



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«Η ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΑΝΤΙΚΡΟΥΟΜΕΝΩΝ ΠΗΓΩΝ ΓΙΑ ΤΡΑΥΜΑΤΙΚΑ
ΙΣΤΟΡΙΚΑ ΓΕΓΟΝΟΤΑ: ΈΡΕΥΝΑ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΗΣ ΣΤ΄ΤΑΞΗΣ.»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΤΗΣ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗΣ ΓΚΟΥΝΤΕΛΙΤΣΑ

Τριμελής Επιτροπή

Επίκουρος Καθηγητής κ. Κασβίκης Κωνσταντίνος (Επιβλέπων)

Καθηγητής κ. Ανδρέου Ανδρέας

Καθηγήτρια κ. Ηλιάδου – Τάχου Σοφία

ΦΛΩΡΙΝΑ
ΙΟΥΝΙΟΣ 2020

Περιεχόμενα

Περίληψη	4
Λέξεις Κλειδιά.....	4
Abstract.....	5
A. Εισαγωγή- Θεωρητική Τεκμηρίωση Του Ζητήματος.....	7
1. Ιστορία - Ιστοριογραφία.....	7
1.1. Ορίζοντας την Ιστορία	7
1.2. Ιστοριογραφία.....	10
1.3. Η Ιστορική Γνώση, το Ιστορικό Γεγονός και η Αντικειμενικότητα της Ιστορίας	14
1.3.1. Η Ιστορική Γνώση.....	14
1.3.2. Το Ιστορικό Γεγονός.....	15
1.3.3. Η Αντικειμενικότητα της Ιστορίας.....	15
1.3.4. Ο ρόλος της Ιστορίας στη ζωή μας.....	16
2. Η διδασκαλία της Ιστορίας.....	18
2.1. Το πλαίσιο της Διδακτικής της Ιστορίας	18
2.2. Τα θεμέλια της Ιστορικής διδασκαλίας.....	20
2.3. Η Ιστορία και το Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.)	22
3. Η Ιστορική Σκέψη.....	26
3.1. Τα ειδικά χαρακτηριστικά της ιστορικής σκέψης	27
3.2. Οι έξι έννοιες της ιστορικής σκέψης και οι μαθητές	31
4. Οι Ιστορικές Πηγές και η χρήση τους στη διδασκαλία της ιστορίας	34
4.1. Οι ιστορικές Πηγές.....	34
4.2. Γενικές Κατηγορίες Πηγών.....	35
4.3. Μορφές – είδη πηγών	36
4.3.1. Γραπτές Πηγές.....	36
4.3.2. Παραστατικές Πηγές	37
4.4. Η χρήση των πηγών στη διδασκαλία της Ιστορίας.....	38
4.4.1. Μελέτη/Επεξεργασία Γραπτών Πηγών	39
4.4.2. Μελέτη / Επεξεργασία Παραστατικών Πηγών	42
5. Η Πολυτροπικότητα στη διδασκαλία της Ιστορίας	50
Ιστορικά αντικείμενα	50
Εικόνες, φωτογραφίες και κινηματογράφος	51

Σκίτσα, κόμικς, γελοιογραφίες.....	52
Μουσειακή εκπαίδευση	52
Τ.Π.Ε. (Τεχνολογίες Πληροφόρησης και Επικοινωνίας)	52
6. Ιστορική Εκπαίδευση και Συγκρουσιακά θέματα	54
6.1. «Συγκρουσιακά θέματα» - Ορισμός.....	54
6.2. Στρατηγικές διδασκαλίας συγκρουσιακών θεμάτων	56
6.3. Η Πολυπρισματικότητα στην εξέταση επίμαχων θεμάτων.....	59
7. Ο ελληνικός Εμφύλιος στην ελληνική εκπαίδευση.....	60
B. Μεθοδολογία	63
1. Σκοπός της παρούσας εργασίας	63
2. Συμμετέχοντες – Διάρκεια Έρευνας	63
3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	65
3.1 Διαδικασία υλοποίησης σύμφωνα με τις τέσσερις φάσεις:.....	66
4. Μέσα συλλογής δεδομένων.....	69
5. Αποτελέσματα.....	70
5.1 Pre – Post test.....	70
5.1.1 Απαντήσεις στο pre test και post test (ανά τμήμα).....	70
5.1.2. Απαντήσεις στο pre test και post test (σύγκριση των σωστών απαντήσεων των 2 τμημάτων)	81
5.1.3. Απαντήσεις στο pretest και posttest (ανά φύλο - συνολικά).....	86
5.2. Απαντήσεις από τα βασικά ερωτηματολόγια.....	91
5.2.1. Απαντήσεις ερωτηματολογίων (αναλυτικές συγκρίσεις απαντήσεων των δύο τμημάτων)	91
5.2.2. Απαντήσεις ερωτηματολογίων (ανά φύλο συνολικά)	111
5.2.3. Σύγκριση των σωστών απαντήσεων των μαθητών μεταξύ των 2 ερωτηματολογίων.....	112
6. Συμπεράσματα – Συζήτηση.....	113
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	116
Παράρτημα.....	122

Περίληψη

Η έννοια της απόδειξης μέσω ιστορικών μαρτυριών και η κριτική μελέτη τους θεωρούνται απαραίτητες ώστε να εξασφαλιστεί η παράλληλη ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής γνώσης, πόσο μάλλον όταν πρόκειται για την κατανόηση ενός «Συγκρουσιακού ιστορικού θέματος». Στην εν λόγω έρευνα διερευνάται το κατά πόσο η αναγνώριση μιας ιστορικής πηγής ως “μαρτυρία” από έναν μαθητή, καθορίζει την κατανόηση της αντίκρουσης ενός τραυματικού ιστορικού γεγονότος, συγκεκριμένα του εμφύλιου πολέμου (1946 - 1949). Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν συνολικά από 40 μαθητές της Στ΄ τάξης του 1ου Δ.Σ. Αταλάντης και πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια μιας διδακτικής παρέμβασης διάρκειας 9 ωρών. Εφαρμόστηκε ποιοτική έρευνα με ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, τα οποία προήλθαν από ερωτηματολόγια. Έπειτα από την διδακτική παρέμβαση, οι μαθητές ως «Ιστορικοί - Ερευνητές» καλούνταν να επεξεργαστούν τις πηγές των 2 ερωτηματολογίων βρίσκοντας τα στοιχεία εκείνα (α) που παρουσιάζουν την εγκυρότητά τους ώστε να τις συμπεριλάβουν στην έρευνά τους και (β) τα σημεία που προβάλλουν την αντίκρουση σύμφωνα κάθε φορά με την θέμα προσέγγισης κάθε ερωτηματολογίου βασιζόμενοι στον όρο της ενσυναίσθησης. Συμπερασματικά, οι μαθητές, μετά τη διδακτική παρέμβαση, κατάφεραν να αναγνωρίσουν τη φύση και το είδος κάθε ιστορικής πηγής, έπειτα από τον έλεγχο της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας τους, βασιζόμενοι στην έννοια της “μαρτυρίας” και σε δεύτερη φάση, να αντιληφθούν την αντίκρουση στην οποία στηρίζεται ένα τραυματικό ιστορικό γεγονός.

Λέξεις Κλειδιά: ιστορικές πηγές, μαρτυρία, αντίκρουση, συγκρουσιακό θέμα

Abstract

The concept of evidence based on historical testimonies and their critical analysis are considered to be necessary so that the parallel development of historical thinking and historical knowledge can be assured especially when it involves the understanding of a "historical conflict issue". In this particular study, the extent to which the understanding of a historical source as a "testimony" is investigated by a student defines the understanding of confutation of traumatic historical event and more specifically, of the civil war (1946-1949). The sample of the study consisted of 40 students of the sixth grade of the first primary school of Atalantis and it took place in the context of an instructional intervention, which lasted for 9 hours. Qualitative research was implemented with quantitative and qualitative analysis of data, which were gathered from questionnaires. After the teaching intervention, the students as "Historians - Researchers" were challenged to process the resources of the 2 questionnaires by identifying a) those elements which present their validity in order to be included in the research, and b) the points that project confutation according to the approaching theme of each questionnaire based on the concept of empathy. In conclusion, the students after the teaching intervention managed not only to identify the nature and the kind of each historical source, which was enhanced by checking their validity and their trustworthiness through the use of the concept "testimony", but also to realize the fact that a traumatic historical event relies on confutation.

Key Words: historical sources, testimony, confutation, conflict issue

*«Όλοι ξέρουν τι είναι η ιστορία,
μέχρι να αρχίσουν να το σκέφτονται»*

Allan Griffin

A. Εισαγωγή- Θεωρητική Τεκμηρίωση Του Ζητήματος

1. Ιστορία - Ιστοριογραφία

1.1. Ορίζοντας την Ιστορία

Τι είναι ιστορία; Ένα εξαιρετικά δύσκολο ερώτημα που για να απαντηθεί χρειάζεται ατελείωτες συζητήσεις μεταξύ των ιστορικών που έχουν αφιερώσει αρκετές ώρες μελέτης και η οι απαντήσεις τους βασίζονται σε ιστορικές σχολές και ιστοριογραφικά έργα.

Μέσα από την ερμηνευτική αναζήτηση η λέξη ιστορία στις ευρωπαϊκές γλώσσες έχει διττή σημασία. Η μία επικεντρώνεται σε «ό,τι συνέβη στο παρελθόν» (*res gesta*), δηλαδή στο σύνολο των ιστορικών γεγονότων του και η άλλη στη «γνώση γι' αυτό που συνέβη» (*rerum gestarum*), μέσω της ιστοριογραφίας, δηλαδή την γραπτή ιστορική αφήγηση. Η ετυμολογία της λέξης προέρχεται από το ρήμα «ιστορέω - ώ» και αυτό από το «οίδα» που σημαίνει «γνωρίζω καλώς», «γνωρίζω πάντοτε ερευνώντας». Ο «ίστωρ» ήταν ο γνώστης, συγκεκριμένα ο ερευνητής. Κατά την αναζήτηση παρουσιάζεται επίσης η ινδοευρωπαϊκή ρίζα *wid – weid* (*voir*, βλέπω), με τη σημασία «είμαι αυτόπτης μάρτυρας ενός γεγονότος», δηλαδή αυτομάτως η επικύρωση της αλήθειας του και έτσι κανείς υποθέτει πως «η ιστορία άρχισε κάποτε ως μια αφήγηση από κάποιον που μπορούσε να πει: Είδα, ή άκουσα να λένε...» (Λε Γκοφ, 1998, Samaran, 1989, στο Σμυρναίος, 2013, σ.20). Άμεσα γίνεται εμφανής η σχέση της ιστορίας με την μαρτυρία και την έρευνα όπως και με την αφήγηση (Σμυρναίος, 2013).

Αυτό όμως που έρχεται αυτόματα στον νου, είναι η θέση του ανθρώπου στον χρόνο (Carr, 1999, σ. 17). Ο χρόνος και οι τρεις διαστάσεις του: παρελθόν, παρόν, μέλλον αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της ιστορίας καθώς βάση εκείνου και της έννοιας της χρονικότητας είναι δυνατή η παρουσία της ιστορίας. Η θέση του Eric Hobsbawm, «κοιυμπούμε μέσα στο παρελθόν σαν ψάρια μέσα στο νερό και δεν μπορούμε να το αποφύγουμε» (Hobsbawm, 1998 στο Σμυρναίος, 2013, σ.20) οδηγεί στο συμπέρασμα πως η ιστορία είναι «η επιστήμη του παρελθόντος» (Σμυρναίος, 2013, σ. 20). Αντίθετος με το συγκεκριμένο συμπέρασμα ήταν ο Marc Block, ο οποίος υποστήριξε πως η ιστορία δεν είναι η επιστήμη του παρελθόντος αλλά με μια ευρύτερη έννοια «η επιστήμη των ανθρώπων μέσα στο χρόνο» εφόσον το κύριο αντικείμενό της είναι «ο άνθρωπος στη διαχρονική του διάσταση» (Σμυρναίος, 2013, σ. 20). Μέσω των συγκεκριμένων θέσεων επακολουθούν τα εξής συμπεράσματα:

1. με τον όρο ιστορία γίνεται αναφορά μόνο στην ανθρώπινη ιστορία, εφόσον «η φύση ούτε σκέπτεται ούτε βούλεται» (Γγκερς, 1995 στο Σμυρναίος, 2013, σ. 20)
2. το ουσιαστικότερο μέρος της είναι η «κοινωνική ιστορία, δηλαδή η ιστορία των ανθρώπινων κοινοτήτων, των συλλογικών μορφωμάτων» (Σμυρναίος, 2013, σ. 21) και

3. το παρόν είναι εκείνο που καθορίζει την ιστορία (Λε Γκοφ, 1998 στο Σμυρναίος, 2013, σ. 20).

Η όλη προσπάθεια του Marc Block επικεντρώθηκε στην παρουσίαση του παρελθόντος ως μια «γραπτή κατασκευή των ανθρώπων του παρόντος», για την οποία κρίνεται απαραίτητη η διαρκής αναθεώρησή της, δηλαδή η επανάγνωση και επανερμηνεία της. Το παρελθόν «είναι μια διάσταση ή λειτουργία του παρόντος», έρχεται να προσθέσει και ο Le Goff (Λε Γκοφ, 1998 στο Σμυρναίος, 2013, σ. 21). Άλλος ένας ορισμός είναι πως η ερμηνεία του παρόντος και των καταστάσεων του μέλλοντος επιτυγχάνεται μέσω της ιστορίας (Sebba, 2000, σ. 48). Ο Λιάκος (2007) έρχεται να συμφωνήσει λέγοντας πως στον όρο ιστορία αποδίδονται διαφορετικές σημασίες: α. τη γνώση γεγονότων και συμβάντων βάσει προσωπικών εμπειριών, β. τη γενικότερη γνώση που σχηματίζεται βάση προσωπικής έρευνας και γ. την ίδια την έρευνα, τη σπουδή, την επιστήμη.

Ο ιστορικός E.H. Carr υποστηρίζει πως «Ιστορία σημαίνει ερμηνεία» (Carr, 1999, σ. 17) χωρίς να υπονοείται πως υπάρχει εγκυρότητα σε όλες τις ερμηνείες ή απουσία μίας αντικειμενικής ερμηνείας των γεγονότων (Carr, 1999, σ. 42). Τα γεγονότα του παρελθόντος δεν είναι τα μόνα που συμβάλλουν στην σύνθεση της ιστορίας αλλά και η περιγραφή και η ερμηνεία που θα αποδοθεί από τους μελετητές – ερευνητές της. Σύμφωνα με τον Carr η ιστορία είναι «μία συνεχής διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ του ιστορικού και των γεγονότων του» (Carr, 1999, σ. 46), για αυτό «πρώτα θα πρέπει να μελετάμε τον ιστορικό και τα ενδιαφέροντά του και έπειτα να μελετάμε τις επιπλέον αναζητήσεις» (Carr, 1999, σ. 35). Γίνεται εμφανής ο σημαντικός ρόλος του ιστορικού, ο οποίος καλείται να καταγράψει τα γεγονότα όπως διαδραματίστηκαν δίνοντας όμως ιδιαίτερη προσοχή στην απόδοση του νοήματος εφόσον υπάρχει ο κίνδυνος να αλλάζει από ιστορικό σε ιστορικό μέσω της επιρροής των προσωπικοτήτων τους. Έτσι λοιπόν, μπορεί κανείς να προσομοιάσει το παρελθόν με μια «ξένη χώρα», την οποία για την εξερευνήσει χρειάζονται κατάλληλες πηγές καθώς και κατάλληλοι διανοητικοί και εννοιολογικοί χάρτες (Lowenthal 1985, Tosh 1984, στο Μαυροσκούφης, 2016, σ. 11).

Από το θετικιστικό ιστορικισμό του Ranke έως τις μεταϊστορικές θεωρήσεις του White παρουσιάζεται μεγάλη γκάμα ορισμών οι οποίες είτε «προτάσσουν την ανακάλυψη των γεγονότων του παρελθόντος είτε την εξέταση των σχέσεων μεταξύ παρόντος και παρελθόντος και άλλοτε τη βεβαιότητα ότι το ιστορικό παρελθόν έχει χαθεί οριστικά και το μόνο που υπάρχει είναι η σκέψη και οι αφηγήσεις γι αυτό» (Carr 1999, Marwick 1985 στο Μαυροσκούφης, 2016, σ. 9). Βέβαια σημαντικός παράγοντας των απαντήσεων που δίνονται αποτελούν τα αντικείμενα μελέτης του έκαστου ιστορικού. Επιπλέον κάποιοι ορισμοί είναι εκείνοι του Moniot (Moniot, 2002) ο οποίος υποστηρίζει πως ιστορία είναι το παρελθόν και η γνώση των ανθρώπων για αυτό, του Μπούρκχαρτ, λέγοντας πως Ιστορία αποτελεί η καταγραφή των γεγονότων μιας αξιομνημόνευτης εποχής (Carr, 1999) και του Ράνκε που έρχεται να τονίσει τον ρόλο του ιστορικού, δηλαδή η αντικειμενική προβολή των γεγονότων (Υγκερς, 2006) και την θέση του έρχεται να ενισχύσει ο καθηγητής Oakeshott σύμφωνα με τον οποίο η κατασκευή της ιστορίας βασίζεται στην εμπειρία του ιστορικού (Carr, 1999, σ. 7).

Στρέφοντας το βλέμμα στο παρελθόν παρατηρείται πως η ιδέα ότι η ιστορία έχει «υπερκόσμιο σκοπό και κατεύθυνση υπήρξε κεντρική στην ιουδαιοχριστιανική παράδοση, ιδέα με προέλευση από την βιβλική αρχαιότητα» (Υγκερς, 2006, σ. 185). Από τον Μεσαίωνα στη συγγραφή της Ιστορίας παραμένει ιδιαίτερος έντονη η παρουσία του Θεού. Κύριος

στόχος των ιστορικών εκείνης της περιόδου ήταν να αναδείξουν την χριστιανική θρησκεία για αυτό και ήταν προσκολλημένοι με τη χρονολογία (Λιάκος, 2007, σ. 68).

Την εποχή του Ρομαντισμού κάνει την εμφάνιση του ο «πατέρας της ιστορικής επιστήμης», ο λόγιος Leopold von Ranke, ο οποίος εξέδωσε τουλάχιστον 54 τόμους ιστορικών και πολιτικών έργων, και η στάση του αποτυπώνεται στην άποψή του ότι θα «εξαλείψει» τον εαυτό του και θα αφήσει το παρελθόν να «μιλήσει» στα κείμενά του (Warren, 2003 στο Βόγλη, 2015, σ. 160). Επηρέασε βαθιά τις γενιές των ιστορικών που ακολούθησαν. Στόχος του Ranke ήταν να κάνει την ιστορία μια αυστηρή επιστήμη που ασκείται από επαγγελματικά καταρτισμένους ιστορικούς. Πρότυπό του αποτελούσε ο Θουκυδίδης, ο οποίος ήταν και το θέμα της διατριβής του, και ήθελε να ακολουθήσει το συγγραφικό του έργο και «να γράψει μια ιστορία που να συνδυάζει την πιστή ανάπλαση του παρελθόντος με μια λογοτεχνική κομψότητα». Η ιστορία έπρεπε να γράφεται από ειδικούς, αλλά να απευθύνεται σε πλατύτερο μορφωμένο κοινό. «Η ιστορία έπρεπε να είναι επιστημονικός κλάδος αλλά ταυτόχρονα και μια πηγή πνευματικής καλλιέργειας.» (Ίγκερς, 2006, σ. 41). Επίσης, έπαιξε σημαντικό ρόλο στην καθιέρωση της Ιστορίας ως ξεχωριστού κλάδου και στην εισαγωγή μεθόδων που να επιβεβαιώνουν τη γνησιότητα των ιστορικών πηγών (Evans, 2009, σ. 38- 41). Η Ιστορία προσεγγίζεται ως μία θετική κοινωνική επιστήμη. Η μεγάλη αλλαγή που έγινε κατά τον 19^ο αιώνα ήταν «η επαγγελματοποίηση των ιστορικών σπουδών και η συγκέντρωσή τους σε πανεπιστήμια και σε ερευνητικά κέντρα. Η έννοια της επιστήμης γινόταν βέβαια, με διαφορετικό τρόπο αντιληπτή από τους ιστορικούς απ' ό,τι από τους θετικούς επιστήμονες. Για τους ιστορικούς η ιστορία διέφερε από τη φύση γιατί είχε να κάνει με νοήματα όπως αυτά εκφράζονταν στις προθέσεις των ανθρώπων που έκαναν την ιστορία και στις αξίες και στα ήθη που έδιναν συνοχή στις κοινωνίες. Η ιστορία ασχολούνταν με συγκεκριμένα πρόσωπα και συγκεκριμένες κουλτούρες μέσα στο χρόνο. Αλλά οι ιστορικοί συμερίζονταν γενικά την αισιοδοξία των άλλων επαγγελματοποιημένων επιστημών πως μια μεθοδολογικά ελεγμένη έρευνα κάνει εφικτή την αντικειμενική γνώση» (Ίγκερς, 2006, σ. 14). «Όπως και για τους άλλους επιστήμονες, έτσι και για τους ιστορικούς η αλήθεια συνίστατο στην αντιστοιχία της γνώσης, προς μια αντικειμενική πραγματικότητα, η οποία ισοδυναμούσε με το παρελθόν» (Ίγκερς, 2011, σ. 137).

Με το πέρασμα στον 20ο αιώνα Άγγλος ιστορικός Bury δηλώνει «η Ιστορία είναι μία επιστήμη, τίποτα λιγότερο και τίποτα περισσότερο» (Evans, 2009, σ. 45). Στη συνέχεια λόγω του Α΄ και Β΄ Παγκόσμιου πολέμου και της κοινωνικοπολιτικής κατάστασης κυριαρχεί σύγχυση στο επιστημονικό πεδίο των ιστορικών. Ο Collingwood αναφέρει πως πρόκειται για ένα είδος έρευνας η οποία ως στόχο έχει μέσω των γεγονότων να οδηγηθούν οι άνθρωποι στην αυτογνωσία και ουσιαστικά η ιστορία είναι η αναπαράσταση στο μυαλό του ιστορικού με τις σκέψεις που ανήκουν στα πρόσωπα της ιστορίας που μελετά» (Collingwood, 1946, στο Νάκου, 2000, σ. 97). Η ιστορικός Ελένη Γλύκατζη-Αρβελέρ διατυπώνει για την Ιστορία πως «μόνο αυτή διδάσκει ότι το παρόν βρίσκεται σε ίση απόσταση μεταξύ του μέλλοντος και του παρελθόντος, εφόσον το βαθύ μάθημα και αδιάψευστο επίτευγμα της ιστορίας είναι, χάρη ακριβώς στη γνώση του παρελθόντος, να πετύχει τη συγκρότηση της προβληματικής του αύριο» (Γλύκατζη-Αρβελέρ, 1996, σ. 32-33).

Φθάνοντας και στον 21^ο αιώνα παρατηρείται πως η Ιστορία κληρονομεί τόσο τις αποφασιστικές επιλογές που έλαβαν χώρα τις τελευταίες δεκαετίες του προηγούμενου αιώνα, όσο και την αβεβαιότητα για το μέλλον της. Το πεδίο της «χαρακτηρίζεται από υπερ-εξειδίκευση» και με την «συνεχώς αυξανόμενη σύγκλιση των ιστορικών πεδίων, με μια

καθώς και την είσοδο της στον σύγχρονο καταναλωτισμό» (Σμυρναίος, 2013, σ. 57). Όπως ισχυρίζεται ο Κόκκινος (Σμυρναίος, 2013, σ. 57) «Ποτέ άλλοτε οι δυτικές κοινωνίες δεν βίωσαν μια τόσο έντονη ζήτηση ιστορίας, για την οποία δεν είναι άμοιρη η μεταιχμιακή περίοδος που διανύουμε. Και ποτέ όσοι θα μπορούσαν να καλύψουν αυτή την ανάγκη δεν ήταν τόσο πολλοί και τόσο διαφορετικοί μεταξύ τους.».

1.2. Ιστοριογραφία

Ιστοριογραφία αποτελείται από «τη Σύνθεση και Αναπαράσταση των γεγονότων του παρελθόντος σε μια Συνεκτική Αφήγηση». Ο όρος Σύνθεση αποδίδεται στην διαδικασία κατά την οποία «ο ιστορικός ερωτά, ανιχνεύει, ερευνά, βρίσκει, αναλύει, συγκρίνει, και επιλέγει μέσα από την πληθώρα των ιχνών του παρελθόντος» εκείνα με τα οποία θα μπορέσει να συνθέσει τη δική του ιστοριογραφική εκδοχή. Ο όρος Αναπαράσταση αποδίδεται στη «συγκρότηση», δηλαδή «την κατασκευή, από τον ιστορικό μιας εικόνας, μιας παράστασης, γι' αυτό το παρελθόν με βάση τα ίχνη που συνέλεξε και συνέθεσε.» (Σμυρναίος, 2013, σ. 21). Ο όρος «Συνεκτική αφήγηση» τονίζει πως αυτή η αναπαράσταση του παρελθόντος που δημιούργησε ο ιστορικός έχει λογική αλληλουχία, συνοχή και είναι κατανοητή, τουλάχιστον μέσα στον επαγγελματικό χώρο των ιστορικών (Mattozzi, 2006 στο Σμυρναίος, 2013, σ. 21).

Ως ιστορία της Ιστοριογραφίας μπορεί να οριστεί η μελέτη των επιρροών που ασκήθηκαν στους ιστορικούς και που άσκησαν οι ίδιοι, κάτω από την επίδραση των οποίων εργάζονται και με τις οποίες αλληλεπιδρά έντονα η βούλησή τους να συγγράψουν το έργο τους. Εν ολίγοις «η ιστορία των ιστορικών διαβημάτων, των ιστορικών νοοτροπιών, του επαγγέλματος του ιστορικού» (Λε Γκοφ, 1998, στο Σμυρναίος, 2013, σ. 22). Σύμφωνα με τον Michel de Certeau κάθε ιστορική ερμηνεία εξαρτάται από ένα «σύστημα αναφοράς» το οποίο συνιστά μια «άρρητη φιλοσοφία» για τον ιστορικό με βάση την οποία επιλέγει τι, πώς, πότε και γιατί θα ερευνησει, αλλά και με ποιον τρόπο θα συνθέσει τελικά την ιστορία του (De Certeau 1975, στο Σμυρναίος, 2013, σ. 22). «Η ιστορία της ιστοριογραφίας από τη μία μεριά, ενδιαφέρεται και αναδεικνύει τον θεσμικό και ιδεολογικό ρόλο, όχι μόνο της επιστημονικής κοινότητας των ιστορικών, αλλά και της ίδιας της ιστορικής γνώσης, το οποίο διαδραματίζει σε κάθε κοινωνία και εποχή και από την άλλη μεριά, μέσα από τα διαδοχικά επιστημολογικά παραδείγματα αναδεικνύει την εξέλιξη και την ιστορική σκέψης και την ανοιχτότητα των ιστορικών ερμηνειών» (Κόκκινος, 1998, σ. 83-84).

Η πολυπόθητη κατάκτηση του ιστορικού αλλά και του πολιτικού/κοινωνικού/οικονομικού πεδίου θα επιτευχθεί με την δημιουργία μιας Ιστορικής σχολής. «Με τον όρο αυτό προσδιορίζεται συνήθως μια ομάδα ιστορικών που παρά τις διαφοροποιήσεις ανταποκρίνονται με τον δικό τους τρόπο στην κοσμοθεώρηση μιας συγκεκριμένης κοινωνίας διαπλάθοντας το συγγραφικό τους έργο και μέσα από τις προσωπικές τους στάσεις που λειτουργούν και ως ξεχωριστές προσωπικότητες αλλά και ως μέλη μιας διαμορφωμένης επαγγελματικής ομάδας (Thuillier & Tulard, 1993 στο Σμυρναίος, 2013, σ. 23). Ένα εγχείρημα το οποίο δεν έγινε από όλους αποδεκτό καθώς έγινε λόγος για υποβίβαση της επιστημονικής υπόστασης σε «δίκτυα διαπροσωπικών σχέσεων, εξουσίας ιδεολογίας...» (Thuillier & Tulard, 1993 στο Σμυρναίος, 2013, σ. 23) με αποτέλεσμα την παρότρυνση του Carr : «Μελετήστε τον ιστορικό, πριν μελετήσετε το έργο του... Και πριν

μελετήσετε τον ιστορικό, μελετήστε το ιστορικό και κοινωνικό του περιβάλλον» (Carr, 1999).

Η ιστοριογραφία ξεκίνησε με τους Αρχαίους Έλληνες (Samaran 1989, στο Συμυρναίος, 2013, σ. 25). Πριν από εκείνους υπήρξαν επιγραφές και μνημεία με καταγεγραμμένα γεγονότα άλλων λαών, συγκεκριμένα: οι Αιγύπτιοι, οι Βαβυλώνιοι, οι Σουμέριοι, οι Ασσύριοι, οι Χετταίοι και οι Κινέζοι, από την 4η ως την 1η χιλιετία π.Χ., αλλά δεν παρουσίασαν κάποιο ενδιαφέρον για μια συνεχή ιστορική αφήγηση και την χρονολογία (Αρώνη-Τσίχλη, 2008 Συμυρναίος, 2013, σ. 25). Στα έπη της Ιλιάδας και της Οδύσσειας του Ομήρου (8ος αιώνας π.Χ.) περιγράφονται όλα τα ηρωικά γεγονότα, στα οποία δεν υπάρχει κάποια αναφορά σε χρονικά πλαίσια ή χρονολογικές σειρές ενώ παρουσιάζονται με μια στοιχειώδη σειρά και αλληλεξάρτηση. Στη συνέχεια συναντάμε τα έργα του Ησίοδου “Θεογονία” και “Έργα και Ημέρα” (700 π.Χ.) με τον χωρισμό του παρελθόντος σε πέντε μεγάλες περιόδους, τη Χρυσή, την Αργυρή, τη Χάλκινη, την εποχή των Ηρώων και την Εποχή του Σιδήρου. Ο Ίωνας «Λογογράφος» (6ος αιώνας π.Χ.), Εκαταίος ο Μιλήσιος, αποτελεί σταθμό για την ιστοριογραφία και αρκετοί μελετητές υποστηρίζουν πως η απαρχή της βρίσκεται στα δύο έργα του «Γενεαλογία» και «Περίοδος Γης» (Ρεγκάκος, 2009, σ. 29). Ο Εκαταίος πραγματοποιεί την πρώτη προσπάθεια αμφισβήτησης της ελληνικής παράδοσης και διάκρισης του συμβάντος από τον μύθο και έτσι σύμφωνα με τον Α. Momigliano, η ιστοριογραφία ως «κριτική στάση απέναντι στην καταγραφή των γεγονότων » αποτελεί ένα «τυπικό ελληνικό χαρακτηριστικό» (Momigliano, 2006, στο Συμυρναίος, 2013, σ. 27).

Ο Ηρόδοτος (485-425 π.Χ.), μαθητής του Εκαταίου, θεωρήθηκε ήδη από τη ρωμαϊκή εποχή ως ο «Πατέρας της Ιστοριογραφίας». Ο πρώτος Ευρωπαίος, κοσμοπολίτης ιστορικός, ο οποίος όταν δεν μπορεί να βασιστεί στην αυτοψία, αναζητά αυτόπτες μάρτυρες, προκειμένου να συλλέξει τις πληροφορίες που χρειάζεται (Ρεγκάκος, 2009, σ. 76). Κατέγραψε τους Περσικούς Πολέμους εφόσον του δημιουργήθηκε η επιθυμία μιας αφήγησης «για να μη σβηστούν με το πέρασμα του χρόνου όσα έπραξαν οι άνθρωποι και να μην λησμονηθούν έργα μεγάλα και άξια θαυμασμού, πραγματοποιημένα είτε από τους Έλληνες είτε από τους βαρβάρους» (Ιστορία, 1.1 στο Συμυρναίος, 2013, σ. 27).

Ένας από τους σημαντικότερους ιστορικούς της αρχαιότητας είναι ο Θουκυδίδης (460 – 399 π.Χ.), ο πρώτος «επιστήμονας ιστορικός» όπως θεωρείται ο ίδιος και το έργο του έχει χαρακτηριστεί από τον Μαρτου ως η «ενηλικίωση της ιστορίας» (Samaran 1989 στο Συμυρναίος, 2013, σ. 29). Ασχολήθηκε με την συγγραφή της ιστορίας του Πελοποννησιακού Πολέμου, το πρώτο παράδειγμα «άμεσης ιστορίας» (Noirier, 2005, σ. 48 στο Συμυρναίος, 2013, σ. 29) στην οποία παρουσιάζεται το καινοτόμο στοιχείο που είναι ότι ο ίδιος περνάει από έναν κριτικό στοχασμό και αναλύει τις μεθοδολογικές αρχές που χρησιμοποιεί στο προοίμιο του έργου του (Ρεγκάκος, 2009, σ. 212).

Οι μετά τον Θουκυδίδη ιστορικοί, όπως ο Ξενοφώντας, ο Πλούταρχος κ.ά., συνεχίζουν και εκείνοι με το έργο τους να αναδεικνύουν τα στοιχεία της ρητορικής αφήγησης, της μελέτης και της κριτικής των πηγών, αλλά και της ηθικο-διδασκτικής χρησιμότητας της ιστορίας (Συμυρναίος, 2013, σ.32). Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι ιστορικοί των ρωμαϊκών χρόνων, κατά την οποία διακόπτεται η ελληνόγλωσση ιστοριογραφία. Συγκεκριμένα οι ιστορικοί: ο Κάτων ο Τιμητής, ο Σαλλούστιος, ο Τάκιτος, ο αμμιανός Μαρκελλίνος, ο Κικέρων και κυρίως ο Τίτος ο Λίβιος, έγραψαν τα ιστορικά τους έργα στα λατινικά ανατρέχοντας και βασιζόμενοι στα ελληνικά πρότυπα, αποτέλεσαν στη

πραγματικότητα έναν «καθοριστικό ενδιάμεσο κρίκο στη συγγραφή των μετέπειτα εθνικών ιστοριών της Δύσης» (Momigliano, 2006, σ.50, στο Σμυρναίος, 2013, σ. 32).

Με την έλευση του χριστιανισμού, «εγκαταλείπεται πλήρως η ιδέα μιας κυκλικής πορείας της ιστορίας για χάρη μιας γραμμικής και τελεολογικής εξέλιξης» (Σμυρναίος, 2013, σ. 32). Η βυζαντινή ιστοριογραφία (4ος μ.Χ. αιώνας) και τα κείμενα της εποχής χωρίζονται στις Ιστορίες και τις Χρονογραφίες. « Στη Βυζαντινή Ανατολή η χριστιανική ιστορική αντίληψη ξεκινά με τον Ευσέβιο, επίσκοπο Καισαρείας και βιογράφο του Μ. Κωνσταντίνου ενώ στη Δυτική Χριστιανοσύνη με τον άγιο Αυγουστίνo, επίσκοπο Ιπώνος, ο οποίος επηρέασε ολόκληρο τον μεσαίωνα, όσον αφορά τη ιστορία» (Σμυρναίος, 2013, σ. 33).

Στα χρόνια του Διαφωτισμού (18ος αιώνας μ.Χ.) παρουσιάζονται ριζικές αλλαγές, μέσα από τις οποίες η ιστοριογραφία θα ασκήσει σημαντική επιρροή στις κοσμοθεωρίες του υπόλοιπου κόσμου μέσα από την ανάδειξη του Ορθού Λόγου καθώς «θα αναδείξει νεωτερικά αντιληπτικά σχήματα, τα οποία θα επηρεάσουν τους τρόπους σκέψης για την Ιστορία ολόκληρο τον 19ο αιώνα» (Iggers - Wang, 2015 στο Σμυρναίος, 2013, σ. 32). Τότε υπήρξε και η μεγάλη εξέλιξη της ιστορικής σκέψης καθώς ιδρύθηκε η επιστήμη της Διπλωματικής με την έκδοση του βιβλίου του Jan Mabillon *De Re Diplomatica* (1681). Επισήμως θεμελιώνεται η σύγχρονη επιστημονική ιστοριογραφία, εφόσον «η ιστορία έγινε επιστήμη μόνο από τη στιγμή που γεφυρώθηκε το χάσμα μεταξύ της ιστοριοδικής αρχαιολατρίας και της ιστορικής συγγραφής» (Ιγκερς, 1995 στο Σμυρναίος, 2013, σ. 32).

Ο 19ος αιώνας χαρακτηρίστηκε ως ο αιώνας της Ιστορίας. Μέσα από την ιδιαίτερη προσοχή που δόθηκε εκείνη την περίοδο στην επιστήμη παρουσιάστηκε η σύσταση της «επιστημονικής Ιστορίας» αποτελούμενη από τρεις μεθοδολογικές προσεγγίσεις: α) τον θετικισμό, β) την ιστορική σχολή και γ) το μαρξιστικό παράδειγμα (Iggers- Wang, 2015, σ. 152). Ο όρος του θετικισμού που συνδέθηκε στενά με το φιλοσοφικό και κοινωνιολογικό έργο του Ωγκύστ Κοντ (August Comte, 1798-1857), ο οποίος «επηρέαστηκε σε μεγάλο βαθμό από τις θετικές επιστήμες και προσπάθησε να εφαρμόσει μία εμπειρική και θετική μελέτη των κοινωνιών» (Αρώνη-Τσίχλη, 2008, σ. 145-147). Σε αυτό το χρονικό πλαίσιο δεν θα μπορούσε να μην αναφερθεί ένας από τους σημαντικότερους ιστορικούς της Γερμανίας τον 19^ο, Λεοπόλντ Φον Ράνκε. Ίδρυσε ένα ιστορικό εργαστήριο στο οποίο καθηγητές και σπουδαστές μελετούσαν από κοινού τις πηγές το εν ονόματι ιστορικό «Σεμινάριο» (1840). Στόχος τους ήταν «η εμβάθυνση στα κίνητρα των ιστορικών υποκειμένων που αποκαλύπτονταν μέσα σε αυτές και βασικό τους όργανο ήταν η ερμηνευτική, δηλαδή η τέχνη της ορθής κατανόησης» (Black & Macrauld, 2000 στο Σμυρναίος, 2013, σ. 37). Η ιστορική Σχολή του Ράνκε έδινε έμφαση στη μοναδικότητα του κάθε ιστορικού γεγονότος (Σμυρναίος, 2013, σ. 32). Ο τρόπος που πρότεινε «προϋπέθετε πλήρη αποχή από κάθε αξιολογική κρίση» και όπως δήλωνε ο ιστορικός έπρεπε να αποφεύγει να «κρίνει το παρελθόν» και έπρεπε να περιορίζεται να «δείχνει το πώς έγιναν πράγματι τα γεγονότα» (Iggers, 2011, σ. 42). Επίσης, ο K. Marx, προκάλεσε μεγάλες αλλαγές στον μετασχηματισμό της ιστορίας και του κόσμου θέτοντας την συλλογική ανθρώπινη δράση ως κινητήρια δύναμη, «Η ιστορία δεν είναι τίποτε άλλο από τη δραστηριότητα του ανθρώπου που επιδιώκει τους σκοπούς του» υποστήριζε (Furedi, 1992, σ.72 Σμυρναίος, 2013, σ. 41).

Τέλος, θα αναφερθούμε στο μείζον ρεύμα στην ιστοριογραφία του 20ου αιώνα, τη Σχολή των *Annales*. Πρόκειται για μια «σχολή» που ξεκινά το 1929 γύρω από ένα περιοδικό, από το οποίο πήρε και το όνομά της *Les Annales* (Τα Χρονικά) από τους Bloch και Febvre, «γεγονός που οδήγησε τελικά στην ανάδειξη μιας από τις λεγόμενες «Νέες ιστορίες» του

20ου αιώνα, ενός «τρίτου δρόμου» ανάμεσα στον ιστορισμό και στον Μαρξισμό» (Σμυρναίος, 2013, σ. 42) . Η συμβολή της Σχολής των Annales στην ήταν τεράστια κυρίως στη μεταγενέστερη ιστορική παραγωγή, ώστε πολλά χρόνια έπειτα οι υποστηρικτές της και οι μη, να δέχονται πως «γαλλική ιστορική παραγωγή έχει γίνει οιονεί μονοπώλιο των Annales» (Dosse, 2000, στο Σμυρναίος, 2013, σ. 42). Στις αρχές γνώρισε αρκετές δυσκολίες όπως έντονη κριτική και περιθωριοποίηση ακόμη και εσωτερικές διαμάχες τις οποίες κατάφερε να ξεπεράσει (Βόγλη, 2015, σ. 178). Τα Annales εκδόθηκαν, «για να προωθήσουν ένα νέο είδος ιστορίας και συνεχίζουν μέχρι σήμερα την έκδοσή τους, ενθαρρύνοντας την καινοτομία στον χώρο της έρευνας» (Βόγλη, 2015, σ. 178). Τοποθετημένη μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, η ανανεωτική αυτή ιστορική τάση απέδειξε ότι ανταποκρινόταν «πλήρως στα προβλήματα μιας εποχής που μεταθέτει το βλέμμα από το πολιτικό στο οικονομικό πεδίο» αλλά «όπως το ψάρι έξω από το νερό» (Dosse, 2000, σ.20 στο Σμυρναίος, 2013, σ. 42). Το δεύτερο σπουδαίο γνώρισμα της «σχολής» σχετίζεται με την παγκόσμια επιρροή της και το τρίτο με τη διεπιστημονική συνεργασία που προώθησε εξ αρχής. Κύρια χαρακτηριστικά της:

1. Η κριτική στη «Συμβαντολογική ή Γεγονοτολογική Ιστορία» (δηλαδή την πολιτικο-στρατιωτική ιστορία), μια ιστορία αρκετά «θνησιγενής» (Romano, 2004 στο Σμυρναίος, 2013, σ. 43).
2. Η επιθυμία για κατάργηση «των στεγανών μεταξύ των επιστημών», για πραγματοποίηση μιας κοινωνικής επιστήμης ενοποιημένη με την ιστορία, και να δοθούν «απαντήσεις στις προκλήσεις του παρόντος» (Dosse, 2000 στο Σμυρναίος, 2013, σ. 42).
3. «Η αντικατάσταση μιας απλοϊκής ή προπαγανδιστικής “ιστορίας-αφήγησης” από την επιστημονικότερη μορφή μιας “ιστορίας-προβλήματος” (Dosse, 2000, στο Σμυρναίος, 2013, σ. 42), κατά την οποία η διερεύνηση του παρελθόντος θα βασίζονταν στα ιστορικά ερωτήματα (Σμυρναίος, 2013, σ. 42).

1.3. Η Ιστορική Γνώση, το Ιστορικό Γεγονός και η Αντικειμενικότητα της Ιστορίας

1.3.1. Η Ιστορική Γνώση

Η Ιστορία συνεχίζει να έρχεται αντιμέτωπη με το ζήτημα της υποστήριξης, ή της αμφισβήτησης του επιστημονικού της χαρακτήρα (Ιστορία: επιστήμη ή Τέχνη);, τη δυνατότητα δηλαδή ή μη της Ιστορίας να διατυπώνει προτάσεις γενικού κύρους, να εξηγεί τις εξελίξεις και να είναι αντικειμενική στοχεύοντας στην αλήθεια (Βέικος 1987 και 1988, Hobsbawm 1998, Ίγκερς 1995, Thompson 2000, Thuillier – Tulard 1993). Η παρατήρηση και το πείραμα αποτελούν το μεγάλο τροχοπέδη προς αυτή την αποδοχή. Η συνεχής αναζήτηση της αλήθειας αποτελεί την κινητήρια δύναμη της ιστορίας με αποτέλεσμα να «μπορεί να προβεί σε γενικεύσεις και να αποτυπώσει σχήματα και δομές του ανθρώπινου παρελθόντος» (Evans, 2009, σ. 83).

Σύμφωνα με τον Γατσωτή (2004, σ. 34) «Το κριτήριο της αλήθειας βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τον βαθμό της αντικειμενικότητας του ιστορικού λόγου» και ο Κόκκινος συμπληρώνει πως «η ιστορική επιστήμη, οφείλει να κατοχυρώνει την επιστημολογικά επισφαλή της θέση, όπως, επίσης, και τη σχετική της αντικειμενικότητα, διαμέσου του πολλαπλασιασμού των ερμηνευτικών προοπτικών και πλαισίων αναφοράς κάθε ιδιαίτερου ερευνητικού εγχειρήματος, αλλά και διαμέσου της συστηματικής εξάρθρωσης της ομφάλιας σχέσης που τη συνδέει με την κυρίαρχη ή και τις εναλλακτικές πολιτικές ιδεολογίες της εποχής της» (Κόκκινος, 1998, σ. 59). Έτσι με τον όρο ιστορική γνώση ουσιαστικά θεωρείται « η γνώση μιας αλήθειας, η γνώση του πραγματικού, που έπρεπε να διαχωριστεί από τον μύθο, τον υποκειμενισμό την παραχάραξη και την επιλεκτική μνήμη» (Σμυρναίος, 2013, σ. 128).

Τα χαρακτηριστικά της στοιχεία είναι ότι:

1. βασίζεται «στη μελέτη των ιχνών του παρελθόντος», αλλά το παρελθόν δεν αναστρέφεται ούτε επαληθεύεται,
2. «μελετά το ιδιαίτερο και το μοναδικό, όχι το γενικό»,
3. επιχειρεί να ερμηνεύσει, δηλαδή να κατανοήσει τα ιστορικά φαινόμενα, και όχι να τα εξηγήσει» και δεν κάνει μελλοντικές προβλέψεις (Σμυρναίος, 2013, σ. 129).

Ανάλογα με τα ερωτήματα που θέτει στο παρελθόν και στις πηγές του, διακρίνεται σε τρία είδη ιστορικής γνώσης:

- 1) τη Δηλωτική γνώση («Know what»), που είναι η γνώση του περιεχομένου της ιστορίας ,
- 2) τη Διαδικαστική/ Μεθοδολογική γνώση («Know how»), δηλαδή τη γνώση των μεθόδων της ιστορίας, και
- 3) την Εννοιολογική γνώση, δηλαδή την κατανόηση των ιστορικών εννοιών που χρησιμοποιούνται για την ιστορική αναπαράσταση του παρελθόντος (Σμυρναίος, 2013, σ. 133).

Ο διαχωρισμός της ιστορικής γνώσης σε τρία είδη έγινε μέσα από την προσπάθεια της επιστημονικοποίησής της. Αυτό που είναι σημαντικό κατά την διεκπεραίωση μιας ιστορικής έρευνας είναι η γνώση του τρόπου με τον οποίο φτάνει ο ερευνητής σε ένα αποτέλεσμα, έτσι ώστε να επαναληφθεί σε αντίστοιχη περίπτωση. Διότι, «αν η δηλωτική γνώση, αποτελούσε οπωσδήποτε μια αρχαία ιστορική επιδίωξη, η διαδικαστική γνώση ήρθε ουσιαστικά στο προσκήνιο με την Επιστημονική Επανάσταση, μετά την οποία η διαδικασία αποτελούσε πλέον βασικό αντικείμενο της επιστήμης» (Arendt, 1974, στο Σμυρναίος, 2013, σ. 133-134). Τέλος, «η εννοιολογική γνώση κρίθηκε απαραίτητη εφόσον προσφέρει έναν ιστορικό προσανατολισμό . Οι έννοιες αποτελούν νοητικά εργαλεία κάθε εποχής εφόσον η κάθε μία έχει τις δικές της έννοιες.» (Chartier, 1996, στο Σμυρναίος, 2013, σ. 133-134).

1.3.2. Το Ιστορικό Γεγονός

Ο ιστορικός μπορεί να παρατηρήσει το παρελθόν μέσα από την μελέτη των ίχνών του παρελθόντος. Από τα ίχνη αυτά αντλεί μαρτυρίες για να συγκροτήσει μια εικόνα, μια αναπαράσταση των γεγονότων του παρελθόντος. Έτσι λοιπόν η ιστορική ερμηνεία εξαρτάται από την σύνδεση των ιστορικών μεταξύ ίχνους – μαρτυρίας – γεγονότος.

Πολλοί ιστορικοί διαφωνούν ως προς την έννοια και τη χρήση των λέξεων συμβάν και ιστορικό γεγονός. Σύμφωνα με τον Σμυρναίο (2013, σ. 136-137) ως συμβάν μπορεί να θεωρηθεί αυτό που έχει σχέση με την αλλαγή μιας προϋπάρχουσας κατάστασης καθώς και εκείνο που το άτομο ξεχωρίζει με δική του πρωτοβουλία και του αποδίδει περιεχόμενο προκειμένου να το κατανοήσει. Από την άλλη ως ιστορικό γεγονός θεωρείται εκείνο το οποίο «μέσα στην προοπτική του χρόνου» χαρακτηρίζεται «αξιομνημόνευτο». Ο Evans ισχυρίζεται πως θα ορίσει με ακρίβεια ένα ιστορικό γεγονός, σύμφωνα με την ερμηνεία που θα προσφέρει σε αυτό ο ιστορικός για να το μετατρέψει σε τεκμήριο. Έτσι χρησιμοποιείται στα πλαίσια ενός επιχειρήματος, εν συνεχεία δημιουργείται μία διασύνδεση με άλλα γεγονότα και εντέλει μία αφηγηματική πλοκή. Πρώτα λοιπόν παρουσιάζονται τα γεγονότα, έπειτα οι ερμηνείες και τέλος τα τεκμήρια (Evans, 2009 στο Σμυρναίος, 2013, σ. 137). Τα κριτήρια για την αξιολόγηση ενός γεγονότος ως ιστορικού, σύμφωνα με το National Curriculum Working Group Final Report είναι:

1. η αντοχή των αποτελεσμάτων του μέσα στο χρόνο,
2. ο αριθμός των ανθρώπων που επηρέασε,
3. η σημασία του γεγονότος αυτού όχι μόνο για τους συγχρόνους αλλά και για τους μεταγενέστερους (Boudrillon, 2003, σ.37 · Βώρος, 1989 στο Σμυρναίος, 2013, σ. 137).

1.3.3. Η Αντικειμενικότητα της Ιστορίας

Η αντικειμενικότητα υποστηρίζεται πως προκύπτει από το αντικείμενο μελέτης του ιστορικού και ότι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά εκείνου ή της εποχής του (αξίες, προκαταλήψεις, συμφέροντα κ.ά.) δεν επηρεάζουν την αφήγησή του (Day, 2011, στο

Σμυρναίος, 2013, σ. 141). Η αντικειμενικότητα στην ιστορία είναι ένα κομμάτι που απασχολεί τους ιστορικούς από την αρχαιότητα μέχρι και σήμερα.

Πρώτος ο Λουκιανός εισήγαγε στην ορολογία της ιστορίας τον όρο «άπολις» για να αποδώσει την αντικειμενικότητα στον χαρακτήρα του ιστορικού: «Ένας ιστοριογράφος οφείλει να είναι στο έργο του ένα ξένος, άπατρις, αυτόνομος και να μην είναι υπήκοος κανενός αφέντη» (Koselleck, 2004, στο Σμυρναίος, 2013, σ. 141). Τον 18ο αιώνα ήρθε η πρώτη αμφισβήτηση από τον Cladenious, «Πλάνωνται πολύ εκείνοι που έχουν την απαίτηση να συμπεριφέρεται ένας ιστορικός ως ένας άνθρωπος χωρίς θρησκεία, χωρίς πατρίδα, χωρίς οικογένεια, και δεν έχουν σκεφτεί ότι απαιτούν αδύνατα πράγματα» (Koselleck, 2004, στο Σμυρναίος, 2013, σ. 141) δίνοντας στόμφο στην άμεση εμπλοκή της προσωπικής στάσεις και των προσωπικών πεποιθήσεων του ιστορικού. Τον 19ο αιώνα έχουμε την αποφασιστική στάση του ιστορικού Ranke και της Σχολής του, στόχος του οποίου ήταν να καταγράψει τα γεγονότα του παρελθόντος «όπως πραγματικά συνέβησαν», «Θα ήθελα κατά κάποιο τρόπο να διαλύσω τον εαυτό μου , και να αφήσω μόνο τα πράγματα να ομιλούν και να φανερώνονται μόνο οι ισχυρές δυνάμεις» (Koselleck, 2004, σ.19 στο Σμυρναίος, 2013, σ. 141), παρουσιάζοντας πως στάση ενός ιστορικού θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ουδετερότητα και αμεροληψία. Η αντικειμενικότητα στην ιστορία συνέχιζε να παρουσιάζεται και να αποτελεί όπως την αποκάλεσε ο Carr ως «έναν διάσημο κόμπο» (Σμυρναίος, 2013, σ. 140). Ο Ίγκερς έρχεται να εξομαλύνει την κατάσταση λέγοντας πως «μέσα στο πλαίσιο του γνωστικού τους αντικειμένου, οι ιστορικοί δεσμεύτηκαν να μας δώσουν όχι απλά μια διήγηση του παρελθόντος αλλά την πιο πιθανή διήγηση που μπορούν να στηρίξουν οι σχετικά υπάρχουσες μαρτυρίες. Δεσμεύτηκαν δηλαδή σε εκείνο που ο J.H. Hexter ονόμασε κανόνα της πραγματικότητας » (Ίγκερς, 1995, σ.16). Φτάνοντας στο σήμερα, αντικειμενικότητα σημαίνει ένας ιστορικός να είναι ακεραίος και επιμελής στην παρουσίαση των επιχειρημάτων του, να καταλήγει σε συμπεράσματα μόνον μέσω τεκμηρίων καθώς και να στέκεται απρόσωπος και αποστασιοποιημένος, με την έννοια ότι θα ακολουθεί ένα επιχείρημα με οποιαδήποτε πιθανή εξέλιξη (Dray, 2007, σ.83).

1.3.4. Ο ρόλος της Ιστορίας στη ζωή μας

Πολλοί αναρωτιούνται με ποιον τρόπο κάποιος μπορεί να ενεργοποιηθεί από το μάθημα της ιστορίας εφόσον πλέον ζει στο παρόν και για το μόνο που ανησυχεί είναι το μέλλον. Και όμως εδώ η απάντηση είναι πως μόνο μέσα από τη κατανόηση του και την γνώση του φευγαλέου παρελθόντος κάποιος θα μπορέσει να κάνει τις σωστές επιλογές για ένα καλύτερο μέλλον. Οι σύγχρονοι ιστορικοί – στοχαστές κατέθεσαν τις απόψεις τους προκειμένου να ενισχύσουν την θέση της Ιστορίας απέναντι σε όλες τις απαξιωτικές στάσεις. Μερικές από αυτές είναι οι εξής:

1. Μέσω της ιστορίας γίνεται η άμεση κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων και της κοινωνίας (Σμυρναίος, 2013, σ. 91).
2. Η κατανόηση των αλλαγών και των εξελίξεων μέσω της δυνατότητας που προσφέρεται από την «εμπειρία της αξιολόγησης των παραδειγμάτων αλλαγής του παρελθόντος», μελετώντας όλες τις παραμέτρους του, δηλαδή ποιοι, πότε και πού έγινε αυτή η αλλαγή. Έτσι σύμφωνα με τον Tosh, η Ιστορία είναι μία σταθερά βάση της οποίας γίνεται «η

διάκριση ανάμεσα σε αυτό που διαρκεί και σε ότι είναι καινούριο και πιθανώς μεταβατικό» (Tosh, 1984, στο Σμυρναίος, 2013, σ. 91).

