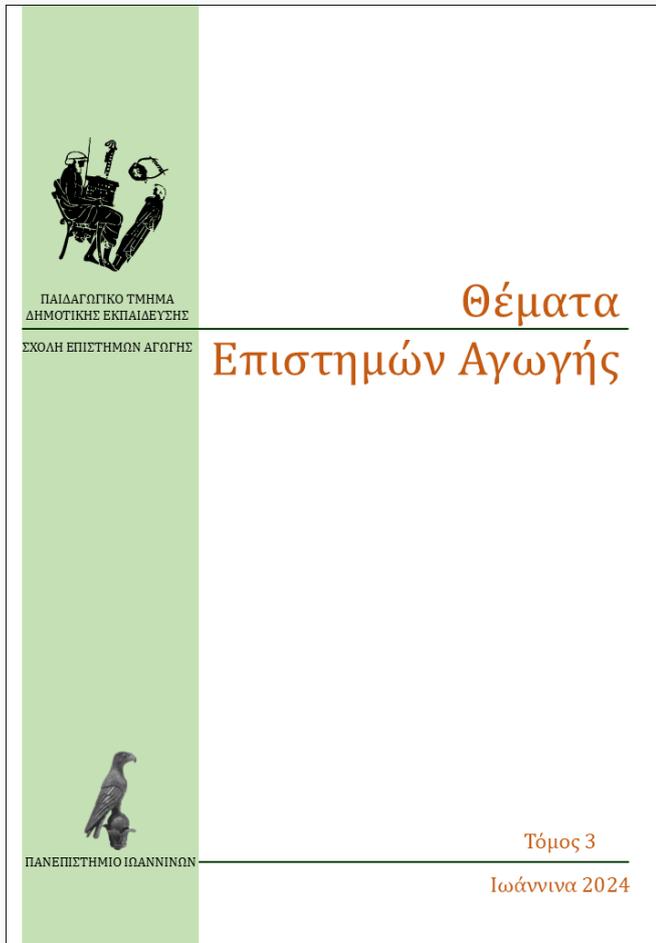


Θέματα Επιστημών Αγωγής

Vol 3, No 1 (2024)



Ιστορική διερεύνηση και ανάπτυξη ιστορικών και ψηφιακών δεξιοτήτων. Μία έρευνα δράση με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών σχολικής ηλικίας

Μαρία Βλαχάκη

doi: [10.12681/thea.38607](https://doi.org/10.12681/thea.38607)

To cite this article:

Βλαχάκη Μ. (2024). Ιστορική διερεύνηση και ανάπτυξη ιστορικών και ψηφιακών δεξιοτήτων. Μία έρευνα δράση με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών σχολικής ηλικίας. *Θέματα Επιστημών Αγωγής*, 3(1), 1-27.
<https://doi.org/10.12681/thea.38607>

Ιστορική διερεύνηση και ανάπτυξη ιστορικών και ψηφιακών δεξιοτήτων. Μία έρευνα δράση με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών σχολικής ηλικίας

Μαρία Βλαχάκη
marvl@eled.auth.gr, mariavlachaki@yahoo.gr

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη. Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης αποτελούν κύριους στόχους της σύγχρονης ιστορικής εκπαίδευσης. Τα προγράμματα σπουδών της ιστορίας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο σκιαγραφούν για τους μαθητές έναν λιγότερο συμμετοχικό ρόλο και οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις εστιάζουν περισσότερο στη δηλωτική από τη διαδικαστική γνώση. Η ιστορική διερεύνηση (historical inquiry) ως μεθοδολογική προσέγγιση είναι δυνατό να ενθαρρύνει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη δημιουργική σύνθεση της ιστορικής γνώσης. Μπορεί να συμβάλει στην κριτική αναστοχαστική προσέγγιση του παρελθόντος αναγνωρίζοντας νέες συνδέσεις με το οικείο παρόν. Στην περιγραφόμενη έρευνα εξετάζεται η δυνατότητα εφαρμογής διαφορετικών τύπων ιστορικής διερεύνησης στη διδασκαλία της ιστορίας και ειδικότερα η έρευνα επιβεβαίωσης, η δομημένη, η κατευθυνόμενη/καθοδηγούμενη και η ανοιχτού τύπου έρευνα. Αναδεικνύονται σημαντικά ευρήματα που αφορούν στην αποτελεσματικότητά τους για την ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ιστορική μάθηση και την ανάπτυξη ιστορικών και ψηφιακών δεξιοτήτων.

Λέξεις κλειδιά: ιστορική διερεύνηση, ιστορική σκέψη, ιστορικές δεξιότητες, ψηφιακές δεξιότητες, έρευνα δράση

Εισαγωγή

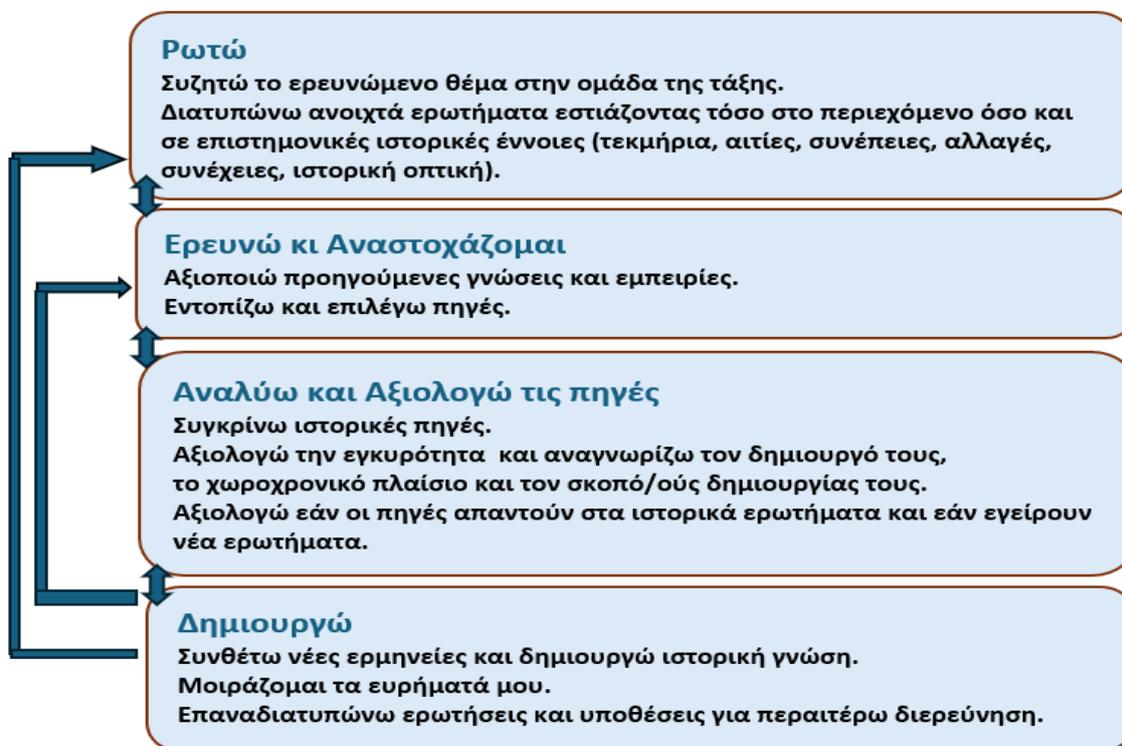
Κύριοι στόχοι της σύγχρονης ιστορικής εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης. Η ιστορική σκέψη αφορά στη συνδυαστική επίτευξη μαθησιακών στόχων που αφορούν στην ιστορική κατανόηση και την ανάπτυξη ιστορικών ικανοτήτων. Σύμφωνα με το μοντέλο των Seixas και Morton (2013) η ιστορική σκέψη, περιλαμβάνει έξι σημαντικές αλληλοσυμπληρούμενες γνωστικές λειτουργίες: α. Η αναγνώριση της ιστορικής σημασίας γεγονότων και προσώπων που συνδέονται με μεγαλύτερα φαινόμενα και γεγονότα (historical significance), β. Η χρήση πρωτογενών (και δευτερογενών) πηγών (evidence) εξετάζοντας τις πηγές στο ιστορικό τους συγκείμενο και αντιπαραβάλλοντάς με άλλες πηγές επιδιώκοντας στο πλαίσιο της πολυπρισματικής προσέγγισης την ανάπτυξη γνωστικής σύγκρουσης, γ. Η κατανόηση της συνέχειας και της αλλαγής (continuity and change) διακρίνοντας τη σύνδεση παρελθόντος και παρόντος αλλά και την πολλαπλότητα του ιστορικού χρόνου και τα διαφορετικά επίπεδα-χρονικότητες της ιστορικής ζωής, δ. Η διερεύνηση των αιτιών και των αποτελεσμάτων (cause and consequence) αναδεικνύοντας τις σχέσεις που συνδέουν τα ιστορικά γεγονότα μεταξύ τους καθώς και τα κίνητρα της δράσης των ατόμων και των ομάδων, ε. Η ανάπτυξη ιστορικής οπτικής (historical perspective) κατανοώντας τον διαφορετικό τρόπο σκέψης ατόμων και ομάδων στο παρελθόν

κι αναγνωρίζοντας την πολλαπλότητά του αλλά και τη σημασία της ανάδειξης εναλλακτικών ερμηνειών στο παρόν, στ. Η κατανόηση των ηθικών διαστάσεων (ethical dimensions) της ιστορίας αξιολογώντας τις πράξεις των ανθρώπων στο παρελθόν σύμφωνα με το αξιακό σύστημα της εποχής τους αλλά και ενθαρρύνοντας τη συζήτηση ιστορικών ζητημάτων που υπερβαίνουν τα αξιακά και ηθικά όρια ενός συγκεκριμένου χωροχρονικού πλαισίου, ειδικά όταν οι συνέπειες των συγκεκριμένων γεγονότων του παρελθόντος είναι εμφανείς σήμερα.

Η Duquette (2015) επιχειρώντας τη σύνδεση ιστορικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης αναφέρει ότι η ερμηνεία του παρελθόντος χρησιμοποιώντας και συγκρίνοντας μεταξύ τους διαφορετικές πηγές, η επισήμανση των αιτιών και των συνεπειών, η διαπίστωση της συνέχειας ή της αλλαγής σε επίπεδο συλλογικοτήτων ή και ατόμων, η αναγνώριση της πολυπλοκότητας του παρελθόντος αποτελούν τεκμήρια ανάπτυξης μίας πιο σύνθετης αφηγηματικής και αναστοχαστικής ιστορικής συνείδησης (reflective historical consciousness). Σύμφωνα με τον ορισμό του Karl Ernst Jaismann η ιστορική συνείδηση είναι η «εσωτερική συνάφεια της νοηματοδότησης του παρελθόντος, της κατανόησης του παρόντος και της προσδοκίας για το μέλλον» (Jaismann 1985, οπ. αναφ. στο Ηλιοπούλου, 2002, σελ. 53). Ο Jörn Rüsen διακρίνει τέσσερις τύπους ιστορικής συνείδησης: τον παραδοσιακό (traditional type), όταν η ερμηνεία του παρελθόντος λειτουργεί δεσμευτικά για το παρόν και το μέλλον μέσω της αδιάσπαστης ισχύος παραδοσιακών αξιακών προτύπων· τον παραδειγματικό (exemplary type), στον οποίο το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον συνάπτονται εσωτερικά μέσω της διαχρονικής υπόστασης κανονιστικών προτύπων και αρχών· τον κριτικό (critical type), στον οποίο η παραδοσιακή και κανονιστική λειτουργία του παρελθόντος αμφισβητείται, ενώ αναπτύσσονται αντιθετικές και αποκλίνουσες αφηγήσεις· τον γενετικό (genetic type), όταν το παρελθόν προσεγγίζεται με πολυδιάστατο, αναστοχαστικό και κριτικό τρόπο (Rüsen, 2004). Η κατανόηση του τρόπου χρήσης της ιστορίας στο παρελθόν από τους μαθητές αλλά και από τους ίδιους στο παρόν και το μέλλον είναι χαρακτηριστικά στοιχεία της ανάπτυξης μίας περισσότερο αναστοχαστικής ιστορικής συνείδησης (Eliasson et al., 2015). Αντίστοιχα η ιστορική σκέψη και συνείδηση συνδέονται με την ανάπτυξη ιστορικών ικανοτήτων που συνδυάζουν γενικές δεξιότητες, μεθόδους και ιστορικές έννοιες πρώτης και δεύτερης τάξης (μεταγνωστικές ιστορικές έννοιες) επιτρέποντας τη «βιώσιμη» αξιοποίησή τους από τους μαθητές για την κατανόηση αλλαγών και μετασχηματισμών σε διαφορετικά και μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα (Körber, 2021). Αφορούν στην ανάπτυξη ιστορικού γραμματισμού (historical literacy) που συνδέεται με την ικανότητα της κριτικής αξιοποίησης ιστορικών γνώσεων για την κατανόηση του σύγχρονου κόσμου. Η ιστορική σκέψη έχει άμεση σχέση ακόμη με την αφηγηματική ικανότητα (narrative competence) η οποία αποτελεί συνισταμένη τεσσάρων επιμέρους λειτουργιών που αντιστοιχούν σε διαφορετικά είδη γνώσης όπως: α. Η διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων (historical questions), β. Η ανάλυση γεγονότων αξιοποιώντας πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές (factual historical analysis), γ. Η διαμόρφωση γεγονολογικών κρίσεων που αφορούν στην επισήμανση λογικών σχέσεων χρονικών, αιτιακών (factual historical judgments), δ. Η διατύπωση ιστορικών αξιολογικών κρίσεων που συμβάλλουν στον ιστορικό προσανατολισμό (historical orientation) και τη σύνδεση παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος (historical value judgments) (Waldis et al., 2015).

