

Η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης στο πλαίσιο της ιστορικής διερεύνησης στο πρωτοβάθμιο σχολείο

Τσιβάς Αρμόδιος

tsarm@otenet.gr

Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δρ Επιστημών Αγωγής

Περίληψη

Η εισήγηση αναφέρεται στη διερεύνηση της δυναμικής που προκύπτει για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, αφενός από την υιοθέτηση της διερευνητικής ιστορικής διαδικασίας στην ιστορική εκπαίδευση, αφετέρου από την αξιοποίηση του νέου ηλεκτρονικού περιβάλλοντος μάθησης στο μάθημα της ιστορίας στο σχολείο. Η συμμετοχή των υποκειμένων μάθησης σε συνθήκες ιστορικής διερεύνησης προσανατολίζει για τον τρόπο αξιοποίησης της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στις ακολουθούμενες στρατηγικές και μεθόδους μάθησης.

Λέξεις-κλειδιά: ΤΠΕ & διδακτική ιστορίας, ιστορική σκέψη, διερευνητική μάθηση

Εισαγωγή

Οι αλλαγές στη φυσιογνωμία της σχολικής ιστορίας ως γνωστικού αντικειμένου, αλλά και ο προσδιορισμός της διδακτικής της ιστορίας ως ενός ανεξάρτητου διεπιστημονικού αντικειμένου, διαμορφώνουν ένα διαφορετικό πλαίσιο αναφοράς για την ιστορική εκπαίδευση, στο πλαίσιο των σημαντικών επιστημολογικών αλλαγών που συντελούνται στο σύγχρονο ιστοριογραφικό και παιδαγωγικό τοπίο (Stearns et al., 2000; Husbands et al., 2003; Κάββουρα, 2000; Moniot, 2002; Ρεπούση, 2004; Barton & Levstik, 2004).

Η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης αποτελεί προτεραιότητα και προσδιορίζεται από την ενεργή εμπλοκή των μαθητών και των μαθητριών με το πρωτογενές ιστορικό υλικό, στο πλαίσιο της ιστορικής διερευνητικής μάθησης και απομάκρυνσης από διδακτικές στρατηγικές απομνημόνευσης και άκριτης αποδοχής των μικρών και μεγάλων αφηγήσεων του παρελθόντος (Carretero & Voss, 1994; Leinhardt & Young, 1996; Husbands, 1996; Stearns et al., 2000; Wineburg, 2001; Moniot, 2002; Barton & Levstik, 2004; Lee, 2005; Sandwell, 2006).

Οι σύγχρονες μεθοδολογικές στρατηγικές, σε μια προσπάθεια ενεργητικού μετασχηματισμού της παραδοσιακής ιστορικής εκπαίδευσης, επικεντρώνονται στην προσέγγιση της συνολικής ανθρώπινης δραστηριότητας, στην ανάδειξη των δομικών στοιχείων της ιστορικής επιστήμης, στην υπέρβαση και στην αλλαγή του διδακτικού παραδείγματος με την αποδοχή εποικοδομητικών μαθησιακών προσεγγίσεων. Η χρήση και η αξιοποίηση των ιστορικών πηγών εντάσσεται στο πλαίσιο αποδοχής της ιστορικής μεθόδου μέσα από τις αλληπάλληλες επιστημολογικές διαβουλεύσεις σε όλη τη διάρκεια του 20ού αιώνα. Τα κατάλοιπα του παρελθόντος αποτελούν την αναγκαία συνθήκη για την προσέγγιση του παρελθόντος, όχι ως αυτονόητης και αδιαπραγμάτευτης οντότητας, αλλά ως αντικείμενο συστηματικής μελέτης, διαμορφώνοντας το χώρο εννόησης του σύγχρονου μαθήματος. Η εκπαιδευτική προσομοίωση της χρήσης των ιστορικών πηγών βασίζεται στην αξιοποίησή τους ως βασικών εργαλείων, καθώς αποτελούν την πρώτη ύλη της ιστορικής εκπαίδευσης, εισάγοντας ταυτόχρονα μεθόδους του ιστοριογραφικού πλαισίου αναφοράς (Rogers, 1978; Wineburg, 1991; Barton, 1997; Lee, 2005; Ρεπούση, 2007).

Εννοιολογικό πλαίσιο αξιοποίησης των ΤΠΕ στην ιστορική εκπαίδευση

Η ανάγκη διαμόρφωσης ενός εννοιολογικού πλαισίου αναφοράς για τη χρήση και αξιοποίηση της τεχνολογίας στις κοινωνικές σπουδές, έχει επιτρέψει έναν ουσιαστικό διάλογο της επιστημονικής και της εκπαιδευτικής κοινότητας και έχει διαμορφώσει το αναγκαίο πλαίσιο, επιστημολογικών, επιστημονικών και παιδαγωγικών παραδοχών για τις ΤΠΕ και για την εκπαίδευση (Tardif, 1999; Diem, 2000; Crocco, 2001; Lee, 2002; Whitworth & Berson, 2003; Berson & Balyta, 2004; Friedman & Hicks, 2006).