3. Στην ιστορία εμπεριέχεται η έννοια της πολιτειότητας, καθώς μέσω της εξέλιξης των πολιτικών και κοινωνικών θεσμών γίνεται άμεσα κατανοητή αυτή η ιδιότητα, διαμορφώνοντας πολίτες καλά εξοπλισμένους απέναντι σε μια απρόβλεπτη ιστορία που μπορεί «να εκπλήσσει, να διεγείρει και να προκαλεί» (Tosh, 1984, στο Σμυρναίος, 2013, σ. 91).
4. Μέσα από την επεξεργασία του παρελθόντος δημιουργούνται γερά θεμέλια για την οικοδόμηση του μέλλοντος. Αν δεν υπήρχε θα ζούσαμε «στην επιφάνεια των πραγμάτων, ανίκανοι να καταλάβουμε πώς ο κόσμος μας έφτασε μέχρι εδώ ή να προβλέψουμε την κατεύθυνση προς στην οποία κινείται» (Tosh, 1984, στο Σμυρναίος, 2013, σ. 92).
5. Τέλος, η ιστορία παρέχει «ταυτότητα» σε μια ομάδα ανθρώπων ή σε ένα έθνος προσφέροντας στους ανθρώπους όλα εκείνα τα γνωρίσματα που χρειάζονται οι άνθρωποι για να αποκτήσουν το αίσθημα του «ανήκειν» (Σμυρναίος, 2013, σ. 93).

2. Η διδασκαλία της Ιστορίας

2.1. Το πλαίσιο της Διδακτικής της Ιστορίας

Η Διδακτική της Ιστορίας αποτελεί διακριτό διεπιστημονικό κλάδο ήδη από το 1980 με κύριο αντικείμενο την έρευνα και την μελέτη μεθόδων για την αποτελεσματικότερη κατάκτηση της ιστορικής γνώσης μέσω της διδασκαλίας, όπως οι μαθητοκεντρικές και εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης. Επιπλέον, στο συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο συμπεριλαμβάνεται ένα σύμπλεγμα επιστημών που σχετίζονται με την ιστορία (όπως γεωγραφία, ψυχολογία κ.ά.) αλλά και με την εκπαίδευση και την αγωγή (όπως ψυχοπαιδαγωγική και εκπαιδευτική ψυχολογία, φιλοσοφία της παιδείας κ.ά.) προκειμένου η συγκεκριμένη επιστήμη να έχει και πρακτική υπόσταση, όχι μόνο θεωρητική (Σμυρναίος, 2013, σ. 97). Η παρουσία της στο αναλυτικό πρόγραμμα είναι δύσκολη και απαιτητική εφόσον η μετάβαση από την ακαδημαϊκή στη σχολική εκδοχή της προαπαιτεί μία διαδικασία μετασχηματισμού, τροποποίησης και αναπλαισίωσης, αυτό που ο Verret αποκάλεσε «διδακτική μετατόπιση» (transposition didactique) (Κάββουρα, 2011, σ. 22-23), μέσω πέντε μετασχηματισμών της επιστημονικής γνώσης: (1) την «κατάκτηση της γνώσης» σε επιστημονικά πεδία, (2) την «αποπροσωποποίησή της», (3) τον «προγραμματισμό» της, (4) την «διαφήμισή» της μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα και τέλος (5) τον «έλεγχο» της κατάκτησής της (Κάββουρα, 2011, σ. 22-23).

Οι βασικοί στόχοι της Διδακτικής της Ιστορίας σύμφωνα με τον Γ. Κόκκινος (Κόκκινος, 2007 στο Σμυρναίος, 2013, σ. 99 - 100) είναι:

- 1) «Η επιστημολογική και μεθοδολογική θεμελίωση της ιστορικής γνώσης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης,
- 2) η κριτική αναπαραγωγή μέσω του σχολικού θεσμού της ακαδημαϊκής έγκυρης ιστορικής γνώσης,
- 3) η διαμόρφωση ιστορικών δεξιοτήτων,
- 4) ο συγκερασμός της δηλωτικής γνώσης (γνώση του τι) με τη διαδικαστική γνώση (γνώση του πώς),
- 5) η διαμόρφωση του εγκυρότερου και καταλληλότερου κάθε φορά ερμηνευτικού πλαισίου με την ιστορική ανάλυση,
- 6) η χαρτογράφηση των ιστορικών στερεοτύπων και η αποκωδικοποίηση της προϋπάρχουσας ιστορικής σκέψης των μαθητών,
- 7) η αξιολόγηση της καθημερινής διδακτικής πράξης, και
- 8) η μετάφραση της ακαδημαϊκής γνώσης σε συλλογικό, πολιτισμικό αγαθό μέσω του ιστορικού αλφαριθμητισμού, που επιτυγχάνεται στη διάρκεια της σχολικής μαθητείας».

Σημαντικό κομμάτι της Διδακτικής της Ιστορίας είναι η εισαγωγή του «ιστορικού εγγραμμιατισμού». Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2007, σ. 22,24-25) «εγγραμμιατισμός» ορίζεται «η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τις (μετα-)γλωσσικές και επικοινωνιακές γνώσεις και δεξιότητες του ευέλικτα και δημιουργικά, αλλά πάντα με τρόπο που προσδιάζει σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας». Σύμφωνα με την Ρεπούση (2007 στο Σμυρναίος, 2013, σ. 107) ένας ιστορικά εγγράμματος πολίτης:

- 1) «κατανοεί την ιστορική λογική,
- 2) γνωρίζει, κατανοεί και συνειδητοποιεί τη σημασία των ιστορικών γεγονότων και φαινομένων (key historical events),
- 3) οικειοποιείται και αναπτύσσει διερευνητικές γνώσεις και δεξιότητες (συγκέντρωση, κατηγοριοποίηση, αξιολόγηση και χρήση των ιστορικών πηγών), αναπτύσσει την ικανότητα επίλυσης προβλήματος, αξιολογεί την εκάστοτε πληροφορία και έχει την ικανότητα της κρίσης,
- 4) κατανοεί την ποικιλία των ιστορικών αφηγήσεων, ανιχνεύει την ερμηνευτική οπτική τους γωνία και είναι ικανός να συνθέσει ιστορικά κείμενα,
- 5) κατανοεί την χρήση της ιστορικής γλώσσας - εννοιών,
- 6) κάνει χρήση των τεχνολογιών επικοινωνίας και πληροφορίας για την αναζήτηση, συγκέντρωση, κατηγοριοποίηση, αποθήκευση, ανάκληση και επικοινωνία της ιστορικής πληροφορίας αξιοποιώντας το διαδίκτυο,
- 7) είναι ικανός να συσχετίζει το παρόν με το ιστορικό παρελθόν και έτσι να αυτό-προσδιορίζεται,
- 8) αναπτύσσει ενδιαφέρον για τις διαμάχες σχετικά με την ερμηνεία του ιστορικού παρελθόντος και τη διδασκαλία της ιστορίας».

Στο πλαίσιο της σύγχρονης διδακτικής της Ιστορίας, παρουσιάζεται η αλληλεξάρτητη σχέση της ιστορικής γνώσης με την ιστορική σκέψη και την ιστορική μέθοδο, εφόσον διαμορφώνεται από τα υποκείμενα του παρόντος, βασιζόμενη στα ευρήματα – ίχνη του παρελθόντος. Εν ολίγοις, «η ιστορική γνώση δομείται με βάση διάφορων πρωτογενών και δευτερογενών πηγών, με την κριτική ιστορική σκέψη, με την ανάκληση πρότερων ιστορικών γνώσεων και με την διαδικασία της ιστορικής ερμηνείας» (Νάκου, 2004, σ. 161).

Σύμφωνα με τον Husbands, «οι μαθητές δεν έρχονται στο σχολείο με άδειο κεφάλι. Φέρνουν στο σχολείο και στο μάθημα της Ιστορίας τις ιδέες τους για τον κόσμο, τη γνώση τους, την προσωπική τους κατανόηση και τις παρερμηνείες τους σχετικά με τις κοινωνίες του παρελθόντος καθώς και ένα σύνολο ευρύτερων παραδοχών για την ανθρώπινη συμπεριφορά» (Νάκου, 2006, σ.285). Έτσι, είναι αναπόφευκτες οι «ιστορικές αναπαραστάσεις και προκαταλήψεις,» και οι «αποσπασματικές και συχνά αντιφατικές μικροθεωρίες» (Claxton, 1993 στο Νάκου, 2006, σ.285) των μικρών μαθητών, οι οποίες γίνονται εμφανείς στο σχολικό περιβάλλον. Η ριζική εξάλειψή τους μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο μέσω της καλλιέργειας δεξιοτήτων ιστορικής κατανόησης, ερμηνείας και καλλιέργειας ιστορικής γνώσης και κριτικής ιστορικής σκέψης. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι τα παιδιά «να μιλήσουν, να εκφράσουν τις ιδέες τους και έτσι να μας αποκαλύψουν τις μικροθεωρίες τους, ώστε να είναι δυνατή η μεταλλαγή τους με βάση την ουσιαστική καλλιέργεια δεξιοτήτων ιστορικής κατανόησης και ερμηνείας» (Νάκου, 2006, σ.285). Σύμφωνα με τον Λιάκο: «ο επιστημονικός τρόπος σκέψης είναι αδύνατον να αναπτυχθεί και να γίνει κοινό κτήμα, εάν οι άνθρωποι δεν απελευθερωθούν από τον πρωτογενή αυτονόητο τρόπο, με τον οποίο στην αρχή, αστόχαστα και αυθόρμητα, προσπαθούν να κατανοήσουν τις εμπειρίες τους» (Λιάκος, 2004, στο Νάκου, 2006, σ.285).

Οι «προκλήσεις», λόγω των εξελίξεων, που δέχεται απαιτούν από εκείνη την συνεχή μελέτη και διερεύνηση, όπως συγκεκριμένα στο γνωστικό αντικείμενο της σύγχρονης Ιστορίας (τοπική ιστορία, προσωπική και οικογενειακή ιστορία, κοινωνικό φύλο και Ιστορία), ενώ ταυτοχρόνως οφείλει να αποδώσει ιδιαίτερη προσοχή στην κοινωνική και εξατομικευμένη διαδικασία της μάθησης, βάση των ατομικών ιδιαιτεροτήτων των μαθητών

καθώς και ως προς το κατοχυρωμένο από την Ευρωπαϊκή Ένωση δικαίωμα όλων στην Ιστορία¹ (Νάκου, 2006 σ. 287-288). Το σύγχρονο πλαίσιο της διδακτικής της ιστορίας στοχεύει στην μετατροπή των μαθητών από παθητικούς δέκτες έτοιμων ιστορικών γνώσεων σε μελετητές με αναπτυγμένη κριτική ικανότητα. Για την συγκεκριμένη επίτευξη δεν περιορίζεται μόνο στα σχολικά πλαίσια, αλλά κάνει αισθητή την παρουσία της σε όλα τα μέσα της καθημερινότητας των παιδιών (μουσείο, τηλεόραση, κινηματογράφος κλπ.) εφόσον αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την διαμόρφωση της κοινωνίας (Σμυρναίος, 2013).

Ως διεπιστημονικός κλάδος, ο οποίος βασίζεται στην μελέτη και στην έρευνα, εντάχθηκε στα Παιδαγωγικά Πανεπιστημιακά Τμήματα, προχώρησε στη διεθνοποίηση των ερευνών της με τη διοργάνωση συνεδρίων και την κυκλοφορία ειδικών περιοδικών» (Ρεπούση, 2004, σ. 280-285).

2.2. Τα θεμέλια της Ιστορικής διδασκαλίας

Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της ιστορίας στους μαθητές παρουσιάστηκε μέσα από τη θεωρία του Bruner, η οποία βασίζεται στην «σπειροειδή ανέλιξη της γνώσης από το απλό στο πολύπλοκο (spiralcurriculum)» και την ιδιαίτερη έμφαση στην κατάκτηση της διαδικαστικής γνώσης από τους μαθητές και όχι μόνο στην εκμάθηση του περιεχομένου της (δηλωτική γνώση) (Bruner, 1960 στο Σμυρναίος, 2013, σ. 115). Βασική προϋπόθεση είναι η ενεργή συμμετοχή των μαθητών κατά την ανακάλυψη της ιστορικής γνώσης. Σύμφωνα με την θεωρία του Bruner (Σμυρναίος, 2013, σ. 115), η ιστορική κατανόηση, εξαρτάται :

- 1) από το μαθησιακό περιβάλλον και τα ερεθίσματα που προσφέρει,
- 2) από τα κίνητρα μάθησης,
- 3) από την διαδικασία της ανακαλυπτικής μάθησης και
- 4) από τον ορθολογικό τρόπο σκέψης.

Ένας ακόμη υποστηρικτής της θεωρίας του Bruner ήταν ο ερευνητής Booth, ο οποίος υποστήριξε πως «η ιστορική σκέψη δεν είναι ούτε η απαγωγική ούτε η επαγωγική,» αλλά, «προσαγωγική» (adductive), δηλαδή «συνδυάζει πολλά και ποικίλα στοιχεία για να προσεγγίσει με τη δημιουργική δύναμη της φαντασίας το ιστορικό παρελθόν» (Culpin, 2003, Moniot, 2002 στο Σμυρναίος, 2013, σ. 116).

Σημαντικά πορίσματα προσήλθαν από το πρόγραμμα «How People Learn» (Πώς Μαθαίνουν οι Άνθρωποι) στις ΗΠΑ, διάρκειας τριάντα ετών. Κατά τον Lee τα πορίσματα αρχικά έδειξαν πως «οι μαθητές έρχονται στην τάξη με προδιαμορφωμένα νοητικά σχήματα (preconceptions) για τη λειτουργία του κόσμου», τα οποία πρέπει να τροποποιηθούν για να μην προσκολλήσουν σε αυτά, επίσης ότι για να κατανοήσουν το ιστορικό αντικείμενο μελέτης τους πρέπει (α) να έχουν κατακτήσει «βαθιά βασική γνώση των δεδομένων στοιχείων», (β) να αντιλαμβάνονται «το εννοιολογικό του πλαίσιο» και (γ) να οργανώνουν

¹ Σύμφωνα με το άρθρο 1 της Οδηγίας 1283 (22/1/1996) του Συμβουλίου της Ευρώπης, «κάθε υποκείμενο έχει το δικαίωμα να γνωρίσει το παρελθόν που το επιβάλλεται. Η ιστορία συνιστά ένα από τα μέσα που διαθέτουμε για την αποκάλυψη του παρελθόντος και τη σφυρηλάτηση της πολιτισμικής μας ταυτότητας» (Κόκκινος. 1998, σ.245-246).

την γνώση έτσι ώστε να είναι εφικτή «η ανάκληση και η εφαρμογή της». Το τελευταίο πόρισμα παρουσιάζει τον απώτερο σκοπό που είναι η δημιουργία μίας μεταγνώσης, έτσι ώστε να μαθαίνουν οι μαθητές πώς «να ελέγχουν τη διαδικασία με την οποία οι ίδιοι μαθαίνουν, με το να προσδιορίζουν τους στόχους της μάθησης και να παρακολουθούν την πρόοδό τους» (Lee, 2005, στο Κόκκινος-Νάκου, 2006, σ. 43). Στη συνέχεια ο P. Lee σημειώνει ότι στα πλαίσια του προγράμματος CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches – Ιστορικές Έννοιες και Διδακτικές Προσεγγίσεις), 300 μαθητές, ηλικίας 7 έως 14 ετών ερωτήθηκαν «γιατί μπορούν να υπάρχουν διαφορετικές αφηγήσεις για το ίδιο κομμάτι ιστορίας;» (Lee, 2005, στο Κόκκινος-Νάκου, 2006, σ.48).

Οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν οι εξής:

- 1) Οι ιστορικές αφηγήσεις είναι απλώς δοσμένες (δηλαδή αν οι ιστορίες μιλούν για το ίδιο πράγμα είναι αναγκαστικά ίδιες).
- 2) Θεωρούνται αναξιόπιστες (διότι δεν υπάρχει άμεση πρόσβαση στο παρελθόν).
- 3) Καθορίζονται από πληροφορίες (δηλαδή οι διαφορές οφείλονται σε κενά και σε λάθη των πληροφοριών).
- 4) Διαστρεβλώνονται από απώτερα κίνητρα (δηλαδή όσες διαφορές υπάρχουν είναι αποτέλεσμα παραποίησης).
- 5) Οργανώνονται από προσωπική σκοπιά (δηλαδή οι διαφορές είναι αποτέλεσμα προσωπικών επιλογών, δεν λειτουργούν ως αντίγραφα του παρελθόντος).
- 6) Οφείλουν να απαντούν σε ερωτήματα και να ανταποκρίνονται σε κριτήρια (δηλαδή δεν υπάρχουν αφηγήσεις χωρίς ερωτήματα και κριτήρια καθώς είναι στη φύση των αφηγήσεων να διαφέρουν) (Lee, 2005, στο Κόκκινος-Νάκου, 2006, σ.54).

Τέλος, ο Lee αγωνιζόμενος να γίνει κατανοητή η επιστημονική υπόσταση της Ιστορίας από τους μαθητές, αναμένει από την ιστορική εκπαίδευση στα σχολεία να αποτελείται από δύο βασικά στοιχεία:

- 1) «Ένα εύχρηστο πλαίσιο του παρελθόντος που επιτρέπει στους μαθητές να συνδέουν το παρελθόν με το δικό τους παρόν και μέλλον.
- 2) Ένα διανοητικό σύνολο εργαλείων για να χειρίζονται την Ιστορία ως επιστήμη που έχει νόημα και υπερβαίνει τις καθημερινές ιδέες» (Lee, 2005, στο Κόκκινος-Νάκου, 2006, σ.65).

Ο Mattozzi στη συνέχεια, υποστηρίζει πως ο εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας έχει ως αποστολή να βοηθήσει τους μαθητές του τόσο στην κατανόηση όσο και στην εκμάθηση των ιστορικών κειμένων, έτσι ώστε να επιτευχθεί η κατάκτηση της ιστορικής γνώσης, με την προϋπόθεση ότι οι πληροφορίες του παρελθόντος έχουν «επενδυθεί με κατάλληλες γνωστικές διαδικασίες, ανασυσταθεί σε ερμηνευτικές έννοιες και οργανωθεί σε μια κατάλληλη γλωσσική δομή». Τότε, είναι εφικτή η διαμόρφωση των γνωστικών εργαλείων, «αφήνοντας κατά μέρος το περιεχόμενο του μαθήματος» (Mattozzi, 2006, σ. 15,20,21).

Ο Rüsen θα υποστηρίξει ότι σκοπός της ιστορικής μάθησης είναι η δημιουργία της ιστορικής συνείδησης. Την ιστορική μάθηση την περιγράφει ως μια συνεχή διαδικασία νοητικών και γνωστικών λειτουργιών (Ηλιοπούλου, 2006, στο Κόκκινος-Νάκου, 2006, σ. 73). Με τον όρο ιστορική συνείδηση εννοεί «την εσωτερική συνάφεια ανάμεσα στη νοηματοδότηση του παρελθόντος, την κατανόηση του παρόντος και την προοπτική του μέλλοντος» (Λεοντσίνας, 2005, σ. 15). Αυτοί οι δύο όροι, σύμφωνα με τον Rüsen, δεν έχουν

την σχέση διαδικασίας αποτελέσματος, καθώς η ιστορική μάθηση αποτελεί «μορφή της ιστορικής συνείδησης εν δράσει» (Ηλιοπούλου, 2006, στο Κόκκινος-Νάκου, 2006, σ. 74).

Εκτός όμως από τον προβληματισμό του «πώς θα διδαχθεί η ιστορική γνώση» υπάρχει και ο προβληματισμός σχετικά με το περιεχόμενο της ιστορίας, δηλαδή τι είναι ιστορικά σημαντικό ώστε να διδαχθεί στα δημοτικά σχολεία. Σύμφωνα με το Phillips (2002, στο Σμυρναίος, 2003, σ. 121), υπάρχουν πέντε βασικά κριτήρια επιλογής του περιεχομένου της ιστορίας:

- 1) η σπουδαιότητα ενός γεγονότος,
- 2) η επιρροή που ασκεί στο κοινωνικό πλαίσιο,
- 3) το πλήθος των ατόμων που επηρεάστηκαν,
- 4) η χρονική διάρκεια της επιρροής,
- 5) η συμβολή αυτού του γεγονότος στη σημερινή ιστορική κατανόηση για το παρελθόν.

Τέλος, ο Lee, βασιζόμενος στα πορίσματα των ερευνών κατά τα οποία οι μαθητές έχουν ήδη σχηματίσει κάποιες ιδέες, επισημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί και οι συγγραφείς των Αναλυτικών Προγραμμάτων ως πρώτο τους βήμα πρέπει «να τις ανακαλύψουν έτσι ώστε να είναι ικανοί να τις τροποποιήσουν για να τις καταστήσουν περισσότερο αποτελεσματικές» (Lee, 2004 στο Σμυρναίος, 2003, σ. 123).

2.3. Η Ιστορία και το Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.)

Στο πλαίσιο της διδακτικής της ιστορίας και της ιστορικής κατανόησης εκτός από το ζήτημα της επιλογής των «ιστορικά σημαντικών» γεγονότων, για την διδασκαλία μαθητών μιας πολιτικής ή εθνικής κοινότητας (Σμυρναίος, 2003, σ. 121), τίθεται και το ζήτημα της οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και οικοδόμησης της ιστορικής γνώσης, το οποίο αναλαμβάνει να πραγματώσει το πρόσφατο «Πρόγραμμα Σπουδών» (ΦΕΚ 5222/τ.Β/21-11-2018)².

Η επιλογή του όρου «Πρόγραμμα Σπουδών» αντί «Αναλυτικό Πρόγραμμα» υποστηρίχθηκε με τα επιχειρήματα πως δίνεται έμφαση στην διαδικασία της μάθησης και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων (γνωστικών, συναισθηματικών, ψυχοκινητικών), παρέχεται στον εκπαιδευτικό η δυνατότητα ελεύθερων επιλογών και κινήσεων, πάντοτε με βάση το εκπαιδευτικό περιβάλλον και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών, επίσης προωθείται η αλληλεπίδραση και παρουσιάζονται ποιοτικοί μέθοδοι αξιολόγησης εκπαιδευτικών και μαθητών (ΦΕΚ 5222/τ.Β/21-11-2018). Το κανονιστικό πλαίσιο μέσα από το οποίο καθορίζεται το εκπαιδευτικό υλικό της Ιστορίας, περιλαμβάνει: σκοπούς και επιμέρους στόχους διδασκαλίας - μάθησης, πλαίσιο αρχών διαδικασίας συμπεριλαμβανομένου και των δομικών ιστορικών εννοιών (Ρεπούση 2004. σ. 348-355), την οργάνωση των περιεχομένων διδασκαλίας και μάθησης, καθώς αξιολόγηση και κριτική εκτίμηση της μαθησιακής ιστορικής διαδικασίας (ΦΕΚ 5222/τ.Β/21-11-2018).

² ΦΕΚ 21/11/2018 Β' τεύχος, αρ. φύλλου 5222, σελ. 62075-62231, <http://www.iep.edu.gr/el/social-sciences-yliko/programmata-spoudon-gia-to-mathima-tis-istorias-stin-ypoxreotiki-ekpaidefsi-kai-stin-a-lykeiou>

Σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας, σκοπός της διδασκαλίας της Ιστορίας είναι: η διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης και η καλλιέργεια ιστορικής σκέψης, δημοκρατικής συνείδησης, ανθρωπιστικών αξιών και εθνικής ταυτότητας (ΦΕΚ 5222/τ.Β/21-11-2018). Έτσι, παρέχεται η δυνατότητα στο μαθητή να αντιληφθεί πως η σύγχρονη ιστορία αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος και ότι ο σύγχρονος ιστορικός ορίζοντας συνδέεται άμεσα με τη ζωή του. Η στοχοθεσία του συγκεκριμένου προγραμματικού πλαισίου σε συνδυασμό με το γενικότερο σκοπό της εκπαίδευσης, αποσκοπούν στην προετοιμασία κριτικά σκεπτόμενων, εγγράμματων και υπεύθυνων πολιτών (Κόκκινος, 1998).

Η ιστορική συνείδηση ορίζεται ως «η εσωτερική συνάφεια ανάμεσα στη νοηματοδότηση του παρελθόντος, την κατανόηση του παρόντος και την προοπτική του μέλλοντος» (Λεοντσίνης, 2005, σ. 15). Υπάρχουν τέσσερις τύποι ιστορικής συνείδησης και σύμφωνα με τον Rüsen έχοντας διέλθει από τα στάδια της «παραδοσιακής», της «παραδειγματικής» και της «κριτικής νοηματοδότησης» βρίσκεται σήμερα στο στάδιο της «γενετικής νοηματοδότησης» (Ηλιοπούλου, 2006, στο Κόκκινος-Νάκου, 2006, σ. 75), η οποία είναι απολύτως συναφής με την ιστορική σκέψη με αποτέλεσμα το μάθημα της ιστορίας να βασίζεται στη διαμόρφωση της τελευταίας ιστορικής συνείδησης στους μαθητές.

Η ιστορική σκέψη είναι συνυφασμένη με την κριτική σκέψη. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα η κριτική σκέψη μπορεί να οριστεί ως μια «νοητικοσυναισθηματική λειτουργία που ενεργοποιεί επιλεκτικά και συνδυαστικά γνωστικές δεξιότητες, λογικούς συλλογισμούς και μεταγνωστικές στρατηγικές, με τη βοήθεια των οποίων το άτομο επεξεργάζεται τα δεδομένα με τρόπο λογικό και αποστασιοποιημένο από τις προσωπικές του πεποιθήσεις και προκαταλήψεις, ώστε τελικά να καταλήξει σε έγκυρα και λογικά συμπεράσματα, διαπιστώσεις, κρίσεις και επιλογές δράσης» (Ματσαγγούρας, Η., 1997, σ. 274). Οι δεξιότητες που προσφέρει σε έναν μαθητή μέσα από το μάθημα της ιστορίας είναι: «η αναλυτική και συνθετική ικανότητα, η επιχειρηματολογία, η τεκμηρίωση, η διακρίβωση της αιτιότητας που συνδέει τα ιστορικά γεγονότα μεταξύ τους, η αποκάλυψη των αξιών και των κινήτρων που καθοδήγησαν τη δράση ατόμων και ομάδων, η κατανόηση της ιστορικότητας των γεγονότων και των φαινομένων, η πολυσήμαντη ιστορική ενσυναίσθηση» (ΦΕΚ 5222/τ.Β/21-11-2018).

Η καλλιέργεια εθνικής ταυτότητας ουσιαστικά αποσκοπεί στην «καλλιέργεια του αισθήματος του συνανήκειν» στα άτομα που τάσσονται σε μια εθνική κοινότητα (ΦΕΚ 5222/τ.Β/21-11-2018) η οποία «προσδιορίζεται από ένα σύνολο χαρακτηριστικών γνωρισμάτων» (Ιντζεσίλογλου, 2000, σ. 187). Με την «ανάπτυξη της κριτικής συλλογικής αυτογνωσίας», επιτυγχάνεται η κατανόηση του παρόντος από τους μαθητές και το περιεχόμενο της εθνικής τους ταυτότητας. Είναι δηλαδή σε θέση να αντιληφθούν την ιστορία της εθνικής τους ταυτότητας και τη συγκρότησή της. Κάτι το οποίο σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών, προσφέρεται μαζί με την καλλιέργεια της δημοκρατικής συνείδησης και την καλλιέργεια ανθρωπιστικών αξιών εκ των οποίων, μέσω της ιστορικής εκπαίδευσης, καλλιεργούνται στον μαθητή δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση, ο αλληλοσεβασμός, η κατανόηση, το αίσθημα ευθύνης, η ανάγκη τεκμηρίωσης, η κριτική επεξεργασία στερεοτύπων και προκαταλήψεων, η υπευθυνότητα, η ανάλυση και κριτική κατανόηση των διαφορετικών οπτικών απέναντι στο ίδιο γεγονός, η αλληλεγγύη κ.ά. (ΦΕΚ 5222/τ.Β/21-11-2018).

Η διδασκαλία της ιστορίας πρέπει να αποτελεί μια ευχάριστη, δημιουργική και ενδιαφέρουσα μαθησιακή διαδικασία έτσι ώστε να προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών για την ιστορία και κατατρέχοντας του παρελθόντος της να μπαίνουν σε μια διαδικασία διερεύνησης, μελέτης και σύγκρισης των ιχνών του παρελθόντος διεξάγοντας τα δικά τους συμπεράσματα, τόσο για σημερινή ιστορική υπόσταση όσο και για την εξέλιξη των κοινωνιών. Συγκεκριμένα το Πρόγραμμα Σπουδών (ΦΕΚ 5222/τ.Β/21-11-2018) προτείνει οι εκπαιδευτικοί:

1) να οργανώσουν την διδασκαλία βάση συγκεκριμένων εννοιών- κλειδιών όπως: ιστορική σημασία, ιστορικά τεκμήρια, συνέχεια και αλλαγή, αιτιότητα, ιστορική οπτική, ηθικό και αξιακό πλαίσιο, εθνική ταυτότητα, ιστορική συνείδηση, ιστορική σκέψη, δημοκρατική συνείδηση

2) να βασιστούν σε συγκεκριμένες διδακτικές αρχές, που οργανώνονται σε δύο άξονες:

α) Ο πρώτος άξονας αφορά τις ιστοριογραφικές παραδοχές που σχετίζονται με το περιεχόμενο, τη δομή και την οργάνωση της ιστορικής ύλης που κρίνεται αναγκαίο να αποτελέσει κοινό μορφωτικό αγαθό, και

β) ο δεύτερος άξονας αφορά την επιστημολογική ιδιαιτερότητα, τον κοινωνικό ρόλο και τη διδακτική μεθοδολογία της ιστορίας και σχετίζεται με την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης.

Ως προς το περιεχόμενο της διδακτικής της ιστορίας, παρουσιάζεται μία αναθεωρημένη έκδοση, βάση των προηγούμενων Προγραμμάτων Σπουδών, κατά το οποίο συνδυάζεται η χρονολογική με τη θεματική προσέγγιση κατά την οποία επιδιώκεται η γνωριμία και μελέτη και άλλων πεδίων, όπως: η κοινωνική, η οικονομική και η πολιτισμική ιστορία, η ιστορία της τέχνης κ.ά.. Επίσης, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη βιοματική και διαθεματική κατανόηση και έρευνα του παρελθόντος, όπως είναι, η οικογενειακή και η τοπική ιστορία, η μουσειακή εκπαίδευση, η μικροϊστορία. (ΦΕΚ 5222/τ.Β/21-11-2018). Για αυτό μέσα από το Πρόγραμμα Σπουδών παρουσιάζεται μία συνδυαστική χρήση εγχειριδίου και θεματικών φακέλων (ΘΦ) μέσα από τα οποία υπηρετούνται η πολυπρισματικότητα, η πολυτροπικότητα, η χρήση ψηφιακών μέσων κ.ά.

Με βάση τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης (οικοδομισμού/κονστρουκτιβισμού, η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία, οι θεωρίες της εμπλαισιωμένης μάθησης), το μάθημα της Ιστορίας «αναμορφώνεται και ξεπερνάει τη μετωπική αφήγηση και τη μηχανική αποστήθιση» μεταφέροντας τον μαθητή από την παθητικότητα στην ενεργητική αντιμετώπιση την νέας ιστορικής γνώσης. Ένας εκπαιδευτικός έχει την δυνατότητα να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών του για την ιστορία «μέσω διαμόρφωσης ανάλογων μαθησιακών περιβαλλόντων και δημιουργώντας νέα, παιδαγωγικά έγκυρα και λειτουργικά αξιολογικά κριτήρια». Το Πρόγραμμα Σπουδών (ΦΕΚ 5222/τ.Β/21-11-2018) υποστηρίζει πως για την επίτευξη αυτών των στόχων πρέπει να τηρούνται όλες οι προϋποθέσεις:

1. Η διδακτική διαδικασία να μην βασίζεται στο εγχειρίδιο.
2. Να επιδιώκεται η ιστορική κατανόηση και σκέψη μέσω των κατάλληλων ερωτήσεων και πολύπλευρων δραστηριοτήτων.
3. Οι πηγές (γραφτές, ηχητικές, προφορικές, οπτικές, υλικά κατάλοιπα) να αποτελούν την κύρια βάση της διδασκαλίας, να αξιοποιούνται κριτικά και να ενεργοποιούν την ερευνητική και αποκαλυπτική διάθεση των παιδιών ελέγχοντας την αξιοπιστία και

την εγκυρότητά τους, καθώς επίσης να προωθείται η ευφάνταστη «συνομιλία» τους με την ιστορική πηγή.

4. Αξιοποίηση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) ως βασικά εργαλεία διδασκαλίας σε ένα μαθητοκεντρικό περιβάλλον μάθησης, διασφαλίζοντας αρχικά την επιστημονική εγκυρότητα.
5. Αξιοποίηση συστηματικών εποπτικών υλικών και εννοιολογικών χαρτών και ανάπτυξη βιωματικών δραστηριοτήτων.
6. Αξιοποίηση μνημείων, οι αρχαιολογικών χώρων (ιστορικά, αρχαιολογικά, τέχνης, λαογραφικά, μουσεία πόλης, θεματικά, βιομηχανικής κληρονομιάς κλπ.) (ΦΕΚ 5222/τ.Β/21-11-2018).

Τέλος, στο Πρόγραμμα Σπουδών παρουσιάζεται η διαδικασία της αξιολόγησης, κατά την οποία οι μόνιμοι που αξιολογούνται είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες. Τα κριτήρια αξιολόγησης που θέτονται (ΦΕΚ 5222/τ.Β/21-11-2018) κατά την ιστορική διαδικασία μάθησης, αναπτύσσονται με βάση τέσσερις άξονες :

1. «Γνώση και κατανόηση ιστορικού πλαισίου μιας περιόδου: αίτια, κίνητρα, σχέσεις, αλληλεπιδράσεις και συνέπειες στη ζωή των ανθρώπων.
2. Ιστοριογραφική προβληματική και ιστορική σκέψη: δεξιότητες διερεύνησης, ερμηνείας γεγονότων του παρελθόντος.
3. Ιστοριογραφική μεθοδολογία: Επεξεργασία ιστορικών πηγών – τεκμηρίωση, υποθέσεις εργασίας, πολυπρισματική θεώρηση, συγκλίνουσα και αποκλίνουσα ιστορική σκέψη.
4. Οργάνωση, επικοινωνία και παρουσίαση (προφορικά και γραπτά) της ιστορικής γνώσης.»

3. Η Ιστορική Σκέψη

Η ιστορική σκέψη είναι μία διανοητική διαδικασία, συνυφασμένη με το ιστορικό παρελθόν και το ιστορικό παρόν, τα οποία ο ιστορικός προσπαθεί να προσεγγίσει μέσω της μελέτης και ερμηνείας μαρτυριών και κάθε μορφής ίχνους του παρελθόντος, δημιουργώντας ιστορικά ερωτήματα, υποθέσεις και συμπεράσματα. Σημαντικούς παράγοντες αποτελούν ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύουν οι ιστορικοί τα κατάλοιπα του παρελθόντος, το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται αυτή η διανοητική διαδικασία καθώς και οι προσεγγίσεις της ιστορικής εκπαίδευσης (Νάκου, 2000, σ. 18-19).

Σύμφωνα με την Νάκου (2000, σ. 155) η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των παιδιών εξαρτάται από ηλικία και τη βιολογική ωρίμανσή τους, αλλά και σε κοινωνικούς, διανοητικούς, συναισθηματικούς, ψυχολογικούς και αισθητικούς τομείς. Αυτή η θέση, υποστηρίζεται και από τις απόψεις των ιστορικών Dickinson και Lee (1978), Booth (1987) και Smith (1986), οι οποίοι στους συγκεκριμένους παράγοντες προσθέτουν και θέτουν σε προτεραιότητα τον χαρακτήρα της εκπαίδευσης των παιδιών (Νάκου, 2000, σ. 175) μέσω της οποίας τους παρέχεται η δυνατότητα της αυτενέργειας, της ανάπτυξης της κριτικής ικανότητας και της σύνθεσης ιστορικών γεγονότων (Ρεπούση, 2004).

Ο Egan (Λεοντσίνης, 2005, σ. 32-33) καθόρισε τέσσερα διαδοχικά στάδια της συγκρότησης της ιστορικής σκέψης:

- α) Το μυθικό στάδιο (1-7 ετών): στάδιο το οποίο χαρακτηρίζεται από δυαδικές αντιθέσεις δυνάμεων και προσώπων, π.χ. καλός ≠ κακός.
- β) Το ρομαντικό στάδιο (8-3 ετών): στάδιο το οποίο χαρακτηρίζεται από την κυρίαρχη αντίληψη της ιστορικής πραγματικότητας, από την ασυνέχεια του χρόνου και την προβολή του παρόντος στο παρελθόν
- γ) Το φιλοσοφικό στάδιο (14-20 ετών): στάδιο το οποίο χαρακτηρίζεται από την αναζήτηση της αιτιότητας των γεγονότων και τις γενικεύσεων των εξηγήσεων.
- δ) Το ειρωνικό στάδιο, το οποίο βασίζεται στην άποψη πως κανένα εξηγητικό σχήμα – εργαλείο δεν μπορεί να συλλάβει την ιστορική πραγματικότητα και να αποδώσει την αναπαράστασή της.

Η ειδική μέθοδος, κατά την οποία περιλαμβάνονται όλα τα στοιχεία της φύσης της ιστορίας και μέσω αυτής η λειτουργία της σκέψης καθιερώνεται ως ιστορική, αποτελεί την μεθοδολογία της ιστορικής σκέψης. Βάση αυτής της τοποθέτησης, η μεθοδολογία της ιστορικής σκέψης περιλαμβάνει όλα τα στάδια που συγκροτούν την ιστορική διαδικασία. Συγκεκριμένα: (α) τη διατύπωση ιστορικών ερωτήσεων βασιζόμενες στην προϋπάρχουσα ιστορική γνώση, (β) τη συγκέντρωση «αντικειμένων» και τη χρήση τους ως ιστορικές πηγές, (γ) τη διατύπωση ερωτήσεων βάση των πηγών και την ερμηνεία τους ως μαρτυρίες, (δ) τη διαμόρφωση ιστορικών υποθέσεων ή συμπερασμάτων, με κύριο σκοπό την καλύτερη απόδοση του «ιστορικού» παρελθόντος, (ε) τη χρήση ιστορικού λόγου, βάση ιστορικών εννοιών, (στ) τη συμμετοχή στον κοινωνικό ιστορικό διάλογο, μέσα από τον οποίο επιτυγχάνεται ο έλεγχος και η αξιολόγηση της ιστορικής σκέψης, (ζ) τον εμπλουτισμός της ιστορικής γνώσης μέσω νέων ιστορικών ερωτημάτων (Νάκου, 2000, σ. 41).

Η Νάκου (2000, σ. 75-80) στη συνέχεια, παρουσιάζει ένα σύστημα κατηγοριών για την ανάλυση της ιστορικής σκέψης των παιδιών:

- α) «Μη ιστορική» σκέψη: Στην συγκεκριμένη κατηγορία η σκέψη των παιδιών περιορίζεται στην περιγραφή του κατάλοιπου ως ενός αντικειμένου του παρόντος ενώ απουσιάζει οποιαδήποτε μορφή ιστορικής μεθοδολογίας και αντίληψης.
- β) «Αν-ιστορική» σκέψη: Η σκέψη των μαθητών και μαθητριών περιορίζεται στην περιγραφή του κατάλοιπου ως «αντικείμενο» ενός παρελθόντος χωρίς να προσδιοριστεί το χρονικό πλαίσιο.
- γ) «Ψευδο-ιστορική» σκέψη: Αναπαράγονται από τα παιδιά οι ιστορικές πληροφορίες που πλαισιώνουν το κατάλοιπο ή έχουν αποκτηθεί προηγουμένως, λειτουργώντας μόνο ως ερεθίσματα για την αναπαραγωγή της ιστορικής γνώσης (έλλειψη ιστορικού στοχασμού).
- δ) «Ψευδο-ιστορική» μεθοδολογία: Οι υποθέσεις και τα συμπεράσματα των παιδιών προέρχονται κατευθείαν από το κατάλοιπο, χωρίς να επεξηγούνται ή να θεωρούνται μαρτυρίες του παρελθόντος.
- ε) «Λογική» σκέψη: Οι υποθέσεις και τα συμπεράσματα των παιδιών βασίζονται στη λογική και στην επεξήγηση των υποθέσεων και των συμπερασμάτων που έχουν ήδη ειπωθεί (όπως η έρευνα του ντετέκτιβ).
- στ) «Απλή» ιστορική σκέψη: Τα παιδιά φτάνουν στο σημείο να διατυπώνουν απλές υποθέσεις και συμπεράσματα μέσω των καταλοίπων καθώς ερμηνεύονται ως ιστορικές μαρτυρίες.
- ζ) «Επιστημονική» ιστορική σκέψη: Σε αυτή την κατηγορία παρουσιάζεται η ιστορική κριτική στάση των παιδιών, η χρήση των ιστορικών εννοιών και της ιστορικής ερώτησης καθώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον ρόλο των καταλοίπων ως ιστορικές πηγές και ιστορικές μαρτυρίες.

3.1.Τα ειδικά χαρακτηριστικά της ιστορικής σκέψης

Εκτός από την μεθοδολογία και τα στάδια διαμόρφωσής, η ιστορική σκέψη αποτελείται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τα οποία θεμελιώνουν και ενισχύουν τον ιστορικό της ρόλο:

Το πρώτο χαρακτηριστικό της ιστορικής σκέψης είναι η «ρητορική», η οποία παρουσιάζεται με την άρθρωση του ιστορικού λόγου, βάση συγκεκριμένου λεξιλογίου και εννοιολογικού συστήματος, γίνεται άσκηση πειθούς καθώς και κριτική τοποθέτηση. Η ρητορική στην ανάλυση, συγκεκριμένα της ιστορικής σκέψης των παιδιών, βοηθά στην μελέτη των εννοιών μέσω των οποίων τα παιδιά εκφράζουν τις ιστορικές παραστάσεις και αντιλήψεις τους. Η ανάλυση της ιστορικής τους σκέψης ως προς τη ρητορική βασίζεται στις εξής κατηγορίες: (α) ιστορικά επαρκής [+], (β) αποδεκτή [+*], (γ) προβληματική [*], (δ) ανεπαρκής [-] (Νάκου, 2000, σ. 48, 91-92).

Το δεύτερο χαρακτηριστικό της ιστορικής σκέψης είναι η «εγκυρότητα», καθώς αποτελεί αντικείμενο κοινωνικού ελέγχου και κοινωνικής αξιολόγησης και επισφραγίζεται η αποδοχή της ιστορικής σκέψης μέσω της παρουσίας ενός έγκυρου αποτελέσματος. Η συγκεκριμένη ως προς την ιστορική σκέψη των παιδιών εξαρτάται από τον θεωρητικό προσανατολισμό του ερευνητή και τους ερευνητικούς του στόχους. Η ανάλυση της ιστορικής τους σκέψης ως προς την εγκυρότητα, δηλαδή το αποτέλεσμα της ιστορικής διαδικασίας,

βασίζεται στις εξής κατηγορίες: (α) έγκυρο [+], (β) αποδεκτό [+*], (γ) προβληματική [*], (δ) μη αποδεκτό [-] (Νάκου, 2000, σ. 48, 92).

Το τρίτο της χαρακτηριστικό είναι εκείνο της «ιστορικής γνώσης». Η ιστορική σκέψη αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ιστορικής γνώσης, και δεν υπάρχει διαχωρισμός. Βασίζεται σε προϋπάρχουσα ιστορική γνώση κατά τη διαδικασία της διατύπωσης ιστορικών ερωτημάτων στην αρχή μιας ιστορικής έρευνας, κατά την επεξεργασία και την ερμηνεία των πηγών και κατά τη διαμόρφωση ιστορικών υποθέσεων ή συμπερασμάτων. Η ιστορική γνώση διαμορφωμένη από την ιστορική σκέψη των παιδιών αξιολογείται από τους ερευνητές βάση του θεωρητικού τους προσανατολισμού. Η ανάλυση της ιστορικής τους σκέψης ως προς την ιστορική γνώση, επικεντρώνεται στην χρήση «εξαρτημένης» πληροφορίας και «ανεξάρτητης» ιστορικής γνώσης ως (α) έγκυρη [+], (β) αποδεκτή [+*], (γ) προβληματική [*], (δ) λανθασμένη [-], (ε) απύσχα [0] (Νάκου, 2000, σ. 49, 93-96).

Το τέταρτο χαρακτηριστικό της ιστορικής σκέψης είναι η «ιστορική ανάγνωση», δηλαδή η ικανότητα του ιστορικού να «αναγνώσει» ένα κατάλοιπο και εν συνεχεία να χρησιμοποιηθεί και να ερμηνευθεί ως ιστορική μαρτυρία. Κατά την συγκεκριμένη διαδικασία απαιτούνται «ανεπτυγμένες και σύνθετες διανοητικές και κοινωνικές δεξιότητες, γιατί συνδέεται στενά με όλη τη σύνθετη διαδικασία της ερμηνείας, η οποία προϋποθέτει, μεταξύ άλλων, γνώση, κριτική ικανότητα, φαντασία και ενσυναίσθηση-λογική κατανόηση». Η ανάλυση της ιστορικής σκέψης των παιδιών ως προς την ιστορική ανάγνωση, βασίζεται στις εξής κατηγορίες: (α) ακριβής [+], (β) γενικά ακριβής ή αποδεκτή [+*], (γ) προβληματική [*], (δ) ανακριβής [-] (Νάκου, 2000, σ. 49, 96-97).

Πέμπτο χαρακτηριστικό είναι η «ιστορική ερώτηση», το οποίο θεωρείται θεμελιώδες καθώς συνδέεται με την ιστορική σκέψη σε όλη την ιστορική διαδικασία. Αποτελεί προαπαιτούμενο στοιχείο που βάσει αυτού οικοδομείται η ιστορική γνώση, καθορίζεται εξαρχής το θέμα της διερεύνησης κατά την ιστορική διαδικασία και συμβάλλει στον κριτικό έλεγχο των πηγών και των μαρτυριών, καθώς «οι ερωτήσεις και τα τεκμήρια στην ιστορία είναι αλληλοεξαρτώμενα» (Collingwood, 1946 στο Νάκου, 2000, σ. 97), των ιστορικών υποθέσεων και συμπερασμάτων. Αποτέλεσμα αυτής της διεργασίας, με την ολοκλήρωση την ιστορικής διαδικασίας, η ιστορική σκέψη να δημιουργεί νέα ιστορικά ερωτήματα. Λόγω του σημαντικού ρόλου αυτού του χαρακτηριστικού, καθορίστηκαν κατηγορίες ανάλυσης της ιστορικής σκέψης, βάσει των ιστορικών ερωτήσεων αντίστοιχες με εκείνες της μεθοδολογίας. Συγκεκριμένα (Νάκου, 2000, σ. 49-50, 97-102).:

«Μη ιστορικό» επίπεδο:

1. Περιλαμβάνονται ερωτήσεις ως διατύπωση αβεβαιότητας ή άγνοιας σε σχέση με την εξωτερική μορφή του καταλοίπου ως αντικειμένου του παρόντος.

«Αν-ιστορικό» επίπεδο:

2. Περιλαμβάνονται ερωτήσεις ως διατύπωση αβεβαιότητας ή άγνοιας σε σχέση με την εξωτερική μορφή του καταλοίπου ως αντικειμένου απροσδιορίστου παρελθόντος.

«Ψευδο-ιστορικό» επίπεδο:

3. Περιλαμβάνονται ερωτήσεις (που δεν αφορούν στην εξωτερική μορφή του καταλοίπου) ως έκφραση άγνοιας, για να απαντηθούν από άλλους.

4. Περιλαμβάνονται ερωτήσεις (που δεν αφορούν στην εξωτερική μορφή του καταλοίπου) ως έκφραση αμφιβολίας ή αβεβαιότητας.

«Λογικό» επίπεδο:

5. Περιλαμβάνει ερωτήσεις λογικές ως βάση μίας λογικής έρευνας «ντετέκτιβ».

«Ιστορικό» επίπεδο:

6. Περιλαμβάνει απλές ιστορικές ερωτήσεις ως βασικό στοιχείο της ιστορικής διερεύνησης.
7. Περιλαμβάνει επιστημονικές ιστορικές ερωτήσεις συνδεδεμένες με τη φύση της ιστορικής σκέψης.

Με την μελέτη των ερωτήσεων γίνεται κατανόηση της ιστορικής σκέψης των παιδιών, αποδίδοντας αρκετές βελτιώσεις στην παιδαγωγική μέθοδο και στην μελέτη ενδιαφερόντων των παιδιών καθώς «μπορεί το περιεχόμενο του μαθήματος της ιστορίας να μη βασίζεται στα ενδιαφέροντα των παιδιών, αλλά το να κάνουμε το μάθημα ενδιαφέρον είναι θέμα μεθοδολογίας» (Rogers, 1987α στο Νάκου, 2000, σ. 102).

Το χαρακτηριστικό που θεωρείται «σύμφυτο» με την ιστορική σκέψη είναι εκείνο της «ιστορικής αβεβαιότητας» για το παρελθόν. Πρόκειται για ένα βασικό ειδικό χαρακτηριστικό της ιστορικής σκέψης το οποίο εξαρτάται από την φύση της ιστορίας και συγκεκριμένα από την αβεβαιότητα των υποθέσεων ή των συμπερασμάτων για το παρελθόν. Ως προς την ιστορική σκέψη των παιδιών σπάνια η αβεβαιότητα που εκφράζεται είναι υπό την μορφή της ιστορικής αβεβαιότητας. Ουσιαστικά, εκφράζουν ένα τύπο αβεβαιότητας και αυτό λόγω της μη ολοκληρωμένης εικόνας που έχουν από τις διαθέσιμες πηγές και μαρτυρίες και της ελλιπούς ιστορικής γνώσης. Η ανάλυση της ιστορικής τους σκέψης ως προς την ιστορική αβεβαιότητα βασίζεται στις εξής κατηγορίες: (α) απουσία κάθε έννοιας αβεβαιότητας, (β) απλή αβεβαιότητα, (γ) ιστορική αβεβαιότητα η οποία συγγενεύει με την έννοια της πιθανότητας (Νάκου, 2000, σ. 102).

Αντίστοιχο ειδικό χαρακτηριστικό της ιστορικής σκέψης είναι «η αναγνώριση των ορίων των μαρτυριών και της ερμηνείας τους», το οποίο έχει άμεση σύνδεση με την ιστορική μεθοδολογία. Μέσω της αναγνώρισης των ορίων των μαρτυριών επιτυγχάνεται η αναζήτηση και η διασταύρωση περισσότερων πηγών με αποτέλεσμα να συνδέονται με τα όρια της ερμηνείας. Η ανάλυση της ιστορικής σκέψης των παιδιών ως προς το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό δείχνει κατά πόσο αναγνωρίζουν οποιοδήποτε όριο στην ερμηνεία των πηγών που επεξεργάζονται και με βάση την έρευνα βασίζεται στις εξής κατηγορίες: (α) απουσία σχετικής αναγνώρισης, (β) αναγνώριση των ορίων των πηγών και της ερμηνείας τους ως μαρτυρίες (Νάκου, 2000, σ. 103-104).

Επόμενο χαρακτηριστικό της ιστορικής σκέψης είναι «η ιστορική σχετικότητα». Συγκεκριμένα η ιστορική σκέψη των παιδιών ως προς την ιστορική σχετικότητα αναλύεται βάση των στόχων και του προσανατολισμού κάθε έρευνας καθώς και βάση του πολιτισμικού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που έχουν μεγαλώσει τα παιδιά. Η ανάλυση της ιστορικής τους σκέψης ως προς ιστορική σχετικότητα βασίζεται στις εξής κατηγορίες: (α) απουσία κάθε έννοιας σχετικότητας, (β) γενική έννοια σχετικότητας, (γ) ιστορική σχετικότητα (Νάκου, 2000, σ. 104-105).

Τελευταίο και πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό της ιστορικής σκέψης είναι η «ιστορική ενσυναίσθηση». Ως «ιστορική ενσυναίσθηση» ορίζεται η συναισθηματική ανταπόκριση που πηγάζει από την συναισθηματική κατάσταση του άλλου (Σμυρναίος, 2013, σ. 225) ή όπως υποστηρίζει ο Παπανούτσος (1976, στο Σμυρναίος, 2013, σ. 225) η ικανότητα να βλέπω με τα μάτια του άλλου.

Ο ιστορικός Collingwood καθιέρωσε την έννοια της «ιστορικής ενσυναίσθησης» ή και σύμφωνα με το έργο του οι σύγχρονοι ιστορικοί ερευνητές θεώρησαν ότι βρήκαν στην ενσυναίσθηση μια έννοια κλειδί (Σμυρναίος, 2013, σ. 227). Ο Lee θα επισημάνει ότι «η ενσυναίσθηση ως επίτευγμα συνδέεται στενά με σημαντικές πλευρές της ιστορικής κατανόησης. Η κατανόηση πράξεων στην ιστορία προϋποθέτει την ενσυναίσθηση ως επίτευγμα, γιατί βοηθά στο να δεις μία πράξη ως αρμόζουσα με τους στόχους και τις προθέσεις αυτού που την έπραξε και με την δική του αντιμετώπιση της κατάστασης» (Νάκου, 2000, σ. 105). Σύμφωνα με τους Lee και Ashby «η καλλιέργεια της δεξιάτητας της ενσυναίσθησης στα παιδιά εξαρτάται περισσότερο από τη διάδραση και τη συζήτηση των μαθητών μεταξύ τους και λιγότερο από τη διδακτική καθοδήγηση. Επίσης εξαρτάται και από τη νοοτροπία της εκπαίδευσής τους» (Νάκου, 2000, σ. 107).

Η ιστορική ενσυναίσθηση των παιδιών είναι σημαντική για την μελέτη της ιστορικής σκέψης τους και συγκεκριμένα κατά πόσο αναπτύσσουν εμπιωτική κατανόηση του παρελθόντος. Το σύστημα της Νάκου (2000, σ. 109-100) για την ανάλυση της ενσυναίσθησης βασίζεται στο σύστημα που πρότεινα και οι Lee και Ashby (1987): Set of levels for the analysis of children's ideas of what is involved in empathy. Συγκεκριμένα:

«Απουσία Ενσυναίσθησης»

1. Απουσία κάθε είδους ενσυναίσθησης ως προς τα δύο πρώτα επίπεδα μεθοδολογίας

«Ψευδο-ιστορική» ενσυναίσθηση

2. Το παράξενο παρελθόν – καμία προσπάθεια να γίνει κατανοητό το παρελθόν.
3. Γενικευμένα στερεότυπα – αναπαραγωγή συμβατικής ενσυναίσθησης, συσχέτιση με τρίτο επίπεδο μεθοδολογίας.
4. Μη θεμελιωμένη ενσυναίσθηση – παρουσία ενσυναίσθησης, η οποία δεν θεμελιώνεται, συσχέτιση με τέταρτο επίπεδο μεθοδολογίας.

«Λογική» ενσυναίσθηση

5. Καθημερινή ενσυναίσθηση – παρουσία ενσυναίσθησης, η οποία θεμελιώνεται με σύγχρονους λογικούς όρους, συσχέτιση με πέμπτο επίπεδο μεθοδολογίας.

«Ιστορική» ενσυναίσθηση

6. Περιορισμένη ιστορική ενσυναίσθηση – η ιστορική ενσυναίσθηση θεμελιώνεται με ιστορικούς όρους αλλά είναι σχετικά περιορισμένη, συσχέτιση με έκτο επίπεδο «απλής» ιστορικής μεθοδολογίας.
7. Εξελιγμένη ιστορική ενσυναίσθηση – η ιστορική ενσυναίσθηση θεμελιώνεται με ιστορικούς όρους, συσχέτιση με το έβδομο επίπεδο «επιστημονικής» ιστορικής μεθοδολογίας.

