότι είναι σημαντικό ο/η εκπαιδευτικός να έχει στη διάθεσή του/της τα κατάλληλα τεχνικά μέσα, για να αξιοποιήσει τα προτεινόμενα εκπαιδευτικά σενάρια τόσο κατά την προετοιμασία των μαθητών/-τριών όσο και κατά τη διάρκεια της διαδικασίας του «παίζειν», αλλά και στην τελική φάση του αναστοχασμού και εντέλει να διαμορφώσει ένα εναλλακτικό περιβάλλον μάθησης.

Η αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει ήδη πραγματοποιηθεί και επίσημα μέσω της εταιρίας Microsoft με τη μετατροπή του παιχνιδιού Minecraft σε Minecraftedu[15]. Πολλά ψηφιακά παιχνίδια περιλαμβάνουν ενημερωτικά βίντεο για τους/τις εκπαιδευτικούς αλλά και για τους/τις μαθητές/-τριες και οδηγούς εκπαίδευσης για τους/τις εκπαιδευτικούς. Επίσης, η χρήση αυτή των ψηφιακών παιχνιδιών προσφέρει στους/στις εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να δημιουργούν εκπαιδευτικά σενάρια με εκπαιδευτικές δραστηριότητες εμπλουτισμένες με ψηφιακά εργαλεία, με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής τους ικανότητας μέσω της αξιολόγησης των αποφάσεών τους από οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις πολιτισμών συνδυάζοντάς τα με στρατιωτικά, κοινωνικά και πολιτικά συμφραζόμενα.

Η αξιοποίηση ενός ψηφιακού παιχνιδιού αναφέρεται στην κατηγορία της μάθησης βασισμένης στο παιχνίδι (game-based learning – GBL). Ο ερευνητής Jeremiah MacCall (2011) επισημαίνει πως το ψηφιακό παιχνίδι μπορεί να αξιοποιηθεί στη μαθησιακή διαδικασία για τη διδασκαλία της Ιστορίας. Σε αυτό το πλαίσιο παρατίθενται οι ακόλουθες παράμετροι ως βασικά παραδείγματα αναφοράς:

[14] Επιμορφωτικό υλικό επιμόρφωσης Β2 επιπέδου ΤΠΕ Προχωρημένη επιμόρφωση για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη Συστάδα Β2,1. (2020, Φεβρουάριος).2η Έκδοση
[15] http://education.minecraft.net/

1. **Γενική θεώρηση παιχνιδιού:** Εισάγει τους/τις μαθητές/-τριες σε μια κριτική ανάλυση των παιχνιδιών, βοηθώντας τους/τες να σκέφτονται τα όρια και τις δυνατότητες του μέσου, ενώ τους/τις προτρέπουν να αναλογιστούν πώς δημιουργείται η ιστορία. Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να εστιάσει σε διαφορετικές αφηγήσεις, να συγκρίνει με την κυρίαρχη αφήγηση ή το σχολικό εγχειρίδιο, να αναφερθεί στο γεωφυσικό περιβάλλον και στον τρόπο που επιδρά στα ιστορικά γεγονότα και σε πολιτισμικές και θρησκευτικές διαφοροποιήσεις που πιθανόν να παρουσιάζονται στο παιχνίδι.
2. **Βύθιση στο παιχνίδι:** Οι μαθητές/-τριες βυθίζονται μέσω των κανόνων των παιχνιδιών δίνοντας έμφαση σε αίτια, συνέπειες, στρατηγικές χωρίς να εστιάζουν σε βαθύτερες ιστορικές αναλύσεις. Ο/η εκπαιδευτικός δίνει έμφαση στην πολυπλοκότητα των ιστορικών γεγονότων.
3. **Διερευνώντας ένα ιστορικό πρόβλημα:** Οι μαθητές/-τριες αξιοποιούν πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, ώστε να τις αντιπαραβάλλουν με υποθέσεις που προκύπτουν από το παιχνίδι.
4. **Αναστοχασμός:** Οι μαθητές/-τριες συζητούν γύρω από την αναπαράσταση του παρελθόντος που εκτυλίσσεται μέσα στο παιχνίδι, η οποία μπορεί να συγκριθεί με άλλες πηγές, οπτικές και μη. Οι μαθητές/-τριες μπορούν να αξιολογήσουν τις υπάρχουσες αναπαραστάσεις ορισμένων παιχνιδιών και να αναστοχαστούν για ποιο λόγο δημιουργήθηκαν με αυτή τη μορφή.
5. **Αξιοπιστία παιχνιδιού:** Ανάπτυξη κριτικής στάσης μαθητών/-τριών απέναντι στο παιχνίδι, αποφεύγοντας συγκρίσεις με το πώς η κατάσταση ήταν πραγματικά. Πραγματοποιείται ένας αναστοχασμός σχετικά με τη σημαντικότητα ενός ιστορικού γεγονότος.

Πολλά ψηφιακά παιχνίδια καταπιάνονται με ιστορικά γεγονότα, δημιουργώντας ψηφιακές αναπαραστάσεις, οι οποίες επικοινωνούν με τους παίκτες. Όπως υποστήριξε ο Chapman (2013), τα ιστορικά παιχνίδια έχουν γίνει μια από τις πιο διαδεδομένες και επιτυχημένες μορφές δημόσιας Ιστορίας. Παρόμοια με άλλες δημοφιλείς μορφές ιστορίας στη δημόσια σφαίρα, όπως ταινίες, μυθιστορήματα και κινούμενα σχέδια, τα ψηφιακά παιχνίδια με ιστορικό περιεχόμενο είναι διαδεδομένες πηγές ιστορικών αφηγήσεων. Έχουν τη δυνατότητα να οικοδομήσουν την πολιτιστική

μνήμη, επειδή είναι συχνά προσβάσιμες, ελκυστικές και ευρέως αποδεκτές. Ως αποτέλεσμα, τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν πεδίο μελέτης μεταξύ ιστορικής μνήμης και ψηφιακού πολιτισμού.

Σύμφωνα με τον Chapman (2013), οι σχεδιαστές παιχνιδιών που μετατρέπουν το περιεχόμενο του παρελθόντος σε ένα παιχνίδι δεν κάνουν τίποτα πολύ διαφορετικό από τους όρους δημιουργίας αφηγήσεων που χρησιμοποιούν οι ιστορικοί, όταν γράφουν. Ομοίως και οι Elliott και Kapell (2013) υποστηρίζουν ότι οι πρακτικές των σχεδιαστών ψηφιακών παιχνιδιών για την αφήγηση της Ιστορίας είναι συγκρίσιμες με εκείνες των ιστορικών που δημιουργούν ιστορίες, δηλαδή με τα θέματα του ποιος μιλάει για την ιστορία, πώς την ερμηνεύει και τι θεωρούν σημαντικό, για να παρουσιαστεί στο περιεχόμενο ενός ψηφιακού παιχνιδιού με ιστορικό περιεχόμενο.

Ο Šisler (2018) από την καταγραφή της ερευνητικής του προσπάθειας από τη δημιουργία ενός παιχνιδιού σοβαρού σκοπού καθόρισε ένα πλαίσιο αναφοράς για τη δημιουργία του παιχνιδιού, το οποίο στοχεύει στην αντιμετώπιση των προαναφερθέντων ζητημάτων με την ενσωμάτωση των ακόλουθων πέντε αρχών σχεδιασμού:

1. **Πολυπρισματικότητα:** Σε αντίθεση με τις αφηγήσεις, τα ψηφιακά παιχνίδια είναι μια μορφή αναπαράστασης που μπορεί να προσφέρει πολλές και εναλλακτικές απόψεις. Όπως υποστήριξε η Frasca (2004), οι παίκτες μπορούν να συνειδητοποιήσουν ότι υπάρχουν πολλοί πιθανοί τρόποι αντιμετώπισης της προσωπικής και κοινωνικής τους πραγματικότητας από πολλές και διαφορετικές αφηγήσεις. Με βάση το σκεπτικό του Chapman (2013) ένα ψηφιακό παιχνίδι είναι μία δημιουργική διαδικασία αξιολόγησης ανάλογη αυτής των ιστορικών. Η προσπάθεια ενσωμάτωσης πλουραλιστικών θέσεων σε ένα ψηφιακό παιχνίδι σοβαρού σκοπού αποτελεί πάντοτε το ζητούμενο.
2. **Αυθεντικότητα ιστορικού περιεχομένου**: Η βασική πρόκληση ενός παιχνιδιού σοβαρού σκοπού με ιστορικό περιεχόμενο σχετίζεται με την αυθεντικότητα: “Πώς μπορεί να αναδημιουργηθεί η «αυθεντικότητα» σε ένα παιχνίδι; Πώς μπορεί ένα μέσο του οποίου το βασικό πλεονέκτημα είναι να τρέχει και να εκτελεί διαδικασίες και συστήματα κανόνων, να αντιμετωπίζει πραγματικές ιστορικές αναμνήσεις;” Αναγνωρίζουμε ότι η αυθεντικότητα δεν είναι

δεδομένη αλλά αποτελεί αντικείμενο συζήτησης (Salamandra, 2004). Ωστόσο, σε αντίθεση με τα μέσα που βασίζονται στην εικόνα, η αυθεντικότητα σε ένα βιντεοπαιχνίδι πρέπει να ανακατασκευαστεί περαιτέρω και να επιβεβαιωθεί με άλλα μέσα (Halter 2006). Δύο είναι οι βασικές παράμετροι δημιουργίας ενός τέτοιου παιχνιδιού:

α) πώς το ιστορικό παρελθόν επαναλαμβάνεται σε ένα παιχνίδι και

β) στο επίπεδο της επιλογής του κατάλληλου είδους παιχνιδιού, που να παρουσιάζει το ιστορικό παρελθόν.

3. **Εποικοδομητισμός:** Οι παίκτες πρέπει να αξιολογήσουν κριτικά τις ληφθείσες πληροφορίες, να χρησιμοποιήσουν τις κοινωνικές δεξιότητες και την ενσυναίσθηση για να προσεγγίσουν κριτικά την κοινωνική πλευρά της ιστορίας. Προερχόμενος από τον παιδαγωγικό κονστρουκτιβισμό (Piaget 1962), το παιχνίδι παρουσιάζει την ιστορία ως ένα ανοιχτό παρελθόν, με πολλά ιστορικά γεγονότα και πολλαπλά συμπεράσματα. Σύμφωνα με τον Chapman (2013), τα ιστορικά παιχνίδια έχουν την εγγενή δυνατότητα όχι μόνο να μεταφέρουν ορισμένα ιστορικά γεγονότα, αλλά και να επιτρέψουν προβληματισμούς σχετικά με τη φύση της ιστορίας και της ιστοριογραφίας γενικά και να ευαισθητοποιήσουν για την απόλυτη, απρόβλεπτη, ενδεχόμενη ανάμνηση του παρελθόντος.
4. **Συμμετοχικότητα:** Όπως υποστηρίζει ο Schut (2007) τα περισσότερα ιστορικά ψηφιακά παιχνίδια επικεντρώνονται σχεδόν αποκλειστικά στην πολιτική, τα οικονομικά και τον πόλεμο. Ο Köstlbauer (2013) προσθέτει ότι πολλά ιστορικά εμπνευσμένα παιχνίδια ψηφιακού πολέμου αποκλείουν πτυχές, όπως πολιτικά θύματα ή τις ακούσιες κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές μακροπρόθεσμες συνέπειες των στρατιωτικών ενεργειών. Ωστόσο, εν μέρει ως μια προσπάθεια διόρθωσης της ηγεμονικής προκατάληψης της παραδοσιακής ιστορικής έρευνας, η πειθαρχία της ιστορίας έχει διευρύνει το πεδίο εφαρμογής της για να συμπεριλάβει μια μεγάλη ποικιλία θεμάτων. Οι κοινωνικές, πολιτιστικές και κρίσιμες ιστορίες είναι ιδιαίτερα πολύτιμες για να τονιστεί η σημασία των ανθρώπων που αγνοούνται από ιστορικές αφηγήσεις. Η ενασχόληση των

παικτών με περιεχόμενο που δεν είχαν επεξεργαστεί λόγω κυρίαρχων αφηγήσεων αποτελεί μια πρόκληση για παιχνίδια σοβαρού σκοπού.

5. **Ιστορική πλαισίωση:** Ο Galloway (2004) υποστήριξε ότι ένα ρεαλιστικό παιχνίδι πρέπει να διατηρεί ένα είδος συνάφειας, για παράδειγμα κάποιο είδος πιστότητας περιβάλλοντος, που μεταφράζεται από την κοινωνική πραγματικότητα του παίκτη στο περιβάλλον του παιχνιδιού. Ο Galloway (2004) το αποκαλεί "απαραίτητη συμφωνία" για την επίτευξη του «ρεαλισμού» στα τυχερά παιχνίδια. Με άλλα λόγια, επειδή τα παιχνίδια είναι ένα ενεργό μέσο, ο «ρεαλισμός» στα παιχνίδια απαιτεί το παιχνίδι να μπορεί να μιμείται και να επεκτείνει την κοινωνική πραγματικότητα που είναι γνωστή και βιώνει ο παίκτης.

Οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στο εκπαιδευτικό παιχνίδι σοβαρού σκοπού δεν περιορίζονται στην απλή παράθεση στοιχείων, στην αποκωδικοποίηση κειμένων και σε ερωτήσεις κατανόησης, αλλά ωθούν στην ανάδειξη των αντιτιθέμενων απόψεων των φορέων δύναμης στο τραπέζι των διαπραγματεύσεων και στον χώρο της διπλωματίας, στην οργάνωση, στον σχεδιασμό και στην εκτέλεση των πολεμικών αναμετρήσεων, με στόχο την κατανόηση και τη συζήτηση της επιχειρηματολογίας και της λογικής τους. Για τους εκπαιδευτικούς, το ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι σοβαρού σκοπού είναι επιθυμητό να αποτελεί ένα εκπαιδευτικό εργαλείο το οποίο να παρακινεί τους/ τις μαθητές/ -τριες να μάθουν για τη Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία, εν προκειμένω για την έκρηξη της Ελληνικής Επανάστασης του 1821. Στόχος του σχεδιασμού του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού ψηφιακού παιχνιδιού είναι να διεγείρει κριτικές συζητήσεις και διάθεση για έρευνα, καθώς και να παρέχει πολύπλευρες προοπτικές σε ιστορικά γεγονότα.

Με βάση το πλαίσιο των τεσσάρων διαστάσεων/ πυλώνων τίθεται ως κέντρο βάρους του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού παιχνιδιού ο συγκερασμός της εκπαιδευτικής στοχοθεσίας με τον παιγνιώδη τρόπο προσέγγισης της γνώσης.

Πλαίσιο τεσσάρων διαστάσεων	
Στοιχεία μαθητευόμενου Προφίλ Ρόλος Ικανότητες	**Παιδαγωγική** Προσεταιριστική Γνωστική Κοινωνική / καταστατική
Αναπαράσταση Πιστότητα Διαδραστικότητα Βύθιση	**Συμφραζόμενα** Περιβάλλον Πρόσβαση στη μάθηση Υποστηρικτικοί πόροι

Πίνακας 7 Πλαίσιο τεσσάρων διαστάσεων (de Freitas & Oliver, 2006)

Επίσης, θεωρώντας τα εκπαιδευτικά παιχνίδια σοβαρού σκοπού ως ένα τύπο εκούσιας/ ηθελημένης μάθησης (intentional learning), καθώς έχουν σχεδιαστεί με συγκεκριμένη εκπαιδευτική στοχοθεσία, ο Anderson (2001) δομεί τον τύπο αυτόν μάθησης γύρω από τέσσερις οργανωτικές ερωτήσεις:

1. **Η μαθησιακή ερώτηση**: Τι πρέπει να μάθει ο μαθητής;

2. **Η ερώτηση διδασκαλίας**: Πώς πρέπει να παρέχονται οι οδηγίες, ώστε να επιτυγχάνεται υψηλών απαιτήσεων μάθηση;

3. **Η ερώτηση αξιολόγησης**: Πώς πρέπει να σχεδιάζονται ή να επιλέγονται ακριβή όργανα αξιολόγησης;

4. **Η ερώτηση ευθυγράμμισης**: Πώς θα πρέπει η μάθηση, η διδασκαλία και η αξιολόγηση να είναι σε ισορροπία μεταξύ τους;

Η σύγχρονη εκπαιδευτική καθημερινότητα χαρακτηρίζεται από υψηλές απαιτήσεις και αδιαμφισβήτητες προκλήσεις. Σε αυτό το πλαίσιο τα ψηφιακά παιχνίδια σοβαρού σκοπού αποτελούν μία από τις γνώριμες και πιο διαδεδομένες μορφές νέων μέσων που ενισχύουν την ενεργό ενασχόληση των μαθητών/-τριών με θέματα που άπτονται της σχολικής ύλης, καθώς είναι ικανά να αναπτύξουν με κριτικό τρόπο τι συνέβη στο παρελθόν, ενώ ενσωματώνουν παιδαγωγικές τεχνικές με σκοπό να διδάξουν γνώσεις και δεξιότητες. Η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού παιχνιδιού σοβαρού σκοπού ΒΥΡΩΝ προτείνει μια καινοτόμα προσέγγιση ψηφιακού παιχνιδιού για τη σχολική τάξη αναφορικά με το περιεχόμενο, τη λειτουργία, την ανάπτυξη της in-game διάδρασης και το ίδιο το ιστορικά ακριβές περιεχόμενό του, ανοίγοντας τον δρόμο για την άμεση αξιοποίησή του στην εκπαίδευση. Η σχεδίαση του εκπαιδευτικού παιχνιδιού σοβαρού σκοπού εστιάζει στην Ελληνική Επανάσταση, συνδυάζοντας γνώση από την έρευνα στα ψηφιακά παιχνίδια και στις ιστορικές κοινωνικές ομάδες, αναδεικνύοντας τις κοινωνικές δυνάμεις που έδρασαν για την έναρξη και την εξέλιξή της.

Μέσω του εκπαιδευτικού παιχνιδιού σοβαρού σκοπού ΒΥΡΩΝ, η εκπαιδευτική κοινότητα αποκτά ένα ιδιαιτέρως χρήσιμο εργαλείο, ενσωματώνοντας το ψηφιακό παιχνίδι στη μαθησιακή διαδικασία, γιατί τα ψηφιακά παιχνίδια διαθέτουν χαρακτηριστικά με τα οποία οι σύγχρονοι/-ες μαθητές/-τριες είναι εξοικειωμένοι/-ες από τα διαδικτυακά εργαλεία: μάθηση μέσω πράξης, εμβύθιση, εξατομίκευση, άμεση ανατροφοδότηση, ενεργή ανακάλυψη και νέα είδη κατανόησης. Κατά συνέπεια, οι μαθητές/-τριες οδηγούνται ευκολότερα και αμεσότερα στη φιλομάθεια, καθώς το διδακτικό περιεχόμενο ενός ψηφιακού παιχνιδιού σοβαρού σκοπού παρακινεί και προτρέπει τους μαθητές παίκτες στη μάθηση. Επομένως, το ψηφιακό παιχνίδι λειτουργεί υποστηρικτικά, δίνοντας μέσα από μια σύγχρονη προσέγγιση της γνώσης, μια νέα διάσταση στη μαθησιακή διαδικασία.

Τα ψηφιακά παιχνίδια σοβαρού σκοπού δίνουν έμφαση τόσο στην κατανόηση ιδεών όσο και στη διατήρηση της ισορροπίας μεταξύ του προς μελέτη υλικού που ενσωματώνεται στο παιχνίδι και των χαρακτηριστικών διάδρασης του παιχνιδιού, τα οποία έχουν τη δυναμική να το καταστήσουν ελκυστικό και πηγή κινήτρου, με σκοπό την επίτευξη της εμπέδωσης της γνώσης και της δυνατότητας μεταφοράς και εφαρμογής της σε πραγματικές συνθήκες. Ειδικότερα, στο συγκεκριμένο ψηφιακό

παιχνίδι σοβαρού σκοπού ΒΥΡΩΝ έχει τεθεί ως στόχος η ανάδειξη όχι μόνο των ιστορικών γεγονότων αλλά και η εμβάθυνση στην κοινωνική ταυτότητα των φορέων δύναμης, των αποφάσεων και των ενεργειών τους που καθόρισαν τη δράση τους και τη συμβολή τους στην έκρηξη της Επανάστασης. Η συγκεκριμένη στοχοθεσία υπηρετείται από τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών σεναρίων, που εμπεριέχουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες, εμπλουτισμένες με ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία (ΤΠΕ).

Με βάση τις κύριες αξίες στις οποίες στηρίζονται οι θεωρίες του εκπαιδευτικού σχεδιασμού εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων είναι απαραίτητη η σαφής διατύπωση του θέματος/ της κεντρικής ιδέας, η οποία θα διατρέχει την εκπαιδευτική δραστηριότητα στο σύνολό της αλλά και του εκπαιδευτικού στόχου που η συγκεκριμένη δραστηριότητα καλείται να υπηρετήσει. Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός των δραστηριοτήτων επιχειρεί ουσιαστικά να απαντήσει σε τρία βασικά ερωτήματα:

- ποιοι είναι οι μαθησιακοί στόχοι;
- ποια είναι η στρατηγική με την οποία μπορούν να επιτευχθούν αυτοί;
- πώς αξιολογείται η επιτυχία της προτεινόμενης εκπαιδευτικής δραστηριότητας;

Συμπερασματικά, οι προτεινόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες με βάση το ψηφιακό παιχνίδι σοβαρού σκοπού ΒΥΡΩΝ προετοιμάζουν τους/τις μαθητές/-τριες, για να παίξουν το παιχνίδι, συνοδεύουν τους/τις μαθητές/-τριες κατά τη διάρκεια της ενασχόλησης με το παιχνίδι και συμβάλλουν στον τελικό αναστοχασμό. Επομένως, είναι σχεδιασμένες σύμφωνα με το νέο εκπαιδευτικό προσανατολισμό υλοποίησης διδακτικών προτάσεων, ενισχύουν την ουσιαστική ένταξη και αξιοποίηση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία, και παράλληλα κινούνται προς την κατεύθυνση της συνομιλίας με το ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι – δομώντας μια αμφίδρομη σχέση με το παιχνίδι.

Έχουν σχεδιαστεί, επίσης, εισαγωγικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες στηρίζονται στην πλοκή των τεσσάρων αποστολών του ψηφιακού παιχνιδιού και συμβάλλουν τόσο στην κατανόηση του περιεχομένου και των στόχων κάθε αποστολής, όσο και στην ανασύνθεση του ιστορικού πλαισίου. Επίσης, δίνουν τη δυνατότητα στον/στην μαθητή/-τρια να επιστρέφει σε αυτές και να τις συμπληρώνει κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού αλλά και να τις συμβουλεύεται μετά την ολοκλήρωσή του.

Συνεπώς, αξιοποιώντας το ψηφιακό παιχνίδι στην εκπαίδευση ενισχύεται η συντέλεση της μάθησης και της γνωστικής ανάπτυξης σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια που ουσιαστικά δημιουργούνται από την αλληλεπίδραση των μαθητών/-τριών εντός της ομάδας, σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις και μέσω κοινών δραστηριοτήτων. Οι μαθητές/-τριες αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως υποστηρικτής/-τρια, ο χώρος της σχολικής αίθουσας διαμορφώνεται ανάλογα, ώστε να εξυπηρετήσει την ομαδοσυνεργατική μάθηση, ο χρόνος δομείται διαφορετικά και επεκτείνεται μέσω της αξιοποίησης του ψηφιακού παιχνιδιού και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, ερχόμενοι κοντά στη λογική της «Ζώνης της επικείμενης εξέλιξης»[16] και της «σκαλωσιάς»[17], δημιουργώντας μαθησιακές «γέφυρες» ανάμεσα σε κατακτημένες γνώσεις και σε επικείμενες γνώσεις των μαθητών/-τριών. Στόχος είναι η δημιουργία ενεργών υποκειμένων, που θα μπορούν να λειτουργούν δημιουργικά στο σχολείο, στο χώρο εργασίας, ικανά να αξιοποιούν κάθε μέσο επικοινωνίας με τρόπο δημιουργικό, προκειμένου να «διαβάζουν» την πολύπλοκη νέα επικοινωνιακή πραγματικότητα και να στέκονται κριτικά απέναντί της (Kalantzis & Cope, 1999). Αν το σύγχρονο σχολείο μπορέσει να καλλιεργήσει δεξιότητες στους/στις μαθητές/-τριες όπως η ικανότητα στη συνεχή μάθηση, η ικανότητα στη συλλογική εργασία, η ανάπτυξη της πρωτοβουλίας, η ανθρωπιστική παιδεία, ο νέος γραμματισμός και ο κριτικός γραμματισμός, τότε θα εδραιωθεί το πλαίσιο και η λογική ενσωμάτωσης και αξιοποίησης των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών και των ψηφιακών μέσων εν γένει.

6.3 Ανάδειξη της σχέσης Ιστορίας και Λογοτεχνίας στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών σεναρίων για το ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι ΒΥΡΩΝ

Η δομή των εκπαιδευτικών σεναρίων ακολουθεί τον σχεδιασμό του ψηφιακού παιχνιδιού ΒΥΡΩΝ. Έχουν σχεδιαστεί τέσσερα (4) εκπαιδευτικά σενάρια για καθεμία από τις τέσσερις (4) αποστολές του ψηφιακού παιχνιδιού. Το εκπαιδευτικό σενάριο

[16] Η "Ζώνη επικείμενης εξέλιξης" (zone of proximal development) είναι όρος του Vygotsky (1978): προβλήματα τα οποία βρίσκονται εντός της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης είναι τα προβλήματα τα οποία ο μαθητής δεν είναι σε θέση να επιλύσει προς στιγμήν μόνος του, έχει ωστόσο τη δυνατότητα να το κάνει με τη βοήθεια άλλων, είτε πιο έμπειρων συνομιλήκων είτε ενηλίκων.

[17] Ο όρος "σκαλωσιά" είναι όρος του J. Bruner, που είναι ο βασικότερος θεωρητικός της "ανακαλυπτικής μάθησης" αλλά προσάρμοσε τις απόψεις του δίνοντας έμφαση στο πολιτιστικό και το κοινωνικό πλαίσιο ανάδυσης των γνωστικών διεργασιών (Bruner 1997)

κάθε αποστολής σχετίζεται άμεσα με την πλοκή της αποστολής και προσφέρει τη δυνατότητα στον/στην μαθητή/-τρια να αξιοποιήσει στο έπακρο το ψηφιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον, όταν θα κληθεί να το κάνει. Επίσης, προσφέρει στον/στην εκπαιδευτικό τη δυνατότητα αναπροσαρμογής των δραστηριοτήτων του/της, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά της σχολικής τάξης και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών/-τριών του. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, ο/η εκπαιδευτικός δύναται να αξιοποιήσει τα εκπαιδευτικά αυτά εργαλεία δημιουργικά, συνδυάζοντάς τα με τις προκλήσεις κάθε αποστολής. Για κάθε πίστα των αποστολών υπάρχουν προτεινόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες είναι εμπλουτισμένες και με ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία (ΤΠΕ). Γίνεται ευκρινές, λοιπόν, ότι τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά σενάρια είναι σύμφωνα με τον νέο εκπαιδευτικό προσανατολισμό υλοποίησης διδακτικών προτάσεων, οι οποίες ενισχύουν την ουσιαστική ένταξη και αξιοποίηση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία. Είναι, επίσης, σαφές πως η χρήση των νέων τεχνολογιών ως διδακτικών μέσων συμπορεύεται και με τις σύγχρονες απαιτήσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας για την εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας, όπως η ομαδοσυνεργατική μέθοδος. Παράλληλα, τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά σενάρια κινούνται προς την κατεύθυνση της «συνομιλίας» με το ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι -δομώντας μια αμφίδρομη σχέση με αυτό- ενώ αποτελούν τη βάση για γόνιμο προβληματισμό κατά τη φάση του αναστοχασμού.

Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες στηρίζονται στην πλοκή των τεσσάρων αποστολών του και βοηθούν τόσο στην κατανόηση του περιεχομένου και των στόχων κάθε αποστολής, όσο και στην ανασύνθεση του ιστορικού πλαισίου. Ο/η μαθητής/-τρια έχει τη δυνατότητα να επιστρέφει σε αυτές και να τις συμπληρώνει κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού αλλά και να τις συμβουλεύεται μετά την ολοκλήρωσή του.

Για το συγκεκριμένο ψηφιακό παιχνίδι σχεδιάστηκαν εκπαιδευτικά σενάρια με εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες αποτελούν σημείο αναφοράς ως προς την κατανόηση του ιστορικού πλαισίου της κάθε αποστολής και τη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας των φορέων δύναμης κατά την έναρξη της Ελληνικής Επανάστασης. Κατά τον σχεδιασμό τους ζητούμενο είναι να αναδειχθεί η σχέση ιστορίας-λογοτεχνίας, ώστε οι μαθητές/-τριες να μπορέσουν να αντλήσουν πληροφορίες από ποικιλία πηγών και να διαμορφώσουν με πληρότητα τον χαρακτήρα,

τη συμπεριφορά, την πολεμική δράση, τις συμμαχίες, τις στρατηγικές αποφάσεις του κάθε κοινωνικού φορέα της Επανάστασης.

6.3.1 Εισαγωγικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες για το ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι ΒΥΡΩΝ

Οι εισαγωγικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες για τις τέσσερις αποστολές του παιχνιδιού συνομιλούν με την πλοκή του παιχνιδιού και λειτουργούν υποστηρικτικά για την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών σεναρίων των αποστολών, βοηθώντας σημαντικά τους/τις μαθητές/-τριες καθ' όλη τη διάρκεια της ενασχόλησής τους με το παιχνίδι, ενισχύοντας την εκπαιδευτική του διάσταση, καθώς οι μαθητές-παίκτες αποκτούν ποικίλες δεξιότητες μέσω του ρόλου που λαμβάνουν, όπως μορφές συνεργασίας, οργάνωσης και σχεδιασμού μάχης και διαπραγμάτευσης, κατανοούν το ιστορικό πλαίσιο και κινούνται με ασφάλεια μέσα σε αυτό.

Συγκεκριμένα, μέσα από την πραγματοποίηση της πρώτης εισαγωγικής δραστηριότητας, η οποία αναφέρεται στην εκπόνηση μιας Διαδραστική χρονογραμμής, οι μαθητές/-τριες είναι σε θέση να κινηθούν με ασφάλεια στον άξονα του χρόνου και να τοποθετηθούν ιστορικά με βάση τις πληροφορίες που τους παρέχονται από ποικιλία πηγών (ιστορικών και λογοτεχνικών) και διαμορφώνουν το ιστορικό πλαίσιο της κάθε αποστολής.

Αναφορικά με την επιλογή πηγών επισημαίνεται ότι η πλούσια, συνεχής βιβλιογραφική παραγωγή έργων σχετικών ή εμπνευσμένων από την Ελληνική Επανάσταση οδηγεί σε ανανεωμένες προσεγγίσεις του θέματος ή σε ειδικότερη μελέτη επιμέρους πτυχών του. Ως αποτέλεσμα διατίθεται στον εκάστοτε ενδιαφερόμενο μια ιδιαιτέρως πλούσια εργογραφία, ειδικότερα στο πλαίσιο της επετείου των 200 ετών. Μέσα από έναν κορμό αντιπροσωπευτικών κειμένων ανά θεματική, τα οποία κατανέμονται σε πλήθος πηγών, προκύπτει μια ιστοριογραφική ανανέωση σε ό, τι αφορά την Ελληνική Επανάσταση. Ειδικότερα, οι πηγές διακρίνονται στους κάτωθι τύπους:

- απομνημονεύματα και πρώτες ιστορίες,
- συλλογικοί τόμοι, μονογραφίες και άρθρα και
- ψηφιακές πηγές, ψηφιακές βιβλιοθήκες και εργαλεία.

Το εκπαιδευτικό παιχνίδι σοβαρού σκοπού ΒΥΡΩΝ εκτυλίσσεται, από χρονολογική άποψη, στο διάστημα μεταξύ 1821 και 1827, χωρίς όμως να είναι διακριτά η αφετηρία και το τέλος των ιστορικών γεγονότων, καθώς γίνεται προσπάθεια αναγνώρισης του γίγνεσθαι της Επανάστασης, μέσα από την αναγνώριση των κυριότερων πλευρών της. Η πλούσια σχετικά με το θέμα εργογραφία και το πλήθος των διαθέσιμων πηγών, μέσω μιας στοχευμένης επιλογής, είναι ικανή να συμβάλει στην ανάδειξη των διαφορετικών ομάδων ισχύος της Επανάστασης, ιδιαίτερα όταν αυτοί οι φορείς δράσης μετασχηματίστηκαν εντός του πλαισίου της Επανάστασης.

Μέσα από την πραγματοποίηση της δεύτερης εισαγωγικής δραστηριότητας, η οποία αναφέρεται στην εκπόνηση της αποδελτίωσης των φορέων δύναμης - περιγραφή ρόλων, οι μαθητές/-τριες είναι σε θέση να γνωρίσουν τους ρόλους των τεσσάρων αποστολών του παιχνιδιού και κατά τη διάρκεια της παιχνιδοποίησης να συμπληρώνουν στις αντίστοιχες καρτέλες αποδελτίωσης για την περιγραφή των ρόλων τα απαραίτητα στοιχεία, τα οποία θα τους/τις βοηθήσουν να προβούν στις σωστές επιλογές ρόλων/ ή συνδυασμούς ρόλων δράσης, όπως απαιτεί η πίστα/ υπό-πίστα της κάθε αποστολής. Με δεδομένο ότι η σωστή επιλογή ρόλων δράσης βοηθάει τους μαθητές - παίκτες στην εμβύθισή τους σε προσωπικότητες που πρωταγωνίστησαν την προεπαναστατική εποχή, καθώς και στην εποχή που διεξάγεται η Ελληνική Επανάσταση, βλέπουμε πως η παροχή πλούσιου βιβλιογραφικού υλικού από συναφή γνωστικά αντικείμενα όπως λογοτεχνία, τέχνες συμβάλλει στη σωστή συμπλήρωση των καρτελών αποδελτίωσης των φορέων δύναμης, με αποτέλεσμα οι μαθητές – παίκτες να είναι σε θέση να ενημερώνονται για τα βασικά χαρακτηριστικά, που έχουν οι κοινωνικές δυνάμεις σε συνδυασμό με τα μέσα και τις δυνατότητες που φέρουν μέσω της στρατηγικής που αξιοποιείται ως μορφή παιχνιδιού σε συνδυασμό με ποικίλες προκλήσεις. Μελετώντας πηγές, όπως απομνημονεύματα, λογοτεχνικά έργα με ιστορικό περιεχόμενο, πρωτόκολλα, δοκίμια, μελέτες οι μαθητές/-τριες κατανοούν ουσιαστικά το προφίλ της κάθε κοινωνικής δύναμης που έδρασε κατά την έναρξη της Επανάστασης και αντιλαμβάνονται τα κίνητρα των αποφάσεων, των συμμαχιών και των στρατηγικών σε πολιτικό, διπλωματικό και στρατιωτικό επίπεδο της κάθε κοινωνικής ομάδας.

Ειδικότερα, για τη λήψη αποφάσεων για τη συγκρότηση και οργάνωση στρατοπέδου, τη διαχείριση των δυνάμεων, τις μορφές διαπραγμάτευσης και τις δυνατότητες πραγματοποίησης πολεμικών αναμετρήσεων, έρχεται να συνδράμει καθοριστικά η πραγματοποίηση της τρίτης εισαγωγικής δραστηριότητας, η οποία επικεντρώνεται στις στρατηγικές μάχης και στα όπλα του Αγώνα κατά την περίοδο της Ελληνικής Επανάστασης. Τα κείμενα–πηγές που επιλέγονται ως υποστηρικτικό υλικό για τις δραστηριότητες για να επιτευχθεί η βύθιση των μαθητών/-τριών στο παιχνίδι δεν περιορίζονται μόνο στην κατανόηση του ιστορικού πλαισίου και στον τρόπο δράση των κοινωνικών ομάδων, αλλά και στον τρόπο μάχης, η οποία οργανώνεται με γνώμονα το φυσικό περιβάλλον ή τα προβλήματα που η φύση δημιουργεί στη διάθεσή τους να πολεμήσουν, τη βαθιά σχέση με τα όπλα τους, την επικοινωνία και τα θέματα επιβίωσης των άλλων κοινωνικών ομάδων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται σε όλα τα εκπαιδευτικά σενάρια δεν περιορίζονται στην απλή παράθεση στοιχείων, στην αποκωδικοποίηση κειμένων και σε ερωτήσεις κατανόησης, αλλά ωθούν στην ανάδειξη των αντιτιθέμενων απόψεων των φορέων δύναμης στο τραπέζι των διαπραγματεύσεων και στο χώρο της διπλωματίας, στην οργάνωση, στον σχεδιασμό και στην εκτέλεση των πολεμικών αναμετρήσεων, με στόχο την κατανόηση και τη συζήτηση της επιχειρηματολογίας και της λογικής τους. Συνεπώς, για τους/τις εκπαιδευτικούς, τα εκπαιδευτικά σενάρια που βασίζονται στο ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι σοβαρού σκοπού αποτελούν σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο το οποίο παρακινεί τους/τις μαθητές/-τριες να μάθουν για τη Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία, εν προκειμένω για την έκρηξη της Ελληνικής Επανάστασης του 1821 και μέσω εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, που συνδυάζουν τα γνωστικά αντικείμενα ιστορίας και λογοτεχνίας και παρέχουν πολύπλευρες προοπτικές σε ιστορικά γεγονότα να τους ωθήσουν σε κριτικές συζητήσεις και διάθεση για έρευνα.

6.3.1.a. Πρώτη εισαγωγική εκπαιδευτική δραστηριότητα: Διαδραστική χρονογραμμή

Η πρώτη δραστηριότητα έχει ως στόχο την κατανόηση του ιστορικού χρόνου μέσα από τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και τη διδακτική αξιοποίηση της διαδραστικής χρονογραμμής. Η διαδραστική χρονογραμμή συμβάλλει στην κατανόηση της

αφηρημένης έννοιας του χρόνου, καθώς το ιστορικό υλικό που παρατάσσεται στις χρονογραμμές βοηθά τους/τις μαθητές/-τριες να ιεραρχήσουν τα γεγονότα, να τα θεματοποιήσουν και να τα ταξινομήσουν, προχωρώντας σε ασφαλείς συσχετισμούς και αναγνωρίζοντας βαθμιαία τις σχέσεις που τα διέπουν.[18]

Φύλλο Εργασίας

Διδακτική Ενότητα: Η Ελληνική Επανάσταση 1821

Θεματική Ενότητα: Τα στρατιωτικά και πολιτικά γεγονότα που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο της Ελληνικής Επανάστασης τη χρονική περίοδο 1821-1822.

Προβληματισμός: Η κατανόηση του ιστορικού χρόνου μέσω της οπτικής αναπαράστασης της σχέσης του χρόνου (αφηρημένη έννοια) και του συσχετισμού του με συγκεκριμένα στρατιωτικά και πολεμικά γεγονότα.[19]

Προτεινόμενη δραστηριότητα: Αξιοποιώντας μία από τις ακόλουθες εφαρμογές: Timeotoast[20], Preceden,[21] και Knightlab[22]:

1. **Να δημιουργήσετε** μια διαδραστική χρονογραμμή, στην οποία **να εντάξετε** τα στρατιωτικά και πολιτικά γεγονότα της περιόδου 1821-1822.
2. Στη συνέχεια αξιοποιώντας τους παρεχόμενους υπερσυνδέσμους **να εμπλουτίσετε** τη χρονογραμμή σας με το κατάλληλο οπτικοακουστικό υλικό, λογοτεχνικές πηγές που θα φωτίσουν διαφορετικές πτυχές των γεγονότων που αναφέρονται στη χρονογραμμή.
3. **Ελλάδα – Ευρώπη**: **Να εμπλουτίσετε** τη χρονογραμμή με ενδείξεις από πολιτικά και στρατιωτικά γεγονότα, που λαμβάνουν χώρα την ίδια περίοδο στην Ευρώπη.

---

[18] Διδακτική της Ελληνικής Επανάστασης του 1821 στο Γυμνάσιο http://photodentro.edu.gr/ugc/r/8525/347?locale=el. Ανακτήθηκε: 25.05.2020, 20:35

[19] Διδακτική της Ελληνικής Επανάστασης του 1821 στο Γυμνάσιο http://photodentro.edu.gr/ugc/r/8525/347?locale=el. Ανακτήθηκε: 25.05.2020, 20:35

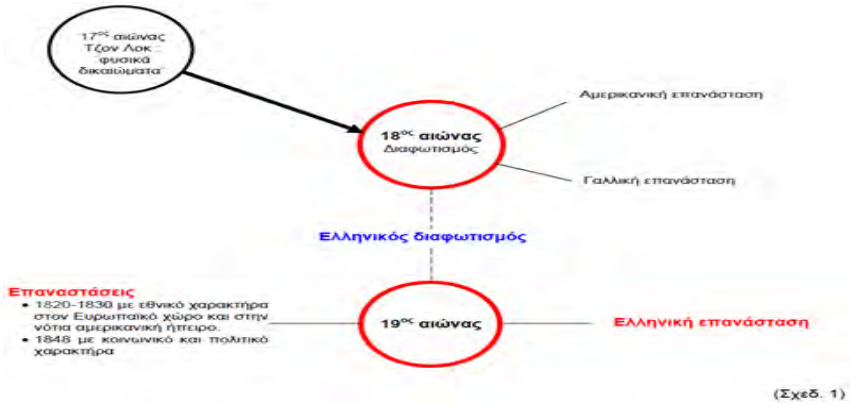
[20] https://www.timetoast.com/, Ανακτήθηκε: 25/05/2020, 10:37

[21] https://www.preceden.com, Ανακτήθηκε: 25/05/2020, 10:37

[22] http://timeline.knightlab.com, Ανακτήθηκε: 25/05/2020, 10:39

4. **Πνευματικές – κοινωνικές δράσεις και δράσεις σε άλλα γνωστικά πεδία: Να εμπλουτίσετε** τη χρονογραμμή με γεγονότα που αναφέρονται σε πνευματικές και κοινωνικές δράσεις (ή και σε δράσεις σε άλλα γνωστικά πεδία) που λαμβάνουν χώρα στην Ευρώπη την περίοδο αυτή.
5. **Ατομική, διαδραστική χρονογραμμή:** Αναζητώντας πληροφορίες από τα ηλικιωμένα μέλη της οικογένειάς σας **να εμπλουτίσετε** τη χρονογραμμή με γεγονότα της οικογενειακής σας ιστορίας

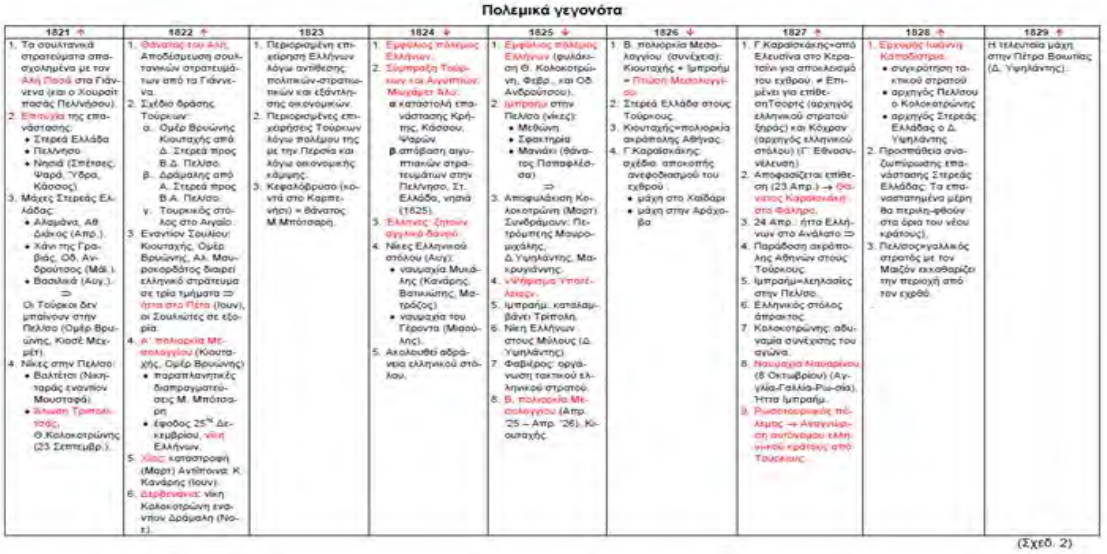
Βοηθητικό υλικό – ενδεικτικοί πίνακες



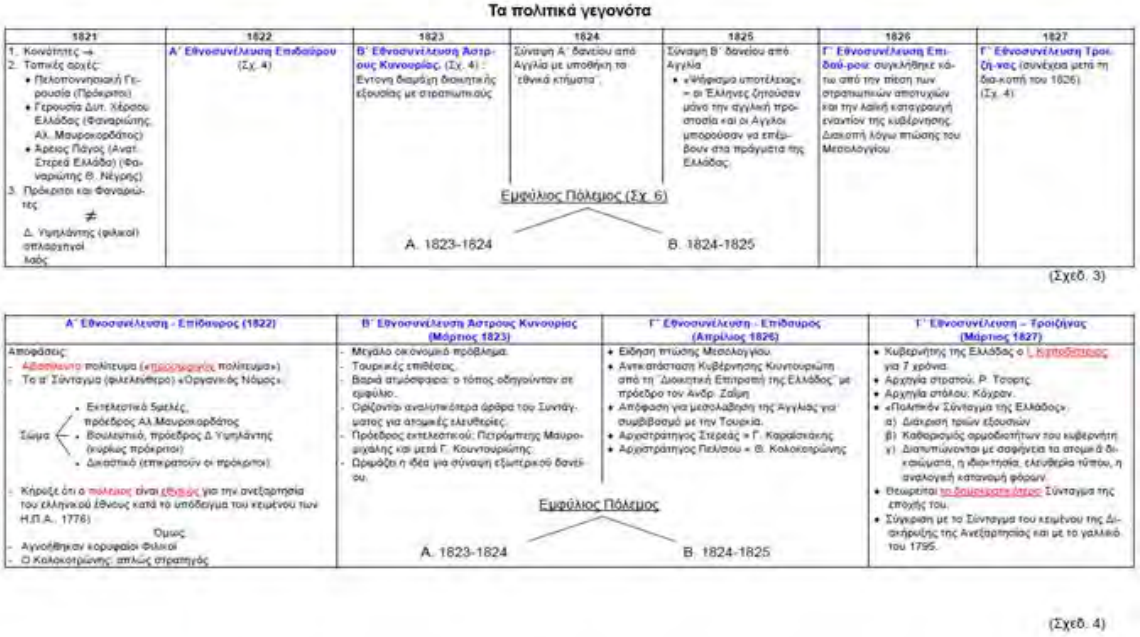
Εικόνα 1. – Υπόδειγμα Χρονογραμμής κοινωνικό-πολιτικών εξελίξεων πριν την Ελληνική Επανάσταση[23]

[23] Διδακτική της Ελληνικής Επανάστασης του 1821 στο Γυμνάσιο http://photodentro.edu.gr/ugc/r/8525/347?locale=el. Ανακτήθηκε: 25.05.2020, 20:35

Πίνακας 8 – Χρονολόγιο πολεμικών γεγονότων της Ελληνικής Επανάστασης[24]



Πίνακας 9 - Χρονολόγιο πολιτικών γεγονότων της Ελληνικής Επανάστασης [25]



[24] Διδακτική της Ελληνικής Επανάστασης του 1821 στο Γυμνάσιο http://photodentro.edu.gr/ugc/r/8525/347?locale=el. Ανακτήθηκε: 25.05.2020, 20:35

[25] Διδακτική της Ελληνικής Επανάστασης του 1821 στο Γυμνάσιο http://photodentro.edu.gr/ugc/r/8525/347?locale=el. Ανακτήθηκε: 25.05.2020, 20:35

Ενδεικτικές πηγές:

1. Βουλή των Ελλήνων. *Το χρονολόγιο της Επανάστασης*.[26]
2. Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού, Ελληνικός Κόσμος[27], Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού, Παροικιακός Ελληνισμός (15ος -19ος αι.)[28]
3. Το εκπαιδευτικό λογισμικό/ πακέτο, «το 1821 εν πλω» [29]
4. Το εκπαιδευτικό λογισμικό/ πακέτο, Το ελληνικό κράτος: Γέννηση και ανάπτυξη της σύγχρονης Ελλάδας [30]
5. Γιώργος Κόκκινος, *Χρονολόγιο των σημαντικότερων γεγονότων της Επανάστασης του 1821* [31]

6.3.1.b Δεύτερη εισαγωγική εκπαιδευτική δραστηριότητα: Γνωριμία με τους φορείς δύναμης – περιγραφή και παρουσίαση των φορέων δύναμης με το ψηφιακό εργαλείο blabberize.

Η δεύτερη δραστηριότητα επικεντρώνεται στην προσπάθεια γνωριμίας της προσωπικότητας και της δράσης των φορέων δύναμης, οι οποίοι ανέλαβαν το σχεδιασμό και την οργάνωση της Ελληνικής Επανάστασης και πρωταγωνιστούν στις πρώτες στρατιωτικές αναμετρήσεις με τον εχθρό.

Φύλλο Εργασίας

Διδακτική Ενότητα: Η Ελληνική Επανάσταση 1821

Θεματική Ενότητα: Οι εμπλεκόμενοι φορείς δράσης στην προετοιμασία και εκδήλωση της Ελληνικής Επανάστασης.

Προβληματισμός: Γνωριμία με τους φορείς δράσης - περιγραφή ρόλων

---

[26] http://foundation.parliament.gr/central.aspx?sId=111I455I1185I646I458169, Ανακτήθηκε: 15/05/2020, 18:30

[27] http://www.ime.gr/chronos/12/, Ανακτήθηκε: 15/05/2020, 18:30

[28] http://www.ime.gr/projects/migration/15-19/gr/v3/index.html/, Ανακτήθηκε: 15/05/2020, 18:30

[29] http://photodentro.edu.gr/edusoft/r/8531/295?locale=el/, Ανακτήθηκε: 15/05/2020, 18:32

[30] http://photodentro.edu.gr/edusoft/r/8531/230?locale=el/, Ανακτήθηκε: 15/05/2020, 18:36

[31] Γιώργος Κόκκινος, *Χρονολόγιο των σημαντικότερων γεγονότων της Επανάστασης του 1821,* Βουλή των Ελλήνων, Αθήνα 2001.

Προτεινόμενη δραστηριότητα: Με βάση τις προτεινόμενες πηγές, **να αναζητήσετε** πληροφορίες για τους φορείς δύναμης της Ελληνικής Επανάστασης και τη συμβολή τους στην προετοιμασία και οργάνωσή της. Στη συνέχεια, **να** τις **καταγράψετε** με μορφή λέξεων/φράσεων ή και θεματικών προτάσεων συμπληρώνοντας τις αντίστοιχες καρτέλες αποδελτίωσης ρόλων (google.docs):

Πίνακας 10 – Προτεινόμενη καρτέλα περιγραφής ρόλων - 1

Φορέας δράσης: Οπλαρχηγός Πελοποννήσιος 	
Όνομα χαρακτήρα	**Νικήτας**
Χαρακτηριστική ενδυμασία και εξοπλισμός	
Καθήκοντα	
Επιρροή και διασυνδέσεις	
Δράση	
Ενδεικτικά ιστορικά πρόσωπα	

Πίνακας 11– Προτεινόμενη καρτέλα περιγραφής ρόλων - 2

Φορέας δράσης: Προεστός χερσαίων περιοχών/κοτζάμπασης/πρόκριτος 	
Όνομα χαρακτήρα	**Αναγνώστης**
Χαρακτηριστική ενδυμασία και εξοπλισμός	
Καθήκοντα	
Επιρροή και διασυνδέσεις	
Δράση	
Ενδεικτικά ιστορικά πρόσωπα	

Πίνακας 12 – Προτεινόμενη καρτέλα περιγραφής ρόλων - 3

Φορέας δράσης: πλοιοκτήτης 	
Όνομα χαρακτήρα	**Χατζηγιάννης**
Χαρακτηριστική ενδυμασία και εξοπλισμός	
Καθήκοντα	
Επιρροή και διασυνδέσεις	
Δράση	

Ενδεικτικά ιστορικά πρόσωπα	

Πίνακας 13– Προτεινόμενη καρτέλα περιγραφής ρόλων - 4

Φορέας δράσης: Διανοούμενος 	
Όνομα χαρακτήρα	**Αλέξανδρος**
Χαρακτηριστική ενδυμασία και εξοπλισμός	
Καθήκοντα	
Επιρροή και διασυνδέσεις	
Δράση	
Ενδεικτικά ιστορικά πρόσωπα	

Προτεινόμενη δραστηριότητα: Αξιοποιώντας την εφαρμογή **Blabberize**[32] και χρησιμοποιώντας τα στοιχεία από τις παραπάνω καρτέλες περιγραφής αναφορικά με τους φορείς δύναμης της Ελληνικής Επανάστασης, **να δώσετε** «φωνή» στους ρόλους, ώστε να παρουσιάσουν οι ίδιοι τον εαυτό τους.

[32] https://blabberize.com/view?id=1945469, Ανακτήθηκε: 21/05/2020, 22:16

Ενδεικτικό παράδειγμα παρουσίασης ρόλου:



Εικόνα 2 - Παράδειγμα διαδικτυακής εφαρμογής που επιτρέπει την ηχοποίηση ψηφιακού περιεχομένου [33]

Ενδεικτικές πηγές:

1. Μικρό αρχείο αγωνιστών 1821[34]
2. Η γέννηση του ελληνικού εθνικού κράτους, τριλογία της νεότερης ιστορίας των ελλήνων[35]
3. Πάντειον Πανεπιστήμιο, 1821-lexicon[36]
4. Ιστορικά ονόματα της Επανάστασης του 1821 [37]
5. Πανδέκτης: ψηφιακές συλλογές ελληνικής ιστορίας και πολιτισμού του Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών [38]
6. Προσωπογραφική βάση δεδομένων «Ερμής των Νέων Ελλήνων 1700-1832» [39]

[33] https://blabberize.com/view?id=1945469, Ανακτήθηκε: 21/05/2020, 22:16

[34] http://users.uoa.gr/~nektar/history/3contemporary/fighters_1821.htm, Ανακτήθηκε: 24/05/2020, 22:16

[35] https://archive.ert.gr/94108/, Ανακτήθηκε: 24/05/2020, 22:16

[36] https://keni.panteion.gr/index.php/el/1821, Ανακτήθηκε: 24/05/2020, 22:16

[37] https://www.eefshp.org/archeio/istorika-onomata-epanastasis-tou-1821/?fbclid=IwAR2pL40Kd-2gqiJtA9Im80tn4zuCVO9EzUVH1P1lpfpzv53xrMYHdSZZchI, Ανακτήθηκε: 24/05/2020, 22:17

[38] http://pandektis.ekt.gr/pandektis/, Ανακτήθηκε: 24/05/2020, 22:17

7. Αναστάσιος Γούδας, Βίοι Παράλληλοι τῶν ἐπὶ τῆς Ἀναγεννήσεως τῆς Ἑλλάδος διαπρεψάντων ἀνδρῶν [40]
8. Στέφανος Παπαγεωργίου, Από το γένος στο έθνος. Η θεμελίωση του ελληνικού κράτους 1821 -1862 [41]
9. Πέτρος Πιζάνιας, Από ραγιάς Έλληνας πολίτης. Διαφωτισμός και Επανάσταση 1750-1832 [42]
10. Χρήστος Στασινόπουλος, Λεξικό της Ελληνικής Επαναστάσεως του 1821 [43]
11. Φώτιος Χρυσανθόπουλος, Βίοι Πελοποννησίων ανδρών και των έξωθεν εις την Πελοπόννησον ελθόντων κληρικών στρατιωτικών και πολιτικών των αγωνισαμένων τον αγώνα της Επαναστάσεως [44]

6.3.1.c Τρίτη εισαγωγική δραστηριότητα: Γνωριμία και παρουσίαση των όπλων του Αγώνα και των στρατηγικών μάχης κατά την περίοδο της Ελληνική Επανάστασης με το ψηφιακό εργαλείο padlet.

Φύλλο Εργασίας

Διδακτική Ενότητα: Η Ελληνική Επανάσταση 1821

Θεματική Ενότητα: Τα όπλα του αγώνα. Στρατηγικές μάχης κατά την περίοδο της Ελληνικής Επανάστασης. Ενδεικτικά δίνεται η δυνατότητα να ασχοληθούν οι μαθητές/-τριες με τομείς, όπως ο οπλισμός, η σχέση των πολεμιστών με τα όπλα τους, η ζωή των αγωνιστών, οι τρόποι πολέμου, τα λάφυρα κ.ά. Ενδιαφέρον έχει να

---

[39] Προσωπογραφική βάση δεδομένων «Ερμής των Νέων Ελλήνων 1700-1832», ΠΜΣ Ιστορική Έρευνα, Διδακτική και Νέες Τεχνολογίες, Τμ. Ιστορίας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο (υπό ολοκλήρωση).

[40] Αναστάσιος Γούδας, Βίοι Παράλληλοι τῶν ἐπὶ τῆς Ἀναγεννήσεως τῆς Ἑλλάδος διαπρεψάντων ἀνδρῶν, Αθήνα 1870-1875. https://anemi.lib.uoc.gr/metadata/b/2/3/metadata-02-0000302.tkl, Ανακτήθηκε: 15/06/2020 20:44

[41] Στέφανος Παπαγεωργίου, Από το γένος στο έθνος. Η θεμελίωση του ελληνικού κράτους 1821 -1862, Παπαζήσης, Αθήνα 2005.

[42] Πέτρος Πιζάνιας, «Από ραγιάς Έλληνας πολίτης. Διαφωτισμός και Επανάσταση 1750-1832», εισαγωγή στο Πέτρος Πιζάνιας (επιμ.), Η ελληνική επανάσταση ένα ευρωπαϊκό γεγονός, Κέδρος, Αθήνα 2009.

[43] Χρήστος Στασινόπουλος, Λεξικό της Ελληνικής Επαναστάσεως του 1821, 4 τόμοι, Αθήνα 1979

[44] Φώτιος Χρυσανθόπουλος (Φωτάκος) - Βίοι Πελοποννησίων ανδρών και των έξωθεν εις την Πελοπόννησον ελθόντων κληρικών στρατιωτικών και πολιτικών των αγωνισαμένων τον αγώνα της Επαναστάσεως, Αθήνα 1888. https://anemi.lib.uoc.gr/metadata/6/0/3/metadata-02-0000143.tkl?dtab=m&search_type=simple&search_help=&display_mode=overview&wf_step=init&show_hidden=0&number=10&keep_number=&cclterm1=&cclterm2=&cclterm3=&cclterm4=&cclterm5=&cclterm6=&cclterm7=&cclterm8=&cclfield1=&cclfield2=&cclfield3=&cclfield4=&cclfield5=&cclfield6=&cclfield7=&cclfield8=&cclop1=&cclop2=&cclop3=&cclop4=&cclop5=&cclop6=&cclop7=&isp=&search_coll%5Bmetadata%5D=1&&stored_cclquery=&skin=&rss=0&lang=el&ioffset=1&offset=1, Ανακτήθηκε: 15/06/2020 20:45

συζητηθούν και θέματα όπως η μέριμνα για τους πολεμιστές, τραυματιοφορείς και γιατροί στο στράτευμα, δημιουργία στρατιωτικού νοσοκομείου, συντάξεις (1828) κ.λπ.

Προβληματισμός: Η κατανόηση των συνθηκών (οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών, γεωφυσικών), οι οποίες διαμόρφωναν σταδιακά τον τρόπο διεξαγωγής του αγώνα κατά τα πρώτα χρόνια της Ελληνικής Επανάστασης και ώθησαν τις επαναστατικές αρχές και κυβερνήσεις στη βαθμιαία οργάνωση Τακτικού Στρατού. Επίσης, η κατανόηση των πρακτικών δυνατοτήτων αλλά και δυσκολιών που αντιμετώπισαν οι αγωνιστές κατά την περίοδο της Ελληνικής Επανάστασης του 1821.

Προτεινόμενη δραστηριότητα

1. Οι μαθητές/-τριες χωρίζονται σε ομάδες με βάση τη συνεργατική μάθηση και στη συνέχεια σε κάθε ομάδα διαμοιράζονται από τον/την εκπαιδευτικό φύλλα εργασίας (google.doc), τα οποία περιέχουν πηγές με τη μορφή υπερσυνδέσμων για τα επιμέρους θέματα με τα οποία θα ασχοληθεί η κάθε ομάδα.
2. Αξιοποιώντας τη στρατηγική συνεργατικής μάθησης (Think –Pair – Share), οι μαθητές/-τριες με τη χρήση της εκπαιδευτικής μεθόδου Placemat[45] επεξεργάζονται τις πηγές:

    a. **Εργάζομαι μόνος (Think)**: Κάθε μαθητής/-τρια σκέφτεται και επεξεργάζεται σε ατομικό επίπεδο τις προτεινόμενες πηγές απαντώντας στα ερωτήματα.

    b. **Συνεργάζομαι (Pair)**: Οι μαθητές/-τριες ανταλλάζουν ιδέες και προβαίνουν στις απαραίτητες διορθώσεις, ώστε να καταλήξουν σε κοινές απαντήσεις.

    c. **Παρουσιάζω (Share**): Οι μαθητές/-τριες παρουσιάζουν ανά ομάδα τα αποτελέσματα στην ολομέλεια της τάξης. Τα αποτελέσματα των ομάδων θα αναρτηθούν στον ψηφιακό πίνακα με τη χρήση της εφαρμογής Padlet[46]

[45] Brüning, Ludger/ Saum, Tobias: *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen 1*, Essen: Neue Deutsche Schule, 2008, S. 82-86

[46] https://padlet.com/, Ανακτήθηκε 16/06/2020 14:00

Ενδεικτικά παρατίθενται δραστηριότητες για τις επιμέρους ομάδες με κεντρικό θέμα: «Τα όπλα την εποχή της Επανάστασης του 1821, η καθημερινότητα των αγωνιστών και η γνωριμία με τους τρόπους πολέμου»

ΟΜΑΔΑ Α

1. Να μελετήστε τις πηγές με μορφή υπερσυνδέσμων που παρατίθενται στο φύλλο εργασίας και να καταγράψετε σε θεματικές περιόδους τις πληροφορίες που αντλείτε σε σχέση με τα ακόλουθα:

i. Τα όπλα του αγώνα.

ii. Τα όπλα ως σύμβολα εξουσίας του οθωμανικού κράτους.

iii. Δυνάμεις ανυπακοής στην οθωμανική κυριαρχία.

ΟΜΑΔΑ Β

1. Να μελετήσετε τις πηγές με μορφή υπερσυνδέσμων στο φύλλο εργασίας και να καταγράψετε σε θεματικές περιόδους τις πληροφορίες που αντλείτε σε σχέση με τα ακόλουθα:

i. Τα είδη των όπλων και η προέλευσή τους.

ii. Η διακόσμηση των όπλων και οι συμβολισμοί της.

iii. Η σχέση του αγωνιστή με το όπλο του.

ΟΜΑΔΑ Γ

1. **Να μελετήσετε** τα αποσπάσματα που ακολουθούν και **να καταγράψετε** σε θεματικές περιόδους τις πληροφορίες που αντλείτε από αυτά σε σχέση με τα ακόλουθα:

i. Η διατροφή, η ενδυμασία, η ψυχαγωγία αλλά και η θρησκευτική πίστη των αγωνιστών

ii. Οι τρόποι πολέμου και οι στρατηγικές που υιοθετούνται στη μάχη

ΟΜΑΔΑ Δ

1. **Να μελετήσετε** τα αποσπάσματα που ακολουθούν και **να καταγράψετε** σε θεματικές περιόδους τις πληροφορίες που αντλείτε από αυτά σε σχέση με τα ακόλουθα:

i. Η επιχείρηση της πολιορκίας.

ii. Η πυρπόληση ως αναγκαία διαδικασία την περίοδο του αγώνα.

Στη συνέχεια **να αναρτήσετε** τις απαντήσεις σας στον ψηφιακό πίνακα με τη χρήση του ψηφιακού εργαλείου Padlet (www.padlet.com), για να συζητηθούν στην ολομέλεια της τάξης κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

Ενδεικτικές πηγές:

1. Εθνικό και Ιστορικό Μουσείο, Τα όπλα την εποχή της Επανάστασης του 1821[47]
2. Το 1821 ΕΝ ΠΛΩ: Τα όπλα, Διαδραστική εφαρμογή [48]
3. Ηλεκτρονική περιήγηση σε Πολεμικό Μουσείο [49]
4. Τα όπλα του ’21: Η ΕΡΤ στο εργαστήριο συντήρησης πολεμικών κειμηλίων [50]
5. Robert Elgood, Τα όπλα της Ελλάδας και των Βαλκανικών γειτόνων της κατά την οθωμανική περίοδο [51]
6. Βασίλης Παναγιωτόπουλος, «Οι απαρχές της πυριτιδοποιίας στη Δημητσάνα» [52]

[47] http://www.nhmuseum.gr/el/efarmoges/ta-opla-tin-epohi-tis-epanastasis-tou-1821/, Ανακτήθηκε 16/06/2020 14:10

[48] https://www.youtube.com/watch?v=zQnIHsh6D90, Ανακτήθηκε 16/06/2020 14:00

[49] http://www.warmuseum.gr/output-lowres/index.html, Ανακτήθηκε 16/06/2020 14:10

[50] https://www.youtube.com/watch?v=Ogn4uCTzGHU, Ανακτήθηκε 16/06/2020 14:10

[51] Robert Elgood, *Τα όπλα της Ελλάδας και των Βαλκανικών γειτόνων της κατά την οθωμανική περίοδο*, μτφρ. Δάφνη Δημητριάδη, Polaris, Αθήνα 2009

7. Στέλιος Παπαδόπουλος., Μπαρούτη, μπαρουτόμυλοι και ο αγώνας του ’21 [53]

8. Χρήστος Βυζάντιος, Ιστορία του τακτικού στρατού της Ελλάδος από της πρώτης συστάσεως του κατά το 1821 μέχρι των 1832 [54]

6.3.2 Εκπαιδευτικά σενάρια των αποστολών του ψηφιακού εκπαιδευτικού παιχνιδιού ΒΥΡΩΝ

Οι στρατηγικές διδασκαλίας που αφορούν είτε τον στενό πυρήνα του μαθήματος της Ιστορίας είτε ανάγονται σε ένα ευρύτερο παιδαγωγικό πλαίσιο και στηρίζονται σε εποικοδομιστικές και κοινωνικοεποικοδομιστικές θεωρίες μάθησης ακολουθούνται στον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών σεναρίων και κατ’ επέκταση του παιχνιδιού «σοβαρού σκοπού». Μέσω της διαδικασίας διερεύνησης ιστορικών γεγονότων – επίλυσης ενός προβλήματος- οι μαθητές/-τριες «απορούν» καθώς μέσω των σεναρίων είναι αντιμέτωποι/-ες με ένα «πρόβλημα» προς επίλυση. Από την άλλη, ο/η εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του διαμεσολαβητή και οργανωτή της γνωστικής διαδικασίας, υιοθετώντας διδακτικές στρατηγικές, όπως τη διερεύνηση σχέσεων ανάμεσα σε έννοιες και γεγονότα.