Σε κοινό βηματισμό, με τις γενικές αρχές και τα πρότυπα ένταξης των υπολογιστών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Cuban, 2001; Mishra & Koehler, 2006), κυρίαρχη είναι πλέον η άποψη, και ταυτόχρονα αποτελεί πρόκληση, η άρθρωση των κατάλληλων στρατηγικών μάθησης που υπογραμμίζουν την πρόταξη των στόχων και των επιδιώξεων της ιστορίας με την υποβοήθηση-στήριξη του υπολογιστή ως συνόλου νοητικών εργαλείων (Martorella, 1997; Heafner, 2004; Berson & Balyta, 2004; Tally, 2007). Είναι ανάγκη οι μαθητές και οι μαθήτριες όχι απλά να ικανοποιούν τις ανάγκες δημιουργικής χρήσης των δυνατοτήτων της τεχνολογίας, αλλά να δημιουργούν υποθέσεις σημαντικές για την ιστορία, διαμορφώνοντας μια υποθήκη μεταξύ της τεχνολογίας, του περιεχομένου διδασκαλίας και των δεξιοτήτων με την υιοθέτηση «καινοτόμων και ευφάνταστων εφαρμογών» (Diem, 2000; Doolittle & Hicks, 2003; Harris, 2005; Swan & Hicks, 2007).

Μέθοδος

Η μεθοδολογία της έρευνας στηρίζεται στη συγκριτική εξέταση δύο μελετών περίπτωσης (case-studies) κατά τη διδακτική διαδικασία του ιστορικού μαθήματος στο πρωτοβάθμιο σχολείο. Μελετάται η υιοθέτηση στρατηγικών διερευνητικής ιστορικής μάθησης σε δύο διαφορετικά διδακτικά περιβάλλοντα, για τη μελέτη του ελληνικού μεταναστευτικού ρεύματος προς τις ΗΠΑ στο τέλος του 19ου και στις αρχές του 20ού αιώνα. Η εμπειρική έρευνα αναφέρεται στην εφαρμογή της συγκεκριμένης διδακτικής στρατηγικής με την αξιοποίηση φακέλου υλικού στο περιβάλλον της σχολικής αίθουσας και υπερμεσικής εφαρμογής (<http://www.readinghistorysources.com>) στο περιβάλλον του σχολικού εργαστηρίου υπολογιστών.

Η αξιοποίηση στρατηγικών διερευνητικής ιστορικής μάθησης αποτελούν τα όρια της ερευνητικής προσέγγισης στην προσπάθεια κατανόησης των δύο διαφορετικών διδακτικών περιβαλλόντων και των επιδράσεων που ασκούν στις πρακτικές και εμπειρίες των υποκειμένων (Merriam, 1998; Hatch, 2002; Yin, 2003). Σκοπός της εμπειρικής έρευνας αποτελεί η κατανόηση της μαθησιακής διαδικασίας σε κάθε ένα διδακτικό πλαίσιο στην προοπτική διαμόρφωσης ελάχιστων γενικεύσεων (petite generalizations), που μπορούν να αξιοποιηθούν σε αντίστοιχα συναφή ερευνητικά και διδακτικά ζητήματα.

Η έρευνα πραγματοποιείται με δύο ομάδες μαθητών και μαθητριών Στ' τάξης δημοτικού, 19 συνολικά ατόμων, σε σχολείο της Αν. Θεσσαλονίκης το διάστημα Απριλίου-Ιουνίου 2005. Η μία ομάδα αποτελεί την περίπτωση μελέτης αξιοποίησης της διδακτικής εφαρμογής σε συμβατικό περιβάλλον και η άλλη ομάδα την περίπτωση μελέτης σε ηλεκτρονικό περιβάλλον. Η διδακτική εφαρμογή και στις δύο περιπτώσεις υλοποιείται από τον ερευνητή-εκπαιδευτικό, ακολουθείται η ίδια μεθοδολογική προσέγγιση και αξιοποιείται το ίδιο εκπαιδευτικό υλικό, λαμβάνοντας υπόψη τις συμβάσεις κάθε μαθησιακού περιβάλλοντος (Τσιβάς, 2009).