Η ανάπτυξη ιστορικών ικανοτήτων και αναστοχαστικής ιστορικής συνείδησης είναι δυνατό να αναπτυχθεί μέσω της επιστημονικής προσέγγισης (disciplinary approach) της ιστορίας. Οι μαθητές βρίσκονται στο επίκεντρο της διερευνητικής μαθησιακής διαδικασίας και ενθαρρύνονται στην ανακάλυψη και τη δημιουργία της ιστορικής γνώσης. Εξοικειώνονται με τις μεθόδους της ιστορικής έρευνας και την αξιοποίηση δομικών ιστορικών εννοιών (Ashby & Edwards, 2010· Lee & Chapman, 2014). Διατυπώνουν ερωτήματα για το παρελθόν, εντοπίζουν και αναλύουν πηγές και διαμορφώνουν τις δικές τους αφηγήσεις κι ερμηνείες. Σύμφωνα με τη βασική δομή της διερευνητικής μάθησης οι μαθητές μέσω μίας διαλεκτικής κι αναστοχαστικής διαδικασίας συζητούν, αξιοποιούν προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες,

εντοπίζουν τις πηγές που χρειάζονται, συνθέτουν νέες ερμηνείες και μοιράζονται τα ευρήματα της έρευνάς τους (Σχήμα 1). Προάγοντας ακόμη την εποικοδομιστική προσέγγιση, ιδιαίτερα σημαντική είναι η αξιοποίηση των προηγούμενων εμπειριών, γνώσεων και ενδιαφερόντων των μαθητών και η σύνδεσή τους με την ιστορική έρευνα (Charman, 2015 και 2024).



Σχήμα 1. Η βασική δομή της διερευνητικής μάθησης με προσαρμογή στη διδασκαλία της ιστορίας

Η διερευνητική μάθηση υποστηρίζει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, την ανακαλυπτική και κριτική προσέγγιση της γνώσης. Συμβάλλει στην εξοικείωση των παιδιών με τις επιστημονικές διαδικασίες έρευνας και δημιουργικής σύνθεσης της γνώσης (Bruner, 2009). Στη διερευνητική μάθηση διακρίνονται τέσσερα επίπεδα σύμφωνα με τον βαθμό υποστήριξης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς: η έρευνα επιβεβαίωσης (confirmation inquiry), η δομημένη έρευνα (structured inquiry), η κατευθυνόμενη έρευνα (guided inquiry) και η ανοικτή έρευνα (open inquiry) (Banchi & Bell, 2008· Bell et al., 2005· Lee et al., 2004· Littleton et al., 2012). Ειδικότερα στην έρευνα επιβεβαίωσης ο/η εκπαιδευτικός προετοιμάζει μία δραστηριότητα θέτοντας ερωτήσεις και καθοδηγεί τους μαθητές σε μια απάντηση, η οποία είναι ήδη γνωστή. Οι μαθητές ακολουθούν τις οδηγίες του εκπαιδευτικού, ώστε να επιβεβαιώσουν το γνωστό εκ των προτέρων αποτέλεσμα. Στη δομημένη έρευνα ο/η εκπαιδευτικός παρέχει το ερώτημα και παρουσιάζει τη δομή της έρευνας, τις πηγές και τις δραστηριότητες. Οι μαθητές πραγματοποιούν την έρευνα μέσω μιας καθορισμένης διαδικασίας από τον εκπαιδευτικό και εξηγούν τα ευρήματά τους. Στην κατευθυνόμενη/καθοδηγούμενη έρευνα ο/η εκπαιδευτικός παρέχει μόνο το ερευνητικό ερώτημα και στη συνέχεια σχεδιάζει και διεξάγει τη διαδικασία σε συνεργασία με τους μαθητές. Οι τελευταίοι συμμετέχουν ενεργά στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση των δικών τους δραστηριοτήτων, καταλήγουν στην επίλυση και ερμηνεύουν το αποτέλεσμα. Τέλος, στην ανοικτή έρευνα οι μαθητές διατυπώνουν τα δικά τους ερευνητικά ερωτήματα, επιλέγουν και σχεδιάζουν τις δραστηριότητες και τις πηγές στην ερευνητική διαδικασία, διατυπώνουν ερμηνείες και παρουσιάζουν τα ευρήματά τους (Edson, 2005).

Στο πλαίσιο της περιγραφόμενης έρευνας ειδικότερα επιχειρείται η εφαρμογή των τεσσάρων επιπέδων διερεύνησης στη διδασκαλία της ιστορίας (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Τα τέσσερα επίπεδα διερευνητικής μάθησης στη διδασκαλία της ιστορίας

	Ερευνητικό ερώτημα	Ερευνητική Διαδικασία	Αποτέλεσμα
Έρευνα επιβεβαίωσης (Confirmation inquiry)	Ο εκπαιδευτικός καθορίζει το ερευνητικό ερώτημα	Ο εκπαιδευτικός οργανώνει την ερευνητική διαδικασία, τις πηγές, τις δραστηριότητες	Ο εκπαιδευτικός έχει προηγουμένως καθορίσει το αποτέλεσμα
Δομημένη έρευνα (Structured inquiry)	Ο εκπαιδευτικός καθορίζει το ερευνητικό ερώτημα	Ο εκπαιδευτικός οργανώνει την ερευνητική διαδικασία	Οι μαθητές διατυπώνουν ερμηνείες και δημιουργούν γνώση
Καθοδηγούμενη έρευνα (Guided inquiry)	Ο εκπαιδευτικός καθορίζει το ερευνητικό ερώτημα	Οι μαθητές οργανώνουν την ερευνητική διαδικασία	Οι μαθητές διατυπώνουν ερμηνείες και δημιουργούν γνώση
Ανοιχτή έρευνα (Open inquiry)	Οι μαθητές καθορίζουν το ερευνητικό ερώτημα	Οι μαθητές οργανώνουν την ερευνητική διαδικασία	Οι μαθητές διατυπώνουν ερμηνείες και δημιουργούν γνώση

Βιβλιογραφική επισκόπηση

Τα προγράμματα σπουδών και τα εγχειρίδια ιστορίας στην Ελλάδα προάγουν μία κλειστή εθνοκεντρική, γνωσιοκεντρική και γεγονοτολογική αφήγηση περιορίζοντας τόσο τη συμπεριληψη νέων πηγών όσο και τη δυνατότητα εφαρμογής συμμετοχικών διδακτικών μεθόδων (Βλαχάκη, 2022· Palikidis, 2020). Τα εγχειρήματα αλλαγής διαχρονικά αφορούν κυρίως στο περιεχόμενο της ιστορίας και ελάχιστα στην προώθηση νέων διδακτικών προσεγγίσεων (Γατσωτής, 2021· Nakou & Apostolidou, 2010). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη επιμόρφωσης σε μαθησιακές θεωρίες και νέες μεθόδους που αφορούν στην ιστορική εκπαίδευση (Ανδρικού & Ματοκαλίδης, 2023).

Ειδικότερα ως προς την ιστορική διερεύνηση, η διεθνής έρευνα αναδεικνύει ότι είναι δυνατό να αυξησει το ενδιαφέρον των μαθητών για την ιστορική έρευνα (Stoel et al., 2015). Ενισχύει την ικανότητα των μαθητών για τη δημιουργική ανασύνθεση του παρελθόντος επιχειρώντας νέες συνδέσεις με το παρόν (Levstik & Barton, 2015). Συμβάλλει στην πληρέστερη κατανόηση του ιστορικού πλαισίου στο παρελθόν αλλά και των ειδικών συνθηκών στο παρόν από το οποίο τίθενται επίσης αναδρομικά ερωτήματα στο παρελθόν. Κατανοείται ακόμη ο ειδικότερος ρόλος αιτιών και παραγόντων για την υποκίνηση γεγονότων και καταστάσεων (Charman, 2003). Ενισχύει επιπρόσθετα την ιστορική ενσυναίσθηση των παιδιών επιτρέποντας την κατανόηση των ιδεών, των πράξεων και των συναισθημάτων των ανθρώπων στο παρελθόν (De Leur et al., 2017). Σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρατηρήθηκε μεγαλύτερη ευχέρεια στην αναγνωστική κατανόηση και ικανότητα μεταφοράς στρατηγικών της ιστορικής μάθησης όπως η τεκμηρίωση και η επιχειρηματολογία στην προσέγγιση σύγχρονων θεμάτων (Reisman, 2012).

Ωστόσο αναδεικνύονται σημαντικά ερωτήματα που αφορούν τόσο στη μορφή της διερεύνησης όσο και στον βαθμό συμμετοχής των μαθητών στην ιστορική μαθησιακή, ερευνητική διαδικασία (Van Boxtel et al., 2021). Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με τη διαδικασία υλοποίησης της ιστορικής διερεύνησης (Pellegrino & Killday, 2013). Ο

συνδυασμός δηλωτικής και διαδικαστικής γνώσης, η επιλογή των πηγών, η διαχείριση της έρευνας αποτελούν σημαντικές δυσκολίες στην εφαρμογή της (Deery, 2024· Voet & De Wever, 2017). Ανασταλτικοί θεσμικοί παράγοντες αποτελούν η έλλειψη επαρκούς διδακτικού χρόνου και η έμφαση των αναλυτικών προγραμμάτων σε μία εξαιρετικά στοχευμένη, εξετασιοκεντρική γνώση (Afandi & Baldon, 2024). Η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της ιστορικής διερεύνησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν έχει εξεταστεί συστηματικά. Η περιορισμένη αξιοποίησή της ανάγεται συχνά στους ενδοιασμούς για τις νοητικές δυνατότητες των μαθητών αυτής της ηλικίας.

Στόχοι της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος ανάπτυξης ψηφιακής πολιτότητας (Digital Citizenship) και προώθησης του ψηφιακού μετασχηματισμού στην εκπαίδευση (Digital Transformation in Education) του Τμήματος Εκπαίδευσης του Συμβουλίου της Ευρώπης (CoE, 2024). Στα όρια της παρούσας δημοσίευσης εξετάζονται:

α. Η αποτελεσματικότητα των διαφορετικών τύπων ιστορικής διερεύνησης για την ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών για ιστορική μάθηση, β. Η εφαρμογή της ιστορικής διερεύνησης ως διδακτικής μεθόδου για την ανάπτυξη ιστορικών δεξιοτήτων, γ. Η δυνατότητα συνδυαστικής ανάπτυξης ψηφιακών και ιστορικών ικανοτήτων στο πλαίσιο εφαρμογής της ιστορικής διερεύνησης.

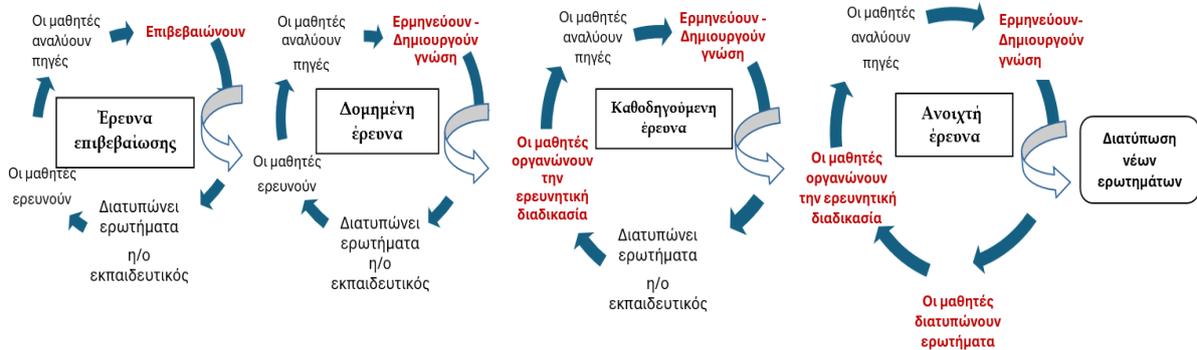
Μεθοδολογία έρευνας

Η περιγραφόμενη έρευνα αναπτύχθηκε κατά το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2023-2024 με τη μορφή έρευνας δράσης. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν ως διδακτικές πρακτικές στην τάξη τους τις διαφορετικές μορφές ιστορικής διερεύνησης κι αναστοχάστηκαν κριτικά ως προς την αποτελεσματικότητά τους (Creswell, 2016· Carr & Kemmis, 1993· Riedy et al., 2023). Ειδικότερα τέσσερις εκπαιδευτικοί σε δύο συστεγαζόμενα σχολεία στην περιοχή της Θεσσαλονίκης αξιοποίησαν τη μέθοδο της ιστορικής διερεύνησης σε ισάριθμα τμήματα της Ε' τάξης στη διδασκαλία της ιστορίας και στην ενότητα του σχολικού εγχειριδίου 32 «Η Θεσσαλονίκη γνωρίζει μεγάλη ακμή». Στην αρχή του ερευνητικού προγράμματος ενημερώθηκαν για τα χαρακτηριστικά της μεθόδου. Η εφαρμογή κάθε τύπου διερεύνησης είχε διάρκεια υλοποίησης περίπου δύο διδακτικές ώρες κι αποτελούσε έναν διακριτό κύκλο έρευνας (Σχήμα 2). Κατά τη διάρκεια και μετά την εφαρμογή κάθε τύπου διερεύνησης οι εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν με την ερευνήτρια κι ανατροφοδοτήθηκαν ως προς τις δυσκολίες που συνάντησαν. Αναστοχάστηκαν τις επιλογές τους και καταγράφηκαν οι απόψεις τους. Η εμπειρία των εκπαιδευτικών ήταν σημαντική για την προσαρμογή της μεθόδου και των δραστηριοτήτων στις ανάγκες του επιπέδου μάθησης των παιδιών και τη διαλεκτική διαμόρφωση της γνώσης.