Τα εκπαιδευτικά σενάρια του ψηφιακού εκπαιδευτικού παιχνιδιού ΒΥΡΩΝ στοχεύουν μέσω της βιωματικότητας να οδηγήσουν τους/τις μαθητές/-τριες να συνειδητοποιήσουν το ρόλο τους στο παιχνίδι, να διαμορφώσουν πνεύμα μετριοπάθειας, ανοχής και σεβασμού στο διαφορετικό και να αναστοχαστούν με το περιεχόμενο του παιχνιδιού. Η βιωματικότητα έχει άμεση σχέση με την αρχή της αυθεντικής μάθησης. Ο Jonassen (1991) ορίζει τις αυθεντικές καταστάσεις ως έργο που έχει αναφορά στον αληθινό κόσμο, ενσωματώνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα, παρέχει διάφορα επίπεδα πολυπλοκότητας και επιτρέπει στους/στις μαθητές/-τριες να επιλέξουν διάφορα επίπεδα δυσκολίας ή εμπλοκής. Σχετικό παράδειγμα είναι: Οι μαθητές/-τριες, εργαζόμενοι σε ομάδες, αναλαμβάνουν τον ρόλο ενός φιλέλληνα, ο οποίος προβληματίζεται αν θα συμμετάσχει στο σώμα εθελοντών στρατιωτών το

---

[52] Βασίλης Παναγιωτόπουλος, «Οι απαρχές της πυριτιδοποιίας στη Δημητσάνα», *Τα Ιστορικά,* τ.9, τ.χ.16 (1992), σ.3 - 32.

[53] Στέλιος Παπαδόπουλος., *Μπαρούτη, μπαρουτόμυλοι και ο αγώνας του ’21*, Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς, Αθήνα 1997.

[54] Βυζάντιος, Χρήστος Σ., Ιστορία του τακτικού στρατού της Ελλάδος από της πρώτης συστάσεως του κατά το 1821 μέχρι των 1832 / Εν Αθήναις :Εκ της τυπογραφίας Κ. Ράλλη.,1837.ΠΡΗ 260148

οποίο προσπάθησε να δημιουργήσει ο Υψηλάντης και το επιτελείο του στην Καλαμάτα το καλοκαίρι του 1821. Αναλύουν τους πιθανούς κινδύνους, τα υπέρ και τα κατά της απόφασης και σκιαγραφούν τις κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες της εποχής.

Μέσω της συνεργατικότητας και του βαθμού διαδραστικότητας προωθείται η αλληλεπίδραση, ο στοχασμός και η έννοια της κοινότητας μάθησης. Σύμφωνα με το μαθησιακό αυτό πρότυπο, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν καλύτερα, όταν αλληλεπιδρούν μέσα σε όσο το δυνατόν πιο αυθεντικά πλαίσια με άτομα ή συνομηλίκους που έχουν περισσότερες γνώσεις και μέσω μιας διαδικασίας που αποβλέπει στη σταδιακή εσωτερίκευση της διδασκόμενης γνώσης και δεξιότητας και των γνωστικών εργαλείων που χρησιμοποιεί ο/η εκπαιδευτικός. Σχετικό παράδειγμα είναι: Οι μαθητές/τριες καλούνται να «αναγνώσουν» σε ομάδες την πρώτη διάσταση της εμφύλιας διαμάχης ανάμεσα στους προκρίτους της Πελοποννήσου και στους οπλαρχηγούς με το μέρος των οποίων είχε τοποθετηθεί και ο Δημήτριος Υψηλάντης. Η μία ομάδα μελετά τη στάση της πολιτικής ηγεσίας απέναντι στον Κολοκοτρώνη και τα παλικάρια του, η άλλη το χώρο των γεγονότων, η άλλη τα κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα που είχαν συσσωρευτεί, η άλλη την εξέλιξη της εμφύλιας διαμάχης.

Στα εκπαιδευτικά σενάρια ενσωματώνεται η χρήση μίας ή ακόμα και ο συνδυασμός περισσότερων στρατηγικών διδασκαλίας, ώστε το ιστορικό γεγονός με το οποίο έρχεται αντιμέτωπος ο μαθητής στο παιχνίδι «σοβαρού σκοπού» να είναι κατανοητό και αφομοιώσιμο. Η χρήση διαφορετικών στρατηγικών ικανοποιεί τις σύγχρονες μαθησιακές ανάγκες και οι μαθητές/-τριες ασκούνται σε εναλλακτικές μορφές μάθησης (Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης 2015).

Το εκπαιδευτικό σενάριο της 1^{ης} αποστολής του ψηφιακού παιχνιδιού αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση της θεματικής ενότητας «Έναρξη της Ελληνικής Επανάστασης και πρώτες στρατιωτικές επιτυχίες». Οι μαθητές/-τριες, στη διδακτική αυτή πρόταση, καλούνται να αντιληφθούν τον τρόπο οργάνωσης και προετοιμασίας των επαναστατημένων Ελλήνων και το πώς οδηγήθηκαν στην έκρηξη της Ελληνικής Επανάστασης. Επίσης, μέσα από τις πρώτες στρατιωτικές επιτυχίες, τη μάχη στο Βαλτέτσι, την πολιορκία της Τριπολιτσάς και την προετοιμασία της μάχης στα Δερβενάκια, οι μαθητές/-τριες καλούνται να αναγνωρίσουν τη δράση των φορέων

δύναμης, να κατανοήσουν και να αξιολογήσουν τις ενέργειες και τις επιλογές τους ως προς τη σύναψη συμμαχιών και την εκδήλωση επιθέσεων.

Με το εισαγωγικό βίντεο – αφόρμηση – ο/η μαθητής/-τρια έρχεται σε επαφή με τη δράση της Φιλικής Εταιρείας και τον μυσταγωγικό τρόπο ένταξης, μύησης στους κόλπους της και συνειδητοποιεί τον σημαντικό ρόλο και την ευθύνη που ανέλαβε αυτή για τη συγκρότηση ενότητας και συλλογικής δράσης στους επαναστατημένους Έλληνες και την εμφάνιση μιας ηγεσίας, η οποία θα υλοποιούσε την Επανάσταση. Ο/η μαθητής/-τρια τοποθετείται χρονικά και τοπικά μέσω του καθορισμού του ιστορικού πλαισίου, κατανοεί τον τρόπο έναρξης της Επανάστασης, την προέλευση και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των επαναστατικών δυνάμεων.

Η διδακτική αξία του συγκεκριμένου σεναρίου έγκειται σε πρώτο επίπεδο στο γεγονός ότι ο/η μαθητής/-τρια μέσα από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες θα κατανοήσει τις δυνατότητες δράσης κάθε φορέα δύναμης στην Πελοπόννησο με στόχο να αντιληφθεί τις διαφορές μεταξύ τους. Ο/η μαθητής/-τρια έχει τη δυνατότητα, ερχόμενος/-η σε επαφή με τον κάθε φορέα δύναμης, να κατανοήσει τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του, το επιτρεπτό όριο δράσης του στον συγκεκριμένο γεωγραφικό τόπο, την οικονομική/ εμπορική δραστηριοποίησή του. Αντιλαμβάνεται τις διαφορετικές προσεγγίσεις που είχαν οι εμπλεκόμενοι/-ες στον αγώνα, τα διαφορετικά κίνητρα, καθώς και τις δυνατότητες εμπλοκής στον επαναστατικό αγώνα. Έχοντας τις γνώσεις αυτές ως δεδομένα, στοιχειοθετεί μια ολοκληρωμένη εικόνα της κοινωνικής ταυτότητας του κάθε φορέα δύναμης και είναι σε θέση να προβλέψει με ασφάλεια εν δυνάμει συνεργασίες φορέων δύναμης, για να επιτύχει τον στόχο της αποστολής.

Σε δεύτερο επίπεδο, ο/η μαθητής/-τρια αντιλαμβάνεται ότι η έναρξη της Επανάστασης δεν εκδηλώνεται μαζικά και οργανωμένα αλλά αποτελεί προϊόν σύμπραξης μικρών ομάδων, οι οποίες συγκροτήθηκαν σταδιακά και ενώθηκαν στρατόπεδα, με αποτέλεσμα την από κοινού αντιμετώπιση του εχθρού. Μέσω της έρευνας και της παρουσίασης επιλεγμένων κοινωνικών ομάδων αντιλαμβάνεται πώς οι εμπλεκόμενοι στον αγώνα θα κινηθούν στρατηγικά, για να αντιμετωπίσουν τον εχθρό. Οι μαθητές/τριες ενσωματώνονται στον ρόλο τους και χρειαζεται να σκεφθούν ως

άνθρωποι που ζούσαν εκείνη την εποχή, για να καταφέρουν να λειτουργήσουν στις δραστηριότητες ως οι φορείς δύναμης και να αντιδράσουν στις προκλήσεις και στους στόχους της δραστηριότητας.

Στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σενάριο της 1ης αποστολής του ψηφιακού παιχνιδιού οι μαθητές/-τριες διαμορφώνουν, σχηματοποιούν και διαχειρίζονται τα ιστορικά γεγονότα, όπως στη δεδομένη περίπτωση τα γεγονότα της έκρηξης της Ελληνικής Επανάστασης, τις πολεμικές αναμετρήσεις, αλλά και τις πολιτικές και τις διπλωματικές διεργασίες, καθώς και το κίνημα του Φιλελληνισμού.

Ειδικότερα, οι μαθητές/-τριες με την υλοποίηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού σεναρίου της 2ης αποστολής είναι σε θέση:

- να κατανοήσουν τη δράση της Φιλικής Εταιρείας και τον συνωμοτικό τρόπο ένταξης, μύησης στους κόλπους της και να συνειδητοποιήσουν ότι η δημιουργία της Εταιρείας (με βάση το σκοπό της) και οι σχέσεις που σήμανε ανάμεσα στα μέλη της, οριοθέτησαν ένα νέο χώρο και μια συλλογική δράση στην υπόθεση της εθνικής ανεξαρτησίας και στην υλοποίηση της Επανάστασης.

- να κατανοήσουν τις δυνατότητες δράσης κάθε φορέα δύναμης στην Πελοπόννησο με στόχο να αντιληφθούν τις διαφορές μεταξύ τους. Οι μαθητές/-τριες έχουν τη δυνατότητα ερχόμενοι/-ες σε επαφή με τον κάθε φορέα δύναμης, να κατανοήσουν τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του, το όριο δράσης του στον συγκεκριμένο γεωγραφικό τόπο, την οικονομική/ εμπορική δραστηριοποίησή του.

- να αντιληφθούν ότι η υλοποίηση της Επανάστασης αποτελεί προϊόν σύμπραξης επιμέρους ηγετικών ομάδων (και τοπικά κερματισμών κοινωνιών) και ότι ένα από τα πρώτα διακυβεύματα ήταν η μεταξύ τους συνεργασία, οι ρόλοι, ο συντονισμός και η συγκρότηση ένοπλων σωμάτων για την διεξαγωγή κεντρικών αναμετρήσεων με τις οθωμανικές δυνάμεις.

- να κατανοήσουν ότι παρόλο που η Επανάσταση εκδηλώνεται μέσω τοπικών εξεγέρσεων αυτές είχαν μια προγραμματική ενότητα: αποσκοπούσαν στην ανατροπή της οθωμανικής κυριαρχίας και στη συγκρότηση ενός νέου κράτους.

- να κατανοήσουν τη σημασία των πρώτων στρατιωτικών αναμετρήσεων (Τριπολιτσά, Δερβενάκια) χάρη στις οποίες, έως τα μέσα του 1825, σχηματίστηκε ένας ελεύθερος εδαφικός πυρήνας και ότι αυτό επέτρεπε στις ελληνικές αρχές να λάβουν μέρος στο διπλωματικό παίγνιο και να οργανώσουν στοιχειώδεις μηχανισμούς Διοίκησης.

Το εκπαιδευτικό σενάριο της 2^{ης} αποστολής του ψηφιακού παιχνιδιού αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση της θεματικής ενότητας «Πολιτική ενοποίηση επικράτειας: περιφερειακοί και εθνικοί πολιτικοί θεσμοί. Λειτουργία Εθνικής Διοίκησης & Εμφύλιος». Οι μαθητές/-τριες, στη διδακτική αυτή πρόταση, καλούνται να αντιληφθούν τις συνθήκες προετοιμασίας και εκδήλωσης της Ελληνικής Επανάστασης. Ειδικότερα, η διδακτική αξία του συγκεκριμένου σεναρίου έγκειται στο γεγονός ότι μέσα από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες οι μαθητές/-τριες θα κατανοήσουν την ανάγκη μιας ενιαίας κεντρικής διοίκησης μέσω της πολιτικής ενοποίησης της επικράτειας.

Ειδικότερα, οι μαθητές/-τριες με την υλοποίηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού σεναρίου της 2^{ης} αποστολής είναι σε θέση:

- να κατανοήσουν την ανάγκη δημιουργίας μιας ενιαίας κεντρικής διοίκησης μέσω της πολιτικής ενοποίησης της επικράτειας, η οποία κρίνεται απαραίτητη για την πολιτική οργάνωση της ελευθερίας και της ισότητας, για τη διακυβέρνηση των ελεύθερων περιοχών, για την ενεργητική πολιτική ενσωμάτωση των πληθυσμών.

- να κατανοήσουν ότι συγκροτείται ένα νέο πολιτικό πεδίο, που βασίζεται σε διαφορετικές προϋποθέσεις συμμετοχής (σε σχέση με το οθωμανικό καθεστώς) και ότι η διαμόρφωση αυτού του πεδίου παράγει νέες ευκαιρίες και δυνατότητες κοινωνικής και πολιτικής κινητικότητας.

- να κατανοήσουν ότι η Επανάσταση ανασυγκροτεί τον τρόπο και το πεδίο εκδήλωσης κοινωνικών και πολιτικών ανταγωνισμών και τον τρόπο διαμόρφωσης συμμαχιών.

- να αποκτήσουν σαφή αντίληψη ότι η Επανάσταση διαφοροποίησε, περισσότερο ή λιγότερο, τους τρόπους αναπαραγωγής των μέσων δύναμης και ότι ενεργοποίησε διαδικασίες αναδιάταξης των κοινωνικών ιεραρχιών.

- να μπορούν να καταλάβουν το ρόλο της οθωμανικής διοίκησης στο σχηματισμό κοινωνικών ιεραρχιών και πως επηρέασαν αυτές τις ιεραρχίες τα νέα πεδία που αναδείχθηκαν στην Επανάσταση: ο πόλεμος, η πολιτική, η κυκλοφορία ιδεών κ.ά. Δηλαδή να κατανοήσουν ότι ο πόλεμος και η πολιτική παρήγαγαν ευκαιρίες κοινωνικής κινητικότητας, νέου τύπου ανταγωνισμούς και συμμαχίες.

- να κατανοήσουν ότι ορισμένες μορφές δύναμης χάνουν τα παλαιά τους ερείσματα (π.χ. το κύρος των τοπικών αυθεντιών, που αναπαράγονταν μέσω της συμμετοχής σε τοπικές λειτουργίες της οθωμανικής διοίκησης). Να κατανοήσουν, επίσης, ότι σχηματίζονται νέα πεδία διαμόρφωσης δύναμης όπως η φήμη από τις στρατιωτικές επιτυχίες ή ικανότητα χάραξης πολιτικής στρατηγικής, η εκλογή σε θέσεις κλειδιά.

- να καταλάβουν ότι μιλάμε για ένα κόσμο σε ανασυγκρότηση και ότι σε αυτό το πλαίσιο υπήρχε μια νέα ισχυρή παράμετρος: ο πολιτικός εξισωτισμός που παρήγαγε το περιεχόμενο της εθνικής ανεξαρτησίας (ότι οι Έλληνες είναι πολιτικά ίσοι μεταξύ τους).

- να καταλάβουν ότι ο πόλεμος και οι νέου τύπου θεσμοί διευρύνουν το πεδίο της συμμετοχής παράγουν ευκαιρίες κινητικότητας, εν μέρει κλονίζουν την ισχύ παραδοσιακών δυνάμεων που είναι αναγκασμένες να λάβουν μέρος στο παίγνιο της εξουσίας με τους νέους όρους. Σαφώς, όλα αυτά δεν γίνονται από τη μία μέρα στην άλλη. Επρόκειτο για αποτελέσματα που εν μέρει προέκυψαν συνειδητά και με συμφωνίες, εν μέρει απροσδόκητα μέσω των ακούσιων συνεπειών που είχαν αρχικές επιλογές και άλλα τελικά κρίθηκαν σε μείζονες

πολιτικές συγκρούσεις, όταν είχε γίνει πλέον ορατό ότι άρχιζε να σχηματίζεται ένας διαφορετικός κόσμος.

- να γνωρίσουν τον μηχανισμό οργάνωσης των περιφερειακών Γερουσιών και των Εθνοσυνελεύσεων και τις αποφάσεις τους.

- να γνωρίσουν τους αντιπροσώπους/παραστάτες, οι οποίοι λαμβάνουν μέρος στην Α΄ Εθνοσυνέλευση, καθώς και τις ιδιαίτερες επιδιώξεις των προσώπων αυτών.

- να κατανοήσουν πως τα συντάγματα του Αγώνα ήταν βαθύτατα επηρεασμένα από τα συντάγματα της Γαλλικής Επανάστασης και να διακρίνουν τον δημοκρατικό χαρακτήρα τους.

- να κατανοήσουν πως με βάση τα επαναστατικά Συντάγματα η Ελλάδα απέκτησε για πρώτη φορά μια διοικητική δομή που μοιάζει με τη σημερινή (οργάνωση υπουργείων, εκτελεστική, βουλευτική και δικαστική εξουσία).

- να μάθουν πως ήδη από το πρώτο Σύνταγμα γίνεται αναφορά στις αρχές της ισονομίας και της ισοπολιτείας και κατοχυρώνονται ως βασικά δικαιώματα η ιδιοκτησία, η τιμή και η ασφάλεια.

- να αντιληφθούν την πολιτική σημασία της εμφύλιας σύγκρουσης και τις βαθύτερες αιτίες της.

- να κατανοήσουν ότι τα βαθύτερα αίτια των εμφύλιων συγκρούσεων στη διάρκεια του Αγώνα συνδέονταν με τους ανταγωνισμούς σχετικά με το φορέα που θα είχε τη διαχείριση της εξουσίας δηλαδή, σχετικά με τη μορφή του κράτους, και ότι σε αυτή τη σύγκρουση αποτελούσε μέρος της Επανάστασης που συμπεριέλαβε εκ των πραγμάτων τα κυριότερα μέσα δύναμης (την υπακοή και τη νομιμοφροσύνη των ένοπλων σωμάτων και τον έλεγχο των οικονομικών πόρων).

- να συναισθανθούν την έντονη συγκίνηση κατά την Α΄ Εθνοσυνέλευση, καθώς για πρώτη φορά στη νεότερη ιστορία του το ελληνικό έθνος προέβαινε σε δική νομοθεσία και συγκροτούσε δική του κυρίαρχη κυβέρνηση.

Το εκπαιδευτικό σενάριο της 3ης αποστολής του ψηφιακού παιχνιδιού αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση της θεματικής ενότητας «Το Μεσολόγγι στη διάρκεια του Αγώνα: Ο ρόλος και η συμβολή των Φιλελλήνων & η Έξοδος του Μεσολογγίου». Οι μαθητές/-τριες, στη διδακτική αυτή πρόταση, καλούνται να κατανοήσουν το κίνημα του φιλελληνισμού, τη σημασία του Τύπου και της διάδοσης των ιδεών στη Δημόσια Σφαίρα και να προετοιμαστούν για την Έξοδο των Μεσολογγιτών**.** Η διδακτική αξία του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού σεναρίου έγκειται στο γεγονός ότι οι μαθητές/-τριες έχουν τη δυνατότητα να μάθουν τι ήταν ο φιλελληνισμός, με ποιους τρόπους εκφράστηκε και ποιο ρόλο διαδραμάτισε στην έκβαση του Αγώνα των Ελλήνων και ποια ήταν η διαφορά του με από άλλους διεθνείς δρώντες όπως τα ευρωπαϊκά κράτη. Επίσης, εστιάζοντας στον χώρο και τον χρόνο των γεγονότων, θα πληροφορηθούν για γεγονότα, τα οποία σχετίζονται με την προετοιμασία της άμυνας (στρατεύματα, ανεφοδιασμός, κυκλοφορία ιδεών).

Ειδικότερα, οι μαθητές/-τριες με την υλοποίηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού σεναρίου της 3ης αποστολής είναι σε θέση:

- να κατανοήσουν το κίνημα του φιλελληνισμού, με ποιους τρόπους εκφράστηκε και ποιο ρόλο διαδραμάτισε στην έκβαση του Αγώνα των Ελλήνων.
- να αντιληφθούν τα φιλελληνικά αισθήματα που προκάλεσε η πολιορκία και η έξοδος του Μεσολογγίου, η επικράτηση της άποψης στην ευρωπαϊκή κοινή γνώμη πως οι Έλληνες μάχονται εναντίον ενός τυραννικού καθεστώτος. Να αντιληφθούν, δηλαδή, ότι επρόκειτο για ένα ορόσημο αναζωπύρωσης του Φιλελληνισμού σε μια φάση που κυοφορούνταν διπλωματικές εξελίξεις.
- να κατανοήσουν τον ιδιαίτερο πολιτικό χαρακτήρα του Φιλελληνισμού στα χρόνια της Επανάστασης, καθώς οι περισσότεροι Φιλέλληνες ήταν φιλελεύθεροι δημοκράτες και ήταν αντίθετοι με τις αρχές που πρέσβευε η Ιερή Συμμαχία.

- μέσω της προσπάθειας διερεύνησης των αιτιών εκδήλωσης του φιλελληνισμού, είναι σε θέση να εντοπίσουν ποιες πλευρές του σύγχρονου δυτικού πολιτισμού αναγνώριζαν οι διανοούμενοι κύκλοι της Ευρώπης ως οφειλές τους στην αρχαία Ελλάδα.
- να γνωρίσουν τον μηχανισμό οργάνωσης και δομής μιας εφημερίδας και παράλληλα μέσα από την έκδοση εφημερίδας, να συνειδητοποιήσουν τον ρόλο του Τύπου εκείνη την εποχή, αλλά και των προσώπων που βρίσκονταν πίσω από τις πληροφορίες.
- να κατανοήσουν ότι οι επιμέρους λειτουργίες του Τύπου και τη σημασία που είχαν τα έντυπα του Αγώνα στη συγκρότηση μιας δημόσιας σφαίρας, στις πολιτικές αντιθέσεις και στην αναπαραγωγή ιδεών.
- να αντιληφθούν τη σημασία της θέσης του Μεσολογγίου.
- να κατανοήσουν τις δυσμενείς και σκληρές συνθήκες διαβίωσης μέσα στο πολιορκημένο Μεσολόγγι.
- να κατανοήσουν πως παρά την τραγική της κατάληξη, η πολιορκία του Μεσολογγίου τόνωσε την αποφασιστικότητα των επαναστατημένων Ελλήνων ενισχύοντας την ομόνοια μεταξύ τους.
- να μελετήσουν την απήχηση της θυσίας αυτής στη Λογοτεχνία και την αποτύπωσή της με υποκειμενικό μεταφορικό λόγο σε αντίθεση με τον αντικειμενικό, κυριολεκτικό λόγο της Ιστορίας, αλλά και σε ποικίλες άλλες μορφές της Τέχνης.
- να μελετήσουν την απήχηση της θυσίας αυτής στη Λογοτεχνία και την αποτύπωσή της με υποκειμενικό μεταφορικό λόγο σε αντίθεση με τον αντικειμενικό, κυριολεκτικό λόγο της Ιστορίας, αλλά και σε ποικίλες άλλες μορφές της Τέχνης. Να κατατάξουν τα γεγονότα σε στρατιωτικά, διπλωματικά και πολιτικά εντοπίζοντας την αλληλεπίδρασή τους και καταλήγοντας σε διαπιστώσεις. Τέλος, η ηρωική αντίσταση των υπερασπιστών του Μεσολογγίου, η αυταπάρνηση, ο ηρωισμός και το ίδιο το γεγονός της εξόδου αναδεικνύονται ως αιώνια, πανανθρώπινα σύμβολα εσωτερικής ελευθερίας και ηθικής ανάτασης ενάντια σε κάθε μορφή αδικίας και καταπίεσης.

Το εκπαιδευτικό σενάριο της 4ης αποστολής του ψηφιακού παιχνιδιού αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση της θεματικής ενότητας «Τα κρίσιμα χρόνια (1824-1827)». Οι μαθητές/-τριες, στη διδακτική αυτή πρόταση, καλούνται να κατανοήσουν την άμυνα στη θάλασσα και τη στεριά, την ανακατάληψη εδαφών από την ελληνική πλευρά, καθώς και τα διπλωματικά γεγονότα: Από τη Βερόνα στην επισημοποίηση του ελληνικού ζητήματος (:Βερόνα, αναγνώριση των Ελλήνων ως εμπόλεμου έθνους από την Αγγλία, Ρωσικό σχέδιο τριών τμημάτων, εξωτερικό δάνειο (Σίτι Λονδίνου) και αίτηση προστασίας (Αγγλία), Πρωτόκολλο Πετρούπολης (1826), Συνθήκη Λονδίνου (1827)). Ειδικότερα, οι μαθητές/-τριες έχουν τη δυνατότητα να μάθουν πώς, έπειτα από τις πρώτες στρατιωτικές επιτυχίες και το προηγούμενο που δημιουργεί η απόβαση του Ιμπραήμ, κατάφερε να κρατηθεί ζωντανή η Ελληνική Επανάσταση. Επίσης, καλούνται να παρακολουθήσουν τις διπλωματικές εξελίξεις που σχετίζονταν με το ελληνικό ζήτημα από την αρχική αρνητική στάση όλων των Δυνάμεων έως και την αναγνώριση από αυτές ανεξάρτητου ελληνικού κράτους. Στόχος είναι να κατανοήσουν ότι η Ελληνική Επανάσταση πέτυχε, διότι πλάι στις αρχικές στρατιωτικές επιτυχίες προστέθηκαν διαδικασίες ενεργούς πολιτικής ενσωμάτωσης και οργάνωσης των ελεύθερων εδαφών και των πληθυσμών τους, διότι κατόρθωσε να αντιστρέψει τους αρχικά αρνητικούς διπλωματικούς όρους καθώς σήμανε μία νέα πραγματικότητα που δεν μπορούσε να αγνοηθεί, διότι ενισχύθηκε από το Φιλελληνικό κίνημα και δεν έπαψε να αμύνεται στρατιωτικά ενώ παράλληλα επιχειρούσε διαρκώς να αξιοποιήσει οριακές ή στρατηγικές διαφορές μεταξύ των ευρωπαϊκών κρατών.

Ειδικότερα, οι μαθητές/-τριες με την υλοποίηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού σεναρίου της 4ης αποστολής είναι σε θέση:

· να κατανοήσουν τη συμβολή των ναυτικών επιχειρήσεων στην επιτυχή έκβαση του Αγώνα. Ειδικότερα, να αντιληφθούν δηλαδή τους πολλαπλούς ρόλους και τις ποικίλες σημασίες του πολεμικού στόλου και των τριών ναυτικών νησιών: οικονομική (φορολόγηση των νησιών), πολιτική (αξίωση ενιαίας διοίκησης και αναγνώριση του εθνικού χαρακτήρα των εξόδων κίνησης του στόλου), περιφρούρηση των νησιών και αποτρεπτική δράση (στην προστασία της Επανάστασης από την πλευρά της θάλασσας), αναμέτρηση με τον οθωμανικό στόλο, διπλωματική σημασία (μέσω των ναυτικών αποκλεισμών κ.ά.).

· να μάθουν ποια νησιά συμμετείχαν ενεργά στην Επανάσταση, καθώς και τα ονόματα των πρωταγωνιστών του Αγώνα στη θάλασσα.

· να γνωρίσουν τον τρόπο σύνταξης προκήρυξης, καθώς και να αξιολογήσουν κριτικά τη σύνταξη κοινής προκήρυξης στα τρία ναυτικά νησιά-Ύδρα, Σπέτσες, Ψαρά- με την οποία καλούν τους υπόλοιπους νησιώτες να λάβουν μέρος στον Αγώνα.

· να αντιληφθούν την συνεργασία-συμπληρωματικότητα μέσων δύναμης ανάμεσα στους αγωνιστές της στεριάς και της θάλασσας, γεγονός το οποίο καταδεικνύει τη δημιουργία συνείδησης του κοινού Αγώνα και κοινής επιθυμίας για εθνική αποκατάσταση.

· να κατανοήσουν την προσπάθεια για καλύτερη οργάνωση του ναυτικού αγώνα μέσω της πρόσκλησης Ελλήνων πλοιάρχων να παραμείνουν προσηλωμένοι στην Επανάσταση και να δράσουν μέχρι το αίσιο τέλος της.

να παρακολουθήσουν τις διπλωματικές εξελίξεις που σχετίζονταν με το ελληνικό ζήτημα κατά τα κρίσιμα χρόνια (1824-1827) και να κατανοήσουν πως άλλαζε το διπλωματικό παίγνιο και πώς επιταχύνθηκαν βαθμιαία οι εξελίξεις.

· να κατανοήσουν το ρόλο που διαδραμάτισαν οι ευρωπαϊκές Δυνάμεις στην ίδρυση του ελληνικού κράτους και ποιες χώρες διαμόρφωσαν τη διεθνή ισορροπία μετά την ήττα του Ναπολέοντα αλλά και ότι υπήρχαν μεταξύ τους συμφωνίες αλλά και οριακές διαφορές, διαφοροποιήσεις και στρατηγικά συμφέροντα, ενδογενείς αντιφάσεις κ.ά. που άνοιγαν ένα πεδίο δράσης στην ελληνική πλευρά.

· να κατανοήσουν ότι η ελληνική πλευρά ήταν σε αλληλεπίδραση με αυτές τις δυνάμεις και ότι επιχείρησε, τηρουμένων των αναλογιών, να επιδράσει στο διπλωματικό παιχνίδι και να αξιοποιήσει υπαρκτές ή δυνητικές αντιθέσεις μεταξύ των Μεγάλων Δυνάμεων.

να εντάξουν την Ελληνική Επανάσταση στο γενικότερο πλέγμα των εθνικών και φιλελεύθερων κινημάτων του 19ου αιώνα και παράλληλα να εκτιμήσουν τη σημασία της στην ελληνική και την ευρωπαϊκή ιστορία. Στόχος είναι οι μαθητές/ -τριες οικειοποιώντας το περιεχόμενο ιστορικών όρων και εννοιών, αναγκαίων για τη

βαθύτερη και πληρέστερη ιστορική γνώση ή σχετικών με διαστάσεις της ιστορικής πραγματικότητας, να είναι σε θέση αφενός να συλλαμβάνουν το ιστορικό παρελθόν ως ολότητα, ως συνάρθρωση των ποικίλων πεδίων της ανθρώπινης δραστηριότητας, αφετέρου να κατανοήσουν ότι η αληθινή γνωριμία με μια ιστορική περίοδο προϋποθέτει τη μελέτη όλων των πτυχών της (οικονομία, κοινωνική και πολιτική οργάνωση πολιτισμός ιδεολογία).

Ειδικότεροι σκοποί:

Με τα συγκεκριμένα σενάρια αναμένεται να επιτευχθούν ειδικοί σκοποί, οι οποίοι βασίζονται στο προκείμενο ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι σοβαρού σκοπού (serious game). Συνεπώς, οι μαθητές/-τριες επιδιώκεται:

- μέσω της παιχνιδοποίησης να εμπλακούν ενεργά με το παιχνίδι και το εκπαιδευτικό υλικό, με αποτέλεσμα να επιτευχθούν σε αυξημένο ποσοστό οι μαθησιακοί στόχοι της συγκεκριμένης θεματικής ενότητας,
- μέσω της μάθησης βασικών/ ή προχωρημένων γνώσεων, της εξοικείωσης με πολλαπλές οπτικές/ ερμηνείες, της σύνδεσης της γνώσης με καθημερινές καταστάσεις, να επιτύχουν την ουσιαστική εμβάθυνση στο γνωστικό αντικείμενο,
- να είναι σε θέση να φέρουν εις πέρας με επιτυχία απλές ή πιο σύνθετες δραστηριότητες-αποστολές, αξιοποιώντας τα κατάλληλα τεχνολογικά εργαλεία,
- να κατανοούν πώς λειτουργούν οι χαρακτήρες του παιχνιδιού, ποια είναι η δράση, η επιρροή, η κοινωνική και πολιτική τους τοποθέτηση, ώστε να μπορούν να τους διαχειριστούν με επιτυχία ως προς τη σύναψη συμμαχιών ή την προετοιμασία πολεμικών αναμετρήσεων,
- να επιλέγουν τη κατάλληλη στρατηγική που πρέπει να εφαρμόσουν, ακολουθώντας εκείνα τα στοιχεία μάθησης που θα τους βοηθήσουν να κερδίσουν,
- να αισθάνονται πως μέσω της ενασχόλησης με ψηφιακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, τα οποία συνδυάζουν ισορροπημένα τη μάθηση με την ψυχαγωγία, εμβυθίζονται με ρεαλιστικό τρόπο σε ένα ιστορικό περιβάλλον,

πλαισιωμένο με κοινωνικά και πολιτιστικά στοιχεία της δεδομένης ιστορικής περιόδου,

- να μπορούν να στοιχειοθετούν μια ολοκληρωμένη εικόνα της κοινωνικής ταυτότητας του κάθε φορέα δύναμης και είναι σε θέση να προβλέπουν με ασφάλεια εν δυνάμει συνεργασίες φορέων δύναμης, για να επιτύχουν τον στόχο της αποστολής. Επιλέγοντας την ταύτιση με συγκεκριμένο φορέα δύναμης, μπορούν να διαμορφώνουν συμμαχίες, να υπογράφουν επιμέρους συμφωνίες και να συσπειρώνουν δυνάμεις γύρω τους,
- να είναι σε θέση να σχεδιάζουν ρόλους, να τους εναλλάσσουν σε κάθε αποστολή, να εφαρμόζουν στρατηγικές και στη συνέχεια να μπορούν να τις μετασχηματίζουν σε περίπτωση αποτυχίας,
- να μπορούν να λαμβάνουν αποφάσεις ως προς τη δράση των ρόλων συνυπολογίζοντας τα κοινωνικοπολιτικά συστήματα, τα οικονομικά οφέλη, αλλά και τους περιορισμούς που προκύπτουν ως προς την ανάπτυξη της δράσης λόγω του ιστορικού χώρου (γεωφυσικά/ γεωμορφολογικά χαρακτηριστικά).

Γραμματισμοί και ΤΠΕ:

Στόχος είναι οι μαθητές/-τριες:

- να εξοικειωθούν με το περιβάλλον ενός ψηφιακού εκπαιδευτικού παιχνιδιού σοβαρού σκοπού (serious game) και την αξιοποίησή του κατά τη μαθησιακή διαδικασία.
- να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν επεξεργαστή κειμένου, πρόγραμμα δημιουργίας παρουσιάσεων, σώματα κειμένων, μηχανές αναζήτησης, ιστοσελίδες σε κάθε στάδιο της εργασίας τους (έρευνα, μελέτη, συγκέντρωση, αποθήκευση και επεξεργασία πληροφορίας, σύνθεση, παρουσίαση, αξιολόγηση).
- να μπορούν να χειρίζονται ψηφιακά εργαλεία (όπως timetoast, knightlab/storymap, blabberize, creately, WebQuest) για τη δημιουργία

δραστηριοτήτων, όπως διαδραστικών χρονογραμμών, ψηφιακών ιστορικών διαδρομών κ.τ.λ.

- να μπορούν με την ιστοεξερεύνηση να καλλιεργήσουν τη δεξιότητα της στοχευμένης αναζήτησης της πληροφορίας, να κρίνουν και να αξιολογούν τις διαδικτυακές πληροφορίες, με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι, καθώς και τη δεξιότητα της αφαίρεσης της επουσιώδους πληροφορίας και της δημιουργικής αξιοποίησης της ουσιώδους για το αντικείμενο έρευνας προσέγγισης (ψηφιακός γραμματισμός, κριτικός γραμματισμός, αφαιρετική ικανότητα).
- να αξιοποιούν τις δυνατότητες που τους παρέχουν τα ΤΠΕ, με αποτέλεσμα την ικανότητα της αυτόνομης δημιουργίας πρωτότυπων πολυμεσικών ψηφιακών κειμένων.

Διδακτικές πρακτικές:

Οι πρακτικές διακρίνονται σε παιχνιδοκεντρική μάθηση, συνεργατική μάθηση, διερευνητική μάθηση και στοχεύουν στο:

- να ενθαρρύνουν τους/ τις μαθητές/-τριες να αναλύουν τις εν λόγω έννοιες προς επεξεργασία,
- να ενισχύουν τη διατύπωση λογικών επιχειρημάτων,
- να ενδυναμώνουν την ικανότητα διαχείρισης και επίλυσης ζητημάτων, την αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων σε προβλήματα σε ένα ασφαλές περιβάλλον – μαθητές/-τριες με αυξημένες δεξιότητες αυτοδιαχείρισης,
- να ισχυροποιούν την ικανότητα επεξηγηματικής ανάλυσης των ιδεών τους καθώς και τη γόνιμη κρίση των σκέψεων των υπόλοιπων μελών της τάξης, με σκοπό την εύρεση και διατύπωση κοινής τοποθέτησης για το θέμα προς επεξεργασία,
- να ενισχύουν τις δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης,
- να προάγουν την ανάληψη ευθύνης για ατομική μάθηση – μαθητές/-τριες με αυξημένη ικανοποίηση με τις μαθησιακές τους εμπειρίες,
- να εξασφαλίζεται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/-τριών και η ικανότητα συντονισμού της πορείας της συζήτησης εντός της ομάδας

αλλά και κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων στην ολομέλεια της τάξης.

Ρόλος του/ της εκπαιδευτικού:

Καθ' όλη τη διαδικασία ενασχόλησης με τις δραστηριότητες του σεναρίου, οι οποίες βασίζονται στις αποστολές της πρώτης θεματικής ενότητας του ψηφιακού εκπαιδευτικού παιχνιδιού σοβαρού σκοπού (serious game) «ΒΥΡΩΝ», οι μαθητές/-τριες ως προς την έρευνα-σύνθεση του υλικού έχουν ενεργητικό ρόλο, αυτενεργούν, ανακαλύπτουν και διαχειρίζονται οι ίδιοι/-ες τη γνώση.

Ο/Η εκπαιδευτικός δεν παρεμβαίνει στη δημιουργική αυτή διαδικασία, δίνει οδηγίες και διευκρινίσεις μόνο εάν του/ της ζητηθεί από τους/τις μαθητές/-τριες και μόνο, εάν μετά από συζήτηση του προβλήματος στην ομάδα, έχουν οδηγηθεί σε αδιέξοδο.

Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να περιπλανηθεί στη σχολική αίθουσα, παρατηρώντας την πορεία του παιχνιδιού και να ακούσει τι λένε οι μαθητές/-τριες καθώς παίζουν. Παράλληλα με τον σχολιασμό ή και την αμφισβήτηση ιστορικών στοιχείων που γίνονται από τους/ τις μαθητές/-τριες, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να παρέχει στοχευμένες πληροφορίες ή να διατυπώνει διερευνητικές ερωτήσεις καθοδήγησης, ώστε να προάγει την ιστορική μάθηση αξιοποιώντας το παιχνίδι. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι καλοί γνώστες των νοηματικών συνδέσεων των ιστορικών θεμάτων με τον τρόπο παιχνιδοποίησής τους. Οφείλουν να διευκρινίζουν, όταν μια πληροφορία είναι ακριβής ή ανακριβής, ώστε οι μαθητές/-τριες να οδηγούνται σε ασφαλή συμπεράσματα ή να μπορούν να μετασχηματίζουν αποφάσεις σε περίπτωση αδιεξόδου/ αποτυχίας στην αποστολή. Σημαντικός είναι και ο ρόλος του/ της εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του αναστοχασμού της διαδικασίας. Οι μορφές ανατροφοδότησης/ αναστοχασμού μπορούν να ποικίλουν. Οι μαθητές/-τριες ενδείκνυται να καταγράφουν τους προβληματισμούς τους ή να τους συζητήσουν σε μικρές ομάδες και στην ολομέλεια της τάξης. Στόχος είναι η κριτική αξιολόγηση του παιχνιδιού ως προς την ερμηνεία και την κατανόηση των ιστορικών δεδομένων, και κατ' επέκταση του προσδιορισμού του ποσοστού λειτουργικότητάς του ως εργαλείο μάθησης της ιστορικής γνώσης.

6.3.2.1 Εκπαιδευτικές δραστηριότητες του Εκπαιδευτικού σεναρίου της 1ης αποστολής

Ενδεικτικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες βασίζονται στο ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι σοβαρού σκοπού (serious game) «ΒΥΡΩΝ» και αφορούν την πρώτη θεματική ενότητα **««Έναρξη της Ελληνικής Επανάστασης και πρώτες στρατιωτικές επιτυχίες: Βαλτέτσι-Τριπολιτσά-Δερβενάκια»**.

6.3.2.1.α Πρώτη Εκπαιδευτική δραστηριότητα: Ψηφιακός ιστορικός χάρτης: Βαλτέτσι-Τρίκορφο-Τριπολιτσά-Δερβενάκια με το ψηφιακό εργαλείο Knightlab.

Η πρώτη δραστηριότητα αξιοποιεί την τεχνική ψηφιακού χάρτη (storymap) εμπλουτισμένου με ιστορικά στοιχεία, ιστορικά παραθέματα/ πηγές, λογοτεχνικές πηγές, χάρτες, υπερσυνδέσμους, πολυμεσικά αρχεία.



Εικόνα 3 – Τεχνική Ψηφιακού Χάρτη μέσω της εφαρμογής Knightlab [55]

55 https://uploads.knightlab.com/storymapjs/ab75b97cd13f6394116b6cd7e69f093b/baltetsi/index.html, Ανακτήθηκε: 15/06/2020 20:44

6.3.2.1.b Δεύτερη Εκπαιδευτική δραστηριότητα: Ψηφιακός εννοιολογικός χάρτης για την Πολιορκία Τριπολιτσάς με το ψηφιακό εργαλείο Creately.

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα αξιοποιεί την τεχνική της Εννοιολογικής Χαρτογράφησης (Concept Mapping)[56], σύμφωνα με την οποία οι μαθητές/-τριες μέσω της μάθησης με νόημα αφομοιώνουν νέες έννοιες στις προϋπάρχουσες γνωστικές δομές και επιλέγουν συνειδητά τις νοηματικές συνδέσεις. Ο/η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τις διαδικασίες αυτές αξιοποιώντας στο μάθημα εργαλεία, όπως εννοιολογικούς χάρτες. Στόχος της διδακτικής αυτής αξιοποίησης των λογισμικών εννοιολογικής χαρτογράφησης είναι η ενεργητική και αποτελεσματική μάθηση, η οποία καλλιεργεί τη δημιουργική και κριτική σκέψη, την ικανότητα μεταγνώσης, ενισχύοντας τη συνεργατική μάθηση.

Θεματική Ενότητα: Η πολιορκία της Τριπολιτσάς.

Προβληματισμός: Ο σχεδιασμός και η προετοιμασία για την πολιορκία της Τριπολιτσάς. Οι αντιμαχόμενες πλευρές και οι ενέργειές τους.

Προτεινόμενη δραστηριότητα: Με βάση τις ιστορικές γνώσεις και τις προτεινόμενες πηγές **να διαμορφώσετε** έναν εννοιολογικό χάρτη αξιοποιώντας την εφαρμογή Creately[57].
Να καταγράψετε τις αντιμαχόμενες πηγές, τα πρωτεύοντα πρόσωπα, τις αποφάσεις και τη στρατηγική τους αναδεικνύοντας τη ροή των γεγονότων.

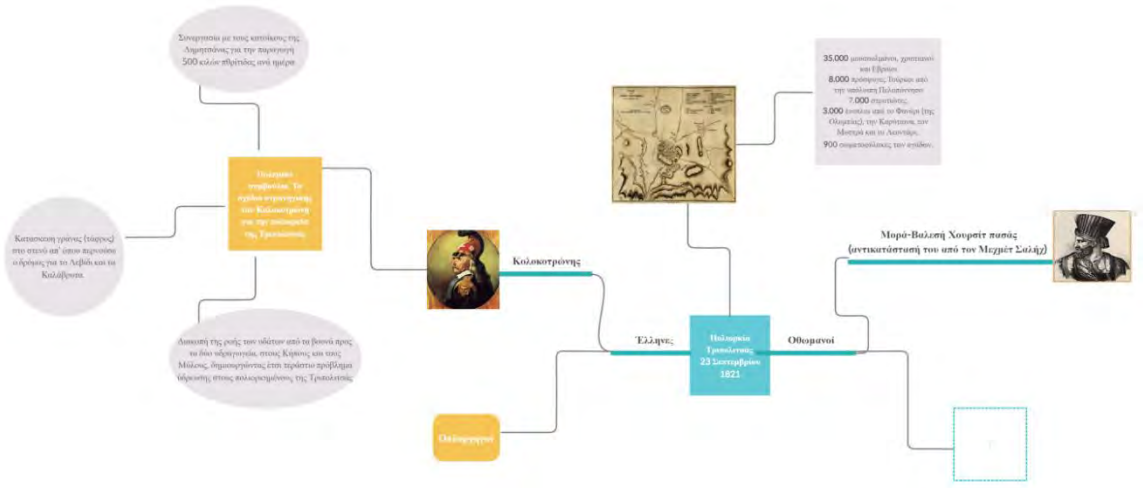
[56] Φορτούνη Τ. Φραγκάκη Μ. (2003), Εννοιολογική Χαρτογράφηση: Μια Διδακτική Παρέμβαση, 2ο Συνέδριο ΤΠΕ στην εκπαίδευση, Σύρος

[57] https://app.creately.com/diagram, Ανακτήθηκε 15/06/2020 13:30

Ενδεικτικές πηγές:

1. Η γέννηση του ελληνικού εθνικού κράτους, τριλογία της νεότερης ιστορίας των Ελλήνων [58]
2. Πάντειον Πανεπιστήμιο, 1821-lexicon1821-lexicon [59]
3. Διονύσης Τζάκης, «Τα πολεμικά γεγονότα. Οι εξελίξεις στα μέτωπα του πολέμου (1822-1824)» [60]
4. Διονύσης Τζάκης, «Πόλεμος και σχέσεις εξουσίας στην Επανάσταση του 1821» [61]
5. Γιάννης Κόκκωνας, «Πολιορκία και Άλωση Τριπολιτσάς: η μαρτυρία του Παναγιώτη Αναγνωστόπουλου για τις διαπραγματεύσεις και το ¨ρεσάλτο¨» [62]
6. Θάνος Βερέμης, *Τριπολιτσά - Μεσολόγγι: Πολιορκία και άλωση. Μέσα από τις μαρτυρίες των αγωνιστών* [63]

Ενδεικτικό παράδειγμα ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη - Creately



[58] https://archive.ert.gr/94108/, Ανακτήθηκε: 24/05/2020, 22:16

[59] https://keni.panteion.gr/index.php/el/1821, Ανακτήθηκε: 24/05/2020, 22:16

[60] Διονύσης Τζάκης, «Τα πολεμικά γεγονότα. Οι εξελίξεις στα μέτωπα του πολέμου (1822-1824)», στο Βασίλης Παναγιωτόπουλος (επιμ.), Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000, τ. Γ΄, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003, σ.73-102.

[61] Διονύσης Τζάκης, «Πόλεμος και σχέσεις εξουσίας στην Επανάσταση του 1821», στο Δημήτρης Δημητρόπουλος, Χρήστος Λούκος, Παναγιώτης Μιχαηλάρης (επιμ.), Όψεις της Επανάστασης του 1821, Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα 12 και 13 Ιουνίου 2015, ΕΜΝΕ - Μνήμων, Αθήνα 2018, σ.153-174.

[62] Γιάννης Κόκκωνας, «Πολιορκία και Άλωση Τριπολιτσάς: η μαρτυρία του Παναγιώτη Αναγνωστόπουλου για τις διαπραγματεύσεις και το ¨ρεσάλτο¨», στο Δημήτρης Δημητρόπουλος, Χρήστος Λούκος, Παναγιώτης Μιχαηλάρης (επιμ.), Όψεις της Επανάστασης του 1821, Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα 12 και 13 Ιουνίου 2015, ΕΜΝΕ - Μνήμων, Αθήνα 2018, σ.21-44.

[63] Θάνος Βερέμης, Τριπολιτσά - Μεσολόγγι: Πολιορκία και άλωση. Μέσα από τις μαρτυρίες των αγωνιστών, Μεταίχμιο, Αθήνα 2019.

Εικόνα 4 – Διαγραμματική απεικόνιση μεταξύ των αντιμαχόμενων πηγών , τα πρωτεύοντα πρόσωπα, τις αποφάσεις και τη στρατηγική τους αναδεικνύοντας τη ροή των γεγονότων [64]

6.3.2.1c Τρίτη Εκπαιδευτική δραστηριότητα: Δημιουργία Web-Quest για την πολεμική αναμέτρηση στα Δερβενάκια

Η δομή ενός Web Quest [65] περιλαμβάνει πεδία τα οποία στοχεύουν να εισαγάγουν σταδιακά τους/τις μαθητές/-τριες στο θέμα της δραστηριότητας, να τους/τις ενημερώσουν για τον/τους ρόλο/ ρόλους που θα αναλάβουν κατά την επεξεργασία των αποστολών, να οριοθετήσουν και έμμεσα να κατευθύνουν την εργασία τους. Μια τυπική δομή ενός Web-Quest είναι (ανάλογα με την εφαρμογή υπάρχουν παραλλαγές):

Πίνακας 14 – Τυπική δομή ενός σενάριο στην πλατφόρμα Web Quest[66]

Εισαγωγή (Introduction)	Η εισαγωγή παρέχει στους/στις μαθητές/-τριες πληροφορίες που προορίζονται να αποτελέσουν εφαλτήριο, για να ξεκινήσουν τη διαδικασία διερεύνησης.
Αποστολή (Task)	Εκπλήρωση τελικού στόχου.
Διαδικασία (Process)	Περιγράφονται όλα τα βήματα και οι ενέργειες που απαιτούνται για την ολοκλήρωση του Web Quest (προτεινόμενες δραστηριότητες).
Πηγές (Resources)	Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας οι μαθητές/-τριες λαμβάνουν τους υπερσυνδέσμους με το υλικό, που ο/η

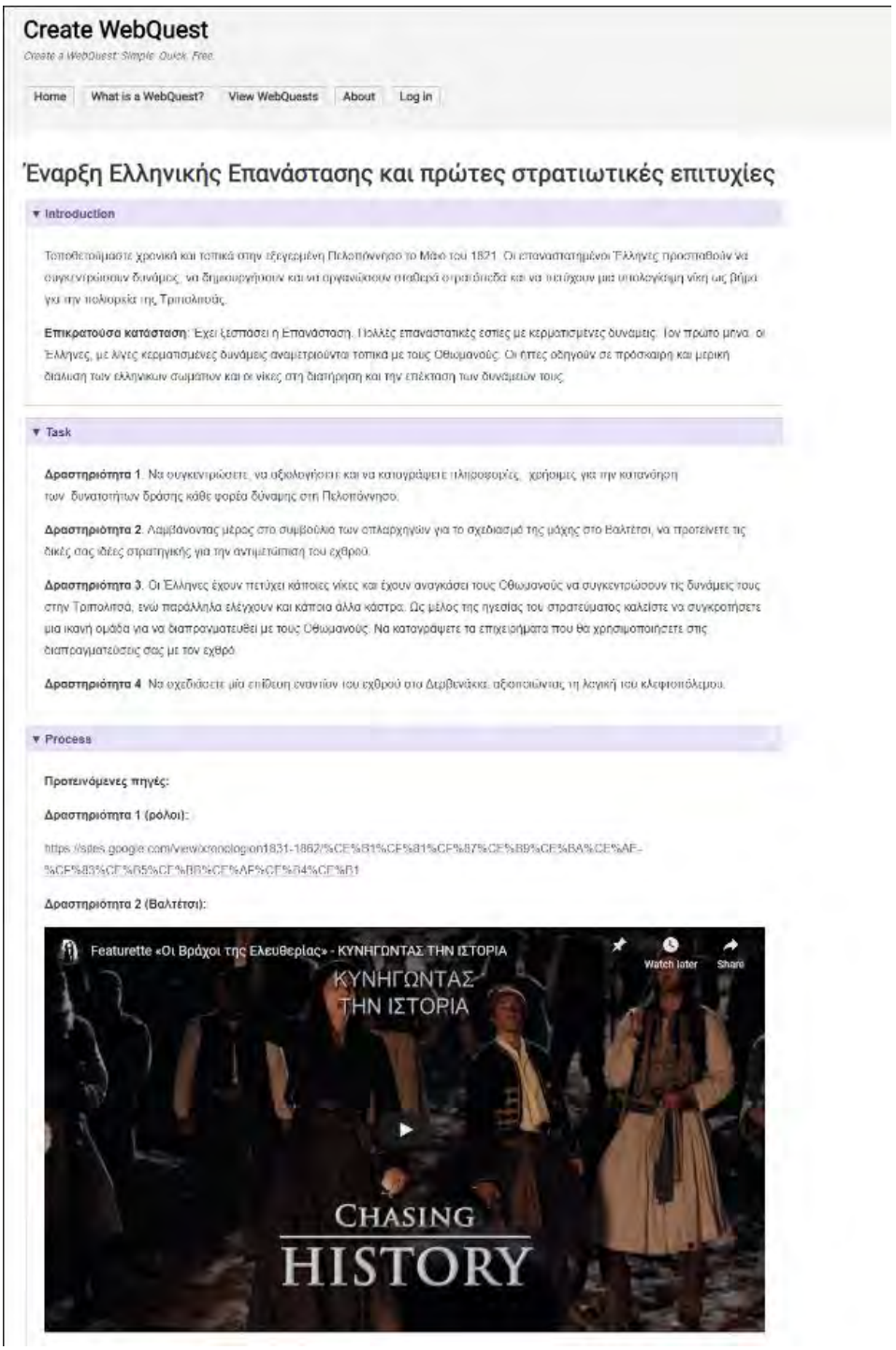
[64] https://app.creately.com/diagram/EVUvViyRHPd/view, Ανακτήθηκε 22/05/2020 12:33

[65] https://www.createwebquest.com/, Ανακτήθηκε 22/05/2020 12:43

[66] Γρηγοριάδου Μ., Παπανικολάου Κ. (2005). Σχεδιάζοντας Web Quest Σενάρια Μαθημάτων με βάση Πολλαπλές Πηγές Πληροφορίας για τη Δομή, Λειτουργία, Αναβάθμιση Υπολογιστή, ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, 3ο Συνέδριο, Σύρος.

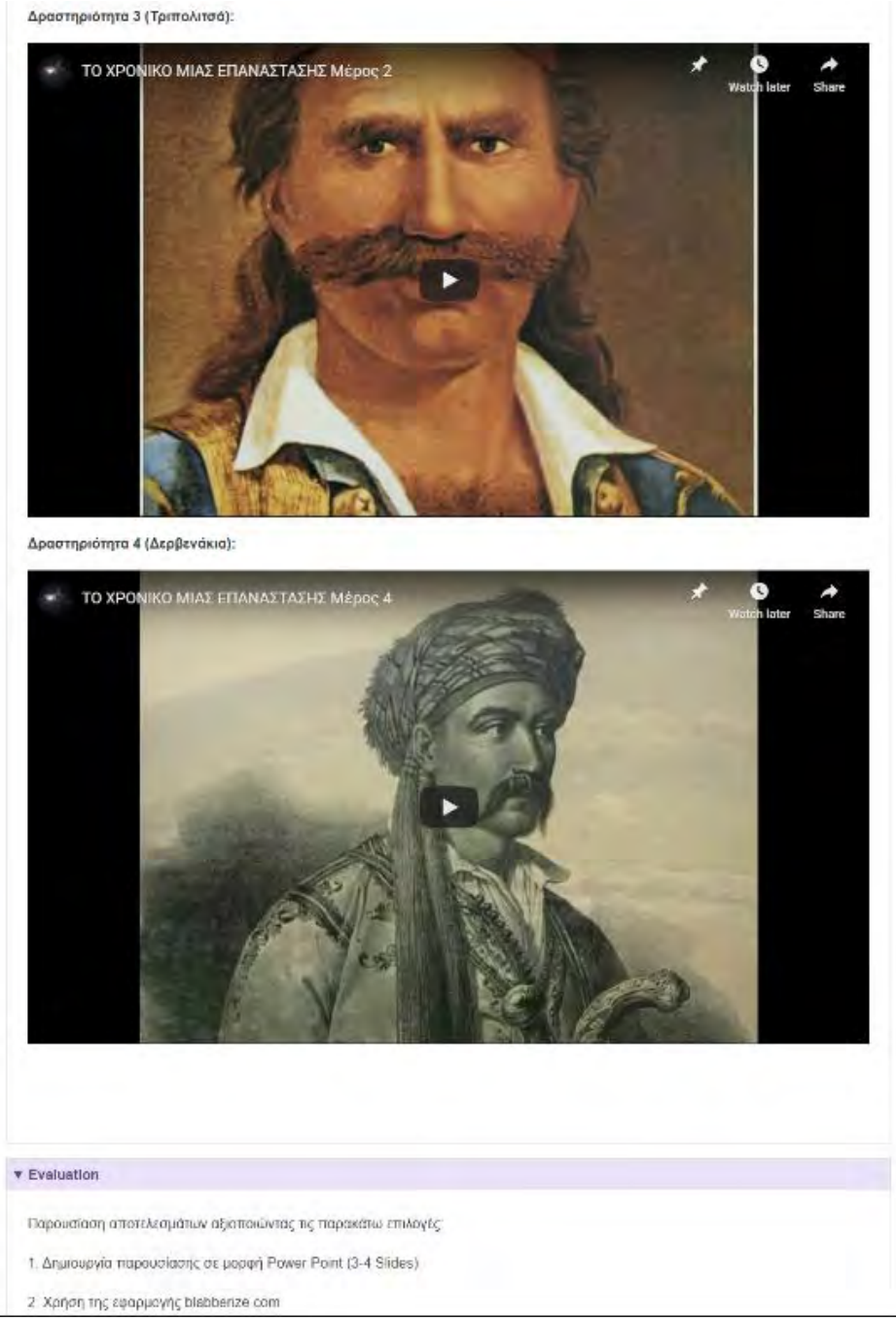
	εκπαιδευτικός έχει αναθέσει, για να τους/τις βοηθήσει στην ικανοποιητική εκτέλεση της εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται, λόγω της πληθώρας πληροφοριών στον Ιστό, να επιλέξουν πηγές για ένα WebQuest που είναι κατάλληλοι για την αποστολή, ενώ παράλληλα πληρούν παιδαγωγικά κριτήρια.
Αξιολόγηση (Evaluation)	Ακολουθεί η αξιολόγηση. Σε αντίθεση με τις γενικές αξιολογήσεις σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, αυτές που χρησιμοποιούνται στο WebQuests είναι πολύ ακριβείς, επιτρέποντας στους μαθητές να διαπιστώσουν, μέσω πίνακα, πώς θα κριθούν σε κάθε στάδιο του έργου.
Συμπέρασμα (Conclusion)	Το συμπέρασμα ολοκληρώνει την εργασία, επιβεβαιώνοντας εκ νέου ποιος ήταν ο πρωταρχικός σκοπός της εφαρμογής.
Επιβράβευση (Credits)	Και τέλος υπάρχουν οι επιβραβεύσεις,, οι οποίες παρέχουν ακόμη περισσότερους συνδέσμους και παραπομπές σε δεδομένα που οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν στη μελέτη τους.

Επομένως, η πραγματοποίηση ενός Web Quest στοχεύει στην επιτυχή χρήση στρατηγικών, οι οποίες ενισχύουν την εξωτερική παρώθηση των μαθητών/-τριών ως κίνητρο για μάθηση, καθώς επίσης και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης τους μέσα από την ανάθεση αποστολών, των οποίων η επίλυση απαιτεί υψηλό επίπεδο σκέψης και αντίληψης. Η Εικόνα 5 και η Εικόνα 6 διακρίνουν το ενδεικτικό παράδειγμα αξιοποίησης της συγκεκριμένης πλατφόρμας για την ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού σεναρίου.



Εικόνα 5 – Παράδειγμα στην ανάπτυξη στρατηγικών μέσω Web Quest[67] - 1

[67] https://www.createwebquest.com/enarxi-ellinikis-epanastasis-kai-protes-stratiotikes-epityhies/, Ανακτήθηκε 22/05/2020 12:43



Εικόνα 6 – Παράδειγμα στην ανάπτυξη στρατηγικών μέσω Web Quest ^{0} - 2

6.3.2.1.d Συμπεράσματα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων της 1^{ης} αποστολής

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες έρχονται να συνομιλήσουν δημιουργικά με τη πλοκή της πρώτης αποστολής του συγκεκριμένου ψηφιακού εκπαιδευτικού παιχνιδιού σοβαρού σκοπού. Αποτελούν εκπαιδευτικά εργαλεία, με τα οποία οι μαθητές/-τριες προχωρούν σταδιακά στην κατανόηση των παραμέτρων, που θέτει η αποστολή, προκειμένου να επιτευχθεί ο επιδιωκόμενος στόχος, δηλαδή η σαφής αντίληψη του

τρόπου οργάνωσης και προετοιμασίας των επαναστατημένων Ελλήνων και το πώς οδηγήθηκαν στην έκρηξη της Ελληνικής Επανάστασης.

Ειδικότερα, με τη δημιουργία ενός ψηφιακού ιστορικού χάρτη, ο οποίος περιλαμβάνει τις περιοχές, στις οποίες εκτυλίσσονται οι πρώτες πολεμικές αναμετρήσεις των επαναστατημένων Ελλήνων -Βαλτέτσι, Τριπολιτσά, Δερβενάκια- δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές - παίκτες να προβούν σε χαρτογράφηση της περιοχής, να αντιληφθούν τα γεωφυσικά χαρακτηριστικά των εν λόγω περιοχών, να εξετάσουν τις αποστάσεις της μιας περιοχής από την άλλη, να αναζητήσουν χάρτες και να τους ενσωματώσουν συνδυάζοντάς τους με υπερσυνδέσμους πληροφοριακών/ ή και ιστορικών/ λογοτεχνικών πηγών για την περιοχή και την μάχη που συντελέστηκε εκεί. Με αυτόν τον τρόπο, δρώντας ως ρόλοι στο παιχνίδι, οι μαθητές-παίκτες μπορούν να αντιληφθούν καλύτερα τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι επαναστατημένοι Έλληνες ως προς την οργάνωση στρατοπέδου και το σχεδιασμό μάχης.

Στη συνέχεια, μέσω του εννοιολογικού χάρτη, οι μαθητές-παίκτες είναι σε θέση, παράλληλα με το παιχνίδι, να σκιαγραφήσουν τις ιστορικές προσωπικότητες που έλαβαν μέρος στις πρώτες πολεμικές επιχειρήσεις της Επανάστασης, να εντοπίσουν τα χαρακτηριστικά των δύο αντιμαχόμενων πλευρών - δυνατά σημεία και αδυναμίες-, ώστε μέσα στο παιχνίδι να επιλέξουν τους κατάλληλους φορείς δύναμης, που θα τους βοηθήσουν να συνάψουν συμμαχίες, να διαπραγματευτούν και να επιλύσουν τα τυχόν προβλήματα και προκλήσεις που θα ανακύψουν κατά τη διαδικασία του παίζειν.

Τέλος, μέσω του Web-Quest οι μαθητές-παίκτες έχουν τη δυνατότητα να αξιολογήσουν μέσα στο πλαίσιο της ομάδας ή και στην ολομέλεια της τάξης τις στρατηγικές που εφαρμόστηκαν για το σχεδιασμό της συγκεκριμένης πολεμικής αναμέτρησης, τις απόψεις, τις θέσεις και τα επιχειρήματα που διατυπώθηκαν από τους επιλεγμένους φορείς δύναμης και οδήγησαν στη λήψη των σωστών αποφάσεων για την επιτυχή έκβαση της πρώτης αποστολής.

6.3.2.2 Εκπαιδευτικές δραστηριότητες του Εκπαιδευτικού σεναρίου της 2ης αποστολής

Ενδεικτικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες αφορούν και τη συγκεκριμένη αποστολή με θέμα *«Πολιτική ενοποίηση επικράτειας: περιφερειακοί και εθνικοί πολιτικοί θεσμοί. Λειτουργία Εθνικής Διοίκησης & Εμφύλιος»* του ψηφιακού εκπαιδευτικού παιχνιδιού σοβαρού σκοπού (serious game) «ΒΥΡΩΝ».

6.3.2.2.α Πρώτη Εκπαιδευτική δραστηριότητα: Ψηφιακή αναπαράσταση Αγώνα Επιχειρηματολογίας – Αντιλογίας με το ψηφιακό εργαλείο Padlet[68].

Θεματική Ενότητα: Η διαμόρφωση θεσμών οι οποίοι θα εκπροσωπήσουν πολιτικά το επαναστατικό εγχείρημα. Οι κυρίαρχες απόψεις σχετικά με τις δομές εξουσίας και διακυβέρνησης.

Προβληματισμός: Οι μαθητές/-τριες καλούνται μέσα από τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα να αντιληφθούν τις διαφορετικές επιδιώξεις των κοινωνικών δυνάμεων, οι οποίες αξιώνουν συμμετοχή στη νέα επαναστατική διοίκηση. Η αντίθεση δεν έχει ως αντικείμενο μόνο το ποιος θα κατέχει την εξουσία αλλά αφορά και τη δομή του υπό ίδρυση κρατικού οργανισμού.

Προτεινόμενη δραστηριότητα: Δομημένη Συζήτηση – Συζήτηση με τη μορφή αντιπαράθεσης επιχειρημάτων. Αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου Padlet.

Αγώνας Επιχειρηματολογίας – Αντιλογίας (Debate)

Οι μαθητές/-τριες, αφού μελετήσουν ανά ομάδες, γραπτές πηγές, οι οποίες αναδεικνύουν τον ρόλο αλλά και τις προθέσεις των κοινωνικών δυνάμεων που δρουν κατά τα πρώτα χρόνια του Αγώνα, καλούνται να επιχειρηματολογήσουν σε προφορικό λόγο, είτε βάσει ενός συγκεκριμένου θέματος είτε διατυπώνοντας με σαφήνεια επιχειρήματα υπέρ ή κατά δεδομένων θέσεων που προτείνονται από τον/την εκπαιδευτικό.

[68] www.padlet.com

Προτεινόμενο θέμα: «Υπό τις παρούσες συνθήκες το συγκεντρωτικό σύστημα διακυβέρνησης είναι το καταλληλότερο για τη διοίκηση τού υπό σύσταση κρατικού οργανισμού»

Πίνακας 15 – Επιχειρηματολογία σχετικά με την καταλληλότητα του συγκεντρωτικού συστήματος διακυβέρνησης.