Για την ανάλυση των δεδομένων υιοθετείται η ερμηνευτική μέθοδος (Merriam, 1998; Patton, 2002; Stake, 2005), και στο μεγαλύτερο μέρος το πρότυπο αναλυτικής επαγωγικής μεθόδου που εισηγήεται ο Frederick Erickson (1986). Για τη διαχείριση των ερευνητικών

δεδομένων (παρατηρήσεις, μεταγραμμένες συνεντεύξεις και παραγόμενα των μαθητών και μαθητριών) αξιοποιείται η συνεχής συγκριτική μέθοδος (Constant comparative method) (Glaser & Strauss, 1967), στο πλαίσιο της «θεμελιωμένης» θεωρίας, για την ανάλυση των επιμέρους συμβάντων των δύο μελετών περίπτωσης και την ανάδυση των θεμάτων και κατηγοριών των ερευνητικών ερωτημάτων (Cohen et al., 2000).

Τέλος, για την επαρκή συνθήκη ανάλυσης των δεδομένων, πέρα από τη λεπτομερή και πολλαπλή «ανάγνωση» των δεδομένων και τη διαμόρφωση ενός συνθετικού κωδικοποιητικού συστήματος (Strauss & Corbin, 1998; Bogdan & Biklen, 2003), λαμβάνονται υπόψη βασικές κατηγορίες ανάλυσης που άπτονται του θεωρητικού εννοιολογικού πλαισίου της έρευνας με την υιοθέτηση του σχήματος της τριπλής ανάγνωσης (Levstik & Barton, 2001; Wineburg, 2001; Ρεπούση, 2004), και της καλλιέργειας της ιστορικής σκέψης (Stearns et al., 2000; Seixas, 2006; VanSledright, Kelly & Meuwissen, 2006).

Το εννοιολογικό πλαίσιο της διδακτικής εφαρμογής

Η αξιοποίηση της διερευνητικής μάθησης στο πλαίσιο ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης και οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο μαθησιακών περιβαλλόντων αποτελούν τις κύριες ερευνητικές υποθέσεις εργασίας. Για τη διαμόρφωση των ερευνητικών ισχυρισμών (Erickson, 1986; Stake, 2005) υιοθετούνται δύο βασικές εννοιολογικές κατηγορίες οι οποίες τέμνονται από τις ιδιαιτερότητες του αντίστοιχου μαθησιακού περιβάλλοντος.

Η «ανάγνωση» των ιστορικών πηγών

Το τριπλό σχήμα ανάγνωσης των ιστορικών πηγών, που εισηγείται η Μαρία Ρεπούση (2004) και υιοθετείται κατά τη σχεδίαση και την υλοποίηση της διδακτικής εφαρμογής, αναφέρεται στην προσπάθεια κατανόησης της φύσης των ιστορικών πηγών και στην παιδαγωγική τους αξιοποίηση στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης. Οι τρεις αναγνώσεις, αλληλένδετες μεταξύ τους, αποσκοπούν στην πρόσληψη της μαρτυρίας στο πλαίσιο διαμόρφωσης των κατάλληλων νοητικών διαδικασιών και άρθρωσης των απαραίτητων ερμηνευτικών σχημάτων. Οι ισχυρισμοί που υιοθετούνται ως προς την αξιοποίηση του σχήματος της τριπλής ανάγνωσης των ιστορικών πηγών από μαθητές και μαθήτριες του πρωτοβάθμιου σχολείου αναφέρονται: α) στη δυνατότητα χρήσης και αξιοποίησης των ιστορικών πηγών, β) στις διαφοροποιήσεις ως προς την αξιοποίηση μορφών της τριπλής ανάγνωσης των πηγών, γ) στην κατανόηση του διαμεσολαβητικού χαρακτήρα των πηγών, δ) στη σύνδεση του διαμεσολαβητικού χαρακτήρα των πηγών με τη φυσιογνωμία της ιστορίας.

Η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης

Στην παρούσα ερευνητική εργασία υιοθετείται το εννοιολογικό πλαίσιο αξιολόγησης της ιστορικής σκέψης που διαμορφώνεται στο πλαίσιο του προγράμματος «The Benchmarks of Historical Thinking Project» και αναφέρεται σε επιμέρους, δομικού χαρακτήρα, ιστορικές έννοιες που προσδιορίζονται ως οι βασικές όψεις της ιστορικής σκέψης στη διδακτική τους διάσταση (Seixas & Peck, 2008). Οι διαφορετικές όψεις της ιστορικής σκέψης δεν αποτελούν επιμέρους δεξιότητες, αλλά διαμορφώνουν ένα συνολικό εννοιολογικό πλαίσιο σκέψης το οποίο λειτουργεί και αποκτά νόημα και σημασία μόνο με την προβολή του στο εκάστοτε ιστορικό περιεχόμενο (Seixas, 2006). Οι ισχυρισμοί ως προς την αξιολόγηση της ιστορικής σκέψης είναι: α) η εμπέδωση της ιστορικής σημασίας, β) η αναγνώριση-εξακρίβωση των εννοιών της συνέχειας και της αλλαγής, γ) η ανάλυση της αιτιότητας και των συνεπειών, δ) η υιοθέτηση της ιστορικής προοπτικής, ε) η κατανόηση της κοινωνικής διάστασης της ιστορίας.