Οι απόψεις των δασκάλων ηχογραφήθηκαν στο πλαίσιο ημι-δομημένων συνεντεύξεων στην αρχή, μετά την ολοκλήρωση κάθε επιπέδου ιστορικής διερεύνησης και στο τέλος της ερευνητικής διαδικασίας. Απομαγνητοφωνήθηκαν και αναλύθηκαν διατυπώνοντας κωδικούς (κωδικοί *in vivo*) και οργανώθηκαν σε θεματικές κατηγορίες που αφορούσαν: α. στην απήχηση των διαφορετικών τύπων ιστορικής διερεύνησης στους μαθητές και ακόμη στις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν και στους τρόπους με τους οποίους διευκόλυναν την εφαρμογή τους · β. στην ανάπτυξη ιστορικών δεξιοτήτων κατά την εφαρμογή της ιστορικής διερεύνησης ως διδακτικής μεθόδου· γ. στη δυνατότητα συνδυαστικής ανάπτυξης ψηφιακών και ιστορικών ικανοτήτων στο πλαίσιο εφαρμογής της ιστορικής διερεύνησης. Ο οδηγός

συνέντευξης εστίασε σε ειδικότερες διαστάσεις της εφαρμογής της ιστορικής διερεύνησης (Παράρτημα, Πίνακες Π1 & Π2).

Σχήμα 2. Οι κύκλοι έρευνας δράσης σε αντιστοιχία με τα επίπεδα ιστορικής διερεύνησης



Ακόμη με την αξιοποίηση ερωτηματολογίου που περιλάμβανε ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου, κατεγράφησαν οι απόψεις εβδομήντα-δύο μαθητριών και μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση του προγράμματος. Οι μαθήτριες/μαθητές ήταν ηλικίας 10-11 ετών, σαράντα-τρία κορίτσια, είκοσι-εννέα αγόρια. Δεκατέσσερις μαθητές είχαν μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο. Πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου και οι απόψεις των μαθητών κωδικοποιήθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν αναδεικνύοντας θετικές ή αρνητικές στάσεις τους για το μάθημα της ιστορίας πριν και μετά τη συμμετοχή τους στην έρευνα, για τη διερευνητική, μαθησιακή διαδικασία, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, τις πτυχές που τους άρεσαν στο μάθημα καθώς και τις ικανότητες που ανέπτυξαν (Παράρτημα, Πίνακας Π3).

Επιπρόσθετα κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος αξιοποιήθηκαν φύλλα εργασίας τα οποία λειτούργησαν διττά ως εκπαιδευτικά μέσα και εργαλεία αποτυπώνοντας την πρόοδο και την επίδραση της μεθόδου στους μαθητές. Τα φύλλα εργασίας διευκόλυναν την ιστοδιερεύνηση και την περιήγηση σε ψηφιακές πηγές. Ήταν προσβάσιμα με Η/Υ και δόθηκαν στους μαθητές οι οποίοι εργάστηκαν στο εργαστήριο πληροφορικής σε ομάδες 4-5 ατόμων μικτών ικανοτήτων ως προς τις προηγούμενες επιδόσεις τους στο μάθημα της ιστορίας. Κάθε μαθητής μπορούσε να συμπληρώσει το φύλλο εργασίας ατομικά. Εκτός από το πρώτο και το δεύτερο φύλλο εργασίας που ακολούθησαν τη δομή της έρευνας επιβεβαίωσης και της δομημένης έρευνας αντίστοιχα και περιλαμβάνονταν συγκεκριμένες πηγές και δραστηριότητες, στα άλλα δύο φύλλα εργασίας υπήρχαν πλαίσια στα οποία οι μαθητές ενθαρρύνονταν να προτείνουν πηγές και να διατυπώσουν τις δικές τους ερμηνείες, ιδέες και ερωτήσεις. Συμπληρωματικά οι μαθητές παροτρύνθηκαν να επεξηγήσουν φωναχτά τις απαντήσεις τους στα φύλλα εργασίας αναδεικνύοντας την ιστορική τους σκέψη (Πρωτόκολλο αξιολόγησης Think Aloud Protocol-TAP) (Ercikan et al., 2015). Οι επεξηγήσεις τους ηχογραφήθηκαν. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε απομαγνητοφώνηση και επαγωγική ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων των μαθητών αναζητώντας ενδείξεις για την κατανόηση των έξι ιστορικών επιστημολογικών εννοιών (disciplinary concepts) και ειδικότερα: τεκμήρια, σημαντικότητα, ιστορική οπτική, αιτία και αποτελέσματα, συνέχειες και αλλαγές, ηθικές διαστάσεις ακολουθώντας το σχήμα των Seixas και Morton (2013).

Διασταυρώνοντας τις μεθόδους συλλογής δεδομένων τηρήθηκε ακόμη ημερολόγιο έρευνας παρατηρώντας τη συμμετοχή των μαθητών και των εκπαιδευτικών στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Μέθοδοι συλλογής δεδομένων σε κάθε στάδιο της έρευνας

Στάδιο έρευνας	Μέθοδοι συλλογής δεδομένων	Είδος δεδομένων
Πριν την εφαρμογή της ερευνητικής διαδικασίας	Ημι-δομημένη συνέντευξη εκπαιδευτικών	Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας και την ιστορική διερεύνηση
	Ερωτηματολόγιο μαθητριών/μαθητών πριν την εφαρμογή της ιστορικής διερεύνησης	Απόψεις μαθητών για το μάθημα της ιστορίας, τη συμμετοχή τους, δυσκολίες και θέματα που τους ενδιαφέρουν
Κατά τη διάρκεια εφαρμογής της ερευνητικής διαδικασίας	Μη συμμετοχική παρατήρηση εκπαιδευτικής διαδικασίας – Ημερολόγιο ερευνήτριας	Παρατήρηση της συμμετοχής μαθητών και εκπαιδευτικών στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες.
	Ημι-δομημένη συνέντευξη εκπαιδευτικών μετά την ολοκλήρωση κάθε επιπέδου ιστορικής διερεύνησης	Απόψεις εκπαιδευτικών, δυσκολίες και τρόποι επίλυσης μετά την εφαρμογή κάθε επιπέδου ιστορικής διερεύνησης
Μετά την εφαρμογή της συνολικής ερευνητικής διαδικασίας	Φύλλα εργασίας – Περιγραφή των απαντήσεων φωναχτά αμέσως μετά τη συμπλήρωσή τους - μετά από την εφαρμογή κάθε τύπου ιστορικής διερεύνησης (Think aloud)	Καταγραφή ιστορικής σκέψης: κατανόηση έξι ιστορικών επιστημολογικών εννοιών (disciplinary concepts) οπτική, αιτία και αποτελέσματα, συνέχειες και αλλαγές, ηθικές διαστάσεις
	Ημι-δομημένη συνέντευξη εκπαιδευτικών	Απόψεις εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των διαφορετικών τύπων της ιστορικής διερεύνησης
	Ερωτηματολόγιο μαθητριών/μαθητών μετά την εφαρμογή της ιστορικής διερεύνησης	Απόψεις μαθητών για το μάθημα της ιστορίας και τη διερευνητική μαθησιακή διαδικασία (δυσκολίες που αντιμετώπισαν, πτυχές που τους άρεσαν, ικανότητες που ανέπτυξαν)

Η ιστορική διερεύνηση πραγματοποιήθηκε σε ψηφιακό περιβάλλον και είχε τη μορφή ιστοδιερεύνησης. Αξιοποιήθηκε το πλαίσιο ψηφιακών δεξιοτήτων DigComp 2.2. το οποίο περιλαμβάνει πέντε κύρια πεδία: α. Πληροφοριακή παιδεία: οργάνωση, ανάλυση, διαχείριση ψηφιακών πληροφοριών και δεδομένων. β. Επικοινωνία και συνεργασία σε ψηφιακά περιβάλλοντα, συμμετοχή κι αλληλεπίδραση σε κοινότητες. γ. Δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου: δημιουργία και επεξεργασία πολυμέσων, δημιουργική έκφραση, ενσωμάτωση και αναπροσαρμογή ψηφιακού υλικού. δ. Ασφάλεια: προστασία ψηφιακής ταυτότητας, ασφαλής και βιώσιμη χρήση δεδομένων. ε. Επίλυση προβλημάτων: αναγνώριση ψηφιακών αναγκών και πόρων και αναβάθμιση ικανοτήτων (Redecker & Punie, 2017).

Παρουσίαση και συζήτηση των αποτελεσμάτων

α. Οι αρχικές απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας και την ιστορική διερεύνηση

Οι τέσσερις συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί (Ε) ανέφεραν αρχικά ότι οι μαθητές τους δεν ενδιαφέρονται πάντοτε για το μάθημα της ιστορίας. Συχνά δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να «συγκρατήσουν» αρκετές ιστορικές πληροφορίες. Τους υποστηρίζουν είτε δίνοντάς τους την περίληψη είτε το σχεδιάγραμμα του κυρίως αφηγηματικού κειμένου σε

κάθε διδακτική ενότητα. Ως προς τις μεθόδους που εφαρμόζουν, αξιοποιούν κυρίως την αφήγηση, τις ερωταπαντήσεις και προβάλλουν επιπρόσθετο οπτικοακουστικό υλικό το οποίο ωστόσο επιβεβαιώνει το περιεχόμενο του αφηγηματικού κειμένου κάθε διδακτικής ενότητας. Ως προς την προηγούμενη εμπειρία εφαρμογής της ιστορικής διερεύνησης, οι περισσότεροι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι μαθητές δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε έναν τέτοιο τρόπο εργασίας, γιατί είναι πιο δύσκολος για την ηλικία τους (E1, E2, E4). Μία μόνο εκπαιδευτικός είχε εφαρμόσει τη διερευνητική προσέγγιση διδάσκοντας ιστορία και ανέφερε ότι αρέσει στους μαθητές να εργάζονται ομαδικά και με υλικό εκτός του βιβλίου. Σημείωσε ακόμη ότι δεν είχε εφαρμόσει την ιστορική διερεύνηση αξιοποιώντας διαδικτυακές πηγές (E3).

Επιπρόσθετα ως προς τους ενδιαασμούς που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της μεθόδου, επισημαίνουν ότι δεν γνωρίζουν να διδάσκουν με αυτό τον τρόπο διδασκαλίας (E1, E2, E4). Πιστεύουν ότι η ύλη των βιβλίων δεν είναι κατάλληλα οργανωμένη, ώστε να υποστηρίξει τη διαδικασία της ιστορικής διερεύνησης (E2, E3). Δεν έχουν επαρκείς πηγές, ώστε να αξιοποιηθούν με αυτό τον τρόπο (E1, E4). Χρειάζεται περισσότερος χρόνος για την προετοιμασία ενός τέτοιου μαθήματος και δεν μπορεί να γίνεται καθημερινά ή δεν προσφέρονται όλες οι ενότητες (E1, E2, E3, E4). Σπάνια ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναζητήσουν και να αξιοποιήσουν στο μάθημα άλλες ιστορικές πηγές εκτός από αυτές που περιλαμβάνονται στο σχολικό εγχειρίδιο. Πιστεύουν ότι η ιστορική διερεύνηση αξιοποιώντας το διαδίκτυο μπορεί να συμβάλει στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών, γιατί με αυτό τον τρόπο συνήθως τα παιδιά της ηλικίας τους αναζητούν πληροφορίες (E1, E2, E3, E4). Δεν ξέρουν όμως εάν μαθαίνουν ουσιαστικά (E1, E4) ή ακόμη εάν μπορεί να είναι εύκολη για τους μαθητές του δημοτικού σχολείου η χρήση ιστορικών πηγών από το διαδίκτυο (E2, E3).

β. Οι αρχικές απόψεις μαθητών για το μάθημα της ιστορίας πριν την εφαρμογή της ιστορικής διερεύνησης

Αξιοποιώντας δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω του αρχικού ερωτηματολογίου, οι περισσότεροι μαθητές (Μ) αναφέρουν ότι δεν τους αρέσει το μάθημα της ιστορίας (Ν: 48/72). Το βρίσκουν «κουραστικό», γιατί πρέπει να μάθουν αρκετές ιστορικές πληροφορίες, περιλαμβάνει δύσκολες λέξεις, είναι βαρετή η αφήγηση κι αφορά συνήθως γεγονότα. Οι ιστορίες έχουν γίνει στο μακρινό παρελθόν χωρίς να συνδέονται με το παρόν ή να τους αφορούν άμεσα (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Η αιτιολόγηση από τους μαθητές της μη προτίμησης του μαθήματος της ιστορίας πριν τη συμμετοχή τους στην ιστορική διερεύνηση

Δε μου αρέσει το μάθημα της ιστορίας, γιατί <i>(Δυνατότητα περισσότερων της μίας απάντησης)</i>	Συχνότητα
1. Έχει αρκετές πληροφορίες.	42
2. Δύσκολες λέξεις (ορολογία).	41
3. Η αφήγηση είναι κουραστική.	34
4. Αναφέρεται σε πολεμικά γεγονότα.	25
5. Οι ιστορίες δε συνδέονται με το παρόν.	21
6. Οι ιστορίες δε συνδέονται με μας.	18

Ως προς το περιεχόμενο, ενδιαφέρει τους συμμετέχοντες στην έρευνα μαθητές συχνότερα να μαθαίνουν πώς ήταν η καθημερινή ζωή στο παρελθόν και ειδικότερα για την ιστορία της πόλης και της γειτονιάς τους. Οι μαθητές προτιμούν πολεμικά γεγονότα (Ν:28/31), ενώ οι μαθήτριες ιστορίες από την καθημερινή ζωή και την οικογένειά τους (Ν:32/41). Μαθητές με

μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο αναφέρουν συχνότερα ότι θέλουν να γνωρίσουν για άλλες χώρες (N:12/14) και παγκόσμιους πολέμους (N:10/14). Όλοι οι μαθητές ενδιαφέρονται για την ιστορία της πόλης ή της γειτονιάς τους αναδεικνύοντας ότι συνιστά έναν κοινό τόπο αναφοράς. Ελάχιστοι επιθυμούν να μάθουν για εμφύλιους πολέμους που έγιναν στην Ελλάδα, ενδεχομένως επειδή δεν κατανοούν τη σημασία της έννοιας εμφύλιος.