Λόγος	**Αντίλογος**	**Κριτές – αξιολογητές των Διττών Λόγων**
Α΄ Ομάδα (Δημήτριος Υψηλάντης, Οπλαρχηγοί, Φιλικοί, Αγρότες)	**Β΄ Ομάδα** (Προεστοί, Φαναριώτες, Ιεράρχες)	**Γ΄ Ομάδα**

Ενδεικτικές πηγές:

1. Ν. Σπηλιάδη, Απομνημονεύματα (Α΄ 203-213) [69]
2. Α. Σβώλου, Τα Ελληνικά Συντάγματα, 1822-1975/1986, Η συνταγματική Ιστορία της Ελλάδος [70]
3. Ι.Ε.Ε., τόμ. ΙΒ΄, σ. 198 [71]
4. Ελληνική Ένωση για την προώθηση της Ρητορικής στην Εκπαίδευση [72]

[69] Ν. Σπηλιάδη, Απομνημονεύματα (Α΄ 203-213) [Πηγή: Θέματα Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας από τις Πηγές, Γ΄ Λυκείου, Αθήνα 1998, σσ. 92-93] , http://www.kee.gr/attachments/file/2275.pdf (ΚΕΕ, Πηγή 1, σελ. 177) , Ανακτήθηκε 25/05/2020 18:15

[70] Α. Σβώλου, Τα Ελληνικά Συντάγματα, 1822-1975/1986, Η συνταγματική Ιστορία της Ελλάδος, εκδ. Στοχαστής, 1998, σ. 62 http://www.kee.gr/attachments/file/2275.pdf (ΚΕΕ, Πηγή 2, σελ. 178), , Ανακτήθηκε 25/05/2020 18:15

[71] Ι.Ε.Ε., τόμ. ΙΒ΄, σ. 198, http://www.kee.gr/attachments/file/2275.pdf (ΚΕΕ, Πηγή 3, σελ. 178), Ανακτήθηκε 25/05/2020 18:15

[72] https://rhetoricedu.com/, Ανακτήθηκε 25/05/2020 18:15

5. Συνταγματική Ιστορία [73]

6. Απόστολος Δασκαλάκης, «Τα τοπικά πολιτεύματα κατά την Επανάστασιν του 1821»[74]

7. Ανδρέας Μάμουκας, *Τα κατά την αναγέννησιν της Ελλάδος, ήτοι συλλογή των περί την αναγεννωμένην Ελλάδα συνταχθέντων πολιτευμάτων, νόμων και άλλων επισήμων πράξεων από του 1821 μέχρι τέλους του 1832*[75]

8. Στέφανος Παπαγεωργίου, «Πρώτον Έτος της Ελευθερίας» [76]

6.3.2.2.b Δεύτερη Εκπαιδευτική δραστηριότητα: Ψηφιακή παρουσίαση εκπροσώπων της Α΄ Εθνοσυνέλευσης Επιδαύρου με τα ψηφιακά εργαλεία blabberize[77] & storyjumper[78].

Θεματική Ενότητα: Α΄ Εθνοσυνέλευση Επιδαύρου

Προβληματισμός: Γνωριμία με τους αντιπροσώπους/παραστάτες, οι οποίοι λαμβάνουν μέρος στην Α΄ Εθνοσυνέλευση, καθώς και τις ιδιαίτερες επιδιώξεις των προσώπων αυτών.

Προτεινόμενη δραστηριότητα: Βρισκόμαστε στην Επίδαυρο και συγκεκριμένα στο χωριό Πιάδα το Δεκέμβριο του 1821. Πραγματοποιείται η Α΄ Εθνοσυνέλευση, στην οποία παρευρίσκονται 59 παραστάτες, δηλαδή εκπρόσωποι. Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθενται ονόματα ορισμένων σημαντικών προσώπων που συμμετείχαν σε αυτή (Πίνακας 16).

---

[73] https://www.hellenicparliament.gr/Vouli-ton-Ellinon/To-Politevma/Syntagmatiki-Istoria/, Ανακτήθηκε 25/05/2020 18:15

[74] Απόστολος Δασκαλάκης, «Τα τοπικά πολιτεύματα κατά την Επανάστασιν του 1821», Επιστημονική Επετηρίς της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών,τ.15ος (1964-1965), σ.161-270 (Τα τοπικά πολιτεύματα κατά την Επανάστασιν του 1821 | Δασκαλάκης).

[75] Ανδρέας Μάμουκας, Τα κατά την αναγέννησιν της Ελλάδος, ήτοι συλλογή των περί την αναγεννωμένην Ελλάδα συνταχθέντων πολιτευμάτων, νόμων και άλλων επισήμων πράξεων από του 1821 μέχρι τέλους του 1832, 11 τόμοι, Πειραιάς 1839-1852 (Ψηφιακή Βιβλιοθήκη Νεοελληνικών Σπουδών - Τα κατά την αναγέννησιν της Ελλάδος, ήτοι συλλογή των περί την αναγεννωμένην Ελλάδα συνταχθέντων πολιτευμάτων, νόμων και άλλων επισήμων πράξεων από του 1821 μέχρι τέλους του 1832 / εκδιδόντος Ανδρέου Ζ. Μαμούκα.).

[76] Στέφανος Παπαγεωργίου, «Πρώτον Έτος της Ελευθερίας», στο Βασίλης Παναγιωτόπουλος (επιμ.), Ιστορία του Νέους Ελληνισμού 1770-2000, τ. Γ΄, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003, σ.53-72.

[77] www.blabberize.com

[78] www.storyjumper.com

Πίνακας 16 – Συμμετέχοντες της Α' Εθνοσυνέλευσης

Αλέξανδρος Μαυροκορδάτος	Μανώλης Νικολάου Το(υ)μπάζης	Ζώης Πάνου
Άνθιμος Γαζής	Χ. Γιάννης Μέξης	Αναστάσιος Πολυζωίδης
Γρηγόριος Κωνσταντάς	Ιωάννης Κωλέττης	Θεόκλητος Φαρμακίδης
Ιωάννης Ορλάνδος	Πετρόμπεης Μαυρομιχάλης	Γεώργιος Ψύλλας
Ιωάννης Στάμου Λογοθέτης	Ανδρέας Ζαΐμης	Παλαιών Πατρών Γερμανός

Αφού χωριστείτε σε ομάδες, να επιλέξετε πέντε παραστάτες και να πραγματοποιήσετε τις ακόλουθες δραστηριότητες:

1. **Να αναζητήσετε** και **να καταγράψετε** βασικές πληροφορίες για την ταυτότητα των προσώπων αυτών. Για την παρουσίαση της ταυτότητας των προσώπων στην ολομέλεια της τάξης, μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το ψηφιακό εργαλείο Blabberize (**www.blabberize.com**).

2. **Να επικεντρωθείτε** στον λόγο/λόγους συμμετοχής στην Α΄ Εθνοσυνέλευση κάθε προσώπου και **να** τον/τους **παρουσιάσετε** χρησιμοποιώντας το ψηφιακό εργαλείο Storyjumper (**https://www.storyjumper.com/**) με ενδεικτικό παράδειγμα[79]

Ενδεικτικές πηγές:

1. Προσωρινό πολίτευμα της Ελλάδος [80]
2. http://foundation.parliament.gr/central.aspx?sId=111I455I1183I646I458147 Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων, Η Πιάδα στην Ιστορία [81]

[79] https://www.storyjumper.com/book/read/85253505/5ee40543d 5039, Ανακτήθηκε 11/06/2020 17:10

[80] https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/f3c70a23-7696-49db-9148-f24dce6a27c8/syn06.pdf, Ανακτήθηκε 25/05/2020 18:15

3. Τα αρχεία της ελληνικής παλιγγενεσίας [82]

4. Εθνοσυνελεύσεις και Βουλευτικό – οι Αντιπρόσωποι[83]

5. Δημοκρατία Κέκληται : Εθνοσυνελεύσεις (Βουλή τηλεόραση 29/03/2019)[84]
6. 1η και 2η Εθνοσυνέλευση, Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού[85]
7. Απόστολος Β. Δασκαλάκης, «Η πρώτη εθνοσυνέλευσις και το πολίτευμα της Επιδαύρου» [86]
8. Ανδρέας Μάμουκας, Τα κατά την αναγέννησιν της Ελλάδος, ήτοι συλλογή των περί την αναγεννωμένην Ελλάδα συνταχθέντων πολιτευμάτων, νόμων και άλλων επισήμων πράξεων από του 1821 μέχρι τέλους του 1832 [87]
9. Βασίλης Παναγιωτόπουλος, «Η εμφάνιση της σύγχρονης πολιτικής σκέψης στη νεότερη Ελλάδα», Ιστορικά, τ.10 (1989), σ.3-12 [88]

10. Νικόλαος Ν. Σαρίπολος, Η Πρώτη εθνοσυνέλευσις και το Πολίτευμα της Επιδαύρου του 1822, Αθήνα 1907 [89]

---

[81] http://foundation.parliament.gr/central.aspx?sId=111I455I1183I646I458147, Ανακτήθηκε 25/05/2020 18:20

[82] https://paligenesia.parliament.gr/periexomena.php, Ανακτήθηκε 25/05/2020 18:20

[83] http://representatives1821.gr/, Ανακτήθηκε 25/05/2020 18:20

[84] https://www.youtube.com/watch?v=LxJ3HRZAW04&t/, Ανακτήθηκε 25/05/2020 18:20

[85] http://www.fhw.gr/chronos/12/gr/1821_1833/politiki/06.html/, Ανακτήθηκε 25/05/2020 18:2

[86] Απόστολος Β. Δασκαλάκης, «Η πρώτη εθνοσυνέλευσις και το πολίτευμα της Επιδαύρου», Επιστημονική Επετηρίς της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, 16 (1966), σ. 43-140.

[87] Ανδρέας Μάμουκας, Τα κατά την αναγέννησιν της Ελλάδος, ήτοι συλλογή των περί την αναγεννωμένην Ελλάδα συνταχθέντων πολιτευμάτων, νόμων και άλλων επισήμων πράξεων από του 1821 μέχρι τέλους του 1832, 11 τόμοι, Πειραιάς 1839-1852 (Ψηφιακή Βιβλιοθήκη Νεοελληνικών Σπουδών - Τα κατά την αναγέννησιν της Ελλάδος, ήτοι συλλογή των περί την αναγεννωμένην Ελλάδα συνταχθέντων πολιτευμάτων, νόμων και άλλων επισήμων πράξεων από του 1821 μέχρι τέλους του 1832 / εκδιδόντος Ανδρέου Ζ. Μαμούκα.).

[88] Βασίλης Παναγιωτόπουλος, «Η εμφάνιση της σύγχρονης πολιτικής σκέψης στη νεότερη Ελλάδα», Ιστορικά, τ.10 (1989), σ.3-12.

[89] Νικόλαος Ν. Σαρίπολος, Η Πρώτη εθνοσυνέλευσις και το Πολίτευμα της Επιδαύρου του 1822, Αθήνα 1907 (Η Πρώτη εθνοσυνέλευσις και το Πολίτευμα της Επιδαύρου του 1822 / υπό Νικολάου Ν. Σαριπόλου.)

6.3.2.2.c Τρίτη Εκπαιδευτική δραστηριότητα: Παιχνίδι ρόλων – σύνταξη ιδιωτικών επιστολών με το ψηφιακό εργαλείο blabberize[90].

Θεματική Ενότητα: Α΄ και Β΄ φάση Εμφυλίου Πολέμου [Μετά τη Β΄ Εθνοσυνέλευση οι οπλαρχηγοί και ορισμένοι προεστοί (κυρίως από την Πελοπόννησο) δυσαρεστήθηκαν που δεν πήραν σημαντικά αξιώματα. Τότε άρχισαν να διαμορφώνονται δύο αντίπαλες ομάδες και διοικήσεις: αυτοί που υποστήριζαν μια ισχυρή κεντρική διοίκηση και οι αντίπαλοί τους, που ήθελαν να διατηρήσουν τα προνόμια που είχαν την οθωμανική περίοδο. Η σύγκρουση οδήγησε σε δύο εμφύλιους πολέμους (1824 και 1825).

Προβληματισμός: Το κλίμα που διαμορφώνεται την περίοδο των Εμφύλιων Πολέμων, 1824-1825, οι ανησυχίες, οι προβληματισμοί και οι συνέπειες.

Προτεινόμενη δραστηριότητα: Παιχνίδι ρόλων-σύνταξη ιδιωτικών επιστολών. Αξιοποίηση των συνεργατικών φύλλων google.docs και του ψηφιακού εργαλείου www.blabberize.com

Το επικοινωνιακό πλαίσιο:

Δεύτερη φάση εμφύλιας σύγκρουσης (β΄ εξάμηνο 1824)

Το 1824 ξεκινούν οι πρώτες ανοιχτές ρήξεις που οδηγούν σταδιακά σε εμφύλιες συγκρούσεις. Μέσα σε κλίμα διάσπασης διατηρείται η φιλία ανάμεσα στον Πελοποννήσιο οπλαρχηγό Νικήτα και στον Υδραίο πλοιοκτήτη Χατζηγιάννη, η οποία αναπτύχθηκε την περίοδο της συνεργασίας τους κατά την Α΄ Εθνοσυνέλευση της Επιδαύρου.

Η δράση: Στις επιστολές που ανταλλάσσουν μεταξύ τους περιγράφεται η ένταση των αντιμαχόμενων πλευρών και διαγράφεται η ανησυχία τους για το μέλλον της Επανάστασης και του έθνους.

Προτεινόμενη δραστηριότητα: Να συντάξετε τις επιστολές αυτές λειτουργώντας σε ομάδες των δύο ατόμων.

Ενδεικτικές πηγές:

[90] www.blabberize.com

1. Η ΓΕΝΝΗΣΗ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΘΝΙΚΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ, ΤΡΙΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΝΕΟΤΕΡΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ [91]

2. Οι εμφύλιες συγκρούσεις του 1824, ΙΜΕ[92]

3. Νίκος Ροτζώκος, Επανάσταση και Εμφύλιος το εικοσιένα [93]

4. Νίκος Ροτζώκος, «Οι εμφύλιοι πόλεμοι. Το ζήτημα της εξουσίας στην Επανάσταση», στο Βασίλης Παναγιωτόπουλος (επιμ.), Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000, τ. Γ΄, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003, σ.143-170.[94]

5. Νικηφόρος Διαμαντούρος, Οι απαρχές της συγκρότησης σύγχρονου κράτους στην Ελλάδα 1821-1828, μτφρ. Κώστας Κουρεμένος, ΜΙΕΤ, Αθήνα 2002. [95]

6.3.2.2.d Συμπεράσματα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων της 2ης αποστολής

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες έρχονται να συνομιλήσουν δημιουργικά με τη πλοκή της δεύτερης αποστολής του συγκεκριμένου ψηφιακού εκπαιδευτικού παιχνιδιού σοβαρού σκοπού. Αποτελούν εκπαιδευτικά εργαλεία, με τα οποία οι μαθητές/-τριες προχωρούν σταδιακά στην κατανόηση των παραμέτρων, που θέτει η αποστολή, προκειμένου να επιτευχθεί ο επιδιωκόμενος στόχος, δηλαδή την ανάγκη μιας ενιαίας κεντρικής διοίκησης μέσω της πολιτικής ενοποίησης της επικράτειας, τη προσπάθεια συγκρότησης της Πελοποννησιακής Γερουσίας, τη διαδικασία οργάνωσης της Α΄ Εθνοσυνέλευσης της Επιδαύρου, τα δύο διακριτά πολιτικά σώματα, το Βουλευτικό και το Εκτελεστικό (διάκριση εξουσιών) και την πολιτική σημασία της εμφύλιας σύγκρουσης και τις βαθύτερες αιτίες της.

Ειδικότερα, με τη πρώτη εκπαιδευτική δραστηριότητα της πραγματοποίησης *«Αγώνα Επιχειρηματολογίας – Αντιλογίας»*, οι μαθητές/-τριες καλούνται μέσα από τη

[91] https://archive.ert.gr/94108/, Ανακτήθηκε: 24/05/2020, 22:16

[92] http://www.fhw.gr/chronos/12/gr/1821_1833/politiki/08.html, Ανακτήθηκε 25/05/2020 18:40

[93] Νίκος Ροτζώκος, Επανάσταση και Εμφύλιος το εικοσιένα, Ηρόδοτος, Αθήνα2 2016.

[94] Νίκος Ροτζώκος, «Οι εμφύλιοι πόλεμοι. Το ζήτημα της εξουσίας στην Επανάσταση», στο Βασίλης Παναγιωτόπουλος (επιμ.), Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000, τ.Γ΄, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003, σ.143-170.

[95] Νικηφόρος Διαμαντούρος, Οι απαρχές της συγκρότησης σύγχρονου κράτους στην Ελλάδα 1821-1828, μτφρ. Κώστας Κουρεμένος, ΜΙΕΤ, Αθήνα 2002.

συγκεκριμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα να αντιληφθούν τις διαφορετικές επιδιώξεις των κοινωνικών δυνάμεων, οι οποίες αξιώνουν συμμετοχή στη νέα επαναστατική διοίκηση. Η αντίθεση δεν έχει ως αντικείμενο μόνο το ποιος θα κατέχει την εξουσία αλλά αφορά και τη δομή του υπό ίδρυση κρατικού οργανισμού. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές – παίκτες είναι σε θέση να συνεχίσουν τη στοχευμένη επιλογή ρόλων στη συγκεκριμένη πίστα με σκοπό να συγκροτήσουν την Πελοποννησιακή Γερουσία. Στην παρούσα μορφή του παιχνιδιού, οι μαθητές-παίκτες χρειάζεται να αντιληφθούν ποιες δυνάμεις χρειάζονται να εμπλακούν σε μία τέτοια Γερουσία και για ποιο λόγο.

Η λογική της επίλυσης προβλημάτων μέσω της πραγματοποίησης αγώνα επιχειρηματολογίας – αντιλογίας βοηθά τους μαθητές–παίκτες να αντιληφθούν τα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες που είχαν οι κοινωνικές ομάδες για να εμπλακούν σε έναν τέτοιο όργανο, όπως είναι η Πελοποννησιακή Γερουσία.

Στην συνέχεια, με την πραγματοποίηση της δεύτερης προτεινόμενης εκπαιδευτικής δραστηριότητας, οι μαθητές/-τριες γνωρίζουν τους αντιπροσώπους/ παραστάτες, οι οποίοι λαμβάνουν μέρος στην Α΄ Εθνοσυνέλευση, καθώς και τις ιδιαίτερες επιδιώξεις των προσώπων αυτών. Μέσα στο παιχνίδι οι μαθητές – παίκτες επιλέγουν ξανά κοινωνική ομάδα μέσω της οποία θα επιλέξουν τα άρθρα για το πρώτο Σύνταγμα. Αυτή η μορφή του παιχνιδιού καθιστά τους παίκτες ικανούς, ώστε να αντιλαμβάνονται το ιστορικό πλαίσιο και ποιες κοινωνικές ομάδες θα μπορούσαν να είχαν εκφραστεί και με ποιο τρόπο. Και σε αυτό ακριβώς το σημείο έρχεται να λειτουργήσει συμπληρωματικά και υποστηρικτικά η συγκεκριμένη δραστηριότητα. Η εμπλοκή με ιστορικές πληροφορίες, τις οποίες συγκέντρωσαν και αξιολόγησαν οι μαθητές/-τριες για τους αντιπροσώπους/παραστάτες ενδυναμώνει τη σκέψη των μαθητών-παικτών για τις επιλογές τους, ενώ οι λανθασμένες δράσεις τούς αναγκάζουν να ανατρέχουν σε αυτές τις στοχευμένες πληροφορίες, να διερευνούν καλύτερα τις κοινωνικές ομάδες και να επαναπροσδιορίζουν τις αποφάσεις τους.

Τέλος, μέσα από την τρίτη προτεινόμενη εκπαιδευτική δραστηριότητα που αναφέρεται σε *παιχνίδι ρόλων και σύνταξη ιδιωτικών επιστολών*, οι μαθητές/-τριες είναι σε θέση να κατανοήσουν το κλίμα που διαμορφώνεται την περίοδο των

Εμφύλιων Πολέμων, 1824-1825, ποιες είναι οι ανησυχίες και οι προβληματισμοί των φορέων δύναμης αναφορικά με τις συνέπειες της διάσπασης αυτής. Σε αυτό το σημείο της πίστας εμφανίζονται δύο βασικοί πόλοι. Οι μαθητές-παίκτες καλούνται να επιλέξουν ένα και μέσω της στρατηγικής να αντιμετωπίσουν την άλλη πλευρά. Πέρα από τις ιστορικές πληροφορίες που έχουν συγκεντρώσει για τους φορείς δύναμης, είναι σε θέση να αντιληφθούν τι είδους αποφάσεις θα λάβουν, πώς θα εφοδιάσουν την πλευρά τους, πώς θα επικοινωνήσουν, πώς θα διαπραγματευτούν, με ποιους συμμαχούν και ποια θα είναι τα οφέλη τους από την εφαρμογή της συγκεκριμένης στρατηγικής.

6.3.2.3 Εκπαιδευτικές δραστηριότητες του Εκπαιδευτικού σεναρίου της 3ης αποστολής

Ενδεικτικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες**,** οι οποίες αφορούν και τη συγκεκριμένη αποστολή με θέμα *«Το Μεσολόγγι στη διάρκεια του Αγώνα: Ο ρόλος και η συμβολή των Φιλελλήνων & η Έξοδος του Μεσολογγίου»* του ψηφιακού εκπαιδευτικού παιχνιδιού σοβαρού σκοπού (serious game) «ΒΥΡΩΝ». Σε αυτό πλαίσιο έχει αναπτυχθεί ένα συγκεκριμένο φύλλο εργασίας στο οποίο περιλαμβάνονται τρεις προτεινόμενες δραστηριότητες:

6.3.2.3.α Πρώτη Εκπαιδευτική δραστηριότητα: Ψηφιακή αφήγηση για το ρόλο και την δράση των φιλελλήνων με ποικίλα ψηφιακά εργαλεία

Θεματική Ενότητα: Ο φιλελληνισμός, ως πολιτικό και ιδεολογικό κίνημα αλλά και ως λογοτεχνικό ρεύμα. Ο ρόλος και η συμβολή των φιλελλήνων στο Μεσολόγγι (αλλά και σε όλη την επαναστατημένη Ελλάδα). κατά τη διάρκεια του Αγώνα και ιδιαιτέρως μετά τη δραματική έξοδο του Μεσολογγίου.

Προβληματισμός: Να κατανοήσουν οι μαθητές/-τριες το κίνημα του φιλελληνισμού γνωρίζοντας καλύτερα τους φιλέλληνες και το έργο τους, καθώς και τον ρόλο που διαδραμάτισαν στην έκβαση του Αγώνα των Ελλήνων.

Προτεινόμενη δραστηριότητα: Οι μαθητές/-τριες χωρίζονται σε ομάδες και αφού επεξεργαστούν σχετικές πηγές μελετούν και παρουσιάζουν τον ρόλο και τη συμβολή των φιλελλήνων στο Μεσολόγγι (αλλά και σε όλη την επαναστατημένη Ελλάδα), κατά τη διάρκεια του Αγώνα και ιδιαιτέρως μετά τη δραματική έξοδο του Μεσολογγίου.

Α. Ομάδα « Οι φιλόλογοι»

Αφού μελετήσετε τις προτεινόμενες πηγές, να συντάξετε μια σελίδα από το ημερολόγιο (google.docs) ενός φιλέλληνα ρομαντικού ιδεαλιστή, ο οποίος βρίσκεται στο Μεσολόγγι τον Μάρτιο του 1824. Στη σελίδα αυτή ο φιλέλληνας να περιγράφει:

Α. τις συνθήκες που επικρατούν στην πόλη του Μεσολογγίου κατά την επανάσταση του 1821 μέσα από τη δική του οπτική -ενός ρομαντικού φιλέλληνα- (*ενδεικτικά αναφέρονται οι συνθήκες ζωής, οι ασχολίες, τα έθιμα και οι θρησκευτικές αντιλήψεις, η διαφοροποίηση στους ρόλους ανδρών, γυναικών και παιδιών, η οργάνωση και η λειτουργία θεσμών και υπηρεσιών, η εκπαίδευση, ο Τύπος, η δικαιοσύνη κ.ά.).*

ή εναλλακτικά

Β. τη γνωριμία του με τον Λόρδο Βύρωνα στο Μεσολόγγι, καθώς αυτή ήταν καθοριστική σχετικά με την απόφασή του να προσφέρει στον αγώνα των Ελλήνων.

Β. Ομάδα «Οι ερευνητές»

Αφού **μελετήσετε** τις σχετικές πηγές και χρησιμοποιώντας το ψηφιακό εργαλείο Knightlab[96], **να δημιουργήσετε** μια σύντομη ιστορία στην οποία **να παρουσιάσετε** τους βασικούς σταθμούς της ζωής αλλά και του έργου ενός σημαντικού φιλέλληνα και πώς αυτοί «συνομιλούν» με την ιστορία της Ελλάδας.

Ενδεικτικά παραδείγματα φιλελλήνων: Λόρδος Βύρων, Ιωάννης – Ιάκωβος Μάγερ, Κόμης Σαντόρε ντι Σανταρόζα, Κάρολος Φαβιέρος κ.ά.

Γ. Ομάδα «Οι εικαστικοί»

Αφού **παρακολουθήσετε** το προτεινόμενο οπτικοακουστικό υλικό και **να επιλέξετε** ως ομάδα τρεις πίνακες ή άλλα έργα τέχνης φιλελλήνων καλλιτεχνών που έχουν ως θέμα τους τον Αγώνα της ελευθερίας των Ελλήνων και τις δραματικές του στιγμές. Στη συνέχεια, **να παρουσιάσετε** την ταυτότητα των έργων αυτών συμπληρώνοντας έναν πίνακα με βασικές πληροφορίες (δημιουργός, χώρα καταγωγής, χρονολογία,

[96] http://timeline.knightlab.com

θεματολογία, βασικές μορφές, πηγή έμπνευσης, αντίκτυπος κ.λπ.), αξιοποιώντας το ψηφιακό εργαλείο padlet[97] ή storyjumper[98].

Ενδεικτικές Πηγές:

1. Επανάσταση 1821 και φιλέλληνες ζωγράφοι - 1ο μέρος[99]
2. Επανάσταση 1821 και φιλέλληνες ζωγράφοι 2ο μέρος [100]
3. Μια ανάγνωση της εικονογραφίας του 1821 συμβολή στον οπτικό γραμματισμό[101]
4. Ήταν "μνημονιακός" ο Μπάιρον; Η πραγματική συμβολή του άγγλου ποιητή στον Αγώνα του 1821[102]
5. Μεσολόγγι: οι τελευταίες ημέρες πριν από την έξοδο, Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού [103]
6. Βαγγέλης Σαράφης, et al, Απομνημονεύματα της Δευτέρας πολιορκίας του Μεσολογγίου (1825-1826) και τίνες άλλαι σημειώσεις εις την ιστορίαν του μεγάλου αγώνος αναγόμεναι [104]
7. Εμμανουήλ Πρωτοψάλτης, Αλληλογραφία φρουράς Μεσολογγίου, Εθνικό Τυπογραφείο, Αθήνα 1963. [105]
8. Αντώνης Διακάκης, Το Μεσολόγγι στο 1821 [106]
9. Αντώνης Διακάκης, «Μια πόλη σε κίνηση: οι πληθυσμιακές μεταβολές στην πόλη του Μεσολογγίου κατά την Επανάσταση του 1821» [107]

---

[97] www.padlet.com

[98] www.storyjumper.com

[99] https://www.youtube.com/watch?v=x6CjKGnS50Q, Ανακτήθηκε 25/05/2020 18:40

[100] https://www.youtube.com/watch?v=upq0XuVUB64, Ανακτήθηκε 25/05/2020 18:40

[101] https://www.slideshare.net/panospir1/1821-85935159, Ανακτήθηκε 25/05/2020 18:40

[102] https://www.blod.gr/lectures/itan-mnimoniakos-o-mpairon-i-pragmatiki-symboli-tou-agglou-poiiti-ston-agona-tou-1821/, Ανακτήθηκε 25/05/2020 18:40

[103] http://www.fhw.gr/chronos/12/gr/1821_1833/sources/03.html, Ανακτήθηκε 25/05/2020 18:40

[104] Βαγγέλης Σαράφης, Μαρία Ευθυμίου (επιμ.), Αρτέμιος Μίχος, Απομνημονεύματα της Δευτέρας πολιορκίας του Μεσολογγίου (1825-1826) και τίνες άλλαι σημειώσεις εις την ιστορίαν του μεγάλου αγώνος αναγόμεναι, Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων για τον Κοινοβουλευτισμό και την Δημοκρατία, Αθήνα 2019.

[105] Εμμανουήλ Πρωτοψάλτης, Αλληλογραφία φρουράς Μεσολογγίου, Εθνικό Τυπογραφείο, Αθήνα 1963.

[106] Αντώνης Διακάκης, Το Μεσολόγγι στο 1821. Πόλεμος, οικονομία, πολιτική, καθημερινή ζωή, Ασίνη 2019.

10. Κωνσταντίνος Σβολόπουλος, Προμαχώντας στο Μεσολόγγι. Έργα και ημέρες του Θανάση Ραζικότσικα 1798-1826 [108]
11. Roderick Beaton, Ο πόλεμος του Μπάιρον. Ρομαντική εξέγερση, ελληνική επανάσταση [109]
12. Frederic Prokosch, Μπάυρον: Τα χειρόγραφα του Μεσολογγίου [110]
13. Θάνος Βερέμης, Τριπολιτσά - Μεσολόγγι: Πολιορκία και άλωση. Μέσα από τις μαρτυρίες των αγωνιστών [111]

6.3.2.3.b Δεύτερη Εκπαιδευτική δραστηριότητα: Ψηφιακή καταγραφή και παρουσίαση της δράσης των φιλελλήνων με το ψηφιακό εργαλείο padlet[112]

Θεματική Ενότητα: Ο φιλελληνισμός, ως πολιτικό και ιδεολογικό κίνημα αλλά και ως λογοτεχνικό ρεύμα. Ο ρόλος και η συμβολή των φιλελλήνων στο Μεσολόγγι (αλλά και σε όλη την επαναστατημένη Ελλάδα) κατά τη διάρκεια του Αγώνα και ιδιαιτέρως μετά τη δραματική έξοδο του Μεσολογγίου.

Προβληματισμός: Να κατανοήσουν οι μαθητές/-τριες το κίνημα του φιλελληνισμού και συγκεκριμένα με ποιους τρόπους εκφράστηκε και ποιο ρόλο διαδραμάτισε στην έκβαση του Αγώνα των Ελλήνων.

Προτεινόμενη δραστηριότητα

Οι επικοινωνιακές συνθήκες: Βρισκόμαστε στο έτος 1823. Αναφέρονται σύντομα ορισμένα σημαντικά γεγονότα που έλαβαν χώρα το έτος αυτό:

- Η ελληνική κυβέρνηση εδρεύει στο Ναύπλιο.

---

[107] Αντώνης Διακάκης, «Μια πόλη σε κίνηση: οι πληθυσμιακές μεταβολές στην πόλη του Μεσολογγίου κατά την Επανάσταση του 1821», στο Δημήτρης Δημητρόπουλος, Χρήστος Λούκος, Παναγιώτης Μιχαηλάρης (επιμ.), Όψεις της Επανάστασης του 1821, Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα 12 και 13 Ιουνίου 2015, ΕΜΝΕ - Μνήμων, Αθήνα 2018, σ.175-186.

[108] Κωνσταντίνος Σβολόπουλος, Προμαχώντας στο Μεσολόγγι. Έργα και ημέρες του Θανάση Ραζικότσικα 1798-1826, Εστία, Αθήνα 2007.

[109] Roderick Beaton, Ο πόλεμος του Μπάιρον. Ρομαντική εξέγερση, ελληνική επανάσταση, Πατάκης, Αθήνα 2015.

[110] Frederic Prokosch, Μπάυρον: Τα χειρόγραφα του Μεσολογγίου, μτφρ.Παναγιώτης Σκόνδρας, Αστάρτη, Αθήνα 2003.

[111] Θάνος Βερέμης, Τριπολιτσά - Μεσολόγγι: Πολιορκία και άλωση. Μέσα από τις μαρτυρίες των αγωνιστών, Μεταίχμιο, Αθήνα 2019.

[112] www.padlet.com

- Εισαγωγή προοδευτικών άρθρων σχετικών με τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ελευθερία του Τύπου κ.ά. μετά την ψήφιση της αναθεώρησης του Συντάγματος από τη Β΄ Εθνοσυνέλευση.

- Αναγνώριση από την βρετανική κυβέρνηση των Ελλήνων ως εμπόλεμων με τους Τούρκους.

- Διακήρυξη του «δόγματος Monroe» και φιλελληνικό μήνυμα του προέδρου Monroe.

- Ίδρυση της Φιλελληνικής Εταιρείας του Λονδίνου (London Greek Committee). E. Blaquiere, Report on the Present State of the Greek Confederation. (Έκθεση για την παρούσα κατάσταση της Ελληνικής Ομοσπονδίας).

- Ίδρυση στο Παρίσι της Ελληνικής Επιτροπής (Comité grec) στα πλαίσια της Εταιρείας της Χριστιανικής ηθικής (Société de la Morale Chrétienne) και της πρώτης φιλελληνικής επιτροπής της Μασσαλίας, καθώς και φιλελληνικών επιτροπών στις Ηνωμένες Πολιτείες.

Στο πλαίσιο αυτό, σε διάφορες πόλεις της Ευρώπης και των ΗΠΑ συνέρχονται ομάδες αποτελούμενες από φιλέλληνες, για να συζητήσουν και να προγραμματίσουν τη δράση τους υπέρ του επαναστατημένου Έθνους.

Η δράση:

Αρχικά, χωρίζονται οι μαθητές/-τριες σε πέντε ομάδες. Η πρώτη ομάδα αποτελείται από φιλέλληνες στο Παρίσι, η δεύτερη από φιλέλληνες στη Βέρνη (Ελβετία), η τρίτη από φιλέλληνες στο Λονδίνο, η τέταρτη από φιλέλληνες στο Αμβούργο και η πέμπτη από φιλέλληνες στη Φλωρεντία.

Προτεινόμενη δραστηριότητα: Αφού **μελετήσετε** τις ανάλογες πηγές, **να συζητήσετε** με τα μέλη της ομάδας σας και **να καταγράψετε** με τη χρήση του ψηφιακού εργαλείου Padlet και του Πίνακας και Πίνακας :

α. **τους λόγους** για τους οποίους αποφασίσατε να βοηθήσετε τους επαναστατημένους Έλληνες,

β. **τους τρόπους** με τους οποίους επιλέγετε να το κάνετε,

γ. **τον ρόλο** που αναλαμβάνει κάθε μέλος της ομάδας, προκειμένου να ευοδωθούν οι προσπάθειές σας και να προωθηθούν οι δράσεις σας.

Πίνακας 17 – Φιλέλληνες που συντέλεσαν στην Ελληνική Επανάσταση.

Γαλλικός Φιλελληνισμός **1823**	**Φιλελληνική επιτροπή της Βέρνης,** **Αύγουστος 1821**	**Φιλελληνική Επιτροπή του Λονδίνου ή Φιλελληνικό Κομιτάτο του Λονδίνου** **Μάρτιος 1823**	**Γερμανικός Φιλελληνισμός** **Αμβούργο 1821**	**Φιλελληνικές επιτροπές στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής,** **Βοστώνη** **1822**

Πίνακας 18 – Γνωστοί αριθμοί φιλελλήνων κατά εθνικότητα και χρόνο άφιξής τους στην Ελλάδα

	1821-1822	1823-μέσα 1825	μέσα 1825-τέλος	Αβέβαιος χρόνος	Συνολικός αριθμός
Γερμανοί	265 (116)	10 (9)	50 (13)	17 (4)	342 (142)
Γάλλοι	71 (19)	2	114 (39)	9 (2)	196 (60)
Ιταλοί	62 (19)	12 (4)	48 (13)	15 (6)	137 (42)
Άγγλοι	12 (4)	31 (7)	56 (10)		99 (21)
Ελβετοί	19 (8)		14 (3)	2	35 (11)
Πολωνοί	24 (10)		3 (1)	3	30 (11)
Ολλανδοί και Βέλγοι	12 (1)	1 (1)	4 (1)		17 (3)
Αμερικανοί	1 (1)	5	10 (2)		16 (3)
Ούγγροι	4 (3)	2	3 (3)		9 (6)
Σουηδοί	5 (3)		3	1 (1)	9 (4)
Δανοί	7 (3)	1			8 (3)
Ισπανοί	3 (1)		5 (3)	1	9 (4)
Άγνωστης εθνικότητας	4		8	21 (3)	33 (3)
ΣΥΝΟΛΙΚΟΙ ΑΡΙΘΜΟΙ	489 (144)	64 (21)	318 (88)	69 (16)	940 (313)

Οι αριθμοί στις παρενθέσεις αναφέρονται στους Φιλέλληνες που σκοτώθηκαν σε μάχες ή πέθαναν από κακουχίες και αρρώστιες.

Οι αριθμοί των Φιλελλήνων παρέχονται κατά τον πίνακα του William St. Clair στο βιβλίο του «That Greece Might Still be Free» The Camelot Press Ltd. Λονδίνο 1972 (σελ.356).

Ενδεικτικές πηγές:

1. Ο Αμερικανικός Φιλελληνισμός και ο φιλέλληνας Dr. Samuel Gridley Howe[113]
2. Η ΓΕΝΝΗΣΗ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΘΝΙΚΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ, ΤΡΙΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΝΕΟΤΕΡΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ [114]
3. Ελληνική ιστορία - Φιλελληνισμός & απαρχές του Αγώνα Ανεξαρτησίας [115]
4. Ο Φιλελληνισμός στην Τέχνη: Συλλογή Βαρκαράκη - 24/02/2015 έως 3/5/2015[116]
5. Φιλελληνισμός [117]
6. Άννα Καρακατσούλη, «Μαχητές της ελευθερίας» και 1821. Η ελληνική επανάσταση στη διεθνική της διάσταση, πεδίο, Αθήνα 2016.[118]
7. Άννα Μανδυλαρά, Γεώργιος Νικολάου, Λάμπρος Φλιτούρης, Νικόλαος Αναστασόπουλος (επιμ.), Φιλελληνισμός. Το ενδιαφέρον για την Ελλάδα και τους Έλληνες από το 1821 ως σήμερα [119]
8. Γιάννα Τζουρμανά, Βρετανοί ριζοσπάστες μεταρρυθμιστές. Φιλικές εταιρείες και κομιτάτα στο Λονδίνο (1790-1823) [120]
9. Συλλογικό, Ο διεθνής περίγυρος και ο φιλελληνισμός κατά την ελληνική επανάσταση [121]
10. Κωσταντίνος Βακαλόπουλος, Ευρωπαίοι φιλέλληνες παρατηρητές και τεχνοκράτες στην επαναστατημένη Ελλάδα και στο Ελλαδικό βασίλειο [122]

---

[113] https://www.blod.gr/lectures/o-amerikanikos-filellinismos-kai-o-filellinas-dr-samuel-gridley-howe/, Ανακτήθηκε 25/05/2020 18:40

[114] https://archive.ert.gr/94108/, Ανακτήθηκε: 24/05/2020, 22:16

[115] https://www.youtube.com/watch?v=t_d4GEYU5PE, Ανακτήθηκε 25/05/2020 18:40

[116] https://www.youtube.com/watch?v=D3daadfxACg, Ανακτήθηκε 25/05/2020 18:40

[117] https://www.eefshp.org/archeio/filellinismos/, Ανακτήθηκε 25/05/2020 18:40

[118] Άννα Καρακατσούλη, «Μαχητές της ελευθερίας» και 1821. Η ελληνική επανάσταση στη διεθνική της διάσταση, πεδίο, Αθήνα 2016.

[119] Άννα Μανδυλαρά, Γεώργιος Νικολάου, Λάμπρος Φλιτούρης, Νικόλαος Αναστασόπουλος (επιμ.), Φιλελληνισμός. Το ενδιαφέρον για την Ελλάδα και τους Έλληνες από το 1821 ως σήμερα, Δήμος Σκουφά/Ηρόδοτος, Αθήνα 2014.

[120] Γιάννα Τζουρμανά, Βρετανοί ριζοσπάστες μεταρρυθμιστές. Φιλικές εταιρείες και κομιτάτα στο Λονδίνο (1790-1823), Μουσείο Μπενάκη, Αθήνα 2015.

[121] Συλλογικό, Ο διεθνής περίγυρος και ο φιλελληνισμός κατά την ελληνική επανάσταση, Πρακτικά Ε΄ Συνεδρίου της Ιεράς Συνόδου της Εκκλησίας της Ελλάδος, Αρχονταρίκι, Αθήνα 2017.

[122] Κωσταντίνος Βακαλόπουλος, Ευρωπαίοι φιλέλληνες παρατηρητές και τεχνοκράτες στην επαναστατημένη Ελλάδα και στο Ελλαδικό βασίλειο (1821-1843), Σταμούλης, Αθήνα 2008.

11. Ερρίκος Φορνέζης - Ιλαρίων Τουρέτ, «Οι Φιλέλληνες. Πλήρης καταγραφή των εν Ελλάδι αγωνισθέντων φιλελλήνων» [123]
12. Ελβετικός Φιλελληνισμός [124]
13. Αθανάσιος Καραθανάσης, Γύρω από τον γερμανικό φιλελληνισμό-Μαρτυρίες και ντοκουμέντα, Βαλκανικά Σύμμεικτα [125]

6.3.2.3.c Τρίτη Εκπαιδευτική δραστηριότητα: Ψηφιακή καταγραφή και παρουσίαση της δράσης των Φιλελλήνων με το ψηφιακό εργαλείο padlet[126].

Θεματική Ενότητα: Το Μεσολόγγι στη διάρκεια του Αγώνα. Η δράση του φιλελληνικού κινήματος, η σημασία του τύπου και της διάδοσης των ιδεών στη δημόσια σφαίρα.

Προβληματισμός: Να γνωρίσουν οι μαθητές/-τριες τον μηχανισμό οργάνωσης και δομής μιας εφημερίδας και παράλληλα μέσα από την έκδοση εφημερίδας, να συνειδητοποιήσουν τον ρόλο του Τύπου εκείνη την εποχή, αλλά και των προσώπων που βρίσκονταν πίσω από τις πληροφορίες. Να κατανοήσουν ότι οι επιμέρους λειτουργίες του Τύπου και η επίδραση που ασκούσε στον λαό, υπήρξαν μηχανισμοί που τέθηκαν σε λειτουργία στο σύγχρονο ελληνικό κράτος, πριν ακόμα από τη συγκρότησή του. Να κατανοήσουν ότι τα έντυπα του Αγώνα δεν αποτελούσαν μόνο μέσο πληροφόρησης, αλλά και κατευθυντήρια όργανά του.

Προτεινόμενη δραστηριότητα:

Το επικοινωνιακό πλαίσιο: Τα «Ελληνικά Χρονικά» ήταν εφημερίδα δισεβδομαδιαία που εκδιδόταν στο Μεσολόγγι από τον Ελβετό γιατρό Ιωάννη Ιάκωβο Μάγερ στο τυπογραφείο του Δημητρίου Μεσθενέως, από το 1824 έως το 1826. Το πρώτο φύλλο κυκλοφόρησε την 1η Ιανουαρίου 1824 και το τελευταίο 20 Φεβρουαρίου 1826.Η εφημερίδα διακινούνταν μόνο μέσω συνδρομητών έχοντας ένα ευρύ δίκτυο

[123] Ερρίκος Φορνέζης - Ιλαρίων Τουρέτ, «Οι Φιλέλληνες. Πλήρης καταγραφή των εν Ελλάδι αγωνισθέντων φιλελλήνων», μτφρ. (από ανέκδοτο χειρόγραφο) Καλλιόπης Δ. Γρ. Καμπούρογλου, Εβδομάς, 1, τχ. 1-27 (1884). (Ανέμη - Ψηφιακή Βιβλιοθήκη Νεοελληνικών Σπουδών - Αναζήτηση)

[124] https://www.mfa.gr/switzerland/ellada/ellada-kai-elvetia/elbetikos-philellenismos.html, Ανακτήθηκε 25/05/2020 18:40

[125] Αθανάσιος Καραθανάσης, Γύρω από τον γερμανικό φιλελληνισμό-Μαρτυρίες και δοκουμέντα, Βαλκανικά Σύμμεικτα, τομ.1, (1981), Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου

[126] www.padlet.com

αντιπροσώπων. Εκατό φύλλα από κάθε έκδοση διανέμονταν δωρεάν στο λαό ύστερα από πρωτοβουλία της ελληνικής διοίκησης καθώς η εφημερίδα ήταν ημιεπίσημο όργανο της Διοικήσεως της Δυτικής Ελλάδας. Η ύλη της αποτελούνταν κυρίως από τις προκηρύξεις και ανακοινώσεις της ελληνικής διοίκησης, εσωτερικές και εξωτερικές ειδήσεις και συχνά δημοσίευε και λογοτεχνικά κείμενα, κυρίως ποιήματα, καθώς και επιστολές των συνδρομητών. Η έκδοσή της συνέπεσε με την πιο ηρωική περίοδο για την εξέλιξη του Αγώνα στη Δυτική Στερεά Ελλάδα . Στο διάστημα όμως αυτό σημειώθηκαν αρκετές διακοπές στην έκδοσή της που οφείλονταν στα δεινά του πολέμου και τις τραγικές συνθήκες που δημιούργησε ο αποκλεισμός της πόλης του Μεσολογγίου από τις στρατιές του Κιουταχή και του Ιμπραήμ. Η παρουσία του Βύρωνα και του συνταγματάρχη Στάνχοπ, του Pietro Gamba, φίλου και γραμματέα του Βύρωνα, εκδότη της ξενόγλωσσης εφημερίδας Telegrafo Greco, και άλλων πολλών φιλελλήνων, συνετέλεσε ώστε να παρουσιάζονται στα Ελληνικά Χρονικά ειδήσεις, πληροφορίες και ενδιαφέρουσες εξιστορήσεις για το φιλελληνικό κίνημα. Συνολικά τα "Ελληνικ**ά** Χρονικά" κυκλοφόρησαν 226 φύλλα (106 φ. το 1824, 105 φ. το 1825 και 15 φ. το 1826).

Η δράση:

1. Α΄ μέρος

Αφού χωριστείτε σε δύο ομάδες δράσης (Α΄ και Β΄), να μελετήσετε τα προτεινόμενα τεύχη ανά ομάδα καταγράφοντας με τη χρήση του ψηφιακού εργαλείου padlet (www.padlet.com) τα βασικά θέματα που αναφέρονται σε κάθε τεύχος (ανά δοκίμιο, άρθρο, κ.λπ.) σε θεματικές περιόδους με τη σειρά που παρουσιάζονται.

2. Β΄ μέρος

Στη συνέχεια, οι ομάδες να αναμειχθούν, ώστε να δημιουργηθούν νέες ομάδες (Γ΄) με ισοδύναμο αριθμό αντιπροσώπων από την ομάδα Α΄ και την ομάδα Β΄. Στις νέες ομάδες (Γ΄) να παρουσιαστούν από τους αντιπροσώπους των ομάδων Α΄ και Β΄ τα αποτελέσματα της εργασίας τους, δηλαδή να αναφερθούν τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν σχετικά με:

α. τα εξωτερικά γνωρίσματα της εφημερίδας (μορφή, τίτλος, συντάκτες κ.ά.)

β. τα θέματα με τα οποία ασχολείται η εφημερίδα.

3. Γ΄ μέρος

Δίνεται στους/στις μαθητές/-τριες προς μελέτη το κείμενο του Αριστείδη Χατζή *Η γέννηση του ελληνικού Τύπου,* 01.12.2019, εφημερίδα Καθημερινή[127] και τους ζητείται να καταγράψουν τα συμπεράσματά τους με αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου padlet (www.padlet.com):

i. σχετικά με τον ρόλο του τύπου εκείνη την εποχή,

ii. σχετικά με τον ρόλο των προσώπων που βρίσκονται πίσω από τις πληροφορίες.

- Η ομάδα Α΄ να αναζητήσει ηλεκτρονικά το 20ο τεύχος της εφημερίδας «Ελληνικά Χρονικά» το οποίο κυκλοφόρησε στις 8 Μαρτίου 1824.
- Η ομάδα Β΄ να αναζητήσει το διπλό τεύχος 20ο και 21ο της εφημερίδας «Ελληνικά Χρονικά» το οποίο κυκλοφόρησε τέσσερις ημέρες αργότερα.

Πηγή: Ιανουάριος-Δεκέμβριος 1824, Δημοτική Βιβλιοθήκη Μεσολογγίου, επεξεργασία: ΒΔ

Ενδεικτικές πηγές:

1. Cambridge Library Collection Blog [128]
2. Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού, Η συγκρότηση του ελληνικού κράτους 1821-1897 [129]
3. Leicester Stanhope and the London Greek Committee [130]
4. Οι Εφημερίδες της Ελληνικής Επανάστασης (1821-1832) [131]

---

[127] https://www.kathimerini.gr/1054283/opinion/epikairothta/politikh/h-gennhsh-toy-ellhnikoy-typoy, Ανακτήθηκε 14/06/2020 14.00

[128] https://cambridgelibrarycollection.wordpress.com/2014/08/21/the-london-greek-committee/, Ανακτήθηκε 14/06/2020 14.00

[129] http://www.ime.gr/chronos/12/gr/1821_1833/diethni/10.html, Ανακτήθηκε 14/06/2020 14.00

[130] https://kingscollections.org/exhibitions/specialcollections/greece/british-involvement-in-the-war/stanhope , Ανακτήθηκε 14/06/2020 14.00

[131] https://www.1821press.gr/, Ανακτήθηκε 14/06/2020 14.00

5. Γιάννα Τζουρμανά, Βρετανοί ριζοσπάστες μεταρρυθμιστές, Φιλικές εταιρείες και κομιτάτα στο Λονδίνο (1790-1823)[132]

6. Κωνσταντίνος Βακαλόπουλος, Σχέσεις Ελλήνων και Ελβετών Φιλελλήνων κατά την Ελληνική Επανάσταση του 1821. Συμβολή στην ιστορία του Ελβετικού Φιλελληνισμού [133]

7. Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, Ο Φιλελληνισμός από το 1821 ως το 1823, τομ. ΙΒ΄ Ιανουάριος-Δεκέμβριος 1824 [134]

8. Ο ΜΠΑΫΡΟΝ ΚΑΙ Η ΕΛΛΑΔΑ[135]

10. Χρονολόγιον 1821-1833, Πηγές 1824 [136]

11. Αικατερίνη Κουμαριανού, Ο τύπος στον Αγώνα 1821-1827, 3 τόμοι, Εστία, Αθήνα Εστία, 1971 [137]

12. Κωνσταντίνος Βακαλόπουλος, Ευρωπαίοι Φιλέλληνες, Παρατηρητές και Τεχνοκράτες στην Επαναστατημένη Ελλάδα και στο Ελλαδικό Βασίλειο 1821-1843 [138]

13. Τριαντάφυλλος Σκλαβενίτης - Έλλη Δρούλια - Μητράκου, «Η συμβολή της Τυπογραφίας στη Στήριξη της Επανάστασης του 1821» [139]

14. Λουκία Δρούλια - Γιούλα Κουτσοπανάγου, Εγκυκλοπαίδεια του ελληνικού Τύπου 1784 – 1974 [140]

---

[132] Γιάννα Τζουρμανά, Βρετανοί ριζοσπάστες μεταρρυθμιστές, Φιλικές εταιρείες και κομιτάτα στο Λονδίνο (1790-1823), έκδοση: Μουσείο Μπενάκη, Αθήνα 2015

[133] Κωνσταντίνος Βακαλόπουλος, Σχέσεις Ελλήνων και Ελβετών Φιλελλήνων κατά την Ελληνική Επανάσταση του 1821. Συμβολή στην ιστορία του Ελβετικού Φιλελληνισμού, εκδ. Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου, Θεσσαλονίκη, 1975

[134] Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, Ο Φιλελληνισμός από το 1821 ως το 1823, τομ. ΙΒ΄

[135] https://archive.ert.gr/24688/, Ανακτήθηκε 14/06/2020 14.20

[136] https://sites.google.com/view/xronologion1831-1862/%CF%80%CE%B7%CE%B3%CE%AD%CF%82/%CF%80%CE%B7%CE%B3%CE%AD%CF%82-1824, Ανακτήθηκε 14/06/2020 14.20

[137] Αικατερίνη Κουμαριανού, Ο τύπος στον Αγώνα 1821-1827, 3 τόμοι, Εστια, Αθήνα Εστία, 1971

[138] Κωνσταντίνος Βακαλόπουλος, Ευρωπαίοι Φιλέλληνες, Παρατηρητές και Τεχνοκράτες στην Επαναστατημένη Ελλάδα και στο Ελλαδικό Βασίλειο 1821-1843, Εκδόσεις Αντ. Σταμούλη, Θεσσαλονίκη, 2008

[139] Τριαντάφυλλος Σκλαβενίτης - Έλλη Δρούλια - Μητράκου, «Η συμβολή της Τυπογραφίας στη Στήριξη της Επανάστασης του 1821», στο Πεντακόσια χρόνια έντυπης παράδοσης του νέου Ελληνισμού (1499 - 1999): οδηγός έκθεσης, Βουλή των Ελλήνων, Αθήνα 2000, σ. 171 - 191. (Helios - NHRF Repository: Η συμβολή της Τυπογραφίας στη Στήριξη της Επανάστασης του 1821)

6.3.2.3.d Συμπεράσματα εκπαιδευτικών δταστηριοτήτων 3ης ***αποστολής***

Οι προτεινόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες έρχονται να συνομιλήσουν δημιουργικά με τη πλοκή της τρίτης αποστολής του συγκεκριμένου ψηφιακού εκπαιδευτικού παιχνιδιού σοβαρού σκοπού. Αποτελούν εκπαιδευτικά εργαλεία, με τα οποία οι μαθητές/-τριες προχωρούν σταδιακά στην κατανόηση των παραμέτρων, που θέτει η αποστολή, προκειμένου να επιτευχθεί ο επιδιωκόμενος στόχος, δηλαδή η κατανόηση του φιλελληνισμού ως πολιτικό και ιδεολογικό κίνημα αλλά και ως λογοτεχνικό ρεύμα, ο ρόλος και η συμβολή των φιλελλήνων στο Μεσολόγγι (αλλά και σε όλη την επαναστατημένη Ελλάδα) κατά τη διάρκεια του Αγώνα και ιδιαιτέρως μετά τη δραματική έξοδο του Μεσολογγίου.

Ειδικότερα, μέσω της πραγματοποίησης της πρώτης και δεύτερης προτεινόμενης δραστηριότητας, οι μαθητές/-τριες χωρίζονται σε ομάδες και αφού επεξεργαστούν σχετικές πηγές μελετούν και παρουσιάζουν τον ρόλο και τη συμβολή των φιλελλήνων στο Μεσολόγγι (αλλά και σε όλη την επαναστατημένη Ελλάδα), κατά τη διάρκεια του Αγώνα και ιδιαιτέρως μετά τη δραματική έξοδο του Μεσολογγίου. Παράλληλα στο παιχνίδι οι μαθητές – παίκτες λαμβάνουν τη μορφή ενός φιλέλληνα, βιώνουν τις προσπάθειες που χρειάζεται να πραγματοποιήσει, ώστε να συνδράμει στρατιωτικά και ιδεολογικά στην ελληνική επανάσταση. Οι μαθητές - παίκτες επιλέγουν ως βοήθεια ορισμένες κοινωνικές ομάδες, για να μπορέσουν να ολοκληρώσουν τις προκλήσεις που τους έχουν τεθεί. Οι μαθητές/-τριες αποκτούν δεξιότητες συνεργατικής θεώρησης, αλλά και εννοιολόγησης ζητημάτων που προκύπτουν από τις πιθανές συνεργασίες/ συμμαχίες και αντιδρούν στα γεγονότα μέσα από την προσωπικότητα του φιλέλληνα και κινούνται στο παιχνίδι με βάση τη δική του θεώρηση και αξιολόγηση των πραγμάτων και των καταστάσεων, στη δεδομένη περίπτωση της πολιορκίας του Μεσολογγίου και της ηρωικής Εξόδου των πολιορκημένων, ανάμεσα στους οποίους συγκαταλέγονται και αρκετοί φιλέλληνες.

Τέλος, με την πραγματοποίηση της τρίτης προτεινόμενης δραστηριότητας, η οποία επικεντρώνεται στη δράση του φιλελληνικού κινήματος ως προς την έκδοση εφημερίδας, τονίζοντας τη σημασία του τύπου και της διάδοσης των ιδεών στη

[140] Λουκία Δρούλια - Γιούλα Κουτσοπανάγου, Εγκυκλοπαίδεια του ελληνικού Τύπου 1784 - 1974, 4 τόμοι, ΕΙΕ/ΙΝΕ, Αθήνα 2008.

δημόσια σφαίρα, οι μαθητές/-τριες μαθαίνουν τον μηχανισμό οργάνωσης και δομής μιας εφημερίδας. Παράλληλα, μέσα από την έκδοση εφημερίδας, συνειδητοποιούν τον ρόλο του Τύπου εκείνη την εποχή, αλλά και των προσώπων που βρίσκονταν πίσω από τις πληροφορίες. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, οι μαθητές-παίκτες, αναλαμβάνοντας το ρόλο ενός φιλέλληνα, καλούνται να δημιουργήσουν μια εφημερίδα με σκοπό να εμπνεύσουν και να αφυπνίσουν τους επαναστατημένους Έλληνες. Η πραγματοποίηση μιας τέτοιας δράσης σχετίζεται με το πόσο καλά οι μαθητές/-τριες αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως φιλέλληνες, σε ποιους θα απευθυνθούν, με ποιο τρόπο θα απευθυνθούν, πώς θα αντιδράσουν, όταν δε θα γίνει αντιληπτό το σκεπτικό τους. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα δρα βοηθητικά ακριβώς σε αυτή τη φάση του προβληματισμού των μαθητών – παικτών και έρχεται να υποστηρίξει τις αποφάσεις τους για να προχωρήσουν με ασφάλεια στην αντιμετώπιση των προκλήσεων που τίθενται και αφορά την διάδοση των επαναστατικών ιδεών μέσω της έκδοσης εφημερίδας και της προσπάθειας πειθούς του συνόλου των Ελλήνων να συνδράμουν στην Επανάσταση.

Το εκπαιδευτικό σενάριο ολοκληρώνεται με τη μεταφορά των μαθητών-παικτών ξανά στο πεδίο της στρατηγικής και της επιλογής κοινωνικών δυνάμεων που θα ενεργοποιηθούν, ώστε να καταφέρουν να πετύχουν την έξοδό τους από την επίθεση του εχθρού. Οι μαθητές/-τριες, έχοντας υπόψη τους και τη λογοτεχνική διάσταση της ηρωικής Εξόδου του Μεσολογγίου μέσα από τις εν λόγω δραστηριότητες, μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες αντίληψης του ιστορικού χώρου, των προσώπων που επέλεξαν και τον αντίκτυπο της πράξης αυτής σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, γεγονός που τους διευκολύνει σημαντικά για να δομήσουν την αντίδραση τους ως προς την επίλυση ακόμα και πρακτικών ζητημάτων που θέτει και η συγκεκριμένη πίστα του παιχνιδιού.

6.3.2.4 Εκπαιδευτικές δραστηριότητες του Εκπαιδευτικού σεναρίου της 4ης αποστολής

Ενδεικτικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες αφορούν και τη συγκεκριμένη αποστολή με θέμα *«Τα κρίσιμα χρόνια 1824-1827»* του ψηφιακού εκπαιδευτικού παιχνιδιού σοβαρού σκοπού (serious game) «ΒΥΡΩΝ».

6.3.2.4.α Πρώτη Εκπαιδευτική Δραστηριότητα: Ψηφιακή παρουσίαση των αποτελεσμάτων των ναυτικών επιχειρήσεων με το ψηφιακό εργαλείο padlet.

Θεματική Ενότητα: Η δράση του στόλου στη θάλασσα

Προβληματισμός: Οι μαθητές/-τριες μέσω της συγκεκριμένης δραστηριότητας θα κατανοήσουν τη συμβολή των ναυτικών επιχειρήσεων στην επιτυχή έκβαση του Αγώνα και τον τρόπο με τον οποίο διεξάγεται ο πόλεμος στη θάλασσα και θα μάθουν ποια νησιά συμμετείχαν ενεργά στην Επανάσταση, καθώς και τα ονόματα των πρωταγωνιστών του Αγώνα στη θάλασσα.

Προτεινόμενη δραστηριότητα: Στον παρακάτω πίνακα αναφέρονται ενδεικτικά ορισμένα από τα στρατιωτικά γεγονότα που έλαβαν χώρα στην επαναστατημένη Ελλάδα το χρονικό διάστημα από το 1824 έως και το 1827 και αφορούν κυρίως στη δράση του στόλου στη θάλασσα. Αφού χωριστείτε σε ομάδες:

1. **Να επιλέξετε** ένα από τα γεγονότα αυτά.
2. **Να μελετήσετε** τις προτεινόμενες πηγές.
3. Στη συνέχεια, **να παρουσιάσετε** τα αποτελέσματα της έρευνάς σας στην ολομέλεια της τάξης αξιοποιώντας το ψηφιακό εργαλείο Padlet.

Πρόταση: Παρακολούθηση, εμβάθυνση, τεχνική σημειώσεων. Κατά τη διάρκεια της παρουσίασης των ομάδων στην ολομέλεια της τάξης, οι υπόλοιποι/-ες μαθητές/-τριες κρατούν σημειώσεις στο τετράδιό τους σύμφωνα με το συνεργατικό πρότυπο Think-Pair-Share/ Denken-Austauschen-Vorstellen (Green, 2007)[141]:

[141] Green, Norm/ Green, Kathy: *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium - Das Trainingsbuch*, Seelze-Velber: Kallmeyer/ Klett, 2007

Γνωστό…	**Νέο…**	**Ενδιαφέρον…**
αλλά σημαντικό	και σημαντικό	Αξίζει να μάθω περισσότερα

Πίνακας 19 με αναφορά σε σημαντικά γεγονότα της δράσης του στόλου στην επαναστατημένη Ελλάδα την περίοδο 1824-1827:

1824	**1825**	**1826**	**1827**
Ιούνιος Καταστροφή της Κάσου	**Απρίλιος** Ο Μιαούλης καταστρέφει αιγυπτιακή μοίρα στον κόλπο της Μεθώνης	**Ιανουάριος – Απρίλιος** Ο Μιαούλης επανέρχεται στο Μεσολόγγι	**Οκτώβριος** Η ναυμαχία του Ναυαρίνου
Ιούνιος Καταστροφή των Ψαρών	**Απρίλιος** Ναυμαχία της Άνδρου	**Ιούλιος-Σεπτέμβριος** Άφιξη ελληνικού στόλου στη Σάμο. Ναυμαχίες στη Σάμο και στη	

		Μυτιλήνη. Το ελληνικό ατμοκίνητο «Καρτερία» καταπλέει στο Ναύπλιο.
Αύγουστος **Ναυμαχία του ελληνικού** και του Τουρκοαιγυπτιακού στόλου στην Αλικαρνασσό.	**Μάιος** Ναυμαχία του Καφηρέα (Κάβο Ντόρο).	**Δεκέμβριος** Καταπλέει στην Αίγινα η φρεγάτα «Ελλάς» υπό τη διεύθυνση του Χάμιλτον.
Αύγουστος Ναυμαχία στον κόλπο του Γέροντα.	**Ιούλιος** Ναυμαχία κατά τη διάρκεια της δεύτερης πολιορκίας του Μεσολογγίου.	

6.3.2.4.b Δεύτερη Εκπαιδευτική Δραστηριότητα: Εκπόνηση ψηφιακής επίσημης επιστολής και παρουσίασής της με το ψηφιακό εργαλείο blabberize[142].

Θεματική Ενότητα: Η δράση του στόλου στη θάλασσα

Προβληματισμός: Οι μαθητές/-τριες μέσω της συγκεκριμένης δραστηριότητας θα κατανοήσουν τη σπουδαιότητα των ναυτικών επιχειρήσεων στην επιτυχή έκβαση του Αγώνα. Κυρίως, ωστόσο, θα αντιληφθούν τις συνέπειες της εμφύλιας σύγκρουσης και της απουσίας ισχυρής κυβέρνησης, καθώς το γεγονός αυτό λειτουργεί ανασταλτικά στη λήψη αποτελεσματικών αποφάσεων, ανάλογων με την κρισιμότητα των περιστάσεων, και θέτει σε κίνδυνο το μέλλον του Αγώνα.

Προτεινόμενη δραστηριότητα

Εισαγωγή: Η Κάσος, το μικρό αυτό νησί της Δωδεκανήσου, αποτέλεσε κατά την περίοδο της Ελληνικής Επανάστασης ένα σημαντικό «ναυτικό προπύργιο», καθώς διέθετε ναυτική δύναμη και ικανότατους ναυτικούς. Κατά τα μέσα Απρίλη του 1824 φτάνουν στους ηγέτες της Επανάστασης οι πρώτες πληροφορίες για τα σχέδια απόπλου οργανωμένου Αιγυπτιακού στόλου με στόχο την ανακατάληψη του Αρχιπελάγους. Από τα μέσα Μαΐου οι Κασιώτες αποστέλλουν επανειλημμένες εκκλήσεις προς τους άρχοντες της Ύδρας αλλά και προς την Κυβέρνηση του Κουντουριώτη, του Κωλέττη και του Μαυροκορδάτου, εκλιπαρώντας για βοήθεια. Δυστυχώς, οι εκκλήσεις τους δεν εισακούστηκαν και το νησί παραδόθηκε στην ολοκληρωτική καταστροφή και την ερήμωση.

Επικοινωνιακό πλαίσιο: Κάσος, 17 Μαΐου 1824. Στο νησί της Κάσου οι Κασιώτες συντάσσουν και αποστέλλουν προς την Κυβέρνηση και τους προύχοντες της Ύδρας έκκληση με την οποία:

α.	Ενημερώνουν για την τραγική κατάσταση τους και διαβλέποντας τον άμεσο κίνδυνο εκλιπαρούν για βοήθεια.
β.	Τονίζουν την προσφορά του νησιού και των κατοίκων του στον Αγώνα του Έθνους.

[142] www.blabberize.com

γ.	Επισημαίνουν τις συνέπειες που θα έχει για την εξέλιξη της Ελληνικής Επανάστασης η κατάληψη του νησιού από τους Τουρκο-Αιγύπτιους.

Αφού χωριστείτε σε ομάδες, **να μελετήσετε** τις προτεινόμενες πηγές και **να συντάξετε** την επιστολή (google.doc) αυτή προς την Κυβέρνηση και τους προύχοντες της Ύδρας βασιζόμενοι στα τρία αυτά σημεία. Στη συνέχεια, **να παρουσιάσετε** το περιεχόμενο της επιστολής στην ολομέλεια της τάξης, αξιοποιώντας το ψηφιακό εργαλείο blabberize (https://blabberize.com/).

Ενδεικτικές πηγές για την πρώτη και δεύτερη εκπαιδευτική δραστηριότητα:

1. *"Το 1821 εν πλω",* εκπαιδευτικό λογισμικό / πακέτο. Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΓΙΝΑΤΕC, ΦΩΤΟΔΕΝΔΡΟ – Υ.ΠΑΙ.Θ. Το 1821 εν πλω, βίντεο [1821-1833], http://photodentro.edu.gr/ugc/retrieve/1566/1821.pdf
2. Νικόδημος Κωνσταντίνος, *Υπόμνημα της νήσου Ψαρών*, Αθήνα 1862 (http://invenio.lib.auth.gr/record/123034/files/01.pdf)
3. Συλλογές > Μόνιμη Έκθεση > Προεπαναστατικά χρόνια και το Ναυτικό του 1821
4. ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΡΗΤΟΡΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
5. Σπυρίδων Τρικούπης, *Ιστορία της Ελληνικής επαναστάσεως*, 4 τόμοι, Λονδίνο 1860-1862 (https://anemi.lib.uoc.gr/).
6. Αντώνιος Μιαούλης, *Συνοπτική ιστορία των υπέρ της ελευθερίας της αναγεννηθείσης Ελλάδος γενομένων ναυμαχιών διά των πλοίων των τριών νήσων. Ύδρας, Πετσών και Ψαρών εν όλω τω διαστήματι του Ελληνικού αγώνος*, Ναύπλιο 1833 (https://anemi.lib.uoc.gr/search/)
7. *Γιάννης Γιαννόπουλος, «*Τα πολεμικά γεγονότα: Η κρίσιμη τριετία 1825-1827» στο Βασίλης Παναγιωτόπουλος (επιμ.), *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000,* τ. Γ΄, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003, σ.103-118.
8. Χρήστος Βυζάντιος, *Ιστορία του τακτικού στρατού της Ελλάδος από της πρώτης συστάσεως του κατά το 1821 μέχρι των 1832,* Αθήνα 1837 (https://anemi.lib.uoc.gr/)
9. Νικολάου Κ. Κασομούλη, Ε*νθυμήματα στρατιωτικά της Επαναστάσεως των Ελλήνων 1821-1833 :προτάσσεται ιστορία του Αρματωλισμού*, 3 τόμοι, Αθήνα

1939-1942 (Ψηφιακή Βιβλιοθήκη Νεοελληνικών Σπουδών - Ενθυμήματα στρατιωτικά της Επαναστάσεως των Ελλήνων 1821-1833 : προτάσσεται ιστορία του Αρματωλισμού / Νικολάου Κ. Κασομούλη, εισαγωγή και σημειώσεις υπό Γιάννη Βλαχογιάννη.