Η ενσυναίσθηση στην διδακτική της ιστορίας εφαρμόζεται μέσα από τα παιχνίδια ρόλων και τη δραματοποίηση. Το παιχνίδι ρόλων (role – playing game ή RPG) είναι ένα είδος παιχνιδιού, στο οποίο οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν το ρόλο ενός χαρακτήρα και συνεργαζόμενοι «δημιουργούν ή παρακολουθούν ιστορίες πλάθοντας την έκβασή τους σύμφωνα με τις επιθυμίες τους» εκφράζοντας σκέψεις και συναισθήματα (Σμυρναίος, 2013, σ. 232). Στο μάθημα της ιστορίας, το παιχνίδι ρόλων ξεκινά με μια ιστορία που διαβάσει ο δάσκαλος ή οι μαθητές. Στη συνέχεια τα παιδιά αναλαμβάνουν τους ρόλους των ιστορικών προσώπων, φτιάχνουν διαλόγους και «παίζουν» την ιστορία, καταλήγοντας είτε στο ήδη γνωστό ιστορικό αποτέλεσμα ή δίνοντας το δικό τους. Όλη αυτή η διαδικασία βοηθά τους μαθητές να βιώσουν «πώς ήταν να ζεις στο παρελθόν» (Aris, 1999, σ.37). Στη δραματοποίηση επίσης η ενσυναίσθηση μπορεί να εφαρμοστεί καθώς «ασχολείται και μελετά τις πράξεις των ανθρώπων, τις ανθρώπινες συμπεριφορές, τα κίνητρα, τις συνέπειες και τα αποτελέσματα των ανθρώπινων πράξεων» (Καβαλιέρου, 2006, στο Κόκκινος & Νάκου, 2006, σ. 476). Τέλος, τα υποθετικά διδακτικά σενάρια είναι ένας άλλος τρόπος ανάδειξης της ενσυναίσθησης εφόσον έχουν ως στόχο «την περιγραφή και εκτέλεση ενός συνόλου ευέλικτων διαδικασιών, που έχουν σχέση με την παρέμβαση και βελτίωση μιας μελλοντικής φάσης της πραγματικότητας, συνδυάζοντας τις θεωρίες του Εποικοδομητισμού, της Έρευνας –Δράσης, της Πολλαπλής Νοημοσύνης (Gardner) και της Διερευνητικής – ανακαλυπτικής μάθησης (Bruner)» (Κουνέλη, 2008, στο Σμυρναίος, 2013, σ. 234).

3.2.Οι έξι έννοιες της ιστορικής σκέψης και οι μαθητές

Έπειτα από μία σειρά ερευνών για τον καθορισμό των εννοιών της ιστορικής σκέψης το 2013, ο Peter Seixas σε συνεργασία με τον Tom Morton παρουσίασαν τις έξι μεγάλες έννοιες της (The Big Six Historical Concepts), τις οποίες τις συναντάμε και στο πρόσφατο πρόγραμμα σπουδών της Ιστορίας (ΦΕΚ 5222/τ.Β/21-11-2018): (α) Ιστορική Σημασία (Historical Significance), (β) Μαρτυρία (Evidence), (γ) Συνέχεια και Αλλαγή (Continuity and Change), (δ) Αιτία και Αποτέλεσμα (Cause and Consequence), (ε) Ιστορική Οπτική (Historical Perspective) και (στ) Δεοντολογική Διάσταση (Ethical Dimension).

- α. **Ιστορική σημασία** (νοηματοδότηση και σημαντικότητα): Σημαντικά θεωρούνται τα γεγονότα που προκάλεσαν μεγάλες αλλαγές στη ζωή των ανθρώπων σε βάθος χρόνου, αλλά και εκείνα που μπορεί να χαρακτηρίζονται ως «ασήμαντα», αλλά να έχουν την δυνατότητα να παρουσιάσουν λεπτομέρειες και στοιχεία μεγάλων ιστορικών γεγονότων (ΦΕΚ 5222/τ.Β/21-11-2018). Στόχος είναι οι μαθητές να κατανοήσουν για ποιον λόγο αποδίδεται ιδιαίτερο ενδιαφέρον και μελέτη σε ορισμένα γεγονότα, και ζητήματα στην ιστορία (Historical Significance) (Seixas & Morton, 2013 στο Μακαρατζής, 2017, σ. 110).
- β. **Μαρτυρία:** Τα στοιχεία που χρειάζεται ένας ιστορικός για να ξεκινήσει την έρευνα του βρίσκονται στα ίχνη του παρελθόντος δηλαδή στις ιστορικές πηγές κάθε μορφής. Μία διαδικασία μελέτης τους απαρτίζεται από τα στάδια της ταξινόμησης, του διαβάσματος, της διασταύρωσης και της ερμηνείας. Οι πρωτογενείς πηγές αποτελούν τη σταθερή βάση σύγκρισης και αντιπαραβολής με άλλες πηγές και έτσι ως αποτέλεσμα να διατυπωθούν κρίσεις ή να εξαχθούν συμπεράσματα. Έτσι, στο

σχολικό πλαίσιο επιτυγχάνεται η ιστορική κατανόηση και η καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας χρησιμοποιώντας και από τους εκπαιδευτικούς σύγχρονα μέσα και στρατηγικές εκμάθησης όπως της πολυτροπικότητας και της πολυπρισματικότητας (ΦΕΚ 5222/τ.Β/21-11-2018). Στόχος είναι, οι μαθητές να είναι σε θέση να γνωρίζουν πώς να αναζητήσουν, να επιλέξουν, να εντάξουν σε ένα εννοιολογικό πλαίσιο και να ερμηνεύουν πηγές ώστε να συνδέουν το παρελθόν με την ιστορία, μέσω της χρήσης ερωτημάτων. Έτσι επιτυγχάνεται η μετατροπή των πηγών σε μαρτυρίες (Seixas & Morton, 2013 στο Μακαρατζής, 2017, σ. 106).

- γ. **Συνέχεια και αλλαγή:** Στόχος είναι οι μαθητές να μπορούν να εντοπίζουν τη συνέχεια και την αλλαγή (continuity and change), τι έχει αλλάξει και τι έχει παραμείνει το ίδιο μέσα στον χρόνο (Seixas & Morton, 2013 στο Μακαρατζής, 2017, σ. 112). Για τους μαθητές σημαντική είναι η καλλιέργεια των χρονολογικών εννοιών αλλά και εννοιών διαφορετικών επιπέδων -χρονικότητας της ιστορικής ζωής (συγχρονία, διάρκεια, διαδοχικότητα κ.ά) βοηθώντας τους στη σύλληψη της ιστορίας ως «μια σύνθετη ανάμειξη συνέχειας και αλλαγής, μαθαίνοντας να διακρίνουν την κλιμάκωση του χρόνου, τις τομές και τις υποδιαιρέσεις του» και όχι ως μία απλή ακολουθία γεγονότων (ΦΕΚ 5222/τ.Β/21-11-2018).
- δ. **Αιτία και αποτέλεσμα:** Κατά την αναζήτηση των αιτιακών σχέσεων που συνδέουν τα ιστορικά γεγονότα μεταξύ τους, καθώς και των κινήτρων που ωθούν άτομα και ομάδες να ενεργήσουν, τίθενται ερωτήματα στα οποία αναζητείται το «Ποιος» έχει εμπλακεί, «Τι» συνέβη και «Γιατί». Οι αιτίες είναι «πολλαπλές και πολυεπίπεδες και ανάγονται τόσο σε μακράς διάρκειας συνθήκες όσο και σε βραχύβιες πράξεις» (ΦΕΚ 5222/τ.Β/21-11-2018). Εν ολίγοις, στόχος των μαθητών είναι να αναγνωρίζουν τα αίτια και τα αποτελέσματα των γεγονότων (cause and consequence), πώς και με ποιον τρόπο συγκεκριμένες συνθήκες και συμπεριφορές, καταλήγουν σε κάποιες άλλες (Μακαρατζής, 2017, σ. 111).
- ε. **Ιστορική οπτική:** Μέσα από την φράση του L.P. Hartley, πως το παρελθόν παραμένει «μια ξένη χώρα», (The past is a foreign country: they do things differently there) (Seixas & Peck, 2004) άμεσα γίνεται αντιληπτή η δυσκολία κατανόησής του παρά την παρουσία των καταλοίπων και ιχνών. Στη προσπάθεια μελέτης και καλύτερης προσέγγισης αυτής της «άγνωστης χώρας» παρουσιάζονται «διαφορετικές επιστημολογικές και ιδεολογικές οπτικές οι οποίες βρίσκονται στον πυρήνα των ιστορικών ερωτημάτων που θέτει το εκάστοτε παρόν στο παρελθόν» και όλες οι πηγές του παρελθόντος έχουν «εκ των πραγμάτων διηθηθεί, μέσα τόσο από ανταγωνιστικά κοινωνικοπολιτικά συμφέροντα και αποκλίνοντα ιστορικά βιώματα όσο και από τις προσδοκίες, τις αβεβαιότητες ή τους φόβους που γεννά σε κάθε ομάδα, το μέλλον» (ΦΕΚ 5222/τ.Β/21-11-2018). Στόχος των μαθητών είναι να μελετούν το παρελθόν από πολλές οπτικές γωνίες (historical perspectives), να βλέπουν το παρελθόν με διαφορετικά κοινωνικά, πολιτιστικά και συναισθηματικά πλαίσια, που διαμόρφωσε τη ζωή των ανθρώπων (Seixas, 2006, στο Μακαρατζής, 2017, σ. 111).
- στ. **Δεοντολογική (ηθική) διάσταση της ιστορίας:** Οι κοινωνίες του παρελθόντος είχαν διαφορετικό σύστημα αξιών και έναν «διακριτό ηθικό κώδικα κατά τον οποίον κρίνονται οι πράξεις των ανθρώπων». Εκτός από την ιστορική οπτική, βάση της οποίας εξετάζετε και ερμηνεύεται ένα ιστορικό γεγονός, υπάρχουν και

γεγονότα τα οποία αποτελούν εγκλήματα και ξεπερνούν τα ηθικά όρια της ιστορίας της ανθρωπότητας (ΦΕΚ 5222/τ.Β/21-11-2018). Στόχος είναι οι μαθητές να κατανοούν την ηθική διάσταση των ιστορικών γεγονότων και ερμηνειών (moral dimension), δηλαδή πώς μπορούν στο παρόν να κρίνουν πράξεις, συμπεριφορές, αποφάσεις που πάρθηκαν στο παρελθόν και πως οι διαφορετικές ερμηνείες του παρελθόντος αντενακλούν διαφορετικές ηθικές στάσεις σήμερα (Seixas 2011 στο Μακαρατζής, 2017, σ. 114). Η διδασκαλία τους μπορεί να πραγματοποιηθεί σε ένα «συνεκτικό και πολυεπίπεδο πλαίσιο ερμηνείας» από τους εκπαιδευτικούς (ΦΕΚ 5222/τ.Β/21-11-2018).

4. Οι Ιστορικές Πηγές και η χρήση τους στη διδασκαλία της ιστορίας

4.1 Οι ιστορικές Πηγές

«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 στο Μαυροσκούφης, 2016, σ. 11). Ιστορικές πηγές θεωρείται το σύνολο των ιχνών των ιστορικών προσώπων με αποτέλεσμα να θεωρούνται «εκπρόσωποι του παρελθόντος» (Σμυρναίος, 2013, σ. 174).

Στα ιστορικά εργαλεία χρησιμοποιούνται δύο βασικοί όροι: ιστορικές πηγές και ιστορικές μαρτυρίες. Στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία παρουσιάζονται οι όροι source για την περιγραφή μιας πηγής και evidence για μια μαρτυρία. Σύμφωνα με τον Moniot (2002 στο Μαυροσκούφης, 2016, σ. 11) ο όρος «μαρτυρία» θεωρείται κάπως παραπλανητικός, καθώς «μεταθέτει από το σήμερα στο χθες την πράξη μαρτυρίας». Οι ιστορικές πηγές διαχωρίζονται σε «κείμενα (αρχεία, δημόσια έγγραφα, επιγραφές, ημερολόγια, επιστολές, πρακτικά συνεδρίων, απομνημονεύματα), αντικείμενα (αγάλματα, κτίσματα, νομίσματα), προφορικές – ακουστικές αφηγήσεις (ήχοι, τραγούδια, ραδιοφωνικές εκπομπές, ηχογραφημένοι πολιτικοί λόγοι, συνεντεύξεις), οπτικά ντοκουμέντα (κινηματογράφος, εικόνες, φωτογραφίες) και ηλεκτρονικά – ψηφιακά ντοκουμέντα» (Σμυρναίος, 2013, σ. 174). Μέσα από την ποικιλία των πηγών γίνεται κατανοητό πως «η έννοια της απόδειξης θεωρείται απαραίτητη έτσι ώστε η ιστορική εκπαίδευση να επιτύχει την κατανόηση της Ιστορίας ως κοινωνική επιστήμη» (Ashby, 2004, σ. 44-55). Τέλος, παρουσιάζεται και ο όρος «ντοκουμέντο», ο οποίος αναφέρεται σε οποιαδήποτε ιστορική πηγή που αξιοποιείται στη διδακτική πράξη καθώς και για διαφορετικές επικοινωνιακές ανάγκες (Ρεπούση, 2004).

Σύμφωνα με τον Lucien Febvre, «η ιστορία γίνεται με γραπτά τεκμήρια, πιθανότατα. Όταν υπάρχουν τέτοια. Αλλά μπορεί να γίνει, οφείλει να γίνει, χωρίς γραπτά τεκμήρια όταν αυτά δεν υπάρχουν καθόλου, με ό,τι η επινοητικότητα του ιστορικού μπορεί να του επιτρέψει να χρησιμοποιήσει για να κατασκευάσει το μέλι του, ελλείψει των συνηθισμένων λουλουδιών» (Λε Γκοφ, 1998, στο Σμυρναίος, 2013, σ. 174). Έτσι οι ιστορικές πηγές «παίζουν ένα δευτερεύοντα ρόλο στη συγκρότηση της ιστορικής αναπαράστασης – αφήγησης, διότι τον πρωτεύοντα ρόλο εξακολουθεί να τον έχει ο ιστορικός και η εποχή του» (Munslow, 2003, Σμυρναίος, 2013, σ. 174).

Σύμφωνα με τους Charles Busha και Stephen Harter (Σμυρναίος, 2013, σ. 173), τα στάδια για την μελέτη ενός ιστορικού φαινομένου είναι τα εξής, αποδίδοντας ιδιαίτερη βάση κατά την διερεύνηση στις ιστορικές πηγές:

1. Προσδιορισμός του ιστορικού προβλήματος για την δημιουργία ιστορικής γνώσης.
2. Συλλογή πληροφοριών.
3. Διαμόρφωση ερμηνευτικής υπόθεσης για το ρόλο των ιστορικών παραγόντων.
4. Συλλογή πηγών και μαρτυριών και έλεγχος την εγκυρότητάς τους.
5. Εξαγωγή συμπερασμάτων.
6. Καταγραφή συμπερασμάτων βάση κατανοητής αφήγησης.

4.2.Γενικές Κατηγορίες Πηγών

Σύμφωνα με τον Μαυροσκούφη (2016, σ. 20-21) οι γενικές κατηγορίες πηγών είναι:

1. **Πρωτογενείς ή άμεσες πηγές:** προέρχονται από μια συγκεκριμένη περίοδο του παρελθόντος, σύμφωνα με αυτή που μελετά ο ιστορικός. Παραδείγματα: αρχαιολογικά ευρήματα, νομίσματα, επιγραφές, φωτογραφίες κ.λπ.
2. **Δευτερογενείς ή έμμεσες πηγές:** είναι οι μεταγενέστερες ερμηνείες. Παραδείγματα: ιστοριογραφικά έργα, λογοτεχνικά ιστορικά έργα, εικαστικά έργα με ιστορικό περιεχόμενο.

Οι συγκεκριμένες κατηγορίες πηγών χαρακτηρίζονται, σύμφωνα με κάποιες απόψεις, ως «ξεπερασμένες», γιατί ανάλογα με το «είδος της Ιστορίας και το θέμα, τα ερωτήματα και τις οπτικές του ιστορικού, μια πηγή μπορεί να είναι άλλοτε πρωτογενής και άλλοτε δευτερογενής, ενώ η προθετικότητα του δημιουργού της είναι στις περισσότερες περιπτώσεις ζήτημα ερμηνείας» (Black – MacRaild 2000, Ferro 1999, Moniot 2002, Tosh 1984, Welch 1999 στο Μαυροσκούφης 2016, σ. 21).

3. **Εκούσιες πηγές ή μαρτυρίες:** περιέχουν στοιχεία σύμφωνα με τις προθέσεις του δημιουργού τους.
4. **Ακούσιες πηγές ή μαρτυρίες:** περιέχουν στοιχεία ή δίνουν στον ιστορικό τη δυνατότητα να αντλήσει τέτοια ανάλογα με τα ερωτήματά του προς αυτές, πέρα από τις προθέσεις του δημιουργού τους. Παράδειγμα: Πρακτικά Βουλής π.χ. περιέχονται εκούσιες μαρτυρίες για τα συζητούμενα θέματα, αλλά και ακούσιες, π.χ. για τον τρόπο διεξαγωγής των σχετικών συζητήσεων.
5. **Επίσημες Πηγές:** είναι εκείνες που προέρχονται από τα πολιτειακά θεσμικά όργανα (κυβέρνηση, βουλή κλπ), τις κρατικές υπηρεσίες, άλλες κατηγορίες θεσμοποιημένων συσσωματώσεων (εκκλησίες, επιμελητήρια, συνδικάτα, σύλλογοι κλπ) κλπ.
6. **Ανεπίσημες πηγές:** είναι εκείνες που προέρχονται από ιδιώτες ή και από επίσημους φορείς, χωρίς όμως να αποτελούν δημοσιεύσιμο για την εποχή τους υλικό (π.χ. εμπιστευτικά σημειώματα, υπομνήματα κλπ.)
7. **Δημοσιευμένες πηγές:** είναι εκείνες που ύστερα από σχετική επιλογή, επεξεργασία και σχολιασμό, έχουν εκδοθεί, σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή.
8. **Αδημοσίευτες πηγές:** είναι εκείνες που βρίσκονται σε επίσημα ή ανεπίσημα αρχεία, ιδιωτικές συλλογές ή στην κατοχή απλών ανθρώπων.
9. **Θησαυρισμένες ή καταγεγραμμένες πηγές:** είναι εκείνες τις οποίες χρησιμοποιεί η ιστορική έρευνα ή έστω γνωρίζει.
10. **Αθησαύριστες πηγές:** είναι εκείνες που ήταν άγνωστες, πριν η ιστορική έρευνα τις φέρει στο φως.

Στις υπόλοιπες κατηγορίες έχουν συμπεριληφθεί τα τελευταία χρόνια νέα είδη πηγών πέρα από τις γραπτές (κινηματογραφικές ταινίες, φωτογραφικό υλικό κλπ). Παρόλα αυτά οι πρωτογενείς παραμένουν σημαντικές για την έρευνα και τους Ιστορικούς εφόσον αποτελούν την πρώτη ύλη της Ιστορίας. Εσφαλμένες απόψεις και εκτιμήσεις μπορούν να συνεχίζουν να υπάρχουν δίχως την παρουσία και μελέτη των πρωτογενών πηγών μέσω της ιστοριογραφίας (Benjamin 1994, Halsall 1998, Koeler 1998, Κόκκινος 2004).

4.3.Μορφές - είδη πηγών

Έπειτα από την πρώτη κατηγοριοποίηση που παρουσίαζαν ένα γενικό χαρακτήρα, ακολούθησαν κατηγορίες ιστορικών πηγών με μεγαλύτερη εμβάθυνση ως προς την μορφολογία τους. Σύμφωνα με τον Μαυροσκούφη (2016, σελ 22-23), παρουσιάζονται οι εξής «Μορφές – Είδη» πηγών, κάνοντας έναν διαχωρισμό σε γραπτές και παραστατικές πηγές.

4.3.1. Γραπτές Πηγές

1. Επίσημα κρατικά έγγραφα:

Συνταγματικά κείμενα, ψηφίσματα εθνοσυνελεύσεων – κοινοβουλίων, νόμοι και νομοσχέδια, κυβερνητικά διατάγματα και αποφάσεις, αρχεία κρατικών υπηρεσιών, πρακτικά συνεδριάσεων υπουργικού συμβουλίου ή ειδικών πολιτειακών, διπλωματικά έγγραφα, κείμενα διεθνών ή διακρατικών συμφωνιών και συνθηκών, πρακτικά και αποφάσεις δικαστηρίων, στρατιωτικά και αστυνομικά αρχεία, αρχεία εκπαιδευτικών ιδρυμάτων κλπ.

2. Άλλα επίσημα έγγραφα:

Αρχεία δημόσιων οργανισμών, επιχειρήσεων και ερευνητικών ιδρυμάτων, αναφορές, αλληλογραφία και αρχεία τοπικών δημόσιων υπηρεσιών, αρχεία αναφορές, αλληλογραφία και αρχεία τοπικών δημόσιων υπηρεσιών κλπ.

3. Ανεπίσημα και ιδιωτικά έγγραφα:

Υπηρεσιακά σημειώματα και υπομνήματα, αρχεία βιομηχανικών, βιοτεχνικών και εμπορικών επιχειρήσεων κλπ.

4. Γραπτές μνημονικές πηγές:

Χρονικά, επιτύμβιες ή αναθηματικές επιγραφές, επιγραφές για την απαθανάτιση επετειακών γεγονότων κλπ.

5. Εφήμερες πηγές:

Εφημερίδες, περιοδικά, προκηρύξεις, προγράμματα εκδηλώσεων, προγράμματα ραδιοφωνικών και τηλεοπτικών σταθμών κλπ.

6. Λογοτεχνία:

Ιστορικά μυθιστορήματα, διηγήματα, βιογραφίες και αυτοβιογραφίες, απομνημονεύματα, θεατρικά έργα κλπ.

7. Ιστοριογραφικά κείμενα:

Ιστοριογραφικά βιβλία παλιότερα και σύγχρονα, άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά ή σε συλλογικά έργα, πρακτικά επιστημονικών συνεδρίων κλπ.

8. Κείμενα άλλων επιστημών:

Κοινωνική ανθρωπολογία, Αρχαιολογία, Κοινωνιολογία, Ανθρωπολογία κλπ.

9. Γλώσσα:

Λεξικογραφία, ανθρωπωνύμια, τοπωνύμια, χρήση της γλώσσας και κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον κλπ.

4.3.2. Παραστατικές Πηγές

1. **Οπτικές Πηγές:**

1. Εικαστική δημιουργία:

ζωγραφική πίνακες, τοιχογραφίες, αγγειογραφίες, μικρογραφίες, ψηφιδωτά, γλυπτά, κεραμικά, αρχιτεκτονικά δημιουργήματα κλπ.

2. Φωτογραφία:

3. Κινηματογράφος

4. Τηλεόραση

5. Σκίτσα, γελοιογραφίες, κόμικς, κινούμενα σχέδια

6. Χάρτες

7. Πίνακες, γραφήματα και διαγράμματα

2. **Ακουστικές – ηχητικές πηγές**

1. Ραδιόφωνο

2. Ομιλίες ή συνομιλίες

3. Προφορικές πηγές

4. Μουσική και τραγούδια

3. **Απτικές πηγές – κατάλοιπα του υλικού πολιτισμού:**

μνημεία, κτίρια, εργαλεία, οικιακά σκεύη, έπιπλα, διακοσμητικά αντικείμενα, αρχαιολογικά ευρήματα κλπ.

4. **Ιστορικοί τόποι:** τόποι μαχών κλπ.

5. **Πηγές μικτού τύπου:**

1. Μουσεία – πινακοθήκες

Τα εκθέματά τους ανήκουν πρωταρχικά στις οπτικές πηγές, συνδυάζουν στοιχεία και από άλλα είδη πηγών, (όπως βιντεοπροβολές).

2. Σε γενικές γραμμές, όλα τα είδη πηγών μπορούν να συνδυάζουν και στοιχεία από άλλες μορφές πηγών (κινηματογράφος, τηλεοπτικές διαφημίσεις).

4.4.Η χρήση των πηγών στη διδασκαλία της Ιστορίας

Η χρήση των πηγών στη διδασκαλία της Ιστορίας αποτελεί μία νέα μέθοδο ιστορικής διαδικασίας, η οποία επικεντρώνεται στην εκμάθηση των δεξιοτήτων του ιστορικού από τους μαθητές οι οποίοι δημιουργούν «ιστορίες με νόημα μέσα στο παρόν», σύμφωνα με τον Seixas (Eamon, 2006 στο Σμυρναίος 2013, σ.187). Η μελέτη των πηγών θεωρείται ως «η μοναδική επιστημονική προσέγγιση», η οποία θέτει τον μαθητή στη θέση του ενεργητικού ερευνητή (Husbands, 2000 στο Σμυρναίος 2013, σ.187). Μέσα από αυτόν τον ρόλο το μάθημα της Ιστορίας γίνεται πιο ενδιαφέρον και η χρήση πηγών βοηθά τους μαθητές να ξεφύγουν από την παθητικότητα αυτενεργώντας και να ανακαλύψουν στοιχεία που οδηγούν σε μια πιο διεξοδική διερεύνηση μιας ιστορικής περιόδου (Τζόκας, 2002 στο Σμυρναίος 2013, σ.187).

Ο μαθητής διδασκόμενος την ιστορία μέσα από την μελέτη ιστορικών πηγών εξοικειώνεται με το αντικείμενο του ιστορικού κατέχοντας και την ικανότητα του ντετέκτιβ, με την υποχρέωση του ελέγχου της αξιοπιστίας μίας πηγής, με την αντίληψη ότι η εξέταση της εκάστοτε πηγής πρέπει να γίνεται και υπό το πρίσμα των κοινωνικών συνθηκών που επικρατούσαν στην αντίστοιχη παρελθοντική εποχή, με την αναζήτηση του κατάλληλου ιστορικού ερωτήματος για την αποτελεσματικότερη ανάλυση των ιστορικών πηγών (Σμυρναίος, 2013 , σ. 186).

Οι Καψάλης και Χαραλάμπους (2008, σ. 243-244), για την αποτελεσματικότερη χρήση των ιστορικών πηγών στα σχολικά εγχειρίδια, υποστηρίζουν πως (α) οι μαθητές πρέπει να αντιλαμβάνονται άμεσα την σχέση της πηγής με το περιεχόμενο του κειμένου, (β) η μορφή των πηγών δεν πρέπει να αλλάζει εφόσον καθοριστεί, (γ) μία πηγή βάση των χαρακτηριστικών της (δομή, πλαίσιο, γνωστικές ιδιαιτερότητες) οφείλει να διαφοροποιείται από το κείμενο, (δ) η ευκρίνεια της προέλευσής της είναι σημαντική, (ε) οι γραπτές πηγές είναι απαραίτητο να συνοδεύονται πάντα από επικεφαλίδα ενώ (στ) οι εικονογραφημένες πηγές από λεζάντα.

Επίσης, όσον αφορά την επεξεργασία των πηγών ώστε να επιτευχθεί η καλύτερη κατανόησή τους παρουσιάζουν μία σειρά ενεργειών:

1. Εξέταση της προέλευσης της πηγής και χρονολογική ένταξη
2. Κατηγοριοποίηση της μορφής της πηγής
3. Πλήρης Κατανόηση του νοήματος της πηγής
4. Επεξεργασία του περιεχομένου της πηγής
5. Αξιολόγηση των συμπερασμάτων
6. Ενσωμάτωση του περιεχομένου της και του τύπου επεξεργασίας της στη διδασκαλία

4.4.1. Μελέτη/Επεξεργασία Γραπτών Πηγών

Οι μαθητές για την επεξεργασία των γραπτών πηγών και την κριτική προσέγγιση πρέπει να γνωρίζουν (Gibson & West 2002, Stradling 2001 στο Μαυροσκούφης 2016, σ. 189):

- τη διαφορά ανάμεσα: σε πρωτογενείς και δευτερογενείς, στις άμεσες και έμμεσες πηγές σε σχέση με το πρόβλημα της αξιοπιστίας του,
- τη δυσκολία της κατανόησης των γεγονότων μέσα από το ιστορικό τους πλαίσιο στο οποίο έγιναν,
- τη σημασία της διερεύνησης των στοιχείων που χρειάζονται για την εγκυρότητα/αξιοπιστία της πηγής,
- τη συσχέτιση των προθέσεων, της θέσης και του ρόλου του δημιουργού με τις οπτικές του,
- την σημαντικότητα του ιστορικού πλαισίου της πηγής για την αξιολόγησή της,
- τον εντοπισμό κενών που θα έπαιζαν σημαντικό ρόλο για τον έλεγχο της αξιοπιστίας της,
- την αναζήτηση άλλων πηγών για διευκρινήσεις, κάλυψη κενών και διασταύρωση πληροφοριών.

Για την επεξεργασία των κειμενικών πηγών ο Μαστραπάς (2011) προτείνει τα ακόλουθα στάδια:

1. Εξωκειμενική προσέγγιση: Ποιος είναι ο δημιουργός της πηγής; Ποιο είναι το ιστορικό – κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο την συντάσσει; Ο δημιουργός είναι υποστηρικτής συγκεκριμένης ιδεολογίας (κοινωνικής, πολιτικής, ιδεολογικής, θρησκευτικής); Είναι αυτόπτης μάρτυρας ή απέχει χρονικά από τα γεγονότα;
2. Κειμενική προσέγγιση: Τι πληροφορίες μας δίνει η πηγής και ποιες ερμηνείες παρουσιάζει ο συντάκτης ; Ποια μηνύματα και αναφορές δηλώνει ή δεν δηλώνει; Πρόκειται για σκόπιμη αποσιώπηση;
3. Διακειμενική προσέγγιση Συσχετισμός – αντιπαραβολή – σύγκριση πηγών: πολυπρισματική προσέγγιση της ιστορίας.
4. Σύνθεση των πληροφοριών και κριτική επεξεργασία τους.

Σύμφωνα με τον Μαυροσκούφη (2006, σ. 189-190) οι διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες μπορούν να έχουν τις εξής μορφές:

1. Στόχος κατά την επεξεργασία ιστορικών πηγών ο εντοπισμός, η ανάλυση και η κατανόηση ιστορικών εννοιών-κλειδιών. Για τη διευκόλυνση των μαθητών οι έννοιες μπορεί να υποδιαιρούνται σε τρία μέρη: (α) αναζήτηση αναφορών για συγκεκριμένα στοιχεία που σχετίζονται με την έννοια που εξετάζουν, (β) εντοπισμός «τεχνικών όρων» που είναι χαρακτηριστικοί για τον ιστορικό λόγο της εποχής και (γ) εντοπισμός και προσπάθεια ερμηνείας άλλων σχετικών αφηρημένων εννοιών.
2. Ερωτηματική μέθοδος διδασκαλίας με τη χρήση γραπτών πηγών – προφορικές ερωτήσεις και απαντήσεις.
3. Γραπτές απαντήσεις σε ερωτήσεις πάνω σε μία ή λίγες πηγές που περιέχονται σε φύλλο εργασίας με ενθάρρυνση των μαθητών να διατυπώνουν και δικές τους.

4. Δομημένη ερευνητική εργασία (πηγές και ερωτηματολόγιο) για όλη την τάξη, σε ομάδες ή ατομικά στη τάξη ή στο σπίτι ή μη δομημένη (project) ερευνητική – ανακαλυπτική εργασία.
5. Χρήση γραπτών πηγών με στόχο την ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών όπως:
 - η φωναχτή ανάγνωση από μαθητές πηγών μέσα στην τάξη,
 - η συγκρότηση σημειώσεων ή περιλήψεων
 - ποικίλες αναγνωστικές ασκήσεις.

Ο Stradling (2001 στο Μαυροσκούφης 2016, σ.191) έρχεται να προτείνει να άλλο πλαίσιο δραστηριοτήτων βασισμένο σε γραπτές πηγές:

- εξέταση σειράς γραπτών πηγών σε χρονική ακολουθία,
- σύγκριση εφημερίδων με διαφορετικές οπτικές και ιδεολογία,
- σύγκριση μαρτυριών από αυτόπτες μάρτυρες,
- σύγκριση ιστοριογραφικών κειμένων,
- χρήση μη συμβατικών γραπτών πηγών (π.χ. συνθήματα).

Επίσης, συγκεκριμένα στάδια για την ανάλυση των γραπτών πηγών:

- περιγραφή του περιεχομένου των πηγών, χωρίς προσφυγή σε υποθέσεις,
- ερμηνεία
- ανάλυση ισχυρισμών – θέσεων,
- αξιολόγηση της σημασίας των πηγών για το θέμα της διδασκαλίας.

Σημαντική προϋπόθεση βέβαια αποτελεί ή βαθιά κατανόηση των πηγών. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2016, σ. 192) για τον σκοπό αυτό δίνονται τρία μοντέλα :

1. Το «μοντέλο θέσης» (situation model): μέσω αυτού το μοντέλου η κατανόηση του κειμένου επιτυγχάνεται μέσω της «διανοητικής αναπαράστασης των περιεχομένων του», για την οποία το άτομο στηρίζεται στην προηγούμενη ιστορική γνώση. Βασικό εργαλείο αποτελεί η μελέτη πολλαπλών κειμένων σε συνδυασμό με τη σύνθεση αποδεικτικού δοκιμίου.
2. Το «μοντέλο ντοκουμέντων» (documents' model): συνδυάζει στοιχεία του προηγούμενου μοντέλου (situation model) και της ανάλυσης των διακειμενικών σχέσεων (intertext predicates). Στο συγκεκριμένο μοντέλο μπορούν να αξιοποιηθούν πολλαπλά κείμενα και σκοπός του είναι ο εντοπισμός γεγονότων, τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ τους και η διακειμενικότητα.
3. Το μοντέλο των «άμεσων δραστηριοτήτων αναφερομένων σε κείμενα» (DARTS = directed activities relating to texts): Η αφήγηση ενός κειμένου πρέπει να προσεγγίζεται τόσο από την σκοπιά της «θέσης» (status = είδος αφήγησης, δημιουργός, οπτική, αξιοπιστία κλπ) όσο και της «δομής» (structure = παράγοντες – κλειδιά, συνόψιση βασικού θέματος, είδος θέματος, είδος διάρθρωση και οργάνωση κειμένου κλπ.). Βασικό βήμα η διασάφηση των αφηρημένων εννοιών μέσω παραδειγμάτων των κειμένων.

1. Τα λογοτεχνικά κείμενα ως ιστορικές μαρτυρίες

Τα λογοτεχνικά κείμενα έχουν την ιδιότητα να παρέχουν «από μέσα» (history from inside) σημαντικά στοιχεία της ιστορίας, ως προς την κοινωνική, πολιτισμική και διανοητική

της φύση, σύμφωνα με τις θέσεις των κοινωνιών του παρελθόντος, τις κυρίαρχες ιδέες των ανθρώπων για τις μεταξύ τους σχέσεις και τον τρόπο λειτουργίας των κοινωνιών (Black – MacRaild 2000, Husbands 2000, Rockwell 1974, Schorken 1985, Tosh 1984 στο Μαυροσκούφης, 2016, σ. 42). Ως ιστορικές πηγές κατατάσσονται στις δευτερογενείς για το θέμα που πραγματεύονται και πρωτογενείς για το ιστορικό πλαίσιο της εποχής που γράφτηκαν. Η αξιοπιστία τους δεν είναι ένα στοιχείο που ενισχύει τη θέση τους καθώς υπάρχει ο κίνδυνος να οδηγήσουν σε αναχρονισμούς (Black – MacRaild 2000, Tosh 1984 στο Μαυροσκούφης, 2016, σ. 42)

Τα στάδια για την ανάλυση των λογοτεχνικών κειμένων ως ιστορικές πηγές είναι τα εξής:

1. Επίπεδα ανάγνωσης (Bergmann 2002, Black – MacRaild 2000 στο Μαυροσκούφης, 2016, σ. 43)
 - Σημασιολογική: σημασία λέξεων, ειδικών όρων, πραγματολογικών στοιχείων κλπ.
 - Εξαγωγή συμπερασμάτων για την κουλτούρα και την κοινωνία: ενδεχόμενη χρήση μεταφορών, κωδικών και συμβόλων.
 - Αξιολόγηση – εκτίμηση: γνώσεις και προθέσεις συγγραφέα, τεκμηρίωση, σύγκριση κειμένου με άλλα, σημασία κειμένου για το υπό εξέταση θέμα.
2. Διάταξη πληροφοριών (Ferro 1999 στο Μαυροσκούφης, 2016, σ. 43):
 - Δραματική ή αισθητική: μυθοπλαστική εργασία
 - Αποσπασματική: μνημονική ιστορία
 - Λογική (λογικές δομές): πειραματική ιστορία ή δοκίμιο.
 - Χρονολογική: χρονικό – απλή περιγραφή.
3. Αφηγηματική σκέψη – αφηγήσεις κα ιστορίες (Husbands 2000, White 1985 στο Μαυροσκούφης, 2016, σ. 43):
 - Αφηγηματικά σχήματα κα πλοκή: τρόποι αντίληψης, καταγραφής και οργάνωσης των γεγονότων, των εμπειριών, της δράσης των προσώπων κλπ (= τραγωδία, κωμωδία, σάτιρα, ρομάντζο).
 - Σχήματα μεγάλης ή μικρής κλίμακας: μεγάλες ή μικρές αφηγήσεις.
4. Κειμενική και διακειμενική προσέγγιση (Αθανασοπούλου 2004, LaCarpa 1996, Starobinski 1981 στο Μαυροσκούφης, 2016, σ. 43):
 - Ενδοκειμενική προσέγγιση
 - Εξωκειμενική – διακειμενική προσέγγιση
5. Θεωρίες πρόσληψης και «αντικειμενικότητα» (Jauss 1995, Starobinski 1981 στο Μαυροσκούφης, 2016, σ. 43):
 - Αναγνώστης και ανάγνωση: λογοτεχνική και ιστορική εγγραμματοσύνη κλπ
 - «Αντικειμενικότητα» κειμένου: Το κείμενο διατηρεί τη σχέση με τη πραγματικότητα και «έχοντας το δικαίωμα να ελέγχει τα όσα λέγονται γι' αυτό» (Starobinski 1981).

4.4.2. Μελέτη / Επεξεργασία Παραστατικών Πηγών

4.4.2.1. Οπτικές πηγές

Οι οπτικές πηγές αποτελούν βασικό κομμάτι της σύγχρονης διδακτικής του μαθήματος της ιστορίας. Η εικόνα ως ιστορική πηγή αποτελεί μία αξιόπιστη ιστορική μαρτυρία προσφέροντας διαφορετικές πληροφορίες και ερμηνείες σε σχέση με εκείνες ενός κειμένου ιστορικής αφήγησης (Παληκίδης, 2007) αλλά και γιατί παρέχεται η δυνατότητα αξιοποίησης πολλών εικόνων του παρελθόντος βοηθώντας τους μαθητές να αναπτύξουν την ικανότητα του «παρατηρείν» και της σύγκρισης (Κιτσαράς, 1993) ώστε να αποβούν στα δικά τους συμπεράσματα.

Τα πλεονεκτήματα βάση ερευνών σε παιδαγωγικό και μαθησιακό επίπεδο μέσω της διδακτικής αξιοποίησης των εικόνων ως ιστορικές πηγές είναι αρκετά. Συγκεκριμένα: (α) κινητοποιείται το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα της ιστορίας μέσω της ερευνητικής μάθησης, (β) ενισχύεται η παρατηρητικότητα τους, (γ) έχουν την αίσθηση της αμεσότητας λόγω της συνεχούς και άμεσης επαφής με το υλικό, (δ) ιδιαίτερη ανάπτυξη της ιστορικής φαντασίας, σημαντικός παράγοντας για την διατύπωση υποθέσεων σε ιστορικά προβλήματα, (ε) αναπτύσσεται η ενσυναίσθηση, μέσω της προσπάθειας των μαθητών να κατανοήσουν τα δρώντα πρόσωπα στα πλαίσια της εκάστοτε παρελθοντικής εποχής, (στ) ουσιαστική κατανόηση του ιστορικού εννοιολογικού πλαισίου, και ανάπτυξη ικανοτήτων στους μαθητές (ζ) όπως της μνημονικής ικανότητας και (η) της άντλησης πληροφοριών καθώς τέλος (θ) διευκόλυνση των μαθητών με δυσκολίες στις αναγνωστικές δεξιότητες κατά την μαθησιακή διαδικασία (Μαυροσκούφης, 2016, σ. 194).

Για την αποτελεσματική αξιοποίηση των εικόνων στη διδακτική πράξη, τίθενται κάποιες προϋποθέσεις (Μαυροσκούφης, 2016, σ. 194) όπως: (α) η προσεκτική επιλογή κατάλληλων εικόνων (απλές, καθαρές εικόνες), (β) άσκηση των μαθητών στην ανάλυση και την ερμηνεία τους, (γ) αντιμετώπιση των δυσκολιών που παρουσιάζουν (συσχέτιση με ιστορικά γεγονότα, αναζήτηση δημιουργού), (δ) σύνδεση των εικόνων με το θέμα και τους διδακτικούς στόχους, (ε) η συσχέτισή τους με άλλα είδη πηγών, (στ) καθοδήγηση των μαθητών από τον διδάσκοντα, (ζ) ανατροφοδότηση της μαθησιακής διαδικασίας, (η) αποφυγή χρήσης πληθωρικού αριθμού εικόνων, εκτός κι αν το θέμα της διδασκαλίας προσεγγίζεται κυρίως μέσω των εικόνων (π.χ. προπαγάνδα).

Ως δραστηριότητες αναφέρονται οι εξής (Αντωνιάδης 1995, Βρεττός 1994 στο Μαυροσκούφης, 2016, σ. 194 - 195):

- picture work cards: φύλλο εργασίας με εικόνες, ερωτήσεις και θέματα συζήτησης (ομαδική εργασία),
- φύλλα εργασίας με εικόνες (ατομική εργασία),
- χρήση των εικόνων του διδακτικού εγχειριδίου (π.χ. συσχέτιση με γεγονότα, σύνδεση με ιστορικό πλαίσιο),
- wall displays: παρουσίαση εικόνων στην τάξη με τη συνοδεία σχολίων ή ερωτήσεων,
- κατασκευή εικόνων έπειτα από μελέτη γραπτών πηγών,
- κατασκευή εικόνων, σε συνδυασμό με ερωτήσεις, από μαθητές προορισμένες για τους συμμαθητές τους,
- σύνθεση κειμένου με εικόνες,

- αναζήτηση, επιλογή και κριτική παρουσίαση εικόνων, σχετικών με ιστορικά γεγονότα και πρόσωπα ή το θέμα του μαθήματος.

Έργα Ζωγραφικής

Τα έργα ζωγραφικής μπορούν να αξιοποιηθούν κατά την διδακτική πράξη «ως τεκμήρια» για ιστορικά γεγονότα και προσωπικότητες, ως τεκμήρια για τις ερμηνείες των δημιουργών τους και ως τεκμήρια για την ανάπτυξη των ιστορικών μεθόδων. Για την χρήση εικαστικών πηγών σε ένα διδακτικό πλαίσιο υπάρχει μια σειρά προϋποθέσεων, όπως το ότι οι μαθητές θα πρέπει να έχουν διδαχθεί το ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργήθηκαν τα έργα, καθώς να έχουν στην κατοχή τους πληροφορίες σχετικές με την Ιστορία της Τέχνης (π.χ. τεχνική, τεχνοτροπία, ρεύμα, σχολή). Μέσα από την συγκεκριμένη επεξεργασία του ζωγραφικού έργου ο μαθητής θα οδηγηθεί στην αποκρυπτογράφηση της οπτικής του καλλιτέχνη, στην κατανόηση της εικαστικής διατύπωσης, στη σχέσεις του με την ιδεολογία του δημιουργού, το κοινωνικό πλαίσιο και την κουλτούρα της εποχής (Μαυροσκούφης, 2016, σ. 195).

Για την αποκωδικοποίηση των έργων ζωγραφικής από τους μαθητές ο Μαυροσκούφης (2016, σ. 196), με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, προτείνει τα εξής βήματα:

- πρώτη επαφή με το έργο: υποκειμενική σύλληψη πραγματικότητας - σημαντικός ρόλος τα προσωπικά βιώματα.
- πρώτη «ανάγνωση» (οπτική χωρίς αναζήτηση πρόσθετων πληροφοριών – καταγραφή λεπτομερειών: τόπος, εποχή, άνθρωποι, αντικείμενα).
- δεύτερη «ανάγνωση» (αποκωδικοποίηση – απόδοση νοήματος): διατύπωση απόψεων για το περιεχόμενο, αποσαφήνιση με τη χρήση άλλων πηγών, παρατηρήσεις για τη μορφή, εντοπισμός και ερμηνεία συμβόλων, αποκάλυψη σχέσεων περιεχομένου και μορφής, περιγραφή ιστορικών δεδομένων.
- έλεγχος ιστορικής αξιοπιστίας: πλαίσιο και συνθήκες δημιουργίας, προθέσεις δημιουργού, δεσμεύσεις καλλιτέχνη, τρόπος πρόσληψης και υποδοχή του έργου από σύγχρονους και μεταγενέστερους.

Φωτογραφίες

Οι φωτογραφίες, ως ιστορικά τεκμήρια, μπορούν να αποδώσουν άμεσα το κλίμα μιας άλλης εποχής με αποτέλεσμα την καλύτερη μελέτη της, παρουσιάζοντας παράλληλα και τις διαφορετικές οπτικές της κοινωνικής ζωής προσδιορίζοντας τα στοιχεία της αλλαγής και της συνέχειας. Ωστόσο, για τη συστηματική εξέταση και ερμηνεία τους, οι μαθητές μέσω της διδακτικής διαδικασίας, θα πρέπει να αποκτήσουν ένα πλαίσιο ανάλυσης (Stradling, 2001 στο Μαυροσκούφης, 2016, σ. 197).

Η διδακτική αξιοποίησή τους απαιτεί την εφαρμογή ενός πλαισίου ανάλυσης με συγκεκριμένα βήματα:

1. Η Σακκά (2001 στο Μαυροσκούφης 2016, 197) προτείνει:
 1. Περιγραφή φωτογραφίας (θέμα, τίτλος, περιεχόμενο, περιβάλλον, δραστηριότητες)

2. Ιστορική αξία (φωτογράφος, χρονολογία, ακροατήριο – θεατές, ιστορικά συμφραζόμενα, σκηνικό-σκηνοθεσία, τύπος φωτογραφίας, επιδράσεις)
 3. Σκοπός (φωτογραφική μηχανή, χρόνος, φως, περιορισμοί, τεχνολογία, είδος φιλμ - επεξεργασία)
 4. Σύνθεση
 5. Συμπεράσματα
2. Ο R. Stradling (2001 στο Μαυροσκούφης 2016, 198) προτείνει τα ακόλουθα στάδια:
1. Ερμηνεία (Τι νομίζετε ότι συμβαίνει; Ποια είναι τα πρόσωπα ή τα αντικείμενα; Ποια εποχή του έτους λήφθηκε η φωτογραφία; Είναι φυσική ή σκηνοθετημένη;)
 2. Τεκμηρίωση (πώς το γνωρίζετε;)
 3. Βεβαιότητα (πόσο βέβαιοι είστε;)
 4. Περαιτέρω επεξεργασία και έρευνα (αναζήτηση άλλων πηγών που βοηθούν στα συμπεράσματα, σε τι σας βοηθάει η προηγούμενη γνώση σας για την ερμηνεία της σκηνής;, σας δημιουργούνται απορίες;, ποιες άλλες πηγές θα σας βοηθούσαν για να τις λύσετε;)

Γελοιογραφίες

Οι ιστορικές γελοιογραφίες, αν και δεν χρησιμοποιούνται πολύ συχνά, παρουσιάζουν αρκετά θετικά στοιχεία σε μία διδασκαλία καθώς (α) επιτυγχάνεται η εισαγωγή σε ένα θέμα, (β) δημιουργούνται κίνητρα μάθησης, (γ) είναι εφικτή μία συνοπτική παρουσίαση του θέματος, (δ) δίνεται η δυνατότητα σύγκρισης με πηγές άλλων ειδών, (ε) οι μαθητές παρακινούνται στο να αξιοποιήσουν προϋπάρχουσα ιστορική γνώση, (ζ) επιτυγχάνεται η εστίαση διδασκαλίας και επεξεργασίας ειδικών θεμάτων και τέλος προσφέρεται (η) άμεση κατανόηση πολιτικών/κοινωνικών γεγονότων (Αντωνιάδης 1995, Burston 1972, Niemetz 1983, Stradling 2001, Whitfield 2000 στο Μαυροσκούφης 2016, σ. 200-201). Βασική προϋπόθεση πριν την αξιοποίησή τους ως πηγές, η καλή γνώση του ιστορικού/ κοινωνικού πλαισίου και τα χαρακτηριστικά του ως προς τον δημιουργό, την εποχή, την χώρα προέλευσης, την τεχνική (Αντωνιάδης 1995, Burston 1972, Niemetz 1983, Stradling 2001 στο Μαυροσκούφης 2016, σ. 200-201).

Τα στάδια της επεξεργασίας μιας γελοιογραφίας (Μαυροσκούφης 2016, σ. 201-202):

1^ο στάδιο	
<p>Οπτικά Στοιχεία:</p> <ul style="list-style-type: none"> -καταγράψτε τα πρόσωπα ή τα αντικείμενα που βλέπετε στο σκίτσο -ποια είναι τα σημαντικότερα θέματα που παρουσιάζονται στο σκίτσο; 	<p>Λεκτικά Στοιχεία:</p> <ul style="list-style-type: none"> -σημειώστε τον τίτλο (αν υπάρχει) και τα λεκτικά σχόλια -επισημάνετε λέξεις ή φράσεις που χρησιμοποιεί ο σκιτσογράφος για να προσδιορίσει πρόσωπα ή αντικείμενα στο σκίτσο -σημειώστε κάθε ημερομηνία ή αριθμό που υπάρχει στο σκίτσο
2^ο στάδιο	

<p>Οπτικά Στοιχεία: -ποια από τα στοιχεία του καταλόγου που δημιουργήσατε μοιάζουν να είναι σύμβολα; -ποιο νομίζετε ότι είναι το νόημα κάθε συμβόλου; -η γενική σχεδίαση ή οι λεπτομέρειες αναπαρίστανται με ρεαλιστικό ή υπερβολικό τρόπο;</p>	<p>Λεκτικά Στοιχεία: -ποιες λέξεις ή φράσεις στο σκίτσο φαίνεται να είναι οι πιο σημαντικές; -γιατί το πιστεύετε αυτό; -να επισημάνετε επίθετα που περιγράφουν τα συναισθήματα και τις ιδέες που εκφράζονται στο σκίτσο</p>
3ο στάδιο	
<p>-περιγράψτε τη δράση που παρατηρείται στο σκίτσο -εξηγήστε πώς τα λεκτικά στοιχεία επεξηγούν το σκίτσο -έχει σχέση το περιεχόμενο του σκίτσου με πραγματικά ιστορικά γεγονότα, πρόσωπα κλπ ή αποτελεί εντελώς φανταστική σύλληψη; -προσδιορίστε το μήνυμα του σκίτσου -ποιες κοινωνικές ομάδες θα συμφωνούσαν ή θα διαφωνούσαν με το μήνυμα; γιατί;</p>	
4ο στάδιο	
<p>-διασταυρώστε το περιεχόμενο του σκίτσου με άλλες πηγές και παρουσιάστε τα συμπεράσματά σας.</p>	
5ο στάδιο	
<p>-γράψτε μια παράγραφο σχετικά με τη σημασία του σκίτσου ως ιστορικής πηγής -γράψτε μια σύντομη αφήγηση με αφορμή το σκίτσο -αναζητήστε και άλλα σκίτσα με το ίδιο ή παραπλήσιο θέμα από την ίδια εποχή και χώρα και συγκροτήστε μία συλλογή. Στη συνέχεια δώστε τίτλο στη συλλογή και γράψτε ένα κατατοπιστικό εισαγωγικό σημείωμα. -αναζητήστε σκίτσα από άλλες χώρες ή εποχές με το ίδιο θέμα: συγκρίνοντάς τα μεταξύ τους να εντοπίσετε ομοιότητες και διαφορές και να προσπαθήσετε να τις εξηγήσετε</p>	

Χάρτες

Με τη χρήση των χαρτών κατά την διδακτική του μαθήματος της Ιστορίας, επιτυγχάνεται, ως προς τα ιστορικά προβλήματα, αρχικά το πού έλαβαν χώρα και έπειτα η σύγκρισή τους. Επίσης ανακαλύπτονται αιτίες και συνέπειες ενώ παράλληλα αντλούνται πολύτιμες πληροφορίες ώστε οι μαθητές να μπορούν να έχουν την δυνατότητα να επεξεργαστούν ένα ιστορικό γεγονός και να το προσεγγίσουν μέσα από μια συνολική θεώρηση (Μαυροσκούφης, 2016, σ. 202).

Δραστηριότητες που μπορούν να πραγματοποιηθούν από τους μαθητές, με την προϋπόθεση ότι θα έχουν διδαχθεί «το πλαίσιο ανάλυσης» (Μαυροσκούφης, 2016, σ. 202):

- άντληση ιστορικών πληροφοριών από τους χάρτες και η καταγραφή τους σε κείμενο/διάγραμμα,
- εξερεύνηση και συνειδητοποίηση των γεωγραφικών χαρακτηριστικών μιας περιοχής,
- τοποθέτηση πληροφοριών σε ένα χάρτη με βάση διάφορες πηγές,
- σύγκριση χαρτών διαφορετικής εποχής και εντοπισμός και εξήγηση ομοιοτήτων και διαφορών,
- συσχέτιση χαρτών με άλλου είδους πηγές,
- κατασκευή χάρτη.

Στατιστικοί πίνακες

Η χρήση στατιστικών πινάκων κατά τη διδακτική του μαθήματος της Ιστορίας συμβάλλει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων των μαθητών, συγκεκριμένα: αναζήτησης, έρευνας, οργάνωσης, συσχέτισης, ανάλυσης, ερμηνείας και αξιολόγησης δεδομένων, στην ανάπτυξη κινήτρων μάθησης και της ιστορικής σκέψης, στην ερευνητική και ενεργητική μάθηση, στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και αποδέσμευση από το διδακτικό εγχειρίδιο (Siler, 2001 στο Μαυροσκούφης, 2016, σ. 207). Η διδασκαλία μπορεί να βασίζεται είτε σε υπάρχοντα δεδομένα για τα οποία η επεξεργασία τους θα βασίζεται σε ερωτήσεις, είτε σε ερωτήσεις βάση των οποίων θα αναζητούνται δεδομένα (Kornblith, 2002 στο Μαυροσκούφης, 2016, σ. 207).

Κινηματογράφος και τηλεόραση

Ο κινηματογράφος και η τηλεόραση ασκούν μεγάλη επιρροή στα παιδιά με αποτέλεσμα να αποτελούν χρήσιμα παιδαγωγικά εργαλεία, υπό την προϋπόθεση ότι θα γίνεται συστηματική και κριτική αξιοποίησή τους. Συγκεκριμένα ως προς την διδακτική της ιστορίας τα θετικά των δύο μέσων είναι αρκετά καθώς αναπτύσσονται οι γνώσεις στις ιστορικές αναπαραστάσεις/ αφηγήσεις των μαθητών, το νόημα αποδίδεται με άμεσο τρόπο, άμεση και βαθύτερη γνώση άγνωστων ιστορικών γεγονότων, οι μαθητές αντιλαμβάνονται το κλίμα της εποχής καθώς και τις σκέψεις, τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών παλιότερων εποχών ενώ, τέλος, παρέχεται η δυνατότητα συσχέτισης εικόνων με το λόγο της ιστοριογραφίας και την ιστορική σκέψη (Μαυροσκούφης, 2016, σ. 204)

Βασικές λοιπόν προϋποθέσεις για τη χρήση του κινηματογράφου και της τηλεόρασης ως ιστορικές πηγές είναι:

- η προσεκτική επιλογή του υλικού,
- η σαφήνεια των διδακτικών και μαθησιακών στόχων και η επιλογή κατάλληλων δραστηριοτήτων
- υπολογισμός του χρόνου,
- χρήση πλαισίου ανάλυσης και βιβλιογραφίας με σκοπό την κριτική προσέγγιση,
- προσοχή στην προετοιμασία για την πορεία της διδασκαλίας
- μεθοδική καθοδήγηση των μαθητών
- προκαταρκτική συζήτηση και κριτική παρουσίαση των εργασιών στην τάξη (Dickinson 1972, Niemetz 1983, Strandling 2001 στο Μαυροσκούφης, 2016, σ. 205) .