Ως προς τις δραστηριότητες ενδιαφέρουν τους μαθητές όσες περιλαμβάνουν τον διάλογο, την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ τους όπως να συζητούν πηγές, κείμενα, εικόνες από το βιβλίο τους αλλά και εκτός αυτού οπτικοακουστικό υλικό (ταινίες και ντοκιμαντέρ). Επιλέγουν ακόμη με μεγάλη συχνότητα βιωματικές δραστηριότητες όπως οι επισκέψεις σε μουσεία και ιστορικούς τόπους ή η δραματοποίηση. Ακόμη δηλώνουν ότι προτιμούν να επιλύουν ασκήσεις κλειστού τύπου, ενδεχομένως σε ακολουθία προς τις συνήθεις δραστηριότητές τους στο μάθημα της ιστορίας. Με μικρή συχνότητα προτιμούν ερευνητικές δραστηριότητες, όπως να αναζητούν ιστορικές πληροφορίες αξιοποιώντας άλλες πηγές στο διαδίκτυο, το οικογενειακό τους περιβάλλον ή ακόμη να συγκρίνουν ιστορικές πηγές.

Ως προς την αξιοποίηση του διαδικτύου οι περισσότεροι μαθητές αξιοποιούν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και το διαδίκτυο για να συμμετέχουν σε παιχνίδια, ενώ περιορισμένα προκειμένου να αναζητήσουν πληροφορίες σε μαθήματα. Αναφέρουν ειδικότερα ότι στη γεωγραφία εντοπίζουν περιοχές σε χάρτες και στο μάθημα της γλώσσας για να μάθουν τη σημασία λέξεων. Δεν αναφέρουν συγκεκριμένες εργασίες στο μάθημα της ιστορίας στις οποίες αξιοποιούν ή θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν το διαδίκτυο. Επαναλαμβάνουν γενικά την απάντηση «να βρούμε πληροφορίες».

γ. Η αποτελεσματικότητα της ιστορικής διερεύνησης για την ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών για ιστορική μάθηση

Σύμφωνα με δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω της συνέντευξης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, της παρατήρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς και του ερωτηματολογίου το οποίο δόθηκε στους μαθητές διαπιστώθηκε ότι η ιστορική διερεύνηση κινητοποίησε το ενδιαφέρον των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι μαθητές αξιοποίησαν διαφορετικές πηγές όπως κείμενα, εικόνες και χάρτες. Επιπρόσθετα κάθε επίπεδο ιστορικής διερεύνησης εξοικείωσε τους μαθητές με την ιστορική έρευνα. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν: «Σταδιακά τούς άρεσε η διαδικασία να επεξεργάζονται πηγές, να διατυπώνουν ερωτήσεις» (E3, E4). «Η χρήση του διαδικτύου παράτεινε το χρόνο ενασχόλησής τους με την ιστορία. Δεν κουράστηκαν να αναζητούν πληροφορίες, όπως γίνεται συνήθως στο μάθημα» (E2). Η συνεργασία ακόμη κινητοποίησε τους μαθητές. «Κάποιοι (μαθητές) είδαν ως κίνητρο να δουλέψουν μαζί και να αναζητήσουν κι άλλα στοιχεία». Έθεσαν και δικά τους ερωτήματα (E1).

Επίσης οι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν τη μαθησιακή διαδικασία πιο «δημιουργική» και «ανακαλυπτική». «Ήταν πιο ευχάριστο και δημιουργικό ειδικά όταν έπρεπε να ανακαλύπτουν δικές τους πηγές. Βρήκαν αρκετές εικόνες και κείμενα. Τους άρεσε να επιλέγουν εικόνες και να βάζουν λεζάντες» (E2).

Επισημαίνουν ακόμη τη σύνδεση με την τοπική ιστορία. «Το θέμα έπαιξε ρόλο, γιατί αφορούσε στην τοπική ιστορία, αλλά η αναζήτηση στο διαδίκτυο τους κινητοποίησε επίσης. Δεν βρήκαν αρκετά, αλλά μπήκαν στη διαδικασία να ψάξουν, να δουν, να διαβάσουν» (E4). Επισημαίνεται ακόμη η διατύπωση ερωτημάτων από τους μαθητές για τη διαδικασία της έρευνας καθώς επίσης για το ιστορικό πλαίσιο και τις πηγές που μπορούσαν να διερευνήσουν. «Έκαναν περισσότερες ερωτήσεις πριν ξεκινήσουν να ψάχνουν στο διαδίκτυο, για να κινηθούν σωστά στην έρευνα · ρωτούσαν σε ποιες σελίδες θα βρουν πηγές, εάν είναι σωστές οι πληροφορίες και για το εάν αναφέρονται σε αυτή ακριβώς την περίοδο» (E3).

Οι περισσότερες/-οι μαθήτριες και μαθητές μετά την εφαρμογή της ιστορικής διερεύνησης αναφέρουν ότι τους άρεσε το μάθημα της ιστορίας (N: 58/72). Αιτιολογούν την προτίμησή

τους αναφερόμενες/-οι με μεγαλύτερη συχνότητα στη δυνατότητα αναζήτησης πηγών στο διαδίκτυο, στη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες, στις συζητήσεις με τους συμμαθητές τους, στην παρουσίαση των δικών τους εργασιών. Αναφέρονται ακόμη ως προς το περιεχόμενο του μαθήματος στην ιστορία της περιοχής τους, στις δυσκολίες των φτωχών Ζηλωτών και στη σημασία της δικαιοσύνης περιλαμβάνοντας στις απαντήσεις τους λέξεις όπως δίκαιο, σωστό, ισότητα. Αναγνωρίζουν επίσης ότι έμαθαν για ένα μη προβλεπόμενο γεγονός που αφορά στη βυζαντινή κοινωνία της Θεσσαλονίκης (1342-1349) (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Η αιτιολόγηση από τις μαθήτριες/τους μαθητές της προτίμησης του μαθήματος της ιστορίας μετά τη συμμετοχή τους στην ιστορική διερεύνηση

Μου αρέσει το μάθημα της ιστορίας, γιατί <i>(Δυνατότητα περισσότερων της μίας απάντησης)</i>	Συχνότητα
1. Αναζήτησα πηγές (εικόνες, κείμενα, χάρτες) στο διαδίκτυο.	51
2. Συμμετείχα σε ομαδικές δραστηριότητες.	49
2. Συζήτησα με τους συμμαθητές μας.	41
4. Έμαθα για την ιστορία της περιοχής μας.	38
5. Παρουσιάσαμε τις εργασίες μας.	32
6. Έμαθα για τις δυσκολίες των φτωχών.	25
7. Έμαθα για τη σημασία της δικαιοσύνης (δίκαιο, σωστό, ισότητα).	23
8. Έμαθα για ένα άγνωστο γεγονός στην ιστορία.	14
9. Συνέλεξα (Δημιούργησα συλλογές) εικόνες και χάρτες της πόλης.	10

Η μαθησιακή διαδικασία γίνεται ενδιαφέρουσα, καθώς συνδέεται πιο συχνά με ερευνητικές και δημιουργικές εργασίες αξιοποιώντας το διαδίκτυο. Ειδικότερα προτιμούν συχνότερα να διατυπώνουν ερωτήσεις, να εντοπίζουν στο διαδίκτυο διαφορετικές πηγές από αυτές που έχει το βιβλίο τους, όπως χάρτες και εικόνες, να ερευνούν την ιστορία της περιοχής τους, να δημιουργούν συλλογές. Επίσης η συνεργασία στην ομάδα αποτελεί σημαντικό κίνητρο. Τους αρέσει περισσότερο να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες και να συζητούν με τους συμμαθητές τους. Η σημασία του διαλόγου και της αλληλεπίδρασης επιβεβαιώνεται τόσο πριν όσο και μετά τη συμμετοχή των παιδιών στην ιστορική διερεύνηση. Αντίθετα επιλέγουν με μικρότερη συχνότητα να ακούνε την αφήγηση του δασκάλου, να επιλύουν ασκήσεις ή να αφηγούνται οι ίδιοι τα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου. Ενδιαφέρονται ακόμη για βιωματικές δραστηριότητες όπως οι επισκέψεις σε ιστορικούς τόπους και η δραματοποίηση (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Η αιτιολόγηση από τις μαθήτριες/τους μαθητές της προτίμησης του μαθήματος της ιστορίας μετά τη συμμετοχή τους στην ιστορική διερεύνηση

Τι σου άρεσε στο μάθημα της ιστορίας; <i>(Δυνατότητα περισσότερων της μίας απάντησης)</i>	Πριν την ιστορική διερεύνηση	Μετά την ιστορική διερεύνηση
α. Να ακούω την αφήγηση του δασκάλου.	56	33
β. Να λύνω τις ασκήσεις του βιβλίου (σωστό/λάθος, ακροστιχίδες κ.ά)	47	21
γ. Να αφηγούμαι τα γεγονότα όπως παρουσιάζονται στο σχολικό βιβλίο.	34	13
δ. Να συμμετέχω σε ομαδικές δραστηριότητες.	43	66
ε. Να διατυπώνω ερωτήσεις.	23	37
στ. Να συζητώ τις εικόνες του σχολικού βιβλίου της ιστορίας.	34	54

ζ. Να βλέπω και να συζητώ ντοκιμαντέρ και ταινίες που αφορούν σε γεγονότα στο παρελθόν.	43	52
η. Να χρησιμοποιώ ιστορικούς χάρτες.	28	55
θ. Να συγκρίνω διαφορετικές ιστορικές πηγές (έγγραφα, εικόνες, χάρτες)	14	43
ι. Να μαθαίνω διαφορετικές απόψεις για το παρελθόν.	10	46
ια. Να μαθαίνω από αυτόπτες μάρτυρες (και ιστορικούς) που έζησαν τα ιστορικά γεγονότα.	28	38
ιβ. Να ερευνώ την οικογενειακή μου ιστορία.	22	26
ιγ. Να ερευνώ την ιστορία της περιοχής μου	36	63
ιδ. Να εντοπίζω νέες πηγές (εικόνες, κείμενα, χάρτες) στο διαδίκτυο.	22	68
ιε. Να επισκέπτομαι μουσεία και ιστορικούς τόπους.	45	47
ιστ. Να δημιουργώ διαλόγους και να υποδύομαι ρόλους.	32	44
ιζ. Να δημιουργώ τις δικές μου συλλογές αντικειμένων, μαρτυριών.	18	59

Ως προς το περιεχόμενο του μαθήματος, περισσότερες/-οι από τις/τους συμμετέχουσες/-οντες στη διερευνητική διαδικασία μαθήτριες/μαθητές, ανεξάρτητα από το φύλο ή την καταγωγή τους, αναφέρουν ότι τους ενδιαφέρει η τοπική ιστορία (η ιστορία της πόλης ή της γειτονιάς τους) καθώς και η καθημερινή ζωή των ανθρώπων στο παρελθόν. Επισημαίνουν τις οικονομικές δυσκολίες και τις αδικίες που βίωναν οι φτωχοί Θεσσαλονικείς κατά τη βυζαντινή περίοδο. Παράλληλα όμως τους ενδιαφέρει και η ζωή σημαντικών προσώπων (π.χ., αυτοκρατόρων). Λιγότεροι μαθητές επιλέγουν να μάθουν για παγκόσμιους πολέμους. Μετά τη συμμετοχή τους στην ιστορική διερεύνηση και καθώς έχουν κατανοήσει την έννοια του εμφύλιου πολέμου προσεγγίζοντας τα αίτια και τις συνέπειες του Κινήματος των Ζηλωτών, επιλέγουν ότι ενδιαφέρονται να γνωρίσουν περισσότερα για εμφύλιες διαμάχες στην Ελλάδα. Είναι σημαντική ακόμη η προτίμηση θεμάτων που αφορούν σε διαφορετικές περιόδους της ιστορίας όπως η οικονομική κρίση γνωρίζοντας τις οικονομικές δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μικροκαλλιεργητές λόγω της υψηλής φορολογίας πριν το ξέσπασμα του Κινήματος των Ζηλωτών (Πίνακας 6 και Δραστηριότητες 2 και 3).

Πίνακας 6. Οι προτιμήσεις των μαθητών ως προς το περιεχόμενο του μαθήματος μετά τη συμμετοχή τους στην ιστορική διερεύνηση

Τι σε ενδιαφέρει να μαθαίνεις στην ιστορία; (Δυνατότητα περισσότερων της μίας απάντησης)	Πριν την ιστορική διερεύνηση	Μετά την ιστορική διερεύνηση
α. Πολεμικά γεγονότα στο παρελθόν	36	19
β. Για παγκόσμιους πολέμους	34	15
γ. Για εμφύλιους πολέμους που έγιναν μεταξύ ομάδων στην Ελλάδα	3	45
δ. Για τη ζωή σημαντικών προσώπων (π.χ., αυτοκρατόρων)	19	32
ε. Την καθημερινή ζωή των ανθρώπων στο παρελθόν (π.χ., ασχολίες)	38	48
στ. Την καθημερινή ζωή των παππούδων/γιαγιάδων μου	26	22
ζ. Την ιστορία της πόλης μου	24	56
η. Την ιστορία της γειτονιάς μου	27	42
θ. Για κοινά θέματα σε διαφορετικές περιόδους (π.χ., οικονομική κρίση)	10	34

δ) Η εφαρμογή της ιστορικής διερεύνησης για την ανάπτυξη ιστορικών δεξιοτήτων

Ειδικότερα ως προς τα επιμέρους είδη διερεύνησης που εφαρμόστηκαν διαπιστώθηκε ότι στην έρευνα επιβεβαίωσης (confirmation inquiry) και στη δομημένη έρευνα (structured inquiry) η παροχή μίας καθορισμένης ερευνητικής κατεύθυνσης τόσο μέσω συγκεκριμένων ιστορικών ερωτημάτων όσο και μέσω των προτεινόμενων πηγών και δραστηριοτήτων εξοκείωσε τους μαθητές με τη διαδικασία της ιστορικής διερεύνησης, της αναγνώρισης της σημασίας των ερωτημάτων και της ανάλυσης των πηγών για την απάντησή τους. Διέκριναν το είδος της πηγής αλλά και τον δημιουργό της και συζητήθηκε το ιστορικό πλαίσιο στο οποίο συντάχθηκε

κάθε πηγή. Επέλεξαν πληροφορίες από τις πηγές, προκειμένου να απαντήσουν στα ερωτήματα (Πίνακας 7).