10. Συλλογικό, *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, Εκδοτική Αθηνών, τ. ΙΒ΄, Αθήνα 1977.
11. Τζελίνα Χαρλαύτη, Κατερίνα Παπακωνσταντίνου (επιμ.), Ν*αυτιλία των Ελλήνων, 1700-1821. Ο αιώνας της ακμής πριν από την Επανάσταση*, Κέδρος, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, 2013.
12. Παναγιώτης Γέροντας, *Μεθ' ορμής ακαθέκτου*. *Επίτομη ιστορία του Πολεμικού Ναυτικού 1821-1945*, Υπηρεσία Ιστορίας Πολεμικού Ναυτικού, Αθήνα 2016.
13. Ιωάννης Μαζαράκης - Αινιάν, *Ο Ναυτικός Αγώνας 1821-1830,* Εθνικό Ιστορικό Μουσείο, Αθήνα 2019.

6.3.2.4.c Τρίτη Εκπαιδευτική Δραστηριότητα: Ψηφιακή καταγραφή επιχειρημάτων για τα διπλωματικά γεγονότα (1824-1827) και τη στάση των Μεγάλων Δυνάμεων και παρουσίασής τους με το ψηφιακό εργαλείο padlet[143].

Θεματική Ενότητα: Διπλωματικά γεγονότα

Προβληματισμός: Μέσω των προτεινόμενων δραστηριοτήτων οι μαθητές θα παρακολουθήσουν τις διπλωματικές εξελίξεις που σχετίζονται με το ελληνικό ζήτημα κατά τα κρίσιμα χρόνια 1824-1827, συνδέοντας τες με τα διπλωματικά γεγονότα και τη στάση των Μεγάλων Δυνάμεων τα προηγούμενα χρόνια (Βερόνα 1822) και θα κατανοήσουν ότι η Ελληνική Επανάσταση πέτυχε, διότι κατάφερε να πάρει μορφή γνήσιας λαϊκής επανάστασης και ευνοήθηκε από τη διπλωματική συγκυρία. Τέλος θα κατανοήσουν τον ρόλο που διαδραμάτισαν οι ευρωπαϊκές Δυνάμεις στην ίδρυση του ελληνικού κράτους.

Προτεινόμενες δραστηριότητες

Α. Επικοινωνιακό πλαίσιο. Συνέδριο της Βερόνας, 1822. Υποθέστε ότι η επιτροπή που έχει συγκροτήσει η προσωρινή κυβέρνηση της Ελλάδας λαμβάνει την έγκριση που ζητά από τους σύνεδρους και παρίσταται στο συνέδριο της Βερόνας (1822). Να χωριστείτε σε ομάδες (Α΄ και Β΄) και να μελετήσετε τις προτεινόμενες πηγές.

Στη συνέχεια:

- Η ομάδα Α΄ να συντάξει ένα κείμενο χρησιμοποιώντας το ψηφιακό εργαλείο padlet (https://padlet.com/) στο οποίο να παρουσιάζονται οι θέσεις των επαναστατημένων Ελλήνων και να το παρουσιάσει στην ολομέλεια της τάξης. Ιδιαίτερη προσοχή στο επικοινωνιακό πλαίσιο (προσχεδιασμένος προφορικός λόγος, επίσημο ύφος).

- Η ομάδα Β΄ να συντάξει ένα κείμενο χρησιμοποιώντας το ψηφιακό εργαλείο padlet (https://padlet.com/) στο οποίο να αναφέρονται ορισμένα από τα επιχειρήματα με τα οποία οι σύνεδροι καταδικάζουν την Ελληνική Επανάσταση

[143] www.padlet.com

και να το παρουσιάσει στην ολομέλεια της τάξης. Ιδιαίτερη προσοχή στο επικοινωνιακό πλαίσιο (προσχεδιασμένος προφορικός λόγος, επίσημο ύφος).

Ελληνική επιτροπή/αντιπροσωπεία	**Ορισμένοι από τους συμμετέχοντες στο συνέδριο της Βερόνας**
1. Παλαιών Πατρών Γερμανός Γεώργιος Μαυρομιχάλης 2. Ανδρέας Μεταξάς 3. Φιλέλληνας Γάλλος πλοίαρχος Ζουρντέν	1. **Ρωσία:** Ο Τσάρος Αλέξανδρος Α΄ συνοδευόμενος από τον Υπουργό Εξωτερικών Κόμη Καρλ Ρόμπερτ Νέσελροντ, τον μυστικό σύμβουλο Ντμίτρι Τάτισεφ και τον πρέσβη της Ρωσίας στο Τορίνο Κόμη Γεώργιο Μοτσενίγκο. 2. **Αυστρία:** Ο αυτοκράτορας της Αυστρίας συνοδευόμενος από τον Πρίγκιπα Μέττερνιχ. 3. **Γαλλία:** Ο Υπουργός Εξωτερικών της Γαλλίας Δούκας Ματιέ ντε Μονμορανσύ-Λαβάλ και ο διπλωμάτης Φρανσουά-Ρενέ ντε Σατωμπριάν. 4. **Αγγλία:** Ο Άρθουρ Γουέλσεϋ, δούκας του Ουέλλινγκτον. 5. **Πρωσία:** Ο Πρίγκιπας Καρλ Άουγκουστ φον Χάρντενμπεργκ και ο Κόμης Κρίστιαν Γκύντερ φον Μπέρνστορφ.

Β. Το επικοινωνιακό πλαίσιο. Χρονική περίοδος 1823 -1825

Καθώς η Αγγλία, η Ρωσία και η Γαλλία αναμειγνύονταν όλο και περισσότερο στα ελληνικά πράγματα, αρκετοί Έλληνες άρχισαν να πείθονται ότι η λύση θα ερχόταν, τελικά, από τις Δυνάμεις. Έτσι, δημιουργήθηκαν, την περίοδο 1823-1825, πολιτικές ομάδες-κόμματα που συνδέονταν με τις Δυνάμεις. Αυτά ήταν το αγγλικό με επικεφαλής τον Αλ. Μαυροκορδάτο, το γαλλικό με ηγέτη τον Ι. Κωλέττη και το ρωσικό

με αρχηγούς τους Α. Μεταξά και Θ. Κολοκοτρώνη. Πηγή: (Γ Γυμνασίου): Ηλεκτρονικό Βιβλίο

Η δράση: Να χωριστείτε σε τρεις ομάδες και να μελετήσετε τις ανάλογες πηγές. Κάθε ομάδα:

i. Θα μελετήσει τη στάση μίας από τις προαναφερόμενες δυνάμεις (πρβ πηγή) απέναντι στο ελληνικό ζήτημα.

ii. Θα καταγράψει με τη βοήθεια του ψηφιακού εργαλείου https://padlet.com/ τα αποτελέσματα της έρευνάς της.

iii. Θα τα παρουσιάσει στην ολομέλεια της τάξης.

Αγγλία	Γαλλία	Ρωσία

Γ. Το επικοινωνιακό πλαίσιο. Χρονική περίοδος 1824 -1825

Η αγγλική μεταστροφή ενίσχυσε την επιρροή της Αγγλίας μεταξύ των Ελλήνων. Στο πλαίσιο αυτό, η κυβέρνηση Κουντουριώτη προώθησε τη σύναψη δύο δανείων με αγγλικές τράπεζες (1824, 1825).Πηγή: (Γ Γυμνασίου): Ηλεκτρονικό Βιβλίο

Προτεινόμενη δραστηριότητα: Δομημένη Συζήτηση – Συζήτηση με τη μορφή αντιπαράθεσης επιχειρημάτων.

Α. Αγώνας Επιχειρηματολογίας – Αντιλογίας (Debate)

Οι μαθητές/-τριες, αφού μελετήσουν ανά ομάδες, γραπτές πηγές, οι οποίες αναδεικνύουν τον ρόλο αλλά και τις προθέσεις των Μεγάλων Δυνάμεων και κυρίως της Αγγλίας στον Εθνικοαπελευθερωτικό Αγώνα των Ελλήνων αλλά και τις συνέπειες από τη σύναψη και τη χορήγηση των εξωτερικών δανείων του αγώνα καλούνται να επιχειρηματολογήσουν σε προφορικό λόγο διατυπώνοντας με σαφήνεια επιχειρήματα υπέρ ή κατά της δεδομένης θέσης που προτείνεται από τον εκπαιδευτικό ή προκύπτει από τη μελέτη των μαθητών/-τριών.

Προτεινόμενο θέμα: Τα «δάνεια της Ανεξαρτησίας» συνέβαλαν θετικά στον Αγώνα των επαναστατημένων Ελλήνων.

Λόγος	Αντίλογος	Κριτές – αξιολογητές των Διττών Λόγων

Ενδεικτικές πηγές:

1. http://www.ime.gr/ Η στάση της Ρωσίας

2. http://photodentro.edu.gr/ugc/retrieve/1566/1821.pdf

3. Ελληνική Ένωση για την προώθηση της Ρητορικής στην Εκπαίδευση

4. Η ΓΕΝΝΗΣΗ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΘΝΙΚΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ, ΤΡΙΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΝΕΟΤΕΡΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ

5.Τα σύνορα της Ελλάδας - Επεισόδιο 1 | COSMOTE HISTORY

5. Λένα Διβάνη, *Η «ύπουλος ϑωπεία». Ελλάδα και Ξένοι, 1821 -1940*, Καστανιώτης, Αθήνα 2014.

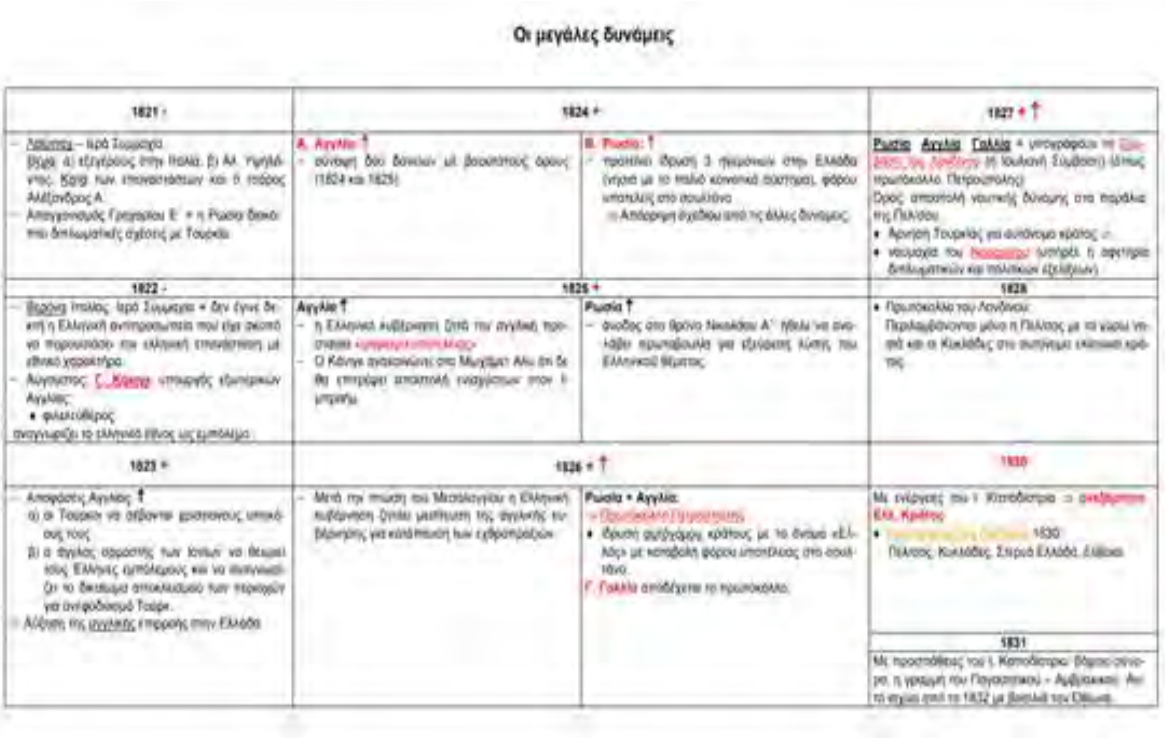
6. Αντώνης Κλάψης, *Πολιτική και διπλωματία της ελληνικής εθνικής ολοκλήρωσης 1821-1923*, πεδίο, Αθήνα 2019.

7. Συλλογικό, *Ο διεθνής περίγυρος και ο φιλελληνισμός κατά την ελληνική επανάσταση,* Πρακτικά Ε΄ Συνεδρίου της Ιεράς Συνόδου της Εκκλησίας της Ελλάδος, Αρχονταρίκι, Αθήνα 2017.
8. Κατερίνα Γαρδίκα, *Προστασία και εγγυήσεις˙ στάδια και μύθοι της ελληνικής εθνικής ολοκλήρω-σης (1821–1920)*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1999.

9. Συλλογικό, *Η συγκρότηση του ελληνικού κράτους. Διεθνές πλαίσιο, εξουσία και πολιτική τον 19ο αιώνα*, Νεφέλη, Αθήνα 2008.

10. Κωνσταντίνος Παπουλίδης, «Η Ρωσία και η Ελληνική Επανάσταση του 1821-1822», *Βαλκανικά Σύμμεικτα*, τ.2 (1983), σ. 187-203.

11. Γιάννης Γιαννόπουλος, «Η Διπλωματία: Ευρωπαϊκοί ανταγωνισμοί και ίδρυση ελληνικού κράτους» στο Βασίλης Παναγιωτόπουλος (επιμ.), *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000*, τ. Γ΄, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003, σ. 247-266.



Εικόνα 7 – Οι μεγάλες δυνάμεις

6.3.2.4.d Συμπεράσματα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων 4ης αποστολής

Οι προτεινόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες έρχονται να συνομιλήσουν δημιουργικά με τη πλοκή της τρίτης αποστολής του συγκεκριμένου ψηφιακού εκπαιδευτικού παιχνιδιού σοβαρού σκοπού. Αποτελούν εκπαιδευτικά εργαλεία, με τα οποία οι μαθητές/-τριες προχωρούν σταδιακά στην κατανόηση των παραμέτρων, που θέτει η αποστολή, προκειμένου να επιτευχθεί ο επιδιωκόμενος στόχος, δηλαδή η δράση του στόλου στη θάλασσα, τα διπλωματικά γεγονότα τα κρίσιμα χρόνια 1824-1827.

Ειδικότερα με την πραγματοποίηση της πρώτης και δεύτερης προτεινόμενης δραστηριότητας της τέταρτης αποστολής, οι μαθητές/-τριες είναι σε θέση να κατανοήσουν τη συμβολή των ναυτικών επιχειρήσεων στην επιτυχή έκβαση του Αγώνα και τον τρόπο με τον οποίο διεξάγεται ο πόλεμος στη θάλασσα, να μάθουν ποια νησιά συμμετείχαν ενεργά στην Επανάσταση, καθώς και τα ονόματα των πρωταγωνιστών του Αγώνα στη θάλασσα. Οι μαθητές–παίκτες μέσω της πραγματοποίησης των προτεινόμενων δραστηριοτήτων αντιλαμβάνονται και το

θαλάσσιο περιβάλλον και τις σχετικές δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν, με αποτέλεσμα να σκεφθούν προσεκτικά πως θα οργανώσουν την άμυνα, λαμβάνοντας υπόψη τις παραμέτρους δυσκολίας και πώς θα υλοποιήσουν τους ναυτικούς αποκλεισμούς. Επομένως, ο συνδυασμός των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και των προκλήσεων της εν λόγω πίστας οδηγούν τους μαθητές/-τριες στο να κατανοήσουν τη σπουδαιότητα των ναυτικών επιχειρήσεων στην επιτυχή έκβαση του Αγώνα.

Στη συνέχεια, με την πραγματοποίηση της τρίτης προτεινόμενης δραστηριότητας, η οποία αναφέρεται στα διπλωματικά γεγονότα, οι μαθητές/-τριες θα παρακολουθήσουν τις διπλωματικές εξελίξεις που σχετίζονται με το ελληνικό ζήτημα κατά τα κρίσιμα χρόνια 1824-1827, συνδέοντας τες με τα διπλωματικά γεγονότα και τη στάση των Μεγάλων Δυνάμεων τα προηγούμενα χρόνια (Βερόνα 1822) και θα κατανοήσουν ότι η Ελληνική Επανάσταση πέτυχε, διότι κατάφερε να πάρει μορφή γνήσιας λαϊκής επανάστασης και ευνοήθηκε από τη διπλωματική συγκυρία. Τέλος, θα κατανοήσουν τον ρόλο που διαδραμάτισαν οι ευρωπαϊκές Δυνάμεις στην ίδρυση του ελληνικού κράτους. Η εν λόγω δραστηριότητα συνομιλεί απόλυτα με τη συγκεκριμένη πίστα, καθώς μέσω της εμβύθισης των μαθητών-παικτών σε ζητήματα διπλωματίας, ώστε να αναπτύξουν κριτική θεώρηση σχετικά με τις διαπραγματεύσεις και πέρα από το πλαίσιο της στρατιωτικής επιλογής. Οι μαθητές-παίκτες αναπτύσσουν δεξιότητες ελέγχου του λόγου τους, αντιλαμβάνονται ως πρόσωπα της εποχής τι θα μπορούσαν να εκφράσουν ανάλογα με την κοινωνική τους υπόσταση και τι όχι.

6.4 Συμπεράσματα για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών σεναρίων με τις ψηφιακές εκπαιδευτικές δραστηριότητες για το ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι ΒΥΡΩΝ – Ενδεικτικά παραδείγματα μαθητικών δημιουργιών.

Τα εκπαιδευτικά σενάρια, που υλοποιήθηκαν με βάση το ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι σοβαρού σκοπού (serious game) υποστηρίζουν και προωθούν τη μετάβαση από τη μετωπική διδασκαλία στη συνεργατική μάθηση, από τη διάλεξη στη διερευνητική μέθοδο κ.ο.κ. Ως εκπαιδευτικά σενάρια αξιοποιούν τις ΤΠΕ ευνοώντας την ανάπτυξη ικανοτήτων αναφορικά με την επίλυση προβλημάτων, ανάπτυξη κριτικής σκέψη και δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων, οδηγώντας εκπαιδευτικούς και μαθητές/-τριες στον κριτικό ψηφιακό γραμματισμό. Καθώς το εκπαιδευτικό σενάριο υποκρύπτει κάτω από τις γραμμές των κειμενικών του χαρακτηριστικών, επιδιωκόμενους σκοπούς, θεωρίες μάθησης, τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά σενάρια αναπλαισιώνουν τον παιδαγωγικό λόγο, απευθυνόμενα σε εκπαιδευτικούς αλλά και σε μαθητές/-τριες, μόνο ως προς την επεξεργασία των προτεινόμενων δραστηριοτήτων στα επισυναπτόμενα φύλλα εργασίας. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού παραμένει διαμεσολαβητικός, καθώς κατέχει ο ίδιος/ η ίδια την αρμοδιότητα της διδακτικής υλοποίησης του εκπαιδευτικού σεναρίου αλλά και την δυνατότητα μετασχηματισμού του, όποτε προκρίνεται αναγκαίο.

Παρατηρώντας συνολικά τα γενικά χαρακτηριστικά των ψηφιακών εκπαιδευτικών δριαστηριοτήτων των εκπαιδευτικών σεναρίων που υλοποιήθηκαν, αναφέρονται ως θετικά στοιχεία, η πρωτοτυπία, η ποικιλία ιστορικών θεμάτων, αλλά ο συνδυασμός τους με λογοτεχνικά είδη και κείμενα, η συστηματική προσπάθεια ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, καθώς και η υιοθέτηση σε πολύ μεγάλο βαθμό της ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Ολοκληρώνοντας, διαπιστώνεται με αφορμή το σύνολο των εκπαιδευτικών σεναρίων, που υλοποιήθηκαν, η συστηματική εμπλοκή των μαθητών/-τριών στη διδακτική πράξη, με τη συγγραφή εκπαιδευτικών σεναρίων, που προάγουν την αυτενέργεια και την εκδήλωση πρωτοβουλίας από την πλευρά των μαθητών/-τριών. Μέσω του ολοκληρωμένου σχεδιασμού της διδακτικής διαδικασίας, της λήψης αποφάσεων σε θέματα διδακτικής μεθόδου, εργαλείων και μέσων διδασκαλίας, τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά σενάρια με τις προτεινόμενες ψηφιακές εκπαιδευτικές δραστηριότητες προσφέρουν τη δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να

αναλάβει πρωτοβουλίες, αναδεικνύοντας την επιστημονική του/της κατάρτιση, ενδυναμώνοντας τις παιδαγωγικές του/της ικανότητες, με αποτέλεσμα την πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών/-τριών, την οικοδόμηση μιας ουσιαστικής παιδαγωγικής σχέσης, ως απόρροια της δημιουργικής και πολυεπίπεδης αναμόρφωσης της μαθησιακής διαδικασίας.

Τα παραπάνω στοιχεία διαφαίνονται στις **ενδεικτικές μαθητικές δημιουργίες** που παρατίθενται με βάση τις ψηφιακές εκπαιδευτικές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών σεναρίων των αποστολών του ψηφιακού εκπαιδευτικού παιχνιδιού ΒΥΡΩΝ:

1. Συμπλήρωση **ψηφιακής καρτέλας** (google.docs) για τον φορέα δύναμης «Αλέξανδρος, Διανοούμενος».

Φορέας δράσης: Διανοούμενος



Όνομα χαρακτήρα	**Αλέξανδρος**
Χαρακτηριστική ενδυμασία και εξοπλισμός	Σύγχρονος τρόπος ενδυμασίας Επηρεασμένος από τα ευρωπαϊκά πρότυπα αμφίεσης Αποτελούμενος από: καπέλο πουκάμισο σκουρόχρωμο σακάκι Γυαλιά Εξοπλισμός: συγγράμματα λογοτεχνικά κείμενα
Καθήκοντα	κρίσιμος πολιτικός ρόλος ως πρωτεργάτης στην σύνταξη των επαναστατικών συνταγμάτων και στην διακυβέρνηση της επαναστατημένης επικράτειας και στην στελέχωση του υποτυπώδους διοικητικού μηχανισμού
Επιρροή και διασυνδέσεις	Επιρροή: πολιτιστικά επηρεασμένος από τον ευρωπαϊκό διαφωτισμό και τις ιδέες τις γαλλικής επανάστασης Διασυνδέσεις: σε εμπορικά/αστικά και αριστοκρατικά περιβάλλοντα των Φαναριωτών ή από τις τάξεις του ανώτερου κλήρου
	Ανάπτυξη πολιτικής συνείδησης

Δράση	Διάδοση της ιδέας της ελευθερίας Συμβολή στην ίδρυση οργανώσεων επαναστατικής δράσης
Ενδεικτικά ιστορικά πρόσωπα	Λόρδος Βύρωνας (Μεγάλη Βρετανία) Φρανσουά ντε Σαμπωτεριάν (Γαλλία) Κάρολος Νορμάν (Γερμανία) Τζορτζ Φινλεϊ (Σκωτία)

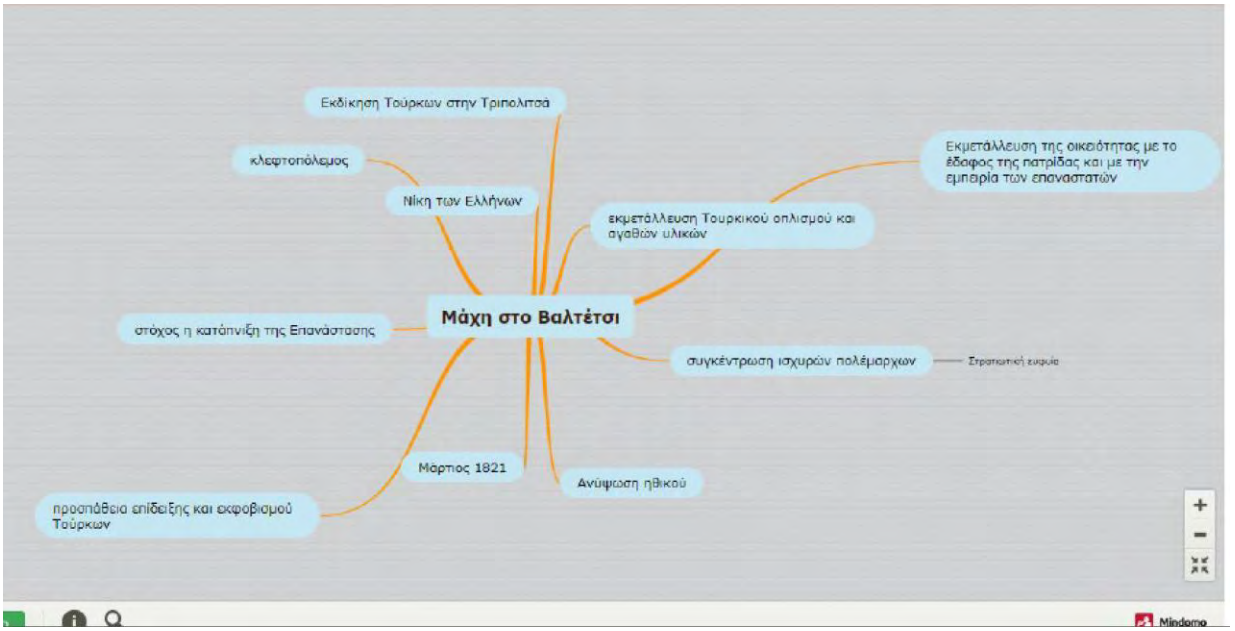
Εικόνα 8 – Ψηφιακή καρτέλα παρουσίασης φορέα δύναμης της Επανάστασης

2.**Ψηφιακή παρουσίαση** του φορέα δύναμης με την αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου blabberrize (www.blabberize.com)

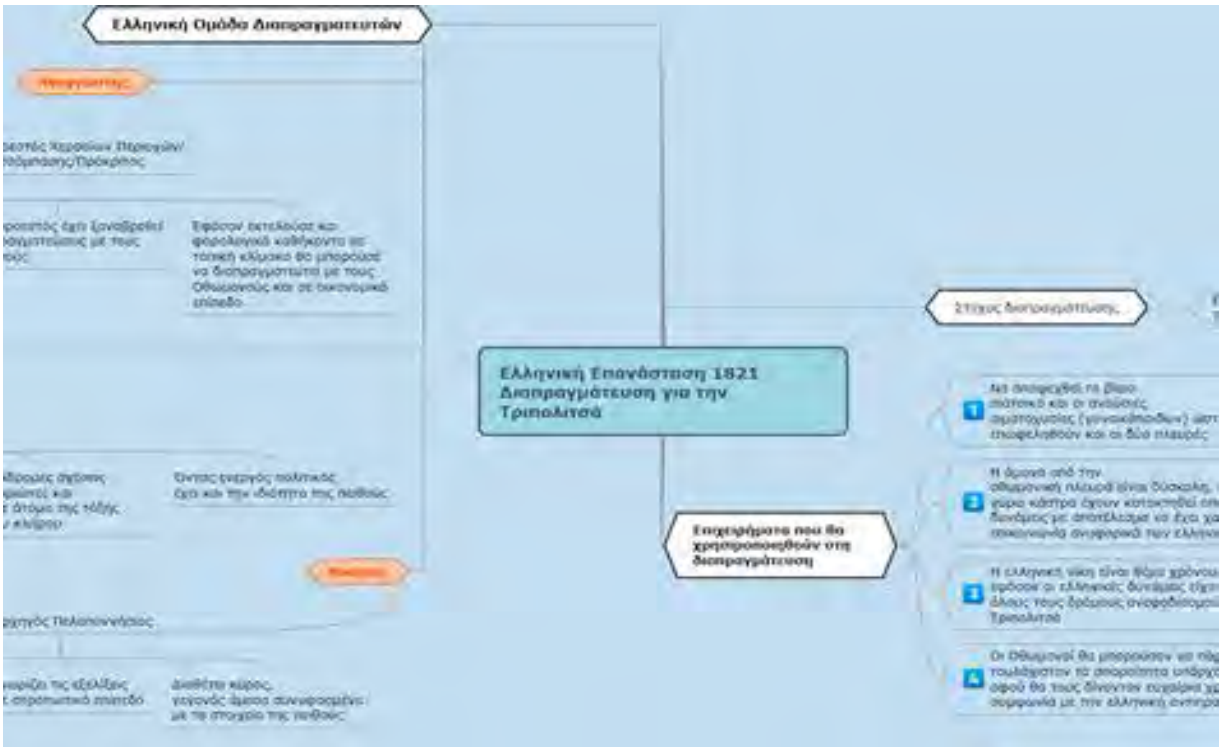


Εικόνα 9 – Ψηφιακή παρουσίαση φορέα δύναμης Επανάστασης (https://blabberize.com/view/id/2022874)

3.**Ψηφιακός εννοιολογικός χάρτης** (Concept Map) για την Μάχη στο Βαλτέτσι & Διαπραγμάτευση για την Τριπολιτσά με την αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου mindomo (www.mindomo.com).



Εικόνα 10 – Ψηφιακός εννοιολογικός χάρτης: Μάχη στο Βαλτέτσι

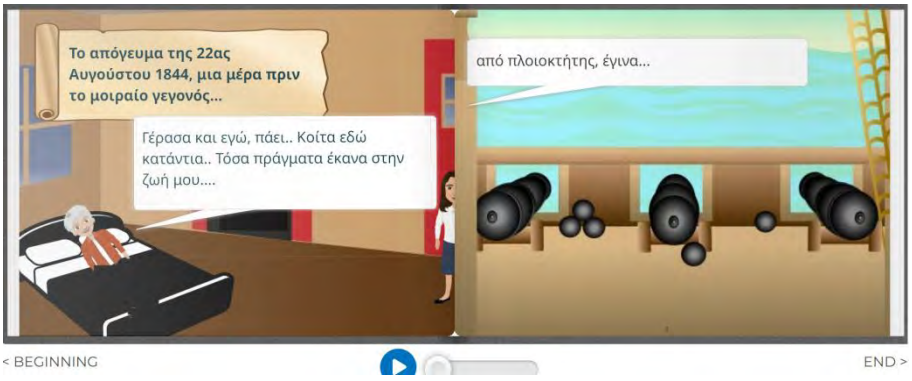


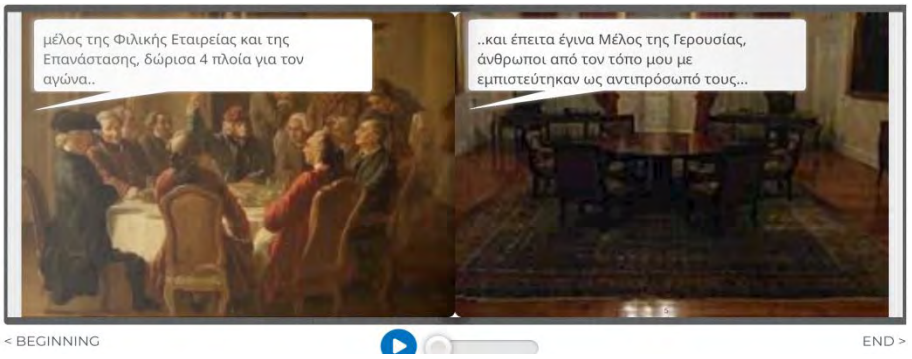
Εικόνα 11 – Ψηφιακός εννοιολογικός χάρτης: Διαπραγμάτευση για την Τριπολιτσά

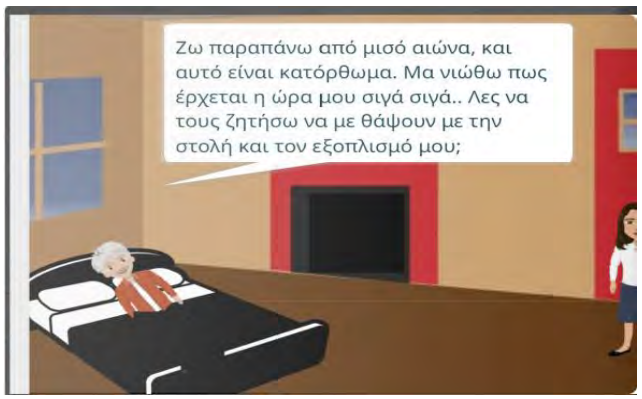
4. **Ψηφιακή αφήγηση** του απολογισμού της δράσης του Χ. Γιάννη Μέξη με την αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου storyjumper (www.storyjumper.com).









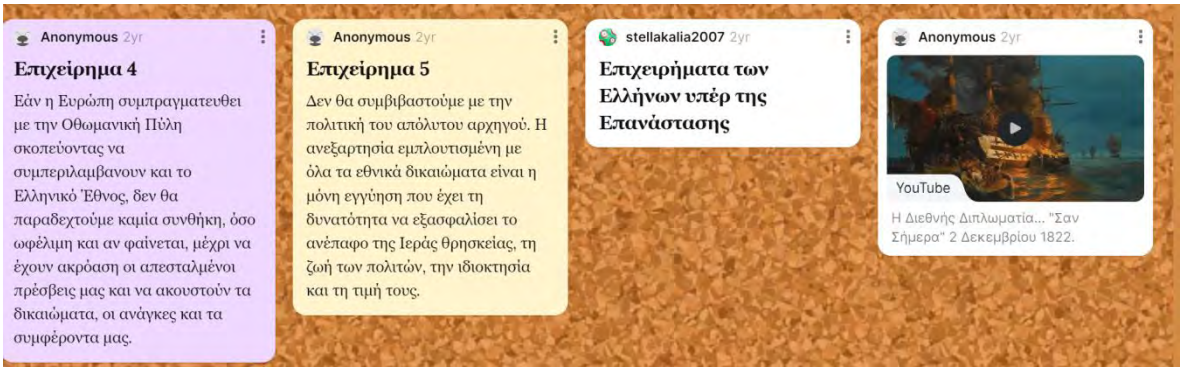


https://www.storyjumper.com/book/read/88654185/----#

Εικόνα 13 – Ψηφιακή αφήγηση

5.**Ψηφιακή παρουσίαση** των θέσεων των επαναστατημένων Ελλήνων με βάση το ακόλουθο **επικοινωνιακό πλαίσιο**: Συνέδριο της Βερόνας, 1822. Υποθέστε ότι η επιτροπή που έχει συγκροτήσει η προσωρινή κυβέρνηση της Ελλάδας λαμβάνει την έγκριση που ζητά από τους σύνεδρους και παρίσταται στο συνέδριο της Βερόνας (1822). Αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου padlet (https://padlet.com/).



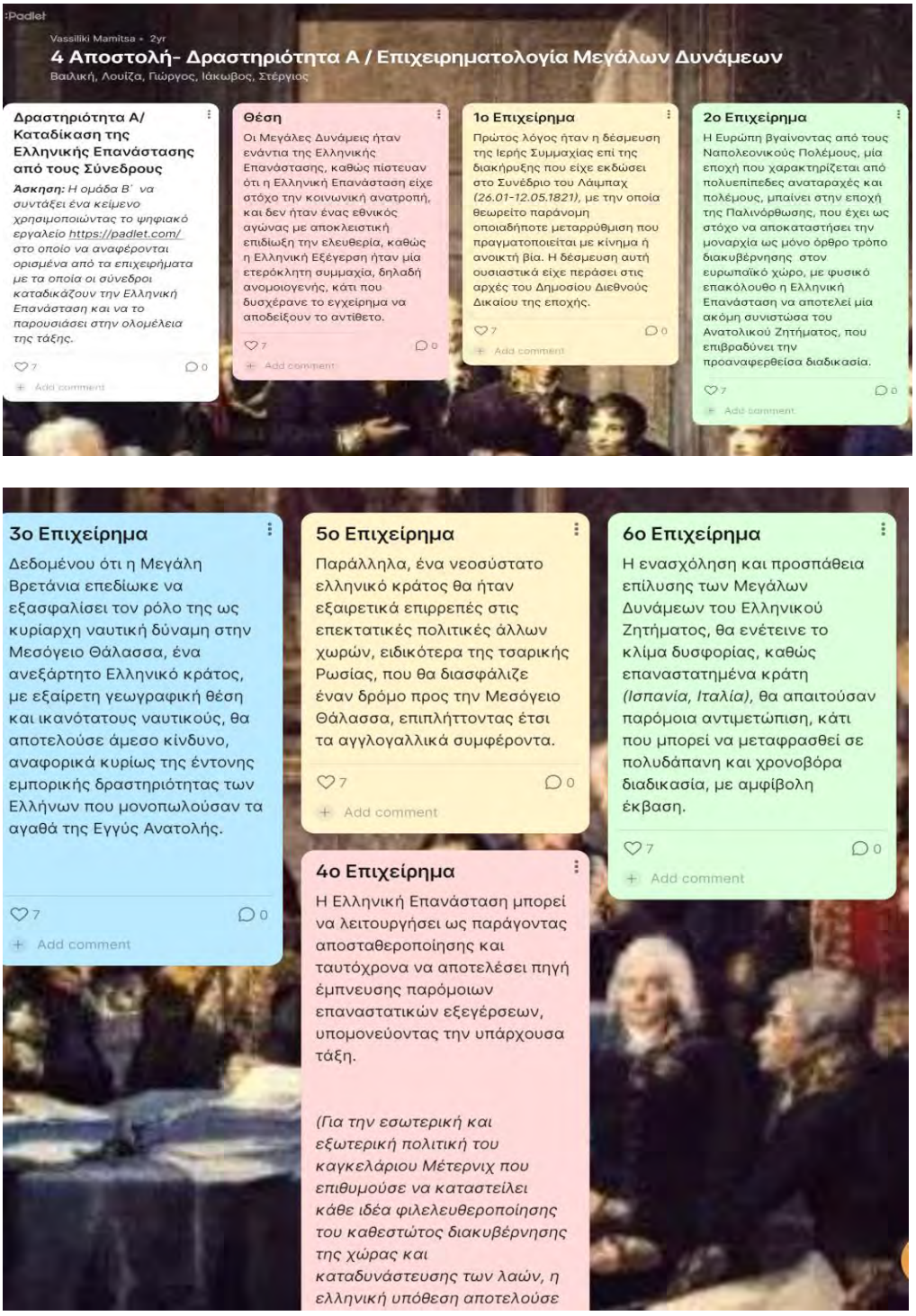


Εικόνα 12 – Ψηφιακή παρουσίαση επιχειρημάτων (https://padlet.com/stellakalia2007/padlet-u9jsjs0syzf1q2ni)

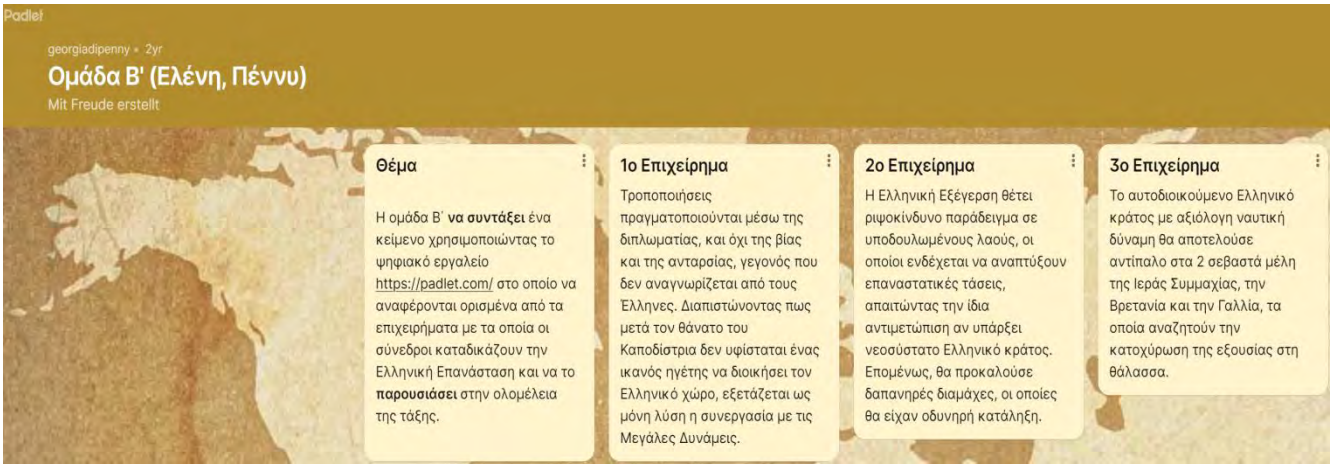


Εικόνα 13 – Ψηφιακή παρουσίαση επιχειρημάτων (https://padlet.com/pitax3000/4-pe22wx2aot2qn97y)

6.**Ψηφιακή παρουσίαση** των επιχειρημάτων, με τα οποία οι σύνεδροι (Συνέδριο Βερόνας, 1922) καταδικάζουν την Ελληνική Επανάσταση, με την αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου padlet (https://padlet.com/).



Εικόνα 14 – Ψηφιακή παρουσίαση επιχειρημάτων (https://padlet.com/vasilikiimamitsa/4-xryx9802npdgnj52)



Εικόνα 15 – Ψηφιακή παρουσίαση επιχειρημάτων

(https://padlet.com/georgiadipenny/padlet-ga7aucce59lfkk7c)

7.**Ψηφιακή επίσημη επιστολή** (google.docs) του Ανδρέα Μεταξά, διπλωμάτη & του Υπουργού Εξωτερικών της Γαλλίας Δούκα Ματιέ ντε Μονμορανσύ-Λαβάλ στους συνέδρους της Βερόνας 1822.

Βερόνα, Ιταλία, 1822

Αξιότιμοι εκπρόσωποι των παρευρισκόμενων κρατών,

Επίτιμοι διπλωματικοί ακόλουθοι και σεβαστά μέλη των Αυτοκρατορικών οίκων,

Σήμερα βρισκόμαστε εδώ ώστε να καταστήσουμε σαφή τη θέση μας όσων αφορά το ζήτημα της Ανατολικής Μεσογείου.

Έπειτα από πολύωρες και διεξοδικές συζητήσεις με τους υπόλοιπους αρχηγούς μας για την ταυτότητα του αγώνα μας από τον ζυγό των Τούρκων, καταλήξαμε στο ότι δίχως άλλο είναι εθνικοαπελευθερωτικός, στηριζόμενη πάντα βέβαια στα ακόλουθα επιχειρήματα.

Πρωτίστως διαθέτουμε όλες τις προϋποθέσεις, ώστε να θεωρηθούμε ένα ενιαίο κράτος. Εφόσον στην περιοχή της Ελλάδας, στην οποία και αναφερόμαστε, ομιλούμε μια κοινή γλώσσα την ελληνική, κατά κύριο κανόνα παραμένουμε πιστοί της ίδιας θρησκείας και μοιραζόμαστε το ίδιο πολιτιστικό υπόβαθρο.

Επιπλέον ως γνήσιοι απόγονοι των αρχαίων Ελλήνων, γόνοι της δημοκρατίας, δεν μπορούμε να ανεχτούμε το απολυταρχικό σύστημα που πρεσβεύει η οθωμανική αυτοκρατορία.

Επιπρόσθετα θα θέλαμε επίσης να επισημάνουμε και τις βιαιότητες που διαπράχθηκαν από μεριά των Οθωμανών εις βάρος των Ελλήνων και σόκαραν την Ευρώπη με τις βαρβαρότητές τους, ακουμπώντας κάποιες φορές τα όρια της γενοκτονίας.

Συμπερασματικά θα θέλαμε να τονίσουμε την αδικία που διαπράττεται εναντίον μας, εφόσον ένα οθωμανικό τείχος, μας αποτρέπει από το να έρθουμε σε επαφή με τις ιδέες του Διαφωτισμού, οι οποίες πλανιούνται στον αέρα. Θεωρούμε αναπότρεπτο το γεγονός, ότι ως Έλληνες κρατούμαστε κλεισμένοι σε ένα αναχρονιστικό, σκοτεινό κελί, απομακρυσμένοι από τις ιδέες που προασπίζει αυτός και το μόνο που ζητάμε είναι να μπορέσουμε και εμείς να πλησιάσουμε αυτά τα λαμπρά ιδεώδη.

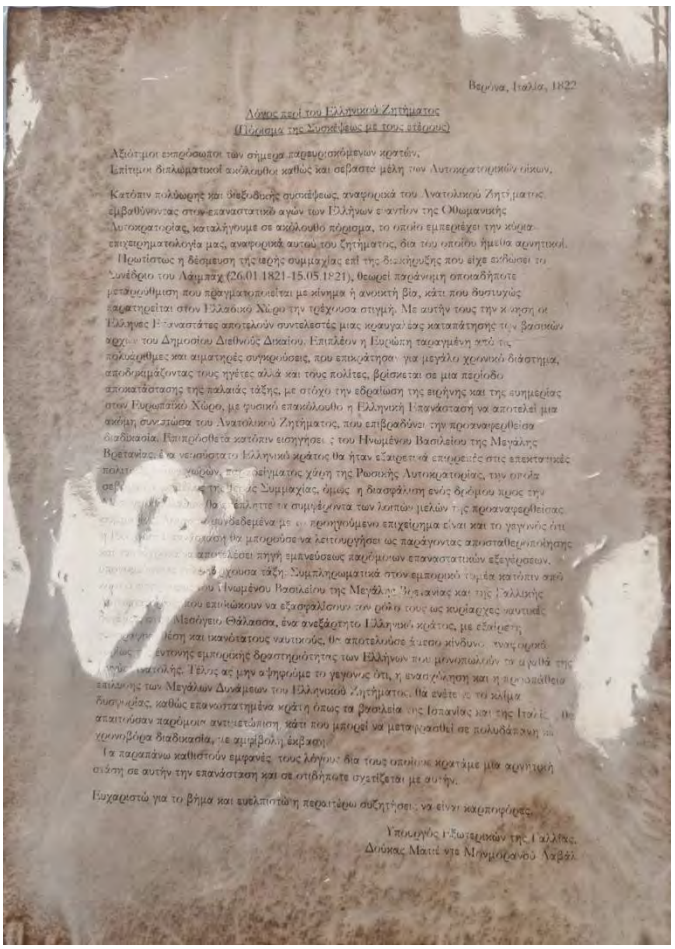
Καταληκτικά δεν υποστηρίζουμε τη χρήση βίας σε τέτοιες περιπτώσεις, θα προτιμούσαμε έναν κερδοφόρο διάλογο μεταξύ των δύων πλευρών, τον οποίον θα θέλαμε να εποπτεύσετε, αφού σε εσάς στηρίζουμε τη διεκδίκηση της κρατικής ελευθερίας μας και μιας καινούριας μας αρχής ως ένα ενωμένο και απελευθερωμένο έθνος.

Τα παραπάνω καθιστούν εμφανές τους λόγους για τους οποίους θα παραμείνουμε ακέραιοι στις πεποιθήσεις μας όσον αφορά τη συνέχεια του αγώνα μας.

Ευχαριστώ για το βήμα και ευελπιστώ οι περαιτέρω συζητήσεις να είναι καρποφόρες.

Διπλωμάτης, Ανδρέας Μεταξάς

Εικόνα 16 – Ψηφιακή επίσημη επιστολή



Βερόνα, Ιταλία, 1822

Λόγος περί του Ελληνικού Ζητήματος
(Ύφασμα της Σύσκεψεως με τους ειδικούς)

Αξιότιμοι εκπρόσωποι των σήμερα παρευρισκόμενων κρατών,
Επίτιμοι διπλωματικοί ακόλουθοι καθώς και σεβαστά μέλη των Αυτοκρατορικών οίκων,

Κατόπιν πολύωρης και διεξοδικής συσκέψεως, αναφορικά του Ανατολικού Ζητήματος, εμβαθύνοντας στον επαναστατικό αγώνα των Ελλήνων εναντίων της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, καταλήγουμε σε ακόλουθο πόρισμα, το οποίο εμπεριέχει την κύρια επιχειρηματολογία μας, αναφορικά αυτού του ζητήματος, δια του οποίου ημείς αρνητικοί.

Πρωτίστως η δέσμευση της εν λόγω συμμαχίας επί της διακηρύξεως που είχε εκδώσει το Συνέδριο του Λάιμπαχ (26.01.1821-15.05.1821), θεωρεί παράνομη οποιαδήποτε μεταβολή που πραγματοποιείται με κίνημα ή ανοικτή βία, κάτι που δυστυχώς παρατηρείται στον Ελλαδικό Χώρο την τρέχουσα στιγμή. Με αυτήν τους την κίνηση οι Έλληνες Επαναστάτες αποτελούν συντελεστές μιας κραυγαλέας καταπάτησης των βασικών αρχών του Δημοσίου Διεθνούς Δικαίου. Επιπλέον η Ευρώπη ταραγμένη από τις πολυσήμαντες και αιματηρές συγκρούσεις, που επικράτησαν για μεγάλο χρονικό διάστημα, αποδραμάζοντας τους ηγέτες αλλά και τους πολίτες, βρίσκεται σε μια περίοδο αποκατάστασης της παλαιάς τάξης, με στόχο την εδραίωση της ειρήνης και της ευημερίας στον Ευρωπαϊκό Χώρο, με φυσικό επακόλουθο η Ελληνική Επανάσταση να αποτελεί μια ακόμη συντίθεσα του Ανατολικού Ζητήματος, που επιβραδύνει την προαναφερθείσα διαδικασία. Επιπροσθέτα κατόπιν εισηγήσε[illegible] του Ηνωμένου Βασιλείου της Μεγάλης Βρετανίας, ένα νεοσύστατο Ελληνικό κράτος θα ήταν εξαιρετικά επιρρεπές στις επεκτατικές πολιτ[illegible]νών, πρ[illegible]σήματος χάνη της Ρωσικής Αυτοκρατορίας, την οποία σαβ[illegible] της Ιερής Συμμαχίας, όμως η διασφάλιση ενός δεδομένου τρόπου την [illegible] θα επέτρεπε τα συμφέροντα των λοιπών μελών της προαναφερθείσας [illegible] συνδεδεμένα με [illegible] προηγούμενο επιχείρημα είναι και το γεγονός ότι [illegible] ανοικτή θα μπορούσε να λειτουργήσει ως παράγοντας αποσταθεροποίησης [illegible] αποτελέσει πηγή εμπνεύσεως παρόμοιων επαναστατικών εξεγέρσεων. [illegible] παλαιά τάξη. Συμπληρωματικά στον εμπορικό τομέα κατόπιν σκό[illegible] του Ηνωμένου Βασιλείου της Μεγάλης Βρετανίας και της Γαλλίας [illegible] επιθώκουν να εξασφαλίσουν τον ρόλο τους ως κυρίαρχες ναυτικές [illegible] Μεσογείου Θάλασσα, ένα ανεξάρτητο Ελληνικό κράτος, με εξαιρετη[illegible] θέση και ικανότατους ναυτικούς, θ[illegible] αποτελούσε έτερο κίνδυνο [illegible] ναυτικής εντονης εμπορικής δραστηριότητας των Ελλήνων που μονοπωλούν τα μικρά της [illegible] παραλία. Τέλος ας μην αφήσουμε το γεγονός ότι, η αναζωπύρωση και η περιοδεία επιλογής των Μεγάλων Δυνάμεων του Ελληνικού Ζητήματος, θα ενέτεινε το κλίμα δυσπιστίας, καθώς επαναστατημένα κράτη όπως τα βασίλεια της Ισπανίας και της Ιταλίας [illegible] απαιτούσαν παρόμοια αντιμετώπιση κάτι που μπορεί να μεταφραστεί σε πολυδάπανη και χρονοβόρα διαδικασία, με αμφίβολη έκβαση.

Τα παραπάνω καθιστούν εμφανές τους λόγους δια τους οποίους κρατάμε μια αρνητική στάση σε αυτήν την επανάσταση και σε οιδήποτε συνέζεται με αυτήν.

Ευχαριστώ για το βήμα και ευελπιστώ η περαιτέρω συζητήσεις να είναι καρποφόρες.

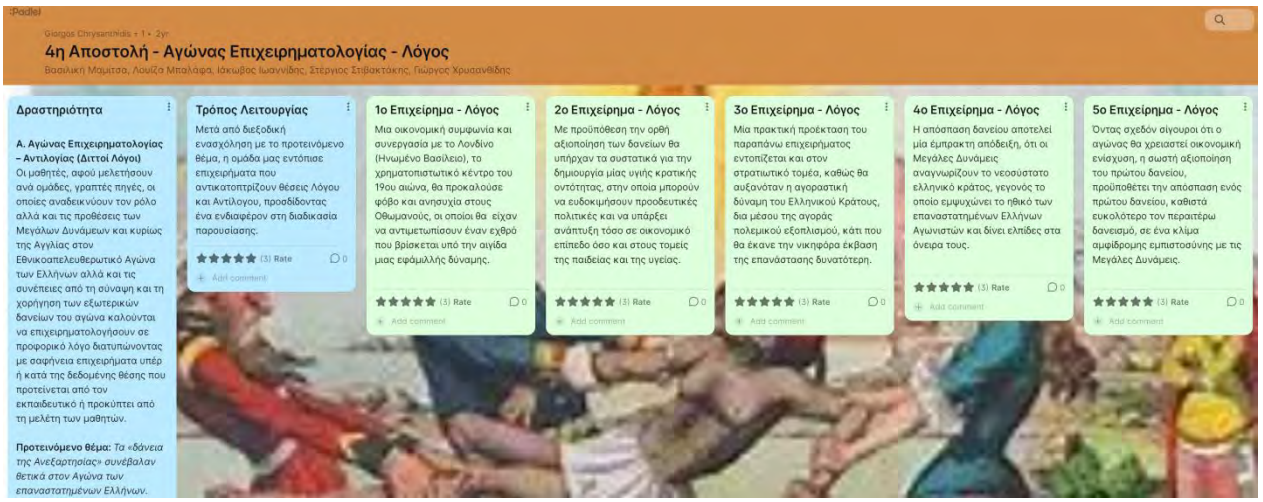
Υπουργός Εξωτερικών της Γαλλίας,
Δούκας Matié στα Μνημόσυνα Χαβάλ

Εικόνα 17 - Επεξεργασία του χαρτιού με ειδική τεχνική για να φαίνεται παλαιό χειρόγραφο-μάθημα Καλλιτεχνικών.

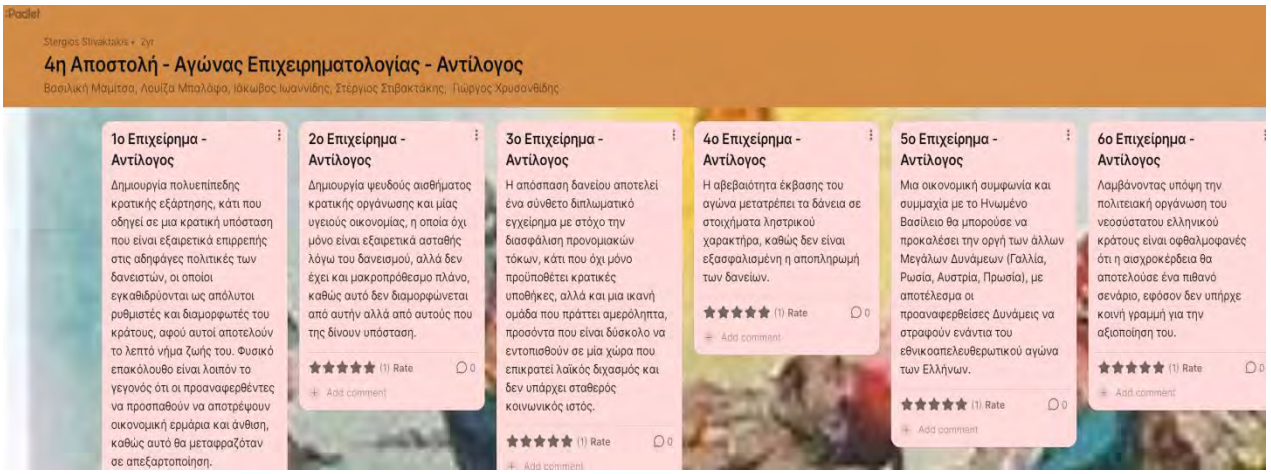
8.**Ψηφιακή αφήγηση/ ψηφιακή παρουσίαση** Αγώνα Επιχειρηματολογίας – Αντιλογίας (Debate) με προτεινόμενο θέμα: Τα «δάνεια της Ανεξαρτησίας» (δε) συνέβαλαν θετικά στον Αγώνα των επαναστατημένων Ελλήνων. Αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων storyjumper (www.storyjumper.com) και padlet (https://padlet.com/).



Εικόνα 17 – Ψηφιακή αφήγηση Debate (https://www.storyjumper.com/book/read/125881922/----------#page/5)



Εικόνα 18 – Ψηφιακή παρουσίαση Debate (https://padlet.com/gchrysanthidis/4-39bhh59anhtfu5wq)



Εικόνα 19 – Ψηφιακή παρουσίαση Debate (https://padlet.com/stergiosstivaktakis/4-kppkzduwhsoeq654)



Εικόνα 20 – Ψηφιακή παρουσίαση Debate (https://padlet.com/spyrosgontzes/4-xrforg1iwex19l0a)

Κεφάλαιο 7: Το ψηφιακό εκπαιδευτικό σενάριο στις Εκπαιδευτικές Διαδρομές των Επτανήσιων Λογοτεχνών στο πλαίσιο της πλατφόρμας "Polysemi".

Η θέαση του ιστορικού και λογοτεχνικού πολιτισμού ως εξαγώγιμου προϊόντος και η αναζήτηση τρόπων σωστής διαχείρισής του συγκεντρώνει τα τελευταία χρόνια το έντονο ενδιαφέρον επιστημόνων, που προέρχονται από ένα ευρύ φάσμα γνωστικών αντικειμένων των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών από τη μια μεριά και των επιστημόνων που υπηρετούν την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών από την άλλη.

Από την σύμπραξη των δύο αυτών επιστημονικών πεδίων σε ερευνητικά και αναπτυξιακά προγράμματα με πολιτισμικό προσανατολισμό, όπως το πρόγραμμα Polysemi «Πάρκο λογοτεχνικών ταξιδιών στην Ελλάδα και τη Μεγάλη Ελλάδα: ένα πάρκο λογοτεχνικών ταξιδιών για ένα βιώσιμο και περιφερειακό τουρισμό στην Απουλία και στην Ελλάδα» (https://polysemi.di.ionio.gr/), προκύπτουν παραγόμενα προϊόντα τα οποία εξυπηρετούν την πολιτιστική, εκπαιδευτική πολιτική και διαχείριση της πολιτισμικής κληρονομιάς των εμπλεκόμενων μερών, στην προκειμένη περίπτωση των Ιονίων Νήσων και της Μεγάλης Ελλάδας/ Κάτω Ιταλίας.

Ένα από τους στόχους του συγκεκριμένου έργου είναι η προώθηση του πολιτισμού της περιοχής των Ιονίων Νήσων και της Μεγάλης Ελλάδας/ Κάτω Ιταλίας μέσω εκπαιδευτικών δράσεων που ανήκουν στο ευρύτερο πλαίσιο του ιστορικού και λογοτεχνικού πολιτισμού, με το ενδιαφέρον να εστιάζεται στη δημιουργία Εκπαιδευτικών Διαδρομών με την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων. Στην παρούσα εργασία το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην εκπόνηση εκπαιδευτικών σεναρίων με στοχευμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες αξιοποιώντας ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία που θα στελεχώνουν τους σταθμούς των εκπαιδευτικών διαδρομών και μπορούν να αξιοποιηθούν είτε σε μια ψηφιακή εκπαιδευτική διαδρομή είτε σε real time περιήγηση σε ιστορικούς χώρους στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος.

Η πολιτισμική παιδεία μέσω των εικόνων πολιτισμού παρέχει στους/στις μαθητές/-τριες το υπόβαθρο που χρειάζονται για να προσανατολιστούν στο χρόνο (Mattozzi 2006). Η γνώση του πολιτισμικού περιβάλλοντος μέσα από την επίσκεψη και περιήγηση χώρων ιστορικής σημασίας προσφέρουν τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/-τριες να έρθουν κοντά στον τρόπο ζωής των ανθρώπων εκείνης της εποχής, να ερμηνεύσουν τις πρωτοβουλίες και τις δραστηριότητές τους και να κατανοήσουν

τους μετασχηματισμούς που επιφέρουν αυτές στη διαμόρφωση του ιστορικού παρελθόντος.

Προγράμματα όπως το Polysemi που προωθεί Εκπαιδευτικές Διαδρομές με την αξιοποίηση της τεχνολογίας εντός και εκτός τάξης συμβάλλουν θετικά στην αναδιαμόρφωση των δομών των ιστορικών γνώσεων που πρέπει να διδαχτούν οι σύγχρονοι/-ες μαθητές/-τριες, καθώς και στη διαφοροποίηση στον τρόπο διδασκαλίας τους. Στη σκέψη των μαθητών/-τριών το μάθημα της Ιστορίας ισοδυναμεί με την αφήγηση που αναφέρεται κυρίως σε στρατιωτικοπολιτικά γεγονότα, ένδοξους προγόνους, ιστορικές χρονολογίες ορόσημα, ονόματα-σύμβολα, δηλαδή με τη γνώση ενός «ηρωικού» και περιπετειώδους αφηγηματικού προτύπου (Γατσωτής & Αθανασιάδης 2006).

Οι Εκπαιδευτικές Διαδρομές του Polysemi οργανώνουν μια «διαδρομή» (ψηφιακή ή real time) για τους/ τις μαθητές/-τριες η οποία συνδυάζει επισκέψιμους τόπους που θεωρούνται τόσο ιστορικής όσο και συλλογικής μνήμης, αξιοποιώντας ιστορικές και λογοτεχνικές πηγές (ψηφιακή βιβλιοθήκη πλατφόρμας Polysemi). Η Βλάχου (2006) σύμφωνα με την τυπολογία του Pierre Nora[144] για τους τύπους μνήμης, θεωρεί πως επισκέψιμοι χώροι, ως τόποι ιστορικής και συλλογικής μνήμης που θα μπορούσαν να εντάσσονται στη διδακτική πράξη είναι για παράδειγμα αρχαιολογικοί, βιομηχανικοί χώροι, μουσεία, πινακοθήκες, βιβλιοθήκες, δημόσια και ιδιωτικά κτήρια, ενδεικτικά μιας ορισμένης εποχής, όπως κάστρα, πύργοι, νεοκλασσικά, προσφυγικά, νεκροταφεία, τόποι εξορίας, φυλακές, θεατρικές και κινηματογραφικές παραστάσεις.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή των Εκπαιδευτικών Διαδρομών είναι η οργάνωση μιας μεθοδικής πορείας με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που μπορούν να πραγματοποιηθούν στους διάφορους σταθμούς των Εκπαιδευτικών διαδρομών. Ο/η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του συνεργάτη, του συνερεύνητη της πληροφορίας, με αποτέλεσμα να δομεί μια ατμόσφαιρα παρότρυνσης της ελεύθερης έκφρασης των μαθητών/-τριών σε ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον.

[144] Η τυπολογία του Pierre Nora καταλήγει σε πέντε τύπους μνήμης, από τους οποίους οι τέσσερις πρώτοι ορίζονται ως τύποι εθνικής μνήμης, ενώ ο πέμπτος, αυτοκαθοριζόμενος, καθορίζει τους υπολοίπους: 1) η ιδρυτική μνήμη, 2) η καθαρή έκφραση της μνήμης-κράτος, 3) η μνήμη-Έθνος, 4) η μνήμη-πολίτης, 5) η μνήμη-κληρονομιά. P. Nora, «La nation-mémoire», στο P. Nora (επιμ.), *Les lieux de mémoire*, τόμ. 2, *La nation*, Gallimard, Paris 1986, σ. 647-650

Τα ψηφιακά εργαλεία που αξιοποιούνται στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των Εκπαιδευτικών Διαδρομών ενισχύουν τη δημιουργικότητα και την καλλιτεχνική έκφραση των μαθητών/-τριών στην προσπάθεια διεκπεραίωσης των δραστηριοτήτων, ιδιαίτερα στη real time επίσκεψη και περιήγηση σε χώρους που αποπνέουν τον αέρα της εποχής που δομεί το ιστορικό πλαίσιο των λογοτεχνικών έργων των Επτανήσιων Λογοτεχνών.

Υποστηρικτικό ρόλο στον εμπλουτισμό του παρεχόμενου υλικού των εκπαιδευτικών σεναρίων έχει η δημιουργία της Ψηφιακής Βιβλιοθήκης. Αρχικά, στην Ψηφιακή Βιβλιοθήκη παρουσιάζονται στοχευμένα βασικοί σταθμοί της ζωής, της κοινωνικής, της πολιτικής δράσης και της λογοτεχνικής παραγωγής σημαντικών Ελλήνων και Ιταλών λογοτεχνών, πεζογράφων και ποιητών, οι οποίοι είτε κατάγονται από τις συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές, είτε έχουν πραγματοποιήσει ταξίδια ή έχουν φοιτήσει σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα των περιοχών αυτών. Άμεση συνέπεια των ανωτέρω είναι να έχουν επηρεαστεί λογοτεχνικά από την καθημερινότητα, τα ιστορικά γεγονότα που συντελέστηκαν στους τόπους αυτούς ή να έχουν μαγευτεί από το φυσικό τους κάλλος και ως εκ τούτου, τα συναισθήματα και οι ιδέες που προκύπτουν από την επαφή των λογοτεχνών με τον συγκεκριμένο γεωγραφικό χώρο βρίσκουν πεδίο έκφρασης και ανάπτυξης στην εργογραφία τους.

Η Ψηφιακή Βιβλιοθήκη, έχει ενσωματωθεί στο επίσημο διαδικτυακό portal του προγράμματος POLYSEMI (https://polysemi.di.ionio.gr/index.php/category/library/) και για καθένα λογοτέχνη, πεζογράφο και ποιητή είναι ενταγμένα: (α) ένα σύντομο βιογραφικό σημείωμα, (β) ένα χρονολόγιο με βασικούς σταθμούς της κοινωνικής, πολιτικής και λογοτεχνικής δράσης του, (γ) μία επιλεγμένη εργογραφία, η οποία περιλαμβάνει τα πιο γνωστά λογοτεχνικά πονήματα του καθενός από τους προς παρουσίαση Έλληνες και Ιταλούς λογοτέχνες και (δ) μια συλλογή φωτογραφιών και εικόνων που καταδεικνύει το έργο του καθενός.

Οι ψηφιακές εκπαιδευτικές δράσεις μπορούν να αποτελέσουν σημαντικά μέσα διδασκαλίας και μάθησης και να χρησιμοποιηθούν με πολλούς και ποικίλους τρόπους για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων. Όπως όλα τα ψηφιακά μέσα, μπορούν να αξιοποιηθούν στην κατεύθυνση του παιδαγωγικού περιβάλλοντος (π.χ. προβολή εποπτικού υλικού, οργάνωση της διδασκαλίας από τον/την εκπαιδευτικό, δημιουργία

πολυτροπικών/πολυμεσικών μαθητικών εργασιών), αλλά και να αξιοποιηθούν από τους/τις μαθητές/-τριες στο πλαίσιο παραγωγής ψηφιακών εργασιών κατά τη διάρκεια συνεργατικών δραστηριοτήτων (π.χ. ομάδα μαθητών παρουσιάζει τα αποτελέσματα της έρευνά της για το ιστορικό πλαίσιο όπως αποτυπώνεται στην λογοτεχνική παραγωγή των Επτανήσιων Λογοτεχνών με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων), προσδίδοντας δυναμικό χαρακτήρα στην παρουσίαση πληροφοριών κατά τη διδασκαλία στην τάξη, αλλά και εκτός αυτής, σε σχολικές εκθέσεις ή σε άλλες εκπαιδευτικές εκδηλώσεις (π.χ. σχολικές γιορτές, ιστορικά και λογοτεχνικά αφιερώματα) για ολόκληρη τη σχολική κοινότητα.