Έτσι οι εκπαιδευτικοί προτείνεται να ακολουθούν τα παρακάτω βήματα (Μαυροσκούφης, 2016, σ. 205):

- επιλογή γενικού υλικού με κριτήρια με τη διδακτική πρόθεση και λειτουργία,
- σύγκριση τμημάτων του υλικού με άλλες ιστορικές πηγές και βιβλιογραφία – αξιολόγηση – καταγραφή σχολίων,

- επιλογή συγκεκριμένου υλικού – προσεκτική εξέταση – ανάλυση – σύγκριση με άλλο υλικό,
- προβολή του υλικού ύστερα από εισαγωγική συζήτηση και διευκρίνιση των καθηκόντων των μαθητών
- διακοπές για συζήτηση και ανάλυση,
- προβολή αποσπασμάτων με και χωρίς ήχο (= αξιολόγηση της επίδρασής του στον τρόπο πρόσληψης της εικόνας),
- δεύτερη (συνολική) προβολή,
- κατ' οίκον εργασία (π.χ. σύγκριση οπτικού υλικού με ιστοριογραφικό έργο).

4.4.2.2. Ηχητικές πηγές (ραδιόφωνο, τραγούδια, προφορική ιστορία)

Σύμφωνα με τον Μαυροσκούφη (2016, σ. 208) οι ηχητικές πηγές διακρίνονται σε τρεις είδη πηγών το ραδιόφωνο ραδιόφωνο, τα τραγούδια και τις προφορικές ιστορίες.

Το ραδιόφωνο δεν αποτελεί γνωστή πρακτική της διδασκαλίας της Ιστορίας, γι αυτό καλό είναι όταν χρησιμοποιείται να γίνεται βάση συγκεκριμένων αρχών όπως (α) προσεκτική επιλογή των πηγών της, (β) καθορισμός συγκεκριμένων στόχων κατά την διδασκαλία τους, (γ) επεξεργασία των τόσο πριν όσο και μετά τη διδασκαλία για καλύτερη κατανόηση από τους μαθητές, (δ) συσχέτιση με άλλες πηγές, (ε) σύντομη ακρόαση (5-10 λεπτά), (στ) ενεργητικός τρόπος ακρόασης, (ζ) συνοδεία ελκυστικού υλικού, οι οποίες προκαλούν ερωτήματα στους μαθητές και επιτυγχάνονται οι διδακτικοί στόχοι (Μαυροσκούφης, 2016, σ. 208).

Τα τραγούδια ως ιστορική πηγή μπορεί να αξιοποιηθούν για τη διδασκαλία θεμάτων της κοινωνικής, πολιτικής, στρατιωτικής, πολιτιστικής και διανοητικής φύσης της ιστορίας (Μαυροσκούφης, 2016, σ. 209). Το πλαίσιο που χρησιμοποιείται κατά την διδακτική τους διαδικασία, (Αντωνιάδης 1995 στο Μαυροσκούφης, 2016, σ. 209), είναι το εξής:

1. Λειτουργική μνήμη (Funktionales Moment):
 - σε τι σκοπεύει;
 - τι είδους είναι (σατιρικό, αντιστασιακό κλπ.);
2. Στιγμές Επικοινωνίας (Kommunikatives Moment):
 - σε τι ανακοινώνεται; σε ποια μέσα; σε ποιους;
 - ανήκουν ο στιχουργός και ο συνθέτης στην ίδια κοινωνική τάξη με εκείνη του κοινού στο οποίο απευθύνεται το τραγούδι;
3. Στιγμή Αποσαφήνισης (Aufklarung Moment)
 - ποιες πληροφορίες περιέχει;
 - για ποια πραγματικότητα κάνει λόγο;
4. Μουσική στιγμή (Musikalishes Moment)
 - η μουσική είναι πρωτότυπη ή δανεισμένη από άλλο τραγούδι;
 - ποια επίδραση ασκεί στον ακροατή ο ρυθμός;
 - η επιλογή των οργάνων παίζει ιδιαίτερο ρόλο;

5. Συναισθηματική Στιγμή (Emotionales Moment)
 - ποια συναισθήματα προκαλούνται στον ακροατή;
 - ποια αξία έχει το τραγούδι για τον τραγουδιστή και τον ακροατή;
6. Στιγμή Αλληλεγγύης (Solidarisches Moment)
 - δημιουργείται στον ακροατή κάποιο συναίσθημα του «εμείς»;
 - ποιες αλλαγές οπτικής ή στάσεων προκαλούνται στον ακροατή;

Η διδασκαλία με βάση πηγές της προφορικής ιστορίας ή της «φωνής του παρελθόντος», όπως την χαρακτηρίζει ο Thompson, απαιτεί καλά σχεδιασμένες και οργανωμένες δραστηριότητες, συνήθως με τη μορφή σχεδίου εργασίας (project) με τις εξής φάσεις (Μαυροσκούφης, 2016, σ. 210):

Καθήκοντα μαθητών – πορεία εργασίας		
Οργανόγραμμα project	Κατάλογος ελέγχου συνεντεύξεων	Συγκρότηση βιογραφικών για τα πρόσωπα που θα δώσουν συνεντεύξεις
Χρονοδιάγραμμα project	Βασικές υπομνήσεις για τις συνεντεύξεις	Κριτική προσέγγιση πηγών
Μορφή ανακοίνωσης του project	Μοντέλο ερωτηματολογίου για τις συνεντεύξεις	Πλαίσιο ανάλυσης των συνεντεύξεων
Πλαίσιο ιστορικών συμφραζομένων /γνωστικό υπόβαθρο	Μεταγραφή των συνεντεύξεων	ερμηνεία
Προκαταρκτικό φύλλο εργασίας (ερωτηματολόγιο)	-	Διαμόρφωση συμπερασμάτων – μορφή τελικής έκθεσης
Αξιολόγηση Project προφορικής ιστορίας		
Φάση 1 ^η (διαμορφωτική)	φάση 2η τελική	φάκελος εργασιών

4.4.2.3. Απτικές πηγές (Κατάλοιπα του υλικού πολιτισμού) - Ιστορικοί χώροι

Η διδασκαλία της Ιστορίας μέσω επισκέψεων αρχαιολογικών/ιστορικών χώρων και καταλοίπων του υλικού πολιτισμού (μνημεία, εργαλεία, όπλα κ.ά.) παρουσιάζει και προωθεί την ερευνητική, ανακαλυπτική, ενεργητική και βιωματική μάθηση, συμβάλλει στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης – συνείδησης και ενσυναίσθησης και στην συνειδητοποίηση της επιστημονικής υπόστασης της ιστορικής γνώσης. Επίσης, προσφέρει μια διδακτική

ποικιλία και ενοποίηση της σχολικής με την εξωσχολική μάθησης καθώς και συνδυασμό των περιηγήσεων των μαθητών με τη μελέτη άλλων πηγών. Επίσης, παρουσιάζεται ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών όπως παρατηρητικότητα, περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία, σύγκριση, διατύπωση υποθέσεων και ερωτημάτων, ιστορική φαντασία, επινοητικότητα, ανακάλυψη, επίλυση προβλημάτων, συσχέτιση κατασκευής με χρήση, ταξινόμηση και αρχειοθέτηση, χρήση και κατασκευή χαρτών κ.ά.. Η πραγματοποίησή της γίνεται υπό την προϋπόθεση της συστηματικής, οργανωμένης και μεθοδικής προετοιμασίας κατά την οποία θα πρέπει να ακολουθούνται συγκεκριμένα βήματα (Μαυροσκούφης, 2016, σ. 211-213):

- επιλογή χώρου επίσκεψης – ένταξη στο σχεδιασμό και τον προγραμματισμό των μαθημάτων,
- ενημέρωση μαθητών και σύντομη συζήτηση στην τάξη,
- προσδιορισμός χρόνου επίσκεψης,
- προεργασία/οργάνωση από τον εκπαιδευτικό (αναζήτηση και επεξεργασία πληροφοριών, αξιοποίηση καταλόγων ή οδηγών, σχέδιο δραστηριοτήτων, φύλλα εργασίας κ.λπ.),
- αναλυτική ενημέρωση μαθητών για το σκοπό της επίσκεψης (θέμα, περιεχόμενα, διαδικασίες και καθήκοντα),
- πραγματοποίηση της επίσκεψης (επιτόπια ενημέρωση, δραστηριότητες),
- εργασίες και δραστηριότητες μετά την επίσκεψη – παρουσίαση και συζήτηση στην τάξη.

5. Η Πολυτροπικότητα στη διδασκαλία της Ιστορίας

Η σύγχρονη διδακτική της Ιστορίας βασίζεται στην πολυσημειωτική και πολυτροπική προσέγγιση του ιστορικού λόγου για την κατανόηση του ιστορικού παρελθόντος. Η ιστορική κατανόηση δεν στηρίζεται πλέον στο γραπτό ή προφορικό κείμενο, αλλά αναζητά μέσα «μη γλωσσικής επικοινωνίας και δρομολογείται μια συνεργασία με τους φορείς που παράγουν σήμερα πολυτροπικό λόγο» για την αποτελεσματικότερη ένταξή τους στην ιστορική εκπαίδευση (Σμυρναίος, 2013, σ. 253).

Βάση της πολυτροπικής θεωρίας η νοηματοδότηση της Ιστορίας γίνεται μέσω των σημειωτικών πηγών (Jewitt, 2009, σ. 22) δηλαδή των ιστορικών πηγών οι οποίες προβάλλονται με διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους (ήχος- εικόνα- κείμενο) (Kress, 2009, σ. 52-53), ανάλογα με «την ανεκτικότητα - ενταξιμότητά τους» (Kress, 2009, σ. 58). Η μελέτη και μη γραπτών ιστορικών πηγών από τους σύγχρονους ιστορικούς, ανέδειξε την παρουσία της πολυτροπικότητας κατά την διερευνητική ιστορική διαδικασία (Μαυροσκούφης, 2016, σ. 20). Εξελίξεις ακολούθησαν και στην ερμηνεία των πηγών εφόσον πραγματοποιείται βάση των νέων εργαλείων υψηλής τεχνολογίας προσφέροντάς τους μία λειτουργία «τεκμηριωτική» αλλά και «αναθεωρητική στην απόδοση νοήματος» (Μαυροσκούφης, 2016, σ. 20).

Μέσω των πολυτροπικών Ιστορικών μαθησιακών περιβαλλόντων ο μαθητής θα αξιοποιεί δυνατότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης βάση των πολυτροπικών ερεθισμάτων με αποτέλεσμα την πλήρη αντικατάσταση της αφήγησης και αποστήθισης, που στιγματίζει το μάθημα της ιστορίας, ανάλογα (α) με την επιλογή του θέματος, (β) των διαθέσιμων υλικών, (γ) την ηλικία των μαθητών, (δ) τον τύπο του σχολείου, (ε) την ικανότητα και την απαιτητική προετοιμασία του δασκάλου και των μαθητών του (Σμυρναίος, 2013, σ. 254). Αυτή η πολλαπλή αναπαράσταση της ιστορικής πραγματικότητας και η χρήση πολλαπλών σημειωτικών πόρων στέκεται απέναντι στον δασκαλοκεντρισμό και την παθητικότητα των μαθητών που προκαλεί η αφήγηση, επηρεάζοντας τα μαθησιακά αποτελέσματα βασιζόμενες σε συνδυασμό πολυτροπικών, ομαδοσυνεργατικών και κριτικών προσεγγίσεων και στο εννοιολογικό ιστορικό πλαίσιο «επιθυμία, εμπειρία, ερέθισμα, ενδιαφέρον, καινοτομία» (Σμυρναίος, 2013, σ. 255, 259).

Η εφαρμογή της πολυτροπικότητας κατά την διδακτική διαδικασία μπορεί να γίνει στις εξής πηγές που λειτουργούν ως ιστορικές:

Ιστορικά αντικείμενα

Τα ιστορικά αντικείμενα, με την κατάλληλη διδακτική προετοιμασία και προσέγγιση από τον εκπαιδευτικό μπορούν να προκαλέσουν στους μαθητές το αίσθημα της περιέργειας και του ενδιαφέροντος εφόσον τα προσεγγίζουν ως «πύλη από μία άλλη εποχή» (Aris, 1999 στο Σμυρναίος, 2013, σ. 263). Βάση αυτής της προσέγγισης παρέχεται η δυνατότητα ανάπτυξης διερευνητικών κινήτρων προκειμένου οι μαθητές να κατανοήσουν τις κοινωνικές πράξεις και σχέσεις των ανθρώπων (Miller & Tilley, 1996 στο Σμυρναίος, 2013, σ. 263) της αντίστοιχης παρελθοντικής εποχής που εκπροσωπούν. Η διαδικασία των μαθητών για την διερεύνησή τους βασίζεται στην «παρατήρηση, στη συλλογή πληροφοριών, στην επισήμανση των χαρακτηριστικών τους, στο σχεδιασμό τους, σε ερωτήσεις κατά τις οποίες

αναπτύσσεται η ιστορική φαντασία τους για το παρελθόν από το οποίο προέρχονται.» Οι μαθητές μπορούν να εξασκηθούν στην σύγκρισή τους με άλλες αντίστοιχες πηγές και την ταξινόμησή τους κάνοντας συνεχείς αναφορές στην εποχή και το κοινωνικό πλαίσιο που ανήκαν (Σμυρναίος, 2013, σ. 263).

Εικόνες, φωτογραφίες και κινηματογράφος

Κάθε εικονικό σημειωτικό σύστημα, ελκύει ιδιαίτερα τα παιδιά, με αποτέλεσμα στην διδακτική και κυρίως στην διδακτική της ιστορίας, να έχουν καταλάβει μία εξέχουσα θέση. Σύμφωνα με τον Gaskell, κάθε μορφή εικονικού αντικειμένου αποτελεί μία «αυτοδύναμη και πολλαπλά διαμεσολαβημένη ιστορική μαρτυρία» ανακαλώντας στη μνήμη ιστορικές καταστάσεις του παρελθόντος (Κόκκινος, 2004, σ. 77). Η λειτουργία τους κατά την διδακτική διαδικασία είναι να προκαλούν στους μαθητές προβληματισμούς, να τους παρέχουν ερεθίσματα και κατάλληλες πληροφορίες ώστε να ενεργοποιηθούν οι νοητικές τους λειτουργίες, να αποσαφηνίσουν έννοιες και να συμπληρώσουν καθώς και να επεκτείνουν τις εμπειρίες τους (Χριστιάς, 1992 στο Σμυρναίος 2013, σ. 265). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μεταφέρουν «τις οπτικές μαρτυρίες από το περιθώριο στο κέντρο της ιστορικής έρευνας», εφόσον με αυτό τον τρόπο προσφέρεται στους μαθητές, μέσω της λεκτικής μορφής και παράλληλα της νοητικής αναπαράστασης, η δυνατότητα να κατανοήσουν άμεσα τις νέες πληροφορίες (Berry, 2008 στο Σμυρναίος 2013, σ.266).

Συγκεκριμένα, για την φωτογραφία ο Burke υποστηρίζει πως αποτελεί αδιάψευστο ιστορικό τεκμήριο, προσφέροντας απόλυτη αντιστοιχία γεγονότος και αναπαράστασης σε αντίθεση με τις κειμενικές πηγές οι οποίες πρέπει να ελέγχονται για την υποκειμενικότητα του συντάκτη τους (Κόκκινος, 2004, σ. 77). Όσον αφορά τα εικαστικά έργα ως ιστορικά τεκμήρια «αναδεικνύονται από την εποχή τους και αναδεικνύουν την εποχή τους» (Σμυρναίος 2013, σ. 270). Επίσης, μία σημαντική κατηγορία οπτικών μαρτυριών αποτελεί ο κινηματογράφος, ο οποίος διαμορφώνεται μέσα από την πολύτροπη ανάγνωση της ιστορίας. Με το συγκεκριμένο μέσο επιτυγχάνεται «η υπέρβαση των ιδεολογικών στεγανών και των επιβεβλημένων σιωπών της ιστορικής μνήμης». Σύμφωνα με τον Ferro «οι κινηματογραφικές ταινίες συμβάλλουν στη σύνθεση μιας αντι- ιστορίας, μιας ανεπίσημης Ιστορίας, η οποία έχει εν μέρει απελευθερωθεί από τα αρχεία εγγράφων, τα οποία δεν συντηρούν τίποτε άλλο εκτός από την μνήμη των θεσμών μας. Διαδραματίζοντας λοιπόν ενεργητικό ρόλο ως αντίστιξη της επίσημης Ιστορίας, η ταινία αναδεικνύεται σε δημιουργό την Ιστορίας, εφόσον συμμετέχει στη διαμόρφωση συνειδήσεων» (Κόκκινος, 2004, σ. 78).

Για την «ανάγνωση» μίας εικόνας ή φωτογραφίας απαιτείται ιδιαίτερη προετοιμασία και ευελιξία από τον εκπαιδευτικό για να μην χαθεί ο πραγματικός ρόλος του μέσου και καταλήξει σε απλή διασκεδαστική ενασχόληση. Απαιτούνται τεχνικές αποκωδικοποιήσεις κατά τις οποίες οι μαθητές πρέπει να εκπαιδευτούν και να εξοικειωθούν. Επίσης, τα εικονικά σημειωτικά συστήματα κατά τη διαδικασία της ερμηνείας τους, λαμβάνονται υπόψη ως «συστατικά στοιχεία» της κουλτούρας της εποχής που εκπροσωπούν (Κόκκινος, 2004, σ. 72). Το πρώτο βήμα ουσιαστικά είναι η παρατήρησή τους, συλλαμβάνοντας τα σημαντικά χαρακτηριστικά τους και τις λεπτομέρειές τους. Έπειτα, η ανίχνευση κάποιας ιστορικής πλοκής που προσπαθούν να διηγηθούν και τέλος, η ερμηνεία των συμβόλων που θα οδηγήσουν στην συμπλήρωση της πλοκής τους (Σμυρναίος, 2013, σ. 267-268). Η θέση τους κατά την διδακτική διαδικασία, με στόχο την δημιουργία και ανάπτυξη ενός ιστορικού

προβλήματος, μπορεί να είναι στην αρχή ως εισαγωγή, ώστε να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών, κατά την εξέλιξή της ή να αποτελεί μέσο αξιολόγησης και ανακεφαλαίωσης.

Ο κινηματογράφος αντιστοίχως, ως βοηθητικό μέσο για την ιστορική κατανόηση μέσα στην τάξη απαιτεί μία πολύ καλά οργανωμένη από τον εκπαιδευτικό διδασκαλία, διαμορφωμένη σε στάδια παρακολούθησης σημαντικών σημείων, τα οποία θα συνοδεύονται από ερωτήσεις, διάλογο, φύλλα εργασίας (Σμυρναίος, 2013, σ. 278).

Σκίτσα, κόμικς, γελοιογραφίες

Μέσα από τα σκίτσα, τα κόμικς και τις γελοιογραφίες επιτυγχάνεται η ανάπτυξη του ιστορικού εγγραμματισμού, καθώς ο συνδυασμός εικόνων και κειμένου αποτελούν ένα μέσο γνώσης και εμπειρίας της ιστορίας μέσω αφηγήσεων. Κατά την διάκριση του Bruner, οι εικονο-αφηγήσεις βρίσκονται ανάμεσα στην «εικονιστική» και στην «συμβολική αναπαράσταση» παίζοντας έναν «διαμεσολαβητικό ρόλο στην πραγματικότητα και στις γνωστικές δομές του μαθητή». Τα στοιχεία της ασάφειας και της εκκρεμότητας που προέρχονται μέσα από τις αναπαραστάσεις κινητοποιούν τον μαθητή στην αναζήτηση της ερμηνείας των γεγονότων (Σμυρναίος, 2013, σ. 273).

Η χρήση τους κατά την διδακτική διαδικασία μπορεί να γίνει ως εισαγωγή στο ιστορικό θέμα, στην επεξεργασία – ερμηνεία του ιστορικού γεγονότος, καθώς και ως μέσο αξιολόγησης (Τζόκας, 2002 στο Σμυρναίος, 2013, σ. 274).

Μουσειακή εκπαίδευση

Το μουσείο αποτελεί την τέταρτη κατηγορία των πηγών τοπίου (Ρεπούση, 2004β, σ. 89). Αναπαριστά τη σχέση μιας κοινωνίας με τη δική της ιστορία αλλά και με την ιστορία των άλλων κοινωνιών (Νάκου, 2001 στο Σμυρναίος, 2013, σ. 282). Η επίσκεψη των μαθητών σε έναν μουσειακό χώρο στα πλαίσια της διδακτικής της ιστορίας παρέχει μια διαδραστική αφήγηση καθώς τα υλικά κατάλοιπα που εκθέτει προσφέρονται σε πολλαπλούς τύπους προσέγγισης χωρίς να παραβλέπονται άλλοι τύποι νοημοσύνης (λογικομαθηματική, χωροαντιληπτική κ.ά.), όπως αντιστοίχως στα γραπτά κατάλοιπα που βασίζονται μόνο στη γλωσσική ή λεκτική νοημοσύνη (Νάκου, 2006, σ. 308).

Η διαδραστική αφήγηση που προσφέρει η ξενάγηση σε έναν μουσειακό χώρο επιτυγχάνεται με τον συνδυασμό: μαγνητοφωνημένων/βιντεοσκοπημένων σχολίων, κατάλληλου φωτισμού και μουσικής, μελέτη τοποθέτησης των μουσειακών αντικειμένων και την ενεργή δράση των υπαλλήλων του μουσείου, με αποτέλεσμα την δημιουργία ενός περιβάλλοντος αρκετά εντυπωσιακό (Σμυρναίος, 2013 σ. 285), που μέσω της εμπειρίας, της ευχαρίστησης και της δράσης «το υποκείμενο που μαθαίνει και το υποκείμενο που διδάσκει έχουν ίση δύναμη» (Νάκου, 2006, σ. 26), αναμένοντας έτσι την παρουσία της κριτικής σκέψης των παιδιών για το παρελθόν.

Τ.Π.Ε. (Τεχνολογίες Πληροφόρησης και Επικοινωνίας)

Η εισαγωγή και η παρουσία των τεχνολογιών στην τάξη κατά την διδασκαλία της ιστορίας, παρέχει στους μαθητές μια μεγάλη ποικιλία πρωτογενών και δευτερογενών πηγών καθώς και την δυνατότητα ιστορικών προσομοιώσεων και την κατασκευή χρονολογικών

σειρών (Sebba, 2000 στο Συμυρναίος, 2013, σ. 293). Μέσα από το νέο περιβάλλον οι μαθητές μπορούν να συνδυάσουν διαφορετικές τεχνικές και δυνατότητες βγαίνοντας από την θέση του παθητικού δέκτη και αναλαμβάνοντας ενεργό ρόλο στη διαδικασία της ιστορικής μάθησης. Ο εκπαιδευτικός αφήνει πίσω του τον ρόλο του πομπού της πληροφορίας και αναλαμβάνει τον ρόλο του οργανωτή των δραστηριοτήτων (Σολομωνίδου, 2001 στο Κόκκινος - Νάκου, 2006, σ. 195).

Η διδακτική της Ιστορίας μέσω Τ.Π.Ε. προσφέρει την δυνατότητα καλλιέργειας μιας σύνθετης ιστορικής σκέψης, τον εμπλουτισμό της και την συγκρότησή της αποφεύγοντας «την συσσώρευση πληροφοριών» για το παρελθόν και την επιφανειακή τους απομνημόνευση. Αποτελούν ταυτόχρονα «διερευνητικό εργαλείο» και «υποστηρικτικό μέσο» της οικοδόμησης της ιστορικής τους γνώσης. (Κάββουρα, 2006 στο Κόκκινος - Νάκου, 2006, σ. 195). Τέλος, οι μαθητές έχουν την δυνατότητα του ελέγχου της προόδου της εργασίας τους, της διορθωτικής ανατροφοδότησης καθώς και την ανάπτυξη της δημιουργικής και ομαδικής σκέψης (Μακράκης, 2000 στο Κόκκινος - Νάκου, 2006, σ. 195).

6. Ιστορική Εκπαίδευση και Συγκρουσιακά Θέματα

6.1. «Συγκρουσιακά Θέματα» - Ορισμός

Αρκετοί είναι οι ορισμοί των «συγκρουσιακών θεμάτων» (controversial issues), προκειμένου να γίνουν πιο κατανοητά. Ένας από τους ορισμούς που δίνονται είναι αυτός του Robert Stradling, σύμφωνα με τον οποίο «συγκρουσιακά είναι εκείνα τα θέματα στα οποία η κοινωνία μας είναι σαφώς διαιρεμένη και σημαντικές ομάδες μέσα σε αυτήν υποστηρίζουν αντικρουόμενες ερμηνείες ή λύσεις βασισμένες σε διαφορετικές αξίες» (Stradling, 1985 στο Μαυροσκούφης, 2015, σ. 121) ή, σύμφωνα με άλλον ορισμό θέματα, για τα οποία «ένας αριθμός ανθρώπων επιχειρηματολογεί σχετικά με αυτά, χωρίς, όμως, να καταλήγει σε αδιαμφισβήτητο συμπέρασμα» (Quolton, 2004 στο Μαυροσκούφης, 2015, σ. 121). Με τους δύο προηγούμενους έρχεται να συμφωνήσει ο Crick λέγοντας πως ουσιαστικά πρόκειται για «... ένα θέμα για το οποίο δεν υπάρχει καμία καθιερωμένη ή συνολικά αποδεκτή άποψη. Τέτοια θέματα είναι εκείνα τα οποία συνήθως διαιρούν την κοινωνία και για τα οποία σημαντικές ομάδες προβάλλουν αντιτιθέμενες εξηγήσεις και λύσεις» (Crick, 1998, στο Μαυροσκούφης, 2015, σ. 121). Επίσης μπορούν να οριστούν ως εκείνα, στα οποία υπάρχουν ανταγωνιστικές αξίες ή συμφέροντα, εκείνα που είναι εξαιρετικά περίπλοκα ή εκείνα που είναι τοπικού ενδιαφέροντος (Berg et.al. 2003 στο Μαυροσκούφης, 2015, σ. 121).

Μέσα από την μελέτη των διαφορετικών ορισμών παρουσιάζονται τρία χαρακτηριστικά που καθορίζουν ένα θέμα συγκρουσιακό όταν (Levinson 2006 στο Μαυροσκούφης, 2015, σ. 122):

1. «Οι άνθρωποι εκκινούν από διαφορετικές προκείμενες, έχουν διαφορετικές πεποιθήσεις, πιστεύω, τρόπους κατανόησης και αξίες ή προβάλλουν αντιτιθέμενες εξηγήσεις ή λύσεις, που λογικά προκύπτουν από τις προκείμενες,
2. Εμπλέκεται σημαντικός αριθμός ανθρώπων ή διαφορετικές ομάδες,
3. Η διαμάχη ή η διαφωνία γύρω από το θέμα δεν μπορεί να διευθετηθεί με προσφυγή σε τεκμήρια».

Ο Levinson (2006 στο Μαυροσκούφης, 2015, σ. 122) προτείνει ένα επιστημολογικό πλαίσιο προκειμένου να κατανοηθεί η φύση των συγκρουσιακών θεμάτων το οποίο αποτελείται από τρία μέρη, τα οποία αλληλοεξαρτώνται.

Το πρώτο μέρος ονομάζεται «κατηγορίες έλλογης διαφωνίας»:

1. Δεν υπάρχουν τεκμήρια, αλλά πιθανόν να παρουσιαστούν έπειτα,
2. τα τεκμήρια είναι αντικρουόμενα και δεν είναι εύκολη η αξιολόγησή τους,
3. η αξιολόγηση των κριτηρίων για ένα θέμα έχει καθοριστεί ωστόσο αμφισβητείται η αξία που τους έχει αποδοθεί,
4. απουσία τοποθέτησης σε σχέση με την διατύπωση κρίσεων,
5. συμφωνία κριτηρίων, αλλά αμφισβητείται η ερμηνεία κάποιων λόγω ασάφειας εννοιών,
6. διαφορετικοί τρόποι για την εξέταση κάθε πλευράς του θέματος, ώστε είναι δύσκολη η διατύπωση μίας αξιολογικής κρίσης,
7. διαφωνία με τα κριτήρια που σχετίζονται με μία αξιολογική κρίση,

8. διαφορετικές εμπειρίες στα άτομα, που τους ωθούν σε διαφορετικές κρίσεις,
9. ασυμφωνία ως προς πλαίσιο εξέτασης και κατανόησης της σύγκρουσης και διατύπωση αξιολογικών κρίσεων.

Το δεύτερο μέρος αφορά τις επικοινωνιακές αξίες ή τις διαθέσεις που είναι απαραίτητες για την εμπλοκή σε έλλογη διαφωνία:

1. η υπομονή,
2. η ανεκτικότητα,
3. ο σεβασμός σε διαφορές,
4. η προσεκτική - ενεργητική ακρόαση,
5. η προσέγγιση θεμάτων με «ανοιχτό μυαλό»,
6. η έντιμη αυτοέκφραση
7. η τήρηση των διαδικασιών που έχουν συμφωνηθεί,
8. η ελευθερία έκφρασης
9. η ισοτιμία.

Και το τελευταίο μέρος αφορά τους τρόπους σκέψης και τις εμπειρίες που μπορούν να δια φωτίσουν τις διαφωνίες:

1. Αφηγηματικός τρόπος (narrative mode), στον οποίο παρουσιάζονται όλοι όσοι εμπλέκονται και μη ειδικών.
2. Λογικο-επιστημονικό τρόπο (logico-scientific mode), που αφορά τη λογική ανάλυση και τα επιστημονικά επιχειρήματα.

Επίσης πρέπει τονιστεί πως οι άνθρωποι «βλέπουν τον κόσμο μέσα από τα δικά τους σχήματα, που διαμορφώνονται από τη γέννησή τους καθώς αυτοί αλληλεπιδρούν με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον τους» (Lynch & McKenna 1990, McVee και άλλοι 2005 στο Μαυροσκούφης, 2015, σ. 124). Γι αυτό κατά την διδασκαλία των συγκρουσιακών θεμάτων θα πρέπει να υπολογίζονται και οι εξής παράμετροι (Quolton et.al. 2004 στο Μαυροσκούφης, 2015, σ. 125):

1. διαφορετικές ομάδες μίας κοινωνίας μπορούν να έχουν διαφορετικές απόψεις σ' ένα θέμα,
2. διαφορετικές ομάδες βασίζουν τις απόψεις τους είτε σε διαφορετικές πληροφορίες είτε σε διαφορετικές ερμηνείες των ίδιων πληροφοριών,
3. η διαφορετική κατανόηση του κόσμου οδηγεί στην δημιουργία διαφορετικών ερμηνειών,
4. Τα διαφορετικά αξιακά συστήματα καθορίζουν και τις διαφορετικές αντιλήψεις.
5. Η λογική δεν επιφέρει πάντα την λύση στα συγκρουσιακά θέματα.
6. Τα συγκρουσιακά θέματα μπορεί να λυθούν, καθώς πλέον παρέχονται μεγαλύτερο πλήθος πληροφοριών και παρουσιάζονται περισσότερες ευκαιρίες επικοινωνίας μεταξύ των διαφορετικών ομάδων.

6.2. Στρατηγικές διδασκαλίας συγκρουσιακών θεμάτων

Για την διδασκαλία των συγκρουσιακών θεμάτων χρειάζεται μία διαμόρφωση ενός μεθοδολογικού πλαισίου. Σύμφωνα με τον Cavet π.χ. (2007 στο Μαυροσκούφης, 2015, σ. 138) παρουσιάζεται ένα πλαίσιο που περιλαμβάνει τα εξής στοιχεία:

1. Ανάλυση του συγκρουσιακού χαρακτήρα του θέματος σε κοινωνικά και επιστημονικά πλαίσια.
2. Ανάλυση του βαθμού και των αιτιών που ορίζουν ένα θέμα συγκρουσιακό σε διδακτικό πλαίσιο.
3. Αναζήτηση της «φυσικής γνώσης» (natural knowledge) των μαθητών γύρω από το συγκρουσιακό θέμα (προηγούμενες γνώσεις και προέλευσή τους, στερεότυπα, προκαταλήψεις κλπ.).
4. Καθορισμός των απαιτούμενων γνώσεων για τη διδασκαλία συγκρουσιακών θεμάτων.
5. Επεξεργασία των επιστημολογικών και διδακτικών παραμέτρων για την αποτελεσματικότερη διδακτική διαδικασία.

Για τον καλύτερο χειρισμό συγκρουσιακών θεμάτων, σύμφωνα με τον Μαυροσκούφη (2015, σ. 139-140) είναι σημαντικό να κατακτηθούν από τους μαθητές δεξιότητες στο πλαίσιο του ιστορικού γραμματισμού (historical literacy). Συγκεκριμένα είναι:

1. Δεξιότητες σχετικές με την ιστορική κατανόηση:
 - σχεσιοκρατική σκέψη (αποδοχή της ύπαρξης αντικρουόμενων θέσεων, κατανόηση της σχετικής φύσης της ιστορικής γνώσης, κατανόηση της πορείας προς την κατάκτηση της γνώσης, ενσωμάτωση αντιφάσεων σε ένα διαλεκτικό όλο)
 - αναστοχαστική σκέψη (κατανόηση της πορείας προς την κατάκτηση της ιστορικής γνώσης).
2. Δεξιότητες σχετικές με την πολυπρισματικότητα, (εξέταση μεγάλου φάσματος πηγών, οπτικών και ερμηνειών στην τάξη, αξιολόγηση της βαρύτητας των διαφορετικών απόψεων, κατανόηση της ύπαρξης διαφορετικών οπτικών και ερμηνειών).
3. Δεξιότητες σχετικές με την κριτική ανάλυση και την αξιοποίηση των ιστορικών πηγών (ανάλυση και ερμηνεία πρωτογενών πηγών, διασταύρωση πηγών, ανάλυση της γλώσσας των πηγών, αξιολόγηση εγκυρότητας και αξιοπιστίας των πηγών, συσχέτιση πρωτογενών πηγών με δευτερογενείς, διάκριση των γεγονότων από τις ερμηνείες τους, σύνδεση λεπτομερειών με το ευρύτερο πλαίσιο, κατανόηση των ορίων της γνώσης των ιστορικών).
4. Δεξιότητες σχετικές με τις βασικές ιστορικές έννοιες (ομοιότητα-διαφορά, συνέχεια-ασυνέχεια, πολυπαραγοντισμός ιστορικών αιτιών, αίτια-αποτελέσματα, ενσυναίσθηση, αποστασιοποίηση, αιτιακή εξήγηση-ερμηνεία, ιστορικός χρόνος-ιστορικοί χρόνοι).
5. Δεξιότητες Μαθησιακές (καθορισμός στόχων, εντοπισμός βασικών πληροφοριών, αναζήτηση, συλλογή, επιλογή πληροφοριών, σχεδιασμός-διερεύνηση του θέματος, τεκμηρίωση θέσεων, αξιολόγηση αποτελεσμάτων).

Μία δεύτερη στρατηγική προέρχεται από τον Stradling (2001 στο Μαυροσκούφης, 2015, σ. 141-142) και η στρατηγική που προτείνει για τη διδασκαλία των συγκρουσιακών θεμάτων βασίζεται στις δεξιότητες της κριτικής προσέγγισης των πηγών. Συγκεκριμένα:

- Στους μαθητές δίνεται η δυνατότητα να αξιολογήσουν κριτικά μια ποικιλία από πηγές που τους προσφέρουν διαφορετικές προοπτικές για τα ίδια γεγονότα (εφημερίδες, φωτογραφίες, σκίτσα, ντοκιμαντέρ κ.α.).
- Έλεγχος της ακεραιότητας των ιστορικών ερμηνειών από την εποχή και τον πολιτισμό του ιστορικού.
- Σύγκριση με παράλληλες καταστάσεις σε άλλες χώρες και κοινότητες.
- Παιχνίδια ρόλου και προσομοιώσεις με στόχο την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των μαθητών για τους ήρωες των αντίστοιχων συγκρουσιακών θεμάτων.
- Αφηγήσεις ανθρώπων που έζησαν τα γεγονότα και σύγκριση με τις θέσεις των ιστορικών.
- Σύγκριση των προηγούμενων απόψεων των μαθητών ως προς την καταλληλότητα των τεκμηρίων.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται, σύμφωνα με τον γενικό χαρακτήρα των στρατηγικών, κάποιες πιο ειδικές κατηγορίες (Stradling, 2001 όπως στο Μαυροσκούφης, 2015, σ.141-143):

1. Στρατηγική αποστασιοποίησης (Distancing strategies): Εφαρμόζεται στην περίπτωση ενός θέματος ιδιαίτερα ευαίσθητου για μία κοινότητα, η οποία εξαιτίας του πολώνεται. Η επίλυσή του επιδιώκεται μέσω των ιστορικών αναλογιών και της αναζήτησης στο παρελθόν ώστε να βρεθεί η προέλευση του θέματος,
2. Αντισταθμιστικές στρατηγικές (Compensatory strategies): Εφαρμόζονται όταν οι μαθητές δεν εκφράζουν αντιστάσεις στην κριτική που γίνεται στις απόψεις τους ή όταν η μειοψηφία εκφοβίζεται από την πλειοψηφία. Σε τέτοιες περιπτώσεις ο δάσκαλος μπορεί να υποδυθεί τον συνήγορο του διαβόλου, προβάλλοντας αντιρρήσεις στις απόψεις των μαθητών ή απομυθοποιώντας τις δημοφιλείς στάσεις.
3. Οι ενσυναισθητικές στρατηγικές (Empathetic strategies): Εφαρμόζονται όταν μία ομάδα ή έθνος είναι αντιδημοφιλές σε όλους ή σε μερικούς μαθητές, όταν παρουσιάζονται διακρίσεις μιας μειονότητας. Σε αυτές τις στρατηγικές αξιοποιούνται τα παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις κ.ά..
4. Διερευνητικές στρατηγικές (Exploratory strategies): Εφαρμόζονται όταν το θέμα δεν είναι καθορισμένο ή στόχος του εκπαιδευτικού δεν είναι μόνο η κατανόηση του συγκρουσιακού θέματος. Κατάλληλη μέθοδος είναι εκείνη των σχεδίων εργασίας (project) με την μελέτη ημερολογίων, απομνημονευμάτων και προφορικών ιστοριών.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η πρόταση του Percoco (2001, όπως στο Μαυροσκούφης, 2015, σ.63) για τα συγκρουσιακά και επίμαχα ζητήματα, η οποία κινείται στη λογική των σχεδίων εργασίας και όχι στο αυστηρό πλαίσιο της ωριαίας διδασκαλίας. Με αυτόν τον τρόπο παρέχεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να επεξεργαστεί και να διδάξει ένα συγκρουσιακό θέμα σε χρονικά πλαίσια τα οποία επιτρέπουν βαθύτερη ανάλυση των επιλεγμένων ιστορικών ζητημάτων.

Κύριος σκοπός του είναι να «διευκολύνει την ωρίμανση συνειδητά υπεύθυνων μελλοντικών πολιτών οι οποίοι θα συμβάλουν ενεργά στη διαμόρφωση ενός περισσότερο

ειρηνικού και δημοκρατικού κόσμου βασισμένου στον αμοιβαίο σεβασμό και την αλληλοκατανόηση, στην εξημέρωση των ανθρωπίνων ηθών, στον εξευγενισμό της ζωής στον κόσμο» (Μαυροσκούφης 2015, σ. 59). Παρουσιάζοντας τους μαθητές στην μελλοντική τους θέση, ως δηλαδή υπεύθυνους δημοκρατικούς πολίτες, και τις αρετές που πρέπει να διασφαλίσουν για να ζήσουν σε μία δημοκρατική και ειρηνική κοινωνία, ουσιαστικά κάνει λόγο για την προετοιμασία τους, μέσα από το σχολικό περιβάλλον, απέναντι σε πιθανά προβλήματα που ίσως αντιμετωπίσουν λόγω της αντιφατικότητας της σύγχρονης κοινωνίας.

Για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενισχύσουν το διάλογο στο μάθημα της Ιστορίας κατά το οποίο οι μαθητές μέσω της ενσυναίσθησης θα μπορέσουν να κατανοήσουν το παρελθόν και τους πρωταγωνιστές της και να ξεπεράσουν πιθανόν ιστορικά τραύματα. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ενεργή συμμετοχή των μαθητών, η διερεύνηση των κατάλληλων πρωτογενών και δευτερογενών ιστορικών πηγών και η έκφραση των απόψεών τους βάση επιχειρηματολογίας, δημιουργώντας έτσι ένα «εργαστήρι ιστορικής γνώσης» (Μαυροσκούφης 2015, σ. 60). Σημαντική επίσης είναι και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων εντοπισμού, ταξινόμησης, αξιολόγησης απόψεων και μαρτυριών, σύγκρισης και αντιπαραβολής ιστορικών πηγών, απόψεων και άλλων στοιχείων, στο πλαίσιο μια δραματοποίησης ή ξεκινώντας με τη μέθοδο της «ιδεοθύελλας» (brainstorming), ώστε να ασκηθεί κριτική σε άλλη πηγή πληροφοριών (Μαυροσκούφης 2015, σ. 62).

Σύμφωνα με τον Percoco (Μαυροσκούφης 2015, σ. 64) προτείνεται, για την εμπάθυνση στη διδασκαλία ενός θέματος, την επεξεργασία ενός πολυπρισματικού ιστορικού υλικού, βασισμένο σε πηγές, γραπτές και οπτικοακουστικές, στις οποίες καταγράφονται διαφορετικές και αλληλοαναιρούμενες οπτικές. Συγκεκριμένα: ποικίλες εικονιστικές πηγές (φωτογραφίες ντοκουμέντων), λογοτεχνικά αποσπάσματα, προπαγανδιστικά φυλλάδια, οικογενειακά αρχεία, έργα ζωγραφικής και γλυπτικής, ντοκιμαντέρ και ταινίες μυθοπλασίας (fiction), μουσική από την εποχή για την οποία γίνεται λόγος, επιτόπιες επισκέψεις σε τόπους πολιτισμικής αναφοράς, μνημεία.

Όσον αφορά τα διδακτικά εργαλεία ο Percoco προτείνει (Μαυροσκούφης 2015, σ. 65-68):

- Δημιουργικές κατασκευές (κατασκευή διαφημιστικών αφισών για κινηματογραφικές ταινίες που έχουν δει οι μαθητές, δημιουργία ιστορικού λευκώματος με φωτογραφικό υλικό, εννοιολογικά διαγράμματα, δημιουργία πλακάτ, δημιουργία πολιτικών γελοιογραφιών, κ.α.).
- Δραματοποιήσεις, υποθετικοί διάλογοι (αναπαραστάσεις διαδηλώσεων, διαμαρτυριών που εκφράζουν αντιπολεμικά και ειρηνιστικά μηνύματα, δραματοποίηση ενός διαλόγου ή μιας σκηνής από ένα κινηματογραφικό ή θεατρικό έργο, εικονική συνέντευξη από μια προσωπικότητα της εποχής κ.α.).
- Παρουσιάσεις (ανάλυση μια ταινίας, ανάλυση πηγών π.χ. επιστολών, επίσκεψη σε μνημείο ή τόπο αναφοράς).

Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της μάθησης, συνδέεται κυρίως με τους στόχους της διαδικασίας και ο Percoco διαμορφώνει έναν πίνακα με κριτήρια αξιολόγησης των μαθητικών εργασιών.

6.3.Η Πολυπρισματικότητα στην εξέταση επίμαχων θεμάτων

Η έννοια της πολυπρισματικότητας (Multiperspectivity) ορίζεται ως μία διανοητική εργασία που στόχο έχει την κατανόηση του «άλλου», συγκεκριμένα ως προς τον εντοπισμό προκαταλήψεων και της συνειδητοποίησης των κοινωνικών, πολιτισμικών και ιδεολογικών όρων που επιδρούν στη διαμόρφωση των ιστορικών ερμηνειών (Stradling 2005). Στην πολυπρισματικότητα την σημαντικότερη θέση την κατέχει η οπτική γωνία του παρατηρητή. Με τον όρο «οπτική γωνία» (point of view, viewpoint) θεωρείται «μια άποψη που περιορίζεται από την προσωπική θέση του ατόμου που την εκφράζει» (Stradling, 2005, σ. 15).

Η ιστορία είναι «μια από τις πιο συγκρουσιακές περιοχές της γνώσης» (Levstik and Barton, 2001 στο Μακαρατζής, 2017, σ. 205). Στο πεδίο της κυριαρχούν οι αλληλοσυγκρουόμενες οπτικές γωνίες λόγω των πολλαπλών αφηγήσεων του παρελθόντος, με αποτέλεσμα να οδηγούν σε πολλαπλές ερμηνείες του. Οι μαθητές, ως αυριανοί πολίτες, πρέπει μέσω της διδασκαλίας, να «κατανοήσουν τη συγκρουσιακή φύση της ιστορίας και να μάθουν με ποιον τρόπο μπορεί η ιστορία να εξηγήσει το παρόν» . (Μακαρατζής, 2017, σ. 205)

Οι Seixas και Morton (2013 στο Μακαρατζής, 2017, σ. 208) υποστηρίζουν ότι μέσα από την εξέταση διαφορετικών οπτικών καλλιεργείται η ικανότητα των μαθητών να εξετάζουν ιστορικές οπτικές, η οποία αποτελεί βασικό συστατικό της ιστορικής σκέψης. Με την έρευνα των Hartmann και Hasselhorn (2008 στο Μακαρατζής, 2017, σ. 208) οι μαθητές που εξετάζουν αντίθετες ιστορικές οπτικές με τις δικές τους, θεωρούνται «πιο ικανοί να αξιολογούν κριτικά τα επίμαχα ιστορικά γεγονότα». Κατά τη διδασκαλία της ιστορίας οι μαθητές χρησιμοποιώντας την πολυπρισματική προσέγγιση μπορούν (Μαυροσκούφης, 2007, σ. 17):

1. Να παρατηρήσουν, να εξετάσουν, να αντιπαραβάλουν, να ερμηνεύσουν, να σχολιάσουν και να συνθέσουν στοιχεία από μία ποικιλία ιστορικών πηγών, κατανοώντας την πολυπλοκότητα των ιστορικών γεγονότων.
2. Να διαμορφώσουν μια αντικειμενική και αμερόληπτη εικόνα για τα υπό διερεύνηση ιστορικά ζητήματα.
3. Να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση
4. Να προσεγγίσουν ευαίσθητα και συγκρουσιακά θέματα, υπερβαίνοντας τα κανονιστικά και εθνοκεντρικά ιστορικά αφηγήματα
5. Να καλλιεργήσουν την κριτική ιστορική τους σκέψη.

7. Ο ελληνικός Εμφύλιος στην ελληνική εκπαίδευση

Ο Εμφύλιος Πόλεμος, ο οποίος αποτέλεσε το θέμα της διδακτικής παρέμβασης στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, εξακολουθεί να είναι ένα συγκρουσιακό ζήτημα τόσο στο πλαίσιο της ελληνικής κοινωνίας, όσο και στην ιστορική εκπαίδευση στην μετεμφυλιακή Ελλάδα. Ως βασική πηγή μελέτης της ιστορικής οπτικής του σχολείου για μια συγκεκριμένη περίοδο, αποτελούν τα σχολικά ελληνικά εγχειρίδια της Ιστορίας. Με βάση την έρευνα του Παληκίδη (2019) με την ανάλυση της αποτύπωσης της δεκαετίας του 1940 στα εγχειρίδια Ιστορίας της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατά το χρονικό διάστημα 1950 έως σήμερα, μπορεί να χαρτογραφηθεί η προσέγγιση των συγγραφέων τους για «τα υποκείμενα της αφήγησης της Αντίστασης και του Εμφυλίου Πολέμου».

Σύμφωνα με την ανάλυση του Παληκίδη (2019 σ. 516) η δεκαετία του 1940 στη σχολική ιστοριογραφία, όπου περιλαμβάνεται και το θέμα του Εμφυλίου, χωρίζεται σε πέντε περιόδους:

1. Μετεμφυλιακή περίοδος (1950-1960)
2. Δικτατορία των Συνταγματαρχών (1967-1974)
3. Πρώιμη Μεταπολίτευση (1975- αρχές δεκαετίας 1980)
4. Εθνική συμφιλίωση και αποκατάσταση της Αριστεράς (μέσα δεκαετίας 1980-αρχές δεκαετίας 2000)
5. Τολμηρά εγχειρήματα και συντηρητική αναδίπλωση (δεκαετία 2000 μέχρι σήμερα).

Αναλυτικά, στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας των μαθητών της Στ' Δημοτικού, κατά την Μετεμφυλιακή περίοδο (1950-1960), παρουσιάζεται η προσπάθεια δημιουργίας αρνητικού κλίματος ως προς την ιδεολογική θέση της Αριστεράς, ταυτίζοντάς την με όργανο εθνικής προδοσίας μέσα από τη δημιουργία σύγχυσης ως προς την ιδεολογική της θέση όπως η κατηγορία για την προσπάθεια του ΕΑΜ να επιβάλει τη «δικτατορία του κομμουνιστικού κόμματος»³ ή η ονομασία του Εμφυλίου ως «Συμμοριακό Πόλεμο» ή «Συμμοριτοπόλεμο», ως «εμφύλιο πόλεμο μεταξύ των εθνικών δυνάμεων και των συμμοριτών» ή «μεταξύ των κομμουνιστών και Ελληνικών στρατιωτικών δυνάμεων του εξωτερικού»⁴ (Παληκίδης, 2019,σ. 517).

Στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας του Δημοτικού, κατά την περίοδο της Δικτατορίας (1967-1974), συνεχίζεται η προπαγανδιστική στάση απέναντι στο Αριστερό κίνημα και ξεκινάει από τα «Δεκεμβριανά» στο εγχειρίδιο του Δημοτικού, σύμφωνα με το οποίο «κομμουνιστικές μεραρχίες εναντίον της Αθήνας συνοδεύονταν από εγκληματικά και ανατρεπτικά στοιχεία τα οποία διέπραξαν σφαγές αστυνομικών»⁵, ενώ σύμφωνα με το εγχειρίδιο του Γυμνασίου, οι αριστεροί προσπάθησαν να επιβάλλουν το καθεστώς τους στην

³Καφεντζής, Γ. (1952 και 1967), Ιστορία της νεωτέρας Ελλάδος, Αθήνα: Αφοί Λουκόπουλοι, σ. 135.

⁴ Κορνούτος, Γ.Π., Δρίβας, Ι.Γ. (1950), Ιστορία της Νεωτέρας Ελλάδος, ΣΤ' Δημοτικού, Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας, σ. 107, 110 και Δ2. Πετρούνας, Β. (1950), Ιστορία της Νεωτέρας Ελλάδος, ΣΤ' Δημοτικού, Αθήνα: Δημητράκος, σ. 158.

⁵ Σακκαδάκης, Κ. (1970), Ελληνική Ιστορία των νεωτέρων χρόνων, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β. έκδοση Β', σ. 169.

Ελλάδα⁶. Επίσης, ο Εμφύλιος Πόλεμος εδώ χαρακτηρίζεται ως «αντισυμμοριτικός αγών»⁷ «συμμοριτοπόλεμος»⁸ (Παληκίδης, , σ. 519-520).

Κατά την Πρώιμη Μεταπολίτευση (1975- αρχές δεκαετίας 1980), οι συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας προσπαθούν να κρατήσουν μία ουδέτερη στάση στο θέμα του Εμφυλίου, αφιερώνοντας μία μικρή αναφορά⁹ (Παληκίδης, 2019, σ. 520-521).

Στα χρόνια της Εθνικής συμφιλίωσης και αποκατάστασης της Αριστεράς (μέσα δεκαετίας 1980-αρχές δεκαετίας 2000) πραγματοποιήθηκε η αναγνώριση του αγώνα των Αριστερών στην Αντίσταση¹⁰. Εκείνη την περίοδο στο εγχειρίδιο της ιστορίας στο Δημοτικό καθιερώνεται ο όρος «Εμφύλιος» καθώς ταυτόχρονα μέσα από το κεφάλαιο αναφοράς της παρουσιάζεται η ουδετερότητα που θέλουν να υποστηρίξουν οι συγγραφείς αποδίδοντας ευθύνες στους συμμάχους¹¹. Την αντίθετη στάση έρχεται να εκπροσωπήσει το εγχειρίδιο του Ακτύπη την ίδια περίοδο στο οποίο ο Εμφύλιος χαρακτηρίζεται ως «εμφύλιος σπαραγμός» και επιρρίπτονται ευθύνες τόσο σε Έλληνες όσο και σε συμμάχους¹². Στο σχολικό εγχειρίδιο της Γ' Γυμνασίου ο Σφυρόερας (1984) παρουσιάζει μία αρκετά ουδέτερη θέση, παρέχοντας μόνο τις απαραίτητες πληροφορίες. Παρατηρείται παράλειψη σημαντικών γεγονότων καθώς και η αποδέσμευση από τα Δεκεμβριανά τόσο των συμμάχων όσο και της κυβερνήσεως¹³. Τέλος, η σημαντικότερη προσέγγιση που πρέπει να αναφερθεί, μέσα από την οποία οι σχολικοί συγγραφείς θέτουν ξεκάθαρα τις θέσεις τους χωρίς να κρύβονται πίσω από τις λέξεις, είναι το εγχειρίδιο της Γ' Λυκείου των Σκουλάτου, Δημακόπουλου και Κόνδη το οποίο εκδόθηκε το 1984 και χρησιμοποιήθηκε στα ελληνικά Λύκεια μέχρι το 2007. Μέσα από την καθαρή γραφή τους η ευθύνη για τον Εμφύλιο αποδίδεται στους συμμάχους και στις παρεμβάσεις τους, ειδικά των Βρετανών και των Αμερικανών καθώς αρκετές είναι και οι αναφορές των διώξεων των μελών της Αριστεράς μετά τον εμφύλιο και των εκτελέσεων αριστερών στελεχών¹⁴ (Παληκίδης, 2019 στο Τάχου et.al. 2019, σ. 521-524).

⁶ Ματαράσης, Α., Παπασταματίου, Σ. (1974), Ιστορία των νεωτέρων και των νεωτάτων χρόνων, Γ' Γυμνασίου, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., εκδ. Η' (1967-1975), σ. 264.

⁷ Σακκαδάκης, Κ. (1970), Ελληνική Ιστορία των νεωτέρων χρόνων, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β. έκδοση Β', σ. 172-173.

⁸ Ματαράσης, Α., Παπασταματίου, Σ. (1974), Ιστορία των νεωτέρων και των νεωτάτων χρόνων, Γ' Γυμνασίου, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., εκδ. Η' (1967-1975), σ. 268.

⁹ Κουλικούρδη, Γ. (1978), Νεώτερη Ευρωπαϊκή Ιστορία, Γ' Γυμνασίου, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., έκδ. Δ' (1975-1983), σ. 321-324, 335.

¹⁰ Ψήφισμα 1982 του Ν. 1285 «Για την αναγνώριση της Εθνικής Αντίστασης του Ελληνικού Λαού εναντίον των στρατευμάτων κατοχής 1941-1944»

¹¹ Διαμαντόπουλος, Ν., Κυριαζόπουλος, Γ. (1987), Ελληνική ιστορία των νεότερων χρόνων, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., έκδοση Ζ' [1979-1990], σ. 180-181.

¹² Ακτύπης, Δ., Βελαλίδης, Α., Καΐλα, Μ., Κατσουλάκος, Θ., Παπαγρηγορίου, Γ., Χωρεάνθης, Κ. (1998), Στα νεότερα χρόνια, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., έκδοση Β' αναθεωρημένη. Η Α' έκδοση το 1990, σ. 241-249.

¹³ Σφυρόερας, Β. (2001), Ιστορία νεότερη και σύγχρονη, Γ' Γυμνασίου, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., έκδ. Ι' (1992-2007), σ. 370.

¹⁴ Σκουλάτος, Β., Δημακόπουλος, Ν., Κόνδης, Σ. (2002), Ιστορία νεότερη και σύγχρονη, Γ' Λυκείου, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., έκδ. ΙΔ' (1984-2007).