Ευρήματα

Οι διαισθητικοί χαρακτήρα παραδοχές, θεωρήσεις και εμμονές που κυριαρχούν και αποτρέπουν από την εισαγωγή των ιστορικών πηγών στο πρωτοβάθμιο σχολείο -παρά μόνο προς διακόσμηση ή επίρρωση της αφηγηματικής δομής των σχολικών εγχειριδίων που κυριαρχούν στο μάθημα της ιστορίας- απορρίπτονται από τα ευρήματα της ερευνητικής εργασίας. Οι μαθητές και οι μαθήτριες ανταποκρίνονται στην ανάλυση των ιστορικών πηγών και αναπτύσσουν μορφές της ιστορικής σκέψης με πολύ εκλεπτυσμένο τρόπο για το ηλικιακό τους επίπεδο, παρά την απουσία κάθε προηγούμενης εμπειρίας και τις φτωχές προοлаμβάνουσες κριτικής σκέψης που αναπτύσσονται τόσο στο σχολικό χώρο όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό τους περίγυρο. (βλ. **Πίνακα 1**)

Οι δυσκολίες κατανόησης των ιστορικών τεκμηρίων έγκειται στην αξιολόγηση των ιστορικών πηγών και στην κατανόηση του διαμεσολαβητικού τους χαρακτήρα, καθώς εκλαμβάνονται απλά ως φορείς γνώσης. Η χρησιμότητα των ιστορικών πηγών περιορίζεται στην αξιοποίηση του πληροφοριακού τους υλικού, και συχνά οι πληροφορίες που φέρουν εκλαμβάνονται ως γεγονότα. Τα παιδιά κατανοούν τον πλούτο των πληροφοριών που παρέχουν τα ίχνη του παρελθόντος, αλλά δυσκολεύονται να διακρίνουν τη φύση των τεκμηρίων, καθώς εμμένουν στην επιφανειακή τους σημασία και δεν αξιοποιούνται ως μαρτυρίες του ιστορικού παρελθόντος.

Η δημιουργία των προσωπικών αφηγήσεων των παιδιών, κατά τη διαδικασία απάντησης των ιστορικών ερωτημάτων της διδακτικής εφαρμογής, αποτελεί σημαντική παράμετρος αξιοποίησης των ιστορικών πηγών για την κατανόηση του εξεταζόμενου ιστορικού θέματος. Η δημιουργία των αφηγηματικών κειμένων και στις δύο διδακτικές συνθήκες εργασίας αποτελεί πρωτόγνωρη εμπειρία και τα ευρήματα της έρευνας είναι πολύ ενθαρρυντικά. Η συγγραφή των αφηγηματικών κειμένων δεν στοχεύει στον έλεγχο και στην αξιολόγηση των παρατιθέμενων ιστορικών πληροφοριών, αλλά αποτελεί πολύτιμο εργαλείο της ιστορικής σκέψης και μάθησης. Η αξιοποίηση των πολλαπλών ιστορικών πηγών για την ανάπτυξη των προσωπικών επιχειρημάτων των υποκειμένων μάθησης διαμορφώνει ένα νέο μαθησιακό περιβάλλον, όπου αναδεικνύονται οι διαδικασίες οικοδόμησης και μετασχηματισμού της ιστορικής γνώσης και κατανόησης του παρελθόντος. Η άποψη που διαμορφώνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες με την αξιοποίηση του πληροφορικού φορτίου των ιστορικών πηγών, συχνά, δεν είναι συντεταγμένη με το ιστορικό υλικό που μελετούν, ιδίως κατά τη διαδικασία της συνθετικής εργασίας. Η δυσκολία ανάγνωσης πίσω από την επιφανειακή πληροφοριακή φύση των τεκμηρίων οδηγεί σε επιχειρήματα που αναδεικνύουν ελάχιστη ικανότητα να δουν πέρα από τις εκφάνσεις της δηλωτικής γνώσης. Οι μαθητές και οι μαθήτριες συνεχίζουν να θεωρούν το παρελθόν και την ιστορία ως σειρά νεκρής, αδρανούς και γενικά απροσπέλαστης σειράς γεγονότων σχετικά με το τι πραγματικά συνέβη. Η ταύτιση με την αναζήτηση και κατάκτηση της απόλυτης γνώσης δυσκολεύει την ανάδειξη των νέων μεθοδολογικών προσεγγίσεων, καθώς οι μαθητές και οι μαθήτριες συμμετέχουν και μαθαίνουν για την ιστορία ως επιστημονική πειθαρχία, αλλά δυσκολεύονται να αξιοποιήσουν άμεσα τις νέες εμπειρίες που αποκομίζουν.

