



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«Η κατανόηση των ιστορικών εννοιών μέσα από τη χρήση των πηγών: έρευνα στους μαθητές του δημοτικού σχολείου»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΤΗΣ ΓΕΡΟΓΙΑΝΝΗ ΑΔΑΜΑΝΤΙΑΣ

ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΤΙΤΛΟΥ

«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΔΗΜΟΣΙΕΣ ΧΡΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ
ΤΟΠΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ»

ΦΛΩΡΙΝΑ
ΙΟΥΝΙΟΣ 2019

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

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη του βαθμού της ιστορικής κατανόησης των μαθητών και μαθητριών και πιο συγκεκριμένα των ιστορικών εννοιών της συνέχειας – αλλαγής και της σημαντικότητας, όπως αυτές παρουσιάζονται μέσα από το εννοιολογικό σχήμα του P.Seixas. Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού και των επιμέρους στόχων πραγματοποιήθηκαν τρεις φάσεις διδασκαλίας, οι οποίες περιελάμβαναν (α) διδακτική παρέμβαση, (β) συμπλήρωση του ερευνητικού εργαλείου και (γ) συζήτηση.

Για την υλοποίηση της πρώτης φάσης της διδασκαλίας έγινε η εισαγωγή στο θέμα με τη χρήση των αντίστοιχων εποπτικών μέσων. Για τη δεύτερη φάση της διδασκαλίας και για τη συλλογή δεδομένων κατασκευάστηκε το ερευνητικό εργαλείο, ένα ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, το οποίο στηρίχτηκε κυρίως σε οπτικές και γραπτές πηγές. Η θεματική που επελέγη ήταν η μικρασιατική καταστροφή. Ο έλεγχος επίτευξης του σκοπού αλλά και των επιμέρους στόχων της έρευνας αφού καταγράφηκαν μέσα από τις τρεις φάσεις της διδασκαλίας, πραγματοποιήθηκε μέσα από δύο επίπεδα επεξεργασίας: (α) την ανάλυση του περιεχομένου των απαντήσεων των μαθητών/τριών και (β) την ανάλυση μέσω της χρήσης «περιγραφικών κωδικών» για την κάθε ιστορική έννοια ξεχωριστά. Η χρήση των περιγραφικών κωδικών έγινε κατά το πρότυπο των Foster (2016) και Phillips (2002), για την ανάλυση αντίστοιχων ερευνών που πραγματοποίησαν σε μαθητές και μαθήτριες. Η έρευνα εστίασε ιδιαίτερα στις πρότερες ιδέες των μαθητών/τριών και στη σχέση τους με την ιστορική σκέψη και κατανόηση.

Τα αποτελέσματα οδήγησαν σε μια σειρά συμπερασμάτων αναφορικά με την ιστορική σκέψη των υποκειμένων της έρευνας και πιο συγκεκριμένα τα επίπεδα κατανόησής τους στις δύο ιστορικές έννοιες που μας απασχόλησαν. Όπως αποδείχθηκε, ο βαθμός της ιστορικής κατανόησης εξαρτάται από την αλληλεπίδραση ενδογενών και εξωγενών παραγόντων, δεδομένα τα οποία αναδείχθηκαν με την εφαρμογή του ερευνητικού εργαλείου.

Λέξεις κλειδιά: ιστορικές έννοιες, ιστορική κατανόηση, συνέχεια – αλλαγή, σημαντικότητα, μικρασιατική καταστροφή.

Abstract

The purpose of the current study is to promote the rate of the students' historical understanding and more specifically the historical concepts of continuity - change and significance, as they are introduced through the conceptual schema of P. Seixas. In order to achieve the former purpose and the individual targets three phases of teaching took place, which included: (a) teaching interference, (b) filling in the research tool and (c) conversation.

In order to accomplish the first phase the students were introduced in the topic through the use of the appropriate supervisory tools. For the second phase and the data collection there was constructed the research tool, a questionnaire which consisted of open - ended questions and was based mostly on visual and written sources. The chosen topic was the Asia Minor Catastrophe. The inspect of the purpose achievement and the rest research targets after being recorded it was accomplished through two processes: (a) the content analysis of the students' answers and (b) the analysis through the use of descriptive codes for each historical concept. The use of historical concepts was based on Foster's (2016) and Phillips (2002) pattern, which was used for their analysis on student researches. The research focused mostly on the former students' ideas and their connection with historical thought and understanding.

The results led in a series of assumptions as far as the historical thought of the research subjects are concerned and more specifically their understanding levels on the two concepts in which we were involved in. As it was proven, the level of the historical understanding depends on the interaction of internal and external factors, data which was collected through the use of the research tool.

Key words: historical concepts, historical understanding, continuity – change, significance, Asia minor catastrophe.

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη	3
Abstract.....	5
Πίνακας Περιεχομένων.....	6
Πρόλογος	9
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	11
1. Οι ιστορικές πηγές και η αξιοποίηση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία	11
1.1 Οι ιστορικές πηγές και οι κατηγοριοποιήσεις τους	12
1.2 Ο ρόλος των πηγών στην ιστορική κατανόηση των μαθητών/ τριών	21
1.3 Μεθοδολογία μελέτης ιστορικών πηγών (παιδαγωγική αξιοποίηση)	28
1.3.1 Μελέτη γραπτών πηγών	31
1.3.2 Μελέτη οπτικών πηγών	34
1.3.3 Μελέτη μικτών πηγών	38
1.3.4 Μελέτη ηλεκτρονικών πηγών.....	40
1.4 Μελετώντας ιστορικές πηγές με μαθητές.....	42
1.4.1 Ερευνώντας την προέλευση μιας πηγής	48
2. Οι ιστορικές έννοιες στην ιστορική εκπαίδευση.....	51
2.1 Απόπειρες κατηγοριοποίησης των ιστορικών εννοιών	54
2.1.1 Η προσέγγιση της Γνωστικής Ψυχολογίας	55
2.1.2 Η προσέγγιση της Φιλοσοφίας.....	57
2.1.3 Προσεγγίσεις με βάση την ιστοριογραφία	58
2.1.4 Προσεγγίσεις με βάση τη Διδακτική της ιστορίας	59
3. Η χρήση των ιστορικών εννοιών στην εκπαιδευτική διαδικασία	62
3.1 Η έννοια της αιτιότητας.....	62
3.2 Η έννοια της συνέχειας και της αλλαγής.....	69

3.3 Η έννοια της ενσυναίσθησης.....	78
3.4 Η έννοια της πολυπρισματικότητας	83
3.5 Η έννοια της σημαντικότητας.....	88
B. ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	93
4. Μεθοδολογία έρευνας	93
4.1 Αναγνώριση ερευνητικού προβλήματος και ερευνητικών ερωτημάτων ..	93
4.2 Επισκόπηση της βιβλιογραφίας	94
4.3 Μεθοδολογική επισκόπηση	96
4.4 Προφίλ του δείγματος	99
4.5 Ερευνητική διαδικασία.....	101
5. Παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων.....	104
5.1 Αποτελέσματα για την έννοια της συνέχειας - αλλαγής.....	104
5.1.1 Αποτελέσματα 1 ^{ης} ερώτησης	104
5.1.2 Αποτελέσματα 2 ^{ης} ερώτησης.....	105
5.1.3 Αποτελέσματα 3 ^{ης} ερώτησης.....	108
5.2 Αποτελέσματα για την έννοια της σημαντικότητας.....	111
5.2.1 Αποτελέσματα 4 ^{ης} ερώτησης	111
5.2.2 Αποτελέσματα 5 ^{ης} ερώτησης.....	115
5.2.3 Αποτελέσματα 6 ^{ης} ερώτησης.....	116
5.3 Τα αποτελέσματα μέσα από τη χρήση «περιγραφικών κωδίκων»	118
5.3.1 Η έννοια της συνέχειας – αλλαγής.....	118
5.3.2 Η έννοια της σημαντικότητας.....	120
5.4 Παράγοντες που διαφοροποίησαν τις απαντήσεις των ερωτώμενων	122
6. Διαπιστώσεις – Συζήτηση	124
6.1 Ερευνητικά αποτελέσματα για τις ιστορικές έννοιες	124
6.2 Συνεισφορά ευρημάτων	127

6.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	128
Αντί επιλόγου.....	130
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	131
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	139

Πρόλογος

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται ο εντοπισμός της ιστορικής κατανόησης των μαθητών και μαθητριών της Ε' τάξης δημοτικού και πιο συγκεκριμένα η κατανόηση της συνέχειας – αλλαγής και της σημαντικότητας. Στόχος είναι η ανάδειξη του επιπέδου της ιστορικής σκέψης και κατανόησης των συμμετεχόντων μέσα από τη μελέτη του θέματος της μικρασιατικής καταστροφής και της αξιοποίησης των ιστορικών πηγών, έναντι του σχολικού εγχειριδίου, για την προσέγγιση του παρελθόντος.

Τα κίνητρα για την έρευνα και τη μελέτη ήταν αφενός η απουσία μίας συστηματικής μελέτης στην ελληνική βιβλιογραφία που να αφορά την κατανόηση των ιστορικών εννοιών και αφετέρου το έντονο παιδαγωγικό ενδιαφέρον για τον τρόπο που σκέφτονται και κατανοούν τα παιδιά στο μάθημα της Ιστορίας μέσα από τη χρήση ιστορικών πηγών.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη: το Θεωρητικό και το Εμπειρικό μέρος. Το Θεωρητικό μέρος εστιάζει κυρίως στις εξής ενότητες: (α) στην αξιοποίηση των ιστορικών πηγών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, (β) στις προσεγγίσεις των ιστορικών εννοιών σε ό,τι αφορά την ιστορική εκπαίδευση και (γ) τη χρήση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο Εμπειρικό μέρος της εργασίας, παρουσιάζεται η πορεία της έρευνας, η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε, το μέγεθος του δείγματος, το εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων, καθώς και η διαδικασία με την οποία έγινε η επεξεργασία τους, μέσα από τη χρήση των δύο επιπέδων ανάλυσης. Στη συνέχεια, ακολουθεί η ποιοτική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, καθώς και οι διαπιστώσεις που προέκυψαν από αυτά. Τέλος, ακολουθούν ο σχολιασμός των ευρημάτων και η διασταύρωσή τους με την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον κ. Κασβίκη Κωνσταντίνο, Επίκουρο Καθηγητή στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, ως επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής μου εργασίας, για την ακούραστη καθοδήγησή του και την πολύτιμη συνδρομή του. Θα ήθελα ακόμη να ευχαριστήσω τους διευθυντές των σχολείων καθώς και τους εκπαιδευτικούς των πέντε τάξεων των σχολείων της πόλης των Ιωαννίνων που

δέχθηκαν να διαθέσουν τις τάξεις τους για την εκπλήρωση των στόχων της έρευνας. Τέλος, ευχαριστώ τους μαθητές και τις μαθήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα και συνέβαλαν στη συλλογή δεδομένων μέσα από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Οι ιστορικές πηγές και η αξιοποίηση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία

Ο όρος «ιστορία» αναφέρεται κυρίως στη συστηματική μελέτη του παρελθόντος, εστιασμένη στην ανθρώπινη δραστηριότητα σε κάθε εποχή. Βέβαια, η ιστορία προκύπτει μέσα από την μελέτη πηγών και παρά τον προφανή παρελθοντικό και στατικό χαρακτήρα που δείχνει να έχει, είναι ένας από τους δυσκολότερους κλάδους των κοινωνικών επιστημών που συντελεί στην ανοχή και την κατανόηση φαινομένων όπως π.χ. η μετανάστευση (Ανδρέου, 2008). Αν και στο παρελθόν αμφισβητήθηκε η αξία των ιστορικών μαρτυριών και στην πορεία οι απόψεις για τη θέση τους στην εκπαίδευση υπήρξε αμφιλεγόμενη, στη σημερινή εποχή οι πηγές έχουν μετακινηθεί από το περιθώριο στο προσκήνιο της μαθησιακής διαδικασίας. Σύμφωνα με τη Ρεπούση (2004), «η ένταξη των ιστορικών μαρτυριών στην ιστορική εκπαίδευση αποτελεί το θεμέλιο λίθο της αλλαγής, αν όχι του διδακτικού παραδείγματος τουλάχιστον της φυσιγνωμίας του μαθήματος της ιστορίας στο δυτικό, καταρχήν, σχολείο». Οι πηγές αξιοποιούνται ως βασικά εργαλεία, καθώς αποτελούν την πρώτη ύλη της ιστορικής εκπαίδευσης. Δύο υπήρξαν οι βασικότερες αλλαγές που οδήγησαν στην ένταξη των ιστορικών μαρτυριών στην εκπαίδευση: η πρώτη είναι η είσοδος των μαθητοκεντρικών στρατηγικών διδασκαλίας και η δεύτερη είναι η πρόσβαση σε ένα τεράστιο όγκο πληροφοριακού υλικού το οποίο επέβαλε στα υποκείμενα την ανάπτυξη δεξιοτήτων αναζήτησης και ερμηνείας.

Αναμφισβήτητα, η μελέτη πηγών οποιουδήποτε είδους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται κυρίως γιατί συμβάλλει στη διαμόρφωση ιστορικής σκέψης και συνείδησης. Ο Arthur Marwick τονίζει ότι «η μελέτη των πρωτογενών πηγών από μόνη της δε συνιστά ιστορία, αλλά και χωρίς τη μελέτη αυτή δεν υφίσταται ιστορική επιστήμη». Ο Φαρμάκης (2006), υποστήριξε ότι το να διδάσκει κανείς ιστορία χωρίς τη χρήση πηγών, είναι σα να διδάσκει τις θετικές επιστήμες χωρίς το πείραμα και την απόδειξη. Προκειμένου να μπορέσουμε να

αξιοποιήσουμε κατάλληλα όλες τις ιστορικές μαρτυρίες από όποια σκοπιά και αν τις μελετάμε, κρίνεται απαραίτητο να τις κατηγοριοποιήσουμε. Τα ερωτήματα που προκύπτουν είναι πώς τις κατηγοριοποιούμε και με βάση ποια κριτήρια, τα οποία απαντώνται στη συνέχεια του κεφαλαίου.

Μελετώντας την εκπαιδευτική πραγματικότητα, θα παρατηρούσε κανείς ότι στο εκπαιδευτικό μας σύστημα υπάρχει ένα κενό ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη το οποίο οφείλεται στη μη επαρκή έρευνα σε θέματα ιστορίας και διδασκαλίας της, στο συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα, στη μη ικανοποιητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και, τέλος, στην παράλληλη συνύπαρξη φοβιών, διλημάτων, έλλειψης αυτοπεποίθησης και τη δυσπιστία απέναντι στο «άλλο» (Μακρυγιάννη, 2004).

1.1 Οι ιστορικές πηγές και οι κατηγοριοποιήσεις τους

Κατά καιρούς έχουν δοθεί πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί αναφορικά με τον όρο «ιστορική πηγή». «Καθετί που χρησιμοποιείται ως μαρτυρία είναι μαρτυρία και κανείς δεν μπορεί να γνωρίζει τι θα του χρησιμεύσει ως μαρτυρία μέχρι να έχει την ευκαιρία να τη χρησιμοποιήσει ως μαρτυρία» (Collingwood, 1946). «Οι πηγές δεν είναι ένα ανοιχτό βιβλίο που προσφέρει έτοιμες απαντήσεις, αλλά όπως τα παιδιά της παλιάς εποχής μιλούν μόνο όταν απευθύνεις το λόγο και φυσικά, δε μιλούν σε ξένους» (Cheney, 1973). Ωστόσο, δεν είναι δυνατό ένας μόνο ορισμός να καλύπτει όλο το εύρος του όρου. Προκειμένου να αντιληφθούμε τι ακριβώς ονομάζουμε ιστορική πηγή θα ήταν προτιμότερο να εξετάσουμε τη λειτουργία της, σε ποιους απευθύνεται και από ποιους πρόκειται να μελετηθεί.

Στα πλαίσια της συγγραφής της Ιστορίας, ο ρόλος της ιστορικής πηγής είναι διττός. Σύμφωνα με την παραδοσιακή αντίληψη, η πηγή λειτουργεί αποκλειστικά ως αποδεικτικό υλικό συνοδεύοντας την αφήγηση των γεγονότων, ενώ σύμφωνα με τη νεότερη, η πηγή οφείλει να αποτελεί το κύριο μέσο για την άντληση στοιχείων τα οποία είναι απαραίτητα για την αντικειμενικότερη προσέγγιση, ερμηνεία και αξιολόγησή τους. Τις τελευταίες δεκαετίες, η έννοια των πηγών έχει τροποποιηθεί ριζικά και παρατηρείται ιδιαίτερη έμφαση στη δεύτερη διάσταση σε όλες τις

βαθμίδες της εκπαίδευσης. Σταδιακά, υποχωρεί ο μύθος της «ανωριμότητας» των μαθητών/τριών, ο οποίος από παιδαγωγική άποψη θεωρείται αβάσιμος και προβάλλονται σοβαρότερες επιφυλάξεις αναφορικά με τις πηγές, όπως η καταλληλότερη μεθοδολογία για τη διδασκαλία τους. Επιπλέον, από το 19 αιώνα και έπειτα αλλάζει σταδιακά η αντίληψη για το μάθημα της Ιστορίας και τη διδασκαλία του, γεγονός το οποίο επηρεάζει και τη στάση μας απέναντι στις ιστορικές πηγές. Συγκεκριμένα, θα πρέπει να τονιστεί το γεγονός ότι η Ιστορία -τόσο ως αντικείμενο διδασκαλίας όσο και ως επιστήμη- παρά τις παροδικές κρίσεις και τους μετασχηματισμούς που συνάντησε, δεν έδειξε σε καμία περίπτωση να αγνοεί τη χρήση και τη σημασία των ιστορικών πηγών.

Οι βασικοί όροι με τους οποίους χρησιμοποιούμε τα ιστορικά εργαλεία είναι δύο: ιστορικές πηγές και ιστορικές μαρτυρίες. Στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία υπάρχει διάκριση ανάμεσα στους δύο όρους *source* και *evidence*. Ο όρος *source* χρησιμοποιείται για να περιγράψει μία πηγή, ενώ αντίθετα ο όρος *evidence* χρησιμοποιείται για μία πηγή η οποία αφού έχει μελετηθεί έχει μετατραπεί σε μαρτυρία, δηλαδή σε απόδειξη. Η έννοια της απόδειξης θεωρείται απαραίτητη ώστε να μπορέσει η ιστορική εκπαίδευση να επιτύχει την κατανόηση της Ιστορίας ως κοινωνικής επιστήμης (Ashby, 2004: 44-55). Ο όρος «μαρτυρία» θεωρείται κάπως παραπλανητικός, καθώς οι πηγές δε «μιλούν» ποτέ από μόνες τους ακόμα και αν οι εκάστοτε μελετητές τους τις προσεγγίζουν με τη θετικιστική τεκμηριωτική λογική (Κόκκινος, 2004). Αξίζει να σημειωθεί ότι η ανθρώπινη παρουσία με το πέρασμα του χρόνου δεν αποτελούσε πάντα μία ενεργητική διαδικασία με αποτέλεσμα να οδηγήσει στη χρήση του όρου «κατάλοιπα», για να υπογραμμίσει το σιωπηρό χαρακτήρα των υπολειμμάτων της. Τέλος, σε χρήση βρίσκεται και ο όρος «τεκμήρια», ο οποίος απευθύνεται κυρίως σε ένα μέρος αυτών και συγκεκριμένα στις γραπτές πηγές.

Οι παραπάνω όροι προκειμένου να υπηρετήσουν μαθησιακούς στόχους στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης μετονομάζονται σε ντοκουμέντα. Η εκπαιδευτική τους χρήση τις μετονομάζει έτσι με στόχο να τις καταστήσει συμβατές με το μάθημα της Ιστορίας. Με τον όρο ντοκουμέντο, αναφερόμαστε δηλαδή σε οποιαδήποτε ιστορική πηγή που αξιοποιείται στη διδακτική πράξη, ενώ προοριζόταν και για διαφορετικές επικοινωνιακές ανάγκες (Ρεπούση, 2004).

Η ολοένα και αυξανόμενη ανάγκη για τη διερεύνηση της έννοιας «πηγή», η συνεχώς αυξανόμενη συγκέντρωσή τους αριθμητικά και οι επιστημολογικές εξελίξεις, δημιούργησαν την ανάγκη της ταξινόμησής τους σε κατηγορίες. Η πρώτη πιο χαρακτηριστική και αναπόφευκτη κατηγοριοποίηση κατατάσσει τις ιστορικές πηγές σε δύο μεγάλες ομάδες: τις πρωτογενείς ή άμεσες πηγές και τις δευτερογενείς ή έμμεσες πηγές (Ρεπούση, 2004). Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται οι πηγές που προέρχονται από μία συγκεκριμένη περίοδο του παρελθόντος και ταυτίζεται με αυτή που μελετά ο ιστορικός. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτής της κατηγορίας αποτελούν τα αρχαιολογικά ευρήματα, νομίσματα, επιγραφές, απομνημονεύματα, φωτογραφίες, πρακτικά συνεδριάσεων, επιστολές κ.λπ. Στη δεύτερη ομάδα ανήκουν οι ιστορικές πηγές που ανασυνθέτουν ένα ιστορικό γεγονός, αποτελώντας έτσι τη μεταγενέστερη ερμηνεία του. Η δεύτερη κατηγορία συνδέεται άρρηκτα με την πρώτη και σε αυτή συμπεριλαμβάνονται κυρίως ιστορικά συγγράμματα, καθώς και λογοτεχνικά ιστορικά έργα ή εικαστικά έργα με ιστορικό περιεχόμενο.

Τη βάση για την παραπάνω κατηγοριοποίηση αποτέλεσαν οι έννοιες της αξιοπιστίας και της αντικειμενικότητας. Αναλυτικότερα, οι πρωτογενείς πηγές θεωρούνταν περισσότερο αξιόπιστες και αυθεντικές αναπαραστάσεις της ιστορικής πραγματικότητας, σε σχέση με τις δευτερογενείς, οι οποίες χαρακτηρίζονταν για την υποκειμενικότητά τους. Στην πραγματικότητα, πρόκειται για δύο εξίσου σύνθετα ερμηνευτικά προϊόντα, γεγονός το οποίο οδηγεί τις σύγχρονες προσεγγίσεις να ανατρέπουν την παραπάνω αντίληψη. Οι δυο αυτές κατηγορίες πηγών χαρακτηρίζονται από ορισμένους ως ξεπερασμένες, καθώς δεν μπορούν να ανταποκριθούν στο εύρος των πηγών. Πιο συγκεκριμένα, μια πηγή ανάλογα με το θέμα, τα ερωτήματα και τις οπτικές του μελετητή μπορεί να λειτουργεί άλλοτε ως πρωτογενής και άλλοτε ως δευτερογενής.

Μια άλλη κατηγοριοποίηση, σύμφωνα με τη Ρεπούση (2004), είναι ο διαχωρισμός των πηγών σε εκούσιες και ακούσιες μαρτυρίες. Οι πρώτες, είναι εκείνες που περιέχουν πληροφορίες σύμφωνες με τις προθέσεις του συντάκτη τους και αποσκοπούν στην επικοινωνία με άτομα της ίδιας ή μεταγενέστερης περιόδου. Οι δεύτερες περιέχουν στοιχεία πέρα από τις προθέσεις του δημιουργού τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της παραπάνω κατηγοριοποίησης αποτελούν τα

πρακτικά της Βουλής. Μέσα σε αυτά περιέχονται εκούσιες αλλά και ακούσιες μαρτυρίες των συζητήσεων της που αφορούν κυρίως τον τρόπο διεξαγωγής τους.

Οι πηγές που προκύπτουν από θεσμικά όργανα της Πολιτείας, κρατικές υπηρεσίες, συλλόγους, συνδικάτα, εκκλησίες καθώς και κάθε άλλης κατηγορίας οργανωμένων φορέων, εντάσσονται στην κατηγορία των επίσημων πηγών, ενώ στις ανεπίσημες ανήκουν κυρίως από ιδιώτες. Στην περίπτωση των πηγών από επίσημους φορείς, αυτές θεωρούνται ανεπίσημες μόνο στην περίπτωση που δεν έχουν δημοσιευθεί κάπου την εποχή δημιουργίας τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα εμπιστευτικά σημειώματα και τα υπομνήματα.

Η επόμενη κατηγοριοποίηση των πηγών διαιρείται σε εκείνες που έχουν εκδοθεί σε οποιαδήποτε μορφή (είτε αυτή είναι έντυπη είτε ηλεκτρονική) από υπηρεσίες, ιδρύματα, οργανώσεις, εταιρείες ή πρόσωπα. Οι παραπάνω πηγές έχουν δημοσιευτεί μετά από επιλογή και μάλιστα ενδέχεται να έχουν υποστεί επεξεργασία. Στο άλλο άκρο αυτού του ζεύγους κατηγοριοποίησης βρίσκονται οι αδημοσίευτες πηγές οι οποίες βρίσκονται στα χέρια των απλών ανθρώπων. Πρόκειται για επίσημα ή ανεπίσημα αρχεία τα οποία παραμένουν αναξιοποίητα μέχρι να βρεθούν στα χέρια κάποιου ερευνητή και αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης στο έργο του. Η τελευταία γενική κατηγορία πηγών διαιρείται στις καταγεγραμμένες ή θησαυρισμένες πηγές και στις αθησαύριστες. Οι πρώτες είναι όσες χρησιμοποιεί η ιστορική έρευνα, ενώ οι δεύτερες είναι όσες δεν έχουν ακόμη μελετηθεί από τον ερευνητή, μέχρι τη στιγμή που θα το κάνει και θα τις αναδείξει ως ιστορικά στοιχεία.

Η παραπάνω διαίρεση των πηγών κάνει ένα σαφή διαχωρισμό τους, ωστόσο έχει γενικευτικό χαρακτήρα, καθώς αποτελεί μία πρώτη διαίρεσή τους. Παράλληλα, με το πέρασμα του χρόνου ορισμένες από τις παραπάνω κατηγορίες έχουν διευρυνθεί, με αποτέλεσμα η παραπάνω διαίρεση να θεωρείται κάπως ανεπαρκής. Μία δεύτερη κατηγοριοποίηση, η οποία εμβαθύνει περισσότερο και αφορά την μορφολογική διαίρεση των πηγών επιχειρεί μια διάκριση και λαμβάνει υπόψη την αρχική μορφή του τεκμηρίου είναι η ακόλουθη (Ρεπούση, 2004):

Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται τα αντικείμενα τέχνης και καθημερινής ζωής. Πρόκειται για μουσειακά αντικείμενα ή αντικείμενα καθημερινής χρήσης που συναντώνται στο οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών ή και στο σχολείο. Η

συγκέντρωση των αντικειμένων τέχνης με τα αντικείμενα καθημερινής χρήσης γίνεται – όπως διευκρινίζεται στη συνέχεια - σκόπιμα για να θέσει υπό αμφισβήτηση την παραδοσιακή διάκριση ανάμεσα σε ποια αντικείμενα είναι έργα τέχνης και ποια όχι.

Μία δεύτερη κατηγορία είναι οι γραπτές πηγές στην οποία περιλαμβάνεται και ο μεγαλύτερος όγκος των ιστορικών πηγών. Πρόκειται για την ισχυρότερη μορφή ιστορικής τεκμηρίωσης η οποία επέζησε με την πάροδο του χρόνου, βρισκόμενη σε αφθονία. Οι γραπτές πηγές συναντώνται και ως «κειμενικές πηγές». Ο πρώτος όρος, βέβαια, («γραπτές πηγές») προτιμάται γιατί πρόκειται για έναν πιο γενικό όρο που περιλαμβάνει όχι μόνο τα γραπτά κείμενα αλλά και κάθε είδους γραπτό ίχνος που συναντάται στο γραπτό λόγο. Στις γραπτές πηγές γίνεται μία επιμέρους διάκριση σε δημοσιευμένες και αδημοσίευτες, η οποία προαναφέρθηκε στην πρώτη γενική διάκρισή τους.

Οι ηλεκτρονικές πηγές αποτελούν μία ακόμη κατηγορία και ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες παρουσιάζουν ιδιαίτερα μεγάλη αύξηση. Η χρήση των νέων ΤΠΕ (τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας) οδήγησε στην αύξηση του όγκου των ηλεκτρονικών πηγών δημιουργώντας νέες προοπτικές στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Ωστόσο, από τη στιγμή ψηφιοποίησης των πηγών παρατηρούνται ραγδαίες αλλαγές σε θέματα τα οποία μέχρι στιγμής θεωρούνταν δεδομένα. Το πρώτο στοιχείο είναι η αύξηση του όγκου και της προσβασιμότητας στις πηγές, γεγονός το οποίο ιδιαίτερα στον εκπαιδευτικό τομέα επιφέρει σύγχυση λόγω της δυσκολίας διαχείρισής του τόσο από τον/ την εκπαιδευτικό, όσο και από τους/ τις μαθητές/ τριες. Το δεύτερο ζήτημα είναι το θέμα της χρονικότητας, καθώς μετά την ψηφιοποίηση των πηγών προκύπτουν δύο χρονικότητες. Η πρώτη, είναι η αρχική χρονικότητα, η στιγμή δηλαδή που δημιουργείται η πηγή. Αυτός ο χρόνος δε μεταβάλλεται, σε αντίθεση με τη δεύτερη χρονικότητα, ο χρόνος της οποίας είναι μεταβαλλόμενος. Η δεύτερη χαρακτηρίζεται ως ηλεκτρονική χρονικότητα. Στην ουσία, προκύπτουν πολλαπλές χρονικότητες, ο αριθμός των οποίων εξαρτάται από την ηλεκτρονική χρονικότητα. Το τρίτο στοιχείο το οποίο επηρεάζει άμεσα την ιστορική εκπαίδευση είναι το γεγονός ότι προκύπτει μία πληθώρα διδακτικών προσεγγίσεων στηριζόμενες στις ΤΠΕ, καθώς από τη στιγμή που ο όγκος των ιστορικών πηγών προς μελέτη αυξάνεται, αυξάνονται και οι μέθοδοι μελέτης τους.

Στην τέταρτη κατηγορία ανήκουν τα ηχητικά ντοκουμέντα. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται διαφόρων ειδών ήχοι με ποικίλα χαρακτηριστικά. Πρόκειται για απλούς και σύντομους ήχους, όπως τραγούδια ή ραδιοφωνικές εκπομπές, αλλά και για πιο σύνθετους και πολύπλοκους όπως για παράδειγμα οι ηχογραφημένοι πολιτικοί λόγοι. Ξεκινώντας από το μακρινό παρελθόν, μέσα από τα δημοτικά τραγούδια επιδιώκεται η επαφή με στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού αλλά και με νοοτροπίες και συνήθειες των ανθρώπων την εποχή δημιουργίας τους. Προχωρώντας στη σύγχρονη και μεταπολεμική ιστορία, το ραδιόφωνο μπορεί να αποτελέσει μια ακόμα πολύτιμη πηγή άντλησης χρήσιμων στοιχείων. Τέλος, ας μην παραληφθεί και η χρησιμότητα των ραδιοφωνικών πολιτικών εκπομπών και των μαγνητοφωνημένων πολιτικών λόγων, καθώς αποτελούν σημαντικά στοιχεία επισήμανσης της προσπάθειας επηρεασμού της κοινής γνώμης. Μέσα από τη μελέτη τους καταφέρνουμε τόσο να εντοπίσουμε τον υποκειμενικό τους χαρακτήρα και τα κίνητρα των εκάστοτε ομιλητών, όσο και να προβούμε σε σύγκριση μεταξύ τους. Σε πολλές περιπτώσεις θα εντοπίσουμε ότι ενώ η ομιλία αφορά το ίδιο συμβάν, τα γεγονότα παρουσιάζονται από τελείως διαφορετική οπτική.

Μετά τα ηχητικά ντοκουμέντα έπονται τα οπτικά. Σε αυτά ανήκουν ντοκουμέντα όπως φωτογραφίες, εικαστικά έργα και κάθε είδους αντικείμενα τα οποία φτάνουν στην αίθουσα σε εικονιστική μορφή. Σύμφωνα με τη Ρεπούση (2004), μαθαίνω Ιστορία από κάθε είδους εικόνα σημαίνει πρώτα από όλα ότι αποκτώ το βασικό «ιστορικό εγγραμματισμό» και στη συνέχεια μαθαίνω όσα έχουν να κάνουν με την ίδια την εικόνα, υιοθετώντας τη ως ένα εργαλείο μάθησης, ανεξάρτητα από τον τρόπο που την αποκωδικοποιήσαμε ή το μήνυμα το οποίο επιδιώκει να περάσει.

Στη συνέχεια, δεν παραλείπεται και ο συνδυασμός των δύο παραπάνω κατηγοριών, δηλαδή τα οπτικοακουστικά ντοκουμέντα. Σε αυτή την περίπτωση, πρόκειται για πηγές οι οποίες συνδυάζουν τον ήχο με την κίνηση, δηλαδή οι κινηματογραφικές και οι τηλεοπτικές πηγές. Οι κινηματογραφικές πηγές αποτελούν μέσο διδασκαλίας, καθώς όχι μόνο μας παραθέτουν γεγονότα του παρελθόντος, αλλά ταυτόχρονα παράγουν και οι ίδιες ιστορία, κατασκευάζοντας πολλές φορές ακόμα και γεγονότα μυθοπλαστικού χαρακτήρα. Στον κινηματογράφο επικρατούν κυρίως δύο τάσεις: η τάση για αναδημιουργία και η τάση για τεκμηρίωση. Άλλωστε

ο κινηματογράφος, όπως το έθεσε ο Κουλέσοφ, έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει ένα κινηματογραφικό χώρο και χρόνο που δεν υπάρχει πουθενά χρησιμοποιώντας ως βασικότερα εργαλεία τη μυθοπλασία και την αφήγηση. Δεν μπορούμε να παραλείψουμε και το γεγονός πως γύρω στη δεκαετία του '70 η κινηματογραφική ταινία άρχισε να χρησιμοποιείται από τους ιστορικούς ως τεκμήριο. Λαμβάνοντας υπόψη και τα λόγια του Αριστοτέλη με τα οποία υποστήριξε ότι «η ψυχή ποτέ δε σκέφτεται δίχως εικόνα», είμαστε σε θέση να συμπεράνουμε ότι αν και η διαδικασία της παρατήρησης των κινηματογραφικών πηγών αποτελεί μία σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία, εντούτοις μέσω των αισθήσεών μας μπορούμε να προβούμε στη γνωστική διαδικασία.

Αυτό που πρέπει να επισημανθεί ιδιαίτερα είναι ένα συγκεκριμένο είδος κινηματογραφικών ντοκουμέντων, όσα, δηλαδή, αναφέρονται σε γεγονότα μιας συγκεκριμένης περιόδου και συχνά σε ό,τι αφορά την ιστορική εκπαίδευση δείχνουν να προτιμώνται ιδιαίτερα. Οι συγκεκριμένες ιστορικές πηγές έχουν κατηγορηθεί πολλές φορές για την υποκειμενικότητά τους και την ψευδαίσθηση που δημιουργούν σε όποιον τις μελετά της αληθινής απόδοσης των γεγονότων. Για την ορθή ανάλυση των κινηματογραφικών τεκμηρίων οφείλουμε να λάβουμε υπόψη ορισμένα στοιχεία όπως την πηγή από όπου προέρχονται, τις συνθήκες παραγωγής και τη χρήση του. Είναι βέβαιο ότι μελετώντας όλα αυτά τα στοιχεία θα είμαστε σε θέση να εντοπίσουμε το συγκεκριμένο προσανατολισμό που φέρει η κάθε κινηματογραφική πηγή.

Οι πηγές του τοπίου αποτελούν την επόμενη κατηγορία, εννοώντας κάθε σημείο το οποίο είναι προσβάσιμο και μπορεί να αποτελέσει ιστορική μαρτυρία. Σε αυτές τις πηγές συγκαταλέγονται επισκέψιμοι χώροι από έναν δρόμο στον οποίο συντελέστηκαν ιστορικά γεγονότα μέχρι και κάποιο ιστορικό μουσείο. Πολλές φορές οι παραπάνω χώροι αποτελούν το αντικείμενο για κάποιο σχέδιο εργασίας το οποίο υλοποιείται στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ιστορικής εκπαίδευσης. Το μνημείο ή ο χώρος επίσκεψης μετατρέπεται αυτόματα σε ιστορική πηγή η οποία επιτρέπει λειτουργώντας ως εργαλείο τη μεταφορά στο ιστορικό παρελθόν.

Οι προφορικές μαρτυρίες είναι η κατηγορία η οποία οδήγησε στη γέννηση της προφορικής ιστορίας, της οποίας η αντικειμενικότητα αμφισβητείται. Στην κατηγορία των προφορικών μαρτυριών ανήκουν προσωπικές αφηγήσεις οι οποίες

προέκυψαν είτε μέσα από την οργανωμένη διαδικασία της συνέντευξης είτε μέσα από την ελεύθερη αφήγηση. Οι προφορικές μαρτυρίες περιλαμβάνουν διαστάσεις τις οποίες οι άλλες κατηγορίες πηγών δε συνδυάζουν. Από τη μία χαρακτηρίζονται για την εκπαιδευτική τους διάσταση, καθώς αποτελούν πηγές άντλησης πληροφοριών και μελέτης τους, από την άλλη έχουν χαρακτήρα επιστημολογικό και κοινωνικό. Συμπληρώνουν, δηλαδή, τα κενά των επίσημων εγγράφων με επιπλέον πληροφορίες, μεταθέτοντας παράλληλα το κέντρο βάρους στους καθημερινούς ανθρώπους - οι οποίοι βρίσκονται αποκλεισμένοι από τη δημόσια σφαίρα - δίνοντας αξία και εγκυρότητα στο λόγο τους.

Όπως προαναφέρθηκε, μέσα από τις προφορικές μαρτυρίες προέκυψε η προφορική ιστορία, η οποία εστιάζει στις εμπειρίες των υποκειμένων. Τα υποκείμενα, οι μάρτυρες δηλαδή, μπορεί να βρίσκονται ακόμα και στο άμεσο περιβάλλον του/ της μαθητή/ τριας με αποτέλεσμα να συντελούν στη μάθηση, λειτουργώντας ως συμπληρωματικά στοιχεία των πληροφοριών που άντλησαν στο σχολείο. Υπάρχουν, βέβαια, ορισμένα ερωτήματα τα οποία αφορούν την αξιοπιστία των προφορικών μαρτυριών όπως για παράδειγμα αν τα γεγονότα που περιγράφουν οι μάρτυρες ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, αν είναι αντικειμενικοί στις περιγραφές τους ή αν έχουν τη διάθεση να είναι ειλικρινείς απέναντι στο γεγονός που διηγούνται και δεν έχουν την πρόθεση διαστρέβλωσής του. Αυτά είναι ζητήματα τα οποία απασχολούν τόσο τους ιστορικούς όσο και τους εκπαιδευτικούς, όταν επιλέγουν να εργαστούν με αυτά οι μαθητές και οι μαθήτριά τους. Οι προφορικές μαρτυρίες αποτελούν πολύτιμα μέσα διδασκαλίας για την τάξη, εφόσον χρησιμοποιηθούν σωστά, καθώς επιτρέπουν στους/ στις μαθητές/ τριες να έρθουν σε επαφή με τον ποιητικό ρόλο της ιστορίας, μαθαίνοντας να ανακαλύπτουν την υποκειμενικότητα, τη μεροληψία και την προκατάληψη και τα κίνητρα που τις συνοδεύουν κάθε φορά.

Η επόμενη κατηγορία διαφέρει από τις προηγούμενες ως προς τον τρόπο που παραθέτει τα στοιχεία προς μελέτη. Πρόκειται για γραφήματα και πίνακες που παραθέτουν ποσοτικά δεδομένα και αριθμούς. Τέτοιου είδους πηγές θεωρούνται σύνθετες και η ανάλυσή τους ακολουθεί συγκεκριμένα στάδια. Το πρώτο στάδιο αφορά την αναζήτηση και τον καθορισμό της προέλευσής της πηγής, το δεύτερο την επεξεργασία των δεδομένων της και η σύγκριση και αντιπαράθεσή τους με άλλα

δεδομένα, προερχόμενα από άλλες πηγές και τέλος, το τρίτο στάδιο το οποίο μεταφέρει το ντοκουμέντο στην τάξη και αξιοποιείται για την αποτελεσματικότερη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αξιοποίησή τους προσφέρεται για ουσιαστικές και διαθεματικές συνδέσεις στο πλαίσιο του μαθήματος.

Η τελευταία κατηγορία είναι οι χάρτες. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται πολλών ειδών χάρτες (ιστορικοί, πολιτικοί, τοπογραφικοί, εμπορικοί, ναυτικοί, γεωφυσικοί, αγροτικοί), καθένας από τους οποίους έχει κατασκευαστεί για ένα διαφορετικό λόγο. Η ανάλυση των χαρτών, πραγματοποιείται συνήθως σχεδόν με τον ίδιο τρόπο με τον οποίο γίνεται και η ανάλυση της προηγούμενης κατηγορίας (γραφήματα, πίνακες). Με άλλα λόγια, για την αποτελεσματική ανάγνωση των χαρτογραφικών ντοκουμέντων ελέγχονται αρχικά οι ιστορικές πηγές πάνω στις οποίες στηρίχτηκε η κατασκευή τους και στη συνέχεια ακολουθεί η επεξεργασία των δεδομένων τους. Στη διάρκεια της επεξεργασίας, εστιάζουμε κυρίως στις επιλογές του δημιουργού που τον οδήγησαν στη δημιουργία του συγκεκριμένου ντοκουμέντου, πραγματοποιώντας μία ανάλυση περιεχομένου. Τέτοια στοιχεία είναι κυρίως τα εξής: οι ιστορικές πηγές από τις οποίες άντλησε πληροφορίες, η έμφαση στο ιστορικό πλαίσιο της πηγής καθώς και επιλογές όπως η φύση του φόντου ή η επιλογή της συγκεκριμένης λεζάντας.

Μία ακόμη μορφολογική διαίρεση ως προς τη μορφολογία των ιστορικών πηγών επιχειρείται από τον Μαυροσκούφη (2005), ο οποίος κάνει μία αρχική διάκριση σε (α) γραπτές και (β) παραστατικές πηγές. Η μέθοδος που ακολουθεί στη διαίρεσή του είναι η διατήρηση της αρχικής πιο γενικευτικής κατηγοριοποίησης των πηγών, η οποία προαναφέρθηκε, προσθέτοντας ορισμένες επιπλέον κατηγορίες οι οποίες προέκυψαν στην πορεία - πέρα των γραπτών πηγών - όπως για παράδειγμα τις κινηματογραφικές ταινίες και το φωτογραφικό υλικό.

Στην πρώτη ομάδα των γραπτών πηγών συμπεριλαμβάνονται τα επίσημα κρατικά έγγραφα, τα ιδιωτικά έγγραφα (ανεπίσημα), γραπτές πηγές οι οποίες αποσκοπούν στη μνημόνευση γεγονότων, εφημέρες πηγές αναφερόμενες σε μια συγκεκριμένη περίοδο, λογοτεχνικά και ιστοριογραφικά κείμενα και τέλος κείμενα που αφορούν άλλες επιστήμες (Αρχαιολογία, Κοινωνιολογία, Γεωγραφία – Γεωλογία, Βιολογία, Ανθρωπολογία κ.λπ.).

Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τις παραστατικές πηγές οι οποίες διακρίνονται σε επιμέρους κατηγορίες. Η πρώτη είναι οι οπτικές πηγές, στις οποίες εντάσσονται πρώτα από όλα ο κινηματογράφος, η τηλεόραση και η φωτογραφία. Επιπλέον, σε αυτή την κατηγορία ανήκουν οι εικαστικές δημιουργίες, τα σκίτσα, οι γελοιογραφίες και τα κινούμενα σχέδια αλλά και οι πίνακες, τα γραφήματα και τα διαγράμματα. Την επόμενη συναπαρτίζουν οι ακουστικές- ηχητικές πηγές όπως το ραδιόφωνο, οι ομιλίες, οι προφορικές πηγές και η μουσική. Στη συνέχεια ακολουθούν οι απτικές πηγές και κάθε είδους κατάλοιπο που αφορά τον υλικό πολιτισμό, οι ιστορικοί τόποι και τέλος ως μία ξεχωριστή κατηγορία παραθέτονται οι πηγές μεικτού τύπου. Οι πηγές μεικτού τύπου περιλαμβάνουν πρώτα από όλα τα μουσεία και τις πινακοθήκες γιατί τα εκθέματά τους αποτελούν ένα συνδυασμό πηγών, περιλαμβάνοντας οπτικό υλικό, κείμενα και πολλές φορές βιντεοπροβολές. Σε γενικές γραμμές, όλα τα είδη πηγών μπορούν να συνδυάζουν και στοιχεία από άλλες μορφές πηγών. Ο συνδυασμός αυτός παρατηρείται κυρίως στον κινηματογράφο ή και σε τηλεοπτικές διαφημίσεις.

1.2 Ο ρόλος των πηγών στην ιστορική κατανόηση των μαθητών/τριών

Όπως είναι γενικά αποδεκτό από τους υποστηρικτές της ιστορικής εκπαίδευσης, η ιστορική μάθηση και η διανοητική ανάπτυξη συνδέονται με την κατανόηση των ιστορικών εννοιών, οι οποίες προκύπτουν κυρίως μέσα από τη μελέτη των ιστορικών πηγών, συμβάλλοντας έτσι στη δόμηση της ιστορικής γνώσης (Ρεπούση, 2004). Οι έρευνες που αφορούν την ιστορική κατανόηση των παιδιών στηρίζονται κυρίως σε ερωτήματα που αφορούν τόσο τη διδακτική πράξη όσο και τη φιλοσοφία της ιστορίας όπως πώς εξηγούν τα παιδιά τις πράξεις ανθρώπων περασμένων εποχών όταν τους φαίνονται παράλογες; Πώς χρησιμοποιούν τη φαντασία τους όταν απουσιάζουν επαρκή εμπειρικά δεδομένα; Είναι θετική ή αρνητική η χρήση της φαντασίας και στην ενσυναίσθηση στην ιστορική διδασκαλία; (Αβδελά, 1998). Ένα βασικό θέμα που συνδέεται με τη νέα προσέγγιση στο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας είναι η προσπάθεια

ανεύρεσης τρόπων που να ωθούν τα παιδιά να μετατραπούν από παθητικοί δέκτες, σε άτομα που ενεργούν και είναι σε θέση να κατακτήσουν τις ικανότητες, τις γνώσεις και τα μέσα για την προσωπική τους ανάπτυξη και την απόκτηση κριτικής σκέψης. Σε αυτό το πλαίσιο, το μάθημα της Ιστορίας γίνεται πιο αποτελεσματικό με τη χρήση πηγών, οι οποίες βοηθούν τα παιδιά να αυτενεργήσουν και να ανακαλύψουν στοιχεία που οδηγούν σε μια πιο διεξοδική διερεύνηση μιας ιστορικής περιόδου (Τζόκας, 2002). Οι στόχοι του «Νέου Σχολείου», οι οποίοι προτείνονται για όλη την υποχρεωτική εκπαίδευση, είναι οι εξής: α) επιδιώκουν να καταστεί η σχολική ιστορία ένα «παραγωγικό» (όχι αναπαραγωγικό), ενδιαφέρον και απολαυστικό μάθημα για τα παιδιά, με το οποίο θα αναπτύσσουν κριτική ιστορική συνείδηση, ιστορική γνώση, σκέψη και δεξιότητες ιστορικής ερμηνείας, χρήσιμα εφόδια για το παρόν και το μέλλον, και β) ακολουθούν το σχήμα: Κατανοώ, Ερευνώ, Επικοινωνώ, Συμμετέχω. Ακολουθώντας την κατεύθυνση των παραπάνω στόχων, ο ιστορικός γραμματισμός οφείλει να αποτελέσει πρωταρχικό μέλημα των εκπαιδευτικών. Με τον όρο ιστορικός γραμματισμός εννοούμε την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και στο βαθμό που είναι δυνατό, την ανάπτυξη του ιστορικού συλλογισμού¹.

Η θεματική προσέγγιση σήμερα στη διδασκαλία της Ιστορίας έχει διαδεχτεί την ιστορική χρονολογική ύλη, αποτελώντας σημαντικό παράγοντα ενίσχυσης της ιστορικής κατανόησης. Αν και στην αρχή κρίθηκε απαραίτητη μόνο για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, σταδιακά εισήχθη και στις υπόλοιπες βαθμίδες. Η σε βάθος μελέτη επιλεγμένων θεμάτων, μέσα από την κριτική ανάλυση ντοκουμέντων, ενισχύει την ιστορική μάθηση (Ρεπούση, 2004). Μάλιστα, αποτελεί ένα από τα βασικότερα στοιχεία της Νέας Ιστορίας και από τους πρώτους υποστηρικτές της υπήρξε ο Bloch, του οποίου το όνομα συνδέθηκε με τη σχολή των Annales.

Πριν προβούμε στην ανάλυση του ρόλου των πηγών στην ιστορική κατανόηση των μαθητών/τριών, θα επιχειρηθεί μία προσέγγιση και σύνδεση των εννοιών ιστορική (κριτική) σκέψη και ιστορική γνώση, καθώς και η σχέση τους με το παρελθόν. Στην πραγματικότητα, η ιστορική σκέψη εξαρτάται άμεσα από την

¹Πηγή: <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/10830/>

ιστορική γνώση η οποία συναρτάται στην ιστορική εκπαίδευση από (α) το ιστορικό ερώτημα, (β) τις ιστορικές πηγές. Πρόκειται για μία διανοητική και κοινωνική διαδικασία, στη βάση της οποίας διατυπώνονται ερωτήματα και υποθέσεις για το παρελθόν. Η διαδικασία της ιστορικής σκέψης διαθέτει και ορισμένα χαρακτηριστικά όπως τη ρητορική, την εγκυρότητα, την ιστορική γνώση και την ιστορική «ανάγνωση» (η έννοια της «ανάγνωσης» περιλαμβάνει τη σύνθετη διαδικασία της ερμηνείας η οποία προϋποθέτει γνώση, κριτική ικανότητα και ενσυναίσθηση) (Νάκου, 2000). Οι ιστορικές ερωτήσεις και γνώσεις, από τις οποίες προκύπτει η ιστορική σκέψη, θεωρούνται σχετικές καθώς, εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τη μαρτυρία και την πρόθεση του δημιουργού της. Οι μαρτυρίες δεν αποτελούν αυτές καθαυτές ιστορία, αλλά μία βάση για τη συγκρότηση της ιστορικής γνώσης. Για την καλλιέργεια της ιστορικής κατανόησης πραγματοποιείται ένας ενεργός διάλογος μεταξύ του παρόντος (στο οποίο ανήκουμε) και του παρελθόντος, αναφερόμενοι στα τεκμήρια που έμειναν πίσω σε οποιαδήποτε μορφή. Η συγκρότηση της ιστορικής γνώσης και κατανόησης θεωρείται προσωρινή. Με άλλα λόγια, η σχέση του τι είναι σε θέση να μας προσφέρουν τα τεκμήρια είναι σχετική (Βακαλούδη, 2014).