Το 2006, κάνει την εμφάνισή του στην Στ' Δημοτικού ένα εγχειρίδιο γύρω από το οποίο υπήρξε αρκετή συζήτηση από της ομάδα της Μ. Ρεπούση¹⁵. Πρόκειται για ένα εγχειρίδιο με διαφορετική μεθοδολογία και δομή από όλα τα άλλα, καθώς υπηρετώντας τους σκοπούς της σύγχρονης διδακτικής της ιστορίας παρέχεται περισσότερη έμφαση στις ιστορικές πηγές και περιορίζει αισθητά την αφήγηση. Ως προς την ενότητα του Εμφυλίου απουσιάζει κάθε αναφορά για τις δύο αντιμαχόμενες ιδεολογικά δυνάμεις, τις συνέπειες της σύγκρουσης και την επέμβαση των ξένων δυνάμεων. Την θέση του, το 2007 πήρε το εγχειρίδιο του Ι. Κολιόπουλου¹⁶. Στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο απουσιάζουν τα Δεκεμβριανά και ο Εμφύλιος που χαρακτηρίζεται ως «αδελφοκτόνος», αναφέρεται σε μία παράγραφο υπό το πρίσμα της ουδετερότητας η οποία «εξισώνει τον θύτη με το θύμα» (Παληκίδης, 2019, σ. 525-526).

Μέσα από αυτή τη σύντομη περιήγηση στην αναπαράσταση του Εμφυλίου Πολέμου στα σχολικά εγχειρίδια, είναι πλέον εμφανής η εξάρτηση της σχολικής ιστοριογραφίας από τις θέσεις και τις ιδεολογικές σκοπιμότητες της εκάστοτε πολιτικής εξουσίας. Οι μαθητές ως υποκείμενα χειραγώγησης αποδέχονται τις πληροφορίες που λαμβάνουν, με αποτέλεσμα να διακυβεύεται η ανάπτυξη της ιστορικής και κριτικής σκέψης καθώς και της δημοκρατικής τους συνείδησης. Σημαντικός παράγοντας στην αντιμετώπιση αυτών των θέσεων αποτελεί ο εκπαιδευτικός, ο οποίος με την χρήση κατάλληλου υλικού, παιδαγωγικού πλαισίου και θέτοντας τον μαθητή στον ρόλο του «ερευνητή» του παρέχει την δυνατότητα να αντιληφθεί τις διαφορετικές οπτικές της ιστορίας και την συνεχή αναζήτηση επιχειρημάτων και αποδείξεων.

¹⁵Ρεπούση, Μ., Ανδρεάδου, Χ., Πουταχίδης, Α., Τσίβας, Α. (2006). Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια, ΣΤ' Δημοτικού, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

¹⁶Κολιόπουλος, Ι., Καλλιαντώνης, Α., Μιχαηλίδης, Ι., Μηνάογλου, Χ. (2012), Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου, ΣΤ' Δημοτικού, Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων-Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Β. Μεθοδολογία

1. Σκοπός της παρούσας εργασίας

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί κατά πόσο η αναγνώριση μιας ιστορικής πηγής ως “μαρτυρία” από έναν μαθητή, καθορίζει την κατανόηση της αντίκρουσης ενός τραυματικού ιστορικού γεγονότος.

Τα διερευνητικά ερωτήματα στα οποία στηρίχθηκε η έρευνα ήταν:

1. Πώς αντιμετωπίζουν οι μαθητές τις ιστορικές πηγές; Ως πληροφορία με φαινομενική αξία ή αναγνωρίζουν τη φύση και το επίπεδο της γνώσης που απαιτείται να μάθουν;
2. Η αντίκρουση, μέσα από την μελέτη ιστορικών πηγών κατά πόσο συμβάλει στην ιστορική σκέψη ή ακόμη και στην πρόσδεση /«σύναψη» μίας νέας σταθμισμένης και έγκυρης επιστημονικής γνώσης στις υφιστάμενες γνωστικές δομές του κάθε μαθητή;

2. Συμμετέχοντες - Διάρκεια Έρευνας

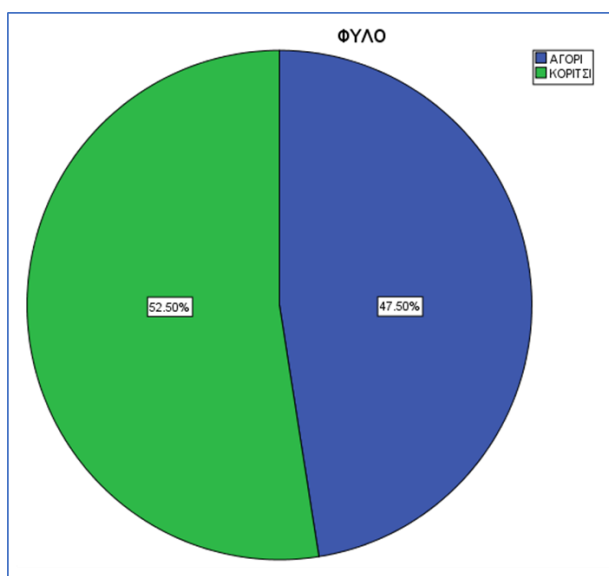
Το δείγμα αποτελείται από 40 μαθητές δύο τμημάτων της Στ΄ τάξης του 1ου Δ.Σ. Αταλάντης, Φθιώτιδος. Συγκεκριμένα το 1ο τμήμα είχε 20 μαθητές (11 κορίτσια και 9 αγόρια) και το δεύτερο τμήμα άλλους 20 μαθητές (10 κορίτσια και 10 αγόρια), 2 εκ των οποίων κατείχαν διάγνωση από Κ.Ε.Σ.Υ. Ο ένας μαθητής βρισκόταν στο Φάσμα Αυτιστικής Διαταραχής (ΔΑΦ) υψηλής λειτουργικότητας και ο δεύτερος διαγνώσθηκε με Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/ υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ). Να σημειωθεί πως και οι δύο μαθητές υποστηρίζονταν από ειδικό εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης και πως η συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν εξίσου αποτελεσματική.

Statistics			
		φυλο	ΤΜΗΜΑ
N	Valid	40	40
	Missing	0	0

Πίνακας 1: ο συνολικός αριθμός του δείγματος των 2 τμημάτων

ΦΥΛΟ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΓΟΡΙ	19	47.5	47.5	47.5
	ΚΟΡΙΤΣΙ	21	52.5	52.5	100.0
Total		40	100.0	100.0	

Πίνακας 2: η κατανομή αγοριών και κοριτσιών του συνολικού δείγματος



ΤΜΗΜΑ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΤ1	20	50.0	50.0	50.0
	ΣΤ2	20	50.0	50.0	100.0
Total		40	100.0	100.0	

Πίνακας 3: Ο αριθμός των μαθητών κάθε τμήματος

ΤΜΗΜΑ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΤ1	20	100.0	100.0	100.0

Πίνακας 4: Ο αριθμός των μαθητών για το Τμήμα Στ'1

ΤΜΗΜΑ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΤ2	20	100.0	100.0	100.0

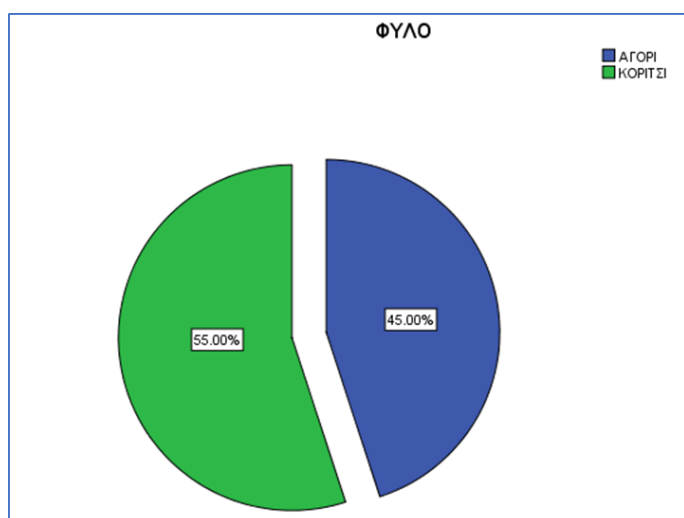
Πίνακας 6: Ο αριθμός των μαθητών για το Τμήμα Στ'2

ΦΥΛΟ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΓΟΡΙ	9	45.0	45.0	45.0
	ΚΟΡΙΤΣΙ	11	55.0	55.0	100.0
Total		20	100.0	100.0	

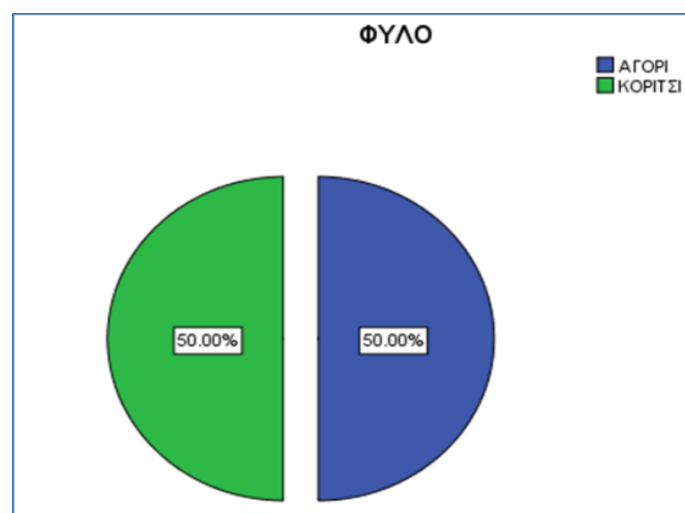
Πίνακας 5: Ο αριθμός των Αγοριών και των Κοριτσιών για το Στ'1

ΦΥΛΟ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΓΟΡΙ	10	50.0	50.0	50.0
	ΚΟΡΙΤΣΙ	10	50.0	50.0	100.0
Total		20	100.0	100.0	

Πίνακας 7: Ο αριθμός των Αγοριών και των Κοριτσιών για το Στ'2



Η κατανομή του Φύλου για το Στ'1



Η κατανομή του Φύλου για το Στ'2

Το συγκρουσιακό ιστορικό γεγονός του εμφυλίου πολέμου 1946-1949, το οποίο επιλέχτηκε ως βάση για την διεξαγωγή της έρευνας καθόρισε ουσιαστικά και την επιλογή του δείγματος ως προς την συγκεκριμένη τάξη εφόσον σύμφωνα με την σχολική ύλη προσεγγίζεται μόνο από το κεφάλαιο 9 της ενότητας Ε' του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας, της Στ' τάξης με τίτλο «Μία δεκαετία αγώνων και θυσιών για την ελευθερία. 1941-1949» (Κολιόπουλος, κ.ά., 2012, σ. 212-217).

Η διδακτική παρέμβαση, για τη συλλογή δεδομένων της έρευνας, διήρκησε 9 ώρες σε κάθε τμήμα, με το πρώτο δίωρο κοινό. Συγκεκριμένα:

Τις 2 πρώτες ώρες εφαρμόστηκε το μοντέλο αξιολόγησης pre-test. Στη συνέχεια, ακολούθησε η θεωρητική εισαγωγή της διδακτικής παρέμβασης, με θέμα τον Ελληνικό Εμφύλιο Πόλεμο (1946-1949) ξεκινώντας από τον Ελληνοϊταλικό πόλεμο – Κατοχή, μέσω ψηφιακού διαδραστικού υλικού και διαλόγου-συζητήσεως .

Έπειτα αφιερώθηκε 1 ώρα, σε κάθε τμήμα ξεχωριστά, στην οποία υπήρχε μία εισαγωγή και ενημέρωση για το τι είναι ιστορικές πηγές, ποια είναι τα είδη των ιστορικών πηγών, ο διαχωρισμός τους σε πρωτογενείς - δευτερογενείς, και τι προσέχουμε ως προς την εγκυρότητά τους, μέσω συζητήσεως και παρουσίασης παραδειγμάτων με τη χρήση του λογισμικού Microsoft PowerPoint.

Ακολούθησε η επεξεργασία και συμπλήρωση των 2 βασικών ερωτηματολογίων, που αποτελούν και τα διερευνητικά εργαλεία της έρευνας. Για το πρώτο ερωτηματολόγιο αφιερώθηκαν σε κάθε τμήμα από 3 ώρες.

Άλλες 3 ώρες κρίθηκαν απαραίτητες σε κάθε τμήμα, για την ανάλυση και συμπλήρωση του δεύτερου ερωτηματολογίου μαζί όμως με το δεύτερο μέρος του post test.

3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η διερευνητική έρευνα διεξήχθη στα πλαίσια μίας διδακτικής παρέμβασης διάρκειας 9 ωρών για κάθε τμήμα, αποτελούμενη από τα εξής βήματα: : συμπλήρωση pre-test, παρουσίαση υλικού, εισαγωγή στις πηγές ως διάλεξη, απαντήσεις σε ερευνητικά εργαλεία, συμπλήρωση post test. Ως βάση της διδακτικής παρέμβασης αποτέλεσε το παιδαγωγικό μοντέλο ιστορικής έρευνας, που αναπτύχθηκε και βασίζεται στην εργασία των Μακαρατζή & Μανωλάκη (2015) με τίτλο «*Το συνεργατικό ηλεκτρονικό εργαστήριο ιστορικής μαθητείας: Μια εναλλακτική παιδαγωγική προσέγγιση διδασκαλίας της ιστορίας βασισμένη στο wiki*», το οποίο περιλαμβάνει τέσσερις φάσεις (Μακαρατζής & Μανωλάκης, 2015):

1. Διατύπωση προβλήματος (Posing the Problem):

Στη πρώτη φάση της ιστορικής έρευνας επιδιώκεται η διαμόρφωση ενός ερωτήματος με τα εξής χαρακτηριστικά: (1) να προσφέρει πολλαπλές «αναγνώσεις» και, αντικρουόμενες απαντήσεις, (2) να προσφέρονται πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές για την εξέτασή του, (3) να αφορά θέματα που περιλαμβάνονται στο σχολικό εγχειρίδιο. Επίσης, αποδίδεται ο ρόλος του «ιστορικού» σε κάθε μαθητή, που έχει ως αποστολή να εμπλουτίσει την ιστορική

του γνώση με πιο ενδιαφέρουσες και σε μεγαλύτερο βάθος πληροφορίες ξεφεύγοντας από το σχολικό εγχειρίδιο.

2. Εξερεύνηση πηγών (Exploring Sources):

Αφού τεθεί το ιστορικό ερώτημα, οι μαθητές επεξεργάζονται τις ιστορικές πηγές (πρωτογενείς και δευτερογενείς). Η εξέταση της πηγής ελέγχονται ως προς το είδος, την μορφή και την εγκυρότητα/αξιοπιστία βάση της προέλευσής του και του συντάκτη/δημιουργού τους. Οι πηγές που παρέχονται βασίζονται στην πολυτροπικότητα (κείμενο, εικόνα, ήχος, video).

3. Ανάλυση και Ανακατασκευή (Analysis and Re-Construction):

Οι μαθητές επεξεργάζονται τις πηγές, είτε σε ομάδες είτε ατομικά, υπό τον καθοδηγητικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Κατά την επεξεργασία των πηγών οι μαθητές, υπό τον ρόλο του «ιστορικού», ελέγχοντας την αξιοπιστία και τις πληροφορίες που παρέχουν, αποφασίζουν για το ποιες θα συμπεριλάβουν ή όχι στην έρευνά τους.

4. Σύγκριση Αφηγήσεων (Comparison of Accounts) και Διαβουλευτική Συζήτηση (Deliberative Discussion).

Οι μαθητές, είτε ατομικά είτε ομαδικά, παρουσιάζουν στην τάξη τα συμπεράσματα στα οποία οδηγήθηκαν μέσω της έρευνάς τους πάνω στο ίδιο ερώτημα. Ο εκπαιδευτικός αναλύει με τους μαθητές τις διαφορετικές απόψεις ως προς το ίδιο ιστορικό γεγονός τονίζοντας την υποκειμενικότητα της ιστορικής εργασίας.

Στη συνέχεια ακολουθεί διαβουλευτική συζήτηση μεταξύ των μαθητών που έχει ως σκοπό τον έλεγχο της αξιοπιστίας (credibility) των ιστορικών αποδείξεων (evidence) και επιχειρημάτων (arguments) που χρησιμοποιήθηκαν από τους μαθητές, για να οδηγηθούν στα συμπεράσματά τους (Drake & Nelson, 2009, στο Μακαρατζής & Μανωλάκης, 2015).

3.1 Διαδικασία υλοποίησης σύμφωνα με τις τέσσερις φάσεις:

Φάση 1η : Διατύπωση προβλήματος (Posing the Problem):

Κατά την πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε διδακτική παρέμβαση με θέμα τον Ελληνικό Εμφύλιο Πόλεμο (1946-1949), ξεκινώντας από τον Ελληνοϊταλικό πόλεμο και την Γερμανική Κατοχή, μέσω Τ.Π.Ε και συγκεκριμένα ενός ψηφιακού διαδραστικού υλικού, το οποίο κράτησε αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών με αποτέλεσμα την ενεργή συμμετοχή τους σε διάλογο-συζήτηση καθώς και εξιστόρηση βιοματικών ιστοριών προγόνων τους.

Όσον αφορά τον Εμφύλιο πόλεμο οι μαθητές ξέρουν ελάχιστα, καθώς από την σχολική ύλη προσεγγίζεται μόνο από το σχετικό κεφάλαιο του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας, Στ' τάξης (Κολιόπουλος, κ.ά. 2012, σ. 212-217). Προκειμένου οι μαθητές να αντιληφθούν την αλληλουχία των ιστορικών γεγονότων επιλέξαμε άλλα 2 γνωστά γεγονότα τα οποία τοποθετούνται στην δεκαετία του 1940: Ιταλικός Πόλεμος (1940-1941), Γερμανική

Κατοχή (1941-1944), τα οποία μαζί με τον Εμφύλιο πόλεμο (1946-1949) δημιουργούν έτσι μια νοητή χρονική ακολουθία.

Το διαδραστικό εκπαιδευτικό ψηφιακό υλικό «Κατοχή & Εμφύλιος» (<http://katoxi-emfulios.weebly.com>) που χρησιμοποιήθηκε, πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια διπλωματικής εργασίας (Κατσαντώνη, 2017) βασισμένο στο Αναλυτικό Πλαίσιο Σπουδών της Ιστορίας της Στ΄ τάξης. Ο σχεδιασμός του βασίζεται στις παιδαγωγικές αρχές του εποικοδομισμού, της μαθητοκεντρικής προσέγγισης και της πολυαισθητηριακής προσέγγισης της γνώσης μέσω της χρήσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.), προβάλλοντας τις σύνθετες αυτές καταστάσεις της ιστορικής περιόδου της Κατοχής, μέσω βιοματικής προσέγγισης και λαμβάνοντας οι μαθητές ποικιλία αναπαραστάσεων και ανατροφοδότησης. (Ράπτης & Ράπτη, 2013).

Εικόνα 1: ερωτήσεις ψηφιακού διαδραστικού υλικού

Η χρήση του συγκεκριμένου ψηφιακού υλικού περιελάμβανε για κάθε ιστορικό γεγονός ένα πλήθος πρωτογενών και δευτερογενών πηγών (οπτικοακουστικές πηγές, γραπτές πηγές, χάρτες, φωτογραφίες, ραδιοφωνικές αναμεταδόσεις, τραγούδια, γελοιογραφίες, αποσπάσματα από λογοτεχνικά κείμενα) οι οποίες προσεγγίζονταν με την παρατήρηση και συζήτηση η οποία βασιζόταν στις προϋπάρχουσες ιστορικές γνώσεις. Λόγω της πληθώρας των πληροφοριών και

των ιστορικών στοιχείων, το ψηφιακό υλικό ενδιάμεσα είχε ερωτήσεις κουίζ, οι οποίες έδιναν ένα παιγνιώδη ύφος στην όλη διαδικασία και αναζωπύρωναν το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των παιδιών¹⁷. Σημαντικό ρόλο έπαιξε η ιδιαίτερη έμφαση που δόθηκε στην ανατροφοδότηση μιας λανθασμένης απάντησης μέσω επιπλέον υλικού το οποίο υποδείκνυε προς την σωστή απάντηση. Για παράδειγμα: Στην πρώτη άσκηση, ο χρήστης πρέπει να εντοπίσει τις ενέργειες που καταγράφονται στο κείμενο, ενώ στη δεύτερη χρειάζεται να αντιληφθεί την εκάστοτε μορφή αντίστασης μέσω εικόνων συμβάλλοντας έτσι στη μεταγνώση.

Οι μαθητές «οικοδομούν τη γνώση διαδραστικά, με παιγνιώδη χαρακτήρα και αποκτούν εμπειρίες μέσω των οποίων θα συνδέσουν τη γνώση με τη καθημερινή ζωή, ώστε να συμβάλλουν εντατικά στην εμπέδωση του γνωστικού αντικειμένου» (Papert, 1991 στο Κατσαντώνη, 2017 σ.55). Να σημειωθεί πως το τελευταίο κομμάτι της διδακτικής παρέμβασης αφιερώθηκε στον ρόλο και στα είδη των ιστορικών πηγών καθώς και στην εξέταση της εγκυρότητά τους.

Αφού ολοκληρώθηκε το πρώτο μέρος της διδακτικής παρέμβασης με την θεωρητική εισαγωγή (2 ώρες), τέθηκε στους μαθητές το εξής ιστορικό ερώτημα: «Ποιες είναι οι επιπτώσεις του εμφύλιου πολέμου στην Ελλάδα;». Για την απάντηση του ερωτήματος μέσα από συζήτηση οι μαθητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως πρέπει να κάνουν έρευνα. Έτσι δημιουργήθηκε το «Εργαστήριο Ιστορικής Γνώσης» κάθε τμήματος, μέλη του οποίου ήταν οι ίδιοι οι μαθητές αλλά έχοντας τον ρόλο του «Ιστορικού- Ερευνητή» (student as worker) (Bain, 2000, στο Μαυροσκούφης 2016, σ. 251).

Φάση 2η : Εξερεύνηση πηγών (Exploring Sources)

Στη δεύτερη φάση οι μαθητές έχοντας το ρόλο του «Ιστορικού- Ερευνητή», επεξεργάστηκαν τις πηγές των 2 ερωτηματολογίων βρίσκοντας τα στοιχεία εκείνα (α) που παρουσιάζουν την εγκυρότητά τους ώστε να τις συμπεριλάβουν στην έρευνά τους και (β) τα σημεία που προβάλλουν την αντίκρουση σύμφωνα κάθε φορά με την θέμα προσέγγισης κάθε ερωτηματολογίου.

Φάση 3η : Ανάλυση και Ανακατασκευή (Analysis and Re-Construction)

Στην τρίτη φάση οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν στα ερωτήματα των ερωτηματολογίων, με αιτιολόγηση, βάση της επεξεργασίας και των πορισμάτων που έχουν βγάλει από τις πηγές και στην τελευταία ερώτηση (ανοικτού τύπου) και των 2 ερωτηματολογίων καλούνται να πάρουν θέση αναπτύσσοντας την κριτική τους ιστορική σκέψη απέναντι σε ένα συγκρουσιακό θέμα με την βοήθεια ενσυναίσθησης και της εγκυρότητας των πηγών που εντόπισαν.

Φάση 4η: Σύγκριση Αφηγήσεων (Comparison of Accounts) και Διαβουλευτική Συζήτηση (Deliberative Discussion)..

Τέλος, οι μικροί «Ιστορικοί - Ερευνητές» παρουσιάζουν το τελευταίο κείμενο που έγραψαν σχετικά με την άποσή τους για τις 2 διαφορετικές αντιλήψεις που επικρατούσαν στον εμφύλιο και τις επιπτώσεις τους στον ελληνικό λαό, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί

¹⁷[Παράρτημα Εικόνα 2,3,4,5.](#)

συζήτηση και να εκφραστούν απόψεις μεταξύ των μαθητών καταλήγοντας σε συμπεράσματα βάση της ιστορικής τους ανάλυσης.

Η ερευνητική διαδικασία, όπως έχει προαναφερθεί, ξεκίνησε και έκλεισε με την χρήση του μοντέλου αξιολόγησης pre και post - test. Τα αποτελέσματα του pre-test παρουσίασαν το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών ως προς τις ιστορικές πηγές και τη θέση τους ως προς την αντίκρουση που προβάλλουν, ενώ τα post-test το βαθμό της εξέλιξης κατά την ιστορική σκέψη των μαθητών έπειτα από την διδακτική παρέμβαση.

4. Μέσα συλλογής δεδομένων

Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά μας ερωτήματα και να επιτευχθεί ο στόχος της έρευνας, δημιουργήθηκε ένα ερευνητικό εργαλείο το οποίο είχε τη μορφή ερωτηματολογίου, με ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Εδώ πρέπει να αναφερθεί πως στους μαθητές δόθηκαν 2 ερωτηματολόγια με την ίδια στοχοθεσία και μορφή ως προς τα ερωτήματα και τη διαδικασία της επεξεργασίας τους, αλλά εξετάζοντας διαφορετικό θέμα αντίκρουσης, πάντοτε βέβαια στα πλαίσια του Εμφυλίου Πολέμου.

Τα ερωτηματολόγια κατασκευάστηκαν βάση του ερευνητικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε σε έρευνα του προγράμματος CHATA (Ashby, 2006), το οποίο διερεύνησε τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές επεξεργάζονται τις ιστορικές πηγές, ελέγχουν την εγκυρότητά τους και το πως αντιμετωπίζουν τις αντικρουόμενες πληροφορίες των πηγών. Για την πραγμάτωση του στόχου τα ερωτηματολόγια τροποποιήθηκαν και προσαρμόστηκαν στη βασική θεματολογία της έρευνας.

Συγκεκριμένα το 1^ο ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 3 ερωτήσεις ανοικτού τύπου, οι οποίες έπρεπε να απαντηθούν κατόπιν της μελέτης και επεξεργασίας 5 συγκεκριμένων ιστορικών πηγών (γραπτών, οπτικοακουστικών). Το θέμα του ήταν ο η τοποθέτηση δύο αδελφών στα αντίπαλα στρατόπεδα του εμφυλίου. Και στα 3 ερωτήματα εξετάζεται το πώς επεξεργάζονται οι μαθητές τις ιστορικές πηγές. Δηλαδή με βάση την επιφανειακή τους σημασία ή την αξιολόγηση της ισχύος των ιστορικών τους ισχυρισμών (εγκυρότητα) (1^ο ερευνητικό ερώτημα). Το 3^ο ερώτημα επιπλέον εξετάζει και κατά πόσο μέσα από την σωστή επιλογή των πηγών οι μαθητές αρχικά αντιλαμβάνονται την αντίκρουση και εν συνεχεία αν αυτό συμβάλει στην ιστορική τους σκέψη (2^ο ερευνητικό ερώτημα). Η απάντηση του τελευταίου ερωτήματος βασίζεται στην ενσυναίσθηση.

Στο δεύτερο ερωτηματολόγιο η στοχοθεσία των ερωτήσεων είναι ίδια με του 1^{ου} ερωτηματολογίου και αποτελείται από 2 ερωτήσεις με την δεύτερη να περιλαμβάνει δυο υποερωτήματα. Το θέμα του είναι «η θέση της γυναίκας στον εμφύλιο πόλεμο», κατά το οποίο παρατίθενται 3 πηγές (γραπτές) στις οποίες η αντίκρουση παρουσιάζεται στα λεγόμενα και στους ισχυρισμούς γυναικών του Δημοκρατικού Στρατού Ελλάδας (ΔΣΕ) με τα λεγόμενα ενός διοικητή του στρατοπέδου της Μακρονήσου. Το 1^ο διερευνητικό ερώτημα εξετάζεται και στην 1^η και στο 2^η ερώτηση ενώ το 2^ο διερευνητικό ερώτημα εξετάζεται στην 2^η υποερώτηση (2.2) της ερώτησης 2.

Ως προς την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της έρευνας καθώς και της διδακτικής παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο αξιολόγησης pre και post test. Τα 2 ερωτηματολόγια αποτελούνταν συνολικά από 5 ερωτήματα, εκ των οποίων τα 4 ήταν κλειστού τύπου (Συμφωνώ, Διαφωνώ) και το 5^ο ερώτημα ανοικτού τύπου. Να σημειωθεί πως οι ερωτήσεις ενώ είχαν το ίδιο νόημα αποδόθηκαν με παρεμφερή τρόπο για να επιτευχθούν

αυθόρμητες απαντήσεις των παιδιών στο post-test και να αποφευχθεί η απόπειρα ανταπόκρισης με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν στο pre test. Τα ερωτήματα ήταν διαμορφωμένα βάση των διερευνητικών ερωτημάτων.

5. Αποτελέσματα

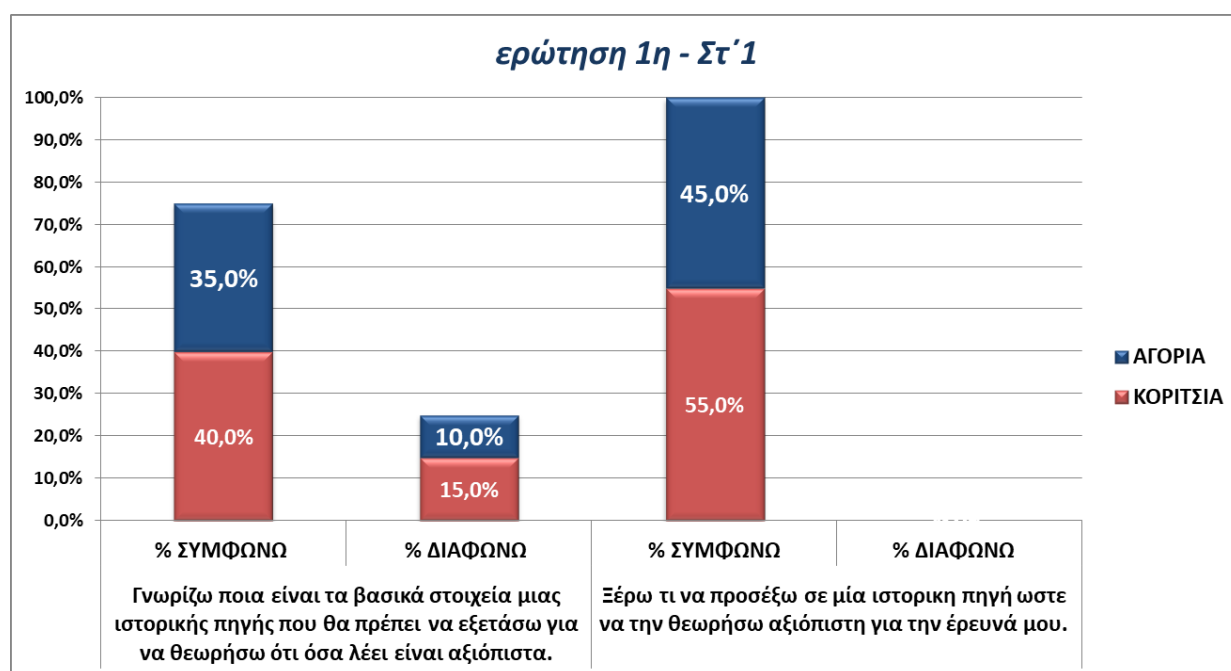
Τα στοιχεία από την έρευνα αναλύθηκαν με τη χρήση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων με τη βοήθεια του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης SPSS (Superior Performance Software System) και της εφαρμογής υπολογιστικών φύλλων Excel. Τα ποιοτικά δεδομένα αναλύθηκαν με τη μέθοδο της περιγραφικής ανάλυσης, ενώ οι γραπτές απαντήσεις εξετάστηκαν και στη συνέχεια, κατηγοριοποιήθηκαν προκειμένου να γίνει σωστά η ανάλυσή τους και η εκπόνηση των αποτελεσμάτων τους.

5.1 Pre – Post test

Η ερευνητική διαδικασία, όπως έχει προαναφερθεί, ξεκίνησε και έκλεισε με την χρήση του μοντέλου αξιολόγησης pre – post test. Τα test αναλύθηκαν (α) ως προς τις απαντήσεις κάθε τμήματος και (β) ως προς τις απαντήσεις του φύλου (συνολικά).

5.1.1 Απαντήσεις στο pre test και post test (ανά τμήμα)

1η ερώτηση -Στ'1



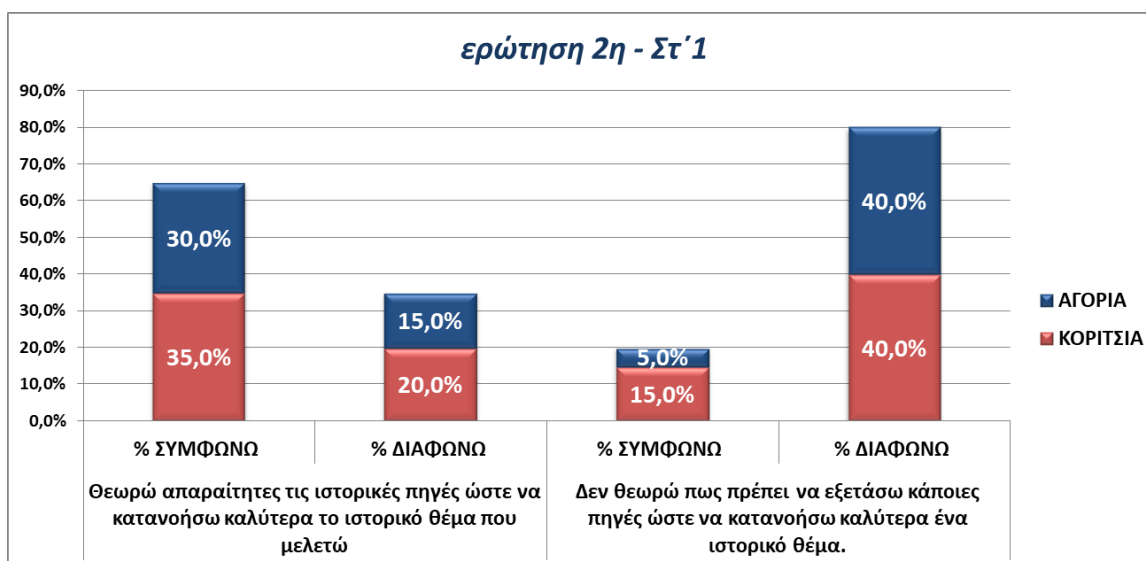
Διάγραμμα 1 : επίδοση μαθητών στην 1^η ερώτηση pre – post test του Στ'1

	Pre Test		Post Test	
	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
ΑΓΟΡΙΑ	7	2	9	0
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	8	3	11	0

Πίνακας 1: επίδοση μαθητών στην 1η ερώτηση pre – post test του Στ'1

Όπως παρατηρείται στην 1η ερώτηση του pre test «Γνωρίζω ποια είναι τα βασικά στοιχεία μιας ιστορικής πηγής που θα πρέπει να εξετάσω για να θεωρήσω ότι όσα λέει είναι αξιόπιστα» «συμφωνεί» το 75% του Στ'1 εκ των οποίων το 35% είναι αγόρια και το 40% κορίτσια ενώ «διαφωνεί» το 25% της τάξης, εκ των οποίων το 10% είναι αγόρια και το 15% κορίτσια. Στην αντίστοιχη 1η ερώτηση του post test «Ξέρω τι να προσέξω σε μία ιστορική πηγή ώστε να την θεωρήσω αξιόπιστη για την έρευνά μου», «συμφωνεί» το 100% όλης της τάξης.

• 2η ερώτηση - Στ'1



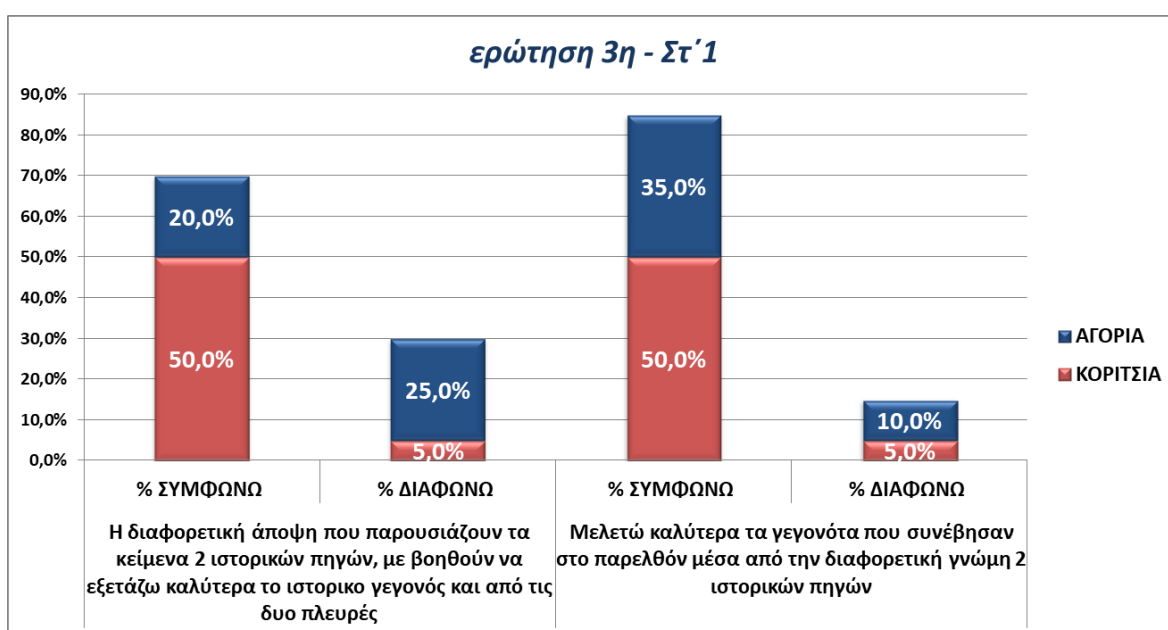
Διάγραμμα 2: επίδοση μαθητών στην 2η ερώτηση pre – post test του Στ'1

	Pre Test		Post Test	
	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
ΑΓΟΡΙΑ	6	3	1	8
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	7	4	3	8

Πίνακας 2: επίδοση μαθητών στην 2η ερώτηση pre – post test του Στ'1

Στην 2η ερώτηση του pre test «*Θεωρώ απαραίτητες τις ιστορικές πηγές ώστε να κατανοήσω καλύτερα το ιστορικό θέμα που μελετώ*» «*συμφωνεί*» το 65% του Στ'1 εκ των οποίων το 30% είναι αγόρια και το 35% κορίτσια ενώ «*διαφωνεί*» το 35% της τάξης , εκ των οποίων το 15% είναι αγόρια και το 20% κορίτσια. Στην αντίστοιχη 2η ερώτηση του post test «*Δεν θεωρώ πως πρέπει να εξετάσω κάποιες πηγές ώστε να κατανοήσω καλύτερα ένα ιστορικό θέμα.*» , «*διαφωνεί*» το 80% όλης της τάξης από το οποίο τα 40% είναι αγόρια και το άλλο 40% κορίτσια. Το ποσοστό της τάξης που «*συμφωνεί*» είναι 20% με 5% αγόρια και 15% κορίτσια. Παρατηρείται λοιπόν αύξηση των σωστών απαντήσεων από το pre στο post test.

- 3^η Ερώτηση Στ'1



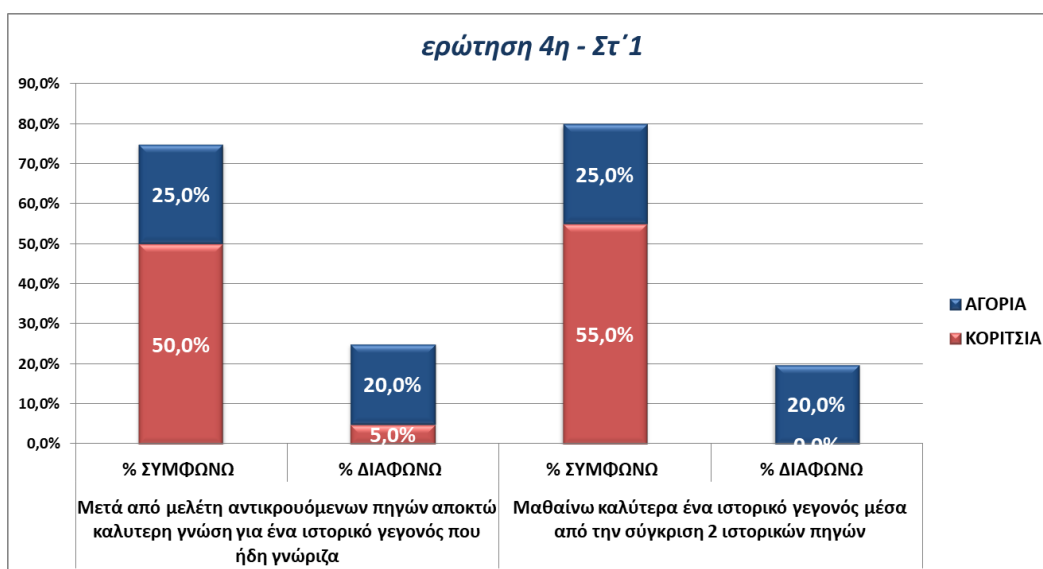
Διάγραμμα 3: επίδοση μαθητών στην 3η ερώτηση pre – post test του Στ'1

	Pre Test		Post Test	
	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
ΑΓΟΡΙΑ	4	5	7	2
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	10	1	10	1

Πίνακας 3: επίδοση μαθητών στην 3η ερώτηση pre – post test του Στ'1

Στην 3η ερώτηση του pre test «*Η διαφορετική άποψη που παρουσιάζουν τα κείμενα 2 ιστορικών πηγών, με βοηθούν να εξετάζω καλύτερα το ιστορικό γεγονός και από τις δυο πλευρές*» «*συμφωνεί*» το 70% του Στ'1 εκ των οποίων το 20% είναι αγόρια και το 50% κορίτσια ενώ «*διαφωνεί*» το 30% της τάξης, εκ των οποίων το 25% είναι αγόρια και το 5% κορίτσια. Στην αντίστοιχη 3η ερώτηση του post test «*Μελετώ καλύτερα τα γεγονότα που συνέβησαν στο παρελθόν μέσα από την διαφορετική γνώμη 2 ιστορικών πηγών*», «*συμφωνεί*» το 85% όλης της τάξης από το οποίο τα 35% είναι αγόρια και το άλλο 50% κορίτσια. Το ποσοστό της τάξης που «*διαφωνεί*» είναι 15% με 10% αγόρια και 5% κορίτσια. Παρατηρείται μικρή αύξηση μεταξύ των απαντήσεων των pre και post test.

- 4^η ερώτηση Στ'1



Διάγραμμα 4: επίδοση μαθητών στην 4η ερώτηση pre – post test του Στ'1

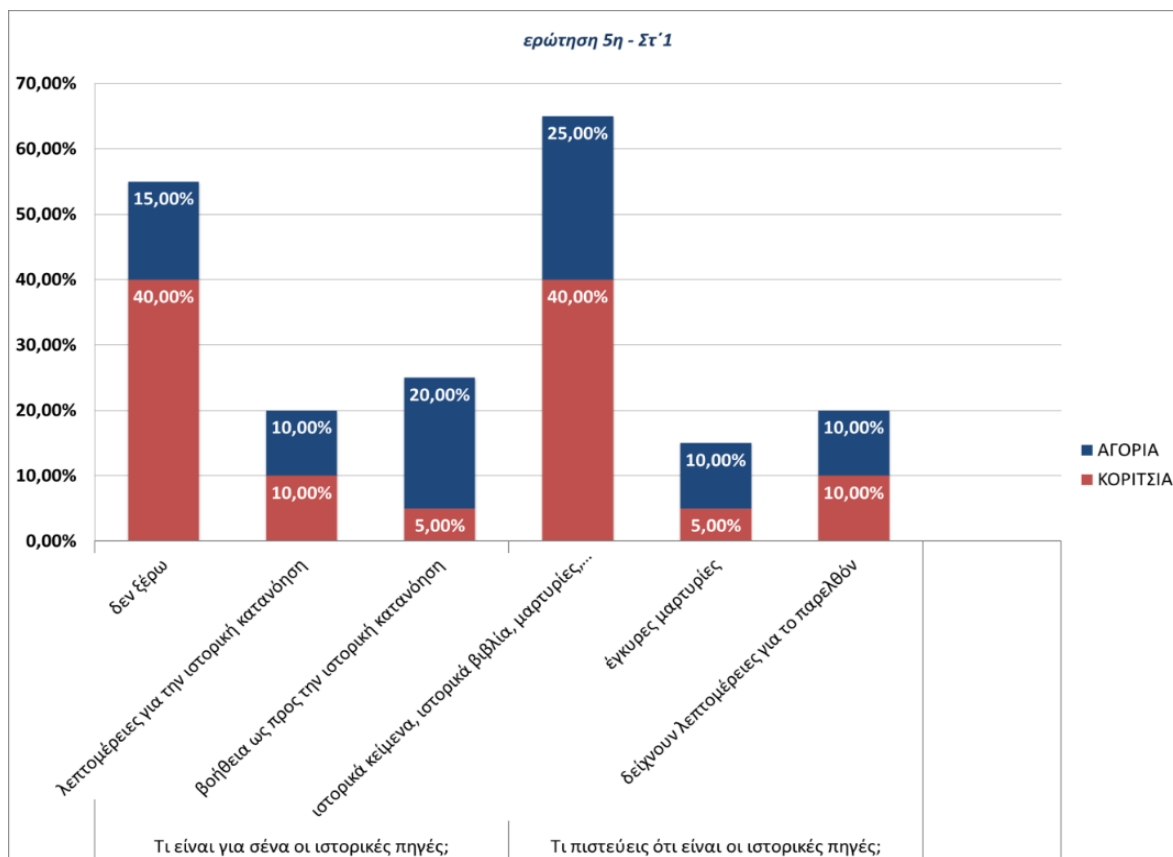
	Pre Test		Post Test	
	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
ΑΓΟΡΙΑ	5	4	5	4
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	10	1	11	0

Πίνακας 4: επίδοση μαθητών στην 4η ερώτηση pre – post test του Στ'1

Στην 4η ερώτηση του pre test «*Μετά από μελέτη αντικρουόμενων πηγών αποκτώ καλύτερη γνώση για ένα ιστορικό γεγονός που ήδη γνώριζα*», «*συμφωνεί*» το 75% του Στ'1 εκ των οποίων το 25% είναι αγόρια και το 50% κορίτσια ενώ «*διαφωνεί*» το 25% της τάξης, εκ των οποίων το 20% είναι αγόρια και το 5% κορίτσια. Στην αντίστοιχη 4η ερώτηση του post test «*Μαθαίνω καλύτερα ένα ιστορικό γεγονός μέσα από την σύγκριση 2 ιστορικών*

πηγών», «συμφωνεί» το 80% όλης της τάξης από το οποίο τα 25% είναι αγόρια και το άλλο 55% κορίτσια. Το ποσοστό της τάξης που «διαφωνεί» είναι 20% αγόρια. Παρατηρείται μικρή αλλαγή μεταξύ των σωστών απαντήσεων των pre και post test .

• 5η ερώτηση - Στ'1



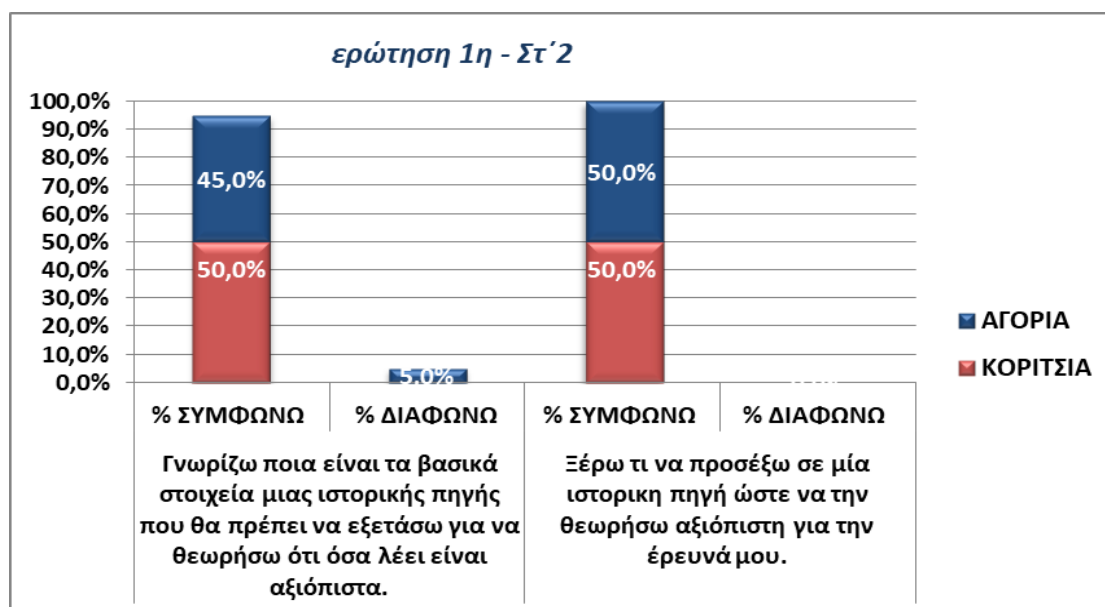
Διάγραμμα 5: κατηγορίες απαντήσεων μαθητών στην 5η ερώτηση pre – post test του Στ'1

	Pre Test			Post Test		
	den ξέρω	λεπτομέρειες για την ιστορική κατανόηση	βοήθεια ως προς την ιστορική κατανόηση	ιστορικά κείμενα, ιστορικά βιβλία, μαρτυρίες, βίντεο, γελοιογραφίες, ημερολόγια κ.ά.	έγκυρες μαρτυρίες	δείχνουν λεπτομέρειες για το παρελθόν
ΑΓΟΡΙΑ	3	2	4	5	2	2
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	8	2	1	8	1	2

Πίνακας 5: κατηγορίες απαντήσεων μαθητών στην 5η ερώτηση pre – post test του Στ'1

Στην 5η ερώτηση του pre test «*Τι είναι για σένα οι ιστορικές πηγές;*», καταγράφηκαν 3 κατηγορίες: 55% του Στ'1 ανήκει στην κατηγορία «*δεν ξέρω*» εκ των οποίων το 15% είναι αγόρια και το 40% κορίτσια, οι απαντήσεις του 20% της τάξης αντιστοιχούν στην κατηγορία «*λεπτομέρειες για την ιστορική κατανόηση*», με 10% αγόρια και 10% κορίτσια, και το 25% της τάξης, εκ των οποίων το 25% είναι αγόρια και το 40% κορίτσια κατατάσσονται στην κατηγορία «*βοήθεια ως προς την ιστορική κατανόηση*». Στην αντίστοιχη 5η ερώτηση του post test «*Τι πιστεύεις ότι είναι οι ιστορικές πηγές;*», καταγράφηκαν άλλες 3 κατηγορίες: το 65% του τμήματος ανήκει στην κατηγορία «*ιστορικά κείμενα, ιστορικά βιβλία, μαρτυρίες, βίντεο, γελοιογραφίες, ημερολόγια κ.ά.*» με 25% αγόρια και 40% κορίτσια, το 15% όλου του τμήματος από το οποίο το 10% είναι αγόρια και το άλλο 5% κορίτσια, κατατάσσεται στην κατηγορία «*έγκυρες μαρτυρίες*» και τέλος το 20% της τάξης βρίσκεται στην κατηγορία «*δείχνουν λεπτομέρειες για το παρελθόν*» με 10% αγόρια και 10% κορίτσια. Παρατηρείται μεγάλη αλλαγή μεταξύ των απαντήσεων των pre και post test καθώς στα pre test λίγο παραπάνω από το μισό του τμήματος ανήκει στην κατηγορία «*Δεν ξέρω*», η οποία στα post test δεν δηλώθηκε από κανέναν μαθητή. Όσον αφορά τις άλλες κατηγορίες παρατηρείται πως στα pre test οι απαντήσεις ήταν αρκετά γενικευμένες ενώ στα post test καταγράφουν συγκεκριμένες μορφές ιστορικών πηγών (*ιστορικά κείμενα, μαρτυρίες, ιστορικά βιβλία κ.ά.*), καθώς και βασικές έννοιες που γνώρισαν κατά την διδακτική παρέμβαση ως μέρος της επεξεργασίας των πηγών.

- **1η ερώτηση - Στ'2**



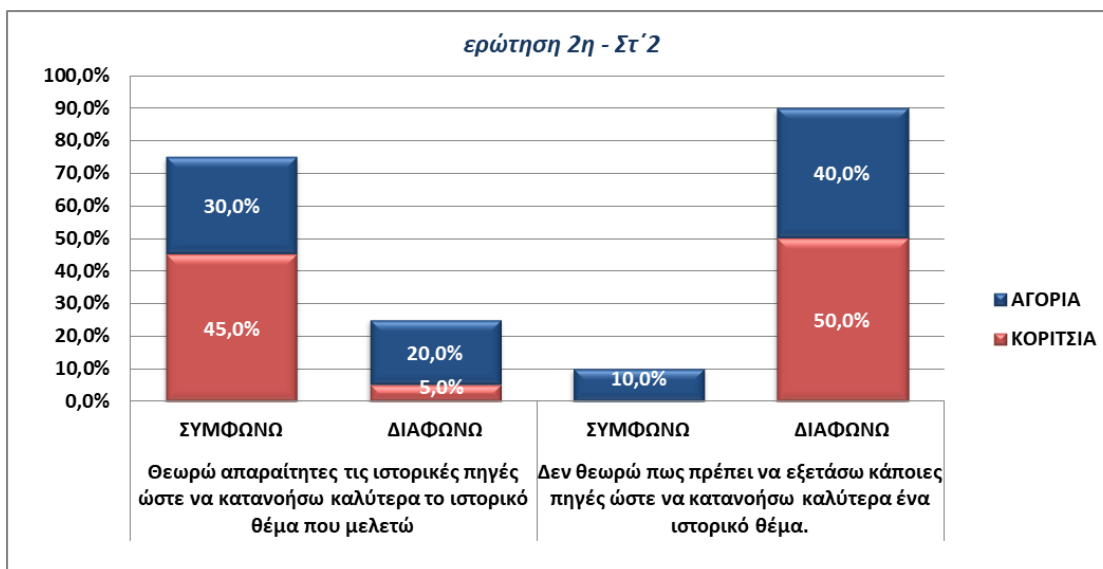
Διάγραμμα 6: επίδοση μαθητών στην 1η ερώτηση pre – post test του Στ'2

	Pre Test		Post Test	
	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
ΑΓΟΡΙΑ	9	1	10	0
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	10	0	10	0

Πίνακας 6 : επίδοση μαθητών στην 1η ερώτηση pre – post test του Στ'2

Όπως παρατηρείται στην 1η ερώτηση του pre test «Γνωρίζω ποια είναι τα βασικά στοιχεία μιας ιστορικής πηγής που θα πρέπει να εξετάσω για να θεωρήσω ότι όσα λέει είναι αξιόπιστα» «συμφωνεί» το 95% του Στ'1 εκ των οποίων το 45% είναι αγόρια και το 50% κορίτσια ενώ «διαφωνεί» το 5% της τάξης , εκ των οποίων είναι μόνο αγόρια. Στην αντίστοιχη 1η ερώτηση του post test «Ξέρω τι να προσέξω σε μία ιστορική πηγή ώστε να την θεωρήσω αξιόπιστη για την έρευνά μου» , «συμφωνεί» το 100% όλης της τάξης. Παρατηρείται πολύ μικρή αύξηση των σωστών απαντήσεων από το pre στο post test .

