



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής
Πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Γνώσεις και στάσεις μαθητών Γυμνασίου χωρίς ή με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες ως προς το μάθημα της Ιστορίας: Τι είδους δυσκολίες δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν και τι είδους βοήθεια πιστεύουν ότι χρειάζονται;»

Δάφκος Αθανάσιος

Θεσσαλονίκη 2023



**Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής
Πολιτικής Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών
Σπουδών
«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Γνώσεις και στάσεις μαθητών Γυμνασίου χωρίς ή με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες ως προς το μάθημα της Ιστορίας: Τι είδους δυσκολίες δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν και τι είδους βοήθεια πιστεύουν ότι χρειάζονται;»

"Knowledge and attitudes of Junior High School students with no or mild educational needs toward History: What kinds of difficulties do they say they face and what kind of help do they think they need?"

Δάφκος Αθανάσιος

Εξεταστική επιτροπή

Ιωάννης Αγαλιώτης, Καθηγητής, Επόπτης

Ειρήνη Γουλετά, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Βασιλική Γιαννούλη, Επικουρη Καθηγήτρια

Θεσσαλονίκη 2023

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

Δάφκος Αθανάσιος

Περιεχόμενα

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----|
| Περιεχόμενα | 3 |
| Κατάλογος Πινάκων | 5 |
| Περίληψη | 6 |
| Abstract | 7 |
| Πρόλογος..... | 8 |
| 1. Κεφάλαιο: Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας - Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας | 12 |
| 1.1 Η Ιστορία ως επιστήμη | 12 |
| 1.1.1 Η Ιστορία ως μάθημα στην εκπαίδευση | 14 |
| 1.1.2 Δυσκολίες εκμάθησης της Ιστορίας..... | 17 |
| 1.2 Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες..... | 19 |
| 1.2.1 Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες..... | 20 |
| 1.2.2 Ήπια Νοητική Αναπηρία..... | 22 |
| 1.3 Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Ιστορία | 23 |
| 1.3.1 Έρευνες ως προς την σχέση μαθητών με HEA με το μάθημα της Ιστορίας 26 | |
| 1.4 Γνώσεις μαθητών Γυμνασίου ως προς το μάθημα της Ιστορίας | 31 |
| 1.5 Στάσεις μαθητών Γυμνασίου ως προς το μάθημα της Ιστορίας | 37 |
| 1.6 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης..... | 43 |
| 2 Κεφάλαιο: Μεθοδολογία έρευνας | 45 |
| 2.1 Ερευνητική στρατηγική | 45 |
| 2.2 Συμμετέχοντες | 45 |
| 2.3 Ερωτηματολόγιο | 47 |
| 2.4 Διαδικασία συλλογής και δεοντολογικά ζητήματα | 48 |
| 2.5 Αξιοπιστία-εγκυρότητα | 49 |
| 2.6 Στατιστική ανάλυση | 50 |
| 3 Κεφάλαιο: Αποτελέσματα έρευνας | 51 |
| 3.1 Σύγκριση Στάσεων..... | 51 |
| 3.2 Σύγκριση δυσκολιών | 53 |
| 3.3 Σύγκριση Αναγκών | 56 |

| | | |
|-------|---------------------------------------------------------------------|----|
| 3.4 | Επίδραση Δημογραφικού προφίλ | 59 |
| 3.5 | Σύγκριση στάσεων ως προς την τάξη φοίτησης..... | 60 |
| 3.5.1 | Σύγκριση Δυσκολιών ως προς τη τάξη φοίτησης | 61 |
| 3.5.2 | Σύγκριση ανάγκης για υποστήριξη ως προς την τάξη φοίτησης | 62 |
| 3.6 | Συσχετίσεις Παραγόντων | 62 |
| 4 | Κεφάλαιο: Συζήτηση-Συμπεράσματα | 64 |
| 4.1 | Συζήτηση..... | 64 |
| 4.2 | Συμπεράσματα..... | 69 |
| 4.3 | Περιορισμοί | 72 |
| 4.4 | Επιπτώσεις της έρευνας στην Ειδική Αγωγή και την αποκατάσταση | 73 |
| 4.5 | Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες | 75 |
| | Βιβλιογραφία | 77 |
| | Παράρτημα | 84 |

Κατάλογος Πινάκων

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Πίνακας 1: Συχνοτήτων του Φύλου | 46 |
| Πίνακας 2: Συχνοτήτων του Έτους Γέννησης..... | 46 |
| Πίνακας 3: Συχνοτήτων των Ήπιων Εκπαιδευτικών Αναγκών..... | 46 |
| Πίνακας 4: Συχνοτήτων των Ήπιων Εκπαιδευτικών Αναγκών..... | 47 |
| Πίνακας 5 : Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας | 49 |
| Πίνακας 6 : Έλεγχοι Απονα ως προς την ύπαρξη HEA και την στάση απέναντι στην Ιστορία | 51 |
| Πίνακας 7: Έλεγχοι Απονα ως προς την ύπαρξη HEA και την στάση απέναντι στην Ιστορία | 52 |
| Πίνακας 8: Έλεγχοι Απονα ως προς την ύπαρξη HEA και τις προσλαμβανόμενες δυσκολίες στην Ιστορία..... | 53 |
| Πίνακας 9 : Έλεγχοι Απονα ως προς την ύπαρξη HEA και τις προσλαμβανόμενες δυσκολίες στην Ιστορία..... | 54 |
| Πίνακας 10: Έλεγχοι Απονα ως προς την ύπαρξη HEA και την ανάγκη υποστήριξης στην Ιστορία..... | 56 |
| Πίνακας 11 : Έλεγχοι Απονα ως προς την ύπαρξη HEA και την ανάγκη υποστήριξης στην Ιστορία..... | 57 |
| Πίνακας 12: Συσχέτιση φύλου και στάσης απέναντι στην Ιστορία..... | 59 |
| Πίνακας 13: Συσχέτιση φύλου και προσλαμβανόμενων δυσκολιών απέναντι στην Ιστορία | 60 |
| Πίνακας 14: Συσχέτιση φύλου και ανάγκης για υποστήριξη στην Ιστορία. | 60 |
| Πίνακας 15: Έλεγχοι Απονα ως προς την τάξη φοίτησης και την στάση απέναντι στην Ιστορία | 61 |
| Πίνακας 16: Έλεγχοι Απονα ως προς την τάξη φοίτησης και τις προσλαμβανόμενες δυσκολίες στην Ιστορία..... | 61 |
| Πίνακας 17: Έλεγχοι Απονα ως προς την τάξη φοίτησης και την ανάγκη για υποστήριξη στην Ιστορία..... | 62 |
| Πίνακας 18: Συσχετίσεων | 62 |

Περίληψη

Εισαγωγή: Η μελέτη της στάσης και των γνώσεων των μαθητών Γυμνασίου χωρίς και με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) ή με Ήπια Νοητική Αναπηρία (ΗΝΑ) ως προς το μάθημα της Ιστορίας έχει βαρύνουσα σημασία. Τα αποτελέσματά της θα παρέχουν στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και άλλους εκπαιδευτικούς φορείς, σημαντικές πληροφορίες ως προς τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και την βοήθεια που πιστεύουν ότι πρέπει να λάβουν, προκειμένου να συμβάλλουν στην ανάπτυξη αποτελεσματικών μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας της Ιστορίας.

Σκοπός: Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να συγκριθούν οι γνώσεις και οι στάσεις μαθητών Γυμνασίου με ή χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ή με Ήπια Νοητική Αναπηρία, ως προς το μάθημα της Ιστορίας.

Μεθοδολογία: Η παρούσα έρευνα είναι πρωτογενής, ποσοτική, περιγραφική και συσχέτισης, μεταξύ και εντός των συμμετεχόντων, με χρήση ερωτηματολογίων κλίμακας Likert. Στην έρευνα συμμετείχαν 62 μαθητές Γυμνασίου, κυρίως από την Σέρρες εκ των οποίων οι 23 είχαν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και οι 9 Ήπια Νοητική Αναπηρία. Χρησιμοποιήθηκαν οι στατιστικοί έλεγχοι independent samples t-test, ANOVA, Shapiro Wilk test, Pearson Spearman, Levene και Kruscal-Wallis.

Αποτελέσματα: Οι μαθητές με ΗΝΑ της παρούσας έρευνας είχαν την αρνητικότερη στάση για την Ιστορία ($M.O._{HNA}= 2,90$, $M.O._{EMΔ}=3,16$, $M.O._{TA}= 3,17$). Περισσότερες δυσκολίες διαπιστώθηκε ότι συναντούν οι μαθητές με ΗΕΑ ($M.O._{EMΔ}= 3,18$, $M.O._{HNA}= 3,19$, $M.O._{TA}= 2,80$). Την περισσότερη υποστήριξη δήλωσαν ότι την χρειάζονται οι μαθητές με ΗΝΑ ($M.O._{HNA}=3,72$, $M.O._{EMΔ}=3,49$, $M.O._{TA}=3,60$).

Συμπεράσματα: Οι μαθητές με ΗΝΑ αν και δείχνουν ενδιαφέρον για την Ιστορία, δυσκολεύονται στην εξέταση του μαθήματος, με αποτέλεσμα να δείχνουν αρνητικότερη στάση για το μάθημα συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές και να έχουν μεγαλύτερη ανάγκη για υποστήριξη. Σε παρόμοια κατάσταση και οι μαθητές με ΕΜΔ όπου δυσκολεύονται με το σύνθετο λεξιλόγιο του μαθήματος της Ιστορίας και οι δυσκολίες τους ταυτίζονται με αυτές των μαθητών με ΗΝΑ σε πολύ μεγάλο βαθμό. Οι μέθοδοι υποστήριξης που βοηθάνε τους μαθητές με ΗΝΑ ταυτίζονται με αυτούς των μαθητών με ΕΜΔ και ΤΑ. Οι μαθητές με ΕΜΔ δήλωσαν ότι διευκολύνονται από την χρήση ΤΠΕ κατά την παράδοση του μαθήματος της Ιστορίας.

Λέξεις Κλειδιά: Στάση απέναντι στην Ιστορία, Δυσκολίες στην Ιστορία, Ανάγκη Υποστήριξης στην Ιστορία, Ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, Μαθητές Γυμνασίου

Abstract

Introduction: The study of the attitude and knowledge of Junior High School students, without and with Learning Disabilities or Mild Intellectual Disability, regarding the History course is of great importance. Its results will provide teachers, students, parents and other educational institutions with important information regarding the difficulties students face and the help they believe they should receive, in order to contribute to the development of effective methods and techniques for teaching History.

Aim: The aim of this research is to compare the knowledge and attitudes of high school students with or without Special Learning Disabilities or Mild Intellectual Disability, regarding the History course.

Methodology: This research is primary, quantitative, descriptive and correlational, between and within participants, using Likert scale questionnaires. 62 junior high school students participated in the research, mainly from Serres, of which 23 had Special Learning Disabilities and 9 had Mild Intellectual Disability. The independent samples t-test, ANOVA, Shapiro Wilk test, Pearson Spearman, Levene and Kruscal-Wallis statistical tests were used.

Results: The students with MID of the present research had the most negative attitude towards History (Mean_{MID}= 2.90, Mean_{LD}=3.16, Mean_{TD}= 3.17). It was found that students with MEN encounter more difficulties (Mean_{LD}= 3.18, Mean_{MID}= 3.19, Mean_{TD}= 2.80). The most support was stated to be needed by the students with MID (Mean_{MID}=3.72, Mean_{LD}=3.49, Mean_{TD}=3.60).

Conclusions: Although students with MID show an interest in History, they have difficulty in examining the course, as a result of which they show a worse attitude towards the course compared to the rest of the students and have a greater need for support. In a similar situation are students with LD where they have difficulty with the complex vocabulary of the History course and their difficulties are identified with those of students with MID to a very large extent. The support methods that help students with MID are identical to those of students with LD and TD. The students with LD however stated that they are more facilitated by the use of ICT during the delivery of the History lesson.

Keywords: Attitude towards History, Difficulties in History, Need for Support in History, Mild Educational Needs, Junior High School Students.

Πρόλογος

Για την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου και Διευθυντή του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, κ. Ιωάννη Αγαλιώτη αλλά και τις καθηγήτριες κ. Γουλετά και κ. Γιαννούλη για τις χρήσιμες παρατηρήσεις τους. Επιπλέον, ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όσους βοήθησαν στην επιτυχή διεξαγωγή της έρευνας. Συγκριμένα τους διευθυντές των σχολείων που έδωσαν την συναίνεση από μεριά τους για τη συμμετοχή των μαθητών τους στην εν λόγω έρευνα αλλά και όλους τους συναδέλφους καθηγητές που βοήθησαν κατά την υλοποίησή της. Δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί και η συμβολή των 62 μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα καθώς χωρίς τη δική τους συνδρομή, η πραγματοποίηση αυτής θα ήταν αδύνατη.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Ιστορία δεν είναι απλώς ένα αντικείμενο ανθρώπινης περιέργειας, αλλά μια πηγή συναισθηματικής ασφάλειας που δίνει ωριμότητα, σταθερότητα και αυτοπεποίθηση. Η Ιστορία είναι η μνήμη της ανθρώπινης εμπειρίας. Αν η ανθρώπινη εμπειρία αγνοηθεί και ξεχαστεί, θα πάψουμε να αναγνωρίζουμε τις ευθύνες μας. Χωρίς την Ιστορία του παρελθόντος μας, δεν θα μπορούσαμε να γνωρίζουμε ποιοι είμαστε, ποιοι είναι οι συγγενείς μας, από πού ήρθαμε και πώς φτάσαμε να είμαστε αυτό που είμαστε σήμερα, αγνοώντας την ταυτότητα μας (Nyamwembe, et al., 2013). Σύμφωνα με τον Santayana (1905) όποιος δεν θυμάται το παρελθόν του, είναι καταδικασμένος να το ξαναζήσει.

Η σημασία της μελέτης της Ιστορίας ως θέμα έγκειται στο γεγονός ότι θέτει σε προοπτική τα γεγονότα του παρελθόντος της ανθρωπότητας, τις αφηγήσεις και τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζουν τη ζωή των ανθρώπων σήμερα. Εξετάζει τη διαδικασία ανάπτυξης του πολιτισμού και της ανθρωπότητας από τους πρώτους χρόνους μέχρι σήμερα. Μελετά εφευρέσεις και ανακαλύψεις, πολέμους και επαναστάσεις. Μέσω της εκμάθησης της Ιστορίας οι άνθρωποι μπορούν να αναπτύσσουν λογική κρίση, μαθαίνοντας από τις εμπειρίες του παρελθόντος (David & Cheruiyot, 2016).

Στις μέρες μας οι θεωρητικές και ερευνητικές απόψεις απεικονίζουν την ιστορική μάθηση ως μια διαδικασία που ξεπερνάει την απλή μελέτη και αποστήθιση του παρελθόντος. Η θέση και οι σκοποί της Ιστορίας στην εκπαίδευση αποτελούν θέμα συζήτησης σε πολλές χώρες ήδη από την αρχή του 21ου αιώνα. Η προσπάθεια οριοθέτησης των στόχων της ιστορικής εκπαίδευσης είχε ως αποτέλεσμα την εκφορά πολλών ορισμών. Η γενικότερη ικανότητα των ατόμων απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας εκφράστηκε είτε με τον όρο «ιστορικός εγγραμματισμός» , είτε με τον όρο «ιστορική συνείδηση» (historical consciousness). Παρόμοιοι, αλλά όχι ίδιοι, όροι που χρησιμοποιήθηκαν στον χώρο της ιστορικής εκπαίδευσης για να αποδώσουν τη δραστηριότητα των μαθητών είναι η «ιστορική σκέψη» (historical thinking) και ο «ιστορικός συλλογισμός» (historical reasoning). Ο «ιστορικός εγγραμματισμός» ενός μαθητή είναι μια έννοια γενική που μεταξύ άλλων, συνδέεται με την ικανότητα μεγαλύτερης κατανόησης των σχέσεων αιτίου και αποτελέσματος και εμβάθυνσης των ιστορικών θεμάτων, με τη διαδικασία πλεύρισης της ιστορικής μάθησης, καθώς και με τη στάση του για το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας, είτε εντός, είτε εκτός σχολείου (Μαυρογιάννη et al., 2021).

Σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας είναι να εκπαιδεύσει τους μαθητές να μπορούν να εντοπίζουν κοινωνικά προβλήματα διαφορετικού είδους για το κοινό και ατομικό καλό και να ενεργούν ανάλογα. Η επίτευξη αυτών των προσδοκιών για τους μαθητές εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από την κριτική αξιολόγηση των

ιστορικών πληροφοριών αλλά και των ιστορικών πηγών. Οι μαθητές θα πρέπει να εξοικειωθούν με την ιστορική μεθοδολογία για να βελτιώσουν τις δεξιότητες λήψης αποφάσεων που απαιτούνται στη ζωή έξω από τους τοίχους της τάξης. Για το σκοπό αυτό, η σχολική Ιστορία θα πρέπει να στοχεύει στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και των δεξιοτήτων συλλογισμού των μαθητών, παρέχοντάς τους ιστορικές γνώσεις, διαδικασίες και δεξιότητες, μέσω των οποίων ως νέοι πολίτες θα μπορούν να διακρίνουν τα ιστορικά γεγονότα από τις απλές ή μη βάσιμες ιστορικές απόψεις, αξιολογώντας παράλληλα κριτικά τις αντικρουόμενες απόψεις. Ταυτόχρονα οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται την ουσία των ιστορικών επιχειρημάτων και τη λογική τους μέσω αποδεικτικών στοιχείων. Μόλις αναπτυχθούν και ενισχυθούν οι δεξιότητες ιστορικής σκέψης των μαθητών, οι οποίες είναι εφαρμόσιμες και μεταβιβάσιμες σε καθημερινές υποθέσεις και προβλήματα, οι μαθητές είναι πιθανό να μπορούν να αναγνωρίζουν τότε γίνονται αντικείμενο εκμετάλλευσης και χειραγώγησης από ορισμένες ομάδες συμφερόντων. Η σχολική Ιστορία, επομένως, πρώτα και κύρια θα πρέπει να διδάσκει στους μαθητές πώς να προσεγγίζουν και να χρησιμοποιούν τις ιστορικές πληροφορίες κριτικά από πολλαπλές οπτικές γωνίες. Θα πρέπει να αυξήσει την ικανότητα των μαθητών να βλέπουν το παρελθόν από διαφορετικές οπτικές γωνίες και όχι να επιβάλλει μια συγκεκριμένη «γραμμή» στους μαθητές. Η διδασκαλία της Ιστορίας θα πρέπει να αλλάξει τις αντιλήψεις των μαθητών για την Ιστορία, ενθαρρύνοντάς τους να εντοπίζουν και να ενεργούν πάνω στα πιο σημαντικά ιστορικά ερωτήματα για το παρελθόν. Με άλλα λόγια, η διδασκαλία της Ιστορίας δεν πρέπει να αντιμετωπίζει την ιστορική γνώση ως αυτοσκοπό, αλλά ως μέσο για την αύξηση της ικανότητας των μαθητών να κατανοούν πολύπλοκες ανθρώπινες εμπειρίες στο χρόνο και το χώρο. Ο απώτερος στόχος της διδασκαλίας της Ιστορίας θα πρέπει να είναι να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν την κοινωνία και τη θέση που κατέχουν σε αυτήν (Yilmaz, 2008).

Η γνώση διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό από την κατανόηση προγενέστερων καταστάσεων και τη δεξιότητα ή την ελευθερία του μυαλού να μαθαίνει δρώντας. Οι μαθητές χτίζουν τη γνώση μέσω του συνδυασμού νέων και παλαιών εμπειριών. Συγκεκριμένα ο μαθητής, σε μια διαδικασία αλληλενέργειας με το μαθησιακό περιβάλλον, αντιπαραβάλλει τα ήδη υπάρχοντα γνωστικά του σχήματα με τις καινούριες πληροφορίες και τις αφομοιώνει (Κοντογεωργάκου, 2021). Είναι σημαντικό, σε αυτή τη σύγχρονη κοινωνία, για να καλλιεργήσουν και να κατανοήσουν οι μαθητές τη σημασία του μαθήματος της Ιστορίας, να είναι εξοπλισμένοι με γνώσεις Ιστορίας, ώστε να μπορούν να έχουν βαθιά κατανόηση των ριζών τους, της αναπτυξιακής διαδικασίας της κοινωνίας και της χώρας τους γενικότερα (Salleh & Agus, 2011).

Η στάση έχει οριστεί ως μια συναισθηματική τάση του ατόμου υπέρ και κατά ενός αντικειμένου, ενός γεγονότος, ενός συνόλου ιδεών ή ενός άλλου ατόμου ή

οποιοδήποτε ερεθίσματος. Οι στάσεις αποκτώνται μέσω της εμπειρίας, όχι εκ γενετής. Η οικογένεια, οι φίλοι και τα μέσα ενημέρωσης διαμορφώνουν τη στάση ενός ατόμου. Οι στάσεις είναι ένας σημαντικός παράγοντας στη διαμόρφωση συμπεριφοράς. Οι θετικές ή αρνητικές στάσεις των μαθητών απέναντι σε ένα μάθημα μπορούν να επηρεάσουν τα επίπεδα ακαδημαϊκών επιτευγμάτων τους. Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν ένα θέμα με ενθουσιασμό και ενδιαφέρον μπορούν να μάθουν καλύτερα από τους μαθητές που δεν ενδιαφέρονται και δεν ενθουσιάζονται. Οι θετικές στάσεις των μαθητών απέναντι στη μάθηση αυξάνουν το ενδιαφέρον τους για το μάθημα και τη μαθησιακή διαδικασία, ωστόσο, οι αρνητικές στάσεις θα οδηγήσουν σε αδιαφορία και αποτυχία (Melike & AVCI, 2020). Η Ιστορία είναι ένα μάθημα που διδάσκεται από το δημοτικό μέχρι το λύκειο. Για αυτόν τον λόγο η στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας ενδιαφέρει την παρούσα μελέτη (Μαυρογιάννη et al., 2021).

Η μελέτη των στάσεων και γνώσεων των μαθητών Γυμνασίου, χωρίς και με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ή με Ήπια Νοητική Αναπηρία, ως προς το μάθημα της Ιστορίας αποτελεί το στόχο της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Η σημαντικότητα μάλιστα αυτής έγκειται στο γεγονός ότι τα αποτελέσματά της θα παρέχουν στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και άλλους εκπαιδευτικούς φορείς, σημαντικές πληροφορίες ως προς τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και την βοήθεια που πιστεύουν ότι πρέπει να λάβουν προκειμένου να βοηθήσουν στην ανάπτυξη αποτελεσματικών μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας. Σκοπός είναι η κατανόηση και εμπέδωση και όχι η στείρα απομνημόνευση του μαθήματος της Ιστορίας αλλά και η καλλιέργεια της ιστορικής και γενικότερα της κριτικής σκέψης στους μαθητές.

1. Κεφάλαιο: Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας - Θεωρητική Θεμελίωση της έρευνας

1.1 Η Ιστορία ως επιστήμη

Τι είναι η Ιστορία; Το ερώτημα αυτό είναι διαχρονικό και επιδέχεται πολλές απαντήσεις. Η λεξιλογική σημασία της λέξης «Ιστορία» ταυτίζεται με την λέξη έρευνα, ενώ η λέξη προέρχεται από το αρχαίο ελληνικό ουσιαστικό «ίστωρ» που σημαίνει αυτός που γνωρίζει, ο ειδικός, το οποίο προέρχεται από το ρήμα «οίδα», (Montanari, 2016). Οπότε είναι ξεκάθαρο ακόμα και από την λεξιλογική σημασία της συγκεκριμένης λέξης, ότι για να δοθεί ένας ακριβής ορισμός της λέξης Ιστορία απαιτείται έρευνα. Το προσωνύμιο του πατέρα της Ιστορίας το έχει κερδίσει ο αρχαίος Έλληνας ιστορικός Ηρόδοτος (Albin, 1990). Ο Carr (1983) τόνισε την δυσκολία που υπάρχει στο να απαντηθεί το ερώτημα: «Τι είναι η Ιστορία;». Συγκεκριμένα υποστήριζε ότι οι απαντήσεις που θα μπορούσαν να δοθούν είναι πολλές και σημαντική επιρροή σε αυτές έχει η χρονική περίοδος που ζει ο κάθε ιστορικός. Την ίδια άποψη έχει και ο Yilmaz (2008). Σύμφωνα και με αυτόν η ιστορική γνώση είναι υποκειμενική και κάθε εποχή οι ιστορικοί βλέπουν το παρελθόν διαφορετικά. Η ιστορική γνώση δεν είναι απόλυτη και δεδομένη, αλλά μάλλον ανοιχτή σε περαιτέρω ερμηνεία με βάση τις μεταβαλλόμενες συζητήσεις των ιστορικών. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει μία σωστή άποψη για οποιοδήποτε ιστορικό γεγονός ή διαδικασία υπό μελέτη, αλλά υπάρχουν πολλές εξίσου εύλογες εκδοχές ή σωστές απόψεις, καθεμία από τις οποίες απαιτεί το δικό της τρόπο αναπαράστασης μέσω δομών αφηγηματικής πλοκής. Τα εννοιολογικά πλαίσια σκέψης για την Ιστορία παράγουν διαφορετικές ερμηνείες των γεγονότων του παρελθόντος, καθένα από τα οποία φέρνει στο προσκήνιο ορισμένες ιστορικές έννοιες στην ανάλυση του παρελθόντος.

Ο Bloch (1994) ορθά αναφέρει ότι το ερώτημα: «Τι είναι η Ιστορία;» συχνά αποδίδεται με την απάντηση ότι η Ιστορία είναι η επιστήμη του παρελθόντος. Η απάντηση αυτή όμως δεν καλύπτει πλήρως την ερώτηση, καθώς η Ιστορία δεν ασχολείται μόνο με την καταγραφή του παρελθόντος. Η Ιστορία μελετά τις κοινωνίες και εστιάζει στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων διαχρονικά. Ο στόχος του ιστορικού είναι να εξετάσει τις αιτίες των ιστορικών μεταβολών αλλά και τις ενέργειες μέσα από τις οποίες πραγματοποιούνται οι ιστορικές ακολουθίες (Βόγλης, 2016).

Η Ιστορία αντιπροσωπεύει αφηγήσεις πολυεπίπεδων και πολύπλευρων ανθρώπινων εμπειριών στο χρόνο και το χώρο. Οι ιστορικοί προσπαθούν να εξηγήσουν τι συνέβη στο παρελθόν με την επεξεργασία πρωτογενών πηγών μέσω

διαδικασιών όπως η πλαisiώση ερωτήσεων ή υποθέσεων, η επιβεβαίωση πηγών, η συλλογή και στάθμιση αποδεικτικών στοιχείων κ.τ.λ. Το παρελθόν αποτελείται από αμέτρητους αριθμούς αποσυνδεδεμένων ιστορικών γεγονότων. Ως εκ τούτου, είναι άμορφο και αποκτά νόημα και μορφή μόνο μέσω της ικανότητας του ιστορικού να φαντάζεται και να βλέπει τα γεγονότα και τις καταστάσεις του παρελθόντος από την οπτική γωνία των ιστορικών παραγόντων. Η φαντασία παίζει μεγάλο ρόλο στη δημιουργία της σχέσης μεταξύ αποσυνδεδεμένων ιστορικών γεγονότων. Η σύνδεση ενός δεδομένου γεγονότος με το πλαίσιο του ή η ανίχνευση μιας δεδομένης ιστορικής διαδικασίας απαιτεί στοχαστική φαντασία. Εκτός από τη φαντασία, οι αξίες και οι πεποιθήσεις του ιστορικού επηρεάζουν την επιλογή του θέματος, των ερωτήσεων και των ερμηνειών, και αυτός είναι ένας άλλος λόγος για τον οποίο η Ιστορία χαρακτηρίζεται και ως τέχνη εκτός από επιστήμη. Σε αντίθεση με τα φυσικά γεγονότα, τα ιστορικά γεγονότα δεν προσφέρονται για παρατήρηση και επανάληψη επειδή το παρελθόν έχει φύγει. Ως επακόλουθο, και όχι ως υποθετικό-αφαιρετικό μοντέλο συλλογισμού που προέρχεται από τις φυσικές επιστήμες, απαιτείται ένα επαγωγικό μαζί με ένα απαγωγικό μοντέλο σκέψης και διαδικασίας σκέψης για να ανασυνθέσει ο ιστορικός το παρελθόν (Yilmaz, 2008).

Στις μέρες μας, υπάρχει η εντύπωση ότι η Ιστορία είναι ένα γνωστικό προϊόν βασισμένο σε γεγονότα που τίθενται υπό διερεύνηση. Ταυτόχρονα, κυριαρχεί η αντίληψη ότι η Ιστορία υπάγεται στην κατηγορία των κλασικών - ανθρωπιστικών σπουδών. Σήμερα οι ιστορικοί ψάχνουν για επιπλέον στοιχεία πέρα από τα επίσημα κυβερνητικά τεκμήρια. Η μελέτη της Ιστορίας δεν είναι εύκολη στην οργάνωση της, καθώς εξετάζεται και γίνεται αντιληπτή διαφορετικά από τις διάφορες αντικρουόμενες ομάδες και ιδεολογίες. Επιπλέον κάθε ουσιαστική ανακάλυψη για το παρελθόν επηρεάζει το παρόν και το μέλλον. Από την άλλη, κάθε μεταβολή των παροντικών καταστάσεων και των μελλοντικών προοπτικών, επαναξιολογεί την γνώμη για το παρελθόν. Οπότε η Ιστορία υπάγεται σε ένα σύνθετο αλληλοεξαρτώμενο πλαίσιο μεταξύ παρόντος, παρελθόντος και μέλλοντος. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η Ιστορία ασχολείται με την ζωή του ανθρώπου, καθώς αυτή «περιπατάει» στον χρόνο (Καραμανώλη, 2019).

Η επιστήμη της Ιστορίας έχει επιδείξει αξιοσημείωτη ραγδαία πρόοδο μέσα στην πάροδο των χρόνων. Οι Ιστορικοί έθεσαν καινούργια ερωτήματα, άσκησαν νέες μεθόδους, άρχισαν νέους διαλόγους ενώ διατύπωσαν και νέες θεωρίες. Το έργο των ιστορικών έχει αυξηθεί και μεγαλώσει. Επιπλέον όλο και περισσότεροι φοιτητές επιλέγουν να σπουδάσουν Ιστορία. Σημαντική φυσικά είναι και η συμβολή της τεχνολογίας η οποία βοηθάει τις προσπάθειες των ιστορικών (Κουγκούλη, 2016).

1.1.1 Η Ιστορία ως μάθημα στην εκπαίδευση

Το θεωρητικό και πρακτικό εύρος του ζητήματος της σχολικής Ιστορίας απασχολεί διαφορετικές επιστημονικές ομάδες και εμπλέκει διάφορους παράγοντες, από την πολιτική εξουσία ως τους εκπαιδευτικούς. Με τη διδασκαλία της Ιστορίας στο σχολείο έχουν ασχοληθεί η επιστήμη της παιδαγωγικής, της σχολικής ψυχολογίας και της Ιστορίας είτε ξεχωριστά είτε σε συνεργασία μεταξύ τους στα πλαίσια γενικότερων προβληματισμών (Αβδελά,1998).

Η Ιστορία ως σχολικό μάθημα αντιπροσωπεύει ένα σκέλος του προγράμματος σπουδών ανθρωπιστικών σπουδών. Έτσι, είναι λογικό να περιμένουμε ότι οι στόχοι της εκπαίδευσης ανθρωπιστικών σπουδών θα αποτελέσουν τη βάση των σκοπών για τη διδασκαλία της Ιστορίας. Οι ανθρωπιστικές σπουδές ως σχολικό μάθημα στοχεύουν στην προώθηση της κοινωνικής κατανόησης και της αποτελεσματικότητας των πολιτών από την πλευρά των μαθητών που πρόκειται να αναλάβουν το αξίωμα του πολίτη. Πιο συγκεκριμένα, ο θεμελιώδης στόχος της διδασκαλίας ανθρωπιστικών σπουδών στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τους μαθητές να γίνουν υπεύθυνοι, κριτικοί, στοχαστικοί και ενεργοί πολίτες που μπορούν να λαμβάνουν ενημερωμένες και αιτιολογημένες αποφάσεις σχετικά με τα κοινωνικά ζητήματα που αντιμετωπίζει η τοπική, κρατική και παγκόσμια κοινότητα (Yilmaz, 2008).