Για να αντιληφθούμε καλύτερα την προβληματική αυτή σχέση ανάμεσα στα τεκμήρια και την κατανόησή τους θα καταφύγουμε στα στάδια που κατέγραψε ο Husbands (2004), αποσκοπώντας στην ανάλυση του τρόπου που κατανοούμε το παρελθόν. Αναλυτικότερα, το παρελθόν δημιουργεί κατάλοιπα, τα οποία μετατρέπονται σε τεκμήρια αφού αποτελέσουν αντικείμενο εξέτασης από τον ιστορικό. Τα ενδιαφέροντα του κάθε μελετητή γεννούν ορισμένα ερωτήματα που στηρίζονται στο περιεχόμενο του τεκμηρίου, με αποτέλεσμα να επιχειρείται προσπάθεια να δοθούν ερμηνείες, οι οποίες με τη σειρά τους αποτελούν τη βάση για την ιστορική γνώση. Όπως είναι λογικό, βέβαια, οι εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μελετητών επηρεάζουν ορισμένους τύπους ερμηνείας.

Η ιστορική κατανόηση έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό τους/ τις εκπαιδευτικούς και έχει επηρεάσει τους στόχους της σχολικής ιστορίας, καθώς και τη διαμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, όπως προαναφέρθηκε. Για αυτό το λόγο, πολλές φορές αποτέλεσε αντικείμενο ερευνών η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Οι επιστήμονες του κλάδου της γνωστικής ψυχολογίας που

υποστηρίζουν την θεωρία του Piaget, ισχυρίζονται ότι η χρήση τεκμηρίων στην τάξη είναι ακατόρθωτη για τους/ τις μαθητές/ τριες. Σύμφωνα με τον Piaget, η διανοητική ανάπτυξη των παιδιών περνά από τέσσερα στάδια. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο στάδιο είναι το «αισθησιοκινητικό», το οποίο αναπτύσσεται στα δύο πρώτα χρόνια της ζωής και αφορά κυρίως τα αντανάκλαστικά του βρέφους τα οποία καθορίζουν τις συναλλαγές του με το περιβάλλον. Ακολουθεί το επόμενο, το «προενοιολογικό» στάδιο, με διάρκεια σχεδόν μέχρι και το έβδομο έτος της ηλικίας των παιδιών, στη διάρκεια του οποίου αναπτύσσεται η συμβολική σκέψη, εμφανίζεται ο συλλογισμός και αυξάνει η χρήση των εννοιών. Σύμφωνα με τον Piaget, στο τρίτο στάδιο, αυτό των «συγκεκριμένων νοητικών πράξεων», αρχίζουν να κάνουν την εμφάνισή τους τα στοιχεία της λογικής και της αφαιρετικής σκέψης. Τέλος, στο τέταρτο και τελευταίο στάδιο, μετά την ηλικία των έντεκα ετών, αναπτύσσεται η «τυπική λειτουργική σκέψη», σύμφωνα με την οποία οι μαθητές/ τριες, βρίσκονται σε θέση να επεξεργάζονται προτάσεις ή υποθέσεις και να οδηγούνται σε συμπεράσματα (Feldman, 2011).

Κάνοντας μία πιο διεξοδική ανάγνωση της θεωρίας του Piaget, αντιλαμβανόμαστε ότι αυτό που υποστηρίζει η θεωρία του κυρίως είναι ότι τα παιδιά που βρίσκονται στην προεφηβεία ή ακόμα και στην εφηβεία, διαθέτουν περιορισμένες ικανότητες για τη σωστή επεξεργασία των τεκμηρίων και την εξαγωγή συμπερασμάτων μέσα από αυτά. Ο περιορισμός αυτός οφείλεται στο γεγονός ότι μπορούν σε πολύ μικρό βαθμό να σκέφτονται αφηρημένα. Η παραπάνω θεωρία όπως είναι προφανές, προκαλεί μεγάλο προβληματισμό και ριζική ανατροπή στην επιστήμη της παιδαγωγικής, καθώς η ικανότητα για ιστορική μάθηση των μαθητών/ τριών όλων των βαθμίδων –κυρίως της πρωτοβάθμιας- περιορίζεται, με αποτέλεσμα να μεταβάλλονται οι στόχοι διδασκαλίας της ιστορικής εκπαίδευσης. Παράλληλα με τους στόχους της ιστορικής εκπαίδευσης αλλάζουν αυτόματα και οι διαθέσιμες δραστηριότητες που προορίζονται για την τάξη, καθώς λαμβάνοντας υπόψη τις ικανότητες των μαθητών/ τριών μέσα από την επεξεργασία τεκμηρίων είναι σε θέση μόνο να συγκεντρώνουν δεδομένα για το παρελθόν, εφόσον οι πιο σύνθετες δραστηριότητες δεν απευθύνονται στη δική τους ηλικιακή ομάδα. Ωστόσο, η παραπάνω θεωρία σταδιακά άρχισε να καταρρίπτεται μέσα από έναν μεγάλο αριθμό ερευνών, οι οποίες έδωσαν έμφαση στη χρησιμοποίηση

ιστορικών πηγών για τη διδασκαλία της Ιστορίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο Booth, ο οποίος απέδειξε ότι οι μαθητές/ τριες που βρίσκονται στην εφηβεία ήταν σε θέση να αναπτύξουν παραγωγικούς συλλογισμούς, να επεκτείνουν, δηλαδή, τη σκέψη τους πέρα από τις πληροφορίες που άντλησαν μέσα από τα τεκμήρια. Αλλά και ο John Fines σχολίασε τη λειτουργία των πηγών μέσα στην τάξη υποστηρίζοντας πως η επεξεργασία πηγών και η προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων που προκύπτουν μέσα από αυτές, δημιουργεί μία «αίσθηση πραγματικότητας».

Μία ακόμα προσέγγιση που αφορά τον τρόπο με τον οποίο κατανοούν οι μαθητές/ τριες είναι η προσέγγιση του Bloom, την οποία ονόμασε «Ταξινομία των εκπαιδευτικών στόχων». Το 1956, ο Benjamin Bloom τόνισε το γεγονός ότι δεν μπορούμε να αξιολογήσουμε και να αντιληφθούμε τα δεδομένα ενός τεκμηρίου, αν πρώτα δεν τα ξεχωρίσουμε - ταξινομήσουμε στηριζόμενοι σε μία κατηγοριοποίηση. Η ταξινομία αυτή στηρίζεται στους εκπαιδευτικούς στόχους, οι οποίοι κατά τον Bloom διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: τον γνωστικό (cognitive) που αφορά τις διεργασίες της γνώσης, τον συναισθηματικό (affective) που αφορά τις στάσεις και τον ψυχοκινητικό (psychomotor) που αφορά τις δεξιότητες. Κάθε τομέας είναι ιεραρχικός, δηλαδή προχωρώντας στα στάδια η δυσκολία αυξάνεται και αθροιστικός, καθώς κάθε επίπεδο περιλαμβάνει τα προηγούμενα. Πιο αναλυτικά, η γνώση είναι το χαμηλότερο επίπεδο και αποτελεί την ανάκληση δεδομένων ή πληροφοριών. Στη συνηθέστερη μορφή της, ζητείται από τους εκπαιδευόμενους να ανακαλέσουν στη μνήμη τους ή να κάνουν χρήση πληροφοριών που συγκέντρωσαν από διάφορες πηγές. Αποτελείται από έξι επιμέρους κατηγορίες: (α) τη γνώση, δηλαδή την ανάκτηση συγκεκριμένων γεγονότων, (β) την κατανόηση, (γ) την εφαρμογή, (δ) την ανάλυση, εννοώντας το διαχωρισμό το διαχωρισμό του προβλήματος σε υποτμήματα, (ε) τη σύνθεση και τέλος (στ) την αξιολόγηση, δηλαδή τη χρησιμοποίηση κριτηρίων για τη διατύπωση κρίσεων (Elliott, Kratochwill, Cook, Travers, 2008). Η παραπάνω ταξινομία αποτελεί μία μέθοδο προσέγγισης της γνώσης και διευκολύνει τους/ τις εκπαιδευτικούς, δίνοντας απάντηση στο ερώτημα «πώς μαθαίνουν οι μαθητές/ τριες» (Husbands, 2004). Παρά τις προσπάθειες που έγιναν προκειμένου να δοθεί απάντηση στο ερώτημα γύρω από τα στάδια σκέψης των παιδιών, παρατηρείται έλλειψη στις υπάρχουσες έρευνες, οι οποίες εστιάζουν

κυρίως στο περιβάλλον μάθησης και όχι στα ίδια τα παιδιά (Kitson, Husbands, Steward, 2011).

Ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο της ιστορικής κατανόησης μέσα από τη μελέτη πηγών δίνει και η R.Ashby, σύμφωνα με την οποία «η απλή ανάκληση των γεγονότων του παρελθόντος χωρίς την ουσιαστική εμβάθυνση και κατανόηση των αιτιών που οδήγησαν προς μία κατεύθυνση, δεν έχει καμία ιστορική αξία». Για να ενισχυθεί η παραπάνω άποψη και να αποφευχθεί η άκριτη αποστήθιση γεγονότων ως λύση προτείνεται από την ίδια η δημιουργία «στέρεων βάσεων», χωρίς να ξεκινούν όλα τα μαθήματα από το μηδέν, με την επεξεργασία των πηγών να κυριαρχεί ως δραστηριότητα (Ashby, 2010). Από την άλλη πλευρά, υποστηρίζει ότι οι μαθητές/τριες δεν μπορούν να λειτουργήσουν ως ιστορικοί και έτσι η χρήση και η προσφυγή σε πηγές μετά από κάθε επαφή με ένα ιστορικό γεγονός δεν αποτελεί λύση. Την παραπάνω άποψη τη στηρίζει στο επιχείρημα ότι οι πηγές δεν παράγουν από μόνες τους ιστορία. Βέβαια, θα ήταν παράλογο να ισχυριζόμαστε ότι οι μαθητές/τριες γνωρίζουν ιστορία χωρίς να έχουν καμία κατανόηση για το πώς επιτυγχάνεται η ιστορική γνώση, ποια είναι η σχέση της με την απόδειξη και ποιος ο τρόπος με τον οποίο οι ιστορικοί λειτουργούν κάθε φορά που έρχονται αντιμέτωποι με αντιφατικές απόψεις.

Σύμφωνα με τους Barton και Levstik (2004), η ικανότητα των παιδιών να σκέφτονται και να αιτιολογούν ιστορικά ενισχύει την κατανόηση της κοινωνικής ζωής του παρελθόντος και του παρόντος και αποτελεί προαπαιτούμενο για τη συμμετοχή στις δημοκρατικές κοινωνίες. Προκειμένου να επιτευχθεί η παραπάνω διαδικασία θεωρείται απαραίτητο να διαμορφωθούν και οι κατάλληλες προϋποθέσεις στην τάξη για να εξασκήσουν τη χρήση του λεξιλογίου και του ιστορικού συλλογισμού. Μία τάξη η οποία στηρίζεται στη δασκαλοκεντρική προσέγγιση με ήδη κατασκευασμένες διηγήσεις και προκαθορισμένες απαντήσεις, θεωρείται ακατάλληλη για τη μύηση των μαθητών/τριων στην ιστορική σκέψη. Η ιστορική σκέψη ενισχύεται με δραστηριότητες ιστορικής έρευνας χρησιμοποιώντας πρωτογενείς πηγές. Η βαθύτερη λογική πίσω από αυτή την ιδέα είναι ότι «οι μαθητές/τριες μαθαίνουν ιστορία κάνοντας ιστορία», χρησιμοποιώντας δηλαδή στρατηγικές που είναι απαραίτητες για την επιστήμη της Ιστορίας. Κάθε είδους δραστηριότητα (ατομική ή ομαδική) ακόμα και οι συζητήσεις μέσα στην τάξη

αποτελούν μία συλλογική προσπάθεια για ανακάλυψη με απώτερο σκοπό την ιστορική κατανόηση (Boxtel & Drie, 2017: 575- 587).

Αυτό που δεν έχει επιτευχθεί ακόμη σύμφωνα με το Shemilt (1980), είναι η αντιμετώπιση του παρελθόντος σαν ένα «όλο». Κατά συνέπεια, πολύ λίγοι μαθητές/τριες σε οποιαδήποτε βαθμίδα και αν ανήκουν, είναι σε θέση να διαχειριστούν και να τοποθετήσουν χρονικά γεγονότα του παρελθόντος ή να κάνουν μία σύντομη αφήγηση των γεγονότων. Για να κάνει πιο σαφή τη θέση του απέναντι στο ρόλο των πηγών και τη σχέση τους με την ιστορική κατανόηση, κάνει μία παρομοίωση υποστηρίζοντας ότι η διδασκαλία της ιστορίας χωρίς τη βοήθεια των πηγών είναι παρόμοια με την εικόνα που έχει ένα άτομο για μία ταινία, έχοντας παρακολουθήσει μόνο το τρέιλερ αυτής. Συνεχίζοντας, δηλώνει ότι οι μαθητές/τριες που έχουν περιορισμένη εικόνα γύρω από την κατανόηση του ρόλου των πηγών, δεν μπορούν ποτέ να προβληματιστούν για το πώς καταλήξαμε να γνωρίζουμε για το παρελθόν, καθώς δε βρίσκονται σε θέση να διακρίνουν τις πληροφορίες του βιβλίου από αυτές των πρωτογενών πηγών. Στη χειρότερη μορφή της, αυτή η σύγχυση των παιδιών, οδηγεί, όπως απέδειξαν οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε μαθητές/τριες ηλικίας 16 ετών, στην πεποίθηση ότι η ιστορία δεν αφορά πραγματικά γεγονότα αλλά είναι αποκλειστικά φανταστικό κατασκεύασμα.

Μία ακόμη δυσκολία την οποία συναντούν συχνά οι μαθητές/τριες και αποτυγχάνουν να φτάσουν στην ιστορική σκέψη και κατά συνέπεια κατανόηση, είναι η έλλειψη ενός συγκεκριμένου «κανόνα». Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά οφείλουν μόνο τους να οδηγηθούν σε συμπεράσματα μέσα από την επεξεργασία των πηγών, στηριζόμενα κυρίως στη δική τους κρίση για να προβούν στη διάκριση του τι είναι πραγματικό γεγονός και τι όχι. Μάλιστα, οι συνθήκες γίνονται όλο και πιο δυσχερείς όταν τα δεδομένα που συναντούν είναι μεταξύ τους αντικρουόμενα. Οι μαθητές και οι μαθήτριες αντιπαραβάλλουν το μάθημα της Ιστορίας με τις θετικές επιστήμες υποστηρίζοντας πως όταν το πείραμα δεν αποφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα συνήθως καταγράφουν αυτό που θα έπρεπε να έχει συμβεί παρά αυτό που πραγματικά συνέβη, καθώς το δεύτερο απαιτεί μία πιο σύνθετη εξήγηση για το πώς προέκυψαν τα συγκεκριμένα αποτελέσματα. Στην πραγματικότητα, η κριτική των πηγών αφορά μία «λεπτή τέχνη», καθώς δεν

υπάρχει για αυτή κάποια ενδεδειγμένη μέθοδος λειτουργίας της. Η συμφωνία μιας μαρτυρίας με άλλες, μπορεί να οδηγήσει ακόμα και σε συγκρουόμενα συμπεράσματα, ενώ ο εντοπισμός μιας διαφωνίας μπορεί να καταρρίψει μία από τις αντικρουόμενες μαρτυρίες. Κάποια από αυτές πρέπει να υποχωρήσει, καθώς σύμφωνα με την αρχή της αντίφασης ένα γεγονός δεν μπορεί να υφίσταται και να μην υφίσταται την ίδια στιγμή (Bloch, 1994).

1.3 Μεθοδολογία μελέτης ιστορικών πηγών (παιδαγωγική αξιοποίηση)

Η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας αποτελεί μία σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία, καθώς οι στόχοι της δεν επιτυγχάνονται μόνο με την επιλογή κάποιας ιστορικής ύλης που προσφέρεται από τα σχολικά εγχειρίδια, αλλά κυρίως με την συνεργασία των δύο βασικών παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (διδάσκοντες, διδασκόμενοι). Προκειμένου να ευδοκιμήσει αυτή η συνεργασία, είναι απαραίτητο να στηρίζεται σε ορισμένες αρχές και σε μια συγκεκριμένη μεθοδολογία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν η μαθητοκεντρική ή παιδοκεντρική αρχή, εστιάζοντας κυρίως στις ανάγκες των ίδιων των μαθητών/τριών και επιλέγοντας δραστηριότητες οι οποίες θα ανταποκρίνονται στις δυνατότητές τους. Μία ακόμη βασική παιδαγωγική αρχή είναι η αρχή της εξατομίκευσης, σύμφωνα με την οποία ο/η εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει το κάθε παιδί σαν μία ξεχωριστή προσωπικότητα με τις δικές της ιδιαιτερότητες και ικανότητες, χωρίς να προσμένει τις ίδιες επιδόσεις από το καθένα. Αναμφίβολα, μέσα στις παιδαγωγικές αρχές της διδασκαλίας της Ιστορίας συγκαταλέγονται η επιδίωξη ανάπτυξης της κριτικής σκέψης μέσα από τη διερεύνηση, αλλά και η ανάπτυξη των βασικών νοητικών λειτουργιών όπως η επαγωγική και παραγωγική σκέψη, η ανάλυση, η κατηγοριοποίηση, η αιτιολόγηση απόψεων, η διατύπωση υποθέσεων, η εξαγωγή συμπερασμάτων, η διάκριση της αιτίας από το αποτέλεσμα, η πρόβλεψη και η υπόθεση κ.λπ.

Πέρα, όμως, από τις αρχές που προαναφέρθηκαν υπάρχουν και μέθοδοι οι οποίες αφού ληφθούν υπόψη από τον/την εκπαιδευτικό, καθιστούν το έργο τους

αποτελεσματικότερο. Η εξέλιξη στη διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος της Ιστορίας περιγράφεται ως μία πορεία που ξεκινά από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και καταλήγει στις σύγχρονες προσεγγίσεις που συνεχώς εξελίσσονται (Αβδελά, 1998). Συνεπώς, οι μέθοδοι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ποικίλουν και είναι είτε παραδοσιακές (αφήγηση, διάλογος, χρήση σχολικών εγχειριδίων) είτε σύγχρονες (βελτίωση λογικής σκέψης, προφορική δουλειά σε ομάδες, επισκέψεις, συγκρίσεις μεταξύ παρόντος και παρελθόντος, αναπαράσταση διαφορετικών απόψεων μέσα από κατασκευασμένους διαλόγους - debate, σκηνικές παραστάσεις κ.λπ.) ανάλογα με τις απαιτήσεις του κάθε μαθήματος και τις ανάγκες των μαθητών/τριών (Τριλιανός, 2013). Όπως αποδεικνύεται από τα παραπάνω, γενικά η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας χρησιμοποιεί προφορικές μεθόδους για την έκθεση των γεγονότων, ενώ τα μέσα διδασκαλίας περιορίζονται στο σχολικό εγχειρίδιο και τον πίνακα. Εξέλιξη της παραδοσιακής προσέγγισης αποτελεί η επινόηση μιας ποικιλίας μεθόδων κατά τις οποίες η τάξη μπορεί να εργάζεται ομαδικά ή ατομικά. Επιχειρείται να δοθεί ζωή στο παρελθόν με την ανάκληση των εμπειριών των μαθητών και την ανάληψη δραστηριοτήτων, και η όλη διαδικασία είναι πιο πολύπλοκη αλλά και πιο δημιουργική από ότι στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας.

Σημαντικό κομμάτι αυτής της εξέλιξης στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας αποτελεί η μελέτη των πηγών από τα ίδια τα παιδιά, με την οποία θα ασχοληθούμε σε αυτό το κεφάλαιο. Μέσα από τη μελέτη των πηγών οι μαθητές/τριες εισάγονται στην ιστορική έρευνα, αντιμετωπίζοντας το μάθημα της Ιστορίας με έναν ενεργητικό και διερευνητικό τρόπο. Η διδασκαλία εστιάζει λιγότερο στο περιεχόμενο και περισσότερο στη διαδικασία μάθησης με την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών, περιορίζοντας τη δράση των εκπαιδευτικών. Τα μαθησιακά αποτελέσματα που επιτυγχάνονται μέσα από την παραπάνω διαδικασία είναι η ικανότητα περιγραφής και ανάλυσης των σημαντικότερων γεγονότων, η εξαγωγή λογικών συμπερασμάτων και η κατανόηση εννοιών όπως η έννοια της αλλαγής, της αιτίας, του χρόνου κ.λπ.

Όπως προαναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, η κατηγοριοποίηση των πηγών ποικίλει ανάλογα με τα κριτήρια που επιλέγουμε να τις ταξινομήσουμε. Η πιο γνωστή κατηγορία είναι οι γραπτές και οι οπτικές πηγές τις οποίες συναντάμε

και πιο συχνά στα σχολικά εγχειρίδια αν και τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αύξηση του εύρους χρήσης των τεκμηρίων, με αποτέλεσμα πολλοί εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν και άλλα είδη όπως ακουστικές πηγές ή και μικτές. Όπως θα αναλύσουμε στη συνέχεια, ανάλογα με το είδος της πηγής που επιλέγουμε προσαρμόζουμε και μία ανάλογη μεθοδολογία η οποία μας εγγυάται καλύτερα παιδαγωγικά αποτελέσματα, χωρίς βέβαια να είναι απαραίτητη η πιστή ακολούθησή της. Ως γενικό κανόνα, όμως κατά τη μελέτη των πηγών, μπορούμε να ακολουθήσουμε την παρακάτω πορεία:

- Εξέταση των πηγών και εμπλουτισμός των εμπειριών των μαθητών.
- Κριτική εξέταση των στοιχείων που θεωρούνται κρίσιμα για την ερευνητική διαδικασία.
- Εξαγωγή συμπερασμάτων.
- Ανταλλαγή απόψεων.

Επιγραμματικά, η πορεία της μεθόδου μπορεί να περιγραφεί ως ενεργοποίηση, έρευνα, διάλογος, ανακοινώσεις και αξιολόγηση².

Η επιτυχής εφαρμογή της παραπάνω μεθόδου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον/ την διδάσκοντα/ ουσια, καθώς από αυτούς εξαρτάται η σωστή επιλογή του υλικού, η οποία στηρίζεται κάθε φορά στο περιεχόμενο του μαθήματος αλλά και στις ικανότητες του μαθητικού κοινού στο οποίο απευθύνονται. Με άλλα λόγια επιδιώκεται η σύνδεση της επιστήμης με την προσωπική εμπειρία, αποσκοπώντας στην ιστορική κατανόηση μέσα από τον ενεργό διάλογο μεταξύ των παιδιών που βρίσκονται στο παρόν και των τεκμηρίων που το παρελθόν άφησε πίσω του σε οποιαδήποτε μορφή (Husbands, 2004).

Ανεξάρτητα από το είδος της πηγής που μελετάμε, υπάρχει μία σειρά από βήματα τα οποία ακολουθώντας τα μας βοηθούν στην ερμηνεία του περιεχομένου του κάθε τεκμηρίου. Πιο αναλυτικά, η Ρεπούση (2004) προτείνει ως μέθοδο τη διαδικασία των «τριών αναγνώσεων του ντοκουμέντου». Στη διάρκεια της πρώτης ανάγνωσης καλούμαστε να τοποθετήσουμε τη μαρτυρία στο ιστορικό πλαίσιο που ανήκει αναζητώντας την πρόθεση της δημιουργίας της και τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο δημιουργό της και στο κοινό του. Χαρακτηριστικά παραδείγματα

² Πηγή: <https://issuu.com/evaggeliapapailiou/>

ερωτήσεων που μας δίνουν απαντήσεις σε αυτά είναι: πού και πότε δημιουργήθηκε η πηγή;, από ποιον/α δημιουργήθηκε;, που αποσκοπούσε η δημιουργία της; και σε ποιον/ποιους απευθύνεται;

Στη δεύτερη ανάγνωση του τεκμηρίου, ο/η αναγνώστης/στρια καλείται να εμβαθύνει περισσότερο στο περιεχόμενο του τεκμηρίου, προσπαθώντας να κατανοήσει κατά πόσο συμβάλλει στη διαμόρφωση της ιστορικής μνήμης. Στο σημείο αυτό επιδιώκει να επιτύχει ταυτόχρονα τρεις στόχους: (α) την κατάταξη του τεκμηρίου, (β) την κατανόηση και (γ) την αξιολόγησή του. Ο πρώτος στόχος επιτυγχάνεται όταν κατά την ανάγνωση του τεκμηρίου ο μελετητής καταφεύγει σε ερωτήσεις όπως: ποιο το είδος της μαρτυρίας;, ποια ήταν η αρχική της μορφή;, ποια η προέλευσή της;, πώς διασώθηκε και πού φυλάσσεται αυτή τη στιγμή; Στην κατανόηση του περιεχομένου της πηγής οδηγούμαστε με ερωτήματα τα οποία αφορούν το θέμα της, τον προφανή σκοπό δημιουργίας της και τον υπονοούμενο (αν υπάρχει), καθώς και τις πιθανές αντιφάσεις που προκύπτουν. Η αξιολόγηση της πηγής επιτυγχάνεται κυρίως μέσα από τη συσχέτισή της με άλλες πηγές αναζητώντας σε αυτή στοιχεία μεροληψίας, υποκειμενικότητας ή επιρροής που άσκησε είτε στην εποχή της είτε σε μεταγενέστερες εποχές.

Τέλος, στην τρίτη ανάγνωση οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να τοποθετήσουν τη μαρτυρία στο συγκεκριμένο διδακτικό πλαίσιο προσαρμόζοντάς τη στα δεδομένα που έχουν συζητηθεί στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά-μελετητές παρατηρούν, σημειώνουν, συγκεντρώνουν ιστορικές πληροφορίες, κατηγοριοποιούν, υποθέτουν και επαληθεύουν τα δεδομένα του τεκμηρίου.

1.3.1 Μελέτη γραπτών πηγών

Όπως κάθε είδος πηγής, έτσι και στην περίπτωση των γραπτών ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να τις αξιοποιεί στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας με ένα συγκεκριμένο τρόπο, υπενθυμίζοντας στους μαθητές και στις μαθήτριες να τις αναλύουν μεθοδικά και να τις προσεγγίζουν προσεκτικά μέσα από κριτικό έλεγχο. Οι μέθοδοι οι οποίες προτείνονται κατά καιρούς ποικίλουν, καθώς πολλούς ιστορικούς τους απασχόλησε το ερώτημα για το ποιος είναι ο αποτελεσματικότερος

τρόπος ανάλυσης ενός τεκμηρίου. Ένα από τα πιο παλιά σχήματα τα οποία προτάθηκαν είναι αυτό των Γάλλων Langlois και Seignobos το οποίο αποτέλεσε τη βάση για τη δημιουργία των μετέπειτα σχημάτων αν και δέχτηκε ιδιαίτερα αυστηρή κριτική. Η προσέγγισή τους διαιρείται σε δύο επιμέρους στάδια: στην εξωτερική και στην εσωτερική ή ερμηνευτική κριτική (Μαυροσκούφης, 2012). Η εξωτερική κριτική περιλαμβάνει την κριτική αποκατάσταση της πηγής, τον έλεγχο της γνησιότητας και αυθεντικότητάς της, την τεκμηρίωση της προέλευσής της (τόπος, χρόνος δημιουργίας), την κατηγορία και το είδος της και τέλος την ένταξή της στο ιστορικό της πλαίσιο. Στη συνέχεια, η ερμηνεία της πηγής επιτυγχάνεται κυρίως μέσα από την κατανόησή της ως προς τη γλώσσα και το ύφος που ο/ η συντάκτης/ τρια επέλεξε, την αξιοπιστία των όσων επέλεξε να γράψει και την ανάλυση του περιεχομένου η οποία σύμφωνα με τους Langlois και Seignobos μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από τον εντοπισμό των ιδεών και πεποιθήσεων που προκύπτουν και τη σύγκρισή τους με άλλες πηγές ως προς την αξιοπιστία τους.

Το παραδοσιακό μοντέλο προσέγγισης των κειμένων υπήρξε αρκετά πρωτοποριακό για την εποχή του (τέλη 19^{ου} αιώνα), καθώς όπως αποδείχτηκε οι εμπνευστές του στηριζόταν σε δύο βασικούς πυλώνες: στην κατανόηση του περιεχομένου της πηγής και στο κριτικό πνεύμα. Ωστόσο, παρατηρήθηκαν και αδυναμίες όπως για παράδειγμα η απουσία για την προσπάθεια ανάπτυξης της ιστορικής φαντασίας και της ενσυναίσθησης μέσα από τη μελέτη των πηγών.

Το παραπάνω σχήμα βέβαια εκτός από τις ελλείψεις που παρουσιάζει, δείχνει ιδιαίτερα απαιτητικό όταν απευθύνεται σε μαθητές/ τριες και ιδιαίτερα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς καλούνται να λειτουργήσουν ακριβώς όπως οι ιστορικοί, γεγονός που φαντάζει κάπως ακατόρθωτο. Ωστόσο, υπάρχουν δύο κυρίαρχες μέθοδοι ανάλυσης των γραπτών πηγών, οι οποίες ενδείκνυνται για κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης και έχουν αποδειχθεί ως ιδιαίτερα αποτελεσματικές, οι μέθοδοι της σύνθεσης και της παράθεσης, οι οποίες περιλαμβάνουν όλα τα παραπάνω βήματα αλλά βοηθούν παράλληλα στον εντοπισμό των πρότερων ιδεών των μαθητών/ τριών όταν χρησιμοποιηθούν σε αρχικό στάδιο αλλά και στην εμπέδωση - αξιολόγηση των ιστορικών γνώσεων, όταν χρησιμοποιούνται σε επόμενο στάδιο. Με τη μέθοδο της σύνθεσης επιχειρούμε να συνδυάσουμε και να συσχετίσουμε τα δεδομένα του βιβλίου, δηλαδή την προϋπάρχουσα ιστορική

γνώση με αυτά της πηγής, ασκώντας παράλληλα την κριτική ικανότητα με τον εντοπισμό κοινών σημείων, διαφορών και επιμέρους πληροφοριών που εμπεριέχονται στο παράθεμα. Τα παιδιά κατά την εφαρμογή της ανάλυσης οφείλουν να είναι ιδιαίτερα προσεκτικά, αποφεύγοντας την απλή επανάληψη του κειμένου της πηγής (αντιγραφή), καθώς στόχος της μεθόδου είναι η δημιουργική ανάπλαση μέσα από το δικό τους λόγο και ύφος της πληροφορίας που αντλήθηκε μέσα από την πηγή.

Η επόμενη μέθοδος που προτείνεται είναι η μέθοδος της παράθεσης. Πρόκειται για μία ταχύτερη μέθοδο από αυτή της σύνθεσης, στη διάρκεια της οποίας διευκολύνεται η απόδοση της ιστορικής γνώσης των παιδιών ανεξάρτητα από το περιεχόμενο της πηγής γεγονός το οποίο επιτρέπει στον/ στην εκπαιδευτικό να αξιολογήσει τη νέα γνώση και να εντοπίσει πιθανές ελλείψεις ή δυσκολίες των μαθητών πάνω στο θέμα που μελετάται. Η μέθοδος της παράθεσης ακολουθεί την εξής πορεία: αρχικά γράφονται οι ιστορικές γνώσεις που είναι σχετικές με το θέμα που μελετάται, όπως προκύπτουν από όσα αποκόμισαν οι μαθητές και οι μαθήτριες από το σχολικό εγχειρίδιο και από όποιες άλλες πηγές επέλεξαν οι ίδιοι/ ες να μελετήσουν ή τους παρέπεμψε ο/ η εκπαιδευτικός. Στη συνέχεια, τα παιδιά επικεντρώνονται στο περιεχόμενο της πηγής. Έχοντας εντοπίσει τα σημεία εκείνα τα οποία πρόκειται να σχολιαστούν μέσα από την πρώτη ανάγνωση, τα παιδιά σε αυτό το σημείο αναλύουν το περιεχόμενό της προσπαθώντας να είναι όσο πιο ακριβή γίνεται στα ερωτήματα που τους δόθηκαν από τον/ την εκπαιδευτικό, αποφεύγοντας αοριστίες και γενικεύσεις που μπορεί να τα αποπροσανατολίσουν.

Η παραπάνω μέθοδος αν και είναι φαινομενικά ευχερέστερη εντούτοις δεν αναδεικνύει τη δυνατότητα των μαθητών/ τριών να αξιοποιούν συνδυαστικά τις πληροφορίες της πηγής με αυτές του σχολικού βιβλίου. Συνεπώς, δεν επιτρέπει την ανάπτυξη της αφαιρετικής και κριτικής σκέψης που αποτελεί βασικό στόχο του μαθήματος της Ιστορίας και επιτυγχάνεται κυρίως μέσα από την κατανόηση και συσχέτιση των τεκμηρίων από τα παιδιά με όσες θεωρητικές γνώσεις απέκτησαν στη σχολική τάξη αλλά και έξω από αυτή.

1.3.2 Μελέτη οπτικών πηγών

Σύμφωνα με τον Παληκίδη (2005), η χρήση των εικόνων συμβάλλει τόσο στην παραγωγή όσο και στη διδασκαλία της ιστορικής γνώσης. Ωστόσο, η χρήση τους παρατηρείται ότι είναι ιδιαίτερα περιορισμένη τόσο από τους ιστορικούς όσο και από τους εκπαιδευτικούς στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η υποτυπώδης και αποσπασματική χρήση τους αποτελεί σημαντική αδυναμία, η οποία χαρακτηρίζει την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα. Όπως αναφέρει ο ιστορικός R.Stradling «οι ιστορικοί νιώθουν άβολα με το οπτικό υλικό ως πρωτογενή πηγή» για αυτό και το επεξεργάζονται όπως μία γραπτή πηγή. Με κριτήριο τόσο τη διατήρηση των οπτικών παραστάσεων που παραμένουν για περισσότερο χρόνο στη μνήμη όσο και την αμεσότερη αντίληψη των γεγονότων η εικόνα φαίνεται σε πολλές περιπτώσεις να υπερτερεί σε σχέση με τη γραπτή πηγή (Βρεττός, 1987). Βέβαια, όπως αποδεικνύεται τα κριτήρια προσέγγισης των γραπτών πηγών κρίνονται ανεπαρκή όταν πρόκειται για την ερμηνεία των οπτικών πηγών (Παληκίδης, 2007). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο κοινωνικός ιστορικός Raphael Samuel που περιέγραψε τον εαυτό του ως «οπτικά αναλφάβητο», τονίζοντας πως ως παιδί της δεκαετίας του 1940, η εκπαίδευσή του είχε επικεντρωθεί στην ανάγνωση κειμένων. Το ίδιο ισχύει και για πολλούς άλλους ιστορικούς της ίδιας εποχής, οι οποίοι αναγκάζονταν να καταφύγουν στην εικόνα, μόνο όταν ειδικευόταν σε περιόδους για τις οποίες σπάνιζαν γραπτά τεκμήρια (Burke, 2003).

Οι εικόνες όπως και κάθε άλλη μορφή γραπτής ιστορικής πηγής αποτελούν σύνθετες μορφές επικοινωνίας οι οποίες απαιτούν μία ιδιαίτερη μέθοδο αποκωδικοποίησης. Η κατανόηση και η ερμηνεία τους προϋποθέτει μια ολιστική προσέγγιση του ιστορικού περιβάλλοντος στο οποίο ανήκει και καθίσταται ιδιαίτερα πολύπλοκη, καθώς το οπτικό υλικό είναι πολυμορφικό και τα αισθητικά χαρακτηριστικά δείχνουν να μεταβάλλονται με την πάροδο του χρόνου. Ο βασικότερος λόγος που καθιστά την ανάλυσή τους σύνθετη είναι το γεγονός ότι απουσιάζει μία καθορισμένη διδακτική μεθοδολογία με στόχο την ανάλυσή τους, ένα ενιαίο ερμηνευτικό πλαίσιο, καθώς η ανάλυση των οπτικών πηγών θεωρείται ζήτημα διεπιστημονικής προσέγγισης (Μαυροσκούφης, 2012). Παράλληλα, στην περίπτωση της εικόνας ενέχει ο κίνδυνος να περιοριστεί η διδασκαλία στην απλή

αφήγηση των γεγονότων, κυρίως όταν το κείμενο που τη συνοδεύει έχει επεξηγηματικό χαρακτήρα και δεν προσφέρεται για επιπλέον προβληματισμό ή διάλογο (Βρεττός, 1987).

Αναμφίβολα η χρήση τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής κοινότητας ασκεί ιδιαίτερη συναισθηματική επιρροή συγκριτικά με τις γραπτές ή προφορικές μαρτυρίες. Προκειμένου να αντιληφθούμε το μεγάλο βαθμό που αυτές επηρεάζουν μπορούμε να πάρουμε ως παράδειγμα το ρόλο που έπαιξε ο κινηματογράφος την περίοδο της ναζιστικής Γερμανίας. Το προπαγανδιστικό περιεχόμενό τους είχε διανεμηθεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, πριν την ολοκλήρωση της «αναμόρφωσης» των σχολικών εγχειριδίων, επηρεάζοντας έτσι τη μαθητική κοινότητα. Παράλληλα, οι μαθητές και οι μαθήτριες μέσα από τη διαδικασία μελέτης τους παύουν να θεωρούνται «φτωχοί αναγνώστες» (poor readers), καθώς δε βασίζονται στη νέα γνώση μόνο σε ένα είδος πηγής, την πιο διαδεδομένη, δηλαδή τη γραπτή αλλά διεισδύουν και σε άλλες. Άλλωστε, οι νοητικές παραστάσεις του σχολικού εγχειριδίου ή οποιασδήποτε άλλης γραπτής πηγής είναι αφηρημένες και ασαφείς, ενώ με τη βοήθεια των εικόνων μετατρέπονται σε απτή πραγματικότητα (Κιτσαράς, 1993).

Ο/ η εκπαιδευτικός οφείλει να καταφεύγει συχνά στη χρήση εικόνων πέρα από τις προσφερόμενες του σχολικού εγχειριδίου, με στόχο τη διαμόρφωση μιας πιο ολοκληρωμένης άποψης γύρω από το θέμα που μελετάται. Όπως υποστηρίζει ο Burke (2003), η αξιοποίηση πολλών εικόνων μπορεί να προσφέρει μια πιο αξιόπιστη μαρτυρία για το παρελθόν σε σχέση με την προσέγγιση μεμονωμένων εικόνων, προσφέροντας μία άλλη όψη για το παρελθόν. Δεν μπορούμε να παραλείψουμε και το γεγονός πως μέσα από αυτή τη διαδικασία αναπτύσσεται και η ικανότητα του «παρατηρείν», αφυπνίζοντας τα παιδιά και δίνοντάς τους τη δυνατότητα να κρίνουν και να συγκρίνουν καταστάσεις (Κιτσαράς, 1993). Το μάθημα της Ιστορίας σύμφωνα με την Αβδελά (1998), αποτελεί μία διαδικασία επιλογής και ερμηνείας και συνεπώς για την επιλογή των κατάλληλων οπτικών πηγών από τους εκπαιδευτικούς, κρίνεται απαραίτητο να ακολουθούνται κάποια κριτήρια με στόχο τη σωστή διδακτική τους προσέγγιση. Για παράδειγμα, πριν την επιλογή ο/ η εκπαιδευτικός οφείλει να εξετάσει σε βάθος την καταλληλότητα των διαθέσιμων εικόνων τόσο ως προς την εξωτερική εμφάνιση και κατάστασή τους όσο και ως προς την εκπαιδευτική τους

λειτουργία. Πιο αναλυτικά, μιλώντας για εξωτερική κατάσταση αναφερόμαστε κυρίως στην επιλογή του κατάλληλου μεγέθους της εικόνας, του χρώματος αλλά και της ανάλυσης ώστε να μπορεί να αναγνωστεί εύκολα από το μαθητικό κοινό. Αφού ληφθούν υπόψη τα παραπάνω κριτήρια, η οπτική πηγή κρίνεται αναγκαίο να εξεταστεί και από διδακτική άποψη, να ανταποκρίνεται, δηλαδή, άμεσα στο θέμα το οποίο βρίσκεται προς μελέτη λειτουργώντας ως συμπληρωματικό ή και ως βασικό εργαλείο μάθησης.

Παράλληλα, κρίνεται απαραίτητο να μελετηθούν σε βάθος οι γραπτές πληροφορίες που συνοδεύουν την οπτική πηγή καθώς έχουν ιδιαίτερη αξία για την ερμηνεία και την ανάλυση της γραπτής πηγής οδηγώντας τους μαθητές – μελετητές σε γόνιμο προβληματισμό γύρω από το ζήτημα που απεικονίζεται. Μιλώντας για γραπτές πληροφορίες συνήθως αναφερόμαστε στον καλλιτέχνη, στον τίτλο του έργου, στο χρόνο κατασκευής του, στον τόπο τον οποίο φυλάσσεται σήμερα, στο σκοπό κατασκευής του κ.λπ. Τέλος, ο/ η εκπαιδευτικός οφείλει να έχει συνεχώς υπόψη το γεγονός ότι το μάθημα της Ιστορίας έχει από μόνο του ερευνητική φύση, συμβάλλοντας στην ανακαλυπτική μάθηση μέσα από τα ερωτήματα που συχνά γεννώνται στους/ στις μαθητές/ τριες και τις απαντήσεις που προκύπτουν από αυτά στην προσπάθειά τους για την ανασύσταση των γεγονότων του παρελθόντος (Παληκίδης, 2005: 69-74).

Ο οπτικός γραμματισμός στην εκπαίδευση καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικός τις τελευταίες δεκαετίες λόγω της αμφισβήτησης της ηγεμονίας του γραπτού λόγου, της επικράτησης της εικόνας στην καθημερινή ζωή και της εκτεταμένης χρήσης τους στα σχολικά εγχειρίδια κάθε βαθμίδας. Στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας, η διαπλοκή των εικόνων με την ιστορική αφήγηση επηρεάζει την ιστορική κατανόηση, ενώ ταυτόχρονα γεννά προβληματισμούς για τη σωστή επιλογή και αξιοποίησή τους μέσα στη σχολική τάξη, ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να αποκτήσουν την ικανότητα ανάγνωσης εικόνων, αλλά και την κριτική προσέγγισή τους ως πηγών της Ιστορίας (Παπαδάκη, 2011). Ο/ η εκπαιδευτικός πριν προβεί στην επιλογή της κατάλληλης οπτικής πηγής η οποία θα συμβάλλει ή θα αποτελέσει την πηγή γνώσης για τους μαθητές και τις μαθήτριες, εστιάζει στους διδακτικούς στόχους που εμπεριέχονται στη διδασκαλία. Ενδεικτικά αναφέρουμε κάποιους από τους βασικότερους όπως να συνδέσουν τη δημιουργία ενός πίνακα ζωγραφικής με ένα

ιστορικό γεγονός και να αναρωτηθούν κάτω από ποιες συνθήκες δημιουργήθηκε η συγκεκριμένη πηγή. Στην περίπτωση που δεν πρόκειται για κάποια φωτογραφική λήψη να συνειδητοποιήσουν ότι ο πίνακας δεν αναπαριστά το ιστορικό γεγονός, δηλαδή δεν αντιγράφει την πραγματικότητα αλλά αποτελεί προσωπική έκφραση του καλλιτέχνη. Παράλληλα, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν την απήχηση που είχε η οπτική πηγή και τις αντιδράσεις που προκάλεσε αλλά και να ασκηθούν στην περιγραφή ενός έργου και στον εντοπισμό των βασικών χαρακτηριστικών του. Στην περίπτωση που μελετώνται φωτογραφίες ως ιστορικές πηγές, θέτοντας τις κατάλληλες ερωτήσεις ανιχνεύουμε το παρελθόν, λαμβάνοντας υπόψη τον ιδεολογικό και κοινωνικό πολιτισμό του εσωτερικού χρόνου της φωτογραφίας, έχοντας παράλληλα ως δεδομένο το γεγονός ότι οι εικόνες είναι πολύσημες και η ανάγνωσή τους προϋποθέτει την ένταξη σε συμφραζόμενα κάθε είδους ώστε να μπορέσουν να λειτουργήσουν ως μαρτυρίες του παρελθόντος (Παπαδάκη, 2011). Τα ερωτήματα που μπορούμε να θέσουμε για μια κριτική επεξεργασία των φωτογραφιών ως ιστορικών πηγών είναι τα εξής (Μαυροσκούφης, 2012):

- Ερωτήματα που αφορούν το δημιουργό (Ποιος ήταν ο φωτογράφος; Πότε λήφθηκε η φωτογραφία και με ποιο σκοπό;)
- Ερωτήματα που αφορούν τις συνθήκες φωτογράφισης (Η λήψη είναι τυχαία ή σκηνοθετημένη; Είναι ασπρόμαυρη ή έγχρωμη; Ήταν αυτό επιλογή ή ανάγκη;)
- Ερωτήματα που αφορούν το περιεχόμενο και την ερμηνεία (περιγραφή προσώπων, αντικειμένων, χώρου και εποχής. Τι πληροφορίες μπορούν να εξαχθούν από αυτά τα στοιχεία; Ποια είναι η αισθητική του φωτογράφου; Ποια φαίνεται να είναι η ιδεολογία του φωτογράφου; Με ποια γεγονότα συνδέεται η φωτογραφία; Είχε άμεση ή έμμεση γνώση ο φωτογράφος για αυτά; Είναι μοναδική η φωτογραφία ή αποτελεί μέρος μιας ολόκληρης σειράς; Πώς διασώθηκε η φωτογραφία; Είναι δημοσιευμένη; Πού και γιατί δημοσιεύτηκε; Υπήρχαν επεξηγηματικά σχόλια στη φωτογραφία;)

Επιπλέον, η χρήση των οπτικών πηγών ως μέσο διδασκαλίας συμβάλλει στην ενσυναίσθηση, καθώς ευαισθητοποιεί τους/ τις μαθητές/ τριες απέναντι σε ζητήματα που αφορούν τον άνθρωπο, τη φύση και τον πολιτισμό, αναπτύσσοντας

μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας. Έτσι, εξοικειώνονται με την ιστορική μεθοδολογία και αποκτούν κριτική σκέψη και ιστορική συνείδηση. Τέλος, μέσω των οπτικών πηγών επιδιώκεται ένας διάλογος μεταξύ παρόντος – παρελθόντος, μέσα από την κατανόηση των γεγονότων του παρελθόντος έχοντας ως αφετηρία τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες του παρόντος (Βακαλούδη, 2014).

1.3.3 Μελέτη μικτών πηγών

Οι μικτές πηγές διαιρούνται σε επιμέρους κατηγορίες όπως οι οπτικοακουστικές (κινηματογράφος, τηλεόραση), οι οπτικές και απτικές (μνημεία, κτίρια, ιστορικοί τόποι, αντικείμενα υλικού πολιτισμού) και οι ηχητικές- γραπτές πηγές στις οποίες ανήκουν το ραδιόφωνο, τα τραγούδια και κάθε προφορική ιστορία. Ξεκινώντας από την πρώτη κατηγορία των οπτικοακουστικών πηγών παρατηρείται ότι τα δύο είδη της παρουσιάζουν πολλά κοινά στοιχεία μεταξύ τους όπως και πολλές διαφορές. Το κοινό τους χαρακτηριστικό δεν αφορά μόνο τη «μαγεία» της οθόνης αλλά και τις κοινές μεθόδους, τεχνικές και στοιχεία θεματολογίας τα οποία υιοθετούν. Βέβαια, η βασική τους διαφορά εντοπίζεται στο βαθμό άσκησης επιρροής των θεατών τους, καθώς η τηλεόραση δείχνει να έχει ιδιαίτερα μεγάλο προβάδισμα. Και τα δύο είδη αξιοποιήθηκαν από πολύ νωρίς για την εξυπηρέτηση πολιτικών σκοπιμοτήτων λόγω της μεγάλης απήχησης που είχαν στο κοινό. Ο κινηματογράφος, για παράδειγμα, χρησιμοποιήθηκε ήδη από την εποχή του Α΄ Παγκοσμίου πολέμου για πολεμική και πολιτική προπαγάνδα αλλά και αργότερα στη διάρκεια του Μεσοπολέμου για τη διαμόρφωση πολιτικών και εθνικών ταυτοτήτων (Μαυροσκούφης, 2012).

Και τα δύο αυτά είδη οπτικοακουστικών πηγών έχουν γίνει αντικείμενο αμφισβήτησης από τους ιστορικούς, υποστηρίζοντας ότι η ιστορία στην οθόνη εξαφανίζεται μπροστά στην αμεσότητα και μετατρέπεται σε “reality show” και έτσι η αίσθηση του παρελθόντος και της κοινωνικής και πολιτισμικής εξέλιξης εξαλείφεται. Ωστόσο, κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει την μεγάλη επιρροή που

ασκούν και κυρίως για την τηλεόραση να αναγνωριστεί το γεγονός ότι αποτελεί βασική πηγή της καθημερινής ενημέρωσης και δημιουργίας του πολιτισμού.

Για την ανάλυση μιας κινηματογραφικής ταινίας έχουν προταθεί κατά καιρούς διάφορες μέθοδοι όπως η φαινομενολογική, η ερμηνευτική, η εικονολογική, η ιστορική, η ιστοριογραφική, η καλλιτεχνική- αισθητική, η επικοινωνιακή κ.λπ. Οι παραπάνω μέθοδοι που έχουν προταθεί μπορούν να χρησιμοποιηθούν και σε συνδυασμό, ανάλογα με τα στοιχεία στα οποία επιθυμούμε κάθε φορά να δώσουμε έμφαση. Σίγουρα για την αποτελεσματική προσέγγιση μιας κινηματογραφικής ταινίας θα ωθήσουμε τους μαθητές να εμβαθύνουν σε στοιχεία όπως τα εξωτερικά χαρακτηριστικά (τίτλος, είδος, παραγωγή, διάρκεια) αλλά και σε εσωτερικά όπως είναι η σκηνοθεσία, η κίνηση, η υπόθεση, η επιλογή του ήχου και της μουσικής και η δραματικότητα. Για την κριτική προσέγγιση του περιεχομένου της τηλεόρασης το στοιχείο στο οποίο οφείλουμε αρχικά να εστιάσουμε είναι το είδος του τηλεοπτικού προγράμματος και η σχέση του με την ιστορία. Για παράδειγμα, με διαφορετικό τρόπο θα προσεγγιστεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε σχέση με τις ειδήσεις οι οποίες τοποθετούν τους θεατές απευθείας μέσα στην ιστορική διαδικασία.