Τα ευρήματα της ερευνητικής εργασίας και στις δύο διδακτικές συνθήκες δεν διαφοροποιούνται αισθητά, καθώς επικρατεί ο ίδιος ενθουσιασμός με μια διαδικασία τόσο διαφορετική από την επικρατούσα διδακτική προσέγγιση του μαθήματος της ιστορίας. Η αξιοποίηση της ίδιας μεθοδολογικής προσέγγισης και στις δύο διδακτικές συνθήκες εργασίας, αποτελεί πρωταρχική ερευνητική παραδοχή και συντείνει στη διαμόρφωση των ερευνητικών ευρημάτων, και στην ελαχιστοποίηση των διαφοροποιήσεων. Οι διαφορετικές δυνατότητες παρουσίασης και επεξεργασίας του εξεταζόμενου ιστορικού υλικού στο περιβάλλον του υπολογιστή, εξαιτίας της απουσίας κάθε προηγούμενης εμπειρίας, δεν

αναδεικνύουν σε σημαντικό βαθμό την πολυμεσική και διαδραστική διάσταση του. Η «πολυμεσική» διάσταση της ιστορίας ξαφνιάζει ευχάριστα τους μαθητές και τις μαθήτριες και δυσπιστούν, αρχικά, ως προς την εγκυρότητα και τη χρησιμότητα των ιστορικών πηγών, όπως τα οπτικοακουστικά και τα ηχητικά ντοκουμέντα.

Η Ελληνής χρήση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων του «υπερκειμένου» συνδέεται με την άγνοια της σημασίας που έχει στη διασύνδεση επιμέρους ιστορικών πληροφοριών και στη διαμόρφωση άποψης από πολλαπλές πηγές πληροφόρησης και δεν σχετίζεται τόσο με την αξιοποίηση της τεχνολογίας, όσο με τη μεθοδολογική προσέγγιση του ιστορικού παρελθόντος μέσα από την αυθεντία των παρεχόμενων ιστορικών αφηγήσεων των σχολικών εγχειριδίων. Η διαδικασία πραγμάτευσης των δραστηριοτήτων της τριπλής ανάγνωσης των ιστορικών πηγών δεν διαφοροποιείται σημαντικά από τις πρόσθετες δυνατότητες του υπολογιστή. Η συντόμευση του χρόνου απάντησης στις δραστηριότητες «κλειστού» τύπου, ισοσκελίζεται από τις δυσκολίες ανάγνωσης των ιστορικών πηγών στην ψηφιακή τους εκδοχή και την επίπονη, για τα περισσότερα παιδιά, διαδικασία πληκτρολόγησης των δραστηριοτήτων «ανοικτού» τύπου. Σημαντικά, όμως, είναι τα οφέλη που καταγράφονται στο περιβάλλον του υπολογιστή κατά τη διαδικασία απάντησης των ιστορικών ερωτημάτων, εξαιτίας της αμεσότερης πρόσβασης και περιήγησης μεταξύ των ιστορικών πηγών και των απαντήσεων των αντίστοιχων δραστηριοτήτων. Η επίσκεψη του εκπαιδευτικού υλικού γίνεται με μεγαλύτερη άνεση και ευκολία και βοηθάστην οργάνωση της απάντησης των ιστορικών ερωτημάτων με μεγαλύτερη προσοχή και ακρίβεια.

Οι αρχικές προσπάθειες ιστορικής ανάλυσης των μαθητών και των μαθητριών δεν είναι, συνήθως, σύμφωνες με την εργασία των ειδικών ιστορικών, αλλά αυτό δεν πρέπει να ληφθεί ως αποτυχία, αλλά ως το σημείο εκκίνησης της ιστορικής σκέψης. (βλ. **Πίνακα 2**) Το έντονο ενδιαφέρον και η ευχαρίστηση της εργασίας που εκδηλώνουν τα παιδιά και στις δύο διδακτικές συνθήκες εργασίας αποτελεί ενθαρρυντικό στοιχείο από την πρώτη επαφή με τις ιστορικές πηγές και τη διαδικασία δημιουργίας των προσωπικών αφηγήσεων στη βάση των ιστορικών μαρτυριών του εξεταζόμενου ιστορικού θέματος.