Το μάθημα της Ιστορίας έχει μια πολύπαθη πορεία πολλών χρόνων με αρχή την ίδρυση του ελληνικού κράτους. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ενσωματώνεται ήδη από τον νόμο του 1834, χωρίς όμως να λογίζεται ως πρωτεύον μάθημα και στην ουσία μπορούσαν να το διδάχτούν μόνο οι μαθητές που φοιτούσαν σε σχολεία των πρωτευουσών των επαρχιών. Στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο μάθημα της Ιστορίας δίνεται μεγαλύτερη σημασία, για τον λόγο αυτό το μάθημα συμπεριλαμβάνεται στο πρώτο πρόγραμμα που συντάσσεται για τα ελληνικά σχολεία και γυμνάσια το 1836, σε συνδυασμό όμως με το μάθημα της πολιτικής Γεωγραφίας. Η Ιστορία θα ανεξαρτητοποιηθεί στο ωρολόγιο πρόγραμμα του 1855. Το 1914 στο μάθημα της Ιστορίας θα αρχίσουν να διδάσκονται στοιχεία για την ευρωπαϊκή Ιστορία. Στην συνέχεια, στο αναλυτικό πρόγραμμα του 1931 για το μάθημα της Ιστορίας, δίνεται προσοχή στην σύγχρονη πραγματικότητα, στην Ιστορία του πολιτισμού αλλά και στους λαούς που συναναστρέφονταν οι Έλληνες, καθώς επίσης και σε διάφορους λαούς της Ευρώπης. Το 1935 για πρώτη φορά γίνεται μνεία στους τρόπους διδασκαλίας της Ιστορίας, στις πηγές αλλά και στις χρονικές περιόδους. Επιπλέον μελετάται για πρώτη φορά η δημόσια και ιδιωτική ζωή των ελλήνων μόνο όμως στην προϊστορική περίοδο, καθώς επίσης και η Ιστορία γειτονικών λαών. Στόχος αυτής της καινοτομίας ήταν η καλλιέργεια ιστορικής σκέψης και η κατανόηση της ιστορικής εξέλιξης. Το 1939 το μάθημα της Ιστορίας θα

επανέλθει σε μια πιο συντηρητική εθνοκεντρική μορφή καθώς δίνεται η προσοχή μόνο στο ελληνικό έθνος. Προσπάθειες για αλλαγές θα γίνουν με την μεταρρύθμιση του 1964-65, οι οποίες θα πάψουν με την δικτατορία του 1967. Με την μεταπολίτευση θα επανέλθουν στοιχεία όπως είναι η σημασία του πολιτισμού, η νεότερη πραγματικότητα και ο ευρωπαϊκός κόσμος. Τις δεκαετίες του 70-80 παρά την προσπάθεια προοδευτικών αλλαγών, το μάθημα της Ιστορίας διατηρεί τον ελληνοκεντρικό και ευρωποκεντρικό χαρακτήρα του. Προσπάθειες καινοτόμων αλλαγών θα γίνουν τη χρονιά 1997-1998, το 2003, ενώ τη χρονιά 2005-2006 θα διανεμηθούν στα σχολεία τα τελευταία βιβλία μέχρι σήμερα. Παρ' όλες τις φιλότιμες προσπάθειες αλλαγών και συμβατότητας με την σύγχρονη πραγματικότητα, οι αδυναμίες και ελλείψεις που αφορούν το μάθημα της Ιστορίας παρέμειναν. Συγκεκριμένα το μάθημα διατηρεί τη γραμμική του μορφή, η επιλογή των περιεχομένων δεν παρουσιάζει κάποια καινοτομία, δεν υπάρχει συνοχή στις «διαθεματικές έννοιες», ακόμα και οι οδηγίες εκπόνησης της διδασκαλίας είναι παρόμοιες με τα προηγούμενα χρόνια (Κουγκούλη, 2016).

Ένας από τους στόχους που τέθηκαν και αποσκοπούσαν στην βελτίωση του μαθήματος της Ιστορίας ήταν η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης στους μαθητές. Η ιστορική σκέψη είναι μια διανοητική και κοινωνική διεργασία που έχει σχέση με την ιστορική γνώση. Η σκέψη χαρακτηρίζεται ως ιστορική, όταν μπορεί να αναλύσει ιστορικά την σημασία του παρελθόντος και του παρόντος χρησιμοποιώντας και εξηγώντας γραπτές, προφορικές και διάφορες άλλες μαρτυρίες. Η ιστορική σκέψη μπορεί να εκφράσει ερωτήματα, να διατυπώσει υποθέσεις και να συμπεραίνει στοιχεία για το παρελθόν ερμηνεύοντας παράλληλα και το παρόν. Η ιστορική σκέψη έχει κάποια ιδιαίτερα γνωρίσματα. Τη ρητορική που αποκαλύπτεται μέσα από την έκφραση του ιστορικού λόγου και την εγκυρότητα εφόσον είναι στοιχείο κοινωνικού ελέγχου και κοινωνικής αξιολόγησης. Χαρακτηριστικό της γνώρισμα αποτελεί η ιστορική γνώση, με την προϋπόθεση να στηρίζεται σε προηγούμενη ιστορική γνώση για την κατανόηση και σωστή εξήγηση των ιστορικών ευρημάτων ως πηγών και τη διατύπωση ιστορικών υποθέσεων ή αποτελεσμάτων. Επιπλέον γνώρισμα αποτελεί η ιστορική ανάγνωση η οποία έχει σχέση με την δεξιότητα του ιστορικού να «αναγνώσει» ένα ιστορικό κατάλοιπο. Το να σκέπτεται κάποιος ιστορικά σημαίνει ότι είναι σε θέση να χρησιμοποιεί σωστά τους κατάλληλους ιστορικούς όρους στην προσπάθεια εξήγησης του παρελθόντος (Βακαλούδη, 2014).

Η ιστορική σκέψη οφείλει να έχει βασικό ρόλο και στο θεωρητικό και στο πρακτικό μέρος της διδασκαλίας της Ιστορίας. Τις τελευταίες δεκαετίες, η διδασκαλία της Ιστορίας έχει ως στόχο να διδάξει στους μαθητές να «κάνουν Ιστορία» αντί να διαβάζουν Ιστορία, δηλαδή να σκέφτονται ιστορικά. Το να σκέφτεται κανείς ιστορικά σημαίνει ότι κατέχει όχι μόνο τη γνώση του ιστορικού περιεχομένου αλλά και τις ιστορικές έννοιες που προκύπτουν. Η ιστορική σκέψη συνδέεται επίσης συνήθως με ένα σύνολο στρατηγικών ανάγνωσης που βοηθούν

στην αξιολόγηση των πηγών και έτσι στην κατανόηση της Ιστορίας. Οι δάσκαλοι Ιστορίας πρέπει να υιοθετούν ένα μοντέλο που καλλιεργεί την ιστορική σκέψη στους μαθητές με σκοπό την ουσιαστική πρόοδό τους στο μάθημα της Ιστορίας. Οι μαθητές μέσα από αυτήν την διαδικασία θα πρέπει να είναι σε θέση να κάνουν ερωτήσεις που σχετίζονται με το τί έχουν μάθει, με ποιόν τρόπο και για ποιόν λόγο. Αυτές οι ερωτήσεις είναι απαραίτητες για να «ανθίσει» η ιστορική σκέψη μέσα στο μυαλό τους (Καραμανώλη, 2019, Mamoura & Nako, 2021).

Σύμφωνα με τον Μαυροσκούφη (2006), η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας θα πρέπει να εστιάζει στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών, από τις πρώτες τάξεις του σχολείου. Ωστόσο η έρευνα πάνω στην διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας έφερε στο προσκήνιο αρκετά μειονεκτήματα. Κάποια από αυτά είναι τα εξής:

- Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο να κατανοούν τις ιστορικές έννοιες και να επεξεργάζονται τις ιστορικές πηγές.
- Οι λανθασμένοι τρόποι με τους οποίους οι μαθητές καταλαβαίνουν την αιτία των πραγμάτων.
- Οι ανιστορικές σκέψεις των μαθητών για το παρελθόν.
- Η αρνητική επιρροή των μικροθεωριών, των οποίων οι μαθητές υιοθετούν ακόμα και λίγο πριν την ολοκλήρωση της φοίτησης τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
- Οι απόψεις των μαθητών για τα βιβλία διδασκαλίας της Ιστορίας.
- Η εκπαίδευση και η στάση των καθηγητών που διδάσκουν Ιστορία.

Τα παραπάνω προβλήματα είναι χρόνια και επηρεάζονται από τους εξής λόγους :

- Τη διστακτικότητα ορισμένων κυβερνήσεων να προβούν σε ολική αλλαγή του μαθήματος δίνοντας το αυτεξούσιο στα σχολεία και τους καθηγητές Ιστορίας.
- Τις πηγές των εξωσχολικών γνώσεων των μαθητών πάνω στην Ιστορία.
- Τις μεταμοντέρνες θεωρίες
- Την παραμέριση των ενδιαφερόντων των μαθητών.
- Την έλλειψη ουσίας από την σχολική γνώση της Ιστορίας.
- Την απουσία υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος.
- Την ανεπαρκή εκπαίδευση των καθηγητών που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας.
- Την γλωσσική ένδεια των μαθητών
- Τον γενικότερο παραγκωνισμό των ανθρωπιστικών επιστημών.

Στην Ελλάδα, έρευνες έδειξαν ότι τα προβλήματα που παρατηρούνται κατά την διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στο γυμνάσιο και στο λύκειο είναι περισσότερα και δυσκολότερα. Κάποια από αυτά είναι :

- η απουσία μακροπρόθεσμου στόχου διδασκαλίας.
- Η υπέρογκη έκταση της ύλης σε όλες τις τάξεις και η πίεση που δημιουργεί στους μαθητές το γεγονός ότι το μάθημα εξετάζεται πανελληνίως στην Γ' λυκείου.
- Η ανεπάρκεια των διδακτικών εγχειριδίων Ιστορίας
- Το γεγονός ότι ο έλεγχος του μαθήματος εστιάζει στην εκμάθηση και κατανόηση του μαθήματος και όχι σε μεγάλο βαθμό στην δημιουργική σκέψη και στην εφαρμογή της.
- η διδακτική έρευνα στο μάθημα της Ιστορίας βρίσκεται σε αρχάρια επίπεδα.
- η ελλιπής εξάσκηση των σπουδαστών Ιστορίας που στο μέλλον θα διδάξουν το μάθημα στα γυμνάσια και λύκεια της χώρας.

Καθοριστικό ρόλο στην διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας έχει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός. Τα προσωπικά «πιστεύω» για το αντικείμενο που διδάσκει παίζουν βασικό ρόλο στον τρόπο διδασκαλίας του και καθορίζουν το πώς αυτός ερμηνεύει τα ιστορικά γεγονότα. Έρευνες έδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τείνουν προς τον εμπειρισμό. Επίσης αξιοσημείωτο εύρημα των ερευνών είναι ότι πολλοί καθηγητές Ιστορίας παρουσιάζουν την Ιστορία ως μια απλή παράθεση γεγονότων. Αυτό οφείλεται στο ότι την βασική θέση στην αντίληψη των καθηγητών για την Ιστορία την έχει το παρελθόν. Οι περισσότεροι αντιλαμβάνονται την ιστορική αφήγηση ως περιγραφή και εξιστόρηση των γεγονότων χωρίς να δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην εξήγησή τους. Επιπλέον πολλοί πιστεύουν ότι η ιστορική γνώση άγει σε γενικευμένα συμπεράσματα χωρίς να χρειάζεται να ληφθούν υπόψη οι ιστορικές συνθήκες και οι μελέτες των ιστορικών. Λίγοι είναι αυτοί που αναδεικνύουν την πολυσημία μιας ιστορικής πληροφορίας στην προσπάθεια να ενισχύσουν την κριτική σκέψη των μαθητών μέσω αντιφατικών πηγών. Οι περισσότερες έρευνες συμφωνούν στο γεγονός ότι η διδασκαλία της Ιστορίας στο γυμνάσιο και το λύκειο δίνει περισσότερη προσοχή στο περιεχόμενο της ιστορικής γνώσης από ό τι στην εξήγησή της, παραμερίζοντας την ιστορική σκέψη και τις ενέργειες που την καλλιεργούν παρουσιάζοντας μια απόλυτη εκδοχή του παρελθόντος (Μαμούρα, 2018). Η ιδέα ότι η συσσώρευση ιστορικής γνώσης πρέπει να αποτελεί τον πρωταρχικό στόχο της διδασκαλίας της Ιστορίας έχει αμφισβητηθεί από τα τέλη του 20ού αιώνα (Mamoura & Nako, 2021).

1.1.2 Δυσκολίες εκμάθησης της Ιστορίας

Η Κατανόηση των ιστορικών πληροφοριών είναι μια αρκετά πολύπλοκη διαδικασία. Απαιτεί την ανάσυρση πολλαπλών στοιχείων προηγούμενης γνώσης μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου που σχετίζεται με πολιτικές θέσεις, κοινωνικές συμβάσεις, οικονομικές δυνάμεις, πολιτιστικές και γλωσσικές παραδόσεις. Όλα αυτά τα στοιχεία έχουν σκοπό την κατανόηση των ιδιαίτερων

συνθηκών του χρόνου και του τόπου στον οποίο δημιουργήθηκε το νέο έργο και τον αντίκτυπο στο σήμερα με την επακόλουθη ερμηνεία τους. Κατά συνέπεια, η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να ενοποιούν ιστορικές πληροφορίες παραμένει ένα από τα πιο επίμονα προβλήματα στην εκπαίδευση της Ιστορίας (Baron, 2016).

Σύμφωνα με την Ευσταθίου (2005), οι μαθητές αναφέρουν ότι συναντάνε αρκετές δυσκολίες κατά την διάρκεια της μελέτης του μαθήματος της Ιστορίας. Η πλειοψηφία των μαθητών που δυσκολεύονται, θεωρούν την αποστήθιση ονομάτων, προσώπων, τοπωνυμίων, πεδίων μαχών και χρονολογιών ως την βασικότερη δυσκολία που αντιμετωπίζουν. Επιπλέον αρκετοί χαρακτηρίζουν τα αφηγηματικά κείμενα του βιβλίου δύσκολα στην κατανόηση τους, με πλήθος αόριστων εννοιών και άγνωστες λέξεις που τους αναγκάζουν να ανατρέχουν σε ερμηνευτικά λεξικά σε συνεχή βάση. Κάποια κεφάλαια παρουσιάζονται αναλυτικά με υπερβολικές λεπτομέρειες ενώ άλλα παρουσιάζονται με μεγάλη συντομία στην προσπάθεια να ολοκληρωθεί η εκτεταμένη διδακτική ύλη. Αυτή η κατάσταση προκαλεί αναταραχή στους μαθητές, μη προλαβαίνοντας να κατανοήσουν την ύλη και τους αναγκάζει να απομνημονεύσουν τα κομμάτια της ύλης που δεν καταλαβαίνουν για να εξοικονομήσουν χρόνο με αποτέλεσμα να χάνεται το ενδιαφέρον τους για το μάθημα. Πολλοί μαθητές συνδέουν το πόσο χρήσιμο αλλά και περίπλοκο είναι το μάθημα της Ιστορίας με την στάση που έχουν σχηματίσει από το σχολικό εγχειρίδιο και συμβιβάζονται με αυτό, ασχέτως αν το καταλαβαίνουν ή συμφωνούν με όσα γράφει. Επιπλέον θεωρούν δύσκολη την συμμετοχή τους στη διαδικασία του μαθήματος επειδή έχουν την αντίληψη ότι για να συμμετέχουν πρέπει να έχουν προκαταβολικές γνώσεις και πληροφορίες πάνω στο αντικείμενο. Γενικότερα οι μαθητές συνδυάζουν το μάθημα της Ιστορίας με την καθημερινή εξέταση, τις ετήσιες εξετάσεις και την καθημερινή αγωνία του καθηγητή για να ανταποκριθεί σωστά στην διδακτέα ύλη.

Οι αυξημένες απαιτήσεις που έχει το μάθημα της Ιστορίας θέτουν σημαντικές δυσκολίες στους μαθητές όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Αυτές οι δυσκολίες είναι μεγαλύτερες για τους αδύναμους μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι έχουν μαθησιακά «κενά» από τις προηγούμενες τάξεις ή ελλείψεις σε βασικές δεξιότητες μελέτης. Οι απαιτήσεις του μαθήματος της Ιστορίας αυξάνονται όσο οι μαθητές προβιβάζονται σε ανώτερες τάξεις οπότε είναι φυσικό να πληθαίνουν και οι δυσκολίες. Μια κατηγορία μαθητών που είναι πολύ πιθανό να συναντήσουν σοβαρά προβλήματα με την μελέτη και την σωστή ανταπόκριση τους στο μάθημα της Ιστορίας είναι και οι μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Bulgren, et al., 2007).

1.2 Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Τις προηγούμενες δεκαετίες οι μαθητές οι οποίοι δεν πετύχαιναν υψηλές επιδόσεις στο σχολείο χαρακτηρίζονταν «έξυπνοι» αλλά «οκνηροί» ή «αμελείς στα μαθήματα». Το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν κατανοούσε ότι μια ομάδα μαθητών έχει κάποιες ιδιαίτερες ανάγκες και χρειάζεται ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία για να προοδεύσει (Φλωράτου, 2009).

Ιδιαίτερη θέση μεταξύ των μαθητών που αποτυγχάνουν στην κατάκτηση ιστορικών γνώσεων έχουν οι μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες (HEA) λόγω του μεγάλου αριθμού τους και του γεγονότος ότι πρέπει και μπορούν να εκπαιδευτούν αποκλειστικά μέσα στη γενική τάξη.

Ο ορισμός: «Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες» παραπέμπει σε μαθητές που παρουσιάζουν κάποιες μικρές ιδιοτυπίες σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Οι HEA χωρίζονται στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ), στην Ήπια Νοητική Αναπηρία (ΗΝΑ), στα ήπια προβλήματα συμπεριφοράς και στη Διάσπαση προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ). Τα όρια διάγνωσης ανάμεσα στις παραπάνω «ομάδες μαθητών» είναι αρκετές φορές δύσκολο να γίνουν αντιληπτά και αυτό οφείλεται, από την μία στη σύγχυση που υπάρχει στους ακριβείς ορισμούς της κάθε κατηγορίας ξεχωριστά, από την άλλη στην υποκειμενική αντίληψη των αξιολογητών (Αγαλιώτης & Ομπάσης, 2015).

Οι μαθητές με HEA αντιμετωπίζουν θέματα στη μάθηση διαμέσου συμβολικών κωδίκων και στην επεξεργασία πληροφοριών με αφηρημένο χαρακτήρα, στη γενική νοητική λειτουργία και στην κοινωνική προσαρμογή. Ένας μαθητής με διαγνωσμένη κάποια HEA έχει την δυνατότητα να κατακτήσει σε σημαντικό μέρος ή και ολοκληρωμένα τους στόχους του προγράμματος σπουδών του γενικού σχολείου, παρακολουθώντας είτε όλες τις ώρες των μαθημάτων του στην γενική τάξη, είτε τις περισσότερες. Προϋπόθεση για την αποτελεσματική φοίτηση και συμπερίληψη των μαθητών με HEA στην γενική τάξη, είναι η πραγματοποίηση μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας, είτε με προσαρμογές των διδακτικών τεχνικών που εφαρμόζονται στη γενική τάξη είτε με ειδικές διαδικασίες διδασκαλίας που μπορούν να εφαρμοστούν μετά την κατάλληλη αξιολόγηση του εκάστοτε μαθητή που έχει κάποια HEA (Αγαλιώτης, 2022).

Οι μαθητές με HEA για ένα μεγάλο μέρος της ημέρας παρακολουθούν αρκετά γλωσσικά μαθήματα. Ωστόσο για αρκετούς από αυτούς τους μαθητές, η ειδική διδασκαλία περιορίζεται σε λιγότερο από το 1/4 της σχολικής ημέρας. Ως αποτέλεσμα, είναι σύνηθες οι μαθητές με HEA να παρακολουθούν μαθήματα ανθρωπιστικών επιστημών, τα οποία έχουν αυξημένες απαιτήσεις λόγου, στη γενική τάξη. Οι μαθητές με HEA κατά την διάρκεια παρακολούθησης γλωσσικών

μαθημάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι ακαδημαϊκά διαφορετικοί από τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους (Swanson et al., 2015).

Η συμπερίληψη των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στα μαθήματα γενικής εκπαίδευσης γίνεται όλο και πιο διαδεδομένη εντός της κοινότητας της ειδικής αγωγής, ωστόσο οι ερευνητές συνεχίζουν να συζητούν σχετικά με τη σωστή έκταση της συμπερίληψης. Οι υποστηρικτές της πλήρους συμπερίληψης ζητούν την παροχή υπηρεσιών σε μαθητές με αναπηρίες (συμπεριλαμβανομένων εκείνων με σοβαρές αναπηρίες) στο γενικό σχολείο, σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης κατάλληλες για την ηλικία με τις απαραίτητες υπηρεσίες υποστήριξης. Άλλοι ερευνητές υπογραμμίζουν τη σημασία της διατήρησης μιας συνέχειας υπηρεσιών (όπως το τμήμα ένταξης) και υποστηρίζουν ότι η τοποθέτηση πλήρους απασχόληση στην γενική εκπαίδευση για όλους τους μαθητές, αρνείται στους μαθητές με αναπηρίες την εξατομικευμένη υποστήριξη ειδικής εκπαίδευσης που χρειάζονται. Κάποιοι από αυτούς τους ερευνητές διερωτώνται και κατά πόσο η ειδική αγωγή μπορεί να λάβει μέρος στο περιβάλλον μιας γενικής τάξης, καθώς η ειδική αγωγή χαρακτηρίζεται ως ειδική, κατευθυνόμενη, εξατομικευμένη, εντατική, ενισχυτική εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες (van Hover & Yeager, 2003).

Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται σε δύο από τις τέσσερις HEA και συγκεκριμένα στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (EMΔ) και στην Ήπια Νοητική Αναπηρία (HNA) για αυτό στη συνέχεια γίνεται ειδική αναφορά σε αυτές τις δυο ομάδες.

1.2.1 Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες

Με τον όρο Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες περιγράφονται οι δυσκολίες στην κατάκτηση του γραπτού λόγου σε παιδιά τα οποία έχουν τυπική νοημοσύνη και δεν παρουσιάζουν άλλες αισθητηριακές ή αναπτυξιακές ελλείψεις. Η λέξη «ειδικές» που συχνά προπορεύεται του όρου «μαθησιακές δυσκολίες» αναφέρεται στις δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά και υποδηλώνει ότι ο μαθητής έχει καλύτερη επίδοση σε άλλους ακαδημαϊκούς τομείς (Πολυχρόνη et al., 2017).

Η επιστημονική αναζήτηση, θεωρητική κι ερευνητική, έχει οδηγήσει σε διαφορετικούς ορισμούς για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, οι οποίοι αναπροσαρμόζονται ανάλογα με τα δεδομένα. Οι EMΔ έχουν ως αποτέλεσμα ένα επίπεδο δυσκολίας που είναι απροσδόκητο όταν εξετάζεται στο πλαίσιο της συνολικής πνευματικής και ακαδημαϊκής ικανότητας ενός μαθητή. Ο απροσδόκητος

βαθμός ασυμφωνίας μεταξύ δεξιοτήτων γραμματισμού σε σύγκριση με την γενική νοημοσύνη και τις επιδόσεις σε άλλους τομείς αποτυπώνει την ουσία της Ειδικής Μαθησιακής Δυσκολίας (McDowell, 2018).

Σύμφωνα με την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία (2021), οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι νευροαναπτυξιακές διαταραχές που συνήθως διαγιγνώσκονται σε παιδιά πρώιμης σχολικής ηλικίας και χαρακτηρίζονται από μια επίμονη βλάβη σε τουλάχιστον έναν από τους κύριους τομείς: Ανάγνωση, Γραπτή έκφραση ή/και μαθηματικά. Υπολογίζεται ότι το 5-15% των μαθητών αντιμετωπίζουν ΕΜΔ και το 80% αυτών έχουν δυσκολίες στην ανάγνωση. Οι ΕΜΔ στην ανάγνωση αναφέρονται στη δυσκολία των μαθητών να συνδέσουν τα γράμματα με τους ήχους (φωνήματα). Μια σειρά από δυσκολίες και χαρακτηριστικά που εκδηλώνονται έχουν καταγραφεί ως προβλήματα οπτικο-χωρικής και ακουστικο-φωνητικής αντίληψης, δυσκολίες προσοχής και κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης. Γίνονται αντιληπτές ήδη από την αρχή της μαθησιακής κι εκπαιδευτικής διαδικασίας και συνεχίζουν κατά την ενήλικη ζωή του ατόμου.

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες διαχωρίζονται ως εξής:

- Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση
- Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στα μαθηματικά
- Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραπτή έκφραση
- Μαθησιακή διαταραχή που δεν προσδιορίζεται με άλλον τρόπο. Σ' αυτήν εμπίπτουν εκείνες οι περιπτώσεις στις οποίες τα διάφορα διαγνωστικά κριτήρια δεν πληρούνται σε τόσο ξεκάθαρο βαθμό ώστε να ισχύει μία από τις 3 πρώτες κατηγορίες (Παππάς, 2013).

Ενώ οι μαθητές με ΕΜΔ δεν έχουν δυσχέρειες σε άλλα βιολογικά συστήματα, ο ρυθμός μάθησης περιγράφεται αργός γιατί επηρεάζεται η αναπτυξιακή ικανότητα της ανάγνωσης λόγω αδυναμίας επεξεργασίας των οπτικών πληροφοριών. Έτσι ένας μαθητής με ΕΜΔ φαίνεται να μην έχει την δύναμη να διατηρεί και να αποθηκεύει την οπτική εντύπωση που παράγουν οι λέξεις, αφού η οπτική του μνήμη για λέξεις είναι ελαττωματική ή απουσιάζει (McDowell, 2018).

Καθώς ορισμένοι μαθητές δυσκολεύονται με την ανάγνωση λέξεων και την ευχέρεια, άλλοι επιδεικνύουν ελλείψεις στο λεξιλόγιο τους και στην κατανόηση του περιεχομένου των κειμένων γενικότερα, δείχνοντας μια μεγάλη απροθυμία στην ανάγνωση κειμένων. Οι ελλείψεις που παρουσιάζουν οι μαθητές με ΕΜΔ στη βραχύχρονη λεκτική μνήμη τους δυσχεραίνουν την προσπάθεια ανάκλησης των πληροφοριών του κειμένου, ενώ ταυτόχρονα φαίνεται να εμφανίζουν σημαντικές

δυσκολίες και στην κωδικοποίηση αυτών. Επιπλέον, διακρίνεται αδυναμία στη διάκριση των βασικών πληροφοριών ενός κειμένου, ενώ είναι σύνηθες οι μαθητές να επικεντρώνονται σε ανούσιες λεπτομέρειες. Οι αδυναμίες που παρουσιάζουν οι συγκεκριμένοι μαθητές στην παρακολούθηση και την αξιολόγηση της γνώσης, υποδηλώνει ότι έχουν χαμηλά επίπεδα μεταγνώσης και αυτορύθμισης. Οι μαθητές με ΕΜΔ δυσκολεύονται στη διαχείριση της μνήμη τους, την κατανόηση και άλλες γνωστικές λειτουργίες ενώ συνηθίζουν να αντιμετωπίζουν την ανάγνωση ως μια διαδικασία αποκωδικοποίησης παρά ως μια διαδικασία απόδοσης νοήματος ενός κειμένου, χρησιμοποιώντας επιφανειακές στρατηγικές μάθησης (Γάκης et al., 2014, Πολυχρόνη et al., 2017).

Γενικά χαρακτηριστικά που μπορεί να έχουν τα άτομα με ΕΜΔ είναι η δυσκολία στον προσανατολισμό και στην αίσθηση του χώρου και του χρόνου, η δυσκολία στην οργάνωση της μελέτης, της εργασίας και του χρόνου τους, η δυσκολία στην αντίληψη της διαδοχής και της αλληλουχίας, η δυσκολία στην τήρηση του προγράμματος, η δυσκολία αντίληψης, οπτικής ή ακουστικής εργαζόμενης μνήμης και της φωνολογικής επίγνωσης και η έλλειψη ενδιαφέροντος για τα βιβλία και για οτιδήποτε χρησιμοποιείται γραπτός λόγος (Φλωράτου, 2009).

1.2.2 Ήπια Νοητική Αναπηρία

Η Νοητική Αναπηρία είναι μια παθολογική κατάσταση που κάνει την εμφάνιση της κατά την αναπτυξιακή περίοδο του ανθρώπου. Διακρίνεται από νοητική ικανότητα κάτω από το μέσο όρο και συνδέεται με περιορισμούς τόσο στη νοητική λειτουργία όσο και στην προσαρμοστική ικανότητα που εξειδικεύεται σε εννοιολογικές, κοινωνικές και πρακτικές δεξιότητες. Η ανεπάρκεια αυτή ξεκινάει στον άνθρωπο πριν αυτός κλείσει τα 18 του χρόνια, ενόσω δηλαδή ο εγκέφαλος του ακόμα αναπτύσσεται (Γέρουλα, 2018).

Ο όρος Νοητική Αναπηρία καλύπτει μια κατηγορία ατόμων που διαφέρουν κυρίως μεταξύ τους στο βαθμό της αναπηρίας, στα αίτια του προβλήματος και στη συμπεριφορά. Με σκοπό τη διευκόλυνση του κοινωνικού προγραμματισμού και της έρευνας, τα άτομα με ΝΑ διακρίνονται ως εξής:

- Άτομα με Ήπια Νοητική Αναπηρία
- Άτομα με Μέτρια Νοητική Αναπηρία
- Άτομα με Σοβαρή Νοητική Αναπηρία
- Άτομα με Βαριά Νοητική Αναπηρία (Πολυχρονοπούλου, 2011).

Η Ήπια Νοητική Αναπηρία αποτελεί μια νοητική αναπτυξιακή ανεπάρκεια που χαρακτηρίζει τα άτομα στα χαμηλότερα φυσιολογικά επίπεδα νοημοσύνης και αναγνωρίζεται στα πρώτα σχολικά χρόνια λόγω των χαμηλών επιδόσεων που οφείλονται σε περιορισμούς στην διανοητική λειτουργία και στη προσαρμοστική συμπεριφορά, όπως εκφράζεται σε εννοιολογικές και προσαρμοστικές δεξιότητες. Τα παιδιά που παρουσιάζουν ήπιες αναπτυξιακές νοητικές καθυστερήσεις, αποτελούν το 80% του πληθυσμού ΝΑ με νοητικό πηλίκο 50 – 69. Στη σχολική ηλικία τα ελλείμματα προσαρμοστικής συμπεριφοράς των παιδιών με ΗΝΑ εκτιμώνται με βάση τη δυσκολία τους να προσαρμοστούν στο περιβάλλον και να ανταποκριθούν στους βασικούς τομείς της μάθησης (Schalock et al., 2021, Ke & Liu, 2012).

Μερικά γνωστικά χαρακτηριστικά που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΗΝΑ εξαιτίας των απαιτήσεων που δημιουργεί το σχολικό περιβάλλον είναι τα εξής: οι δυσκολίες μάθησης και εμπέδωσης της γνώσης, (αργός ρυθμός), το φτωχό λεξιλόγιο, τα προβλήματα χρήσης στρατηγικής σκέψης και η αδυναμία αφηρημένης σκέψης, τα προβλήματα συγκέντρωσης-προσοχής, τα προβλήματα μνήμης, (ελαττωματική διαδικασία επανάληψης που μπορεί να βελτιωθεί αν τα άτομα αυτά διδαχθούν στρατηγικές γνωστικές), οι δυσκολίες λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων, οι δυσκολίες στην εκφορά ορισμών και στην εξαγωγή συμπερασμάτων και οι δυσκολίες στην γραπτή έκφραση. Επίσης οι μαθητές με ΗΝΑ πολλές φορές δυσανασχετούν ν' αφιερώσουν χρόνο σε θέματα όπου η εκμάθησή τους απαιτεί μεγάλη προσπάθεια από την πλευρά τους, όπως η μελέτη ενός σύνθετου για αυτούς κειμένου ή η απάντηση μιας πολύπλοκης ερώτησης (Αγαλιώτης, 2022, Πολυχρονοπούλου, 2011, Αρμπουνιώτη et al., 2007, Σούλη, 2004).