Στην κατευθυνόμενη/καθοδηγούμενη έρευνα (guided inquiry) οι μαθητές αναζήτησαν διαδικτυακές πηγές για να απαντήσουν το αρχικό ιστορικό ερώτημα. Προηγήθηκε η ανάλυση του ιστορικού ζητήματος και η χαρτογράφηση του κωδικοποιώντας με λέξεις κλειδιά το περιεχόμενό του κι αναδεικνύοντας τις επιμέρους σχέσεις των στοιχείων του. Η σχηματική αναπαράσταση του ιστορικού ζητήματος βοήθησε τόσο στον προσδιορισμό των επιμέρους ερωτημάτων όσο και στη σύνδεση με αντίστοιχες επιστημολογικές ιστορικές έννοιες όπως οι πηγές, οι αιτίες/αποτελέσματα και οι συνέχειες/αλλαγές τις οποίες διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές κατανοούν περισσότερο. Η δυνατότητα «συμπαράθεσης» διαφορετικών τεκμηρίων διευκόλυνε τη συγκριτική προσέγγισή τους.

Στην ανοιχτού τύπου ιστορική διερεύνηση (open-ended inquiry) οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να διατυπώσουν ιστορικά ερωτήματα και στη συνέχεια να αναζητήσουν διαδικτυακές πηγές. Αρχικά η συνεργασία και η συζήτηση στην ολομέλεια του ιστορικού ζητήματος βοήθησε στην διατύπωση διαφορετικών υποθέσεων από τους μαθητές για το παρελθόν και στη συνέχεια στον καθορισμό επιμέρους πιο απλών ερωτημάτων για κάθε ομάδα μαθητών. Τα ερωτήματα που διατύπωσαν αρχικά ήταν κλειστού τύπου και διαλεκτικά διαμορφώθηκαν σε ανοιχτού τύπου επιχειρώντας τη σύνδεση με σημαντικές ιστορικές έννοιες δεύτερης τάξης όπως: Ιστορική σημασία (Πώς αντέδρασαν οι ευγενείς όταν οι Ζηλωτές κατέλαβαν τη Θεσσαλονίκη);· Αιτιότητα (Γιατί ο Καντακουζηνός ζήτησε τη βοήθεια των Οθωμανών);· Αλλαγές/Συνέχεια (Ποια κτήρια/μνημεία υπάρχουν μέχρι σήμερα στη Θεσσαλονίκη);· Η σημασία των μαρτυριών και η ερμηνεία τους (Σε ποιες πηγές αναφέρεται ότι κάποιιοι είχαν πολλά πλούτη και κάποιιοι ζούσαν φτωχικά;· Ιστορική οπτική (Σε ποια γλώσσα μιλούσαν στη βυζαντινή Θεσσαλονίκη);· Ηθικές κρίσεις (Τι συμπεραίνετε για τις διαφορές της ζωής των πλουσίων και των φτωχών στην πόλη);. Κάθε ομάδα με την υποστήριξη και ανατροφοδότηση της/του εκπαιδευτικού ανέλυσε το ιστορικό ερώτημα που της ανατέθηκε χαρτογραφώντας με λέξεις κλειδιά τις επιμέρους ιστορικές έννοιες, πρώτης τάξης/περιεχομένου (content concepts) και δεύτερης τάξης/επιστημολογικές (disciplinary concepts).

Ως προς την ανάπτυξη ειδικότερα της ιστορικής σκέψης ακολουθώντας το σχήμα των Seixas και Morton (2013) οι μαθητές (Μ) κατανόησαν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της καθημερινής ζωής στη βυζαντινή Θεσσαλονίκη και τα αίτια του Κινήματος των Ζηλωτών τον 14^ο αιώνα. Ενδεικτικά αναφέρουν: «Η Θεσσαλονίκη είχε πολλούς κατοίκους από άλλες περιοχές και χώρες. Πολλοί ήταν φτωχοί, δούλευαν εργάτες στο λιμάνι. Δεν είχαν να πληρώσουν τους φόρους και επαναστάτησαν» (Μ11). «Η Θεσσαλονίκη ήταν αυτόνομη. Οι ευγενείς είχαν τη δύναμη και είχαν την εξουσία στην πόλη. Οι φτωχοί, εργάτες και αγρότες δυσκολεύονταν και πεινούσαν» (Μ54). «Οι ευγενείς ήθελαν να πάρει τον θρόνο ο Καντακουζηνός και όχι ο Παλαιολόγος που ήταν το σωστό. Τότε οι έμποροι, οι εργάτες, οι ναυτικοί ενώθηκαν, για να πάρουν την εξουσία» (Μ34) (Παράρτημα, Δραστηριότητες 1 και 3).

Επιπρόσθετα οι μαθητές και οι μαθήτριες επεσήμαναν συνέχειες από το παρελθόν στο παρόν αναζητώντας σημαντικά βυζαντινά μνημεία στην περιοχή τους (Παράρτημα, Δραστηριότητα 2).

Κατανόησαν με ιστορική οπτική τη σημασία του Κινήματος των Ζηλωτών για την υπεράσπιση των φτωχών της πόλης και διατύπωσαν ηθικές κρίσεις για τη σημασία της δημοκρατικής διακυβέρνησης συνεκτιμώντας το συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο. Ενδεικτικά αναφέρουν: «Το κίνημα που έκαναν ήταν για το δίκιο των φτωχών που δεν ήθελαν να τους εκμεταλλεύονται οι λίγοι πλούσιοι» (Μ17). Επισημαίνουν ακόμη ότι «οι Ζηλωτές επαναστάτησαν για τα δικαιώματά τους κατά των πλουσίων, γιατί στη δημοκρατία όλοι είναι ίσοι και έχουν δικαίωμα να έχουν φαγητό, σπιτι και ασφάλεια» (Μ5).

Οι μαθητές αναγνώρισαν τη σημασία ιστορικών γεγονότων: «Το κίνημα των Ζηλωτών έγινε για πρώτη φορά και ήταν μία επανάσταση από τον λαό, γιατί δεν είχαν χρήματα να ζήσουν

όπως οι ευγενείς» (M23). Αυτό ήταν ένας πόλεμος που έγινε στην κοινωνία της Θεσσαλονίκης μεταξύ τους, εμφύλιος και έγιναν πολλοί θάνατοι και καταστροφές» (M2).

Οι μαθητές διαπίστωσαν ακόμη την ύπαρξη διαφορετικών ερμηνειών του παρελθόντος αναγνωρίζοντας τόσο τη σημασία της πολυπρισματικότητας όσο και τον πολυδιάστατο χαρακτήρα του παρελθόντος. Τόσο η συνεργατική διερεύνηση όσο η προφορική διατύπωση των επιχειρημάτων διευκόλυνε την ανάπτυξη ερμηνειών από τους μαθητές (Πίνακας 7). Οι μαθητές εργάστηκαν με διαφορετικές πηγές ο καθένας και συνέθεσαν μία κοινή απάντηση σε ιστορικό ερώτημα - εργασία μαθητών «τεχνική placemat» (Παράρτημα, Δραστηριότητα 3).

Πίνακας 7. Ανάπτυξη ιστορικών ικανοτήτων κατά τα τέσσερα επίπεδα ιστορικής διερεύνησης

1. Έρευνα επιβεβαίωσης (Confirmation Inquiry)	1.1 Ανάλυση ιστορικού ερωτήματος και κατανόηση στόχων ιστορικής έρευνας 1.2 Αναγνώριση ειδους πηγών, πρωτογενών και δευτερογενών 1.3 Αναγνώριση της ταυτότητας των δημιουργών των πηγών και των κινήτρων δημιουργίας τους 1.4 Ερμηνεία ιστορικών πηγών κατανοώντας το ιστορικό πλαίσιο
2. Δομημένη έρευνα (Structured Inquiry)	2.1 Ανάλυση ιστορικού ερωτήματος και κατανόηση στόχων ιστορικής έρευνας 2.2 Αναγνώριση ειδους πηγών, πρωτογενών και δευτερογενών 2.3 Αναγνώριση της ταυτότητας των δημιουργών των πηγών και των κινήτρων δημιουργίας τους 2.4 Ερμηνεία ιστορικών πηγών κατανοώντας το ιστορικό πλαίσιο 3.1 Ανάλυση ιστορικού ερωτήματος και στόχων ιστορικής έρευνας 3.2 Αναζήτηση πηγών και αναγνώριση της συνάφειάς τους με το ιστορικό πλαίσιο και το ιστορικό ερώτημα 3.3 Αναγνώριση ειδών πηγών, πρωτογενών και δευτερογενών
3. Κατευθυνόμενη/Καθοδηγούμενη έρευνα (Guided Inquiry)	3.4 Αναγνώριση της ταυτότητας των δημιουργών των πηγών και των κινήτρων δημιουργίας τους 3.5 Ανάλυση και ερμηνεία ιστορικών πηγών κατανοώντας το ιστορικό πλαίσιο δημιουργίας τους (αίτια/αποτελέσματα, επιβιώσεις/αλλαγές, αναγνώριση σημαντικών γεγονότων) 3.6 Συγκριτική προσέγγιση πηγών 3.7 Κατανόηση διαφορετικών οπτικών για το παρελθόν (πολυπρισματικότητα) 3.8 Σύνθεση αφηγήσεων, προφορικών και γραπτών χρησιμοποιώντας διαφορετικές πηγές. 4.1 Καθορισμός και ανάλυση ερωτήματος και στόχων ιστορικής έρευνας 4.2 Αναζήτηση πηγών σε συνάφεια με το ιστορικό πλαίσιο και το ιστορικό ερώτημα 4.3 Διάκριση ειδών πηγών, πρωτογενών και δευτερογενών 4.4 Αναγνώριση της ταυτότητας των δημιουργών των πηγών και των κινήτρων δημιουργίας τους
4. Ανοιχτού τύπου έρευνα (Open Inquiry)	4.5 Ανάλυση και ερμηνεία ιστορικών πηγών κατανοώντας το ιστορικό πλαίσιο δημιουργίας τους (αίτια/αποτελέσματα, επιβιώσεις/αλλαγές, αναγνώριση σημαντικών γεγονότων) 4.6 Συγκριτική προσέγγιση πηγών 4.7 Κατανόηση διαφορετικών οπτικών για το παρελθόν(πολυπρισματικότητα) 4.8 Σύνθεση αφηγήσεων, προφορικών και γραπτών χρησιμοποιώντας διαφορετικές πηγές 4.9 Διατύπωση ηθικών κρίσεων 4.10 Ενίσχυση αναστοχαστικής κριτικής σκέψης 4.11 Αναγνώριση της πολυδιάστατης ταυτότητας του παρελθόντος

ε. Η δυνατότητα συνδυαστικής ανάπτυξης ψηφιακών και ιστορικών ικανοτήτων στο πλαίσιο εφαρμογής της ιστορικής διερεύνησης.

Αξιοποιώντας τις απόψεις των συμμετεχουσών μαθητριών/συμμετεχόντων μαθητών στο τελικό ερωτηματολόγιο και συμπληρωματικά περιγράφοντας τις δραστηριότητες που πραγματοποίησαν (Think aloud), οι μαθήτριες και οι μαθητές αναφέρουν τη χρήση του διαδικτύου σε συγκεκριμένες εργασίες και επισημαίνουν ειδικότερες πληροφορίες. Διευκρινίζουν το είδος των πηγών και σε αρκετές περιπτώσεις τους λόγους αξιοποίησής τους. «Χρησιμοποίησα το διαδίκτυο για να βρω εικόνες πώς ήταν η Θεσσαλονίκη τότε» (M23). Μπήκα στην ιστοσελίδα από το Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού, γιατί είχε εικόνες και κείμενα για τους Ζηλωτές» (M51). «Βρήκα έναν χάρτη της πόλης παλιό, το 1400 νομίζω» (M6).

Αναγνωρίζουν ακόμη στοιχεία της ταυτότητας της πηγής και επισημαίνουν χαρακτηριστικά που αφορούν στην αξιοπιστία της. «Μπήκαμε και σε ένα blog που έλεγε για τις συνέπειες του πολέμου των Ζηλωτών. Δεν ήταν γνωστό. Δεν είχε το όνομα του συγγραφέα» (M3).

Επίσης υποθέτουν και κατανοούν τους λόγους που δημιουργήθηκαν οι πηγές. «Σε ένα σχέδιο της Θεσσαλονίκης παλιό έδειχνε ότι η Θεσσαλονίκη είχε στο λιμάνι πολλά καράβια. Η πόλη ήταν σημαντική και είχε εμπόριο» (M51).