• 2η ερώτηση - Στ'2



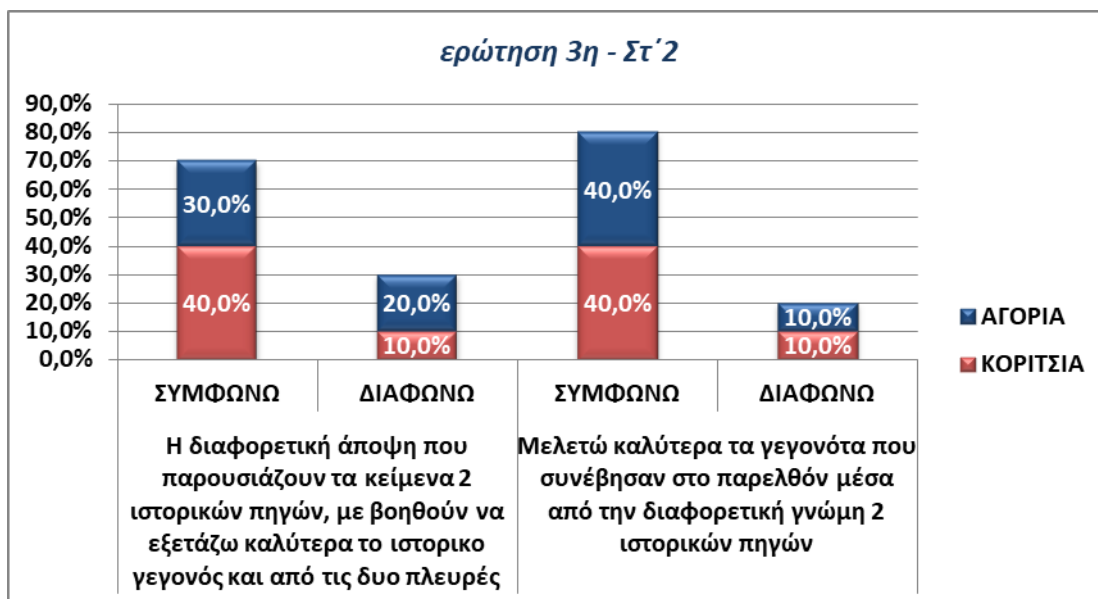
Διάγραμμα 7: επίδοση μαθητών στην 2η ερώτηση pre – post test του Στ'2

	Pre Test		Post Test	
	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
ΑΓΟΡΙΑ	6	4	2	8
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	9	1	0	10

Πίνακας 7: επίδοση μαθητών στην 2η ερώτηση pre – post test του Στ'2

Στην 2η ερώτηση του pre test «**Θεωρώ απαραίτητες τις ιστορικές πηγές ώστε να κατανοήσω καλύτερα το ιστορικό θέμα που μελετώ**» «συμφωνεί» το 75% του Στ'1 εκ των οποίων το 30% είναι αγόρια και το 45% κορίτσια ενώ «διαφωνεί» το 25% της τάξης, εκ των οποίων το 20% είναι αγόρια και το 5% κορίτσια. Στην αντίστοιχη 2η ερώτηση του post test «**Δεν θεωρώ πως πρέπει να εξετάσω κάποιες πηγές ώστε να κατανοήσω καλύτερα ένα ιστορικό θέμα.**», «διαφωνεί» το 90% όλης της τάξης από το οποίο τα 40% είναι αγόρια και το άλλο 50% κορίτσια. Το ποσοστό της τάξης που «συμφωνεί» είναι 10% αγόρια. Παρατηρείται αύξηση των σωστών απαντήσεων μεταξύ pre και post test .

- 3η ερώτηση - Στ'2



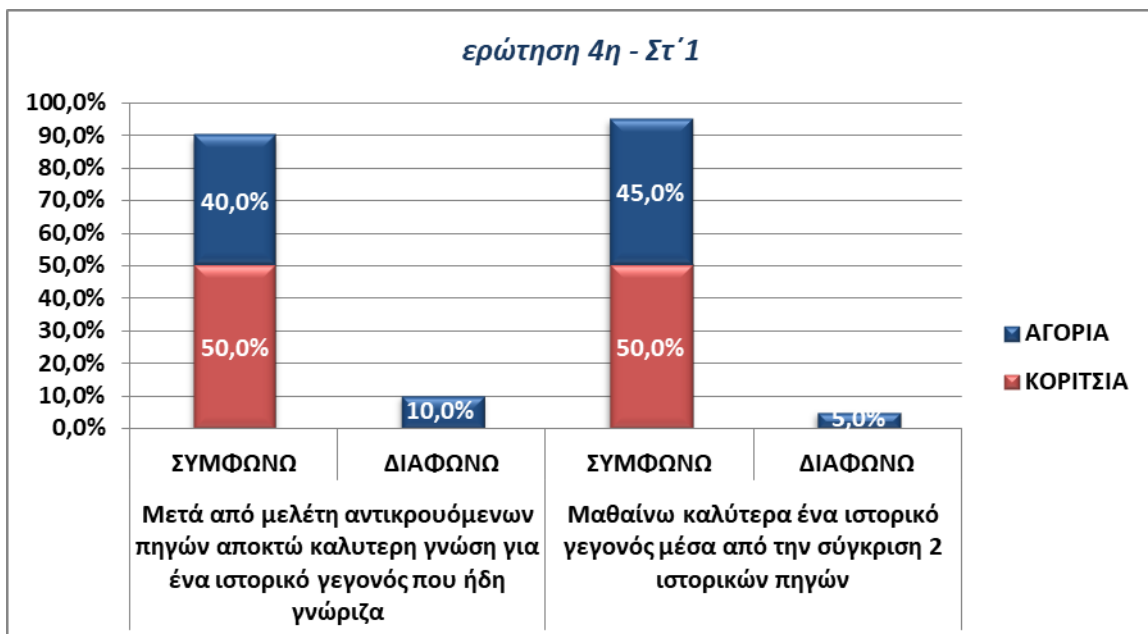
Διάγραμμα 8: επίδοση μαθητών στην 3η ερώτηση pre – post test του Στ'2

	Pre Test		Post Test	
	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
ΑΓΟΡΙΑ	6	4	8	2
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	8	2	8	2

Πίνακας 8: επίδοση μαθητών στην 3η ερώτηση pre – post test του Στ'2

Στην 3η ερώτηση του pre test «**Η διαφορετική άποψη που παρουσιάζουν τα κείμενα 2 ιστορικών πηγών, με βοηθούν να εξετάζω καλύτερα το ιστορικό γεγονός και από τις δυο πλευρές**» «συμφωνεί» το 70% του Στ'1 εκ των οποίων το 30% είναι αγόρια και το 40% κορίτσια ενώ «διαφωνεί» το 30% της τάξης, εκ των οποίων το 20% είναι αγόρια και το 10% κορίτσια. Στην αντίστοιχη 3η ερώτηση του post test «**Μελετώ καλύτερα τα γεγονότα που συνέβησαν στο παρελθόν μέσα από την διαφορετική γνώμη 2 ιστορικών πηγών**», «συμφωνεί» το 80% όλης της τάξης από το οποίο τα 40% είναι αγόρια και το άλλο 40% κορίτσια. Το ποσοστό της τάξης που «διαφωνεί» είναι 20% με 10% αγόρια και 10% κορίτσια. Παρατηρείται μικρή αλλαγή μεταξύ των σωστών απαντήσεων των pre και post test.

- 4^η ερώτηση - Στ'2



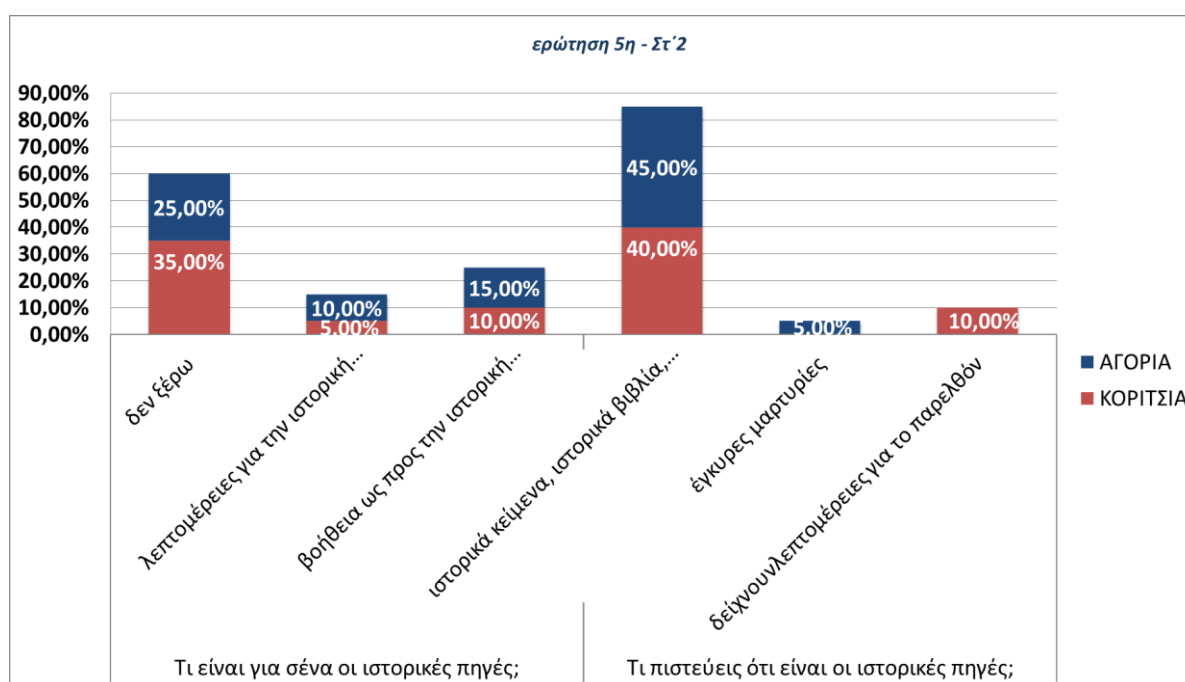
Διάγραμμα 9: επίδοση μαθητών στην 4η ερώτηση pre – post test του Στ'2

	Pre Test		Post Test	
	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
ΑΓΟΡΙΑ	8	2	9	1
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	10	0	10	0

Πίνακας 9: επίδοση μαθητών στην 4η ερώτηση pre – post test του Στ'2

Στην 4η ερώτηση του pre test «Μετά από μελέτη αντικρουόμενων πηγών αποκτώ καλύτερη γνώση για ένα ιστορικό γεγονός που ήδη γνώριζα», «συμφωνεί» το 90% του Στ'1 εκ των οποίων το 40% είναι αγόρια και το 50% κορίτσια ενώ «διαφωνεί» το 10% της τάξης, που είναι αγόρια. Στην αντίστοιχη 4η ερώτηση του post test «Μαθαίνω καλύτερα ένα ιστορικό γεγονός μέσα από την σύγκριση 2 ιστορικών πηγών», «συμφωνεί» το 95% όλης της τάξης από το οποίο τα 45% είναι αγόρια και το άλλο 50% κορίτσια. Το ποσοστό της τάξης που «διαφωνεί» είναι 5% αγόρια. Παρατηρείται μικρή αύξηση μεταξύ των σωστών απαντήσεων των pre και post test.

- 5η ερώτηση - Στ'2



Διάγραμμα 10: κατηγορίες απαντήσεων μαθητών στην 5η ερώτηση pre – post test του Στ'2

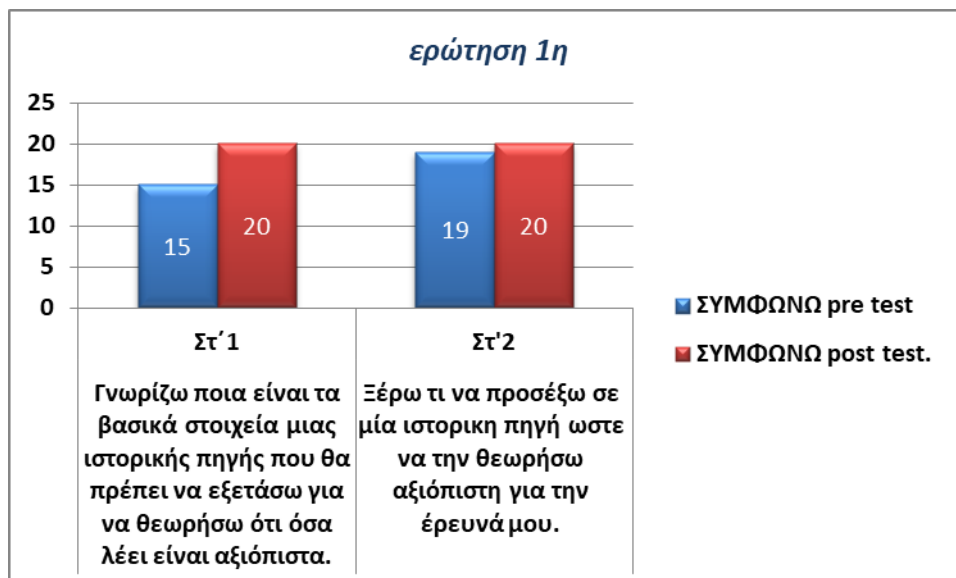
	Pre Test			Post Test		
	δεν ξέρω	λεπτομέρειες για την ιστορική κατανόηση	βοήθεια ως προς την ιστορική κατανόηση	ιστορικά κείμενα, ιστορικά βιβλία, μαρτυρίες, βίντεο, γελοιογραφίες, ημερολόγια κ.ά.	έγκυρες μαρτυρίες	δείχνουν λεπτομέρειες για το παρελθόν
ΑΓΟΡΙΑ	5	2	3	9	1	0
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	7	1	2	8	0	2

Πίνακας 10: κατηγορίες απαντήσεων μαθητών στην 5η ερώτηση pre – post test του Στ'2

Στην 5η ερώτηση του pre test «*Τι είναι για σένα οι ιστορικές πηγές;*», καταγράφηκαν 3 κατηγορίες: 60% του Στ'1 ανήκει στην κατηγορία «δεν ξέρω» εκ των οποίων το 25% είναι αγόρια και το 35% κορίτσια, οι απαντήσεις του 15% της τάξης αντιστοιχούν στην κατηγορία «λεπτομέρειες για την ιστορική κατανόηση», με 10% αγόρια και 5% κορίτσια, και το 25% της τάξης, εκ των οποίων το 15% είναι αγόρια και το 10% κορίτσια κατατάσσονται στην κατηγορία «βοήθεια ως προς την ιστορική κατανόηση». Στην αντίστοιχη 5η ερώτηση του post test «*Τι πιστεύεις ότι είναι οι ιστορικές πηγές;*», καταγράφηκαν άλλες 3 κατηγορίες: το 85% του τμήματος ανήκει στην κατηγορία «ιστορικά κείμενα, ιστορικά βιβλία, μαρτυρίες, βίντεο, γελοιογραφίες, ημερολόγια κ.ά.» με 45% αγόρια και 40% κορίτσια, το 5% των αγοριών του τμήματος κατατάσσεται στην κατηγορία «έγκυρες μαρτυρίες» και τέλος το 10% της τάξης που είναι κορίτσια βρίσκεται στην κατηγορία «δείχνουν λεπτομέρειες για το παρελθόν». Παρατηρείται μεγάλη αλλαγή μεταξύ των απαντήσεων των pre και post test καθώς στα pre test λίγο παραπάνω από το μισό του τμήματος ανήκει στην κατηγορία «Δεν ξέρω», η οποία στα post test δεν δηλώθηκε από κανέναν μαθητή. Όσον αφορά τις άλλες κατηγορίες παρατηρείται πως στα pre test οι απαντήσεις ήταν αρκετά γενικευμένες ενώ στα post test καταγράφουν συγκεκριμένες μορφές ιστορικών πηγών (ιστορικά κείμενα, μαρτυρίες, ιστορικά βιβλία κ.ά.), καθώς και βασικές έννοιες που γνώρισαν κατά την διδακτική παρέμβαση ως μέρος της επεξεργασίας των πηγών.

5.1.2. Απαντήσεις στο pre test και post test (σύγκριση των σωστών απαντήσεων των 2 τμημάτων)

- 1η ερώτηση



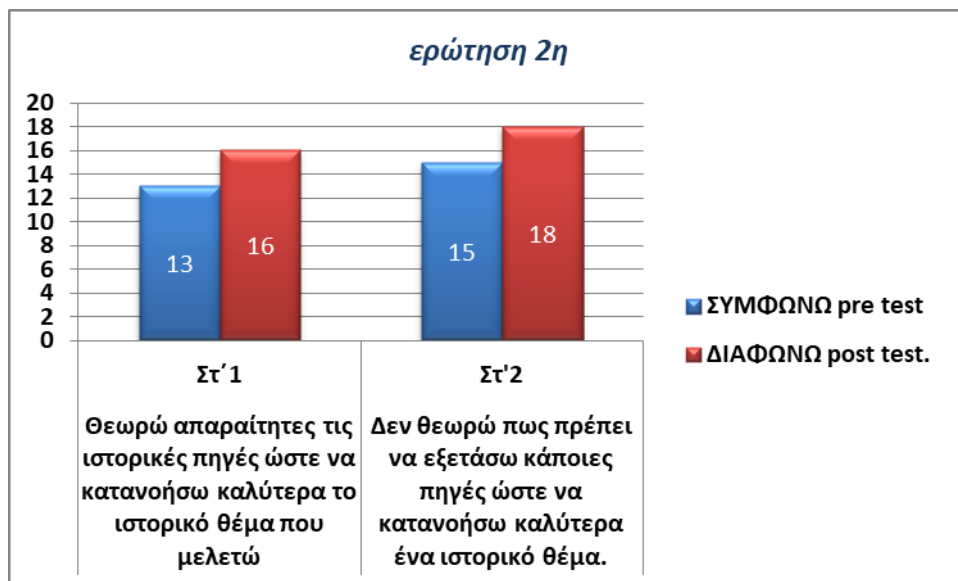
Διάγραμμα 11: σύγκριση των σωστών απαντήσεων των 2 τμημάτων – 1^η ερώτηση

	Στ'1	Στ'2
ΣΥΜΦΩΝΩ pre test	75,00%	95,00%
ΣΥΜΦΩΝΩ post test.	100,00%	100,00%

Πίνακας 11:σύγκριση των σωστών απαντήσεων των 2 τμημάτων – 1η ερώτηση

Όπως παρατηρείται στην 1η ερώτηση του pre test «Γνωρίζω ποια είναι τα βασικά στοιχεία μιας ιστορικής πηγής που θα πρέπει να εξετάσω για να θεωρήσω ότι όσα λέει είναι αξιόπιστα» «συμφωνεί» το 75% του Στ'1 και το 95% του Στ'2. Στην αντίστοιχη 1η ερώτηση του post test «Ξέρω τι να προσέξω σε μία ιστορική πηγή ώστε να την θεωρήσω αξιόπιστη για την έρευνά μου» , «συμφωνεί» το 100% και των δύο τμημάτων. Οι απαντήσεις των δύο τμημάτων διαφοροποιούνται στο pre test κατά το οποίο το Στ'2 βρίσκεται σε καλύτερο επίπεδο όσον αφορά την κατανόηση του ρόλου των ιστορικών πηγών. Στο post test δε διαφέρουν οι απαντήσεις τους.

- 2η ερώτηση



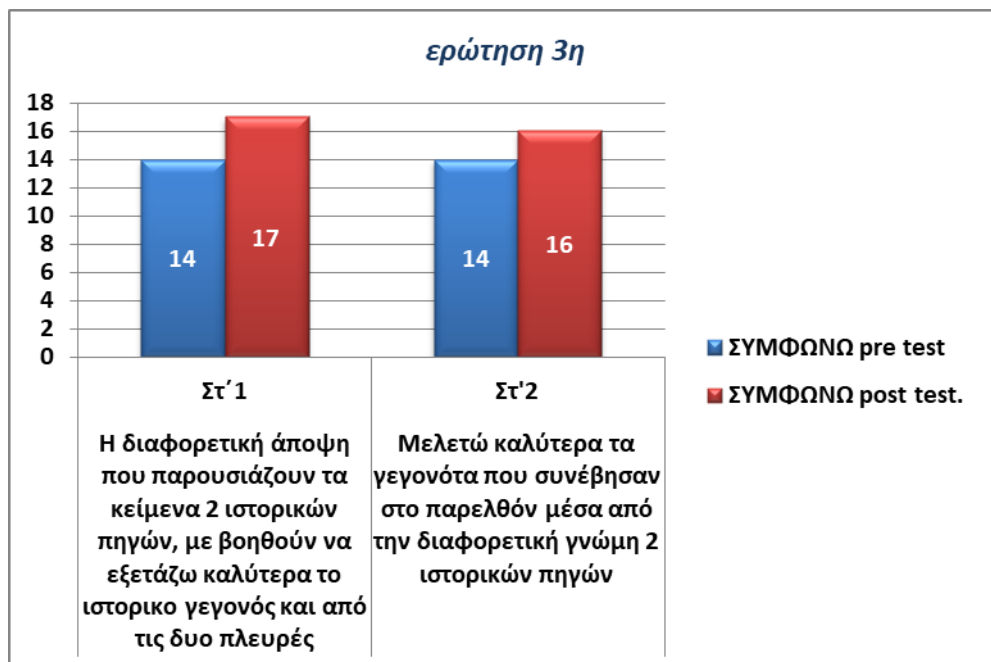
Διάγραμμα 12: σύγκριση των σωστών απαντήσεων των 2 τμημάτων – 2η ερώτηση

	Στ'1	Στ'2
ΣΥΜΦΩΝΩ pre test	65,00%	75,00%
ΣΥΜΦΩΝΩ post test.	80,00%	90,00%

Πίνακας 12: σύγκριση των σωστών απαντήσεων των 2 τμημάτων – 2η ερώτηση

Στην 2η ερώτηση του pre test «**Θεωρώ απαραίτητες τις ιστορικές πηγές ώστε να κατανοήσω καλύτερα το ιστορικό θέμα που μελετώ**» «συμφωνεί» το 65% του Στ'1 και το 75% του Στ'2. Στην αντίστοιχη 2η ερώτηση του post test «**Δεν θεωρώ πως πρέπει να εξετάσω κάποιες πηγές ώστε να κατανοήσω καλύτερα ένα ιστορικό θέμα.**», «διαφωνεί» το 80% του Στ'1 και το 90% του Στ'2. Οι απαντήσεις των δύο τμημάτων διαφοροποιούνται και στα δυο τεστ με το Στ'2 να έχει καλύτερα αποτελέσματα.

- **3η ερώτηση**



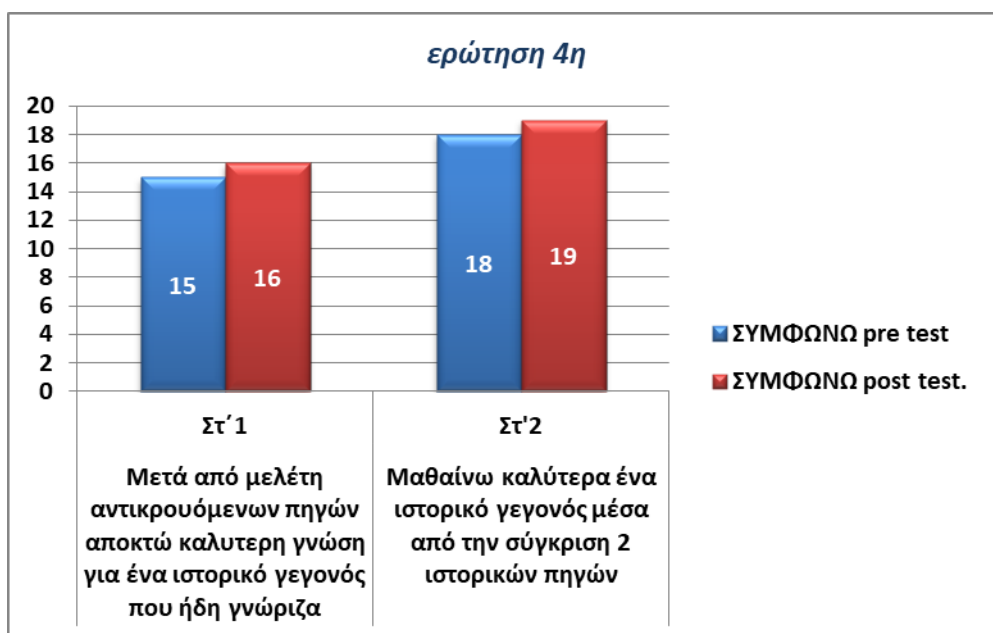
Διάγραμμα 13: σύγκριση των σωστών απαντήσεων των 2 τμημάτων – 3η ερώτηση

	Στ'1	Στ'2
ΣΥΜΦΩΝΩ pre test	70,00%	70,00%
ΣΥΜΦΩΝΩ post test.	85,00%	80,00%

Πίνακας 13: σύγκριση των σωστών απαντήσεων των 2 τμημάτων – 3η ερώτηση

Στην 3η ερώτηση του pre test «**Η διαφορετική άποψη που παρουσιάζουν τα κείμενα 2 ιστορικών πηγών, με βοηθούν να εξετάζω καλύτερα το ιστορικό γεγονός και από τις δυο πλευρές**», «συμφωνεί» το 70% του Στ'1 και του Στ'2. Στην αντίστοιχη 3η ερώτηση του post test «**Μελετώ καλύτερα τα γεγονότα που συνέβησαν στο παρελθόν μέσα από την διαφορετική γνώμη 2 ιστορικών πηγών**», «συμφωνεί» το 85% του Στ'1 και 80% του Στ'2. Παρατηρείται αλλαγή μεταξύ των απαντήσεων στο post test με λίγη καλύτερη επίδοση του Στ'1.

- 4η ερώτηση



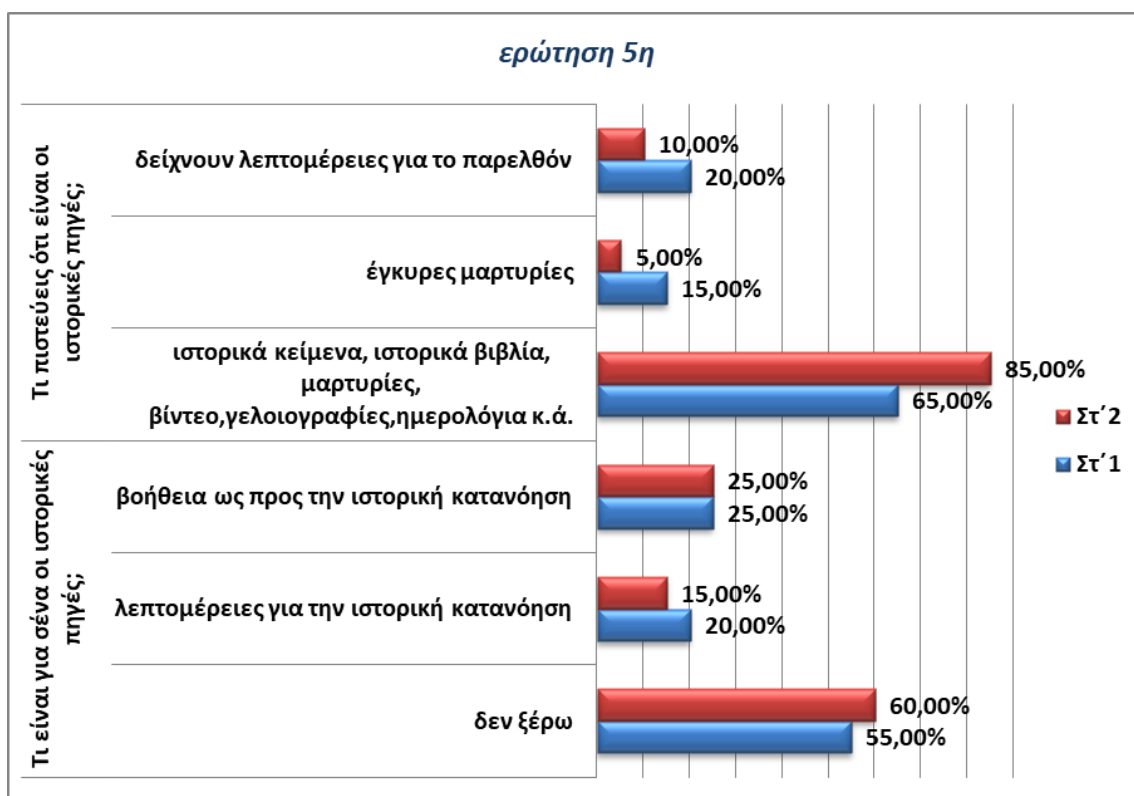
Διάγραμμα 14: σύγκριση των σωστών απαντήσεων των 2 τμημάτων – 4η ερώτηση

	Στ'1	Στ'2
ΣΥΜΦΩΝΩ pre test	75,00%	90,00%
ΣΥΜΦΩΝΩ post test.	80,00%	95,00%

Πίνακας 14 : σύγκριση των σωστών απαντήσεων των 2 τμημάτων – 4η ερώτηση

Στην 4η ερώτηση του pre test «**Μετά από μελέτη αντικρουόμενων πηγών αποκτώ καλύτερη γνώση για ένα ιστορικό γεγονός που ήδη γνώριζα**», «**συμφωνεί**» το 75% του Στ'1 και το 90% του Στ'2. Στην αντίστοιχη 4η ερώτηση του post test «**Μαθαίνω καλύτερα ένα ιστορικό γεγονός μέσα από την σύγκριση 2 ιστορικών πηγών**», «**συμφωνεί**» το 80% του Στ'1 και 95% του Στ'2. Στο τελευταίο ερώτημα οι επιδόσεις των μαθητών του Στ'2 είναι καλύτερες σε σχέση με του Στ'1 και στα δύο test .

- 5η ερώτηση



Διάγραμμα 15: κατηγορίες απαντήσεων των 2 τμημάτων – 5η ερώτηση

	Pre Test			Post Test		
	δεν ξέρω	λεπτομέρειες για την ιστορική κατανόηση	βοήθεια ως προς την ιστορική κατανόηση	ιστορικά κείμενα, ιστορικά βιβλία, μαρτυρίες, βίντεο, γελοιογραφίες, ημερολόγια κ.ά.	έγκυρες μαρτυρίες	δείχνουν λεπτομέρειες για το παρελθόν
Στ'1	11	4	5	13	3	4
Στ'2	12	3	5	17	1	2

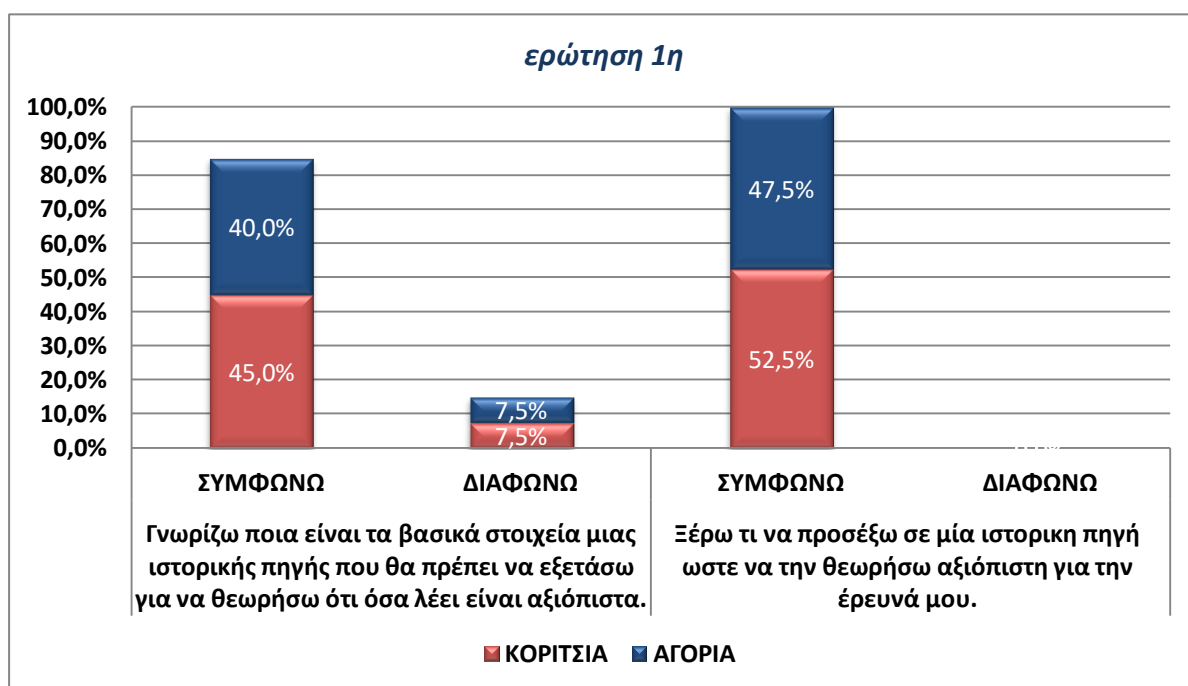
Πίνακας 15: κατηγορίες απαντήσεων των 2 τμημάτων – 5η ερώτηση

Όσον αφορά την 5η ερώτηση των pre – post test τα 2 τμήματα με τις απαντήσεις τους έχουν διαμορφώσει τις ίδιες κατηγορίες και στον αριθμό και στην θεματολογία με παραπλήσια ποσοστά. Το σημαντικό είναι ότι η κατηγορία του pre-test «Δεν ξέρω», στο post-test δεν υπάρχει σε κανένα από τα δυο τμήματα ενώ στο post-test οι τοποθετήσεις των μαθητών χαρακτηρίζονται ως πιο στοχευμένες και περιγραφικές. Όσον αφορά τις ερωτήσεις κλειστού τύπου το Στ'2 είχε μία μικρή διαφορά από το πρώτο τμήμα παρουσιάζοντας καλύτερα αποτελέσματα.

Συμπερασματικά, και τα 2 τμήματα στο post-test βελτίωσαν σημαντικά τις απαντήσεις τους, δείχνοντας τον σημαντικό ρόλο της διδακτικής παρέμβασης καθώς και την εξειδικευμένη πλέον γνώση ως προς το ρόλο των ιστορικών πηγών (ερωτήσεις 1- 4) και τις κατηγορίες τους (5η ερώτηση).

5.1.3. Απαντήσεις στο pretest και posttest (ανά φύλο - συνολικά)

- 1η ερώτηση



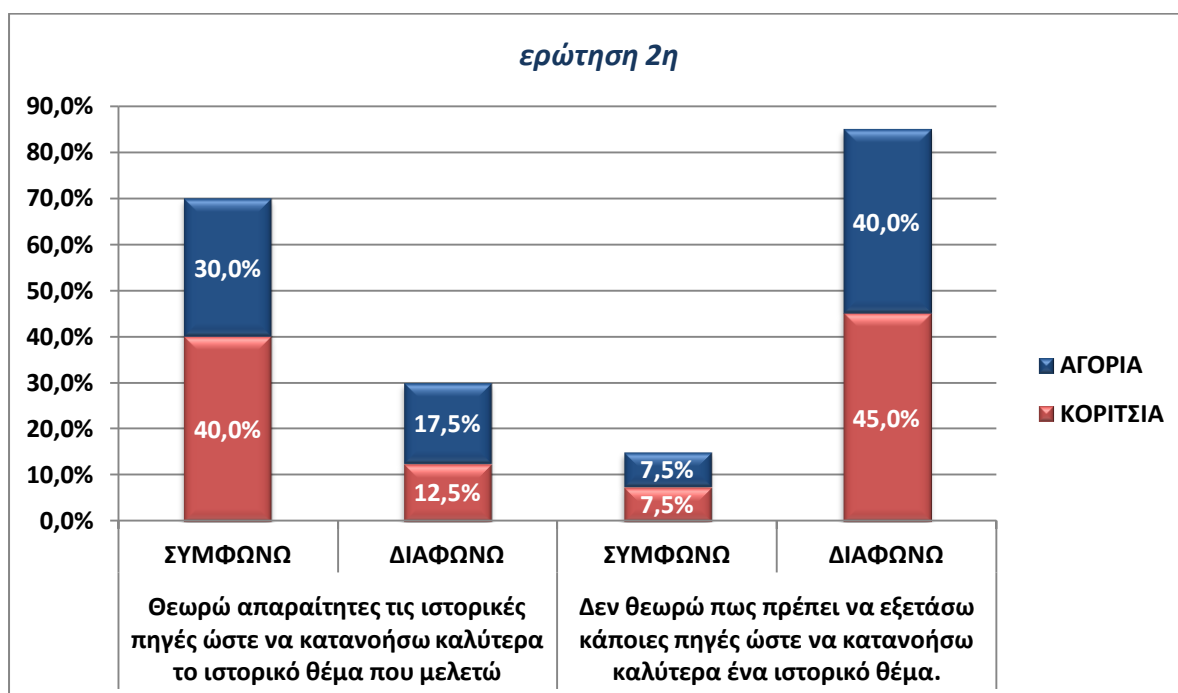
Διάγραμμα 16: σύγκριση των σωστών απαντήσεων ανά φύλο του δείγματος – 1η ερώτηση

	Pre Test		Post Test	
	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
ΑΓΟΡΙΑ	16	3	19	0
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	18	3	21	0

Πίνακας 16: σύγκριση των σωστών απαντήσεων ανά φύλο του δείγματος – 1η ερώτηση

Όπως παρατηρείται στην 1η ερώτηση του pre test «Γνωρίζω ποια είναι τα βασικά στοιχεία μιας ιστορικής πηγής που θα πρέπει να εξετάσω για να θεωρήσω ότι όσα λέει είναι αξιόπιστα» «συμφωνεί» το 45% το οποίο είναι κορίτσια και το 40% το οποίο είναι αγόρια, ενώ «διαφωνεί» το 7,5% των αγοριών και το 7,5% των κοριτσιών. Στην αντίστοιχη 1η ερώτηση του post test «Ξέρω τι να προσέξω σε μία ιστορική πηγή ώστε να την θεωρήσω αξιόπιστη για την έρευνά μου», «συμφωνεί» το 52,5% των κοριτσιών και το 47,5% των αγοριών. Μέσα από την ανάλυση, παρατηρείται πως όσον αφορά τις σωστές απαντήσεις, τόσο στο pre όσο και στο post test, δεν παρουσιάστηκαν μεγάλες διαφορές μεταξύ των δύο φύλων.

- 2η ερώτηση



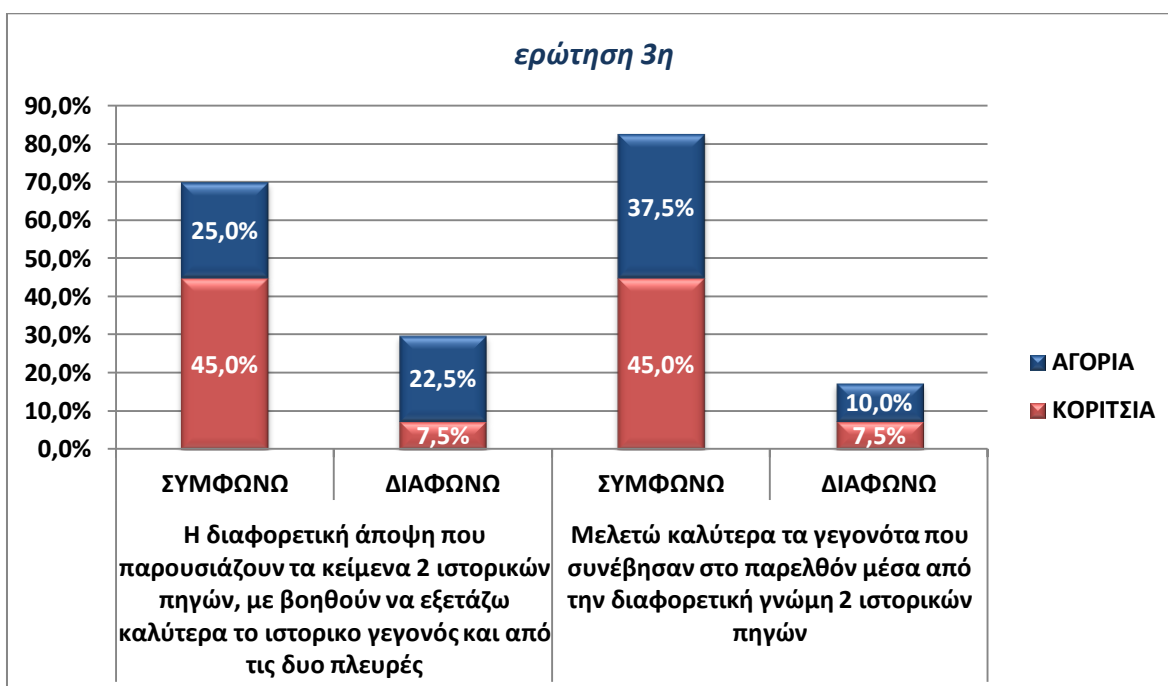
Διάγραμμα 17: σύγκριση των σωστών απαντήσεων ανά φύλο του δείγματος – 2η ερώτηση

	Pre Test		Post Test	
	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
ΑΓΟΡΙΑ	12	7	3	16
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	16	5	3	18

Πίνακας 17: σύγκριση των σωστών απαντήσεων ανά φύλο του δείγματος – 2η ερώτηση

Στην 2η ερώτηση του pre test «**Θεωρώ απαραίτητες τις ιστορικές πηγές ώστε να κατανοήσω καλύτερα το ιστορικό θέμα που μελετώ**» «**συμφωνεί**» το 40%, ποσοστό που αντιστοιχεί σε κορίτσια και το 30%, ποσοστό που αντιστοιχεί σε αγόρια, ενώ «**διαφωνεί**» το 17,5% που είναι αγόρια και το 12,5% που είναι κορίτσια. Στην αντίστοιχη 2η ερώτηση του post test «**Δεν θεωρώ πως πρέπει να εξετάσω κάποιες πηγές ώστε να κατανοήσω καλύτερα ένα ιστορικό θέμα.**», «**διαφωνεί**» το 45% που είναι κορίτσια και το 40% που είναι αγόρια. Το ποσοστό που «**συμφωνεί**» είναι 7,5% αγόρια και 7,5% κορίτσια. Μέσα από την ανάλυση, παρατηρείται πως τις περισσότερες σωστές απαντήσεις, τόσο στο pre όσο και στο post test, τις έδωσαν τα κορίτσια.

- **3η ερώτηση**



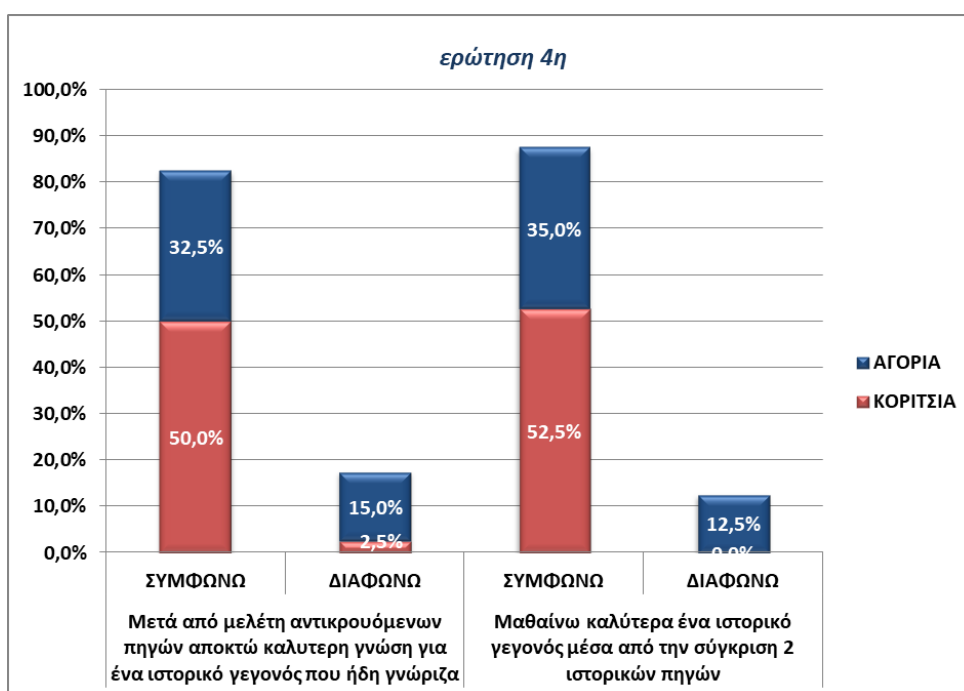
Διάγραμμα 18: σύγκριση των σωστών απαντήσεων ανά φύλο του δείγματος – 3η ερώτηση

	Pre Test		Post Test	
	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
ΑΓΟΡΙΑ	10	9	15	4
KORITZIA	18	3	18	3

Πίνακας 18 : σύγκριση των σωστών απαντήσεων ανά φύλο του δείγματος – 3η ερώτηση

Στην 3η ερώτηση του pre test «*Η διαφορετική άποψη που παρουσιάζουν τα κείμενα 2 ιστορικών πηγών, με βοηθούν να εξετάζω καλύτερα το ιστορικό γεγονός και από τις δυο πλευρές*», το ποσοστό που «*συμφωνεί*» είναι 45% κορίτσια και 25% αγόρια ενώ το ποσοστό που «*διαφωνεί*» είναι 22,5% αγόρια και 7,5% κορίτσια.. Στην αντίστοιχη 3η ερώτηση του post test «*Μελετώ καλύτερα τα γεγονότα που συνέβησαν στο παρελθόν μέσα από την διαφορετική γνώμη 2 ιστορικών πηγών*», το ποσοστό που «*συμφωνεί*» είναι το 45% κορίτσια και 37,5% αγόρια ενώ το ποσοστό που «*διαφωνεί*» είναι 10% αγόρια και 7,5% κορίτσια. Μέσα από την ανάλυση, παρατηρείται πως τις περισσότερες σωστές απαντήσεις, τόσο στο pre όσο και στο post test, τις έδωσαν τα κορίτσια.

- **4η ερώτηση**



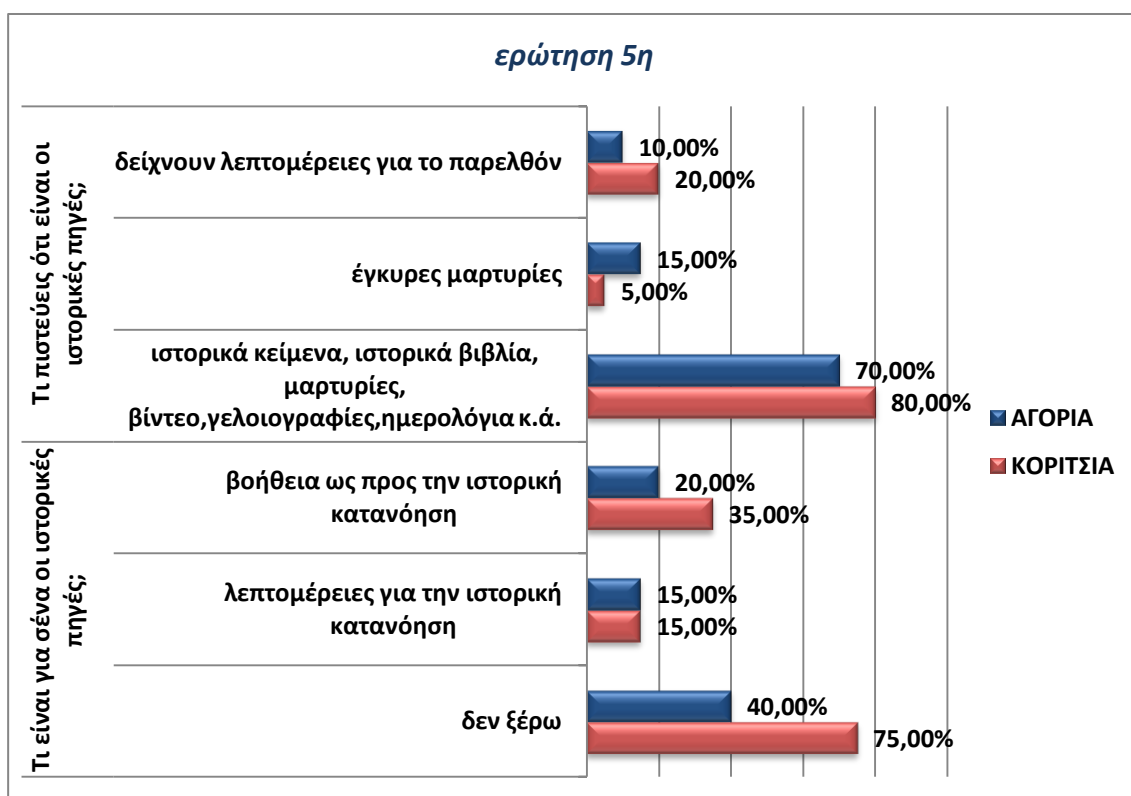
Διάγραμμα 19: σύγκριση των σωστών απαντήσεων ανά φύλο του δείγματος – 4η ερώτηση

	Pre Test		Post Test	
	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
ΑΓΟΡΙΑ	13	6	14	5
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	20	1	21	0

Πίνακας 19: σύγκριση των σωστών απαντήσεων ανά φύλο του δείγματος – 4η ερώτηση

Στην 4η ερώτηση του pre test «Μετά από μελέτη αντικρουόμενων πηγών αποκτώ καλύτερη γνώση για ένα ιστορικό γεγονός που ήδη γνώριζα», το ποσοστό που «συμφωνεί» είναι 50% κορίτσια και 32,5% αγόρια ενώ το ποσοστό που «διαφωνεί» είναι 15% αγόρια και 2,5% κορίτσια. Στην αντίστοιχη 4η ερώτηση του post test «Μαθαίνω καλύτερα ένα ιστορικό γεγονός μέσα από την σύγκριση 2 ιστορικών πηγών», το ποσοστό που «συμφωνεί» είναι το 52,5% κορίτσια και 35% αγόρια ενώ το ποσοστό που «διαφωνεί» είναι 12,5% αγόρια. Μέσα από την ανάλυση, παρατηρείται πως τις περισσότερες σωστές απαντήσεις, τόσο στο pre όσο και στο post test, τις έδωσαν τα κορίτσια.

- 5^η ερώτηση



Διάγραμμα 20: κατηγορίες απαντήσεων ανά φύλο του δείγματος – 5η ερώτηση

	Pre Test			Post Test		
	δεν ξέρω	λεπτομέρειες για την ιστορική κατανόηση	βοήθεια ως προς την ιστορική κατανόηση	ιστορικά κείμενα, ιστορικά βιβλία, μαρτυρίες, βίντεο, γελοιογραφίες, ημερολόγια κ.ά.	έγκυρες μαρτυρίες	δείχνουν λεπτομέρειες για το παρελθόν
ΑΓΟΡΙΑ	40,00%	15,00%	20,00%	70,00%	15,00%	10,00%
KORITZIA	75,00%	15,00%	35,00%	80,00%	5,00%	20,00%

Πίνακας 20: κατηγορίες απαντήσεων ανά φύλο του δείγματος – 5η ερώτηση

Όσον αφορά την 5η ερώτηση των pre – post test και τα 2 φύλα με τις απαντήσεις τους έχουν διαμορφώσει τις ίδιες κατηγορίες και στον αριθμό και στην θεματολογία. Αυτό που παρατηρείται ιδιαίτερα, είναι ότι στην κατηγορία του pre test «Δεν ξέρω», τα κορίτσια είχαν μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τα αγόρια, κάτι βέβαια το οποίο εξαλείφτηκε στο post test εφόσον δεν υποστηρίχθηκε αυτή η κατηγορία σε κανένα από τα δύο φύλα καθώς καταγράφηκαν συγκεκριμένες κατηγορίες/είδη ιστορικών πηγών (ιστορικά κείμενα, ιστορικά βιβλία, μαρτυρίες) και επίσης αναφέρθηκε και το σημαντικό κομμάτι της εγκυρότητάς τους.

Συμπερασματικά, μέσα από την διαδικασία της ανάλυσης των στοιχείων ως προς το φύλο, παρατηρήθηκε πως σε όλα τα ερωτήματα το φύλο των κοριτσιών προηγείται από το φύλο των αγοριών, με καλύτερες επιδόσεις όπως και το ότι υπήρξε αύξηση των σωστών απαντήσεων του ίδιου φύλου από το pre στο post-test.

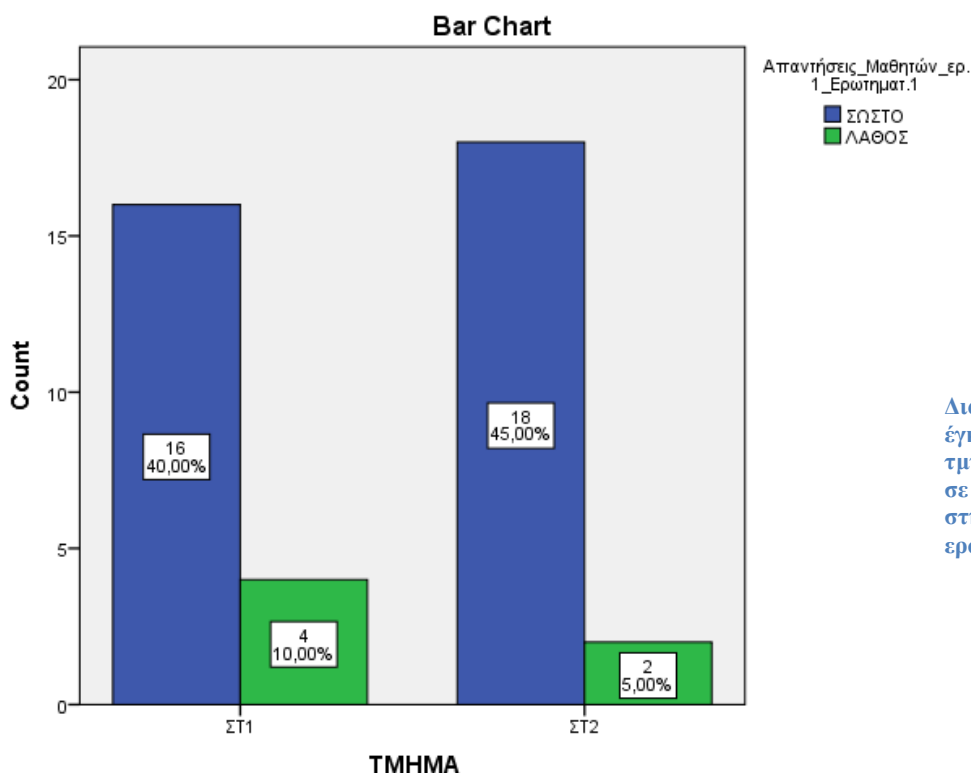
5.2.Απαντήσεις από τα βασικά ερωτηματολόγια

Η ερευνητική διαδικασία, όπως έχει προαναφερθεί, βασίστηκε σε 2 ερωτηματολόγια περιλαμβάνοντας συγκεκριμένα το 1^ο ερωτηματολόγιο 3 ερωτήσεις ανοικτού τύπου και το 2^οερωτηματολόγιο, 2 ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Η δεύτερη ερώτηση αποτελούνταν από 2 υποερωτήματα. Η στοχοθεσία τους βασιζόταν πάνω στα ερευνητικά ερωτήματα. Τα ερωτηματολόγια αναλύθηκαν (α) ως προς τις απαντήσεις κάθε τμήματος και (β) ως προς τις απαντήσεις του φύλου (συνολικά).

5.2.1. Απαντήσεις ερωτηματολογίων (αναλυτικές συγκρίσεις απαντήσεων των δύο τμημάτων)

- Ερωτηματολόγιο 1^ο
 - Ερώτηση 1^η:

«Να διακρίνετε τις πηγές σε πρωτογενείς και δευτερογενείς.»



Διάγραμμα 21: Η επιλογή έγκυρων πηγών των δύο τμημάτων και κατηγοριοποίηση σε πρωτογενείς και δευτερογενείς στην ερώτηση 1, του 1ου ερωτηματολογίου.