Γενικά χαρακτηριστικά στα οποία φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν μεγάλα προβλήματα, σχετίζονται με την καθυστέρηση στην ανάπτυξη της γλώσσας και δυσκολίες στο προφορικό λόγο και την προσωπική έκφραση, στον αργό ρυθμό αντίδρασης και αντίληψης των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων και στις δυσκολίες διάκρισης μικρών διαφορών στο σχήμα, το μέγεθος και το χρώμα, στη μειωμένη ικανότητα κατανόησης ανάλυσης και συλλογισμού, στην υπερβολική κινητικότητα (άσκοπες στερεοτυπικές κινήσεις, πρόβλημα συντονισμού) στην συναισθηματική ανωριμότητα (ευερεθιστότητα – παρορμητική συμπεριφορά), (Ke & Liu, 2012).

1.3 Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Ιστορία

Η διδασκαλία των κοινωνικών σπουδών και του μαθήματος της Ιστορίας παρουσιάζει ειδικά προβλήματα για τους μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες

περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο σχολικό μάθημα. (De La Paz & MacArthur, 2003) Η εκμάθηση της Ιστορίας στο γυμνάσιο μπορεί να είναι δύσκολη για τους μαθητές με ΗΕΑ, επειδή έχει μεγάλες απαιτήσεις ανάγνωσης. Η ανάγνωση ενός ιστορικού κειμένου είναι ιδιαίτερα προβληματική για τους μαθητές οι οποίοι έχουν αναγνωστικές δυσκολίες. Οι μαθητές με αναπηρία που επηρεάζει την ανάγνωση μπορεί να είναι ακόμη πιο πιθανό να αντιπαθούν το διάβασμα και ακόμη πιο απίθανο να επιλέξουν το διάβασμα ως δραστηριότητα ελεύθερου χρόνου. Το επίπεδο της ευχέρειας στην ανάγνωση των μαθητών με κάποια ΗΕΑ είναι ίσο με το επίπεδο μαθητών τυπικής ανάπτυξης που είναι 3 με 5 χρόνια μικρότεροι από αυτούς. Οι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές μπορεί να δυσκολεύονται στην ανάγνωση είναι πολλοί αλλά ειδικά στη μέση εκπαίδευση, πολλοί αδύναμοι μαθητές στην ανάγνωση ταλανίζονται με την αποκωδικοποίηση των λέξεων. Όταν η αποκωδικοποίηση είναι δύσκολη, ακόμη και οι μαθητές με ισχυρές λεκτικές ικανότητες μπορεί να μην κατανοήσουν πλήρως αυτό που διαβάζουν, κάτι που πιθανότατα θα επηρεάσει την απόλαυση της ανάγνωσης. Στα ιστορικά κείμενα υπάρχει συχνή χρήση πολυσύλλαβων λέξεων, σύνθετο και ειδικό λεξιλόγιο ιστορικών όρων και λέξεων καθώς επίσης και μεγάλη έκταση κειμένου. Ακόμα και όταν οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες καταφέρνουν να αναγνώσουν τις πολυσύλλαβες λέξεις στα κείμενα της Ιστορίας, πρέπει να είναι σε θέση να καταλαβαίνουν και τη σημασία τους. Ωστόσο, οι μαθητές με ΗΕΑ έχουν φτωχότερο λεξιλόγιο από τους συνομηλίκους τους, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται περισσότερο στην κατανόηση ενός ιστορικού κειμένου, (O'Connor et al., 2017, Wei & Mercurio, 2021, Gersten et al., 2006) και σύμφωνα με μελέτες, συνήθως η διδασκαλία που λαμβάνουν αυτοί οι μαθητές δεν είναι η κατάλληλα διαφοροποιημένη διδασκαλία που θα τους βοηθήσει να ανταπεξέλθουν σωστά στο μάθημα της Ιστορίας. (De La Paz, 2013).

Επιπλέον οι μαθητές, στο μάθημα της Ιστορίας, καλούνται να διαβάζουν ιστορικά κείμενα ακόμα και από πρωτογενείς πηγές, συμμετέχοντας σε μια σειρά από διαδικασίες που απαιτούν σκέψη και συλλογισμό ανώτερης τάξης. Παράλληλα, οι μαθητές καλούνται να βρίσκουν και να συνοψίζουν την κεντρική ιδέα στο κείμενο, να αναλύουν τις πληροφορίες του κειμένου διαδοχικά και αιτιολογικά, συγκρίνοντας και αντιπαραβάλλοντας διαφορετικές απόψεις. Αυτές είναι σημαντικές δυσκολίες για τους μαθητές με ΗΕΑ και για τους εκπαιδευτικούς τους, ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Bulgren et al., 2013), καθώς πολλοί μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δυσκολεύονται να ξεχωρίσουν τις βασικές πληροφορίες ενός κειμένου από τις δευτερεύουσες λεπτομέρειες (De La Paz & Wissinger, 2017).

Τα σχολικά βιβλία οδηγούν τη διδασκαλία της Ιστορίας σε τεράστιο βαθμό και όταν χρησιμοποιούνται, οι εκπαιδευτικοί τα παρουσιάζουν ως απόλυτα έγκυρες πηγές ιστορικών πληροφοριών και όχι ως λεπτές ερμηνείες των γεγονότων του

παρελθόντος. Ακόμη και όταν τα βιβλία δεν παρουσιάζονται ως αυθεντίες από τους εκπαιδευτικούς, οι μαθητές τα ερμηνεύουν ως τέτοιες (De La Paz, 2013). Τα σχολικά βιβλία συχνά καλύπτουν πάρα πολύ περιεχόμενο, υστερούν συνοχής εστιάζουν σε παραδείγματα και όχι σε έννοιες και είναι δύσκολο για τους μαθητές να διαβάσουν και να τα κατανοήσουν, με αποτέλεσμα να τα χαρακτηρίζουν κάποιοι εξ' αυτών βαρετά. Πιο συγκεκριμένα τα σχολικά βιβλία σε πολλές χώρες του κόσμου, στερούνται συναρπαστικών και ελκυστικών ιστοριών, γεγονός που μπορεί να δυσκολέψει τους μαθητές να κατανοήσουν το περιεχόμενο τους. Σήμερα, πολλοί μαθητές, συμπεριλαμβανομένου των μαθητών με HEA, δεν διαθέτουν τις απαραίτητες στρατηγικές και δεξιότητες για να κατανοήσουν το ιστορικό κείμενο (Dull & GARDEREN, 2005, De La Paz, 2013). Δηλαδή, σε σύγκριση με τους τυπικούς συνομηλίκους τους, οι μαθητές με HEA δυσκολεύονται να κατανοήσουν αιτίες και αποτελέσματα της Ιστορίας και αγωνίζονται όταν απαιτείται γραφή για να αποδείξουν τις γνώσεις τους (De La Paz & MacArthur, 2003).

Οι Dull and Garderen, (2005) αναφέρουν ότι η προσπάθεια να γίνουν τα σχολικά βιβλία Ιστορίας πιο αντικειμενικά έχουν στερήσει από πολλά βιβλία τα στοιχεία που κάνουν την Ιστορία ενδιαφέρουσα. Το τροποποιημένο κείμενο και η υπερβολικά απλοποιημένη γραφή μπορεί να είναι ιδιαίτερα προβληματική για μαθητές με μαθησιακά προβλήματα στην κατανόηση του περιεχομένου, την απομνημόνευση γεγονότων ή την οργάνωση πληροφοριών. Η ουδέτερη γλώσσα των συγγραφέων και τα παθητικά ρήματα, που χρησιμοποιούνται, αφαιρούν την ένταση και το πάθος από την Ιστορία. Με αυτόν τον τρόπο χάνεται το ενδιαφέρον κατάστασης που είναι υπεύθυνο για να κεντρίσει τη προσοχή ενός μαθητή, το οποίο σχετίζεται συνήθως με βάση κάποια προσωπική συνάφεια η οποία αντικατοπτρίζει το ενδιαφέρον του αναγνώστη που καλλιεργείται από τα εξωτερικά του ερεθίσματα. Σύμφωνα με τους Wei and Mercurio, (2021) το ενδιαφέρον κατάστασης και η προσωπική συνάφεια πρέπει να λαμβάνονται πολύ σοβαρά υπόψη στην προσπάθεια διδασκαλίας σχολικών και κατ' επέκταση ιστορικών κειμένων στους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες για αυτό και στην έρευνα τους προτείνουν κάποιες αρχές διδασκαλίας για τους εκπαιδευτικούς που θέλουν να κεντρίσουν το γνωστικό ενδιαφέρον των μαθητών τους.

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει κάθε μαθητής με κάποια HEA διαβάζοντας το μάθημα της Ιστορίας μπορεί να είναι αισθητές. Ωστόσο είναι σημαντικό να διδάσκεται η Ιστορία σε μαθητές με HEA. Διάφοροι ερευνητές έχουν αναπτύξει επιτυχημένες προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της Ιστορίας σε αυτούς τους μαθητές. Η Ιστορία έχει τη δυνατότητα να κινήσει το ενδιαφέρον των μαθητών, εάν διδάσκεται με τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές να βλέπουν ότι οι ανησυχίες που αντιμετώπισαν οι πρόγονοι τους στο παρελθόν είναι συχνά παραλλαγές των προβλημάτων που μπορεί να αντιμετωπίσουν οι ίδιοι σήμερα. Οι μαθητές εισερχόμενοι στον ρόλο του ανερχόμενου ιστορικού, μπορούν να μάθουν να

κατανοούν μερικές από τις αποφάσεις που έλαβαν οι άνθρωποι στο παρελθόν και τον αντίκτυπο που είχαν αυτές οι αποφάσεις στον κόσμο του τότε και του σήμερα. Επιπρόσθετα, επειδή οι περισσότεροι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, δυσκολεύονται στην ανάγνωση κειμένων ή στην οργάνωση των πληροφοριών πολλών από τα κείμενα που καλούνται να διαβάσουν, κάθε ερευνητική ομάδα που διεξήγαγε έρευνα πάνω σε ομάδες μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες επέλεγε να δουλέψει με κείμενα τα οποία ήταν πιο παραστατικά σε σχέση με τα τυπικά ιστορικά κείμενα. Οι περισσότεροι ερευνητές χρησιμοποίησαν την Ιστορία ως μέσο για να αναπτύξουν δεξιότητες συλλογισμού και λογικών επιχειρημάτων στους μαθητές ή για να διδάξουν στους μαθητές να συνθέτουν τα γεγονότα μαζί με συνεκτικό τρόπο. Μερικοί ασχολήθηκαν με την βελτίωση της ικανότητας των μαθητών να επιχειρηματολογούν, να γράφουν κείμενα με πειστικό τρόπο και να αξιολογούν τις ιστορικές πηγές (Gersten & Okolo, 2007).

Ένας επιπλέον αποτελεσματικός τρόπος για να ξεπεραστούν οι περιορισμοί των δυσκολιών που φέρνουν στο προσκήνιο τα σχολικά βιβλία Ιστορίας, ειδικά για μαθητές με αναπηρίες, περιλαμβάνει την ενσωμάτωση τεχνολογίας στα μαθήματα, με την χρήση υπολογιστών, την προβολή βίντεο, τη χρήση του διαδικτύου. (Bouck et al., 2008) και την χρήση ψηφιακών χαρτών. Η συνεχής πρόοδος στον χώρο της τεχνολογίας δεν μπορεί να αφήσει ανεπηρέαστη την εκπαίδευση και στις μέρες μας υπάρχουν πολλά μέσα που μπορούν να καλυτερεύσουν το επίπεδο της εκπαίδευσης και να κάνουν τη διδασκαλία πιο δραστική και ομαδική για τους μαθητές. Η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Εικόνας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση δίνει την δυνατότητα πρόσβασης σε πλήθος υλικού, ενίσχυση του προγράμματος σπουδών και συγκρότηση της διδασκαλίας, έτσι ώστε να παρακινείται το ενδιαφέρον των μαθητών, να δημιουργούνται ερεθίσματα μάθησης και να διαμορφώνεται θετική αντίληψη προς το εκάστοτε είδος της διδασκαλίας. Με τη χρησιμοποίηση των ΤΠΕ, το μάθημα αλλάζει. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία με την σωστή κατεύθυνση να βρουν επιπλέον υλικό για το μάθημα από το διαδίκτυο και να αντλήσουν περισσότερες γνώσεις από αυτές που τους προσφέρει το σχολικό βιβλίο, καθώς μπορούν να έρθουν σε επαφή με τον χώρο και τον χρόνο που μελετούν και να συλλέξουν πληροφορίες για αυτόν, κατανοώντας τον καλύτερα. Με την κατάλληλη διδασκαλία οι μαθητές θα έχουν την δυνατότητα να καλλιεργήσουν και την κριτική τους αντίληψη, διαμορφώνοντας παράλληλα και την χωρική και χρονική αντίληψη τους για το μάθημα της Ιστορίας (Κοταρίδου, et al.2021).

1.3.1 Έρευνες ως προς την σχέση μαθητών με ΗΕΑ με το μάθημα της Ιστορίας

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε στο προσκήνιο διάφορες έρευνες που ασχολούνται με την σχέση των μαθητών με ΗΕΑ και το μάθημα της Ιστορίας, με την συντριπτική πλειοψηφία αυτών προερχόμενη από τις ΗΠΑ. Οι περισσότερες από αυτές έχουν σαν δείγμα μαθητές με ΗΕΑ και τους συγκρίνουν με μαθητές τυπικής ανάπτυξης μέσω διαδικασιών παρεμβάσεων, ενώ κάποιες συμπεριλαμβάνουν και καθηγητές Ιστορίας που διδάσκουν είτε στην γενική, είτε στην ειδική αγωγή. Πολλές από τις έρευνες που αναδείχθηκαν παραθέτουν τρόπους βελτίωσης της επίδοσης των μαθητών με ΗΕΑ στο μάθημα της Ιστορίας μέσω διαφοροποιημένων διδασκαλιών οι οποίες ενισχύουν πλήθος δεξιοτήτων στους μαθητές με ΗΕΑ αλλά αποδεικνύονται ταυτόχρονα χρήσιμες και στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Άλλες έρευνες τονίζουν τη σημασία της χρήσης της τεχνολογίας στη διδασκαλία των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και την επίδραση που έχει αυτή στην βελτίωση των γνωστικών τους δεξιοτήτων. Τέλος υπάρχουν και έρευνες που επισημαίνουν τον σημαντικό ρόλο που έχει ο εκάστοτε καθηγητής Ιστορίας στην διδακτική καθοδήγηση των μαθητών με ΗΕΑ στο μάθημα της Ιστορίας και η εκπαίδευση και εμπειρία του στην διδασκαλία μαθητών με ΗΕΑ.

Οι Gersten et al. (2006) διεξήγαγαν μια έρευνα στις ΗΠΑ ως προς το μάθημα της Ιστορίας με 76 μαθητές μέσης εκπαίδευσης. Οι 36 από αυτούς τους μαθητές είχαν διαγνωσμένη κάποια ΗΕΑ, με τους 33 να έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Αυτοί οι μαθητές παρακολουθούσαν μαθήματα γενικής εκπαίδευσης στο μεγαλύτερο μέρος της διδακτικής τους ημέρας. Στόχος της έρευνας ήταν οι μαθητές να μάθουν βασικά γεγονότα, το νόημα αυτών των γεγονότων μέσα σε μια ιστορική περίοδο, και να αρχίσουν να κατανοούν τη σημασία αυτών των γεγονότων στη σύγχρονη κοινωνία. Τα αποτελέσματα της μελέτης δείχνουν ότι οι μαθητές με ΕΜΔ μπορούν να κατανοήσουν υλικό του μαθήματος της Ιστορίας, ακόμα και αν αυτό είναι σχετικά περίπλοκο, αρκεί να τους παρέχεται διδασκαλία που υποστηρίζει την ενεργή συμμετοχή στις μαθησιακές διεργασίες και υλικά που δεν βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στην ανάγνωση βιβλίων και είναι προσαρμοσμένα για να προσφέρουν την καλύτερη δυνατή κατανόηση στον μαθητή. Οι μαθητές με ΕΜΔ επέδειξαν ανώτερα επίπεδα απόδοσης, σε σχέση με τα συνηθισμένα, τόσο στις γραπτές όσο και στις προφορικές εξετάσεις που τους ζήτησαν να συζητήσουν βασικά θέματα που διδάχθηκαν. Σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των μαθητών με ΗΕΑ κατέχει η διαδραστική διδασκαλία. Η έρευνας έδειξε ότι όταν οι μαθητές με ΕΜΔ εφοδιάζονται με προσβάσιμο διδακτικό υλικό, μπορούν να κατανοήσουν μέρος της διδακτέας ύλης, αλλά σημαντικά λιγότερο από ό, τι όταν τους παρέχονται εξειδικευμένες τεχνικές παράδοσης. Όσον αφορά την γραπτή εξέταση η επίδοση των μαθητών με ΕΜΔ μετά την παρέμβαση ήταν παρόμοια με την επίδοση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης πριν και οι ίδιοι δεχτούν παρέμβαση. Συνολικά, τα ευρήματα αυτής της μελέτης μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι το είδος της διδασκαλίας που διδάχθηκε στους μαθητές με ΕΜΔ είναι πολύ πιθανό να είναι

χρήσιμο και στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, καθώς και οι αυτοί έδειξαν μεγάλη βελτίωση μετά την παρέμβαση.

Στην έρευνα των O'Connor et al. (2015) 39 μαθητές που αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση, (22 εκ των οποίων με ΗΕΑ) και 5 από τους εκπαιδευτικούς τους, αποτέλεσαν το επίκεντρο της οικοδόμησης κάποιων στρατηγικών για τη βελτίωση της απόδοσης στην αναγνωστική κατανόηση στο μάθημα της Ιστορίας. Οι μαθητές διδάχτηκαν να αποκωδικοποιούν πολυσύλλαβες λέξεις, να μαθαίνουν τις έννοιες των ακαδημαϊκών λέξεων και να αναγνωρίζουν σχέσεις αιτίου-αποτελέσματος. Στην αρχή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν πιο απλά ιστορικά κείμενα αλλά στη συνέχεια δόθηκαν στους μαθητές σταδιακά πιο σύνθετα κείμενα που αναφέρονταν στα ίδια ιστορικά γεγονότα με τα προηγούμενα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές βελτίωσαν την απόδοσή τους σε κάθε διδακτική ενότητα ανάγνωσης που τους διδάχθηκε. Οι συγκρίσεις μεταξύ των μαθητών με αναπηρίες και των τυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλίκων τους έδειξαν ότι τα ισχυρότερα κέρδη οι μαθητές με αναπηρίες τα αποκόμισαν από τις διδακτικές εμπλουτισμού του λεξιλογίου και από τις στρατηγικές βελτίωσης της κατανόησης.

Σε μια πιο πρόσφατη έρευνα, οι O'Connor et al. (2017) διερεύνησαν το κατά πόσο θα μπορούσε να διδαχτεί σε μαθητές με και χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες που αντιμετώπιζαν προβλήματα στην αναγνωστική κατανόηση, το να κατακτούν τη βασική ιδέα ενός ιστορικού κειμένου, να συγκρίνουν παραγράφους μεταξύ τους και να εντοπίζουν σχέσεις αιτίας και αποτελέσματος, εμπλουτίζοντας παράλληλα το λεξιλόγιό τους με βάση ένα δοθέν ιστορικό κείμενο, εντός εύλογου χρονικού διαστήματος. Οι 34 μαθητές γυμνασίου των ΗΠΑ που συμμετείχαν στην έρευνα, προέρχονταν από μία τάξη με μαθητές που τους παρέχονταν υπηρεσίες ειδικής αγωγής και οι υπόλοιποι προέρχονταν από τρεις τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Δεκατέσσερις από αυτούς τους μαθητές είχαν διαγνωστεί με κάποια ΗΕΑ. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης δείχνουν ότι οι μαθητές γυμνασίου με αναγνωστικές δυσκολίες μπορούν να αποκομίσουν σημαντικά κέρδη στην εκμάθηση και την εφαρμογή στρατηγικών κατανόησης και ανάγνωσης σε ιστορικό κείμενο με 3 εβδομάδες εστιασμένης διδασκαλίας. Αυτά τα κέρδη ήταν εμφανή για όλους τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, με ή χωρίς κάποια αναπηρία. Οι μαθητές με ΗΕΑ δυσκολεύτηκαν παραπάνω στο να βρίσκουν σχέσεις αιτίας και αποτελέσματος και παρόλο που η βελτίωσή τους ήταν σημαντική, οι βαθμολογίες τους εξακολουθούσαν να υστερούν σε σχέση με τους συμμαθητές τους χωρίς κάποια αναπηρία. Κατά τη διδασκαλία διαπιστώθηκε ότι οι δεξιότητες ανάγνωσης των μαθητών βελτιώθηκαν. Αυτή η πρόοδος ήρθε χωρίς κάποια παραπάνω διδασκαλία, αλλά με οδηγίες που ενσωμάτωσαν δεξιότητες βελτίωσης της ανάγνωσης, εντός του χρόνου που διατέθηκε για την διδασκαλία των μαθημάτων Ιστορίας κατά την διάρκεια της παρέμβασης.

Σε μία παλαιότερη έρευνα των Ferretti et al. (2001), μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με και χωρίς ΗΕΑ συμμετείχαν σε μια παρέμβαση 8 εβδομάδων, υποστηριζόμενοι από την τεχνολογία, σχετικά με την επέκταση του 19ου αιώνα προς τα δυτικά στις Ηνωμένες Πολιτείες. Το δείγμα των μαθητών αποτελούνταν από 59 μαθητές τυπικής ανάπτυξης και 28 μαθητές με διαγνωσμένη κάποια ΗΕΑ. Από τους 28 μαθητές με ΗΕΑ οι περισσότεροι είχαν διαγνωσθεί με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και οι υπόλοιποι με Ήπια Νοητική Αναπηρία. Χρησιμοποιήθηκε ένα αφηγηματικό πλαίσιο για να οργανώσει και να υποστηρίξει την κατανόηση των εμπειριών τριών ομάδων μεταναστών από τους μαθητές. Κατά τη διάρκεια των ερευνών τους, οι μαθητές μελέτησαν τις εμπειρίες τριών ομάδων μεταναστών και ανέλυσαν πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές. Της ανάλυσης αυτών των πηγών προηγήθηκαν συζητήσεις υπό την καθοδήγηση των δασκάλων. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι η έρευνα συνδέθηκε με κέρδη ως προς τη, καλύτερη κατανόηση του ιστορικού περιεχομένου και της ιστορικής έρευνας και βελτιώσεις στην αυτοαποτελεσματικότητά των μαθητών. Οι μαθητές με ΗΕΑ δεν επωφελήθηκαν τόσο όσο οι συνομήλικοί τους μαθητές χωρίς κάποια αναπηρία, αλλά και οι δύο ομάδες εμφάνισαν συγκρίσιμα κέρδη. Σημαντικό συστατικό για την επιτυχία της συγκεκριμένης έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ενθάρρυναν τους μαθητές για τη συμμετοχή τους στη συζήτηση. Ακόμη και όταν οι απαντήσεις των μαθητών δεν ήταν απολύτως σωστές, οι εκπαιδευτικοί βρήκαν έναν τρόπο να τις τροποποιήσουν και να τις συνδέσουν στη συζήτηση του μαθήματος με τον σωστό τρόπο. Κανένας δάσκαλος δεν επέκρινε τα σχόλια ή τις ιδέες ενός μαθητή. Επιπλέον οι μαθητές ενθουσιάστηκαν με τη χρήση της τεχνολογίας στη δημιουργία και την παρουσίαση των εργασιών τους. Οι μαθητές ανυπομονούσαν να εργαστούν στον υπολογιστή και είδαν την εκπαίδευση τους να γίνεται πιο ενδιαφέρουσα σε σύγκριση με τα τυπικά μέσα εκπαίδευσης και αυτός ήταν ένας ακόμα σημαντικός λόγος ο οποίος αύξησε την επίδοση τους στο μάθημα της Ιστορίας.

Στην έρευνα της De La Paz (2005) 70 μαθητές της μέσης εκπαίδευσης των ΗΠΑ στους οποίους συμπεριλαμβάνονταν και μαθητές άριστης και μέσης επίδοσης αλλά και μαθητές με ΗΕΑ, συμμετείχαν σε μια ολοκληρωμένη διδασκαλία που σχεδιάστηκε για την προώθηση της ιστορικής κατανόησης και των δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας. Η συγκεκριμένη διδασκαλία ιστορικής κατανόησης διήρκεσε 12 ημέρες και η διδασκαλία γραφής διήρκεσε 10 ημέρες. Οι μαθητές εφάρμοσαν στρατηγικές ιστορικής έρευνας όταν διάβαζαν πρωτογενείς πηγές σε έγγραφα που σχετίζονται με την επέκταση προς τα δυτικά των ΗΠΑ και έμαθαν να σχεδιάζουν επιχειρηματολογικά δοκίμια σχετικά με ιστορικά γεγονότα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σε σύγκριση με την ομάδα των 62 μαθητών που δεν έλαβαν καμία από τις δύο μορφές διδασκαλίας, οι μαθητές που κατανόησαν την γνώση επίτευξης των στρατηγικών-στόχων που τους διδάχθηκαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας,

έγραψαν ιστορικά πιο ακριβή και πιο πειστικά δοκίμια, ανεξάρτητα από το αρχικό μαθησιακό τους προφίλ. Οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης παρουσίασαν υψηλότερα κέρδη από εκείνους με ΗΕΑ. Ωστόσο, η βελτίωση των μαθητών με ΗΕΑ ήταν αισθητή καθώς έφτασαν στο επίπεδο που είχαν οι προχωρημένοι συμμαθητές τους που συμμετείχαν στην έρευνα, πριν τους ασκηθεί η παρέμβαση.

Σε μία παλαιότερη έρευνα των MacArthur et al. (2002) η οποία διεξήχθη στις ΗΠΑ, συμμετείχαν 31 μαθητές γυμνασίου της ίδιας ηλικιακής ομάδας, 9 εκ των οποίων ήταν διαγνωσμένοι με κάποια ΗΕΑ. Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν, μέσα σε ένα χρονικό πλαίσιο 8 εβδομάδων, να αναλύσει τα πιθανά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα που μπορεί να επιφέρει η στοχευμένη συζήτηση για τη μετανάστευση στις Ηνωμένες Πολιτείες στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ου αιώνα, στην βελτίωση της απόδοσης των μαθητών στο μάθημα της Ιστορίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα μαθησιακά οφέλη ήταν και ατομικά και συλλογικά τόσο για τους μαθητές γενικής εκπαίδευσης όσο και για τους μαθητές με ΗΕΑ. Οι μαθητές με ΗΕΑ έδειξαν μεγαλύτερη βελτίωση από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης σε σχέση με το μαθησιακό επίπεδο που βρίσκονταν πριν την παρέμβαση. Επιπλέον, όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτου αναπηρίας, βελτίωσαν την αυτοαποτελεσματικότητά τους στην μελέτη και κατανόηση του μαθήματος της Ιστορίας. Αξιοσημείωτο ήταν το γεγονός ότι οι περισσότεροι από τους μαθητές με ΗΕΑ συμμετείχαν ενεργά και συνέβαλαν ουσιαστικά στη συζήτηση.

Η μελέτη των Bouck et al. (2008) διερεύνησε το πώς μπορούν να ανταποκριθούν οι μαθητές με αναπηρίες στην διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας μέσω του διαδικτυακού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος ενός μουσείου ψηφιακής Ιστορίας. Το Μουσείο ψηφιακής Ιστορίας σχεδιάστηκε, όπως υποδηλώνει το όνομά του, ως ένα διαδικτυακό μαθησιακό περιβάλλον μέσα σε ένα μουσείο. Στην έρευνα Συμμετείχαν δεκατρείς μαθητές με αναπηρίες από το Μίσιγκαν των ΗΠΑ. Οι μαθητές ασχολήθηκαν με δύο ενότητες που δημιουργήθηκαν στο Μουσείο ψηφιακής Ιστορίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η διδασκαλία μέσω του Μουσείου ψηφιακής Ιστορίας παρουσίασε στους μαθητές ευκαιρίες να κατανοήσουν και να κρίνουν διάφορα ιστορικά γεγονότα. Καθώς πολλοί από τους μαθητές δυσκολεύονταν με την ανάγνωση, η λειτουργία κειμένου σε ομιλία στον υπολογιστή τους επέτρεψε να έχουν πρόσβαση στο υλικό που παρουσιάστηκε καθώς και στις οδηγίες για τις δραστηριότητες που απαιτούνταν γραφή. Στις συνεντεύξεις τους, όλοι οι μαθητές με αναπηρίες αναγνώρισαν τη χρησιμότητα της λειτουργίας του κειμένου σε ομιλία και η πλειοψηφία (89%) δήλωσε ότι θα προτιμούσε την διδασκαλία μέσω του Μουσείου ψηφιακής Ιστορίας σε σύγκριση με τα σχολικά βιβλία και τις χειρόγραφες εργασίες. Το Μουσείο ψηφιακής Ιστορίας έδωσε στους μαθητές τη δυνατότητα να δίνουν πιο αναλυτικές γραπτές απαντήσεις, στηριζόμενοι σε πολλαπλές πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές δεδομένων, συμβάλλοντας έτσι στην καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας τους και στην

καλύτερη κατανόηση του ιστορικού γεγονότος και του χρόνου. Σε γενικές γραμμές, οι μαθητές ήταν πιο αφοσιωμένοι στο μάθημα της Ιστορίας όταν αυτό γίνονταν μέσω των μεθόδων του Μουσείου ψηφιακής Ιστορίας σε σύγκριση με τον παραδοσιακό τρόπο μαθήματος.

Η πρόσφατη έρευνα των Pelu et al. (2022) πραγματεύεται το πόσο βοήθησε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση που εφαρμόστηκε την περίοδο της πανδημίας του covid 19, με τη χρήση ηλεκτρονικών και διαδικτυακών μέσων διδασκαλίας, τους μαθητές με αναπηρία στο μάθημα της Ιστορίας. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν καθηγητές Ιστορίας από την περιοχή Σουρακάρα της Ινδονησίας. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω διαδικτυακής συνέντευξης. Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι οι καταλλήλως εκπαιδευμένοι δάσκαλοι Ιστορίας τείνουν να πιστεύουν ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες μπορούν να λάβουν περισσότερες διευκολύνσεις και μαθησιακή υποστήριξη στην ειδική αγωγή, ειδικά κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και των διαδικτυακών διαδικασιών μάθησης που εφαρμόστηκαν στην πανδημία του covid 19, συμφωνώντας με τις προηγούμενες έρευνες που αναδεικνύουν την συμβολή της τεχνολογίας στην βελτίωση της επίδοσης των μαθητών στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές σπουδές. Αντίθετα οι λιγότερο εκπαιδευμένοι δάσκαλοι Ιστορίας αμφιβάλλουν ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες μπορούν να βελτιωθούν σημαντικά στο μάθημα της Ιστορίας με οποιονδήποτε τρόπο, στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Την ίδια στάση για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους λιγότερο εκπαιδευμένους δασκάλους της έρευνας των Pelu et al. είχαν και οι δάσκαλοι Ιστορίας που συμμετείχαν μέσω συνέντευξης σε παλαιότερη έρευνα των van Hover & Yeager (2003). Οι δάσκαλοι από τις ΗΠΑ που συμμετείχαν στην συγκεκριμένη έρευνα έκαναν πολύ επιφανειακές αλλαγές στο διδακτικό υλικό τους και στις διδακτικές προσεγγίσεις τους αντί να το «προσαρμόσουν» πραγματικά στις ανάγκες των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αρκετοί δάσκαλοι εξέφρασαν εχθρότητα απέναντι στην έννοια της συμπερίληψης των συγκεκριμένων μαθητών υποστηρίζοντας ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν πρέπει να βρίσκονται σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Τα δεδομένα των συνεντεύξεων αποκάλυψαν την έλλειψη προετοιμασίας και ειδίκευσης των συγκεκριμένων καθηγητών Ιστορίας στη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία. Και οι δύο έρευνες που ασχολήθηκαν με δασκάλους Ιστορίας αναδεικνύουν τη σημασία που κατέχει ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην διδασκαλία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στις επιδόσεις αυτών στο μαθησιακό τους περιβάλλον.