Στην κατευθυνόμενη και ανοιχτού τύπου έρευνα οι μαθητές ανέπτυξαν μεγαλύτερη πρωτοβουλία και εντόπισαν δικές τους πηγές. Τη δυνατότητα αναζήτησης περισσότερων και διαφορετικών ειδών πηγών θεωρούν αρκετοί μαθητές ότι προσφέρει το διαδίκτυο στο μάθημα της ιστορίας (N:48/72). «Είχαμε χρόνο και ψάξαμε σε διάφορα sites. Εγώ βρήκα έναν χάρτη» (M6). «Διαβάσαμε κείμενα από ιστορικούς που έγραψαν για τους Ζηλωτές» (M8).

Οι πληροφορίες που εντόπισαν αφορούν «στα πρόσωπα που συμμετείχαν στο Κίνημα των Ζηλωτών», «στους αντιπάλους», «στους εχθρούς του Βυζαντίου», στη «Θεσσαλονίκη παλιά», «στα κτήρια»

Αναφέρουν ακόμη ότι συνεργάστηκαν για να εντοπίσουν πηγές, αλλά και για να συνθέσουν τα ευρήματά τους. Συχνά στις απαντήσεις τους χρησιμοποιούν το α' πληθυντικό πρόσωπο. «Συνεργάστηκα με τους συμμαθητές μου όταν ήθελα να γράψω γιατί έγινε η επανάσταση των Ζηλωτών» (M22). «Όταν βάλουμε λεζάντες σε εικόνες» (23). «Μου άρεσε που παρουσιάσαμε μαζί αυτά που βρήκαμε ο καθένας» (M43).

Ακόμη εξοικειώθηκαν με τη δημιουργική χρήση της τεχνολογίας. Ομαδοποίησαν εικονιστικές και κειμενικές πηγές συνθέτοντας ψηφιακές συλλογές σε αρχεία παρουσιάσεων. «Χωρίσαμε τα κείμενα και τις εικόνες (M24)». «Τα σημαντικά, λέξεις κλειδιά, τα βάλουμε με πράσινο χρώμα και όταν κάναμε συζήτηση, μπορούσαμε να χωρίσουμε τι βρήκαμε ανάλογα με το θέμα» (M17).

Αξιολογούν ακόμη την καταλληλότητα των δικών τους πηγών ως προς την απάντηση των ερωτημάτων. «Δεν ήταν όλα χρήσιμα που βρήκαμε. Δεν ταίριαζαν με τις ερωτήσεις μας. Οι εικόνες ήταν πιο τωρινές» (M27).

Η σχηματική αναπαράσταση των πληροφοριών επέτρεψε τη διαχείριση διαφορετικών πληροφοριών και την αναπροσαρμογή του περιεχομένου τους. Η επιλογή κειμενικών πηγών με μικρή έκταση και η συνδυαστική τους χρήση με εικονιστικές συνέβαλε στην κατανόηση και την ανάπτυξη ερμηνειών, προφορικά και γραπτά. «Υπήρχαν σελίδες με κείμενα πιο μεγάλα. Τα μοιράσαμε και τα διαβάσαμε ανά δύο». «Βάλουμε λεζάντες στις εικόνες που βρήκαμε» (Παράρτημα, Δραστηριότητα 1).

Οι μαθητές συνέδεσαν την ιστορική διερεύνηση με τη δυνατότητα αναζήτησης πηγών στο ψηφιακό περιβάλλον. Συμμετείχαν περισσότερο συνειδητά στην ερευνητική διαδικασία κι ανέπτυξαν συνδυαστικά ιστορικές και ψηφιακές δεξιότητες (Πίνακας 8).

Πίνακας 8. Ανάπτυξη ιστορικών και ψηφιακών δεξιοτήτων κατά τις τέσσερις μορφές ιστορικής διερεύνησης

	Έρευνα επιβεβαίωσης	Δομημένη έρευνα	Κατευθυνόμενη έρευνα	Ανοιχτού Τύπου
1. Αναζήτηση ιστορικών πηγών στο διαδίκτυο	•	•	•	•

2. Χρήση πολυμεσικών πηγών	•	•	•	•
3. Ανάλυση ιστορικών πηγών		•	•	•
4. Σύγκριση ψηφιακών πηγών			•	•
5. Αλληλεπίδραση (συζήτηση) με αφορμή ψηφιακές πηγές και διατύπωση εναλλακτικών ερμηνειών		•	•	•
6. Δημιουργία ψηφιακών συλλογών τεκμηρίων (εικόνων, κειμένων)			•	•
7. Δημιουργία πολυτροπικών ιστορικών αφηγήσεων			•	•
8. Αναπροσαρμογή (αναδιατύπωση) του περιεχομένου ψηφιακών πηγών				•
9. Αναγνώριση της ταυτότητας του δημιουργού μίας ιστορικής πηγής	•	•	•	•
10. Κατανόηση του ιστορικού πλαισίου/κινήτρων/αιτιών δημιουργίας πηγών	•	•	•	•
11. Επιλογή ιστορικών πηγών από αξιόπιστες ιστοσελίδες και χρήση τους με αναφορά στον δημιουργό τους	•	•	•	•
12. Συνεργασία μέσω ψηφιακών εργαλείων	•	•	•	•
13. Προσδιορισμός των στόχων και της δομής /χαρακτηριστικών της ιστοδιερεύνησης	•	•	•	•
14. Εξοικείωση με τη δημιουργική χρήση της τεχνολογίας χρησιμοποιώντας τα ευρήματα της έρευνάς τους			•	•

Σημείωση. Πληροφοριακή παιδεία 1-3, Επικοινωνία και συνεργασία: 4-5, Δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου: 6-8, Ασφάλεια: 9-11, Επίλυση προβλημάτων - Αναγνώριση ψηφιακών αναγκών-Αναβάθμιση ικανοτήτων: 12-14.

στ) Δυσκολίες εφαρμογής της ιστορικής διερεύνησης και τρόποι αντιμετώπισης

Αξιοποιώντας συνδυαστικά δεδομένα τόσο από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών όσο και την παρατήρηση της ερευνητικής - μαθησιακής διαδικασίας, διαπιστώνεται ότι η σχηματική αναπαράσταση και εννοιολογική χαρτογράφηση του ιστορικού ζητήματος συνέβαλε, ώστε οι μαθητές να αναγνωρίσουν τη σημασία συγκεκριμένων πληροφοριών και να κατανοήσουν επιμέρους σχέσεις προσώπων, δράσεων, γεγονότων. Οι ομάδες αναζήτησαν διαδικτυακές πηγές με τη βοήθεια των εννοιών πρώτης τάξης που είχαν επισημάνει. Οι δυσκολίες του εντοπισμού και της επιλογής των τεκμηρίων περιορίστηκαν με τη συνεχή ανατροφοδότηση και την υποστήριξη (scaffolding) κατά την ιστορική διερεύνηση σε επίπεδο ομάδας από την/τον εκπαιδευτικό. Ειδικότερα οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί επισημαίνουν: «Μετά έπρεπε να διαχειριστούμε όσα έβρισκαν οι μαθητές. Τους παροτρύναμε να ελέγξουν εάν οι πληροφορίες που έβρισκαν απαντούν στα ερωτήματα» (Ε2). «Βέβαια στην αρχή είχε δυσκολίες, γιατί ξέφευγαν από το ερώτημα. Αλλά

φάνηκε ότι σταδιακά εξοικειώθηκαν με την έρευνα. Η δυσκολία ήταν ότι έπρεπε να τους επαναφέρεις και αυτά που έλεγαν χρειαζόταν να τα δεις» (E4). «Η συζήτηση μεταξύ τους στις ομάδες είχε αποτέλεσμα. Τους ενθάρρυνα βέβαια να κοιτάξουν τον χάρτη του ζητήματος, τι χρειαζόμαστε και μετά να ξαναψάξουν» (E1). «Στη αναζήτηση πηγών δεν είχαν δυσκολία. Το πρόβλημα ήταν να προσπελάσουν μεγάλα κείμενα. Εκεί έπρεπε να βοηθήσω κι εγώ για να διακρίνουν ό,τι τους χρειάζεται. Μοίραζα τα κείμενα στην ομάδα, αν ήταν μεγάλα. Τους βοηθούσα να οργανώνουν σχηματικά ό,τι έβρισκαν» (E3).

Συμπεράσματα

α. Η απήχηση της ιστορικής διερεύνησης στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς

Οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας λειτούργησαν ως μία κοινότητα πρακτικής και μάθησης ανταλλάσσοντας τις εμπειρίες τους από την εφαρμογή της μεθόδου (Lave & Wenger, 2001). Διαπίστωσαν ότι οι μαθητές τους συμμετείχαν περισσότερο στις επιμέρους μορφές ιστορικής διερεύνησης συγκριτικά με τις μεθόδους της αφήγησης ή των ερωταποκρίσεων που αξιοποιούν στο μάθημα της ιστορίας. Ο διδακτικός χρόνος ο οποίος αφιερώθηκε είτε κατά την προετοιμασία δραστηριοτήτων από τους ίδιους είτε κατά την αναζήτηση των πηγών από τους μαθητές, σημαντικός αρχικός ενδοιασμός των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της ιστορικής διερεύνησης, αναπληρώθηκε από τη διάθεση συμμετοχής των παιδιών στη συζήτηση κατά την ανάλυση των πηγών και στη σύνθεση της νέας ιστορικής γνώσης (Brookhart, 2015). Η τροποποίηση και η σχηματοποίηση των συλλεγόμενων πληροφοριών συνέβαλε στην καλύτερη κατανόηση των ιστορικών εννοιών. Επιπρόσθετα η διαλεκτική προσέγγιση σε κάθε φάση της διερεύνησης τόσο στην ανάλυση των ιστορικών ζητημάτων και ερωτημάτων όσο και των πηγών ενθάρρυνε το έργο των μαθητών να εκφράσουν και να αξιοποιήσουν τις ιδέες τους στην ερευνητική και μαθησιακή διαδικασία.

Η μαθησιακή διαδικασία έγινε περισσότερο ανακαλυπτική και δημιουργική. Οι μαθητές συνέδεσαν την ιστορική διερεύνηση με τη δυνατότητα αναζήτησης πηγών στο ψηφιακό περιβάλλον. Συνέλεξαν και ομαδοποίησαν εικονιστικές και γραπτές πηγές και συνέθεσαν τις ερμηνείες τους για το παρελθόν. Η ενεργητική συμμετοχή σε μία διαλεκτική προσέγγιση των ευρημάτων της έρευνας συνέβαλε στη μεγαλύτερη εξοικειώσή τους με τη σύνθεση αφηγήσεων, όπως επιβεβαιώνεται και στην έρευνα των Van Drie και Van de Ven (2017).

Το μάθημα της ιστορίας άρεσε στους μαθητές περισσότερο, γιατί συμμετείχαν σε ομαδικές δραστηριότητες, σε συζητήσεις με τους συμμαθητές τους, στην παρουσίαση των δικών τους εργασιών. Αναγνώρισαν ακόμη τη σημασία ενός μη προβεβλημένου γεγονότος που αφορά στη βυζαντινή κοινωνία της Θεσσαλονίκης. Η σύνδεση του μαθήματος με την ιστορία της πόλης τους επίσης αποτέλεσε κίνητρο για τη συμμετοχή τους. Με ξεχωριστό ενδιαφέρον επιχείρησαν να διακρίνουν στους χάρτες που εντόπισαν κτήρια της περιοχής τους τότε και σήμερα (Παράρτημα, Δραστηριότητα 2). Οι συγκριτικές προσεγγίσεις παρελθόντος και παρόντος επίσης κινητοποίησαν το ενδιαφέρον των μαθητών και συνέβαλαν στην ενίσχυση της κριτικής τους στάσης (Van Straaten et al., 2018).

Επιπρόσθετα η προσέγγιση ενός θέματος της κοινωνικής ιστορίας ανέδειξε διαχρονικές αξίες όπως η δικαιοσύνη και η ισότητα ενεργοποιώντας τους μαθητές να ανακαλύψουν περισσότερες πληροφορίες για την ταυτότητα των Ζηλωτών και την απήχηση του κινήματός τους. Διακρίνεται στις απόψεις αρκετών μαθητών η ανάγκη αποκατάστασης των αδικιών σε βάρος των φτωχών και η αναγνώριση της σημασίας της «κριτικής αρμονίας» (Ho & Barton, 2022).

β. Η εφαρμογή της ιστορικής διερεύνησης ως διδακτικής μεθόδου για την ανάπτυξη ιστορικών δεξιοτήτων

Οι συμμετέχοντες μαθητές εξοικειώθηκαν σταδιακά με την ιστορική έρευνα. Διατύπωσαν ιστορικά ερωτήματα, αναζήτησαν κι επεξεργάστηκαν νέες ιστορικές πηγές δημιουργώντας ιστορία (Levstik & Barton, 2015). Ειδικότερα οι δραστηριότητες στην έρευνα επιβεβαίωσης και τη δομημένη έρευνα διευκόλυναν τη διαχείριση διαφορετικών ιστορικών τεκμηρίων και τη σταδιακή ανακάλυψη της γνώσης (Van Boxtel et al., 2021). Κατά την καθοδηγούμενη και την ανοιχτού τύπου έρευνα οι μαθητές με μεγαλύτερη ευελιξία και κριτική συγχρόνως στάση επέλεξαν και διαχειρίστηκαν διαφορετικά είδη πηγών συνεκτιμώντας το ιστορικό πλαίσιο δημιουργίας τους. Η κριτική ανάλυση των πηγών και η τεκμηρίωσή τους αποτελούν σημαντικές παράμετροι της ιστορικής διερεύνησης (Wineburg & McGrew, 2018).

Επιπρόσθετα οι μαθητές κατανόησαν περισσότερο επιστημονικές ιστορικές έννοιες όπως τις αιτίες και τις συνέπειες του Κινήματος των Ζηλωτών αξιοποιώντας πληροφορίες του ιστορικού πλαισίου στο οποίο πραγματοποιήθηκε, δηλώνοντας την ανάπτυξη μίας πιο «σύνθετης ιστορικής συνείδησης» (composite historical consciousness) (Duquette, 2015, σελ. 59).