Σε ό, τι αφορά τις οπτικές και ακουστικές πηγές προτείνεται η ταξινόμησή τους σε κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία μπορούμε να εντάξουμε κάθε είδους τοπίο που θα επιλέξουμε να επισκεφτούμε με την τάξη είτε πρόκειται για το φυσικό περιβάλλον, είτε για περιοχή ή για κάποια άλλη τοποθεσία. Στη συνέχεια έχουμε τα κτίρια δημόσια ή ιδιωτικά είτε παραμένουν σε καλή κατάσταση είτε πρόκειται για ερείπια (πανεπιστήμια, δημαρχεία, δικαστήρια, ταχυδρομεία, εργοστάσια, αίθουσες ψυχαγωγίας, εκκλησίες κ.λπ) και σε μία επόμενη κατηγορία τα μνημεία ή κάθε είδους μνημειακή δημιουργία. Ακολουθούν οι ιστορικοί τόποι και τέλος έχουμε τα αντικείμενα υλικού πολιτισμού όπως εργαλεία, έπιπλα, σκεύη, ενδύματα, κοσμήματα, μέσα και υλικά επικοινωνίας.

Στην τελευταία κατηγορία περιλαμβάνονται οι ηχητικές και γραπτές πηγές στις οποίες εντάσσονται το ραδιόφωνο, τα τραγούδια και κάθε είδους πηγή προφορικής ιστορίας. Η πιο δημοφιλής πηγή της τελευταίας κατηγορίας θεωρείται το ραδιόφωνο το οποίο παρέχει στους δέκτες του μαζική επικοινωνία και ο ρόλος του διαφέρει ανάλογα με το κοινό στο οποίο απευθύνεται και τις συνθήκες που

επικρατούν (προπαγάνδα, προώθηση εμπορικών συμφερόντων, ενημέρωση). Η αξία της κριτικής προσέγγισης του ραδιοφώνου βρίσκεται στην ανάλυση του περιεχομένου που εκπέμπει, του μηνύματος δηλαδή που μεταφέρει καθώς και στο ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται. Για την κριτική προσέγγιση των τραγουδιών εστιάζουμε ιδιαίτερα στη διττή τους φύση, τόσο στην ποιητική όσο και στην ρητορική διάστασή τους, λαμβάνοντας υπόψη βασικά στοιχεία όπως το ιστορικό πλαίσιο και γενικότερα τις συνθήκες δημιουργίας τους. Τέλος, η μελέτη των πηγών οι οποίες αποτελούν προφορική ιστορία θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική καθώς εστιάζει στη ζωή των αφανών και στην ιστορία από «τα κάτω» (history from below), καταργώντας τις διακρίσεις μεταξύ κοινωνικών ομάδων (Μαυροσκούφης, 2012).

1.3.4 Μελέτη ηλεκτρονικών πηγών

Τα τελευταία χρόνια, η συνεχώς αυξανόμενη ψηφιοποίηση του ιστορικού υλικού διαμορφώνει μία νέα εκπαιδευτική διάσταση, ενισχύοντας σε μεγάλο βαθμό εκτός από τις υπόλοιπες επιστήμες και την ιστορική εκπαίδευση. Η εκμάθηση των νέων λειτουργιών της τεχνολογίας συμβάλλει στην ανάπτυξη της ανεξάρτητης μάθησης για την αποτελεσματική χρήση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων της τεχνολογίας, προσαρμόζοντας σημαντικές όψεις της διδακτικής διαδικασίας της σχολικής ιστορίας στις νέες αυτές συνθήκες (Τσιβάς, 2011).

Ο/ η εκπαιδευτικός θα αποτελέσει τον κύριο παράγοντα στη μεταφορά της τεχνογνωσίας, προσπαθώντας να κινητοποιήσει τη φαντασία των μαθητών/ τριών και τις αισθήσεις τους, συμμετέχοντας όσο πιο ενεργά γίνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Φυσικά θα έχει προηγηθεί από τον ίδιο η κατάλληλη επιλογή πηγών, οι οποίες θα είναι σχετικές με τη θεματολογία που εξετάζεται και προσφέρονται για την ανάδειξη των πρότερων ιδεών ή των γνώσεων των μαθητών/ τριών, ανάλογα με τη φάση διδασκαλίας που θα επιλέξει να τα χρησιμοποιήσει ως εκπαιδευτικά εργαλεία. Οι μαθητές/ τριες από τη διαδικασία μελέτης των ηλεκτρονικών πηγών αποκτούν πρόσβαση στο διαδίκτυο και εξοικειώνονται με τη χρήση των μηχανών αναζήτησης χρησιμοποιώντας λέξεις-κλειδιά. Επιπλέον αναλύουν και σχολιάζουν τα στοιχεία που άντλησαν είτε με παραδοσιακά μέσα (διάλογος, χαρτί και μολύβι) είτε

μέσα από τη χρήση της τεχνολογίας (επεξεργαστές κειμένου, πίνακες δεδομένων κ.λπ.). Παράλληλα, όταν η μελέτη πηγών πραγματοποιείται μέσω υπολογιστών επιτρέπει και την ενδοεπικοινωνία μεταξύ μαθητών/ τριών μέσα από την ανταλλαγή μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, στα οποία μπορούν να σχολιάζουν και να μοιράζονται τις απόψεις τους γύρω από το θέμα των πηγών που μελετούν. Έτσι, επέρχεται η εξοικείωση διδασκόντων και διδασκομένων με την αναζήτηση πληροφοριών και εικόνων στο διαδίκτυο, η συνειδητοποίηση της δυνατότητας για εύκολη και γρήγορη πρόσβαση σε εικονογραφικό και ενημερωτικό υλικό. Εξαρτάται, βέβαια, όπως προαναφέρθηκε και από τον/ την εκπαιδευτικό αν θα αναλάβει τη διαπραγμάτευση αυτού του υλικού με μεθοδολογικό τρόπο να καθοδηγήσει τους μαθητές στην αλληλεπιδραστική, ουσιαστική, διδακτική και παιδαγωγική εκμετάλλευσή του.

Όπως είναι προφανές, η μελέτη των ηλεκτρονικών πηγών μπορεί να επιτρέψει την πρόσβαση σε αμέτρητες από αυτές, γεγονός το οποίο μπορεί να λειτουργήσει ως αποπροσανατολιστικός παράγοντας για τους μαθητές/ τριες, καθώς δεν είναι σε θέση να διαχειριστούν τόσο μεγάλο όγκο πληροφοριών. Για το λόγο αυτό υπάρχουν διάφορες μέθοδοι οι οποίες καθιστούν τη μελέτη των ηλεκτρονικών πηγών αποτελεσματικότερη. Πιο συγκεκριμένα, ο/ η εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τα παιδιά να μελετήσουν μόνο μία πτυχή του θέματος που ασχολούνται, όπως αποτυπώνεται μέσα από τις προσφερόμενες πηγές. Αυτή η πτυχή μπορεί να αφορά τα αίτια ή τα αποτελέσματα ενός γεγονότος ή ακόμα και την εξέταση μιας συγκεκριμένης περιόδου. Η εστίαση σε συγκεκριμένη θεματολογία επιτρέπει την καλύτερη κατανόηση και εμπέδωση των ιστορικών γεγονότων από τα παιδιά. Μετά την άντληση των απαραίτητων πληροφοριών σύμφωνα με το κριτήριο το οποίο καθόρισε ο/ η εκπαιδευτικός, τα παιδιά μπορούν να κατηγοριοποιήσουν τις προσφερόμενες πληροφορίες σε πίνακες δεδομένων ή να τις δομήσουν σε εννοιολογικούς χάρτες. Η διαχρονική εξέταση ενός θέματος αποτελεί μία ακόμη μέθοδο την οποία μπορούν να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί, ζητώντας από τους μαθητές και τις μαθήτριες να μελετήσουν αλλαγές μέσα στο χρόνο αξιοποιώντας τις προσφερόμενες πηγές του διαδικτύου. Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα κατανοούν σε βάθος την έννοια της αλλαγής με την οποία θα ασχοληθούμε εκτενέστερα στο επόμενο κεφάλαιο. Επιπλέον, η εξέταση δύο εννοιών ταυτόχρονα

οι οποίες αφορούν το ιστορικό γεγονός μπορεί να καταστήσει τις ηλεκτρονικές πηγές αποτελεσματικότερες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέτοιες έννοιες μπορεί να είναι η σύνδεση χώρου - χρόνου ή η σύνδεση της γεωφυσικής κατάστασης με τις μορφές της πολιτιστικής ανάπτυξης (Τσιβάς, 2011).

1.4 Μελετώντας ιστορικές πηγές με μαθητές

Κατά καιρούς διατυπώνονται ερωτήματα για το πώς οι μαθητές/τριες μπορούν να μετατραπούν από παθητικοί δέκτες της ιστορικής γνώσης σε ενεργούς συμμετέχοντες με στόχο τη δημιουργία της. Μία από τις επικρατέστερες λύσεις που δίνεται στο πρόβλημα είναι η συχνότερη χρήση των ιστορικών πηγών ως μέθοδος απόκτησης και ανακάλυψης της νέας γνώσης. Με άλλα λόγια, τα παιδιά προκειμένου να μελετήσουν σε βάθος αλλά και να κατανοήσουν τα γεγονότα του παρελθόντος είναι απαραίτητο να αρχίσουν να μελετούν με παρόμοιους τρόπους όπως οι ιστορικοί. Αν δεν γνωρίζουμε τον τρόπο με τον οποίο έφτασε σε εμάς η ιστορία που μας προσφέρεται, μπορούμε μόνο να την εκλάβουμε ως μια σειρά μυστηριωδών ισχυρισμών που μπορεί να τους μάθει κανείς μόνο από εξωτερικούς παράγοντες, δεν μπορεί, επομένως, να γίνει αντικείμενο επεξεργασίας και χάνει την αξία της. Προκειμένου να είναι σωστή η μάθηση πρέπει να είναι ενεργητική, στην οποία θα δουλεύουν περισσότερο τα παιδιά παρά ο δάσκαλος. Μόνο τότε ακονίζεται το μυαλό, επέρχεται η ικανοποίηση της ανακάλυψης και κατανοεί κανείς καλύτερα αυτό που μελετά. Όταν χρησιμοποιεί κανείς μαρτυρίες και καταπιάνεται με τα προβλήματα που αυτές εμπλέκουν, μόνο τότε αποκτά αίσθημα πραγματικότητας που η ιστορία από δεύτερο χέρι σπάνια μπορεί να προσφέρει (Αβδελά, 1998). Το υλικό προερχόμενο από δεύτερο χέρι σπάνια μπορεί να προκαλέσει πραγματικά τα συναισθήματα, την αφοσίωση ή τη φαντασία μας. Μόνο οι πρωτογενείς πηγές μας επιτρέπουν να αντιληφθούμε πολλές όψεις μίας εποχής και να νιώσουμε συμπάθεια γύρω από το θέμα που μελετάμε, όταν τις χειριζόμαστε με τη σωστή μέθοδο.

Αν και στη σημερινή εποχή η χρήση πηγών κατέχει μία κυρίαρχη θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία, στο παρελθόν η χρήση μαρτυριών είχε μία αμφιλεγόμενη

πορεία που προκαλούσε διαμάχες και διενέξεις. Η χρήση τους στο πλαίσιο της παραδοσιακής διδασκαλίας θεωρήθηκε επικίνδυνη και απορρίπτονταν ως μη έχουσα ιδιαίτερη σημασία (Μαυροσκούφης, 2012). Η παραπάνω αντίληψη σε συνδυασμό με την αντίληψη περί αδυναμίας των μαθητών/τριών να ανταπεξέλθουν στις διαδικασίες της ιστορικής σκέψης υποχρέωσε την ιστορική εκπαίδευση να περιορίζεται στην παράδοση της μάθησης ως σώματος γνώσης για το παρελθόν. Σταδιακά, όμως, οι ιστορικές πηγές μετακινήθηκαν από το περιθώριο στο προσκήνιο της μαθησιακής διαδικασίας δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση και την αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Άρχισε, πλέον, να έρχεται στο προσκήνιο η αξία των ιστορικών μαρτυριών στη μάθηση και την κατανόηση. Αναγνωρίστηκε σταδιακά η θετική διάσταση κάθε μορφής ιστορικής μαρτυρίας με κύρια επιχειρήματα τα εξής: αυξάνει τα κίνητρα μάθησης, ενθαρρύνει τη συζήτηση γύρω από το θέμα μεταξύ των παιδιών, δεν είναι απαραίτητος μόνο ο προφορικός λόγος ως μέσο μετάδοσης της γνώσης, καθιστά τους/τις μαθητές/τριες πιο παρατηρητικούς/ες, εντοπίζουν τις λέξεις-κλειδιά, κατανοούν ότι έννοιες όπως «αλλαγή» (change) και «κίνηση» (motion) είναι αποφασιστικής σημασίας ως ιστορικές έννοιες. Παράλληλα, τα παιδιά μαθαίνουν να δίνουν στα γεγονότα ερμηνείες, αυξάνοντας την κριτική τους σκέψη και προκαλώντας την ενσυναίσθηση, στοιχεία που βοηθούν την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης (Fines, 1983).

Πραγματοποιείται, ακόμη, μία σημαντική διάκριση μεταξύ πραγματικών και ιστορικών γεγονότων αλλά και προσώπων του παρελθόντος, με άλλα λόγια μαθαίνουν τα παιδιά να διακρίνουν ένα παραμύθι από μια ιστορία που αναφέρεται στο παρελθόν. Εξελικτικά, τα παιδιά θα αποκτήσουν συναίσθηση ότι διαφορετικές ιστορίες που αναφέρονται στα ίδια γεγονότα του παρελθόντος μπορεί να δίνουν και διαφορετικές εκδοχές για το τι έγινε. Μπορούν επιπλέον να ευαισθητοποιηθούν στο να διακρίνουν τις διαφορές στις αφηγήσεις δύο ενηλίκων για το ίδιο γεγονός, καθώς και στο να διακρίνουν ένα γεγονός από μία εκτίμηση. Γενικότερα, μπορούν να αναπτύξουν συναίσθηση του παρελθόντος μέσα από ελκυστικές ιστορίες διαφορετικών περιόδων και πολιτισμών όπως: γνωστούς μύθους και θρύλους, ιστορίες που αφορούν ιστορικά γεγονότα, μαρτυρίες αυτοπτών μαρτύρων ιστορικών γεγονότων, φανταστικές ιστορίες του παρελθόντος. Κυρίως, όμως,

μπορούν να μαθαίνουν για το παρελθόν από ποικιλία ιστορικών πηγών όπως κάθε τύπου αντικείμενα, εικόνες και φωτογραφίες, μουσική, διηγήσεις ενηλίκων από το παρελθόν τους, γραπτές πηγές, κτίρια και τοποθεσίες, υλικό από το διαδίκτυο (Αβδελά, 1998).

Μέσα από την επιλογή των παραπάνω πηγών τα παιδιά μπορούν να οδηγηθούν σταδιακά στη μετάβαση από οικείες καταστάσεις σε πιο μακρινές σε χρόνο και τόπο, να διδαχτούν για την καθημερινή ζωή, για τη δουλειά και τον πολιτισμό των ανδρών, των γυναικών και των παιδιών του παρελθόντος (π.χ. ρούχα, σπίτι, διατροφή, μαγαζιά, δουλειές, μεταφορές, ψυχαγωγία).

Με τη χρήση των πηγών θα δοθεί στα παιδιά η δυνατότητα να ερευνήσουν διαφορές στις δικές τους ζωές ή των οικογενειών τους και των ενηλίκων γύρω τους αλλά και διαφορές στο σημερινό τρόπο ζωής σε σχέση με αυτόν του παρελθόντος, π.χ. στον Β΄ παγκόσμιο πόλεμο. Στο πλαίσιο όσων αναφέρθηκαν παραπάνω, είναι σκόπιμο τα παιδιά να ασκούνται στη χρήση φράσεων σχετικών με το πέρασμα του χρόνου, να χρησιμοποιούν δηλαδή λέξεις και εκφράσεις όπως παλιό, καινούριο, πριν, μετά, εδώ και πολύ καιρό κτλ. αλλά και να μάθουν να διακρίνουν διαφορετικές διαδικασίες του κοινωνικού λόγου, να μάθουν δηλαδή να περιγράφουν, να εξηγούν, να επιχειρηματολογούν, να αφηγούνται αλλά και να χρησιμοποιούν χρόνους που αναφέρονται στο παρελθόν, στο παρόν και το μέλλον.

Πέρα από τους κώδικες που τα παιδιά μαθαίνουν σε σχέση με τις έννοιες του χρόνου και τον κοινωνικό λόγο, αυτό που έχει ενδιαφέρον να εξεταστεί είναι η χρήση λέξεων που κάνει ο/ η εκπαιδευτικός όταν πρόκειται να αναλύσει στα παιδιά κάποιο ιστορικό γεγονός, αν δηλαδή υπάρχει κάποια «ορολογία» όπως συνήθως συμβαίνει στις θετικές επιστήμες για την εξήγηση των γεγονότων ή αν έχουν δημιουργήσει απλά έναν κώδικα επικοινωνίας τα μέλη της τάξης μεταξύ τους. Το παραπάνω ζήτημα δεν έχει διερευνηθεί ιδιαίτερα μέσα από μελέτες και δε βρισκόμαστε σε θέση να παρουσιάσουμε τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν ή όχι το λεξιλόγιο τους ανάλογα με το επίπεδο της τάξης στο οποίο αναφέρονται. Αυτό, όμως, για το οποίο είμαστε βέβαιοι είναι ότι στην Ιστορία όπως και σε άλλες επιστήμες η έλλειψη μίας συγκεκριμένης ορολογίας προκαλεί μία σύγχυση, καθώς απουσιάζουν τα διακριτά όρια μεταξύ ιστορικών και μη ιστορικών γνώσεων (Fines, 1983). Παράλληλα, η χρήση διάφορων εννοιών από τους/ τις

εκπαιδευτικούς μπορεί να είναι διαφορετική στη σημερινή εποχή σε σχέση με την εποχή στην οποία αναφέρεται (π.χ. έννοιες όπως το εμπόριο (trade), η μεταφορά (transport), η επανάσταση (revolution)). Πρόκειται για ένα ζήτημα το οποίο θα σχολιαστεί εκτενέστερα και στο επόμενο κεφάλαιο.

Εκτός από τον ιδιαίτερο κώδικα επικοινωνίας όταν πρόκειται για μελέτη πηγών με μαθητές/ τριες μας απασχολεί ιδιαίτερα και η επιλογή του κατάλληλου είδους πηγών για την κάθε περίπτωση, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση όπου τα παιδιά δεν είναι σε θέση να κάνουν μόνα τους τη διαδικασία αναζήτησης και επιλογής τους. Για παράδειγμα, μία οπτική πηγή μόνη της χωρίς να συνοδεύεται από κάποιο κείμενο επεξήγησης μπορεί όχι απλά να μη βοηθήσει στην απόκτηση της ιστορικής γνώσης, αλλά αντίθετα να αποπροσανατολίσει τα παιδιά, τα οποία μπορεί να μην καταφέρουν να αντιληφθούν το σκοπό δημιουργίας ή το μήνυμά της. Από την άλλη πλευρά, όταν μία οπτική πηγή συνοδεύει κάποια θεματολογία όπως για παράδειγμα ζητήματα αρχιτεκτονικής, τότε η εικόνα από μόνη της συμβάλλει στην κατανόηση της θεματικής χωρίς να είναι απαραίτητες περισσότερες επεξηγήσεις. Στην περίπτωση της ανάλυσης εννοιών όπως ο φιλελευθερισμός, η εικόνα από μόνη της κρίνεται ανεπαρκής (Fines, 1983).

Ανάμεσα στις προτεινόμενες δραστηριότητες, ένας τρόπος που προτείνεται ως αποτελεσματικός για τη διδασκαλία της Ιστορίας είναι η μέθοδος του «τότε και τώρα», μία σύγκριση, δηλαδή, η οποία μπορεί να στηρίζεται σε γραπτή, οπτική ή ακουστική πηγή και μπορεί να γίνει άμεσα αντιληπτή από τους/ τις μαθητές/ τριες. Η παραπάνω δραστηριότητα θα βοηθήσει στην κατανόηση της αλλαγής και ταυτόχρονα θα θέσει σε λειτουργία τη φαντασία τους. Η πιο συνηθισμένη ανάθεση εργασίας πάνω σε αυτό είναι να τους ζητάμε να περιγράψουν ένα μέρος για μια συγκεκριμένη εποχή στο παρελθόν όπως προκύπτει από τις αναφορές της πηγής και στη συνέχεια να τους ζητήσουμε να φανταστούν πως μπορεί να διαμορφωθεί μελλοντικά. Η σύγκριση αυτή μπορεί να γίνει και σε σχέση με πρόσωπα ή γεγονότα. Μπορεί ο/ η εκπαιδευτικός να τους αναθέσει να εντοπίσουν τις αντικρουόμενες ερμηνείες γύρω από ένα πρόσωπο ή γεγονός και χωριζόμενοι σε ομάδες η κάθε ομάδα να αναλάβει να παρουσιάσει μία από τις οπτικές, συνοδευόμενες από τα αντίστοιχα επιχειρήματά τους. Η παραπάνω τακτική θα εξασφαλίσει τον

πλουραλισμό απόψεων γύρω από ένα ζήτημα, αποκλείοντας κάθε πιθανότητα μονομέρειας.

Ο Unwin (1983), μας προτείνει τέσσερα βασικά στάδια ανάλυσης πηγών όταν τις μελετάμε με παιδιά. Αρχικά, προτείνει η εκκίνηση να πραγματοποιηθεί με το διαθέσιμο ιστορικό υλικό προερχόμενο είτε από το σχολικό εγχειρίδιο είτε από τον ίδιο τον/ την εκπαιδευτικό. Αυτό το στάδιο αφορά τη μελέτη των ορατών πηγών του παρελθόντος. Στη συνέχεια, προτείνει την ανάλυση της πηγής και την καταγραφή στοιχείων όπως τι πραγματεύεται, ποια άτομα εμπλέκονται στα γεγονότα και ποια στοιχεία μας αποδεικνύουν το χρόνο τον οποίο δημιουργήθηκε, ενώ στην πορεία προτείνει την καταγραφή ερωτημάτων που γεννώνται μέσα από αυτή. Τέλος, προτείνει τη μελέτη επιπλέον πηγών πάνω στο θέμα που μελετάται προκειμένου να εξασφαλιστεί η ερμηνεία πολλών και διαφορετικών μαρτυριών όπου η καθεμία από αυτές συμβάλλει διαφορετικά στην διαμόρφωση της ιστορικής γνώσης.

Ο Labbett (1983), φροντίζει να επισημάνει ορισμένα λάθη της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως αυτή προβλέπεται από τα προγράμματα σπουδών, τα οποία αποτρέπουν τα παιδιά από την ιστορική κατανόηση. Το πρώτο και βασικότερο κατά τον ίδιο αφορά τα σχολικά εγχειρίδια και πιο συγκεκριμένα την επαφή των μαθητών/ τριών μόνο με το τελικό προϊόν χωρίς να γνωρίζουν τη διαδικασία που προηγήθηκε από τον ιστορικό: συγκέντρωση πληροφοριών, καταγραφή, δημιουργία ερωτημάτων και υποθέσεων και τελική καταγραφή γεγονότων. Ο ίδιος αντιπροτείνει τη χρήση πηγών και πιο συγκεκριμένα τα στοιχεία που συγκεντρώνονται μέσα από αυτές να καταγράφονται από τα παιδιά και να αντιμετωπίζονται και αυτές ως γεγονότα ιστορικού περιεχομένου. Το επόμενο ζήτημα αφορά πάλι τα σχολικά εγχειρίδια και κυρίως το γεγονός ότι ο/ η μαθητής/ τρια δεν έχει πρόσβαση σε όλες τις πηγές από τις οποίες αντλήθηκαν τα δεδομένα που παρουσιάζονται ως ιστορική γνώση. Για την ακρίβεια, η μόνη επαφή με τις μαρτυρίες γίνεται μέσα από τις λίγες διαθέσιμες πηγές και τα λόγια που βρίσκονται σε εισαγωγικά στο σώμα του κειμένου. Ως λύση, προτείνει την ενίσχυση της ιστορικής γνώσης με επιπλέον πηγές που αναλύουν περαιτέρω πηγές του εξεταζόμενου ιστορικού θέματος.

Συνεχίζει, λέγοντας ότι οι σημερινοί εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην ιστορική γνώση παρά στα δεδομένα των ιστορικών

μαρτυριών. Για το πρόβλημα αυτό αντιπαραβάλλει μία εναλλακτική οπτική σύμφωνα με την οποία στο επίκεντρο θα βρίσκεται η διάκριση μεταξύ πληροφορίας και γνώσης αποσκοπώντας στην ιστορική κατανόηση. Η ιστορική κατανόηση βελτιώνεται όταν οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν τα λεγόμενα του/της εκπαιδευτικού με κριτική σκέψη, ως ένα, δηλαδή, είδος πηγής (ακουστικής) που χρειάζεται να μελετηθεί. Ένα ακόμη ζήτημα που θίγει είναι η ανάγκη διάκρισης μεταξύ ιστορίας και παρελθόντος. Το παρελθόν, είναι το σύνολο των πηγών που διασώθηκαν μέσα από το οποίο διαμορφώνεται η ιστορία, συνεπώς όλοι μπορούμε να έχουμε πρόσβαση στα γεγονότα του χωρίς όμως να δηλώνουμε ότι είμαστε ιστορικοί. Τέλος, επισημαίνει ότι η ιστορική κατανόηση επιτυγχάνεται όταν οι δηλώσεις για τη φύση, το σκοπό και την αξία της ιστορίας γίνονται αντικείμενα έρευνας στην τάξη.

Ο Barker προτείνει δραστηριότητες οι οποίες θα επιτρέψουν στα παιδιά να οδηγηθούν στην ιστορική κατανόηση, χωρίς όμως οι εκπαιδευτικοί να χαθούν μέσα στα διάφορα στρώματα ανάλυσης (layers of explanation). Προτείνει ορισμένες δραστηριότητες ανάλογα με το επίπεδο και τις ικανότητες των παιδιών. Ο ίδιος επισημαίνει ότι οι παιδαγωγικές επιλογές στις μικρότερες τάξεις περιορίζονται πολύ. Ως παράδειγμα, φέρνει τη μελέτη του θέματος της βιομηχανικής επανάστασης. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες είναι ένα φύλλο εργασίας του οποίου τα ερωτήματα θα αφορούν το περιεχόμενο της πηγής (ως εναλλακτική λύση προτείνει για τους πιο αδύναμους μαθητές/τριες την αναπαράσταση ενός εργοστασίου όπως αυτό περιγράφεται στην πηγή). Μία άλλη πρόταση είναι οι μαθητές/τριες να καταγράψουν τις ιδέες τους δίνοντας τους τον τίτλο «Περιγράψτε τη βιομηχανική επανάσταση» ή «Φανταστείτε ότι είστε ένας εργαζόμενος...», δραστηριότητα η οποία συμβάλλει στην ενσυναίσθηση. Τα παιδιά σε κάθε περίπτωση απολαμβάνουν παιχνίδια - κυρίως όσα περιλαμβάνουν και ανταγωνιστικότητα - γεγονός το οποίο δίνει το περιθώριο σχεδιασμού δραστηριοτήτων από τον / την εκπαιδευτικό. Η πιο συνήθης δραστηριότητα είναι να τους θέτουμε το ζήτημα του ηθικού διλήμματος, να ζητάμε δηλαδή από εκείνα να φανταστούν ότι αντιμετωπίζουν το ίδιο πρόβλημα ή δίλημμα όπως τα πρόσωπα της ιστορίας και να δίνουν λύση σε αυτό χρησιμοποιώντας την επιχειρηματολογία τους.

Υλοποιώντας τις παραπάνω διαδικασίες ο/ η εκπαιδευτικός οφείλει να λάβει υπόψη του ορισμένα γεγονότα όπως το περιορισμένο λεξιλόγιο των μαθητών/τριών ανάλογα με την τάξη στην οποία βρίσκονται. Για παράδειγμα, στην περίπτωση που ασχολούνται με τη βιομηχανική επανάσταση δεν μπορούμε να θεωρήσουμε ως δεδομένες λέξεις όπως πρωτοπορία, τεχνολογία, επιχειρηματίας και συνεπώς οφείλουμε να τις αναλύσουμε μαζί τους ώστε να αποφύγουμε την περιορισμένη κατανόηση της πηγής. Επιπλέον, η κατανόηση σε αυτή την ηλικία δεν προκύπτει τόσο από την ιστορική σκέψη, αφού οι μαθητές/τριες δεν είναι σε θέση να σκεφτούν ιστορικά αλλά κυρίως από τη μίμηση (imitation), την επανάληψη (repetition) και την επαφή με τη λογοτεχνία (literary expertise). Το βασικό προαπαιτούμενο για την αποτελεσματική μάθηση αποτελούν η ενεργή εμπλοκή των παιδιών καθώς και οι δραστηριότητες που θα τους προκαλέσουν -στο βαθμό που είναι εφικτό- να σκεφτούν ιστορικά. Ολοκληρώνοντας, ο Barker επισημαίνει ότι οι χρησιμοποιούμενες πηγές δεν πρέπει να απαιτούν μόνο μνήμη από τους/ τις μαθητές/τριες για να αναλυθούν, αλλά παράλληλα να τους επιτρέπουν να ανακατασκευάζουν το παρελθόν εντοπίζοντας τυχόν προβλήματα, αναγνωρίζοντάς τα και να εισέρχονται στην πολυπλοκότητά τους.

1.4.1 Ερευνώντας την προέλευση μιας πηγής

Γνωρίζοντας κάποιο στοιχείο σε σχέση με τη «φύση» της πηγής που μελετάμε-ιδιαίτερα όταν πρόκειται για μαθητές/τριες δημοτικού- μας βοηθά να την τοποθετήσουμε μεταξύ των άλλων πηγών σε μία κατηγορία μαρτυριών που αν χρησιμοποιηθούν, μπορούν να λειτουργήσουν ως στήριγμα για την ερμηνεία των γεγονότων που βρίσκονται υπό μελέτη. Πολλοί υποστηρίζουν ότι το να γνωρίζουμε από πού προέρχεται η πηγή και η αξιολόγησή του ως βασικό στοιχείο, θεωρείται “sine qua non” της ιστορικής κατανόησης, καθώς η πρόσβαση στο παρελθόν είναι κυρίως αποτέλεσμα συγκέντρωσης και αξιολόγησης. Η παραπάνω διαδικασία θεωρείται επίπονη και δεν αποφέρει πάντα αποτελέσματα. Προκειμένου να φτάσουμε σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο αυτής της διαδικασίας, οι Vansledright και Afflerbach (2005), προτείνουν τέσσερα βασικά κριτήρια για τη μελέτη της

προέλευσης των πηγών, αυτό της απόδοσης (attribution), της ταυτοποίησης (identification), της προοπτικής (perspective) και της αξιοπιστίας (reliability).

Σύμφωνα με το πρώτο κριτήριο της απόδοσης, φροντίζουμε να αντλήσουμε πληροφορίες για το δημιουργό της πηγής, είτε πρόκειται για συγγραφέα είτε για κάποιο καλλιτέχνη. Σίγουρα δεν παραλείπουμε το γεγονός ότι η δημιουργία αυτή αποσκοπούσε κάπου και δεν προέκυψε από κάποιο τυχαίο γεγονός. Τα στοιχεία αυτά, αποτελούν ένα βασικό, γνωστικής φύσης, πρώτο βήμα. Η ταυτοποίηση, όπως υποστηρίζουν είναι το να γνωρίζουμε τι είναι μια πηγή. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει μία σειρά από ερωτήματα όπως περί τι είδους πηγής πρόκειται (γραπτή, οπτική, ακουστική κ.λπ.), σε ποια κατάσταση βρίσκεται (καινούρια ή παλιά, φθαρμένη ή μη, στην περίπτωση του γραπτού κειμένου αν το κείμενο έχει ξεθωριάσει) και ως προς το σώμα του γραπτού λόγου αν υπάρχουν τυχόν γραμματικά, συντακτικά ή ορθογραφικά λάθη.

Προκειμένου να εξετάσουμε αποτελεσματικά την οπτική του δημιουργού της μαρτυρίας απαιτείται μία προσεκτική ανάγνωσή της η οποία συνοδεύεται από ένα υπόβαθρο: την ανακάλυψη της κοινωνικής, πολιτισμικής και πολιτικής του θέσης. Όπως είναι προφανές τέτοιου είδους κρίσεις καθίστανται ιδιαίτερα δύσκολες, κυρίως όταν συνοδεύονται με την απουσία του δημιουργού της πηγής. Για την εξέταση του τελευταίου κριτηρίου της αξιοπιστίας, η ύπαρξη κριτικής σκέψης θεωρείται ως το βασικότερο στοιχείο. Ο έλεγχος της αξιοπιστίας αποτελεί μία επιβεβαιωτική διαδικασία κατά την οποία ελέγχονται μια σειρά από μαρτυρίες ως προς το περιεχόμενό τους αξιολογώντας παράλληλα αν πρόκειται για ισχυρή ή μη επιχειρηματολογία γύρω από το θέμα που μελετάται. Στην ουσία, ο ερευνητής αναλαμβάνει να ελέγξει αν οι θέσεις του συγγραφέα ή καλλιτέχνη επιβεβαιώνονται ή διαψεύδονται από άλλες πηγές. Καθοριστικός παράγοντας στη διαδικασία είναι η ύπαρξη ενός χρονολογικού πίνακα (time scale) κατά τη διαδικασία σύγκρισης. Γενικότερα, όπως επισημαίνεται ο έλεγχος αξιοπιστίας χαρακτηρίζεται για τη γνωστική περιπλοκότητά του (cognitive complexity).

Οι παραπάνω τακτικές μπορούν να υλοποιηθούν από ερευνητές αν και αμφισβητείται η γενίκευσή τους στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα όταν αφορά μαθητές/τριες την πρωτοβάθμιας. Στην πραγματικότητα, εφόσον τα παιδιά έχουν μάθει να επεξεργάζονται πηγές, όπως προβλέπεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα,

αντλώντας στοιχεία από αυτές που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ιστορικής γνώσης, είναι σαφές ότι τα παραπάνω κριτήρια θα βοηθούσαν στην καλύτερη κατανόηση και επεξεργασία μιας ιστορικής μαρτυρίας. Η μόνη διαφορά βρίσκεται στο γεγονός ότι για ένα παιδί του δημοτικού η παραπάνω διαδικασία γίνεται πιο χρονοβόρα σε σχέση με την υλοποίησή της από έναν ιστορικό, γεγονός το οποίο μπορεί να αντιμετωπιστεί εφαρμόζοντας την ομαδοσυνεργατική μέθοδο (χωρίζουμε τους/τις μαθητές/τριες σε τέσσερις ομάδες και καθεμία αναλαμβάνει τον έλεγχο ενός κριτηρίου) και κερδίζοντας πολύτιμο χρόνο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

2. Οι ιστορικές έννοιες στην ιστορική εκπαίδευση

Μέχρι και το τέλος της δεκαετίας του 1960, οι ιστορικές έννοιες παρέμειναν στην αφάνεια στο εκπαιδευτικό σύστημα των ευρωπαϊκών χωρών. Βρίσκονταν αόρατες και κρυμμένες πίσω από το «γεγονοτολογικό ιστό που είχε κατακλύσει το μάθημα της Ιστορίας» (Ρεπούση, 2000: 193). Η παραδοσιακή διδασκαλία αντιμετώπιζε τις ιστορικές έννοιες και την κατανόησή τους από τους μαθητές και τις μαθήτριες ως αυτονόητη. Στην καλύτερη περίπτωση δίνονταν ορισμοί και αξιολογούνταν τα παιδιά στην ικανότητα της απομνημόνευσης και της πιστής αναπαραγωγής τους.

Οι δυσλειτουργίες του παραδοσιακού μαθήματος Ιστορίας όπως περιγράφονται παραπάνω, κυριαρχούν ιδιαίτερα όταν πρόκειται για την κατανόηση των ιστορικών όρων. Επιπρόσθετα, αυτή καθεαυτή η εννοιολογική κατανόηση αναιρείται στην περίπτωση που αφορά μία μετωπική, εθνοκεντρική διδασκαλία.

Βέβαια, αν υποθέσουμε ότι η παραπάνω μέθοδος ίσχυε μέχρι και σήμερα, τότε η γνωστική σύγκρουση (cognitive conflict) ανάμεσα στην προϋπάρχουσα και στην προς απόκτηση γνώση, η οποία αποτελεί πρωταρχικό στόχο της διδασκαλίας της ιστορίας, ακυρώνεται. Αυτό οδηγεί αυτόματα στον περιορισμό της νέας γνώσης. Για να γίνει αντιληπτή η παραπάνω άποψη, η Ρεπούση (2000) φέρνει ως παράδειγμα τη λέξη «δήμος». Στη σχολική Ιστορία, οι δήμοι στο Βυζάντιο παρουσιάζονται εγκλωβισμένοι ανάμεσα σε ένα γεγονός, τη στάση του Νίκα, συνδεδεμένοι με το όνομα του Ιουστινιανού, ενώ παράλληλα τα παιδιά έχουν την προϋπάρχουσα νοητική εικόνα του σύγχρονου όρου «δήμος» βασισμένη στη σύγχρονη κοινωνική της αναπαράσταση.

Με το πέρασμα των χρόνων άρχισε να γίνεται αντιληπτό το γεγονός ότι για να υπάρξει ιστορική κατανόηση πρέπει να έχει προηγηθεί η εννοιολογική. Το ζήτημα της διδασκαλίας των εννοιών έχει απασχολήσει σχετικά με δύο πτυχές: η πρώτη διερευνά τον αν και κατά πόσο υπάρχουν έννοιες που προσιδιάζουν στην επιστήμη της Ιστορίας και η δεύτερη αναζητά τρόπους με τους οποίους κατανοούν τα παιδιά έννοιες- κλειδιά, εκείνες δηλαδή που αντιστοιχούν στις «θεμελιώδεις ιδέες» του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου όπως αίτιο - αποτέλεσμα, χρόνος,

τεκμηρίωση ομοιότητα- διαφορά, ανάπτυξη αλλαγή κ.λπ. (Ρεπούση, 2000). Οι ιστορικές έννοιες συμβάλλουν στην ανάπτυξη μορφών σκέψης όπως η χρονολογική σκέψη, η ιστορική ερμηνεία και ανάλυση και η ιστορική έρευνα. Μάλιστα, εκτός από τους βασικούς στόχους του μαθήματος της Ιστορίας που είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης, προβλέπεται η επαφή και κατανόηση των βασικότερων ιστορικών εννοιών (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., 2003: 184-185). Ένας από τους στόχους του μαθήματος είναι η κατανόηση των ιστορικών εννοιών, η συσχέτισή τους και η εξαγωγή συμπερασμάτων. Η προσέγγισή τους γίνεται με απλό και βιωματικό τρόπο.

Στο πλαίσιο της αλλαγής της παραδοσιακής διδασκαλίας η ιστορική κατανόηση αρχίζει να συνδέεται άρρηκτα με την ιστορική εξήγηση. Προκειμένου να εξασφαλιστεί η ύπαρξη της δεύτερης δεν απαιτούνται ιστορικές γενικεύσεις όπως συμβαίνει στην περίπτωση των φυσικών επιστημών, αλλά οι έννοιες αποκτούν νόημα μέσα από συγκεκριμένες ιστορικές πράξεις που συνδέονται με ένα άτομο ή μία ομάδα ατόμων. Η αναζήτηση αυτή της σημασίας της ιστορικής πράξης για τα ιστορικά υποκείμενα ταυτίζεται σύμφωνα με τη Ρεπούση (2000) με την έννοια της αιτιότητας, διαδικασία η οποία απαιτεί τη μετάθεση των μαθητών / τριών στην κατάσταση του δρώντος ιστορικού υποκειμένου. Σε μία πιο ακραία μορφή της η προσπάθεια αυτή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως ταύτιση. Με άλλα λόγια, η μετάθεση αυτή ονομάζεται ενσυναίσθηση και αφορά μία διαδικασία σύλληψης σκέψεων, συναισθημάτων, αξιών και προσδοκιών του δρώντος υποκειμένου. Σύμφωνα με το Husbands (2004), πρόκειται για «την ικανότητα διεϊσδυσης και διατύπωσης σταθμισμένων εκτιμήσεων για τις καταστάσεις που βίωναν οι άνθρωποι στο παρελθόν» και εξαρτάται κυρίως από την ερμηνεία των διαθέσιμων τεκμηρίων. Η ενσυναίσθηση επιτρέπει στα παιδιά να έρθουν στη θέση των ανθρώπων του παρελθόντος που μελετούν ως τρόπο για να τους κατανοήσουν καλύτερα, χωρίς όμως να περιορίζουν τη σκέψη τους αποκλειστικά σε ό,τι σκέφτονταν οι ίδιοι άνθρωποι του παρελθόντος (Αβδελά, 1998). Γενικά, η ενσυναίσθηση υποστηρίζεται από τις περισσότερες μελέτες στη διάρκεια της δεκαετίας του '80 ως προσέγγιση χρήσιμη για τη διδασκαλία της Ιστορίας .

Στην Αγγλία, το πρόγραμμα Chata ³ με αντικείμενο τη μελέτη της ανάπτυξης των ιστορικών εννοιών σε παιδιά ηλικίας 7-14 ετών ήρθε να δώσει απαντήσεις στον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται τα παιδιά αυτής της ηλικίας, μέσα από την πρόταση σταδίων και μοντέλων κατανόησης. Σε γενικές γραμμές τα αποτελέσματα των ερευνητών έδειξαν ότι τα παιδιά που έχουν ξεκάθαρη εικόνα σχετικά με τις έννοιες που παρουσιάζονται στις ιστορικές πηγές, μπορούν να κατανοήσουν και να αξιοποιήσουν το υλικό τους πιο αποτελεσματικά από τους/ τις μαθητές/ τριες που χρησιμοποιούν τα δεδομένα των πηγών μόνο ως πληροφοριακό υλικό. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν έξι πιθανά επίπεδα τα οποία διέκριναν οι ερευνητές και αφορούν την ιστορική κατανόηση των παιδιών μέσα από τις μαρτυρίες.

Το πρώτο στάδιο αφορά «τις εικόνες του παρελθόντος» (“pictures of the past”). Σε αυτό ανήκουν όσοι και όσες θεωρούν ότι οι πηγές αποτελούν ένα μέσο το οποίο θα τους οδηγήσει απευθείας στο παρελθόν και συνεπώς παρελθόν και παρόν δε διαφοροποιούνται. Το επόμενο στάδιο είναι αυτό των «πληροφοριών» (“information”). Οι μαθητές και οι μαθήτριες που εντάσσονται σε αυτό αντιλαμβάνονται τις ιστορικές πηγές ως απλό μέσο πληροφόρησης και θεωρούν το παρελθόν ως κάτι ολοκληρωμένο. Στο στάδιο «μαρτυρίας» (“testimony”), αντιλαμβάνονται ότι η επιστήμη της Ιστορίας έχει μία συγκεκριμένη μεθοδολογία με την οποία εξετάζεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της πηγής. Στο τέταρτο στάδιο ανήκουν όσοι προκειμένου να κατανοήσουν κάτι, λειτουργούν με τη μέθοδο της «αποκοπής και επικόλλησης» (“scissors and paste”). Υποστηρίζουν ότι για να συγκεντρωθούν τα γεγονότα του παρελθόντος αρκεί να επικολλήσουμε κάθε πληροφορία που αφορά ένα γεγονός από όπου και αν προέρχεται, εξασφαλίζοντας έτσι μια ολοκληρωμένη «πραγματικότητα». Για αρκετούς μαθητές /τριες πολλά πράγματα μπορούν να αντιμετωπιστούν ως μαρτυρίες και η Ιστορία μπορεί να υπάρξει δίχως την ύπαρξη πρωτογενών πηγών. Αυτή η κατηγορία ονομάστηκε “evidence in isolation”, εστιάζοντας κυρίως στη γνώμη των παιδιών ότι η ιστορική γνώση αποκτάται ακόμα και όταν δε στηριζόμαστε αποκλειστικά στις ιστορικές πηγές. Στο τελευταίο στάδιο κατέταξαν τους/ τις μαθητές/ τριες που προσπαθούν

³ Πηγή: https://archive.org/details/ERIC_ED388531/page/n1

προκειμένου να φτάσουν στην ιστορική κατανόηση να ερμηνεύσουν τα συμφραζόμενα της κάθε πηγής (evidence in context) (Lee, Peter and Ashby, 2005).

Η παραπάνω κατηγοριοποίηση αποδεικνύει τα διάφορα επίπεδα κατανόησης των παιδιών, γεγονός το οποίο μπορεί να φανεί χρήσιμο για κάθε εκπαιδευτικό τόσο για τον εντοπισμό της κατηγορίας στην οποία ανήκουν οι μαθητές/ τριες όσο και για την κατάλληλη επιλογή δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη στην οποία μπορούν να ανταποκριθούν ανάλογα με τις ικανότητες και τις δεξιότητες που απέκτησαν. Γενικά, όπως υποστηρίζει ο Fines (1983), η κατανόηση και η ερμηνεία ιστορικών εννοιών θεωρείται ιδιαίτερα δύσκολη κυρίως από μαθητές, καθώς η ιστορία ως επιστήμη απαιτεί είτε ορολογία από άλλες επιστήμες (γιατί δεν έχει τη δική της), είτε ορολογία που προκύπτει από την «κοινή λογική». Πιο συγκεκριμένα, η δυσκολία με την εννοιολογική κατανόηση έγκειται στο γεγονός ότι οι λέξεις κλειδιά αποτελούν μέρος της ορολογίας της βασικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, η κυριαρχία αφηρημένων εννοιών όπως «εμπόριο» (trade), «μεταφορά» (transport), «επανάσταση» (revolution), δημιουργούν σύγχυση στην ιστορική κατανόηση, καθώς ανάλογα με την εποχή στην οποία αναφέρονται λαμβάνουν διαφορετική σημασία.

2.1 Απόπειρες κατηγοριοποίησης των ιστορικών εννοιών

Οι έννοιες, λοιπόν θεωρούνται βασικό εργαλείο της ιστορικής σκέψης και γνώσης. Οι ιστορικές έννοιες συγκροτούν αναγκαία διδακτική κατάσταση για τη μετάθεση και την κατανόηση των ιστορικών γνώσεων στο σχολείο. Δεν είναι προφανείς, αλλά παραμένουν συνήθως αόρατες, κρυμμένες στο γεγονοτολογικό ιστό του μαθήματος της ιστορίας. Οι έννοιες αυτές έρχεται η στιγμή που βρίσκονται αντιμέτωπες με τα υποκείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας με απώτερο σκοπό τη μάθηση. Μιλώντας για εννοιολογική μάθηση, δεν αναφερόμαστε σε καμία περίπτωση σε δραστηριότητες εξήγησης ιστορικών όρων του κειμένου. Αντίθετα πρόκειται για οπτικές και διαφορετικές πτυχές οι οποίες συγκροτούν τα ιστορικά γεγονότα (Ρεπούση, 2004). Οι έννοιες από μόνες τους δεν αποτελούν κενή κατηγορία, αλλά έχουν συγκεκριμένους χαρακτήρες και ιδιότητες αποτελώντας μία

πολύσημη μονάδα εννόησης και σύγκρισης. Αυτή τους η λειτουργία τις καθιστά βασικό θεωρητικό ζήτημα της ιστοριογραφίας, ενώ παράλληλα τις ωθεί στη συσχέτισή τους με τη φυσιογνωμία των ιστορικών σπουδών (Βακαλούδη, 2014).

Οι ιστορικές έννοιες, στις οποίες συνοψίζεται η ανθρώπινη εμπειρία και γνώση, δεν μπορούν να οριστούν παρά μόνο σε σχέση με το αντικείμενο στο οποίο αναφέρονται και το οποίο στην ιστορία είναι μοναδικό κατά τον Gardiner (Βακαλούδη, 2014). Οι έννοιες που χρησιμοποιούνται από τους ιστορικούς, δεν αφορούν μόνο την κωδικοποίηση της ιστορικής εμπειρίας, αλλά ταυτόχρονα ενσωματώνουν και ερμηνευτικά πλαίσια. Με τον τρόπο αυτό μετασχηματίζονται σε εργαλεία για την άσκηση πειθούς (Husbands, 1996). Για την ερμηνεία τους αντλούνται στοιχεία των τοπικών και χρονικών συνθηκών στα οποία αναφέρονται, καθώς δεν είναι οικουμενικές, αλλά πάντα διατηρούν χαρακτηριστικά ανάλογα με την περίοδο από την οποία προέρχονται (Αβδελά, 1998).

Κατά καιρούς έχουν γίνει διάφορες απόπειρες εξήγησης του ρόλου που παίζουν οι ιστορικές έννοιες στην ιστορική γνώση, αλλά και για την αναζήτηση της ιστορικής αλλαγής που έχουν υποστεί οι έννοιες αυτές μέσα από την εξέλιξη της ιστορίας. Στη συνέχεια θα γίνει μία αναφορά στις θεωρητικές αναφορές που θεωρούνται ως τυπολογικές απόπειρες και ευρύτερα προσπάθειες προσδιορισμού των ιστορικών εννοιών.