Η μαθησιακή διαδικασία αποτελεί μια διαδικασία κοινωνικά και ιστορικά προσδιορισμένη, καθώς συνδέεται περισσότερο με τις πολιτισμικές προσλαμβάνουσες των υποκειμένων μάθησης και συναρτάται από την ποιότητα και την ποσότητα των παρεχόμενων ερεθισμάτων από τις μορφές τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης. Τα ευρήματα της έρευνας καταγράφουν μια ελάχιστη διαφοροποίηση ως προς το φύλο, υπέρ των κοριτσιών έναντι των αγοριών σε όλες τις επιμέρους φάσεις της διδακτικής εφαρμογής. Το ενδιαφέρον των παιδιών για το μάθημα της ιστορίας ελάχιστα διαφοροποιεί τα ευρήματα της ερευνητικής εργασίας, καθώς δεν βρίσκεται στην πρώτη προτεραιότητα των περισσότερων, αλλά και στις δύο διδακτικές συνθήκες επιδεικνύουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη νέα διδακτική προσέγγιση και αλλάζει η στάση τους ως προς το μάθημα της ιστορίας. Η νέα μεθοδολογική προσέγγιση επιτρέπει στα παιδιά να διαπιστώσουν τη δυσκολία του μαθήματος, όχι πλέον για την απομνημόνευση των ιστορικών πληροφοριών, αλλά για την εμπλοκή με μορφές σκέψης και πολύπλοκες διαδικασίες νοητικής κατασκευής και ερμηνείας. Η βαθμολογία των παιδιών στο μάθημα της ιστορίας επηρεάζει τα ευρήματα της έρευνας, καθώς τα περισσότερα παιδιά με υψηλότερη βαθμολογία ανταποκρίνονται πιο ουσιαστικά στις απαιτήσεις της διδακτικής εφαρμογής και στις δύο διδακτικές συνθήκες εργασίας, χωρίς να απουσιάζουν σημαντικές ανατροπές σε επιμέρους όψεις της διδακτικής εφαρμογής. Οι δεξιότητες προφορικού και γραπτού λόγου των μαθητών και των μαθητριών επιδρούν σημαντικά στην «ανάγνωση» των ιστορικών πηγών, στην εξοικείωση με την επιστημολογική ιδιαιτερότητα της ιστορικής επιστήμης και στη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες που κινητοποιούν σε διαδικασίες κατανόησης και νοηματοδότησης, χωρίς

να οδηγούν στην παραδοσιακή πρακτική της υπαγωγής του ιστορικού μαθήματος σε ασκήσεις γλωσσικής προσπέλασης των ιστορικών πληροφοριών.

Συμπεράσματα

Η αποτίμηση της προτεινόμενης διδακτικής διαδικασίας είναι πολύ ενθαρρυντική, χωρίς ιδιαίτερη διαφοροποίηση μεταξύ συμβατικού και ηλεκτρονικού περιβάλλοντος εργασίας, λαμβάνοντας υπόψη την απουσία ανάλογων διδακτικών εμπειριών, τη θεμελιωμένη νοοτροπία του γνωστικού αντικείμενου, τις μορφές και χρήσεις της δημόσιας ιστορίας και την κυρίαρχη ιστορική κουλτούρα της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας.

Η αξιοποίηση των δυνατοτήτων των ΤΠΕ, όχι ως πανάκεια και αναπόδραστη αναγκαιότητα, μπορεί να συνδυαστεί άριστα με τις απαιτήσεις της ιστορικής εκπαίδευσης και να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στον τρόπο διαχείρισης του ιστορικού υλικού και την εννόηση όψεων του ιστορικού παρελθόντος. Η πρόσβαση και διάχυση του ιστορικού περιεχομένου, η δυνατότητα πολλαπλών αναπαραστάσεων των ιστορικών φαινομένων, η επεξεργασία δεδομένων και η δημοσιοποίηση της εργασίας των μαθητών και των μαθητριών διαμορφώνει μια νέα πραγματικότητα που ενισχύει τη διαδικασία της ιστορικής διερεύνησης και συνεισφέρει στην ανάπτυξη και καλλιέργεια όψεων του επιδιωκόμενου ιστορικού εγγραμματισμού.

Αναφορές

- Barton, K. & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah-London: Lawrence Erlbaum.
- Barton, K. (1997). 'I just kinda know': Elementary Students' ideas about historical evidence. *Theory and Research in Social Education* 25(4), 407-430.
- Berson, M. & Balyta, P. (2004). Technological Thinking and Practice in the Social Studies: Transcending the Tumultuous Adolescence of Reform. *Journal of Computing in Teacher Education*, 20(4), 141-150.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative Research for Education: An introduction to Theories and Methods*. New York: Pearson Education group
- Carretero, M., & Voss, J. F. (Eds.) (1994). *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Crocco, M. (2001). Leveraging constructivist learning in the social studies classroom. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 1(3), 386-394.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Diem, R. (2000). Can It Make a Difference? Technology and the Social Studies. *Theory and Research in Social Education*, 28(4), 493-501.
- Doolittle, P. E., & Hicks, D. (2003). Constructivism as a theoretical foundation for the use of technology in social studies. *Theory and Research in Social Education*, 31(1), 72-104.
- Erickson, E. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). New York: Macmillan.
- Friedman, A. M., & Hicks, D. (2006). The state of the field: Technology, social studies, and teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6(2), 246-258.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Harris, J. (2005). Our agenda for technology integration: It's time to choose. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 5(2), 116-122.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany: State University of NY Press.