1.4 Γνώσεις μαθητών Γυμνασίου ως προς το μάθημα της Ιστορίας

Σύμφωνα με τη γνωστική ψυχολογική θεωρία, η οποία εξετάζει τη γνώση ως διανοητική λειτουργία του ατόμου και υποστηρίζει ότι τα άτομα επεξεργάζονται ενεργά την πληροφορία, η γνώση διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό από την κατανόηση προγενέστερων καταστάσεων και την δεξιότητα ή την ελευθερία του μυαλού να μαθαίνει δρώντας. Σύμφωνα με την εποικοδομιστική προσέγγιση της μάθησης, οι μαθητές χτίζουν τη γνώση μέσω του συνδυασμού νέων και παλαιών εμπειριών που συνδυάζονται σταδιακά σε σχήματα αυξανόμενης πολυπλοκότητας. Συγκεκριμένα ο μαθητής, σε μια διαδικασία αλληλενέργειας με το μαθησιακό περιβάλλον, αντιπαραβάλλει τα ήδη υπάρχοντα γνωστικά του σχήματα με τις καινούριες πληροφορίες και τις αφομοιώνει (Κοντογεωργάκου, 2021).

Είναι σημαντικό, σε αυτή τη σύγχρονη κοινωνία, για να καλλιεργήσουν και να κατανοήσουν οι μαθητές τη σημασία του μαθήματος της Ιστορίας, να είναι εξοπλισμένοι με γνώσεις Ιστορίας, ώστε να μπορούν να έχουν βαθιά κατανόηση των ριζών τους, της αναπτυξιακής διαδικασίας της κοινωνίας και της χώρας τους γενικότερα (Salleh & Agus, 2011). Η διδασκαλία της Ιστορίας παρακινεί μεν τους μαθητές στην μελέτη του παρελθόντος, αλλά παράλληλα τους φέρνει σε επαφή με την ιστορική μέθοδο και διαδικασία. Η ιστορική γνώση και σκέψη των μαθητών διαμορφώνεται ταυτόχρονα και αναλογικά με την ιστορική γνώση και σκέψη των ιστορικών, των οποίων το διδακτικό έργο οι μαθητές μελετάνε. Η δυσφορία των παιδιών στο να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη για το παρελθόν είναι αποτέλεσμα της παραδοσιακής ιστορικής διδασκαλίας, η οποία δεν τους έδωσε την δυνατότητα να κατέχουν την γνώση και εμπειρία της ιστορικής μεθόδου. Για αυτό τον λόγο οι μαθητές δεν είναι εξασκημένοι στη χρήση των ιστορικών καταλοίπων ως μαρτυριών και στην εξήγηση τους ως ιστορικές αποδείξεις για την έκφραση ιστορικών ερωτήσεων, υποθέσεων ή συμπερασμάτων. Ο τρόπος με τον οποίον οι μαθητές εκπαιδεύονται στην Ιστορία έχει διαμορφώσει την σκέψη τους περισσότερο με ιστορικά ιδεολογήματα παρά με κριτική ουσιαστική γνώση (Κανταράκη, 2012).

Η χρονολογική επισκόπηση της Ιστορίας με την οποία οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι στα μαθήματα Ιστορίας στο γυμνάσιο πηγάζει συχνά από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, χωρίζεται σε περιόδους και σχετίζεται με την εθνική και την παγκόσμια Ιστορία. Περιέχει πληροφορίες για βασικά χαρακτηριστικά, άτομα και γεγονότα των περιόδων, καθώς και σημαντικές αλλαγές και συνέχειες μεταξύ των περιόδων. Ενώ οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα έπρεπε να έχουν αποκτήσει χρονολογική συνείδηση ώστε να είναι σε θέση, τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό, να ερμηνεύουν και να χρονολογούν νέες πληροφορίες σχετικά με το παρελθόν, υπάρχει διχογνωμία σχετικά με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο απόκτησης αυτής της χρονολογικής συνείδησης. Διάφορες έρευνες έχουν δείξει ότι η ικανότητα εφαρμογής της γνώσης σε νέες καταστάσεις εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πόσο ισχυρές βάσεις κατέχουν οι γνώσεις των μαθητών και από τις

στρατηγικές που χρησιμοποιούνται. Οι μαθητές πολλές φορές δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα γεγονότα και τα χρονολογικά πλαίσια της Ιστορίας, για τον λόγο ότι στα περισσότερα προγράμματα σπουδών της Ιστορίας, οι μαθητές συναντούν συγκεκριμένα πρόσωπα, γεγονότα και εξελίξεις ελάχιστες φορές κατά την διάρκεια των μαθητικών σπουδών τους (Van Boxtel, & van Drie, 2012). Επιπλέον οι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα στην κατανόηση των ιστορικών πληροφοριών και στην τοποθέτηση των γεγονότων στο χρονικό και χωρικό τους πλαίσιο. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο νεαρό της ηλικίας τους, στην έλλειψη εμπειρίας ζωής ή στη δυσκολία ανάκλησης, σύνθεσης και συσχετισμού των προηγούμενων ιστορικών γνώσεων που έχουν αποκτήσει (Baron, 2016).

Ένα ζήτημα που απασχολεί την έρευνα ως προς τις γνώσεις Ιστορίας των μαθητών αφορά την σημασία και την ερμηνεία που δίνουν οι μαθητές στις υποκειμενικές ιστορικές απόψεις. Αυτές οι απόψεις αντιπροσωπεύουν πάντα αφελείς και αντιεπιστημονικές πεποιθήσεις ή μπορούν επίσης να προβάλουν και την άλλη «όψη του νομίσματος» σε πολλά ιστορικά θέματα αναπτύσσοντας την κριτική σκέψη; Ερευνητές που ασχολήθηκαν με αυτό το θέμα υποθέτουν ότι οι αντιεπιστημονικές πεποιθήσεις επηρεάζουν ή ακόμα και εμποδίζουν την ιστορική σκέψη των μαθητών. Οι μαθητές θεωρούν την ιστορική γνώση που διδάσκονται στο σχολείο ως απόλυτη εκδοχή παρελθόντος, μελετώντας τις ιστορικές πηγές ως αυθεντίες της Ιστορίας. Οι μαθητές κατανοούν επίσης τις ιστορικές συλλογιστικές διαδικασίες ως ένα σταθερό σύνολο διαδικασιών που έχουν την ικανότητα να διαχωρίζουν την αλήθεια από την παραπληροφόρηση των ιστορικών γεγονότων. Οι μαθητές συχνά κατανοούν τον ρόλο των ειδικών ιστορικών που μεταδίδουν το παρελθόν επειδή είναι αυτοί που έχουν την πείρα να διαχωρίζουν τις σωστές και τις λανθασμένες πληροφορίες. Σε ένα ορισμένο σημείο, ωστόσο, κάποιοι εκ των μαθητών μπορεί να αρχίσουν να καταλαβαίνουν ότι υπάρχουν πολλές εκβάσεις και αλήθειες για ένα θέμα οι οποίες δεν είναι απαραίτητα λανθασμένες. Κατά συνέπεια, αυτοί οι μαθητές μπορεί να έρθουν σε επαφή με την ιδέα ότι η ιστορική γνώση είναι τελικά υποκειμενική. Η Ιστορία, λοιπόν, γίνεται θέμα πολλών απόψεων και οι διαδικασίες ιστορικής σκέψης χάνουν τη σημασία τους. Αυτοί οι μαθητές μπορεί να αντιληφθούν τις ιστορικές πηγές ως προϊόντα ανθρώπινης κατασκευής και επικοινωνίας και ως εκ τούτου, ως εγγενώς υποκειμενικές. Επειδή το παρελθόν έχει φύγει, αυτή η υποκειμενικότητα δεν μπορεί να αναιρεθεί. Οι μαθητές σε αυτή τη φάση συνειδητοποιούν τον καθοριστικό ρόλο που έχει ο ιστορικός ως πηγή της ιστορικής γνώσης και ερμηνείας των ιστορικών γεγονότων (Stoel et al., 2017).

Από την αρχή της δημόσιας εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες, οι μελετητές, οι εκπαιδευτικοί και οι πολιτικοί επιστήμονες υποστήριξαν ότι η ιστορική γνώση είναι σημαντική για την ικανότητα του πολίτη και έχουν συσχετίσει τη θέση της Ιστορίας στο πρόγραμμα σπουδών με την ιδιότητα του πολίτη. Το 1898, μια επιτροπή της Αμερικανικής Ιστορικής Ένωσης ανέφερε ότι οι ιστορικές σπουδές θα

μπορούσαν να παρέχουν στους μαθητές τον «νοητικό εξοπλισμό» για την κατανόηση των πολιτικών και κοινωνικών προβλημάτων που θα αντιμετωπίσουν στην καθημερινή ζωή, ως «πρακτική» προετοιμασία για κοινωνική προσαρμογή και για δυναμική συμμετοχή στα κοινά. Πάνω από έναν αιώνα αργότερα, το 2000, οι ομοσπονδιακοί νομοθέτες καθιέρωσαν το ρόλο της Ιστορίας στην εκπαίδευση των Αμερικανών με το ψήφισμα Sense of the Senate που ζητούσε περισσότερη και καλύτερη διδασκαλία της Ιστορίας στα σχολεία προκειμένου να βελτιωθεί η «μνήμη των πολιτών». Στα επιχειρήματα σχετικά με τη σημασία της Ιστορίας για την ιδιότητα του πολίτη, προκύπτει ότι οι πολίτες όχι μόνο πρέπει να γνωρίζουν την Ιστορία, αλλά πρέπει επίσης να μπορούν να την χρησιμοποιούν αποτελεσματικά για να αξιολογούν τα πολιτικά ζητήματα. Επιπλέον, οι πολίτες θα πρέπει να μπορούν να χρησιμοποιούν την ιστορική γνώση για να διαχειριστούν περίπλοκα πολιτικά θέματα, αλλά και κατά την χρήση των δημοκρατικών τους δικαιωμάτων όπως είναι η επίλυση διενέξεων με δημοκρατική συζήτηση, ο σωστός τρόπος διαμαρτυρίας και η ψηφοφορία. Τα σχολεία, ως υποτιθέμενοι «θεματοφύλακες της δημοκρατίας» και οι θεσμοί που είναι καλύτερα εξοπλισμένοι για να καλλιεργήσουν αυτές τις απαραίτητες ικανότητες, έχουν χρέος να βοηθήσουν τους μαθητές όχι μόνο να μάθουν Ιστορία, αλλά και να κατανοήσουν πώς να χρησιμοποιούν τις ιστορικές γνώσεις στους πολιτικούς τους ρόλους (Shreiner, 2014).

Η βιβλιογραφική επισκόπηση ως προς τις γνώσεις των εφήβων μαθητών για το μάθημα της Ιστορίας έφερε στην επιφάνεια έρευνες που θίγουν διάφορα ζητήματα προς διερεύνηση. Θέματα που εξετάστηκαν ήταν το κατά πόσο επηρεάζει η προϋπάρχουσα γνώση Ιστορίας των μαθητών την πραγμάτευση ιστορικών κειμένων, το πώς μπορεί να επηρεάσει η γνώση Ιστορίας την κρίση σύγχρονων πολιτικών ζητημάτων, το τι αντίκρισμα έχει η διδαχθείσα γνώση της Ιστορίας στην καλλιέργεια σφαιρικών γνώσεων Ιστορίας. Επιπλέον εξετάστηκε σε τι βαθμό μπορεί να γίνει διάκριση μεταξύ των υποκειμενικών ερευνητικών απόψεων και των αντιεπιστημονικών απόψεων Ιστορίας και τι επίδραση έχει η εφαρμογή μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην προσπάθεια καλλιέργειας κριτικής σκέψης και ουσιαστικής κατανόησης της Ιστορίας στους μαθητές. Σε κάποιες από τις έρευνες οι μαθητές που λαμβάνουν μέρος, συγκρίνονται και με ειδικούς πάνω στα θέματα που εξετάζονται, προσπαθώντας να δοθεί μια εικόνα για το πόσο απέχει η αντίληψη ενός εφήβου που εκπαιδεύεται σε ένα θέμα και ενός ενήλικα ειδικού πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.

Στην έρευνα των De La Paz and Wissinger (2015) ζητήθηκε από 101 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των ΗΠΑ, να βρουν αιτιώδεις σχέσεις και να συνθέσουν μια περίληψη από ένα ιστορικό κείμενο. Στους ερευνητές ενδιέφερε επίσης να βρουν πώς οι διαφορές στο επίπεδο γνώσης των μαθητών ως προς το ιστορικό θέμα που αναφέρονταν το κείμενο, θα μπορούσε να επηρεάσει την ικανότητά τους να σκέφτονται ιστορικά κατά την διαδικασία της έρευνας. Επιπλέον

στην έρευνα 10 από τους μαθητές που έλαβαν μέρος είχαν διαγνωστεί με κάποια ΗΕΑ, οπότε ένα ακόμα ζητούμενο της έρευνας ήταν να συγκριθούν οι επιδόσεις των μαθητών αυτών με τους τυπικής ανάπτυξης συνομηλίκους τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας υπέδειξαν ότι οι μαθητές με επαρκείς γνώσεις Ιστορίας για το θέμα που τους δόθηκε, είχαν καλύτερες επιδόσεις στο να βρίσκουν τις αιτιώδεις σχέσεις στο ιστορικό κείμενο, ενώ οι μαθητές με περιορισμένες γνώσεις για το θέμα πέτυχαν καλύτερες επιδόσεις κατά τη σύνταξη περιλήψεων. Τα κείμενα των πρώτων μαθητών ήταν πιο πλούσια. Ωστόσο, οι υπόλοιποι μαθητές δεν ήταν σε αρκετά μειονεκτική θέση όσον αφορά το επίπεδο ιστορικής σκέψης. Τέλος, τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης συμφωνούν με τον ισχυρισμό ότι οι μαθητές με ΗΕΑ, μπορούν να αποδώσουν σε επίπεδα ανάλογα με τους τυπικής ανάπτυξης συνομηλίκους τους, όταν γίνουν για αυτούς οι κατάλληλες μαθησιακές προσαρμογές.

Η μελέτη του Shreiner (2014), επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο άτομα με διαφορετικά επίπεδα εξειδίκευσης στον πολιτικό τομέα χρησιμοποιούν την ιστορική γνώση για να συλλογιστούν σχετικά με σύγχρονα πολιτικά ζητήματα. Συγκεκριμένα εξετάζει πώς οκτώ πολιτικοί επιστήμονες και οκτώ μαθητές γυμνασίου των ΗΠΑ χρησιμοποίησαν την ιστορική γνώση για να αναλύσουν ένα πολιτικό ζήτημα, διαβάζοντας διάφορες πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές σχετικά με το θέμα. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η ιστορική γνώση έπαιξε σημαντικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο οι πολιτικοί επιστήμονες πλεύρισαν το σύγχρονο πολιτικό ζήτημα που τους δόθηκε να σχολιάσουν. Αντίθετα οι μαθητές χρησιμοποίησαν την ιστορική γνώση, αλλά οι απαντήσεις τους για το θέμα ήταν επιφανειακές χωρίς συγκεκριμένες λεπτομέρειες και γεγονότα. Οι μαθητές δεν χρησιμοποίησαν την Ιστορία όσο θα έπρεπε για να πλαισιώσουν το πολιτικό ζήτημα και να το αξιολογήσουν. Οι μαθητές έδιναν προσοχή μόνο στις πληροφορίες που συμφωνούν με τις απόψεις τους, αγνοώντας τις αντίστοιχες πληροφορίες που θα μπορούσαν να τις ανατρέψουν. Η έρευνα κάνει κατανοητό ότι η προϋπάρχουσα γνώση παίζει σημαντικό ρόλο στη σκέψη του ανθρώπου και ότι οι άνθρωποι έχουν σχηματισμένες θεωρίες για τον κόσμο γύρω τους, ακόμα κι αν αυτές είναι αβάσιμες ή παρεξηγημένες. Αυτό χρησιμεύει ως ένα ακόμη παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο οι νέοι χρησιμοποιούν κομμάτια πληροφοριών από τις εμπειρίες τους για να ερμηνεύσουν ιστορίες από το παρελθόν.

Στόχος της έρευνας των Van Boxtel and van Drie (2012) ήταν οι μαθητές να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις σχετικά με τη διαδικασία της δημιουργίας ιστορικών συμπερασμάτων, ερμηνεύοντας και χρονολογώντας ένα ιστορικό έγγραφο ή μια εικόνα. Οι μαθητές έλαβαν οδηγίες για να καταλάβουν τι αφορούσε η εικόνα ή το έγγραφο που τους δόθηκε, με ποια ιστορικά φαινόμενα θα μπορούσε να σχετίζεται και σε ποια περίοδο ή έτος ανήκε. Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 18 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τέσσερα διαφορετικά

σχολεία στην Ολλανδία. Το κοινό χαρακτηριστικό αυτών των μαθητών ήταν ότι είχαν διδαχθεί όλη την χρονολογική επισκόπηση της Ιστορίας κατά τα πρώτα χρόνια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αν και σε διαφορετικό επίπεδο και σε διαφορετική χρονική περίοδο. Τα αποτελέσματα υποστηρίζουν την ιδέα ότι η σωστή και συστηματική απόκτηση ιστορικής γνώσης που οργανώνεται γύρω από βασικές ιστορικές έννοιες και σφαιρική γνώση των σημαντικότερων γεγονότων της Ιστορίας, βοηθά τους μαθητές να αναγνωρίζουν και να μπορούν να ερμηνεύουν ιστορικά γεγονότα μέσα από εναλλακτικές ιστορικές πηγές και να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν την χρονική περίοδο που αυτά εκπροσωπούν.

Η μελέτη των Stoel et al. (2017) χρησιμοποίησε ένα εναλλακτικό ερωτηματολόγιο που θα επέτρεπε σε εκπαιδευτικούς και ερευνητές να αξιολογήσουν τις επιστημολογικές πεποιθήσεις των μαθητών για την Ιστορία. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από 922 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ολλανδία και επτά ειδικούς στον τομέα της Ιστορίας και της φιλοσοφίας της Ιστορίας. Στόχος της έρευνας ήταν να εξετάσει εάν μπορούσαν οι συμμετέχοντες να διακρίνουν τις εναλλακτικές-υποκειμενικές επιστημονικές ιστορικές απόψεις από τις αβάσιμες αντιεπιστημονικές ιστορικές πεποιθήσεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η γραμμή που κάνει μια ιστορική πληροφορία από υποκειμενική-εναλλακτική σε αντιεπιστημονική είναι πολύ λεπτή. Και οι ειδικοί και οι μαθητές δυσκολεύτηκαν αρκετά να κάνουν μια σαφή διάκριση των γεγονότων. Επομένως, βγήκε το συμπέρασμα ότι η υποκειμενικότητα της Ιστορίας δεν μπορεί να αξιολογηθεί σωστά και ότι δεν επιβεβαιώθηκε μια σταθερή εννοιολογική διαίρεση μεταξύ υποκειμενικών-εναλλακτικών απόψεων και αντιεπιστημονικών απόψεων.

Η έρευνα του Reisman, A. (2012) αποτελεί μια παρέμβαση 6 μηνών σε πέντε σχολεία του Σαν Φρανσίσκο των ΗΠΑ, στα οποία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα "reading like historian". Σε κάθε μάθημα, οι μαθητές μελετούσαν από 2 έως 5 κείμενα που αναδεικνύουν ένα ιστορικό θέμα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Οι μαθητές εργάζονταν είτε μεμονωμένα είτε σε μικρές ομάδες για να απαντήσουν σε ερωτήσεις. Τα κείμενα επιλέχθηκαν σκόπιμα για να προσφέρουν αντικρουόμενες ερμηνείες και είχαν επίτηδες αλληλουχία για να αναγκάσουν τους μαθητές να αλλάξουν γνώμη και να αναθεωρήσουν τις υποθέσεις που σχημάτιζαν κατά τη διάρκεια της μελέτης του κειμένου. Στη συνέχεια οι μαθητές συμμετείχαν σε συζήτηση σε όλη την τάξη σχετικά με το εξεταζόμενο ιστορικό ζήτημα, χρησιμοποιώντας στοιχεία από τα κείμενα για να τεκμηριώσουν τους ισχυρισμούς τους. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης έδειξαν ότι καθώς οι μαθητές αναπόφευκτα προσπαθούσαν να ενσωματώσουν τις νέες γνώσεις που αποκτούσαν μελετώντας τα ιστορικά κείμενα, κατανόησαν ότι η Ιστορία δεν είναι μια απλή αφήγηση γεγονότων. Ενώ στα παραδοσιακά μαθήματα Ιστορίας, οι μαθητές αποδέχονται και απομνημονεύουν μια καθιερωμένη ιστορική αφήγηση από ένα

μόνο κείμενο (συνήθως, το σχολικό βιβλίο της τάξης), στα μαθήματα του προγράμματος “Reading Like a Historian”, οι μαθητές κατάφεραν να αξιολογήσουν και στη συνέχεια να συνθέσουν τις ιστορικές αφηγήσεις από πολλαπλά διαφορετικά κείμενα για να καταλήξουν στις δικές τους ιστορικές ερμηνείες.

1.5 Στάσεις μαθητών Γυμνασίου ως προς το μάθημα της Ιστορίας

Η στάση αναγνωρίστηκε ως βασική έννοια της κοινωνικο-ψυχολογίας στη δεκαετία του 1940. Η στάση έχει οριστεί ως μια συναισθηματική τάση του ατόμου υπέρ και κατά ενός αντικειμένου, ενός γεγονότος, ενός συνόλου ιδεών ή ενός άλλου ατόμου ή οποιουδήποτε ερεθίσματος. Οι στάσεις αποκτώνται μέσω της εμπειρίας, όχι εκ γενετής. Η οικογένεια, οι φίλοι και τα μέσα ενημέρωσης διαμορφώνουν τη στάση ενός ατόμου. Οι στάσεις είναι ένας σημαντικός παράγοντας στη διαμόρφωση συμπεριφοράς. Αν και η στάση είναι μια κοινωνικά βασισμένη έννοια όσον αφορά το σχηματισμό της και τα σχετικά θέματα, είναι επίσης αποτέλεσμα της ψυχολογίας και της συμπεριφοράς του ατόμου. Οι στάσεις διαμορφώνονται ως αποτέλεσμα μιας σειράς αλληλεπιδράσεων. Ωστόσο, οι στάσεις μπορεί να αλλάξουν ξαφνικά ως αποτέλεσμα μιας μόνο εμπειρίας ή μπορεί να αλλάξουν σταδιακά ως αποτέλεσμα μιας σειράς εμπειριών. Αυτή η μεταβλητότητα στην ανάπτυξη της στάσης διευκολύνει την προσαρμογή των ατόμων στο περιβάλλον τους. Οι στάσεις είναι η βάση των συμπεριφορών που επιδεικνύουμε στην καθημερινή μας ζωή. Οι συμπάθειες, οι προτιμήσεις και τα συναισθήματα αγάπης και μίσους μπορούν να εξηγηθούν από τη στάση μας. Οι ατομικές στάσεις αποκαλύπτονται μέσω των γνώσεων, των προσδοκιών και των πεποιθήσεων και των κρίσεων τους σχετικά με γεγονότα και καταστάσεις. Η μέτρηση των στάσεων παρέχει με ακρίβεια μια ακριβή εκτίμηση των συμπεριφορών. Για το λόγο αυτό, ο εντοπισμός στάσεων είναι επίσης σημαντικός για τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη στάση ως στοιχείο που έχει αντίκτυπο στη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας. Τα συναισθήματα των μαθητών που εμφανίζονται προς το μάθημα, τους δασκάλους, το σχολείο, τους φίλους, τις εξετάσεις και το υλικό του μαθήματος δείχνουν τη στάση τους. Οι στάσεις είναι σημαντικές όσον αφορά τη δημιουργία περιβαλλόντων που ευνοούν τη μάθηση. Οι θετικές ή αρνητικές στάσεις των μαθητών απέναντι σε ένα μάθημα μπορούν να επηρεάσουν τα επίπεδα ακαδημαϊκών επιτευγμάτων τους. Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν ένα θέμα με ενθουσιασμό και ενδιαφέρον μπορούν να μάθουν καλύτερα από τους μαθητές που δεν ενδιαφέρονται και δεν ενθουσιάζονται. Οι θετικές στάσεις των μαθητών απέναντι στη μάθηση θα αυξήσουν το ενδιαφέρον τους για το μάθημα και τη μαθησιακή διαδικασία, ωστόσο, οι αρνητικές στάσεις θα οδηγήσουν σε αδιαφορία και αποτυχία. Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν θετικές στάσεις απέναντι στη μάθηση

προκειμένου να επιτευχθεί η επιτυχία. Εάν η στάση ενός μαθητή απέναντι σε ένα μάθημα είναι αρνητική, μπορεί να είναι ο λόγος για την αποτυχία του (Melike & AVCI, 2020).

Οι στάσεις καθορίζουν την προδιάθεση στους ανθρώπους για να ανταποκρίνονται θετικά ή αρνητικά σε ορισμένα αντικείμενα, καταστάσεις ή πρόσωπα. Οι στάσεις λέγεται ότι είναι θετικές όταν κατευθύνονται ευνοϊκά προς έναν στόχο. Όταν κατευθύνονται δυσμενώς προς έναν στόχο, λέγεται ότι είναι αρνητικές. Η στάση των εκπαιδευτικών και των μαθητών απέναντι σε ένα μάθημα επηρεάζει τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (David & Cheruiyot, 2016).

Συχνά οι μαθητές δεν θεωρούν την Ιστορία απαραίτητη, για τον λόγο ότι έχουν την άποψη ότι δεν παρέχει επαγγελματική αποκατάσταση. Παρόλα αυτά, στην ελληνική εκπαίδευση, η Ιστορία είναι ένα μάθημα που διδάσκεται από το δημοτικό μέχρι το λύκειο. Για αυτόν τον λόγο η στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας ενδιαφέρει την παρούσα μελέτη (Μαυρογιάννη et al., 2021).

Η ισχυρή επίδραση των εκπαιδευτικών στους μαθητές φαίνεται και στα μαθήματα Ιστορίας. Ένας ικανός καθηγητής Ιστορίας διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη στάση των μαθητών απέναντι στα μαθήματα Ιστορίας (Köse, 2017). Εάν οι δάσκαλοι έχουν την ικανότητα να προσελκύσουν την προσοχή των μαθητών τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος και εφαρμόσουν την κατάλληλη διδασκαλία, θα υπάρξουν μεγάλες πιθανότητες οι μαθητές να αγαπήσουν το μάθημα της Ιστορίας (Salleh & Agus, 2011).

Επιπλέον η εθνική συνείδηση των μαθητών μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στον καθορισμό της στάσης των απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας. Οι μαθητές που προέρχονται από ένα πιο συντηρητικό περιβάλλον είναι πιθανό να είναι περισσότερο καχύποπτοι σε πιθανές διαφορετικές αντιλήψεις για τις εθνικές αξίες στο πρόγραμμα σπουδών της Ιστορίας. Αντίθετα εκείνοι οι μαθητές που προέρχονται από περιβάλλοντα με πιο φιλελεύθερες και πολυπολιτισμικές απόψεις είναι αρκετά πιθανό να είναι πιο δεκτικοί σε εναλλακτικές αφηγήσεις της Ιστορίας (Andrews et al., 2010).

Σύμφωνα με τους GÜLTEKİN et al.(2022), τα οφέλη της αξιοποίησης των ιστορικών τόπων και των μουσείων στη διδασκαλία της Ιστορίας έχουν αποδειχθεί από πολλές μελέτες. Οι μαθητές θα πρέπει να επισκέπτονται μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους εκτός από το να μελετάνε τα βιβλία Ιστορίας καθώς τόσο τα σχολικά βιβλία όσο και τα μουσεία με τους αρχαιολογικούς χώρους θα συμβάλουν στην σωστή μάθηση της Ιστορίας. Επομένως οι αρχαιολογικοί χώροι και τα μουσεία είναι ένας ακόμα παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει τη στάση των μαθητών ως προς το μάθημα της Ιστορίας.

Σημαντικός παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει την στάση των μαθητών για το μάθημα της Ιστορίας είναι η ανάγνωση. Πολλοί μαθητές γυμνασίου λόγω αναγνωστικών ή γενικότερα μαθησιακών δυσκολιών σχηματίζουν αρνητική στάση προς την ανάγνωση. Η Ιστορία είναι ένα μάθημα με μεγάλη έκταση ύλης οπότε είναι λογικό οι απαιτήσεις ανάγνωσης και αναγνωστικής κατανόησης για τους μαθητές, να είναι αυξημένες. Στις μέρες μας, η στάση καθορίζεται με βάση την επιρροή περισσότερων συντελεστών, ιδιαίτερα εξαιτίας της επίδρασης των εξωσχολικών πληροφοριών, της χρήσης διάφορων πηγών και της χρήσης διάφορων τεχνολογικών μέσων. Τα τελευταία χρόνια δίνεται ιδιαίτερη ερευνητική βαρύτητα στην προσπάθεια κατανόησης των στάσεων και ιδεών των μαθητών για την Ιστορία και στην μετουσίωση των σχετικών συμπερασμάτων για την αλλαγή της διδασκαλίας του συγκεκριμένου μαθήματος (Μαυρογιάννη et al., 2021, Köse, 2017).

Στην βιβλιογραφία βρέθηκαν διάφορες έρευνες από πολλές χώρες του κόσμου που εξετάζουν το πώς μπορεί να διαμορφωθεί η στάση των μαθητών για το μάθημα της Ιστορίας από πολλές πτυχές. Κάποιες από τις έρευνες δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στην συμπεριφορά των καθηγητών Ιστορίας, τις απόψεις τους, τα κίνητρα και τους τρόπους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν για να κινήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα της Ιστορίας. Μία από τις έρευνες εξετάζει τον ρόλο που κατέχει το πολιτικό υπόβαθρο των μαθητών για τον καθορισμό της στάσης τους απέναντι στην Ιστορία, ενώ υπάρχουν και έρευνες που αναφέρουν τι αντίκρισμα έχει στους μαθητές και από πού επηρεάζεται η άμεση προσέγγιση τους με την Ιστορία, είτε με την επίσκεψη σε έναν ιστορικό χώρο είτε με την επαφή τους με έναν αυτόπτη μάρτυρα. Τα δείγματα των ερευνών αποτελούνταν κατά πλειοψηφία από μαθητές μέσης εκπαίδευσης, από φοιτητές που αποκάλυψαν τις εμπειρίες τους κατά την διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στο γυμνάσιο και το λύκειο και από καθηγητές που διδάσκουν Ιστορία σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η έρευνα των Salleh and Agus (2011) είχε ως στόχο να εξετάσει τις στάσεις μαθητών, στη διδασκαλία και τη μάθηση της Ιστορίας σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε μια πόλη της Μαλαισίας και να διερευνήσει διάφορες μεθόδους διδασκαλίας που ασκούνται από τους καθηγητές Ιστορίας στη προσπάθεια τους να κινήσουν και να διατηρήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους για την Ιστορία, εντός και εκτός σχολείου. Στην συγκεκριμένη ποσοτική έρευνα συμμετείχαν 189 μαθητές διαφορετικών εθνικοτήτων. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι το ενδιαφέρον, τα κίνητρα και οι επιδόσεις μαθητών επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τις στρατηγικές διδασκαλίας των καθηγητών Ιστορίας. Η μελέτη δείχνει ότι εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να προσελκύσουν την προσοχή των μαθητών τους κατά τη διάρκεια της μαθήματος, θα υπάρξουν μεγάλες πιθανότητες οι μαθητές, ανεξάρτητα από το φύλο και την εθνικότητα, να λατρέψουν την Ιστορία. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να είναι δημιουργικοί με το δικό τους τρόπο

διδασκαλίας, αλλά εξαρτάται από το πώς τον εφαρμόζουν. Μέσα από την έρευνα προέκυψε ότι κάποιες από τις τεχνικές διδασκαλίας της Ιστορίας βοήθησαν να παρακινηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών. Οι συγκεκριμένες τεχνικές ήταν η ενθάρρυνση των μαθητών στο να λένε την προσωπική τους άποψη, η οργάνωση διαλόγου μέσα σε περιβάλλον αλληλεπίδρασης και ομαδικών δραστηριοτήτων μεταξύ των μαθητών, η χρήση ψηφιακού οπτικοακουστικού υλικού και η δημιουργία κινήτρων στους μαθητές.