2.1.1 Η προσέγγιση της Γνωστικής Ψυχολογίας

Η γλώσσα, σύμφωνα με την οπτική της Γνωστικής Ψυχολογίας, προσεγγίζεται ως ένας εκφραστικός μηχανισμός ο οποίος δε λειτουργεί παθητικά σε σχέση με τη σκέψη, αλλά επιταχύνοντας τη διανοητική ανάπτυξη. Η παραπάνω άποψη στηρίζεται κυρίως στις θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί από τους Vygotsky και Bruner. Ο πρώτος υποστηρίζει ότι η γλώσσα (ο εσωτερικός λόγος για τον ίδιο), υπερβαίνει την επικοινωνιακή της λειτουργία και παράλληλα χρησιμεύει ως μηχανισμός εξατομικευμένης σκέψης. Διακρίνεται σε δυο κατηγορίες: στη σημασία και στην αίσθηση. Η πρώτη αφορά τους κοινά αποδεκτούς ορισμούς, ενώ η δεύτερη τα εξατομικευμένα νοήματα που προστίθενται σε αυτούς. Συνεπώς, η εκμάθηση, η

κατανόηση και η ορθή χρήση των εννοιών (ακόμη και των ιστορικών) δεν μπορεί να υπάρξει μόνο μέσα από την αναπαραγωγή ετοιμοπαράδοτων εννοιών, αλλά απαιτείται ο συνδυασμός και των δύο. Σύμφωνα με τον Bruner, η ιδιαίτερη διάσταση της γλώσσας είναι η δυνατότητα παραγωγής νοήματος, κατασκευάζοντας έτσι σχήματα αντίληψης που δημιουργούν την ταυτότητα του υποκειμένου και κατά συνέπεια εννοιολογικά πλαίσια αναφοράς. Έτσι, η εννοιολόγηση αποτελεί έναν από τους βασικούς μηχανισμούς της γλώσσας (Κόκκινος, 2003).

Όπως συμπεραίνουμε από τα παραπάνω η γνωστική ψυχολογία προσεγγίζει τις έννοιες ως κατηγοριοποιήσεις, καταφεύγοντας στην ταξινόμηση ή την ομαδοποίηση αντικειμένων, γεγονότων, ατόμων ή ιδεών, στηριζόμενη στην αρχή της ομοιότητας, της συνάφειας ή της αναλογίας.

Η διάκριση των εννοιών έχει ως εξής: α) οι κλασικές έννοιες, όταν αυτές διαθέτουν όλα τα χαρακτηριστικά που τις προσδιορίζουν και β) οι πιθανολογικές, όταν αυτές προσδιορίζονται σε σχέση με τα γνωρίσματα τα οποία διαθέτουν. Ο Bruner συμπληρώνει την παραπάνω διαίρεση με κάποιες υποδιαιρέσεις των εννοιών: τις αναπαραστατικές/ πραξιακές (enactive) στις οποίες εντάσσονται οι εμπειρίες και οι αισθήσεις, τις εικονικές, όταν οι εμπειρίες καταγράφονται νοητικά σαν εικονικές μορφές και τις συμβολικές, στις οποίες ανήκουν τα γλωσσικά σύμβολα.

Η διαδικασία σχηματισμού των εννοιών επιτυγχάνεται μέσα από δύο μηχανισμούς. Είτε μέσω του μηχανισμού της ανίχνευσης, με τον οποίο το υποκείμενο αξιολογεί με επαγωγικό τρόπο τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και καταλήγει στη συνολική αντίληψη της έννοιας, είτε μέσω του μηχανισμού της εστίασης, με τον οποίο η επεξεργασία της συνολικής εικόνας γίνεται μέσα από μία παραγωγική διαδικασία (Κόκκινος, 2003).

Η Rosch κάνει μία διάκριση των εννοιών σε τρία επίπεδα: α) στην υπερκείμενη έννοια, που αποτελεί την πιο γενική κατηγοριοποίηση (π.χ. η έννοια «ζώο»), β) στη βασική έννοια, που εμπεριέχει τα περισσότερα χαρακτηριστικά που συνδέονται με αυτή (π.χ. η έννοια «γάτα») και γ) στην υποκείμενη έννοια, που καταγράφει εξειδικευμένες περιπτώσεις (π.χ. «γάτα Σιάμ»).

Ο Robert Siegler κάνει μία διάκριση τεσσάρων τύπων εννοιολογικής συγκρότησης του υποκειμένου: α) την αναπράσταση καθοριστικών, δηλαδή

αναγκαίων και επαρκών γνωρισμάτων, δεξιότητα που όπως υποστηρίζει αποκτάται μετά την προσχολική ηλικία, β) την πιθανολογική αναπαράσταση, δηλαδή την ομαδοποίηση και ταξινόμηση με βάση έναν ικανοποιητικό αριθμό ιδιοτήτων που αφορούν την κάθε έννοια. Στην επόμενη κατηγορία ανήκει γ) η αναγωγή σε άτυπες «θεωρίες», δηλαδή σε σχήματα που οδηγούν στη δημιουργία αιτιωδών και ιεραρχημένων σχέσεων και τέλος δ) η νοητική ενεργοποίηση των λεγόμενων «πυρηνικών θεωριών», που αποτελεί το πλαίσιο της βιωματικής γνώσης των παιδιών σε σχέση με τα έμψυχα και άψυχα αντικείμενα και την ανθρώπινη σκέψη (Κόκκινος, 2003).

Γενικά, όπως συμπεραίνεται, με βάση τη σκοπιά της γνωστικής ψυχολογίας, η διαδικασία εννοιολόγησης ενεργοποιείται και εξελίσσεται μέσα από τις εξής διαδικασίες: την αντίληψη, τη διάκριση, την αφαίρεση και την ταξινόμηση των δομικών γνωρισμάτων ενός συνόλου αντικειμένων, προσώπων, γεγονότων και φαινομένων.

2.1.2 Η προσέγγιση της Φιλοσοφίας

Η φιλοσοφία επιχειρεί την ανεύρεση κοινών ιδιοτήτων των εννοιών με στόχο την ταξινόμησή τους. Στην προσπάθεια αυτή στηρίζεται στην παραδοσιακή λογική, η οποία τις κατηγοριοποιεί σε απλές και σύνθετες, ατομικές και γενικές, συγκεκριμένες και αφηρημένες.

Η φιλοσοφική ανάλυση των εννοιών αφορά έννοιες γενικής χρήσης (π.χ. ύπαρξη, ταυτότητα, αιτία, χώρος, χρόνος κ.λπ.) και οργανωτικές έννοιες, όσες δηλαδή προσδιορίζουν συγκεκριμένα πεδία δραστηριοτήτων και έρευνας. Και στις δύο παραπάνω περιπτώσεις η φιλοσοφική ανάλυση αποκτά ορισμένα χαρακτηριστικά: α) συσχετιστικής ανάλυσης, αναζητώντας σχέσεις νοηματικής συγγένειας ή διαφοροποίησης μεταξύ των εννοιών, β) λειτουργικής ανάλυσης, αναζητώντας το λειτουργικό ρόλο μίας έννοιας και γ) διαλεκτικής ανάλυσης, όταν επιχειρείται η ανάδειξη της αλλαγής του νοήματος των εννοιών.

Η φιλοσοφική ανάλυση κατατάσσει τις φιλοσοφικές έννοιες σε τέσσερις κατηγορίες: α) τις κλειστές έννοιες, όσες δηλαδή προσδιορίζονται μέσα από

συγκεκριμένες συνθήκες, β) τις ουσιώδεις έννοιες, που ομαδοποιούνται με κριτήριο την ύπαρξη κοινών και διακριτών ιδιοτήτων, γ) τις έννοιες οικογενειακής ομοιότητας, έχοντας αρκετά κοινά χαρακτηριστικά αλλά όχι όλα τα γνωρίσματα ώστε να ταυτίζονται μεταξύ τους και δ) τις ουσιωδώς αυθεντικές έννοιες, τις οποίες θεωρητικοί διαφόρων ιδεολογικών παραδόσεων προσπαθούν να συστηματοποιήσουν, ενώ οι ίδιες οι έννοιες αντιστέκονται σε κάθε τέτοια προσπάθεια κατηγοριοποίησης (Κόκκινος, 2003).

2.1.3 Προσεγγίσεις με βάση την ιστοριογραφία

Ο Γάλλος ιστορικός H. Marrou προβαίνει σε μία κατηγοριοποίηση εννοιών μέσα από τις οποίες πραγματοποιείται η ιστορική ανασύνθεση: α) Έννοιες οικουμενικής ισχύος: αποτελούν όρους με προοπτική διαχρονικής αξίας και καθολικής εμβέλειας, ικανούς να αποδοθούν στον άνθρωπο οποιασδήποτε εποχής. β) Έννοιες που έχουν μεταφορική λειτουργία ή χρησιμοποιούνται κατ' αναλογία: στην κατηγορία αυτή ο Marrou εντάσσει έννοιες που χρησιμοποιούνται προκειμένου να περιγράψουν μοναδικά ιστορικά φαινόμενα τα οποία παρουσιάζουν κοινά γνωρίσματα (π.χ. αναγέννηση). γ) Έννοιες τεχνικού χαρακτήρα: πρόκειται για έννοιες οι οποίες παραπέμπουν αποκλειστικά σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο (π.χ. πατρίκιος, αρματολός, πρόκριτος) και η χρήση τους περιορίζεται στο συγκεκριμένο χωροχρόνο τους. Είναι ειδικοί όροι που αναφέρονται σε συγκεκριμένους θεσμούς, εργαλεία και τρόπους δράσης και σκέψης, ενώ η χρήση τους παραπέμπει αποκλειστικά σε ένα δεδομένο πολιτισμικό περιβάλλον. δ) Ιδεότυποι: είναι θεωρητικές κατασκευές οι οποίες ανασυγκροτούν μία πτυχή της ιστορικής πραγματικότητας με βάση τα δομικά της γνωρίσματα και το διαθέσιμο υλικό. Για παράδειγμα, ο Marrou χρησιμοποιεί τον ιδεότυπο της αρχαίας πόλης ως ένα συγκεκριμένο σύστημα οργάνωσης. Σε κάθε ιστορική περίπτωση, γίνεται η προσπάθεια προσέγγισης του πραγματικού χαρακτήρα της έννοιας. ε) Οι ιστορικές έννοιες: συνδέονται με μία συγκεκριμένη ιστορική περίοδο και απηχούν σε μοναδικά και ανεπανάληπτα γεγονότα (π.χ. το Βυζάντιο, η Γαλλική επανάσταση) (Κόκκινος, 2003· Ρεπούση, 2004).

Μία ακόμη διάκριση είναι αυτή του Prost, ο οποίος διακρίνει τις έννοιες σύμφωνα με τον πρωτογενή ή δευτερογενή χαρακτήρα τους. Στην πρώτη κατηγορία των πρωτογενών ή κληροδοτημένων εννοιών πρόκειται για έννοιες κληροδοτημένες από το ίδιο το παρελθόν και τα ίχνη του που αξιοποιούνται ως στοιχεία για την κατανόηση της ιστορικής κατάστασης μέσα στην οποία δημιουργήθηκαν. Οι πρωτογενείς έννοιες δεν παραμένουν αμετάβλητες, αλλά ανασημασιοδοτούνται με βάση τις ανάγκες του παρόντος, γεγονός το οποίο δημιουργεί πολλά νοήματα. Οι δευτερογενείς έννοιες είναι αυτές που δημιουργούνται από την ιστορική έρευνα με απώτερο σκοπό την περιγραφή, ανάλυση και ερμηνεία συγκεκριμένων ιστορικών φαινομένων και γεγονότων (Κόκκινος, 2003· Ρεπούση, 2004· Βακαλούδη, 2014).

2.1.4 Προσεγγίσεις με βάση τη Διδακτική της ιστορίας

Η ποικιλία που χαρακτηρίζει τις ιστορικές έννοιες οδήγησε σε σύγχυση στην προσπάθεια να ενταχθούν εκείνες στο πλαίσιο της ιστορικής μάθησης. Το γεγονός αυτό οδήγησε σε συνοψίσεις και εννοιολογικές τυπολογίες, έτσι ώστε να υποβοηθηθεί η λειτουργικότητά τους στη σχολική τάξη (Ρεπούση, 2000).

Ο Η. Μονιότ (Κόκκινος, 1998· Ρεπούση, 2000) επιχείρησε μία πρώτη σύνοψη των εννοιών του παρελθόντος με βάση την προέλευσή τους από: α) το τρέχον, στο σημειωτικό πεδίο, ευρετήριο που μας είναι απαραίτητο στην καθημερινή εμπειρία (πιθανόν σε αυτές να συγκαταλέγονται οι τελετουργίες, οι προσευχές), β) τη θεωρητική πολιτική, κοινωνική ή φιλοσοφική σκέψη, που η πολιτισμική παράδοση διατήρησε (π.χ. η νομοθετική εξουσία, το αστικό δίκαιο), γ) τις σύγχρονες κοινωνικές επιστήμες που δημιούργησαν τις έννοιες, για να προσδιοριστεί και να αναλυθεί με επιτυχία η ανθρώπινη πραγματικότητα (π.χ. η επένδυση, το κέρδος, το έθνος, η κοινωνική τάξη).

Όλες οι παραπάνω έννοιες συμπληρώνονται από τα δημιουργήματα των ιστορικών ή την αναδιαπραγμάτευση του περιεχομένου παλαιότερων στη χρήση εννοιών. Από τη στιγμή που οι έννοιες αυτές εμπεριέχονται στα σχολικά εγχειρίδια, εμφανίζονται ως αυτόχθονα στοιχεία του παρελθόντος, τα οποία προσωποποιούνται αποκτώντας βούληση, αρμοδιότητες και αρετές. Αυτές τις

έννοιες ο Μονιότ τις ονομάζει «ιστορικά πράγματα», αποδίδοντάς τους συνθετική αξία και τις διακρίνει σε δύο υποκατηγορίες: α) τις έννοιες που ενοποιούν μια σειρά γεγονότων που θεωρούνται ως σύνολο, όπως οι ανακαλύψεις και β) τις έννοιες που «συμπυκνώνουν μια πολύπλευρη και σύνθετη πραγματικότητα σε μια απλή και, ταυτόχρονα, ισχυρή αναπαράσταση, στην οποία ενυπάρχει αφαιρετικά ένας μικρός αριθμός βασικών, επιλεγμένων και συσχετισμένων μεταξύ τους στοιχείων». Οι έννοιες αυτές καθιστούν το παρελθόν «νοητό», «αναγνώσιμο», «ελεγχόμενο». Τις έννοιες αυτές, π.χ. τον εμπορευματικό καπιταλισμό, ονομάζουν οι ιστορικοί ιδεότυπους ή μοντέλα.

Η Ε. Νάκου (2001), υποστηρίζει ότι οι ιστορικές έννοιες «αναπτύσσονται μόνο όταν η καθημερινή έννοια του παρελθόντος έχει διαφοροποιηθεί ικανοποιητικά-όταν η ζωή του παιδιού και η ζωή των γύρω του μπορούν να προσαρμοστούν στη στοιχειώδη γενίκευση στο παρελθόν και τώρα». Μάλιστα, στηριζόμενη στο θεωρητικό πλαίσιο του Vygotsky, (καθημερινές/συμβατικές έννοιες και επιστημονικές έννοιες) θεωρεί ότι η συνύπαρξη των δύο κατηγοριών τις καθιστά πολυεπίπεδες διανοητικές κατακτήσεις.

Η Μ. Ρεπούση (2000), με γνώμονα την οργάνωση των εννοιών σε διδακτικές κατηγορίες προτείνει την ακόλουθη εννοιολογική τυπολογία: α) έννοιες μεθοδολογικού χαρακτήρα, οι οποίες αφορούν την οργανωτική διάρθρωση του ιστορικού λόγου (π.χ. χώρος, χρόνος, αλλαγή, συνέχεια, αιτιότητα), β) έννοιες επικοινωνιακού χαρακτήρα, αναλυτικά, δηλαδή, εργαλεία, με βάση τα οποία ο ιστορικός περιγράφει, αναλύει και ερμηνεύει ιστορικά φαινόμενα όπως πόλη-κράτος, έθνος, επανάσταση, δημοκρατία, κοινότητα, συνθήκη, σύμβαση, πόλεμος και γ) έννοιες οργανωτικού χαρακτήρα, οι οποίες προσδιορίζουν μια ιστορική περίοδο και παραπέμπουν σε ένα σύνολο σχέσεων, αξιών, νοοτροπιών, γεγονότων, ανθρώπινων δραστηριοτήτων, που διαφοροποιούνται στο χώρο και στο χρόνο. Στην κατηγορία αυτή εντάσσει έννοιες όπως Αρχαιότητα, Μεσαίωνας, Βυζάντιο, Τουρκοκρατία κ.λπ.

Ο Ρ. J. Lee (1978), αναφέρεται σε δύο βασικές τάξεις εννοιών: α) τις ουσιαστικές, πρώτου βαθμού έννοιες (substantive), όπου εντάσσονται όλες οι έννοιες μέσα από τις οποίες οι ιστορικοί σκέπτονται το παρελθόν και το αφηγούνται και β) τις δομικές, δεύτερου βαθμού, οι οποίες αφορούν τη διαθεματική δομή της

ιστορικής εργασίας, την έρευνα, την τεκμηρίωση, τις μεθόδους. Σε αυτή την κατηγορία σύμφωνα με τον ίδιο συγκαταλέγονται έννοιες όπως η μαρτυρία, η αιτιότητα, η ενσυναίσθηση, η αλλαγή και ο χρόνος.

3. Η χρήση των ιστορικών εννοιών στην εκπαιδευτική διαδικασία

Ο P.Seixas, το 1996, στην προσπάθειά του να καταγράψει τις εξελίξεις στο χώρο της ιστορικής εκπαίδευσης, προτείνει έξι δομικά στοιχεία της Ιστορικής σκέψης: α) Ιστορική σημασία (Significance), β) Επιστημολογία και μαρτυρίες (Epistemology and Evidence), γ) Συνέχεια και αλλαγή (Continuity and Change), δ) Πρόοδος και παρακμή (Progress and Decline), ε) Ενσυναίσθηση και ηθική κρίση (Empathy and Moral judgement) και στ) Αιτιότητα και συνέπειες πράξεων των ανθρώπων του παρελθόντος (Historical Agency).

Στη συνέχεια, το 2013 ο Peter Seixas σε συνεργασία με τον Tom Morton, παρουσίασε τις έξι μεγάλες έννοιες ιστορικής σκέψης (The Big Six Historical Concepts): Μαρτυρία (Evidence), Ιστορική σημασία (Historical Significance), Συνέχεια και αλλαγή (Continuity and Change), Αιτία και Συνέπεια (Cause and Consequence), Ιστορική οπτική (Historical Perspective) και Δεοντολογική διάσταση (Ethical Dimension) (Μακαρατζής, 2017).

3.1 Η έννοια της αιτιότητας

Η ιστορία δεν αποτελεί φωτογραφική απεικόνιση, ούτε μία απλή διαδικασία συλλογής και περιγραφής γεγονότων, αλλά ανίχνευση της αιτιώδους σχέσης και της αιτιακής σύνδεσης των γεγονότων του παρελθόντος. Καθετί που έχει προηγηθεί χρονικά, δεν αποτελεί αυτόματα και την αιτία. Η σύνδεση αιτίας και αποτελέσματος αποτελεί ένα από τα βασικότερα προβλήματα στην ιστορική κατανόηση των μαθητών/τριών. Η αιτιακή σύνδεση των γεγονότων αποτελεί μία ορθολογική διαδικασία. Απαιτεί, δηλαδή, όχι να αντιμετωπίζουμε τις κοινωνίες του παρελθόντος ως ορθολογικά συστήματα, αλλά να ερευνούμε την ιστορία στηριζόμενοι στην ορθολογική σκέψη (Λιάκος, 2014)⁴.

⁴ Πηγή: <http://opencourses.uoa.gr/courses/ARCH9/>

Σε πολλές περιπτώσεις, βέβαια, τα γεγονότα δεν καταλήγουν σύμφωνα με τις αρχικές προθέσεις, με αποτέλεσμα η ερμηνεία της αιτιακής σύνδεσης να αποβαίνει ανεπαρκής. Χρειάζεται ο εντοπισμός επιπλέον αιτιών για μία ικανοποιητική εξήγηση. Για την ερμηνεία των γεγονότων οι ιστορικοί λαμβάνουν υπόψη τις αξίες καθώς και τις πολιτικές θέσεις τους. Για τη διευκόλυνση της παραπάνω διαδικασίας υπάρχουν ποικίλες ιστοριογραφικές προσεγγίσεις που βασίζονται σε διαφορετικές θεωρίες. Για παράδειγμα, πολλοί στηρίζονται στη θετικιστική προσέγγιση που επικεντρώνεται στα εμπειρικά δεδομένα και στο ρόλο των μεγάλων ιστορικών μορφών. Η δομική προσέγγιση, εξετάζει την Ιστορία υπό το πρίσμα της αλληλεπίδρασης των οικονομικών και κοινωνικών δομών, στην οποία τα πρόσωπα έχουν δευτερεύοντα ρόλο. Η μαρξιστική άποψη, η οποία βρίσκεται κοντά στη δομική, δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην ύπαρξη των υλικών και η θεωρία των νοοτροπιών, η οποία επικεντρώνεται στο ζήτημα της ιδεολογίας και του τρόπου ζωής του παρελθόντος (Βακαλούδη, 2014).

Στην περίπτωση της διδασκαλίας της Ιστορίας, προκειμένου να υπάρξει κατανόηση από την πλευρά των μαθητών, οφείλει να έχει προηγηθεί η γνωστική διαδικασία η οποία θα διευκολύνει την ανεύρεση αιτιών που αφορούν τα ιστορικά γεγονότα. Μία εποικοδομητική διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας οφείλει να μεταδώσει μία σωστά δομημένη ιστορική γνώση στους/ στις μαθητές/ τριες, αλλά οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών δε θα έπρεπε να αρκούνται μόνο σε αυτό. Οι διεθνείς έρευνες έχουν αποδείξει ότι σπάνια κατακτάται μέσα από τη διδασκαλία η σωστή μεθοδολογία ή ο ερμηνευτικός χαρακτήρας του μαθήματος. Αντί για αυτό, η Ιστορία αντιμετωπίζεται ως ένα προκατασκευασμένο αφήγημα (fixed narrative) του παρελθόντος το οποίο αναμένεται οι μαθητές/ τριες να θυμούνται και να αναπαράγουν στη διάρκεια της εξεταστικής διαδικασίας (Βακαλούδη, 2014).

Η παραπάνω προσέγγιση προκαλεί πολλά προβλήματα. Το πρώτο και βασικότερο είναι ότι η διδασκαλία αποπροσανατολίζει τους/ τις μαθητές/ τριες, μη κατανοώντας την ίδια τη φύση του μαθήματος. Παράλληλα, λόγω του ερμηνευτικού χαρακτήρα που διαθέτει κρίνεται δύσκολο να κατανοήσουν ποια είναι στην πραγματικότητα η «καλύτερη» ή η πιο «αξιόπιστη» αφήγηση. Ένα ακόμη βασικό ζήτημα είναι ότι η αποστήθιση πολλών ιστορικών γνώσεων χωρίς να συνοδεύεται

από την κατανόηση μπορεί αναπόφευκτα να οδηγήσει στη συσσώρευση βιαστικών και λανθασμένων συμπερασμάτων (“cramming”) (Nersäter, 2018).

Εκτός από τα μεθοδολογικά ζητήματα διδασκαλίας, οφείλουμε να λάβουμε υπόψη και κάποιες από τις δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές/ τριες όταν πραγματεύονται και αξιολογούν τα αίτια ενός ιστορικού γεγονότος όπως την τάση τους να παρερμηνεύουν τα γεγονότα ως αίτια· δεν μπορούν να κατανοήσουν τη διαφορετική σημασία του αιτίου από το αποτέλεσμα· δεν είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τις συνδέσεις αιτίου- αποτελέσματος· εκτιμούν τους μονο-αιτιακούς παρά τους πολύ-αιτιακούς παράγοντες· δεν μπορούν να αναγνωρίσουν τις κατηγορίες των αιτιών (π.χ. κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές)· δεν είναι σε θέση να διακρίνουν τα βραχυπρόθεσμα, μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα αίτια και αποτελέσματα· έχουν την τάση να αποδέχονται το «αναπόφευκτο» απορρίπτοντας το τυχαίο· αποτυγχάνουν να αντιληφθούν την πολυπλοκότητα των κινήτρων στην Ιστορία (Shemilt, 1980).

Στο σημείο αυτό προκύπτει το εξής ερώτημα: «Τι ακριβώς θα έπρεπε να διδάσκονται οι μαθητές/ τριες προκειμένου να βελτιώσουν την κατανόηση ιστορικών εννοιών;» Για να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα θα παρουσιάσουμε στην συνέχεια ευρήματα από έρευνες που έχουν γίνει για το σκοπό αυτό. Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον A.Nersäter (2018) μελετήθηκαν κυρίως ποιες γνώσεις πρέπει να αποκτήσουν τα παιδιά προκειμένου να είναι σε θέση να επιχειρηματολογήσουν για την αιτιότητα. Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, ο ερευνητής σε συνεργασία με τρεις εκπαιδευτικούς προσπάθησε να ερευνήσει τις δεξιότητες που οφείλουν οι μαθητές να αναπτύξουν προκειμένου να είναι σε θέση να δώσουν ιστορικές ερμηνείες σε σχέση με την αιτιότητα και την ερμηνεία, στηριζόμενοι σε ιστορικές πηγές. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του σουηδικού Προγράμματος Σπουδών, το οποίο αποσκοπεί στην απόκτηση ιστορικής συνείδησης, στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο μπορεί η Ιστορία να χρησιμοποιηθεί σωστά. Το δείγμα ήταν 138 μαθητές και μαθήτριες ηλικίας 16 ετών, από τους οποίους ζητήθηκε να γράψουν και να αναλύσουν τις αιτίες για την εξάπλωση του ανταγωνισμού στην Αφρική. Η εκφώνηση που δόθηκε στα παιδιά συνοδεύονταν από δύο χάρτες οι οποίοι αναπαριστούσαν τις κατακτήσεις στην αφρικανική ήπειρο τις περιόδους 1878 και

1914, ζητώντας τους να εξηγήσουν τη ραγδαία αύξηση της αποικιοκρατίας. Μαζί με τους χάρτες δίνονταν και γραπτές πηγές, οι οποίες αφορούσαν το θέμα της αποικιοκρατίας. Τα αποτελέσματα κατηγοριοποιήθηκαν από τον ερευνητή ως εξής:

1. Αιτίες από τις οποίες απουσίαζε η συνύπαρξη ιστορικού περιεχομένου και η επιχειρηματολογία, μη έχοντας ιδιαίτερη συνάφεια μεταξύ τους.
2. Μία ή περισσότερες αιτίες που ανταποκρίνονται στο ιστορικό περιεχόμενο και η επιχειρηματολογία τους φτάνει σε πιο σύνθετες αιτίες.
3. Οι αναφερόμενες αιτίες βρίσκονται σε αρμονία με το ιστορικό περιεχόμενο και ως ένα βαθμό αναλύεται η σημαντικότητά τους. Γίνεται λόγος και για πιο σύνθετες αιτίες.
4. Οι αιτίες έχουν πλήρη συνάφεια με το ιστορικό περιεχόμενο και ως ένα βαθμό η σημαντικότητά τους αναλύεται. Οι πιο σύνθετες αιτίες αναφέρονται και συνοδεύονται από επιχειρηματολογία σχετικά με τις μακροπρόθεσμες και τις βραχυπρόθεσμες αιτίες και/ ή η σημασία των ιστορικών προσώπων και των γεγονότων είναι παρούσα.

Στην πρώτη κατηγορία, ανήκαν οι μαθητές/ τριες οι οποίοι στην επιχειρηματολογία τους έδειξαν να έχουν δυσκολία στο να αναγνωρίσουν τις αιτίες που συνδέονταν με ιστορικά γεγονότα. Οι αλλαγές που συνέβαιναν γίνονται αντιληπτές από τα παιδιά, αλλά χωρίς να υπάρχει κάποιος προφανής λόγος. Η επιχειρηματολογία τους στηριζόταν κυρίως σε ασαφή επιχειρήματα περί εξουσίας.

Στη δεύτερη κατηγορία, οι μαθητές/ τριες ακόμη και αν παρουσίασαν κάποια μπερδεμένα επιχειρήματα, ανέφεραν κάποια ή κάποιες σχετικές αιτίες με το θέμα. Η αιτία της αποικιοκρατίας σε αυτή την περίπτωση συνδέεται με την προσπάθεια των Ευρωπαίων να συγκεντρώσουν δύναμη: «Υποθέτω ότι αποτελούσε κάποιο είδος προσπάθειας για συγκέντρωση δύναμης μέσω της επεκτατικής πολιτικής. Δεν είναι άλλωστε παράλογο το γεγονός ότι μία μεγαλύτερη και πιο αναπτυγμένη χώρα προσπαθεί να κατακτήσει μία μικρότερη σε δύναμη αλλά πλούσια σε πρώτες ύλες». Στην τρίτη κατηγορία οι απαντήσεις αποτελούνται από σύνθετες αιτίες οι οποίες ανταποκρίνονται στο ιστορικό περιεχόμενο. Σε πολλές απαντήσεις, μάλιστα, εντοπίζεται και η αξιολόγηση της σημασίας της κάθε αιτίας.

Στην τελευταία κατηγορία, όπως και στην προηγούμενη, οι μαθητές/ τριες παρουσίασαν κάποιες πιο σύνθετες αιτίες οι οποίες είχαν σύνδεση και με τα

ιστορικά γεγονότα. Μέσα από την ανάλυση των απαντήσεων, ο ερευνητής κατέληξε σε ορισμένα συμπεράσματα. Κατέγραψε μία σειρά από προϋποθέσεις, οι οποίες όταν συνυπάρχουν τότε μπορούν οι μαθητές/ τριες πραγματικά να κατακτήσουν την έννοια της αιτιότητας. Οι μαθητές/ τριες λοιπόν, οφείλουν να είναι σε θέση να διακρίνουν:

1. Το γεγονός ότι η ιστορική αλλαγή έχει αιτίες.
2. Οι ιστορικοί ισχυρισμοί πρέπει να υποστηρίζονται από αποδείξεις.
3. Τις μακροπρόθεσμες από τις βραχυπρόθεσμες αιτίες που βρίσκονται πίσω από την ιστορική αλλαγή.
4. Τη χρονολογική ακολουθία που οδήγησε στην αλλαγή και να κάνουν σωστή διάκριση μεταξύ αιτιών και αποτελεσμάτων.
5. Η ιστορική αλλαγή συχνά οφείλεται σε μία σύνθεση από αιτίες με διαβάθμιση της σημαντικότητάς τους.
6. Η ιστορική αλλαγή προκύπτει και από τη συνύπαρξη μεταξύ κοινωνικών δομών και πράξεων των ιστορικών προσώπων.

Μία ακόμη έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1972 από το Shemilt σε μαθητές και μαθήτριες ηλικίας 13-16 ετών, με αφορμή τη δυσανασχέτηση των εκπαιδευτικών λόγω της παραδοσιακής Ιστορίας, η οποία θεωρούνταν ανεπαρκής ιδιαίτερα για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Ορισμένοι από τους στόχους της έρευνας ήταν: να ενισχύσουν τη συμμετοχή των μαθητών/ τριών στη διαδικασία της απόκτησης μάθησης και να βρουν τρόπους που θα οδηγήσουν στην ανακαλυπτική μάθηση και όχι στη στεία απομνημόνευση.

Βέβαια, την εποχή που πραγματοποιήθηκε η συγκεκριμένη έρευνα οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο μάθησης των παιδιών και τις ικανότητές τους διέφερε σε σχέση με τις σημερινές. Έρευνες που είχαν προηγηθεί αυτής όπως για παράδειγμα η έρευνα του R.Hallam, στηριζόμενες στην πιαζετιανή θεωρία, απέκλειαν τους/ τις μαθητές/ τριες ηλικίας κάτω των 16 από την ικανότητα να σκέφτονται ιστορικά και επομένως από την ανεύρεση αιτιών (Shemilt, 1980).

Η συγκεκριμένη έρευνα αν και δε στηρίχτηκε αποκλειστικά στο ζήτημα της αιτιότητας, ωστόσο τα αποτελέσματά της μπόρεσαν να δώσουν χρήσιμες πληροφορίες αναφορικά με την κατανόηση των αιτιών στο μάθημα της Ιστορίας

από τα παιδιά. Κάποια από τα συμπεράσματα που αφορούν το θέμα της αιτιότητας είναι τα εξής:

1. Οι μαθητές/ τριες είναι σε θέση να μάθουν αλλά και να κατανοήσουν καλύτερα όταν αναλαμβάνουν να δώσουν μόνοι τους ερμηνεία σε προβλήματα. Μιλώντας για προβλήματα, δεν εννοούμε μόνο όσα είναι μαθηματικής φύσεως, αλλά όπως και ο ίδιος αναφέρει αφορά και ζητήματα που απαιτούν κριτική ικανότητα (“judgement exercises”).
2. Η διαδικασία προσπάθειας εξήγησης ενός προβλήματος, καθιστά τα παιδιά πιο παραγωγικά, κυρίως όταν τα προς μελέτη ζητήματα δεν είναι προφανή στις πηγές που μελετούν, αλλά προκύπτουν κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας τους.
3. Τα παιδιά είναι ανάγκη να μάθουν να βλέπουν με κριτική ματιά ακόμη και τις δικές τους ερμηνείες, διαφορετικά μπορεί να αποπροσανατολιστούν από τις πραγματικές αιτίες.

Όπως είναι προφανές, τα παραπάνω συμπεράσματα εστίασαν κυρίως στην ανάγκη ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, της οποίας η ύπαρξη αμφισβητούνταν σε αυτές τις ηλικίες. Επιπλέον, διατυπώθηκαν τρόποι με τους οποίους τα παιδιά μπορούν να κατακτήσουν μόνα τους την έννοια της αιτιότητας.

Η έρευνα που υλοποιήθηκε από την E.Buxton (2016), σε μαθητές ηλικίας 12-13 ετών. Το θέμα με το οποίο ασχολήθηκε το δείγμα ήταν η «Γαλλική Επανάσταση». Η διδασκαλία που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της έρευνας, εστίαζε κυρίως σε δύο ερωτήματα: «Γιατί η Αγγλία υπήρξε πιο δημοφιλής από τη Γαλλία στη διάρκεια του 18ου αιώνα;» και «γιατί πραγματοποιήθηκε επανάσταση στη Γαλλία το 1789;» Για να δοθεί απάντηση στο πρώτο ερώτημα χρησιμοποιήθηκε η εξής μέθοδος: αρχικά – πιθανόν για τον εντοπισμό των πρότερων γνώσεων των παιδιών- ξεκίνησε με ένα παιχνίδι ρόλων, στη συνέχεια έγινε η ανάλυση και η κριτική του από κοινού με τους/ τις μαθητές/ τριες μαζί με το σχολιασμό, τη σύγκριση Αγγλίας - Γαλλίας και την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών, ενώ στο τέλος ζητήθηκε από τα παιδιά να γράψουν τη δική τους απάντηση στο ερώτημα με βάση όσα αποκόμισαν από τη διδασκαλία.

Για την απάντηση στο δεύτερο ερώτημα χρησιμοποίησε μία αλληγορία - για να εισάγει τους μαθητές και τις μαθήτριες στον ιστορικό συλλογισμό - με το παράδειγμα μίας καμήλας του Luis, ο οποίος αντιπροσώπευε την κυβέρνηση της

Γαλλίας, ωθώντας τα παιδιά στην αναζήτηση των πραγματικών αιτιών που οδήγησαν στο θάνατό της. Στην πραγματικότητα, τους έδινε μια σειρά αιτιών και οι μαθητές/τριες καλούνταν να αναζητήσουν την πιθανότερη αιτία, προβαίνοντας σε μία σύγκριση τους. Καλούνταν, για παράδειγμα, να συγκρίνουν το πόσο γρήγορα διαδίδονταν η κάθε ασθένεια ή το πόσο δραστική ήταν, μειώνοντας σε σύντομο χρόνο τη διάρκεια ζωής του ζώου. Η ανάλυση αυτή και η αναζήτηση των αιτιών ενθάρρυνε τους μαθητές να κάνουν και χρήση του κατάλληλου λεξιλογίου όπως: «Η κατάσταση χειρότερη εξαιτίας...», «Το πρόβλημα που ήταν ζωτικής σημασίας...», «Αυτό που επιτάχυνε...», «Το γεγονός αυτό είχε συνεισφέρει στο...».

Μετά την ανάλυση των παραπάνω αιτιών από τους μαθητές και τις μαθήτριες χρησιμοποιώντας τα επιχειρήματα που αυτοί θεωρούσαν πιο σημαντικά, ακολούθησε η επαναφορά στο αρχικό ερώτημα το οποίο συνοδεύονταν από επιμέρους ερωτήματα όπως: Ποια προβλήματα εντοπίζονται στο γαλλικό πολιτικό σύστημα στη διάρκεια του 18ου αιώνα; Γιατί ήταν τόσο αποδυναμωμένο το 1789; Ποιος ήταν ο βασικότερος λόγος που ο γαλλικός λαός δεν ήταν ικανοποιημένος με το βασιλιά του; Οι μαθητές/τριες, μετά την παραπάνω συζήτηση άρχισαν να κατασκευάζουν το δικό τους κείμενο με βάση τη δική τους γνώμη και με βάση τα επιχειρήματα που θεώρησαν μέσα από τη συζήτηση που προηγήθηκε πιο ισχυρά. Τα αποτελέσματα της έρευνας οδήγησαν στα εξής συμπεράσματα σχετικά με τον τρόπο που μαθαίνουν να σκέφτονται τα παιδιά:

1. Η μάθηση μέσα από τη σύγκριση (των δύο χωρών) οδήγησε στην καλύτερη κατανόηση των αιτιών.
2. Οι μαθητές/τριες άντλησαν στοιχεία από το πρώτο ερώτημα, συνδέοντάς το με το δεύτερο και ανακαλύπτοντας αιτίες για τη Γαλλική Επανάσταση και μέσα από τη σχέση της με την Αγγλία εκείνη την περίοδο.
3. Πολλά παιδιά βρισκόταν σε θέση να αναγνωρίσουν αλλά και να ιεραρχήσουν τις αιτίες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η σύνδεση την οποία προσπάθησε να κάνει ένας μαθητής χρησιμοποιώντας μαθηματικές εξισώσεις με τη χρήση μεταβλητών για να το εξηγήσει. Για τον μαθητή, όπως φαίνεται αυτό που είχε ιδιαίτερη σημασία δεν ήταν απλά τα γεγονότα ή η σειρά με την οποία έγιναν, αλλά κυρίως ο τρόπος με τον οποίο οι παράγοντες αλληλεπίδρασαν μεταξύ τους, δημιουργώντας μια σειρά από νέα δεδομένα. Ο τρόπος σκέψης του Joe κατά την

Buxton αντιπροσωπεύει ακριβώς εκείνη την κατηγορία μαθητών/ τριών που αναγνώρισε ο Shemilt. Ανήκει σε αυτή τη μειονότητα παιδιών τα οποία αναγνωρίζουν τις «απαραίτητες συνθήκες» που οδηγούν σε ένα γεγονός, αλλά μπορούν παράλληλα να εξηγήσουν ότι κάποιες αιτίες καθιστούν κάποια γεγονότα πιθανά ή μη, και είναι σε θέση να αναλύσουν, να αξιολογήσουν και να ιεραρχήσουν καθεμία από αυτές.

4. Πολλοί/ες μαθητές/τριες ήταν σε θέση να εμβαθύνουν, προσπαθώντας να αναζητήσουν τη φύση των αιτιών. Σε κάποιες χαρακτηριστικές περιπτώσεις σχολιάστηκε ότι μερικές φορές «τα αποτελέσματα γίνονται φανερά σε ένα τελικό στάδιο», όπως συμβαίνει με κάποιες ασθένειες ή αξιοποιήθηκε η μεταφορική χρήση της γλώσσας εντοπίζοντας πώς οι πράξεις μερικές φορές λειτουργούν συσσωρευτικά για την αιτιότητα («η δραματική αύξηση της τιμής το ψωμιού» «ήταν το κερασάκι στην τούρτα που ώθησε το λαό στα άκρα»).

3.2 Η έννοια της συνέχειας και της αλλαγής

Οι έννοιες της συνέχειας και της αλλαγής για τη μελέτη της Ιστορίας θεωρούνται επίσης σημαντικές σύμφωνα με τον C.Culpin (1994), ο οποίος τις εντάσσει στο επίκεντρο της διαδικασίας μελέτης της Ιστορίας. Μάλιστα, τις θεωρεί ως προαπαιτούμενα για την κατάκτηση άλλων εννοιών όπως αυτή της αιτιότητας. Η αλλαγή αποτελεί μία έννοια η οποία συνδέεται άρρηκτα με το χρόνο. Οι αλλαγές πραγματοποιούνται με το πέρασμα του χρόνου, ενώ με τη σειρά του ο χρόνος γίνεται κατανοητός μόνο μέσα από την ύπαρξη αυτών των αλλαγών. Οι κοινωνικές επιστήμες έχουν ως βασικό αντικείμενο μελέτης τον άνθρωπο μέσα στην κοινωνία, αλλά και τις κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές. Ένα από τα στοιχεία που διακρίνουν την ιστορία από τις άλλες κοινωνικές επιστήμες είναι η έννοια του χρόνου. Η Ιστορία επομένως, σε αντίθεση με τις υπόλοιπες επιστήμες, δίνει έμφαση στην «αλλαγή διαμέσου του χρόνου» (Μπάρλα, 2016). Ο ιστορικός εξετάζει σε τι διαφέρουν οι κοινωνίες μεταξύ τους σε διάφορες χρονικές στιγμές και πώς οι κοινωνίες αυτές μεταβάλλονται και εξελίσσονται στο πέρασμα του χρόνου. Η

ιστορία και η αλλαγή, λοιπόν, είναι κι αυτές δύο έννοιες που συνδέονται πολύ στενά.

Ο J.Sleeper (1975) είχε τονίσει ότι «το βασικότερο στοιχείο στην αλληλεπίδραση ενός ατόμου με την ιστορία είναι η αντίληψη του χρόνου». Υποστηρίζει, δηλαδή, ότι για την κατάκτηση της ιστορικής κατανόησης είναι απαραίτητο να έχει προηγηθεί η κατανόηση της έννοιας του χρόνου. Οι Stow και Haydn (2000), επεσήμαναν ακόμη το γεγονός ότι η διάσταση του χρόνου διαφοροποιεί την Ιστορία από τις θετικές επιστήμες, λόγω του ότι συμβάλλει στην ερμηνεία των πηγών. Το να βρισκόμαστε σε θέση να μπορούμε να διακρίνουμε παρελθόν και παρόν, αποτελεί πρωταρχικό παράγοντα για την αντίληψη της έννοιας του χρόνου και της αλλαγής. Καθώς η Ιστορία συνδέεται ούτως ή άλλως με το παρελθόν, καθίσταται δύσκολη η σύνδεση ανάμεσα στις αντιλήψεις του παρελθόντος και στις σημερινές.

Στον εκπαιδευτικό τομέα όπως αποδεικνύεται, τα παιδιά αρχίζουν να μαθαίνουν την έννοια του χρόνου και να υπολογίζουν πότε συνέβησαν τα γεγονότα, γύρω στην ηλικία των 8-9 ετών. Τότε βρίσκονται σε θέση να τοποθετούν τα γεγονότα σε σειρά και να συσχετίζουν ημερομηνίες με πρόσωπα και γεγονότα. Αυτή η διαδικασία ολοκληρώνεται στα 11 και από την ηλικία των 9-11 τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις ιστορικές περιόδους (Βακαλούδη, 2014).

Μεταξύ των ηλικιών τέσσερα έως επτά, αναδύονται τρεις τύποι χρόνου. Αρχικά ξεκινά με την επίγνωση του προσωπικού χρόνου. Οι έννοιες του χρόνου που αντιλαμβάνονται από τα παιδιά, αφορούν στο μεγαλύτερο μέρος τους αυτούς τους ίδιους, καθώς και ανθρώπους και γεγονότα από το άμεσο περιβάλλον τους. Αρχικά το παρελθόν και το παρόν διαφοροποιούνται με τα όρια του χρόνου περιλαμβάνοντας το πριν, το μετά, το τώρα και το τότε. Παρ' όλα αυτά όπως σημείωσε ο Hagner (1982), η κατανόηση αυτών των όρων από τα παιδιά, εξαρτάται από τις γλωσσικές φόρμες που χρησιμοποιούνται για να εκφράσουν την χρονική αναφορά. Για να καταλάβει κάποιος ξεκάθαρα την παρελθοντικότητα ενός γεγονότος όπως αυτό περιγράφεται, για παράδειγμα, ένα παιδί που μιλάει αγγλικά, για να καταλάβει τις ποικίλες γλωσσικές δομές χρειάζεται τον αόριστο χρόνο, τον παρακείμενο, τον υπερσυντέλικο, τον υπερσυντέλικο διαρκείας, επιρρήματα όπως το χθες, πριν, ήδη, την προηγούμενη εβδομάδα.

Μεταξύ των ηλικιών έξι με επτά, αρχίζει να εμφανίζεται η στοιχειώδης διάκριση μεταξύ των εννοιών της ώρας και του ημερολογίου. Οι έννοιες του χρόνου του ρολογιού φαίνεται να αναπτύσσονται από μεγάλες σε μικρές μονάδες, οι οποίες είναι η ώρα, το λεπτό και το δευτερόλεπτο. Ο ημερολογιακός χρόνος φαίνεται να λειτουργεί αντίστροφα. Αρχικά, είναι αναγνωρίσιμες οι μέρες, έπειτα οι εβδομάδες και τέλος οι μήνες. Πολλοί ερευνητές πιστεύουν ότι η ανάπτυξη του ιστορικού χρόνου εξαρτάται από τις προαπαιτούμενες δεξιότητες του προσώπου, του ημερολογίου και του χρονικού ορίου. Αυτό φαίνεται λογικό γιατί η ικανότητα της αλληλουχίας ημερών, εβδομάδων, μηνών και η δημιουργία γεγονότων κυκλικά απαιτεί ξεχωριστό χρόνο και απόσταση από το άμεσο περιβάλλον ενός ατόμου. Τελικά αυτό παρέχει το πλαίσιο για να κάνει κάποιος το ίδιο σε μια κοινότητα, σε μια κατάσταση, σε ένα έθνος, στον κόσμο (Thornton & Vukelich, 1988: 71).

Μεταξύ των ηλικιών οχτώ με έντεκα (Thornton & Vukelich, 1988: 71-72), η συνηθισμένη κατανόηση των παιδιών αναπτύσσεται σημαντικά. Μεταξύ των ηλικιών οχτώ και εννιά, τα παιδιά με ακρίβεια κατανοούν τους όρους παρελθόν, παρόν και μέλλον και είναι ικανά να συνδυάσουν σωστά ανθρώπους και γεγονότα με αυτούς τους όρους. Σύμφωνα με τον Harner (1982), η κατανόηση του μέλλοντος, είναι πιθανόν η πιο δύσκολη και από τους τρεις όρους και η τελευταία που χρειάζεται για να αναπτυχθεί το παιδί. Επίσης στις ηλικίες οχτώ και εννιά τα παιδιά ξεκινούν να εξειδικεύονται στις ιστορικές ημερομηνίες. Είναι ικανά να εστιάσουν πόσο καιρό πριν έλαβαν χώρα τα γεγονότα, να βάλουν γεγονότα στη σειρά και να ταιριάξουν ημερομηνίες με συγκεκριμένα πρόσωπα και καταστάσεις. Και τελικά, από τα εννιά ως τα έντεκα, τα παιδιά ξεκινούν να βάζουν ετικέτες σε περιόδους του χρόνου (π.χ. Η περίοδος της αποικιοκρατίας). Από την ηλικία των δώδεκα ως τα δεκαέξι, η συνηθισμένη κατανόηση των εφήβων ξεκινά να έρχεται σε προσέγγιση με αυτή των ενηλίκων. Οι έννοιες της ώρας και του ημερολογιακού χρόνου έχουν πλέον κατακτηθεί.

Ιδιαίτερα σημαντική για τους εκπαιδευτικούς κρίνεται η διάκριση των τριών τύπων του χρόνου. Το ρολόι του χρόνου περιλαμβάνει τη χρήση αριθμητικών συμβολισμών για να υπολογίσει ή να κρίνει με ακρίβεια τις μονάδες του χρόνου σε ένα ρολόι. Ο ημερολογιακός χρόνος απαιτεί από κάποιον να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα του χρόνου περιλαμβάνοντας ημέρες, εβδομάδες, μήνες, εποχές, διακοπές

και χρόνια όπως χρησιμοποιεί τα αριθμητικά ψηφία με στόχο να κρίνει τις μονάδες του χρόνου στα πρότυπα ημερολόγια. Ο ιστορικός χρόνος απαιτεί την απεικόνιση ενός ανθρώπου, μέρους, τεχνουργήματος ή γεγονότος στο παρελθόν, χρησιμοποιώντας τη φόρμα της γλώσσας του χρόνου.

Σε ό,τι αφορά το ζήτημα της διδασκαλίας, καταγράφονται τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις, αναφορικά με τη σχέση κατανόησης του χρόνου και της μάθησης της Ιστορίας (Thornton & Vukelich, 1988). Η πρώτη βασίζεται στην αναπτυξιακή γνωστική θεώρηση και σχετίζεται με το έργο του Hallam (1970), ο οποίος προσπάθησε να συνδέσει την έννοια της ιστορικής κατανόησης με την κατανόηση του χρόνου. Ακολουθώντας το έργο του Piaget, ο Hallam ξεκίνησε με την υπόθεση ότι τα παιδιά πριν φτάσουν στο στάδιο των τυπικών λογικών ενεργειών, είναι ανέκανα να αντιληφθούν ορισμένα είδη ιστορικής σκέψης. Στην έρευνά του συμμετείχε δείγμα διάφορων ηλικιών και συμπεριελάμβανε ερωτήσεις όπως: «Μπορείτε να μου πείτε κάποιους ανθρώπους που έζησαν στην Αρχαία Ελλάδα;» «Γιατί τα αγόρια στην τάξη σας δεν προπονούνται όπως τα παιδιά των Σπαρτιατών;» Και στις δύο περιπτώσεις τα παιδιά μίας πρώιμης ηλικίας απάντησαν κατά τον Hallam, προβλέψιμα και ανεπαρκώς. Το γεγονός αυτό τον οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η χρονική κατανόηση είναι ένα μέρος της ανάπτυξης της λογικής αιτιολογίας. Συνεπώς, η κατανόηση του χρόνου σε σχέση με τα ιστορικά γεγονότα είναι θέμα με αναπτυξιακούς περιορισμούς για τον ίδιο.

Ο Αμερικανός ερευνητής Sleeper, υποστήριξε την ίδια άποψη με τον Hallam, με τη διαφορά ότι τοποθέτησε στο επίκεντρο της ιστορικής κατανόησης τη χρονική κατανόηση. Ο χρόνος για εκείνον δεν αποτελεί μόνο μέρος της ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης, αλλά και της ευρύτερης προόδου, η οποία αποκτάται στην ενηλικίωση.