- Heafner, T. (2004). Using technology to motivate students to learn social studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4(1), 42-53.
- Husbands, C., Kitson, A. & Pendry, A. (2003). Understanding history teaching. Teaching and learning about the past in secondary schools. Maidenhead: Open University Press.
- Husbands, C. (1996). *What is history teaching? Language, ideas and meaning in learning about the past*. Buckingham - Philadelphia: OpenUniversityPress.
- Lee, P. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. In S. Donovan & J. Bransford (Eds.) *How Students learn History in the classroom* (pp.31-78). National Research Council of the National Academies, National Academies Press.
- Lee, J.(2002). Digital History in the History/Social Studies Classroom. *The History Teacher*, 35(4),503-518.
- Leinhardt, G., & Young, K. M. (1996). Two texts, three readers: Distance and expertise in reading history. *Cognition and Instruction*14, 441-486.
- Levstik, L. & Barton, K. (2001). *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Martorella, P. (1997). Technology and Social Studies - or: Which way to the sleeping giant? *Theory and Research in Social Education*, 25(4), 511-514.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (Rev. ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Moniot, H. (2002). *Ηδιδασκτική ιστορίας*. μτφρ. Ε. Κάννερ. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Sage Publications, Inc.
- Rogers, P. (1978). *History: Why, What, and How?* London: The Historical Association.
- Sandwell, R. (Ed.) (2006). *To the past: history education, public memory, and citizenship in Canada*. Toronto: University of Toronto Press.
- Seixas, P. & Peck, C., (2008) Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education* 31(4), 1015-1038.
- Seixas, P. (2006). *Benchmarks of historical thinking: A framework for assessment in Canada*. Centre for the Study of Historical Consciousness.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp.443-466). Sage Publications, Inc.
- Stearns, P., Seixas, P. & Wineburg, S. (Eds.) (2000). *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives*. New York: New York University Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Swan, K. & Hicks, D. (2007). Through the Democratic Lens: The Role of Purpose in Leveraging Technology to Support Historical Inquiry in the Social Studies Classroom. *International Journal of Social Education*, 21(2), 142-168.
- Tally, B. (2007). Digital Technology and the End of Social Studies Education. *Theory and Research in Social Education*, 35(2), 305-321.
- Tardif, J.(1999). *The challenges of the information and communication technologies facing history teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- VanSledright, B., Kelly, T. & Meuwissen, K. (2006). Oh, the trouble we've seen. Researching Historical Thinking and Understanding. In K. Barton (Ed.). *Research Methods in Social Studies Education, Contemporary Issues and Perspectives* (pp.207-233). Greenwich, Conn.: Information Age Pub. Inc.
- Whitworth, S., & Berson, M. (2003). Computer technology in the social studies: An examination of the effectiveness literature. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 2(4), 472-509.
- Wineburg, S. (1991). Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83, 73-87.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Κάββουρα, Θ. (2000). Από την επιστημολογία της ιστορίας στη Διδακτική έρευνα. *Νέοις* 9, 169-186.
- Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα ιστορίας. Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Ρεπούση, Μ. (2007). Ιστορικός εγγραμματισμός: Σχολικά Εγχειρίδια. Στο Η. Ματσαγγούρας (επιμ.). *Σχολικός εγγραμματισμός* (σσ.393-419). Αθήνα: Γρηγόρη.

Τσιβάς, Α. (2009). *Διδακτική της ιστορίας: Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των παιδιών σε συμβατικό και ηλεκτρονικό περιβάλλον*, (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή) Θεσσαλονίκη: Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ.