Αξιοποιώντας τις Εκπαιδευτικές Διαδρομές των Επτανήσιων Λογοτεχνών στην εκπαίδευση ενισχύεται η συντέλεση της μάθησης και της γνωστικής ανάπτυξης σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια, με συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις και μέσω συνεργατικών ψηφιακών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Η εισαγωγή των Εκπαιδευτικών Διαδρομών με ψηφιακές εκπαιδευτικές δραστηριότητες αποδεικνύεται ένας δυναμικός και ελκυστικός τρόπος μάθησης και κατανόησης του ιστορικού παρελθόντος μέσα από τη λογοτεχνική οπτική, ο οποίος απομακρύνεται από την επικρατούσα τυπική μαθησιακή διαδικασία, καθώς περιλαμβάνει σε μεγάλο βαθμό τα στοιχεία της διαδραστικότητας, της ενεργούς εμπλοκής και της συνεργατικής προσέγγισης της γνώσης.

7.1. Εκπαιδευτική Διαδρομή: Κέρκυρα

Επτανήσιοι Λογοτέχνες

Διονύσιος Σολωμός, Ανδρέας Κάλβος, Στέφανος-Κωνσταντίνος Θεοτόκης, Ιάκωβος Πολυλάς.

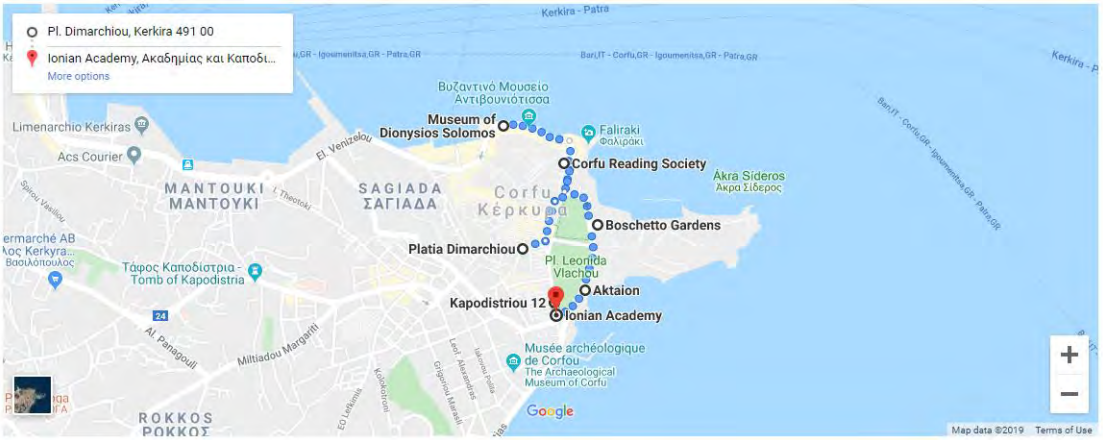
Οι Εκπαιδευτικές Διαδρομές (Educational Tours) με θέμα λογοτέχνες και ποιητές με καταγωγή αλλά και δράση στα Ιόνια νησιά αποτελούν μέρος του προγράμματος **Polysemi** και έχουν σχεδιαστεί με σκοπό την ουσιαστική επαφή των μαθητών/-τριών με την πλούσια και ποικίλη πνευματική και πολιτιστική κληρονομιά των Επτανήσων.

Η συγκεκριμένη Εκπαιδευτική Διαδρομή αφορά σημαντικούς λογοτέχνες και ποιητές, οι οποίοι είτε γεννήθηκαν, είτε έζησαν και εξελίχθηκαν λογοτεχνικά στο νησί της

Κέρκυρας, αφήνοντας ως πολύτιμη παρακαταθήκη στους μεταγενέστερους αξιόλογο λογοτεχνικό έργο.

Παρατίθεται το **πρόγραμμα** και οι προτεινόμενες **εκπαιδευτικές δραστηριότητες** της Εκπαιδευτικής Διαδρομής *«Ακολουθώντας τα ίχνη των Επτανήσιων Λογοτεχνών»* στην Κέρκυρα.

Πρόγραμμα Εκπαιδευτικής Διαδρομής στην Κέρκυρα



09:00	Σημείο συνάντησης: η **Πλατεία Δημαρχείου**. Περιήγηση στην πλατεία.  1. Το Άγαλμα Ιάκωβου Πολυλά. 2. Το Δημαρχείο Κέρκυρας. 3. Η Καθολική Μητρόπολη.
09:15 – 11:00	Επίσκεψη και ξενάγηση στο **Μουσείο Σολωμού**. 
11:00 -11:15	**Αναγνωστική Εταιρία**. Επίσκεψη και ξενάγηση στην

	Αναγνωστική Εταιρία.  1. Χειρόγραφο επιστολής Κωνσταντίνου Θεοτόκη. 2. Προτομή Λορέντζου Μαβίλη.
11:15 – 11:30	Περιήγηση στο **Μποσκέτο.**  1. Προτομή Κωνσταντίνου Θεοτόκη. 2. Προτομή Λορέντζου Μαβίλη.
11:35 – 11:45	**Ακταίον.** Άγαλμα Διονύσιου Σολωμού**.** 
12:00 – 12:30	**Κτίριο Πινακοθήκης Άγγελου Γιαλλινά.**  Στο αρχοντικό Γιαλλινά διέμεινε τους τελευταίους μήνες της ζωής του ο γνωστός συγγραφέας **Κωνσταντίνος Θεοτόκης**. Η **επιγραφή** που βρίσκεται στο εξωτερικό του κτίσματος μαρτυρά

	ότι απεβίωσε εκεί την πρώτη Ιουλίου του 1923.
12:45 – 13:45	Επίσκεψη και ξενάγηση στην **Ιόνιο Ακαδημία.** 
14:00	Ολοκλήρωση Εκπαιδευτικής Διαδρομής.

Προτεινόμενες **εκπαιδευτικές δραστηριότητες** για μαθητές/-τριες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με βάση τη συμμετοχή τους στην Εκπαιδευτική Διαδρομή *«Ακολουθώντας τα ίχνη των Επτανήσιων Λογοτεχνών»* στην **Κέρκυρα**.

1. **Δημιουργία ψηφιακού ημερολογίου** μέσω της αξιοποίησης διαμοιραζόμενου διαδικτυακού αρχείου (Google Doc) για την καταγραφή εντυπώσεων, ιδεών, σκέψεων με αφορμή τη συμμετοχή στην Εκπαιδευτική Διαδρομή.
2. Σύνθεση αφηγημάτων, εμπνευσμένων από έργα των Επτανήσιων Λογοτεχνών. Αξιοποίηση των πηγών της ψηφιακής βιβλιοθήκης της πλατφόρμας Polysemi. **Δημιουργία ψηφιακού βιβλίου** με την αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου https://bookcreator.com/
3. **Δημιουργία ψηφιακού φωτογραφικού κολάζ**: απεικόνιση ιστορικών κτιρίων, φυσικών χώρων, αγαλμάτων, κτλ. Παράδειγμα: Αρχοντικό Γιαλλινά, Ιόνιος Ακαδημία, Αναγνωστική Εταιρία. Αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου https://www.canva.com/create/photo-collages/ ή https://pic-collage.com/
4. Παρατήρηση ιστορικών κτιρίων και αποτύπωση της σημερινής χρήσης τους. Διατύπωση συμπερασμάτων για την αρχιτεκτονική των κτιρίων (ιταλική επιρροή). Αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου Padlet (https://padlet.com) για την καταγραφή των σημειώσεων και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων.
5. Παρακολούθηση video για τη ζωή και τη λογοτεχνική δράση των Επτανήσιων

	Λογοτεχνών. Ενδεικτικό υποστηρικτικό υλικό: https://archive.ert.gr/8083/ *Η δε πόλις ελάλησεν*, Διονύσιος Σολωμός & Ανδρέας Κάλβος https://archive.ert.gr/24799/ *Επτανήσιοι ποιητές* Προτεινόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες: α) **Συζήτηση στρογγυλής τραπέζης**. β) **Ανάθεση ενός λογοτέχνη** ανά ομάδα: Στόχος η επεξεργασία επιλεγμένων έργων από την εργογραφία του λογοτέχνη, η μελέτη των χαρακτηριστικών γραφής και η ανάδειξη του ιστορικού πλαισίου. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων στην ολομέλεια της τάξης μέσω της αξιοποίησης του ψηφιακού εργαλείου https://padlet.com/
6.	**Δραματοποίηση** αποσπασμάτων από έργα του Κωνσταντίνου Θεοτόκη και **δημιουργία ψηφιακής αφήγησης**. Αξιοποίηση ενός από τα ακόλουθα ψηφιακά εργαλεία https://www.storyjumper.com/, http://www.storyboardthat.com, http://www.utellstory.com
7.	Αναζήτηση πληροφοριών για τη ζωή και το έργο των λογοτεχνών μέσα από α) πηγές, όπως βιβλία, εγκυκλοπαίδειες, χειρόγραφα, φωτογραφίες, β) το διαδίκτυο, πχ. Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα/ Λογοτεχνία http://www.greek-language.gr/greekLang/literature/index.html, Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού, Νέα Ελληνική Λογοτεχνία & Πολιτισμός http://www.snhell.gr/. γ) Ψηφιακή Βιβλιοθήκη Polysemi. **Δημιουργία ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη** μέσω της αξιοποίησης του ψηφιακού εργαλείου https://creately.com/diagram-type/mind-map/ Ή **Δημιουργία ψηφιακού σταυρόλεξου** μέσω της αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου https://crosswordlabs.com/
8.	**Σύνθεση καλλιτεχνικών εργασιών**. Ζωγραφική απεικόνιση περιεχομένου ποιημάτων ή πεζών έργων των λογοτεχνών. Αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου https://www.canva.com/create/photo-collages/

9.	**Πραγματοποίηση έκθεσης** στο σχολικό χώρο αποτελούμενη από καλλιτεχνικές δημιουργίες των μαθητών/-τριών, φωτογραφίες ιστορικών κτιρίων και φυσικών χώρων που συνδέονται με τη ζωή των λογοτεχνών, προβολή video από τη συμμετοχή στην Εκπαιδευτική Διαδρομή *«Ακολουθώντας τα ίχνη των Επτανήσιων Λογοτεχνών»* στην Κέρκυρα.
10.	Δημιουργία **ψηφιακής χρονογραμμής** μέσω της αξιοποίησης του ψηφιακού εργαλείου www.timetoast.com του συνόλου της εργογραφίας των Επτανήσιων Λογοτεχνών.
11.	«Οι Επτανήσιοι Λογοτέχνες αυτοσυστήνονται». Σύντομο αυτοβιογραφικό σημείωμα. Αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου blabberize.com.

7.2 Εκπαιδευτική Διαδρομή: Ζάκυνθος

Επτανήσιοι Λογοτέχνες

Διονύσιος Σολωμός, Ανδρέας Κάλβος, Γρηγόριος Ξενόπουλος, Ugo Foscolo, Ελισάβετ Μουτζάν Μαρτινέγκου

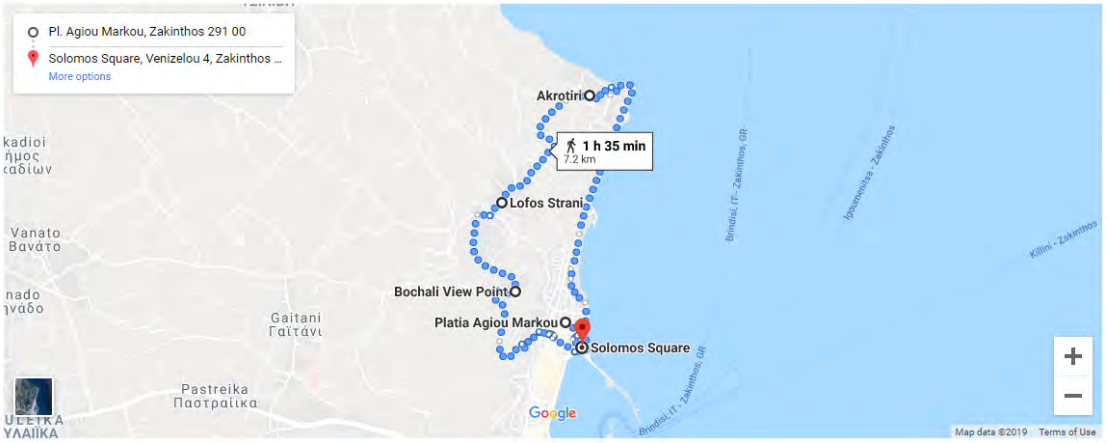
Οι Εκπαιδευτικές Διαδρομές (Educational Tours) με θέμα λογοτέχνες με καταγωγή αλλά και δράση στα Ιόνια νησιά αποτελούν μέρος του προγράμματος **Polysemi** και έχουν σχεδιαστεί με σκοπό την ουσιαστική επαφή των μαθητών/-τριών με την πλούσια και ποικίλη πνευματική και πολιτιστική κληρονομιά των Επτανήσων.

Η συγκεκριμένη Εκπαιδευτική Διαδρομή αφορά σημαντικούς λογοτέχνες, οι οποίοι είτε γεννήθηκαν, είτε έζησαν και εξελίχθηκαν λογοτεχνικά στο νησί της Ζακύνθου, αφήνοντας ως πολύτιμη παρακαταθήκη στους μεταγενέστερους αξιόλογο λογοτεχνικό έργο.

Παρατίθεται το **πρόγραμμα** και οι προτεινόμενες **εκπαιδευτικές δραστηριότητες** της Εκπαιδευτικής Διαδρομής *«Ακολουθώντας τα ίχνη των Επτανήσιων Λογοτεχνών»* στη Ζάκυνθο.

Πρόγραμμα Εκπαιδευτικής Διαδρομής στη Ζάκυνθο

Ημέρα πρώτη

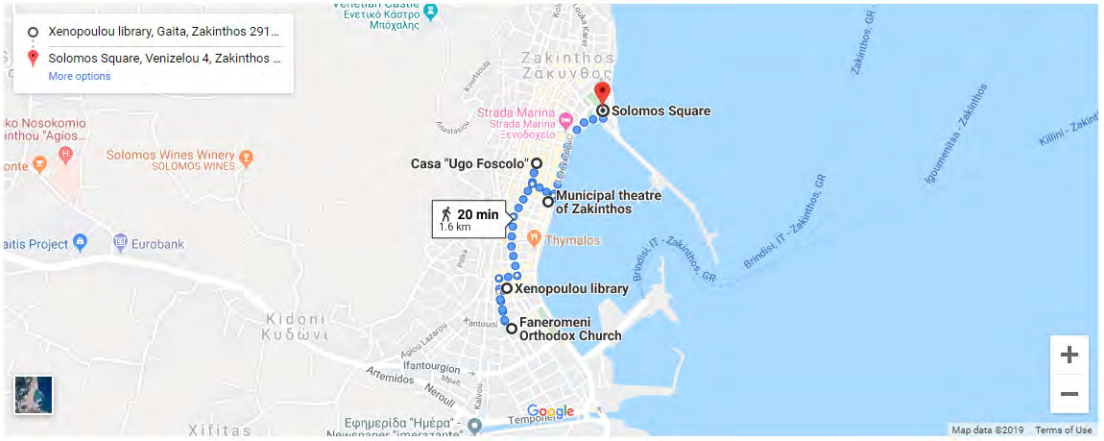


09:00	Σημείο συνάντησης: το **Μουσείο Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων** στην πλατεία Αγίου Μάρκου. 
09:15 – 11:00	Επίσκεψη και ξενάγηση στο **Μουσείο.** 1. Αίθουσα Σολωμού. 2. Διασωθέντα χειρόγραφα Διονύσιου Σολωμού & Γρηγόριου Ξενόπουλου. 3. Μαυσωλείο - οστά Διονύσιου Σολωμού & Ανδρέα Κάλβου.
11:00 -11:15	Περιήγηση στην **πλατεία Αγίου Μάρκου** και στη συνέχεια μετάβαση στην **πλατεία Σολωμού**.  1. Το δέντρο της ελευθερίας στο κέντρο της πλατείας, το οποίο συμβολίζει την απελευθέρωση από τους Ενετούς

	και την υποδοχή των Γάλλων δημοκρατικών. 2. Ο καθολικός ναός του Αγ. Μάρκου.
11:15 – 11:30	**Πλατεία Σολωμού**.  1. Το κτίριο του Βυζαντινού Μουσείου. 2. Η Βιβλιοθήκη. 3. Το Πνευματικό Κέντρο. 4. Η Εκκλησία του Αγίου Νικολάου του Μώλου. 5. Το άγαλμα του Διονύσιου Σολωμού.
11:45 – 12:30	**Ακρωτήρι. Έπαυλη Νικόλαου Σολωμού – Ταμπακιέρη.** 
12:45 – 13:30	**Μπόχαλη. Ιστορικός χώρος Λόφου του Στράνη.** 
13:45 – 14:30	**Πλατεία Μπόχαλης**. Πανοραμική θέα της Ζακύνθου. 
15:00	Επιστροφή στην **πλατεία Σολωμού**. Ολοκλήρωση εκπαιδευτικής

	διαδρομής.

Ημέρα δεύτερη



09:00	Σημείο συνάντησης στο **Μουσείο Γρηγόριου Ξενόπουλου.** 
09:15 – 10:30	Επίσκεψη και ξενάγηση στο Μουσείο.
10:30 – 11:30	Επίσκεψη στη **Ξενοπούλειο Παιδική Βιβλιοθήκη.** 
11:45 – 12:00	**Συνοικία Άμμου.** 1. Το Άγαλμα του Γρηγόριου Ξενόπουλου. 2. Ο Ιερός Ναός Παναγίας Φανερωμένης.
12:15 – 13:00	Επίσκεψη στην **Οικία του Ποιητή Ούγο Φώσκολο**.

	
13:15 – 14:30	**Δημοτικό Θέατρο Ζακύνθου**. Δραματοποίηση θεατρικών έργων Γρηγόριου Ξενόπουλου.
15:00	Επιστροφή στην **πλατεία Σολωμού**. Ολοκλήρωση εκπαιδευτικής διαδρομής.

Προτεινόμενες **εκπαιδευτικές δραστηριότητες** για μαθητές/-τριες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με βάση τη συμμετοχή τους στην Εκπαιδευτική Διαδρομή *«Ακολουθώντας τα ίχνη των Επτανήσιων Λογοτεχνών»* στη **Ζάκυνθο**.

1.	**Δημιουργία ψηφιακού ημερολογίου μέσω της αξιοποίησης διαμοιραζόμενου διαδικτυακού αρχείου (Google Doc) για την καταγραφή εντυπώσεων, ιδεών, σκέψεων με αφορμή τη συμμετοχή στην Εκπαιδευτική Διαδρομή.**
2.	Σύνθεση αφηγημάτων, εμπνευσμένων από έργα των Επτανήσιων Λογοτεχνών. Αξιοποίηση των πηγών της ψηφιακής βιβλιοθήκης της πλατφόρμας Polysemi. **Δημιουργία ψηφιακού βιβλίου** με την αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου https://bookcreator.com/
3.	**Δημιουργία ψηφιακού κολάζ και εννοιολογικού χάρτη** για την απεικόνιση ιστορικών κτιρίων, φυσικών χώρων, αγαλμάτων κ.τ.λ. Παράδειγμα: Έπαυλη Νικολάου Σολωμού – Ταμπακιέρη, Οικία του Ποιητή Ούγο Φώσκολο, ιστορικός χώρος Λόφου του Στράνη. Αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου Mindomo (www.mindomo.com) και https://pic-collage.com/.
4.	Παρατήρηση ιστορικών κτιρίων και αποτύπωση της σημερινής χρήσης τους. Διατύπωση συμπερασμάτων για την αρχιτεκτονική των κτιρίων (ιταλική επιρροή). Αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου Padlet (https://padlet.com) για την καταγραφή των σημειώσεων και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

5.	Παρακολούθηση video για τη ζωή και τη λογοτεχνική δράση των Επτανήσιων Λογοτεχνών. Ενδεικτικό υποστηρικτικό υλικό: https://archive.ert.gr/8083/ *Η δε πόλις ελάλησεν*, Διονύσιος Σολωμός & Ανδρέας Κάλβος https://archive.ert.gr/24799/ *Επτανήσιοι ποιητές* **Προτεινόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες:** α) **Συζήτηση στρογγυλής τραπέζης**. β) **Ανάθεση ενός λογοτέχνη** ανά ομάδα: Στόχος η επεξεργασία επιλεγμένων έργων από την εργογραφία του λογοτέχνη, η μελέτη των χαρακτηριστικών γραφής και η ανάδειξη του ιστορικού πλαισίου. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων στην ολομέλεια της τάξης μέσω της αξιοποίησης του ψηφιακού εργαλείου https://padlet.com/ Προτεινόμενοι χώροι πραγματοποίησης των δραστηριοτήτων, πέρα από τη σχολική αίθουσα: Ξενοπούλειος Βιβλιοθήκη, Μουσείο Σολωμού.
6.	**Δραματοποίηση** αποσπασμάτων από έργα των Γρηγορίου Ξενόπουλου και Ελισάβετ Μουτζάν Μαρτινέγκου και **δημιουργία ψηφιακής αφήγησης**. Αξιοποίηση των πηγών της ψηφιακής βιβλιοθήκης της πλατφόρμας Polysemi. Αξιοποίηση ενός από τα ακόλουθα ψηφιακά εργαλεία https://www.storyjumper.com/, http://www.storyboardthat.com, http://www.utellstory.com Προτεινόμενοι χώροι πραγματοποίησης δραστηριότητας, πέρα από τη σχολική αίθουσα: Δημοτικό θέατρο Ζακύνθου, Υπαίθριο Δημοτικό θέατρο Ζακύνθου.
7.	Αναζήτηση πληροφοριών για τη ζωή και το έργο των λογοτεχνών μέσα από α) πηγές, όπως βιβλία, εγκυκλοπαίδειες, χειρόγραφα, φωτογραφίες, β) το διαδίκτυο, πχ. Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα/ Λογοτεχνία http://www.greek-language.gr/greekLang/literature/index.html, Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού, Νέα Ελληνική Λογοτεχνία & Πολιτισμός http://www.snhell.gr/. Αξιοποίηση των πηγών της ψηφιακής βιβλιοθήκης της πλατφόρμας Polysemi. **Δημιουργία ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη** μέσω της αξιοποίησης του

	ψηφιακού εργαλείου https://creately.com/diagram-type/mind-map/ Ή **Δημιουργία ψηφιακού σταυρόλεξου** μέσω της αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου https://crosswordlabs.com/ Προτεινόμενοι χώροι πραγματοποίησης των δραστηριοτήτων, πέρα από τη σχολική τάξη: Ξενοπούλειος Βιβλιοθήκη, Μουσείο Ξενόπουλου, Μουσείο Σολωμού.
8.	**Σύνθεση καλλιτεχνικών εργασιών**. Ζωγραφική απεικόνιση περιεχομένου ποιημάτων ή πεζών έργων των λογοτεχνών. Αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου https://www.canva.com/create/photo-collages/
9.	**Πραγματοποίηση έκθεσης** στο σχολικό χώρο αποτελούμενη από καλλιτεχνικές δημιουργίες μαθητών, φωτογραφίες ιστορικών κτιρίων και φυσικών χώρων που συνδέονται με τη ζωή των λογοτεχνών, προβολή video από τη συμμετοχή στην Εκπαιδευτική Διαδρομή *«Ακολουθώντας τα ίχνη των Επτανήσιων Λογοτεχνών»* στη Ζάκυνθο.
10.	Δημιουργία **ψηφιακής χρονογραμμής** μέσω της αξιοποίησης του ψηφιακού εργαλείου www.timetoast.com του συνόλου της εργογραφίας των Επτανήσιων Λογοτεχνών.
11.	«Οι Επτανήσιοι Λογοτέχνες αυτοσυστήνονται». Σύντομο αυτοβιογραφικό σημείωμα. Αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου https://blabberize.com/

7.3 Εκπαιδευτική Διαδρομή: Κεφαλονιά

Επτανήσιοι Λογοτέχνες

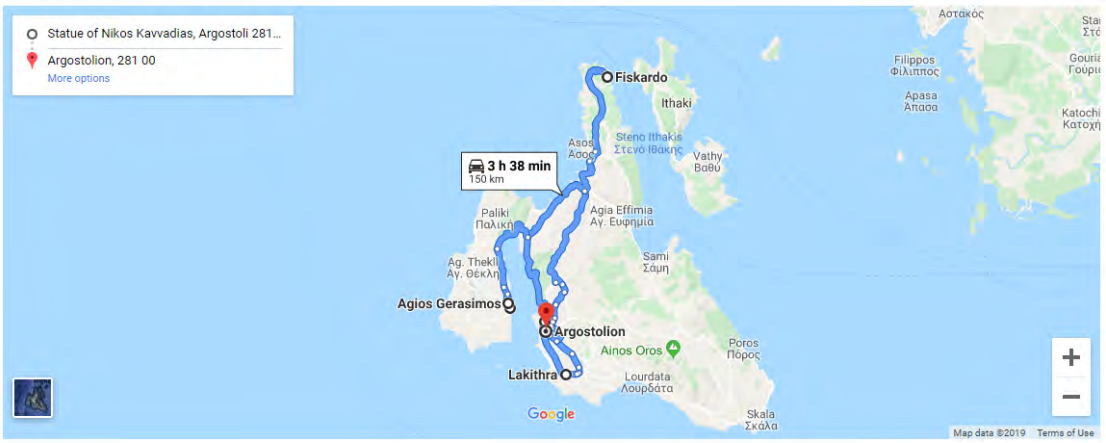
Ανδρέας Λασκαράτος, Νίκος Καββαδίας.

Οι Εκπαιδευτικές Διαδρομές (Educational Tours) με θέμα λογοτέχνες με καταγωγή αλλά και δράση στα Ιόνια νησιά αποτελούν μέρος του προγράμματος **Polysemi** και έχουν σχεδιαστεί με σκοπό την ουσιαστική επαφή των μαθητών/-τριών με την πλούσια και ποικίλη πνευματική και πολιτιστική κληρονομιά των Επτανήσων.

Η συγκεκριμένη Εκπαιδευτική Διαδρομή αφορά σημαντικούς λογοτέχνες, οι οποίοι είτε γεννήθηκαν, είτε έζησαν και εξελίχθηκαν λογοτεχνικά στο νησί της Κεφαλονιάς, αφήνοντας ως πολύτιμη παρακαταθήκη στους μεταγενέστερους αξιόλογο λογοτεχνικό έργο.

Παρατίθεται το **πρόγραμμα** και οι προτεινόμενες **εκπαιδευτικές δραστηριότητες** της Εκπαιδευτικής Διαδρομής *«Ακολουθώντας τα ίχνη των Επτανήσιων Λογοτεχνών»* στη Κεφαλονιά.

Πρόγραμμα Εκπαιδευτικής Διαδρομής στην Κεφαλονιά



09:00-9:30	Σημείο συνάντησης: το **άγαλμα του Νίκου Καββαδία**, στο τέρμα της παραλίας του **Αργοστολίου**. Σύντομη παραμονή.

	
10:00 – 11:00	Επίσκεψη στο **«Βράχου του Βύρωνα»** (φιλέλληνας ποιητής Λόρδος Μπάιρον) στο χωριό **Λακήθρα**, κοντά στην τοποθεσία Καλλιθέα. Επιγραφή: *«Αν είμαι ποιητής το οφείλω εις τον αέρα της Ελλάδος»*. 
12:15 -14:00	Επίσκεψη στο σπίτι του **Νίκου Καββαδία** στο **Φισκάρδο.** Περιήγηση στο Φισκάρδο**.** 
15:00 – 16:00	Επίσκεψη και περιήγηση στο **Ληξούρι. Άγαλμα Ανδρέα Λασκαράτου** στην παραλία του Ληξουρίου. Περιήγηση στο **Ληξούρι.** 
16:20 – 17:00	Επίσκεψη στο **ερειπωμένο εξοχικό σπίτι του Ανδρέα Λασκαράτου** στα **Ριτσάτα** (Ληξούρι).

	
17:40	Επιστροφή στην πόλη του Αργοστολίου. Ολοκλήρωση εκπαιδευτικής διαδρομής.

Προτεινόμενες **εκπαιδευτικές δραστηριότητες** για μαθητές/-τριες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με βάση τη συμμετοχή τους στην Εκπαιδευτική Διαδρομή *«Ακολουθώντας τα ίχνη των Επτανήσιων Λογοτεχνών»* στην **Κεφαλονιά**.

1.	**Δημιουργία ψηφιακού ημερολογίου μέσω της αξιοποίησης διαμοιραζόμενου διαδικτυακού αρχείου (Google Doc) για την καταγραφή εντυπώσεων, ιδεών, σκέψεων με αφορμή τη συμμετοχή στην Εκπαιδευτική Διαδρομή.**
2.	Σύνθεση αφηγημάτων, εμπνευσμένων από έργα των Επτανήσιων Λογοτεχνών. Αξιοποίηση των πηγών της ψηφιακής βιβλιοθήκης της πλατφόρμας Polysemi. **Δημιουργία ψηφιακού βιβλίου** με την αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου https://bookcreator.com/
3.	**Δημιουργία ψηφιακού κολάζ και εννοιολογικού χάρτη** για την απεικόνιση ιστορικών κτιρίων, φυσικών χώρων, αγαλμάτων κ.τ.λ. Παράδειγμα: πατρικό σπίτι Νίκου Καββαδία. Αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου Mindomo (www.mindomo.com) και https://pic-collage.com/.
4.	Παρατήρηση ιστορικών κτιρίων και αποτύπωση της σημερινής χρήσης τους. Διατύπωση συμπερασμάτων για την αρχιτεκτονική των κτιρίων (ιταλική επιρροή). Αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου Padlet (https://padlet.com) για την καταγραφή των σημειώσεων και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων.
5.	Παρακολούθηση video για τη ζωή και τη λογοτεχνική δράση των Επτανήσιων Λογοτεχνών. Παράδειγμα: https://www.youtube.com/watch?v=pKodNJig5jY Εποχές και συγγραφείς: Νίκος Καββαδίας

	https://archive.ert.gr/24799/ Επτανήσιοι ποιητές Προτεινόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες: α) **Συζήτηση στρογγυλής τραπέζης**. β) **Ανάθεση ενός λογοτέχνη** ανά ομάδα: Στόχος η επεξεργασία επιλεγμένων έργων από την εργογραφία του λογοτέχνη και παρουσίαση των αποτελεσμάτων στην ολομέλεια. Αξιοποίηση των πηγών της ψηφιακής βιβλιοθήκης της πλατφόρμας Polysemi. Αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου Padlet (https://padlet.com) για την καταγραφή των σημειώσεων και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων.
6.	Αναζήτηση πληροφοριών για τη ζωή και το έργο των λογοτεχνών μέσα από α) πηγές, όπως βιβλία, εγκυκλοπαίδειες, χειρόγραφα, φωτογραφίες, β) το διαδίκτυο, πχ. Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα/ Λογοτεχνία http://www.greek-language.gr/greekLang/literature/index.html, Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού, Νέα Ελληνική Λογοτεχνία & Πολιτισμός http://www.snhell.gr/. Αξιοποίηση των πηγών της ψηφιακής βιβλιοθήκης της πλατφόρμας Polysemi. **Δημιουργία ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη** μέσω της αξιοποίησης του ψηφιακού εργαλείου https://creately.com/diagram-type/mind-map/ Ή **Δημιουργία ψηφιακού σταυρόλεξου** μέσω της αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου https://crosswordlabs.com/
7.	**Σύνθεση καλλιτεχνικών εργασιών**. Ζωγραφική απεικόνιση περιεχομένου ποιημάτων ή πεζών έργων των λογοτεχνών. Αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου https://www.canva.com/create/photo-collages/
8.	**Πραγματοποίηση έκθεσης** στο σχολικό χώρο αποτελούμενη από καλλιτεχνικές δημιουργίες μαθητών, φωτογραφίες ιστορικών κτιρίων και φυσικών χώρων που συνδέονται με τη ζωή των λογοτεχνών, προβολή video από τη συμμετοχή στην Εκπαιδευτική Διαδρομή *«Ακολουθώντας τα ίχνη των Επτανήσιων Λογοτεχνών»* στην Κεφαλονιά.
9.	Δημιουργία **ψηφιακής χρονογραμμής** μέσω της αξιοποίησης του ψηφιακού εργαλείου www.timetoast.com του συνόλου της εργογραφίας των Επτανήσιων

	Λογοτεχνών.
10.	«Οι Επτανήσιοι Λογοτέχνες αυτοσυστήνονται». Σύντομο αυτοβιογραφικό σημείωμα. Αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου https://blabberize.com/
11.	**Προετοιμασία μουσικού αφιερώματος** στη μελοποιημένη ποίηση του Νίκου Καββαδία. Αξιοποίηση των πηγών της ψηφιακής βιβλιοθήκης της πλατφόρμας Polysemi.

7.4 Εκπαιδευτική Διαδρομή: Λευκάδα

Επτανήσιοι Λογοτέχνες

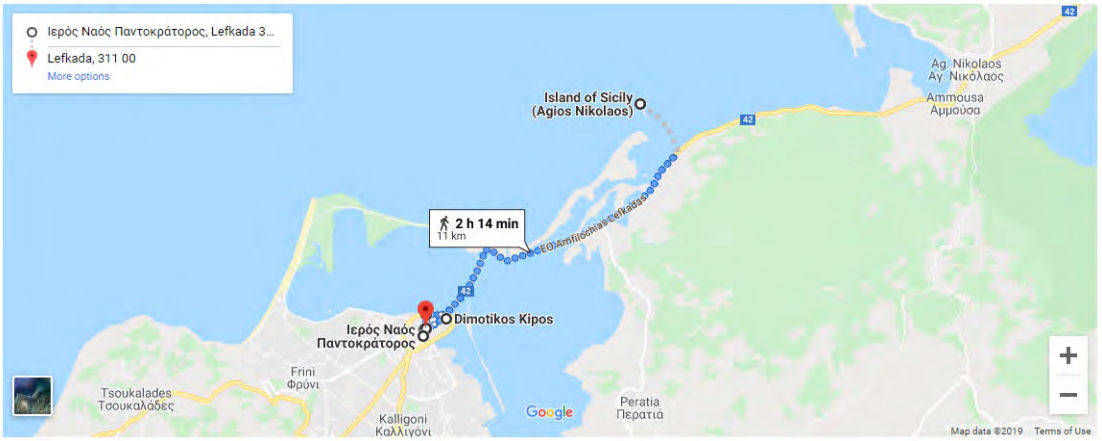
Αριστοτέλης Βαλαωρίτης, Άγγελος Σικελιανός.

Οι Εκπαιδευτικές Διαδρομές (Educational Tours) με θέμα λογοτέχνες με καταγωγή αλλά και δράση στα Ιόνια νησιά αποτελούν μέρος του προγράμματος **Polysemi** και έχουν σχεδιαστεί με σκοπό την ουσιαστική επαφή των μαθητών/-τριών με την πλούσια και ποικίλη πνευματική και πολιτιστική κληρονομιά των Επτανήσων.

Η συγκεκριμένη Εκπαιδευτική Διαδρομή αφορά σημαντικούς λογοτέχνες, οι οποίοι είτε γεννήθηκαν, είτε έζησαν και εξελίχθηκαν λογοτεχνικά στο νησί της Λευκάδας, αφήνοντας ως πολύτιμη παρακαταθήκη στους μεταγενέστερους αξιόλογο λογοτεχνικό έργο.

Παρατίθεται το **πρόγραμμα** και οι προτεινόμενες **εκπαιδευτικές δραστηριότητες** της Εκπαιδευτικής Διαδρομής *«Ακολουθώντας τα ίχνη των Επτανήσιων Λογοτεχνών»* στη Λευκάδα.

Πρόγραμμα Εκπαιδευτικής Διαδρομής στη Λευκάδα



09:00-10:00	Σημείο συνάντησης: ο **Ιερός Ναός Παντοκράτορος**. Επίσκεψη στον Ιερό Ναό, καθώς και στον **τάφο του Αριστοτέλη Βαλαωρίτη**, πλησίον του ναού.  Ναός του Παντοκράτορα
10:15 – 12:00	Επίσκεψη και ξενάγηση στο **Μουσείο Άγγελου Σικελιανού** και στο **Κηποθέατρο Άγγελου Σικελιανού**. 
12:15 -12:45	**Πλατεία Άγγελου Σικελιανού** και **οδός Άγγελου Σικελιανού.** 
12:50 – 13:30	Περιήγηση στο **Μποσκέτο, Κήπος των Ποιητών/Δημοτικός Κήπος.**

	 3. Προτομή Άγγελου Σικελιανού. 4. Προτομή Αριστοτέλη Βαλαωρίτη.
13:40 – 17:00	Με πλοιάριο περιήγηση στα νησάκια: 1. **Το «νησί του Σικελιανού» ή Άγιος Νικόλαος. Εκκλησάκι Αγίου Νικολάου.**  2. **Μαδουρή, «το νησί του Βαλαωρίτη»** (ανήκει στα «Πριγκηπονήσια» ή στη λεγόμενη «πριγκηπική Πολυνησία» της Λευκάδας). **Αρχοντικό σπίτι οικογένειας Βαλαωρίτη & εκκλησάκι του Αγίου Ιωάννη του Προδρόμου**. 
17:00	Επιστροφή στην πόλη της Λευκάδας. Ολοκλήρωση εκπαιδευτικής διαδρομής.

Προτεινόμενες **εκπαιδευτικές δραστηριότητες** για μαθητές/-τριες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με βάση τη συμμετοχή τους στην Εκπαιδευτική Διαδρομή *«Ακολουθώντας τα ίχνη των Επτανήσιων Λογοτεχνών»* στη **Λευκάδα**.

1.	**Δημιουργία ψηφιακού ημερολογίου μέσω της αξιοποίησης διαμοιραζόμενου διαδικτυακού αρχείου (Google Doc) για την καταγραφή εντυπώσεων, ιδεών, σκέψεων με αφορμή τη συμμετοχή στην Εκπαιδευτική Διαδρομή.**
2.	Σύνθεση αφηγημάτων, εμπνευσμένων από έργα των Επτανήσιων Λογοτεχνών. Αξιοποίηση των πηγών της ψηφιακής βιβλιοθήκης της πλατφόρμας Polysemi. **Δημιουργία ψηφιακού βιβλίου** με την αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου https://bookcreator.com/
3.	**Δημιουργία ψηφιακού κολάζ και εννοιολογικού χάρτη** για την απεικόνιση ιστορικών κτιρίων, φυσικών χώρων, αγαλμάτων κ.τ.λ. Παράδειγμα: πατρικό σπίτι και νυν Μουσείο Άγγελου Σικελιανού, Αρχοντικό οικογένειας Βαλαωρίτη στη Μαδουρή. Αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου Mindomo (www.mindomo.com) και https://pic-collage.com/.
4.	Παρατήρηση ιστορικών κτιρίων και αποτύπωση της σημερινής χρήσης τους. Διατύπωση συμπερασμάτων για την αρχιτεκτονική των κτιρίων (ιταλική επιρροή). Αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου Padlet (https://padlet.com) για την καταγραφή των σημειώσεων και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων.
5.	Παρακολούθηση video για τη ζωή και τη λογοτεχνική δράση των Επτανήσιων Λογοτεχνών. Παράδειγμα: https://www.youtube.com/watch?v=QzCNlBz6KWo Εποχές και συγγραφείς: Άγγελος Σικελιανός http://www.edutv.gr/index.php/glossa-logot-2/aggelos-sikelianos Εκπαιδευτική τηλεόραση: Άγγελος Σικελιανός https://archive.ert.gr/24799/ Επτανήσιοι ποιητές Προτεινόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες: α) **Συζήτηση στρογγυλής τραπέζης**. β) **Ανάθεση ενός λογοτέχνη** ανά ομάδα: Στόχος η επεξεργασία επιλεγμένων έργων από την εργογραφία του λογοτέχνη και παρουσίαση των

	αποτελεσμάτων στην ολομέλεια. Αξιοποίηση των πηγών της ψηφιακής βιβλιοθήκης της πλατφόρμας Polysemi. Αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου Padlet (https://padlet.com) για την καταγραφή των σημειώσεων και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων.
6.	Αναζήτηση πληροφοριών για τη ζωή και το έργο των λογοτεχνών μέσα από α) πηγές, όπως βιβλία, εγκυκλοπαίδειες, χειρόγραφα, φωτογραφίες, β) το διαδίκτυο, πχ. Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα/ Λογοτεχνία http://www.greek-language.gr/greekLang/literature/index.html, Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού, Νέα Ελληνική Λογοτεχνία & Πολιτισμός http://www.snhell.gr/. Αξιοποίηση των πηγών της ψηφιακής βιβλιοθήκης της πλατφόρμας Polysemi. **Δημιουργία ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη** μέσω της αξιοποίησης του ψηφιακού εργαλείου https://creately.com/diagram-type/mind-map/ Ή **Δημιουργία ψηφιακού σταυρόλεξου** μέσω της αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου https://crosswordlabs.com/
7.	**Σύνθεση καλλιτεχνικών εργασιών**. Ζωγραφική απεικόνιση περιεχομένου ποιημάτων ή πεζών έργων των λογοτεχνών. Αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου https://www.canva.com/create/photo-collages/
8.	**Πραγματοποίηση έκθεσης** στο σχολικό χώρο αποτελούμενη από καλλιτεχνικές δημιουργίες μαθητών, φωτογραφίες ιστορικών κτιρίων και φυσικών χώρων που συνδέονται με τη ζωή των λογοτεχνών, προβολή video από τη συμμετοχή στην Εκπαιδευτική Διαδρομή *«Ακολουθώντας τα ίχνη των Επτανήσιων Λογοτεχνών»* στην Λευκάδα.
9.	Δημιουργία **ψηφιακής χρονογραμμής** μέσω της αξιοποίησης του ψηφιακού εργαλείου www.timetoast.com του συνόλου της εργογραφίας των Επτανήσιων Λογοτεχνών.
10.	«Οι Επτανήσιοι Λογοτέχνες αυτοσυστήνονται». Σύντομο αυτοβιογραφικό σημείωμα. Αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου https://blabberize.com/

7.5 Συμπέρασμα

Αν και η συμβολή των Εκπαιδευτικών Διαδρομών είναι σημαντική στην καθημερινή ζωή, εξίσου σημαντικός είναι και ο ρόλος τους στην εκπαιδευτική δραστηριότητα. Το σύγχρονο σχολείο πρέπει να έχει ως πρωταρχικό στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του/της μαθητή/-τριας αποσκοπώντας όχι μόνο στην απόκτηση γνώσεων και πληροφοριών, αλλά και στην συναισθηματική καλλιέργεια, οδηγώντας τον/την στην αισθητική εμπειρία.

Ο συνδυασμός αυτών των παραμέτρων θα βοηθήσει τον/την μαθητή/-τρια να αποκτήσει αυτογνωσία και να ενσωματωθεί απρόσκοπτα σε μια πολυπολιτισμική και διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία. Οι Εκπαιδευτικές Διαδρομές, ως μονοπάτια μνήμης πάνω σε λογοτεχνικά και ιστορικά γεγονότα, είτε αυτές πραγματοποιούνται μεμονωμένα είτε σε ομάδες – έχουν πάντα ως αποτέλεσμα τη δημιουργία της απαραίτητης ωριμότητας, καθώς μέσω αυτών ο/η μαθητής/-τρια διατηρεί εικόνες, ενεργοποιεί συναισθήματα, διαμορφώνει συνειδήσεις.

Οι Εκπαιδευτικές Διαδρομές με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που τις συνοδεύουν, προκαλούν το ενδιαφέρον και συμβάλλουν στο να γίνει ο/η μαθητής/-τρια ταυτόχρονα θεατής-αναγνώστης. Δημιουργούν ένα νέο άνθρωπο που καλλιεργείται πνευματικά και ηθικά και αποκτά τις ικανότητες να γίνει ενεργός πολίτης που θα συμμετέχει συνειδητά και θα ασκεί κριτική ενώ θα είναι σε θέση να επικοινωνεί σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, να διαμορφώνει και να ανταλλάσσει απόψεις, προωθώντας έτσι τον διάλογο και την ανάπτυξη του πολιτισμού.

Οι μαθητές/-τριες, καθώς και οι εκπαιδευτικοί, που συμμετέχουν στις Εκπαιδευτικές Διαδρομές *«Ακολουθώντας τα ίχνη των Επτανήσιων Λογοτεχνών»* στην Κέρκυρα, Ζάκυνθο, Λευκάδα και Κεφαλονιά έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν τα ακόλουθα εκπαιδευτικά οφέλη:

- Ιστορικότητα ως άποψη του παρελθόντος, αλλά και του παρόντος. Το ιστορικό σημείο ως ένας τρόπος θέασης των πραγμάτων, ως μέρος ενός συνόλου (εποχής, συστήματος) ή ως «ιστορική διαδικασία».

- Η ιστορία και η λογοτεχνία ως εμπειρία. Η κατανόηση των τρόπων με τους οποίους ιστορικά γεγονότα ενσωματωμένα σε λογοτεχνικές αφηγήσεις επηρεάζουν και διαμορφώνουν ζωές και ατομικές συνειδήσεις, προκαλούν και ξεδιπλώνουν την πολυπλοκότητα των κοινωνιών της κάθε εποχής και φέρνουν στην επιφάνεια πολλές φορές τη συγκρουσιακή σχέση των συγγραφέων με το περιβάλλον της εποχής εκείνης.

- Επίγνωση των διαφορετικών ερμηνειών και εικόνων του παρελθόντος. Με ποιον τρόπο συγγραφείς, ανάλογα με τις προθέσεις τους, τη θέση τους στην κοινωνία, τα προσωπικά τους προβλήματα, την ιδεολογία τους βλέπουν διαφορετικά την πολιτική, πνευματική και κοινωνική εξέλιξη της κοινωνίας του τόπου τους.

- Η συμβολή της λογοτεχνίας στη δημιουργία ή την ανανέωση της εθνικής ταυτότητας. Η διαδικασία αυτή φαίνεται πολύ καθαρά στην περίπτωση των έργων των Επτανησίων συγγραφέων σχετικά με το ιστορικό γεγονός της Ελληνικής Επανάστασης του 1821 (π.χ. Ελεύθεροι Πολιορκημένοι, Διονύσιος Σολωμός).

Πρωταρχική ανάγκη της διδασκαλίας της ιστορίας είναι ότι όλες οι διδακτικές ενέργειες πρέπει σε πρώτο επίπεδο να υπηρετούν το βασικό σκοπό του μαθήματος, ο οποίος συμβαδίζει με τον σκοπό της εκπαίδευσης, που δεν είναι άλλος από την καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης και της ιστορικής σκέψης των μαθητών/-τριών, ώστε αυτοί να καταστούν ιστορικά εγγράμματοι (Κόκκινος 1998).

Από τα παραπάνω είναι κατανοητό πως η βιωματικότητα, η διερεύνηση και ο πολλαπλός και πολυεπίπεδος τρόπος αναπαράστασης της πληροφορίας με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών ψηφιακών περιβαλλόντων, αναδεικνύουν την ιστορική ενσυναίσθηση οδηγώντας στον ιστορικό γραμματισμό. Ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με την αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων για την στήριξη Εκπαιδευτικών Διαδρομών δομεί ένα γόνιμο και συνεργατικό περιβάλλον μάθησης στη διδασκαλία της ιστορίας, ενδυναμώνει την ανάπτυξη της ιστορικής γνώσης και δύναται να συμβάλει στην ουσιαστική μάθηση.

Τα ψηφιακά εργαλεία, το διαδίκτυο, οι ψηφιακές βιβλιοθήκες, οι εκπαιδευτικές πλατφόρμες, ιδιαίτερα τα ανοιχτά και διερευνητικά περιβάλλοντα μάθησης, δύνανται να υποστηρίξουν τη μαθητοκεντρική, διερευνητική, ανακαλυπτική, συνεργατική μάθηση και συνάμα τη διαδικαστική γνώση, τις δραστηριότητες έκφρασης και

επικοινωνίας, δομώντας ένα δυναμικό πλαίσιο διάδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/-τριών μέσω της υλοποίησης αυθεντικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Οι ψηφιακές στρατηγικές που εφαρμόζονται κατά τη μαθησιακή διαδικασία βοηθούν τον ιστορικό γραμματισμό, καθώς αναδεικνύουν μεθόδους ενεργητικής και διερευνητικής προσέγγισης του γνωστικού αντικειμένου (Κουνέλη 2008).

Στο πλαίσιο αυτής της πολυτροπικής προσέγγισης της ιστορικής γνώσης μέσω της αξιοποίησης των Εκπαιδευτικών Διαδρομών, οι οποίες συνδυάζουν ψηφιακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και ιστορική ενσυναίσθηση, ενδυναμώνεται η αυτενέργεια των μαθητών/ τριών για κριτική έρευνα των ιστορικών γεγονότων συγκεκριμένης περιόδου, μέσα από ένα διαφορετικό τρόπο μάθησης. Επομένως, η αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Διαδρομών στη μαθησιακή διαδικασία οδηγεί στην ενίσχυση μιας θετικής μαθησιακής στάσης των μαθητών/-τριών και σε γνωστικά αντικείμενα, όπως η λογοτεχνία, η αρχαία ελληνική γραμματεία, τα οποία βοηθούν τους μαθητές/-τριες στην αναπλαισίωση των κοινωνικών και πολιτιστικών συμφραζομένων του παρελθόντος.

Ακολουθούν επιλεγμένες ενδεικτικές φωτογραφίες από την πραγματοποίηση της Εκπαιδευτικής Διαδρομής σε εξωτερικούς και εσωτερικούς χώρους στην Κέρκυρα, στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων των ψηφιακών εκπαιδευτικών διαδρομών των Επτανήσιων Λογοτεχνών της πλατφόρμας «Polysemi».




ΕΤΑΙΡΕΙΑ
ΚΕΡΚΥΡΑΪΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ







Σύνοψη & συμπεράσματα

Προσπάθεια των τελευταίων δεκαετιών, αλλά και ιδιαίτερα μετά την περίοδο της πανδημίας, είναι η μετατροπή του σχολείου σε χώρο πρωτοβουλίας, δημιουργίας και αναζήτησης, με στόχο την προετοιμασία μαθητών/-τριών να λειτουργούν ενεργητικά πάνω σε δημιουργικές και καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις. Τα εκπαιδευτικά σενάρια που ενσωματώνουν στο σχεδιασμό τους τη χρήση ψηφιακών εργαλείων ενδυναμώνουν το προφίλ του σύγχρονου σχολείου που αναγνωρίζει και υποστηρίζει έμπρακτα την πρωτοβουλία των μαθητών/-τριών στη δημιουργία, στην ενθάρρυνση για συστηματική αναζήτηση και εμπέδωση της γνώσης, στη διατύπωση απόψεων, κρίσεων που συμβάλλουν σημαντικά στην επίλυση ερευνητικών/ ιστορικών ζητημάτων.

Η σχολική ιστορική εκπαίδευση αποτελεί πεδίο σημαντικών μελετών και συζητήσεων αναφορικά με τη σύγχρονη δομή και μορφή της στην εξελισσόμενη ψηφιακή πραγματικότητα. Η παρούσα εργασία προσεγγίζει θεωρητικά και πρακτικά την αξιοποίηση των γνωστικών αντικειμένων ιστορίας και λογοτεχνίας και των ψηφιακών περιβαλλόντων, ως ένα γόνιμο και συνεργατικό περιβάλλον μάθησης στη διδασκαλία της ιστορίας. Ειδικότερα, το θεωρητικό πλαίσιο έχει ως στόχο την επαύξηση του ερευνητικού ενδιαφέροντος το οποίο θα επιτρέψει στον/στην εκπαιδευτικό να κατανοήσει τα οφέλη της εν λόγω αξιοποίησης στη βελτίωση της ποιότητας της μαθησιακής διαδικασίας. Στη συνέχεια, διερευνάται στην πράξη κατά πόσον η εφαρμογή καινοτόμων ψηφιακών περιβαλλόντων (π.χ. ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι, ψηφιακές εκπαιδευτικές διαδρομές) που επιτρέπει τον σχεδιασμό ψηφιακών εκπαιδευτικών σεναρίων με στόχο τη διαθεματική προσέγγιση ιστορικών εννοιών μέσα από τη λογοτεχνία, μπορεί να καθίσταται ικανή να ενδυναμώσει την ανάπτυξη της ιστορικής γνώσης και συνείδησης μέσω μιας πολυτροπικής προσέγγισης της ιστορικής γνώσης.

Η αξιοποίηση ιστορίας και λογοτεχνίας στην εκπαίδευση παρέχει πρόσφορο έδαφος για τη μελέτη της επίδρασης της ιστορίας στη λογοτεχνία σε επίπεδο περιεχομένου και ιδεών, όπως αποτυπώνονται στα λογοτεχνικά κείμενα, αλλά και της λογοτεχνίας στην ιστορία με την αποτύπωση της αίσθησης της βιωμένης πραγματικότητας της ιστορικής εποχής μέσω του ιστορικού πλαισίου που νοηματοδοτεί τις αποσπασματικές

αναφορές ιστορικών γεγονότων ή τη δράση ιστορικών προσώπων, τις τοποθετεί στον χωροχρονικό άξονα και τις συνδέει με προηγούμενες ή επόμενες ιστορικές περιόδους, πρόσωπα και γεγονότα.

Από την παρούσα εργασία γίνεται κατανοητό ότι η γνώση της Ιστορίας θεωρείται απαραίτητη για τον προσδιορισμό των ανθρώπων μέσα στον άξονα του χρόνου για τη διαμόρφωση της ατομικής και της συλλογικής τους ταυτότητας και για το βαθμό συνειδητοποίησης της εξέλιξης μιας κοινωνίας, καθώς η ιστορική σκέψη μεταβάλλεται ανάλογα με την κουλτούρα που διαμορφώνουν κοινωνικές ομάδες ή ολόκληρες κοινωνίες ανά ιστορική εποχή. Στην ψηφιακή εποχή που διανύουμε, η ιστορική σκέψη διαμορφώνεται με βάση την κουλτούρα κοινωνικών ομάδων ή ολόκληρων κοινωνιών μέσω της αλληλεπίδρασης με ψηφιακά ιστορικά αρχεία, ψηφιακές βιβλιοθήκες, ψηφιακές περιηγήσεις μουσείων ή ιστορικών χώρων και μνημείων, ιστορικά μυθιστορήματα που μεταφέρονται σε τηλεόραση, κινηματογράφο, ιστορικά ντοκιμαντέρ σε διαδικτυακές πλατφόρμες, ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια σοβαρού σκοπού με ιστορικό περιεχόμενο (π.χ. ψηφιακό παιχνίδι ΒΥΡΩΝ), ψηφιακά εκπαιδευτικά προγράμματα (π.χ. ψηφιακές εκπαιδευτικές διαδρομές των Επτανήσιων Λογοτεχνών Polysemi). Οι παραπάνω συνήθειες και επιλογές των ανθρώπων ενημέρωσης για τα ιστορικά γεγονότα αναθεωρούν τις αντιλήψεις για την Ιστορία και τους τρόπους αλληλεπίδρασής τους με το ιστορικό παρελθόν, καθώς καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τη συμμετοχικότητα και τη συναισθηματική εμπλοκή.

Η παρούσα εργασία λειτούργησε προς την κατεύθυνση της διδακτικής προσέγγισης της Ιστορίας μέσω του σχεδιασμού ψηφιακών εκπαιδευτικών σεναρίων για να καταστήσει τους/τις μαθητές/-τριες ικανούς να αντιλαμβάνονται και να επεξεργάζονται ιστορικές πληροφορίες, ακόμα και αν εκείνες προέρχονται από ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια σοβαρού σκοπού ή και ψηφιακές εκπαιδευτικές διαδρομές.

Μέσα από το σχεδιασμό ψηφιακού εκπαιδευτικού σεναρίου για ιστορικά γεγονότα με άξονα τη διαθεματικότητα, οι μαθητές/-τριες αντιλαμβάνονται καλύτερα τη λειτουργία των ιστορικών και λογοτεχνικών πηγών ως προς τη δόμηση διαφορετικών αφηγήσεων ενός ιστορικού γεγονότος, αναγνωρίζοντας την κυρίαρχη αφήγηση και διακρίνοντας στερεότυπα και προκαταλήψεις, κατανοώντας ότι υπάρχουν πολλαπλές

οπτικές των γεγονότων που χρειάζεται να ερμηνευθούν. Ειδικότερα, με την αξιοποίηση και κριτική επεξεργασία ποικιλίας πηγών μέσα σε ένα οργανωμένο και συνεργατικό πλαίσιο ενισχύεται περισσότερο η έννοια της πολυπρισματικότητας, καθώς οι μαθητές/-τριες διατυπώνουν πολλαπλές ερμηνείες και δομούν πολλαπλές αναπαραστάσεις της κυρίαρχης αφήγησης των ιστορικών γεγονότων με τη βοήθεια των ψηφιακών μέσων.

Οι μαθητές/-τριες εμπλεκόμενοι σε στοχευμένες ψηφιακές εκπαιδευτικές δραστηριότητες μελέτης και επεξεργασίας ιστορικών και λογοτεχνικών πηγών αντιλαμβάνονται την ιστορικότητα ως οπτική του παρελθόντος, αλλά και του παρόντος, καθώς αντιμετωπίζουν τα πράγματα ως κομμάτια μιας εποχής, μιας ιστορικής περιόδου και κοινωνικού συστήματος. Συνειδητοποιούν, για παράδειγμα μέσα από τα μάτια των ηρώων ενός ιστορικού μυθιστορήματος ή μίας αυτοβιογραφίας, τις διαφορετικές ερμηνείες των γεγονότων του παρελθόντος, όπως προκύπτουν από τις προθέσεις, την κοινωνική και οικονομική τους θέση, τις οικογενειακές σχέσεις, την ιδεολογία τους. Στην περίπτωση του ψηφιακού εκπαιδευτικού παιχνιδιού σοβαρού σκοπού ΒΥΡΩΝ αξιοποιείται στα εκπαιδευτικά σενάρια που συνομιλούν με τις αποστολές του παιχνιδιού η συμβολή της λογοτεχνίας στη δημιουργία ή την ανανέωση της εθνικής ταυτότητας. Επίσης, στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που δομούν τις Εκπαιδευτικές Διαδρομές των Επτανήσιων Λογοτεχνών αναγνωρίζεται και περιγράφεται το ιστορικό πλαίσιο μέσα από τα λογοτεχνικά έργα, που βρίσκονται στην ψηφιακή βιβλιοθήκης της πλατφόρμας Polysemi. Συνεπώς, μέσα από τη μελέτη του ιστορικού και του λογοτεχνικού λόγου οι μαθητές/-τριες εντοπίζουν τις διαφορές στη λειτουργία της αφήγησης, του τύπου του αφηγητή, το ρόλο του ιστορικού πλαισίου ή ορισμένων ιστορικών πηγών στο λογοτεχνικό κείμενο, τις προθέσεις του ιστορικού και του λογοτέχνη ως προς τη χρήση των κειμένων. Χρήσιμος αποδεικνύεται και ο ρόλος των ψηφιακών εργαλείων στην επανεξέταση των ιστορικών γεγονότων και ιστορικών προσώπων που εντάσσονται σε λογοτεχνικά κείμενα με ιστορικό περιεχόμενο. Ειδικότερα, τα πολυδιάστατα σενάρια εφαρμογής του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων (Ιστορία-Λογοτεχνία) προς επεξεργασία που προσφέρουν τα ψηφιακά εργαλεία επιτρέπουν στους/στις μαθητές/-τριες να ανιχνεύουν την ιστορικότητα της καθημερινής ζωής, τις αποφάσεις, τις

εμπειρίες, τα βιώματα, τα συναισθήματα των ηρώων των λογοτεχνικών έργων, όπως αυτά επηρεάζονται από τις ιστορικές εξελίξεις.

Με την εφαρμογή των ψηφιακών εκπαιδευτικών σεναρίων που σχεδιάστηκαν για το ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι σοβαρού σκοπού ΒΥΡΩΝ και τις Εκπαιδευτικές Διαδρομές των Επτανήσιων Λογοτεχνών ενδυναμώνεται η έννοια του ανοικτού μαθήματος (:Offener Unterricht) η οποία δίνει έμφαση στην αυτενέργεια του/της μαθητή/-τριας και περιλαμβάνει μεγάλο ποσοστό πραγματοποίησης project, ομαδικής και ελεύθερης εργασίας εντός και εκτός της σχολικής τάξης. Η πραγματοποίηση μαθήματος στηριζόμενου στα εν λόγω σενάρια προάγει τόσο τη γνωστική όσο και τη συναισθηματική και τη κοινωνική μάθηση των μαθητών/-τριών. Ειδικότερα, κατά την πραγματοποίηση των Εκπαιδευτικών Διαδρομών των Επτανήσιων Λογοτεχνών και πραγματοποιώντας τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες με τη βοήθεια των ψηφιακών μέσων και της πλατφόρμας Polysemi σε φυσικούς χώρους (π.χ. ιστορικά μνημεία, κτίρια) οι μαθητές/-τριες αντιμετωπίζουν την ιστορία βιωματικά, καθώς βρίσκονται σε χώρους που επισκέπτονται ή περνούν από αυτούς σε καθημερινό επίπεδο πολλές φορές αλλά τώρα συμμετέχουν ενεργά στην διαμόρφωση της ιστορία τους. Μια τέτοια εκπαιδευτική οπτική είναι μια πολυσύνθετη και δυναμική διαδικασία, που στην περίπτωση της Ιστορίας οδηγεί στην διαμόρφωση ενεργών μαθητικών ταυτοτήτων, με ικανότητα να αξιοποιούν τα ψηφιακά μέσα, και να οδηγούνται στην κριτική ανάγνωση της κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας και στην ιστορική ενσυναίσθηση.

Συνεπώς, η διδασκαλία που αξιοποιεί ψηφιακά εκπαιδευτικά σενάρια συμβάλλει στην ανάπτυξη της ωριμότητας και της αλληλεγγύης των μαθητών/-τριών και κατ' επέκταση στην ύπαρξη και την περαιτέρω ανάπτυξη της κοινωνίας. Ωστόσο, η διδασκαλία μπορεί να το πετύχει αυτό μόνο αν ακολουθούνται βασικές αρχές που διέπουν την αρμονική συνεργασία, την αγαστή επικοινωνία και την ύπαρξη δημοκρατικού διαλόγου. Οι παραπάνω αρχές πιστοποιούνται με επάρκεια στα ψηφιακά εκπαιδευτικά σενάρια που παρουσιάστηκαν στην παρούσα εργασία και προσδιορίζουν με σαφήνεια τον τρόπο δομής και οργάνωσης του μαθήματος, τη διαδικασία, το στόχο, το περιεχόμενο, τη διάκριση των ρόλων, την οργάνωση του χώρου της σχολικής τάξης, την καλή διαχείριση του χρόνου διδασκαλίας, την ανάθεση οργανωτικών καθηκόντων στους/ στις μαθητές/-τριες, τον τρόπο συμμετοχής στο

διδακτικό σχεδιασμό και στη διαδικασία του αναστοχασμού. Επίσης, ενισχύουν συνειδητά ένα κλίμα που ευνοεί την ουσιαστική επικοινωνία μέσω της συνεργατικής μάθησης, καθώς προάγουν τον αμοιβαίο σεβασμό, την κουλτούρα του διαλόγου, την παροχή βοήθειας στον/στην συμμαθητή/-τρια, την αποδοχής της ευθύνης, τη δικαιοσύνη και τη μηδενική ανοχή σε στερεότυπα, προκαταλήψεις και μορφές βίας εντός και εκτός της σχολικής τάξης. Στην περίπτωση των ψηφιακών εκπαιδευτικών σεναρίων του ψηφιακού εκπαιδευτικού παιχνιδιού σοβαρού σκοπού ΒΥΡΩΝ, τα οποία στην πλειονότητά τους υλοποιούνται κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία, λόγω της πανδημικής κρίσης, καθίσταται σαφής η σημαντική βοήθεια που προσφέρουν στο σχεδιασμό της διδακτικής διαδικασίας, τόσο στη λήψη αποφάσεων σε θέματα διδακτικής προσέγγισης, ψηφιακών εργαλείων και μεθόδων, όσο και στην πρόκληση ενδιαφέροντος των μαθητών/-τριών. Η οικοδόμηση μιας δημιουργικής και πολυεπίπεδης μαθησιακής διαδικασίας με την αξιοποίηση των εκπαιδευτικών σεναρίων φαίνεται και από τις απαντήσεις των μαθητών/-τριών και των εκπαιδευτικών στα ερωτηματολόγια που τους δόθηκαν. Στις απαντήσεις και των δύο πλευρών αναφέρονται ως θετικά στοιχεία η πρωτοτυπία, η ποικιλία ιστορικών θεμάτων και ο συνδυασμός τους με τα λογοτεχνικά είδη, ως σημαντική βοήθεια για την κατανόηση του ιστορικού πλαισίου και της κοινωνικής ταυτότητας των φορέων δύναμης της Ελληνικής Επανάστασης, η δημιουργικότητα στην επιτέλεση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων μέσω των προτεινόμενων ψηφιακών εργαλείων και η ύπαρξη αρμονικής και ισότιμης συνεργασίας –παρά τις πρωτόγνωρες συνθήκες για την εκπαιδευτική διαδικασία- εξασφαλίζοντας την επικράτηση θετικής ατμόσφαιρας.

Η συστηματική αξιοποίηση συνεργατικών ψηφιακών εργαλείων στη μαθησιακή διαδικασία οφείλεται σε μεγάλο ποσοστό στην ποικιλία εφαρμογής μεθόδων συνεργατικής μάθησης κατά τη μαθησιακή διαδικασία, καλλιεργώντας με αυτόν τον τρόπο δεξιότητες στους/ στις μαθητές/-τριες που τους/τις βοήθησαν να χρησιμοποιήσουν τα ψηφιακά μέσα με σύνεση, κριτική ικανότητα, υπευθυνότητα με βοηθούς επιστημονικά καταρτισμένους εκπαιδευτικούς στην ψηφιοποίηση της εκπαίδευσης κατά την εφαρμογή τους εντός και εκτός τάξης.

Τα ευεργετικά αποτελέσματα της συνεργατικής μάθησης δεν περιορίζονται με το πέρας του μαθήματος ή της σχολικής ζωής. Η συνεργατική μάθηση θέτει τις βάσεις για

τον τρόπο συνεργασίας των μαθητών/-τριών ως μελλοντικοί επαγγελματίες στον εργασιακό τους χώρο. Συνεπώς, όταν αξιοποιείται η συνεργατική μάθηση στο μάθημα, προσφέρονται διαχειρίσιμα και υλοποιήσιμα πρότυπα δράσης για τους/τις εκπαιδευτικούς για να διευρύνουν τον τρόπο διδασκαλία τους και να κάνουν τη μάθηση βιώσιμη και αποτελεσματική για τους/ τις μαθητές/-τριες.