Η πρόσφατη έρευνα των Μαυρογιάννη et al., (2021) προέρχεται από τον ελληνικό χώρο και έχει σκοπό να διερευνήσει την στάση των μαθητών της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 247 μαθητές/τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Γυμνασίων, Γενικών Λυκείων (ΓΕΛ) και Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑΛ) διαφόρων περιοχών του Νομού Ηρακλείου Κρήτης. Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (66,8%) φοιτούσαν σε ΓΕΛ. Σε Γυμνάσιο φοιτούσε το 14,2% των μαθητών, ενώ σε Επαγγελματικό Λύκειο το 19% των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Κατά την μελέτη εξετάστηκε η επίδραση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), οι στρατηγικές μελέτης του μαθήματος, η γενικότερη στάση απέναντι στην Ιστορία, και η επιρροή του ιστορικού χάρτη στους μαθητές. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η διδασκαλία Ιστορίας μέσω ΤΠΕ κρατά ζωντανό το ενδιαφέρον των μαθητών σε μεγαλύτερο βαθμό από ό τι η διδασκαλία μέσω χρήσης χαρτών. Γενικότερα οι μαθητές αναπτύσσουν μια θετικότερη στάση προς την Ιστορία όταν στο μάθημα χρησιμοποιούνται εργαλεία ΤΠΕ, κατακρίνοντας τις παραδοσιακές μεθόδους παράδοσης του μαθήματος της Ιστορίας, οι οποίες συσχετίζονται με την επιμονή των εκπαιδευτικών στο σχολικό εγχειρίδιο και την έλλειψη δημιουργικότητας στις διδακτικές τεχνικές.

Μια ακόμα πρόσφατη μελέτη του Köse (2017) ασχολείται και αυτή με τον ρόλο των καθηγητών Ιστορίας γυμνασίων της Τουρκίας στη διαμόρφωση της στάσης των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας. Η συγκεκριμένη έρευνα εξετάζει ποιοτικά 30 προπτυχιακούς φοιτητές διάφορων ετών, οι οποίοι αποκαλύπτουν τις εμπειρίες τους από την περίοδο που διδάχθηκαν Ιστορία στα σχολικά χρόνια του γυμνασίου και του λυκείου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι καθηγητές Ιστορίας κατέχουν καθοριστικό ρόλο στην στάση των μαθητών για το μάθημα της Ιστορίας κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, την μεγαλύτερη επιρροή την έχουν οι μέθοδοι και οι τεχνικές που χρησιμοποιεί ένας δάσκαλος κατά τη διάρκεια του μαθήματος και δευτερευόντως, η προσωπικότητα του δασκάλου, που επηρεάζει και αυτήν άμεσα την στάση των μαθητών για τα μαθήματα Ιστορίας. Αυτή η εντύπωση για το μάθημα, που αποκτούν οι μαθητές από τα σχολικά χρόνια, καθορίζει τις στάσεις και τα ενδιαφέροντά τους σχετικά με την Ιστορία και τα επόμενα χρόνια της ζωής τους. Και σε αυτήν την έρευνα οι μαθητές έδωσαν τα εύσημα στους καθηγητές

που χρησιμοποιούσαν καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας αντί των παραδοσιακών και έκαναν το μάθημα πιο ρεαλιστικό και ενδιαφέρον, προσπαθώντας να συσχετίσουν το παρελθόν με το παρόν στα μάτια των μαθητών.

Η πρόσφατη μελέτη των Melike and AVCI (2020) στοχεύει να αποκαλύψει τα επίπεδα κινήτρων των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τη στάση τους απέναντι στα μαθήματα ανθρωπιστικών σπουδών όπως είναι η Ιστορία. Αυτή η έρευνα διαχειρίστηκε και ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα. Στο ποσοτικό μέρος της έρευνας συμμετείχαν 443 μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ στο ποιοτικό μέρος της έρευνας συμμετείχαν 45 μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όλοι τους προερχόμενοι από σχολεία της βόρειας Τουρκίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειοψηφία των μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα έχει θετική στάση απέναντι στα μαθήματα Κοινωνικών Σπουδών. Και σε αυτή την έρευνα οι μαθητές έδωσαν μεγάλη σημασία στον εκπαιδευτικό που τους διδάσκει το μάθημα, επιθυμώντας ο δάσκαλος τους να είναι διασκεδαστικός, να τους κρατά ζωντανό το ενδιαφέρον, οργανώνοντας διάφορες δραστηριότητες. Η έρευνα έδειξε επίσης ότι είναι σημαντικό να δίνονται κίνητρα στους μαθητές καθώς αυτά επηρεάζουν την στάση τους προς τα μαθήματα. Η ακαδημαϊκή πρόοδος των μαθητών αυξάνεται, όταν αυτοί έχουν υψηλά επίπεδα κινήτρων και θετική στάση απέναντι σε ένα μάθημα.

Η έρευνα των David and Cheruiyot (2016) προσπάθησε να εξετάσει το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα της Ιστορίας σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η μελέτη προσπάθησε να προσδιορίσει τις στάσεις των μαθητών απέναντι στην Ιστορία σε επιλεγμένα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κένυας. Στην έρευνα συμμετείχαν και μαθητές και εκπαιδευτικοί. Από τους 410 μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα οι περισσότεροι μαθητές είχαν θετική στάση απέναντι στην Ιστορία. Η έρευνα έβγαλε το συμπέρασμα, (συνδυάζοντας και τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών), ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καλλιεργούν τη θετική στάση στους μαθητές για όλα τα μαθήματα, καθώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους μαθητές να δίνουν μεγαλύτερη σημασία στις φυσικές και τεχνολογικές επιστήμες από ό τι στις ανθρωπιστικές. Η μελέτη αποκάλυψε επίσης ότι οι θετικές στάσεις απέναντι σε ένα μάθημα δεν οδηγούν απαραίτητα σε υψηλές επιδόσεις στο συγκεκριμένο μάθημα.

Η έρευνα των Andrews et al. (2009) εξετάζει τις στάσεις των νέων απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας και πώς αυτές σχετίζονται με την εθνική και πολιτική τους ταυτότητα. Το δείγμα αποτελούνταν από 353 πρωτοετείς προπτυχιακούς φοιτητές που φοιτούσαν σε πέντε πανεπιστήμια στη Βόρεια Αγγλία. Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν Βρετανοί πολίτες, η πλειονότητα των οποίων είχε πρόσφατα αποφοιτήσει από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παρακολουθώντας το πρόγραμμα διδασκαλίας, που είχε σχεδιαστεί κατά την διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, για την

καλλιέργεια της βρετανικής εθνικής συνείδησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι στάσεις των φοιτητών απέναντι στην Ιστορία εξαρτώνται από το εάν οι απόψεις των φοιτητών είχαν συντηρητικό ή φιλελεύθερο υπόβαθρο. Η προσωπική «ταυτότητα» των μαθητών είναι πιθανό να επηρεάσει τη στάση τους απέναντι στις διαφορετικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας της Ιστορίας. Ως εκ τούτου, οι υπεύθυνοι του προγράμματος σπουδών της Ιστορίας, πρέπει να δώσουν ιδιαίτερη προσοχή στις προσωπική ταυτότητα των μαθητών και στο πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή διαμορφώνεται όταν επιδιώκουν να δώσουν μια συγκεκριμένη προσέγγιση στον τρόπο διδασκαλίας της Ιστορίας και στα μηνύματα που θέλουν να περάσουν στους μαθητές.

Η μελέτη των GÜLTEKİN et al. (2022) εξετάζει την στάση που έχουν οι μαθητές μέσης εκπαίδευσης για τους ιστορικούς τόπους. Στην έρευνα συμμετείχαν εθελοντικά 551 μαθητές από δύο σχολεία της Τουρκίας. Σημαντική λεπτομέρεια της έρευνας είναι ότι στο ένα σχολείο δίνεται μεγαλύτερη βάση στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών και στο άλλο σχολείο δίνεται μεγαλύτερη προσοχή στη διδασκαλία μαθημάτων που ανήκουν στις ανθρωπιστικές επιστήμες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι στάσεις των μαθητών του σχολείου που δίνονταν περισσότερη βαρύτητα στις θετικές επιστήμες ήταν πιο αρνητικές απέναντι σε ιστορικούς τόπους από εκείνες των σχολείων που διδάσκονταν μαθήματα ανθρωπιστικών επιστημών. Ο λόγος για τον οποίο οι μαθητές που φοιτούν στο Γυμνάσιο που δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στις κοινωνικές επιστήμες, έχουν καλύτερη στάση απέναντι σε ιστορικούς τόπους σε σύγκριση με τους μαθητές που φοιτούν σε άλλους τύπους σχολείων μπορεί να είναι ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές έχουν δεχθεί περισσότερες πληροφορίες για τους ιστορικούς τόπους, τον αντίκτυπο και την αξία τους σε τοπικό και εθνικό επίπεδο. Επίσης μπορεί να θεωρηθεί ότι το γεγονός ότι σε αυτό το σχολείο δίνεται μεγαλύτερο βάρος στην διδασκαλία της Ιστορίας έχει επιρροή σε αυτήν την κατάσταση. Επιπλέον αποδείχθηκε ότι οι μαθητές οι οποίοι είχαν θετική στάση για τους αρχαιολογικούς χώρους κατά την διάρκεια επίσκεψης στους με το σχολείο, ήταν πιο πιθανό να ασχοληθούν με την Ιστορία και στον ελεύθερο τους χρόνο, είτε με το να επισκεφτούν κάποιον αρχαιολογικό χώρο από μόνοι τους είτε διαβάζοντας εξωσχολικά ιστορικά βιβλία και παρακολουθώντας ταινίες με ιστορικό περιεχόμενο.

Η έρευνα των Nyamwembe et al. (2013) εξετάζει τις στάσεις των μαθητών απέναντι στη μελέτη της Ιστορίας σε επιλεγμένα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κένυας. Στην έρευνα πήραν μέρος 150 μαθητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές είχαν αρνητική στάση για την Ιστορία. Οι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές δεν ενδιαφέρονταν ήταν η έλλειψη κινήτρων μάθησης και ενδιαφέροντος. Στη μελέτη οι περισσότεροι ερωτηθέντες συμφώνησαν ότι το μάθημα της Ιστορίας θα ήταν πιο ενδιαφέρον αν οι εκδρομές σε αρχαιολογικούς χώρους ήταν συχνότερες και υπήρχε μεγαλύτερη συσχέτιση του παρελθόντος που

διδάσκει το μάθημα με το παρόν. Επιπλέον οι τρόποι διδασκαλίας επιθυμούσαν να είναι πιο μαθητοκεντρικοί από ότι δασκαλοκεντρικοί καλλιεργώντας την κριτική σκέψη. Το ίδιο συμπέρασμα έβγαλαν και οι Osoro et al. (2009) που διεξήγαγαν μια λίγο παλαιότερη παρόμοια έρευνα στην ίδια περιοχή.

Τέλος σύμφωνα με την πρόσφατη έρευνα των Bartelds et al. (2020) σημαντική θέση στην καλλιέργεια του ενδιαφέροντος στο μάθημα της Ιστορίας από τους μαθητές μέσης εκπαίδευσης, ανεξαρτήτου εκπαιδευτικής ανάγκης, κατέχει και η ιστορική ενσυναίσθηση. Στην έρευνα τους που διεξήχθη στην Ολλανδία, απέσπασαν τις απόψεις 10 καθηγητών Ιστορίας και 17 μαθητών τους πάνω σε αυτή και παρέθεσαν τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να εμφυτευτεί στην συνείδηση των μαθητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες είδαν κυρίως την ιστορική ενσυναίσθηση ως δεξιότητα που μπορεί να μαθευτεί. Ως βασικά στοιχεία της ιστορικής ενσυναίσθησης, χαρακτήρισαν τη δημιουργία ιστορικών συμπερασμάτων, την προσωπική σύνδεση με το παρελθόν και την ιστορική φαντασία. Η πρόσκληση ενός αυτόπτη μάρτυρα στο σχολείο, η επίσκεψη σε έναν ιστορικό χώρο και οι συζητήσεις στην τάξη θεωρήθηκαν ιδιαίτερα αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας για να καλλιεργηθεί η ιστορική ενσυναίσθηση.

1.6 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να συγκριθούν οι γνώσεις και οι στάσεις μαθητών γυμνασίου χωρίς και με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ή Ήπια Νοητική Αναπηρία, ως προς το μάθημα της Ιστορίας. Οι παράμετροι που μελετάει η παρούσα έρευνα είναι η στάση απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας, οι δυσκολίες στο μάθημα της Ιστορίας και η ανάγκη για υποστήριξη στο μάθημα της Ιστορίας. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι τα παρακάτω:

1. Ποιες είναι οι στάσεις των μαθητών Γυμνασίου χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες προς το μάθημα της Ιστορίας;
2. Τι γνωρίζουν οι μαθητές Γυμνασίου χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες για τους σκοπούς του μαθήματος της Ιστορίας;
3. Ποιες είναι οι σημαντικότερες δυσκολίες που δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν με το μάθημα της Ιστορίας οι μαθητές Γυμνασίου χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες;

4. Τι είδους διδακτική βοήθεια πιστεύουν ότι χρειάζονται οι μαθητές Γυμνασίου χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες για να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις του μαθήματος της Ιστορίας;
5. Σε ποιον βαθμό ταυτίζονται οι στάσεις, οι γνώσεις, οι δυσκολίες και η βοήθεια που χρειάζονται οι μαθητές Γυμνασίου χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες ως προς το μάθημα της Ιστορίας;

2 Κεφάλαιο: Μεθοδολογία έρευνας

2.1 Ερευνητική στρατηγική

Στη συγκεκριμένη έρευνα η μεθοδολογική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε είναι η ποσοτική και πραγματοποιήθηκε με την χρήση περιγραφικής έρευνας, καθώς αυτός ο τύπος έρευνας δεν περιλαμβάνει απλώς τη συγκέντρωση και τη καταγραφή γεγονότων αλλά απαιτεί και σωστές αναλύσεις, ερμηνείες, συγκρίσεις, προσδιορισμό τάσεων, σχέσεων και πραγματοποιείται μέσω αυτοσχέδιων ερωτηματολογίων. (Salaria, 2012). Τα παραπάνω γνωρίσματα της περιγραφικής στρατηγικής φαίνεται να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις και τους στόχους της συγκεκριμένης εργασίας. Εφαρμόστηκε η μέθοδος της βολικής δειγματοληψίας (Robson, 2010) και η διανομή του ερωτηματολογίου ξεκίνησε από τις 24/02/2023 και ολοκληρώθηκε στις 12/03/2023. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε χειρόγραφα από μαθητές του νομού Σερρών και Θεσσαλονίκης με τους περισσότερους από τους μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα, να φοιτούν στο 3^ο Γυμνάσιο Σερρών.

2.2 Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν 62 μαθητές γυμνασίου. Στους Πίνακες 1-3 παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Αναφορικά με το φύλο, το 53,2% των μαθητών είναι αγόρια και το 46,8% κορίτσια. Σχετικά με το έτος γέννησης των μαθητών, το 25,8% ήταν γεννημένοι το 2010, το 38,7 % ήταν γεννημένοι το 2009 και το 35,5 % ήταν γεννημένοι το 2008. Όσον αφορά την τάξη των μαθητών, 27,4% είναι στην Α' Γυμνασίου, το 41,9% στην Β' Γυμνασίου και το 30,6% στην Γ' Γυμνασίου. Σχετικά με το εάν οι μαθητές έχουν ή όχι κάποια Ήπια Εκπαιδευτική Ανάγκη, το 51,6% των ερωτηθέντων έχουν διαγνωστεί με κάποια HEA εκ των οποίων το 37,1% έχουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, το 14,5% έχουν Ήπια Νοητική Αναπηρία. Το υπόλοιπο 48,4% είναι μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

Πίνακας 1: Συχνότητες του Φύλου

| Φύλο | Counts | % του συνόλου | Cumulative % |
|---------|--------|---------------|--------------|
| Αγόρι | 33 | 53.2 % | 53.2 % |
| Κορίτσι | 29 | 46.8 % | 100.0 % |

Πίνακας 2: Συχνότητες του Έτους Γέννησης

| Έτος Γέννησης | Counts | % του συνόλου | Cumulative % |
|---------------|--------|---------------|--------------|
| "2010" | 16 | 25.8 % | 25.8 % |
| "2009" | 24 | 38.7 % | 64.5 % |
| "2008" | 22 | 35.5 % | 100.0 % |

Πίνακας 3: Συχνότητες των Ήπιων Εκπαιδευτικών Αναγκών

| Επίπεδα | Counts | % του συνόλου | Cumulative % |
|------------------------------|--------|---------------|--------------|
| Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες | 23 | 37.1 % | 37.1 % |
| Ήπια Νοητική Αναπηρία | 9 | 14.5 % | 51.6 % |
| Τυπικής Ανάπτυξης | 30 | 48.4 % | 100.0 % |

Σχετικά με το εάν οι μαθητές με ΗΕΑ παρακολουθούν το τμήμα ένταξης του σχολείου τους, 12 από τους 23 μαθητές με ΕΜΔ απάντησαν ότι παρακολουθούν το τμήμα ένταξης του σχολείου τους, ενώ από τους 9 μαθητές με ΗΝΑ το τμήμα ένταξης του σχολείου τους το παρακολουθούν οι 6.

Πίνακας 4: Συχνότητες των Ήπιων Εκπαιδευτικών Αναγκών

| Ήπια Εκπαιδευτική Ανάγκη | Μαθησιακή υποστήριξη σε Τμήμα Ένταξης | |
|------------------------------|---------------------------------------|-----|
| | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
| Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες | 12 | 11 |
| Ήπια Νοητική Αναπηρία | 6 | 3 |
| Καμία | 0 | 30 |

2.3 Ερωτηματολόγιο

Για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο 32 ερωτήσεων, το οποίο χωρίζεται σε 4 ενότητες, 1) «Δημογραφικά στοιχεία», 2) «Στάση απέναντι στην Ιστορία», 3) «Δυσκολίες ως προς το μάθημα της Ιστορίας» και 4) «Υποστήριξη/ βοήθεια στο μάθημα της Ιστορίας». Κάποιες από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου βασίστηκαν και στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα των Μαυρογιάννη et al., (2021) και εξετάζει τη στάση των μαθητών απέναντι στην Ιστορία.

Η 1η ενότητα «Δημογραφικά στοιχεία» αποτελείται από 6 ερωτήσεις κλειστού τύπου σχετικά με το φύλο, την τάξη, το έτος γέννησης, το αν οι μαθητές έχουν μαθησιακή υποστήριξη στο τμήμα ένταξης ή παρακολουθούν αποκλειστικά τα μαθήματα τους στη γενική τάξη, με ή χωρίς παράλληλη στήριξη. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις θεωρήθηκαν ως κατάλληλες ανεξάρτητες μεταβλητές για να εξεταστεί η επίδραση τους στις εξαρτημένες (παράγοντες της έρευνας σχετικά με την στάση απέναντι στην Ιστορία, τις δυσκολίες και την ανάγκη για υποστήριξη)

Η 2η ενότητα «Στάση απέναντι στην Ιστορία», περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας Likert από 1-5 (1=Διαφωνώ Απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε Συμφωνώ, Ούτε Διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ Πολύ), όπως π.χ. «Παρακολουθώ με ενδιαφέρον το μάθημα της Ιστορίας στο σχολείο». Στην ενότητα υπάρχει και 1 ερώτηση αρνητικής σημασίας όπως π.χ. «Η μελέτη της Ιστορίας με προκαλεί σύγχυση».

Η 3η ενότητα «Δυσκολίες ως προς το μάθημα της Ιστορίας», περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας Likert από 1-5 (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα), όπως π.χ. «Δυσκολεύομαι στην απομνημόνευση του μαθήματος της Ιστορίας». Το

συνολικό σκορ του παράγοντα θα προκύψει με χρήση μέσου όρου των ερωτήσεων. Επιπλέον υπάρχει και μία ερώτηση ανοιχτού τύπου όπου ζητάει από τους μαθητές να γράψουν συνοπτικά κάποια δυσκολία που έχουν με το μάθημα της Ιστορίας και δεν ερωτάται στις προηγούμενες ερωτήσεις κλίμακας Likert.

Η 4η ενότητα «Υποστήριξη/ βοήθεια στο μάθημα της Ιστορίας», περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας Likert από 1-5 (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα), όπως π.χ. «Το να υπογραμμίζω τις σημαντικές πληροφορίες στο κείμενο της Ιστορίας με βοηθά να τις θυμάμαι ». Το συνολικό σκορ του παράγοντα θα προκύψει με χρήση μέσου όρου των ερωτήσεων. Επιπλέον υπάρχει και μία ερώτηση ανοιχτού τύπου όπου ζητάει από τους μαθητές να γράψουν συνοπτικά κάποια ενέργεια ή κάποιο μέσον που τους βοηθά να μαθαίνουν το μάθημα της Ιστορίας και δεν ερωτάται στις προηγούμενες ερωτήσεις κλίμακας Likert.

Οι ερωτήσεις των ενοτήτων 2-4 αποτελούν τις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας. Πριν τη διεξαγωγή της έρευνας υλοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε 5 μαθητές της Γ' Γυμνασίου του 3^ο Γυμνασίου Σερρών έτσι ώστε να εντοπιστούν τυχόν ασάφειες και προβλήματα κατανόησης κατά την διάρκεια συμπλήρωσής του ερωτηματολογίου. Κατόπιν κάποιων διορθώσεων στη διατύπωση ορισμένων ερωτήσεων του ερωτηματολογίου τα αποτελέσματα ήταν θετικά και το εργαλείο κρίθηκε κατάλληλο για τη συλλογή δεδομένων. Ο ερευνητής δεν παρείχε κανένα είδος βοήθειας εκτός από περιπτώσεις παιδιών που είχαν προβλήματα στην ανάγνωση, και σε περίπτωση επιθυμίας κάποιων γινόταν προφορική ανάγνωση κάποιων ερωτήσεων.

2.4 Διαδικασία συλλογής και δεοντολογικά ζητήματα

Η εύρεση των συμμετεχόντων στο 3^ο Γυμνάσιο Σερρών έγινε με τη βοήθεια καταλόγου του σχολείου όπου υπήρχαν καταγεγραμμένοι όλοι οι μαθητές με διαγνωσμένη κάποια ΗΕΑ, ανεξαρτήτως φοίτησης στο τμήμα ένταξης του σχολείου. Οι συμμετέχοντες μαθητές από τα υπόλοιπα σχολεία της πόλης των Σερρών και της Θεσσαλονίκης συγκεντρώθηκαν με την πολύτιμη βοήθεια συναδέλφων της ίδιας ειδικότητας (ΠΕ02 Φιλολόγων). Στο 3^ο Γυμνάσιο Σερρών ο διαμοιρασμός και η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκαν εξ' ολοκλήρου από τον ερευνητή ενώ στα υπόλοιπα σχολεία με την βοήθεια συναδέλφων.

Η έρευνα έλαβε έγκριση από τον αρμόδιο Πανεπιστημιακό Φορέα του ερευνητή. Η συλλογή των δεδομένων υλοποιήθηκε το ακαδημαϊκό-σχολικό έτος 2022-23 και πιο συγκεκριμένα από τις 24 Φεβρουαρίου 2023 έως τις 12 Μαρτίου 2023. Αρμόδιος επιβλέπων καθηγητής καθοδήγησε τον ερευνητή από τον σχεδιασμό του αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου μέχρι τη συγγραφή των

συμπερασμάτων σχετικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Η συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου αποτελεί κατά κάποιο τρόπο μια «εισβολή» στην προσωπική ζωή των συμμετεχόντων, είτε λόγω των πληροφοριών που καλούνται να μοιραστούν για ευαίσθητα ζητήματα, είτε λόγω του χρόνου που θα αφιερώσουν. Για το λόγο αυτό, αξίζει να σημειωθεί πως καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας εξασφαλίστηκε η συνειδητή συναίνεση της συμμετοχής τους, καθώς δεν πιέστηκε κανένας από τους συμμετέχοντες να παραμείνει ή να εγκαταλείψει την έρευνα. Ακόμη, για τη συμπλήρωση των απαντήσεων δόθηκε η εγγύηση της ανωνυμίας των στοιχείων τους και της χρήσης αυτών μόνο για τις ανάγκες της έρευνας. Τέλος, οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν με τον ερευνητή μέσω τηλεφώνου ή ηλεκτρονικού ταχυδρομείου για οποιαδήποτε απορία τους,

2.5 Αξιοπιστία-εγκυρότητα

Η αξιοπιστία των παραγόντων ελέγχθηκε με χρήση του συντελεστή Cronbach Alpha. Ο συγκεκριμένος συντελεστής είναι ένα πολλαπλό μέτρο συνάφειας και εξετάζει την σταθερότητα των μετρήσεων. Η λογική είναι ότι ερωτήσεις που αναφέρονται στην ίδια έννοια θα πρέπει να έχουν υψηλή συνάφεια για να θεωρήσουμε ότι υπάρχει σταθερότητα στις μετρήσεις και ότι το εργαλείο είναι αξιόπιστο. Ικανοποιητικές θεωρούνται οι τιμές άνω του 0,7 (Ζαφειρόπουλος, 2022). Ο Πίνακας 5 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας των παραγόντων. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι υπάρχει αποδεκτή εσωτερική αξιοπιστία, αφού οι τιμές Cronbach Alpha των παραγόντων είναι μεγαλύτερες από 0,6. Συγκεκριμένα ο παράγοντας «Στάση απέναντι στην Ιστορία» εμφάνισε αποδεκτή αξιοπιστία για το σύνολο του δείγματος ($\alpha=0,729$). Η ερώτηση: Η μελέτη της Ιστορίας μου προκαλεί σύγχυση είναι ερώτηση αρνητικής σημασίας για αυτόν τον λόγο εφαρμόστηκε η εντολή αντίθετης κωδικοποίησης (reverse scaled items). Ο παράγοντας «Δυσκολίες ως προς το μάθημα της Ιστορίας» εμφάνισε υψηλή αξιοπιστία στο σύνολο του δείγματος ($\alpha=0,821$). Ο παράγοντας «Υποστήριξη/βοήθεια στο μάθημα της Ιστορίας» εμφάνισε αποδεκτή αξιοπιστία στο σύνολο του δείγματος ($\alpha=0,688$) Η ερώτηση με την χαμηλότερη φόρτιση ήταν η «Όταν κάνω μια εργασία χρησιμοποιώντας πηγές που αναζητώ στο διαδίκτυο, μαθαίνω περισσότερα πράγματα σε σχέση με όταν κάνω μια εργασία στην οποία χρησιμοποιώ παραδοσιακά βιβλία», η οποία πιθανώς να χρήζει αναθεώρησης.

Πίνακας 5 : Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας

| Κλίμακα | A του Cronbach |
|---------------------------------------------|----------------|
| Στάση απέναντι στην Ιστορία | 0.729 |
| Δυσκολίες ως προς το μάθημα της Ιστορίας | 0.821 |
| Υποστήριξη/ βοήθεια στο μάθημα της Ιστορίας | 0.688 |

2.6 Στατιστική ανάλυση

Η κωδικοποίηση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε στο Microsoft Office Excel 2007. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε στο στατιστικό πρόγραμμα *jamovi*. (Version 1.6) . Οι ονομαστικές μεταβλητές παρουσιάστηκαν με ποσοστά και συχνότητες ενώ οι διατακτικές κλίμακας Likert και οι ποσοτικές με ελάχιστη, μέγιστη τιμή, μέση τιμή και τυπική απόκλιση.

Χρησιμοποιήθηκαν κυρίως παραμετρικοί έλεγχοι, λόγω του πλήθους των συγκρινόμενων δειγμάτων (30 και άνω) αλλά και λόγω ύπαρξης κανονικής κατανομής η οποία ελέγχθηκε με το Shapiro Wilk test

Χρησιμοποιήθηκε επίσης ο έλεγχος ομοιογένειας διασπορών του Levene και ο έλεγχος του Fischer για την στάθμη σημαντικότητας.

Αναφορικά με τους παραμετρικούς ελέγχους χρησιμοποιήθηκαν οι έλεγχοι independent samples t-test (σύγκριση μέσων τιμών 2 ανεξάρτητων δειγμάτων), ANOVA (σύγκριση μέσων τιμών 3 και περισσότερων ανεξάρτητων δειγμάτων), ο έλεγχος του Fischer και του Pearson (έλεγχος συσχέτισης ποσοτικών μεταβλητών). Όσον αφορά τους μη παραμετρικούς ελέγχους χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman (έλεγχος συσχέτισης ποσοτικών μη κανονικών μεταβλητών) και ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruscal-Wallis

3 Κεφάλαιο: Αποτελέσματα έρευνας

3.1 Σύγκριση Στάσεων

Στάση απέναντι στην Ιστορία

Έλεγχοι Ανονα

Ο έλεγχος της κατανομής έδειξε ότι αυτή είναι κανονική ($p=0,767 > 0,05$) οπότε χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος ANOVA ($F(2,59)=0,705, p=0,498>0,001$).

Σύμφωνα με το αποτέλεσμα δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την στάση προς την Ιστορία μεταξύ των μαθητών με ΕΜΔ (Μ.Ο.=3,16), των μαθητών με ΗΝΑ (Μ.Ο.= 2,90) και των μαθητών Τ.Α.(Μ.Ο.= 3,17), με τους μαθητές με ΗΝΑ να έχουν παρουσιάσει ελαφρώς αρνητικότερη στάση.

Πίνακας 6 : Έλεγχοι Ανονα ως προς την ύπαρξη ΗΕΑ και την στάση απέναντι στην Ιστορία

| | Ήπια Εκπαιδευτική Ανάγκη | N | Μ.Ο. | T.A. |
|--------------------|------------------------------|----|------|-------|
| Στάση στην Ιστορία | Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες | 23 | 3.16 | 0.691 |
| | Ήπια Νοητική Αναπηρία | 9 | 2.90 | 0.341 |
| | Τυπικής Ανάπτυξης | 30 | 3.17 | 0.598 |

Σύμφωνα με τον πίνακα 7,

- Την πιο μεγάλη σύγχυση η Ιστορία την προκαλεί στους μαθητές με ΕΜΔ (Μ.Ο._{ΕΜΔ}= 3,04, Μ.Ο._{ΗΝΑ}=2,56, Μ.Ο._{ΤΑ}= 2,70)
- Την πιο θετική στάση τους για την Ιστορία οι μαθητές με ΕΜΔ την δείχνουν όταν παρακολουθούν ταινίες και ντοκιμαντέρ με ιστορικά θέματα (Μ.Ο._{ΕΜΔ}=3,70, Μ.Ο._{ΗΝΑ}=3,56, Μ.Ο._{ΤΑ}=3,40).
- Οι μαθητές με ΗΝΑ δηλώνουν ότι παρακολουθούν με μέτριο προς θετικό ενδιαφέρον το μάθημα (Μ.Ο._{ΗΝΑ}= 3,11, Μ.Ο._{ΕΜΔ}= 3,17, Μ.Ο._{ΤΑ} = 3,40),

- Στους μαθητές με ΗΝΑ δεν αρέσει να διαβάζουν Ιστορία από εξωσχολικά βιβλία στον ελεύθερο χρόνο τους, όπως και τις υπόλοιπες δύο κατηγορίες μαθητών (Μ.Ο._{ΗΝΑ}= 2,44, Μ.Ο._{ΕΜΔ}=2,43, Μ.Ο._{ΤΑ}= 2,43).
- Το μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το μάθημα της Ιστορίας δήλωσαν ότι το έχουν οι μαθητές ΤΑ συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές (Μ.Ο._{ΤΑ} = 3,40, Μ.Ο._{ΕΜΔ}= 3,17, Μ.Ο._{ΗΝΑ}= 3,11).
- Οι μαθητές ΤΑ δείχνουν και το μεγαλύτερο ενδιαφέρον για επίσκεψη σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους (Μ.Ο._{ΤΑ}=3,47, Μ.Ο._{ΕΜΔ}= 3,30, Μ.Ο._{ΗΝΑ}=2,67)

Πίνακας 7: Έλεγχοι Απονα ως προς την ύπαρξη ΗΕΑ και την στάση απέναντι στην Ιστορία

| Πρόταση | ΕΜΔ Μ.Ο. (Τ.Α.) | ΗΝΑ Μ.Ο. (Τ.Α.) | Τυπικής Ανάπτυξης Μ.Ο. (Τ.Α.) |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|----------------------------|------------------------------------------|
| Παρακολουθώ με ενδιαφέρον το μάθημα της Ιστορίας στο σχολείο: | 3.17(0,984) | 3.11 (1,167) | 3.40 (0.894) |
| Μου αρέσει να διαβάζω Ιστορία από εξωσχολικά βιβλία στον ελεύθερο χρόνο μου | 2,43 (1.04) | 2,44 (1,24) | 2,43 (1,25) |
| Η μελέτη της Ιστορίας μου προκαλεί σύγχυση | 3,04 (1,36) | 2,56 (1,01) | 2,70 (1,06) |
| Πιστεύω ότι η Ιστορία είναι αναγκαία για τους/τις μαθητές/τριες άσχετα από τον προσανατολισμό των μετέπειτα σπουδών τους | 3,09 (1,35) | 2,89 (1,17) | 3,23 (1,17) |
| Θεωρώ ότι η Ιστορία συμβάλλει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης | 3,26 (1,287) | 3,00 (0,866) | 3,33 (0,959) |
| Μου αρέσει να παρακολουθώ ταινίες και ντοκιμαντέρ με ιστορικά θέματα | 3,70 (1,33) | 3,56 (1,13) | 3,40 (1,22) |

| | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------|-------------|
| Μου αρέσει να επισκέπτομαι Μουσεία και Αρχαιολογικούς Χώρους | 3,30 (1,239) | 2,67 (1,225) | 3,47(0,973) |
| Θεωρώ ότι η γνώση του παρελθόντος που μαθαίνεται μέσω του μαθήματος της Ιστορίας, επηρεάζει το παρόν και το μέλλον των ανθρώπων. | 3,26 (1,05) | 3,00 (1,12) | 3,37 (1,30) |
| Στάση απέναντι στην Ιστορία | | | |

3.2 Σύγκριση δυσκολιών

Δυσκολίες ως προς το μάθημα της Ιστορίας

Έλεγχοι Ανονα

Ο έλεγχος της κατανομής έδειξε ότι αυτή είναι κανονική ($p=0,858 > 0,05$) οπότε χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος ANOVA ($F(2,59)=2,12, p=0,129 > 0,001$).