Ο Sleeper προβαίνει μέσα από το θέμα της ταυτότητας του ατόμου σε μία διάκριση μεταξύ της κατανόησης της έννοιας του χρόνου από τους εφήβους και από τα παιδιά. Υποστηρίζει ότι η έρευνα για την ταυτότητα μπορεί να συμβεί μόνο όταν κάποιος είναι σε θέση να σκεφτεί υποθετικά, να βρίσκεται δηλαδή στο στάδιο των επίσημων πράξεων. Η βασικότερη διαφορά στον τρόπο σκέψης βρίσκεται στο γεγονός ότι ο έφηβος, σε αντίθεση με ένα παιδί, δεν υφίσταται δέσμευση με την πραγματικότητα του παρελθόντος. Έτσι, από τη μία ο έφηβος αντιλαμβάνεται ότι

ένα γεγονός δεν είναι απαραίτητο να έχει συμβεί, ενώ ένα παιδί έχει την αίσθηση του αναπόφευκτου των ιστορικών γεγονότων. Με άλλα λόγια, ένα παιδί δεν είναι σε θέση να φανταστεί εναλλακτικές, να κατασκευάσει διαφορετικές πιθανότητες και να εξετάσει τα αποτελέσματά τους όπως θα έκανε ένας έφηβος.

Η τρίτη προσέγγιση, στηριζόμενη στη θέση που διατύπωσε ο Spieseke (1963), θεωρεί ότι μπορεί να υπάρξει οργανική ένταξη της κατανόησης του χρόνου στα περιεχόμενα της ιστορικής μάθησης και επομένως διαφέρει σε μεγάλο βαθμό από τις δύο προηγούμενες. Εστιάζει, κυρίως, στον τρόπο με τον οποίο μπορεί να διδαχθεί το περιεχόμενο της ιστορίας, λαμβάνοντας υπόψη και τις έννοιες οι οποίες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του. Ο χρόνος κυριαρχεί στα κοινωνικά προβλήματα που έρχονται σε επαφή τα παιδιά. Σύμφωνα με αυτή την άποψη ζητήματα του χρόνου και της Ιστορίας μπορούν να διδαχθούν και σε χαμηλότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, παραβλέποντας την ακολουθία που οφείλει να συμβεί βήμα βήμα.

Τελικά, λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω και συνοψίζοντάς τα, μπορούμε να συμπεράνουμε τα εξής:

1. Η κατανόηση του χρόνου είναι συνδεδεμένη με την αναπτυξιακή δομή των μαθητών/τριών.
2. Η ιστορική κατανόηση οφείλει να παίζει καθοριστικό ρόλο για τον τρόπο που εισάγονται τα ιστορικά θέματα.
3. Οι έννοιες του ιστορικού χρόνου είναι ανάγκη να διδάσκονται σε συνδυασμό με την Ιστορία, όπως συμβαίνει και με την ώρα και τον ημερολογιακό χρόνο που διδάσκονται σε συνδυασμό με τα μαθηματικά.
4. Ο χρόνος και η Ιστορία γενικότερα, παρουσιάζουν τον ίδιο βαθμό δυσκολίας που μπορεί να αντιμετωπίσουν οι μαθητές/τριες της κάθε τάξης στην άλγεβρα ή στη λογοτεχνία (Thornton & Vukelich, 1988: 80).

Ιδιαίτερη έμφαση με στόχο την ιστορική κατανόηση, δίνεται στην αξία της χρονολόγησης και από τους Haydn και Stow (2000), οι οποίοι την χαρακτηρίζουν ως προαπαιτούμενό της. Πιο συγκεκριμένα, εστιάζουν κυρίως στο ρόλο του εκπαιδευτικού, ο ρόλος του οποίου θεωρείται καθοριστικός για την κατάκτηση της γνώσης. Τονίζουν, ότι ο εκπαιδευτικός με τη χρήση της σωστής μεθόδου και μέσα από τις κατάλληλες ερωτήσεις μπορεί να κατευθύνει τους/τις μαθητές/τριες του.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν οι εξής: Πότε συνέβη αυτό το γεγονός; Ποια η σχέση του με το παρόν; Ποια είναι η σημαντικότητά του; (έννοια η οποία πολύ συχνά παραλείπεται), Πώς αυτό συνδέεται με το παρόν και πώς με το μέλλον; Η έννοια του χρόνου εκτός του ότι αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ιστορικής κατανόησης, είναι μία σύνθετη έννοια η οποία καλύπτει αρκετές πτυχές κατανόησης όπως τη μαθηματική, τη γλωσσική και τη λογική κατανόηση.

Προκειμένου να φανεί χρήσιμη η συμβολή των εκπαιδευτικών, οφείλουν να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα όρια της ικανότητας για την κατανόηση της έννοιας του χρόνου των μαθητών/τριών του. Δεν είναι δυνατό να απαιτούν από τα παιδιά να έχουν πλήρη επίγνωση του χρόνου, αλλά να είναι σε θέση να δώσουν συναφείς εξηγήσεις και να αρχίσουν να κατανοούν τις σχέσεις μεταξύ γεγονότων. Είναι ακόμη σημαντικό, οι εκπαιδευτικοί να κάνουν ξεκάθαρη τη διάκριση μεταξύ της χρονολόγησης ως μία σειρά από γεγονότα και της χρονολόγησης όπως χρησιμοποιείται ορισμένες φορές ως στοιχείο για να περιγράψει κανείς τη γενική κατανόηση του ιστορικού χρόνου, περιλαμβάνοντας σύστημα χρονολόγησης και λεξιλόγιο που σχετίζεται με την έννοια του χρόνου.

Συνεχίζοντας, προτείνουν οι Haydn και Stow (2000) ορισμένους τρόπους ανάπτυξης της κατανόησης του χρόνου στους/στις μαθητές/τριες. Ως πρώτη μέθοδος προτείνεται η χρήση των οπτικών πηγών κατά τη διδασκαλία. Οι οπτικές πηγές αποτελούν ισχυρό κίνητρο για την ανάπτυξη συζήτησης γύρω από την έννοια του χρόνου. Αναλυτικότερα, τα παιδιά είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν μέσα από ενδυματολογικά κριτήρια τη σχετική περίοδο η οποία απεικονίζεται. Σε πρώτο στάδιο αυτό υλοποιείται μέσα από μία διάκριση μεταξύ νέου και παλιού, συχνά στηριζόμενοι σε λανθασμένα κριτήρια όπως αν πρόκειται για έγχρωμη ή ασπρόμαυρη εικόνα. Αυτή η εσφαλμένη αντίληψη μπορεί να είναι εμφανής μέχρι την ηλικία των 8 - 9 ετών, με λίγες εξαιρέσεις. Μία τακτική που μπορεί να ακολουθήσει ένας εκπαιδευτικός προκειμένου να συμβάλλει στη σύντομη εξάλειψη της παρανόησης αυτής οδηγώντας την τάξη στην εννοιολογική αλλαγή, είναι να προβάλλει στην τάξη έγχρωμες φωτογραφίες οι οποίες είναι παλιότερες από τις ασπρόμαυρες.

Ιδιαίτερα για τις τάξεις του δημοτικού προτείνεται η κατασκευή χρονολογικού πίνακα. Πρόκειται για αυτό που ο Friedman (1982) χαρακτήρισε ως «κωδικοποίηση

των εικόνων» (“image coding”) συμπεριλαμβάνοντας στην παραπάνω διαδικασία και το χρονολογικό πίνακα. Οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να προβούν στην κατασκευή μικρής κλίμακας χρονολογικών πινάκων, που θα περιλαμβάνουν περιόδους οι οποίες θα τους επιτρέπουν να τοποθετήσουν τα γεγονότα στη σωστή χρονολογική σειρά. Αυτή η ανάθεση εργασίας μπορεί να συνδυαστεί και με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, μέσα από εφαρμογές οι οποίες οργανώνουν και συνδυάζουν γεγονότα με χρονολογίες. Αλλά και χωρίς τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή υπάρχουν διάφοροι τρόποι στους οποίους μπορούν να καταφύγουν οι εκπαιδευτικοί όπως (Μπάραλα, 2016):

- *Χρονογραμμή τοίχου:* Η χρονογραμμή αυτού του τύπου καλύπτει την επιφάνεια ενός τοίχου και παρέχει μεγάλο χώρο για προσθήκη υλικού. Σε αυτήν τοποθετούνται καρτέλες για κάθε καταχώριση. Επιπλέον, κάθε ιστορική περίοδος μπορεί να έχει διαφορετικό χρώμα.
- *Σημειωματάριο:* Για την κατασκευή αυτής της χρονογραμμής, χρειάζεται ένα σπινάλ με λευκές σελίδες, χωρίς γραμμές, στη μέση των οποίων χαράσσεται η γραμμή του χρόνου και σημειώνονται οι χρονολογικές ενδείξεις, οι οποίες συνεχίζονται στις επόμενες σελίδες. Το υλικό καταχωρείται πάνω και κάτω από τη χρονογραμμή. Αν οι σελίδες βγουν από το σπινάλ, μπορούν να τοποθετηθούν στη σειρά, αναπαριστώντας τη ροή του χρόνου.
- *Κάρτες ευρετηρίου:* Οι κάρτες ευρετηρίου αποτελούν μικρές κάρτες από χαρτόνι, στο επάνω μέρος των οποίων αφήνεται μια μικρή προεξοχή, όπου θα αναγράφεται η χρονολογία. Οι κάρτες τοποθετούνται σε μια θήκη, με χρονολογική σειρά.
- *Το νήμα του χρόνου:* Για τη δημιουργία αυτής της χρονογραμμής, απαιτούνται μικρά κομμάτια χαρτιού (καρτέλες), π.χ. μέγεθος Α5, σε καθένα από τα οποία καταχωρούνται τα στοιχεία που αφορούν ένα πρόσωπο ή ένα γεγονός. Οι καρτέλες κρέμονται, με συνδετήρες ή μανταλάκια, κατά χρονολογική σειρά, σε μια χοντρή κλωστή κατά μήκος ενός τοίχου ή διαγώνια στην αίθουσα.
- *Πόστερ:* Αν δεν υπάρχει διαθέσιμος τοίχος, υπάρχει η δυνατότητα κατασκευής σε χαρτί του μέτρου ή χαρτόνι, μιας μεγάλης χρονογραμμής, η οποία θα είναι φορητή.

Μία ακόμη μέθοδος η οποία προτείνεται αλλά χαρακτηρίζεται ως η λιγότερο δημοφιλής μεταξύ των παιδαγωγικών μεθόδων είναι η κατασκευή λιστών, τις οποίες τα παιδιά απομνημονεύουν και στη συνέχεια αναπαράγουν. Πρόκειται για πίνακες οι οποίοι περιλαμβάνουν χρονολογίες ή ιστορικά πρόσωπα που τα συνδέει κάτι κοινό. Η παραπάνω τακτική βέβαια έχει χαρακτηριστεί ως «γνώση χωρίς κατανόηση» και για αυτό το λόγο θεωρείται και ως λιγότερο αποτελεσματική.

Ένα βασικό τελευταίο στοιχείο το οποίο επισημαίνεται ότι συμβάλλει στην ιστορική κατανόηση και θα έπρεπε κατά τους Haydn και Stow να αποτελεί την προτεραιότητα των εκπαιδευτικών είναι η γλωσσική ανάπτυξη. Η γλώσσα θεωρείται ως «το μέσο με το οποίο αποκωδικοποιείται η Ιστορία», μέσα από το οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες διακρίνουν έννοιες. Για αυτό η Cooper (1995) προτείνει ότι η κάθε δραστηριότητα που αποσκοπεί στην ιστορική κατανόηση, οφείλει να εστιάζει στη συζήτηση και κυρίως στο λεξιλόγιο. Μία συστηματική προσπάθεια για την επίτευξη της γλωσσικής ανάπτυξης έγινε με την υιοθέτηση στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας λέξεων – κλειδιών τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μέρος της αλληλεπίδρασης των μαθητών/τριών στην τάξη.

Η Foster (2016), πραγματοποίησε μία έρευνα σε μαθητές και μαθήτριες ηλικίας 12 ετών. Το ερευνητικό ερώτημα που την απασχόλησε ήταν ποια στοιχεία στον τρόπο που σκέφτονται τα παιδιά για την αλλαγή και τη συνέχεια εκδηλώθηκαν στα γραπτά τους. Το θέμα της έρευνάς της ήταν η ζωή των Αφροαμερικανών την περίοδο 1945-55. Η έρευνα βασιζόταν σε γραπτά κείμενα των μαθητών /τριων, τα οποία ανέλυαν την άποψή τους στο θέμα, κατευθυνόμενα από ερωτήσεις. Οι απαντήσεις των ερωτώμενων διαβάστηκαν αρχικά από την ερευνήτρια με μία ολιστική ματιά, αλλά σύντομα συνειδητοποίησε ότι ήταν δύσκολο να εστιάσει με αυτή τη μέθοδο στη λεπτομέρεια, απαντώντας στο ερευνητικό ερώτημα με ακρίβεια. Για το λόγο αυτό κατέφυγε στη δημιουργία κωδικών, οι οποίοι θα την επέτρεπαν μια πιο λεπτομερή ανάγνωση των δεδομένων. Οι περιγραφικοί κώδικες (descriptive codes) που επέλεξε ήταν οι εξής: α) η εμπειρία της αλλαγής (experience of change), β) η ψυχολογική/ εσωτερική αλλαγή (psychological/ interior change), γ) το «μέγεθος» της αλλαγής (“size” of change), δ) η ευκρίνεια (visibility) και ο ρυθμός (pace of change) της αλλαγής, ε) η αλλαγή ως διαδικασία (περιγραφή για το πώς μια διαδικασία συνέβη), στ) η επίγνωση της προσωρινής διάστασης σχετικά με τις

δηλώσεις περί αλλαγής, ζ) η χρήση της ποικιλομορφίας ως κριτήριο με το οποίο έχουμε πρόσβαση στη σημαντικότητα της αλλαγής, η) η επίγνωση ότι η αλλαγή μπορεί να είναι σταδιακή και να μη συμβάλλει απαραίτητα στην εξέλιξη, θ) η αναγνώριση της φύσης της πολυπλοκότητας της αλλαγής.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλοι/ες οι μαθητές/τριες γνώριζαν ότι η αλλαγή μπορούσε να είναι εξελικτική ή παλινδρομική. Για την ακρίβεια μόνο δύο μαθητές χαρακτήρισαν την αλλαγή ως «θετική» ή «αρνητική», ενώ οι υπόλοιποι χρησιμοποίησαν επιχειρήματα με κριτήρια για να χαρακτηρίσουν τη φύση της αλλαγής. Ορισμένοι έδειξαν να αναγνωρίζουν ότι η κατεύθυνση της αλλαγής μπορούσε να έχει πολλές κατευθύνσεις.

Σε ό,τι αφορά τη σημασία της αλλαγής, όλα τα παιδιά χρησιμοποίησαν κριτήρια προκειμένου να περιγράψουν ή να χαρακτηρίσουν την αξία της αλλαγής. Το πρώτο και βασικότερο κριτήριο στο οποίο στηρίχτηκε η ερευνήτρια, υπήρξε η «απτότητα» της αλλαγής, σε ποιο δηλαδή, βαθμό η αλλαγή ήταν έκδηλη, αν μπορούσε να συλληφθεί και αν ήταν συμβολική. Λίγοι ήταν οι μαθητές/τριες που αξιολόγησαν την αλλαγή με την επιλογή του κατάλληλου λεξιλογίου με στόχο την αξιολόγηση της σημασίας των γεγονότων, εστιάζοντας κυρίως στα αποτελέσματα που επέφερε η κάθε αλλαγή. Κάποιοι άλλοι στηρίχτηκαν κυρίως στη διάκριση μεταξύ θεωρητικής και πρακτικής αλλαγής, η οποία ήταν έκδηλη.

Η άποψη ότι τα επιχειρήματα που αφορούν την αλλαγή οφείλονται και συνεπώς στηρίζονται σε προσωρινά στοιχεία δεν έδειξε να έχει γίνει απόλυτα κατανοητή από όλους/ες τους μαθητές/τριες. Για την ακρίβεια, αν και δεν είχαν ξεκάθαρη εικόνα της επιρροής των προσωρινών απόψεων στο θέμα της αλλαγής, εντούτοις η αντίθεση που μερικοί τόνισαν μεταξύ των σύγχρονων αντιλήψεων και των δικών τους, αποδεικνύει επίγνωση της μεταβαλλόμενης φύσης των επιχειρημάτων τους.

Η ίδια η ερευνήτρια κατέγραψε τρία κομβικά σημεία όπως αυτά προέκυψαν από τα αποτελέσματα της διαδικασίας της έρευνας:

1. Το τελικό προϊόν των μαθητών/τριών, μία γραπτή εργασία, αν και περισσότερο περιγραφικό παρά επεξηγηματικό, υπήρξε αναλυτικό σε μεγάλο βαθμό, καθώς οι μαθητές/τριες διέκριναν και κατέγραψαν στοιχεία της αλλαγής.

2. Η ανάλυση των στοιχείων της αλλαγής από τους/ τις μαθητές/ τριες ήταν αποτέλεσμα συζήτησης και αλληλεπίδρασης μεταξύ διαφορετικών ιδιοτήτων και πτυχών της αλλαγής.
3. Μέσα από την ανάλυση της παραπάνω αλληλεπίδρασης, οι μαθητές/ τριες ξεκίνησαν να κατασκευάζουν την επιχειρηματολογία τους γύρω από την έννοια της αλλαγής και να καταγράφουν τις απόψεις τους γύρω από το θέμα που μελετούσαν.

3.3 Η έννοια της ενσυναίσθησης

Η ιστορική ενσυναίσθηση έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης πολύ συχνά σε σχέση με τη διδασκαλία και έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί γύρω από αυτή. Οι Barton και Levstik (2004) την ορίζουν δίνοντας έμφαση στο βίωμα του προσώπου στο παρελθόν: «Εκτίμηση της ετερότητας των ιστορικών δρώντων [...], αναγνώριση της επίδρασης του ιστορικού πλαισίου και της πολυπλοκότητας των απόψεων πάνω στην Ιστορία καθώς και κατανόηση ότι η άποψή μας για το παρελθόν εξαρτάται στο παρόντικό μας συγκείμενο». Υπάρχουν ακόμη πιο μικρές περιγραφές για την ιστορική ενσυναίσθηση με λιγότερα επίπεδα: η ιστορική ενσυναίσθηση σύμφωνα με τον Grant, είναι «η διάθεση να φανταστεί κάποιος τις οπτικές των άλλων». Ο Davis αναφέρει: «είναι φαντασία περιοριζόμενη από τις μαρτυρίες». Στους παραπάνω ορισμούς διακρίνουμε δύο διαστάσεις της ιστορικής ενσυναίσθησης: μία γνωστική και μία συναισθηματική διάσταση. Η γνωστική διάσταση αφορά τις μαρτυρίες και την ανακατασκευή του παρελθόντος μέσα από αυτές. Η συναισθηματική διάσταση εμπεριέχει τη διαίσθηση του πως θα λειτουργούσαν οι άνθρωποι στο παρελθόν, με βάση τα συναισθήματα του καθενός, αναγνωρίζοντας παράλληλα πως τα ιστορικά πρόσωπα είναι ανθρώπινα όντα με αισθήματα.

Σύμφωνα με την Gunningham (2009), οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τέσσερις διαφορετικούς στόχους στις ασκήσεις ενσυναίσθησης: να παρέχουν όσο το δυνατό πιο ζωντανή εικόνα της Ιστορίας, να την καταστήσουν προσβάσιμη στους μαθητές και τις μαθήτριες, να εξετάζουν τυχόν παρανοήσεις με τη βοήθεια πηγών και να δημιουργούν όσο πιο ξεκάθαρη και ζωντανή εικόνα για το παρελθόν, με βάση τα διαθέσιμα μέσα.

Η ενσυναίσθηση ως θεωρία συνδέθηκε αρχικά με μελέτες της Ψυχολογίας και κυρίως της αισθητικής και φιλοσοφίας της τέχνης. Αναφερόταν, δηλαδή, στη διαδικασία κατά την οποία ο παρατηρητής μπαίνει στη θέση, στο μυαλό και στη νοοτροπία του δημιουργού, προσπαθώντας να ικανοποιήσει την έμφυτη ανάγκη να κατανοήσει το έργο τέχνης. Τοποθετημένη στο πλαίσιο της κριτικής της τέχνης και της αισθητικής, η ενσυναίσθηση κινητοποιεί, ενεργοποιεί και βοηθά στη δόμηση της αισθητικής εμπειρίας για να ακολουθήσει η αξιολογική κρίση μας. Η έννοια, βέβαια, έχει και ψυχαναλυτική διάσταση μια και συνδέθηκε από το 1890 με τους μηχανισμούς της «προβολής» του Freud.

Στο χώρο της Ιστορίας, η έννοια της ενσυναίσθησης λειτουργεί ως απαραίτητο μέσο για την ιστορική κατανόηση. Από τη στιγμή που η επιστημολογία της Ιστορίας προχωρά πέρα από την απλή καταγραφή των γεγονότων, δημιουργείται η ανάγκη της ιστορικής εξήγησης και κατανόησης. Ο Collingwood ισχυρίζεται ότι ο ιστορικός οφείλει να αναδομεί το παρελθόν βασιζόμενος στις ιστορικές μαρτυρίες που διαθέτει και να προσπαθεί να συλλάβει τις σκέψεις και τις προθέσεις του δρώντος προσώπου, ώστε να κατανοεί στο παρόν τις αιτίες και το ιστορικό πλαίσιο της δράσης (Κουργιαντάκης, 2005).

Η ενσυναίσθηση είναι κυρίως συνδεδεμένη με τις μοντέρνες αντιλήψεις της Ιστορίας, γιατί δεν είναι μόνο ένα αναγκαίο στοιχείο για την αναδόμηση του παρελθόντος, αλλά προϋποθέτει ότι το παρελθόν μπορεί να αναδομηθεί. Οι ιστορικοί με διαφορετικό επιστημολογικό προσανατολισμό (παραδοσιακοί, μεταμοντέρνοι) αμφισβητούν την αξία της ή την απορρίπτουν, καθώς είναι αντίθετη με τη γενικότερη αντίληψή τους για την Ιστορία.

Το να φαντάζεσαι το παρελθόν είναι απαραίτητο για την επίτευξη της ιστορικής κατανόησης καθώς «η ιστορική κατανόηση [...] μπορεί να αναλυθεί με μια σειρά από τρόπους, αλλά ουσιαστικά συμπεριλαμβάνει την κατανόηση της λεπτομέρειας των ανθρώπινων καταστάσεων στο χρόνο και στο εκάστοτε ιστορικό συγκείμενο» (Husbands, 2004). Είναι ακόμη, σύμφωνα με τον Husbands, πολύ δύσκολο για τους/ τις μαθητές/ τριες να φανταστούν το παρελθόν χωρίς να είναι επικριτικοί ή παροντιστές. Κάτι τέτοιο απαιτεί την κατανόηση ότι από τη μία οι μαθητές και οι μαθήτριες όντας ανθρώπινα όντα έχουν αισθήματα και ανάγκες όπως κάθε άνθρωπος, αλλά από την άλλη πλευρά είναι δύσκολο να συσχετιστούν με

ανθρώπους οι οποίοι έχουν άλλες αξίες και ζουν σε διαφορετικές συνθήκες. Το να φανταστεί κανείς το παρελθόν όπως ακριβώς ήταν περιορίζεται αρκετά και από τη μετέπειτα γνώση, τη γνώση δηλαδή των αποτελεσμάτων της ιστορικής εξέλιξης. Παραβλέποντας τις παραπάνω απόψεις, ζητάμε συχνά από τους μαθητές και τις μαθήτριες να ασχοληθούν με δραστηριότητες που αφορούν την ενσυναίσθηση (Leur, Boxtel & Wilschut, 2015).

Μία έρευνα η οποία εστίασε στην έννοια της ενσυναίσθησης είναι αυτή που πραγματοποιήθηκε στο Άμστερνταμ από τους Leur, Boxtel και Wilschut (2015), η οποία κινήθηκε κυρίως γύρω από τα εξής ερωτήματα:

1. Ποια είδη δραστηριοτήτων ενσυναίσθησης υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας;
2. Σε ποια έκταση τα γνωστικά και συναισθηματικά στοιχεία υπάρχουν στις επιδόσεις των μαθητών/τριών;
3. Πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές και οι μαθήτριες τέτοιου είδους δραστηριότητες οι οποίες αφορούν την ενσυναίσθηση;

Το δείγμα ήταν 16 παιδιά που φοιτούσαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (9^η τάξη). Για να δοθεί απάντηση στο πρώτο ερώτημα της έρευνας αναλύθηκαν δραστηριότητες ενσυναίσθησης όπως προτείνονται από τα σχολικά εγχειρίδια. Για τα δύο επόμενα ερωτήματα επιλέχθηκε μία δραστηριότητα ενσυναίσθησης η οποία ζητούσε αποκλειστικά από τους/τις μαθητές/τριες να μπουν στη θέση ενός φανταστικού ατόμου. Προκειμένου να καταφέρουν οι μαθητές/τριες να μπουν στο κλίμα της διαδικασίας, οι ερευνητές φρόντισαν να εμπλουτίσουν τη δραστηριότητα με κείμενα και εικόνες.

Από τα αποτελέσματα προέκυψαν δύο ειδών κατηγορίες δραστηριοτήτων ενσυναίσθησης: η κατηγορία «φανταστείτε ότι» και η κατηγορία «υποθέστε ότι». Στις δραστηριότητες της πρώτης κατηγορίας, οι μαθητές/τριες πρέπει να φανταστούν τους εαυτούς τους ως ένα άτομο από το παρελθόν. Στις δραστηριότητες της δεύτερης, το ζητούμενο είναι να αναπαραστήσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα ενός ατόμου από το παρελθόν. Οι περισσότερες δραστηριότητες ζητούν από τα παιδιά τη συμμετοχή τους λειτουργώντας ως εξής: μελετούν ένα κείμενο ή μία εικόνα, φαντάζονται μία κατάσταση και στη συνέχεια συνθέτουν μία γραπτή απάντηση.

Οι μαθητές/ τριες χρησιμοποίησαν εξίσου γνωστικά και συναισθηματικά στοιχεία στις απαντήσεις τους στις δραστηριότητες ενσυναίσθησης που δόθηκαν στην παρούσα έρευνα. Μερικοί μαθητές εστίασαν κυρίως στα γνωστικά στοιχεία, ενώ κανείς δεν εστίασε μόνο στα συναισθηματικά στοιχεία. Τα περισσότερα συναισθηματικά συστατικά των απαντήσεων τους μερικές φορές έδειχναν να αντικατοπτρίζουν την άποψη των ίδιων των μαθητών/ τριών σχετικά με το παρελθόν ή απαντήσεις με την προοπτική του σήμερα. Όταν ρωτήθηκαν σχετικά με το πώς ολοκλήρωσαν την δραστηριότητα, οι μαθητές/ τριες επικεντρώθηκαν στο να επεξεργαστούν τις πληροφορίες που τους δόθηκαν (γνωστικά) και λιγότερο με τα φανταστικά αισθήματα (συναισθηματικά). Ακόμη, βρήκαν τις δραστηριότητες ενσυναίσθησης χρήσιμες. Όταν ρωτήθηκαν σχετικά με το τι θεωρούν ως βασικό σκοπό μιας τέτοιας δραστηριότητας, απάντησαν ότι είναι για να θυμηθούν ξανά ή να κατανοήσουν καλύτερα τις ιστορικές πληροφορίες. Απέφεραν επίσης ως κύριους στόχους τη σύγκριση του παρελθόντος με το παρόν και την προσπάθεια να φανταστούν τις ζωές των ανθρώπων.

Για την καλύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες αντιλαμβάνονται τις έννοιες της ενσυναίσθησης, μπορούμε να λάβουμε υπόψη μας τις υποθέσεις τις οποίες έχει διατυπώσει ο Shemilt, αναφορικά με τον τρόπο σκέψης τους. Ο Shemilt (1984), στην προσπάθειά του να περιγράψει την ιστορική ενσυναίσθηση, υποστηρίζει ότι η εξάσκηση σε αυτή στηρίζεται πάνω σε συγκεκριμένες θεωρητικές υποθέσεις. Η πρώτη, υπογραμμίζει ότι οι απόψεις των ανθρώπων του παρελθόντος είναι πιθανό να διαφέρουν από τις δικές μας σήμερα. Με άλλα λόγια, δεν είναι δυνατό να απαιτούμε οι άνθρωποι του παρελθόντος να μοιράζονται τις ίδιες ιδέες, απόψεις και την ίδια κοσμοθεωρία όπως οι σημερινοί. Η συνειδητοποίηση της παραπάνω άποψης αποτρέπει τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τα παιδιά από το να αντιμετωπίζουν το παρελθόν ως πολιτισμικά ομοιογενές με το παρόν και από το να ερμηνεύουν την «περίεργη» συμπεριφορά των ανθρώπων ως αποτέλεσμα της κατωτερότητας (“inferiority”) ή του παραλογισμού τους (“irrationality”).

Η δεύτερη, επιτρέπει στους μαθητές και στις μαθήτριες να σκέφτονται την πιθανότητα ότι οι άνθρωποι του παρελθόντος σκεφτόταν και δρούσαν λογικά, στηριζόμενοι στις δικές τους απόψεις και στον τρόπο που κατανοούσαν τον κόσμο.

Ο στόχος των δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στην απόκτηση ενσυναίσθησης είναι οι μαθητές/ τριες να κατανοήσουν πώς μια συγκεκριμένη συμπεριφορά μπορεί να εξηγηθεί, γιατί, δηλαδή, η συγκεκριμένη επιλογή θεωρήθηκε ως η καλύτερη κάτω από τις συγκεκριμένες συνθήκες.

Η επόμενη θέση στηρίζεται στην άποψη ότι μοιραζόμαστε μια «κοινή ανθρωπιά» (“common humanity”) με τους ανθρώπους του παρελθόντος. Προκειμένου να καταλάβουμε τους ανθρώπους του παρελθόντος χρειάζεται να εξετάσουμε τους σκοπούς και τις απόψεις τους, χωρίς απλά να τις αποδεχόμαστε. Αυτό σύμφωνα με το Shemilt είναι εφικτό, καθώς οι άνθρωποι αυτοί ήταν ακριβώς σαν εμάς.

Τέλος, ο Shemilt υποστηρίζει ότι ο τρόπος ζωής μας είναι γενετικά συνδεδεμένος με αυτόν των ανθρώπων του παρελθόντος. Αυτός σημαίνει ότι αν και δεν μπορούμε να βιώσουμε το παρελθόν με τον ίδιο τρόπο, το παρόν μας είναι εξελικτικά συνδεδεμένο με αυτό.

Μία άλλη προσέγγιση της ιστορικής ενσυναίσθησης επιχειρείται από τους Ashby και Lee (1987), οι οποίοι θεωρούν ότι η ενσυναίσθηση ως μέρος της ιστορικής κατανόησης απαιτεί κυρίως την σε βάθος κατανόηση των ιστορικών πηγών. Οφείλουν, δηλαδή, οι μαθητές και οι μαθήτριες να έχουν επαρκείς γνώσεις στο αντικείμενο της Ιστορίας και να είναι σε θέση να κάνουν χρήση αυτής για να εξηγήσουν πράξεις και καταστάσεις. Αν πρόκειται να δοθεί οποιαδήποτε λογική εξήγηση στην Ιστορία, η ενσυναίσθηση αποτελεί σημαντικό μέρος αυτής. Πιο συγκεκριμένα, σημαίνει την κατανόηση των σύνθετων θέσεων και την εκτίμηση των ιστορικών συνθηκών και σκοπών, ακόμη και όταν τέτοιες ιδέες και στόχοι διαφέρουν από τις δικές μας.

Όλα τα παραπάνω υποδηλώνουν ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί μία σύνθετη και επίπονη διαδικασία για τους μαθητές/ τριες. Ωστόσο, διευκρινίζεται ότι η μάθηση της Ιστορίας στο σχολείο δε συνεπάγεται να γίνει κανείς ιστορικός. Η πρόοδος δεν είναι όλα ή τίποτα (Ashby & Lee, 1987). Η διδασκαλία της Ιστορικής κατανόησης αποτελεί μερικώς μία δραστηριότητα που διανέμουμε στους μαθητές και τις μαθήτριες μια διαφορετική διανοητική λειτουργία, διαφορετικές υποθέσεις και στρατηγικές.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, συμπεραίνουμε ότι για τη διδασκαλία της ιστορικής ενσυναίσθησης ο/ η εκπαιδευτικός οφείλει να βοηθήσει τα παιδιά: να κατανοήσουν α) ότι οι ιδέες και οι απόψεις των ανθρώπων του παρελθόντος για τον κόσμο υπήρξαν ριζικά διαφορετικές από αυτές που έχουν οι μαθητές/ τριες σήμερα που τους μελετούν, β) να εξετάσουν τους πιθανούς στόχους, τις προσδοκίες και τις φιλοδοξίες τους και γ) τέλος να ελέγξουν σε βάθος το ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο έζησαν, το οποίο είναι ζωτικής σημασίας για να κατανοήσει κανείς τους διαφορετικούς τρόπους που κάποιος έβλεπε την κάθε περίπτωση και τον κόσμο γενικά (Perikleous, 2014: 22-30).

3.4 Η έννοια της πολυπρισματικότητας

Η πολυπρισματικότητα, αποτελεί έναν όρο συχνά χρησιμοποιούμενο παρά καθορισμένο. Παρ' όλα αυτά, κατά καιρούς έχουν γίνει προσπάθειες περιγραφής των βασικών χαρακτηριστικών του όρου. Πρόκειται για μία διαδικασία «κατανόησης», σύμφωνα με τον Fritzsche, στην οποία λαμβάνουμε υπόψη μας την οπτική κάποιου άλλου ή άλλων σε συνδυασμό πάντα με τη δική μας οπτική. Η διαδικασία αυτή απαιτεί την κατανόηση ότι ακόμα και η δική μας οπτική έχει επηρεαστεί από το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ανήκουμε, την προσωπική μας άποψη και τη γενικότερη κοσμοθεωρία και συνεπώς μπορεί να αντανakλά διάφορες προκαταλήψεις οι οποίες μας χαρακτηρίζουν. Σύμφωνα με αυτή τη λογική, η πολυπρισματικότητα δεν αποτελεί απλά μία διαδικασία ή στρατηγική, αλλά πρόκειται για μία «προδιάθεση» η οποία σημαίνει να είναι κανείς πρόθυμος να αξιολογήσει μία κατάσταση, στηριζόμενος σε διαφορετικές απόψεις. Τα προαπαιτούμενα για την πολυπρισματικότητα είναι κυρίως τα εξής (Stradling, 2003):

- Η θέληση να αποδεχτεί κανείς ότι υπάρχουν και άλλοι πιθανοί τρόποι να δει κανείς τον κόσμο,
- Η προθυμία να μπει κάποιος στη θέση του άλλου και να προσπαθήσει να δει μέσα από τη δική του οπτική.

Τα δύο παραπάνω στοιχεία συνδέονται άμεσα και με την έννοια της ενσυναίσθησης, γεγονός το οποίο μας επιτρέπει να κατανοήσουμε τη σχέση που υπάρχει μεταξύ των δύο εννοιών (πολυπρισματικότητα – ενσυναίσθηση).

Ως πολυπρισματικότητα στην Ιστορία γενικά αλλά και ειδικότερα στην ιστορική εκπαίδευση, έχει χαρακτηριστεί από την Ann Low – Beer «η αντιμετώπιση, η μελέτη και η απεικόνιση γεγονότων από πολλές οπτικές». Πρόκειται βέβαια για έναν ορισμό ο οποίος όπως θα αποδειχθεί στη συνέχεια θεωρείται ανεπαρκής, καθώς δεν καλύπτει όλες τις πτυχές της πολυπρισματικότητας.

Η ένταξη της πολυπρισματικότητας στο σχολείο με σκοπό την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης γίνεται μέσα από διδακτικές μεθόδους που ενεργοποιούν τους μαθητές και τις μαθήτριες στη μάθηση και προτείνεται παράλληλα με την ανακαλυπτική μάθηση και την επίλυση προβλήματος (Seixas & Peck, 2004). Βασικό στοιχείο της πολυπρισματικής στρατηγικής είναι η εξέταση ιστορικών πηγών για τη διαμόρφωση συμπερασμάτων. Με άλλα λόγια, οι μαθητές και οι μαθήτριες επεξεργάζονται, αναλύουν, συνθέτουν πληροφορίες από διαφορετικές μεταξύ τους οπτικές γωνίες και προσπαθούν να κατανοήσουν τις πράξεις, τις πεποιθήσεις των ανθρώπων του παρελθόντος, καθώς και τις συνθήκες και αξίες της εποχής που τις επηρέασαν και στη συνέχεια να διαμορφώσουν προσωπική τεκμηριωμένη άποψη για σύγχρονα ζητήματα (Husbands, 2004).

Στον τομέα της διδακτικής της Ιστορίας, παρατηρείται ότι οι μαθητές/τριες ιδιαίτερα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν αξιολογούν τις πηγές με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι/ες σε περιβάλλοντα τυπικής και άτυπης μορφής εκπαίδευσης. Η ανάλυση και η αντιπαράθεση συγκρουόμενων δηλώσεων για το ίδιο ιστορικό γεγονός μπορεί να τους οδηγήσει να σκεφτούν κριτικά για την αξιοπιστία του περιεχομένου που παρουσιάζουν και τα πιθανά κίνητρα του δημιουργού τους. Μέσα από αυτή τη διαδικασία της κριτικής επεξεργασίας κατανοούν ότι δεν είναι απαραίτητο να είναι αληθή και σωστά όλα όσα παρουσιάζονται στις μαρτυρίες του παρελθόντος και στέκονται κριτικά απέναντί τους.

Υπάρχουν τρεις διαστάσεις οι οποίες λειτουργούν ως προαπαιτούμενα της πολυπρισματικότητας σύμφωνα με τον Stradling και τις οποίες οφείλουν οι εκπαιδευτικοί να θέσουν ως βασικό στόχο στη διδασκαλία του μαθήματος της

Ιστορίας. Η πρώτη προσέγγιση προτείνει να αντιμετωπίζουμε τα ιστορικά γεγονότα ως μία σειρά πληροφοριών τις οποίες οφείλουμε να μελετήσουμε. Για να το καταφέρουμε αυτό, οφείλουμε να γνωρίζουμε τι ακριβώς άκουσαν, είδαν ή ένωσαν τα ιστορικά πρόσωπα. Επίσης, πρέπει να γνωρίζουμε σε ποιο βαθμό είναι αξιόπιστη η κάθε πηγή, συγκρίνοντας και αξιολογώντας κάθε φορά τις πληροφορίες που μας παρέχουν. Πρωταρχικός στόχος της διαδικασίας αξιολόγησης των πηγών είναι να λάβουμε υπόψη μας τις συνθήκες οι οποίες πιθανόν να αποτελέσουν εμπόδιο για κάθε στοιχείο που η καθεμία από τις διαθέσιμες πηγές κατέγραψε, είτε αυτά είναι τεχνικά ή προσωπικής φύσεως εμπόδια.

Ως δεύτερη προσέγγιση, ο Stradling προτείνει να αντιμετωπίζουμε τα γεγονότα που μελετάμε ως μία σειρά από οπτικές. Προκειμένου να το επιτύχουμε, οφείλουμε να διερευνήσουμε τα κίνητρα που βρίσκονται πίσω από κάθε εκφραζόμενη άποψη, αν δηλαδή πρόκειται για οπτική του συντάκτη της πηγής ή του ατόμων/ ατόμων στα οποία αναφέρεται η πηγή. Η παραπάνω διαδικασία αποτελείται από τρία βασικά στοιχεία: Πρώτον, περιλαμβάνει την προσπάθεια κατανόησης της λογικής πίσω από την άποψη που εκφράζεται. Μπορούμε να εντοπίσουμε αυτή τη λογική στις πηγές απαντώντας σε ερωτήματα όπως: Γιατί σκέφτηκε με αυτό τον τρόπο; Πού ακριβώς στήριξε την παραπάνω άποψη; Γιατί θεώρησε ως αληθείς κάποιες απόψεις ενώ απέρριψε κάποιες άλλες; Ποιες επιλογές υπήρχαν διαθέσιμες; Δεύτερον περιλαμβάνει την ανάλυση της γλώσσας του κειμένου. Αυτή η διαδικασία ανάλυσης αφορά όλες τις πηγές όχι μόνο γραπτές αλλά και συνεντεύξεις, εικόνες, ταινίες και κάθε είδους άλλη διαθέσιμη πηγή. Τρίτον, περιλαμβάνει την αντιπαραβολή του περιεχομένου των πηγών καθώς μας επιτρέπει να αντιληφθούμε καλύτερα από πού προέρχονται οι απόψεις του δημιουργού της κάθε πηγής αλλά και να εντοπίσουμε τις συμπάθειες και τις σχέσεις του με το καθετί που σχολιάζει. Παράλληλα, μπορούμε να αντιμετωπίσουμε το κάθε ιστορικό δρώμενο ως μια σειρά από ερμηνείες (συμπεριλαμβάνοντας θέσεις οι οποίες παράγονται σε διαφορετική χρονική στιγμή, για διαφορετικούς σκοπούς και με διαφορετικό κοινό). Αυτό περιλαμβάνει τον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών, καθώς και την έμφαση σε λέξεις- κλειδιά.

Η πολυπρισματικότητα, δεν αποτελεί απλά την εφαρμογή της ιστορικής μεθόδου. Αποσκοπεί στην επέκταση της ιστορικής ανάλυσης ενός συγκεκριμένου

θέματος ή φαινομένου. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από διάφορους τρόπους. Μπορεί για παράδειγμα να υλοποιηθεί με τη μελέτη συγκεκριμένων ομάδων ή ατόμων, που είτε έχουν είτε όχι σχέση με το γεγονός. Ως παράδειγμα αναφέρονται οι ομάδες και οι κοινωνικές κατηγορίες των οποίων η άποψη δεν είναι ξεκάθαρη ή είναι ανύπαρκτη, όπως οι δούλοι, οι γυναίκες, οι μετανάστες, άτομα θρησκευτικών ή εθνικών μειονοτήτων.

Η πολυπρισματικότητα ενισχύει το ρόλο και το σκοπό της Ιστορίας, καθώς εξετάζει με ποιο τρόπο οι διαφορετικές οπτικές συνδέονται μεταξύ τους. Πως δηλαδή διαμορφώνονται η μία μέσα από την άλλη. Εστιάζει κυρίως στην ισχύ των ιστορικών γεγονότων και διαδικασιών: πως δηλαδή τα γεγονότα παρουσιάζουν διαφορετικές οπτικές, ποιες είναι οι κοινές επιρροές και συνδέσεις, δημιουργώντας μία πιο σύνθετη εικόνα του τι συνέβη και γιατί. Η εξέταση της ομοιότητας και διαφοράς μεταξύ των πηγών που αφορούν τα ίδια γεγονότα παρουσιάζει ορισμένα πλεονεκτήματα σε ό,τι αφορά την ιστορική κατανόηση (Stradling, 2003):

- Προστίθεται μία επιπλέον διάσταση στην ιστορική αφήγηση. Η ιστορική αφήγηση δεν αποτελεί μία σειρά απλής εξιστόρησης των γεγονότων μέσα από την επαναλαμβανόμενη χρήση της φράσης «στη συνέχεια» (“and then”), αλλά εισάγεται η χρήση της λέξης «ωστόσο» (“meanwhile”), μέσα από την οποία δεν παραλείπεται η αναφορά στη δράση των «σημαντικών άλλων». Το αποτέλεσμα είναι μία πλούσια και σύνθετη αφήγηση.
- Υπογραμμίζονται οι κοινές επιρροές μεταξύ διαφορετικών ομάδων μιας χώρας, γειτονικών χωρών, φιλικές ή εχθρικές σχέσεις και σχέσεις κυριαρχίας. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αντλείται από τη μελέτη της ευρωπαϊκής ιστορίας και πιο συγκεκριμένα από το ζήτημα της αποικιοκρατίας. Πολλοί ιστορικοί έχουν ασχοληθεί με το θέμα, ελάχιστοι όμως έχουν διερευνήσει και τις δύο πλευρές.
- Ρίχνει φως σε διαμάχες βοηθώντας όσους τις μελετούν να συνειδητοποιήσουν πόσο συχνό φαινόμενο αποτελούν. Προκύπτουν κυρίως μέσα από αντιπαλότητες που οφείλονται στα διαφορετικά κίνητρα και προθέσεις που έχει η κάθε πλευρά, αντανακλώντας διάφορες προκαταλήψεις και στερεότυπα.

- Αποδεικνύεται, ότι σε ορισμένες συνθήκες ορισμένες θέσεις συνδέονται άμεσα και με την ανάγκη για επιβίωση. Αυτό εντοπίζεται κυρίως στη μελέτη των ιστορικών σχέσεων μεταξύ πλειονοτήτων και μειονοτήτων, ή μεταξύ διαφορετικών μειονοτικών ομάδων ή μεταξύ ισχυρών χωρών και αδύναμων γειτονικών χωρών.

Ωστόσο, υπάρχουν σύμφωνα με το Stradling (2003) και πολλά πιθανά προβλήματα στη διδασκαλία της Ιστορίας όταν εστιάζουμε στην έννοια της πολυπρισματικότητας. Τα ζητήματα αυτά είναι κυρίως πρακτικής φύσεως και αφορούν το χρόνο, το κόστος και το βαθμό ευελιξίας του κάθε Αναλυτικού Προγράμματος. Από την οπτική του εκπαιδευτικού, κυριαρχούν κυρίως τα προβλήματα του χρόνου και της ευελιξίας. Κάνοντας μια σε βάθος ανάλυση της πολυπρισματικότητας και δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές και τις μαθήτριες να υλοποιήσουν μόνοι τους όλα τα στάδια της ανάλυσης, απαιτεί χρόνο. Η προσέγγιση ενός θέματος της ιστορίας είναι δύσκολη κάτω από αυτές τις συνθήκες, καθώς το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Ιστορίας είναι πλούσιο σε περιεχόμενο, και ο/ η εκπαιδευτικός καλείται να καλύψει όλο το προσφερόμενο υλικό σε λίγες ώρες διδασκαλίας.

Η πολυπρισματικότητα απαιτεί την αντίστοιχη διαμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος της Ιστορίας, που θα βασίζεται στην ευελιξία. Σε χώρες που χαρακτηρίζονται από εθνική και πολιτισμική ποικιλότητα καλύπτονται σε μεγαλύτερο βαθμό οι διάφορες κοινωνικές κατηγορίες και μειονότητες που βρισκόταν στο περιθώριο ή ήταν αόρατες. Αυτό συνεπάγεται την ύπαρξη του βασικού πυρήνα της Ιστορίας του έθνους συνοδευόμενο από προαιρετικά κεφάλαια τα οποία αφορούν μειονότητες. Αυτή η πιο ευέλικτη μορφή του Αναλυτικού Προγράμματος θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς βοηθά στη μετάδοση της Ιστορίας των μειονοτήτων, στην ιστορία που αφορά τις γυναίκες, «ιστορία από τα κάτω», και την ιστορία που πραγματεύεται την καθημερινή ζωή.

Η πολυπρισματικότητα γίνεται πολύπλοκη για τους/ τις μαθητές/ τριες με έναν ακόμη τρόπο. Όσο περισσότερες πληροφορίες και προοπτικές τους παρέχονται γύρω από την Ιστορία, τόσο πιο σύνθετο και δύσκολο γίνεται για το μαθητή να προβεί σε κρίσεις και συμπεράσματα, ιδιαίτερα όταν ασχολείται με

αποκλίνουσες και αντίθετες προοπτικές, ερμηνείες και συμπεράσματα. Μάλιστα, γίνεται ακόμη δυσκολότερο στην προσπάθειά τους να «ξεμπερδέψουν» τους διάφορους τρόπους που οι διαφορετικές προοπτικές ανταποκρίνονται και αλληλεπιδρούν η μία με την άλλη. Ο/ η εκπαιδευτικός σε τέτοιες περιπτώσεις οφείλει να βρίσκει τρόπους για να συνδέει τις διάφορες οπτικές κάνοντας τη μεταξύ τους αλληλεξάρτηση πιο απτή και λιγότερο αφηρημένη για τους μαθητές και τις μαθήτριες.

3.5 Η έννοια της σημαντικότητας

Μία πρώτη προσέγγιση για την έννοια της σημαντικότητας γίνεται από τον Wrenn (2010), ο οποίος με μία σύντομη και περιεκτική προσέγγιση ορίζει τη σημαντικότητα ως «τη διαδικασία κατά την οποία λαμβάνει κανείς υπόψη τη σημασία των γεγονότων, των ιστορικών προσώπων και της δράσης τους τόσο σε παρελθοντικό όσο και σε παροντικό χρόνο». Συνεχίζοντας, εξηγεί ότι η παραπάνω διαδικασία περιλαμβάνει τη μελέτη επιπλέον διαστάσεων όπως γιατί οι κριτικές που ασκούνται γύρω από τα γεγονότα έχουν αλλάξει με το πέρασμα του χρόνου, να αναγνωρίζουν τα κριτήρια με τα οποία χαρακτηρίζουν τη σημαντικότητα και να αξιολογούν τον τρόπο με τον οποίο αυτά μεταβάλλονται με το πέρασμα των χρόνων. Οι απόψεις που διατυπώνονται γύρω από τη σημαντικότητα πολλές φορές αποτελούν την απεικόνιση του συστήματος αξιών της κάθε εποχής στην οποία διαμορφώθηκαν. Η Hammond (2001), υποστήριξε ότι «μόνο τοποθετώντας το ιστορικό γεγονός σε μια ποικιλία από ομόφωνες και αντίθετες μεταξύ τους απόψεις, μπορούμε να επιτύχουμε την πλήρη κατανόηση της ιστορικής σημαντικότητας ενός γεγονότος». Ο P.Seixas, κατατάσσει την κατανόηση της έννοιας της ιστορικής σημαντικότητας ως μία από τις βασικές παραμέτρους της ιστορικής σκέψης και αποτελεί τη βασική έννοια του Historical Thinking Project, της ερευνητικής προσπάθειας που υλοποιήθηκε με στόχο την ανάπτυξη του κριτικού ιστορικού εγγραμματισμού.