Η μάθηση δεν μπορεί πλέον να σημαίνει ότι οι μαθητές/-τριες υιοθετούν τις γνώσεις που τους παρουσιάζονται στην τάξη. Αντιθέτως, κάθε μαθητής/-τρια επεξεργάζεται τις πληροφορίες ατομικά και με ενεργό, δυναμικό τρόπο τις ενσωματώνει στη δική του/της γνώση. Η μάθηση είναι μια ατομική, δομικά οργανωμένη προσπάθεια και επιτυγχάνεται όταν οι μαθητές/-τριες:

- Αναγνωρίζουν τα θέματα, τις καταστάσεις, τις δικές τους ενέργειες ως σημαντικές.
- Συνδέουν τη νέα γνώση με την πρότερη γνώση.
- Κατά την επικοινωνία τους εντός της ομάδας παρουσιάζουν και συζητούν τις γνώσεις/τις πληροφορίες.
- Νιώθουν ασφάλεια και σιγουριά στο μαθησιακό τους περιβάλλον.
- Αντιλαμβάνονται συνειδητά τις προεκτάσεις της παρεχόμενης μάθησης/ πληροφορίας και προβληματίζονται πάνω σε αυτή.

Ο παραπάνω τρόπος μάθησης επιτυγχάνεται με την εφαρμογή ψηφιακών εκπαιδευτικών σεναρίων με δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης. Μέσα από την ελεύθερη και απρόσκοπτη ανταλλαγή απόψεων, δημιουργούν μια ομάδα ιδεών που περιορίζει τον ατομικισμό μετατρέπει την ατομική γνώση σε ένα κοινό αγαθό προς όφελος όλων των μελών που εμπλέκονται στη δραστηριότητα της συνεργατικής μάθησης.

Οι δραστηριότητες των εν λόγω εκπαιδευτικών σεναρίων αναπτύσσουν σε μεγάλο βαθμό κοινωνικές δεξιότητες στους/ στις μαθητές/-τριες, όπως δυναμική επικοινωνία, ενσυναίσθηση, σεβασμό, αρμονική συνεργασία, ακόμα σε δύσκολες και απαιτητικές περιόδους για την εκπαίδευση –όπως η περίοδος της πανδημίας- κατά την οποία η διδασκαλία και η επικοινωνία παρέχονταν μέσω ψηφιακών μέσων και διαδικτυακών πλατφορμών για την υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Μεγάλο μέρος των ψηφιακών εκπαιδευτικών σεναρίων αξιοποιήθηκε κατά τα διαδικτυακά μαθήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευση, με τα ψηφιακά εργαλεία να εμπλουτίζουν την ουσιαστική αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών και μεταξύ των ίδιων των μαθητών/-τριών κατά την εμπλοκή τους στη διαδικασία του παίζειν του ψηφιακού εκπαιδευτικού παιχνιδιού σοβαρού σκοπού ΒΥΡΩΝ. Κατά την επεξεργασία των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στα διαδικτυακά περιβάλλοντα (π.χ. BigBlueButton) παρατηρείται ότι οι μαθητές/-τριες και οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν χρησιμοποιώντας ήχο, βίντεο, ανταλλαγή κειμένων (text chat/ share notes), διαδραστικό πίνακα, κοινή χρήση ψηφιακών εφαρμογών, στιγμιαία ψηφοφορία (poll vote), προβολή παρουσιάσεων, διαμοιρασμό οθόνης, διαμοιρασμό αρχείων και ανάρτηση/κοινοποίηση σε εκπαιδευτικές πλατφόρμες (π.χ. moodle) και να εργάζονται με βάση συνεργατικές μεθόδους μάθησης σε χωριστά δωμάτια (breakout rooms).

Ωστόσο, η διαθεματική διδακτική προσέγγιση της ιστορικής γνώσης μέσω ψηφιακών εκπαιδευτικών σεναρίων δεν αφορά μόνο στα μεθοδολογικά εργαλεία και τα μοντέλα διδασκαλίας. Πρόκειται περισσότερο για μια παιδαγωγική προσέγγιση και τροποποίηση των μεθόδων διδασκαλίας, των ψηφιακών πόρων και των μαθησιακών δραστηριοτήτων για την καλύτερη κάλυψη των μαθησιακών αναγκών των μαθητών/-τριών.

Κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού σεναρίου ο/η εκπαιδευτικός αξιοποιεί τις γνώσεις του για το προφίλ της τάξης στην οποία θα εφαρμοστεί το σενάριο, με αποτέλεσμα να επιστρατεύει μια σειρά στοχευμένων στρατηγικών και δομεί ένα οργανωμένο σχέδιο με ξεκάθαρες ιδέες για το τι θα διδάξει και με ποιον τρόπο, εξασφαλίζοντας στους/στις μαθητές/τριες τις βάσεις για την κατανόηση και τη μεταγνώση.

Ο/η μαθητής/-τρια συμμετέχει σε μια διαδικασία κατά την οποία ανακαλύπτει τη νέα γνώση με τις δικές του/της φυσικές δυνάμεις και απολαμβάνει την ικανοποίηση της ολοκλήρωσής της. Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες των σεναρίων, οι εργασίες που ανατίθενται στους/στις μαθητές/τριες έχουν διαφορετικό βαθμό δυσκολίας και παρέχουν σε όλους/-ες τους/τις μαθητές/τριες την ικανοποίηση της κατάκτησης της γνώσης, ενώ παράλληλα προωθούν και την κριτική τους σκέψη. Στην περίπτωση του

ψηφιακού εκπαιδευτικού παιχνιδιού σοβαρού σκοπού ΒΥΡΩΝ, οι δραστηριότητες περιέχουν μια πρόκληση, ένα στοιχείο που θα διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών και θα τους/τις ενεργοποιήσει για να αναζητήσουν τον τρόπο της επίλυσής της.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον επιδεικνύουν οι μαθητές/-τριες στις δραστηριότητες των ψηφιακών εκπαιδευτικών σεναρίων που αφορούν τη διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων Ιστορίας και Λογοτεχνίας με τον κόσμο της τέχνης, καθώς σε αυτές τις δημιουργικές δραστηριότητες τους δίνεται η ευκαιρία να ασχοληθούν με μορφές τέχνης και να δώσουν ένα αισθητικό αποτέλεσμα, αξιοποιώντας τις νοητικές και αισθητικές τους ικανότητες. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται παράλληλα η αποδοχή διαφορετικών μαθησιακών προφίλ και μέσω της συνεργασίας η συνοχή της τάξης, μετατρέποντας το σχολείο σε χώρο έμπνευσης και δημιουργικότητας.

Σημαντικές αλλαγές επισημαίνονται και στο ρόλο του/ της εκπαιδευτικού σε όλα τα στάδια σχεδιασμού και εφαρμογής των ψηφιακών εκπαιδευτικών σεναρίων με δραστηριότητες βασισμένες στο μοντέλο συνεργατικής μάθησης. Ο/η εκπαιδευτικός συμβάλλει με τη παιδαγωγική του/της στάση και το εκπαιδευτικό του/της έργο στην κατάκτηση της μαθησιακής ωριμότητας, της αυτονομίας αλλά και στη διαμόρφωση ελεύθερου και δημοκρατικού πνεύματος των μαθητών/-τριών. Ο/Η εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη του/της την ατομικότητα των μαθητών/-τριών στο πλαίσιο της διδασκαλίας του/της, με συνέπεια οι προσδοκίες που έχει από εκείνους ανταποκρίνονται στην πραγματική εικόνα των μαθητών/-τριών και διακρίνονται για τη μεταβλητότητα και την ευελιξία τους, σε περίπτωση αναπροσαρμογής λόγω μαθησιακής αλλαγής των μαθητών/-τριών.

Το δημοκρατικό μοντέλο εκπαιδευτικού στηρίζεται στην αρχή ότι ο/η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η μάθηση είναι μια ενεργή διαδικασία, η οποία πρέπει να σχεδιάζεται, να επανεξετάζεται και να απεικονίζεται από τον/την μαθητευόμενο/-η. Εκλαμβάνει τους/τις μαθητές/-τριες ως δυναμικές οντότητες, των οποίων η δράση στηρίζει ή ακόμα αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση της μαθησιακής διαδικασίας. Δρώντας μέσα σε ένα δημοκρατικό σχολικό περιβάλλον οι μαθητές/-τριες αισθάνονται ασφαλείς ακόμα και στην περίπτωση λανθασμένης επιλογής, αποτυχίας, εσφαλμένης μαθησιακής στάσης, καθώς ο/η εκπαιδευτικός καταφέρνει να οικοδομήσει ένα σταθερό και υποστηρικτικό περιβάλλον. Κυριαρχεί, λοιπόν, στο σχολικό περιβάλλον η

διαλογική μορφή διδασκαλίας, κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών/-τριών, παρέχει πρωτοβουλίες και με διακριτικό τρόπο ωθεί τους/τις μαθητές/-τριες να προβληματιστούν πάνω σε σύγχρονα θέματα που διατυπώνονται κατά τη μαθησιακή διαδικασία, να ερευνήσουν, να αναζητήσουν πληροφορίες και στη συνέχεια με αυτοπεποίθηση και αίσθημα ευθύνης να τις παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης, καθώς έχουν ασκηθεί στην ετερο/ αυτοαξιολόγηση.

Μέσα σε ένα μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο στηρίζεται στην διερευνητική/ ανακαλυπτική μάθηση, η μορφή της διδασκαλίας είναι μαθητοκεντρική. Κυριαρχεί η αυτενέργεια του/της μαθητή/-τριας και η έντονη δραστηριοποίησή του στην επεξεργασία της γνώσης. Για την επίτευξη των στόχων, που θέτει η διερευνητική και ανακαλυπτική μέθοδος στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, αξιοποιούνται αποτελεσματικά συνεργατικά ψηφιακά μέσα κατάλληλα για εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός κλίματος γόνιμης και εποικοδομητικής συνεργασίας.

Στη περίπτωση του ψηφιακού εκπαιδευτικού παιχνιδιού σοβαρού σκοπού (serious game) «ΒΥΡΩΝ» και των εκπαιδευτικών σεναρίων, που δρουν συμπληρωματικά και υποστηρικτικά, συνομιλώντας δημιουργικά με αυτό, ο/η εκπαιδευτικός έχει ρόλο συμβουλευτικό, παρωθητικό, συντονιστικό, διευκολυντικό. Καθ' όλη τη διαδικασία ενασχόλησης με τις δραστηριότητες του σεναρίου, οι οποίες βασίζονται στις αποστολές των τεσσάρων θεματικών ενοτήτων του ψηφιακού εκπαιδευτικού παιχνιδιού σοβαρού σκοπού (serious game) «ΒΥΡΩΝ», οι μαθητές/-τριες ως προς την έρευνα-σύνθεση του υλικού έχουν ενεργητικό ρόλο, αυτενεργούν, ανακαλύπτουν και διαχειρίζονται οι ίδιοι/-ες τη γνώση, με τον/την εκπαιδευτικό ως κύριο υπεύθυνο για τη δημιουργία ευνοϊκής σχολικής ατμόσφαιρας, μέσα στην οποία συνεργάζονται οι μαθητές/-τριες. Συγκεκριμένα, κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, οι οποίες είναι στενά συνυφασμένες με την πλοκή, όπως εκτυλίσσεται στις τέσσερις αποστολές του παιχνιδιού, ο/η εκπαιδευτικός δεν παρεμβαίνει στη δημιουργική αυτή διαδικασία, δίνει οδηγίες και διευκρινίσεις μόνο εάν του/της ζητηθεί από τους/τις μαθητές/-τριες και μόνο, εάν μετά από συζήτηση του προβλήματος στην ομάδα, έχουν οδηγηθεί σε αδιέξοδο. Ο/η εκπαιδευτικός

περιπλανιέται στη σχολική αίθουσα, παρατηρώντας την πορεία του παιχνιδιού και ακούει με προσοχή τι λένε οι μαθητές/-τριες, καθώς υλοποιούν τις δραστηριότητες και προχωρούν στο παιχνίδι. Παράλληλα με τον σχολιασμό ή και την αμφισβήτηση ιστορικών στοιχείων που γίνονται από τους/ τις μαθητές/-τριες, ο/ η εκπαιδευτικός παρέχει στοχευμένες πληροφορίες ή διατυπώνει διερευνητικές ερωτήσεις καθοδήγησης, ώστε να προάγει την ιστορική μάθηση αξιοποιώντας το παιχνίδι. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι καλοί γνώστες των νοηματικών συνδέσεων των ιστορικών θεμάτων με τον τρόπο παιχνιδοποίησής τους. Οφείλουν να διευκρινίζουν, όταν μια πληροφορία είναι ακριβής ή ανακριβής, ώστε οι μαθητές/-τριες να οδηγούνται σε ασφαλή συμπεράσματα. Σε αυτή την περίπτωση, ο/η εκπαιδευτικός είναι συνερευνητής και συνεργάτης. Δεν μεταδίδει έτοιμες γνώσεις, αλλά προσπαθεί να δημιουργήσει ένα κλίμα συνεργασίας, ενθάρρυνσης, αυτενέργειας και πνεύμα ατομικής ευθύνης σε επίπεδο ομάδας/τάξης.

Σημαντικός επισημαίνεται και ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του αναστοχασμού της διαδικασίας. Οι μαθητές/-τριες καταγράφουν τους προβληματισμούς τους ή τους συζητήσουν σε μικρές ομάδες και στην ολομέλεια της τάξης. Στόχος είναι η κριτική αξιολόγηση του παιχνιδιού ως προς την ερμηνεία και την κατανόηση των ιστορικών δεδομένων, και κατ' επέκταση του προσδιορισμού του ποσοστού λειτουργικότητάς του ως εργαλείο μάθησης της ιστορικής γνώσης. Εδώ παρουσιάζεται το μοντέλο του «στοχαστικού-κριτικού» εκπαιδευτικού, ο οποίος αντιμετωπίζει τη μάθηση ως αντικείμενο διαρκούς διερεύνησης και αναζήτησης, καθώς προβληματίζεται για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών μεθόδων που έχει εφαρμόσει κατά τη μαθησιακή διαδικασία, λαμβάνοντας υπόψη τις εγγράμματες ταυτότητες των μαθητών/-τριών του.

Επομένως, προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ενός περιβάλλοντος μάθησης που συνεχώς αναπροσαρμόζει και επαναπροσδιορίζει τη σχέση σχολείου και κοινωνικού-πολιτισμικού πλαισίου κυρίως στην ψηφιακή εποχή, μέσω των ψηφιακών εκπαιδευτικών σεναρίων ο/η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του στοχαστικό-κριτικού εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται αναδείξει την ηθική και εκπαιδευτική διάσταση της εκπαίδευσης. Στον ακόλουθο βήματα αποτυπώνεται επιγραμματικά ο

ρόλος του/της εκπαιδευτικού και ο ρόλος του/της μαθητή/-τριας σε αυτό το συνεργατικό σχολικό περιβάλλον:

Ρόλος Εκπαιδευτικού	**Ρόλος μαθητή/-τριας**
Γνωρίζει τον κάθε μαθητή/ την καθεμιά μαθήτρια (μαθησιακές ανάγκες, προφίλ της τάξης) Προγραμματίζει τη μάθηση με το σχεδιασμό ψηφιακών εκπαιδευτικών σεναρίων Οργανώνει το μαθησιακό περιβάλλον με την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης Οργανώνει τις ομάδες εργασίες Παρακολουθεί τη μάθηση Συμβουλεύει και καθοδηγεί Ενισχύει και ανατροφοδοτεί Αξιολογεί και αυτοαξιολογείται	Γίνεται πομπός και δέκτης Συνεργάζεται Ενεργοποιείται Ερευνά και ανακαλύπτει Γίνεται υπεύθυνος και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες Σέβεται και παρέχει βοήθεια Αυτοκαθορίζεται Αυτοαξιολογείται

Η παραδοσιακή αντίληψη των εκπαιδευτικών ήταν να αντιμετωπίζουν τους/τις μαθητές/-τριες ως αποδέκτες γνώσεων και ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού ήταν να μεταδίδει τη γνώση. Από όλα τα παραπάνω είναι κατανοητό ότι η άποψη αυτή έχει δώσει τη θέση της στην προσπάθεια να δημιουργηθεί ένα σχολικό κλίμα που απαιτεί την εδραίωση ενός αμοιβαίου υποστηρικτικού περιβάλλοντος, στο οποίο οι μαθητές/-τριες μαθαίνουν και εργάζονται από κοινού για την απόκτηση γνώσεων και την επίλυση προβλημάτων. Κατά συνέπεια, η μαθησιακή επιτυχία εξαρτάται από ένα συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον, όπως αυτό δομείται αποτελεσματικά με την εισαγωγή ψηφιακών εκπαιδευτικών σεναρίων στα οποία οι μαθητές/-τριες αναλαμβάνουν πιο ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δημιουργούν καταστάσεις που το υποστηρίζουν αυτό.

Ο συνεργατικός τρόπος μάθησης για τη διαθεματική προσέγγιση της Ιστορίας και Λογοτεχνίας που προωθείται από τα ψηφιακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα έχει διττό

όφελος για τη σχολική ιστορική εκπαίδευση. Σε πρώτο επίπεδο, γίνεται όλο και πιο αναγκαίος, καθώς ο κόσμος μας διαφοροποιείται όλο και περισσότερο, και λόγω της κυριαρχίας της ψηφιακής εποχής –ιδιαίτερα με την επίδραση της τεχνητής νοημοσύνης και στην εκπαίδευση- γίνεται πιο περίπλοκος και σύνθετος. Στην πλουραλιστική κοινωνία μας, η ικανότητα των μαθητών/-τριών να συνεργάζονται, να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται τις διαφορές είναι βασική για την ανάπτυξη της αίσθησης της συντροφικότητας, της ανεκτικότητας και του αμοιβαίου σεβασμού. Παράλληλα, η ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων κατά τη συνεργασία είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των επαγγελματικών καταστάσεων και των προκλήσεων της ζωής. Το συνεργατικό σχολικό περιβάλλον μάθησης παρέχει συστηματικές ευκαιρίες στους/ στις μαθητές/-τριες να εμπλέκονται με δυναμικό τρόπο στη μαθησιακή διαδικασία, αναπτύσσοντας θετική στάση απέναντι στη μάθηση και ταυτόχρονα να αλληλεπιδρούν με το φυσικό και κοινωνικοπολιτισμικό τους περιβάλλον. Σε δεύτερο επίπεδο, η κουλτούρα του ψηφιακού χώρου που εισάγεται στην σχολική ιστορική εκπαίδευση –ψηφιακά εκπαιδευτικά σενάρια, ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια, ψηφιακές εκπαιδευτικές διαδρομές λογοτεχνών- διαμορφώνει νέες βάσεις στη συνομιλία ανάμεσα στους/στις μαθητές/-τριες με το ιστορικό παρελθόν. Η ιστορική πληροφορία διαμεσολαβείται από την ενασχόλησή τους με την πραγματοποίηση των ψηφιακών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, και την επικοινωνία τους κατά την επεξεργασία ποικιλίας πηγών (ιστορικών, λογοτεχνικών). Μέσα από αυτή τη προσέγγιση ανατροφοδοτούνται συζητήσεις γύρω από το ιστορικό παρελθόν, οι οποίες αναδεικνύουν νέες αντιλήψεις για τον τρόπο μελέτης και έρευνας του ιστορικού παρελθόντος. Η Ιστορία συνομιλώντας με τη Λογοτεχνία αποδέχεται την πρόκληση της ψηφιοποίησης της εκπαίδευσης και μέσω της εισαγωγής ψηφιακών εκπαιδευτικών σεναρίων συνεργατικού μοντέλου μάθησης δημιουργεί νέους τρόπους μάθησης, δυναμικούς και ελκυστικούς για τον/την σύγχρονο/-η μαθητή/-τρια, για την προσέγγιση, κατανόηση και πρόσληψη της ιστορικής γνώσης.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

[1] Αβδελά, Ε. (1998). Ιστορία και Σχολείο. Αθήνα: Νήσος

[2] Αγγελάκος, Κ. & Γ. Κόκκινος (επιμ), (2004). Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών, Πρακτικά Επιστημονικού Σεμιναρίου, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2004, σελ. 101-131.

[3] Αγγελάτος, Δ. (1997). Η «φωνή» της μνήμης: δοκίμιο για τα λογοτεχνικά είδη. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α.Λιβάνη.

[4] Αθανασοπούλου, Α. (2004). «Ιστορία και Λογοτεχνία στο σχολείο. Μια επιστημονική πρόταση διδασκαλίας για την κριτική αγωγή των μαθητών στο σύγχρονο πολιτισμό», στο: Αγγελάκος, Κ. & Γ. Κόκκινος (επιμ.). Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών. Αθήνα: Μεταίχμιο, 101-131.

[5] Αθανασοπούλου, Α. (2016). Ιστορία και Λογοτεχνία σε διάλογο ή περί ηθικής και Ιστορικής μεθόδου (Μια ανίχνευση στη Νεοελληνική ποίηση του 19ου και 20ου αιώνα). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

[6] Αμπατζοπούλου, Φρ. (1995). Η Λογοτεχνία ως μαρτυρία: Έλληνες πεζογράφοι για τη γενοκτονία των Εβραίων. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

[7] Αμπατζοπούλου, Φρ. (1998). Ο άλλος εν διωγμώ: η εικόνα του Εβραίου στη λογοτεχνία, ζητήματα ιστορίας και μυθοπλασίας. Αθήνα: Θεμέλιο.

[8] Αμπατζοπούλου Φρ., (2000). «Ιστορία και μυθοπλασία: Οι αυτοβιογραφικές αφηγήσεις πολέμου». Στο: Φραγκίσκη Αμπατζοπούλου, Η γραφή και η βάσανος. Ζητήματα λογοτεχνικής αναπαράστασης, Αθήνα: Πατάκης 2000, σσ. 202-227.

[9] Αποστολίδου, Β. (1995). «Λαϊκή μνήμη και δομή της αίσθησης στην πεζογραφία για τον εμφύλιο: από την Καγκελόπορτα στην Καταπάτηση». Στο: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Ιστορική Πραγματικότητα και νεοελληνική πεζογραφία (1945-1995), Επιστημονικό Συμπόσιο. Αθήνα, 113-127.

[10] Αποστολίδου, Β. (2000). «Ιστορία και μυθιστόρημα». Στο: Αποστολίδου Βενετία (επιμ.). Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας. Αθήνα: Τυπωθήτω, 323-327.

[11] Αποστολίδου, Β. (χ.χ.). Λογοτεχνία και ιστορία: μια σχέση ιδιαίτερα σημαντική για τη λογοτεχνική εκπαίδευση. Στο Πρόσθετο ψηφιακό υλικό για τη διδασκαλία των Νέων Ελληνικών: Εικονική περιήγηση της λογοτεχνίας στον γεωγραφικό χώρο και στον ιστορικό χρόνο. Διαθέσιμο στο: http://www.greek-language.gr/digitalResources/assets/img/literature/education/literature_history/apostolidou-literature-history.pdf

[12] Βαγιανός, Γ.Σ (1996). Η διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα: συμβολή στη διδακτική του μαθήματος. Αθήνα: Έλλην.

[13] Bakhtin, M. (1995 [1941]), Έπος και μυθιστόρημα, πρόλογος-μτφρ. Κιουρτσάκης Γ., Αθήνα: Πόλις.

[14] Βαλτινός, Θ. (1995). «Πέρα από την πραγματικότητα. Το ιστορικό γεγονός ως στοιχείο μύθου», στο: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Ιστορική πραγματικότητα και νεοελληνική πεζογραφία (1945-1995), Επιστημονικό Συμπόσιο. Αθήνα, 329-347.

[15] Βαρνάβα-Σκούρα, Τζ. (1989). «Διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία», στο: Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό, 3,. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1380-1381.

[16] Baudrit, A. (2007). Καινοτόμες προσεγγίσεις στις Επιστήμες της Αγωγής. Η ομαδοσυνεργατική μάθηση. Πρόλογος – Επιστημονική επιμέλεια: Κώστας Αγγελάκος. Αθήνα: Κέρδος.

[17] Βέικος, Θ. (1988). «Η Κλειώ και τα δύο της πρόσωπα: η ιστορία ως επιστημονικός και κανονιστικός λόγος», ΠΕΦ-Σεμινάριο, 9, 8-13

[18] Βλάχου, Μ. (2006). «Η αξιοποίηση του τοπικού περιβάλλοντος και η οργανική του ένταξη στο μάθημα της Ιστορίας». Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (επιμ). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο

[19] Βόγλη, Ε. (2015). Τι πρέπει να γνωρίζει ο ιστορικός για την επιστήμη και το επάγγελμά του. ebook διαθέσιμο στο: https://repository.kallipos.gr/handle/11419/3821 Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα, Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

[20] Bruner, J. (1997). Πράξεις Νοήματος. Σειρά: Ανθρώπινα συστήματα (δ΄ έκδ.). Μετάφραση Η. Ρόκου & Γ. Καλομοίρης. Επιμ. Μ. Τσαγκαράκης & Α. Ζώτος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

[21] Βώρος, Φ.Κ. (1989). Τρόποι σπουδής και διδασκαλίας της Ιστορίας. Αθήνα: Παπαδήμα.

[22] Γατσωτής, Π. (2020). Δεξιότητες, Προγράμματα Σπουδών και Εναλλακτικές Προσεγγίσεις στην Σύγχρονη Ιστορική Εκπαίδευση, στο https://www.academia.edu/41584524

[23] Carr D. (2015). Τι είναι Ιστορία; Μετάφραση Ανδρέας Παππάς, Αθήνα: Πατάκης.

[24] Culler, J. (2000). Λογοτεχνική Θεωρία-Μια συνοπτική εισαγωγή. (μτφ. Καίτη Διαμαντάκου). Ηράκλειο.

[25] Δάλλας Γ., (1995). Η μεταπολεμική πεζογραφία και η μικροϊστορία: η λανθάνουσα συνάντηση μιας τεχνικής και μιας μεθόδου μέσα από τις ατομικές φωνές ως μαρτυρίες του υποστρώματος στο Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Ιστορική πραγματικότητα και νεοελληνική πεζογραφία (1945-1995) – Επιστημονικό Συμπόσιο, Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.

[26] Δημητριάδης Σ. Ν. (2015). Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτικό Λογισμικό. ΣΕΑΒ (www.kallipos.gr)

[27] Δούκα, Μ. (1997). «Ιστορική πραγματικότητα και πεζογραφία», Ενδοχώρα 49

[28] Δρουμπούκη, Α., (2015), Ιστορία και λογοτεχνική αναπαράσταση, Περιοδικό Κριτική Λογοτεχνία, Τεύχος 59

[29] Eagleton, T. (1989). Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας (μτφρ. Δ. Τζιόβας). Αθήνα: Οδυσσέας

[30] Ελληνιάδου, Ε., Κλεφτάκη, Ζ. & Μπαλκίζας, Ν., (2008). Η συμβολή των παιδαγωγικών προσεγγίσεων στην κατανόηση του φαινομένου της μάθησης. Πανεπιστημιακό Κέντρο Επιμόρφωσης (ΠΑ. Κ. Ε) Αθήνας.

[31] Εξερτζόγλου, Χ. (2013-2017). Τι είναι η Ιστορία; Ιστορία και παρελθόν. Διαθέσιμο στο: https://eclass.aegean.gr/modules/document/file.php/SA202/1_Enotita%20Ti%2

0einai%20i%20istoria.pdf Ανοιχτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα κοινωνικής Ανθρωπολογίας.

[32] Hawthorn, J. (1995). Ξεκλειδώνοντας το κείμενο: μια εισαγωγή στη θεωρία της Λογοτεχνίας / μτφρ. Μ. Αθανασοπούλου. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

[33] Heidegger, M. (1999). *Τα βασικά προβλήματα της Φαινομενολογίας* (επιλογή κειμένων, μετάφραση Κόντος, Παύλος). Αθήνα: εκδόσεις Γνώση.

[34] Husbands, C. (2004). Τι σημαίνει η διδασκαλία της Ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα, μτφρ. Α. Λυκούργος. Αθήνα: Μεταίχμιο.

[35] Iggers, G. (1999). Η Ιστοριογραφία στον εικοστό αιώνα: από την επιστημονική αντικειμενικότητα στη πρόκληση του μεταμοντερνισμού / μτφρ. Π. Ματάλας. Αθήνα: Νεφέλη

[36] Jablonka, I. (2017). Η Ιστορία είναι μια σύγχρονη Λογοτεχνία. Μανιφέστο για τις κοινωνικές επιστήμες. Μτφ.: Ρίκα Μπενβενίστε. Αθήνα: Πόλις.

[37] Jauss, H-R. (1995). Η Θεωρία της Πρόσληψης. Τρία μελετήματα (επιμ., μτφρ. Μ. Πεχλιβάνος). Αθήνα: Εστία.

[38] Καβαλιερού, Μ. (2006). «Η δραματοποίηση ως διδακτική πρακτική και η χρήση της στη διδασκαλίας της Ιστορίας». Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (επιμ). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

[39] Κάββουρα, Θ. (2013). «Η πολυπρισματικότητα στη διδασκαλία της Ιστορίας». Στο Φρυδάκη, Ε., Κάββουρα, Θ., Μηλίγκου, Ε.Ε. & Φουντοπούλου, Μ.Ζ. (επιμ.), Εκπαίδευση εκπαιδευτικών, διδακτική και διδακτική άσκηση στο τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, έκδοση του ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», Αθήνα, 145-155.

[40] Kalantzis, M., & Cope, B. (1999). Πολυγραμματισμοί: Επανεξέταση του Τι Εννοούμε ως Γραμματισμό και τι Διδάσκουμε ως Γραμματισμό στα Πλαίσια της Παγκόσμιας Πολιτισμικής Πολυμορφίας και των Νέων Τεχνολογιών Επικοινωνίας. Στο ΑΦ Χριστίδης (επιμ.),«Ισχυρές» και «Ασθενείς» Γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του Γλωσσικού Ηγεμονισμού, 680-695.

[41] Κανταράκη, Σ. (2019). «Συν-αξιοποίηση της Ιστορικής Ενσυναίσθησης και των Ψηφιακών Περιβαλλόντων στην ιστορική εκπαίδευση. Θεωρητικές εκδοχές και προσεγγίσεις». Μέντορας, τεύχος 17-18, Αθήνα: ΙΕΠ

[42] Καρακάση, Α., Σπυριδοπούλου, Μ., & Κοτελίδης, Γ. (2015). *Τα λογοτεχνικά γένη και είδη στην αρχαιότητα. Ποιητική και Ρητορική* [Κεφάλαιο]. Στο Καρακάση, Α., Σπυριδοπούλου, Μ., & Κοτελίδης, Γ. 2015. *Ιστορία και θεωρία των λογοτεχνικών γενών και ειδών* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. https://hdl.handle.net/11419/1978 (https://repository.kallipos.gr)

[43] Καράμπελα, Ρ.-Α. & Τσολάκος, Κ. (2014). Η μάθηση μέσω ψηφιακού παιχνιδιού. Η περίπτωση της αξιοποίησης μιας ψηφιακής προσομοίωσης σε εκπαιδευτική παρέμβαση με θέμα «η ματιά στους άλλους». I-Teacher.

[44] Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2006) «Ιστορία και Μυθοπλασία στη λογοτεχνία για παιδιά και νέους», Περ. Διαβάζω, τ. 462, Απρ.2006, σ. 77-79, διαθέσιμο στο: https://guivalou.files.wordpress.com/2008/10/cebaceb5ceafcebcceb5cebdcebf-ceb3ceb9ceb1- ceb4ceb9ceb1ceb2ceb1ceb6cf89.pdf

[45] Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για τη Β' Γυμνασίου (2002). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

[46] *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για την Γ' Γυμνασίου (2000). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.*

[47] Κόκκινος, Γ. (1998). Η διδακτικής της Ιστορίας. Διεπιστημονικό, αλλά και αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο. Η ελληνική απόκλιση. *Μνήμων, 20,* 245–250. https://doi.org/10.12681/mnimon.676

[48] Κόκκινος, Γ. (2006). «Πανεπιστημιακές σπουδές και επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Το παράδειγμα των εκπαιδευτικών που καλούνται να διδάξουν το μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση». Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (επιμ). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

[49] Κόκκινος, Γ., Κιμουρτζής, Π., Ματούση, Μ. (2015), Ιστορία και λογοτεχνία, Χάδια χαστούκια και το Χαστουκόδεντρο του Άρη Μαραγκόπουλου. Στο Α. Ανδρέου, Σ. Κακουριώτης, Γ. Κόκκινος, Ε. Λεμονίδου, Ζ. Παπανδρέου, Ε. Πασχαλούδη (Επμ.), Η δημόσια ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας (σ. 153- 186). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

[50] Κόκορης, Δ. (2005). Ιστορία και Λογοτεχνία. Αθήνα: Λογοτεχνική Βιβλιοθήκη.

[51] Κόμης, Β. Ι. (2015). Εισαγωγή στη διδακτική της πληροφορικής. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

[52] Κουργιαντάκης, Χ. (2005). Ιστορική σκέψη και ενσυναίσθηση των μαθητών της Α΄θμιας και της Β΄θμιας Εκπαίδευσης στην Ιστορία. (Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Π.Τ.Δ.Ε, Ρόδος.

[53] Κουργιαντάκης, Χ. (2006). Διδασκαλία της Ιστορίας και ιστορική ενσυναίσθηση-λογική κατανόηση. Στο Κόκκινος & Νάκου (Επιμ.). Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα (σσ. 460-461). Αθήνα: Μεταίχμιο.

[54] Κουργιαντάκης, Χ. (2020). «Δημόσια Ιστορία και εκπαιδευτικές πρακτικές». Περιοδικό ΕΡΚΥΝΑ, τεύχος 21

[55] Κουνέλη, Ε. (2008). www. Ιστορία για τη γενιά του internet.edu. Η σύγχρονη τεχνολογία στην ιστορική έρευνα και εκπαίδευση, Αθήνα: Ταξιδευτής, 2008.

[56] Κουτσογιάννης, Δ. (2012). «Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης». Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 32ης συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, Α.Π.Θ.* Θεσσαλονίκη, ΙΝΣ.

[57] Κυνηγός, Χ. & Ε. Δημαράκη (2002). Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα. Παιδαγωγική αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας για τη μετεξέλιξη της εκπαιδευτικής πρακτικής. Αθήνα: Καστανιώτης.

[58] Λιάκος, Α. (1999) «Δοκίμιο για μια ποιητική της ιστορίας», Τα ιστορικά, τχ. 31

[59] Ματσαγγούρας, Η. (1990). «Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Πράξη: Τι, Γιατί και Πώς», στο: Σημειώσεις Διδακτικής. Αθήνα: Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.

[60] Ματσαγγούρας, Η. (1998). Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη.

[61] Ματσαγγούρας, Η. (2003). Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: εννοιολογική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας. Αθήνα: Γρηγόρη.

[62] Μαυροσκούφης Δ. (2004). «Σύγχρονες στρατηγικές διδασκαλίας - μάθησης και Νέες Τεχνολογίες στο μάθημα της Ιστορίας». Στο Μυρογιάννη Ε., Μαυροσκούφης Δ., Φιλόλογοι στον υπολογιστή, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

[63] Μαυροσκούφης, Δημήτρης (2005). Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας: ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

[64] Μαυρουδής, Α.Ν. (2020). Το διήγημα, μια χρηστική εισαγωγή. (Νέα Έκδοση Επαυξημένη). Αθήνα: Ενδυμίων.

[65] Mattozzi, I. (2006). «Είναι δυνατή μια γνώση με ορίζοντα την παγκόσμια ιστορία στο Δημοτικό Σχολείο; Η διδασκαλία της Ιστορίας με "εικόνες πολιτισμού"». Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (επιμ). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο

[66] Μηλιώνης, Χρ. (2002). Το διήγημα. Αθήνα: Σαββάλας.

[67] Μητροφάνης, Γ. (2013-2014.) Όψεις του ιστορικού μυθιστορήματος στη νεοελληνική λογοτεχνία (19ος -20ος), Σχεδίασμα Θεωρίας, Ρέθυμνο 2013-2014.

[68] Μικρόπουλος, Α. (2006). Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

[69] Μιχάλης, Α. (2013). Σύγχρονες τάσεις της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας. Στο Ε. Φρυδάκη, Θ. Κάββουρα, Ε.-Ε. Μηλίγκου, & Μ.-Ζ. Φουντοπούλου, *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών, διδακτική και διδακτική άσκηση στο τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας* (σσ. 171-186). Αθήνα: ΠΜΣ "Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου".

[70] Μιχαλόπουλος, Γ. Σ. (1997) Το σχολείο και η σχολική τάξη. Κοινωνιολογικές προοπτικές, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.

[71] Μπισούκης, Η., & Ταβουλάρη, Χ. (2022). Αξιοποίηση του ηλεκτρονικού συστήματος "Moodle" στη σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση : Συστηματική Ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, Μάθηση με τεχνολογίες, 7. Available at https://mag.e-diktyo.eu/category/tefxi/7-tefhos/

[72] Νάκου, Ε. (2006). «Διδακτική της Ιστορίας, υλικός πολιτισμός και μουσεία». Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (επιμ). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

[73] Moniot, H. (2002). Η διδακτική της Ιστορίας. Αθήνα: Μεταίχμιο.

[74] Ντενίση, Σ. (1994). Το ιστορικό μυθιστόρημα και ο sir Walter Scott (1830-1880). Αθήνα: Καστανιώτη.

[75] Πολίτης, Λ. (2001). Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

[76] Πολυκανδριώτη, Ουρανία (2020). «Από τη λογοτεχνική μυθοπλασία στην ιστορική έρευνα. Εισαγωγικές παρατηρήσεις». Στο: Σταυροδρόμι Ιστορίας και Λογοτεχνίας, 8 κείμενα, επιμέλεια: Γεράσιμος Μέριανος-Νικήτας Σινιόσογλου. Ψηφιακές εκδόσεις 04: Ινστιτούτο Ιστορικών ερευνών –Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, Αθήνα 2020

[77] Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (1999) Ο εν δυνάμει αναγεννητικός ρόλος του υπολογιστή ως γνωστικού εργαλείου στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης, 1ο Συνέδριο ΕΤΠΕ. Ιωάννινα, 14-15 Μαΐου 1999. Διαθέσιμο στο http://www.etpe.gr/extras/index.php?sec=conferences

[78] Ricoeur, P. (1990). Η αφηγηματική λειτουργία (μτφρ. Β. Αθανασόπουλος). Αθήνα: Καρδαμίτσας.

[79] Σακελλαριάδη, Ε. (1999). «Ο Μυστικός κήπος-λογοτεχνική κριτική και θεωρία, η άλλη διάσταση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας». Στο: Αποστολίδου, Β. & Ε. Χοντολίδου (επιμ.). Λογοτεχνία και Εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω.

[80] Σακκά, Β. (2015) «Προσεγγίζοντας κριτικά το παρελθόν»: Σε αναζήτηση του οπτικού, μιντιακού και ιστορικού εναλφαβητισμού. Σκέψεις πάνω στα αποτελέσματα του διαγωνισμού παραγωγής ιστορικού ντοκιμαντέρ από μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο: Α. Ανδρέου, Σ. Κακουριώτης, Γ. Κόκκινος, Έ. Λεμονίδου, Ζ. Παπανδρέου, Ε. Πασχαλούδη (επιμ.) Η δημοσία ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας. Αθήνα: Επίκεντρο.

[81] Samaran, Charles (ed.) (1985). Ιστορία και μέθοδοί της, τ. Α΄/ μτφρ. Ε. Στεφανάκη. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

[82] Σαχίνης, Α. (1981). Το ιστορικό μυθιστόρημα. Θεσσαλονίκη: Κωνσταντινίδης. –

[83] Σολομωνίδου, Χ. (2006). Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική έρευνα. Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

[84] Σοφός, Α. (2011). Εκπαιδευτικό σενάριο. Πανεπιστημιακές Ηλεκτρονικές Σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: ΠΤΔΕ.

[85] Σπανάκου, Ζ. (1999). «Η νεότερη και σύγχρονη ιστορία στα Κ.Ν.Λ. Γυμνασίου-Λυκείου (1940-1974) : από τον πόλεμο του ’40 στην τραγωδία της Κύπρου». Στο: Αποστολίδου, Β. & Ε. Χοντολίδου (επιμ.). Λογοτεχνία και Εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω, 295-313.

[86] Σπανός, Γ. (1999). «Η γλώσσα ως προσδιοριστικός παράγοντας της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στη Νεοελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση». Στο: Αποστολίδου, Β. & Ε. Χοντολίδου (επιμ.). Λογοτεχνία και Εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω.

[87] Stradling, R. (2003). *Πολυπρισματική Θεώρηση στη Διδασκαλία της ιστορίας*. Strasbourg: Council of Europe.

[88] Σταυροπούλου, Ε. (1995). «Το πραγματικό, το φανταστικό και το παράλογο στο Λοιμό του Ανδρέα Φραγκιά». Στο: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Ιστορική πραγματικότητα και νεοελληνική πεζογραφία (1945-1995), Επιστημονικό Συμπόσιο. Αθήνα, 147-172.

[89] Τζούμα, Α. (1991). Η διπλή ανάγνωση του κειμένου. Για μια κοινωνιοσημειωτική της αφήγησης, Αθήνα: Επικαιρότητα

[90] Τζούμα, Α. (1997). «Ιστορία και Λογοτεχνία», Μνήμων 19.

[91] Φραγκάκη, Μ. (2008). Δημιουργία Ηλεκτρονικής Κοινότητας Μάθησης για την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην εκπαιδευτική πράξη: Μελέτη ενός Πολυμορφικού Μοντέλου με χειραφετικό γνωσιακό ενδιαφέρον. Διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τομέας Μαθηματικών και Πληροφορικής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

[92] Φρυδάκη, Ε. (1999). «Ευέλικτες χρήσεις της λογοτεχνικής θεωρίας: το παράδειγμα του συνδυασμού της πρόσληψης και της κοινωνιοκριτικής». Στο: Αποστολίδου, Βενετία & Ε.Χοντολίδου (επιμ.). Λογοτεχνία και Εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω, 167-174. –

[93] Φρυδάκη, Ε. (2003). Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας. Αθήνα: Κριτική.

[94] Χατζηδήμου, Δ. (2011). Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης-Βασικό επιμορφωτικό υλικό: τόμος Α': γενικό μέρος. Αρχική Έκδοση Μάιος 2011.

[95] Χατζησαββίδης, Σωφρόνης (1999). «Γλώσσα και Λογοτεχνία: ο λογοτεχνικός και ο μη λογοτεχνικός λόγος στη διδακτική πράξη». Στο: Αποστολίδου, Β. & Ε. Χοντολίδου (επιμ.). Λογοτεχνία και Εκπαίδευση. Αθήνα : Τυπωθήτω.

[96] Χοντολίδου, Ε. (1999). «Η αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα της λογοτεχνίας». Στο: Αποστολίδου, Β. & Ε. Χοντολίδου (επιμ.). Λογοτεχνία και Εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω, 379-389.

[97] Χοντολίδου Ε. & Κελεπούρη Μ. (2012). Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της νεοελληνικής λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Ξενόγλωσση

[1] Alessi, M. S., & Trollip, S. R. (2001). Multimedia for learning: methods and development. Boston, MA: Pearson Education

[2] Anderson, J.B., Swick, K.J. and Yff, J., (2001). Service-Learning in Teacher Education: *Enhancing the Growth of New Teachers, Their Students, and Communities.* AACTE, 1307 New York Avenue, NW, Suite 300, Washington, DC 20005-4701.

[3] Angelone, L., Warner, Z., & Zydney, J.M. (2020). Optimizing the technological design of a blended synchronous learning environment. Online Learning, 24(3), 222-240. Available at https://doi.org/10.24059/olj.v24i3.2180

[4] Bernstein, B. (1996). Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique. Λονδίνο: Taylor & Francis.

[5] Bruner, J.S. (1966). Toward a theory of instruction (Vol. 59). Harvard University Press.

[6] Brüning, L. & Saum, T. (2008). Kooperatives Lernen. Methoden für den Unterricht. Friedrich Jahresheft XXIV, pp.2-24.

[7] Brüning, L. & Saum, T. (2008). *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen 1*, Essen: Neue Deutsche Schule, 2008, S. 82-86

[8] Cairns, J. (1989). «Some Reflections on Empathy in History», *Teaching History 55*

[9] Chapman, A. (2013). Is Sid Meier's Civilization History? Rethinking History, 17:3, 312-332.

[10] Collingwood, R. G. (1994 [1946]). *The Idea of History.* Oxford University Press.

[11] De Groot J. (2010). The Historical Novel, London and New York: Routledge.

[12] de Freitas, S.M., 2006. História oral: *possibilidades e procedimentos.* Editora Humanitas.

[13] de Vries, E., Demetriadis, S. and Ainsworth, S. (2009). External representations for learning. In Technology-enhanced learning (pp. 137-153). Springer, Dordrecht.

[14] Dewey, J., (1927). The school and society. Chicago, II.: The University of Chicago Press.

[15] Ferrière, A., (1946). L'École active. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

[16] Fleishman, A. (1983). Figures of Autobiography: the language of self-writing.

[17] California: University of California Press, Ltd.

[18] Foley, B. (1986). Telling the truth: the theory and practice of documentary fiction. Ithaca and London: Cornell University Press.

[19] Frasca, G. (2004). Videogames of the Oppressed: Critical Thinking, Education, Tolerance, and Other Trivial Issues. In N. Wardrip-Fruin & P. Harrigan (Eds.), First Person: New Media as Story, Performance, and Game. Cambridge: The MIT Press.

[20] Fritzsche, P.(2001). «Unable to be Tolerant». Στο Farnen, R. and al. *Tolerance in Transition*. Oldenburg

[21] Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., & Fung, T. S. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. The Internet and Higher Education, 13(1–2), 31–36.

[22] Gee, J. P. (2003). What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy. New York: Palgrave Macmillan.

[23] Gee, J.P. (2005). Why video games are good for your soul: pleasure and learning. USA: Common Ground.

[24] Gossman, Lionel (1990). Between History and Literature. Cambridge Mass: Harvard University Press.

[25] Green, N. & Green, K. (2007). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium - Das Trainingsbuch*, Seelze-Velber: Kallmeyer/ Klett, S. 134

[26] Gusdorf, G. (1980). “Conditions and Limits of Autobiography”, in: Olney, James (ed). Autobiography: essays theoretical and critical. Princeton, New Jersey: Princeton Univercity Press, 28-48.

[27] Jefferson, A. & D. Robey (eds.) (1986). Modern literary theory: a comparative introduction. London QB.T.Batsford Ltd.

[28] Johnson D. W., Johnson R. T., 1990a, What is cooperative learning In M. Brubacher, R. Payne & K. Rickett (Eds), Perspectives on small group learning. Oakville: Rubicon Publishing Inc., 68-80.

[29] Kapp, K.M. (2012). The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco, CA: Pfeiffer.

[30] Koutsogiannis, D. (2011). "ICTs and language teaching: the missing third circle". Published at Gerhard Stickel & Tamás Váradi (eds.), *Language, Languages and New Technologies. ICT in the Service of Languages*. Frankfurt am Main (and others): Peter Lang Verlag (p. 43-59).

[31] Lee, P. J., Dickinson, A. & Ashby, R. (1997). «’Just Another Emperor’: Understanding Action In The Past». *International Journal of Educational Research* 27 (3)

[32] Lennarzt, A. & Lennartz, W. (2012). «Systemische Unterrichtsentwicklung». Kooperative Lernformen. Reader zur Fortbildungsveranstaltung. Deutsche Schule Athen 04.10-06.10.20212

[33] McCall, J. (2011). Gaming the past. New York: Routledge.

[34] Medvedev, P.N. – Bakhtin, M. M. «The Object, Tasks, and Methods of Literary History», *The Formal Method in Literary Scholarship: A critical Introduction to Sociological Poetics*. Μτφρ. Albert J. Wehrle. Βαλτιμόρη.

[35] Piaget, J. (1969). Psychologie et pedagogie. Paris: Deno‘l.

[36] Prensky, M. (2001). Digital Game-Based Learning. New York: McGraw-Hill.

[37] Prensky, M. (2003). Digital game-based learning. ACM Computers in Entertainment, 1(1), 1-4.

[38] Raptis, A. and Rapti, A. (2006). Learning and teaching at the Information Age. Volume A), Athens.

[39] Rogers, P. (1978). «The New History: Theory into Practice», *Historical Association*, No 44

[40] Roth D. et al. (1998). "Dominant negative alleles of SEC10 reveal distinct domains involved in secretion and morphogenesis in yeast". Mol Biol Cell 9(7), p. 1725-39.

[41] Rubin, K.H., Bukowski, W.M. and Parker, J.G., 2007. Peer interactions, relationships, and groups. Handbook of child psychology, 3.

[42] Savin-Baden, M. and Major, C.H., 2004. Foundations of problem-based learning. McGraw-Hill Education (UK).

[43] Scholz, L. (2010). Methoden für Schule und Bildungsarbeit, www.bpb.de (Bundeszentrale für politische Bildung)

[44] Vitti, M. (1987). Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Αθήνα: Οδυσσέας.

[45] Vygotsky, L.S., van der Veer, R.E., Valsiner, J.E. and Prout, T.T. (1994). The Vygotsky reader. Basil Blackwell.

Παράρτημα

Ψηφιακή εκπαιδευτική δραστηριότητα αναφορικά με το προσφυγικό ζήτημα με αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων padlet & blabberize.

Η ανθρωπιστική προσέγγιση του προσφυγικού ζητήματος



Εικόνα 1



Εικόνα 2

Ενδεικτικές ερωτήσεις για την Εικόνα 1 & Εικόνα 2:

- Με ποιον τρόπο αντιλαμβάνεστε το πώς αποτυπώνεται το προσφυγικό ζήτημα μέσα από την οπτική γωνία του καλλιτέχνη (Εικόνα 1) και πώς από τον φωτογραφικό φακό του δημοσιογράφου (Εικόνα 2);
- Εστιάζοντας στα πρόσωπα που απεικονίζονται στις δύο εικόνες, να αποδώσετε με δικά σας λόγια τη συναισθηματική τους κατάσταση.
- Πώς θα αφηγηθείτε ως ρεπόρτερ τις εμπειρίες των ανθρώπων αυτών που βιώνουν τις συνέπειες της προσφυγιάς; (ειδησεογραφικό άρθρο, ρεπορτάζ – δημιουργία podcast, χρήση ψηφιακού εργαλείου padlet (www.padlet.com)

Προτεινόμενη δραστηριότητα:

Με βάση τις παραπάνω εικόνες και αξιοποιώντας το ψηφιακό εργαλείο blabberize (https://edu.blabberize.com/ να βάλετε να συνομιλήσουν ο πρόσφυγας της υστεροβυζαντινής εποχής με τον σύγχρονο πρόσφυγα ως προς το θέμα της αγωνίας για την αναζήτηση νέας πατρίδας και την αντιμετώπισή τους από τους κατοίκους της χώρας υποδοχής.

Αυτο-αξιολόγηση:

	Πολύ καλά	Καλά	Μέτρια	Μη ικανοποιητικά
Εντόπισα τη συναισθηματική κατάσταση των προσώπων των εικόνων.				
Απέδωσα με το κατάλληλο ύφος και λεξιλόγιο την ταυτότητα του/της ρεπόρτερ.				
Αφηγήθηκα τις εμπειρίες των σύγχρονων προσφύγων.				

Διδακτικοί στόχοι:

Οι μαθητές/-τριες πρέπει να είναι σε θέση:

- να κατανοήσουν την πορεία της εξέλιξης του προσφυγικού ζητήματος από την υστεροβυζαντινή εποχή στη σύγχρονη,
- να αντιληφθούν τη σημασία της προσωπικότητας και του συναισθηματικού κόσμου ενός πρόσφυγα στην αναζήτηση νέας πατρίδας,
- να κατανοήσουν την έννοια της ανθρωπιστικής βοήθειας και προσφοράς σε ανθρώπους που τους έπληξε η μοίρα.

Ψηφιακή εκπαιδευτική δραστηριότητα αναφορικά με την προσέγγιση του οικολογικού ζητήματος μέσω της λογοτεχνίας – αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου storyjumper

Κείμενο προς επεξεργασία: «Το μαύρο κύμα», Λουίς Σεπούλβεδα

Πηγή: Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (Β Γυμνασίου)
http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-A107/391/2592,21880/

Προτεινόμενη δραστηριότητα:

Με βάση το κείμενο «Το μαύρο κύμα», του Λουίς Σεπούλβεδα και τις πληροφορίες από τις προτεινόμενες πηγές, να δημιουργήσετε μία ιστορία βασισμένη στο θέμα της ρύπανσης της θάλασσας, όπως παρουσιάζεται στο συγκεκριμένο λογοτεχνικό κείμενο δίνοντας ένα δικό σας τέλος. Πρωταγωνιστές της ιστορίας σας θα είναι ο γλάρος και το δελφίνι, που θα παρουσιάζουν τη ρύπανση των θαλασσών, ως «σύγχρονοι ήρωες» για την σωτηρία του θαλάσσιου οικοσυστήματος . Γι' αυτή τη δραστηριότητα να αξιοποιήσετε το ψηφιακ;ο εργαλείο storyjumper (https://www.storyjumper.com/)

https://www.storyjumper.com/book/read/83718475/%CE%A4%CE%BF-%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%B2%CE%AC%CE%BB%CE%BB%CE%BF%CE%BD-%CE%BC%CE%AD%CF%83%CE%B1-%CE%B1%CF%80%CF%8C-%CF%84%CE%B7-%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD

Προτεινόμενες πηγές:

Θαλάσσια απορρίμματα & ρύπανση https://www.medasset.org/el/marine-litter-pollution/

Πετρελαιοκηλίδα Σαρωνικού: επέτειος αγωνίας για το μέλλον
https://www.wwf.gr/blog/2156-petrelaiokilida-saronikoy-epeteios-agonias-gia-to-mellon

Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (Β Γυμνασίου)
http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL105/229/1695,5442/

Δελφίνια καβάλησαν φάλαινες κι άρχισαν τις βόλτες στον ωκεανό
http://primetime.com.cy/δελφίνια-καβάλησαν-φάλαινες-βόλτες-ω/

Αυτο-αξιολόγηση:

	Πολύ καλά	Καλά	Μέτρια	Μη ικανοποιητικά
Κατανόησα τις συνέπειες της μόλυνσης της θάλασσας μέσα από το κείμενο προς επεξεργασία.				
Αξιοποίησα κριτικά τις προτεινόμενες πηγές αναφορικά με το θέμα της προστασίας του περιβάλλοντος.				
Βίωσα τις δυσκολίες & τους κινδύνους που αντιμετωπίζουν ο γλάρος και το δελφίνι.				
Επιχειρηματολόγησα ως προς το ρόλο του ενεργού πολίτη για τη διάσωση των θαλασσών.				

Διδακτικοί στόχοι:

Οι μαθητές/-τριες πρέπει να είναι σε θέση:

- να αναγνωρίσουν το μέγεθος του οικολογικού ζητήματος μέσα από την επεξεργασία λογοτεχνικού και μη λογοτεχνικού κειμένου, το οποίο εστιάζει τη στοχοθεσία του στη ρύπανση των θαλασσών, μέσα από την επεξεργασία των προτεινόμενων υπερσυνδέσμων (κριτική αποκωδικοποίηση και αξιοποίηση της πληροφορίας),
- να εστιάσουν στο θέμα της συλλογικής ευθύνης του ενεργού πολίτη για την καίρια αντιμετώπιση της προστασίας του περιβάλλοντος, μέσω της διατύπωσης επιχειρημάτων που θα αντλήσουν τόσο από το λογοτεχνικό κείμενο όσο και από τις πηγές που θα επεξεργαστούν,
- να εξοικειωθούν με την ανάληψη ρόλων (γλάρος, δελφίνι), ώστε να παράγουν γραπτό λόγο, με στόχο την αφήγηση και την έκφραση επιχειρημάτων αναφορικά με το οικολογικό ζήτημα, αξιοποιώντας το ψηφιακό εργαλείο https://www.storyjumper.com/

Ψηφιακή εκπαιδευτική δραστηριότητα: «Η στάση του κοινωνικού συνόλου απέναντι στο γυναικείο φύλο κατά τον 19ο αιώνα» (Λογοτεχνία-Ιστορία) – εξ αποστάσεως διδασκαλία μέσω διαδικτυακής εκπαιδευτικής πλατφόρμας

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σκεπτικό της συγκεκριμένης δραστηριότητας βασίζεται στην ισχυροποίηση της μορφωτικής επάρκειας, της επικοινωνιακής προσέγγισης και ικανότητας κατανόησης ενός θέματος από τους/τις μαθητές/-τριες. Επιπρόσθετα, προωθείται η συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών μέσα από την ανάγνωση, μελέτη και ερμηνεία όρων με κοινωνικές προεκτάσεις. Αξίζει να τονιστεί ότι τα λογοτεχνικά κείμενα είναι σημαντική πηγή άντλησης ιδεών, καθώς διαθέτουν ευρεία θεματολογία, που άπτεται επιστημονικών, κοινωνικών, πολιτικών, οικουμενικών και διαπολιτισμικών θεμάτων. Επομένως, η ***προσέγγιση του θέματος της σχέσης των δύο φύλων και ειδικότερα της στάσης του κοινωνικού συνόλου απέναντι στο γυναικείο φύλο κατά τον 19ο αιώνα αλλά και σήμερα μέσω της λογοτεχνικής γραφής του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη*** διευρύνει τα όρια της προσωπικής εμπειρίας και ευαισθησίας των μαθητών/-τριών και τους/ τις καθιστά ικανούς/-ες να αξιοποιούν ενεργητικά τη γνώση, να παίρνουν κριτική θέση απέναντι σε βασικά ζητήματα της ατομικής και κοινωνικής ζωής, να διαμορφώνουν υπεύθυνη στάση σε προκλήσεις που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν ως ενήλικοι.

Ειδικότεροι σκοποί που αναμένεται να επιτευχθούν με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι οι εξής:

Οι μαθητές/-τριες πρέπει να είναι σε θέση:

- να προσλαμβάνουν και να αντιμετωπίζουν το λογοτεχνικό κείμενο ως μια πηγή στενά συνυφασμένη με την εποχή που γράφτηκε.
- να εντοπίζουν και να ερμηνεύουν το συμβολικό χαρακτήρα της γλώσσας και κατ' επέκταση να ανακαλύψουν την αισθητική λειτουργία της στη λογοτεχνική παραγωγή.
- να προβαίνουν σε δημιουργική και πολυεπίπεδη ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων.
- να κατανοήσουν τη θέση της γυναίκας εκείνη την εποχή (19^{ος} αιώνας) στην ελληνική κοινωνία και να αισθανθούν το δράμα της ηρωίδας, λόγω των περιορισμών και των δεσμεύσεων που της θέτει το κοινωνικό περιβάλλον και σταδιακά ο ίδιος της ο εαυτός (αμηχανία, ντροπή).
- να παρατηρήσουν ότι ο Παπαδιαμάντης κατανοεί και δεν κρίνει την ηρωίδα του και τις επιλογές της αλλά το κοινωνικό και πολιτικό σύστημα και τις αξίες πάνω στις οποίες αυτό είναι δομημένο.
- να είναι σε θέση να κατανοήσουν την επιρροής που ασκούν τα κοινωνικά και πολιτικά δεδομένα στη ζωή των ανθρώπων και κυρίως των γυναικών κατά τον 19^{ο} αιώνα.
- να διατυπώσουν την άποψή τους για τις σχέσεις των δύο φύλων και τις ανάλογες επιλογές των γυναικών στην εποχή μας μέσα από κοινωνικές εμπειρίες και βιώματα.

Γνώσεις για το γνωστικό αντικείμενο:

Οι μαθητές/-τριες πρέπει να είναι σε θέση:

- να ανακαλύψουν με τη διερευνητική μέθοδο τα κύρια χαρακτηριστικά του διηγήματος.
- να εντοπίσουν τον τύπο του αφηγητή ως προς τη συμμετοχή του στην ιστορία και ως προς την εστίαση και να διακρίνουν τη λειτουργία του μέσα στο λογοτεχνικό κείμενο (θεωρία αφηγηματολογίας).

- να εντοπίσουν τους αφηγηματικούς τρόπους/ τεχνικές και να διακρίνουν τη λειτουργία τους μέσα στο λογοτεχνικό κείμενο (θεωρία αφηγηματολογίας).
- να ασκηθούν διαθετικά με το μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας στην ετυμολογία και ειδικότερα στην παραγωγή-σύνθεση λέξεων.
- να διακρίνουν τη γλώσσα (π.χ. λαϊκή, καθομιλουμένη, καθαρεύουσα, επίσημη, διάλεκτος) και το ύφος του κειμένου (π.χ. απλό, λιτό, λυρικό, πομπώδες, επιβλητικό).
- να εντοπίσουν τους κειμενικούς ενδείκτες προσέγγισης και παρουσίασης ενός λογοτεχνικού χαρακτήρα με αναφορά σε συγκεκριμένες ηρωίδες του διηγηματογράφου (θεωρία αφηγηματολογίας).
- να προβούν σε παραγωγή προφορικού ή γραπτού λόγου ορμώμενοι από το λογοτεχνικό κείμενο προς επεξεργασία.

Γραμματισμοί και ΤΠΕ:

Στόχος είναι οι μαθητές/-τριες:

- να εξοικειωθούν με το περιβάλλον και τη χρήση του Η/Υ. Πιο συγκεκριμένα: να χρησιμοποιούν το λογισμικό BigBlueButton (BBB) για την πραγματοποίηση σύγχρονων εξ αποστάσεως συνεδριών/ μαθημάτων. Στη συνέχεια, να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν επεξεργαστή κειμένου, πρόγραμμα δημιουργίας παρουσιάσεων, σώματα κειμένων, μηχανές αναζήτησης, ιστοσελίδες σε κάθε στάδιο της εργασίας τους (έρευνα, μελέτη, συγκέντρωση, αποθήκευση και επεξεργασία πληροφορίας, σύνθεση, παρουσίαση, αξιολόγηση).
- με την ιστοεξερεύνηση να καλλιεργήσουν τη δεξιότητα της στοχευμένης αναζήτησης της πληροφορίας, να κρίνουν και να αξιολογούν τις διαδικτυακές πληροφορίες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι, καθώς και τη δεξιότητα της αφαίρεσης της επουσιώδους πληροφορίας και της δημιουργικής αξιοποίησης της ουσιώδους για το αντικείμενο έρευνας προσέγγισης (ψηφιακός γραμματισμός, κριτικός γραμματισμός, αφαιρετική ικανότητα).

- να αξιοποιούν τις δυνατότητες που τους παρέχουν τα ΤΠΕ, με αποτέλεσμα την ικανότητα της αυτόνομης δημιουργίας πρωτότυπων πολυμεσικών ψηφιακών
  κειμένων.

Διδακτικές πρακτικές (ομαδοσυνεργατική μάθηση, διερευνητική μάθηση)**:**

- Να ενθαρρύνουν τους/ τις μαθητές/-τριες να αναλύουν τις εν λόγω έννοιες προς επεξεργασία.
- Να ενισχύουν τη διατύπωση λογικών επιχειρημάτων.
- Να ενδυναμώνουν την ικανότητα διαχείρισης και επίλυσης ζητημάτων, την αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων σε προβλήματα σε ένα ασφαλές περιβάλλον – μαθητές/-τριες με αυξημένες δεξιότητες αυτοδιαχείρισης.
- Να ισχυροποιούν την ικανότητα επεξηγηματικής ανάλυσης των ιδεών τους καθώς και την γόνιμη κρίση των σκέψεων των υπόλοιπων μελών της τάξης, με σκοπό την εύρεση και διατύπωση κοινής τοποθέτησης για το θέμα προς
  επεξεργασία.
- Να ενισχύουν τις δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης.
- Να προάγουν την ανάληψη ευθύνης για ατομική μάθηση – μαθητές/-τριες με αυξημένη ικανοποίηση με τις μαθησιακές τους εμπειρίες.
- Να εξασφαλίζεται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών και η ικανότητα συντονισμού της πορείας της συζήτησης εντός της ομάδας αλλά και κατά την
  παρουσίαση των αποτελεσμάτων στην ολομέλεια της
τάξης.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ δραστηριότητας

Προϋποθέσεις υλοποίησης:

Απαιτείται εξοικείωση τόσο του/της εκπαιδευτικού (moderator) όσο και των μαθητών/-τριών (participants/presenter) με τη χρήση του λογισμικού BigBlueButton (BBB) για την πραγματοποίηση σύγχρονων εξ αποστάσεως συνεδριών/ μαθημάτων, της δημιουργίας και προβολής παρουσιάσεων (π.χ. MS Powerpoint), καθώς και εργασία με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο.

Οργάνωση της διδασκαλίας- Μεθοδολογία:

Τάξη: Α΄ Λυκείου (20 μαθήτριες και μαθητές με τα Ελληνικά ως μητρική γλώσσα)

Χώρος: Διαδικτυακή Σχολική τάξη (BBB STA NgrNaM 10b)

Προφίλ μαθητών/ -τριών: Οι μαθητές/-τριες που στελεχώνουν το συγκεκριμένο τμήμα της Α΄ Λυκείου προέρχονται από μεικτές οικογένειες (Ελλήνων και Γερμανών υπηκόων ή Ελλήνων μεταναστών και με γερμανική υπηκοότητα). με την ελληνική ως μητρική ή κυρίαρχη γλώσσα και έχουν επιλέξει να παρακολουθήσουν το Profil DIA (Deutsches Internationales Abitur), έχοντας την επιλογή στη Β΄ Λυκείου είτε να δώσουν το μάθημα των Νέων Ελληνικών (στο υψηλό επίπεδο) γραπτά ή προφορικά στις εξετάσεις για το διεθνές γερμανικό απολυτήριο είτε να πάρουν το μάθημα των Νέων Ελληνικών στο βασικό επίπεδο, χωρίς να αποτελεί μέρος των εξετάσεων. Διακρίνεται, λοιπόν, έντονη διαφοροποίηση των μαθητών/ -τριών και ως προς το επίπεδο γλωσσομάθειας, αλλά και ως προς το βαθμό κινήτρου και στόχευσης της κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας.

Χρόνος υλοποίησης: 1 διδακτική ώρα (45 λεπτά)

Σύνδεση με την προηγούμενη διδακτική ώρα (Διαδικτυακή Σχολική τάξη - BBB STA NgrNaM 10b, Διάρκεια 45 λεπτά)**:** Έχει ήδη αφιερωθεί μία διδακτική ώρα για την γνωριμία με τους γυναικείους μυθοπλαστικούς χαρακτήρες στα διηγήματα του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη, με εστίαση του ενδιαφέροντος στους κειμενικούς δείκτες προσέγγισης και παρουσίασης ενός λογοτεχνικού χαρακτήρα με αναφορά σε

συγκεκριμένες ηρωίδες του διηγηματογράφου (θεωρία αφηγηματολογίας) – παροχή στους/ στις μαθητές/ -τριες υποστηρικτικού υλικού από τον/ την εκπαιδευτικό.

Αφόρμηση - σαφής διατύπωση του προβληματισμού:

Αρχικά, ο/η εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές/-τριες ότι θα εργαστούν στη συγκεκριμένη σύγχρονη εξ αποστάσεως συνεδρία στο **BigBlueButton (BBB)** για την επεξεργασία της θεματικής ενότητας «Τα φύλα στη λογοτεχνία», διατυπώνοντας με σαφήνεια τον προβληματισμό αναφορικά με την κοινωνική θέση της γυναίκας στα διηγήματα του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη.