Σύμφωνα με το αποτέλεσμα δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δυσκολίες που έχουν οι μαθητές με ΕΜΔ (Μ.Ο.= 3,18) και με ΗΝΑ (Μ.Ο.= 3,19) σε σχέση με τους μαθητές Τ.Α. (Μ.Ο.= 2,80) στο μάθημα της Ιστορία, με τους μαθητές Τ.Α. να έχουν δηλώσει ότι συναντούν λιγότερες δυσκολίες συγκριτικά με τους μαθητές με ΗΕΑ.

Πίνακας 8: Έλεγχοι Ανονα ως προς την ύπαρξη ΗΕΑ και τις προσλαμβανόμενες δυσκολίες στην Ιστορία.

| | Ήπια Εκπαιδευτική Ανάγκη | N | Μ.Ο | Τ.Α. |
|------------------------|------------------------------|----|------|-------|
| Δυσκολίες στην Ιστορία | Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες | 23 | 3.18 | 0.669 |
| | Ήπια Νοητική Αναπηρία | 9 | 3.19 | 0.603 |
| | Τυπικής Ανάπτυξης | 30 | 2.80 | 0.837 |

Σύμφωνα με τον πίνακα 9

- Οι μαθητές με HNA δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν επιτυχώς στην εξέταση του μαθήματος της Ιστορίας, είτε αυτή γίνεται γραπτώς ή προφορικώς (Μ.Ο._{HNA}=3,67, Μ.Ο._{EMΔ}= 3,13, Μ.Ο._{TA} =2,93) και στην ανάλυση των ερωτήσεων που περιλαμβάνουν ιστορικές πηγές (Μ.Ο._{HNA}=3,44, Ε.Μ.Δ.=3,00, Τ.Α.=2,43).
- Οι μαθητές με EMΔ δήλωσαν ότι δυσκολεύονται περισσότερο στην εκμάθηση των νέων λέξεων και όρων που συναντούν στο μάθημα της Ιστορίας (Μ.Ο._{EMΔ}=3,43, Μ.Ο._{HNA}=3,22, Μ.Ο._{TA}=2,63) και από κοινού στην απομνημόνευση του μαθήματος της Ιστορίας (Μ.Ο._{EMΔ}=3,39, Μ.Ο._{HNA}= 3.11, Μ.Ο._{TA}=2,90) και στην συγκράτηση των ονομάτων των προσώπων του μαθήματος της Ιστορίας (Μ.Ο._{EMΔ}= 3,39, Μ.Ο._{HNA} =2,78, Μ.Ο._{TA}=2,63)
- Οι μαθητές TA δήλωσαν ότι δυσκολεύονται παραπάνω στο να θυμούνται την ακολουθία των γεγονότων στο μάθημα της Ιστορίας (Μ.Ο._{TA}= 3,07, Μ.Ο._{EMΔ}=3,17, Μ.Ο._{HNA}= 3,33) και στην συγκράτηση των χρονολογιών και ημερομηνιών που συναντάν στο μάθημα της Ιστορίας (Μ.Ο._{TA}= 3,03, Μ.Ο._{EMΔ}= 2,96, Μ.Ο._{HNA}= 3,33)

Πίνακας 9 : Έλεγχοι Ανοησίας ως προς την ύπαρξη HEA και τις προσλαμβανόμενες δυσκολίες στην Ιστορία

| Πρόταση | EMΔ Μ.Ο. (Τ.Α.) | HNA Μ.Ο. (Τ.Α.) | Τυπικής Ανάπτυξης Μ.Ο. (Τ.Α.) |
|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------|--------------------|-----------------------------------|
| Δυσκολεύομαι στην απομνημόνευση του μαθήματος της Ιστορίας: | 3,39 (1,340) | 3.11 (0,928) | 2,90 (1,185) |
| Δυσκολεύομαι στο να θυμάμαι την ακολουθία των γεγονότων στο μάθημα της Ιστορίας | 3,17 (1,154) | 3,33 (0,866) | 3,07 (1,230) |
| Δυσκολεύομαι στο να συγκρατήσω τα ονόματα των προσώπων του μαθήματος της Ιστορίας | 3,39 (0,941) | 2,78 (0,833) | 2,63 (1,066) |
| Δυσκολεύομαι στην εκμάθηση των νέων λέξεων και όρων που συναντώ στο μάθημα | 3,43 (1,080) | 3,22 (0,972) | 2,63 (1,217) |

| | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------|--------------|
| της Ιστορίας | | | |
| Δυσκολεύομαι στην συγκράτηση των χρονολογιών και ημερομηνιών που συναντάω στο μάθημα της Ιστορίας | 2,96 (1,22) | 3,33 (1,12) | 3,03 (1,16) |
| Δυσκολεύομαι στο να αναλύω τις πηγές που μου δίνονται στο μάθημα της Ιστορίας και να τις συνδυάζω με τις γνώσεις μου | 3,00 (1,087) | 3,44 (0,726) | 2,43 (0,935) |
| Νιώθω ότι κατανοώ το μάθημα της Ιστορίας αλλά δεν μπορώ να πετύχω στις γραπτές ή προφορικές δοκιμασίες που μου θέτει ο/η καθηγητής/τρια μου. | 3,13 (1,18) | 3,67 (1,12) | 2,93 (1,44) |
| Θεωρώ ότι το βιβλίο της Ιστορίας είναι δυσνόητο. | 3,00 (1,044) | 2,67 (0,707) | 2,73 (1,143) |
| <u>Δυσκολίες ως προς το μάθημα της Ιστορίας</u> | | | |

Στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, τέσσερις μαθητές/τριες απάντησαν ότι τους δυσκολεύει η μεγάλη έκταση της ύλης που έχει το μάθημα της Ιστορίας, είτε όταν αυτό πρόκειται να εξεταστεί στις τελικές εξετάσεις, είτε σε διαγώνισμα τετραμήνου, είτε στο μάθημα της ημέρας. Από τους τέσσερις αυτούς μαθητές/τριες η μια ήταν μαθήτρια της Γ΄ Γυμνασίου και ένας μαθητής της Β΄ Γυμνασίου, οι οποίοι αμφότεροι είχαν ΕΜΔ, ενώ την ίδια δυσκολία απάντησαν ότι έχουν μια μαθήτρια και ένας μαθητής Α΄ Γυμνασίου Τυπικής Ανάπτυξης .

Επιπλέον μια μαθήτρια της Β΄ Γυμνασίου και ένας μαθητής της Α΄ Γυμνασίου, οι οποίοι ήταν Τυπικής Ανάπτυξης και οι δυο, απάντησαν ότι τους

δυσκολεύουν οι πολλές λεπτομέρειες που καλούνται να απομνημονεύσουν κατά την διάρκεια της μελέτης του μαθήματος της Ιστορίας.

Στις υπόλοιπες δυσκολίες που δήλωσαν οι μαθητές/τριες ότι αντιμετωπίζουν, μια μαθήτρια της Β΄ Γυμνασίου με ΗΝΑ απάντησε ότι αντιμετωπίζει προβλήματα κατανόησης του μαθήματος της Ιστορίας. Ένας μαθητής της Α΄ Γυμνασίου με ΕΜΔ απάντησε ότι η εξέταση της Ιστορίας του δημιουργεί άγχος. Επιπλέον ένας μαθητής Τυπικής Ανάπτυξης της Γ΄ Γυμνασίου υποστήριξε ότι κατά την άποψη του δεν υπάρχει χρονική αλληλουχία στο βιβλίο της Ιστορίας, και ότι τα γεγονότα παρουσιάζονται χωρίς συνοχή. Τέλος ένας μαθητής Τυπικής Ανάπτυξης της Α΄ Γυμνασίου υποστήριξε ότι ο χρόνος της εξέτασης που απαιτείται για το μάθημα της Ιστορίας δεν είναι ικανοποιητικός, ενώ ένας μαθητής Τυπικής Ανάπτυξης της Α΄ γυμνασίου δηλώνει ότι δεν είναι ικανοποιημένος από τις διδακτικές μεθόδους του καθηγητή Ιστορίας της τάξης του.

3.3 Σύγκριση Αναγκών

Υποστήριξη/ βοήθεια στο μάθημα της Ιστορίας

Έλεγχοι Ανονα

Ο έλεγχος της κατανομής έδειξε ότι αυτή δεν είναι κανονική ($p=0,034 < 0,05$) οπότε χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος ANOVA ($\chi^2 = 0,497$ με 2 βαθμούς ελευθερίας, $p=0,780 > 0,001$)

Άρα δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές με ΕΜΔ (Μ.Ο.= 3,49), στους μαθητές με ΗΝΑ (Μ.Ο.= 3,72) και στους μαθητές ΤΑ (Μ.Ο.= 3,60) με τους μαθητές με ΗΝΑ να έχουν δηλώσει ότι χρειάζονται λίγο περισσότερη υποστήριξη στο μάθημα της Ιστορίας σε σχέση με τους μαθητές των υπόλοιπων δυο κατηγοριών.

Πίνακας 10: Έλεγχοι Ανονα ως προς την ύπαρξη ΗΕΑ και την ανάγκη υποστήριξης στην Ιστορία

| | Ήπια Εκπαιδευτική Ανάγκη | N | M.O. | T.A |
|-------------------------|------------------------------|----|------|-------|
| Βοήθεια για την Ιστορία | Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες | 23 | 3.49 | 0.789 |
| | Ήπια Νοητική Αναπηρία | 9 | 3.72 | 0.414 |
| | Τυπικής Ανάπτυξης | 30 | 3.60 | 0.542 |

Σύμφωνα με τον πίνακα 11

- Οι ενέργειες που βοηθάνε περισσότερο τους μαθητές με ΗΝΑ στο μάθημα της Ιστορίας είναι ο διάλογος που κάνει ο καθηγητής κατά την παράδοση του μαθήματος (Μ.Ο._{ΗΝΑ} = 4,22, Μ.Ο._{ΕΜΔ}= 3,52, Μ.Ο._{ΤΑ} = 3,87) και το να υπογραμμίζουν τις σημαντικές πληροφορίες στο κείμενο της Ιστορίας ώστε να τους βοηθά να τις θυμούνται (Μ.Ο._{ΗΝΑ} =4,00, Μ.Ο._{ΕΜΔ}=3,70, Μ.Ο._{ΤΑ} = 3,77).
- Όσον αφορά τους μαθητές με ΕΜΔ, αυτοί δήλωσαν ότι παρακολουθούν με ενδιαφέρον το μάθημα της Ιστορίας στο σχολείο όταν ο/η καθηγητής/τρια χρησιμοποιεί οπτικο-ακουστικά μέσα κατά την παράδοση (βίντεο, ντοκιμαντέρ ή ταινίες) (Μ.Ο._{ΕΜΔ}= 3,87, Μ.Ο._{ΗΝΑ} = 3,67, Μ.Ο._{ΤΑ}=3,70) και το να υπογραμμίζουν τις σημαντικές πληροφορίες στο κείμενο της Ιστορίας ώστε να τους βοηθά να τις θυμούνται (Μ.Ο._{ΕΜΔ}=3,70, Μ.Ο._{ΗΝΑ} =4,00, Μ.Ο._{ΤΑ} = 3,77).
- Τους μαθητές ΤΑ τους βοηθάει παραπάνω ο διάλογος που κάνει ο καθηγητής κατά την παράδοση του μαθήματος (Μ.Ο._{ΤΑ} = 3,87, Μ.Ο._{ΕΜΔ}= 3,52, Μ.Ο._{ΗΝΑ} = 4,22,) και το να υπογραμμίζουν τις σημαντικές πληροφορίες στο κείμενο της Ιστορίας ώστε να τους βοηθά να τις θυμούνται (Μ.Ο._{ΤΑ} = 3,77, Μ.Ο._{ΕΜΔ}=3,70, Μ.Ο._{ΗΝΑ} =4,00,).

Πίνακας 11 : Έλεγχοι Απονα ως προς την ύπαρξη ΗΕΑ και την ανάγκη υποστήριξης στην Ιστορία

| Πρόταση | ΕΜΔ Μ.Ο. (Τ.Α.) | ΗΝΑ Μ.Ο. (Τ.Α.) | Τυπικής Ανάπτυξης Μ.Ο. (Τ.Α.) |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|--------------------|-------------------------------------|
| Το να υπογραμμίζω τις σημαντικές πληροφορίες στο κείμενο της Ιστορίας με βοηθά να τις θυμάμαι: | 3,70 (1,428) | 4,00 (0,866) | 3,77 (0,971) |
| Όταν βρίσκομαι σε δύσκολο σημείο της ύλης, μελετώ με πιο αργό ρυθμό για να με βοηθήσει στην κατανόηση του μαθήματος. | 3,39 (1,234) | 3,44 (0,726) | 3,50 (1,137) |
| Όταν ο/η καθηγητής/τρια κάνει διάλογο κατά την παράδοση της ενότητας της Ιστορίας, παρακολουθώ πιο ευχάριστα το μάθημα. | 3,52 (1,123) | 4,22 (0,833) | 3,87 (0,860) |
| Κατανοώ καλύτερα το μάθημα όταν ο/η καθηγητής/τρια χρησιμοποιεί ιστορικό χάρτη για να εξηγήσει σημεία της ύλης. | 3,13 (1,36) | 3,67 (1,32) | 3,13 (1,14) |

| | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------|--------------|
| Παρακολουθώ με ενδιαφέρον το μάθημα της Ιστορίας στο σχολείο όταν ο/η καθηγητής/τρια μου χρησιμοποιεί οπτικο-ακουστικά μέσα κατά την παράδοση (βίντεο, ντοκιμαντέρ ή ταινίες). | 3,87 (1,10) | 3,67(1,00) | 3,70 (1,26) |
| Όταν κάνω εργασία χρησιμοποιώντας πηγές που αναζητώ στο διαδίκτυο, μαθαίνω περισσότερα πράγματα σε σχέση με εργασία στην οποία χρησιμοποιώ παραδοσιακά βιβλία. | 3,61 (1,12) | 3,44 (1,13) | 3,43 (1,04) |
| Οι εκπαιδευτικές εκδρομές σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία με βοηθούν να κατανοώ μάθημα της Ιστορίας. | 3,39 (1,41) | 3,67 (1,12) | 3,67 (1,12) |
| Το να απαριθμώ τις σημαντικές πληροφορίες στο κείμενο της Ιστορίας με βοηθά να τις θυμάμαι.. | 3,30 (1,259) | 3,67 (0.886) | 3,70 (0,794) |

Υποστήριξη/ βοήθεια στο μάθημα της Ιστορίας

Στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, επτά μαθητές/τριες απάντησαν ότι μαθαίνουν καλύτερα το μάθημα της Ιστορίας όταν αυτό τους δίνεται επιγραμματικά σε μορφή σχεδιαγράμματος, περιλαμβάνοντας τις σημαντικότερες ερωτήσεις και απαντήσεις του μαθήματος. Οι επτά αυτοί μαθητές/τριες αποτελούνταν από ένα κορίτσι Β΄ Γυμνασίου με ΗΝΑ, ένα κορίτσι Β΄ Γυμνασίου με ΕΜΔ, δυο Κορίτσια και δυο αγόρια Α΄ Γυμνασίου με ΕΜΔ και ένα αγόρι Α Γυμνασίου, Τυπικής Ανάπτυξης.

Επιπλέον ένας μαθητής Γ΄ Γυμνασίου Τυπικής Ανάπτυξης, υποστήριξε ότι θα τον βοηθούσε αν χρησιμοποιούνταν στο μάθημα της Ιστορίας, ιστορικά βιβλία από την βιβλιοθήκη του σχολείου του σαν επιπλέον υλικό ώστε να γίνεται καλύτερη κατανόηση του μαθήματος της Ιστορίας, ξεφεύγοντας παράλληλα από την σχολική ύλη του βιβλίου. Μια ακόμη απάντηση που δόθηκε από μαθήτρια Γ΄ Γυμνασίου Τυπικής Ανάπτυξης ήταν ότι η συνεχής επανάληψη την βοηθάει να εξασκεί την μνήμη της στο μάθημα της Ιστορίας. Τέλος μια μαθήτρια Β΄ Γυμνασίου Τυπικής Ανάπτυξης απάντησε ότι το να έχει καλή σχέση ο καθηγητής/τρια με τους μαθητές του, χρησιμοποιώντας την κατάλληλη διδακτική μέθοδο, την βοηθάει να ανταπεξέρχεται καλύτερα στο μάθημα της Ιστορίας.

3.4 Επίδραση Δημογραφικού προφίλ

Φύλο

Έλεγχοι t test

Στάση απέναντι στην Ιστορία

Ο έλεγχος της κατανομής έδειξε ότι αυτή είναι κανονική ($p=0,297 > 0,05$) οπότε χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος t-test ($t(60,0) = -1,05$, $p=0,297 > 0,001$)

Σύμφωνα με το αποτέλεσμα δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στη στάση που έχουν τα αγόρια και τα κορίτσια για την Ιστορία με τα αγόρια (Μ.Ο.=3,05) να έχουν παρουσιάσει ελαφρώς αρνητικότερη στάση σε σχέση με τα κορίτσια (Μ.Ο.= 3,21) .

Πίνακας 12: Συσχέτιση φύλου και στάσης απέναντι στην Ιστορία.

| | Φύλο | N | Μ.Ο | T. Α. |
|--------------------|---------|----|------|-------|
| Στάση στην Ιστορία | Αγόρι | 33 | 3.05 | 0.634 |
| | Κορίτσι | 29 | 3.21 | 0.568 |

Δυσκολίες ως προς το μάθημα της Ιστορίας

Ο έλεγχος της κατανομής έδειξε ότι αυτή είναι κανονική ($p=0,177 > 0,05$) οπότε χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος t-test ($t(60,0) = -1,37$, $p=0,177 > 0,001$)

Σύμφωνα με το αποτέλεσμα δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στις δυσκολίες που έχουν τα αγόρια και τα κορίτσια για το μάθημα της Ιστορίας με τα αγόρια (Μ.Ο.=3,12) να δηλώνουν ότι δυσκολεύονται λίγο περισσότερο. σε σχέση με τα κορίτσια (Μ.Ο.= 2,86)

Πίνακας 13: Συσχέτιση φύλου και προσλαμβανόμενων δυσκολιών απέναντι στην Ιστορία

| | Φύλο | N | M.O | T. A. |
|------------------------|---------|----|------|-------|
| Δυσκολίες στην Ιστορία | Αγόρι | 33 | 3.12 | 0.745 |
| | Κορίτσι | 29 | 2.86 | 0.770 |

Υποστήριξη/ βοήθεια στο μάθημα της Ιστορίας

Ο έλεγχος της κατανομής έδειξε ότι αυτή είναι κανονική ($p=0,177 > 0,05$) οπότε χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος t-test ($t(60,0) = -0,540$, $p=0,591 > 0,001$)

Σύμφωνα με το αποτέλεσμα δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην υποστήριξη που έχουν δηλώσει ότι χρειάζονται τα αγόρια (M.O.= 3,53) με τα κορίτσια (M.O.= 3,62) στο μάθημα της Ιστορίας.

Πίνακας 14: Συσχέτιση φύλου και ανάγκης για υποστήριξη στην Ιστορία.

| | Φύλο | N | M.O | T. A. |
|----------------------|---------|----|------|-------|
| Βοήθεια στην Ιστορία | Αγόρι | 33 | 3.53 | 0.734 |
| | Κορίτσι | 29 | 3.62 | 0.485 |

3.5 Σύγκριση στάσεων ως προς την τάξη φοίτησης

Έλεγχοι Ανονα

Ο έλεγχος της κατανομής έδειξε ότι αυτή είναι κανονική ($p=0,989 > 0,05$) οπότε χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος ANOVA ($F(2,59)=1,71$, $p=0,191 > 0,001$)

Σύμφωνα με το αποτέλεσμα δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την στάση προς την Ιστορία μεταξύ ανάμεσα στη στάση που έχουν οι μαθητές γυμνασίου για το μάθημα της Ιστορίας, ανάλογα με την τάξη φοίτησης τους, με τους μαθητές της Β' Γυμνασίου να έχουν δηλώσει ότι διατηρούν την θετικότερη στάση

απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας και τους μαθητές της Α΄ Γυμνασίου την αρνητικότερη.

Πίνακας 15: Έλεγχοι Ανονα ως προς την τάξη φοίτησης και την στάση απέναντι στην Ιστορία

| | Τάξη | N | M.O | T.A. |
|--------------------|--------------|----|------|-------|
| Στάση στην Ιστορία | A' Γυμνασίου | 17 | 2.93 | 0.543 |
| | B' Γυμνασίου | 26 | 3.27 | 0.557 |
| | Γ' Γυμνασίου | 19 | 3.09 | 0.692 |

3.5.1 Σύγκριση Δυσκολιών ως προς τη τάξη φοίτησης

Έλεγχοι Ανονα

Ο έλεγχος της κατανομής έδειξε ότι αυτή είναι κανονική ($p=0,492 > 0,05$) οπότε χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος ANOVA ($F(2,59)=2,09$, $p=0,133 > 0,001$)

Σύμφωνα με το αποτέλεσμα δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δυσκολίες που έχουν οι μαθητές ανάμεσα στις δυσκολίες που δήλωσαν ότι είχαν οι μαθητές γυμνασίου για το μάθημα της Ιστορίας, ανάλογα με την τάξη φοίτησης τους, με τους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου να έχουν δηλώσει ότι έχουν τις περισσότερες δυσκολίες στο μάθημα της Ιστορίας.

Πίνακας 16: Έλεγχοι Ανονα ως προς την τάξη φοίτησης και τις προσλαμβανόμενες δυσκολίες στην Ιστορία

| | Τάξη | N | M.O. | T.A. |
|------------------------|--------------|----|------|-------|
| Δυσκολίες στην Ιστορία | A' Γυμνασίου | 17 | 2.70 | 0.702 |
| | B' Γυμνασίου | 26 | 3.05 | 0.782 |
| | Γ' Γυμνασίου | 19 | 3.20 | 0.743 |

3.5.2 Σύγκριση ανάγκης για υποστήριξη ως προς την τάξη φοίτησης

Έλεγχοι Ανοva

Ο έλεγχος της κατανομής έδειξε ότι αυτή δεν είναι κανονική ($p=0,005 < 0,05$) οπότε χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος **ANOVA** ($\chi^2 = 2,58$ με 2 βαθμούς ελευθερίας, $p=0,275 > 0,001$)

Άρα δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά με τους μαθητές της Β' Γυμνασίου να δηλώνουν ότι χρειάζονται λίγο περισσότερη υποστήριξη στο μάθημα της Ιστορίας σε σχέση με τους μαθητές των υπόλοιπων δυο τάξεων.

Πίνακας 17: Έλεγχοι Ανοva ως προς την τάξη φοίτησης και την ανάγκη για υποστήριξη στην Ιστορία.

| | Τάξη | N | M.O. | T.A. |
|----------------------|--------------|----|------|-------|
| Βοήθεια στην Ιστορία | A' Γυμνασίου | 17 | 3.49 | 0.566 |
| | B' Γυμνασίου | 26 | 3.74 | 0.588 |
| | Γ' Γυμνασίου | 19 | 3.43 | 0.708 |

3.6 Συσχετίσεις Παραγόντων

Πίνακας 18: Συσχετίσεων

| | Στάση στην Ιστορία | | Δυσκολίες στην Ιστορία | | Βοήθεια στην Ιστορία |
|------------------------|--------------------|-----|------------------------|--|----------------------|
| Στάση στην Ιστορία | — | | | | |
| Δυσκολίες στην Ιστορία | -0.246 | | — | | |
| Βοήθεια στην Ιστορία | 0.543 | *** | -0.213 | | — |

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στην στάση των μαθητών για την Ιστορία και τις δυσκολίες που συναντούν στο μάθημα της Ιστορίας είναι -0,246. Έχουμε χαμηλή αρνητική συσχέτιση και ο συντελεστής δεν είναι στατιστικά σημαντικός.

Ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στην βοήθεια που χρειάζονται οι μαθητές για το μάθημα της Ιστορίας και τις δυσκολίες που συναντούν στο μάθημα της Ιστορίας είναι -0,213. Έχουμε χαμηλή αρνητική συσχέτιση και ο συντελεστής δεν είναι στατιστικά σημαντικός.

Ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στην βοήθεια που χρειάζονται οι μαθητές για το μάθημα της Ιστορίας και στην στάση των μαθητών για την Ιστορία είναι 0.573. Έχουμε θετική συσχέτιση και ο συντελεστής είναι στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας $p < .001$

4 Κεφάλαιο: Συζήτηση-Συμπεράσματα

4.1 Συζήτηση

Η μελέτη της στάσης και γνώσεων των μαθητών Γυμνασίου, χωρίς και με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ή Ήπια Νοητική Αναπηρία, ως προς το μάθημα της Ιστορίας, αποτέλεσε το στόχο της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Η σημαντικότητα μάλιστα αυτής έγκειται στο γεγονός ότι τα αποτελέσματά της θα παρέχουν στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και άλλους εκπαιδευτικούς φορείς, σημαντικές πληροφορίες ως προς τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και την βοήθεια που πιστεύουν ότι πρέπει να λάβουν, προκειμένου να συμβάλλουν στην ανάπτυξη αποτελεσματικών μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας. Σκοπός είναι η κατανόηση και εμπέδωση και όχι η στείρα απομνημόνευση του μαθήματος της Ιστορίας αλλά και η καλλιέργεια της ιστορικής και γενικότερα της κριτικής σκέψης από τους μαθητές.

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη έλαβαν μέρος 62 μαθητές Γυμνασίου, αγόρια και κορίτσια στο ίδιο περίπου ποσοστό και στο φύλο και στην τάξη φοίτησης. Λίγο περισσότεροι από τους μισούς ήταν μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες και συγκεκριμένα οι 23 μαθητές ήταν διαγνωσμένοι με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και οι 9 με Ήπια Νοητική Αναπηρία, έχοντας δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή, (δεξιότητες που χρειάζονται στην επιτυχή παρακολούθηση του μαθήματος της Ιστορίας), ενώ η πλειονότητα αυτών των μαθητών παρακολουθούσε και το τμήμα ένταξης του σχολείου.

Στην παρούσα εργασία οι ερωτηθέντες μαθητές έδειξαν ουδέτερη θετική στάση απέναντι στην Ιστορία. Οι μαθητές με HNA της συγκεκριμένης έρευνας είχαν την αρνητικότερη στάση για το μάθημα της Ιστορίας σε σχέση με τις υπόλοιπες δυο ομάδες μαθητών. Παρόλα αυτά δήλωσαν ότι παρακολουθούν με μέτριο προς θετικό ενδιαφέρον το μάθημα της Ιστορίας στο σχολείο και η στάση τους επηρεάζεται από το γεγονός ότι δεν θεωρούν την Ιστορία αναγκαία στην ζωή τους έξω από το σχολείο, για αυτό τον λόγο και δεν δείχνουν ενδιαφέρον για την επίσκεψη σε κάποιον αρχαιολογικό χώρο ή την μελέτη ενός εξωσχολικού βιβλίου. Αυτό ίσως οφείλεται στο ότι οι μαθητές με HNA έχουν χαμηλότερο για την ηλικία τους επίπεδο απόκτησης σχολικών γνώσεων με αποτέλεσμα να υπολείπονται των υπόλοιπων συνομηλίκων τους μαθησιακά 2 με 4 χρόνια (Αγαλιώτης, 2022), επομένως ίσως δεν έχουν κατανοήσει ακόμα την χρησιμότητα που μπορεί να προσφέρει το μάθημα της Ιστορίας στους μαθητές, αλλά το πιο πιθανό είναι ότι η στάση των συγκεκριμένων μαθητών ως προς την Ιστορία επηρεάζεται από τις δυσκολίες, όπως είναι η κατανόηση των ιστορικών εννοιών και η απομνημόνευση των λεπτομερειών, που συναντάνε σε αυτό. Οι μαθητές με ΕΜΔ και οι μαθητές ΤΑ

δείχνουν παρόμοια συνολική στάση για το μάθημα της Ιστορίας, με την στάση των μαθητών ΤΑ να είναι ελαφρώς πιο θετική. Από τα σημαντικότερα ευρήματα αποτελεί το γεγονός πως οι περισσότεροι μαθητές με ΕΜΔ και ΤΑ δήλωσαν ότι παρακολουθούν με ενδιαφέρον το μάθημα της Ιστορίας όσο βρίσκονται στο σχολείο, ωστόσο, εκτός σχολείου, ο τρόπος ενασχόλησης τους με την Ιστορία, προτιμούν να γίνεται περισσότερο, για τους μαθητές με ΕΜΔ μέσω παρακολούθησης ταινιών και ντοκιμαντέρ με ιστορικό περιεχόμενο και για τους μαθητές ΤΑ με την επίσκεψη σε κάποιον αρχαιολογικό χώρο. Επιπλέον σημαντικό θεωρείται το γεγονός ότι αρκετοί από τους μαθητές της έρευνας ανεξαρτήτου εκπαιδευτικής ανάγκης, πιστεύουν ότι η γνώση του παρελθόντος που μαθαίνεται μέσω του μαθήματος της Ιστορίας, επηρεάζει το παρόν και το μέλλον των ανθρώπων, συμβάλλοντας παράλληλα στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, με τους μαθητές ΤΑ όπως αναμενόταν να υιοθετούν λίγο παραπάνω αυτήν την άποψη σε σχέση με τους μαθητές με ΗΕΑ. Για αυτόν τον λόγο, σύμφωνα με αυτούς, η Ιστορία τους είναι αναγκαία, ανεξάρτητα από τον προσανατολισμό των σπουδών τους. Η χρησιμότητα της Ιστορίας στην διαμόρφωση των πολιτών έχει τονιστεί και στην έρευνα του Shreiner (2014). Σύμφωνα με αυτήν, οι πολίτες θα πρέπει να μπορούν να χρησιμοποιούν την ιστορική γνώση για να διαχειριστούν περίπλοκα κοινωνικά και πολιτικά θέματα, ενώ τα σχολεία, έχουν χρέος να βοηθήσουν τους μαθητές όχι μόνο να μάθουν Ιστορία, αλλά και να κατανοήσουν πώς να χρησιμοποιούν τις ιστορικές τους γνώσεις στους πολιτικούς τους ρόλους.