Ο P.Seixas (2004), υποστήριξε ότι εφόσον οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να διδάξουν όλα όσα συνέβησαν στο παρελθόν, καταφεύγουν συχνά στην

επιλογή των σημαντικότερων γεγονότων. Με τον ίδιο ακριβώς τρόπο οφείλουν και οι μαθητές/τριες να διακρίνουν μεταξύ των σημαντικών και των λιγότερο αξιόλογων γεγονότων. Το ερώτημα είναι τι καθιστά ένα γεγονός ή ένα πρόσωπο ιστορικά σημαντικό. Σημαντικά θα μπορούσαν να θεωρηθούν ένα γεγονός ή ένα άτομο που ασκούν επιρροή τόσο στους ανθρώπους όσο και στο περιβάλλον γύρω τους για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα. Λαμβάνοντας υπόψη την παραπάνω άποψη, ο Α΄ Παγκόσμιος πόλεμος, η Γαλλική Επανάσταση και οι γνωστότεροι πολιτικοί, οικονομικοί και στρατιωτικοί αρχηγοί θα κατείχαν την υψηλότερη θέση ιστορικής σημαντικότητας. Ωστόσο, το παραπάνω κριτήριο καταργείται από τον Seixas, θεωρώντας το ως το λιγότερο αντικειμενικό καθώς αποκλείει την ιστορία «από τα κάτω», η οποία έχει απασχολήσει για πολλά χρόνια τους ερευνητές.

Συνεχίζοντας, υποστηρίζει ότι η σημαντικότητα δεν αφορά τη σχέση γεγονότων και ανθρώπων του παρελθόντος, αλλά κυρίως τη σχέση αυτών με όσους τη μελετούν σήμερα, δηλαδή των ανθρώπων που αναπτύσσουν εκείνη τη στιγμή την ιστορική τους σκέψη. Το να καθορίσουμε κάποιο γεγονός ως ιστορικά σημαντικό, περιλαμβάνει την οργάνωση των γεγονότων σε τέτοια σειρά, ώστε να μας αποκαλύψει κάτι σημαντικό σχετικά με τη θέση μας στον κόσμο. Όπως κάθε άλλη έννοια που συμπεριλαμβάνεται στην ιστορική σκέψη, έτσι και στην περίπτωση της σημαντικότητας, κανείς δεν είναι σε θέση να αξιολογήσει σωστά ένα γεγονός ως ιστορικά σημαντικό, αν δεν έχουν προηγηθεί οι κατάλληλες βάσεις πάνω σε αυτή.

Πολλοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει την άποψη ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες αποδίδουν την έννοια της σημαντικότητας στα γεγονότα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας. Ανάμεσά τους και ο Seixas (1997), ο οποίος προκειμένου να ερευνήσει περαιτέρω την έννοια της σημαντικότητας οδηγήθηκε στη δημιουργία ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο στο οποίο καλούνταν να απαντήσουν οι канаδοί μαθητές αποτελούνταν από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος, ζητούσε από τους/τις μαθητές/τριες να κατασκευάσουν ένα χρονοδιάγραμμα με την παγκόσμια ιστορία και στη συνέχεια να αιτιολογήσουν την επιλογή των συγκεκριμένων γεγονότων καθώς και τον τρόπο με τον οποίο οργάνωσαν τα γεγονότα στο απαντητικό φύλλο. Στο

δεύτερο μέρος, παρουσίαζε ορισμένα γεγονότα στα παιδιά και τους ζητούσε να αναφέρουν όσα από αυτά γνώριζαν. Στη συνέχεια ακολουθούσαν και άλλες ερωτήσεις γύρω από τα γεγονότα αυτά όπως: από τα γεγονότα που σημειώσατε παραπάνω ποια θεωρείτε πιο σημαντικά; Ποια λιγότερο σημαντικά; Υπάρχει κάποιο γεγονός το οποίο θεωρείτε ιδιαίτερα σημαντικό αλλά δεν αναφέρεται στη λίστα που σας δόθηκε; Αν ναι ποιο είναι αυτό και γιατί θα έπρεπε να βρίσκεται στη λίστα; Όπως αποδείχθηκε οι απαντήσεις των μαθητών και των μαθητριών ποίκιλλαν. Ορισμένοι μάλιστα είχαν συνδέσει σε μεγάλο βαθμό τη διδασκαλία της Ιστορίας με τα γεγονότα, θεωρώντας ότι οι ερωτήσεις αναφέρονταν στο τι είχαν διδαχθεί από αυτά στο σχολείο. Κάποιοι άλλοι ερμήνευσαν την έννοια της σημαντικότητας ως τι θεωρούνταν για αυτούς τους ίδιους ως σημαντικό γεγονός. Για παράδειγμα, ένας μαθητής με ρίζες από την Κίνα επέλεξε ως σημαντικά μόνο τα γεγονότα που αφορούσαν την καταγωγή του.

Ο R.Phillips (2002) θεωρεί ότι για να είναι τα παιδιά σε θέση να εντοπίσουν την έννοια της σημαντικότητας, οφείλει να έχει προηγηθεί από τον/ την εκπαιδευτικό μια διαδικασία η οποία θα επηρεάσει τον τρόπο σκέψης των παιδιών (“influential thinking”). Πιο συγκεκριμένα, ο/ η εκπαιδευτικός μπορεί να εστιάσει κυρίως στις εξής έννοιες (Wrenn, 2010: 148-157):

1. Σημαντικότητα – αναφερόμενη στους ανθρώπους που ζούσαν εκείνη την εποχή.
2. Εμβρίθεια – αναφερόμενη στο βαθμό που επηρέασε το γεγονός τη ζωή των ανθρώπων.
3. Ποσότητα – εννοώντας τον αριθμό των ανθρώπων που επηρεάστηκαν.
4. Διάρκεια – παραπέμποντας στο χρονικό διάστημα στο οποίο ο τρόπος ζωής των ανθρώπων μεταβλήθηκε.
5. Συνάφεια – σε ποιο βαθμό το γεγονός συνέβαλε στην αύξηση της κατανόησης της ζωής σήμερα.

Για παράδειγμα, αν εστιάζαμε στον Α΄ Παγκόσμιο πόλεμο σαν γεγονός, οι ερωτήσεις που θα αφορούσαν καθένα από τους παραπάνω παράγοντες θα διαμορφώνονταν ως εξής:

- Ποιος/ οι επηρεάστηκε/ αν από τον πόλεμο; (Σημαντικότητα)

- Πώς επηρεάστηκαν οι ζωές των ανθρώπων; (Εμβρίθεια)
- Ποιος είναι ο αριθμός των ανθρώπων που επηρεάστηκαν κατά τη διάρκεια και την έκβαση του πολέμου; (Ποσότητα)
- Γιατί είναι σημαντικό να θυμόμαστε τον Α΄ Παγκόσμιο πόλεμο σαν γεγονός; (Διάρκεια)
- Γιατί θεωρείται σημαντικό να μελετάμε τον Α΄ Παγκόσμιο πόλεμο; (Συνάφεια).

Η Christine Counsell (2004) απαρίθμησε ορισμένες προϋποθέσεις οι οποίες μπορούν να λειτουργήσουν ως βασικοί παράγοντες ανάπτυξης της έννοιας της σημαντικότητας στους μαθητές και τις μαθήτριες όπως αναφέρονται στη συνέχεια:

1. Να κατανοήσουν ότι η ιστορία λειτουργεί σύμφωνα με την αρχή ότι ορισμένα γεγονότα είναι πιο σημαντικά από κάποια άλλα.
2. Να εισάγουν κριτήρια με τα οποία θα αξιολογούν τη σημαντικότητα των γεγονότων, των ανθρώπων και των ζητημάτων του παρελθόντος.
3. Να αναγνωρίσουν το γεγονός ότι κάποια γεγονότα τα οποία την περίοδο που διαδραματίζονταν ενώ έδειχναν σημαντικά δεν ήταν, καθώς κάποια άλλα κρίθηκαν στη συνέχεια ως σημαντικότερα.
4. Να καταλάβουν ότι το κάθε άτομο θα έχει διαφορετική άποψη σχετικά με το ποιοι άνθρωποι, ποια γεγονότα και ποιες αλλαγές είναι σημαντικές.
5. Να είναι σε θέση να δώσουν εξήγηση στο ερώτημα γιατί οι άνθρωποι να εκφράζουν διαφορετικές απόψεις στο ζήτημα της σημαντικότητας.
6. Να κατανοήσουν ότι η σημαντικότητα ενός γεγονότος καθορίζεται από τη φύση της ιστορικής έρευνας.
7. Να εντοπίσουν γεγονότα που φαινομενικά είναι μικρής σημασίας ενώ στην πραγματικότητα μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντικά (για παράδειγμα να έχουν συμβολική αξία).
8. Να είναι ικανοί να διακρίνουν μεταξύ των αποτελεσμάτων ενός γεγονότος και της σημασίας του.
9. Να καταλάβουν ότι ένα γεγονός ή μια αλλαγή συχνά καθίσταται σημαντικό λόγω της σύνδεσής του με άλλα γεγονότα.

Συνεχίζοντας, προτείνει τέσσερα είδη δραστηριοτήτων όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες θα μπορούσαν να αναλάβουν και αφορούν τη σημαντικότητα. Το πρώτο είναι να δημιουργούν οι ίδιοι κριτήρια με τα οποία θα αξιολογούν την ιστορική σημαντικότητα των γεγονότων. Το δεύτερο, να κατηγοριοποιούν μόνοι τους τα γεγονότα με βάση τα παραπάνω κριτήρια τα οποία κατασκεύασαν. Το τρίτο, να προσπαθούν να εντοπίζουν τα κριτήρια με τα οποία ο καθένας έχει προβεί στη συγκεκριμένη διάκριση των γεγονότων ως σημαντικά και το τέταρτο να χρησιμοποιούν επιχειρήματα ώστε να είναι σε θέση να αντικρούσουν ή να ενισχύσουν τα επιχειρήματα των άλλων που αφορούν την ιστορική σημαντικότητα.

Όπως έχει διατυπωθεί από τον Wrenn (2010), η σημαντικότητα είναι μια δύσκολη έννοια για να την κατανοήσουν τα παιδιά. Έχει αποδειχθεί μέσα από έρευνες, ότι πολλοί μαθητές και μαθήτριες την ταυτίζουν με τη «σημασία» αν και δεν είναι απόλυτα συνώνυμες. Σε άλλες περιπτώσεις θεωρούν σημαντικό αυτό που απλά θυμούνται, για αυτό και περιορίζονται στην αναπαραγωγή του ιστορικού πλαισίου των γεγονότων ή της δράσης των προσώπων, και όχι στο γιατί αυτά υπήρξαν σημαντικά κατά τη γνώμη τους.

Παράλληλα, έχει αποδειχθεί ότι όταν τα παιδιά καλούνται να αξιολογήσουν ιστορικά πρόσωπα και γεγονότα, καταφεύγουν στην ανάπτυξη δικών τους εξηγητικών μοντέλων. Για παράδειγμα, ο P.Seixas (1997), προτείνει τα παιδιά να εκλαμβάνουν ως σημαντική ιστορία την «επίσημη ιστορία» όπως τη διδάσκονται, δηλαδή η σημαντικότητα να καθορίζεται από τα πρόσωπα που διαμορφώνουν τη σχολική ιστορία (δάσκαλοι, σχολικά εγχειρίδια, ιστορικοί, σχεδιαστές των Α.Π.). Παράλληλα προτείνει οι μαθητές/τριες να διατυπώνουν μια υποκειμενική προσέγγιση σύμφωνα με την οποία θα αναπτύσσουν μία μη κριτική ταύτιση της ιστορικής σημαντικότητας με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, διαμορφώνοντας μια αντικειμενική στάση που θα βασίζεται στον αντίκτυπο των γεγονότων σε περισσότερους ανθρώπους και για μεγάλο χρονικό διάστημα. Τέλος, προτείνει τα παιδιά να αναπτύσσουν μία εκλεπτυσμένη υποκειμενική αξιολόγηση της σημαντικότητας των γεγονότων, η οποία θα στηρίζεται στην προσωπική τους κατάσταση και στην ομάδα στην οποία ανήκουν, αναδεικνύοντας ζητήματα ταυτότητας (Κασβίκης & Καραγιάννης, 2016).

B. ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4. Μεθοδολογία έρευνας

4.1 Αναγνώριση ερευνητικού προβλήματος και ερευνητικών ερωτημάτων

Η παρούσα ποιοτική μελέτη διερευνά τον τρόπο που οι μαθητές και οι μαθήτριες αντιλαμβάνονται μέσα από τη μελέτη των ιστορικών πηγών τις ιστορικές έννοιες. Πιο συγκεκριμένα, ασχολείται με τη συνέχεια - αλλαγή αλλά και τη σημαντικότητα. Η διερεύνηση της κατανόησης των δύο ιστορικών εννοιών γίνεται μέσα από τη μελέτη ενός συγκεκριμένου ιστορικού γεγονότος, της Μικρασιατικής Καταστροφής.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο οι μαθητές/τριες της Ε' τάξης δημοτικού είναι δυνατό να αναπτύξουν την ιστορική τους σκέψη και πιο συγκεκριμένα να κατανοήσουν τις έννοιες της αλλαγής και της σημαντικότητας. Ο εντοπισμός των παραπάνω υλοποιείται μέσα από τη χρήση του ερωτηματολογίου. Το αντικείμενο διδασκαλίας είναι η Μικρασιατική Καταστροφή. Μέσα από την επαφή των μαθητών/τριών με τις πηγές και τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αναμένουμε να συγκεντρώσουμε τις σχετικές πληροφορίες για το θέμα της έρευνας.

Σύμφωνα με τους Seixas και Peck (2004), η κατανόηση των ιστορικών εννοιών διακρίνεται στις: (α) έννοια της σημαντικότητας, (β) της αιτιότητας, (γ) της συνέχειας και αλλαγής, (δ) της προόδου και παρακμής, (ε) της ενσυναίσθησης και (στ) της πολυπρισματικότητας. Το ερευνητικό ερώτημα, γύρω από το οποίο κινείται η έρευνα είναι: «Σε ποιο βαθμό οι μαθητές/τριες της Ε' τάξης του Δημοτικού κατανοούν τις έννοιες της συνέχειας και της σημαντικότητας στο θέμα της μικρασιατικής καταστροφής, μέσα από τις προσφερόμενες γραπτές και οπτικές πηγές;».

Κατά τη διερεύνηση του παραπάνω κεντρικού ερωτήματος, προέκυψαν και κάποια επιμέρους - δευτερογενή ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία επιχειρήθηκε να απαντηθούν μέσα από την παρούσα μελέτη:

1. Σε ποιο επίπεδο κατάφεραν να φτάσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες μετά την διδακτική παρέμβαση στις δύο ιστορικές έννοιες, σε σχέση με το γνωστικό επίπεδο που βρισκόταν πριν;

2. Επηρεάζεται η κατανόηση της έννοιας του χρόνου και της σημαντικότητας από την αναπτυξιακή δομή του κάθε παιδιού;

3. Είναι η γλωσσική ανάπτυξη καθοριστικός παράγοντας για την ανάπτυξη της ιστορικής κατανόησης;

4.2 Επισκόπηση της βιβλιογραφίας

Όπως προέκυψε μέσα από τη συστηματική αναζήτηση και μελέτη άλλων παρόμοιων ερευνών, ιδιαίτερα στην ελληνική βιβλιογραφία ήταν δυσεύρετες σχετικές έρευνες κυρίως σε ό, τι αφορά τις ιστορικές έννοιες της συνέχειας - αλλαγής και της σημαντικότητας. Τα ερευνητικά εργαλεία ποικίλουν από έρευνα σε έρευνα, στις περισσότερες από τις οποίες επιλέγονται η συνέντευξη ή το ερωτηματολόγιο για τη συλλογή των δεδομένων.

Σε ό,τι αφορά την κατανόηση της έννοιας του χρόνου, η έρευνα της Foster (2016), η οποία πραγματοποιήθηκε σε μαθητές/τριες ηλικίας 11 ετών, στηριζόμενη στην έννοια της αλλαγής, έδειξε ότι τα παιδιά βρισκόταν σε θέση να αναγνωρίζουν τις διάφορες κατευθύνσεις της αλλαγής. Μπορούσαν, ακόμη, να αντιληφθούν την πρόοδο και την παρακμή κατά την εξέλιξη των ιστορικών γεγονότων, χωρίς απαραίτητα να οδηγούν μόνο σε μία οδό. Για την αξιολόγησή της, χρησιμοποίησαν κριτήρια, βασιζόμενοι κυρίως στην «απτότητά» της, στο βαθμό δηλαδή, που αυτή ήταν προφανής. Η αλλαγή για τα παιδιά στηριζόταν κυρίως σε προσωρινά στοιχεία, καθώς όπως επεσήμανε η ερευνήτρια δεν είχαν διαμορφώσει ξεκάθαρη εικόνα απέναντι στη μεταβαλλόμενη φύση της ιστορικής έννοιας.

Στην έρευνα της Καζάκη (2016), οι μαθητές/τριες παρατηρήθηκε ότι δυσκολεύτηκαν να αναγνωρίσουν τη συνέχεια ανάμεσα σε δύο αλλαγές και ακόμα και αν εντοπίζονταν η αλλαγή αυτή δεν ήταν σε θέση να επισημάνουν τη σχέση της με αυτή που ακολούθησε. Παράλληλα, στο ρυθμό της αλλαγής, εντόπιζαν μόνο τις

γρήγορες αλλαγές, χωρίς να καταφέρουν να επισημάνουν τις διαφορετικές ταχύτητές τους.

Στην ίδια έρευνα για την έννοια της ιστορικής σημαντικότητας, παρατηρήθηκε ότι η πλειονότητα των μαθητών/τριών εξηγεί πώς και γιατί αυτή ποικίλει από άτομο σε άτομο και από ομάδα σε ομάδα. Ακόμη, επισημαίνεται πως η σημαντικότητα ποικίλει ανάμεσα σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και συνήθως είναι σε θέση να αναγνωρίσουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα σε γεγονότα του παρελθόντος και του παρόντος και τρόπους με τους οποίους τα γεγονότα του παρελθόντος φωτίζουν ζητήματα της σύγχρονης ζωής (Καζάκη, 2016). Η έρευνα του P.Seixas (1997), απέδειξε ότι οι απαντήσεις των μαθητών και των μαθητριών ποίκιλαν αναφορικά με την κατανόηση της σημαντικότητας. Ορισμένοι, μάλιστα, είχαν συνδέσει σε μεγάλο βαθμό τη διδασκαλία της Ιστορίας με τα γεγονότα, θεωρώντας ότι οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που τους δόθηκε αναφέρονταν στο τι είχαν διδαχθεί από αυτά στο σχολείο. Κάποιοι άλλοι ερμήνευσαν την έννοια της σημαντικότητας ως τι θεωρούνταν για αυτούς τους ίδιους ως σημαντικό γεγονός, χωρίς να λάβουν υπόψη άλλα εξίσου σημαντικά κριτήρια.

Όπως βέβαια έχει αποδειχθεί γενικά, πολλοί μαθητές και μαθήτριες ταυτίζουν την έννοια της σημαντικότητας με τη «σημασία» αν και δεν είναι απόλυτα συνώνυμες και όταν καλούνται να αξιολογήσουν ιστορικά πρόσωπα και γεγονότα, καταφεύγουν στην ανάπτυξη δικών τους εξηγητικών μοντέλων. Για το λόγο αυτό, ο P.Seixas (1997), πρότεινε μεταξύ των άλλων τα παιδιά να εκλαμβάνουν ως σημαντική ιστορία την «επίσημη ιστορία» όπως τη διδάσκονται, δηλαδή η σημαντικότητα να καθορίζεται από τα πρόσωπα που διαμορφώνουν τη σχολική ιστορία (δάσκαλοι, σχολικά εγχειρίδια, ιστορικοί, σχεδιαστές των Α.Π.). Παράλληλα πρότεινε οι μαθητές/τριες να διατυπώνουν μια υποκειμενική προσέγγιση σύμφωνα με την οποία θα αναπτύσσουν μία μη κριτική ταύτιση της ιστορικής σημαντικότητας με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, διαμορφώνοντας μια αντικειμενικότερη στάση που θα βασίζεται στον αντίκτυπο των γεγονότων σε περισσότερους ανθρώπους και για μεγάλο χρονικό διάστημα.

4.3 Μεθοδολογική επισκόπηση

Πρόκειται για μία ποιοτική εκπαιδευτική ερμηνευτική έρευνα η οποία στηρίχτηκε αποκλειστικά στις απόψεις των συμμετεχόντων. Σε αυτούς δόθηκαν ερωτηματολόγια προς συμπλήρωση και στη συνέχεια ακολούθησε η συγκέντρωση δεδομένων, που αποτελούνται σε μεγάλο βαθμό από λέξεις ή ολόκληρο κείμενο από τους συμμετέχοντες. Όλες οι απαντήσεις των μαθητών/τριών, συγκεντρώθηκαν και αναλύθηκαν αναδεικνύοντας θέματα και οδηγώντας στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Αναλυτικότερα, πραγματοποιήθηκαν δύο επίπεδα επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας. Στο πρώτο επίπεδο, έγινε η ανάλυση των γραπτών απαντήσεων τους και η προσπάθεια ερμηνείας των αποτελεσμάτων της κάθε ερώτησης ξεχωριστά. Στο δεύτερο επίπεδο επεξεργασίας έγινε ανάλυση και ερμηνεία των απαντήσεων των ερωτώμενων με βάση το πρότυπο των περιγραφικών κωδικών όπως χρησιμοποιούνται από τη Foster σε μία αντίστοιχη έρευνά της για την έννοια της συνέχειας - αλλαγής. Σε ό,τι αφορά την έννοια της σημαντικότητας, η ανάλυση βασίζεται σε ορισμένα κριτήρια όπως χρησιμοποιούνται από τον Phillips. Ο ίδιος θεωρεί ότι όταν αυτές οι προϋποθέσεις συνυπάρχουν σε ένα μαθητή ή σε μία μαθήτριά, τότε ο/η εκπαιδευτικός έχει καταφέρει επιτυχώς αυτό που ο ίδιος ονομάζει “influential thinking”.

Σε μία τέτοιου είδους έρευνα, η ανάμειξη του /της ερευνητή/τριας θεωρείται αναπόφευκτη και συνήθως εξετάζει μικρο-έννοιες, εστιάζοντας κυρίως στην ατομική οπτική ή και σε προσωπικές νοητικές κατασκευές (Cohen & Manion, 1994). Έργο της ποιοτικής έρευνας, είναι κυρίως η περιγραφή, η ανάλυση και η σύνθεση των δεδομένων που αντλήθηκαν ώστε να ανταποκριθούν στους στόχους που τέθηκαν αρχικά.

Η μέθοδος η οποία επελέγη στο πλαίσιο του ερευνητικού σχεδιασμού είναι ο συνδυασμός του σχεδιασμού θεμελιωμένης θεωρίας και του εθνογραφικού σχεδιασμού. Με το σχεδιασμό θεμελιωμένης θεωρίας εξετάζουμε τις απόψεις των συμμετεχόντων προκειμένου να καταλήξουμε σε μια γενική εξήγηση. Η παραπάνω διαδικασία περιλαμβάνει τη συγκέντρωση δεδομένων, τη συσχέτιση μεταξύ τους και τη σύνθεση ενός σχήματος που απεικονίζει τη γενική ερμηνεία. Η επιλογή της

θεμελιωμένης θεωρίας έγινε στην παρούσα έρευνα για να μελετήσουμε και στην πορεία να εξηγήσουμε τη διαδικασία με την οποία οι μαθητές/ τριες αναπτύσσουν την ιστορική τους σκέψη και πιο συγκεκριμένα πως κατανοούν τις ιστορικές έννοιες. Παράλληλα, πρόκειται για ένα είδος εθνογραφικού σχεδιασμού, γιατί καταγράφουμε την ανάπτυξη σχημάτων συμπεριφοράς, όπως αυτά διαμορφώνονται με το πέρασμα του χρόνου στα μέλη μιας συγκεκριμένης ομάδας (Creswell, 2011).

Το μέσο το οποίο επελέγη για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού είναι το ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση στάσεων (“attitudinal questionnaire”) στη συμπλήρωση του οποίου έγινε άμεση συμμετοχή του ερευνητή (Αθανασίου, 2007). Οι ερωτήσεις που το συναποτελούν είναι ανοικτού τύπου γιατί αποσκοπούν στην ανάδειξη της γνώμης των ερωτώμενων και στην καταγραφή του βαθμού κατανόησης των ιστορικών εννοιών. Συντάχθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι κατανοητές στο δείγμα το οποίο απευθύνονται ως προς το γλωσσικό τους κώδικα αλλά και ως προς τη διατύπωση. Οι ερωτήσεις ήταν κατανεμημένες με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μισές να απευθύνονται στη μία ιστορική έννοια και οι υπόλοιπες στην άλλη ιστορική έρευνα που μελετάμε.

Η πρώτη ερώτηση, αποτελούνταν από επτά οπτικές πηγές, συνοδευόμενες από μία λεζάντα που τις περιέγραφε και οι ερωτώμενοι/ες καλούνταν να τις τοποθετήσουν στη σωστή χρονολογική σειρά, στηριζόμενοι στη συζήτηση που προηγήθηκε. Η πρώτη δραστηριότητα στηρίχτηκε κυρίως στην τακτική που ο Friedman (1982) ονόμασε “image coding” («κωδικοποίηση των εικόνων»), στην προσπάθεια, δηλαδή, των παιδιών να κατανοήσουν το περιεχόμενο των εικόνων και με βάση την εμπειρία και τις γνώσεις τους να τις τοποθετήσουν στη σωστή χρονολογική σειρά. Στόχος αυτής της δραστηριότητας ήταν να εντοπίσουμε αν οι μαθητές/ τριες γνωρίζοντας τη σειρά των γεγονότων βρισκόταν σε θέση να κατανοήσουν τι απεικόνιζε η κάθε οπτική πηγή και να την ταξινομήσουν στη σωστή χρονολογική σειρά, έχοντας ξεκάθαρη εικόνα της αλληλουχίας των γεγονότων.

Η δεύτερη και η τρίτη ερώτηση περιείχαν από τρεις οπτικές πηγές και μια γραπτή πηγή. Η πρώτη αναφέρονταν στην περιοχή της Καισαριανής, γνωστό τόπο εγκατάστασης των προσφύγων από το 1923 και έπειτα. Η δεύτερη στο λιμάνι της Σμύρνης και στο ρόλο πριν και μετά την καταστροφή. Τα πέντε κοινά

υποερωτήματα από τα οποία αποτελούνταν, ζητούσαν από τους μαθητές/ τριες αφού μελετήσουν και τις τέσσερις πηγές της κάθε ερώτησης, να συγκρίνουν τις οπτικές πηγές οι οποίες απεικόνιζαν την εξέλιξη της περιοχής της Καισαριανής μέσα στο χρόνο και τη σταδιακή παρακμή του λιμανιού της Σμύρνης. Στόχοι αυτής της δραστηριότητας ήταν οι μαθητές/τριες να εντοπίσουν τις εικόνες που ανήκουν στο παρελθόν και αυτές που ανήκουν στο παρόν, χρησιμοποιώντας στοιχεία μέσα από αυτές. Επιπλέον, η ερώτηση αυτή αποσκοπούσε στον εντοπισμό των αλλαγών που συντελέστηκαν με το πέρασμα του χρόνου, αναζητώντας ταυτόχρονα και απάντηση σχετικά με τις αιτίες που οδήγησαν σε αυτές τις αλλαγές (σύνδεση αιτιότητας και χρόνου). Τέλος, στόχος ήταν να εντοπίσουμε αν οι μαθητές/τριες βρισκόταν σε θέση να αντιληφθούν ότι μια αλλαγή δεν είναι απαραίτητα εξελικτική αλλά μπορεί, όπως στη δεύτερη περίπτωση να είναι και παλινδρομική.

Οι ερωτήσεις που ακολουθούν, εστιάζουν στην κατανόηση της έννοιας της σημαντικότητας μέσα από το γεγονός της μικρασιατικής καταστροφής. Στην τέταρτη ερώτηση απαριθμούνται μέσα από μία γραπτή πηγή οι σημαντικότεροι τομείς τους οποίους επηρέασε η μικρασιατική καταστροφή την Ελλάδα. Στην πηγή οι μαθητές/τριες μπορούσαν να εντοπίσουν τέσσερις παράγοντες: την εξωτερική πολιτική, τον πληθυσμό / εθνολογική σύσταση, την οικονομία και τον πολιτισμό. Στη συνέχεια καλούνταν να ταξινομήσουν τους παραπάνω τομείς με κριτήριο τη σημαντικότητά τους και να αιτιολογήσουν την επιλογή τους. Η τέταρτη ερώτηση στηρίζεται στην «κατηγοριοποίηση των γεγονότων» όπως την διατύπωσε η Counsell (2004), θεωρώντας τη ως την αποτελεσματικότερη μέθοδο για τον εντοπισμό της έννοιας της σημαντικότητας. Η παραπάνω ερώτηση στοχεύει στο να ωθήσει τους ερωτώμενους/ες να εντοπίσουν τους τομείς που επηρέασε η μικρασιατική καταστροφή τη χώρα, να τους ταξινομήσουν και κατασκευάζοντας κριτήρια να αιτιολογήσουν την επιλογή τους.

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, προβλέπεται η διδασκαλία της μικρασιατικής καταστροφής στο μάθημα της Ιστορίας της ΣΤ΄ τάξης. Η πέμπτη ερώτηση, στηριζόμενη σε αυτό το γεγονός ζητούσε από τους μαθητές και τις μαθήτριες να εξηγήσουν αν είναι σύμφωνοι με τη διδασκαλία του συγκεκριμένου κεφαλαίου, αιτιολογώντας την απάντησή τους. Σε αυτή την ερώτηση ανάμεσα στο πλήθος των απαντήσεων αποσκοπούμε να καταγράψουμε τα επιχειρήματα

σύμφωνα με τα οποία ένα ιστορικό γεγονός είναι σημαντικό ή όχι και αν και κατά πόσο αναγνωρίζουν τις διάφορες διαστάσεις της έννοιας της σημαντικότητας, καθώς πρόκειται για ένα γεγονός το οποίο επηρέασε σε μεγάλο βαθμό, για μεγάλο χρονικό διάστημα και με πολλούς τρόπους.

Η τελευταία ερώτηση αποτελείται από δύο γραπτές πηγές και πιο συγκεκριμένα από μαρτυρίες ατόμων τα οποία προβαίνουν στον απολογισμό των ανθρώπων που κατάφεραν να φτάσουν στην Ελλάδα κάνοντας παράλληλα αναφορά στα θύματα και στις αιτίες θανάτου τους. Τα επιμέρους ερωτήματα, αποσκοπούν κυρίως στο να ελέγξουν την επιρροή που άσκησε η μικρασιατική καταστροφή σε βάθος χρόνου κατά τους ερωτώμενους και πιθανά προσωπικά βιώματα ή πρότερες ιδέες οι οποίες επηρεάζουν τη στάση τους απέναντι στη σημαντικότητα του γεγονότος.

Για την αποτελεσματικότερη αξιολόγηση του βαθμού στον οποίο ανέπτυξαν τα παιδιά τις έννοιες της συνέχειας - αλλαγής και της σημαντικότητας, χρησιμοποιήθηκαν κάποιοι περιγραφικοί κώδικες (Foster, 2016). Αναλυτικότερα, για την κατανόηση της έννοιας του χρόνου χρησιμοποιήθηκαν τα εξής κριτήρια: (α) το μέγεθος της αλλαγής, (β) η κατανόηση της προσωρινής ή μόνιμης διάστασης της αλλαγής, (γ) η αναγνώριση της φύσης της πολυπλοκότητας της αλλαγής, (δ) η ευκρίνεια της αλλαγής και τέλος (ε) η εξελικτική ή παλινδρομική πορεία της. Για την κατανόηση της έννοιας της σημαντικότητας χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω κριτήρια: (α) η ταξινόμηση της σημαντικότητας των γεγονότων στηριζόμενη σε κριτήρια, (β) η αξιολόγηση του βαθμού σημαντικότητας (γεγονότος ή προσώπου/ων) σε βάθος χρόνου, (γ) η διάρκεια και η ποσότητα και (δ) ο ρόλος των πρότερων ιδεών στην έννοια της σημαντικότητας.

4.4 Προφίλ του δείγματος

Για τη συμπλήρωση του ερευνητικού εργαλείου για το οποίο θα γίνει εκτενέστερη αναφορά στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε επίσκεψη σε τέσσερα αστικά σχολεία των Ιωαννίνων και πιο συγκεκριμένα σε πέντε τμήματα της Ε΄ δημοτικού. Σε κάθε τμήμα έγινε προσπάθεια μέσα από ερωτήματα προς τον/ την

εκπαιδευτικό αλλά και από τη συζήτηση με την τάξη να σκιαγραφηθεί το προφίλ του κάθε τμήματος ξεχωριστά αλλά και του τρόπου με τον οποίο διδάσκονται το μάθημα της Ιστορίας με στόχο, μεταξύ των άλλων και την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών/τριών.

Το πρώτο τμήμα που πραγματοποιήθηκε η έρευνα αποτελούνταν από 15 μαθητές και μαθήτριες και όπως φάνηκε μέσα από τη συζήτηση με τον εκπαιδευτικό αλλά και στις τρεις φάσεις μέσα από τη συνύπαρξη με την τάξη, το γνωστικό επίπεδο των μαθητών/τριών ήταν πολύ υψηλό, όλοι και όλες γνώριζαν χωρίς να έχουν διδαχθεί επίσημα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα το μάθημα της μικρασιατικής καταστροφής, πληροφορίες για το γεγονός και ήταν ιδιαίτερα πρόθυμοι να τις μοιραστούν. Φρόντιζαν να σχολιάζουν κάθε πηγή που τους δόθηκε στη διάρκεια της πρώτης διδακτικής ώρας, να τοποθετούνται εκφέροντας τη γνώμη τους και να διατυπώνουν ερωτήματα. Ήταν αρκετά εξοικειωμένοι με την προβολή οπτικών πηγών στον προτζέκτορα ως εποπτικό μέσο διδασκαλίας, καθώς όπως επιβεβαιώθηκε στη συνέχεια από το δάσκαλο της τάξης τον χρησιμοποιούσαν μεταξύ των άλλων και για το μάθημα της Ιστορίας. Επιπλέον, ήταν εξοικειωμένοι με τον καταιγισμό ιδεών που χρησιμοποιήθηκε στην πρώτη φάση της διδασκαλίας.

Η επόμενη τάξη στην οποία έγινε επίσκεψη όπως παρατηρήθηκε δεν χρησιμοποιούσε συχνά τον προτζέκτορα ως μέσο διδασκαλίας, ούτε κάποιο άλλο εποπτικό μέσο παρά μόνο το χάρτη, το σχολικό βιβλίο και τον πίνακα. Ο τρόπος διδασκαλίας κινούνταν κυρίως στις δασκαλοκεντρικές μεθόδους, με αποτέλεσμα οι είκοσι μαθητές και οι μαθήτριες που τη συναποτελούσαν να δυσκολεύονται να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη μελέτη των πηγών στην πρώτη φάση της διδασκαλίας. Αυτό φάνηκε και στις απαντήσεις που έδωσαν στο ερευνητικό εργαλείο όπως φάνηκε στη δεύτερη διδακτική ώρα. Εφόσον δεν είχαν εξασκηθεί σε τέτοιου είδους δραστηριότητες δυσκολεύονταν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις τους και συνεπώς δεν είχαν αναπτύξει σε επαρκή βαθμό την ιστορική τους σκέψη και κατανόηση. Σαν σύνολο ήταν λιγότερο συνεργάσιμοι και λιγότερο πρόθυμοι στο να δώσουν τον καλύτερό τους εαυτό για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Η τρίτη κατά σειρά τάξη αποτελούνταν από 14 μαθητές και μαθήτριες, εκ των οποίων μόνο τα τέσσερα ήταν κορίτσια. Μία τέτοια απόκλιση στην κατανομή των δύο φύλων εντοπίστηκε μόνο στο συγκεκριμένο σχολείο. Και σε αυτή την τάξη όπως

παρατηρήθηκε ο εκπαιδευτικός κατέφευγε σε παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας χωρίς να αξιοποιεί ιδιαίτερα κατά τη διδασκαλία τις προσφερόμενες πηγές του σχολικού εγχειριδίου προκειμένου να αναπτύξει την ιστορική σκέψη των παιδιών συμβάλλοντας παράλληλα και στην ιστορική γνώση. Το γνωστικό επίπεδο της τάξης όπως επιβεβαιώθηκε και από τον εκπαιδευτικό ήταν αρκετά ικανοποιητικό. Στα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από τη συγκεκριμένη τάξη, παρατηρήθηκε ότι οι απαντήσεις των μαθητών/τριών ήταν πιο σύντομες, με πολλές από αυτές να είναι ακόμα και μονολεκτικές. Αν και στον τομέα της κατανόησης φάνηκε να αποδίδουν, ωστόσο παρατηρήθηκε δυσκολία στην ανάλυση του ιστορικού τους λόγου αλλά και στην ερμηνεία γεγονότων, καθιστώντας δύσκολη τη διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

Οι επόμενες δύο τάξεις που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο (Ε1' και Ε2') ανήκαν στο ίδιο σχολείο με την πρώτη τάξη να αποτελείται από 16 μαθητές/τριες, ενώ τη δεύτερη από 14. Στις δύο αυτές τάξεις παρατηρήθηκε ότι το γνωστικό επίπεδο των μαθητών/τριών ήταν περίπου το ίδιο, με τις δασκάλους τους να χρησιμοποιούν παρόμοιες μεθόδους διδασκαλίας. Τα παιδιά ήταν εξοικειωμένα με τη χρήση του προτζέκτορα ως εποπτικό μέσο διδασκαλίας και όπως αποδείχθηκε και με τη χρήση πηγών (οπτικών κυρίως) για την καλύτερη κατανόηση του γνωστικού αντικείμενου. Το λεξιλόγιό τους ήταν αρκετά ανεπτυγμένο τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό τους λόγο. Πολλές φορές οι δασκάλους τους ανέθεταν στους ίδιους να παρουσιάσουν το μάθημα της επόμενης μέρας, με αποτέλεσμα να μπορούν πιο εύκολα να διηγηθούν κάτι και να είναι σε θέση να αναλάβουν πρωτοβουλίες κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

4.5 Ερευνητική διαδικασία

Προκειμένου να εξασφαλίσουμε ότι οι μαθητές/τριες έχουν επαρκείς πληροφορίες πάνω στο θέμα της μικρασιατικής καταστροφής, φροντίσαμε να αφιερώσουμε την πρώτη διδακτική ώρα στη συζήτηση γύρω από το θέμα και το σχολιασμό προβαλλόμενων οπτικών πηγών, οι οποίες κατά τους Hayden και Stow (2000), αποτελούν την αποτελεσματικότερη μέθοδο κατανόησης του ιστορικού

χρόνου στα παιδιά. Μετά το πέρας της διδακτικής παρέμβασης, χορηγήθηκαν στους μαθητές και τις μαθήτριες φύλλα εργασίας τα οποία περιελάμβαναν ερωτήσεις στο θέμα της Μικρασιατικής Καταστροφής συνοδευόμενες από οπτικές και γραπτές πηγές. Η συγκεκριμένη θεματική επελέγη γιατί θεωρήθηκε κατάλληλη για την καλύτερη κατανόηση των δύο ιστορικών εννοιών που επρόκειτο να ερευνηθούν. Μελετώντας το γεγονός της μικρασιατικής καταστροφής τα παιδιά θα βρισκόταν σε θέση να κάνουν μία σύνδεση μεταξύ παρελθόντος και παρόντος (συνέχεια - αλλαγή), προβαίνοντας στον εντοπισμό κοινών στοιχείων και συνειδητοποιώντας την προσωπική τους ευθύνη για την πορεία της κοινωνίας στην οποία ζουν. Θα κατανοούσαν, δηλαδή, ότι ο κόσμος στον οποίο ζουν είναι αποτέλεσμα μιας εξελικτικής πορείας με υποκείμενα δράσης τους ανθρώπους. Παράλληλα θα γινόταν εντοπισμός του μεγάλου αριθμού ανθρώπων στις ζωές των οποίων άσκησε επιρροή, κατανοώντας τη σημαντικότητά της τόσο την εποχή που διαδραματίστηκε όσο και στα μετέπειτα χρόνια.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε συνολικά 79 μαθητές και μαθήτριες της Ε' τάξης δημοτικού σε τέσσερα σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων τους μήνες Μάρτιο – Απρίλιο 2019. Η επιλογή του δείγματος έγινε μέσω της απλής τυχαίας δειγματοληψίας, καθώς εγγυάται σε μεγάλο βαθμό την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Η διάρκειά της ήταν τρεις διδακτικές ώρες. Οι συμμετέχοντες, μετά τη διδακτική παρέμβαση η οποία αποσκοπούσε στο να τους εισάγει στο θέμα και να εντοπίσει τις πρότερες ιδέες τους, καλούνταν να απαντήσουν ατομικά στο ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε. Μετά τη συμπλήρωσή του, ακολούθησε συζήτηση και σχόλια πάνω στο θέμα και στη διαδικασία που προηγήθηκε. Η διδακτική μεθοδολογία που εφαρμόστηκε ήταν η μαθητοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας.

Κατά τη διάρκεια της πρώτης διδακτικής ώρας, οι μαθητές και οι μαθήτριες μετά από μια σύντομη εισαγωγή στο θέμα της Μικρασιατικής Καταστροφής με τη μέθοδο του καταιγισμού ιδεών, ήρθαν σε επαφή με οπτικοακουστικό υλικό το οποίο προβλήθηκε στον προτζέκτορα. Οι πηγές που προσφέρονταν στα παιδιά ήταν ακουστικές (μαρτυρίες), οπτικοακουστικές (βίντεο που σύγκριναν την καθημερινότητα των ανθρώπων πριν και μετά την καταστροφή) και οπτικές (χάρτες, επίσημα έγγραφα, εφημερίδες, χρονογραμμή, αριθμητικοί πίνακες). Ορισμένες από

αυτές συνοδεύονταν και από λεζάντες οι οποίες λειτουργούσαν επεξηγηματικά, ενώ το περιεχόμενο άλλων εικόνων σχολιάζονταν από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Στόχος της διδακτικής παρέμβασης στη διάρκεια της πρώτης ώρας ήταν να εισάγουμε τους μαθητές στο θέμα, να εντοπίσουμε και να καταγράψουμε τις πρότερες ιδέες τους πάνω σε αυτό και να τα προετοιμάσουμε γνωστικά ώστε να ανταπεξέλθουν σε ικανοποιητικό βαθμό στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων που θα ακολουθούσε. Τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν στη διάρκεια της πρώτης διδακτικής ώρας ήταν ο πίνακας και ο προτζέκτορας για την προβολή του οπτικοακουστικού υλικού.

Στη δεύτερη διδακτική ώρα, οι μαθητές/τριες ανέλαβαν σε ατομικό επίπεδο να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια, τα οποία αφορούσαν τις ιστορικές έννοιες της συνέχειας - αλλαγής και της σημαντικότητας. Το ερευνητικό εργαλείο το οποίο επελέγη για τη συλλογή δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελούνταν από έξι ερωτήσεις ανοικτού τύπου.

Μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και κατά τη διάρκεια της τρίτης φάσης της διδασκαλίας, έγινε μία συζήτηση με τους μαθητές/τριες με στόχο την ανταλλαγή απόψεων γύρω από το θέμα της μικρασιατικής καταστροφής και του ερωτηματολογίου που είχαν συμπληρώσει μόλις. Στη διάρκεια της τρίτης ώρας έγινε ένας απολογισμός και διατυπώθηκαν πολλές γνώμες, οι οποίες θα αναφερθούν και στη συνέχεια αναλυτικότερα. Στόχος αυτής της διδακτικής ώρας ήταν να εντοπίσουμε –στο βαθμό που ήταν δυνατό- αν οι γνώμες των μαθητών/τριων παρέμειναν ίδιες, διαφοροποιήθηκαν σε κάποιο βαθμό ή μεταβλήθηκαν ριζικά. Επίσης, αντλήθηκαν απόψεις σχετικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, πολλές από τις οποίες υπήρξαν αντικρουόμενες.

5. Παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων

Όπως προαναφέρθηκε, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 79 μαθητές (48 αγόρια και 31 κορίτσια) μαθητές και μαθήτριες πέντε τμημάτων της Ε' τάξης δημοτικού τεσσάρων αστικών σχολείων της πόλης των Ιωαννίνων. Κατά την υλοποίηση της έρευνας σημειώθηκαν περιορισμοί όπως η απουσία μαθητών την ημέρα που την είχαμε προγραμματίσει με αποτέλεσμα το δείγμα να διαφέρει σε σχέση με αυτό που είχαμε υπολογίσει αρχικά.

5.1 Αποτελέσματα για την έννοια της συνέχειας - αλλαγής

5.1.1 Αποτελέσματα 1^{ης} ερώτησης

1^η ερώτηση: Παρατήρησε προσεκτικά τις εικόνες και μετά τοποθέτησέ τις στη σωστή χρονολογική σειρά ξεκινώντας από την παλιότερη και γράφοντας το σωστό αριθμό δίπλα από καθεμία.

Με την παραπάνω ερώτηση στόχος ήταν να εντοπίσουμε αν οι μαθητές/τριες ήταν σε θέση να τοποθετήσουν στη σωστή χρονολογική σειρά τα γεγονότα που αναφέρθηκαν στην πρώτη φάση της διδασκαλίας. Την κατανόηση, δηλαδή, της αλληλουχίας του χρόνου η οποία αποτελεί τη βάση για την έννοια της συνέχειας - αλλαγής. Το μεγαλύτερο μέρος των ερωτώμενων (56 μαθητές/τριες) έδειξαν να ανταπεξέρχονται απέναντι στην προσπάθεια κωδικοποίησης των εικόνων τοποθετώντας τις όλες στη σωστή χρονολογική σειρά. Πολλοί από αυτούς μάλιστα στην προσπάθειά τους να είναι όσο πιο ακριβείς απέναντι στην ερώτηση που αφορούσε την έννοια του χρόνου, προσπάθησαν δίπλα από τη λεζάντα να καταγράψουν και την περίοδο στην οποία αναφέρονταν η καθεμία με τη χρήση χρονολογιών, κατασκευάζοντας ένα είδος χρονολογικού πίνακα. Αυτή η μέθοδος βρίσκεται κατά το Friedman (1982) πιο κοντά στον τρόπο σκέψης των παιδιών και τα βοηθά στο να δώσουν πιο ακριβείς απαντήσεις όταν πρόκειται για την έννοια του χρόνου.

Άλλοι μαθητές/τριες, ενώ φάνηκε στην πρώτη φάση της διδακτικής παρέμβασης να μην αντιμετωπίζουν πρόβλημα όταν χρειάστηκε να αφηγηθούν τα γεγονότα, ωστόσο όταν ήρθε η ώρα να τοποθετήσουν στη σωστή σειρά τις οπτικές

πηγές συνάντησαν δυσκολίες, επιλέγοντας λάθος εικόνες με αποτέλεσμα να οδηγηθούν στη συνέχεια σε αδιέξοδο. Σε αυτή τη δεύτερη κατηγορία ανήκουν 9 μαθητές/τριες που φάνηκε να συναντούν δυσκολίες ήδη από τις πρώτες εικόνες, με αποτέλεσμα να έχουν δώσει λάθος απαντήσεις στη χρονολογική σειρά των εικόνων. Το αποτέλεσμα αυτό, αποδεικνύει ότι οι μαθητές και μαθήτριες που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία, πιθανότατα δεν είχαν κατανοήσει πλήρως τη σειρά των γεγονότων ή το περιεχόμενο των οπτικών πηγών, επιλέγοντας βιαστικά τις απαντήσεις τους χωρίς να λάβουν υπόψη τους την αλληλουχία των γεγονότων.

Ορισμένοι/ες ερωτώμενοι/ες (14) παρατηρήθηκε ότι ενώ κατανόησαν πλήρως το περιεχόμενο των πρώτων οπτικών πηγών, ωστόσο δεν κατάφεραν να τοποθετήσουν στη σωστή χρονολογική σειρά τις δύο ή τρεις τελευταίες. Η επιλογή τους αυτή οδηγούσε σε λάθος αποτέλεσμα, χωρίς αυτό να τους προβληματίζει για τη διόρθωσή του. Το γεγονός αυτό ενισχύει την άποψη ότι δεν είχαν αντιληφθεί το λάθος τους. Επιπλέον, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι αν και γνώριζαν την αλληλουχία των γεγονότων δεν ήταν σε θέση να χρησιμοποιήσουν σωστά τις προσφερόμενες πηγές, το οποίο αποδεικνύει ότι δεν είχαν εξοικειωθεί στη χρήση οπτικών πηγών κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Τέλος, παρατηρείται ότι το σημείο που δυσκόλεψε περισσότερο τα υποκείμενα της έρευνας, είναι ο εντοπισμός της κατάληξης των γεγονότων και όχι της έναρξής τους, καθώς εκεί δεν εντοπίστηκε κανένα λάθος στις απαντήσεις τους. Αυτό, αποδεικνύει ότι οι ερωτώμενοι/ες δεν αντιλήφθηκαν πως συντελέστηκε η αλλαγή, δεν κατανόησαν όλα τα στάδια της μέχρι το τελευταίο στάδιο των αποτελεσμάτων.