Ως αφόρμηση για την πρόκληση συζήτησης προβάλλεται στους/ στις μαθητές/-τριες μέσω της επιλογής ***Share an external video*** το Trailer της θεατρικής παράστασης «Γυναίκες του Παπαδιαμάντη» που πραγματοποιήθηκε στο Θέατρο ΧΩΡΑ:

https://www.youtube.com/watch?v=SquXCsypZqI (0:29)

Παράλληλα, η εκπαιδευτικός έχει καταγράψει στο ***Share notes*** διερευνητικές ερωτήσεις με στόχο να εκμαιεύσει τις πρώτες εντυπώσεις, αντιδράσεις και σκέψεις των μαθητών/-τριών πάνω στο προβληματισμό που έχει τεθεί στη συγκεκριμένη διδακτική συνάντηση.

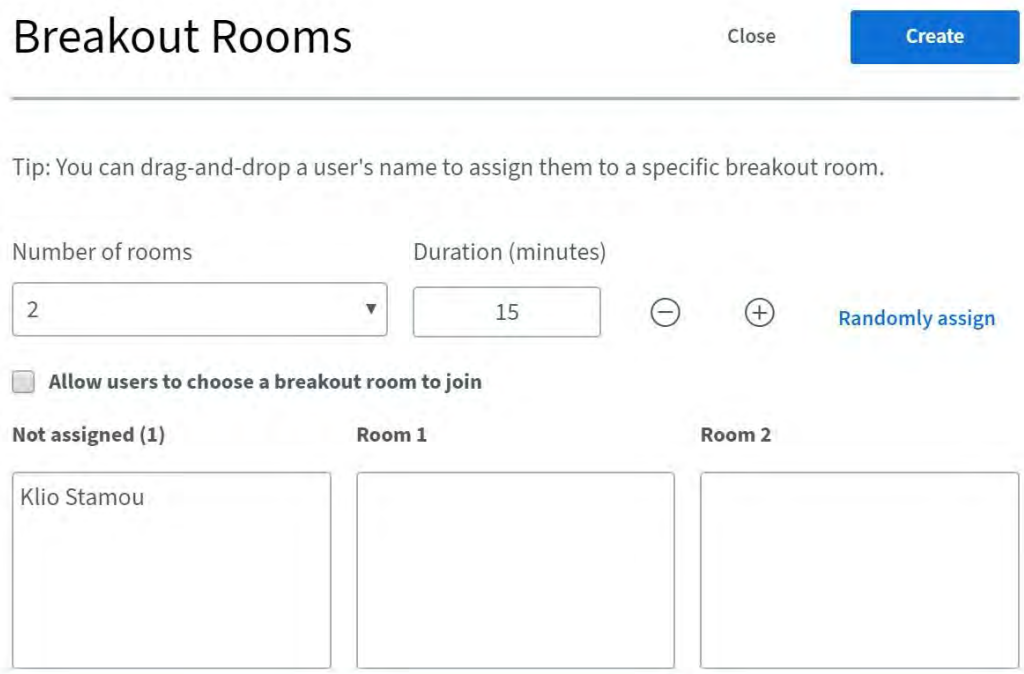
Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- ✓ Σε ποιες γυναίκες αναφέρεται ο Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης; Ποια είναι η ταυτότητά τους;
- ✓ Ποιες πληροφορίες αντλείτε από τη σκηνογραφία της θεατρικής παράστασης για την οικονομική και κοινωνική θέση των γυναικών του Παπαδιαμάντη;
- ✓ Σε τι εξυπηρετεί η ενδυματολογική επιλογή των ηθοποιών που ενσαρκώνουν τις γυναίκες του Παπαδιαμάντη;
- ✓ *«Σα να 'χαν ποτέ τελειωμό τα πάθια και οι καημοί του κόσμου»*….. αφουγκραστείτε τον Παπαδιαμάντη και δώστε τη δική σας απάντηση.

Στόχος των ερωτήσεων είναι η νοηματική σύνδεση του video της αφόρμησης με τις βασικές παραμέτρους του θέματος, όπως συζητήθηκαν στο προηγούμενο μάθημα, δημιουργώντας παράλληλα και μια «γέφυρα» για την εξειδίκευση του θέματος,

δηλαδή την αντιμετώπιση της κοινωνίας του 19ου αιώνα των γυναικών που συμβιώνουν χωρίς την τέλεση γάμου, που αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού της δεδομένης διαδικτυακής συνάντησης. Μέσω των ερωτήσεων, οι μαθητές/-τριες ασκούνται στην στοχευμένη παρατήρηση του trailer με επιδιωκόμενο στόχο την εντός θέματος διατύπωση απαντήσεων.

Αμέσως μετά, η εκπαιδευτικός προβαίνει στο χωρισμό των ομάδων χρησιμοποιώντας το ***Breakout rooms*** (4 ομάδες αποτελούμενες από 5 μαθητές/-τριες).



Η σύνθεση των ομάδων καθορίζεται από την εκπαιδευτικό προκειμένου να διασφαλιστεί η ετερογένεια των ομάδων. Τα κριτήρια που ακολουθούνται για τη συγκρότηση των ομάδων είναι η ανομοιογένεια ως προς το φύλο, το επίπεδο κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας και τα μαθησιακά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή. Μέσω της δημιουργίας μιας ομάδας συνεργατικής μάθησης επιτυγχάνεται η συνεργασία πάνω σε ένα κοινό στόχο, με το καθένα μέλος να έχει τη δική του συνεισφορά. Γνωρίσματα, λοιπόν, της συγκεκριμένης ομάδας είναι:

- Κατανομή αρμοδιοτήτων από τα ίδια τα μέλη
- Διακριτή διεύθυνση της ομάδας
- Θέση κοινού στόχου για όλη την ομάδα
- Συζήτηση γύρω από το θέμα
- Πρόθυμη ακρόαση των απόψεων όλων των μελών της ομάδας
- Ενεργή συμμετοχή όλων των μελών
- Εκτίμηση προς όλα τα μέλη της ομάδας

(Διάρκεια 15 λεπτά)

Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός έχει ήδη διαμοιράσει στην κάθε ομάδα το φύλλο εργασίας σε **docs.google** αναφορικά με το θέμα επεξεργασίας της κάθε ομάδας. Στο ηλεκτρονικό φύλλο εργασίας οι ιστοσελίδες και τα ανοιχτά λογισμικά στα οποία καλούνται οι μαθήτριες και οι μαθητές να πλοηγηθούν είναι ενεργοποιημένα ως υπερσύνδεσμοι.

https://docs.google.com/document/d/1bps-OvktC5dtniqJ0YLery_u-JkIjpiggjgrVQqfIP0/edit?usp=sharing

Δίνεται χρόνος στους/στις μαθητές/-τριες να μελετήσουν τα ζητούμενα του φύλλου εργασίας και αν απαιτείται η οποιαδήποτε διευκρίνιση προς τις ομάδες ο/ η εκπαιδευτικός δρα

συμβουλευτικά. Οι μαθητές/-τριες αρχίζουν την εργασία τους ακολουθώντας τις οδηγίες του φύλλου εργασίας, δίνουν έμφαση στα ζητούμενα, καταγράφουν σκέψεις, ιδέες, προβληματισμούς, πληροφοριακό υλικό που εντοπίζουν από τις προτεινόμενες προς επεξεργασία ιστοσελίδες και συμπληρώνουν τις ασκήσεις. (Διάρκεια 15 λεπτά).

Μετά τον προκαθορισμένο χρόνο για την ολοκλήρωση της επεξεργασίας του φύλλου εργασίας, ο/η εκπαιδευτικός επαναφέρει όλους/-ες τους/ τις μαθητές/-τριες στην ολομέλεια και δίνει το λόγο στον ορισμένο εκπρόσωπο της ομάδας να παρουσιάσει τα αποτελέσματα της έρευνας με βάση τα ζητούμενα του φύλλου εργασίας.

Κατά τη διάρκεια της παρουσίασης των αποτελεσμάτων της κάθε ομάδας η εκπαιδευτικός καταγράφει τις βασικές ιδέες που αναφέρονται στο ***Share notes*** για να τα στείλει στη συνέχεια σε όλους τους συμμετέχοντες.

Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια της διαδικτυακής τάξης τηρώντας τους κανόνες απόδοσης και αποδοχής του λόγου στους συμμετέχοντες για τις σύγχρονες εξ αποστάσεως συνεδρίες. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να ενημερώσει τους/ τις μαθητές/-τριες για τον τρόπο εργασίας τους αναφορικά για την εργασία που έχουν ως επεξεργασία για το σπίτι, η οποία συμπεριλαμβάνεται στο φύλλο εργασίας. Επίσης, τους/ τις ενημερώνει το περιθώριο χρόνου ανάρτησης της άσκησης προς αξιολόγηση στην πλατφόρμα ***dsamoodle*** (Aufgaben – Bewertung). Τέλος, τους/ τις υπενθυμίζει πως είναι διαθέσιμη για διευκρινίσεις, απορίες, ερωτήσεις στο Forum 10b NgrNaM επικοινωνίας για την περίοδο της υποχρεωτικής αργίας λόγω COVID-19.

Καθ’ όλη τη διαδικασία έρευνας-σύνθεσης υλικού οι μαθητές/-τριες έχουν ενεργητικό ρόλο, αυτενεργούν, ανακαλύπτουν και διαχειρίζονται οι ίδιοι τη γνώση ζητώντας τη συνδρομή του/της εκπαιδευτικού μόνο εάν μετά από συζήτηση του προβλήματος στην ομάδα έχουν οδηγηθεί σε αδιέξοδο. Ο/Η

εκπαιδευτικός δεν παρεμβαίνει στη δημιουργική αυτή διαδικασία, δίνει οδηγίες και διευκρινίσεις μόνο εάν της ζητηθεί από τους/τις μαθητές/-τριες. Μόλις οι ομάδες ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες του φύλλου εργασίας στον προβλεπόμενο χρόνο, η εκπαιδευτικός τους ζητάει να αναρτήσουν το φύλλο εργασίας τους στην πλατφόρμα dsamoodle (Aufgaben 10b NgrNaM) (Διάρκεια 10 λεπτά).

Αναστοχασμός

1.Η συγκεκριμένη στοχοθεσία είναι διακριτή στη δραστηριότητα: Κύριο μέλημα κατά το σχεδιασμό της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι η βασική ιδέα («Η *προσέγγιση του θέματος της σχέσης των δύο φύλων και ειδικότερα της στάσης του κοινωνικού συνόλου απέναντι στο γυναικείο φύλο κατά τον 19^{ο} αιώνα αλλά και σήμερα μέσω της λογοτεχνικής γραφής του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη*») να χαρακτηρίζει τη στοχοθεσία και τις επιδιωκόμενες δεξιότητες, τις δραστηριότητες στο φύλλο εργασίας και στην προσδοκώμενη παρουσίαση των αποτελεσμάτων σε μορφή ppt, καθώς και την αξιολόγηση (δραστηριότητες που θα πραγματοποιηθούν στο επόμενο διδακτικό δίωρο του συγκεκριμένου μαθήματος).

2. **Η χρήση των ψηφιακών εργαλείων στη δημιουργία της δραστηριότητας λειτουργεί θετικά** για τους/τις μαθητές/ -τριες και για τη μαθησιακή διαδικασία. Προσφέρεται στους/ στις μαθητές/-τριες: υπερσυνδέσμοι (συλλογή πληροφοριών, υλικού δεδομένων), ψηφιακός επεξεργαστής κειμένου (google.doc) και πρόγραμμα παρουσίασης δεδομένων/ αποτελεσμάτων σε μορφή ppt. καθώς και η χρήση του λογισμικού BigBlueButton (BBB) για την πραγματοποίηση σύγχρονων εξ αποστάσεως συνεδριών/ μαθημάτων. Η χρήση των συγκεκριμένων ΤΠΕ ενισχύει την προσπάθεια της εμπλοκής των μαθητών/-τριων στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδακτικής ώρας, χωρίς όμως να τους αφήνει το περιθώριο της γενικευμένης δράσης ή το δικαίωμα της καταληκτικής απόφασης σε όλα τα βήματα σχεδιασμού της συγκεκριμένης δραστηριότητας. Κατά τη διάρκεια χρήσης του λογισμικού BigBlueButton οι μαθητές και οι μαθήτριες αντιμετώπισαν αρκετές

δυσκολίες, κυρίως στο θέμα του ήχου, στην εφαρμογή της κάμερας, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις το ίδιο το offline. Επίσης, λειτούργησε ομαλά η εφαρμογή Breakout rooms με δεδομένο χρόνο τα 15 λεπτά. Όμως κι εδώ υπήρχαν μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών και μαθητριών οι οποίοι/ -ες βγήκαν από το σύστημα offline. Παρόλα αυτά όλες οι ομάδες κατάφεραν στο δεδομένο χρόνο να εργαστούν και να εξάγουν τα απαιτούμενα αποτελέσματα από την επεξεργασία του φύλλου εργασίας. Με θετικό πρόσημο χαρακτηρίζεται και η διάδραση των μαθητών/ -τριών με το share notes. Η καταγραφή των στοιχείων έγινε όμως από την εκπαιδευτικό με τον εκάστοτε μαθητή/ -τρια λειτουργώντας ως εκπρόσωπος της ομάδας να υπαγορεύει τα αποτελέσματα της ομαδικής εργασίας τους. Είχε προηγηθεί βέβαια προσπάθεια ανάληψης της καταγραφής των στοιχείων εκ περιτροπής από τους/ τις μαθητές/ -τριες, αλλά δεν είχε επιτυχία όλες τις φορές. Λόγω των τεχνικών δυσκολιών αλλά και ίσως της ανασφάλειας των μαθητών/-τριών να έχουν όλα τα δεδομένα καταγραφής αποφασίστηκε τελικά η καταγραφή των αποτελεσμάτων να πραγματοποιηθεί από την εκπαιδευτικό, η οποία προσπάθησε κατά την καταγραφή να αποδώσει ως το δυνατό πιο πιστά τον τρόπο και το ύφος διατύπωσης της σκέψης των μαθητών/ -τριών.

3. Για τη **δημιουργία των ομάδων** στα Breakout rooms ακολουθήθηκαν τελικά κριτήρια –κατόπιν συζήτησης με τους/τις μαθητές/-τριες- με βάση τη μορφή επικοινωνίας τους (Skype, microsoft teams) λόγω των δεδομένων συνθηκών (κλείσιμο σχολείων και ένταξη σε περίοδο υποχρεωτικής αργίας λόγω COVID-19), ώστε να επιτευχθεί και η μετέπειτα συνεργασία τους για τη δραστηριότητα «Εργασία στο σπίτι».

4. **Ως προς τον ψηφιακό γραμματισμό, ικανοποιήθηκε σε μεγάλο βαθμό ο θεμελιακός στόχος της ενίσχυσης της πορείας του μαθητή/ -τριας, η οποία βασίζεται στο «ερεύνησε, διασταύρωσε και διατύπωσε το συμπέρασμά σου».** Η συγκεκριμένη δραστηριότητα, μέσω του σχεδιασμού που ακολουθείται δεν έχει ως πρωταρχικό στόχο τη διδασκαλία αλλά αποτελεί το πλαίσιο για «διερευνητική μάθηση», καθώς ενισχύεται η αναζήτηση, κυρίως ομαδική, η οποία υλοποιείται

μέσω της αναπλαισίωσης (recontextualization, Bernstein 1996[145]), της διαφορετικής προσέγγισης αυτού που αποκαλούμε διδακτέα ύλη της Λογοτεχνίας. Το ενδιαφέρον λοιπόν μετατοπίζεται από τη διδασκαλία συγκεκριμένης γνώσης, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, από τη μετάδοση της γνώσης, στην αναζήτηση και κατάκτησή της. Επομένως, η εν λόγω δραστηριότητα προωθεί την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων ως μέσων για τον εκσυγχρονισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αντιμετωπίζοντας τα ψηφιακά μέσα ως μέσα πρακτικής γραμματισμού, δίνοντας βαρύτητα στον ψηφιακό γραμματισμό. Η εκπαιδευτικός αξιοποιεί τα ψηφιακά μέσα προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης της μαθησιακής διαδικασίας, δημιουργώντας κίνητρα εμπλοκής των μαθητών/ -τριών σε αυτήν. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές και οι μαθήτριες αποκτούν ενεργητικό ρόλο, επειδή βρίσκονται σε ένα μαθησιακό περιβάλλον το οποίο ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους και κατά συνέπεια τους/ τις καθιστά ικανούς/ -ές να αφομοιώσουν τις νέες γνώσεις. Εμπλέκονται λοιπόν δημιουργικά στην παραγωγή της σχολικής γνώσης και εξοικειώνονται με πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού, αποκτώντας νέες δεξιότητες σε σχέση με τα ψηφιακά μέσα, μετατρέποντας τη σχολική τάξη σταδιακά σε κοινότητα δημιουργικής μάθησης.

5. **Σχεδιασμός φύλλων εργασίας:** Οι δραστηριότητες στο φύλλο εργασίας είναι ως προς το βαθμό δυσκολίας και τις απαιτήσεις ανάλογες με τις προσδοκώμενες γνωστικές και επικοινωνιακές δεξιότητες και άμεσα συνδεδεμένες με τη διατύπωση του προβληματισμού προς επεξεργασία και με τα στοιχεία της αντίστοιχης θεματικής ενότητας «Τα φύλα στη λογοτεχνία». Η καθοδήγηση από την εκπαιδευτικό πραγματοποιείται στην παροχή των υπερσυνδέσμων και της διατύπωσης των ζητουμένων ως προς το τελικό παραγόμενο προϊόν. Οι μαθητές/ -τριες, κινούμενοι στο πλαίσιο της ομάδας, επεξεργάζονται τους υπερσυνδέσμους, αποκωδικοποιούν τις πληροφορίες, τις ταξινομούν, τις αξιολογούν και τις καταγράφουν συμπληρώνοντας τις ασκήσεις του φύλλου εργασίας. Κρίνεται απαραίτητος ο σχεδιασμός ενός φύλλου εργασίας, το οποίο εμπλέκει ενεργά τους/

[145] Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, Research, Critique*. Λονδίνο: Taylor & Francis.

τις μαθητές/-τριες στη στοχοθεσία με τη χρήση ΤΠΕ για να κατακτηθεί ο κριτικός ψηφιακός γραμματισμός.

6. **Γνωστικά και μαθησιακά χαρακτηριστικά συγκεκριμένων μαθητών/-τριών, στους/ στις οποίους/-ες εφαρμόστηκε η εν λόγω δραστηριότητα**: Οι μαθητές/-τριες είναι απόλυτα εξοικειωμένοι/ -ες με τη χρήση των ψηφιακών μέσων, που εντάχθηκαν στη δραστηριότητα, καθώς έχουν διδαχθεί τη λειτουργία τους στο μάθημα της Πληροφορικής και καλούνται να τα εφαρμόσουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών (των περισσότερων ειδικοτήτων) από τις πρώτες τάξεις του γυμνασίου (η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών/-τριών προέρχεται από ιδιωτικά δημοτικά κατόπιν προφορικών και γραπτών εξετάσεων στο συγκεκριμένο σχολείο, των οποίων το πρόγραμμα περιλαμβάνει τη χρήση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία, πέρα από το μάθημα της πληροφορικής). Επίσης, είναι εξοικειωμένοι/-ες με την ανάγνωση εικόνων/ video (έντεχνος συλλογισμός) καθώς και την πραγματοποίηση παρουσιάσεων δεδομένων/ αποτελεσμάτων με τη μορφή ppt. Επιπλέον, η σωστή διαχείριση του χρόνου κατά την επεξεργασία των φύλλων εργασίας, την παρουσίαση εργασιών στην ολομέλεια της τάξης, αλλά και την περίπτωση της επίσημης γραπτής και προφορικής εξέτασης είναι ένα ζήτημα καθημερινής τριβής και εξάσκησης των συγκεκριμένων μαθητών/-τριών.

7. **Η παρουσίαση της συγκεκριμένης δραστηριότητας με βάση το σχήμα των ρόμβων είναι η ακόλουθη:**

Α. Γνώσεις για τον κόσμο: Διαμόρφωση κριτικής στάσης για τις σχέσεις των δύο φύλων και τις ανάλογες επιλογές των γυναικών στη σύγχρονη εποχή μέσα από κοινωνικές εμπειρίες και βιώματα.

Β. Γραμματισμοί:

1. Διερεύνηση της θεματικής ενότητας «Τα φύλα στη λογοτεχνία – η θέση της γυναίκας τον 19^{ο} αιώνα» μέσω επεξεργασίας πολυμέσων και πληροφοριακών κειμένων.
2. Αναγνώριση εννοιολογικών προσεγγίσεων του θέματος «Τα φύλα στη λογοτεχνία».

3. Ψηφιακός γραμματισμός: εξοικείωση με ανάλυση/ γραφή/ αναζήτηση/ παρουσίαση πληροφορίας.

Γ. Γνώσεις για τα φύλα στη Λογοτεχνία: Η θέση της γυναίκας εκείνη την εποχή (19ος αιώνας) στην ελληνική κοινωνία. Το δράμα της ηρωίδας (Χριστίνα, η δασκάλα – «Χωρίς στεφάνι», Αλ. Παπαδιαμάντης), λόγω των περιορισμών και των δεσμεύσεων που της θέτει το κοινωνικό περιβάλλον και σταδιακά ο ίδιος της ο εαυτός (αμηχανία, ντροπή). Η επιρροή των κοινωνικών και πολιτικών δεδομένων στη ζωή των ανθρώπων και κυρίως των γυναικών κατά τον 19ο αιώνα.

Δ. Διδακτικές πρακτικές: Διερευνητική και ομαδοσυνεργατική μάθηση.

Ενδεικτικές μαθητικές δημιουργίες

Ψηφιακή συγγραφή άρθρου (google.docs) για το διαδικτυακό σχολικό περιοδικό στο οποίο παρουσιάζονται τις απόψεις των σύγχρονων μαθητών/-τριών για τη θέση της κοινωνίας σήμερα απέναντι στις ανύπαντρες γυναίκες.

1.

Σε αντίθεση με τις προγενέστερες μορφές κοινωνίας, στις οποίες ο προορισμός της γυναίκας ήταν απόλυτα συνυφασμένος με τον γάμο, στη σύγχρονη εποχή κάτι τέτοιο δεν ισχύει. Σήμερα η αυτοπραγμάτωση της γυναίκας συντελείται μέσω εκπαίδευσης, επαγγελματικής σταδιοδρομίας και δραστηριοποίησής της σε πολλούς τομείς. Ο γάμος αποτελεί μια επιλογή και όχι καταναγκασμό.

Φυσικά στις μικρές κοινωνίες υπάρχουν ακόμα κατάλοιπα των προκαταλήψεων και στερεοτύπων απέναντι στο ρόλο της γυναίκας και έτσι υπάρχει μειωμένη ανοχή ως προς επιλογές που απορρίπτουν τον γάμο. Συχνά η γυναίκα κατακρίνεται ή υποτιμάται ακόμα και από τον πιο στενό της περίγυρο. Η κατάσταση επιδεινώνεται όταν πρόκειται για ανύπαντρη μητέρα με παιδί. Τότε έρχονται στο προσκήνιο οι «αντιλήψεις περί τιμής». Και οι γονείς δεν ξεπερνούν εύκολα το ηθικό ατόπημα της κόρης τους.

Παρά τις εξαιρέσεις αυτές η θέση της γυναίκας στην Ελλάδα έχει ριζικά μεταβληθεί. Η επαφή με χώρες νομικά και κοινωνικά πιο εξελιγμένες, η ένταξή της στην Ε.Ε και η εναρμόνιση της νομοθεσίας της με την ευρωπαϊκή την υποχρέωσε να υιοθετήσει πιο φιλελεύθερους και προοδευτικούς νόμους. Επιπλέον και οι αγώνες των γυναικών για κατάκτηση ίσων δικαιωμάτων στέφθηκε με επιτυχία. Στις μέρες μας η πολιτεία δείχνει ιδιαίτερη ευαισθησία στον τομέα των

κοινωνικών παροχών, διευκολύνει την επιλογή της γυναίκας να μην παντρευτεί, μέσω του συμφώνου ελεύθερης συμβίωσης. Επίσης έχει θεσμοθετήσει τον πολιτικό γάμο.

Τέλος έχει εξομοιώσει πλήρως την έγγαμη και άγαμη γυναίκα ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις της προς το παιδί. Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα η ανύπανδρη μητέρα έχει προτεραιότητα σε σχέση με την παντρεμένη.

Συμπερασματικά παρ'όλες τις μικροαστικές και οπισθοδρομικές αντιλήψεις που επιβιώνουν κυρίως στις επαρχίες, είναι αδιαμφισβήτητο ότι έχουν συντελεστεί σημαντικά βήματα προς την απελευθέρωση και ανεξαρτησία των γυναικών.

Από Άννα, Βικτώρια και Ίρις

2.

Χωρίς στεφάνι τον 21ο αιώνα

Γάμος ορίζεται η τελετή με την οποία συνιστάται και αναγνωρίζεται μια νόμιμη γενετήσια ένωση που θα οδηγήσει στη δημιουργία μιας οικογένειας. Πρόκειται για μια διαβατήρια τελετουργία, η οποία σφραγίζει το πέρασμα του ατόμου από μια κατάσταση σε μια άλλη. Ωστόσο, η προαναφερθείσα μεταβολή στη ζωή του ανθρώπου δεν καθιστάται απαραίτητη για την εξέλιξη του είδους του.
Στη σημερινή εποχή, παρατηρείται αρκετά συχνά το φαινόμενο της ανύπαντρης γυναίκας, σίγουρα τουλάχιστον περισσότερο από τις τελευταίες δεκαετίες. Το διαζύγιο σημειώνει έκδηλη ανάπτυξη και το ζήτημα της συμβίωσης άνευ γάμου γίνεται όλο και πιο αποδεκτό. Η κοινωνία ασκεί αξιοσημείωτη αντίσταση στις παρωπίδες θρησκευτικού χαρακτήρα και μεγάλη μερίδα πολιτών και συγκεκριμένα γυναικών αντιδρά στην οποιαδήποτε μορφή ψυχολογικής πίεσης, που εκπορεύεται από ένα παραδοσιακό πατριαρχικό σύστημα.
Μολονότι οι νεότερες γενιές είναι πιο επιρρεπής στο να θέτουν σε προτεραιότητα τη συναισθηματική τους ακεραιότητα και έτσι ο γάμος να τοποθετείται σε δεύτερη μοίρα, το κλειστό τους περιβάλλον αποτελείται συχνά από άτομα, τα οποία είναι προσκολλημένα σε παραδοσιακά πρότυπα εμμένοντας σε παλαιότερες αξίες και κατακρίνουν τέτοιου είδους αποφάσεις. Αξίζει παρόλα αυτά να σημειωθεί ότι παρατηρείται εκθετική πρόοδος στον τρόπο αντίληψης τέτοιων αποφάσεων, ιδιαίτερα στον δυτικό κόσμο. Επομένως, οι Ευρωπαίες και Αμερικανίδες γυναίκες τόσο οικονομικά όσο και θεσμικά βρίσκονται σαφώς σε πλεονεκτικότερη θέση από τις γυναίκες στη Μέση Ανατολή, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι διατηρούνται πιστά οι αξίες του φεμινισμού. Αυτό αποδεικνύεται περίτρανα με το πλήθος των ζητημάτων αναφορικά με την άνιση μεταχείριση των γυναικών που απασχολούν έντονα την Επιτροπή Ισότητας του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου. Επιπροσθέτως, στην

Ελλάδα εκδηλώνονται σαφέστατα τα θέματα που συνδέονται με την υπεράσπιση των δικαιωμάτων των γυναικών, τόσο στην πολιτική σκηνή, όσο και στο θετό δίκαιο. Τέλος, οι νομοθετικές μεταρρυθμίσεις προς όφελος των γυναικών δεν άλλαξαν σημαντικά την κοινωνική θέση της γυναίκας, η οποία εξακολούθησε να χαρακτηρίζεται από ουσιαστικές αντιφάσεις και επομένως να καταλήγει σε αδιέξοδα. Άλλωστε, η νομοθετική ισότητα σε καμία περίπτωση δεν προεξοφλεί ούτε και εξασφαλίζει την ουσιαστική ισότητα ανάμεσα στα δύο φύλα.
Αξιολογώντας τις παραπάνω απόψεις γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι οι στερεότυπες κοινωνικές αντιλήψεις για τα δύο φύλα και οι διακρίσεις και ανισότητες που προκύπτουν σε βάρος των γυναικών ελάχιστα οφείλονται ή δικαιολογούνται από τις βιολογικές διαφορές των δύο φύλων. Αντίθετα πρόκειται για ένα κοινωνικοπολιτισμικό δημιούργημα που όπως ήδη έχει επισημανθεί διαιωνίζει και αναπαράγει τις στερεότυπες κοινωνικές αντιλήψεις για τα δύο φύλα μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης των ατόμων.

Από Αριάδνη, Σοφία, Ειρήνη, Λήδα

3.

«Η κοινή γνώμη για τις αστεφάνωτες γυναίκες»

Η θέση τις κοινωνίας απέναντι στις ανύπαντρες γυναίκες, έχει μεταβληθεί αρκετά τους προηγούμενος αιώνες, γεγονός το οποίο έχει ως συνέπεια, αρκετοί να δυσκολεύονται να συμβαδίσουν με αυτές τις αλλαγές. Ως εκ τούτου, κυριαρχούν κυρίως δύο αντιμαχόμενες απόψεις ως προς τις ανύπαντρες γυναίκες.

Η κριτική που δέχεται μια ανύπαντρη γυναίκα, συνιστά μια διαχρονική πραγματικότητα, η οποία έχει αφενός ρίζες στην θρησκεία και αφετέρου στα έθιμα κάθε τόπου, τα οποία βέβαια βασίζονται κατά κύριο λόγο στην θρησκεία. Καθώς λοιπόν η θρησκεία και τα έθιμα είναι αμετάβλητα και έχουν μεγάλη επιρροή στους πιστούς και αντίστοιχα στον λαό, δεν είναι εφικτό να αλλάξουν λόγω της εκσυγχρόνησης της κοινωνίας. Συνεπώς, ένα μεγάλο τμήμα της κοινωνίας, κατακρίνει το συγκεκριμένο γεγονός. Βέβαια, υπάρχει και η πεποίθηση πως ο γάμος είναι ο μόνος τρόπος να ολοκληρωθεί μια αθρώπινη σχέση ή μέχρι και ζωή, γεγονός το οποίο οδηγεί στον σχηματισμό της άποψης, πως όποια γυναίκα δεν είναι παντρεμένη κατά πάσα πιθανότητα να μην είναι χαρούμενη. Στην συγκεκριμένη περίπτωση ναι μεν δεν κατακρίνεται η γυναίκα, αλλά καθώς ο κόσμος την λυπάται, βασισμένος σε στερεότηπα και προκαταλήψεις , συμβάλλει και αυτό στην αρνητική στάση της κοινωνίας απέναντι σε γυναίκες, οι οποίες ζουν εκτός γάμου.

Από την άλλη πλευρά, ένα εξίσου μεγάλο κομμάτι της κοινωνίας διαφωνεί με τα παραπάνω και αντιλαμβάνεται το γεγονός οτι μια γυναίκα είναι ανύπαντρη είτε ως

επιλογή της, είτε ως τυχαία εξέλιξη της ζωής της κατά αυτόν τον τρόπο. Στην περίπτωση που είναι επιλογή της γυναίκας, θεωρείται πως εφόσον δεν καταπατάει την ελευθερία κάποιου συνάνθρωπου, είναι ελεύθερη να πράξει όπως επιθυμεί. Επιπλέον, ο γάμος κατατάσσεται στην προσωπική ζωή του καθενός συνεπώς δεν αφορά κανέναν άλλον. Εφόσον συνέβει τυχαία, θα μπορούσε να αντιληφθεί κανείς, πως ενδεχομένως η συγκεκριμένη γυναίκα να έχει διαφορετικές προταιρεότητες στην ζωή της , όπως για παράδειγμα την δουλειά της.Βέβαια, μια γυναίκα θα μπορούσε για ποίκιλους λόγους, να αποφασίσει πως δεν επιθυμεί να παντρευτεί να συζεί όμως εκτός γάμου με τον σύντροφο της.

Συμπεραίνοντας, η θέση της κοινωνίας απέναντι στις ανύπαντρες γυναίκες χωρίζεται κατά το ήμισυ,βέβαια αξίζει να σημειωθεί πως οι αναλογίες μεταβάλλονται από τα μεγάλα αστικά κέντρα στις κλειστές κοινωνίες.

Από Αλεξία, Αλίκη, Φωτεινή & Νικολέτα

Ψηφιακή εκπαιδευτική δραστηριότητα: «Η ηγεμονική θέση της Σπάρτης και η κυριαρχία της Θήβας στην Ελλάδα» (Ιστορία) – αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου WebQuest

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σκεπτικό της συγκεκριμένης δραστηριότητας βασίζεται στην ισχυροποίηση της μορφωτικής επάρκειας, της επικοινωνιακής προσέγγισης και ικανότητας κατανόησης ενός θέματος από τις μαθήτριες και τους μαθητές. Επιπρόσθετα, προωθείται η συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών μέσα από την ανάγνωση, μελέτη και ερμηνεία όρων με κοινωνικές και πολιτικές προεκτάσεις. Αξίζει να τονιστεί ότι η εφαρμογή Web Quest, τα video με ενημερωτικό/ πληροφοριακό περιεχόμενο για τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο είναι σημαντική πηγή άντλησης ιδεών, καθώς διαθέτουν ευρεία θεματολογία, που άπτεται επιστημονικών, κοινωνικών, πολιτικών, οικουμενικών και διαπολιτισμικών θεμάτων. Επομένως, η ***προσέγγιση του θέματος της ανίχνευσης των λόγων της ηγεμονικής θέσης της Σπάρτης και της Θήβας στα ελληνικά πράγματα εκείνης της εποχής αλλά και των προσωπικοτήτων που έπαιξαν πρωτεύοντα ρόλο ως στρατιωτικοί και πολιτικοί ηγέτες*** μέσω ενημερωτικών/ πληροφοριακών με

ιστορικό χαρακτήρα video/ υπερσυνδέσμων καθιστά τους μαθητές/-τριες ικανούς/-ες να αξιοποιούν ενεργητικά τη γνώση, να παίρνουν κριτική θέση απέναντι σε βασικά ζητήματα της ατομικής και κοινωνικής ζωής, να διαμορφώνουν υπεύθυνη στάση σε προκλήσεις που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν ως ενήλικοι.

Ειδικότεροι σκοποί που αναμένεται να επιτευχθούν με τη παρούσα δραστηριότητα είναι οι εξής:
Οι μαθήτριες και οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση:

- να προσλαμβάνουν και να αντιμετωπίζουν το πληροφοριακό κείμενο με ιστορικό περιεχόμενο (: video) ως μια πηγή στενά συνυφασμένη με την εποχή που γράφτηκε.
- να επεξεργάζονται και να αξιολογούν κριτικά παρεχόμενες πληροφορίες από ιστορικές πηγές, όπως παραθέματα, με την προοπτική κατανόησης των δεδομένων του ιστορικού παρελθόντος, ώστε να έρχονται σε επαφή με την ιστορική πραγματικότητα.
- να προβούν σε παραγωγή προφορικού ή γραπτού λόγου ορμώμενοι από την πηγή προς επεξεργασία.

Γνώσεις για το γνωστικό αντικείμενο:
Οι μαθήτριες και οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση:

- να αντιληφθούν τη σημασία του όρου στρατιωτικός και πολιτικός ηγέτης.
- να συλλάβουν τη σημασία της προσωπικότητας στη διαμόρφωση μιας ηγεμονίας.
- να κατανοήσουν τους λόγους εγκαθίδρυσης της ηγεμονίας μιας πόλης.
- να κρίνουν και να χαρακτηρίζουν στάσεις, απόψεις και συμπεριφορές ιστορικών πολιτικών προσώπων παλαιότερων εποχών, να τις συγκρίνουν με συμπεριφορές και ιδεολογίες πολιτικών προσώπων της σημερινής

εποχής.

Γραμματισμοί και ΤΠΕ:

Στόχος είναι οι μαθητές:

- να εξοικειωθούν με το λογισμικό πραγματοποίησης σύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας BigBlueButton, καθώς και με την εφαρμογή Web Quest.
- με την ιστοεξερεύνηση να καλλιεργήσουν τη δεξιότητα της στοχευμένης αναζήτησης της πληροφορίας, να κρίνουν και να αξιολογούν τις διαδικτυακές πληροφορίες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι, καθώς και τη δεξιότητα της αφαίρεσης της επουσιώδους πληροφορίας και της δημιουργικής αξιοποίησης της ουσιώδους για το αντικείμενο έρευνας προσέγγισης (ψηφιακός γραμματισμός, κριτικός γραμματισμός, αφαιρετική ικανότητα).
- να αξιοποιούν τις δυνατότητες που τους παρέχουν τα ΤΠΕ, με αποτέλεσμα την ικανότητα της αυτόνομης δημιουργίας πρωτότυπων πολυμεσικών ψηφιακών κειμένων.

Διδακτικές πρακτικές:

- Να ενθαρρύνουν τους/τις μαθητές/-τριες να αναλύουν τις εν λόγω έννοιες προς επεξεργασία.
- Να ενισχύουν τη διατύπωση λογικών επιχειρημάτων.
- Να ενδυναμώνουν την ικανότητα διαχείρισης και επίλυσης ζητημάτων.
- Να ισχυροποιούν την ικανότητα επεξηγηματικής ανάλυσης των ιδεών τους καθώς και την γόνιμη κρίση των σκέψεων των υπόλοιπων μελών της τάξης, με σκοπό την εύρεση και διατύπωση κοινής τοποθέτησης για το θέμα προς επεξεργασία.
- Να εξασφαλίζεται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/-τριών και η ικανότητα συντονισμού της πορείας της συζήτησης εντός της ομάδας αλλά και κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων στην ολομέλεια της τάξης

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ δραστηριότητας

Οργάνωση της διδασκαλίας-

Μεθοδολογία:

Τάξη: Α΄ Γυμνασίου (22 μαθήτριες και μαθητές με τα Ελληνικά ως μητρική γλώσσα)

Προφίλ μαθητών/ -τριων: Οι μαθητές και οι μαθήτριες που στελεχώνουν το συγκεκριμένο τμήμα της Α΄ Γυμνασίου προέρχονται από οικογένειες με την ελληνική ως μητρική γλώσσα και έχουν επιλέξει να παρακολουθήσουν το Profil E (:Ελλάδα), με αποτέλεσμα να διδάσκονται το μάθημα της Ιστορίας στην ελληνική γλώσσα. Οι μαθητές και οι μαθήτριες στη συντριπτική πλειονότητά τους προέρχονται από ιδιωτικά εκπαιδευτήρια (δημοτικά σχολεία) και εντάσσονται στο δυναμικό της Α΄ Γυμνασίου της Γερμανικής Σχολής Αθηνών μόνο στο Profil E κατόπιν γραπτής και προφορικής εξέτασης, η οποία διενεργείται στο τέλος της φοίτησής τους στην Στ΄ Δημοτικού.

Χώρος: Διαδικτυακή τάξη BBB Platform,
Γερμανική Σχολή Αθηνών

Χρόνος υλοποίησης: ένα συνεχόμενο διδακτικό δίωρο (2x45 λεπτά)

Σύνδεση με την προηγούμενη διδακτική ώρα: Έχει ήδη αφιερωθεί μία διδακτική ώρα για την **αφόρμηση**, τη **σαφή διατύπωση του προβληματισμού**, το **χωρισμό των ομάδων**, την παροχή οδηγιών. Συγκεκριμένα περιλαμβάνονται τα εξής:

Αρχικά, η εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές/-τριες ότι θα εργαστούν κατά ομάδες στους Η/Υ για την επεξεργασία της θεματικής ενότητας «Η ηγεμονική θέση της Σπάρτης και η κυριαρχία της Θήβας στην Ελλάδα». Αμέσως μετά προβαίνει στο χωρισμό των ομάδων (5 ομάδες, οι 3 ομάδες αποτελούμενες από 4 μαθητές/-τριες και 2 ομάδες αποτελούμενες από 5 μαθητές/-τριες).

Η σύνθεση των ομάδων καθορίζεται από την εκπαιδευτικό προκειμένου να διασφαλιστεί η ετερογένεια των ομάδων. Τα κριτήρια που ακολουθούνται για τη συγκρότηση των ομάδων είναι η ανομοιογένεια ως προς το φύλο και τα μαθησιακά χαρακτηριστικά του/ της κάθε μαθητή/ -τριας. Μέσω της δημιουργίας μιας ομάδας συνεργατικής μάθησης επιτυγχάνεται η συνεργασία πάνω σε ένα κοινό στόχο, με

το καθένα μέλος να έχει τη δική του συνεισφορά. Γνωρίσματα, λοιπόν, της συγκεκριμένης ομάδας είναι:

- Κατανομή αρμοδιοτήτων από τα ίδια τα μέλη
- Διακριτή διεύθυνση της ομάδας
- Θέση κοινού στόχου για όλη την ομάδα
- Συζήτηση γύρω από το θέμα
- Πρόθυμη ακρόαση των απόψεων όλων των μελών της ομάδας
- Ενεργή συμμετοχή όλων των μελών
- Εκτίμηση προς όλα τα μέλη της ομάδας

Πορεία υλοποίησης δραστηριότητας:

Η εκπαιδευτικός έχει ήδη αναρτήσει τους υπερσυνδέσμους με τις αποστολές Web Quest, δημιουργώντας δύο ομάδες: Ομάδα Σπάρτη & Ομάδα Θήβα, στο moodle:

Ομάδα Σπάρτη https://www.createwebquest.com/igemonia-spartis

Ομάδα Θήβα https://www.createwebquest.com/hgemonia-thibas

Δίνεται χρόνος στους/στις μαθητές/-τριες για να μελετήσουν τα ζητούμενα του φύλλου εργασίας και αν απαιτείται η οποιαδήποτε διευκρίνιση προς τις ομάδες η εκπαιδευτικός δρα συμβουλευτικά. (Διάρκεια 10 λεπτά)

Οι μαθητές/-τριες αρχίζουν την εργασία τους ακολουθώντας τις οδηγίες του φύλλου εργασίας, δίνουν έμφαση στα ζητούμενα, καταγράφουν σκέψεις, ιδέες, προβληματισμούς, πληροφοριακό υλικό που εντοπίζουν από τους προτεινόμενους υπερσυνδέσμους και τα video προς επεξεργασία και προσπαθούν να επεξεργαστούν τις αποστολές που του έχουν ανατεθεί. (Διάρκεια 60 λεπτά).

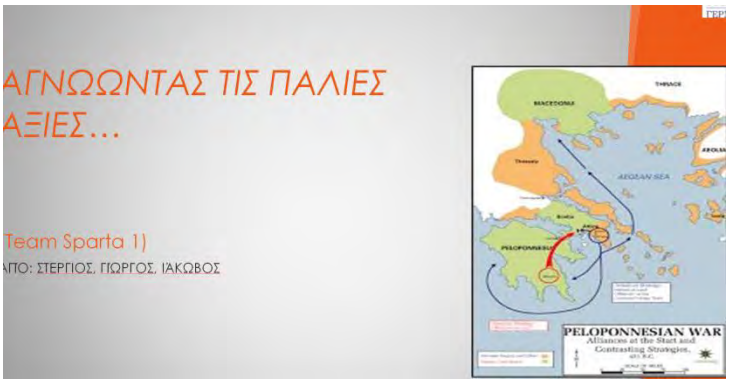
Μετά τον προκαθορισμένο χρόνο για την ολοκλήρωση της επεξεργασίας Web Quest, η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να ενημερώσει τους/ τις μαθητές/-τριες για τον τρόπο παρουσίασης και αξιολόγησης των δεδομένων, τα οποία συνέλεξαν οι μαθητές/-τριες μέσω της επεξεργασίας του Web Quest κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Αφού έχουν λοιπόν συλλέξει το απαραίτητο υλικό οι μαθητές/-τριες θα προχωρήσουν στη σύνθεσή του με σκοπό να δημιουργήσουν πολυτροπικά ή και

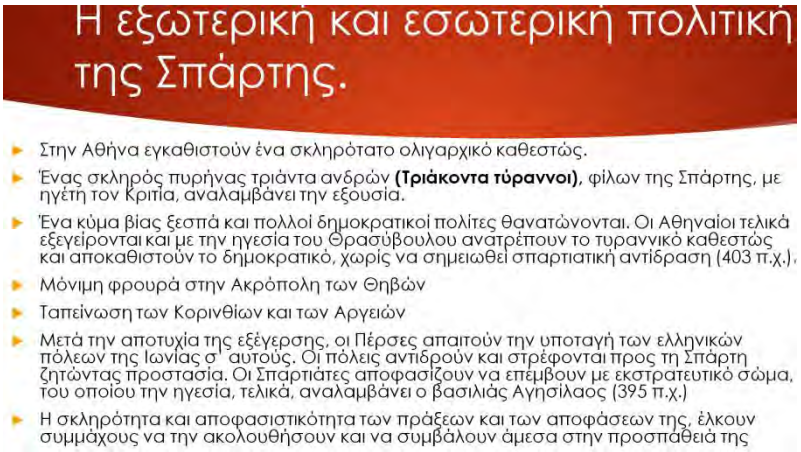
πολυμεσικά κείμενα με τα πορίσματα της έρευνάς τους. Οι μαθητές/-τριες καλούνται να δημιουργήσουν ένα σύντομο αρχείο παρουσίασης (σε μορφή **ppt.**) κάνοντας χρήση κουκίδων και φροντίζοντας οι σημειώσεις τους να μην περιέχουν συνεχές και εκτενές κείμενο.

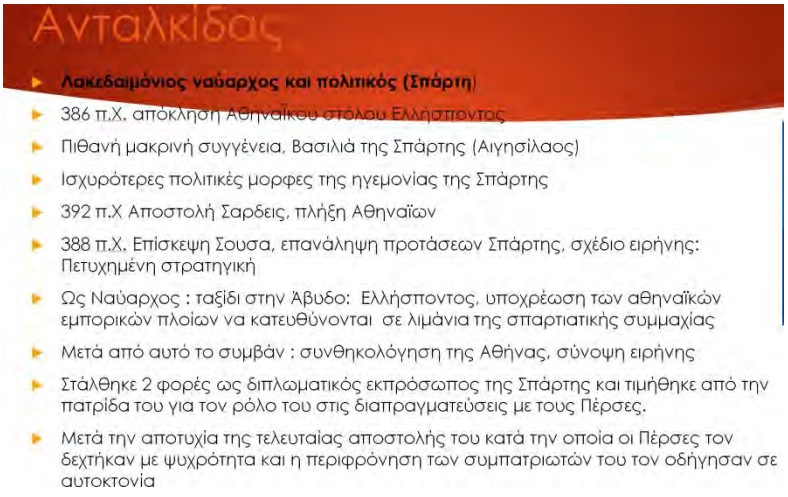
Καθ' όλη τη διαδικασία έρευνας-σύνθεσης υλικού οι μαθητές/-τριες έχουν ενεργητικό ρόλο, αυτενεργούν, ανακαλύπτουν και διαχειρίζονται οι ίδιοι τη γνώση ζητώντας τη συνδρομή του/της εκπαιδευτικού μόνο εάν μετά από συζήτηση του προβλήματος στην ομάδα έχουν οδηγηθεί σε αδιέξοδο. Η εκπαιδευτικός δεν παρεμβαίνει στη δημιουργική αυτή διαδικασία, δίνει οδηγίες και διευκρινίσεις μόνο εάν του/ της ζητηθεί από τους/τις μαθητές/-τριες. Μόλις οι ομάδες ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες του φύλλου εργασίας στον προβλεπόμενο χρόνο, ο/ η εκπαιδευτικός τους ζητάει να αποθηκεύσουν το υλικό τους σε περιβάλλον **Google drive**, ώστε να έχουν τη δυνατότητα περαιτέρω επεξεργασίας των παραγόμενων στο σπίτι. Ιδανικά μπορούν τα αρχεία παρουσίασης των μαθητών να αποθηκευθούν και να ανέβουν στην πλατφόρμα moodle.

Ενδεικτικές μαθητικές δημιουργίες

1.







2.

WebQuest ΗΓΕΜΟΝΙΑ ΘΗΒΑΣ

Από Μαριέττα, Φωτεινή, Βασιλική, Ολίβια, Μαριάννα, Σελίνα

1.Κάθε πόλη εφαρμόζει την πολιτική που εξυπηρετεί τα συμφέροντά της. Να βρείτε και να καταγράψετε την εσωτερική και εξωτερική πολιτική που εφάρμοσε η Θήβα για να ισχυροποιήσει η καθεμία τη θέση της στα ελληνικά πράγματα εκείνης της εποχής.

- στον Πελοποννησιακό πόλεμο η Θήβα τάσσεται με το μέρος της Σπάρτης
- μετά τη λήξη του, πρωτοστατεί στους συνασπισμούς εναντίον της πρώην συμμάχου της.
- σπαράσσεται από διαμάχες ανάμεσα σε αριστοκρατικούς και δημοκρατικούς.
- συνεχή σύγκρουση με στρατό Σπαρτιατών-> κατορθώνει να αποκρούει τις επιθέσεις του.
- εκστρατείες Πελοπίδα-> έως την Θεσσαλία, την Μεσσηνία και τον Αμβρακικό κόλπο
- κατά την ακμή της ηγεμονίας: δίνεται μια αποφασιστική μάχη στα Λεύκτρα με νικητές τους Θηβαίους απέναντι στους Σπαρτιάτες.

2. Να εντοπίσετε και να καταγράψετε την πολιτική και στρατιωτική δράση των ιστορικών προσώπων Πελοπίδα & Επαμεινώνδα αναφορικά με τον σημαντικό ρόλο που έπαιξαν στην ενίσχυση της ηγεμονικής θέσης της Θήβας.

Πελοπίδας

- Βοιωτάρχης
- Περίοδος εξουσίας 378 π.Χ., 370 π.Χ.
- Διοικητής του Ιερού Λόχου Περίοδος εξουσίας 378 π.Χ. - 364 π.Χ.
- Εθνικότητα Έλληνας, Θηβαίος
- Πατέρας: Ιπποκλής
- Μητέρα: άγνωστη
- Γέννηση: 410 π.Χ. Θάνατος 364 π.Χ., Κυνός Κεφαλές
- Σύζυγος:άγνωστη
- Μάχες: Μάχη της Τεγύρας
  Μάχη των Λεύκτρων
  Μάχη στις Κυνός Κεφαλές

Επαμεινώνδας

- Βοιωτάρχης
- Περίοδος εξουσίας 371 π.Χ. – 369 π.Χ.
  367 π.Χ. – 362 π.Χ.
- Εθνικότητα Έλληνας
- Γέννηση: 418 π.Χ., Θήβα
- Θάνατος: 4 Ιουλίου 362 π.Χ. (56 ετών), Μαντίνεια Αρκαδίας
- Μάχες: Μάχη των Λεύκτρων
  Μάχη της Μαντινείας

Θηβαίοι δημοκρατικοί, με αρχηγό τον Πελοπίδα, ανατρέπουν τους ολιγαρχικούς και αποκαθιστούν το δημοκρατικό πολίτευμα

συγκροτεί έναν αξιόμαχο στρατό με κύριο πυρήνα ένα σώμα από 300 άνδρες, τον Ιερό Λόχο

εισβολή κατά το 370 π.Χ. μαζί με τον Επαμεινώνδα στη Πελοπόννησο με ισχυρό στρατό

συμβολή στην επανασύσταση του κράτους των Μεσσηνίων

- ένας από τους πιο ταλαντούχους Έλληνες στρατηγούς
- Σε θέματα τακτικής, ο Επαμεινώνδας θεωρείται ο καλύτερος από όλους τους Έλληνες στρατηγούς (με επιφύλαξη ως προς τον Φίλιππο και Αλέξανδρο), αλλά οι σύγχρονοι ιστορικοί αμφισβητούν το στρατηγικό του όραμα
- οι τακτικές του ήταν η αρχή του τέλους για την παραδοσιακή ελληνική πολεμική τακτική.
- Η τακτική του στα Λεύκτρα του επέτρεψε να νικήσει τη σπαρτιατική φάλαγγα, έστω και αν είχε λιγότερους στρατιώτες
- Πολλές από τις τακτικές καινοτομίες του Επαμεινώνδα χρησιμοποιήθηκαν από τον Φίλιππο Β', ο οποίος στα νιάτα του βρισκόταν στη Θήβα ως όμηρος και πιθανολογείται να έμαθε τις τακτικές από τον ίδιο τον Επαμεινώνδα

Ψηφιακό εκπαιδευτικό σενάριο με θέμα «Παράδοση & Μοντερνισμός στην ποιητική δημιουργία» (Λογοτεχνία) – εξ αποστάσεως διδασκαλία με την αξιοποίηση διαδικτυακής εκπαιδευτικής πλατφόρμας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σκεπτικό του συγκεκριμένου σεναρίου το οποίο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/-ες διδάσκουν τη Νεοελληνική Λογοτεχνία Α΄ Λυκείου, βασίζεται στην ισχυροποίηση της μορφωτικής επάρκειας, την ενδυνάμωση του θεωρητικού υπόβαθρου αναφορικά με την πορεία της ποιητικής δημιουργίας στην Ελλάδα, σαφώς επηρεασμένης από τα λογοτεχνικά ρεύματα της Ευρώπης. Επιπρόσθετα, προωθείται η συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/-τριών μέσα από την ανάγνωση, μελέτη και ερμηνεία λογοτεχνικών ρευμάτων με κοινωνικές προεκτάσεις, ιδωμένων και μέσω της καλλιτεχνικής δημιουργίας στο σύνολό της, για παράδειγμα στη ζωγραφική. Επομένως, η ***προσέγγιση του θέματος*** **του περάσματος από την παράδοση στο μοντερνισμό στην ελληνική ποίηση** διευρύνει τα όρια της προσωπικής εμπειρίας και ευαισθησίας των μαθητών/-τριών και τους/ τις καθιστά ικανούς/-ες να αξιοποιούν ενεργητικά τη γνώση, να παίρνουν κριτική θέση απέναντι στην καλλιτεχνική δημιουργία με εφόδιο μια ισχυρή θεωρητική βάση.

Ειδικότεροι σκοποί που αναμένεται να επιτευχθούν με το συγκεκριμένο σενάριο είναι

οι μαθήτριες και οι μαθητές να είναι σε θέση:

- Να προσλαμβάνουν και να αντιμετωπίζουν το καλλιτεχνικό πόνημα ως μια πηγή στενά συνυφασμένη με την εποχή που δημιουργήθηκε.
- Να εντοπίζουν και να ερμηνεύουν το συμβολικό χαρακτήρα της γλώσσας και κατ' επέκταση να ανακαλύψουν την αισθητική λειτουργία της στη μοντέρνα λογοτεχνική ποιητική παραγωγή.
- Να είναι σε θέση να αξιολογούν αποτελέσματα ψηφιακής ψηφοφορίας (Poll) και να διατυπώνουν ασφαλή συμπεράσματα.

- Να προβαίνουν σε δημιουργική και πολυεπίπεδη ερμηνεία των καλλιτεχνικών δημιουργημάτων, με βάση την έννοια της παράδοσης & του μοντερνισμού.
- Να είναι σε θέση να κατανοήσουν την επιρροής που ασκούν η παράδοση και ο μοντερνισμός μέσα από τον ποιητικό λόγο στα κοινωνικά και πολιτικά δεδομένα της ζωής των ανθρώπων.

Γνώσεις για το γνωστικό αντικείμενο:

- Να ανακαλύψουν με τη διερευνητική μέθοδο τα κύρια χαρακτηριστικά παραδοσιακών και μοντέρνων ποιημάτων.
- Να εντάξουν την ποίηση του Κ. Π. Καβάφη και του Κώστα Καρυωτάκη μέσα στο πλαίσιο της «ανανεωμένης ποιητικής παράδοσης».
- Να αποκτήσουν εργαλεία για την ερμηνευτική ανάλυση της μοντέρνας ελληνικής ποίησης (π.χ. ποιήματα του Γ. Σεφέρη).
- Να κατανοήσουν τα λογοτεχνικά ρεύματα του μοντερνισμού μέσα από τα πολιτισμικά συμφραζόμενα της εποχής.
- Να εξοικειωθούν με ποιήματα συμβολικής και υπερρεαλιστικής γραφής.
- Να είναι σε θέση να συνθέσουν ένα ποίημα αξιοποιώντας τα χαρακτηριστικά του συμβολισμού, του μοντερνισμού και του υπερρεαλισμού.
- Να προβούν σε παραγωγή προφορικού ή γραπτού λόγου ορμώμενοι από το λογοτεχνικό κείμενο προς επεξεργασία.

Γραμματισμοί και ΤΠΕ:

Στόχος είναι οι μαθητές:

- να εξοικειωθούν με το περιβάλλον και τη χρήση του Η/Υ. Πιο συγκεκριμένα: να χρησιμοποιούν το λογισμικό BigBlueButton (BBB) για την πραγματοποίηση σύγχρονων εξ αποστάσεως συνεδριών/ μαθημάτων. Στη συνέχεια, να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν επεξεργαστή κειμένου, πρόγραμμα δημιουργίας παρουσιάσεων, σώματα κειμένων, μηχανές αναζήτησης, ιστοσελίδες σε

κάθε στάδιο της εργασίας τους (έρευνα, μελέτη, συγκέντρωση, αποθήκευση και επεξεργασία πληροφορίας, σύνθεση, παρουσίαση, αξιολόγηση), ψηφιακές ψηφοφορίες (Poll).

- με την ιστοεξερεύνηση να καλλιεργήσουν τη δεξιότητα της στοχευμένης αναζήτησης της πληροφορίας, να κρίνουν και να αξιολογούν τις διαδικτυακές πληροφορίες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι, καθώς και τη δεξιότητα της αφαίρεσης της επουσιώδους πληροφορίας και της δημιουργικής αξιοποίησης της ουσιώδους για το αντικείμενο έρευνας προσέγγισης (ψηφιακός γραμματισμός, κριτικός γραμματισμός, αφαιρετική ικανότητα).
- να αξιοποιούν τις δυνατότητες που τους παρέχουν τα ΤΠΕ, με αποτέλεσμα την ικανότητα της αυτόνομης δημιουργίας πρωτότυπων πολυμεσικών ψηφιακών κειμένων.

Διδακτικές πρακτικές (ομαδοσυνεργατική μάθηση, διερευνητική μάθηση)**:**

- Να ενθαρρύνουν τους/ τις μαθητές/-τριες να αναλύουν τις εν λόγω έννοιες προς επεξεργασία.
- Να ενισχύουν τη διατύπωση λογικών επιχειρημάτων.
- Να ενδυναμώνουν την ικανότητα διαχείρισης και επίλυσης ζητημάτων, την αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων σε προβλήματα σε ένα ασφαλές περιβάλλον – μαθητές/-τριες με αυξημένες δεξιότητες αυτοδιαχείρισης.
- Να ισχυροποιούν την ικανότητα επεξηγηματικής ανάλυσης των ιδεών τους καθώς και την γόνιμη κρίση των σκέψεων των υπόλοιπων μελών της τάξης, με σκοπό την εύρεση και διατύπωση κοινής τοποθέτησης για το θέμα προς επεξεργασία.
- Να ενισχύουν τις δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης.
- Να προάγουν την ανάληψη ευθύνης για ατομική μάθηση – μαθητές/-τριες με αυξημένη ικανοποίηση με τις μαθησιακές τους εμπειρίες.
- Να εξασφαλίζεται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών και η ικανότητα συντονισμού της πορείας της συζήτησης εντός της ομάδας αλλά και κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων στην ολομέλεια της τάξης.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ σεναρίου

Προϋποθέσεις

υλοποίησης:

Απαιτείται εξοικείωση τόσο του/της εκπαιδευτικού (moderator) όσο και των μαθητών/-τριών (participants/presenter) με τη χρήση του λογισμικού BigBlueButton (BBB) για την πραγματοποίηση σύγχρονων εξ αποστάσεως συνεδριών/ μαθημάτων, της δημιουργίας και προβολής παρουσιάσεων (π.χ. MS Powerpoint), καθώς και εργασία με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο.

Οργάνωση της διδασκαλίας-

Μεθοδολογία:

Τάξη: Α΄ Λυκείου (20 μαθήτριες και μαθητές με τα Ελληνικά ως μητρική γλώσσα)

Χώρος: Διαδικτυακή Σχολική τάξη (BBB STA NgrNaM 10b)

Προφίλ μαθητών/-τριών Οι μαθητές και οι μαθήτριες που στελεχώνουν το συγκεκριμένο τμήμα της Α΄ Λυκείου προέρχονται από μεικτές οικογένειες (Ελλήνων και Γερμανών υπηκόων ή Ελλήνων μεταναστών και με γερμανική υπηκοότητα και από οικογένειες με τους δύο γονείς Έλληνες με πιθανή γερμανομάθεια) με την ελληνική ως μητρική ή κυρίαρχη γλώσσα. Το συγκεκριμένο τμήμα ανήκει στο Profil DIA (δεν ενδιαφέρονται να δώσουν Πανελλήνιες εξετάσεις) και το οποίο έχουν τη δυνατότητα επιλέξουν μαθητές και μαθήτριες που στο γυμνάσιο παρακολουθούσαν είτε το Profil E είτε το Profil D. Ως προς το μάθημα των Νέων Ελληνικών ισχύουν τα εξής: οι μαθητές και οι μαθήτριες του Profil DIA, έχουν την επιλογή στη Β΄ Λυκείου είτε να δώσουν το μάθημα των Νέων Ελληνικών (στο υψηλό επίπεδο) γραπτά ή προφορικά στις εξετάσεις για το διεθνές γερμανικό απολυτήριο (DIA) είτε να έχουν το μάθημα των Νέων Ελληνικών στο υψηλό επίπεδο, χωρίς όμως να αποτελεί μέρος των εξετάσεων. Διακρίνεται, λοιπόν, έντονη διαφοροποίηση των μαθητών/ -τριών και ως προς το επίπεδο γλωσσομάθειας, αλλά και ως προς το βαθμό κινήτρου και στόχευσης της κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας.

Χρόνος υλοποίησης πρώτης δραστηριότητας: 2 διδακτικές ώρες (2Χ45 λεπτά)

Α΄ Φάση: Αφόρμηση - σαφής διατύπωση του προβληματισμού:

Αρχικά, η εκπαιδευτικός ενημερώνει τους/τις μαθητές/-τριες ότι θα εργαστούν στη συγκεκριμένη σύγχρονη εξ αποστάσεως συνεδρία στο **BigBlueButton (BBB)** για την επεξεργασία της θεματικής ενότητας «Παράδοση & Μοντερνισμός», διατυπώνοντας με σαφήνεια τον προβληματισμό αναφορικά με τη σύγκριση των δύο αυτών εννοιών στο επίπεδο της καλλιτεχνικής δημιουργίας, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον των μαθητών/ -τριών στη ζωγραφική.

Ως αφόρμηση για την πρόκληση συζήτησης τίθεται το ερώτημα στους μαθητές και στις μαθήτριες πώς αντιλαμβάνονται τις δύο έννοιες υπό το πρίσμα της καλλιτεχνικής δημιουργίας. Η εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές και τις μαθήτριες να αξιοποιήσουν στις απαντήσεις τους και τις πληροφορίες, τις γνώσεις που έχουν για το θέμα αυτό από το μάθημα των καλλιτεχνικών, καθώς οι δύο αυτές έννοιες αποτελούν θέμα διδακτέας ύλης του συγκεκριμένου μαθήματος. Στη συνέχεια οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να αποτυπώσουν την άποψή τους για το αν η έννοια της παράδοσης και του μοντερνισμού έχει υπόσταση στην ζωή, στις επιλογές, στον τρόπο ζωής του σύγχρονου ανθρώπου μέσω μιας ψηφιακής δημοσκόπησης (Poll) με τη μορφή Yes/No. Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας η εκπαιδευτικός κοινοποιεί τα αποτελέσματα της δημοσκόπησης στην ολομέλεια και ζητάει από τους μαθητές και τις μαθήτριες ένα σχολιασμό του αποτελέσματος. Τους/ τις προτρέπει να αξιοποιήσουν στις απαντήσεις τους παραδείγματα από την κοινωνική ζωή. (Διάρκεια 30 λεπτά)

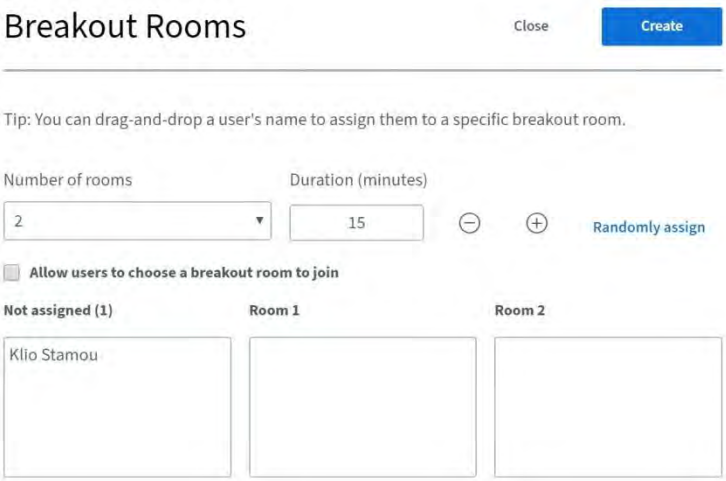
Η εκπαιδευτικός αναλαμβάνοντας το ρόλο του presenter ανεβάζει (upload a presentation) μία παρουσίαση σε μορφή pdf. η οποία εμπεριέχει ζεύγη πινάκων ζωγραφικής με βάση παραδοσιακά και μοντέρνα πρότυπα. Στη συνέχεια, ζητάει από κάθε ομάδα, αφού επιλέξει ένα ζεύγος πινάκων, να εντοπίσει τα χαρακτηριστικά της παράδοσης και του μοντερνισμού.

Ενδεικτικά αναφέρονται τα ζεύγη πινάκων:

- ✓ Άνοιξη, Μποτιτσέλι & Οι γυναίκες της Αβινιόν, Πικάσο
- ✓ Η μάχη της Λειψίας, Αλέξανδρος Sauerweid & Γκουέρνικα Πικάσο
- ✓ Ερωτόκριτος και Αρετούσα, Θεόφιλος & Ερωτόκριτος και Αρετούσα, Εγγονόπουλος

- ✓ Πορτρέτο της Κοντέσας Karoly, Κορμπέ & Γυναίκα με καπέλο, Ματίς
- ✓ Θαλασσογραφία, Βολανάκης & Πλοίο, Νταλί

Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός προβαίνει στο χωρισμό των ομάδων χρησιμοποιώντας το Breakout rooms (4 ομάδες: 2 ομάδες αποτελούμενες από 5 μαθητές/-τριες, 1 ομάδα από 4 μαθήτριες & 1 ομάδα από 3 μαθήτριες).