Crosstab

			Απαντήσεις_Μαθητών_ερ. 1_Ερωτηματ.1		Total
			ΣΩΣΤΟ	ΛΑΘΟΣ	
ΤΜΗΜΑ	ΣΤ1	Count	16	4	20
		% of Total	40,0%	10,0%	50,0%
	ΣΤ2	Count	18	2	20
		% of Total	45,0%	5,0%	50,0%
Total	Count	34	6	40	
	% of Total	85,0%	15,0%	100,0%	

Πίνακας 21: Η επιλογή έγκυρων πηγών των δύο τμημάτων και κατηγοριοποίηση σε πρωτογενείς και δευτερογενείς στην ερώτηση 1, του 1ου ερωτηματολογίου.

Στον παραπάνω πίνακα των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται οι σωστές και λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών σε σχέση με την σωστή επιλογή μιας έγκυρης ιστορικής πηγής και την κατηγοριοποίησή τους σε πρωτογενείς ή δευτερογενείς, οι οποίες αντιστοιχούν στην ερώτηση 1 του 1^{ου} ερωτηματολογίου. Από αυτόν, προκύπτουν μερικές χρήσιμες περιγραφικές παρατηρήσεις. Για παράδειγμα, παρατηρούμε ότι σωστά στην ερώτηση 1 απάντησε το 85% του συνολικού δείγματος. Από τις σωστές απαντήσεις το 40% (16 μαθητές) ανήκουν στο Στ'1 και το 45% (18 μαθητές) ανήκουν στο Στ'2. Αντίστοιχα οι λανθασμένες απαντήσεις ήταν από 4 για το Στ'1 και 2 για το Στ'2. Συνεπώς, μπορούμε να εικάσουμε ότι δεν παρατηρείται ανομοιογένεια των σωστών απαντήσεων μεταξύ των δύο τμημάτων στην πρώτη ερώτηση. Αυτό τεκμηριώνεται καλύτερα στον παρακάτω πίνακα αποτελεσμάτων, όπου έγινε έλεγχος εξάρτησης χ^2 (Chi-Square Tests) μεταξύ των επιδόσεων των δύο τμημάτων στην ερώτηση 1.

Chi-Square Tests^c

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	,784 ^a	1	,376	,661	,331	
Continuity Correction ^b	,196	1	,658			
Likelihood Ratio	,797	1	,372	,661	,331	
Fisher's Exact Test				,661	,331	
Linear-by-Linear Association	,765 ^d	1	,382	,661	,331	,240
N of Valid Cases	40					

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,00.

b. Computed only for a 2x2 table

c. For 2x2 crosstabulation, exact results are provided instead of Monte Carlo results.

d. The standardized statistic is -,874.

Πίνακας 22: πίνακας έλεγχου εξάρτησης των τμημάτων με τις απαντήσεις τους σε σχέση με την σωστή επιλογή μιας έγκυρης ιστορικής πηγής και την κατηγοριοποίησή τους σε πρωτογενείς και δευτερογενείς, στην 1η ερώτηση του 1ου ερωτηματολογίου

Οι υποθέσεις σε αυτήν την περίπτωση είναι οι εξής:

Μηδενική υπόθεση H_0 : Δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των τμημάτων και των απαντήσεων των μαθητών σε σχέση με την σωστή επιλογή μιας έγκυρης ιστορικής πηγής και την κατηγοριοποίησή τους σε πρωτογενείς και δευτερογενείς, στην ερώτηση 1 του 1^{ου} ερωτηματολογίου.

Εναλλακτική υπόθεση H_1 : Υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των τμημάτων και των απαντήσεων των μαθητών σε σχέση με την σωστή επιλογή μιας έγκυρης ιστορικής πηγής και την κατηγοριοποίησή τους σε πρωτογενείς και δευτερογενείς, στην ερώτηση 1 του 1^{ου} ερωτηματολογίου.

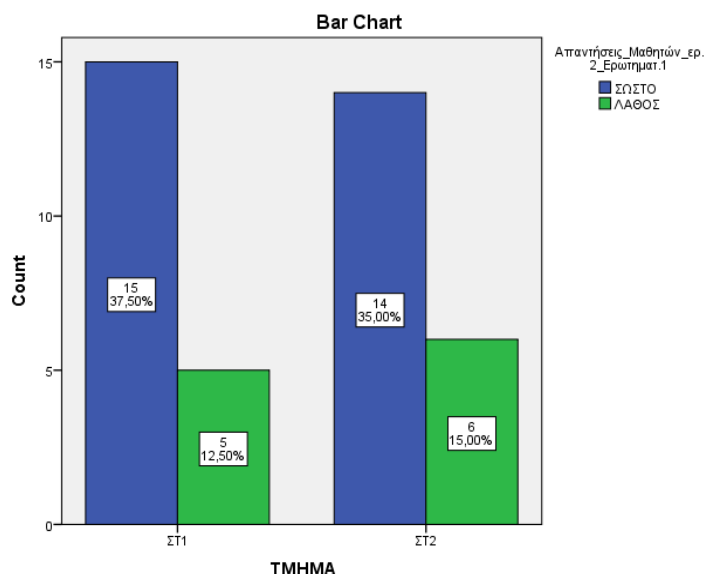
Επειδή δεν καλύπτεται η προϋπόθεση που απαιτείται από τον χ^2 έλεγχο ανεξαρτησίας, στην οποία πρέπει οι συχνότητες των κελιών να είναι τουλάχιστον ίσες με 5. Ένα αποδεκτό ποσοστό κελιών που θα έχουν συχνότητες μικρότερες του 5 είναι το 25%. Λαμβάνουμε υπόψιν μας το sig του ελέγχου που υπολογίζεται με βάση τον ακριβή έλεγχο του Fisher (Fisher's exact test) που μας δίνεται από τον πίνακα. Ο ακριβής έλεγχος του Fisher διεξάγεται μόνο στην περίπτωση που έχουμε 2X2 πίνακες όπως στο παράδειγμα μας. Σε αυτήν την περίπτωση το sig ελέγχου Monte Carlo δεν υπολογίζεται. Από τον έλεγχο που έγινε και με στάθμη σημαντικότητας $p=0.05$, δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ των δύο τμημάτων και των απαντήσεων στην 1η ερώτηση του 1^{ου} ερωτηματολογίου ($\chi^2 = 0,784$, $df = 1$, $p = 0,331 > 0.05$).

Επομένως δεχόμαστε την μηδενική υπόθεση, στην οποία δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των τμημάτων και των απαντήσεων των μαθητών σε σχέση με την σωστή επιλογή μιας έγκυρης ιστορικής πηγής και την κατηγοριοποίησή τους σε πρωτογενείς και δευτερογενείς, στην ερώτηση 1 του 1^{ου} ερωτηματολογίου.

Συνολικά, το ποσοστό των σωστών απαντήσεων των μαθητών και των δύο τμημάτων είναι αρκετά υψηλό έπειτα από την διδακτική παρέμβαση, δείχνοντας πως κατανόησαν την διαδικασία ελέγχου της αξιοπιστίας των ιστορικών πηγών με αποτέλεσμα την σωστή κατηγοριοποίησή τους. Το Στ'2 παρουσιάζεται να δίνει λίγο καλύτερες απαντήσεις σε σχέση με το Στ'1.

○ Ερώτηση 2^η:

«Ως «Ιστορικοί – Ερευνητές» ποιες πηγές θα επιλέγατε ως έγκυρες για την έρευνά σας και γιατί;»



Διάγραμμα 22: Η επιλογή έγκυρων ιστορικών πηγών των δύο τμημάτων στην ερώτηση 2, του 1ου ερωτηματολογίου

ΤΜΗΜΑ * Απαντήσεις_Μαθητών_ερ.2_Ερωτηματ.1 Crosstabulation

			Απαντήσεις_Μαθητών_ερ.2_Ερωτηματ.1		Total
			ΣΩΣΤΟ	ΛΑΘΟΣ	
ΤΜΗΜΑ	ΣΤ1	Count	15	5	20
		% of Total	37,5%	12,5%	50,0%
	ΣΤ2	Count	14	6	20
		% of Total	35,0%	15,0%	50,0%
Total		Count	29	11	40
		% of Total	72,5%	27,5%	100,0%

Πίνακας 23: Η επιλογή έγκυρων ιστορικών πηγών των δύο τμημάτων στην ερώτηση 2, του 1ου ερωτηματολογίου

Στον παραπάνω πίνακα των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται οι σωστές και λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών σε σχέση με την σωστή επιλογή έγκυρων ιστορικών πηγών, οι οποίες αντιστοιχούν στην ερώτηση 2 του 1^{ου} ερωτηματολογίου. Από αυτόν, προκύπτουν μερικές χρήσιμες περιγραφικές παρατηρήσεις. Για παράδειγμα, παρατηρούμε ότι το 72,5% του δείγματος απάντησε σωστά στην ερώτηση 2. Από τις σωστές απαντήσεις το 37,5% (15 μαθητές) ανήκουν στο Στ'1 και το 35% (14 μαθητές) ανήκουν στο Στ'2. Αντίστοιχα οι λανθασμένες απαντήσεις ήταν από 5 για το Στ'1 και 6 για το Στ'2. Συνεπώς,

μπορούμε να εικάσουμε ότι δεν παρατηρείται ανομοιογένεια μεταξύ των σωστών απαντήσεων στην δεύτερη ερώτηση. Αυτό τεκμηριώνεται καλύτερα στον παρακάτω πίνακα αποτελεσμάτων, όπου έγινε έλεγχος εξάρτησης χ^2 (Chi-Square Tests) μεταξύ των επιδόσεων των δύο τμημάτων στην ερώτηση 2.

Chi-Square Tests^c

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	,125 ^a	1	,723	1,000	,500	
Continuity Correction ^b	,000	1	1,000			
Likelihood Ratio	,126	1	,723	1,000	,500	
Fisher's Exact Test				1,000	,500	
Linear-by-Linear Association	,122 ^d	1	,727	1,000	,500	,260
N of Valid Cases	40					

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,50.

b. Computed only for a 2x2 table

c. For 2x2 crosstabulation, exact results are provided instead of Monte Carlo results.

d. The standardized statistic is ,350.

Πίνακας 24: πίνακας ελέγχου εξάρτησης των τμημάτων με τις απαντήσεις τους σε σχέση με την σωστή επιλογή έγκυρων ιστορικών πηγών, στην 2η ερώτηση του 1ου ερωτηματολογίου

Οι υποθέσεις σε αυτήν την περίπτωση είναι οι εξής:

Μηδενική υπόθεση H_0 : Δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των τμημάτων και των απαντήσεων των μαθητών σε σχέση με την σωστή επιλογή έγκυρων ιστορικών πηγών, στην ερώτηση 2 του 1^{ου} ερωτηματολογίου.

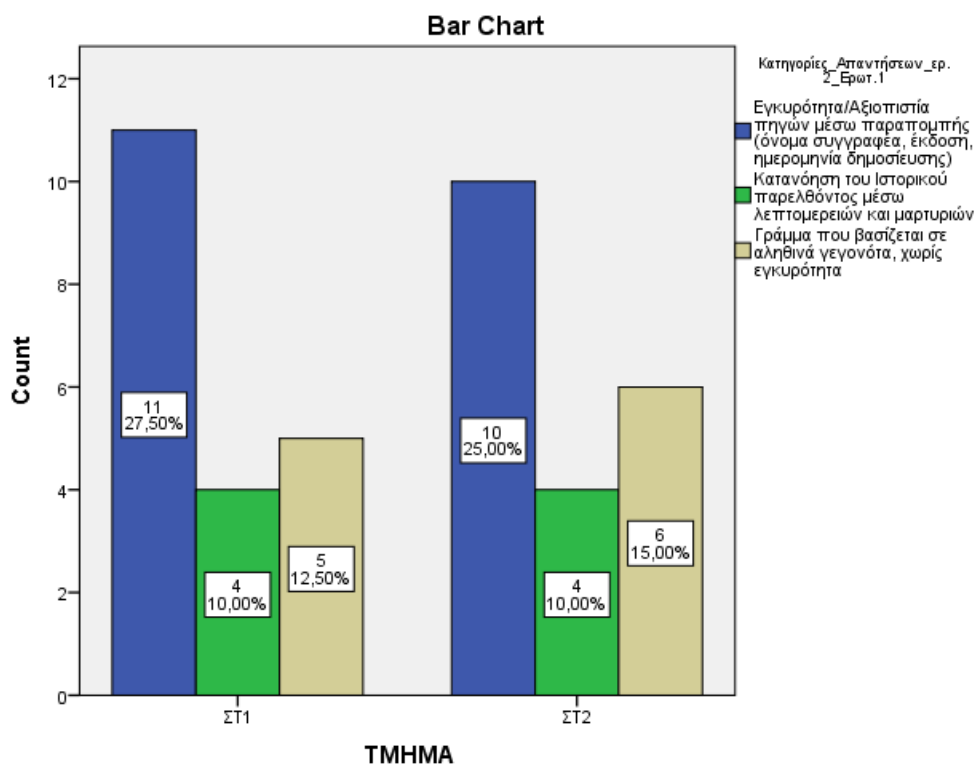
Εναλλακτική υπόθεση H_1 : Υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των τμημάτων και των απαντήσεων των μαθητών σε σχέση με την σωστή επιλογή έγκυρων ιστορικών πηγών, στην ερώτηση 2 του 1^{ου} ερωτηματολογίου.

Από τον έλεγχο που έγινε και με στάθμη σημαντικότητας $p=0.05$, δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ των δύο τμημάτων και των απαντήσεων στην 2η ερώτηση του 1^{ου} ερωτηματολογίου ($\chi^2 = 0,125$, $df = 1$, $p = 0,72 > 0.05$).

Επομένως, δεχόμαστε την μηδενική υπόθεση, στην οποία δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των τμημάτων και των απαντήσεων των μαθητών σε σχέση με την σωστή επιλογή έγκυρων ιστορικών πηγών, στην ερώτηση 2 του 1^{ου} ερωτηματολογίου.

Συνολικά, το ποσοστό των σωστών απαντήσεων των μαθητών και των δύο τμημάτων είναι αρκετά υψηλό έπειτα από την διδακτική παρέμβαση, δείχνοντας πως κατανόησαν την διαδικασία ελέγχου της αξιοπιστίας των ιστορικών πηγών με αποτέλεσμα την σωστή κατηγοριοποίησή τους. Το Στ'1 παρατηρείται να δίνει λίγο καλύτερες απαντήσεις σε σχέση με το Στ'2.

- **Κατηγορίες απαντήσεων 2^{ης} ερώτησης: «Ως «Ιστορικοί – Ερευνητές» ποιες πηγές θα επιλέγατε ως έγκυρες για την έρευνά σας και γιατί;»**



Διάγραμμα 23: : Κατηγορίες απαντήσεων 2ης ερώτησης

ΤΜΗΜΑ * Κατηγορίες_Απαντήσεων_ερ.2_Ερωτ.1 Crosstabulation

		Κατηγορίες_Απαντήσεων_ερ.2_Ερωτ.1			Total	
		Εγκυρότητα/Αξιοπιστία πηγών μέσω παραπομπής (όνομα συγγραφέα, έκδοση, ημερομηνία δημοσίευσης)	Κατανόηση του ιστορικού παρελθόντος μέσω λεπτομερειών και μαρτυριών	Γράμμα που βασίζεται σε αληθινά γεγονότα, χωρίς εγκυρότητα		
ΤΜΗΜΑ	ΣΤ1	Count	11	4	5	20
		% of Total	27,5%	10,0%	12,5%	50,0%
	ΣΤ2	Count	10	4	6	20
		% of Total	25,0%	10,0%	15,0%	50,0%
Total		Count	21	8	11	40
		% of Total	52,5%	20,0%	27,5%	100,0%

Πίνακας 25: Κατηγορίες απαντήσεων των τμημάτων στην 2η ερώτηση

Σύμφωνα με τον πίνακα παρατηρούμε από τις απαντήσεις των μαθητών, πως έχουν δημιουργηθεί και από τα δύο τμήματα οι ίδιες κατηγορίες.

Συγκεκριμένα στην πρώτη κατηγορία **«Εγκυρότητα/ Αξιοπιστία πηγών μέσω παραπομπής (όνομα συγγραφέα, έκδοση, ημερομηνία δημοσίευσης)»** ανήκει το 52,5% του συνόλου (21 μαθητές) και συγκεκριμένα το 27,5% του Στ'1 (11 μαθητές) και το 25% του Στ'2 (10 μαθητές). Ενδεικτικές απαντήσεις *«συμπεριλαμβάνω στην έρευνά μου τις ιστορικές πηγές 1,2,4,5, γιατί θεωρώ πως είναι έγκυρες αφού μου λέει και από πού προέρχεται και ποιος την είπε», «ως έγκυρες πηγές θα λάβω υπόψη την 1,2,5 γιατί μιλάνε για πραγματικά γεγονότα και είναι αξιόπιστες γιατί με την παραπομπή στο τέλος μου δίνουν στοιχεία αληθινά.»*, *«είναι αξιόπιστες η 1,2,4,5 γιατί μπορώ σε αυτές να δω ποιος τις έγραψε και που τις βρήκαν και η ταινία είναι από γνωστό σκηνοθέτη οπότε πιστεύω ότι όπως και εγώ σαν ερευνητής έτσι και αυτός πριν την δημιουργήσει, έκανε κάποια έρευνα.»*, *«θεωρώ ως ερευνητής πως οι έγκυρες είναι οι 1,2,4,5 γιατί μου δίνουν στοιχεία για να ξέρω από πού τις βρήκα και η ταινία βασίζεται σε αληθινά γεγονότα που μου τα έχει πει ο παππούς μου, γιατί ο αδερφός του ήταν αντάρτης και πολέμησε»*.

Οι μαθητές για να τεκμηριώσουν τις απαντήσεις τους παρατηρείται πως χρησιμοποίησαν τις βασικές έννοιες «εγκυρότητα», «αξιοπιστία» τις οποίες γνώρισαν κατά τη διδακτική παρέμβαση ως μέρος της επεξεργασίας των πηγών. Για την εξέταση της πληρότητας της αξιοπιστίας μιας ιστορικής πηγής, οι μαθητές εξέτασαν την προέλευση των πληροφοριών δηλαδή τον συντάκτη της, τον Εκδότη και την ημερομηνία δημοσίευσης όσον αφορά τις γραπτές πηγές, ενώ στην περίπτωση της ταινίας βασιστήκανε στο γνωστό όνομα του σκηνοθέτη και στην αντίστοιχη ιστορική έρευνα που έκανε για να παρουσιάσει στην μεγάλη οθόνη αληθινά ιστορικά γεγονότα.

Στην δεύτερη κατηγορία **«Κατανόηση του ιστορικού παρελθόντος μέσω λεπτομερειών και μαρτυριών»** ανήκει το 20% του συνόλου (8 μαθητές) και συγκεκριμένα το 10% του Στ'1 (4 μαθητές) και το 10% του Στ'2 (4 μαθητές). Ενδεικτικές απαντήσεις: *«Επιλέγω τις πηγές 1,2,4,5, γιατί μιλάνε για αληθινά γεγονότα και με τόσες λεπτομέρειες δείχνουν ότι είναι μαρτυρίες.»*, *«Οι πηγές που θα συμπεριλάβω στην έρευνά μου είναι οι 1,2,4,5 γιατί με τις λεπτομέρειές τους με βοηθούν να καταλάβω το παρελθόν και τι ζήσανε αυτοί οι άνθρωποι.»*, *«Οι πηγές 1,2,4,5 είναι πραγματικές μαρτυρίες. Σας ιστορικός ερευνητής μόνο αυτές θα χρησιμοποιήσω στην έρευνα που κάνω.»*.

Αντιστοίχως και στην δεύτερη κατηγορία οι μαθητές για να υποστηρίξουν την επιλογή των πηγών τους ως αξιόπιστες χρησιμοποίησαν την έννοια της «μαρτυρίας» αληθινών γεγονότων μέσα από τις περιγραφές, τις πληροφορίες, την τεκμηρίωση και τα επιχειρήματα των κειμένων για το παρελθόν.

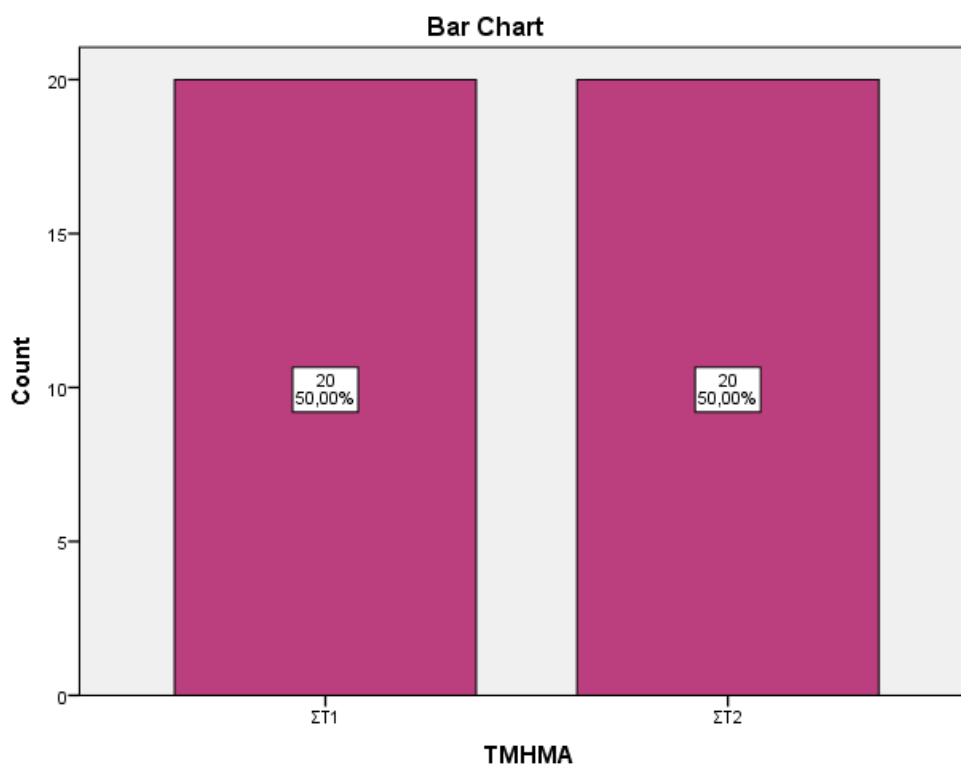
Στην τρίτη κατηγορία **«Γράμμα που βασίζεται σε αληθινά γεγονότα, χωρίς εγκυρότητα»** ανήκει το 27,5% του συνόλου (11 μαθητές) και συγκεκριμένα το 12,5% του Στ'1(5 μαθητές) και το 15% του Στ'2 (6 μαθητές). Ενδεικτικές απαντήσεις: *«Θα επιλέξω την 1,2,3,5. Ξέρω ότι η πηγή 3 δεν έχει κάτι που να μου λέει ποιος την έγραψε, αλλά είναι τόσο ωραία και δεν μπορώ να πιστέψω πως δεν είναι αληθινή.»*, *«Σαν ερευνητής εκτός από την 1,2,5 θα βάλω και την 3 γιατί ο αδερφός μιλάει πολύ συγκινητικά και πιστεύω πως είναι αληθινή»*. Να σημειωθεί πως η τρίτη κατηγορία δεν αντιπροσωπεύει έγκυρη ιστορική πηγή.

Στην συγκεκριμένη κατηγορία οι μαθητές γνωρίζουν τα στοιχεία ταυτοποίησης της αξιοπιστίας, καθώς συμπεριλαμβάνουν τις έγκυρες ιστορικές πηγές στην έρευνά τους με την ιδιότητα του «Ιστορικού - Ερευνητή», αλλά παραβλέπουν την έλλειψη αυτών των βασικών

στοιχείων αξιοπιστίας στην 3^η ιστορική πηγή, παρασυρόμενοι από την αληθοφάνεια που προβάλλει.

ο Ερώτηση 3^η:

«Να υπογραμμίσετε στις πηγές λέξεις/ φράσεις που να δείχνουν διαφορετική άποψη και στη συνέχεια διαλέξτε δύο ήρωες που παρουσιάζουν διαφορετική στάση, μπειτε στη θέση τους και πείτε μας ποια πιστεύετε ότι είναι τα συναισθήματά τους και γιατί.»



Διάγραμμα 24: Η επιλογή έγκυρων πηγών των δύο τμημάτων στην ερώτηση3 , του 1ου ερωτηματολογίου

ΤΜΗΜΑ * Απαντήσεις_Μαθητών_ερ.3_Ερωτημ.1
Crosstabulation

			Απαντήσεις_Μαθητών_ερ.3_Ερωτημ.1	
			ΣΩΣΤΟ	Total
ΤΜΗΜΑ	ΣΤ1	Count	20	20
		% of Total	50,0%	50,0%
	ΣΤ2	Count	20	20
		% of Total	50,0%	50,0%
Total		Count	40	40
		% of Total	100,0%	100,0%

Πίνακας 26: Η επιλογή έγκυρων πηγών των δύο τμημάτων στην ερώτηση3 , του 1ου ερωτηματολογίου

Στον παραπάνω πίνακα των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται οι σωστές και λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών σε σχέση με την σωστή επιλογή των έγκυρων ιστορικών πηγών, οι οποίες αντιστοιχούν στην ερώτηση 3 του 1^{ου} ερωτηματολογίου. Από αυτόν, προκύπτουν μερικές χρήσιμες περιγραφικές παρατηρήσεις. Για παράδειγμα, παρατηρούμε ότι σωστά στην ερώτηση 3 απάντησε το 100% του συνολικού δείγματός. Από τις σωστές απαντήσεις το 50% (20 μαθητές) ανήκουν στο Στ'1 και άλλο το 50% (20 μαθητές) ανήκουν στο Στ'2. Συνεπώς, παρατηρείται ομοιογένεια μεταξύ των σωστών απαντήσεων στην τρίτη ερώτηση.

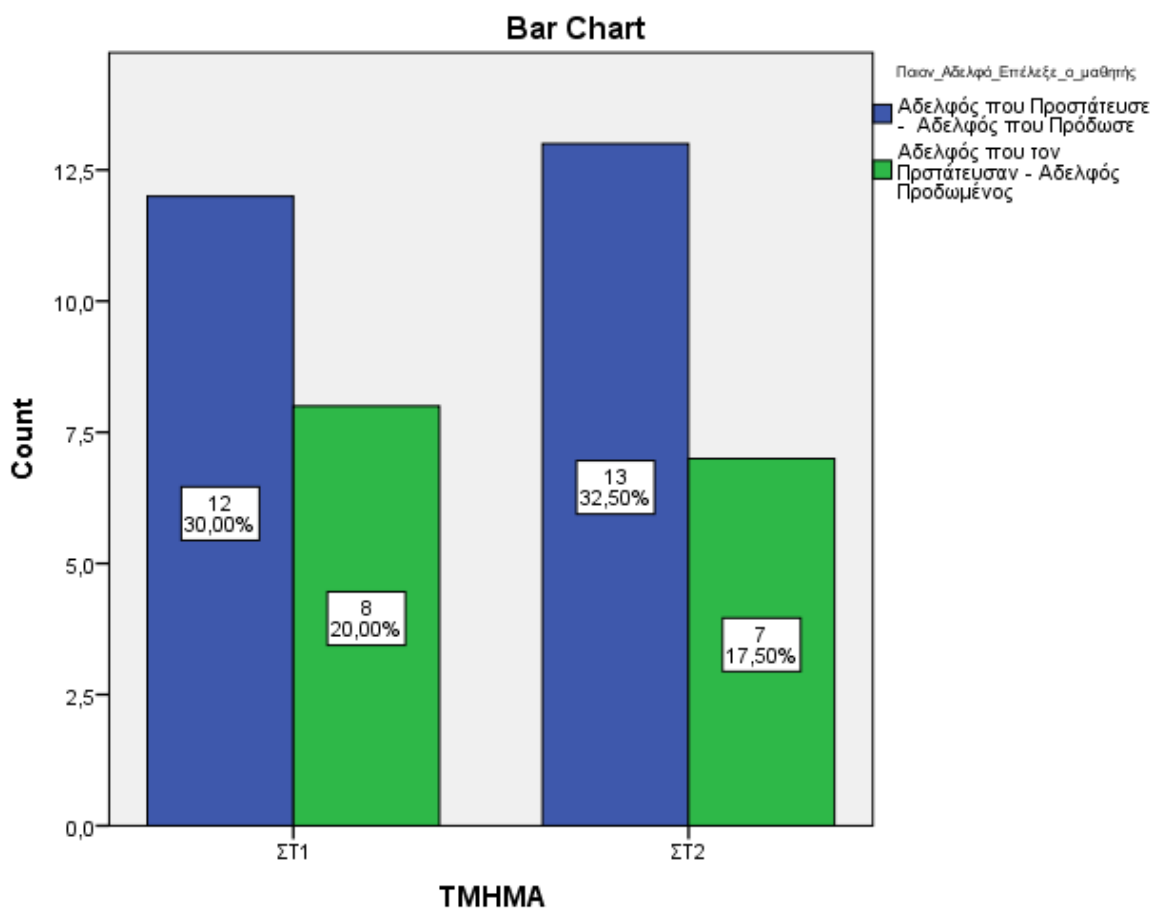
Οι μαθητές επιλέξαν τις σωστές έγκυρες πηγές που έπρεπε να επεξεργαστούν για να συνεχίσουν στα επόμενα στάδια της ερώτησης. Από το μεγάλο ποσοστό της σωστής επιλογής αντιλαμβανόμαστε πως οι μαθητές μέσω της εξάσκησης αποκτούν μία μεγαλύτερη ευχέρεια με τη διαδικασία της επιλογής και επεξεργασίας των ιστορικών πηγών.

- **Κατηγορίες απαντήσεων 3ης ερώτησης (επιλογή ηρώων)**

Crosstab

			Ποιον_Αδελφό_Επέλεξε_ο_μαθη τής		Total
			Αδελφός που Προστάτευσε - Αδελφός που Πρόδωσε	Αδελφός που τον Προστάτευσαν - Αδελφός Προδωμένος	
ΤΜΗΜΑ	ΣΤ1	Count	12	8	20
		% of Total	30,0%	20,0%	50,0%
	ΣΤ2	Count	13	7	20
		% of Total	32,5%	17,5%	50,0%
Total	Count	25	15	40	
	% of Total	62,5%	37,5%	100,0%	

Πίνακας 27: Κατηγορίες ηρώων με διαφορετικές στάσεις - 3η ερώτηση

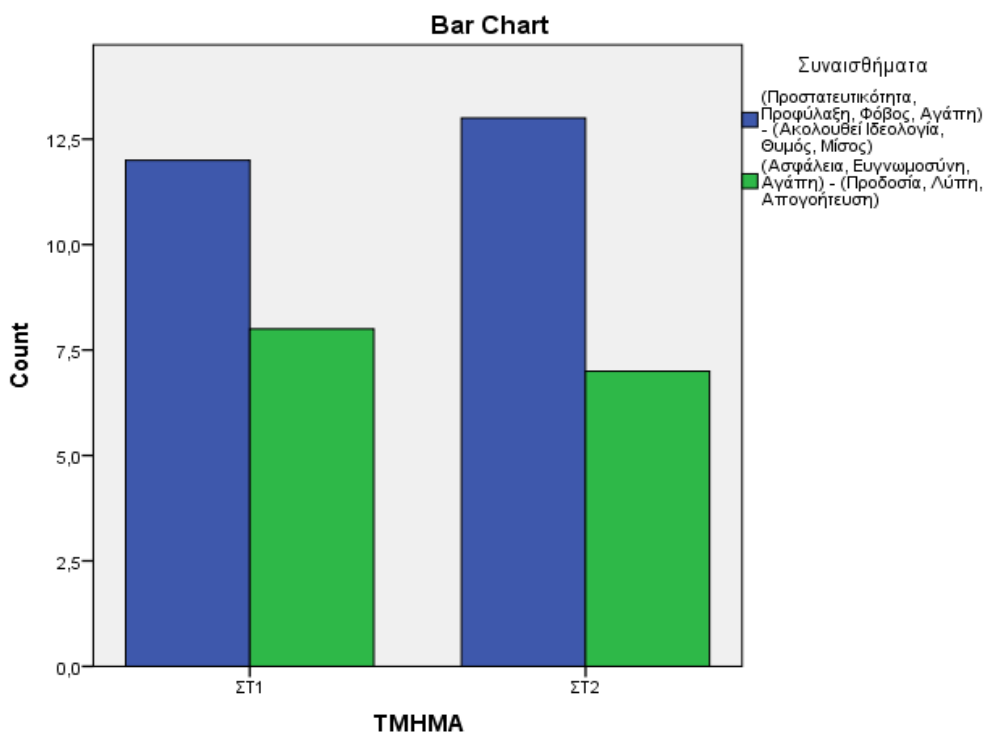


Διάγραμμα 25 : Κατηγορίες απαντήσεων 3ης ερώτησης (επιλογή ηρώων)

Οι μαθητές μέσα από τη διαδικασία επιλογής δύο ηρώων με διαφορετική - αντίθετη στάση δημιούργησαν 2 ζευγάρια κατηγοριών. Η πρώτη είναι «***Ο αδελφός που προστάτευσε – Ο αδελφός που πρόδωσε***» στην οποία ανήκει το 62,5% του συνόλου (25 μαθητές) και συγκεκριμένα το 30% του Στ'1 (12 μαθητές) και το 32,5% του Στ'2 (13 μαθητές). Η δεύτερη κατηγορία είναι «***Ο αδελφός που τον προστάτευσαν – Ο προδομένος αδελφός***», στην οποία ανήκει το 37,5% του συνόλου και συγκεκριμένα το 20% του Στ'1 (8 μαθητές) και το 17,5% του Στ'2 (7 μαθητές).

Αυτό που παρατηρείται είναι ότι οι μαθητές αντιλήφθηκαν πλήρως την έννοια της αντίκρουσης, καθώς οι σχηματισμοί των ηρώων που επιλέξανε παρουσιάζουν τις δύο ακραίες θέσεις τους.

- **Κατηγορίες απαντήσεων 3ης ερώτησης (συναισθήματα)**



Διάγραμμα 26: Κατηγορίες απαντήσεων 3ης ερώτησης (συναισθήματα)

Crosstab

		Συναισθήματα		Total	
		(Προστατευτικότητα, Προφύλαξη, Φόβος, Αγάπη) - (Ακολουθεί Ιδεολογία, Θυμός, Μίσος)	(Ασφάλεια, Ευγνωμοσύνη, Αγάπη) - (Προδοσία, Λύπη, Απογοήτευση)		
TMHMA	ΣΤ1	Count	12	8	20
		% of Total	30,0%	20,0%	50,0%
	ΣΤ2	Count	13	7	20
		% of Total	32,5%	17,5%	50,0%
Total		Count	25	15	40
		% of Total	62,5%	37,5%	100,0%

Πίνακας 28: Κατηγορίες απαντήσεων 3ης ερώτησης (συναισθήματα)

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι από τις απαντήσεις των μαθητών, έχουν δημιουργηθεί, και από τα δύο τμήματα, οι ίδιες κατηγορίες αντικρουόμενων συναισθημάτων που αντιπροσωπεύουν την προηγούμενη διάκριση κατηγοριών, «*Ο αδελφός που προστάτευσε – Ο αδελφός που πρόδωσε*», «*Ο αδελφός που τον προστάτευσαν – Ο προδομένος αδελφός*». Οι μαθητές μέσω της ιστορικής ενσυναίσθησης, κατάφεραν να αναβιώσουν το παρελθόν μπαίνοντας στη θέση των ηρώων και να αντιληφθούν τις αντιμαχόμενες πλευρές του Εμφύλιου Πολέμου. Η ανταπόκριση σε αντικρουόμενη καταγραφή συναισθημάτων ήταν άμεση και εύστοχη, σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών.

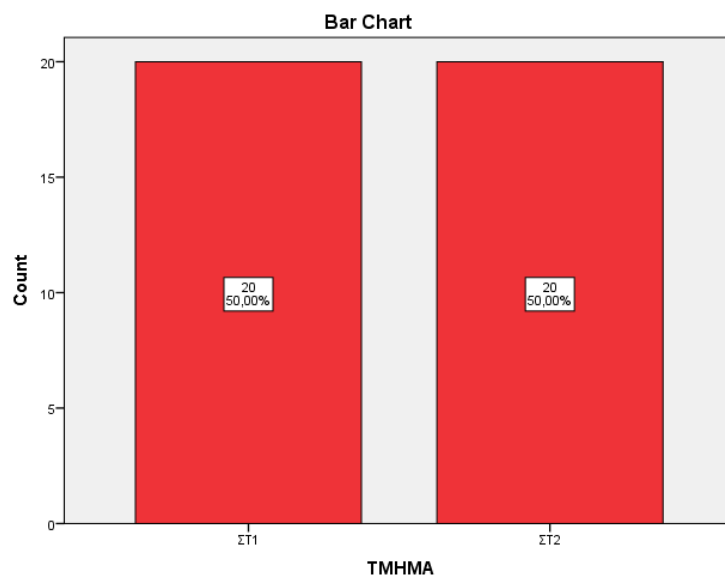
Για την κατηγορία «*Ο αδελφός που προστάτευσε – Ο αδελφός που πρόδωσε*», σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, δημιουργήθηκαν οι αντίστοιχες κατηγοριοποιήσεις των συναισθημάτων «*Προστατευτικότητα, Προφύλαξη, Φόβος, Αγάπη - Ακολουθεί Ιδεολογία, Θυμός, Μίσος*». Σε αυτήν ανήκει το 62,5% του συνόλου, με το 30% του Στ'1 (12 μαθητές) και το 32,5% του Στ'2 (13 μαθητές). Ενδεικτικές απαντήσεις που εκφράζουν συναισθήματα του αδελφού που προστατεύει: «*Είμαι ο αδερφός που προστατεύει. Πρέπει να προστατεύσω τον μικρό μου αδελφό. Νιώθω αγάπη γιατί φάγαμε ψωμί και αλάτι μαζί αλλά φοβάμαι μην πάθει κάποιο κακό*». Τα συναισθήματα που εκφράζονται από την αντίθετη θέση «*Είμαι ο αδελφός που προδίδει. Νιώθω πως δεν υπάρχει άλλη λύση πρέπει να τον δώσω. Δεν ήθελα να φτάσω ως εκεί αλλά έτσι είναι ο πόλεμος.*», «*Είμαι ο αδελφός που θα προστατεύσει τον μικρό του αδελφό. Τον αγαπώ και πρέπει να τον προφυλάζω γιατί μεγαλώσαμε στο ίδιο σπίτι*». Ενδεικτικές απαντήσεις του αδερφού που πρόδωσε: «*Νιώθω τόσο μίσος και θυμό γιατί το ίδιο μου το αίμα ακολουθεί άλλη ιδεολογία και όχι τη σωστή. Θα τον τιμωρήσω*».

Για την κατηγορία «*Ο αδελφός που τον προστάτευσαν – Ο προδομένος αδελφός*» σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, δημιουργήθηκαν οι αντίστοιχες κατηγοριοποιήσεις των συναισθημάτων «*Ασφάλεια, Ευγνωμοσύνη, Αγάπη - Προδοσία, Λύπη, Απογοήτευση*». Σε αυτήν ανήκει το 37,5% του συνόλου (15 μαθητές) και συγκεκριμένα το 20% του Στ'1 (8 μαθητές) και το 17,5% του Στ'2 (7 μαθητές). Ενδεικτικές απαντήσεις που εκφράζουν συναισθήματα του αδελφού που προστατεύτηκε: «*Νιώθω μεγάλη ευγνωμοσύνη που ο αδερφός μου με προστάτευσε. Θα το θυμάμαι μια ζωή*». «*Είμαι ο αδελφός που με πρόδωσε το ίδιο μου τι αίμα. Δεν θα του το συγχωρήσω ποτέ αυτό που μου έκανε. Ποτέ δεν θα του το έκανα.*», «*Τώρα σου μιλάω γιατί με έσωσε ο αδερφός μου. Τον αγαπώ τόσο πολύ. Ξέρω ότι πάντα θα με προσέχει. Τα ίδιο θα έκανα και εγώ*». Ενδεικτικές απαντήσεις του αδερφού που προδόθηκε: «*Με πλήγωσε όσο κανείς. Με πρόδωσε ο ίδιος μου ο αδελφός*».

➤ Ερωτηματολόγιο 2^ο

○ Ερώτηση 1^η:

«Υπογράμμισε στις πηγές λέξεις/φράσεις που να δείχνουν πως αντιμετωπίζονταν η γυναίκα στον εμφύλιο πόλεμο και ποια ήταν η στάση της μέσα σε αυτό τον πόλεμο.»



Πίνακας 29: Η επιλογή έγκυρων πηγών των δύο τμημάτων στην ερώτηση 1, του 2ου ερωτηματολογίου

Crosstab

		Απαντήσεις_Μαθητών_ερ. 1_Ερωτηματ. 2		Total
		ΣΩΣΤΟ		
TMHMA	ΣΤ1	Count	20	20
		% of Total	50,0%	50,0%
	ΣΤ2	Count	20	20
		% of Total	50,0%	50,0%
Total		Count	40	40
		% of Total	100,0%	100,0%

Πίνακας 30: Η επιλογή έγκυρων πηγών των δύο τμημάτων στην ερώτηση 1, του 2ου ερωτηματολογίου

Στον παραπάνω πίνακα των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται οι σωστές και λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών σε σχέση με την σωστή επιλογή έγκυρων ιστορικών πηγών, οι οποίες αντιστοιχούν στην ερώτηση 1 του 2ου ερωτηματολογίου. Από αυτόν, προκύπτουν μερικές χρήσιμες περιγραφικές παρατηρήσεις. Για παράδειγμα, παρατηρούμε ότι σωστά στην ερώτηση 1 απάντησε το 100% του συνολικού δείγματος. Από τις σωστές απαντήσεις το 50% (20 μαθητές) ανήκουν στο Στ'1 και άλλο το 50% (20 μαθητές) ανήκουν

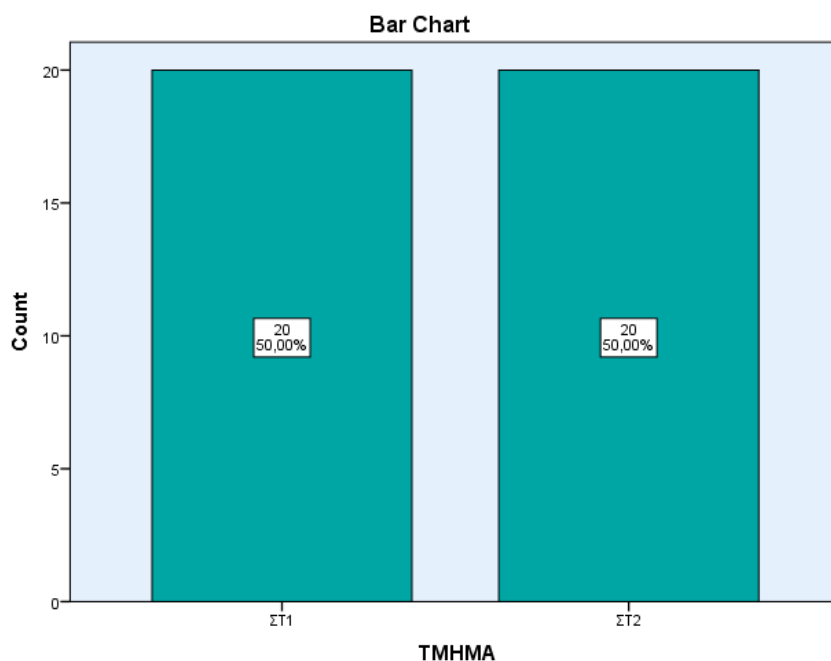
στο Στ'2. Συνεπώς, παρατηρείται ομοιογένεια μεταξύ των σωστών απαντήσεων στην πρώτη ερώτηση.

Το υψηλό ποσοστό επιτυχούς επιλογής ιστορικών έγκυρων πηγών από τους μαθητές, βάση των όσων γνώρισαν κατά την διδακτική παρέμβαση για την επεξεργασία και τον έλεγχο εγκυρότητάς τους, είναι μεγαλύτερο από το αντίστοιχο ερώτημα του 1^{ου} ερωτηματολογίου. Από τα συγκεκριμένα αποτελέσματα παρατηρείται ότι η εξάσκηση των μαθητών συμβάλει στην επιλογή και στην επεξεργασία ιστορικών πηγών με μεγαλύτερη ευχέρεια.

○ **Ερώτηση 2^η:**

«Με την βοήθεια των υπογραμμισμένων λέξεων γράψτε μας την άποψή σας :

2.1. «Διαλέγοντας μία από τις πηγές, πείτε μας ποια ήταν η στάση της γυναίκας στον εμφύλιο πόλεμο;»



Διάγραμμα 27: Η επιλογή έγκυρων πηγών των δύο τμημάτων στην ερώτηση 2.1 , του 2ου ερωτηματολογίου

Crosstab

			Απαντήσεις_Μαθητών_ερ. 2.1	
			ΣΩΣΤΟ	Total
ΤΜΗΜΑ	ΣΤ1	Count	20	20
		% of Total	50,0%	50,0%
	ΣΤ2	Count	20	20
		% of Total	50,0%	50,0%
Total		Count	40	40
		% of Total	100,0%	100,0%

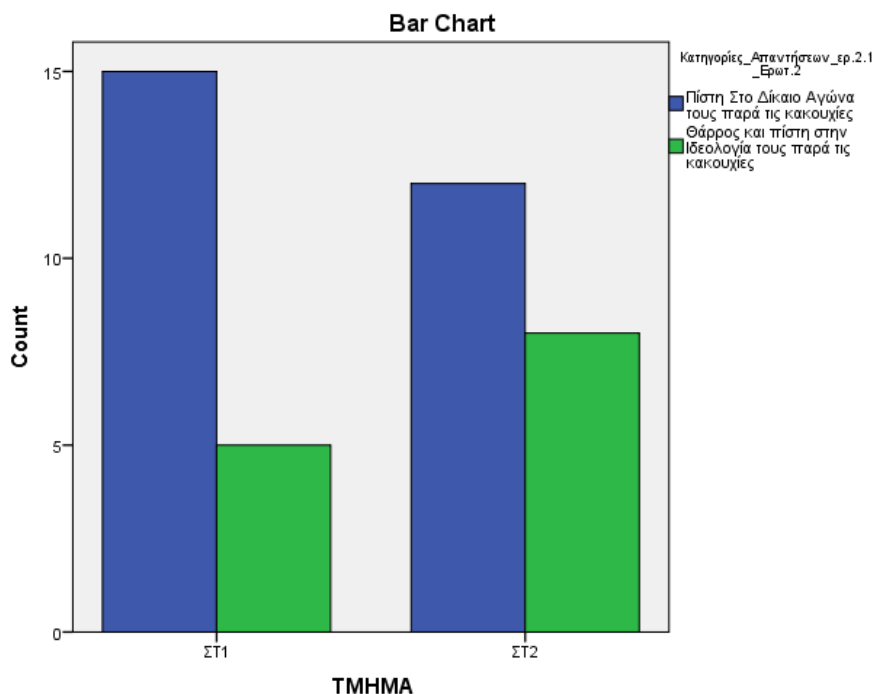
Πίνακας 31: Η επιλογή έγκυρων πηγών των δύο τμημάτων στην ερώτηση 2.1 , του 2ου ερωτηματολογίου

Στον παραπάνω πίνακα των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται οι σωστές και λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών σε σχέση με την σωστή επιλογή έγκυρων ιστορικών πηγών, οι οποίες αντιστοιχούν στην ερώτηση 2.1 του 2ου ερωτηματολογίου. Από αυτόν, προκύπτουν μερικές χρήσιμες περιγραφικές παρατηρήσεις. Για παράδειγμα, παρατηρούμε ότι σωστά στην ερώτηση 1 απάντησε το 100% του συνολικού δείγματος. Από τις σωστές απαντήσεις το 50% (20 μαθητές) ανήκουν στο Στ'1 και άλλο το 50% (20 μαθητές) ανήκουν στο Στ'2. Συνεπώς, παρατηρείται ομοιογένεια μεταξύ των σωστών απαντήσεων στην 2.1. ερώτηση.

Οι μαθητές επιλέξαν τις σωστές έγκυρες πηγές που πρέπει να επεξεργαστούν για να συνεχίσουν βάση των σωστών κριτηρίων για την επιλογή τους. Και σε αυτό το ερώτημα το ποσοστό σωστής επιλογής έγκυρων πηγών είναι υψηλότερο από το ποσοστό του αντίστοιχου ερωτήματος του 1^{ου} ερωτηματολογίου. Και εδώ επιβεβαιώνεται η ωφέλεια της εξάσκησης των μαθητών γύρω από την μελέτη και επεξεργασία των ιστορικών πηγών.

- **Κατηγορίες απαντήσεων 2.1.ης ερώτησης – 2^ο ερωτηματολόγιο**

Ερώτηση 2.1.: «Διαλέγοντας μία από τις πηγές, πείτε μας ποια ήταν η στάση της γυναίκας στον εμφύλιο πόλεμο;»



Διάγραμμα 28: Κατηγορίες απαντήσεων - ερώτηση 2.1

ΤΜΗΜΑ * Κατηγορίες_Απαντήσεων_ερ.2.1_Ερωτ.2 Crosstabulation

		Κατηγορίες_Απαντήσεων_ερ.2.1_Ερωτ.2		Total	
		Πίστη Στο Δίκαιο Αγώνα τους παρά τις κακουχίες	Θάρρος και πίστη στην Ιδεολογία τους παρά τις κακουχίες		
ΤΜΗΜΑ	ΣΤ1	Count	15	5	20
		% of Total	37,5%	12,5%	50,0%
	ΣΤ2	Count	12	8	20
		% of Total	30,0%	20,0%	50,0%
Total		Count	27	13	40
		% of Total	67,5%	32,5%	100,0%

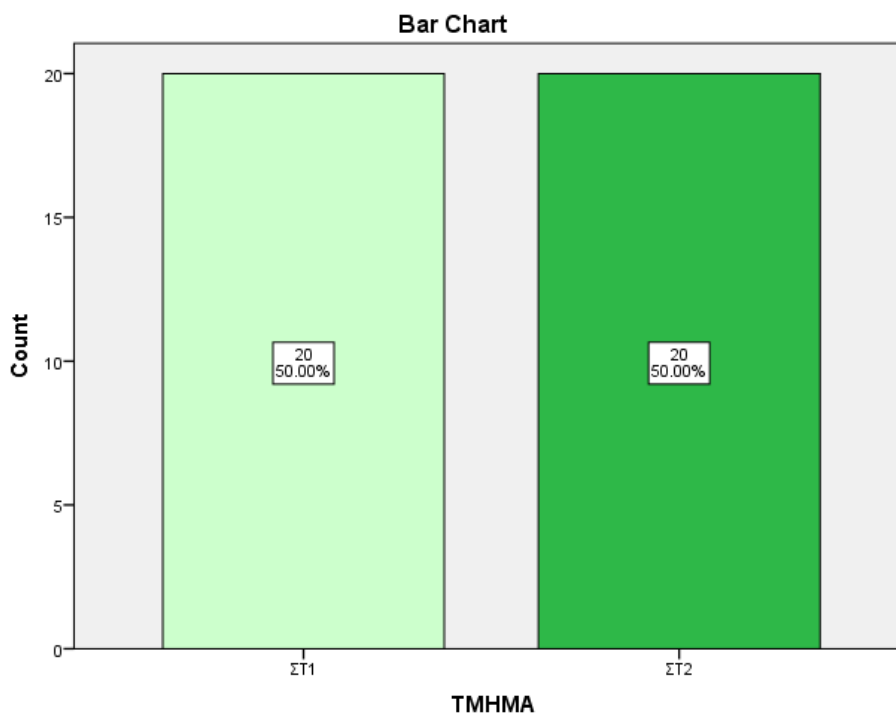
Πίνακας 32: Κατηγορίες απαντήσεων - ερώτηση 2.1

Σύμφωνα με τον πίνακα παρατηρούμε από τις απαντήσεις των μαθητών, πως έχουν δημιουργηθεί και από τα δύο τμήματα οι ίδιες κατηγορίες. Συγκεκριμένα στην πρώτη κατηγορία «**Πίστη στον Δίκιο Αγώνα τους παρά τις κακουχίες**» ανήκει το 67,5% του συνόλου (27 μαθητές) και συγκεκριμένα το 37,5% του Στ'1 (15 μαθητές) και το 30% του Στ'2 (12 μαθητές). Ενδεικτικές απαντήσεις : «Οι αντάρτισσες δεν φοβούνται τίποτα. Όσο και να κρυώνουν και να πεινάνε όλα τα κάνουν για το Δίκιο του Αγώνα», «Όλα γίνονται για το δίκιο του αγώνα και για την πατρίδα τους. Χαλάλι οι δυσκολίες!», «Δεν τους νοιάζει τίποτα. Όλα για την πατρίδα, όλα για τον αγώνα τους». Στην δεύτερη κατηγορία «**Θάρρος και Πίστη στον Ιδεολογία τους, τους παρά τις κακουχίες**» ανήκει το 32,5% του συνόλου (13 μαθητές) και συγκεκριμένα το 12,5% του Στ'1 (5 μαθητές) και το 20% του Στ'2 (8 μαθητές). Ενδεικτικές απαντήσεις : «Οι αντάρτισσες είναι γυναίκες με ιδεολογία και αυτή θα ακολουθήσουν. Για εκείνη θα πολεμήσουν σκληρά ό,τι και να τραβάνε», «Όλη η δύναμή τους και το θάρρος τους ξεκινάει από την ιδεολογία τους για το τι είναι καλύτερο για αυτό τον τόπο. Θα πολεμήσουν και καμία δυσκολία δεν τους σταματά», « Αν και γυναίκες δεν φοβούνται. Έχουν τα δικά τους “πιστεύω” και αυτά τις ρίχνουν στη μάχη».

Μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών παρατηρείται πως οι πηγές που επιλέξαν για να συμπεριλάβουν στην έρευνά τους εξετάστηκαν με άριστα αποτελέσματα και ως προς την εγκυρότητά τους αλλά και ως προς την επεξεργασία των πληροφοριών που περιείχαν, καθώς κατάφεραν να εντοπίσουν τα στοιχεία που αντιστοιχούν ως απαντήσεις στα διερευνητικά ερωτήματα που τους θέτονται.

- **Ερώτηση 2.2.**

«**Διαλέγοντας μία από τις πηγές, καταγράψτε μία διαφορετική στάση απέναντι στις αντάρτισσες γυναίκες και αιτιολογήστε την;**»



Διάγραμμα 29: Η επιλογή έγκυρων πηγών των δύο τμημάτων στην ερώτηση 2.2 , του 2ου ερωτηματολογίου

Crosstab

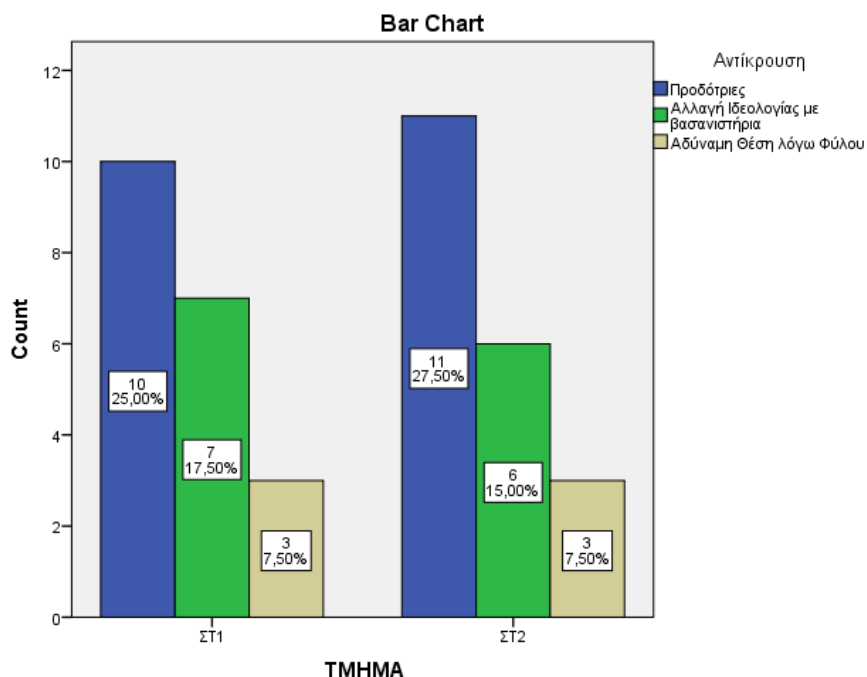
			Απαντήσεις_Μαθητών_ερ. 2.2_Ερ.2	
			ΣΩΣΤΟ	Total
ΤΜΗΜΑ	ΣΤ1	Count	20	20
		% of Total	50.0%	50.0%
	ΣΤ2	Count	20	20
		% of Total	50.0%	50.0%
Total		Count	40	40
		% of Total	100.0%	100.0%

Πίνακας 33: Η επιλογή έγκυρων πηγών των δύο τμημάτων στην ερώτηση 2.2 , του 2ου ερωτηματολογίου

Στον παραπάνω πίνακα των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται οι σωστές και λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών σε σχέση με την σωστή επιλογή έγκυρων ιστορικών πηγών οι οποίες αντιστοιχούν στην ερώτηση 2.2 του 2ου ερωτηματολογίου. Από αυτόν, προκύπτουν μερικές χρήσιμες περιγραφικές παρατηρήσεις. Για παράδειγμα, παρατηρούμε ότι σωστά στην ερώτηση 2.2 απάντησε το 100% του συνολικού δείγματος. Από τις σωστές απαντήσεις το 50% (20 μαθητές) ανήκουν στο Στ'1 και άλλο το 50% (20 μαθητές) ανήκουν στο Στ'2. Συνεπώς, παρατηρείται ομοιογένεια μεταξύ των σωστών απαντήσεων στην τρίτη ερώτηση.