Πίνακας 1: Αποτίμηση ανταπόκρισης στο τριπλό σχήμα ανάγνωσης των ιστορικών πηγών

| τριπλό σχήμα ανάγνωσης των ιστορικών πηγών | μαθησιακό περιβάλλον | Σ | Υ | Σ | Υ | Σ | Υ | Σ | Υ | Σ | Υ |
|--|----------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | τριπλή ανάγνωση | A | A | B | B | Γ | Γ | ΑΒΓ | ΑΒΓ | | |
| ιστορικών πηγών | απάντηση ερωτήματος | | | | | | | | | | |
| | ποσοστό % | .76 | .77 | .73 | .70 | .59 | .58 | .70 | .68 | .54 | .60 |
| ιστορικό ερώτημα | 1ο ερώτημα | .77 | .74 | .72 | .68 | .58 | .58 | .69 | .67 | | |
| | 2ο ερώτημα | .76 | .80 | .75 | .72 | .58 | .58 | .69 | .70 | | |
| χαρακτήρας των ιστορικών πηγών | πρωτογενείς πηγές | .78 | .77 | .75 | .71 | .57 | .57 | .70 | .68 | | |
| | δευτερογενείς πηγές | .73 | .77 | .71 | .68 | .59 | .59 | .68 | .68 | | |
| ειδος ιστορικών πηγών | γραπτές πηγές | .78 | .78 | .73 | .69 | .56 | .56 | .69 | .68 | | |
| | ηχητικό ντοκουμέντο | .83 | .73 | .80 | .70 | .32 | .28 | .65 | .57 | | |
| | οπτικά ντοκουμέντα | .77 | .78 | .75 | .72 | .52 | .52 | .68 | .67 | | |
| | οπτικοακουστική πηγή | .88 | .68 | .79 | .74 | .38 | .34 | .68 | .59 | | |
| | στατιστικός πίνακας | .55 | .79 | .54 | .53 | .57 | .50 | .55 | .61 | | |
| ενδιαφέρον | προφορική μαρτυρία | .71 | .78 | .66 | .68 | .43 | .43 | .60 | .63 | | |
| | Υ+ | .77 | .81 | .71 | .73 | .64 | .63 | .70 | .72 | .58 | .71 |
| ενδιαφέρον | Υ- | .76 | .72 | .76 | .66 | .53 | .53 | .68 | .64 | .57 | .56 |
| | I+ | .80 | .78 | .77 | .71 | .60 | .60 | .73 | .70 | .58 | .65 |
| βαθμολογία | I- | .73 | .75 | .74 | .68 | .58 | .57 | .68 | .67 | .57 | .63 |
| | B+ | .81 | .81 | .78 | .74 | .67 | .66 | .75 | .74 | .60 | .72 |
| φύλο | B- | .66 | .71 | .64 | .65 | .49 | .49 | .60 | .62 | .54 | .55 |
| | κορίτσι | .79 | .78 | .78 | .70 | .62 | .62 | .73 | .70 | .59 | .66 |
| | αγόρι | .73 | .75 | .67 | .69 | .55 | .54 | .65 | .66 | .54 | .61 |

Πίνακας 2: Αποτίμηση ανταπόκρισης σε δραστηριότητες όψεων της ιστορικής σκέψης

| | ιστορική σημασία | | αλλαγή και συνέχεια | | αιτιότητα | | ιστορική προοπτική | | κοινωνική διάσταση | |
|------------|------------------|-----|---------------------|-----|-----------|-----|--------------------|-----|--------------------|-----|
| | Σ | Υ | Σ | Υ | Σ | Υ | Σ | Υ | Σ | Υ |
| ΣΥΝ | .64 | .59 | .63 | .58 | .64 | .62 | .66 | .61 | .68 | .62 |
| Υ+ | .61 | .64 | .58 | .61 | .63 | .66 | .63 | .66 | .67 | .62 |
| Υ- | .66 | .52 | .67 | .54 | .66 | .57 | .69 | .54 | .70 | .62 |
| I+ | .65 | .60 | .62 | .60 | .67 | .64 | .68 | .63 | .71 | .62 |
| I- | .63 | .57 | .65 | .56 | .63 | .59 | .66 | .58 | .68 | .62 |
| B+ | .67 | .69 | .67 | .64 | .69 | .69 | .70 | .68 | .72 | .62 |
| B- | .54 | .47 | .51 | .51 | .53 | .53 | .57 | .51 | .60 | .62 |
| ΚΟ | .65 | .63 | .63 | .62 | .66 | .65 | .68 | .64 | .70 | .62 |
| ΑΓ | .61 | .53 | .61 | .53 | .62 | .58 | .63 | .56 | .66 | .62 |

- Σ: συμβατικό περιβάλλον, Υ: περιβάλλον υπολογιστή
- Α: δραστηριότητες α' ανάγνωσης, Β: δραστηριότητες β' ανάγνωσης, Γ: δραστηριότητες γ' ανάγνωσης, ΑΒΓ: δραστηριότητες τριπλής ανάγνωσης (σύνολο), Δ: δραστηριότητες απάντησης ιστορικού ερωτήματος
- Υ±: ενδιαφέρον συμμετοχής στην ομάδα εργασίας στο περιβάλλον του υπολογιστή, Ι±: ενδιαφέρον για το μάθημα της ιστορίας, Β±: βαθμολογία στο μάθημα της ιστορίας