Η σύνθεση των ομάδων καθορίζεται αποκλειστικά από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Τα κριτήρια που ακολουθούνται για τη συγκρότηση των ομάδων στα Breakout rooms –κατόπιν συζήτησης με την εκπαιδευτικό- είχαν ως βάση τη μορφή επικοινωνίας τους (Skype, microsoft teams) λόγω των δεδομένων συνθηκών (κλείσιμο σχολείων και ένταξη σε περίοδο υποχρεωτικής αργία λόγω COVID-19), ώστε να επιτευχθεί και η μετέπειτα συνεργασία τους για την δραστηριότητα «Εργασία στο σπίτι». Μέσω της δημιουργίας ομάδων συνεργατικής μάθησης επιτυγχάνεται η συνεργασία πάνω σε ένα κοινό στόχο, με το καθένα μέλος να έχει τη δική του συνεισφορά. Γνωρίσματα, λοιπόν, της συγκεκριμένης ομάδας είναι:

- Κατανομή αρμοδιοτήτων από τα ίδια τα μέλη
- Διακριτή διεύθυνση της ομάδας
- Θέση κοινού στόχου για όλη την ομάδα
- Συζήτηση γύρω από το θέμα

- Πρόθυμη ακρόαση των απόψεων όλων των μελών της ομάδας
- Ενεργή συμμετοχή όλων των μελών
- Εκτίμηση προς όλα τα μέλη της ομάδας

(Διάρκεια 15 λεπτά)

Β΄ Φάση

Η εκπαιδευτικός έχει ήδη διαμοιράσει στους μαθητές και τις μαθήτριες την συγκεκριμένη παρουσίαση στο dsamoodle/Ngr10b και ζητάει από τους μαθητές και τις μαθήτριες να την έχουν ανοικτή στην επιφάνεια εργασίας του υπολογιστή τους. Σε αυτό το σημείο οι μαθητές και οι μαθήτριες χωρίζονται για 15 λεπτά στα Breakout rooms για να επεξεργαστούν τα ζεύγη πινάκων ως προς την Παράδοση & τον Μοντερνισμό:

Η εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια των 15 λεπτών εισέρχεται σε καθένα εικονικό δωμάτιο (Join room) ή επιλέγει τη δυνατότητα μόνο ακρόασης (Join audio). Η εκπαιδευτικός δεν επεμβαίνει καθόλου στη συζήτηση των μελών των ομάδων, έχει το ρόλο παρατηρητή. Αν απαιτείται η οποιαδήποτε διευκρίνιση προς τις ομάδες η εκπαιδευτικόςδρα συμβουλευτικά. (Διάρκεια 15 λεπτά)

Μετά τον προκαθορισμένο χρόνο για την ολοκλήρωση της επεξεργασίας της άσκησης, το σύστημα επαναφέρει όλους/-ες τους/ τις μαθητές/-τριες στην ολομέλεια (End all Breakout rooms) και η εκπαιδευτικός δίνει το λόγο στον ορισμένο εκπρόσωπο της ομάδας να παρουσιάσει τα αποτελέσματά της. Δίδεται και η δυνατότητα και στα υπόλοιπα μέλη να συμπληρώσουν ό τι θεωρούν απαραίτητο.

Κατά τη διάρκεια της παρουσίασης των αποτελεσμάτων της κάθε ομάδας, η εκπαιδευτικός καταγράφει τις βασικές ιδέες που αναφέρονται στο **Share notes** για να τις στείλει στη συνέχεια σε όλους τους συμμετέχοντες.

Ομάδα 1

Ομάδα 1

Παράδοση & Μοντερνισμός

Παρατηρήσεις σύγκρισης:

Μποτιτσέλι Άνοιξη

1. ρεαλιστικός τρόπος απεικόνισης
2. πρότυπα ομορφιάς, καλλωπισμού
3. τήρηση με πιστότητα των γυναικείων αναλογιών, του ανθρώπου
4. εξιδανικευμένο τρόπος
5. φυσικόςκαι ρεαλιστικό φόντο
6. 15ος αι. Αναγέννηση

Πικάσο, Οι γυναίκες της Αβινιόν

1. αφηρημένος τρόπος
2. θηλυκότητα με πρωτοποριακό τρόπο
3. νέος τρόπος εκφρασης νέα χρώματα, σχεδιασμός
4. αφηρημένο φόντο
5. 20ος αι. εποχή κυβισμού

Συμπέρασμα:

απομάκρυνση από το παραδοσιακό πρότυπο, κατατπίεση από τα κοινωνικά πρότυπα, εξέλιξη αναπόφευκτη, ελεύθερη καλλιτεχνική έκφραση, ανάπτυξη και ως προς είδη, ρεύματα, διαφορετική καλλιτεχνική αντίληψη, χώρος για πολλαπλή/ πολυεπίπεδη ερμηνευτική προσέγγιση.



Ομάδα 2

Ομάδα 2

Παράδοση & Μοντερνισμός

Παρατηρήσεις σύγκρισης:

Η μάχη της Λειψίας

1. πεδίο της μάχης, νικηφόρα στρατεύματα, απουσία φρίκης του πολέμου
2. ψυχρότητα μάχη της Λειψίας
3. ιδεαλιστική απεικόνιση
4. απουσία έκφρασης στα πρόσωπα της δυστυχίας
5. ρεαλιστικά χρώματα, συμβολισμός του άσπρου αλόγου

Πικάσο, Γκουέρνικα

1. άμαχος πληθυσμός, επιπτώσεις πολέμου
2. στοιχείο ρεαλισμού, απεικόνιση αληθινού, σκληρη καθημερινότητα εμφύλιος Ισπάνια
3. αντίδραση στο ρεαλισμό
4. γεωμετρικά σχήματα, συμβολισμός ως προς τη δημιουργία χάους
5. απουσία ιδιαίτερης αίσθησης του χώρου

Συμπέρασμα:

ρεαλισμός βγαίνει από το αληθινό, η παράδοση απεικονίζει το φαίνεσθαι, επεκτείνεται και στο είναι, συγκερασμό των δύο.



Ομάδα 3

Παράδοση & Μοντερνισμός

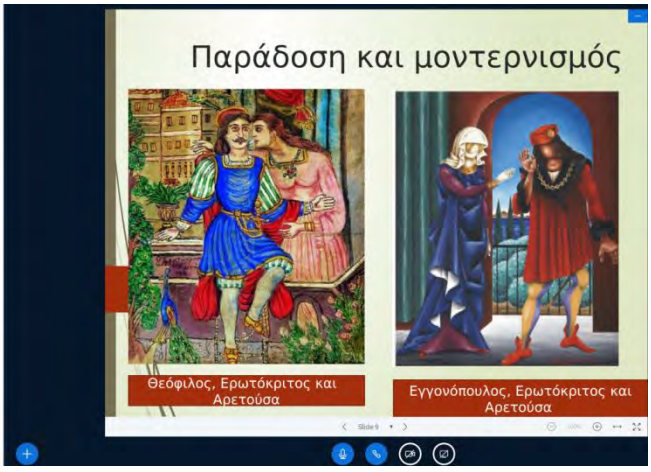
Ομάδα 3

Ερωτόκριτος & Αρετούσα, Θεόφιλος

1. φύση, ήθη έθιμα, ιστορία κάθε τόπου, αισθητική κοινωνίας.
2. χρηστικά στοιχεία συμβολική αξία, φυτη, ζώα, π.χ. παγώνι και πλοίο
3. ελάχιστη χρήση της προοπτικής
4. Ζωικό βασίλειο, μύθοι και παραδόσεις
5. επιμονή στη λεπτομέρεια
6. πρόσωπα ελληνικά χαρακτηριστικά
7. Αναλογίες σώματος είναι διαφορετικές π.χ. μεγάλο κεφάλι σε σχέση με τον σωματότυπο (δυσανάλογο)

Ερωτόκριτος & Αρετούσα, Εγγονόπουλος

1. αναπαρτή δεδομένων
2. επαναπροσδιορισμός των παραδοσιακών συστημάτων
3. τον προσωπικό χαρακτήρα, τη δική του αλήθεια, τη δική αίσθηση αμορφιάς - υποκειμενικός χαρακτήρας.
4. στοιχείς δεν είναι η κοινωνική αναπαράσταση
5. μορφές και χρώματα: απουσιάζει η προοπτική ίσως στα δέντρα, διάσπαση μορφής, πρόσωπα χωρίς χαρακτηριστικά, μόνο περιγράμματα
6. δεν υποτάσσονται σε κανόνες, αλλά τους



Ομάδα 4



Μετά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων όλων των ομάδων και τη διατύπωση των συμπερασμάτων που προέκυψαν από τη σύγκριση ως προς τη παράδοση και τον μοντερνισμό, η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να ενημερώσει τους/ τις μαθητές/-τριες για τον τρόπο εργασίας τους αναφορικά για την εργασία που έχουν ως επεξεργασία για το σπίτι.

Προτεινόμενη δραστηριότητα για το σπίτι: Αφού μελετήσετε τις πληροφορίες για το μοντερνισμό, που αναγράφονται στην παρουσίαση «Παράδοση & Μοντερνισμός Εισαγωγικό», ***να συγκρίνετε*** τον πίνακα «Θαλασσογραφία», Βολανάκης & τον πίνακα «Πλοίο», Σ. Νταλί ως προς τα χαρακτηριστικά της παράδοση και του μοντερνισμού. Να παρουσιάσετε τα αποτελέσματά σας σε μορφή ppt. (3-4 slides). (Ανάρτηση εκφώνησης άσκησης στο dsamoodle/10bNgr). Επίσης, τους/ τις ενημερώνει για το περιθώριο χρόνου ανάρτησης της άσκησης προς αξιολόγηση στην πλατφόρμα dsamoodle (Aufgaben/ Εργασίες – Bewertung/Αξιολόγηση).

Χρόνος υλοποίησης δεύτερης δραστηριότητας: 2 διδακτικές ώρες (2Χ45 λεπτά)

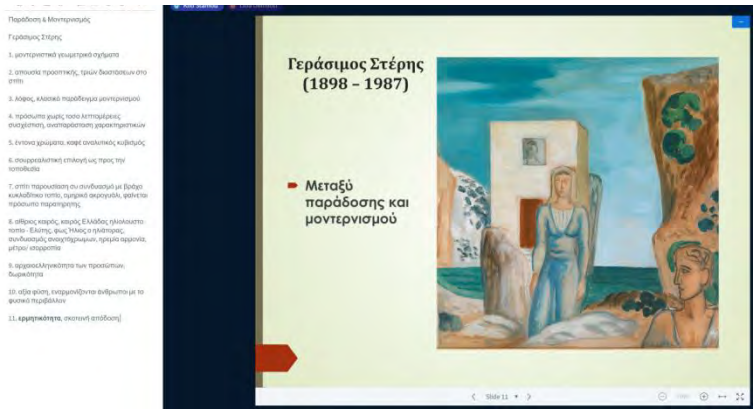
Α΄ Φάση: Σύνδεση με το προηγούμενο δίωρο - σαφής διατύπωση του προβληματισμού:

Αρχικά, η εκπαιδευτικός ενημερώνει τους/ τις μαθητές/-τριες ότι θα εργαστούν στη συγκεκριμένη σύγχρονη εξ αποστάσεως συνεδρία στο **BigBlueButton (BBB)** για την επεξεργασία της θεματικής ενότητας «Παράδοση & Μοντερνισμός», διατυπώνοντας με σαφήνεια τον προβληματισμό αναφορικά με τη σύγκριση των

δύο αυτών εννοιών στο επίπεδο της λογοτεχνικής δημιουργίας, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον των μαθητών/ -τριών στην ποίηση.

Ως αφόρμηση λειτουργεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της προτεινόμενης δραστηριότητας για το σπίτι και της από κοινού διόρθωσης στην ολομέλεια της διαδικτυακής τάξης. (Διάρκεια 15 λεπτά)

Η συζήτηση που προκαλείται στην ολομέλεια αποτελεί την ιδανική «γέφυρα» για την εκπαιδευτικό να προχωρήσει στη νοηματική σύνδεση με την προηγούμενη διδακτική ενότητα και στην ουσιαστική αξιοποίηση της θεωρίας για το μοντερνισμό, που είχαν οι μαθητές/-τριες προς μελέτη, οδηγώντας τους μαθητές/-τριες στη σταδιακή κατανόηση της σύζευξης των δύο εννοιών στην καλλιτεχνική δημιουργία. Αυτό επιτυγχάνεται με την προβολή του πίνακα του Γεράσιμου Στέρη (1898-1987) που βρίσκεται μεταξύ παράδοση και μοντερνισμού. Οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να εντοπίσουν και να καταγράψουν τη σύζευξη της παράδοσης και του μοντερνισμού στο συγκεκριμένο πίνακα και να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα της εργασίας τους.



Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας, η εκπαιδευτικός προχωρεί στη παρουσίαση της παράδοσης και του μοντερνισμού στην ποιητική δημιουργία. (Διάρκεια 15 λεπτά)

Β΄ Φάση

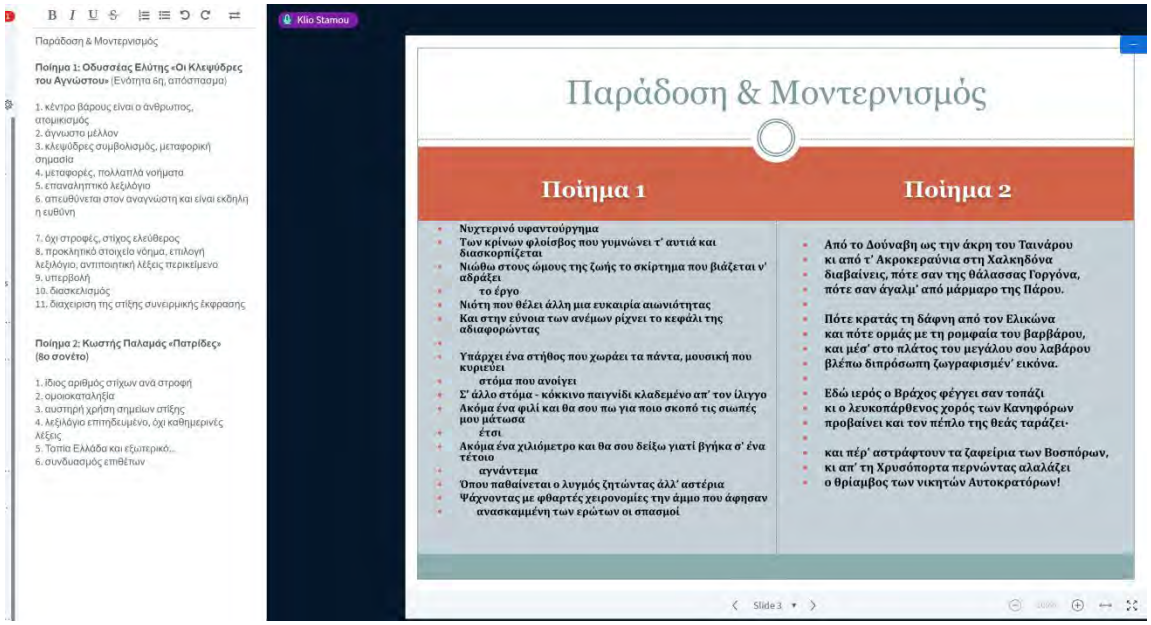
Η εκπαιδευτικός αναλαμβάνοντας το ρόλο του presenter ανεβάζει (upload a presentation) μία νέα παρουσίαση σε μορφή pdf. «Παράδοση & Μοντερνισμός

Ποίηση». Προβάλλει στους/ στις μαθητές/-τριες δύο ποιήματα χωρίς να αναφέρει τους δημιουργούς τους και ζητάει από τις ομάδες να τα επεξεργαστούν (για 15 λεπτά στα Breakout rooms), με στόχο να δηλώσουν ποιο από τα δύο ανήκει στο παραδοσιακό και ποιο στο μοντέρνο πρότυπο, αναγνωρίζοντας σε αυτά στοιχεία της παράδοσης και του μοντερνισμού.

<u>Προτεινόμενα ποιήματα προς επεξεργασία</u>:

Ποίημα 1: Οδυσσέας Ελύτης «Οι Κλεψύδρες του Αγνώστου» (Ενότητα 6η, απόσπασμα)

Ποίημα 2: Κωστής Παλαμάς «Πατρίδες» (8^{ο} σονέτο)



Μετά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων όλων των ομάδων και τη διατύπωση των συμπερασμάτων που προέκυψαν από τη σύγκριση των ποιημάτων ως προς τη παράδοση και τον μοντερνισμό, η εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές και τις μαθήτριες ως προς τα ονόματα των δημιουργών των ποιημάτων και προχωρεί σε μια σύντομη παρουσίαση των χαρακτηριστικών στοιχείων της παραδοσιακής και της μοντέρνας ποίησης. Στη συνέχεια αναλαμβάνει να ενημερώσει τους/ τις

μαθητές/-τριες για τον τρόπο εργασίας τους αναφορικά για την εργασία που έχουν ως επεξεργασία για το σπίτι.

Προτεινόμενη δραστηριότητα για το σπίτι: Αφού μελετήσετε τις πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής και μοντέρνας ποίησης, που αναγράφονται στην παρουσίαση «Παράδοση & Μοντερνισμός Ποίηση», να εντοπίσετε τα χαρακτηριστικά εκείνα που εντάσσουν τα παρακάτω ποιήματα στη μοντέρνα ή στην παραδοσιακή ποίηση. Να παρουσιάσετε τα αποτελέσματά σας σε μορφή ppt. (3-4 slides). (Ανάρτηση εκφώνησης άσκησης στο dsamoodle/10bNgr)

Προτεινόμενα ποιήματα προς επεξεργασία:

Ποίημα 1: Τοπίο, Μήτσος Παπανικολάου
http://www.geocities.com/join1_2002/PoetryPapanikolaou.htm

Ποίημα 2: Προσανατολισμοί-Επτά Νυχτερινά Επτάστιχα Ι., Οδυσσέας Ελύτης

https://www.catisart.gr/odysseas-elytis-epta-nychterina-eptasticha/

Επίσης, τους/ τις ενημερώνει το περιθώριο χρόνου ανάρτησης της άσκησης προς αξιολόγηση στην πλατφόρμα dsamoodle (Aufgaben/Εργασίες – Bewertung/Αξιολόγηση). Τέλος, τους/ τις υπενθυμίζει πως είναι διαθέσιμη για διευκρινίσεις, απορίες, ερωτήσεις στο Forum 10b NgrNaM επικοινωνίας για την περίοδο της υποχρεωτικής αργίας. (Διάρκεια 10 λεπτά)

Χρόνος υλοποίησης τρίτης δραστηριότητας: 1 διδακτική ώρα (45 λεπτά)

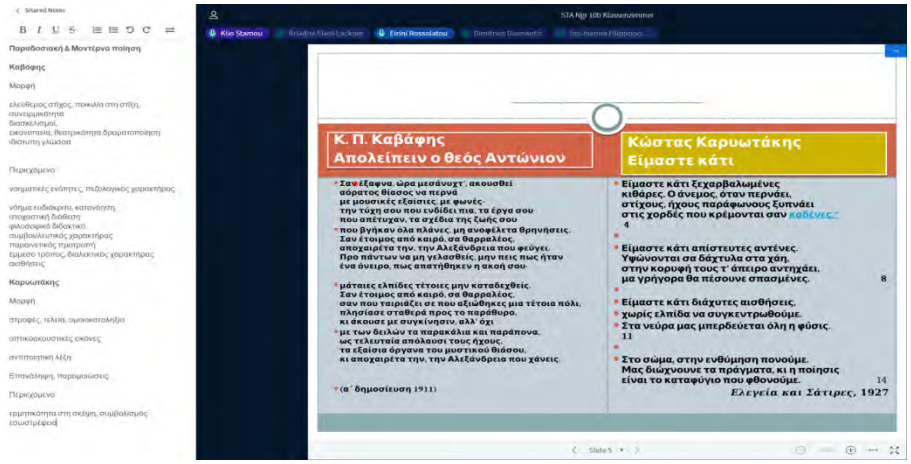
Α΄ Φάση: Σύνδεση με το προηγούμενο δίωρο - σαφής διατύπωση του προβληματισμού:

Αρχικά, η εκπαιδευτικός ενημερώνει τους/ τις μαθητές/-τριες ότι θα εργαστούν στη συγκεκριμένη σύγχρονη εξ αποστάσεως συνεδρία στο **BigBlueButton (BBB)** για την επεξεργασία της θεματικής ενότητας «Παράδοση & Μοντερνισμός», διατυπώνοντας με σαφήνεια τον προβληματισμό αναφορικά με τη συνύπαρξη των δύο αυτών εννοιών στην ποιητική δημιουργία και την κατανόηση **του περάσματος από την παράδοση στο μοντερνισμό στην ελληνική ποίηση.** Αυτό

επιτυγχάνεται με την προβολή ποιημάτων αφενός του Κωνσταντίνου Καβάφη, ο οποίος δεν εντάσσεται σε κάποιο συγκεκριμένο λογοτεχνικό ρεύμα καθώς αποτελεί -όπως και ο Κώστας Καρυωτάκης- προπομπό της μοντέρνας ποίησης, με τον ιδιαίτερο και καινοτόμο τρόπο που χειρίστηκε τον ποιητικό λόγο, αφετέρου με ποιήματα του Γιώργου Σεφέρη.

<u>Προτεινόμενα ποιήματα προς επεξεργασία</u>:

- ✓ Απολείπειν ο θεός Αντώνιον, Κ.Π. Καβάφης
- ✓ Είμαστε κάτι…, Κώστας Καρυωτάκης



(Διάρκεια 25 λεπτά)

Β΄ Φάση

Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός προχωρεί σε μια σύντομη διαγραμματική παρουσίαση των λογοτεχνικών ρευμάτων του 19ου & 20ου αι. (παρουσίαση ppt.) δίνοντας έμφαση στα ρεύματα της μοντέρνας ποίησης, στο συμβολισμό και τον μοντερνισμό. Να επισημανθεί ότι τα ρεύματα της παραδοσιακής ποίησης, του ρομαντισμού και του παρνασσισμού έχουν ήδη συζητηθεί στην γ΄ γυμνασίου και αναφέρονται στην παρουσίαση ως επανάληψη. (Διάρκεια 10 λεπτά)

Στη συνέχεια αναλαμβάνει να ενημερώσει τους/ τις μαθητές/-τριες για τον τρόπο εργασίας τους αναφορικά για την εργασία που έχουν ως επεξεργασία για το σπίτι.

Προτεινόμενη δραστηριότητα για το σπίτι: Αφού μελετήσετε τις πληροφορίες στη σύντομη διαγραμματική παρουσίαση των λογοτεχνικών ρευμάτων του 19ου & 20ου

αι., δίνοντας έμφαση στα ρεύματα της μοντέρνας ποίησης, στο συμβολισμό, τον μοντερνισμό και τον υπερρεαλισμό, καθώς και το υποστηρικτικό υλικό για τα χαρακτηριστικά της καβαφικής ποίησης, να εντοπίσετε και να καταγράψετε στοιχεία του συμβολισμού και του μοντερνισμού στην ποίηση του Κ.Π. Καβάφη και του Κώστα Καρυωτάκη. Να παρουσιάσετε τα αποτελέσματά σας σε μορφή ppt. (3-4 slides). (Ανάρτηση εκφώνησης άσκησης στο dsamoodle/10bNgr)

Προτεινόμενα ποιήματα προς επεξεργασία:

- ✓ Τρώες, Κ.Π. Καβάφης
  http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/anthology/mythology/browse.html?text_id=180
- ✓ Κυριακή, Κ. Καρυωτάκης
  http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/browse.html?cnd_id=6&text_id=1157

Επίσης, τους/ τις ενημερώνει το περιθώριο χρόνου ανάρτησης της άσκησης προς αξιολόγηση στην πλατφόρμα dsamoodle (Aufgaben/ Εργασίες – Bewertung/Αξιολόγηση).

Χρόνος υλοποίησης τέταρτης δραστηριότητας: 2 διδακτικές ώρες (2Χ45 λεπτά)

Α΄ Φάση: Σύνδεση με το προηγούμενο δίωρο - σαφής διατύπωση του προβληματισμού:

Αρχικά, η εκπαιδευτικός ενημερώνει τους/ τις μαθητές/-τριες ότι θα εργαστούν στη συγκεκριμένη σύγχρονη εξ αποστάσεως συνεδρία στο **BigBlueButton (BBB)** για την επεξεργασία της θεματικής ενότητας «Παράδοση & Μοντερνισμός», διατυπώνοντας με σαφήνεια τον προβληματισμό αναφορικά με το πώς

πραγματοποιήθηκε το **πέρασμα από την παράδοση στο μοντερνισμό στην ελληνική ποίηση**. Η εκπαιδευτικός συνεχίζει τη σύντομη διαγραμματική παρουσίαση των λογοτεχνικών ρευμάτων του 19ου & 20ου αι. (παρουσίαση ppt.) δίνοντας έμφαση στο ρεύμα του υπερρεαλισμού, που ανήκει στη μοντέρνας ποίησης.

(Διάρκεια 10 λεπτά)

Στη συνέχεια προβάλλει στους/ στις μαθητές/-τριες «τι κάνει παραδοσιακό και τι μοντέρνο ένα ποίημα» σε μορφή wordcloud, στο οποίο έχει ενσωματώσει την απαγγελία του ποιήματος Έγκωμη, Ημερολόγια Καταστρώματος Γ΄ από τον ίδιο τον ποιητή, Γ. Σεφέρη (Ανέκδοτη ηχογράφηση, Woodberry Poetry Room, 1960 - http://www.snhell.gr/lections/content.asp?id=41&author_id=44&page=anthology).

(Διάρκεια 5 λεπτά)

Στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι οι μαθητές/-τριες μόνο μέσω της απαγγελίας του ποιήματος, να πουν αν εντόπισαν στο συγκεκριμένο ποίημα στοιχεία μοντέρνας ποίησης και αν είναι σε θέση να τα δηλώσουν με σαφήνεια. Μετά από την πρώτη αυτή επαφή με το ποίημα, η εκπαιδευτικός τους προβάλλει το συγκεκριμένο ποίημα και οι μαθητές/-τριες καλούνται να το επεξεργαστούν σε ομάδες με στόχο να δουν αν εντόπισαν σωστά τα στοιχεία της μοντέρνας ποίησης και σε ποιο ποσοστό. Στη συνέχεια να προσθέσουν εκείνα που δεν κατάφεραν να εντοπίσουν μόνο μέσω της απαγγελίας, αιτιολογώντας το γιατί συνέβη αυτό. (Διάρκεια 20 λεπτά)

Β΄ Φάση

Στη τελευταία διαφάνεια της παρουσίασης η εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας πάλι την εφαρμογή wordcloud έχει συνθέσει ένα «δέντρο» με αποσπάσματα (στίχους) από ποιήματα της μοντέρνας ελληνικής ποίησης, χωρίς να αναφέρει στους/στις μαθητές/-τριες τους τίτλους των ποιημάτων ή τους δημιουργούς τους. Οι μαθητές/-τριες, αφού επιλέξουν λέξεις ή φράσεις, καλούνται να τις αναζητήσουν στο διαδίκτυο χρησιμοποιώντας ως επιπρόσθετο βοηθητικό στοιχείο στην αναζήτησή τους λέξεις-κλειδιά όπως «ποίημα», «μοντέρνα ποίηση» ή το όνομα ενός ποιητή που ανήκει στον μοντερνισμό, με στόχο να εντοπίσουν σε ποιο ποίημα ανήκουν οι

επιλεγμένες λέξεις ή φράσεις και να προβούν σε εκφραστική ανάγνωσή του στην ολομέλεια της τάξης. (Διάρκεια 15 λεπτά)

Σε δεύτερο επίπεδο, οι μαθητές/-τριες καλούνται «να ζουμάρουν» όπως ένας φωτογράφος πάνω στο «δέντρο» της μοντέρνας ποίησης, να επιλέξουν τις λέξεις ή φράσεις που θα τους δώσουν το έναυσμα, την έμπνευση της δημιουργίας ενός ποιήματος. Οι μαθητές και οι μαθήτριες θα προχωρήσουν στη σύνθεση ενός ποιήματος, ακολουθώντας βέβαια τα χαρακτηριστικά και τα ρεύματα της μοντέρνας ποίησης. (Διάρκεια 20 λεπτά)

Μετά την παρουσίαση των ποιημάτων των μαθητών/-τριων (Διάρκεια 10 λεπτά), η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να ενημερώσει τους/ τις μαθητές/-τριες για το περιθώριο χρόνου ανάρτησης της άσκησης προς αξιολόγηση στην πλατφόρμα dsamoodle (Aufgaben/ Εργασίες – Bewertung/Αξιολόγηση).

Προέκταση σεναρίου (6 διδακτικές ώρες)

- **Σύνθεση ομαδικών παρουσιάσεων σε μορφή ppt**. (2 διδακτικές ώρες).
- **Παρουσίαση των αποτελεσμάτων, διεξαγωγή συζήτησης και αξιολόγηση** (4 διδακτικές ώρες).
- **Τελικό παραγόμενο προϊόν προς αξιολόγηση δευτέρου τετραμήνου (2. HJ)**: Σύνθεση ερευνητικής εργασίας (300-400 λέξεις) με τίτλο «Ο μοντερνισμός στη γενιά του ’30 – Γιώργος Σεφέρης».

❖ **Δομή παρουσίασης και ερευνητικής εργασίας**: Σύγκριση των προτεινόμενων ποιημάτων (επιλογή τουλάχιστον δύο) του Γιώργου Σεφέρη:

✓ Ως προς τη μορφή: στίχος, στροφή, μέτρο, ομοιοκαταληξία, λεξιλόγιο

✓ Ως προς το περιεχόμενο: νοηματική αλληλουχία, μοτίβα, διαχείριση του μυθολογικού στοιχείου

▪ **Προτεινόμενα ποιήματα προς επεξεργασία του Γ. Σεφέρη**:

✓ Μυθιστόρημα ΙΖ΄ Αστυάναξ

http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/browse.html?cnd_id=1&text_id=3075

- ✓ Ελένη

  http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/browse.html?cnd_id=1&text_id=3175

- ✓ Επί Ασπαλάθων

  http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/browse.html?cnd_id=1&text_id=3307

- ✓ Ο Βασιλιάς της Ασίνης

  http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/browse.html?cnd_id=1&text_id=3148

- ✓ Πάνω σ' έναν ξένο στίχο

  http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/browse.html?cnd_id=1&text_id=3092

- **Προτεινόμενο υποστηρικτικό υλικό**

«Παράδοση & Μοντερνισμός Εισαγωγικό», παρουσίαση σε μορφή ppt. (dsamoodle/10b Ngr)

«Παράδοση & Μοντερνισμός Ποίηση», παρουσίαση σε μορφή ppt. (dsamoodle/10b Ngr)

«Γ. Σεφέρης – ο ποιητής & το έργο του», αρχείο pdf (dsamoodle/10b Ngr)

- **Προτεινόμενες πηγές**

- ✓ Γενιά του '30

http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/literature_history/search.html?d

etails=39

- ✓ Γιώργος Σεφέρης

http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/literature_history/search.html?details=75

- ✓ Σεφέρης και ποιητικός μοντερνισμός

https://www.tovima.gr/2008/11/24/opinions/o-seferis-kai-o-poiitikos-monternismos/

- ✓ Η ζωή και το έργο του ποιητή Γ. Σεφέρη, Ανεμόσκαλα, Πύλη για την ελληνική γλώσσα

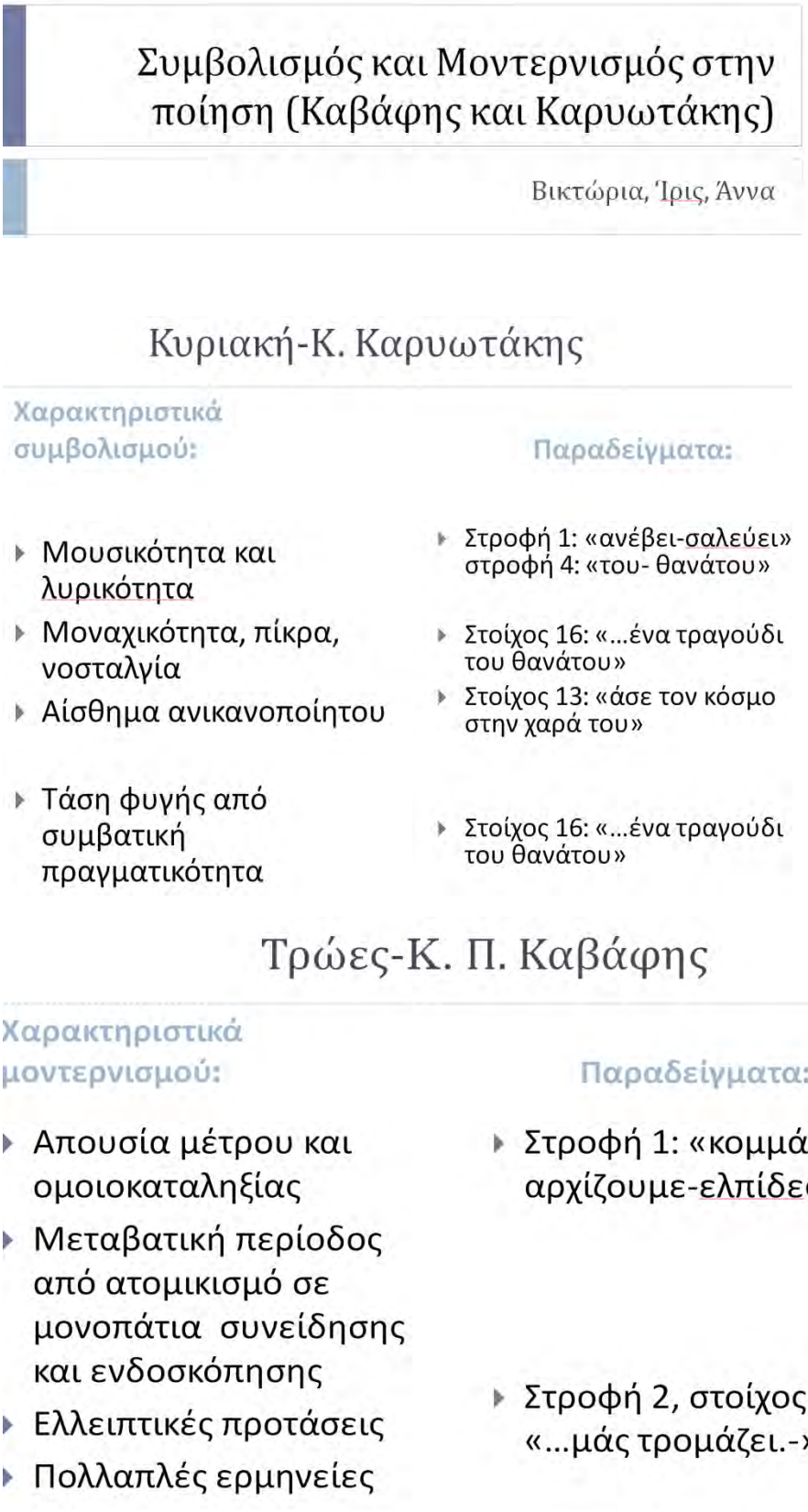
http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/index.html?cnd_id=1

- ✓ Οι εποχές και οι συγγραφείς: Γιώργος Σεφέρης, Αρχείο ΕΡΤ

https://www.youtube.com/watch?v=BUHUDTSWQIM

Ενδεικτικές μαθητικές δημιουργίες

1.



2.



Χαρακτηριστικά συμβολισμού, μοντερνισμού και υπερρεαλισμού στο παραπάνω ποίημα:

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΥΜΒΟΛΙΣΜΟΥ:

- Χρήση ποιητικών συμβόλων που διαφωτίζονται σύγχρονα φαινόμενα(π.χ <<Τρώων, αναφέρεται στα αμφιλεγόμενα αποτελέσματα του πολέμου).
- Υποβολή ιδεών (κλιμακώνει τον ενθουσιασμό και την θεατρικότητα με αποτέλεσμα να πείσει με έμμεσο τρόπο τον αναγώστη).
- Τολμηρή χρήση εκφραστικών μέσων(πχ:μεταφορά και ταυτόχρονα οπτική εικόνα:<<άρχισεν ήδη ο θρήνος –καβαφική ειρωνεία).
- Υποβλητικότητα (πχ:είν' η προσπάθειές μας σαν των Τρώων.), αλλά και συμβολισμός:Οι <<Τρώες>> σηματοδοτούν την αγωνιστηκότητα, την δυναμικότητα την αντοχή, αλλά και το κύρος. Επίσης, οι Τρώες λειτουργούν ως σύμβολο της μυθολογίας.
- Αίσθηση απαισιοδοξίας(πχ:Όμως η πτώσις μας είναι βεβαία, Μα πάντα κάτι βγαίνει και μας σταματά.)
- Η σύγκριση του σήμερα με την μυθολογία.
- Αναφορά στον κύκλο της ζωής(πχ:θ' αλλάξουμε της τύχης την καταφορά).

Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ποίησης του Καβάφη:

- Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά είναι η ιδιότυπη γλώσσα του Καβάφη. Πρόκειται για λόγια γλώσσα με τύπους της δημοτικής αλλά και των αρχαίων ελληνικών (μείγμα καθαρεύουσας και δημοτικής).
- Τα ποιήματά του είναι μοντέρνα/νεωτερικά. Συνήθως, δεν έχουν ομοιοκαταληξία οι στροφές μπορεί να μην έχουν ίσο αριθμό στίχων και οι στίχοι είναι ανισοσύλλαβοι.. Το μέτρο είναι συνήθως ιαμβικό. Μερικές φορές απουσιάζει η στίξη.
- Η συμβολική χρήση των αρχαίων μύθων και ιστορικών προσώπων είναι από τα κύρια χαρακτηριστικά του έργου του (μυθολογία).
- Απουσιάζει σχεδόν τελείως η περιγραφή της φύσης.

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΡΝΙΣΜΟ'Υ:

- Διάλυση της μορφής και διάθεση για πειραματισμό:Η κάθε στροφή αποτελείται απο διαφορετικό αριθμό στοίχων
- Αντικατάσταση μέτρου και ομοιοκαταληξίας με ελεύθερο στοίχο

(πχ: Είν' η (προσπάθειές μας, των) συφοριασμένων·
(είν' η προσπάθειές μας σαν των)Τρώων.
(Κομμάτι κατορθώνουμε·)κομμάτι
(παίρνουμ' επάνω μας· κι)αρχίζουμε
(να 'χουμε θάρρος και καλές) ελπίδες.

- Παραβίαση συντακτικών κανόνων(πχ Είν' η προσπάθειές μας σαν των Τρώων.→Οι προσπάθειες μας είναι σαν των Τρώων)
- Τολμηρές μεταφορές (πχ: Κομμάτι κατορθώνουμε· κομμάτι

παίρνουμ' επάνω μας·, Όμως η πτώσις μας είναι βεβαία.)

- Εικόνες(πχ: Ο Αχιλλεύς στην τάφρον εμπροστά μας

βγαίνει και με φωνές μεγάλες μάς τρομάζει.—, Πικρά για μας ο Πρίαμος κι η Εκάβη κλαίνε.)

- Η ποιητική γλώσσα γίνεται ανοιχτή σε πολλές ερμηνείες(πχ: Ο Αχιλλεύς στην τάφρον εμπροστά μας

βγαίνει και με φωνές μεγάλες μάς τρομάζει.— , Ο Αχιλλεύς αποκτά στο συγκεκριμένο νοηματικό πλαίσιο διαφορετικές ερμηνείες, δηλαδή να συμβολίζει άνθρωπο, κατάσταση, συνθήκες)

- Ο αναγνώστης δοκιμάζεται ώστε να κατανοήσει την γλώσσα(πχ: Των ημερών μας αναμνήσεις κλαιν κι αισθήματα.)
- Υπαινιγμός στην γλώσσα(πχ: Αλλ' όταν η μεγάλη κρίσις έλθει,

η τόλμη κι η απόφασίς μας χάνονται·
ταράττεται η ψυχή μας, παραλύει·
κι ολόγυρα απ' τα τείχη τρέχουμε
ζητώντας να γλιτώσουμε με την φυγή.→Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο ποιητής Κ.Π Καβάφης, προϊδεάζει τον αναγνώστη για την <<πτώση>> του, δηλαδή την αποτυχία του)

3.



ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟΥ ΠΟΙΗΜΑΤΟΣ

- Σεβασμός στο μέτρο, την ομοιοκαταληξία (π.χ στροφή 1, στοίχος α+γ/στοίχος β+δ)
- Χωρισμός του ποιήματος σε ομοιόμορφες στροφές. (η κάθε στροφή αποτελείται απο τέσσερις στοίχους)
- Προσεκτική επιλογή λέξεων (αποφυγή

«αντιποιητικών», ξένων ή λαϊκών λέξεων),

έμφαση στη μελωδικότητα του στίχου,

συστηματική χρήση σχημάτων λόγου.(π.χ :Ένα σκιάχτρο απελπισμένο

στη νεροποντή, στο κρύο,

άδικα γνέφει στο τραίνο

κι εμψυχώνει το τοπίο.)
- Σεβασμός στους κανόνες στίξης

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΡΝΑΣ ΠΟΙΗΣΗΣ

- Ελεύθερος στίχος (όπως λόγος μέτρου, ομοιοκαταληξίας, αλλά: διατήρηση ενός εσωτερικού ρυθμού).
- Χωρισμός του ποιήματος σε νοηματικές ενότητες.(Η κάθε στροφή αποδίδει ένα μοναδικό, ιδιαίτερο νόημα).
- Εμφάνιση διασκελισμών(πχ:Σαν ο συλλογισμός από τον μάταιο μαίανδρο- Στην ποδιά της μοίρας του συντρίβεται)
- Χρήση λέξεων και από τον καθημερινό λόγο, καμιά

λέξη ή έκφραση δεν θεωρείται «αντιποιητική»,

εφόσον ο ποιητής την έχει επιλέξει για να

εκφράσει κάτι συγκεκριμένο μέσω αυτής.(πχ:Τ' ανοιχτά μπράτσα της γεμίσανε ύπνο)

- Εκφραστική τόλμη: πεζολογικό ύφος ποιήματος,

ύπαρξη δραματικότητας όπως σε ένα θεατρικό

Κείμενο(η ομοικαταληξία λείπει, χαρακτηριστικό που αποδίδει ερμητικότητα στο ποίημα) . Η στίξη αποτελεί απλώς ένα εκφραστικό μέσο, ελεύθερος πειραματισμός. (συχνή απουσία στίξης)
- Έλλειψη νοηματικής αλληλουχίας (συμπύκνωση,

αφαίρεση, ελλειπτικότητα, ερμητικότητα) ο

αναγνώστης καλείται να επέμβει ενεργητικά για να

«αποκωδικοποιήσει» το νόημα του ποιήματος,

κάνοντας τους απαραίτητους συνειρμούς. (Οι στροφές δεν συνδέονται με την πρώτη ανάγνωση νοηματίκα, συνειρμική γραφή)

Ψηφιακό εκπαιδευτικό σενάριο: «Η δομή και η οργάνωση της Αθηναϊκής Δημοκρατίας τον 5^{ο} αιώνα π. Χ.» (Ιστορία) – Οι σύγχρονες δημοκρατίες μέσα από την λογοτεχνική παραγωγή – εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω διαδικτυακής εκπαιδευτικής πλατφόρμας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σκεπτικό του συγκεκριμένου σεναρίου βασίζεται στην ισχυροποίηση της μορφωτικής επάρκειας, της επικοινωνιακής προσέγγισης και ικανότητας κατανόησης ενός θέματος από τις μαθήτριες και τους μαθητές. Επιπρόσθετα, προωθείται η συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών μέσα από την ανάγνωση, μελέτη και ερμηνεία όρων με κοινωνικές και πολιτικές προεκτάσεις. Αξίζει να τονιστεί ότι τα video με ενημερωτικό/ πληροφοριακό περιεχόμενο για τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο είναι σημαντική πηγή άντλησης ιδεών, καθώς διαθέτουν ευρεία θεματολογία, που άπτεται επιστημονικών, κοινωνικών, πολιτικών, οικουμενικών και διαπολιτισμικών θεμάτων. Επομένως, η ***προσέγγιση του θέματος της οργάνωσης και εδραίωσης του δημοκρατικού πολιτεύματος*** μέσω ενημερωτικών/ πληροφοριακών με ιστορικό χαρακτήρα video και ιστορικών πηγών/ παραθεμάτων καθιστά τους μαθητές/-τριες ικανούς/-ες να αξιοποιούν ενεργητικά τη γνώση, να παίρνουν κριτική θέση απέναντι σε βασικά ζητήματα της ατομικής και κοινωνικής ζωής, να διαμορφώνουν υπεύθυνη στάση σε προκλήσεις που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν ως ενήλικοι.

Ειδικότεροι σκοποί που αναμένεται να επιτευχθούν με το παρόν σενάριο είναι οι μαθητές/-τριες να είναι σε θέση:

- να προσλαμβάνουν και να αντιμετωπίζουν το πληροφοριακό κείμενο με ιστορικό περιεχόμενο (: video) ως μια πηγή στενά συνυφασμένη με την εποχή που γράφτηκε.
- να επεξεργάζονται και να αξιολογούν κριτικά παρεχόμενες πληροφορίες από ιστορικές πηγές, όπως παραθέματα, με την προοπτική κατανόησης των δεδομένων του ιστορικού παρελθόντος, ώστε να έρχονται σε επαφή με την ιστορική πραγματικότητα.

- να προβούν σε παραγωγή προφορικού ή γραπτού λόγου ορμώμενοι από την πηγή προς επεξεργασία.

Γνώσεις για το γνωστικό αντικείμενο:

Οι μαθήτριες και οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση:

- να κατανοήσουν την πορεία της εξέλιξης του αθηναϊκού πολιτεύματος από τη λήξη των Περσικών πολέμων μέχρι την εποχή του Περικλή.
- να αντιληφθούν τη σημασία της προσωπικότητας ενός ηγέτη στη διαμόρφωση αυτού του πολιτεύματος.
- να κατανοήσουν την έννοια της Δημοκρατίας κατά τον 5^{ο} αιώνα και να προχωρήσουν σε εποικοδομητικό συσχετισμό με το σημερινό δημοκρατικό πολίτευμα.
- να κατανοήσουν τα κύρια χαρακτηριστικά του πολιτικού προγράμματος του Περικλή για την οργάνωση της αθηναϊκής δημοκρατίας.
- να κατανοήσουν τον κυρίαρχο ρόλο της Εκκλησίας του Δήμου.
- να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τους θεσμούς των 10 στρατηγών, του δικαστηρίου της Ηλιαίας, τον Άρειο Πάγο, τη Βουλή των 500.
- να γνωρίσουν το μηχανισμό των λειτουργιών και να προβούν σε συσχετισμούς αναφορικά με τη σημερινή μορφή ύπαρξη του θεσμού των λειτουργιών του 5^{ου} αιώνα.

Γραμματισμοί και ΤΠΕ:

Στόχος είναι οι μαθητές/-τριες:

- να εξοικειωθούν με το περιβάλλον και τη χρήση του Η/Υ. Πιο συγκεκριμένα: να χρησιμοποιούν το λογισμικό BigBlueButton (BBB) για την πραγματοποίηση σύγχρονων εξ αποστάσεως συνεδριών/ μαθημάτων. Στη συνέχεια, να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν επεξεργαστή κειμένου, πρόγραμμα δημιουργίας παρουσιάσεων, σώματα κειμένων, μηχανές αναζήτησης, ιστοσελίδες σε κάθε στάδιο της εργασίας τους (έρευνα, μελέτη, συγκέντρωση, αποθήκευση και επεξεργασία πληροφορίας, σύνθεση, παρουσίαση, αξιολόγηση), ψηφιακές ψηφοφορίες (Poll).

- με την ιστοεξερεύνηση να καλλιεργήσουν τη δεξιότητα της στοχευμένης αναζήτησης της πληροφορίας, να κρίνουν και να αξιολογούν τις διαδικτυακές πληροφορίες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι, καθώς και τη δεξιότητα της αφαίρεσης της επουσιώδους πληροφορίας και της δημιουργικής αξιοποίησης της ουσιώδους για το αντικείμενο έρευνας προσέγγισης (ψηφιακός γραμματισμός, κριτικός γραμματισμός, αφαιρετική ικανότητα).
- να αξιοποιούν τις δυνατότητες που τους παρέχουν τα ΤΠΕ, με αποτέλεσμα την ικανότητα της αυτόνομης δημιουργίας πρωτότυπων πολυμεσικών ψηφιακών κειμένων.

Διδακτικές πρακτικές (ομαδοσυνεργατική μάθηση, διερευνητική μάθηση)**:**

- Να ενθαρρύνουν τους/ τις μαθητές/-τριες να αναλύουν τις εν λόγω έννοιες προς επεξεργασία.
- Να ενισχύουν τη διατύπωση λογικών επιχειρημάτων.
- Να ενδυναμώνουν την ικανότητα διαχείρισης και επίλυσης ζητημάτων, την αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων σε προβλήματα σε ένα ασφαλές περιβάλλον – μαθητές/-τριες με αυξημένες δεξιότητες αυτοδιαχείρισης.
- Να ισχυροποιούν την ικανότητα επεξηγηματικής ανάλυσης των ιδεών τους καθώς και την γόνιμη κρίση των σκέψεων των υπόλοιπων μελών της τάξης, με σκοπό την εύρεση και διατύπωση κοινής τοποθέτησης για το θέμα προς επεξεργασία.
- Να ενισχύουν τις δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης.
- Να προάγουν την ανάληψη ευθύνης για ατομική μάθηση – μαθητές/-τριες με αυξημένη ικανοποίηση με τις μαθησιακές τους εμπειρίες.
- Να εξασφαλίζεται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών και η ικανότητα συντονισμού της πορείας της συζήτησης εντός της ομάδας αλλά και κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων στην ολομέλεια της τάξης.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ σεναρίου

Προϋποθέσεις

υλοποίησης:

Απαιτείται εξοικείωση τόσο του/της εκπαιδευτικού (moderator) όσο και των μαθητών/-τριών (participants/presenter) με τη χρήση του λογισμικού BigBlueButton (BBB) για την πραγματοποίηση σύγχρονων εξ αποστάσεως συνεδριών/ μαθημάτων, της δημιουργίας και προβολής παρουσιάσεων (π.χ. MS Powerpoint), καθώς και εργασία με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο.

Οργάνωση της διδασκαλίας-

Μεθοδολογία:

Τάξη: Α΄ Γυμνασίου (22 μαθήτριες και μαθητές με τα Ελληνικά ως μητρική γλώσσα)

Προφίλ μαθητών/ -τριών: Οι μαθητές και οι μαθήτριες που στελεχώνουν το συγκεκριμένο τμήμα της Α΄ Γυμνασίου προέρχονται από οικογένειες με την ελληνική ως μητρική γλώσσα και έχουν επιλέξει να παρακολουθήσουν το Profil E (:Ελλάδα), με αποτέλεσμα να διδάσκονται το μάθημα της Ιστορίας στην ελληνική γλώσσα. Οι μαθητές και οι μαθήτριες στη συντριπτική πλειονότητά τους από ιδιωτικά εκπαιδευτήρια (δημοτικά σχολεία) και εντάσσονται στο δυναμικό της Α΄ Γυμνασίου μόνο του Profil E κατόπιν γραπτής και προφορικής εξέτασης, η οποία διενεργείται στο τέλος της φοίτησής τους στην Στ΄ Δημοτικού.

Χώρος: Διαδικτυακή Σχολική τάξη (BBB STA Ges
Gr 7d)

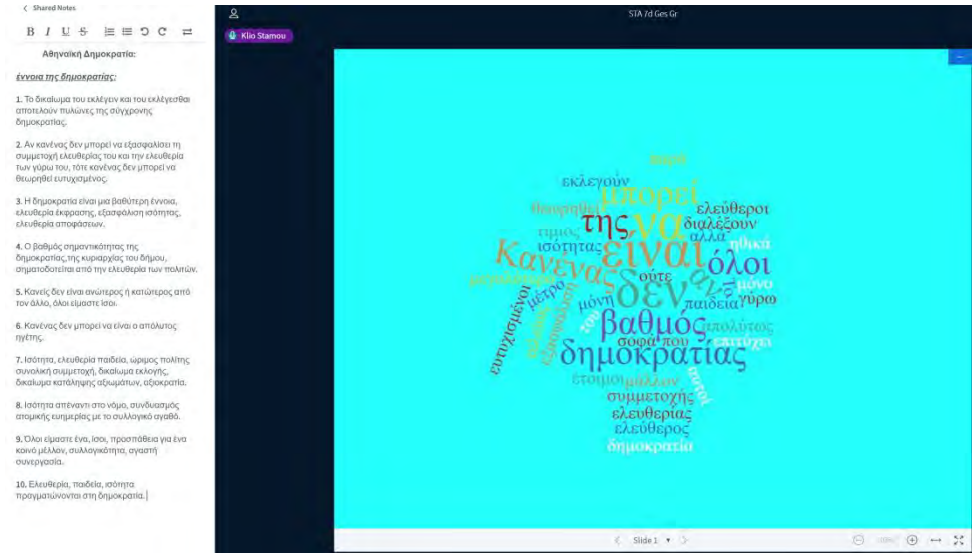
Χρόνος υλοποίησης πρώτης δραστηριότητας: 2 διδακτικές ώρες (2Χ45 λεπτά)

Α΄ Φάση: Αφόρμηση - σαφής διατύπωση του προβληματισμού:

Αρχικά, η εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές και τις μαθήτριες ότι θα εργαστούν στη συγκεκριμένη σύγχρονη εξ αποστάσεως συνεδρία στο

BigBlueButton (BBB) για την επεξεργασία της θεματικής ενότητας «Αθηναϊκή Δημοκρατία», διατυπώνοντας με σαφήνεια τον προβληματισμό αναφορικά με την έννοια της δημοκρατίας και τη διαμόρφωσή της κατά τη διάρκεια της διακυβέρνησης του Περικλή.

Ως αφόρμηση για την πρόκληση συζήτησης τίθεται το ερώτημα στους μαθητές και τις μαθήτριες **πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της δημοκρατίας με τα σημερινά δεδομένα**. Η εκπαιδευτικός προβάλλει στους μαθητές και τις μαθήτριες (upload a presentation) ένα video – world cloud με θέμα τη δημοκρατία, το οποίο περιλαμβάνει αποφθέγματα σημαντικών προσωπικοτήτων. Οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να προβούν σε συνδυασμούς και να σχηματίσουν θεματικές προτάσεις αποτυπώνοντας την άποψή τους για το κατά πόσο η δημοκρατία έχει υπόσταση στην καθημερινή ζωή, στις επιλογές, στον τρόπο ζωής του σύγχρονου ανθρώπου. Στη συνέχεια οι μαθητές και οι μαθήτριες παρουσιάζουν τις απόψεις τους στην ολομέλεια της τάξης και η εκπαιδευτικός τις καταγράφει στο share notes για να τις αναρτήσει στη συνέχεια στο moodle.

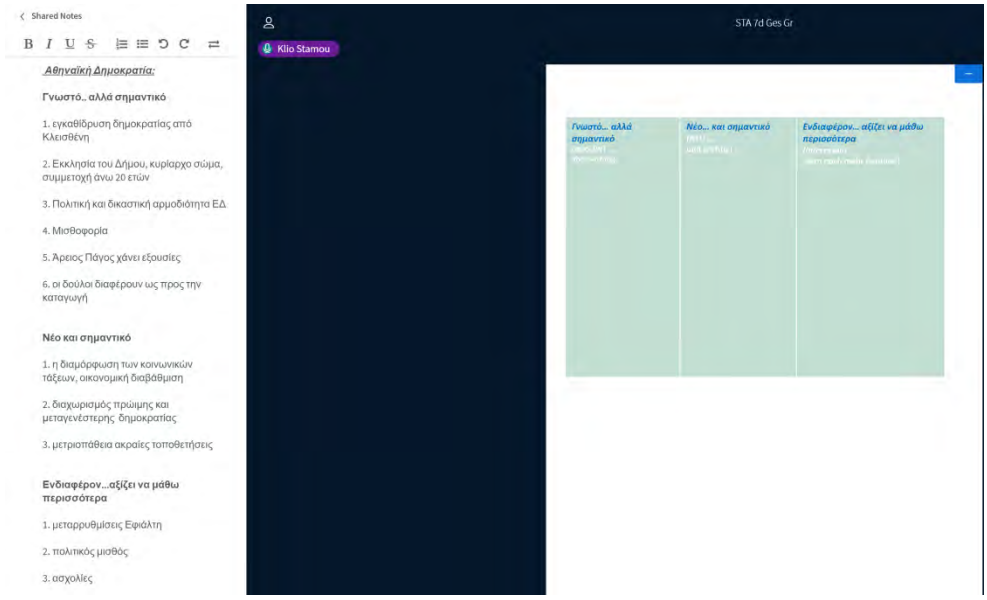


(Διάρκεια 30 λεπτά)

Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός προβάλλει (share an external video) στους μαθητές και τις μαθήτριες ένα video με τίτλο «***"Η Αθηναϊκή δημοκρατία κατά τον 5ο και 4ο αιώνα π.Χ. - Πολιτική & Ελληνικός κόσμος (Επ. 4)"*** *Η Αθηναϊκή δημοκρατία κατά τον 5ο και 4ο αιώνα π.Χ. - Πολιτική & Ελληνικός κόσμος (Επ. 4)* (Διάρκεια 6 λεπτά). Οι μαθητές και οι μαθήτριες *με βάση την παραπάνω πηγή καλούνται* ***να***

αναζητήσουν *πληροφορίες για την οργάνωση της αθηναϊκής δημοκρατίας και* ***να καταγράψουν*** *τις σημειώσεις τους* ακολουθώντας την παρακάτω μέθοδο (σύμφωνα με το συνεργατικό πρότυπο Think-Pair-Share/ Denken-Austauschen-Vorstellen)(Green, 2007)[146]

Γνωστό… αλλά σημαντικό *(BEKANNT …* aber wichtig)	*Νέο… και σημαντικό (NEU …* und wichtig)	*Ενδιαφέρον… αξίζει να μάθω περισσότερα* *(Interessant …* 'gern noch mehr darüber')



(Διάρκεια 40 λεπτά)

Μετά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων όλων των ομάδων και τη διατύπωση των συμπερασμάτων που προέκυψαν από την επεξεργασία του video, η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να ενημερώσει τους/ τις μαθητές/-τριες για τον τρόπο εργασίας τους αναφορικά για την εργασία που έχουν για το σπίτι.

[146] Green, Norm/ Green, Kathy: *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium - Das Trainingsbuch*, Seelze-Velber: Kallmeyer/ Klett, 2007

Προτεινόμενη δραστηριότητα για το σπίτι: *Με βάση τις σκέψεις και τις απόψεις σας που προέκυψαν από την ιδεοθύελλα με θέμα «Δημοκρατία» και τις πληροφορίες που συγκεντρώσατε από το video «Η Αθηναϊκή δημοκρατία κατά τον 5^{ο} & 4^{ο} αι.-Πολιτική & Ελληνικός κόσμος», **<u>να εκθέσετε</u>** τις απόψεις σας για το αν τα αγαθά που απολαμβάνουν οι πολίτες της δημοκρατικής Αθήνας του Περικλή εντοπίζονται και στις σύγχρονες δημοκρατίες.*

Προέκταση του σεναρίου:

- **Σύνθεση ατομικών παρουσιάσεων σε μορφή ppt**. (2 διδακτικές ώρες).

- **Παρουσίαση των αποτελεσμάτων, διεξαγωγή συζήτησης και αξιολόγηση** (2 διδακτικές ώρες).

- **Τελικό παραγόμενο προϊόν προς αξιολόγηση δευτέρου τετραμήνου (2. HJ)**: Σύνθεση ερευνητικής εργασίας (200-250 λέξεις).

Θέμα παρουσίασης & ερευνητικής εργασίας: «Η ζωή μέσα στη ζοφερή ατμόσφαιρα ανελεύθερων καθεστώτων που ταλάνισαν την Ελλάδα»

Κινούμενοι στον άξονα του χρόνου, οι μαθητές και οι μαθήτριες μεταφέρονται στο νεότερο και σύγχρονο ιστορικό παρελθόν και υποδυόμενοι έναν από τους πρωταγωνιστές των παρακάτω προτεινόμενων λογοτεχνικών βιβλίων καλούνται να παρουσιάσουν το αναφερόμενο κάθε φορά ιστορικό πλαίσιο της περιόδου επικράτησης αντιδημοκρατικών καθεστώτων στη χώρα (δικτατορία του Μεταξά, Κατοχή, Χούντα/ δικτατορία) αλλά και τις προσπάθειες αντίστασης (αντιστασιακός αγώνας, εξέγερση Πολυτεχνείου) ή τις ολέθριες συνέπειες (πείνα, εισβολή στην Κύπρο) των καθεστώτων αυτών για την πορεία της Ελλάδας.

Στο τέλος, ως σύγχρονοι μαθητές και μαθήτριες συνομιλούν με τον επιλεγμένο πρωταγωνιστή και του παρουσιάζουν τα στοιχεία διαφοροποίησης της δημοκρατίας από τα ολοκληρωτικά καθεστώτα.

Προτεινόμενα λογοτεχνικά βιβλία:

- ✓ Όταν ο ήλιος…, Ζωρζ Σαρή

- ✓ Το καπλάνι της βιτρίνας, Άλκη Ζέη
- ✓ Οι πελαργοί θα ξανάρθουν, Μαρούλα Κλιάφα
- ✓ Ο Φωκίων δεν ήταν ελάφι, Μάνος Κοντολέων

❖ **Δομή παρουσίασης και ερευνητικής εργασίας**:

- Με τα μάτια του/τις λογοτεχνικού/-ής ήρωα/-ίδας:

o Διατύπωση προβληματισμού

o Παρουσίαση ιστορικής πραγματικότητας

o Συνέπειες στην καθημερινότητα, στις επιλογές, στον τρόπο ζωής και έκφρασης

- Με τα μάτια του/της σύγχρονου/-ης μαθητή/-τριας της Ελλάδας του 2020:

o Στοιχεία διαφοροποίησης του δημοκρατικού πολιτεύματος από τα ανελεύθερα καθεστώτα.

Ενδεικτικές μαθητικές δημιουργίες

Ψηφιακή συγγραφή άρθρου (google.docs) για το διαδικτυακό σχολικό περιοδικό στο οποίο παρουσιάζονται οι απόψεις των σύγχρονων μαθητών/-τριών για *το αν τα αγαθά που απολαμβάνουν οι πολίτες της δημοκρατικής Αθήνας του Περικλή εντοπίζονται και στις σύγχρονες δημοκρατίες*.

1.

Η αθηναϊκή πολιτεία του Περικλή είχε πολλές διαδικασίες και πολλούς θεσμούς που ενίσχυαν και διασφάλιζαν τον δημοκρατικό της χαρακτήρα. Αρχικά οι 10 στρατηγοί, αποτελούσαν τους εκπροσώπους από κάθε φυλή να συμμετάσχει στην στρατιωτική διοίκηση της Αθήνας και να μην συγκεντρώνονται όλες οι εξουσίες σε ένα άτομο, το οποίο θα είχε την απόλυτη εξουσία. Επιπλέον κάθε πολίτης που συμμετείχε στην κύρια συνεδρίαση της Εκκλησίας του Δήμου, ανταμείβονταν με έναν μισθό, ο οποίος είχε ως στόχο να κινητοποιήσει τους πολίτες για τα κοινά και να διασφαλίσει την συμμετοχή τους στα συνέδρια και στις συσκέψεις.

Εκτός από τις παραπάνω διαδικασίες υπήρχαν και κάποιοι θεσμοί, οι οποίοι είχαν ως στόχο να θεμελιώσουν και να προάγουν τις δημοκρατικές αξίες. Ο Άρειος Πάγος

ήταν υπεύθυνος για την τήρηση των νόμων και πρέσβευε τον τομέα της δικαστικής εξουσίας, ο οποίος είχε ως στόχο να πράττει αμερόληπτα και ανεξάρτητα. Η ανάγκη να υπάρχει δικαιοσύνη και ισότητα απέναντι στον νόμο, δημιούργησαν το δικαστήριο της Ηλιαίας, το οποίο αποτελούσε το κυριότερο δικαστήριο της Αρχαίας Αθήνας και διαδέχτηκε εξελικτικά τον Άρειο Πάγο. Το κυριότερο δημοκρατικό όργανο ήταν η Εκκλησία του Δήμου, στην οποία λαμβάνονταν σημαντικές αποφάσεις σε όλα τα επίπεδα. Όλοι οι Αθηναίοι πολίτες είχαν το δικαίωμα να συμμετέχουν στην Εκκλησία τοθ Δήμου, με αποτέλεσμα οι πολίτες να αποκτούν συνείδηση του ρόλου τους ως μέλη μίας κοινότητας, στη διακυβέρνηση της οποίας μετέχουν ενεργά. Ένας άλλος δημοκρατικός θεσμός ήταν η Βουλή των Πεντακοσίων, οι οποία είχε ως στόχο την κατάρτιση των προβουλευμάτων για την Εκκλησία του Δήμου.

Στην εποχή μας και ειδικότερα στην κρίση που διανύουμε με τον κορονοϊό, οι δημοκρατικοί θεσμοί αποδοκιμάζονται σε όλα τα επίπεδα, εφόσον έρχονται αντιμέτωποι με μία πρωτόγνωρη κατάσταση και οι απαιτήσεις για την επίλυση του προβλήματος , από τους πολίτες , είναι υψηλές. Γενικά συναντάμε αρκετές διαφορές, αν συγκρίνουμε τη δημοκρατία του τότε με τη δημοκρατία του σήμερα. Βέβαια έχουν διατηρηθεί κάποιοι θεσμοί, οι οποίοι εξελίχθηκαν και προσαρμόστηκαν στις ανάγκες της σημερινής κοινωνίας. Ο Άρειος Πάγος υπάρχει ακόμα και αποτελεί το ανώτατο δικαστήριο στον ελλαδικό χώρο. Επιπλέον υπάρχει και η Βουλή των Ελλήνων, έχοντας χάσει βέβαια την αμεσότητά της με τον λαό. Επιπρόσθετα η πολιτεία προσπαθεί να εξασφαλίσει ένα αξιοπρεπές βοιωτικό επίπεδο στους πολίτες της και έτσι σε ειδικές περιπτώσεις τους βοηθάει, με την μορφή επιδομάτων.

Συμπεραίνοντας αντιλαμβανόμαστε ότι το δημοκρατικό πολίτευμα έχει δεχθεί εξελικτικές μεταρρυθμίσεις με την πάροδο των αιώνων, αποσκοπώντας στο να το προσαρμόσουν στην κοινωνία του σήμερα. Η δημοκρατία έχει θεμελιωθεί ως πολίτευμα στα περισσότερα κράτη του κόσμου και αποτελεί πρότυπο διακυβέρνησης.

Από Ιάκωβο, Αλέξη, Μαριάννα, Λευτέρη

2.

Κατά τον 5^{ο} αιώνα π.Χ, στην Αθηναϊκή ηγεμονία κυρίαρχο πολίτευμα ήταν η Δημοκρατία. Αποτέλεσμα της εφαρμογής της δημοκρατίας είναι αυτό που σήμερα αποκαλούμαι πολιτισμό. Η Αθηναϊκή Δημοκρατία ήταν ένα διαρκώς εξελισσόμενο σύστημα κατανομής της εξουσίας. Η πολιτεία διασφάλιζε το δημοκρατικό χαρακτήρα του πολιτεύματος με τους θεσμούς. Στη δημοκρατία δεν έπαιζε σημαντικό ρόλο η οικονομική κατάσταση ενός πολίτη, εφόσον είχε τις προδιαγραφές για να αναλάβει ένα αξίωμα. Αρμόδιοι για την εξωτερική αλλά και για την εσωτερική ασφάλεια της πόλης ήταν οι 10 στρατηγοί. Εκτός αυτού οι 10 στρατηγοί είχαν τη διοίκηση του στρατού και του στόλου. Πολύ σημαντικός θεσμός επίσης ήταν η Βουλή των 500, η οποία προετοίμαζε τα κείμενα των νόμων, τα οποία συζητιούνταν στην Εκκλησία του Δήμου. Εννοείτε ότι υπήρχαν και άλλοι θεσμοί, όμως αυτοί που είπαμε τους συναντάμε ακόμα και στη σημερινή εποχή. Για παράδειγμα τον ρόλο των 10 στρατηγών αφομοίωσαν κάλλιστα οι υπουργοί. Χωρίς μεγάλες αλλαγές η βουλή των 500 θα μπορούσε να ταυτιστεί με τη σημερινή Βουλή του κράτους μας. Η Δημοκρατία έχει αντέξει μέσα στους αιώνες, διότι είναι το πολίτευμα του λαού και σκοπός της είναι ένα κοινό μέλλον!

Από Ολίβια, Ευγενία