5.1.2 Αποτελέσματα 2^{ης} ερώτησης

2^η ερώτηση: Λαμβάνοντας υπόψη το περιεχόμενο του κειμένου και των παρακάτω εικόνων από την Καισαριανή, να απαντήσεις στα εξής ερωτήματα:

- A) Τι δείχνουν οι εικόνες;*
- B) Ποιες από αυτές ανήκουν στο παρελθόν και ποιες στο παρόν;*
- Γ) Ποιες αλλαγές παρατηρείς;*
- Δ) Γιατί πιστεύεις ότι έγιναν αυτές οι αλλαγές;*

Ε) Υπάρχουν στοιχεία τα οποία παρέμειναν ίδια;

Στο πρώτο υποερώτημα 23 μαθητές/ τρεις περιέγραψαν τις εικόνες εστιάζοντας στην εξέλιξη της περιοχής της Καισαριανής. Χαρακτηριστική ήταν η απάντηση ενός μαθητή ο οποίος υποστήριξε ότι : *«Στις εικόνες βλέπουμε την ανάπτυξη του πολιτισμού των προσφύγων που εγκαταστάθηκαν στην περιοχή της Καισαριανής»*. Ένας άλλος μαθητής απάντησε: *«Οι εικόνες δείχνουν τα τρία στάδια που πέρασαν οι άνθρωποι μετά τη μικρασιατική καταστροφή. Για μεγάλο χρονικό διάστημα κοιμόταν σε πρόχειρα σπίτια, δεν είχαν φαγητό, προσπαθούσαν να κάνουν το καλύτερο για αυτούς και τις οικογένειές τους»*. Αρκετοί άλλοι (56) έδωσαν σύντομες απαντήσεις χωρίς να περιγράψουν τις εικόνες γράφοντας: *«Δείχνουν την περιοχή της Καισαριανής παλιότερα και όπως είναι σήμερα»*. Οι σύντομες απαντήσεις όπως παρατηρείται υπερισχύουν των αναλυτικών, γεγονός το οποίο αποδεικνύει ότι τα υποκείμενα της έρευνας δεν έκαναν χρήση των γραπτών πηγών, παρά μόνο των οπτικών. Παράλληλα, δεν περιέγραψαν το περιεχόμενο των πηγών, αλλά αρκέστηκαν στο να χρησιμοποιήσουν στις απαντήσεις τους την πληροφορία η οποία ήδη από την εκφώνηση μπορεί να αντληθεί. Αυτό αποδεικνύει ότι ούτε τις οπτικές πηγές τις αξιοποίησαν σε ικανοποιητικό βαθμό, ενώ παράλληλα μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι περισσότεροι δεν γνώριζαν τη μεθοδολογία για τη σωστή αξιοποίηση μιας πηγής (οπτικής ή γραπτής).

Στο υποερώτημα ποιες από αυτές ανήκουν στο παρελθόν και ποιες στο παρόν η πλειοψηφία των μαθητών (62) χαρακτήρισε μόνο την τρίτη εικόνα ως την πρόσφατη, ενώ τις δύο πρώτες τις κατέταξε στο παρελθόν. Οι υπόλοιποι 17, βέβαια, έκριναν ότι μόνο η πρώτη εικόνα ανήκει στο παρελθόν γιατί όπως υποστήριξε ένας μαθητής : *«Οι άνθρωποι ζούσαν σε σκηνές πολλά χρόνια πριν. Πλέον ζουν μόνο σε πολυκατοικίες και σπίτια»*. Σε αυτό το υποερώτημα, παρατηρήθηκε ότι οι 29 από τους/ τις ερωτώμενους/ ες επέλεξαν να απαντήσουν μονολεκτικά, χωρίς να αιτιολογούν τη συγκεκριμένη γνώμη όπως τους είχε ζητηθεί. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η απάντηση της μαθήτριας: *«Οι δύο πρώτες ανήκουν στο παρελθόν και η τρίτη στο παρόν»*. Αν και οι απαντήσεις αυτών των μαθητών/τριών ήταν σωστές, ωστόσο δεν ήταν ολοκληρωμένες. Το γεγονός ότι γνώριζαν τη σωστή απάντηση αλλά δεν ήταν σε θέση να την υποστηρίξουν με επιχειρήματα, αποδεικνύει την απουσία ιστορικού λόγου και κατ' επέκταση της ιστορικής σκέψης

των μαθητών/τριών. Οι υπόλοιποι 50 μαθητές/ τριες ανεξάρτητα από το βαθμό ορθότητας της απάντησής τους αιτιολόγησαν τη γνώμη τους δίνοντας πιο ολοκληρωμένες απαντήσεις (*«Και οι δύο πρώτες εικόνες ανήκουν στο παρελθόν. Οι άνθρωποι δε ζουν στη σημερινή εποχή σε σκηνές ή πρόχειρα σπίτια αλλά σε πολυκατοικίες»*).

Στο επόμενο υποερώτημα που καλούσε τους/ τις μαθητές/ τριες να εντοπίσουν αλλαγές ανάμεσα στις τρεις εικόνες οι τομείς στους οποίους εστίασαν οι ερωτώμενοι/ ες διαφοροποιήθηκαν. Ορισμένοι (16 ερωτώμενοι/ες) δε στηρίχτηκαν μόνο στα προφανή στοιχεία που απεικονίζονταν στις πηγές αλλά εστίασαν και στην ποιότητα ζωής των προσφύγων απαντώντας ως εξής: *«Παρατηρώ ότι στο παρελθόν οι πρόσφυγες δεν είχαν τόσο ωραία ζωή, ενώ σήμερα η ζωή τους βελτιώθηκε»*. Άλλοι (38 ερωτώμενοι/ ες) εστίασαν σε αλλαγές που σημειώθηκαν στον πληθυσμό οι οποίες είχαν ως αποτέλεσμα την αλλαγή των κατοικιών τους: *«Παρατηρείται πως απ' το παρελθόν μέχρι σήμερα αυξήθηκαν τα σπίτια λόγω της ανάγκης αποκατάστασης των προσφύγων»*. Μία μαθήτρια υποστήριξε ότι: *«Έχουν χτιστεί σπίτια αντί των σκηνών και δείχνουν να είναι ασφυκτικά»*, ενώ μία άλλη μαθήτρια έγραψε: *«Παρατηρώ αλλαγές στον πληθυσμό, στα κτίρια και την τεχνολογία, και επέκταση της πόλης»*. Η τρίτη κατηγορία απαντήσεων (25), εστίασε σε πιο προφανείς αλλαγές επισημαίνοντας κυρίως τα στοιχεία που προέκυπταν από τις εικόνες, δίνοντας πιο περιορισμένες απαντήσεις: *«Παρατηρώ ότι οι άνθρωποι από σκηνές που ζούσαν στην αρχή τώρα ζουν σε πολυκατοικίες»*. Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν ακόμη, όσοι και όσες παρέλειψαν το σχολιασμό μίας από τις τρεις εικόνες- για την ακρίβεια τη δεύτερη σχολιάζοντας μόνο τις διαφορές μεταξύ της πρώτης και τελευταίας εικόνας όπου οι αλλαγές φάνηκαν πιο ξεκάθαρες. Σε αυτή την περίπτωση αν και το περιεχόμενο των απαντήσεων τους υπήρξε ορθό, ωστόσο οι απαντήσεις τους φάνηκαν ημιτελείς, καθώς τους δε στηρίχτηκαν σε όλες τις προσφερόμενες πηγές.

Όταν οι μαθητές/τριες ρωτήθηκαν για τους λόγους που σημειώθηκαν οι αλλαγές, οι περισσότεροι (49) εστίασαν στην ανάγκη για καλύτερο βιοτικό επίπεδο (*«Οι αλλαγές στις κατοικίες έγιναν για καλύτερη ποιότητα ζωής, ασφάλεια και προστασία»*, *«Για την καλύτερη διαβίωση των κατοίκων στις μικρές συνοικίες που εξελίχθηκαν σε πόλεις»*). Κάποιοι άλλοι (12 ερωτώμενοι/ ες) εστίασαν στην ταχεία

αλλαγή που σημειώθηκε στον πληθυσμό της Ελλάδας, υποστηρίζοντας ότι «Οι αλλαγές έγιναν λόγω του ερχομού των προσφύγων», «Μόνο έτσι θα κάλυπταν οι άνθρωποι τις πρώτες ανάγκες». Τέλος, οι υπόλοιποι 18 ερωτώμενοι/ες εστίασαν σε μία από τις παρακάτω ή σε ένα συνδυασμό αιτιών όπως η ανάγκη για επιβίωση, οι άσχημες συνθήκες που αντιμετώπισαν στο παρελθόν και η απώλεια («Για να μπορέσουν οι πρόσφυγες να επιβιώσουν και να μη χαθούν άλλες ζωές»). Από τις παραπάνω απαντήσεις των μαθητών/τριών, μπορούμε να εξάγουμε το συμπέρασμα ότι όλα τα υποκείμενα της έρευνας βρισκόταν σε θέση να συνδέσουν την έννοια της αιτιότητας με αυτή της συνέχειας και της αλλαγής, όπου αποτελούσε έναν από τους στόχους του υποερωτήματος.

Το τελευταίο υποερώτημα, στο οποίο κλήθηκαν να απαντήσουν τα παιδιά αναζητά πιθανά κοινά στοιχεία τα οποία εντοπίζονται στις τρεις διαθέσιμες οπτικές πηγές. Η πλειοψηφία των μαθητών/τριών συμφώνησε ότι δεν παρέμειναν κοινά στοιχεία (71). Κάποιοι μάλιστα προσπάθησαν να αιτιολογήσουν γιατί συνέβη αυτή η αλλαγή υποστηρίζοντας ότι: «Δεν υπάρχουν κοινά στοιχεία. Οι άνθρωποι με το χρόνο εξελίσσονται, δε μένουν όλα ίδια». Ωστόσο υπήρξαν και μαθητές/τριες (8) οι οποίοι δεν εστίασαν τόσο στις οπτικές ή τις γραπτές πηγές αλλά και στην εμπειρία τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η απάντηση της μαθήτριας η οποία έγραψε: «Φυσικά και παρέμειναν κάποια ίδια στοιχεία όπως ο πολιτισμός και η γλώσσα». Οι απαντήσεις των παραπάνω ερωτώμενων υποδηλώνουν την ύπαρξη ιστορικής σκέψης. Αξίζει να σημειωθεί ότι κανένας μαθητής/τρια δεν επεσήμανε το γεγονός ότι και στις τρεις οπτικές πηγές εντοπίζουμε το ίδιο μέρος, την περιοχή της Καισαριανής, γεγονός το οποίο ενισχύει την άποψη ότι δε στηρίχτηκαν τόσο στις γραπτές, όσο στις οπτικές πηγές. Επομένως εδώ η συνέχεια που υποδηλώνεται από τη διαχρονική χρήση του χώρου, δεν εντοπίστηκε (και προφανώς δεν κατανοήθηκε) από τα παιδιά. Ένα ακόμη στοιχείο που παρατηρήθηκε είναι ότι δε σχολιάστηκε καθόλου ο ανθρώπινος παράγοντας όπως αποτυπώνεται σε μία από τις πηγές.

5.1.3 Αποτελέσματα 3^{ης} ερώτησης

3^η ερώτηση: Αφού μελετήσεις το περιεχόμενο του παρακάτω κειμένου και των φωτογραφιών από τη Σμύρνη, να απαντήσεις στα εξής ερωτήματα:

- A) Τι δείχνουν οι εικόνες;
- B) Ποιες από αυτές ανήκουν στο παρελθόν και ποιες στο παρόν;
- Γ) Ποιες αλλαγές παρατηρείς;
- Δ) Γιατί πιστεύεις ότι έγιναν αυτές οι αλλαγές;
- Ε) Υπάρχουν στοιχεία τα οποία παρέμειναν ίδια;

Στο πρώτο υποερώτημα, οι μαθητές/ τριες καλούνται να περιγράψουν τις οπτικές πηγές που τους δίνονται. Σε αυτό, όλοι και όλες οι ερωτώμενοι/ες συμφώνησαν ότι πρόκειται για τη Σμύρνη, διαφοροποιώντας λίγο την περιγραφή τους. «*Η πρώτη εικόνα δείχνει τη Σμύρνη πριν την καταστροφή της η δεύτερη το λιμάνι της όταν φλέγονταν και οι κάτοικοι βρισκόταν σε πανικό και η τρίτη τη Σμύρνη σήμερα που ανήκει στην Τουρκία*», είναι μία από τις απαντήσεις που έδωσε ένας μαθητής. Και σε αυτή την περίπτωση παρατηρήθηκε ότι αν και η περιγραφή όλων των ερωτώμενων ήταν ακριβής, ωστόσο κανείς δε χρησιμοποίησε το περιεχόμενο της γραπτής πηγής για την ανάλυση. Ένα ακόμη στοιχείο που εντοπίστηκε είναι το γεγονός ότι 53 ερωτώμενοι/ες έδωσαν πολύ περιορισμένες σε έκταση απαντήσεις χωρίς να εκμεταλλευτούν το περιεχόμενο των πηγών σε επαρκή βαθμό («*Οι εικόνες δείχνουν τη Σμύρνη*»).

Στο ερώτημα ποιες ανήκουν στο παρελθόν και ποιες στο παρόν όλοι και όλες οι ερωτώμενοι/ες απάντησαν ομόφωνα ότι μόνο η τρίτη εικόνα ανήκει στο παρόν στηριζόμενοι κυρίως στα καινούρια σπίτια και στους αυτοκινητόδρομους, στοιχεία της σημερινής εποχής («*Μόνο η τρίτη εικόνα ανήκει στο παρόν, γιατί έχει καινούρια σπίτια, μαγαζιά και αυτοκίνητα*»). Στο υποερώτημα αυτό 68 μαθητές και μαθήτριες έδωσαν σύντομες απαντήσεις, χωρίς να αιτιολογήσουν τη γνώμη τους χρησιμοποιώντας στοιχεία της πηγής. Οι υπόλοιποι/ ες 11 έδωσαν πιο ολοκληρωμένες απαντήσεις, όπως η απάντηση της μαθήτριας που δίνεται παραπάνω.

Στη συνέχεια, όταν οι μαθητές/τριες ρωτήθηκαν για τις αλλαγές των τριών εικόνων με βάση τις οπτικές αλλά και τη γραπτή πηγή, φάνηκε πως είχαν παρατηρηθεί αρκετές, με κάθε ερωτώμενο/ η να εστιάζει σε κάποιο διαφορετικό στοιχείο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ήταν η απάντηση του μαθητή, ο οποίος δεν

εντόπισε κανένα κοινό στοιχείο μεταξύ των προσφερόμενων πηγών απαντώντας ως εξής: *«Παρατηρώ τη μεγάλη αλλαγή στην όψη της πόλης μέσα στα χρόνια, καθώς τίποτα δε θυμίζει την παλιά Σμύρνη»*. Μία μαθήτρια έδωσε την εξής απάντηση εστιάζοντας όχι μόνο στην όψη της Σμύρνης: *«Παρατηρώ ότι ο πολιτισμός αναπτύχθηκε μετά τη μεγάλη καταστροφή από τη φωτιά»*. Μία άλλη προσέγγιση: *«Οι εικόνες σταδιακά αλλάζουν. Όσο πλησιάζουμε στην τελευταία γίνονται όλο και πιο σύγχρονες. Αυτό φαίνεται και από το δρόμο που έχει διαφορετικά μέσα μεταφοράς στην πρώτη και την τελευταία εικόνα»*. Για την περιγραφή των αλλαγών πολύ λίγοι/ες (μόνο 3) μαθητές/τριες χρησιμοποίησαν στοιχεία και από τη γραπτή πηγή όπως η μαθήτρια που έγραψε: *«Κατά τη μεγάλη πυρκαγιά καταστράφηκε μεγάλο κομμάτι της Σμύρνης και έτσι σε τίποτα δε θυμίζει την όψη της παλιάς Σμύρνης με τα στενά σοκάκια και τα ξύλινα σπίτια. Όλα έγιναν πιο σύγχρονα»*. Οι υπόλοιποι/ες 76 μαθητές/τριες εστίασαν στις εικόνες, σχολιάζοντας κυρίως την αλλαγή στα μέσα μεταφοράς και τις κατοικίες, παραλείποντας και σε αυτή την ερώτηση τον ανθρώπινο παράγοντα που καλύπτει μεγάλο μέρος των πηγών (*«Στις εικόνες υπάρχουν διαφορές στους δρόμους, στα σπίτια και στα αυτοκίνητα»*). Η δεύτερη εικόνα δε σχολιάστηκε από κανέναν ερωτώμενο, γεγονός το οποίο μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι επέλεξαν να παραλείψουν ένα στάδιο της αλλαγής ή δεν το εντόπισαν καθόλου.

Στο τέταρτο υποερώτημα, που ζητά τη γνώμη των ερωτώμενων για το λόγο που ώθησε σε αυτές τις αλλαγές, οι ερωτώμενοι/ες στηρίχτηκαν σε διαφορετικές αιτίες. Ένας μαθητής απάντησε: *«Διότι στην αρχή βρισκόταν σε εμπόλεμη κατάσταση η Σμύρνη, μετά όμως επανήλθε η ειρήνη»*. Μία άλλη απάντηση από μία μαθήτρια η οποία επέλεξε να εστιάσει στην ανάγκη για πρόοδο είναι η εξής: *«Γιατί υπήρχε ανάγκη για εξέλιξη (μέσα μεταφοράς, μαγαζιά, νοσοκομεία, σχολεία κτλ)»*. Ένας από τους ερωτώμενους απάντησε: *«Οι αλλαγές έγιναν εξαιτίας του μίσους για τους κατοίκους της περιοχής»*, ενώ κάποιος άλλος *«Για να ξεχαστεί η φρίκη που έγινε τότε»*. Τα περισσότερα υποκείμενα της έρευνας (45) παρατηρήθηκε ότι εστίασαν στην ανάγκη για πρόοδο, 32 από αυτούς θεώρησαν την αλλαγή ως αποτέλεσμα της καταστροφής που υπέστη η Σμύρνη, ενώ μόνο δύο ερωτώμενοι/ες - οι απαντήσεις των οποίων καταγράφηκαν παραπάνω - εντόπισαν και άλλα βαθύτερα αίτια, που εστίαζαν στη φρίκη και στο μίσος (ψυχολογικό παράγοντα) ως βασικό κίνητρο για

αλλαγή. Εδώ οι απαντήσεις των ερωτώμενων χωρίζονται σε μία ακόμη κατηγορία: σε αυτούς που αιτιολόγησαν την αλλαγή μεταξύ της πρώτης και δεύτερης πηγής και σε όσους εστίασαν στις αλλαγές μεταξύ της πρώτης και τελευταίας πηγής. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν μόνο δύο ερωτώμενοι που εστίασαν στις αιτίες που οδήγησαν από την πρώτη πηγή στη δεύτερη (μίσος, διεκδίκηση της περιοχής), ενώ στη δεύτερη ανήκουν οι υπόλοιποι μαθητές/ τριες που εστίασαν κυρίως στην ανάγκη για την αποκατάσταση σε κάθε επίπεδο της καταστροφής που προκλήθηκε. Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι κανείς ερωτώμενος δεν εστίασε σε όλα τα στάδια της αλλαγής, επιλέγοντας κάθε φορά ό,τι φαινόταν πιο προφανές στον καθένα.

Όταν ζητήθηκε από τους μαθητές και τις μαθήτριες να απαριθμήσουν κοινά στοιχεία των τριών οπτικών πηγών, οι περισσότεροι/ες διατύπωσαν την άποψη ότι τα κοινά στοιχεία είναι ανύπαρκτα (75 ερωτώμενοι/ ες). Ως κοινά στοιχεία οι τέσσερις μαθητές/ τριες που διαφοροποίησαν τις απαντήσεις τους επέλεξαν να καταγράψουν το λιμάνι και τα σοκάκια της Σμύρνης (*«Το μόνο κοινό (στοιχείο) είναι το λιμάνι της Σμύρνης και τα σοκάκια»*). Πιθανόν να οδηγήθηκαν σε αυτό το συμπέρασμα ως αποτέλεσμα της μελέτης της γραπτής πηγής. Οι απαντήσεις τους φάνηκε να στηρίζονται στη σύγκριση μόνο της πρώτης και τελευταίας οπτικής πηγής, παραλείποντας το δεύτερο στάδιο της αλλαγής. Στοιχεία τα οποία επίσης δεν αναφέρθηκαν είναι ο ανθρώπινος παράγοντας και το γεγονός ότι στις τρεις οπτικές πηγές απεικονίζεται το ίδιο σημείο, το λιμάνι της Σμύρνης. Συνεπώς, οι απαντήσεις των παιδιών επιβεβαίωσαν στοιχεία της ιστορικής σκέψης τους που ήδη είχαν διαπιστωθεί και σε προηγούμενα ερωτήματα της έρευνας.

5.2 Αποτελέσματα για την έννοια της σημαντικότητας

5.2.1 Αποτελέσματα 4^{ης} ερώτησης

4^η ερώτηση: Σε ποιους τομείς υπήρξε σημαντική η μικρασιατική καταστροφή για την Ελλάδα; Ταξινόμησε τους παρακάτω τομείς με βάση τη σημαντικότητά τους και αιτιολόγησε την επιλογή σου.

Οι απαντήσεις των μαθητών/τριών διαφοροποιήθηκαν, καθώς ο καθένας τους επέλεξε να ταξινομήσει διαφορετικά τους παράγοντες της γραπτής πηγής, αιτιολογώντας παράλληλα αυτή την επιλογή τους. Στη συνέχεια, θα γίνει μία προσπάθεια κατηγοριοποίησης των απαντήσεών τους. Πριν την απόπειρα ταξινόμησης αξίζει να σημειωθεί ότι το παραπάνω ερώτημα όπως αποδείχθηκε από τις απαντήσεις των ερωτώμενων είχε το μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας και αυτό επιβεβαιώθηκε τόσο από τους ίδιους/ες στη διάρκεια της τρίτης φάσης της διδασκαλίας όσο και από τις απαντήσεις τους. Από τις απαντήσεις φάνηκε ότι ορισμένοι (11 ερωτώμενοι/ες) ταξινόμησαν απλά τους τέσσερις τομείς, αιτιολόγησαν την άποψή τους αλλά δεν έκαναν καμία σύνδεση των τεσσάρων τομέων με το γεγονός της μικρασιατικής καταστροφής ούτε με το πώς επηρέασαν τη χώρα, όπως καλούνταν από τη διατύπωση της ερώτησης. Στηριζόμενοι σε αυτό μπορούμε να εξάγουμε το συμπέρασμα ότι στην έννοια της σημαντικότητας εντοπίζεται μεγαλύτερος βαθμός δυσκολίας σε σχέση με την έννοια της συνέχειας – αλλαγής. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές/τριες ασχολούνται ελάχιστα ή καθόλου με δραστηριότητες που αφορούν τη σημασία των γεγονότων στο ελληνικό σχολείο, εστιάζοντας στις έννοιες του χρόνου και της αιτίας ή στο γεγονός ότι η ίδια η έννοια είναι πιο δυσνόητη για μαθητές/τριες μικρής ηλικίας.

Από την ταξινόμηση των απαντήσεων των υπόλοιπων 68 μαθητών/τριών προέκυψαν τέσσερις κατηγορίες: α) αυτοί που θεώρησαν την οικονομία ως το βασικότερο παράγοντα (22), β) αυτοί που έκριναν ότι σημαντικότερος είναι ο πολιτισμός (11), γ) όσοι επέλεξαν τον πληθυσμό (28) και τέλος δ) όσοι έκαναν μία σύνθεση των παραπάνω παραγόντων (3), χωρίς να τους ταξινομήσουν. Στη συνέχεια παρατίθενται ενδεικτικές απαντήσεις της κάθε κατηγορίας που προαναφέραμε.

Στην πρώτη κατηγορία εντάσσεται η απάντηση που έδωσε ένας μαθητής: *«Οικονομία: Αν ένα κράτος δέχεται συνέχεια νέους κατοίκους δεν μπορεί να καλύψει τις ανάγκες όλων. 2. Εξωτερική πολιτική: Μετά την οικονομία επηρεάστηκαν οι σχέσεις της Ελλάδας με την Τουρκία. 3. Πληθυσμός/ Εθνολογική σύσταση: Αυξήθηκε πολύ ο αριθμός των κατοίκων της χώρας. 4. Πολιτισμός: Είναι πολύ σημαντικός γιατί η κάθε χώρα έχει διαφορετικό και μετά τη μικρασιατική καταστροφή επηρεάστηκε».* Όπως μπορούμε να συμπεράνουμε από την απάντηση του μαθητή, ο λόγος που επέλεξε να τοποθετήσει ως σημαντικότερη την οικονομία

είναι γιατί αυτή επηρεάζεται από τον αριθμό των κατοίκων που ζουν σε μια περιοχή και στην προκειμένη περίπτωση ο αριθμός των προσφύγων υπήρξε μεγάλος. Όσοι επέλεξαν την οικονομία ως το βασικότερο παράγοντα αιτιολόγησαν την επιλογή τους είτε λόγω της κάλυψης των αναγκών των ανθρώπων (17), είτε λόγω της επαγγελματικής αποκατάστασης (5) αφού εμφανίστηκαν μεγαλύτερες ανάγκες για εργασία.

Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι μαθητές/τριες που έκριναν ότι ο πολιτισμός άσκησε μεγαλύτερη επιρροή υποστηρίζοντας τα εξής: *«Πιστεύω ότι πρώτα απ' όλα επηρέασε τον πολιτισμό γιατί μετά τον ερχομό πολλών ανθρώπων ο πολιτισμός άρχισε να αλλάζει. Ύστερα την εξωτερική πολιτική γιατί υπήρξαν προστριβές μεταξύ Ελλάδας-Τουρκίας. Τέλος και την οικονομία γιατί πολύ μεγάλος αριθμός ανθρώπων πέθανε και άλλοι έπρεπε να φύγουν ξαφνικά»*. Όπως παρατηρείται ο μαθητής που έδωσε τη συγκεκριμένη απάντηση δεν κατάφερε να αιτιολογήσει την απάντησή του επαρκώς. Το ίδιο ισχύει και για όλους τους υπόλοιπους μαθητές/τριες οι οποίοι είχαν ως πρώτη επιλογή τους τον πολιτισμό. Αυτό αποδεικνύει ότι δεν κατανόησαν πλήρως την έννοια του πολιτισμού. Το ίδιο συνέβη και με την έννοια της εξωτερικής πολιτικής, γιατί όπως φάνηκε κανείς δεν επέλεξε να την τοποθετήσει ως το σημαντικότερο τομέα αλλά ούτε τεκμηριώθηκε από κάποιον επαρκώς. Συνεπώς, συμπεραίνουμε ότι για την κατανόηση των δευτερογενών εννοιών αποτελεί προϋπόθεση η συστηματική κατανόηση και επεξεργασία των πρωτογενών εννοιών.

Στην επόμενη κατηγορία ανήκουν οι μαθητές/τριες που θεώρησαν ως άμεσα επηρεαζόμενο τον πληθυσμό: *«Αρχικά, το ελληνικό κράτος επηρεάστηκε σημαντικά. 1. Λόγω του μεγάλου πληθυσμού που ήταν δύσκολο να ζήσει στο ελληνικό κράτος. 2. Λόγω της οικονομίας, καθώς στην αρχή δεν μπορούσαν να βρουν δουλειά όλοι. 3. Σημαντική ήταν η αλλαγή στην εξωτερική πολιτική γιατί ενισχύθηκαν οι σχέσεις των δυο χωρών. 4. Σημαντική ήταν επίσης η πολιτιστική παράδοση που επηρέασε τον ελληνικό λαό»*. Όσα υποκείμενα της έρευνας επέλεξαν τον πληθυσμό ως καθοριστικότερο παράγοντα, στήριξαν τη γνώμη τους σε χωροταξικά κριτήρια.

Τέλος, μόνο τρεις μαθητές/τριες δεν ταξινόμησαν τους τομείς αλλά επέλεξαν να κάνουν μία σύνθεση αυτών στηρίζοντας την άποψη αυτή στο γεγονός ότι και οι τέσσερις τομείς έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα: *«Όλοι οι τομείς είναι εξίσου σημαντικοί και επηρέασαν τη χώρα μας. Πολλοί συνδέονται κίολας μεταξύ τους»*.

Αποδεικνύεται ότι οι ερωτώμενοι/ες που έκαναν σύνθεση είχαν αναπτύξει σε μεγαλύτερο βαθμό την ιστορική τους σκέψη, καθώς ήταν σε θέση να σκεφτούν συνδυαστικά και να αιτιολογήσουν την επιλογή τους.

Στην πρώτη περίπτωση, ο μαθητής θεώρησε ως το σημαντικότερο παράγοντα που επηρέασε την Ελλάδα την οικονομία, υποστηρίζοντας ότι η χώρα δεν υπήρξε ικανή να καλύψει τις ανάγκες όλων των προσφύγων που κατέφυγαν σε αυτή για επιβίωση. Ως λιγότερο σημαντικό παράγοντα θεώρησε το κομμάτι του πολιτισμού, αν και ο ίδιος υποστήριξε ότι σε μικρότερο βαθμό επηρεάστηκε και αυτός με τον ερχομό των προσφύγων. Αντίθετα, στη δεύτερη περίπτωση, η μαθήτρια έκρινε ως το βασικότερο παράγοντα τον πολιτισμό ο οποίος άρχισε να αλλάζει με τη ραγδαία άφιξη των προσφύγων και ως τελευταία τοποθέτησε την οικονομία. Η τρίτη γνώμη όπως καταγράφηκε παραπάνω, φαίνεται να θεώρησε ως βασικότερο τον παράγοντα της εθνολογικής σύστασης και του πληθυσμού. Ο μαθητής ο οποίος απάντησε συνδυαστικά, έκρινε ότι ο κάθε παράγοντας είναι άμεσα επηρεασμένος από κάποιον άλλο και συνεπώς όλοι επηρέασαν τη χώρα στον ίδιο ακριβώς βαθμό μετά την άφιξη των προσφύγων.

Υπήρξαν και τέσσερις μαθητές/τριες, που θεώρησαν ότι η μικρασιατική καταστροφή δεν επηρέασε και στους τέσσερις παραπάνω παράγοντες το ελληνικό κράτος άμεσα. Πολλοί από αυτούς επέλεξαν μόνο δύο παράγοντες –στις περισσότερες περιπτώσεις τον πληθυσμό και την οικονομία– παραλείποντας την αναφορά στους άλλους δύο, καθώς δεν ήταν σε θέση να εντοπίσουν άμεσες, απτές αλλαγές με αριθμητικές αποδείξεις. Μία μαθήτρια έγραψε: *«Η μικρασιατική καταστροφή υπήρξε σημαντική μόνο στον πληθυσμό και την οικονομία. Στην Ελλάδα ήρθαν πολλοί πρόσφυγες και είχαν ανάγκη από δουλειά και σπίτια για να μείνουν. Για πολύ καιρό ήταν ένα δυσβάστακτο φορτίο για την ελληνική οικονομία»*. Η μαθήτρια αν και δεν ανέφερε όλους τους τομείς, ωστόσο αιτιολόγησε την άποψή της αντλώντας στοιχεία από την γραπτή πηγή.

Ένα ακόμη στοιχείο το οποίο αξίζει να σημειωθεί είναι το γεγονός ότι οι ερωτώμενοι/ες τα μόνα στοιχεία που άντλησαν από την πηγή είναι οι τέσσερις τομείς, χωρίς να πάρουν επιπλέον στοιχεία για να ενισχύσουν την επιχειρηματολογία τους. Μόνο 6 από αυτούς συμβουλευτήκαν τη γραπτή πηγή για να απαντήσουν στο ερώτημα, όπως η μαθήτρια που αναφέρθηκε παραπάνω.

5.2.2 Αποτελέσματα 5^{ης} ερώτησης

5η ερώτηση: Θεωρείς ότι η Μικρασιατική καταστροφή είναι τόσο σημαντικό γεγονός, ώστε να διδάσκεται στο μάθημα της Ιστορίας; Αιτιολόγησε την απάντησή σου.

Σε αυτό το ερώτημα η συντριπτική πλειοψηφία έκρινε ότι το κεφάλαιο της μικρασιατικής καταστροφής είναι απαραίτητο να διδάσκεται στο σχολείο. Μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό (2/79) διαφώνησε, απαντώντας ότι θα μπορούσαν να διδάσκονται κάποιο άλλο πιο πρόσφατο γεγονός της ελληνικής ιστορίας. Υπήρξαν διαφορετικά κριτήρια με τα οποία οι μαθητές/ τριες θεώρησαν ότι οφείλει να διδάσκεται στο σχολείο. Κάποιοι μαθητές/ τριες επέλεξαν να συνδέσουν τη μικρασιατική καταστροφή με το σήμερα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η απάντηση του μαθητή ο οποίος έγραψε: «*Ναι, γιατί υπάρχουν πολλοί Μικρασιάτες στην χώρα μας και πρέπει να ξέρουμε πως ήρθαν*». Η απάντηση του μαθητή δείχνει ότι ο ίδιος στηρίχτηκε κυρίως στο ρόλο που παίζει το μάθημα της Ιστορίας στη μνήμη, έχοντας παράλληλα κατανοήσει και την έννοια της ιστορικής συνέχειας. Ένας άλλος μαθητής εστίασε κυρίως στις αλλαγές που επέφερε απαντώντας ως εξής: «*Είναι πολύ σημαντικό να διδάσκεται στο μάθημα της Ιστορίας, γιατί έφερε πολλές αλλαγές στον ελληνικό χώρο. Επηρέασε την κοινωνία και την οικονομία πρώτα αρνητικά και μετά θετικά*». Μια μαθήτρια υποστήριξε τη γνώμη της με τα εξής λόγια: «*Ναι, γιατί ήταν μια εθνική συμφορά. Καταστράφηκαν περιουσίες και ζωές όμως αυτοί που κατάφεραν και σώθηκαν έφεραν μαζί τους τον πολιτισμό τους*». Η τελευταία απάντηση εστιάζει κυρίως στη σημαντικότητα της μικρασιατικής καταστροφής με βάση τα αποτελέσματά της και την επιρροή που αυτή άσκησε στον πολιτισμικό τομέα. Επίσης, η μαθήτρια με την απάντησή της δείχνει να έχει κατανοήσει πλήρως ότι πρόκειται για ένα σημαντικό κομμάτι της εθνικής ιστορίας και κατά συνέπεια έχει αντιληφθεί τη σημαντικότητά του.

Μεταξύ των παιδιών που έκριναν ότι η μικρασιατική καταστροφή πρέπει να διδάσκεται υπήρξε μία μερίδα μαθητών/ τριών (26) που δε χρησιμοποίησαν καθόλου επιχειρήματα για να υποστηρίξουν τη γνώμη τους. Χαρακτηριστικό

παράδειγμα αποτελεί η μαθήτρια που απάντησε ως εξής: «Ναι, θεωρώ ότι η Μικρασιατική καταστροφή πρέπει να διδάσκεται οπωσδήποτε στο σχολείο γιατί είναι πολύ σημαντική και πρέπει να γνωρίζουμε τι έγινε τότε». Στην παραπάνω απάντηση της μαθήτριας – όπως και των υπόλοιπων παιδιών με παρόμοιες απαντήσεις - εκτός από την απουσία επιχειρηματολογίας ταυτόχρονα παρατηρείται και η έλλειψη κατανόησης της σημαντικότητας του γεγονότος. Η απάντησή τους φάνηκε μηχανική, αντιμετωπίζοντας με έλλειψη κριτικής σκέψης το ζήτημα της διδασκαλίας της μικρασιατικής καταστροφής.

Μέσα από το πέμπτο ερώτημα έγινε εντοπισμός και των πρότερων ιδεών των μαθητών/τριών. Ένας από τους δύο μαθητές που διαφώνησαν με την άποψη της διδασκαλίας της μικρασιατικής καταστροφής στο μάθημα της Ιστορίας απάντησε: «Δεν πρέπει να διδάσκεται. Δε με ενδιαφέρει να μάθω τι έκαναν οι Τούρκοι στη Μικρά Ασία και στους Έλληνες». Η απάντηση του μαθητή δε δείχνει ιδιαίτερα τεκμηριωμένη, ενώ ταυτόχρονα εκδηλώνει μία στάση αδιαφορίας απέναντι σε γεγονότα που αφορούν όχι μόνο τη μία χώρα. Πρόκειται για μία άποψη η οποία στηρίζεται σε πρότερες ιδέες του μαθητή, πιθανόν προερχόμενες από το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον. Μέσα από τις απαντήσεις του πέμπτου ερωτήματος παρατηρήθηκε ότι αν και στην πλειοψηφία λάβαμε τις αναμενόμενες απαντήσεις των παιδιών (υπέρ της διδασκαλίας της διδακτικής ενότητας), ωστόσο καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι μόνο ορισμένα παιδιά (51) κατανόησαν την έννοια της σημαντικότητας και μπόρεσαν να αιτιολογήσουν τη γνώμη τους με επιχειρήματα.

5.2.3 Αποτελέσματα 6^{ης} ερώτησης

6^η ερώτηση: *Διάβασε τα παρακάτω κείμενα και μετά απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις σχετικά με τη σημασία της Μικρασιατικής καταστροφής:*

Κατά τη γνώμη σου, σε ποιο βαθμό η Μικρασιατική καταστροφή επηρέασε τις ζωές των ανθρώπων εκείνη την εποχή;

Πόσοι άνθρωποι πιστεύεις ότι επηρεάστηκαν από αυτό το γεγονός; Γιατί; Με ποιον τρόπο;

Κατά τη γνώμη σου, μέχρι ποια εποχή είχε αποτελέσματα στις ζωές των ανθρώπων η Μικρασιατική καταστροφή;

Οι περισσότεροι μαθητές/ τριες (62) απαντώντας στο πρώτο ερώτημα συμφώνησαν ότι η μικρασιατική καταστροφή άσκησε σημαντική επιρροή στις ζωές των ανθρώπων εκείνης της εποχής. Οι απαντήσεις τους διαφοροποιήθηκαν ανάλογα με τον τομέα ή τους τομείς στους οποίους στηρίχτηκαν. Επικρατέστεροι είναι οι εξής: (α) η απώλεια (52 ερωτώμενοι/ ες), (β) οι υλικές καταστροφές (7 ερωτώμενοι/ ες), (γ) η αναγκαστική αλλαγή τόπου κατοικίας (1 ερωτώμενος/ η) και (δ) ο συνδυασμός των παραπάνω παραγόντων (2 ερωτώμενες). Ο μαθητής που ανήκει στην τρίτη κατηγορία έγραψε: *«Οι άνθρωποι επηρεάστηκαν σε πολύ μεγάλο βαθμό, καθώς εγκατέλειψαν αναγκαστικά τον τόπο τους και δεν βρήκαν και τη σωστή φιλοξενία»*. Μία μαθήτρια, υποστήριξε το συνδυασμό παραγόντων για να αποδώσει το βαθμό της καταστροφής γράφοντας: *«Τις επηρέασε σε πολύ μεγάλο βαθμό (τις ζωές), γιατί πολλοί άνθρωποι πέθαναν, άλλοι έχασαν τις οικογένειές τους και αναγκάστηκαν να μετακινηθούν»*. Όσα υποκείμενα της έρευνας (17) υποστήριξαν ότι η μικρασιατική καταστροφή δεν επηρέασε ιδιαίτερα τις ζωές των ανθρώπων, δεν αιτιολόγησαν την απάντησή τους απαντώντας μονολεκτικά επιλέγοντας λέξεις όπως «Όχι» ή «Ελάχιστα». Οι απαντήσεις των μαθητών/ τριών αυτών αποτελούν την απόδειξη ότι δε μελέτησαν καθόλου το περιεχόμενο των προσφερόμενων γραπτών πηγών ή δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς την ιστορική τους σκέψη.

Στο ερώτημα που ζητούσε από τα υποκείμενα της έρευνας να αναφερθούν στα άτομα που επηρεάστηκαν από το γεγονός, μεγάλος αριθμός μαθητών/ τριών (58) επέλεξε να χρησιμοποιήσει αριθμητικά στοιχεία από τις πηγές ή τις διαφάνειες που είχαν προβληθεί στη διάρκεια της προηγούμενης διδακτικής ώρας. Ένας μαθητής έγραψε τα εξής: *«Πάνω από ένα εκατομμύριο άνθρωποι επηρεάστηκαν στην Ελλάδα το διάστημα απ' το 1922 ως το 1925. Επηρεάστηκαν στο μέγιστο κυρίως λόγω των κακουχιών και των άσχημων συνθηκών εκκένωσης για τον ερχομό τους στην Ελλάδα»*. Οι υπόλοιποι μαθητές/ τριες (21) προσπάθησαν να προσδιορίσουν τα άτομα, όχι όμως με αριθμητικά στοιχεία. Ένας μαθητής έγραψε: *«Επηρεάστηκαν πολλοί άνθρωποι όπως οι κάτοικοι της Σμύρνης γιατί έφυγαν από τα σπίτια τους που τα έβλεπαν να καίγονται. Επηρεάστηκαν όμως και οι κάτοικοι των περιοχών*

που υποδέχτηκαν τους πρόσφυγες». Ο μαθητής πρόσθεσε μία επιπλέον διάσταση που είναι οι κάτοικοι στις περιοχές υποδοχής των προσφύγων, οι οποίοι αν και σε μικρότερο βαθμό επηρεάστηκαν με διάφορους τρόπους.

Το σημείο στο οποίο διαφοροποιήθηκαν αρκετά οι απαντήσεις τους ήταν στη διάρκεια που είχε, καθώς πολλοί θεώρησαν ότι η δράση του γεγονότος διήρκεσε μόνο όσο αυτό διαδραματιζόνταν χωρίς να επηρεάσει τις μετέπειτα γενιές (14 ερωτώμενοι/ ες), ενώ κάποιοι άλλοι απάντησαν ότι εξακολουθεί να ασκεί επιρροή μέχρι σήμερα (19 ερωτώμενοι/ ες). Άλλοι (3 μαθητές), όπως ο μαθητής του οποίου την απάντηση θα παραθέσουμε στη συνέχεια, φαίνεται πως αν και δεν εντόπισαν κάποια απτή αλλαγή ωστόσο υποστήριξαν την άποψη ότι τα αποτελέσματα εντοπίζονται στη μνήμη των μετέπειτα γενιών (*«Επηρέασε (η μικρασιατική καταστροφή) τις ζωές των ανθρώπων, γιατί θα μείνει για πάντα στις αναμνήσεις τους»*). Μία μαθήτρια, εστιάζοντας και αυτή στη σημαντικότητα της μνήμης απάντησε: *«Όσοι έζησαν δεν έπαψαν να θυμούνται, ενώ οι νέοι το ακούνε σαν παρελθόν»*. Μια μαθήτρια, προκειμένου να εξηγήσει τη διάρκεια των αποτελεσμάτων της μικρασιατικής καταστροφής επικεντρώθηκε κυρίως στη βαναυσότητα των γεγονότων και στις συνέπειες που είχε για όσους το βίωσαν απαντώντας ως εξής: *«Μέχρι και σήμερα οι άνθρωποι είναι επηρεασμένοι, καθώς αυτό το τραγικό παρελθόν με τα χιλιάδες θύματα και τις κατεστραμμένες περιουσίες δε σβήνει εύκολα»*. Μια μερίδα μαθητών/ τριών (43) επέλεξε να απαντήσει με τη χρήση μιας τυχαίας χρονολογίας (*«Μέχρι το 1932»*), χωρίς να αιτιολογήσει την επιλογή. Από αυτό μπορούμε να υποθέσουμε ότι δεν είχαν κατανοήσει πλήρως τη σημαντικότητα του γεγονότος για το οποίο είχε γίνει λόγος την πρώτη διδακτική ώρα.

5.3 Τα αποτελέσματα μέσα από τη χρήση «περιγραφικών κωδίκων»

5.3.1 Η έννοια της συνέχειας – αλλαγής

Αρχικά, για την εξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας μιας και πρόκειται για την ανάλυση μιας ποιοτικής μεθόδου, επιλέχθηκε η ολιστική ανάγνωση των

απαντήσεων των μαθητών/τριών που συμμετείχαν στην έρευνα. Στη συνέχεια όμως, παρατηρήθηκε ότι η παραπάνω μέθοδος ενώ βοηθούσε την άμεση πρόσβαση στις απαντήσεις των ερωτώμενων, εντούτοις δεν οδηγούσε με ευκολία στην απάντηση του σκοπού της έρευνας που αφορούσε την κατανόηση των ιστορικών εννοιών της αλλαγής και της σημαντικότητας όπως αυτές αποτυπώθηκαν στις γραπτές τους απαντήσεις.

Για να καταφέρουμε, λοιπόν, να είμαστε όσο πιο ακριβείς γινόταν στα αποτελέσματα της έρευνάς μας εστιάζοντας στη λεπτομέρεια, χρησιμοποιήσαμε κάποιους κώδικες, με τους οποίους αναλύθηκαν οι απαντήσεις των ερωτώμενων όπως προαναφέρθηκε. Ο πρώτος, αφορά την κατανόηση του «μεγέθους» της αλλαγής σε ποιο δηλαδή, βαθμό η αλλαγή ήταν έκδηλη, αν μπορούσε να συλληφθεί και αν ήταν συμβολική. Όπως αποδείχθηκε κυρίως μέσα από τη δεύτερη και τρίτη ερώτηση του ερωτηματολογίου, όλοι/ες οι μαθητές/τριες βρισκόταν σε θέση να εντοπίσουν τις «απτές» αλλαγές, το βαθμό δηλαδή σημαντικότητάς τους και πιο συγκεκριμένα πότε μία αλλαγή ήταν ριζική (η καταστροφή της Σμύρνης, η αλλαγή του τόπου κατοικίας των προσφύγων) και πότε επιφανειακή (η αλλαγή στην όψη της Σμύρνης με την πάροδο των χρόνων). Αυτό εντοπίστηκε κυρίως μέσα από τις γραπτές τους απαντήσεις και τις περιγραφές τους στις οπτικές πηγές («[...] η παλιά Σμύρνη σε τίποτα δε θυμίζει τη σημερινή Σμύρνη[...]», «Υπάρχουν κοινά στοιχεία στην Καισαριανή με εξαίρεση τα σπίτια που βελτιώθηκαν [...]»).

Το δεύτερο κριτήριο αφορά την κατανόηση της προσωρινής ή μόνιμης διάστασης της αλλαγής. Μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών προέκυψε το συμπέρασμα ότι ήταν σε θέση να διακρίνουν μια προσωρινή από μία μόνιμη αλλαγή. Μπορούσαν όλοι/ες να χαρακτηρίσουν τη διαμονή σε πρόχειρα καταλύματα ως προσωρινή, ενώ την εγκατάστασή τους στην Ελλάδα ως μία μόνιμη κατάσταση που με δυσκολία θα μεταβάλλονταν («[...]δεν μπορούσαν πλέον να μένουν σε σκηνές, χρειαζόταν ασφάλεια και προστασία», «[...] έφτασαν πολλοί στην Ελλάδα και αρχικά δεν μπορούσαν να δουλέψουν όλοι»).

Επιπλέον, αποδείχθηκε ότι η μειοψηφία των μαθητών/τριών αναγνώριζε τη φύση της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει την αλλαγή. Μιλώντας για πολυπλοκότητα, εννοούμε τις διάφορες συνθήκες που μπορεί να συντρέχουν ταυτόχρονα, οδηγώντας σε μία μεγάλης ή μικρής εμβέλειας αλλαγή. Όταν

αξιολογήθηκαν οι τομείς που επηρέασαν την Ελλάδα με τον ερχομό των προσφύγων, οι περισσότεροι ερωτώμενοι δυσκολεύτηκαν να αιτιολογήσουν αυτή την ταξινόμηση με κριτήρια και επιχειρήματα, ενώ άλλοι μιλούσαν για τον κάθε τομέα γενικά, χωρίς να κάνουν καμία αναφορά στη μικρασιατική καταστροφή. Μόνο δύο οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για αλληλοσυγκρουόμενους τομείς που συνέβαλαν ταυτόχρονα στην αλλαγή της πορείας του ελληνικού έθνους.

Η ευκρίνεια της αλλαγής είναι ένα ακόμη στοιχείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε για να αξιολογηθεί η κατανόηση των παιδιών πάνω στην ιστορική έννοια. Το κριτήριο αυτό αξιολογεί αν και σε ποιο βαθμό οι μαθητές/τριες εντοπίζουν μόνο τις πιο προφανείς αλλαγές ή αν εμβαθύνουν και με δικά τους κριτήρια στην ανάλυση επιπλέον αλλαγών. Μέσα από αυτό το κριτήριο προκύπτει το εξής συμπέρασμα σε σχέση με την ευκρίνεια: τα παιδιά σε πολύ μικρό ποσοστό εντόπισαν αλλαγές πιο συμβολικές ή λιγότερο εμφανείς. Ανάμεσα σε αυτούς που κατάφεραν να εντοπίσουν ορισμένες τέτοιες αλλαγές είναι και ο μαθητής ο οποίος εκτός από την αλλαγή κατοικίας και τρόπου ζωής των προσφύγων μετά την πυρπόληση της Σμύρνης, ανέφερε ακόμη τον πολιτισμό και τη γλώσσα.

Τέλος, η πλειοψηφία των μαθητών/τριών φαίνεται πως γνώριζε ότι η αλλαγή μπορούσε να είναι εξελικτική ή παλινδρομική. Το συμπέρασμα αυτό είναι σύμφωνο με τα αποτελέσματα της έρευνας της Foster (2016). Οι περισσότεροι χρησιμοποίησαν επιχειρήματα με κριτήρια προκειμένου να χαρακτηρίσουν τη φύση της αλλαγής, γεγονός το οποίο αποδεικνύει την εμπέδωση της φύσης της αλλαγής, ενώ άλλοι, έδειξαν να αναγνωρίζουν τις πολλαπλές κατευθύνσεις που μπορεί να ακολουθήσει η αλλαγή.

5.3.2 Η έννοια της σημαντικότητας

Σε ό,τι αφορά την έννοια της σημαντικότητας, τα κριτήρια τα οποία δημιουργήθηκαν για την εξέταση αυτής της ιστορικής έννοιας στηρίχτηκαν κυρίως στις έννοιες με τις οποίες ανέλυσε την κατανόηση των ιστορικών εννοιών των παιδιών ο R.Phillips το 2002. Το πρώτο κριτήριο είναι η ικανότητα ταξινόμησης των γεγονότων με βάση ορισμένα κριτήρια. Σε αυτό φάνηκε ότι όλοι οι μαθητές/τριες

κατάφεραν να ανταπεξέλθουν σε ικανοποιητικό βαθμό, χρησιμοποιώντας πλήθος επιχειρημάτων κάποια ισχυρά σε μεγάλο βαθμό και κάποια άλλα πιο απλοϊκά, λιγότερο ισχυρά.

Το δεύτερο κριτήριο, είναι αυτό που ο Phillips ονόμασε εμβρίθεια, αναφερόμενος κυρίως στο βαθμό που επηρέασε το ιστορικό γεγονός ή το πρόσωπο στη ζωή των ανθρώπων. Σε αυτό το σημείο παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά και στις τρεις φάσεις διδασκαλίας έδειξαν να ενδιαφέρονται περισσότερο για τα γεγονότα τα οποία λάμβαναν χώρα, παρά για τα ιστορικά πρόσωπα που συμμετείχαν ενεργά σε αυτά. Το παραπάνω αποτέλεσμα είναι σύμφωνο με τα αποτελέσματα της έρευνας της Καζάκη (2016).