Ο διάλογος λειτούργησε υποστηρικτικά στη σταδιακή ανάλυση - επεξήγηση των συλλεγόμενων πληροφοριών (scaffolding), στην αναγνώριση της σημασίας τους και στην ιστορική τους τεκμηρίωση. Συνιστά άλλωστε σημαντικό χαρακτηριστικό στην ιστορική διερεύνηση (Dobber & Van Oers, 2015· Van Boxtel & Van Drie, 2024). Ο διάλογος προήγαγε την κριτική αναστοχαστική προσέγγιση της μαθησιακής - ερευνητικής διαδικασίας (Reisman, 2018· Stoel et al, 2015). Επιπρόσθετα ενίσχυσε τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών τόσο σε επίπεδο ομάδας όσο και σε επίπεδο ολομέλειας της τάξης. Η διαλεκτική προσέγγιση ειδικότερα διαπιστώθηκε ότι διευκόλυνε τη διερευνητική διαδικασία ειδικότερα σε τέσσερα στάδια ανάπτυξής της: α. Την κατανόηση του ιστορικού ζητήματος και την αναγνώριση της σημαντικότητας επιμέρους στοιχείων του. β. Τον προσανατολισμό των μαθητών στην ερευνητική διαδικασία. γ. Την εστίαση και την επιλογή πληροφοριών από τις πηγές. δ. Την προσοχή στις ιδέες που αναδείχθηκαν στην ομάδα της τάξης, όπως επιβεβαιώνεται και στην έρευνα των Reisman et al. (2018).

γ. Η δυνατότητα συνδυαστικής ανάπτυξης ψηφιακών και ιστορικών ικανοτήτων στο πλαίσιο εφαρμογής της ιστορικής διερεύνησης

Η αναζήτηση ιστορικών πηγών στο διαδίκτυο κινητοποίησε περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών οι οποίοι συνέδεσαν την ιστορική διερεύνηση με τη δυνατότητα πλοήγησης και επιλογής τεκμηρίων σε ψηφιακό περιβάλλον. Η αυτοεκτίμηση των μαθητών με δυσκολίες προσοχής και κατανόησης στο τυπικό μάθημα της ιστορίας ενισχύθηκε, καθώς είχαν πρόσβαση στο πλαίσιο της πολυτροπικής και πολυαισθητηριακής μάθησης σε διαφορετικά είδη πηγών, κειμενικών, εικονιστικών και οπτικοακουστικών πηγών. Η δυνατότητα γρήγορης πρόσβασης και συμπαράθεσης πηγών διευκόλυνε και ενίσχυσε την ικανότητα των μαθητών να συγκρίνουν και να αναλύουν ιστορικές πηγές (Goulding, 2020). Η σχηματική αναπαράσταση και η ένταξη των πληροφοριών σε ένα συνεκτικό σχήμα ενθάρρυνε την ιστορική έρευνα επιτρέποντας ταυτόχρονα τη διαχείριση διαφορετικών πηγών. Στους τύπους της έρευνας επιβεβαίωσης και της δομημένης έρευνας οι μαθητές συνέδεσαν πιο εύκολα τα ερωτήματα και τις πηγές και ένιωσαν μεγαλύτερη ασφάλεια κατά την πλοήγησή τους στο ψηφιακό περιβάλλον. Συμμετέχοντας ωστόσο στην κατευθυνόμενη και ανοιχτού τύπου έρευνα ανέπτυξαν μεγαλύτερη πρωτοβουλία να αναζητήσουν τις δικές τους πηγές, να αναγνωρίσουν την ταυτότητα των δημιουργών των πηγών και του πλαισίου στο οποίο δημιουργήθηκαν. Ενισχύθηκε ακόμη η ικανότητά τους να συνδέουν αναστοχαστικά τα τεκμήρια που εντόπισαν με τα ερωτήματα που έχουν τεθεί (Ashby & Edwards, 2010). Ακόμη τους ενδιέφερε περισσότερο να δημιουργήσουν τις δικές τους αφηγήσεις χρησιμοποιώντας τις πηγές που εντόπισαν. Ομαδοποίησαν επίσης εικονιστικές και κειμενικές πηγές δημιουργώντας ψηφιακές συλλογές σε συνεργασία με τους συμμαθητές τους. Παρατηρήθηκε «ανοιχτότητα» σε διαφορετικές υποθέσεις και γνωστική ευελιξία (Spiro et al., 2007).

Η ιστορική διερεύνηση μετέφερε τους μαθητές στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, επιβεβαιώνοντας, αντίθετα προς τις αιτιάσεις των αναπτυξιακών περιορισμών, ότι μπορούν να έχουν ενεργητικό ρόλο και να δημιουργούν ιστορική γνώση (Cooper, 2014). Ταυτόχρονα αναδείχθηκε η σημασία της οργάνωσης κατάλληλων δραστηριοτήτων και υλικού, προσαρμοσμένων στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών που επιτρέπουν την ανάδειξη του πολυδιάστατου χαρακτήρα του παρελθόντος. Πρόκειται για τη διαμόρφωση ενός διαλεκτικού και μετασχηματιστικού πλαισίου μάθησης στο οποίο επιδιώκεται ισότητα η ανάπτυξη γνώσεων και ιστορικών ικανοτήτων στους μαθητές.

Αναφορές

- Afandi, S., & Baidon, M. (2024). Inquiry-based learning in Singapore: Challenges, constraints, and opportunities. In B. Bain, A. Chapman, A. Kitson, & T. Shreiner (Eds.), *History education and historical inquiry: A volume in International Review of History Education* (pp. 1-20). Information Age Publishing.
- Ανδρικού, Α., & Ματοκαλίδης, Χ. (2023). Σύγχρονες πρακτικές και αντιστάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη διδασκαλία της Ιστορίας. *Θέματα Επιστημών Αγωγής*, 2(2), 91-103.
- Ashby, R., & Edwards, C. (2010). Challenges facing the disciplinary tradition: Reflections on the history curriculum in England. In I. Nakou & I. Barca (Eds.), *Contemporary public debates over history education: A volume in International Review of History Education* (pp. 27-46). Information Age Publishing.
- Banchi, H., & Bell, R. (2008). The many levels of inquiry. *Science and Children*, 46(2), 26-29. Retrieved from <https://www.michiganseagrant.org/lessons/wp-content/uploads/sites/3/2019/04/The-Many-Levels-of-Inquiry-NSTA-article.pdf>
- Bell, R., Smetana, L., & Binns, I. (2005). Simplifying inquiry instruction. *The Science Teacher*, 72(7), 30-34.
- Βλαχάκη, Μ. (2022). Το νέο πρόγραμμα σπουδών της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο: επισημαίνοντας τις αντιφάσεις. *Νέα Παιδεία*, 181, 57-71.
- Brookhart, S. M. (2015). Assessment of historical thinking practice. In K. Ercikan & P. Seixas (Eds.), *New directions in assessing historical thinking* (pp. 149-160). Routledge.
- Bruner, J. S. (2009). *The process of education*. Harvard University Press.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1993). Action research in education. In M. Hammersley (Ed.), *Controversies in classroom research*. (pp.235-245). Open University Press.
- Γατσωτής, Π. (2021). *Δεξιότητες, προγράμματα σπουδών και εναλλακτικές προσεγγίσεις στη σύγχρονη ιστορική εκπαίδευση*. Αυτοέκδοση.
- Chapman, A. (2003). Camels, diamonds and counterfactuals: A model for teaching causal reasoning. *Teaching History*, 112, 46-53.
- Chapman, A. (2015). Developing historical and metahistorical thinking in history classrooms: reflections on research and practice in England. *Diálogos*, 19(1), 29-55.
- Chapman, A. (2024). History Education & Historical Inquiry. Introduction. In B. Bain, A. Chapman, A. Kitson, & T. Shreiner (Eds.), *History education and historical inquiry: A volume in International Review of History Education* (pp. xi-xvlii). Information Age Publishing
- Cooper, H. (2014). *Teaching History in Primary Schools*. Routledge.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας*. ΙΩΝ.
- Cuban, L. (2016). *Teaching history then and now: A story of stability and change in schools*. Harvard Education Press.
- De Leur, T., Van Boxtel, C., & Wilschut, A. (2017). 'I saw angry people and broken statues': Historical empathy in secondary history education. *British Journal of Educational Studies*, 65(3), 331-352.
- Deery, C. (2024). But we don't teach history in primary schools: The implementation of a structured historical inquiry in Australian primary schools. In B. Bain, A. Chapman, A. Kitson, & T. Shreiner (Eds.), *History education and historical inquiry: A volume in International Review of History Education* (pp. 21-46). Information Age Publishing.
- Dobber, M., & van Oers, B. (2015). The role of the teacher in promoting dialogue and polylogue during inquiry activities in primary education. *Mind, Culture, and Activity*, 22(4), 326-341.
- Duquette, C. (2015). Relating historical consciousness to historical thinking through assessment. In K. Ercikan & P. Seixas (Eds.), *New directions in assessing historical thinking* (pp. 51-63). Routledge.
- Edson, C. H. (2005). Our past and present: Historical inquiry in education. In R. R. Sherman & R. B. Webb (Eds.), *Qualitative research in education: Focus and methods* (pp. 42-56). Routledge Falmer.
- Eliasson, P., Alvé, F., Axelsson Yngvéus, C., & Rosenlund, D. (2015). Historical consciousness and historical thinking reflected in large-scale assessment in Sweden (pp.171-182). In K. Ercikan & P. Seixas (Eds.), *New directions in assessing historical thinking*. Routledge.

- Ercikan K., Seixas P., Lyons-Thomas J., Gibson L. (2015). Cognitive validity evidence for validating assessments of historical thinking. In Ercikan K., Seixas P. (Eds.), *New directions in assessing historical thinking* (pp. 206–220). Routledge.
- Goulding, J. (2020). Using websites to develop historical thinking. In T. Allender, A. Clark, & R. Parkes (Eds.), *Historical thinking for history teachers: A new approach to engaging students and developing historical consciousness* (pp. 231–243). Routledge.
- Ho, L. C., & Barton, K. (2022). Critical harmony: A goal for deliberative civic education. *Journal of Moral Education*, 51(2), 276–291.
- Ηλιοπούλου, Ι. (2002). *Το μάθημα της ιστορίας στην ελληνική εκπαίδευση. Ιστορικές, παιδαγωγικές και διδακτικές διαστάσεις*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Körber, A. (2021). Historical consciousness, knowledge, and competencies of historical thinking: An integrated model of historical thinking and curricular implications. *Historical Encounters*, 8(1), 97–119.
- Κορδάτος Γ. (1928). *Η Κομμούνια της Θεσσαλονίκης*. Εκδόσεις Επικαιρότητα.
- Κωστοπούλου, Κ. (1995). *Το Κίνημα των Ζηλωτών στη Θεσσαλονίκη (1342-1349): Ιστορική, θεολογική, κοινωνική διερεύνηση* (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- Lee, P., & Chapman, A. (2014). Fused horizons? UK research into students' second-order ideas in history: A perspective from London. In M. Köster, H. Thünemann, & M. Zülsdorf-Kersting (Eds.), *Researching history education: International perspectives and disciplinary traditions*. (pp. 170–194), Wochenschau Verlag.
- Lee, V. S., Greene, D. B., Odom, J., Schechter, E., & Slatta, R. W. (2004). What is inquiry-guided learning? In V. S. Lee (Ed.), *Teaching and learning through inquiry: A guidebook for institutions and instructors* (pp. 3–15). Stylus Publishing.
- Levstik, L., & Barton, K. C. (2015). *Doing history. Investigating with children in elementary and middle schools*. Routledge.
- Littleton, K., Scanlon, E., & Sharples, M. (Eds.). (2012). *Orchestrating Inquiry Learning*. Routledge.
- Nakou, I., & Apostolidou, E. (2010). Debates in Greece: Textbooks as the spinal cord of history education and the passionate maintenance of a traditional historical culture. In I. Nakou & I. Barca (Eds.), *Contemporary public debates over history education: A volume in International Review of History Education* (pp. 115–131). Information Age Publishing.
- Palikidis, A. (2020). Why is medieval history controversial in Greece? Revising the paradigm of teaching the Byzantine period in the new curriculum (2018–19). *Espacio, Tiempo y Educación*, 7(2), 177–191.
- Pellegrino, A. M., & Kilday, J. (2013). Hidden in plain sight: Preservice teachers' orientations toward inquiry-based learning in history. *Journal of Social Studies Education Research*, 4(2), 1–26.
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu (EUR 28775 EN)*. Publications Office of the European Union.
- Reisman, A. (2012). Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86–112.
- Reisman, A., Kavanagh, S., Monte-Sano, C., Fogo, B., McGrew, S. C., Cipparone, P., & Simmons, E. (2018). Facilitating whole-class discussions in History: A framework for preparing teacher candidates. *Journal of Teacher Education*, 69(3), 278–293.
- Riedy, C., Parenti, M., Childers-McKee, C., & Teehankee, B. (2023). Action research pedagogy in educational institutions: Emancipatory, relational, critical and contextual. *Action Research*, 21(1), 3–8.
- Rüsen, J. (2004). Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness*. (pp.63–85), University of Toronto Press.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson.
- Spiro, R.J., Collins, B.P., & Ramchandran, A.R. (2007). Modes of openness and flexibility in cognitive flexibility hypertext learning environments. *Flexible Learning in an Information Society*, 18–25.
- Stoel, G. L., Van Drie, J. P., & Van Boxtel, C. A. M. (2015). Teaching towards historical expertise. Developing a pedagogy for fostering causal reasoning in history. *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), 49–76.
- Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2024). Dialogue as shared historical inquiry: Reflections on research into educational dialogue in history education. In M. Carretero & E. Pérez-Manjarrez (Eds.), *Global perspectives on the role of dialogue in history education*. (pp. 101–116), Routledge.
- Van Boxtel, C., Voet, M., & Stoel, G. (2021). Inquiry learning in history. In R. G. Duncan & C. A. Chinn (Eds.), *International handbook of inquiry and learning*. (pp.296–310), Routledge.
- Van Drie, J., & van de Ven, P-H. (2017). Moving ideas: An exploration of students' use of dialogue for writing in history. *Language and education*, 31, 6, 526–542.
- Van Straaten, D., Wilschut, A., & Oostdam, R. (2018). Exploring pedagogical approaches for connecting the past, the present and the future in history teaching. *Historical Encounters*, 5(1), 46–67.
- Voet, M. & De Wever, B. (2017). Preparing pre-service history teachers for organizing inquiry-based learning: The effects of an introductory training program. *Teaching and Teacher Education*, 63, 206–217.
- Voet, M., & De Wever, B. (2018). Effects of immersion in inquiry-based learning on student teachers' educational beliefs. *Instructional Science*, 46(3), 383–403.