Οι μαθητές επιλέξαν τις σωστές έγκυρες πηγές που πρέπει να επεξεργαστούν για να συνεχίσουν βάση των σωστών κριτηρίων για την επιλογή τους. Και σε αυτό το ερώτημα το ποσοστό σωστής επιλογής έγκυρων πηγών είναι υψηλότερο από το ποσοστό του αντίστοιχου ερωτήματος του 1ου ερωτηματολογίου. Και εδώ επιβεβαιώνεται η ωφέλεια της εξάσκησης των μαθητών γύρω από την μελέτη και επεξεργασία των ιστορικών πηγών.

- **Κατηγορίες απαντήσεων 2.2ης ερώτησης – 2^ο ερωτηματολόγιο**



Διάγραμμα 30: Κατηγορίες απαντήσεων ερώτησης 2.2

ΤΜΗΜΑ * Αντίκρουση Crosstabulation

		Αντίκρουση			Total	
		Προδότριες	Αλλαγή ιδεολογίας με βασανιστήρια	Αδύναμη Θέση λόγω Φύλου		
ΤΜΗΜΑ	ΣΤ1	Count	10	7	3	20
		% of Total	25,0%	17,5%	7,5%	50,0%
	ΣΤ2	Count	11	6	3	20
		% of Total	27,5%	15,0%	7,5%	50,0%
Total		Count	21	13	6	40
		% of Total	52,5%	32,5%	15,0%	100,0%

Πίνακας 34: Κατηγορίες απαντήσεων ερώτησης 2.2

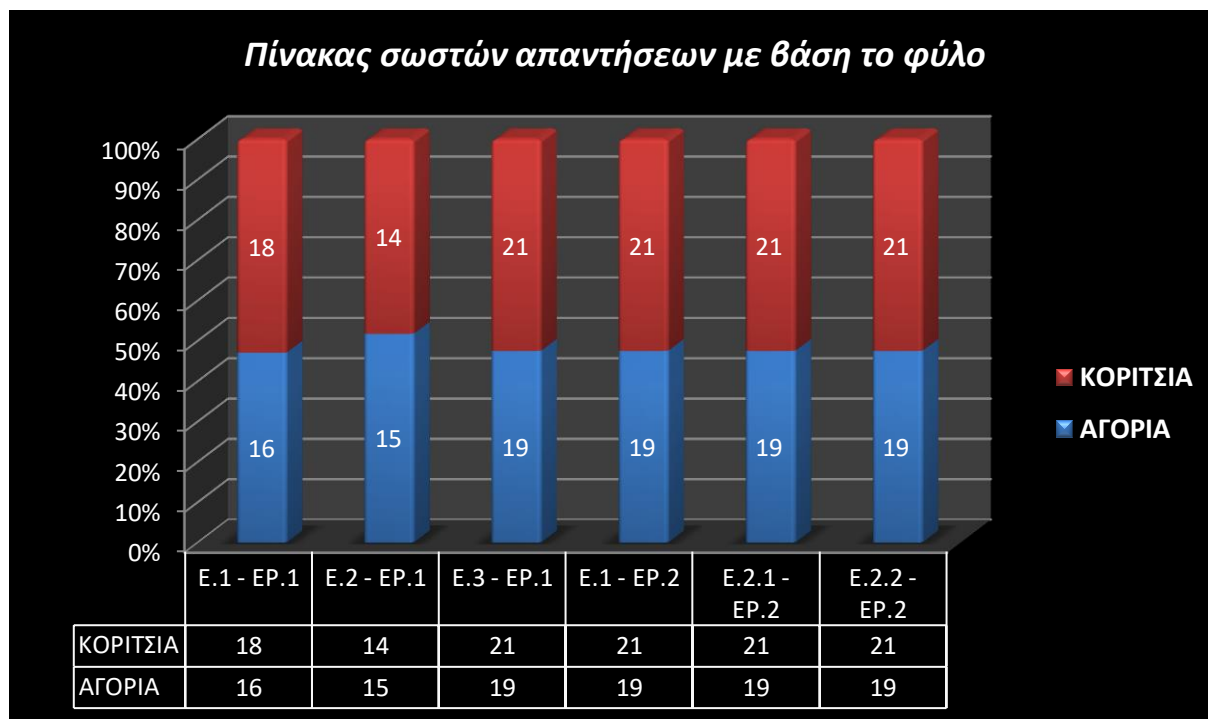
Σύμφωνα με τον πίνακα παρατηρούμε από τις απαντήσεις των μαθητών, πως έχουν δημιουργηθεί και από τα δύο τμήματα οι ίδιες κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία «προδότριες» ανήκει το 52,5% του συνόλου (21 μαθητές) και συγκεκριμένα το 25% στο Στ'1 (10 μαθητές) και το 27,5% στο Στ'2 (11 μαθητές). Ενδεικτικές απαντήσεις. «Είναι προδότριες για εκείνον. Δεν τους αξίζει καμία θέση στην κοινωνία», «Τις βλέπει σαν προδότριες και έτσι ο διοικητής θα τους πάρει τα πάντα ακόμη και τα παιδιά τους». Στην δεύτερη κατηγορία «Αλλαγή ιδεολογίας με βασανιστήρια» ανήκει το 32,5% του συνόλου (13 μαθητές) και συγκεκριμένα το 17,5% του Στ'1 (7 μαθητές) και το 15% του Στ'2 (6 μαθητές). Ενδεικτικές απαντήσεις : «Δεν δέχεται την διαφορετική τους θέση και για να τις αλλάξει θα το κάνει με βασανιστήρια», «Είναι σκληρός και για να πετύχει αυτό που πρέπει θα τις

πονέσει μέχρι να λυγίσουν και να αλλάξουν», «Είναι πόλεμος και όλα επιτρέπονται. Ο διοικητής για να τις κάνει να αλλάξουν στάση θα τις πονέσει», «Ο διοικητής έχει αυτή την στάση γιατί δεν έχουν τα ίδια “πιστεύω” απέναντι στην πατρίδα», «Η ιδεολογία του διοικητή δεν τον αφήνει να δεχτεί αυτά που κάνουν οι αντάρτισσες, Για αυτό και θα τις τιμωρήσει. », «Παίρνει κάποιες εντολές και ακολουθεί κάποιους κανόνες. Δεν μπορεί να κάνει αλλιώς για αυτό και θα γίνει σκληρός με τον εχθρό, δηλαδή τις αντάρτισσες», Στην τρίτη κατηγορία «Αδύναμη θέση λόγω φύλου» ανήκει το 15% του συνόλου (6 μαθητές) και συγκεκριμένα το 7,5% του Στ'1 (3 μαθητές) και το 7,5% του Στ'2 (3 μαθητές). Ενδεικτικές απαντήσεις : « Δεν τις θεωρεί άξιες να πολεμήσουν. Είναι αδύναμες για αυτόν επειδή είναι γυναίκες», «Τις θεωρεί αδύναμες. Δεν θα τους δώσει σημασία απλά θα τις σκοτώσει.», «Σαν γυναίκες τότε, όσο και να φωνάξουν, να πολεμήσουν δεν θα τις ακούσει κανείς.».

Μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών παρατηρείται πώς οι πηγές που επιλέξαν για να συμπεριλάβουν στην έρευνά τους εξετάστηκαν με άριστα αποτελέσματα και ως προς την εγκυρότητά τους, αλλά και ως προς την επεξεργασία των πληροφοριών που περιείχαν, καθώς κατάφεραν επιτυχώς να παρουσιάσουν την αντικρουόμενη στάση ως προς εκείνη της γυναίκας στον Εμφύλιο Πόλεμο, καταγράφοντας τα μέρη των πηγών που της απεικονίζουν.

5.2.2. Απαντήσεις ερωτηματολογίων (ανά φύλο συνολικά)

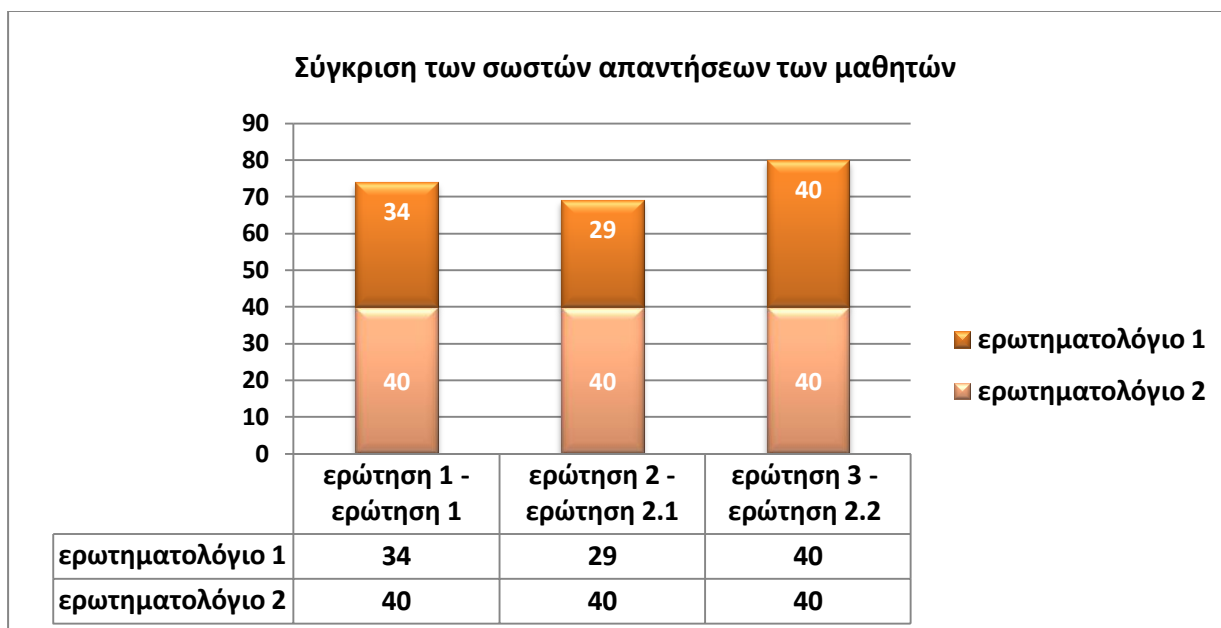
➤ Ερωτηματολόγιο 1^ο & Ερωτηματολόγιο 2^ο



Πίνακας 35: πίνακας σωστών απαντήσεων με βάση το φύλο

Σύμφωνα με τον παραπάνω συγκεντρωτικό πίνακα των σωστών απαντήσεων των μαθητών στα 2 ερωτηματολόγια, παρουσιάζεται πως τα κορίτσια έχουν ελάχιστα καλύτερη απόδοση σε σχέση με εκείνη των αγοριών. Από τον στατιστικό έλεγχο που πραγματοποιήθηκε μέσω του προγράμματος SPSS, και συγκεκριμένα διενεργώντας τον έλεγχο χ^2 μεταξύ των ποιοτικών μεταβλητών “φύλο” και “απαντήσεις στις ερωτήσεις των ερωτηματολογίων”, δεν παρατηρήθηκε σημαντική στατιστική διαφορά μεταξύ τους. Παρόλα αυτά τα κορίτσια έχουν σχεδόν σε όλες τις ερωτήσεις των ερωτηματολογίων καλύτερα αποτελέσματα σε σύγκριση με τα αγόρια.

5.2.3. Σύγκριση των σωστών απαντήσεων των μαθητών μεταξύ των 2 ερωτηματολογίων.



Πίνακας 36: Σύγκριση των σωστών απαντήσεων των μαθητών

Ο παραπάνω πίνακας παρουσιάζει τις σωστές απαντήσεις των μαθητών στα 2 ερωτηματολόγια που τους δόθηκαν. Τα 2 πρώτα ζεύγη των ερωτήσεων των 2 ερωτηματολογίων αντιστοιχούν στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα, ενώ το τρίτο ζεύγος ερωτήσεων αντιστοιχεί στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα. Παρατηρείται πως οι μαθητές στο δεύτερο ερωτηματολόγιο παρουσιάζουν καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με το 1^ο. Να σημειωθεί πως το 2^ο ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε μια μέρα έπειτα την συμπλήρωση του 1^{ου}. Μέσα από τα συγκεκριμένα αποτελέσματα επιβεβαιώνεται πως η εξάσκηση των μαθητών στην επεξεργασία και μελέτη ιστορικών πηγών συμβάλει στην εξοικείωσή τους παρέχοντάς τους καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

6. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Το πλαίσιο της διερευνητικής διαδικασίας βασίστηκε στο τραυματικό γεγονός¹⁸ του εμφυλίου πολέμου, «του βιαιότερου πολέμου που έζησε η Ελλάδα στον 20ο αιώνα με 47.000 νεκρούς και από τις δύο πλευρές» (Αγγελόπουλος, 1994, σ. 190). Οι μαθητές δεν ήταν καθόλου εξοικειωμένοι με το συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός.

Μέσω των αποτελεσμάτων της έρευνας, απαντήθηκαν τα αρχικά ερωτήματα που είχαν τεθεί και τα οποία βοήθησαν και ως προς τη διαμόρφωση του κατάλληλου ερευνητικού εργαλείου.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα: *«πώς αντιμετωπίζουν οι μαθητές τις ιστορικές πηγές; Ως πληροφορία με φαινομενική αξία ή αναγνωρίζουν τη φύση και το επίπεδο της γνώσης που απαιτείται να μάθουν;»*, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές παρουσίασαν πολύ καλά αποτελέσματα έπειτα από τη διδακτική παρέμβαση, κατά την οποία αναλύθηκαν τα είδη των ιστορικών πηγών και ο τρόπος επεξεργασίας τους ως προς το περιεχόμενο και τον έλεγχο της εγκυρότητάς / αξιοπιστίας τους. Οι μαθητές, με την ιδιότητα του «Ιστορικού - Ερευνητή», κατάφεραν να συμπεριλάβουν τις έγκυρες ιστορικές πηγές στην έρευνά τους, εφόσον αρχικά έγινε κατανοητή η φύση της εκάστοτε ιστορικής πηγής που διερευνούσαν και έπειτα θεωρήθηκαν αξιόπιστες όσον οι πληροφορίες κατανοούνταν και χαρακτηρίζονταν με την ιστορική έννοια της «μαρτυρίας». Επομένως, κατά τη διδασκαλία είναι σημαντικό να βρίσκονται σε «πλήρη συμφωνία», η ανάπτυξη των εννοιών και η άσκηση δεξιοτήτων, για την εξέταση πηγών (Ashby, 2004). Αντίστοιχα συμπεράσματα παρουσίασε και η έρευνα του προγράμματος CHATA, κατά την οποία όσον αφορά τις ιστορικές πηγές, οι μαθητές αρχικά *«πρέπει να κατανοούν τη φύση της ιστορικής ερώτησης που διερευνούν ή τους ισχυρισμούς που ελέγχουν, και να είναι ικανοί και να προσδιορίσουν τι μετρά ως μαρτυρία, βάση των γνήσιων ιστορικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη διερεύνηση και την αξιολόγησή τους»* όπως και ότι η διδασκαλία της ιστορίας πρέπει να επιδιώκει τόσο την εξέταση των πηγών ως δεξιότητα που αποκτάται με την εξάσκηση, όσο και την καλλιέργεια της έννοιας της ιστορικής μαρτυρίας (Ashby, 2004).

Ως προς την εγκυρότητα πρέπει να αναφερθεί, πως υπήρξε ένα μικρό ποσοστό μαθητών οι οποίοι παρέβλεψαν την έλλειψη των βασικών στοιχείων αξιοπιστίας των ιστορικών πηγών, παρασυρόμενοι από την αληθοφάνεια που προέβαλαν.

Τα συγκεκριμένα συμπεράσματα προέκυψαν τόσο από τις ερωτήσεις των βασικών ερωτηματολογίων¹⁹ που απαντήθηκαν έπειτα από την διδακτική παρέμβαση, όσο και από τα pre post – test. Στα pre test οι μαθητές παρουσίασαν μικρό ποσοστό σωστών απαντήσεων σε ερωτήματα σε σχέση με το ρόλο και την χρήση των ιστορικών πηγών. Στην ερώτηση ανοικτού τύπου “τι είναι οι ιστορικές πηγές”, ήταν αρκετά μεγάλο το ποσοστό των μαθητών

¹⁸ «Το τραύμα είναι κάτι το οποίο δεν μπορούμε να βολέψουμε εννοιολογικά. Για αυτό κιάλας η σιωπή που το ακολουθεί. Το τραύμα έχει μία σύνθετη σχέση με την ιστορική συνείδηση. Αν δεν ιστορικοποιηθεί, θα επιστρέφει για να την διαταράσσει, δεν θα την αφήνει να σχηματιστεί. Αν ιστορικοποιηθεί μπορεί να αποτελέσει πηγή ιστορικής συνείδησης και αυτό είναι το αιτούμενο» Λιάκος (2007, σ. 225-226) .

¹⁹ 1^ο ερωτηματολόγιο : ερώτημα 1^ο & 2^ο

2^ο ερωτηματολόγιο: ερώτημα 1^ο & 2.1

που δεν τις γνώριζαν. Ιδιαίτερα ανατρεπτικά ήταν τα αποτελέσματα του post test και ως προς το πλήθος των σωστών απαντήσεων καθώς και στην τεκμηρίωση τους.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: «*Η αντίκρουση, μέσα από την μελέτη ιστορικών πηγών κατά πόσο συμβάλει στην ιστορική σκέψη ή ακόμη και στην πρόσδεση /«σύναψη» μίας νέας σταθμισμένης και έγκυρης επιστημονικής γνώσης στις υφιστάμενες γνωστικές δομές του κάθε μαθητή;*», παρατηρήθηκε πως οι μαθητές κατάφεραν να αντιληφθούν την αντίκρουση που παρουσιαζόταν στα ερωτήματα των δύο ερωτηματολογίων²⁰, εφόσον πρώτα αναγνώρισαν τις ιστορικές πηγών ως «μαρτυρίες». Στο αντίστοιχο συμπέρασμα οδηγήθηκε και η έρευνα του προγράμματος CHATA, στο οποίο υποστηρίζεται πως «δίχως την έννοια της “μαρτυρίας” θα είναι περιορισμένη για τους μαθητές η κατανόηση της πολυπλοκότητας της εδραίωσης ιστορικών υποθέσεων, ενώ θα είναι αμφίβολες οι προσπάθειές τους να κατανοήσουν πώς αυτές οι επιμέρους υποθέσεις χρησιμοποιούνται για την δόμηση ιστορικών ισχυρισμών και επιχειρημάτων» (Ashby, 2004). Η κατανόηση της αντίκρουσης από τους μαθητές βασίστηκε στην έννοια την ιστορικής ενσυναίσθησης, κατά την οποία μπαίνοντας στη θέση των πρωταγωνιστών κάθε πηγής, που είχαν πρώτα μελετήσει και αποδεχτεί ως έγκυρες και αξιόπιστες μαρτυρίες, κατάφεραν να κατανοήσουν τις θέσεις των ανθρώπων στον Εμφύλιο Πόλεμο, καταγράφοντας σωστά τις αντικρουόμενες θέσεις και αιτιολογώντας με επιχειρήματα τη σκέψη τους τόσο στο προσωπικό τους ερωτηματολόγιο όσο και στην συζήτηση που διεκπεραιώθηκε με το τελευταίο στάδιο του παιδαγωγικού μοντέλου ιστορικής έρευνας “Σύγκριση Αφηγήσεων (Comparison of Accounts) και Συμβουλευτική Συζήτηση (Deliberative Discussion)” κατά την διδακτική παρέμβαση. Κατά την βιβλιογραφική ανασκόπηση πλέον εντοπίζονται απόπειρες σχεδίων εργασίας που αξιοποιούν όλη αυτήν την πλούσια συζήτηση για τη σημασία της πολυπρισματικότητας μέσα από διαφορετικές και αντικρουόμενες πηγές, εφαρμόζοντας και συναισθητικές προσεγγίσεις, με στόχο την ιστορική κατανόηση επίμαχων και τραυματικών γεγονότων όπως ο ελληνικός εμφύλιος (Δημακοπούλου, κ.ά., 2015, σ. 352).

Επίσης, βελτιωμένα ήταν και τα αποτελέσματα των απαντήσεων του post test ως προς το τρίτο ερώτημα, το οποίο αναφερόταν στο ρόλο των ιστορικών πηγών που παρουσιάζουν τις διαφορετικές θέσεις ενός ιστορικού γεγονότος.

Πέραν όμως των ερευνητικών ερωτημάτων στην έρευνα εξήχθησαν, μέσω των αποτελεσμάτων, και κάποια επιπλέον συμπεράσματα. Συγκεκριμένα, προσέχοντας τα αποτελέσματα του 1ου και 2ου ερωτηματολογίου παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές έχουν μεγαλύτερο ποσοστό σωστών απαντήσεων στο 2^ο ερωτηματολόγιο καθώς και ότι τα αποτελέσματα του pre & post test παρουσιάζουν σωστότερες και εντελώς διαφορετικές απαντήσεις των ίδιων μαθητών, έπειτα από τη διδακτική παρέμβαση. Εν ολίγοις, συμπεραίνουμε ότι σημαντικός παράγοντας ως προς το πρώτο αποτέλεσμα είναι η εξάσκηση μέσω της οποίας οι μαθητές αποκτούν ευχέρεια με τη διαδικασία της επιλογής και επεξεργασίας των ιστορικών πηγών. Ως προς το δεύτερο αποτέλεσμα σημαντικό ρόλο είχε η προσέγγιση της διδακτικής παρέμβασης κατά την οποία αξιοποιήθηκε πολυτροπικό εκπαιδευτικό υλικό (κινηματογράφος, ψηφιακό διαδραστικό υλικό) κερδίζοντας και

²⁰ 1^ο ερωτηματολόγιο : ερώτημα 3^ο

2^ο ερωτηματολόγιο: ερώτημα 2.2

κρατώντας αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών έως την ολοκλήρωσή της. Σύμφωνα και με την έρευνα των Lee και Ashby, σημαντικός παράγοντας που φαίνεται ότι προσδιορίζει τη δεξιότητα της κατανόησης της ιστορικότητας, της πολυμορφίας και της βιωματικής και ερμηνευτικής απόκλισης των ιστορικών πηγών είναι η ποιότητα και η ποσότητα των δημιουργικών ερεθισμάτων που παρέχονται στους μαθητές (Lee και Ashby ,2000, σ. 199-222, Lee, 2006, σ. 37-71, Ashby, 2004, σ. 201- 236). Επίσης, μία άλλη παρατήρηση είναι ως προς τις σωστές απαντήσεις των μαθητών βάση του φύλου. Γενικά παρατηρήθηκε μία ελάχιστα καλύτερη απόδοση των κοριτσιών σε σχέση με εκείνη των αγοριών, αλλά έπειτα από τον στατιστικό έλεγχο που πραγματοποιήθηκε μέσω του προγράμματος SPSS, και συγκεκριμένα διενεργώντας τον έλεγχο X^2 μεταξύ των ποιοτικών μεταβλητών δεν παρατηρήθηκε σημαντική στατιστική διαφορά μεταξύ τους.

Ολοκληρώνοντας την έρευνα, έγινε κατανοητό πως η μετάβαση από την πληροφορία στη μαρτυρία αποτελεί μια μεγάλη «τομή» στην εξέλιξη των ιδεών των μαθητών (Ashby, 2004) για τις ιστορικές πηγές και πόσο μάλλον όταν η έρευνα των ιδεών αυτών αφορά συγκρουσιακά ιστορικά γεγονότα, για την κατανόηση των οποίων κρίνεται απαραίτητη η διδασκαλία τους στο μάθημα της ιστορίας. Η η κατάλληλη διδασκαλία μέσω των πηγών καθώς και η κατανόηση της λειτουργίας τους από την πλευρά των μαθητών, συμβάλλει «στη διαμόρφωση των μελλοντικών πολιτών, που καλούνται να ζήσουν σε ένα κόσμο, πολύπλοκο, σύνθετο και πλήρη αντιφάσεων και διενέξεων και τον οποίο κόσμο, πρέπει να κατανοήσουν» (Percoco, 2001, όπως στο: Κόκκινος, Γατσωτής, 2015, σ. 57-75).

Όπως σε κάθε έρευνα σύμφωνα με την βιβλιογραφία έτσι και στη δική μας παρουσιάζονται κάποιοι περιορισμοί. Αρχικά, πρέπει να αναφερθούμε στο δείγμα της έρευνας το οποίο περιορίστηκε σε εκείνο το 40 μαθητών. Για λόγους μεγαλύτερης εγκυρότητας και αξιοπιστίας θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί σε μεγαλύτερο δείγμα. Τέλος, οι διδακτικές ώρες της διδακτικής παρέμβασης ήταν συνολικά 9 ώρες και για τα δύο τμήματα, ενώ θα μπορούσε να έχει μεγαλύτερη διάρκεια προσφέροντας πιθανόν και μεγαλύτερο πλήθος αποτελεσμάτων και κατά συνέπεια συμπερασμάτων.

Τέλος, η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο 1^ο Δ.Σ. Αταλάντης, σε μία περιοχή που οι πρόγονοι κάποιων μαθητών έζησαν και ενεπλάκησαν στα γεγονότα του εμφυλίου πολέμου. Ως μελλοντική έρευνα προτείνεται: αρχικά η υλοποίηση του ίδιου σχεδίου εργασίας (project) σε περιοχή που δεν βίωσαν τόσο έντονα τα γεγονότα του εμφυλίου και σε μαθητές που προέρχονται από μεγαλύτερο αστικό κέντρο, προκειμένου να υπάρξει μία σύγκριση των αποτελεσμάτων και ίσως διεξαχθούν επιπλέον συμπεράσματα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αγγελάκος Κ., Κόκκινος Γ, (2004). *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & η διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση πηγών*. Μεταίχμιο.
- Αγγελόπουλος Α., (1994). *Από την Κατοχή στον Εμφύλιο. Η μεγάλη ευθύνη των συμμάχων*. Ένα βιβλίο-συνέντευξη στον Σοφοκλή Γ. Δημητρακόπουλο, Παρουσία, Αθήνα
- Αρώνη-Τσίχλη Κ., (2008). *Ιστορικές σχολές και μέθοδοι. Εισαγωγή στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία: πανεπιστημιακές παραδόσεις*, Αθήνα.
- Ashby, R., (2004). *Developing a Concept of Historical Evidence: Students' Ideas about Testing Singular Factual Claims*, International Journal of History Learning, Teaching and Research.
- Βόγλη Κ. Ε., (2015). *Τι πρέπει να γνωρίζει ο ιστορικός για την επιστήμη και το επάγγελμά του*, ανακτήθηκε από: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/3821/2/15176_Vogli_Elpida.pdf
- Carr E. H., (1999). *Τι είναι η ιστορία*; Μετ. Φ. Λάππα, Αθήνα: Πλανήτης.
- Γλύκατζη - Αρβελέρ, Ε., (1996). *Η Ιστορία και η Ιστοριογραφία ως βασικά μαθήματα πολιτισμού*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή- Χορν.
- Δημακοπούλου Αλεξάνδρα, Κόκκινος Γιώργος, Παπανδρέου Ζέτα, Μπρεντάνου Κατερίνα, Σακκά Βασιλική, (2015)., *"Ερημη χώρα": Ελλάδα 1946-1949*, στο Κόκκινος Γιώργος, Μαυροσκούφης Δημήτρης, Λεμονίδου Έλλη, Γατσωτής Παναγιώτης, Παπανδρέου Ζέτα, Δημακοπούλου Αλεξάνδρα, Κυρίτσης Δημήτρης, Μπρεντάνου Κατερίνα, Σακκά Βασιλική, Το τραύμα, τα συγκρουσιακά θέματα και οι ερμηνευτικές διαμάχες στην ιστορική εκπαίδευση, Κόκκινος Γ, Μαυροσκούφης Δ, (επιμ.), Ρόδον, Αθήνα.
- Dray W., (2007). *Φιλοσοφία της Ιστορίας*, μετ. Αλέξανδρος Μανωλάκης, Αθήνα: Οκτώ.
- Evans, R.,(2009). *Για την υπεράσπιση της Ιστορίας*, μετ. Λυδίας Παπαδάκη. Αθήνα: Σαββάλας, στο: Καψάλης, Α., Μπονίδης, Κ., Σιπητάνου, Α. (επιμ), Η εικόνα του "άλλου"/ γείτονα στα σχολικά βιβλία των βαλκανικών χωρών, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη 16-18 Οκτωβρίου 1998. Αθήνα: Τυπηθήτω – Γιώργος Δαρδανός,.

ΦΕΚ 21/11/2018 Β' τεύχος, αρ. φύλλου 5222, σελ. 62075-62231,
<http://www.iep.edu.gr/el/social-sciences-yliko/programmata-spoudon-gia-to-mathima-tis-istorias-stin-yproxeotiki-ekpraidefsi-kai-stin-a-lykeiou>

Ηλιάδου-Τάχου, Σ., Ανδρέου, Α.Π., Κασβίκης, Κ., Μπέτσας, Ι., (2019), *Κατοχή και Εμφύλιος στη Δυτική Μακεδονία*, Επίκεντρο: Θεσσαλονίκη.

Υγκερς Γκ., (2006). *Η Ιστοριογραφία στον 20ο Αιώνα: Από την επιστημονική αντικειμενικότητα στην πρόκληση του μεταμοντερνισμού*, μετ. Παρασκευάς Ματάλας, Αθήνα: Νεφέλη.

Υγκερς Γκ., (2011). Introduction. Στο Leopold von Ranke, *Theory and Practice of History*, New York: Routledge.

Iggers, G. & Wang, E., (2015). *Παγκόσμια Ιστορία της Σύγχρονης Ιστοριογραφίας*, μετ. Π. Μαρκέτου. Αθήνα: Νεφέλη.

Ιντζεσίλογλου, Ν. (2000). Περί της Κατασκευής Συλλογικών Ταυτοτήτων. Το παράδειγμα της εθνικής ταυτότητας. Στο Κωνσταντοπούλου, Χ., (επιμ.). «Εμείς» και οι «Άλλοι». Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα. Αθήνα. Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.

Jewitt, C., (2009b). *An Introduction to Multimodality*, in C. Jewitt (ed), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London and New York: Routledge.

Κάββουρα, Δ., (2011). *Διδακτική της Ιστορίας*. Επιστήμη, Διδασκαλία, Μάθηση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κατσαντώνη Ε. (2017). *Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Διαδραστικού Διαθεματικού Εκπαιδευτικού Ψηφιακού Υλικού “Κατοχή & Εμφύλιος” για τη διδασκαλία της Ιστορίας Στ’ Δημοτικού*. 9th International Conference in Open & Distance Learning - November, Athens, Greece – PROCEEDINGS

Καψάλης Γ. Α & Χαραλάμπους Φ.Δ., (2008). *Σχολικά Εγχειρίδια: Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, Αθήνα: Μεταίχμιο

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

- Κόκκινος Γ., (1998). *Από την Ιστορία στις Ιστορίες: Προσεγγίζοντας στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της Ιστορίας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκινος, Γ. (2004), *Θεωρητικά ζητήματα ανάλυσης ιστορικών πηγών*, στο Κ. Αγγελάκος και Γ. Κόκκινος (επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Ματαίχμιο, Αθήνα, 57-79.
- Κόκκινος Γ., (2007). *Διδακτική της Ιστορίας στο: Λεξικό της Παιδαγωγικής* (Π. Ξωχέλλης επιμ.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κόκκινος Γ., Γατσωτής Π., (2015). *Το σχολείο απέναντι στο επίμαχο ιστορικό γεγονός και το τραύμα*, στο Κόκκινος Γιώργος, Μαυροσκούφης Δημήτρης, Λεμονίδου Έλλη, Γατσωτής Παναγιώτης, Παπανδρέου Ζέτα, Δημακοπούλου Αλεξάνδρα, Κυρίτσης Δημήτρης, Μπρεντάνου Κατερίνα, Σακκά Βασιλική, *Το τραύμα, τα συγκρουσιακά θέματα και οι ερμηνευτικές διαμάχες στην ιστορική εκπαίδευση*, Κόκκινος Γ, Μαυροσκούφης Δ, (επιμ.), Ρόδον, Αθήνα.
- Κόκκινος Γ., Νάκου Ειρ., (2006). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*, Μεταίχμιο: Αθήνα.
- Κολιόπουλος, Ι., Καλλιαντώνης, Α., Μιχαηλίδης, Ι., Μηνάογλου, Χ. (2012), *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου, ΣΤ' Δημοτικού*, Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων-Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος» (2012-σήμερα).
- Kress, G., (2009a). *Multimodality: A social semiotic approach to communication*. London, Routledge –Falmer.
- Lee, P.J. – Ashby, R. (2000), *Progression in Historical Understanding among Students Ages 7 – 14*, στο Stearns, Peter N – Seixas, Peter – Wineburg, Sam (επιμ.) *Knowing, Teaching, and Learning History. National and International Perspectives*. New York – London: New York University Press.
- Λεοντσίνης, Ν. Γ. (2005). *Ιστορική κουλτούρα και συνείδηση. Απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ιστορία.*, ΝΟΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΔΟΤΙΚΗ

- Λιάκος, Α., (2004). Να ρωτάμε ή να αφουγκραζόμαστε; Οι πολιτικές της πολιτισμικής κληρονομιάς, Cogito, Νέο Περιοδικό για τη Φιλοσοφία 1.
- Λιάκος, Α., (2007). *Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία*; Αθήνα: Πόλις.
- Μακαρατζής Γ., Μανωλάκης Χ., (2015). *Το «συνεργατικό ηλεκτρονικό εργαστήριο ιστορικής μαθητείας»*: Μια εναλλακτική παιδαγωγική προσέγγιση διδασκαλίας της ιστορίας βασισμένη στο wiki (+ΕΡΕΙΣΜΑ). Ανακτήθηκε 15 Απριλίου 2019, από http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/VolB/VolB_65_76.pdf
- Ματσαγγούρας Η., (1997), *Στρατηγικές διδασκαλίας. Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*, 3η έκδοση, Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας Η., (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*, Αθήνα : Γρηγόρη.
- Mattozi I., (2006). *Εκπαιδύοντες αναγνώστες ιστορίας*, μετ. Παναγιώτης Σκόνδρας, επιστ. Επιμ. – πρόλογος Θεοδώρα Κάββουρα, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μαυροσκούφης, Δ., (2007). *Η σχολική Ιστορία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (1975-1995)*: Η μεταπολιτευτική εκδοχή του σισύφειου μύθου. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Μαυροσκούφης Δ., (2015). *Συγκρουσιακά θέματα και η επίλυση προβλημάτων στο μάθημα της Ιστορίας*, στο Κόκκινος Γιώργος, Μαυροσκούφης Δημήτρης, Λεμονίδου Έλλη, Γατσωτής Παναγιώτης, Παπανδρέου Ζέτα, Δημακοπούλου Αλεξάνδρα, Κυρίτσης Δημήτρης, Μπρεντάνου Κατερίνα, Σακκά Βασιλική, Το τραύμα, τα συγκρουσιακά θέματα και οι ερμηνευτικές διαμάχες στην ιστορική εκπαίδευση, Κόκκινος Γ, Μαυροσκούφης Δ, (επιμ.), Ρόδον, Αθήνα. !
- Μαυροσκούφης, Δ., (2016). *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας: ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Μονιότ, Η., (2002). *Η Διδακτική της Ιστορίας*, μετ. Έφη Κάννερ. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νάκου, Ειρ., (2000). *Τα παιδιά και η Ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Νάκου Ειρ., (2004). *Η χρήση υλικών καταλοίπων στο μάθημα της Ιστορίας*, στο: Αγγελάκος Κ., Κόκκινος Γ, Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & η διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση πηγών. Μεταίχμιο.
- Νάκου Ειρ., (2006). *Διδακτική της Ιστορίας, υλικός πολιτισμός και μουσεία*, στο Κόκκινος Γ. - Νάκου Ειρ. (επιμ.) 2006, Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα. Μεταίχμιο.
- Παληκίδης Α., (2007). *Η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας*, στο Ανδρέου Αντρέας (επιμ.), Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια, Μεταίχμιο, Αθήνα, σ. 321–362.
- Παληκίδης, (2019). «Κατοχή και Εμφύλιος στη Δυτική Μακεδονία» στο Ηλιάδου-Τάχου Σ., Ανδρέου Π. Α., Κασβίκης Κ., Μπέτσας Ι. (επιμ.), Κατοχή και εμφύλιος στη Δυτική Μακεδονία, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 509-534.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2013). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας*. Τόμος Α΄ και Β΄. Αθήνα: Παρασκήνιο.
- Ρεγκάκος, Α., (2009). *Επινοώντας το παρελθόν. Γέννηση και ακμή της ιστοριογραφικής αφήγησης στην κλασική αρχαιότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ρεπούση, Μ., (2004). *Μαθήματα ιστορίας: από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Ρεπούση, Μ. (2004), Πηγές του τοπίου: Τα μνημεία και οι μνημειακοί τόποι, στο Κ. Αγγελάκος και Γ. Κόκκινος (επιμ.), Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών, Μεταίχμιο, Αθήνα, 81-99.
- Sebba J., (2000). *Ιστορία για όλους. Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο*, εισαγωγή Θ. Φιλάρετος – Γ. Κόκκινος – Ε. Νάκου, μετ. Μ. Καβαλιέρη, Αθήνα :Μεταίχμιο.
- Seixas, P., & Peck, C. (2004). *Teaching historical thinking*. In A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press.
- Σμυρναίος, Α. Λ., (2013). *Ιστορίας Μάθησις: ζητήματα φιλοσοφίας και διδασκαλίας της*

Stradling, R., (2005). *Πολυπρισματική θεώρηση στη διδασκαλία της Ιστορίας: Οδηγός για καθηγητές*. Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.

Παράρτημα


Εικόνες από το εκπαιδευτικό ψηφιακό υλικό «Κατοχή & Εμφύλιος»

(<http://katoxi-emfulios.weebly.com/>)

Υπάρχει κάποια πόλη ή χωριό κοντά στην περιοχή σου που ήταν θύμα του ολοκαυτώματος των Ναζί;

Μπορείς να ρωτήσεις κάποιον μεγαλύτερο, κάποιο μέλος της οικογένειάς σου ή να μπεις στο [Δίκτυο Μαρτυρικών Πόλεων και Χωριών της Ελλάδας 1940-1945](#).

Περίγραφέ μας την ιστορία του, κάνοντας κλικ [εδώ](#).



Δραστηριότητα 26 / 47

Εικόνα 2ερώτηση βάση υπερσύνδεσμου (χάρτης)


ΖΗΤΩ Η 28Η ΟΚΤΩΒΡΙΑ 1940 ΟΧΙ

Τι γιορτάζουμε την 28η Οκτωβρίου;

- Την Ελληνική Επανάσταση.
- Το "ΟΧΙ" των Ελλήνων στους Ιταλούς.
- Την επέτειο του Πολυτεχνείου.

Έλεγχος

Για βοήθεια πάτησε ή άκουσε



Κουίζ 3 / 47

Εικόνα 3Η οθόνη με το κουίζ για την 28η Οκτωβρίου

Κάνε κλικ στους κίτρινους συνδέσμους για να δεις πώς χωρίστηκε Ελλάδα σε τρεις ζώνες Κατοχής.

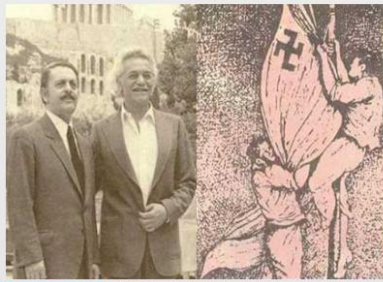
Τριπλή Κατοχή της Ελλάδας



■ Γερμανική Κατοχή
■ Ιταλική Κατοχή
■ Βουλγαρική Κατοχή
■ Δωδεκάνησα: Ιταλική κτήση πριν τον πόλεμο

Εικόνα 4Ο χάρτης με τα hotspots των κατεχόμενων περιοχών

Μία από τις πρώτες πράξεις αντίστασης έγινε στις 30 Μαΐου 1941: ο **Μανώλης Γλέζος** και ο **Λάκης Σάντας** κατεβάζουν τη σβάστικα από την Ακρόπολη.



Ανακάλυψε [εδώ](#) πώς το έκαναν!

Γλέζος-Σάντας 18 / 47

Εικόνα 5ερώτηση βάση υπερσύνδεσμου (βίντεο)

1^ο ερωτηματολόγιο

«Ο Εμφύλιος Πόλεμος»

Αγαπητοί μου φίλοι!
Ως «Ιστορικοί –
Ερευνητές» καλείστε να
ερευνήσετε την ιστορία του
Εμφύλιου Πολέμου (1946-



Πηγή 1^η:

Η μητέρα μου, ο θείος μου, εγώ και η αδερφή μου παίρναμε ένα ταξί από το σπίτι μας, πηγαίναμε στη δουλειά του πατέρα μου και ύστερα μπαίναμε στο αυτοκίνητό μας και τραβούσαμε για την εξοχή. [...] Τότε ήταν που ο θείος Στέφανος μας διηγούνταν ιστορίες από τον πόλεμο. Ένα βράδυ, μάλλον το 1971 ή 1972, τον ρώτησα αν είχε κάνει αντάρτης με τον Ζέρβα.[...] Μας διηγούνταν αυτές τις ιστορίες μαζί με ιστορίες για τα βασανιστήρια στη Γιούρα και τη Μακρόνησο, αφήνοντας εμένα και την αδερφή μου άναυδες από τον φόβο.[...].

Κάτι άλλο που επίσης δεν ήξερα ήταν ότι ο θείος Στέφανος είχε αδερφό. Στη διάρκεια μιας από εκείνες τις εξορμήσεις, κάπως έτυχε και αναφέρθηκε ο αδερφός του. Είπα με κατάπληξη, που ακόμα τη θυμάμαι σαν τώρα:

«Δεν το ήξερα ότι είχατε αδερφό».

Εκείνος άρχισε να ωρύεται :

«Αδερφό; Αν έχω αδερφό; Αυτός κατέθεσε εναντίον μου και με έστειλαν στη Γιούρα».

Πολύ αργότερα ανακάλυψα ότι ο αδερφός του (το όνομα του οποίου ακόμα δεν ξέρω) ήταν χωροφύλακας.

Νένη Πανουργιά, *Επικίνδυνοι πολίτες. Η ελληνική Αριστερά και η κρατική τρομοκρατία*, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα 2013, 135-136

Πηγή 2^η

«Προχθές έλαβα ένα γράμμα από το χωριό και μου έγραφε ο Θύμιος ότι πήγαν στο σπίτι αντάρτες και σε ζήτησαν να παρουσιαστείς. Δεν ξέρω, βέβαια, αν το έμαθες πάντως το μόνο που έχεις να κάνεις είναι να καθίσεις αυτού στην Αθήνα και να αφήσεις και το εμπόριο στη μπάντα για να μην έχουμε αργότερα τίποτα συνέπειες. Αυτοί ό,τι θέλουν ας κάνουν, το πολύ- πολύ να κάψουν το σπίτι, το οποίο φτιάνεται, ενώ ο άνθρωπος είναι λιγάκι δύσκολο». Πράγματι, τα σπίτια καίγονταν και ξαναχτιζόνταν, ενώ οι άνθρωποι πήγαιναν καλιά τους... .

Στροφόρος, Κ. (2013). Του Νεκρού Αδερφού 41 Γράμματα
Από Το Μέτωπο Του Εμφυλίου. Αθήνα: ANDY'S PUBLISHERS.

Πηγή 3^η

Αγαπημένε μου αδερφέ,

Λυπάμαι πολύ που μας χωρίσανε. Σε σκέφτομαι να είσαι εκεί ψηλά στα βουνά και στεναχωριέμαι που μπορεί να κρυώνεις και να πεινάς. Πιστεύω να μπορέσω να σε συναντήσω σύντομα στα κρυφά.

Ο αδερφός σου Παύλος.

Πηγή 4^η

Δες ένα απόσπασμα της ταινίας, από το 4.08' έως το 18.12'.

Τι μπορεί να συνέβαινε ακόμα και μέσα στην ίδια οικονένεια κατά τον εμφύλιο:



Πηγή 5^η

Παντρεύτηκα! Ένα κορίτσι παντρεύεται με φούστα και πουλόβερ. Χωρίς κουφέτα και λουλούδια. Χωρίς καλεσμένους και νυφικό κρεβάτι. Ο Αχιλλέας φεύγει την ίδια μέρα. Αντάρτης, κάπου στο βουνό. Αντάρτης! Χωρίς να είναι πια πόλεμος, ούτε Κατοχή. Αντάρτης! Όταν σ' όλους τους τόπους άρχιζε μια καινούργια ζωή. [...] "Θα ζήσουμε μαζί, μόλις διώξουμε τους Γερμανούς." Τους διώξαμε. "Αφού τελειώσουν οι μάχες του Δεκέμβρη." Τελειώσανε. Και τώρα για να περάσω μια νύχτα [...] με τον Αχιλλέα πρέπει να πάει αντάρτης στα βουνά! "Σου το ορκίζομαι, σ' ένα χρόνο." Τώρα, ούτε Γερμανοί ούτε Άγγλοι. Τώρα εχθρός είναι ο αδερφός μου!

Άλκη Ζέη, Η αρραβωνιαστικιά του Αχιλλέα, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα 2011

«Ο Εμφύλιος Πόλεμος»

1. Να διακρίνετε τις πηγές σε πρωτογενείς και δευτερογενείς.

πρωτογενείς πηγές	δευτερογενείς πηγές
--------------------------	----------------------------

2. Ως «Ιστορικοί – Ερευνητές» ποιες πηγές θα επιλέγατε ως έγκυρες για την έρευνά σας και γιατί;

3. Να υπογραμμίσετε στις πηγές λέξεις/ φράσεις που να δείχνουν διαφορετική άποψη και στη συνέχεια διαλέξτε δύο ήρωες που παρουσιάζουν διαφορετική στάση, μπειτε στη θέση τους και πείτε μας ποια πιστεύετε ότι είναι τα συναισθήματά τους και γιατί.

2ο ερωτηματολόγιο

«Η γυναίκα στον εμφύλιο»



Εξερεύνηση Πηγών!

Πηγή 1η

Ο διοικητής της Μακρονήσου

(Μακρόνησος)

«Κοιτάχτε γύρω τη θάλασσα, τον ήλιο, το φώς για τελευταία φορά. Από δω δε θα φύγετε ζωντανές. ... Ή θα υπογράψετε ή θα φύγετε με το φορείο, αν υπάρχει φορείο για εσάς. Για σας δεν υπάρχει έλεος, δεν υπάρχει ανθρωπισμός... Εξοντώστε τις. Εφαρμόστε τις διαταγές που πήρατε. Άλφα- Μι, Άλφα-Μι, πάρτε τα παιδάκια, πάρτε τα παιδάκια, αυτά πρέπει να γίνουν Έλληνες, δεν μπορούν να τα κρατούν οι προδότριες της πατρίδας...» Δεν είχε τέλος η παράσταση. Οι αλφαμίτες στο μεταξύ είχαν ορμήσει μέσα στο θέατρο και με κλοτσιές και με κλομπς χτυπούσαν όπου έβρισκαν, άλλες τις έπιαναν από τα μαλλιά και τις τραβούσαν στις εξόδους να τις πάνε στο γραφείο. Ουρλιαχτά, διαταγές, βρισιές, οιμωγές – χαλασμός Κυρίου.

Μαρία Καραγιώργη, Περιμένοντας την ειρήνη..., Εκδόσεις Προσκήνιο –
Άγγελος Σιδεράτος, Αθήνα 2005,186

Πηγή 2^η

Δεν ξέρω τι ήταν το πιο δύσκολο να αντέξει κανείς στο βουνό. Μπορεί να ήταν η πείνα, υπήρχαν φορές που δεν είχαμε τίποτε να φάμε. Άλλες φορές ήταν το αβάσταχτο κρύο, η βροχή. Δε θυμάμαι ποτέ να χόρτασα ύπνο και να είμαι στεγνή. Ήμαστε συνέχεια μούσκεμα. Ιδιαίτερα όταν βρισκόμαστε στην περιοχή της Όθρυος

και κυρίως των Αγράφων, όπου κάναμε πορείες μέσα από ποτάμια και χείμαρρους και μέναμε έξω στο ύπαιθρο, όλο βρεγμένοι ήμαστε, κι όταν μπορούσαμε να ανάψουμε φωτιές, αχνίζαμε. Στα Άγραφα κράτησα για πρώτη φορά όπλο αλλά, επειδή υπήρχε μεγάλη έλλειψη όπλων, μου το πήραν και το έδωσαν σε μαχητές με αποστολές. Όταν το 1948 ανεβήκαμε στο Γράμμο οπλιστήκαμε όλοι, κορίτσια και αγόρια. Εμένα μου 'δύσαν ένα αυτόματο Σόγιερ.[...]

Αν φοβόμαστε τις μάχες; Και βέβαια φοβόμαστε και νομίζω πως δεν υπάρχει άνθρωπος που να μη φοβάται τον πόλεμο. Αλλά με τη θέλησή μας κυριαρχούσαμε στον φόβο, γιατί πιστεύαμε στο δίκιο του αγώνα μας κι αυτό μας ανέβαζε πάνω απ' τον φόβο. Θα 'λεγα πως το μεγαλύτερο χτυποκάρδι το νιώθει ο μαχητής τις στιγμές της αναμονής, λίγο πριν απ' τη μάχη.

Κατίνα Τέντα – Λατίφη, «Πώς μας έσπρωξαν στον Εμφύλιο Πόλεμο»,
στο Στέλιος Κούλογλου, Μαρτυρίες για τον Εμφύλιο και την ελληνική Αριστερά,
Εστία, Αθήνα 2006, 165

Πηγή 3η

Η μάνα μας, αδύνατη και ταλαιπωρημένη με μια ζακετούλα και παντόφλες. Την είδαμε λίγο από μακριά, γιατί εκείνη τη μέρα δεν ήταν ούτε μέρα ούτε ώρα επισκεπτηρίου. Και για να δει και να μιλήσει μια μάνα στα παιδιά της τέτοια μέρα, έπρεπε να 'χει ειδική άδεια από το Υπουργείο. Παρακάλεσε, παρακαλέσαμε κι εμείς, δε συγκινήθηκε κανένας. «Αύριο, κυρά μου, θα 'χουμε επισκεπτήριο, έλα να δεις τις κόρες σου». Δεν μπορούσε όμως να μείνει γιατί ταξίδευε με άλλους εξόριστους και με φύλλο πορείας. Αν έμενε, πώς θα 'φευγε μόνη χωρίς πεντάρα;

Φασίστες, δεν έχετε μάνα, παιδιά, αδελφια; Φανταστήκατε ποτέ τον εαυτό σας στη θέση μας; Εγώ στη δική σας δε θα μπορούσα ποτέ. Μπήκα στον θάλαμο. Ήμουν οργισμένη και έτρεμα. [...] Είναι άνθρωπος, βασανισμένος, κυνηγημένος, περιφρονημένος, είναι η μάνα μου, είμαστε άνθρωποι, μισούμε τον πόλεμο, αγαπούμε τους ανθρώπους. Κι εσύ κόσμε, που περπατάς ελεύθερος και ανέμελος πόσο δυνατά πρέπει να το φωνάξουμε για να τ' ακούσετε όλοι;

Είμαστε πάνω απ' όλα άνθρωποι...

«Η γυναίκα στον εμφύλιο»




1. Υπογράμμισε στις πηγές λέξεις / φράσεις που να δείχνουν πως αντιμετωπίζονταν η γυναίκα στον εμφύλιο πόλεμο και ποια ήταν η στάση της μέσα σε αυτό τον πόλεμο.

2. Με την βοήθεια των υπογραμμισμένων λέξεων γράψτε μας την άποψή σας :
 - 2.1. Διαλέγοντας μία από τις πηγές, πείτε μας ποια ήταν η στάση της γυναίκας στον εμφύλιο πόλεμο;
 - 2.2. Διαλέγοντας μία από τις πηγές, καταγράψτε μία διαφορετική στάση απέναντι στις αντάρτισσες γυναίκες και αιτιολογήστε την;

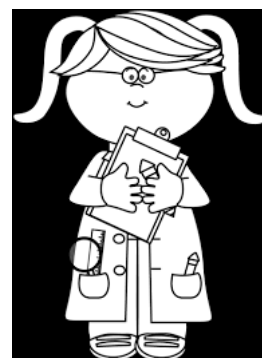


Συμπλήρωσε με ✓ την απάντηση που σου ταιριάζει περισσότερο:


Πρόταση	Συμφωνώ	Διαφωνώ
<i>Γνωρίζω ποια είναι τα βασικά στοιχεία μιας ιστορικής πηγής που θα πρέπει να εξετάσω για να θεωρήσω ότι όσα λέει είναι αξιόπιστα.</i>		
<i>Θεωρώ απαραίτητες τις ιστορικές πηγές ώστε να κατανοήσω καλύτερα το ιστορικό θέμα που μελετώ.</i>		
<i>Η διαφορετική άποψη που παρουσιάζουν τα κείμενα 2 ιστορικών πηγών, με βοηθούν να εξετάζω καλύτερα το ιστορικό γεγονός και από τις δύο πλευρές.</i>		
<i>Μετά από τη μελέτη αντικρουόμενων ιστορικών πηγών αποκτώ καλύτερη γνώση για ένα ιστορικό γεγονός που ήδη γνώριζα.</i>		

 Τι είναι για σένα οι ιστορικές πηγές;

Συμπλήρωσε με ✓ την απάντηση που σου
ταιριιάζει περισσότερο:



<i>Πρόταση</i>	<i>Συμφωνώ</i>	<i>Διαφωνώ</i>
<i>Ξέρω τι να προσέξω σε μία ιστορική πηγή ώστε να την θεωρήσω αξιόπιστη για την έρευνά μου.</i>		
<i>Δεν θεωρώ ότι πρέπει να εξετάσω κάποιες πηγές ώστε να κατανοήσω καλύτερα ένα ιστορικό θέμα.</i>		
<i>Μελετώ καλύτερα τα γεγονότα που συνέβησαν στο παρελθόν μέσα από την διαφορετική γνώμη 2 ιστορικών πηγών.</i>		
<i>Μαθαίνω καλύτερα ένα ιστορικό γεγονός μέσα από την σύγκριση 2 ιστορικών πηγών.</i>		

 *Τι πιστεύεις ότι είναι οι ιστορικές πηγές;*