Τα δύο επόμενα κριτήρια είναι αυτό της διάρκειας και της ποσότητας. Με το πρώτο εννοούμε το χρονικό διάστημα στο οποίο ο τρόπος ζωής των ανθρώπων μεταβλήθηκε, ενώ με το δεύτερο τον αριθμό των ανθρώπων που επηρεάστηκαν. Στο πρώτο κριτήριο οι μαθητές/τριες όπως φάνηκε, καθώς δεν ήταν αυστηρά καθορισμένο, συνάντησαν δυσκολία στην οριοθέτησή του. Αυτό διαπιστώθηκε όταν οι ερωτώμενοι/ες χρειάστηκε να απαντήσουν στο ερώτημα «Κατά τη γνώμη σου, μέχρι ποια εποχή είχε αποτελέσματα στις ζωές των ανθρώπων η Μικρασιατική καταστροφή;». Εκεί έδωσαν ποικίλες απαντήσεις πολλές από τις οποίες δεν ήταν σε θέση να εξηγήσουν. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι μαθητές/τριες που επέλεξαν να απαντήσουν με μία χρονολογία («1930»), χωρίς να είναι σε θέση να την αιτιολογήσουν. Αντίθετα, στο δεύτερο κριτήριο που ήταν πιο ξεκάθαρο καθώς περιγράφονταν με αριθμητική τιμή, δε συνάντησαν δυσκολία στην κατανόησή του.

Το τελευταίο κριτήριο είναι ο ρόλος των πρότερων ιδεών σε σχέση με την κατανόηση της σημαντικότητας. Δεδομένου ότι οι μαθητές/τριες πριν την παρέμβαση δεν είχαν διδαχθεί στο μάθημα της Ιστορίας το κεφάλαιο της μικρασιατικής καταστροφής, είναι βέβαιο ότι οι απαντήσεις τους έχουν διαμορφωθεί στηριζόμενες στη διδασκαλία που προηγήθηκε στην πρώτη φάση υλοποίησης της έρευνας, αλλά σε ένα ποσοστό επηρεάστηκαν και από τις πρότερες ιδέες τους. Οι πρότερες ιδέες εντοπίστηκαν κυρίως στο ερώτημα που ζητούσε τη γνώμη τους για τον αν το γεγονός της Μικρασιατικής Καταστροφής θα έπρεπε να αποτελεί μέρος του Αναλυτικού Προγράμματος. Οι μαθητές/τριες χρησιμοποίησαν

διάφορα επιχειρήματα, πολλά από τα οποία δεν είχαν εκφράσει στις άλλες δύο διδακτικές ώρες της παρέμβασης.

5.4 Παράγοντες που διαφοροποίησαν τις απαντήσεις των ερωτώμενων

Όπως σημειώθηκε και στα αποτελέσματα των απαντήσεων των μαθητών/τριών οι απαντήσεις τους διαφοροποιήθηκαν, γεγονός το οποίο μας ώθησε στην αναζήτηση των αιτιών αυτής της διαφοράς μεταξύ του δείγματος. Δεδομένου ότι οι ερωτήσεις απευθύνονταν σε άτομα της ίδιας ηλικίας θα μπορούσε κάποιος να πει ότι μπορούμε να πάρουμε απαντήσεις που θα βρίσκονταν περίπου στο ίδιο γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο. Ωστόσο, κάτι τέτοιο δε συνέβη. Η βασικότερη αιτία που οδήγησε στη διαφοροποίηση των απαντήσεων των ερωτώμενων υπήρξε το γνωστικό επίπεδο της κάθε τάξης. Αναλυτικότερα, παρατηρήθηκε ότι στις τάξεις με υψηλότερο γνωστικό επίπεδο (όπως είχε προκύψει μέσα από τη συζήτηση με τους/τις εκπαιδευτικούς), οι μαθητές και οι μαθήτριες κατανοούσαν καλύτερα το περιεχόμενο των ερωτήσεων, μπορούσαν να εκφράσουν με μεγαλύτερη άνεση την άποψή τους προφορικά όταν αυτό ζητήθηκε και να απαντήσουν με μεγαλύτερη ακρίβεια στις ερωτήσεις του ερευνητικού εργαλείου. Αντίθετα, οι τάξεις με πιο χαμηλό γνωστικό επίπεδο είχαν δυσκολία στην κατανόηση του περιεχομένου των ερωτήσεων, δεν είχαν καμία εξοικείωση με τη μελέτη πηγών και συναντούσαν δυσκολίες στο να εκφέρουν τη γνώμη τους τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο.

Ένας ακόμη βασικός παράγοντας που επηρέασε τις απόψεις των μαθητών/τριών απέναντι στο θέμα που μελετήσαμε είναι οι πρότερες ιδέες τους. Όπως ήταν αναμενόμενο, η πρώτη διδακτική ώρα δε θα βοηθούσε τα υποκείμενα της έρευνας στην πλήρη κατανόηση και κατάκτηση γνώσεων σχετικά με τη μικρασιατική καταστροφή, αλλά θα ενίσχυε ή θα κατέρριπτε σε ένα βαθμό την ήδη υπάρχουσα γνώση. Τα υποκείμενα της έρευνας σε σχέση με τις πρότερες ιδέες τους μπορούμε να τα ταξινομήσουμε σε τρεις κατηγορίες: (α) όσους/ες είχαν ελάχιστες ή και ανύπαρκτες γνώσεις απέναντι στο θέμα (π.χ. γνώριζαν ποιους λαούς αφορά η

μικρασιατική καταστροφή), (β) όσους/ ες είχαν τις στοιχειώδεις γνώσεις (π.χ. χρονολογία και το βασικό γεγονός) και (γ) όσους/ ες εκτός από τη γνώση είχαν επιπλέον και επιχειρηματολογία για το γεγονός (ανεξάρτητα από την κατεύθυνση στην οποία κινούνταν). Οι απαντήσεις της πρώτης κατηγορίας διαφοροποιήθηκαν πολύ μεταξύ της πρώτης και τρίτης φάσης διδασκαλίας, στην οποία πλέον διατύπωναν με επιχειρήματα τη γνώμη τους. Στο ερωτηματολόγιο φάνηκε να ανταποκρίνονται επαρκώς (αν και σε ορισμένες περιπτώσεις έδιναν μονολεκτικές απαντήσεις), χωρίς να διατυπώνουν ακραίες και αυθαίρετες απόψεις για τη Μικρασιατική Καταστροφή. Η δεύτερη κατηγορία κινήθηκε σχεδόν προς την ίδια κατεύθυνση με την πρώτη, με τη διαφορά ότι οι απαντήσεις τους υπήρξαν πιο ολοκληρωμένες. Η τρίτη κατηγορία, όπως φάνηκε, είχε ήδη μία διαμορφωμένη άποψη τα μέλη της οποίας δε φάνηκαν ιδιαίτερα πρόθυμα να τροποποιήσουν. Πρόκειται για εκείνη τη μερίδα μαθητών/ τριών που επενέβαιναν σε όσα σχολιάζαμε στην πρώτη και τρίτη φάση της διδασκαλίας και είτε ενίσχυαν μία άποψη είτε διαφωνούσαν με τη χρήση ή μη επιχειρημάτων. Οι ήδη παγιωμένες απόψεις φάνηκε δύσκολο να τροποποιηθούν μέσα από μία ώρα διδασκαλίας.

Το επόμενο στοιχείο που έπαιξε καθοριστικό ρόλο στις απαντήσεις των ερωτώμενων υπήρξαν τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε υποκειμένου της έρευνας όπως ο βαθμός ιστορικής κατανόησης και ιστορικής σκέψης. Όπως είναι φυσικό, δεν κατανοούν όλα τα παιδιά με τον ίδιο ρυθμό και τον ίδιο τρόπο, ούτε είναι σε θέση να εμπεδώσουν κάτι στον ίδιο βαθμό. Αυτό αποδείχτηκε τόσο στις απαντήσεις τους όσο και στη συζήτηση που ακολούθησε στην τρίτη φάση.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι δεν εντοπίστηκαν διαφορές στις απαντήσεις των μαθητών και μαθητριών σε σχέση με το φύλο. Οι διαφοροποιήσεις οφείλονταν κυρίως στους τομείς που αναφέρθηκαν παραπάνω, χωρίς να αποτελεί ο παράγοντας φύλο λόγο για την άσκηση επιρροής στις απαντήσεις τους.

6. Διαπιστώσεις – Συζήτηση

6.1 Ερευνητικά αποτελέσματα για τις ιστορικές έννοιες

Όπως προαναφέρθηκε, με τη βοήθεια του ερευνητικού εργαλείου, στόχος της έρευνας ήταν να εντοπίσουμε το επίπεδο κατανόησης των ιστορικών εννοιών της συνέχειας – αλλαγής και της σημαντικότητας. Τα παιδιά, όπως διατύπωσε ο Harner (1982), ήδη από την ηλικία των 8-9 ετών έχουν αρχίσει να κατακτούν κάποια βασικά στοιχεία για την έννοια του χρόνου, ενώ στην ηλικία των 11 κατανοούν ακόμη πιο σύνθετες έννοιες, όπως αυτή των ιστορικών περιόδων. Η παραπάνω θεωρία επιβεβαιώθηκε μέσα από την έρευνα που πραγματοποιήσαμε, με τους μαθητές και τις μαθήτριες να έχουν κατακτήσει σε μεγάλο βαθμό την έννοια του χρόνου ως προς την περιοδολόγηση. Βέβαια, υπήρξαν σημεία στα οποία παρατηρήθηκε ότι η ιστορική τους σκέψη και κατανόηση δεν είχαν αναπτυχθεί επαρκώς, όπως η δυσκολία εντοπισμού της έκβασης των γεγονότων που σημαίνει ότι η αλλαγή σε συνδυασμό με την αιτιότητα δεν ήταν απόλυτα ξεκάθαρες για κάθε υποκείμενο της έρευνας. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει ότι ενώ είχαν κατακτήσει ορισμένες πτυχές γύρω από την έννοια του χρόνου, κάποιες άλλες βρισκόταν σε πρώιμο στάδιο και συνεπώς χρειάζεται επιπλέον προσπάθεια (πιθανόν και χρόνος) για την κατάκτησή του. Επιπλέον, δεν ήταν σε θέση να εντοπίσουν τη συνέχεια ανάμεσα σε δύο αλλαγές ή ακόμα και αν την εντόπιζαν δεν αντιλαμβάνονταν τη μεταξύ τους σχέση. Από τα παραπάνω μπορούμε να εξαγάγουμε το συμπέρασμα ότι η κατανόηση του χρόνου συνδέεται άμεσα με την αναπτυξιακή δομή των μαθητών/τριών.

Σύμφωνα με την Cooper (1995), η γλώσσα αποτελεί το μέσο αποκωδικοποίησης της Ιστορίας άρα και της ιστορικής κατανόησης. Σε πολλές περιπτώσεις παρατηρήθηκε ότι τα υποκείμενα της έρευνας, αν και είχαν μία άποψη πάνω σε κάποιο ερώτημα, συνάντησαν δυσκολίες να την εκφράσουν και πολύ περισσότερο να την αιτιολογήσουν. Όσα παιδιά είχαν πιο πλούσιο λεξιλόγιο και άνεση στο λόγο διατύπωναν πιο ολοκληρωμένες απόψεις από αυτά που παρουσίαζαν περιορισμένο λεξιλόγιο, τεκμηριώνοντας τις απαντήσεις τους. Η γλώσσα, συνεπώς, συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση των ιστορικών εννοιών σε δύο επίπεδα: (α) σε επίπεδο αποκωδικοποίησης. Είτε πρόκειται για οπτική, είτε για γραπτή που

συμπεριλήφθησαν στην ερευνά μας αλλά και για κάθε άλλο είδος, η γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών/τριών συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου τους. Σε (β) επίπεδο ανάλυσης και ερμηνείας του περιεχομένου της εκάστοτε πηγής. Για κάθε άτομο που μελετά μία ιστορική πηγή, όπως και στην περίπτωση των μαθητών/τριών δεν επαρκεί μόνο η κατανόηση μιας ιστορικής πηγής αν δεν συνοδεύεται από την αντίστοιχη τεκμηρίωσή της. Επομένως, όπως παρατηρήθηκε ο λόγος (προφορικός και γραπτός) αποτελεί βασικό εργαλείο για την κατανόηση και ερμηνεία των γεγονότων του παρελθόντος από τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Οι αλλαγές που όλα τα υποκείμενα της έρευνας κατανόησαν πλήρως, ήταν οι «απτές» αλλαγές. Με τον όρο «απτές» εννοούμε όσες ήταν πιο προφανείς, όπως όσες μπορούσαν να εντοπιστούν αριθμητικά. Για παράδειγμα, οι αλλαγές στον πληθυσμό και στην οικονομία έγιναν αντιληπτές από όλους/ες, ενώ οι αλλαγές στον πολιτισμό και την εξωτερική πολιτική κρίθηκαν δυσνόητες ως έννοιες από ορισμένα υποκείμενα της έρευνας.

Στον τομέα της σημαντικότητας, τα υποκείμενα της έρευνας έδειξαν να αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες μέσα από τις απαντήσεις τους στο ερευνητικό εργαλείο. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην εκπαιδευτική διαδικασία η οποία δεν έχει εξοικειώσει τα παιδιά με τη συγκεκριμένη έννοια, στην έλλειψη κριτικής σκέψης των παιδιών ή ακόμα και στην ίδια τη φύση της έννοιας. Σε ό,τι αφορά την έννοια της σημαντικότητας, εντοπίστηκε η τάση πολλών μαθητών/τριών να κρίνουν τη Μικρασιατική Καταστροφή ως σημαντική με βάση τη δική τους θέση και με βάση τα δεδομένα της σημερινής εποχής, χωρίς να τοποθετούν το γεγονός στην εποχή που διαδραματίστηκε. Άλλοι, κατάφεραν να προσεγγίσουν ευκολότερα την έννοια, αντλώντας επιχειρήματα από τις πηγές και τις εμπειρίες τους.

Αναφορικά με τη μελέτη των πηγών, υπήρξαν διαφοροποιήσεις μεταξύ των τάξεων. Σε τάξεις όπου ο/η εκπαιδευτικός χρησιμοποιούσε τις πηγές ως μέσο διδασκαλίας, τα υποκείμενα της έρευνας έδειξαν να τις αξιοποιούν με μεγαλύτερη ευκολία. Η παραπάνω κατηγορία αφορά μια μικρή μερίδα παιδιών. Αντίθετα, οι περισσότεροι δε στηρίχτηκαν επαρκώς σε αυτές. Παρατηρήθηκε μεγαλύτερη επικέντρωση προς τις οπτικές πηγές, παρά προς τις γραπτές. Αυτό, βέβαια, δε σημαίνει απαραίτητα εξοικείωση των παιδιών με τις οπτικές πηγές και συνεπώς

οπτικό εγγραμματισμό ή κατάκτηση της μεθοδολογικής ιστορικής γνώσης και των ερευνητικών δεξιοτήτων στην ιστορία. Πιθανόν, να οφείλεται στο γεγονός ότι η οπτική πηγή χαρακτηρίζεται από αμεσότητα, προσφέροντας περισσότερα στοιχεία από τη γραπτή πηγή. Δεν μπορούμε άλλωστε, να παραλείψουμε το γεγονός ότι τα παιδιά στη σημερινή εποχή έχουν εξοικειωθεί σε μεγαλύτερο βαθμό με την εικόνα, ανεξάρτητα με το αν έχουν μάθει τη σωστή μεθοδολογία ερμηνείας της στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ακόμα και όταν οι μαθητές/ τριες κατέφευγαν στις γραπτές πηγές, παρατηρήθηκε η τάση να αντιγράφουν αυτούσια τμήματά της, χωρίς να είναι σε θέση να προσαρμόσουν στο λόγο τους τις προσφερόμενες πληροφορίες, γεγονός που ενισχύει την άποψη ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν τις είχαν εντάξει στην εκπαιδευτική διαδικασία επαρκώς. Ένας ακόμη λόγος που πιθανόν έπαιξε ρόλο στη διαφοροποίηση του τρόπου που προσέγγισαν τα παιδιά τις πηγές, είναι το γνωστικό και γλωσσικό επίπεδο της κάθε τάξης και του/της κάθε μαθητή/τριας ξεχωριστά. Δεδομένου ότι τα ερωτηματολόγια απευθύνονταν σε μαθητές της ίδιας ηλικίας και κατά συνέπεια παρόμοιας αναπτυξιακής δομής, το σημείο στο οποίο παρατηρήθηκαν οι μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις ήταν το γλωσσικό και γνωστικό τους επίπεδο. Όπως αποδείχθηκε, τάξεις που αποτελούνταν από μαθητές/ τριες με καλύτερες επιδόσεις κατάφεραν να προσεγγίσουν πιο αποτελεσματικά τις πηγές στηριζόμενοι ακόμα και στις γραπτές πηγές. Αντίθετα, μαθητές/ τριες με χαμηλότερες επιδόσεις δυσκολεύτηκαν στην κατανόηση όλων των πηγών και συνεπώς στην ανάλυση και στην ερμηνεία τους.

Οι πρότερες ιδέες των μαθητών/ τριών είναι ένα ακόμα ζήτημα που απασχόλησε καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας. Όπως αποδείχθηκε, πολλά από τα υποκείμενα της έρευνας είχαν προηγούμενη γνώση για το θέμα που επιλέξαμε, αν και δεν το είχαν διδαχθεί επίσημα στο μάθημα της Ιστορίας, με διαβαθμίσεις. Οι απόψεις τους ποίκιλλαν όπως φάνηκε στη διατύπωση των απαντήσεών τους. Αυτό που παρατηρήθηκε είναι ότι μέσα από τις τρεις φάσεις της παρέμβασης είναι εφικτό να τροποποιηθούν αυτές ως ένα σημείο, αλλά είναι σχεδόν ακατόρθωτο να αλλάξουν ριζικά. Μία παγιωμένη άποψη ενός παιδιού πιθανόν να απαιτεί πολύ περισσότερες ώρες διδασκαλίας και πολλές ακόμη πηγές (οπτικές, γραπτές, ακουστικές), προκειμένου να αλλάξει σε σχέση με την ήδη υπάρχουσα.

Τέλος, αντλώντας στοιχεία από τα παραπάνω, μπορούμε να εξάγουμε το συμπέρασμα ότι η κατανόηση των ιστορικών εννοιών και κατ' επέκταση η ιστορική κατανόηση δεν εξαρτάται μόνο από έναν παράγοντα, αλλά από ένα συνδυασμό παραγόντων όπως η ηλικία, ο ρόλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του κοινωνικού περιβάλλοντος, το γνωστικό επίπεδο και τα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού όπως η αντίληψη και η κριτική σκέψη. Σε όσο μεγαλύτερο βαθμό έχουν κατακτήσει τις παραπάνω προϋποθέσεις, τόσο αποτελεσματικότερα κατακτούν τις ιστορικές έννοιες.

6.2 Συνεισφορά ευρημάτων

Η έρευνα στην Ελλάδα γύρω από την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και κατανόησης των μαθητών/ τριών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι περιορισμένη. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συνεισφέρουν στην ανάδειξη των δυνατοτήτων και των δυσκολιών που μπορεί να προκύψουν σε επίπεδο πραγματικών συνθηκών στην προσπάθεια κατάκτησης των ιστορικών εννοιών από τους/ τις μαθητές/ τριες.

Σκοπός της έρευνας δεν είναι η γενίκευση των ευρημάτων και η βεβαιότητα ότι οι μαθητές/ τριες θα εκδηλώσουν παρόμοιες συμπεριφορές και επίπεδα ανάπτυξης των ιστορικών εννοιών όταν εκτεθούν σε διαφορετικά ιστορικά θέματα. Είναι πολύ περισσότερο η προσπάθεια ανάδειξης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων της, καθώς στη χώρα μας περιορίζονται κυρίως σε θεωρητικό επίπεδο σημειώνοντας αργή πρόοδο στον ερευνητικό τομέα.

Το ενθαρρυντικό στοιχείο της παρούσας μελέτης είναι το γεγονός ότι τα υποκείμενα της έρευνας και στις τρεις φάσεις της διδασκαλίας υπήρξαν ιδιαίτερα πρόθυμα να συμμετέχουν σε αυτή, καταβάλλοντας μεγάλη προσπάθεια για το καλύτερο αποτέλεσμα. Αυτό επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι πολλά από τα παιδιά ξεπέρασαν τις αρχικές προσδοκίες, αποδεικνύοντας ότι έχουν αναπτύξει την ιστορική τους σκέψη όπως προβλέπεται από το μοντέλο του Seixas (2006). Επιπλέον, η συνολική εικόνα των εντυπώσεων των μαθητών/ τριών είναι

ενθαρρυντική, καθώς ενεργοποιήθηκε το κίνητρο για συμμετοχή και το ενδιαφέρον ακόμα και των παιδιών που στο μάθημα της Ιστορίας δε συμμετείχαν ενεργά.

6.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Είναι γεγονός ότι η μελέτη που αφορά την ιστορική σκέψη των παιδιών θεωρείται χρονοβόρα και πολύπλοκη για να φτάσουμε στο σημείο να κάνουμε λόγο για συμπεράσματα και όχι διαπιστώσεις. Γύρω από το ζήτημα που μελετήθηκε παραμένουν κάποια στοιχεία τα οποία εξακολουθούν να μένουν αδιερεύνητα δεδομένων των περιορισμών του διαθέσιμου χρόνου και του δείγματος. Σε ό,τι αφορά τις ιστορικές έννοιες σε σχέση με την κατανόησή τους από τους ίδιους τους μαθητές, κρίνεται απαραίτητη η περαιτέρω διερεύνηση της εκάστοτε έννοιας σε βάθος, μιας και στη χώρα μας εκλείπουν παρόμοιες έρευνες. Για την κάθε έννοια απαιτούνται διαφορετικές προϋποθέσεις αλλά ταυτόχρονα η κατάκτηση της μίας συνεπάγεται και την κατάκτηση μιας άλλης, γεγονός το οποίο αποδεικνύει πόσο αλληλοεξαρτώμενες είναι μεταξύ τους και χρήσιμες για την ιστορική σκέψη των παιδιών.

Σε ό,τι αφορά τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με την αξιοποίηση των πηγών με απώτερο σκοπό την κατάκτηση της ιστορικής κατανόησης από τα παιδιά, παρατηρείται ότι και αυτή η πτυχή περιορίζεται κυρίως σε θεωρητικό επίπεδο. Ωστόσο, κρίνεται ιδιαίτερα πολύτιμη και λειτουργική για την εκπαιδευτική διαδικασία. Αν αξιοποιηθούν κατάλληλα τα αποτελέσματα μιας τέτοιας έρευνας, τότε οι εκπαιδευτικοί θα επιτελούν πιο αποτελεσματικό έργο που θα στοχεύει μεθοδικά στην κατάκτηση της ιστορικής κατανόησης των μαθητών τους. Θα ακολουθούν συγκεκριμένες πρακτικές για στη διδασκαλία τους και πιθανόν να συμπεριληφθούν οι ιστορικές πηγές ως το μοναδικό αντικείμενο μελέτης στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος.

Ενδιαφέρουσα θα ήταν και μια παρόμοιας στοχοθεσίας έρευνα με αυτή που υλοποιήθηκε, η οποία θα οδηγούσε σε συμπεράσματα μέσα από ένα διαφορετικά διαμορφωμένο ερευνητικό εργαλείο. Μιλώντας για διαφοροποίηση εννοούμε ως προς τη θεματολογία του (π.χ. παγκόσμια ιστορία) και ως προς τον τύπο των

ερωτήσεων που θα συναποτελούν το ερευνητικό εργαλείο. Πιθανόν να οδηγούσε σε νέα συμπεράσματα και πτυχές του θέματος που η παρούσα έρευνα δεν επέτρεψε να μελετηθούν.

Μία ακόμη έρευνα η οποία θα διαφοροποιούνταν μεθοδολογικά, είναι η έρευνα δράσης η οποία θα υλοποιούνταν σε ένα μόνο τμήμα μίας τάξης. Μέσα από αυτή την έρευνα μπορεί κανείς να παρακολουθήσει και να καταγράψει την εξέλιξη του τμήματος στο θέμα που ερευνάται, αλλά και την εξέλιξη των μαθητών/τριών στην παραγωγή ιστορικού λόγου και στην ανάπτυξη της ιστορικής κατανόησης. Εφόσον οι διαθέσιμες ώρες διδασκαλίας θα είναι επαρκείς, ο/η ερευνητής/τρια θα έχει το διαθέσιμο χρόνο να τους παρέχει το πλαίσιο και τα απαραίτητα μεθοδολογικά εργαλεία που θα προσεγγίσουν τις πηγές. Έτσι, η αρχική επίδοση των παιδιών μπορεί να συγκριθεί με την τελική και μέσα από αυτή τη σύγκριση ο/η ερευνητής/τρια να προβεί σε ασφαλή συμπεράσματα για το επίπεδο ιστορικής σκέψης του κάθε υποκειμένου της έρευνας και σε άλλα, παιδαγωγικής φύσεως, όπως ποια μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε λειτούργησε πιο αποτελεσματικά στα μέλη της τάξης.

Αντί επιλόγου

Το αίτημα για αναπροσαρμογή της σχολικής ιστορίας θεωρείται αναγκαίο, προκειμένου να ξεπεραστούν τα στοιχεία της παραδοσιακής διδασκαλίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ως αφετηρία της προσπάθειας αυτής προτείνεται η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και η ύπαρξη ποικιλόμορφου γραμματισμού των μαθητών και μαθητριών. Μέσα από την επαφή με το παρελθόν οι μαθητές/τριες θα αναπτύξουν δεξιότητες απαραίτητες για το παρόν και το μέλλον, δημιουργώντας σύνδεση με τον επιστημολογικό προβληματισμό.

Η συστηματική εξοικείωση των μαθητών/τριών της Ε' τάξης δημοτικού στη χρήση πηγών με επίκεντρο τη συνέχεια - αλλαγή και τη σημαντικότητα, απουσιάζει ουσιαστικά από το corpus της σημερινής ιστορικής εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό καθίσταται απαραίτητη η εξοικείωση των παιδιών με τις ιστορικές πηγές για την κατανόηση των ιστορικών εννοιών, την αντιμετώπιση προκαταλήψεων, τη συζήτηση πιθανών αιτιών καθώς και τον εντοπισμό διαφορετικών ερμηνειών. Με την κατάλληλη μεθοδολογία μπορούμε να αντιστρέψουμε το αρνητικό κλίμα που έχει επικρατήσει στους μαθητές και τις μαθήτριες για το μάθημα της Ιστορίας, διεγείροντας την προσοχή και το ενδιαφέρον τους, συμβάλλοντας στην ενεργοποίηση και ανάπτυξη της κριτικής ιστορικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης.

Τα πορίσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα για περαιτέρω έρευνα στο συγκεκριμένο πεδίο. Με τη σταδιακή ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης με έμφαση στο συλλογισμό, στην αξιολόγηση γεγονότων και στη διαμόρφωση επιχειρηματολογίας στηριζόμενης σε στοιχεία, οι μαθητές και οι μαθήτριες θα έχουν διαμορφώσει τις απαραίτητες συνθήκες ώστε να είναι σε θέση να κατασκευάσουν οι ίδιοι/ες τις ιστορικές τους αφηγήσεις ως αποτέλεσμα όχι μόνο των δικών τους αλλά και άλλων οπτικών αναφορικά με το παρελθόν.

Συμπερασματικά, κρίνεται απαραίτητο η έρευνα να συνεχιστεί προκειμένου να προκύψουν περισσότερα πορίσματα καταλήγοντας έτσι σε ασφαλή και γενικεύσιμα συμπεράσματα τα οποία θα αξιοποιηθούν και θα λειτουργήσουν βοηθητικά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αβδελά, Ε. (1998). *Ιστορία και Σχολείο*. Αθήνα: νήσος.

Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Ιωάννινα: Εφύρα.

Ανδρέου, Α. [επιμ.] (2008). *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ashby, R. & Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history, in Portal C., *The history curriculum for teachers*, London: Falmer.

Ashby, R. (2004), Developing a Concept of Historical Evidence: Students' Ideas about Testing Singular Factual Claims, *International Journal of History Learning, Teaching and Research*, 4(2), 44-55.

Ashby, R. (2004). "Students' Approaches to Validating Historical Claims." *International Review of History Education*, Vol. 4: Understanding History: Recent Research in History Education, 20-33. New York: Routledge Falmer.

Ashby, R. (2010). "Understanding historical evidence: Teaching and learning challenges". *Debates in history teaching*, 139-147. New York: Routledge.

Βακαλούδη, Α. (2014). *Εκπαιδευτική και παιδαγωγική αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας στη διδακτική της Ιστορίας (Διδακτορική διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Barton, K. C., Levstik S. L. (1998). National identity and students' explanations of historical significance. *Teachers College Record*, 99(3), σσ. 240-269. Columbia University: Blackwell Publishing.

Barton, K. C., Levstik, L. (2004). *Teaching History for the common good*. New Jersey: Laurence Erlbaum.

Bloch, M. (1994). *Απολογία για την ιστορία: το επάγγελμα του ιστορικού*. Μτφρ: Κώστας Γαγανάκης. Αθήνα: Εναλλακτικές εκδόσεις.

Bloom, S. B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. New York: Longman Group.

Boxtel, C., Drie J. (2017). Engaging students in Historical Reasoning: The need for Dialogic History Education. Στο Carretero M., Berger S., Grever M. (Επιμ.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (σσ.573-589). UK: Palgrave Macmillan.

Βρεττός, Ι. (1987). *Σχεδιασμός και Αξιολόγηση του Αναλυτικού Προγράμματος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Burke, P. (2003). *Αυτοψία: οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών*. (μτφρ Ανδρέου Α.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Buxton, E. (2016). Historical Causation: Counter-Factual Reasoning and the Power of Comparison, στο: Counsel, C., Burn, K., Chapman, A. (επιμ.), *Masterclass in History Education: Transforming teaching and learning*. London: Bloomsbury.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. R. B., (2007). *Research methods in education*. Oxon, UK: Routledge.

Collingwood, R. G. (1946). *The idea of History*. Oxford: Oxford University Press.

Cooper, H. (1995). *The teaching of History in primary schools: Implementing the Revised National Curriculum*. London: David Fulton.

Creswell, W.J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις ΙΩΝ.

Culpin. C. (1994). *Making progress in History*, στο Bourdillon K. (επιμ.), *Teaching History*. London and New York: Routledge.

Dickinson, A. K. & Lee, P.J. (1978). *History teaching and historical understanding*, London; Heinemann.

Elliot, S. N., Kratochwill, J. C., Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική διδασκαλία, Αποτελεσματική μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.

Feldman, R. S. (2011). *Εξελικτική Ψυχολογία: Δια βίου ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Fines, J. (1983). *Teaching History*. Edinburgh: Holmes McDougall.

Foster R. (2016). *Historical change: in search of argument*, στο Burn K., Chapman A., Counsell C. (επιμ.), *Masterclass in History Education*. London: Bloomsbury.

Husbands, C. (2004). *Τι σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καζάκη, Β. (2016). *Ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών της Ε' – Στ' Δημοτικού με αξιοποίηση εργαλείων Web2.0. Η περίπτωση του Α' Παγκοσμίου Πολέμου στη Φλώρινα*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Κασβίκης, Κ., Καραγιάννης, Σ. (2016). *Σχολικά εγχειρίδια και ιστορική σημαντικότητα: Οι μαθητές αξιολογούν τα γεγονότα και τα πρόσωπα της Ιστορίας της Στ' τάξης*, στο Σ. Γρόσδος (επιμ.) *Προγράμματα Σπουδών – Σχολικά εγχειρίδια: από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον*, Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου

Συνεδρίου, Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος και το PIERCE- Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος, Αθήνα, 65-75.

Κιτσαράς, Δ. Γ. (1993). *Το εικονογραφημένο βιβλίο στη νηπιακή και πρωτοσχολική ηλικία*. Αθήνα: Παπαζήση.

Kitson, A., Husbands, C., Steward, S. (2011). *Teaching and learning History 11-18: Understanding the past*. London and New York: Open University Press.

Κόκκινος, Γ. (1998). *Από την ιστορία στις ιστορίες: προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα: το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ. (2004). «Θεωρητικά ζητήματα ανάλυσης ιστορικών πηγών», στο: Αγγελάκος, Κώστας & Γ.Κόκκινος (επιμ.). *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουργιαντάκης, Χ. (2005). *Ιστορική σκέψη και ενσυναίσθηση των μαθητών της Α'βάθμιας και της Β'βάθμιας εκπαίδευσης στην ιστορία*. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου). Ανακτήθηκε από: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/14494#page/1/mode/2up>

Lee, P. J. (1978). Explanation and understanding in History, στο: Dickinson A. και Lee P.J. (επιμ.). *History teaching and historical understanding*. London: Heinemann Educational.

Leur, T., Boxel, C., Wilschut, A. (2015). Just imagine...: Students perspectives on empathy tasks in Secondary History Education. *International Journal of Historical Learning*, 13 (1), σσ. 69-84.

Μακαρατζής, Γ. (2017). *Η ένταξη της πολυπρισματικότητας στο μάθημα της ιστορίας. Μια έρευνα - δράση στο πρωτοβάθμιο σχολείο*. (Διδακτορική διατριβή, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη). Ανακτήθηκε από: https://www.didaktorika.gr/eadd/browse?type=author&order=ASC&sort_by=2&rpp=20&value

Μακρυγιάννη, Χ. (2004). *Διδακτικές μέθοδοι στο μάθημα της Ιστορίας στην Κύπρο: παρόν και μέλλον* (σσ. 16-25). Λευκωσία.

Μαυροσκούφης, Δ. (2012). *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας: ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Μονιότ, Η. (2002). *Η Διδακτική της Ιστορίας* (μτφρ: Ε. Κάννερ). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπάρλα, Γ. (2016). *Η Διδασκαλία της έννοιας του ιστορικού χρόνου στο Δημοτικό σχολείο*. (Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Ανακτήθηκε από: <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/45744/15611.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Νάκου, Ε. (2000). *Τα παιδιά και η Ιστορία, Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νάκου, Ε. (2001). *Μουσεία: εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός: από τη σκοπιά της θεωρίας του υλικού πολιτισμού, της μουσειολογίας και της μουσειοπαιδαγωγικής*. Αθήνα: Νήσος.

Nersäter, F. A. (2018). Student understanding of causation in History in relation to specific subject matter – causes behind the scramble for Africa. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 5(1), 76-89.

Παπαδάκη, Α. (2011). *Η χρήση των στατικών παραστατικών πηγών στο μάθημα της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Πέλλας για τη χρήση φωτογραφιών και γελοιογραφιών ως πηγών στο μάθημα της Ιστορίας* (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).

Παληκίδης, Α. (2005). *Η χρήση της εικόνας στη διδασκαλία της Ιστορίας*. Φιλολογική, (93), 69-74.

Perikleous, L. (2014). Does historical empathy have a place in education?, *International Journal of Historical Learning Teaching & Research*, 12 (2), pp. 22-30.
Retrieved from:
https://www.researchgate.net/publication/261145755_Deanna_Troi_and_the_Tardis_Does_Historical_Empathy_have_a_Place_in_Education

Ρεπούση, Μ. (2000). Οι έννοιες της Ιστορίας. Από την ιστορική γνώση στην ιστορική κατανόηση. *Μνήμων* 22, σελ. 191-220.

Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα ιστορίας. Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Schoeman, S. (2007). Cognitive processes in history: learners' explanation of the causes of colonialism in Africa. *South African Journal of Education*, 27, σσ. 709-727.
Retrieved from: <https://www.ajol.info/index.php/saje/article/view/25141/4340>

Seixas, P., Peck, C. (2004). Teaching Historical Thinking, in Sears A. and Wright I., *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*, 109-117. Vancouver: Pacific Educational Press, 2004.

Shemilt, D. (1980). *History 13-16 Evaluation Study*. Edinburgh: Holmes MacDougall.

Shemilt, D. (1984). Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom in Dickinson, A. K., Lee, P.J. and Rogers, P.J., *Learning History*, σσ. 39-84. London: Heinemann.

Sleeper, M.E. (1975). A developmental framework for history education in adolescence. *School Review*, 84, 91-107.

Stow, W., Haydn, T., (2000). Issues in the teaching of chronology, στο James A., Philips R. (επιμ.), *Issues in History Teaching*. London ; New York : Routledge, 2000.

Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in History teaching: a guide for teachers*. Germany: Council of Europe.

Thornton, S. J., Vukelich, R. (1988). Effects of children's understanding of time concepts on Historical Understanding. *Theory and Research in Social Education*, 16 (1), σσ. 69-82. Retrieved from: https://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1055&context=coedu_pub

Τζόκας, Σ. (2002). *Διδακτικές στρατηγικές στο μάθημα της Ιστορίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.

Τριλιανός, Θ. (2013). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.

Τσιβιάς, Α. (2011). *Διδακτικές διαδρομές της ψηφιακής ιστορίας στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα.

Vansledright, B.A, Afflerbach P. (2005). Assessing the status of historical sources: An exploratory study of eight us elementary students reading documents, in R. Ashby, P.

Gordon and P. Lee, *Understanding History: International Review of History Education* (pp. 1-19). Routledge.

Φαρμάκης, Κ. (2006). *Μεθοδολογία και διδακτικές στρατηγικές στο μάθημα της Ιστορίας*. Ανακτήθηκε από: <https://www.eduportal.gr/istoria-did/>

Wrenn, A. (2010). Significance, in Davies I., *Debates in History Teaching. The Debates in Subject Teaching Series* (pp. 148-158). Routledge, Taylor & Francis Group.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΘΕΜΑ: “ΜΙΚΡΑΣΙΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΗ”

Όνομα:.....

1. Παρατήρησε προσεκτικά τις εικόνες και μετά τοποθέτησέ τις στη σωστή χρονολογική σειρά ξεκινώντας από την παλιότερη και γράφοντας το σωστό αριθμό δίπλα από καθεμία.



Πηγή Α

Πρόσφυγες από τον Πόντο μετά την αποβίβασή τους στην Κέρκυρα



Πηγή Β

Έλληνες πρόσφυγες από τη Μικρά Ασία στο καράβι, με προορισμό το λιμάνι της Μυτιλήνης



Πηγή Γ

Προσφυγοπούλα στην κατασκευή της πρόχειρης κατοικίας στη νέα πατρίδα



Πηγή Δ

Η Σμύρνη στις φλόγες, Αύγουστος



Πηγή Ε

Υποδοχή του ελληνικού στρατού στην αποβάθρα της Σμύρνης



Πηγή ΣΤ

Έλληνες πρόσφυγες από την περιοχή της Τραπεζούντας στον αμερικανικό υγειονομικό σταθμό (καραντίνα) στη Μακρόνησο



Πηγή Ζ

Μικρασιατική εκστρατεία, εχθρικό πυροβολείο κατεστραμμένο από ελληνικά πυρά

	ΠΗΓΗ Α	ΠΗΓΗ Β	ΠΗΓΗ Γ	ΠΗΓΗ Δ	ΠΗΓΗ Ε	ΠΗΓΗ ΣΤ	ΠΗΓΗ Ζ
ΑΡΙΘΜΟΣ							

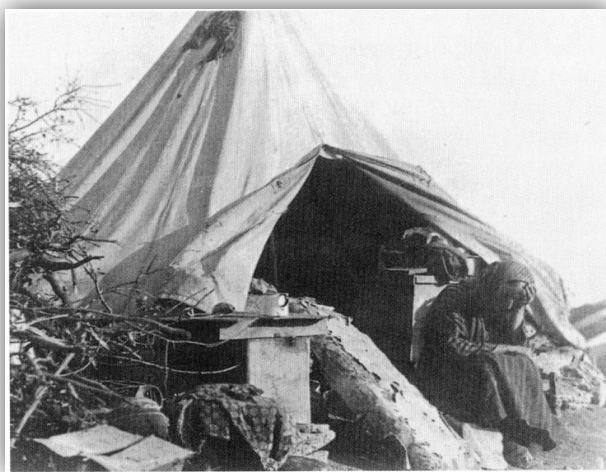
2. Λαμβάνοντας υπόψη το περιεχόμενο του κειμένου και των παρακάτω εικόνων από την Καισαριανή, να απαντήσεις στα εξής ερωτήματα:

Η Καισαριανή γεννήθηκε μέσα από τις φλόγες της Μικρασιατικής Καταστροφής. Από την άνοιξη του 1923 πρόσφυγες που έφταναν σταδιακά από τα παράλια της Μικράς Ασίας άρχισαν να εγκαθίστανται πρόχειρα και τμηματικά σε κωνικές σκηνές του στρατού στην ανατολική πλευρά του κέντρου της Αθήνας. Η πρώτη οικιστική φάση της πόλης ξεκινά ουσιαστικά αρκετούς μήνες μετά την εγκατάσταση και διαρκεί ως το 1935. Το Μάιο του 1923 ξεκίνησε η κατασκευή ξύλινων παραπηγμάτων και πλινθόκτιστων δωματίων.

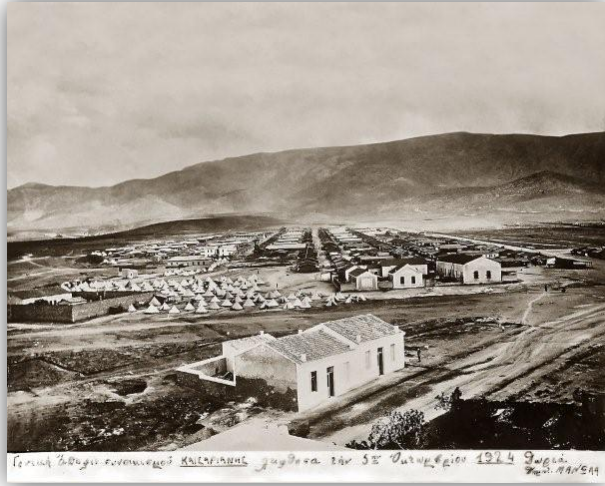
Στην απογραφή του 1920, όπου η Καισαριανή αναγνωρίστηκε ως οικισμός της Αθήνας, ο πληθυσμός της, σύμφωνα με τα στοιχεία της Στατιστικής Υπηρεσίας, έφθανε μόλις τα... 11 άτομα κυρίως κτηνοτρόφοι που δεν ήταν μόνιμοι στην περιοχή, αλλά διέθεταν προσωρινά καταλύματα και κατέφευγαν σ' αυτά ανάλογα με τις εργασίες τους.

Ο πληθυσμός της σήμερα, σύμφωνα με την τελευταία απογραφή, είναι περίπου 26.500, αλλά στην πραγματικότητα αυτός υπερβαίνει τις 35.000. Η πόλη θεωρείται προνομιακή για κατοικία, εξαιτίας, κυρίως, του περιβάλλοντος χώρου (αισθητικό δάσος, και Μονή Καισαριανής, Πανεπιστημιούπολη) καθώς και της γειτνίασής της με το κέντρο της Αθήνας.

- A) Τι δείχνουν οι εικόνες;**
- B) Ποιες από αυτές ανήκουν στο παρελθόν και ποιες στο παρόν;**
- Γ) Ποιες αλλαγές παρατηρείς;**
- Δ) Γιατί πιστεύεις ότι έγιναν αυτές οι αλλαγές;**
- Ε) Υπάρχουν στοιχεία τα οποία παρέμειναν ίδια;**



Εικόνα 1



Εικόνα 2



Εικόνα 3

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Αφού μελετήσεις το περιεχόμενο του παρακάτω κειμένου και των φωτογραφιών από τη Σμύρνη, να απαντήσεις στα εξής ερωτήματα:

- A) Τι δείχνουν οι εικόνες;**
B) Ποιες από αυτές ανήκουν στο παρελθόν και ποιες στο παρόν;
Γ) Ποιες αλλαγές παρατηρείς;
Δ) Γιατί πιστεύεις ότι έγιναν αυτές οι αλλαγές;
Ε) Υπάρχουν στοιχεία τα οποία παρέμειναν ίδια;



Εικόνα 1



Εικόνα 2



Εικόνα 3

Η **ΣΜΥΡΝΗ** με το ευρύχωρο λιμάνι της, την πλούσια ενδοχώρα και τις εύφορες κοιλάδες του Ερμού ποταμού στάθηκε πόλος έλξης για τους Έλληνες και πολλούς άλλους ξένους. Η Σμύρνη του 1922 και παλαιότερα είναι μια κοσμοπολίτικη πόλη με ανθρώπους από κάθε γωνιά της γης, Έλληνες, Αρμένιοι, Εβραίοι, Τούρκοι, Ιταλοί, Γάλλοι, Αυστριακοί, Άγγλοι. Στις εύφορες παραλίες της δυτικής Μ. Ασίας ο ελληνικός πληθυσμός ενισχυόταν διαρκώς με νέους και φιλόπονους ανθρώπους που προόδευαν στη γεωργία, στη βιομηχανία και στο εμπόριο.

Κατά τη μεγάλη πυρκαγιά του 1922 καταστράφηκε σχεδόν όλος ο Κάτω Μαχαλάς από την Αρμενοσυνοικία μέχρι και τα Σχοινάδικα.

Η σημερινή Σμύρνη, εκτός από ένα τμήμα της, σε τίποτα δε θυμίζει την ανατολίτικη όψη της παλαιάς Σμύρνης με το ιπποκίνητο τραμ της προκουμαίας, τα στενά σοκάκια και τα ξύλινα σπίτια. Στην τεράστια σε έκταση πυρίκαυστη περιοχή εκτείνεται σήμερα το περίφημο πολιτιστικό πάρκο της Σμύρνης, έκτασης 300.000 τ.μ. που αποτελεί μικρογραφία του πάρκου της Μόσχας, όπου περιλαμβάνει μικρές λίμνες, ζωολογικό κήπο, ταβέρνες και τις εγκαταστάσεις της ετήσιας εμπορικής έκθεσης με μόνιμα περίπτερα εκθετών σε αρχαίο ελληνικό ρυθμό.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Σε ποιους τομείς υπήρξε σημαντική η μικρασιατική καταστροφή για την Ελλάδα; Ταξινόμησε τους παρακάτω τομείς με βάση τη σημαντικότητά τους και αιτιολόγησε την επιλογή σου.

Πηγή 1

Η Μικρασιατική καταστροφή επηρέασε σημαντικά την πορεία του ελληνικού έθνους στη σύγχρονη εποχή [...].

α. Εξωτερική πολιτική

Με την ανταλλαγή των πληθυσμών εξέλιπε η κυριότερη πηγή προστριβών μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας. Οι καλές σχέσεις μεταξύ των δύο χωρών διατηρήθηκαν τρεις τουλάχιστον δεκαετίες.

β. Πληθυσμός/ εθνολογική σύσταση

Ο πληθυσμός της Ελλάδας αυξήθηκε από το 1920 έως το 1928 περίπου κατά 20%.

γ. Οικονομία

Για ένα διάστημα η άφιξη των προσφύγων φαινόταν δυσβάστακτο φορτίο για την ελληνική οικονομία. Μεσοπρόθεσμα όμως αυτή ωφελήθηκε από την εγκατάσταση των προσφύγων τόσο στην αγροτική οικονομία όσο και στη βιομηχανία.

δ. Πολιτισμός

Οι πρόσφυγες είχαν ζήσει σε τόπους με πολιτιστική παράδοση πολλών αιώνων, την οποία μετέφεραν στη νέα τους πατρίδα. [Λαϊκή μουσική] Η μουσική που έφεραν μαζί τους επηρέασε τον τρόπο έκφρασης των λαϊκών στρωμάτων και αναδείχθηκε σε λαϊκή μουσική της πόλης (ρεμπέτικα).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. Θεωρείς ότι η Μικρασιατική καταστροφή είναι τόσο σημαντικό γεγονός, ώστε να διδάσκεται στο μάθημα της Ιστορίας; Αιτιολόγησε την απάντησή σου.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

6. Διάβασε τα παρακάτω κείμενα και μετά απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις σχετικά με τη σημασία της Μικρασιατικής καταστροφής:

- Κατά τη γνώμη σου, σε ποιο βαθμό η Μικρασιατική καταστροφή επηρέασε τις ζωές των ανθρώπων εκείνη την εποχή;
- Πόσοι άνθρωποι πιστεύεις ότι επηρεάστηκαν από αυτό το γεγονός; Γιατί; Με ποιον τρόπο;
- Κατά τη γνώμη σου, μέχρι ποια εποχή είχε αποτελέσματα στις ζωές των ανθρώπων η Μικρασιατική καταστροφή;

Πηγή 1

Μαρτυρίες Μικρασιατών προσφύγων για την άφιξή τους στην Ελλάδα

Εμείς οι άλλον περιμέναμε τρεις μέρες, ώσπου μπήκαμε σε καΐκια και μπαρκάραμε για τη Μυτιλήνη. Ωσπου να πατήσει το ποδάρι τον ο τούρκικος στρατός στο χωριό, άραζαν καΐκια και μας παίρναν, Πίσω-πίσω στη Μυτιλήνη δεν μας δέχουνταν. Δεν είναι και πλούσιος τόπος- από ένα μαζούλι [=σοδειά] περιμένει. Βασανιστήκαμε, κακοκοιμηθήκαμε, κακοφάγαμε, μεγάλη συμφορά πάθαμε. Και ποιός δεν έκλαψε νεκρούς; Και ποιος δεν κακοπάθησε και ποιος δεν κλαίει ακόμα; Μονάχα τα παιδιά που γεννήθηκαν εδώ, τ'ακούνε σαν ψεύτικα παραμύθια.

(Μαρτυρία Απόστολου Μυκονιάτη από το παραθαλάσσιο χωριό Ατζανός, κοντά στην Πέργαμο, απέναντι από τη Λέσβο).

Πηγή 2

[...] Πολλοί πέθαναν από κακουχίες και αστία. Στους κατοίκους της Ανατολικής Θράκης δόθηκε προθεσμία ενός μήνα για να εκκενώσουν την περιοχή. Με αυτόν τον τρόπο είχαν τη δυνατότητα να πάρουν μαζί τους όσα μπορούσαν να μεταφέρουν από την κινητή περιουσία τους. Οι Έλληνες της χερσονήσου της Καλλίπολης έφυγαν αργότερα. Συνολικά, το φθινόπωρο του 1922 έφθασαν στην Ελλάδα περίπου 900.000 πρόσφυγες (ανάμεσά τους και 50.000 Αρμένιοι). Περίπου 200.000 Έλληνες παρέμεναν στην Καππαδοκία και γενικότερα στην Κεντρική και Νότια Μικρά Ασία. Αυτοί μεταφέρθηκαν στην Ελλάδα το 1924 και το 1925 με τη φροντίδα της Μικτής Επιτροπής. Ένα τμήμα των Ελλήνων του Πόντου κατέφυγε στη Ρωσία.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....