Στην παρούσα εργασία οι μαθητές εμφάνισαν μέτριο βαθμό δυσκολίας στο μάθημα της Ιστορίας. Παρατηρήθηκε όμως ότι οι μαθητές με ΗΝΑ και ΕΜΔ συναντάνε τις περισσότερες δυσκολίες στο μάθημα της Ιστορίας σε σχέση με τους μαθητές Τυπικής Ανάπτυξης. Αυτό το αποτέλεσμα της έρευνας έρχεται σε συμφωνία με όλες τις παλαιότερες έρευνες που υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία των κοινωνικών σπουδών και του μαθήματος της Ιστορίας παρουσιάζει ειδικά προβλήματα για τους μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες (De La Paz & MacArthur, 2003). Οι μαθητές με ΗΝΑ δήλωσαν περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη ομάδα ότι ενώ πολλές φορές κατανοούν το μάθημα της Ιστορίας, αποτυγχάνουν στις γραπτές ή προφορικές εξετάσεις και ότι δυσκολεύονται στην ανάλυση των ιστορικών πηγών. Αυτό μπορεί να οφείλεται στα προβλήματα μνήμης που αντιμετωπίζουν, στην αδυναμία χρήσης στρατηγικής σκέψης, στα προβλήματα που εμφανίζουν στην εξαγωγή συμπερασμάτων και στη δυσανασχέτηση που δείχνουν, όταν καλούνται ν' αφιερώσουν χρόνο σε θέματα όπου η εκμάθηση και η λύση τους απαιτεί μεγάλη προσπάθεια από την πλευρά τους, όπως είναι η ανάλυση των ιστορικών πηγών, η οποία απαιτεί κριτική σκέψη, συνδυασμό πληροφοριών και επομένως μεγάλη διανοητική προσπάθεια εκ' μέρους τους. Επιπλέον καθοριστικό ρόλο στην εμφάνιση των συγκεκριμένων δυσκολιών έχει για τους μαθητές η μη εφαρμογή της κατάλληλης διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό

τους και το γεγονός ότι δυσκολεύονται στην γραπτή έκφραση (Αγαλιώτης, 2022, Πολυχρονοπούλου, 2011, Αρμπουνιώτη et al., 2007, Σούλη, 2004). Οι μαθητές με ΕΜΔ δήλωσαν ότι δυσκολεύονται περισσότερο στην εκμάθηση νέων λέξεων και όρων που συναντάνε στο μάθημα της Ιστορίας. Αυτό το εύρημα συμφωνεί με τις παλαιότερες έρευνες που υποστηρίζουν ότι οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν φτωχότερο λεξιλόγιο από τους συνομηλίκους τους, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται περισσότερο στην κατανόηση ενός ιστορικού κειμένου, (O'Connor et al., 2017). Επιπλέον οι μαθητές με ΕΜΔ δήλωσαν ότι δυσκολεύονται στην συγκράτηση ονομάτων – προσώπων που συναντάνε στο μάθημα της Ιστορίας όπως επίσης και στην ακολουθία των γεγονότων της Ιστορίας και γενικότερα στην απομνημόνευση. Αυτό οφείλεται στο ότι οι μαθητές με ΕΜΔ δυσκολεύονται στην αντίληψη της διαδοχής και της αλληλουχίας, λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στη χρήση της οπτικής ή ακουστικής εργαζόμενης μνήμης (Φλωράτου, 2009) και στο ότι το μάθημα της Ιστορίας έχει αυξημένες απαιτήσεις ανάγνωσης που δυσκολεύει τους μαθητές με ΕΜΔ. Αυτές οι δυσκολίες που δήλωσαν οι μαθητές ότι αντιμετωπίζουν, ταυτίζονται με την έρευνα της Ευσταθίου (2005), η οποία αναφέρει ότι η πλειοψηφία των μαθητών που δυσκολεύονται, θεωρούν την αποστήθιση ονομάτων, προσώπων, τοπωνυμίων, πεδίων μαχών και χρονολογιών ως την βασικότερη δυσκολία που αντιμετωπίζουν. Ωστόσο οι μαθητές με ΕΜΔ της συγκεκριμένης έρευνας αναμενόταν ίσως να απαντήσουν ότι θα δυσχεραίνονταν σε μεγαλύτερο βαθμό στην συγκράτηση των χρονολογιών και ημερομηνιών που συναντάνε στο μάθημα της Ιστορίας, καθώς ένα ακόμα χαρακτηριστικό των μαθητών με ΕΜΔ είναι ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αντίληψη του χρόνου (Αγαλιώτης, 2022). Αξιοσημείωτο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί το γεγονός ότι οι μαθητές με ΗΕΑ που έλαβαν μέρος στην έρευνα κράτησαν σχετικά ουδέτερη στάση για το βιβλίο της Ιστορίας δίχως να δείχνουν την δυσανασχέτησή τους προς αυτό. Το συγκεκριμένο εύρημα έρχεται σε αντίθεση με τις έρευνες των Dull and Garderen, (2005) και De La Paz (2013) που τονίζουν τα προβλήματα που συνήθως έχουν τα σχολικά βιβλία της Ιστορίας και ίσως αναμενόταν και οι μαθητές της παρούσας μελέτης να δήλωναν μια πιο αρνητική στάση προς αυτά. Οι μαθητές ΤΑ δήλωσαν ότι αντιμετωπίζουν λιγότερες δυσκολίες στο μάθημα της Ιστορίας συγκριτικά με τους μαθητές με ΗΕΑ όπως αναμενόταν. Ωστόσο οι μεγαλύτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν παρατηρήθηκαν ότι ήταν στο να θυμούνται την ακολουθία των γεγονότων της Ιστορίας, στο να συγκρατούν τις χρονολογίες και ημερομηνίες που συναντάνε στο μάθημα της Ιστορίας και στην απομνημόνευση. Ένα αξιοσημείωτο ακόμα εύρημα της έρευνας αποτέλεσε το συγκριτικά χαμηλό ποσοστό δυσκολιών (σε σχέση με τις υπόλοιπες δυσκολίες) που δήλωσαν ότι αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΕΜΔ και οι μαθητές ΤΑ στην ανάλυση ιστορικών πηγών και στον συνδυασμός τους με τις ιστορικές τους γνώσεις. Η εκδοχή για αυτή την απάντηση των μαθητών είναι ότι οι μαθητές νιώθουν ότι επωφελούνται από την μελέτη των ιστορικών πηγών, έχοντας την ευκαιρία να

συζητήσουν στο μάθημα διαφορετικές απόψεις καλλιεργώντας την κριτική τους σκέψη (Μακαρατζής, 2017). Επιπλέον η βιβλιογραφία τονίζει επανειλημμένα τον ρόλο που κατέχει ο δάσκαλος Ιστορίας, η εκπαίδευση του και ο τρόπος διδασκαλίας του στις δυσκολίες που μπορεί να συναντήσουν οι μαθητές. (Salleh & Agus 2011, Köse, 2017, Melike & AVCI, 2020) Στην παρούσα έρευνα λίγοι ήταν οι μαθητές που ανέφεραν ότι οι δυσκολίες που μπορεί να έχουν στο μάθημα της Ιστορίας προέρχονται από τον δάσκαλο τους, αλλά υπήρξαν περιπτώσεις που αναγνώρισαν τον ρόλο του δασκάλου στην στάση τους στο συγκεκριμένο μάθημα.

Επιπροσθέτως, οι μαθητές εξέφρασαν την άποψη ότι έχουν ανάγκη υποστήριξης στο μάθημα της Ιστορίας. Στην παρούσα εργασία παρατηρήθηκε ότι μεγαλύτερη ανάγκη για υποστήριξη στην Ιστορία έχουν οι μαθητές με ΗΝΑ. Οι μαθητές με ΗΝΑ συμφώνησαν ότι η ενέργεια του καθηγητή να κάνει διάλογο κατά την παράδοση της ενότητας της Ιστορίας, τους είναι πιο ευχάριστη και χρήσιμη σε σχέση με οποιαδήποτε άλλη βοηθητική ενέργεια για το μάθημα της Ιστορίας. Η συγκεκριμένη ενέργεια φαίνεται ότι ωφελεί και τους μαθητές των υπόλοιπων δυο ομάδων που συμμετείχαν στην έρευνα. Το αποτέλεσμα αυτό της έρευνας συμφωνεί με τις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε μαθητές (με και χωρίς ΗΕΑ) των Ferreti et al. (2001) και Mac Arthur et al. (2002). Στην παρέμβαση που εφάρμοσαν οι Ferreti et al. (2001), πραγματοποιήθηκαν συζητήσεις υπό την καθοδήγηση των δασκάλων μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ΗΕΑ που συμμετείχαν. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι η έρευνα συνδέθηκε με κέρδη ως προς την καλύτερη κατανόηση του ιστορικού περιεχομένου και της ιστορικής έρευνας και βελτιώσεις στην αυτοαποτελεσματικότητά όλων των μαθητών ανεξαρτήτου εκπαιδευτικής ανάγκης. Σημαντικό συστατικό για την επιτυχία της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσε το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ενθάρρυναν τους μαθητές για τη συμμετοχή τους στη συζήτηση. Στην παρέμβαση των Mac Arthur et al. (2002) οι μαθητές που συμμετείχαν, είχαν παρόμοια οφέλη με τους μαθητές της έρευνας των Ferreti et al. (2001). Οι περισσότεροι από τους μαθητές με ΗΕΑ συνέβαλαν ουσιαστικά στη συζήτηση με ενεργό τρόπο, παρόλο που θα εμφανίζονταν διστακτικοί υπό άλλες συνθήκες. Επίσης, λόγω του γεγονότος ότι το μάθημα της Ιστορίας περιλαμβάνει πολλές λεπτομέρειες, τους μαθητές με ΗΝΑ κυρίως, αλλά και τους μαθητές με ΕΜΔ και ΤΑ διευκολύνει η υπογράμμιση των σημαντικών πληροφοριών του κείμενου. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι πολλοί μαθητές με ΗΕΑ δυσκολεύονται να ξεχωρίσουν τις βασικές πληροφορίες ενός κειμένου από τις δευτερεύουσες λεπτομέρειες (De La Paz & Wissinger, 2017, Γάκης et al., 2014). Ο διαχωρισμός των βασικών ιδεών του μαθήματος της Ιστορίας σε πολλές τάξεις γίνεται με την μορφή σχεδιαγράμματος. Και στην παρούσα μελέτη αρκετοί μαθητές κυρίως με ΗΕΑ, των πρώτων τάξεων του γυμνασίου δήλωσαν ότι όταν ο καθηγητής/τρια τους δίνει το μάθημα σε μορφή σχεδιαγράμματος, εστιάζοντας στις

κύριες ιδέες κατά την παράδοση του μαθήματος, οι μαθητές κατανοούν καλύτερα την Ιστορία.

Οι μαθητές με ΕΜΔ δήλωσαν ότι το μέσο που τους βοηθάει περισσότερο από κάθε άλλο στο να παρακολουθούν ευχάριστα το μάθημα της Ιστορίας είναι η χρήση οπτικοακουστικού υλικού κατά την παράδοση σε μορφή βίντεο, ντοκιμαντέρ ή ταινίας. Η συγκεκριμένη μέθοδος, όπως αναμενόταν, δεν αφήνει αδιάφορες και τις άλλες δυο ομάδες μαθητών που συμμετείχαν στην παρούσα μελέτη, δείχνοντας και αυτές την προτίμηση τους προς την χρήση ΤΠΕ στο μάθημα της Ιστορίας. Το αποτέλεσμα αυτό της έρευνας έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα των Μαυρογιάννη et al. (2021) όπου υποστηρίζει ότι οι μαθητές αναπτύσσουν μια θετικότερη στάση προς την Ιστορία όταν στο μάθημα χρησιμοποιούνται εργαλεία ΤΠΕ, κατακρίνοντας τις παραδοσιακές μεθόδους παράδοσης του μαθήματος της Ιστορίας, οι οποίες συσχετίζονται με την επιμονή των εκπαιδευτικών στο σχολικό εγχειρίδιο και την έλλειψη δημιουργικότητας στις διδακτικές τεχνικές. Για αυτόν τον λόγο και οι μαθητές της παρούσας μελέτης έδειξαν την προτίμηση τους και στην χρήση πηγών από το διαδίκτυο σε σχέση με την χρήση των παραδοσιακών βιβλίων σε περίπτωση που θέλουν να ασχοληθούν με κάποια εργασία στο μάθημα της Ιστορίας. Η χρήση ΤΠΕ στην εκπαίδευση δίνει την δυνατότητα στους μαθητές με ΗΕΑ να παρακολουθούν και να συμμετέχουν σε προσβάσιμα μαθήματα και με την εφαρμογή της κατάλληλης Υποστηρικτικής Τεχνολογίας. Η ΥΤ μέσω της χρήσης ΤΠΕ μπορεί να αντισταθμίσει τις μειωμένες ικανότητες στην αποκωδικοποίηση και την γραφή και θα μπορούσε επομένως να θεωρηθεί ως εναλλακτική λύση στον παραδοσιακό τρόπο ανάγνωσης και γραφής, ειδικά για μαθητές με σοβαρές αναπηρίες που σχετίζονται με αυτές τις δεξιότητες (Svensson et al., 2021) όπως οι μαθητές με ΕΜΔ και ΗΝΑ οι οποίοι δείχνουν την προτίμηση τους στις ΤΠΕ και στην παρούσα μελέτη. Για αυτόν τον λόγο και στην έρευνα των Bouck et al. (2008) όλοι οι μαθητές με αναπηρίες αναγνώρισαν τη χρησιμότητα της λειτουργίας του κειμένου σε ομιλία που τους έδινε το Μουσείο Ψηφιακής Ιστορίας και η πλειοψηφία αυτών δήλωσε ότι θα προτιμούσε να εφαρμόζεται αυτός ο τρόπος διδασκαλίας, σε σύγκριση με τον παραδοσιακό που απαιτεί οι μαθητές να έχουν αυξημένες ικανότητες στην ανάγνωση και την γραφή. Επιπλέον η συγκεκριμένη μελέτη συμφωνεί με την έρευνα των Μαυρογιάννη et al. (2021) και στο γεγονός ότι οι μαθητές της έρευνας έδειξαν ότι η διδασκαλία Ιστορίας μέσω ΤΠΕ κρατά ζωντανό το ενδιαφέρον των μαθητών σε μεγαλύτερο βαθμό από ό τι η διδασκαλία μέσω χρήσης χαρτών. Οι εκπαιδευτικές εκδρομές σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους συμβάλουν και αυτές στην καλύτερη κατανόηση του μαθήματος της Ιστορίας και στις 3 ομάδες μαθητών αλλά σε μεγαλύτερο βαθμό στους μαθητές ΤΑ και με ΗΝΑ. Αυτό το εύρημα συμφωνεί με την έρευνα των GÜLTEKİN et al.(2022), η οποία τονίζει τα οφέλη της αξιοποίησης των ιστορικών τόπων και των μουσείων στη διδασκαλία της Ιστορίας. Γενικότερα η παρούσα έρευνα συμφωνεί και με τις έρευνες των

Gersten et al. (2006) και O'Connor et al. (2017) που υποστηρίζουν ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας οι οποίες βοηθούν τους μαθητές με ΗΕΑ στο μάθημα της Ιστορίας μπορούν να φανούν χρήσιμες και στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

Όσον αφορά το φύλο, δεν παρουσιάστηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τη στάση απέναντι στην Ιστορία, το βαθμό δυσκολιών και την ανάγκη για υποστήριξη στο μάθημα της Ιστορίας για τους μαθητές με ή χωρίς ΗΕΑ που συμμετείχαν στην έρευνα. Τα κορίτσια ωστόσο έδειξαν μια ελαφρώς πιο θετική στάση απέναντι στην Ιστορία, σε σχέση με τα αγόρια, ενώ τα αγόρια έδειξαν ότι αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες από ό τι τα κορίτσια στο μάθημα της Ιστορίας. Αυτό το εύρημα της έρευνας έρχεται σε συμφωνία με τα λεγόμενα της έρευνας των Focquaert et al. (2007), η οποία υποστηρίζει ότι το γυναικείο φύλο, σε σχέση με το ανδρικό φύλο, μπορεί να διαχειριστεί σε μεγαλύτερο βαθμό την λεκτική μνήμη, η οποία είναι αρκετά χρήσιμη στα γλωσσικά μαθήματα και μπορεί να διαδραματίσει και αυτή τον ρόλο της στην διαμόρφωση της στάσης και στις δυσκολίες απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας, το οποίο υπάγεται και αυτό στην κατηγορία των γλωσσικών μαθημάτων. Ωστόσο η υποστήριξη που δηλώνουν ότι χρειάζονται στο μάθημα της Ιστορίας και τα δυο φύλα είναι σχεδόν παρόμοια.

Σχετικά με την τάξη φοίτησης των μαθητών, δεν παρατηρήθηκαν μεγάλες διαφορές, ως προς τη στάση απέναντι στην Ιστορία, το βαθμό δυσκολιών και την ανάγκη για υποστήριξη στο μάθημα της Ιστορίας για τους μαθητές με ή χωρίς ΗΕΑ που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι μαθητές της Β' Γυμνασίου φαίνεται να διατηρούν την θετικότερη στάση απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας και οι μαθητές της Α' Γυμνασίου την αρνητικότερη. Αυτό το αποτέλεσμα ίσως σχετίζεται με τις εμπειρίες των παιδιών όσον αφορά την Ιστορία, και τον καθηγητή Ιστορίας που τους διδάσκει το μάθημα στο σχολείο. Όσον αφορά τις δυσκολίες στο μάθημα της Ιστορίας, οι μαθητές της Γ' Γυμνασίου δηλώνουν ότι έχουν τις περισσότερες δυσκολίες στο μάθημα της Ιστορίας, ενώ ακολουθούν οι μαθητές της Β' Γυμνασίου και τις λιγότερες δυσκολίες δηλώνουν ότι τις έχουν οι μαθητές της Α' Γυμνασίου. Αυτό το αποτέλεσμα ίσως απεικονίζει και την σταδιακή διαβάθμιση δυσκολιών που μπορεί να έχει το μάθημα Ιστορίας ανάλογα με το πόσο «μεγαλώνει» η τάξη φοίτησης. Παρόλα αυτά την μεγαλύτερη υποστήριξη στο μάθημα της Ιστορίας δηλώνουν ότι την χρειάζονται οι μαθητές της Β' Γυμνασίου και τελευταίοι οι μαθητές της Γ' Γυμνασίου. Το γεγονός ότι οι μαθητές της Β' Γυμνασίου φαίνεται να χρειάζονται περισσότερη στήριξη στην Ιστορία σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές της έρευνας, μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι στους μαθητές που φοιτούσαν στην Β Γυμνασίου συμπεριλαμβάνονται οι περισσότεροι μαθητές με ΗΕΑ του δείγματος.

4.2 Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα πραγματοποίησε σύγκριση των γνώσεων και των στάσεων των μαθητών Γυμνασίου χωρίς και με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ή Ήπια Νοητική Αναπηρία, ως προς το μάθημα της Ιστορίας. Οι παράμετροι που διερευνά η συγκεκριμένη μελέτη είναι η στάση απέναντι στην Ιστορία, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ως προς το μάθημα της Ιστορίας, καθώς και η ανάγκη/βοήθεια που προκύπτει για υποστήριξη.

Απαντώντας στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα εργασία προέκυψαν τα εξής: Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αναφέρεται στις στάσεις των μαθητών Γυμνασίου χωρίς και με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ή Ήπια Νοητική Αναπηρία απέναντι στην Ιστορία. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα όπως ήδη αναφέρθηκε έδειξαν ουδέτερη θετική στάση απέναντι στην Ιστορία. Την αρνητικότερη στάση για την Ιστορία δήλωσαν ότι την έχουν οι μαθητές με ΗΝΑ ενώ οι μαθητές με ΕΜΔ και ΤΑ δήλωσαν ότι έχουν παρόμοια στάση για την Ιστορία. Οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν ότι δείχνουν ενδιαφέρον στο μάθημα της Ιστορίας στο σχολείο αλλά περισσότερο τους αρέσει να βλέπουν ταινίες και ντοκιμαντέρ με Ιστορικά θέματα ή να επισκέπτονται κάποιον αρχαιολογικό χώρο παρά να διαβάζουν Ιστορία από κάποιο βιβλίο εκτός σχολείου.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αναφέρεται στο τι γνωρίζουν οι μαθητές Γυμνασίου χωρίς και με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ή Ήπια Νοητική Αναπηρία για τους σκοπούς του μαθήματος της Ιστορίας. Όπως διαπιστώθηκε, οι μαθητές ΤΑ συμφώνησαν περισσότερο σε σχέση με τους μαθητές με ΕΜΔ και ΗΝΑ στο ότι η γνώση του παρελθόντος που μαθαίνεται μέσω του μαθήματος της Ιστορίας, επηρεάζει το παρόν και το μέλλον των ανθρώπων και ότι η Ιστορία συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Οι μαθητές ΤΑ συμφώνησαν περισσότερο επίσης σε σχέση με τους μαθητές με ΗΕΑ στο ότι η Ιστορία είναι αναγκαία για αυτούς, άσχετα από τον προσανατολισμό των μετέπειτα σπουδών τους, αλλά όχι σε τόσο μεγάλο βαθμό όσο με τις δυο προηγούμενες ερωτήσεις. Σε γενικές γραμμές οι περισσότεροι μαθητές έδειξαν ότι κατανοούν τους σκοπούς του μαθήματος της Ιστορίας αλλά σε μεγαλύτερο οι μαθητές ΤΑ και σε μικρότερο βαθμό, οι μαθητές με ΗΝΑ.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αναφέρεται στις δυσκολίες που δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν με το μάθημα της Ιστορίας οι μαθητές Γυμνασίου χωρίς και με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ή Ήπια Νοητική Αναπηρία. Όπως διαπιστώθηκε οι μαθητές δυσκολεύονται σε μέτριο βαθμό στο μάθημα της Ιστορίας. Τις περισσότερες δυσκολίες τις συναντάνε οι μαθητές με ΗΝΑ και ΕΜΔ. Οι μαθητές με ΕΜΔ δυσκολεύονται περισσότερο στην εκμάθηση των νέων λέξεων και όρων που συναντάνε στο μάθημα της Ιστορίας, στην απομνημόνευση του μαθήματος και στην συγκράτηση των ονομάτων και των προσώπων της Ιστορίας. Οι μαθητές με ΗΝΑ δήλωσαν ότι δυσκολεύονται περισσότερο στο να πετύχουν στην εξέταση του μαθήματος της Ιστορίας και στην ανάλυση των ιστορικών πηγών. Οι μαθητές ΤΑ

δήλωσαν ότι δυσκολεύονται περισσότερο στο να θυμούνται την ακολουθία των γεγονότων του μαθήματος της Ιστορίας και στην συγκράτηση των χρονολογιών και ημερομηνιών.

Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αναφέρονται οι ανάγκες των μαθητών Γυμνασίου χωρίς και με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ή Ήπια Νοητική Αναπηρία για να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις του μαθήματος της Ιστορίας. Αναφορικά με την ανάγκη υποστήριξης των μαθητών προέκυψε το συμπέρασμα ότι οι μαθητές χρειάζονται υποστήριξη στο μάθημα της Ιστορίας, με τους μαθητές με ΗΝΑ να δηλώνουν ότι χρειάζονται λίγο περισσότερη υποστήριξη στο μάθημα της Ιστορίας σε σχέση με τους μαθητές των υπόλοιπων δυο κατηγοριών. Οι ενέργειες που βοηθάνε περισσότερο τους μαθητές με ΗΝΑ και τους μαθητές ΤΑ στο μάθημα της Ιστορίας είναι ο διάλογος που κάνει ο καθηγητής κατά την παράδοση του μαθήματος. Όσον αφορά τους μαθητές με ΕΜΔ, αυτοί δήλωσαν ότι παρακολουθούν με περισσότερο ενδιαφέρον το μάθημα της Ιστορίας στο σχολείο όταν ο/η καθηγητής/τρια χρησιμοποιεί μέσα ΤΠΕ κατά την παράδοση, ενώ και οι τρεις ομάδες μαθητών δήλωσαν ότι το να υπογραμμίζουν τις σημαντικές πληροφορίες στο κείμενο της Ιστορίας, τους βοηθά να τις θυμούνται.

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα αναφέρεται στο πόσο ταυτίζονται οι στάσεις, οι γνώσεις, οι δυσκολίες και η βοήθεια που χρειάζονται οι μαθητές Γυμνασίου χωρίς και με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ή Ήπια Νοητική Αναπηρία ως προς το μάθημα της Ιστορίας. Ως προς την συνολική εκτίμηση της στάσης των μαθητών δεν προέκυψαν τεράστιες διαφορές. Την πιο αρνητική συνολική στάση για την Ιστορία φαίνεται να την έχουν οι μαθητές με ΗΝΑ συγκριτικά με τις υπόλοιπες δυο ομάδες μαθητών. Το πιο μεγάλο ενδιαφέρον για το μάθημα της Ιστορίας στο σχολείο το δείχνουν οι μαθητές ΤΑ, ενώ την μεγαλύτερη σύγχυση, η Ιστορία την προκαλεί στους μαθητές με ΕΜΔ. Οι μαθητές με ΗΝΑ, ενώ δηλώνουν ότι παρακολουθούν με ένα μέτριο ενδιαφέρον το μάθημα της Ιστορίας στο σχολείο, δεν τους αρέσει ούτε να επισκέπτονται μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους, ούτε να διαβάζουν εξωσχολικά ιστορικά βιβλία. Οι μαθητές και των τριών ομάδων συμφώνησαν ότι τους αρέσει να παρακολουθούν ταινίες και ντοκιμαντέρ με Ιστορικό περιεχόμενο. Ως προς την ύπαρξη διαφοράς των δυσκολιών των μαθητών Γυμνασίου χωρίς και με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ή Ήπια Νοητική Αναπηρία ως προς το μάθημα της Ιστορίας δεν προέκυψαν τεράστιες συνολικές διαφορές μεταξύ των τριών ομάδων με τους μαθητές που υπάγονταν στις κατηγορίες των δυο Ήπιων Εκπαιδευτικών Αναγκών, να δηλώνουν ότι συναντάνε περισσότερες δυσκολίες σε σχέση με τους μαθητές ΤΑ. Παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές με ΕΜΔ δυσκολεύονται περισσότερο στην εκμάθηση των νέων λέξεων και όρων που συναντάνε στο μάθημα της Ιστορίας, στην απομνημόνευση του μαθήματος και στην συγκράτηση των ονομάτων και των προσώπων της Ιστορίας. Οι μαθητές με ΗΝΑ δήλωσαν ότι δυσκολεύονται περισσότερο στο να πετύχουν στην εξέταση του μαθήματος της Ιστορίας και στην

ανάλυση των ιστορικών πηγών. Οι παραπάνω δυσκολίες των μαθητών με ΗΕΑ δεν ταυτίζονται απόλυτα με αυτές που δήλωσαν ότι αντιμετωπίζουν οι μαθητές ΤΑ. Στο ερώτημα του αν διαφέρουν οι ανάγκες των μαθητών Γυμνασίου χωρίς και με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ή Ήπια Νοητική Αναπηρία ως προς το μάθημα της Ιστορίας δεν προέκυψαν τεράστιες διαφορές μεταξύ των τριών ομάδων. Οι μαθητές που υπάγονταν στην ομάδα της ΗΝΑ παρατηρείται ότι χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη στο μάθημα της Ιστορίας με την διεξαγωγή συζήτησης κατά την παράδοση της ενότητας της Ιστορίας και με την υπογράμμιση των σημαντικότερων πληροφοριών στο κείμενο της Ιστορίας. Οι παραπάνω μέθοδοι υποστήριξης των μαθητών με ΗΝΑ ταυτίζονται με τις βοηθητικές ενέργειες που δήλωσαν ότι χρειάζονται και οι μαθητές με ΕΜΔ και ΤΑ. Οι μαθητές με ΕΜΔ όμως δήλωσαν ότι σε μεγαλύτερο βαθμό χρειάζονται την χρήση οπτικοακουστικών μέσων (ΤΠΕ) κατά την παράδοση του μαθήματος της Ιστορίας, με την παρακολούθηση Ιστορικών ντοκιμαντέρ ή Ιστορικών ταινιών. Η συγκεκριμένη μέθοδος υποστήριξης είναι επιθυμητή και στις άλλες δυο ομάδες μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Συνοπτικά αναγνωρίστηκε η αξία της Ιστορίας αλλά όχι η ικανότητα των ίδιων των μαθητών και η αρέσκεια τους προς αυτή σε απόλυτο βαθμό. Οι μαθητές ανέφεραν ότι δυσκολεύονται στην απομνημόνευση των γεγονότων των όρων των προσώπων και των χρονολογιών του μαθήματος και συμφώνησαν ότι χρειάζονται υποστήριξη στο μάθημα της Ιστορίας. Οι μαθητές με ΗΝΑ αν και δείχνουν ενδιαφέρον για την Ιστορία, δεν μπορούν να το «εξαργυρώσουν» εύκολα στην πράξη, καθώς δυσκολεύονται στην εξέταση του μαθήματος, με αποτέλεσμα να δείχνουν την χειρότερη στάση για το μάθημα συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές και να έχουν την μεγαλύτερη ανάγκη για υποστήριξη. Σε παρόμοιο μήκος κύματος και οι μαθητές με ΕΜΔ όπου δυσκολεύονται με το σύνθετο λεξιλόγιο του μαθήματος της Ιστορίας και γενικότερα οι δυσκολίες τους ταυτίζονται με των μαθητών με ΗΝΑ σε πολύ μεγάλο βαθμό. Η Γ' Γυμνασίου αναδείχθηκε η πιο δύσκολη τάξη ως προς το μάθημα της Ιστορίας. Συμπερασματικά δεν υπήρξαν τεράστιες διαφορές στις απαντήσεις και των τριών ομάδων μαθητών ως προς την στάση, τις δυσκολίες, και την ανάγκη για υποστήριξη των μαθητών Γυμνασίου χωρίς και με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ή Ήπια Νοητική Αναπηρία. Οι διαφορές στις απαντήσεις των μαθητών με ΗΕΑ μπορεί να μην είναι τεράστιες σε σχέση με τις απαντήσεις των μαθητών ΤΑ αλλά δείχνουν ότι οι δυσκολίες και οι ανάγκες τους για υποστήριξη είναι εξειδικευμένες. Αυτό σε ένα βαθμό σημαίνει ότι οι μαθητές, για το μάθημα της Ιστορίας, χρειάζονται ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία.

4.3 Περιορισμοί

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναφέρονται σε μαθητές Γυμνασίου από τον νομό Σερρών και Θεσσαλονίκης με τους μαθητές που φοιτούσαν στην πόλη των

Σερρών να έχουν την συντριπτική πλειοψηφία αυτών, και να προέρχονται από το 3^ο Γυμνάσιο Σερρών. Επομένως εφαρμόστηκε η μέθοδος της βολικής δειγματοληψίας η οποία δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων (Robson, 2010). Επιπλέον στην έρευνα έλαβαν μέρος μόλις 62 μαθητές γυμνασίου. Σε περίπτωση που το δείγμα περιελάμβανε περισσότερους μαθητές ή και μαθητές λυκείου, υπήρχε πιθανότητα να έβγαιναν και πιο ασφαλή αποτελέσματα με μεγαλύτερες στατιστικές διαφορές. Παρόλα αυτά οι μαθητές του δείγματος είναι σχεδόν ισόποσα κατανομημένοι ως προς το φύλο την ηλικία, ενώ οι μαθητές ΤΑ, και ως προς την τάξη φοίτησης. Στους μαθητές με ΗΕΑ του δείγματος, οι μαθητές με ΕΜΔ είναι 23 ενώ οι μαθητές με ΗΝΑ είναι μόλις 9, ενώ ως προς την τάξη φοίτησης οι μαθητές με ΗΕΑ είναι 16 στην Β' Γυμνασίου και από 7 και 9 στην Α' και Β' Γυμνασίου αντίστοιχα. Επιπλέον ενώ από τους μαθητές με ΗΕΑ ζητείται να δηλώσουν αν παρακολουθούν και το τμήμα ένταξης του σχολείου τους, το μάθημα της Ιστορίας δεν διδάσκεται σε κανένα τμήμα ένταξης των μαθητών με ΗΕΑ που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

4.4 Επιπτώσεις της έρευνας στην Ειδική Αγωγή και την αποκατάσταση

Η βιβλιογραφία έχει υποδείξει ότι κάποιοι από τους παράγοντες που ευθύνονται για τη θετική στάση των μαθητών στην Ιστορία είναι η εφαρμογή του κατάλληλου τρόπου διδασκαλίας, η προσπάθεια σύνδεσης των μαθητών με το παρελθόν και γενικότερα η καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης. Ενώ παράγοντες όπως οι βαρετοί καθηγητές με έλλειψη δημιουργικότητας στις διδακτικές τεχνικές, σχετίζονται με την αρνητική στάση των μαθητών για το μάθημα της Ιστορίας (Salleh & Agus, 2011, Köse, 2017, Bartelds et al., 2020, Μαυρογιάννη et al., 2021). Το πρόβλημα με άλλα λόγια δεν έγκειται μόνο στη στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα, αλλά υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοσή τους.

Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας αποτελούν μια σημαντική πηγή πληροφόρησης, ενημέρωσης αλλά και κατανόησης των δυσκολιών των μαθητών με ΕΜΔ και ΗΝΑ ως προς το μάθημα της Ιστορίας. Αναλυτικότερα, δίνουν πρώτον στους δασκάλους και δεύτερον στους μαθητές και σε άλλους εκπαιδευτικούς φορείς ωφέλιμες πληροφορίες που θα συνεισφέρουν στην δημιουργία κατάλληλων στρατηγικών και εκπαιδευτικών τρόπων στην διδασκαλία της Ιστορίας. Με αφορμή τις παραπάνω πληροφορίες, προτείνεται η κατάρτιση των εκπαιδευτικών με τις απαραίτητες γνώσεις, με αποτέλεσμα να έχουν την δυνατότητα να διαπιστώνουν τις ειδικές ανάγκες, τα εμπόδια, τις ανεπάρκειες, τις μαθησιακές προτιμήσεις καθώς και τα δυνατά σημεία που προκύπτουν από το προφίλ του κάθε μαθητή, ώστε να

δημιουργούν τον κατάλληλο διδακτικό στόχο για να τον βοηθήσουν να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του.

Στο πλαίσιο της διδασκαλίας, συστήνεται το μάθημα της Ιστορίας να διδάσκεται με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές να μην το βλέπουν σαν ένα μάθημα στείρας απομνημόνευσης του οποίου η χρησιμότητα του σχετίζεται μόνο με την κατάκτηση ενός εύκολου βαθμού στο σχολείο. Το ζήτημα είναι οι μαθητές να καταλαβαίνουν ότι η Ιστορία μπορεί να αποτελέσει έναν φαύλο κύκλο της ζωής με επαναλαμβανόμενα μοτίβα καταστάσεων, τα οποία ο άνθρωπος μπορεί να τα συναντήσει σε διάφορες πτυχές της ζωής του και πρέπει να είναι προϊδεασμένος για να τα αντιμετωπίζει με τον σωστό τρόπο. Επιπλέον θα πρέπει να τονίζεται στους μαθητές η συμβολή του πρώιμου και πρόσφατου παρελθόντος στο παρόν είτε έχει επιφέρει θετικά είτε αρνητικά αποτελέσματα σε αυτό. Με αυτήν την λογική ο μαθητής είναι πολύ πιθανό να κατανοήσει την χρησιμότητα της Ιστορίας και σαν επιστήμη αλλά και σαν μάθημα στην εκπαίδευση και να αποκτήσει μια πιο ευνοϊκή στάση προς αυτήν.

Παρατηρείται ότι υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός μαθητών που φοιτούν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και αντιμετωπίζουν Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες, ο οποίος δεν έχει καταγραφεί. Με βάση τα ευρήματα της μελέτης προκύπτει ότι είναι αναγκαία η αξιολόγηση των δυσκολιών του κάθε μαθητή ξεχωριστά στα γλωσσικά μαθήματα. Η αξιολόγηση των μαθητών αποτελεί ένα σύνολο ενεργειών άντλησης πληροφοριών, με βασικούς σκοπούς πρώτων το πόσο έτοιμος είναι ο μαθητής να επιτύχει στους στόχους του διδακτικού προγράμματος που δημιουργείται για αυτόν, δεύτερον την παρακολούθηση της βελτίωσης του μαθητή στην προσπάθεια του να προσαρμοστεί στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις και την διαπίστωση όλων των παραγόντων που δυσχεραίνουν την μάθηση και προσαρμογή του. Τρίτον την επίλυση των δυσκολιών του εκάστοτε μαθητή (Αγαλιώτης, 2012). Δυστυχώς οι μαθητές καλούνται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός παγιωμένου προγράμματος σπουδών το οποίο πολλές φορές δεν λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτών. Επιπλέον ο αυξημένος αριθμός μαθητών ανά τμήμα αποτελεί εμπόδιο για την προσαρμοσμένη διδασκαλία καθώς απαιτείται ακόμη μεγαλύτερη βοήθεια στους μαθητές. Συμπερασματικά εξαιτίας της κατάστασης που επικρατεί στην ελληνική εκπαίδευση με την υποχρέωση στην κάλυψη μιας εκτεταμένης ύλης σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια, την μη ικανοποιητική ενημέρωση και εκπαίδευση ως προς την ειδική αγωγή και τις νέες τεχνολογίες, τις ελλείψεις στο διδακτικό προσωπικό στις υποδομές και στους χρηματικούς πόρους, δημιουργούνται αρκετά κωλύματα στην πραγματοποίηση μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με βάση τις υπάρχουσες συνθήκες θα ήταν χρήσιμο να γίνει μείωση της διδαχθείσας ύλης με επικέντρωση στις βασικές και χρήσιμες πληροφορίες του μαθήματος της Ιστορίας, αύξηση των εκπαιδευτικών εκδρομών σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους με

προώθηση της βιωματικής μάθησης της Ιστορίας και προσαρμογή της διδασκαλίας στα ενδιαφέροντα των μαθητών.

4.5 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Οι καθηγητές που διδάσκουν Ιστορία θα πρέπει να χρησιμοποιούν στο μάθημα τους τις κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές ώστε να καλύπτουν με ορθό τρόπο την διδασκαλία κάθε μαθητή με ιδιαιτερότητα, μειώνοντας την πιθανή σύγχυση που μπορεί να δημιουργήσει η μαθησιακή διαδικασία σε κάποιους μαθητές, προωθώντας την ενεργή εκούσια συμμετοχή όλων των μαθητών στο μάθημα. Στόχος των ειδικών και γενικών παιδαγωγών θα πρέπει να είναι να ελαττωθεί η μαθησιακή απόσταση μεταξύ των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης με ουσιαστική βελτίωση όλων των μαθητών με ή χωρίς ιδιαιτερότητες. Συνεπώς κάθε προσπάθεια οργάνωσης διδακτικών προγραμμάτων για μαθητές που δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των γλωσσικών και θεωρητικών μαθημάτων εξαιτίας κάποιας ΗΕΑ, απαιτείται να βασίζεται σε αναλυτική εξατομικευμένη αξιολόγηση του εκάστοτε μαθητή και στην εφαρμογή παρέμβασης με βάση τα ειδικά χαρακτηριστικά του μαθητή. Η λεπτομερής ανάλυση του μαθησιακού μηχανισμού ενός μαθητή με ΗΕΑ και η εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων σπουδών, θα συντείνει στην δημιουργία ενός ευχάριστου, μη απειλητικού περιβάλλοντος εκπαίδευσης για τον μαθητή.

Επιπλέον οι μαθητές θα πρέπει να οργανώνουν με τέτοιο τρόπο τον ελεύθερο χρόνο τους, ώστε να μπορούν να ασχοληθούν και μόνοι τους με την Ιστορία, ψάχνοντας για περισσότερες πληροφορίες για Ιστορικά θέματα που τους έκαναν εντύπωση. Οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση ώστε να μπορούν να ενημερώνονται και για πιθανές διαφορετικές ιστορικές απόψεις από αυτές που αναφέρονται μέσω του σχολικού μαθήματος της Ιστορίας, βγάζοντας τα προσωπικά τους συμπεράσματα. Αυτό μπορεί να φέρει ως αποτέλεσμα την διεύρυνση της ιστορικής και κριτικής σκέψης τους, δίνοντας τους την δυνατότητα να αποκτήσουν μια πιο σφαιρική αντίληψη για την Ιστορία.

Η Πολιτεία από την πλευρά της πρέπει να διαθέσει τους κατάλληλους πόρους προς βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο την επιτυχία της μάθησης. Αυτά θα πρέπει να περιλαμβάνουν αρκετούς καταρτισμένους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, βιβλία, υπολογιστές και άλλο εκπαιδευτικό υλικό για την αποτελεσματική διδασκαλία της Ιστορίας.

Επίσης, μια ανάλογη έρευνα, θα μπορούσε να διεξαχθεί για παρόμοιες περιπτώσεις μαθητών λυκείου που αντιμετωπίζουν ή όχι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Ήπια Νοητική Αναπηρία, χρησιμοποιώντας όμως ένα μεγαλύτερο δείγμα μαθητών για την εξαγωγή περισσότερο έγκυρων και αξιόπιστων

ερευνητικών συμπερασμάτων ως προς το μάθημα της Ιστορίας. Επιπλέον στο δείγμα θα μπορούσαν να συμπεριλαμβάνονται και μαθητές με Διάσπαση Προσοχής ή Υπερκινητικότητα και ήπια προβλήματα συμπεριφοράς. Ακόμα, ενδιαφέρον θα είχε η διεξαγωγή μιας έρευνας με ερευνητικό αντικείμενο τον αντίκτυπο που θα μπορούσε να έχει στους μαθητές με ΗΕΑ κάποιο άλλο γλωσσικό μάθημα όπως τα αρχαία ή τα νέα ελληνικά.

Τέλος, χρήσιμα συμπεράσματα θα μπορούσαν να βγουν από μια έρευνα που θα εξέταζε και το πόσο προσβάσιμα είναι τα βιβλία Ιστορίας που διδάσκονται στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση όχι μόνο για τους μαθητές με ΗΕΑ αλλά και για τους μαθητές διαφορετικών εθνικοτήτων, τι ανταπόκριση έχει το μάθημα της Ιστορίας σε αυτούς αλλά και τα κίνητρα που τους δίνονται για το συγκεκριμένο μάθημα. Επιπλέον, η έρευνα θα μπορούσε να μελετήσει και το κατά πόσο τα βιβλία αυτά μπορούν να εξυπηρετήσουν και την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να συγκροτήσουν ένα μάθημα που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της διαφορετικότητας, καθώς επίσης και να εξετάσει τους τρόπους που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να διδάξουν το μάθημα της Ιστορίας σε παιδιά με διαφορετικότητα αλλά και αν το υπουργείο προσφέρει κατάλληλη επιμόρφωση σε αυτούς επί του θέματος. Γιατί δεν είναι μόνο τα σχολικά εγχειρίδια που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά σημαντικό ρόλο στην υλοποίηση μιας συμπεριληπτικής διδασκαλίας έχει και η διδακτική μεθοδολογία.

Βιβλιογραφία

- Albin, L. (1990). Ιστορία της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας. Αγαπητού Γ. Τσοπανάκη, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 19905.
- American psychiatric association (2021): "What Is Specific Learning Disorder ?,". Ανακτήθηκε από: [Psychiatry.org - What Is Specific Learning Disorder?](https://www.psychiatry.org/what-is-specific-learning-disorder)
- Andrews, R., McGlynn, C., & Mycock, A. (2009). Students' attitudes towards history: does self-identity matter?. *Educational Research*, 51(3), 365-377.
- Andrews, R., McGlynn, C., & Mycock, A. (2010). National pride and students' attitudes towards history: an exploratory study. *Educational Studies*, 36(3), 299-309.
- Baron, C. (2016). Using embedded visual coding to support contextualization of historical texts. *American Educational Research Journal*, 53(3), 516-540.
- Bartelds, H., Savenije, G. M., & Van Boxtel, C. (2020). Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education. *Theory & Research in Social Education*, 48(4), 529-551..
- Bloch, M. (1994). Απολογία για την Ιστορία. Το επάγγελμα του ιστορικού. Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.
- Bouck, E. C., Okolo, C. M., Englert, C. S., & Heutsche, A. (2008). Cognitive apprenticeship into the discipline: Helping students with disabilities think and act like historians. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6 (2), 21-40.
- Bulgren, J., Deshler, D. D., & Lenz, B. K. (2007). Engaging adolescents with LD in higher order thinking about history concepts using integrated content enhancement routines. *Journal of Learning Disabilities*, 40(2), 121-133.
- Bulgren, J. A., Sampson Graner, P., & Deshler, D. D. (2013). Literacy challenges and opportunities for students with learning disabilities in social studies and history. *Learning Disabilities Research & Practice*, 28(1), 17-27.
- Carr, E. (1983). Τι είναι Ιστορία, μτφρ. Φ. Λάππα, Αθήνα: Εκδόσεις.
- David, R., & Cheruiyot, R. O. (2016). An Assessment of the Attitudes of Students towards History and Government in Selected Secondary Schools in Bomet County in Kenya. *Journal of Education and Practice*, 7(19), 90-94.
- De La Paz, S. (2005). Effects of Historical Reasoning Instruction and Writing Strategy Mastery in Culturally and Academically Diverse Middle School Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 97 (2), 137-156.

De La Paz, S. (2013). Teaching and Learning in History: Effective and Reform-Based Practices for Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 11(1), 89-105.

De La Paz, S., & MacArthur, C. (2003). Knowing the how and why of history: Expectations for secondary students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 26(2), 142-154.

De La Paz, S., & Wissinger, D. R. (2015). Effects of genre and content knowledge on historical thinking with academically diverse high school students. *The Journal of Experimental Education*, 83(1), 110-129.

De La Paz, S., & Wissinger, D. R. (2017). Improving the historical knowledge and writing of students with or at risk for LD. *Journal of Learning Disabilities*, 50(6), 658-671.

Dull, L. J., & GARDEREN, D. V. (2005). Bringing the story back into history: Teaching social studies to children with learning disabilities. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 49(3), 27-31.

Ferretti, R. P., MacArthur, C. D., & Okolo, C. M. (2001). Teaching for historical understanding in inclusive classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 24(1), 59-71.

Focquaert, F., Steven, M. S., Wolford, G. L., Colden, A., & Gazzaniga, M. S. (2007). Empathizing and systemizing cognitive traits in the sciences and humanities. *Personality and Individual Differences*, 43(3), 619-625.

Gersten, R., & Okolo, C. M. (2007). Teaching history—In all its splendid messiness—To students with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 98-99.

Gersten, R., Baker, S. K., Smith-Johnson, J., Dimino, J., & Peterson, A. (2006). Eyes on the prize: Teaching complex historical content to middle school students with learning disabilities. *Exceptional children*, 72(3), 264-280.

GÜLTEKİN, F., Neval, A. K. Ç. A., & Fatih, B. E. R. K. Review on the attitudes of high school students towards historical places. *Turkish History Education Journal*, 11(2), 195-210.

Ke, X., & Liu, J. (2012). ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ.

Köse, M. (2017). The Role of High School History Teachers on University Students' Attitudes toward History Classes. *Educational Sciences: Theory And Practice*, 17(4), 1291-1316.

- MacArthur, C. A., Ferretti, R. P., & Okolo, C. M. (2002). On defending controversial viewpoints: Debates of sixth graders about the desirability of early 20th-century American immigration. *Learning Disabilities Research & Practice, 17*(3), 160-172.
- Mamoura, M. (2016). Ανάπτυξη του ιστορικού γραμματισμού μεταπτυχιακών φοιτητών στη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης. Ο ρόλος της κοινότητας μάθησης. *Preschool and Primary Education, 4*(1), 212-225.
- Mamoura, M., & Nako, I. (2021). Exploring Aspects of Greek students' Historical Thinking: How are they reflected in Their Writings?. *International Journal of Humanities and Social Science, 11*(1), 77-87.
- McDowell, M. (2018). Specific learning disability. *Journal of paediatrics and child health, 54*(10), 1077-1083.
- Melike, F. A. I. Z., & AVCI, E. K. (2020). Academic motivation levels of secondary school students and their attitudes towards a social studies course. *Review of International Geographical Education Online, 10*(2), 156-185.
- Montanari, F. (2016). *Σύγχρονο λεξικό της αρχαίας ελληνικής γλώσσας*. Παπαδήμας.
- Nyamwembe, E. O., Ondigi, S., & Kiio, M. (2013). Attitudes of students toward studying history and government in some selected secondary schools in Mosocho division, Kisii County, Kenya. *Journal of Education and Practice, 4*(11), 17-26.
- O'Connor, R. E., Beach, K. D., Sanchez, V. M., Bocian, K. M., & Flynn, L. J. (2015). Building BRIDGES: A design experiment to improve reading and United States history knowledge of poor readers in eighth grade. *Exceptional Children, 81*(4), 399-425.
- O'Connor, R. E., Beach, K. D., Sanchez, V., Bocian, K. M., Roberts, S., & Chan, O. (2017). Building better bridges: Teaching adolescents who are poor readers in eighth grade to comprehend history text. *Learning Disability Quarterly, 40*(3), 174-186.
- Osoro, E. N., Ondigi, S., & Kiio, M. (2009). ATTITUDES OF STUDENTS TOWARD STUDYING HISTORY AND GOVERNMENT IN SOME SELECTED SECONDARY SCHOOLS IN MOSOCHO DIVISION, KISII CENTRAL DISTRICT. *Innovative Teacher Education and Classroom Practice in the 21st Century Nairobi, Kenya July 8-10, 2009, 8*, 290.
- Pelu, M., Isawati, I., & Abidin, N. F. (2022). Comparative Analysis on History Teachers Attitudes towards Inclusive Education during Pandemic Times: A Survey of DATIS in Surakarta Senior High Schools. *Indonesian Journal of Social Science Education (IJSSE), 4*(2), 136-144.
- Reisman, A. (2012). The 'document-based lesson': Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers. *Journal of Curriculum Studies, 44*(2), 233-264.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Κ. Μιχαλοπούλου, επιμ.) (2η έκδ). Αθήνα: Gutenberg.

Salara, N. (2012). Meaning of the term descriptive survey research method. *International journal of transformations in business management*,1(6), pp. 1-7

Salleh, M. J., & Agus, A. (2011). AN ANALYSIS OF MULTI-ETHNICS STUDENTS' ATTITUDES IN THE TEACHING AND LEARNING OF HISTORY AT THE SELECTED SECONDARY SCHOOLS IN SABAH, MALAYSIA. *Historia: Jurnal Pendidik dan Peneliti Sejarah*, 12(2), 240-254.

Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12th Edition). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Shreiner, T. L. (2014). Using historical knowledge to reason about contemporary political issues: An expert–novice study. *Cognition and Instruction*, 32(4), 313-352.

Santayana, G. (1905). Those who cannot remember the past are condemned to repeat it. *The Life of Reason*.

Stoel, G., Logtenberg, A., Wansink, B., Huijgen, T., van Boxtel, C., & van Drie, J. (2017). Measuring epistemological beliefs in history education: An exploration of naïve and nuanced beliefs. *International Journal of Educational Research*, 83, 120-134.

Svensson, I., Nordström, T., Lindeblad, E., Gustafson, S., Björn, M., Sand, C., ... & Nilsson, S. (2021). Effects of assistive technology for students with reading and writing disabilities. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 16(2), 196-208

Swanson, E., Wanzek, J., Vaughn, S., Roberts, G., & Fall, A. M. (2015). Improving reading comprehension and social studies knowledge among middle school students with disabilities. *Exceptional Children*, 81(4), 426-442.

Van Boxtel, C., & van Drie, J. (2012). "That's in the time of the Romans!" Knowledge and strategies students use to contextualize historical images and documents. *Cognition and Instruction*, 30(2), 113-145.

van Hover, S. D., & Yeager, E. A. (2003). Secondary history teachers and inclusion of students with disabilities: An exploratory study. *Journal of Social Studies Research*, 27(1), 36.

Wei, Y., Spear-Swerling, L., & Mercurio, M. (2021). Motivating students with learning disabilities to read. *Intervention in School and Clinic*, 56(3), 155-162.

Yilmaz, K. (2008). A vision of history teaching and learning: Thoughts on history education in secondary schools. *The high school journal*, 37-46.

Αβδελά, Ε. (1998). *Ιστορία και σχολείο. Αθήνα: Νήσος.*

Αγαλιώτης, Ι. (2012). Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών

Αγαλιώτης, Ι. (2022). Εκπαίδευση μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και σε μονάδες ειδικής αγωγής. Σημειώσεις πανεπιστημιακών παραδόσεων. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Αγαλιώτης, Ι., & Ομπάσης, Ν. (2015). Αξιολόγηση κοινωνικό-συναισθηματικών παραμέτρων μάθησης και προσαρμογής παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες με την τεχνική Q-sort. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(2)*, 1041-1051.

Αρμπουνιώτη, Β., Κουτσοκλένη, Ι., & Μαρνελάκης, Μ. (2007). Νοητική υστέρηση. *ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για όλους. Αθήνα.*

Βακαλούδη, Α. (2014). Εκπαιδευτική και παιδαγωγική αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας στη διδακτική της Ιστορίας

Βόγλης, Π. (2016). Εισαγωγή στις ιστορικές σπουδές. Σημειώσεις πανεπιστημιακών παραδόσεων. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Γάκης, Κ., Καμπυλαυκά, Χ., & Πολυχρόνη, Φ. (2014). Υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες: Στρατηγικές μάθησης και μελέτης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014(2)*, 413-424.

Γέρουλα, Μ. (2018). Η αγωγή των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8*, 143-154.

Ευσταθίου, Μ. (2005). *Η αξιοποίηση των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική πράξη: εφαρμογές στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στο γυμνάσιο και στο λύκειο* (Doctoral dissertation, Aristotle University Of Thessaloniki (AUTH); Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ)).

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2022). Μεθοδολογία Έρευνας και Στατιστική. Σημειώσεις πανεπιστημιακών παραδόσεων. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κανταράκη, Σ. (2012). Εναλλακτική Πολυτροπική διδασκαλία Ιστορίας με ΤΠΕ μέσω e Twinning. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 119-126.

Καραμανώλη, Ε. Χ. (2019). *Ιστορικός γραμματισμός και σχολική Ιστορία: διδασκαλία με εστίαση στις δομικές ιστορικές έννοιες* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).

Κογκούλη, Π. Ι. (2016). *Η διδασκαλία «συγκρουσιακών θεμάτων» στο μάθημα της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).

Κοντογεωργάκου, Β. Δ. (2021). Μαθήματα αρχαίας Ιστορίας με τη Μεθοδολογία της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(1), 138-149.

Κοταρίδου, Κ., Λεύκος, Ι., & Δαγδιλέλης, Β. (2021). Μια πρόταση για την αξιοποίηση διαδραστικών δικτυακών χαρτών στη διδασκαλία Ιστορικών και Γεωγραφικών δεδομένων. *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες*, 246-257.

Μαμούρα, Μ. (2018). Η επαναδιαπραγμάτευση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως μοχλός επαγγελματικής ανάπτυξης στο μάθημα της Ιστορίας. *Action Researcher in Education*, 8, 1-20

Μαυρογιάννη, Α., Βασιλάκη, Ε., & Γιαχνάκης, Ε. (2021). Κατασκευή και ψυχομετρικός έλεγχος κλίμακας διερεύνησης της στάσης των μαθητών απέναντι στην Ιστορία. *Preschool and Primary Education*.

Μαυροσκούφης, Δ. (2006). Από τη διδακτική έρευνα στη διδακτική πράξη: προσπάθεια για γεφύρωση του χάσματος. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 2(1), 19-29.

Μακαρατζής, Γ. (2017). Η ένταξη της πολυπρισματικότητας στο μάθημα της Ιστορίας. *Διδακτορική Διατριβή, Φεβρουάριος*.

Παππάς, Β. (επίμ.) (2013). Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Διαχείριση και τρόποι παρέμβασης. Ανακτήθηκε από [ΟΡΙΣΜΟΣ ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ: \(greek-language.gr\)](http://www.ορισμος.ειδικων.μαθησιακων.δυσκολιων.englishlanguage.gr)

Πολυχρόνη, Φ., Κουτρίκη, Μ., & Αντωνίου, Α. Σ. (2017). Τα αναγνωστικά κίνητρα και οι στρατηγικές κατανόησης μαθητών Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικού με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 64.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2011) Αξιολόγηση και παιδαγωγική αντιμετώπιση της νοητικής υστέρησης. Στο *Εξειδικευμένη Εκπαιδευτική Υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (σσ. 105-125). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας ΔΒΜ&Θ

Σούλη, Σ. (2004). Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με βαριά νοητική καθυστέρηση (σ. 1-5). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα.

Φλωράτου, Μ. Μ. (2009). Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά: διδακτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο και στο σπίτι σε ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία.

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:

Γνώσεις και στάσεις μαθητών γυμνασίου χωρίς ή με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες ως προς το μάθημα της Ιστορίας: Τι είδους δυσκολίες δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν και τι είδους βοήθεια πιστεύουν ότι χρειάζονται

Εισαγωγικές πληροφορίες

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί εργαλείο συγκέντρωσης δεδομένων για την εκπόνηση διπλωματικής εργασίας που πραγματοποιείται στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση» του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Οι απαντήσεις που θα συγκεντρωθούν θα αξιοποιηθούν για τη διερεύνηση των γνώσεων και των στάσεων των μαθητών Γυμνασίου ως προς το μάθημα της Ιστορίας. Ειδικότερα, θα μελετηθούν οι δυσκολίες που δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά τη διδασκαλία, τη μελέτη και την εξέταση του μαθήματος της Ιστορίας στο σχολείο καθώς και η βοήθεια που πιστεύουν ότι τους είναι απαραίτητη.

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται ανώνυμα και τα στοιχεία που συλλέγονται είναι εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο σας

Δάφκος Αθανάσιος

ΠΕ02

mea22048@uom.edu.gr

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΜΕΡΟΣ Α: Δημογραφικά Στοιχεία

Παρακαλώ σημειώστε V στην επιλογή που σας αντιπροσωπεύει

1. Φύλο
 - Αγόρι
 - Κορίτσι

2. Τάξη
 - Α' Γυμνασίου
 - Β' Γυμνασίου
 - Γ' Γυμνασίου

3. Έτος Γέννησης:
 - 2010
 - 2009
 - 2008
 - 2007

4. Μαθησιακή υποστήριξη σε Τμήμα Ένταξης
Ναι Όχι

5. Παράλληλη στήριξη σε γενική τάξη
Ναι Όχι

6. Φοίτηση μόνο σε γενική τάξη
Ναι Όχι

ΜΕΡΟΣ Β: Στάση απέναντι στην Ιστορία

Παρακαλώ διαβάστε προσεκτικά κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις και σημειώστε V στην επιλογή που σας αντιπροσωπεύει, ανάλογα με το εάν συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τη δήλωση.

| | | Διαφωνώ Απόλυτα | Διαφωνώ | Ούτε Συμφωνώ, Ούτε Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ Πολύ |
|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | Παρακολουθώ με ενδιαφέρον το μάθημα της Ιστορίας στο σχολείο: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Μου αρέσει να διαβάζω Ιστορία από εξωσχολικά βιβλία στον ελεύθερο χρόνο μου | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 | Η μελέτη της Ιστορίας μου προκαλεί σύγχυση | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 | Πιστεύω ότι η Ιστορία είναι αναγκαία για τους/τις μαθητές/τριες άσχετα από τον προσανατολισμό των μετέπειτα σπουδών τους | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 | Θεωρώ ότι η Ιστορία συμβάλλει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 | Μου αρέσει να παρακολουθώ ταινίες και ντοκιμαντέρ με ιστορικά θέματα | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 | Μου αρέσει να επισκέπτομαι Μουσεία και Αρχαιολογικούς Χώρους | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 | Θεωρώ ότι η γνώση του παρελθόντος που μαθαίνεται μέσω του μαθήματος της Ιστορίας, επηρεάζει το παρόν και το μέλλον των ανθρώπων. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

ΜΕΡΟΣ Γ: Δυσκολίες ως προς το μάθημα της Ιστορίας

Παρακαλώ διαβάστε προσεκτικά κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις και σημειώστε V στην επιλογή που σας αντιπροσωπεύει, ανάλογα με το εάν συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τη δήλωση.

| | | Διαφωνώ Απόλυτα | Διαφωνώ | Ούτε Συμφωνώ, Ούτε Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ Πολύ |
|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | Δυσκολεύομαι στην απομνημόνευση του μαθήματος της Ιστορίας: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Δυσκολεύομαι στο να θυμάμαι την ακολουθία των γεγονότων στο μάθημα της Ιστορίας | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 | Δυσκολεύομαι στο να συγκρατήσω τα ονόματα των προσώπων του μαθήματος της Ιστορίας | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 | Δυσκολεύομαι στην εκμάθηση των νέων λέξεων και όρων που συναντώ στο μάθημα της Ιστορίας | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 | Δυσκολεύομαι στην συγκράτηση των χρονολογιών και ημερομηνιών που συναντάω στο μάθημα της Ιστορίας | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 | Δυσκολεύομαι στο να αναλύω τις πηγές που μου δίνονται στο μάθημα της Ιστορίας και να τις συνδυάζω με τις γνώσεις μου | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 | Νιώθω ότι κατανοώ το μάθημα της Ιστορίας αλλά δεν μπορώ να πετύχω στις γραπτές ή προφορικές δοκιμασίες που μου θέτει ο/η καθηγητής/τρια μου. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 | Θεωρώ ότι το βιβλίο της Ιστορίας είναι δυσνόητο. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

9. ΣΤΙΣ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΓΡΑΜΜΕΣ ΜΠΟΡΕΙΣ ΝΑ ΓΡΑΨΕΙΣ ΚΑΠΟΙΑ ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΠΟΥ ΕΧΕΙΣ ΜΕ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ ΠΑΡΑΠΑΝΩ:

ΜΕΡΟΣ Δ: Υποστήριξη / βοήθεια ως προς το μάθημα της Ιστορίας

Παρακαλώ διαβάστε προσεκτικά κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις και σημειώστε V στην επιλογή που σας αντιπροσωπεύει, ανάλογα με το εάν συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τη δήλωση.

| | | Διαφωνώ Απόλυτα | Διαφωνώ | Ούτε Συμφωνώ, Ούτε Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ Πολύ |
|---|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | Το να υπογραμμίζω τις σημαντικές πληροφορίες στο κείμενο της Ιστορίας με βοηθά να τις θυμάμαι. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Όταν βρίσκομαι σε δύσκολο σημείο της ύλης, μελετώ με πιο αργό ρυθμό για να με βοηθήσει στην κατανόηση. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 | Όταν ο/η καθηγητής/τρια κάνει διάλογο κατά την παράδοση της ενότητας της Ιστορίας, παρακολουθώ πιο ευχάριστα το μάθημα. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 | Κατανώω καλύτερα το μάθημα όταν ο/η καθηγητής/τρια χρησιμοποιεί ιστορικό χάρτη για να εξηγήσει σημεία της ύλης. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 | Παρακολουθώ με ενδιαφέρον το μάθημα της Ιστορίας στο σχολείο όταν ο/η καθηγητής/τρια μου χρησιμοποιεί οπτικο-ακουστικά μέσα κατά την παράδοση (βίντεο, ντοκιμαντέρ ή ταινίες). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | | |
|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 6 | Όταν κάνω εργασία χρησιμοποιώντας πηγές που αναζητώ στο διαδίκτυο, μαθαίνω περισσότερα πράγματα σε σχέση με εργασία στην οποία χρησιμοποιώ παραδοσιακά βιβλία. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 | Οι εκπαιδευτικές εκδρομές σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία με βοηθούν να κατανοώ μάθημα της Ιστορίας. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 | Το να απαριθμώ τις σημαντικές πληροφορίες στο κείμενο της Ιστορίας με βοηθά να τις θυμάμαι. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

9. ΣΤΙΣ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΓΡΑΜΜΕΣ ΜΠΟΡΕΙΣ ΝΑ ΓΡΑΨΕΙΣ ΚΑΠΟΙΑ ΕΝΕΡΓΕΙΑ Η ΚΑΠΟΙΟ ΜΕΣΟΝ ΠΟΥ ΣΕ ΒΟΗΘΑ ΝΑ ΜΑΘΑΙΝΕΙΣ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ ΠΑΡΑΠΑΝΩ:

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΟΥ!