- Waldis, M., Hodel, J., Thünemann, H., Zülsdorf-Kersting, M., & Ziegler, B. (2015). Material-based and open-ended writing tasks for assessing narrative competence among students. In K. Ercikan & P. Seixas (Eds.), *New directions in assessing historical thinking*, (pp.117-131), Routledge.
- Wineburg, S., & McGrew, S. (2018). Lateral reading and the nature of expertise: Reading less and learning more when evaluating digital information. *Teachers College Record*, 121(11), 1-40.

Αναφορά στο άρθρο ως: Βλαχάκη, Μ. (2024). Ιστορική διερεύνηση και ανάπτυξη ιστορικών και ψηφιακών δεξιοτήτων. Μία έρευνα δράση με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών σχολικής ηλικίας. *Θέματα Επιστημών Αγωγής*, 3(1), 1-27.

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/thea>

Παράρτημα

Πίνακας Π1. Οδηγός συνέντευξης εκπαιδευτικών Ι

1. Πόσο ενδιαφέρον είναι το μάθημα της ιστορίας για τους μαθητές σας;
2. Ποιες μεθόδους εφαρμόζετε στην ιστορία;
3. Πόσο συχνά εφαρμόζετε τη διερευνητική προσέγγιση στην ιστορία αξιοποιώντας ιστορικά ερωτήματα;
4. Ποιους τυχόν ενδοιασμούς έχετε για την εφαρμογή της ιστορικής διερεύνησης;
3. Εάν εφαρμόζετε τη διερευνητική προσέγγιση, πώς οργανώνετε το μάθημα;
4. Ποιες ιστορικές δεξιότητες πιστεύετε ότι αναπτύσσουν ή μπορούν να αναπτύξουν οι μαθητές σας εφαρμόζοντας την ιστορική διερεύνηση;
5. Ποιες δυσκολίες παρουσιάζονται όταν εφαρμόζετε την ιστορική διερεύνηση και πόσες τις αντιμετωπίζετε;
6. Πόσο συχνά ενθαρρύνετε τους μαθητές σας στο μάθημα της ιστορίας να συλλέξουν τεκμήρια από άλλες πηγές εκτός του σχολικού βιβλίου;
7. Πόσο συχνά ενθαρρύνετε τους μαθητές σας να διατυπώσουν νέα ιστορικά ερωτήματα;
8. Πόσο συχνά ενθαρρύνετε τους μαθητές σας να αξιοποιούν πηγές από το διαδίκτυο;
9. Ποιους τυχόν ενδοιασμούς έχετε για την εφαρμογή της ιστορικής διερεύνησης αξιοποιώντας το διαδίκτυο;
10. Πιστεύετε ότι η ιστορική διερεύνηση αξιοποιώντας το διαδίκτυο μπορεί να συμβάλει στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών σας και γιατί;
11. Ποιες ψηφιακές και ιστορικές δεξιότητες μπορούν να αναπτύξουν οι μαθητές σας;

Πίνακας Π2. Οδηγός συνέντευξης εκπαιδευτικών ΙΙ

A. Πόσο αποτελεσματική υπήρξε η εφαρμογή των διαφορετικών τύπων ιστορικής διερεύνησης για την ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών για ιστορική μάθηση;

1. Πόσο ενδιαφέρον φάνηκε το μάθημα στους μαθητές μετά την εφαρμογή της έρευνας επιβεβαίωσης/δομημένης/ κατευθυνόμενης/ ανοιχτής έρευνας (σε κάθε περίπτωση εφαρμογής);
2. Ποιες δυσκολίες παρουσιάστηκαν κατά την εφαρμογή των διαφορετικών επιπέδων της ιστορικής διερεύνησης;
3. Με ποιους τρόπους διευκολύνετε την εφαρμογή των διαφορετικών επιπέδων της ιστορικής διερεύνησης;

B. Ποιες ιστορικές δεξιότητες αναπτύχθηκαν κατά την εφαρμογή της ιστορικής διερεύνησης ως διδακτικής μεθόδου;

4. Κατανόησαν οι μαθήτριες/μαθητές τους στόχους της ιστορικής διερεύνησης ;
5. Κατανόησαν οι μαθήτριες/μαθητές το κύριο ιστορικό ερώτημα;
6. Κατανόησαν οι μαθήτριες/μαθητές τα επιμέρους ιστορικά ερωτήματα;
7. Αναζήτησαν οι μαθήτριες/μαθητές ιστορικές πηγές σύμφωνα με το περιγραφόμενο ιστορικό πλαίσιο;
8. Αναζήτησαν οι μαθήτριες/μαθητές ιστορικές πηγές σύμφωνα με το ιστορικό ερώτημα;
9. Διέκριναν οι μαθήτριες/μαθητές πηγές που δημιουργήθηκαν στο ίδιο ιστορικό πλαίσιο αναφοράς (πρωτογενείς) ή μεταγενέστερα (δευτερογενείς);
10. Ανέλυσαν οι μαθήτριες/μαθητές ιστορικές πηγές κατανοώντας το ιστορικό πλαίσιο δημιουργίας τους διακρίνοντας αιτίες, αποτελέσματα, επιβιώσεις/αλλαγές, σημαντικότητα γεγονότων;
11. Συνέκριναν οι μαθήτριες/μαθητές διαφορετικές ιστορικές πηγές;
12. Κατανόησαν οι μαθήτριες/μαθητές διαφορετικές οπτικές για το παρελθόν;
13. Συνέθεσαν οι μαθήτριες/μαθητές αφηγήσεις, προφορικές ή γραπτές χρησιμοποιώντας διαφορετικές πηγές;
14. Διατύπωσαν οι μαθήτριες/μαθητές ηθικές κρίσεις;
15. Σκέφτηκαν οι μαθήτριες/μαθητές περισσότερο κριτικά τόσο το παρελθόν όσο και το παρόν;

16. Αναγνώρισαν οι μαθήτριες/μαθητές ότι το παρελθόν είναι πολυδιάστατο, καθώς έζησαν σε αυτό άτομα και ομάδες με διαφορετικές ταυτότητες και απόψεις

Γ. Ποιες ψηφιακές και ιστορικές ικανότητες ανέπτυξαν οι μαθητές στο πλαίσιο εφαρμογής της ιστορικής διερεύνησης;

17. Αναζήτησαν ιστορικές πηγές στο διαδίκτυο;
18. Χρησιμοποίησαν πολυμεσικές πηγές;
19. Ανέλυσαν ιστορικές πηγές από το διαδίκτυο;
20. Συνέκριναν πηγές από το διαδίκτυο;
21. Συζήτησαν με αφορμή ψηφιακές πηγές και διατύπωσαν διαφορετικές ερμηνείες;
22. Δημιούργησαν ψηφιακές συλλογές τεκμηρίων (εικόνων, κειμένων);
23. Δημιούργησαν πολυτροπικές (με διαφορετικά είδη πηγών) ιστορικές αφηγήσεις;
24. Αναπροσάρμοσαν (αναδιατύπωσαν) το περιεχόμενο των ψηφιακών πηγών;
25. Αναγνώρισαν την ταυτότητα του δημιουργού μίας ιστορικής πηγής;
26. Κατανόησαν το ιστορικό πλαίσιο/τα κίνητρα και τα αίτια δημιουργίας των πηγών που βρήκαν στο διαδίκτυο;
27. Επέλεξαν με ασφάλεια από αξιόπιστες ιστοσελίδες ιστορικές πηγές κι ανέφεραν τον δημιουργό τους;
28. Συνεργάστηκαν αξιοποιώντας ψηφιακά εργαλεία (π.χ. google drive, padlet, colorillo, μηχανές αναζήτησης);
29. Κατανόησαν τους στόχους και τα χαρακτηριστικά της ιστοδιερεύνησης;
30. Χρησιμοποίησαν δημιουργικά την τεχνολογία χρησιμοποιώντας τα ευρήματα της έρευνάς τους;
31. Ποιες δυσκολίες παρουσιάστηκαν κατά την ιστορική διερεύνηση μέσω διαδικτύου;

Πίνακας Π3. Ερωτηματολόγιο Ι

Παρακαλώ να απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις σημειώνοντας V για κάθε απάντηση που επιλέγεις.

A. Ατομικά στοιχεία

1. Είσαι μαθήτρια μαθητής

2. Σε ποια τάξη είσαι;

3. Σημειώνω ό,τι μου ταιριάζει:

Γεννήθηκα εδώ αλλά οι γονείς μου σε άλλη πόλη.

Γεννήθηκα εδώ αλλά οι γονείς μου σε άλλη χώρα.

Κι εγώ και οι γονείς γεννήθηκα εδώ.

Κι εγώ και οι γονείς μου γεννήθηκα σε άλλη χώρα.

B. Η σχέση με την ιστορία

4. Σου αρέσει η ιστορία; *Ναι* *Όχι*

5. Μπορείς να δικαιολογήσεις την απάντησή σου.

α. Μου αρέσει η ιστορία, γιατί..

β. Δε μου αρέσει η ιστορία, γιατί ...

6. Τι σε ενδιαφέρει να μαθαίνεις στην ιστορία; Μπορείς να επιλέξεις περισσότερες από μία απαντήσεις.

α. Πολεμικά γεγονότα στην αρχαιότητα

β. Για παγκόσμιους πολέμους στη σύγχρονη ιστορία

γ. Για εμφύλιους πολέμους που έγιναν μεταξύ ομάδων ανθρώπων στην Ελλάδα

δ. Για τη ζωή σημαντικών προσώπων (π.χ. αυτοκρατόρων)

ε. Την καθημερινή ζωή των ανθρώπων στο παρελθόν (ασχολίες, διατροφή, εκπαίδευση)

στ. Την καθημερινή ζωή των παππούδων/γιαγιάδων μου

ζ. Την ιστορία της πόλης μου

η. Την ιστορία της γειτονιάς μου

θ. Για κοινά θέματα σε διαφορετικές περιόδους (οικονομική κρίση, περιβαλλοντικά ζητήματα, πανδημίες)

7. Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις στο μάθημα της ιστορίας;

Μπορείς να επιλέξεις περισσότερες από μία απαντήσεις.

α. Να ακούω την αφήγηση του δασκάλου.

β. Να λύνω τις ασκήσεις του βιβλίου (σωστό/λάθος, ακροστιχίδες κ.ά)

- γ. Να αφηγοούμαι τα γεγονότα όπως παρουσιάζονται στο σχολικό βιβλίο.
- δ. Να συζητώ τα κείμενα που έχει το σχολικό βιβλίο.
- ε. Να συζητώ τις εικόνες του σχολικού βιβλίου της Ιστορίας.
- στ. Να διατυπώνω ερωτήσεις.
- ζ. Να βλέπω και να συζητώ ντοκιμαντέρ και ταινίες που αφορούν σε γεγονότα στο παρελθόν.
- η. Να χρησιμοποιώ ιστορικούς χάρτες.
- θ. Να συμμετέχω σε ομαδικές δραστηριότητες.
- ι. Να συγκρίνω διαφορετικές ιστορικές πηγές (έγγραφα, εικόνες, χάρτες)
- ια. Να μαθαίνω διαφορετικές απόψεις για το παρελθόν.
- ιβ. Να ρωτώ αυτόπτες μάρτυρες που έζησαν τα ιστορικά γεγονότα.
- ιγ. Να ερευνώ την οικογενειακή μου ιστορία.
- ιδ. Να ερευνώ την ιστορία της περιοχής μου.
- ιε. Να εντοπίζω νέες πηγές στο διαδίκτυο.
- ιστ. Να επισκέπτομαι μουσεία και ιστορικούς τόπους.
- ιζ. Να δημιουργώ διαλόγους και να υποδύομαι ρόλους.
- ιη. Να δημιουργώ τις δικές μου συλλογές αντικειμένων, μαρτυριών.
- ιθ. Συμπληρώνω ό,τι άλλο μου αρέσει να κάνω στο μάθημα της Ιστορίας.

Γ. Η αξιοποίηση του διαδικτύου

- 8. Σε ποιες εργασίες χρησιμοποιείς ηλεκτρονικό υπολογιστή;
- 9. Πόσο συχνά χρησιμοποιείς το διαδίκτυο;
- 10. Ποιες δραστηριότητες κάνεις στο διαδίκτυο;
- 11. Τι είδους πληροφορίες αναζητάς στο διαδίκτυο;
- 12. Σε τι θα βοηθούσε η χρήση του διαδικτύου στο μάθημα της Ιστορίας;

Πίνακας Π4. Ερωτηματολόγιο Π

Παρακαλώ να απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις σημειώνοντας V για κάθε απάντηση που επιλέγεις.

A. Ατομικά στοιχεία

- 1. Είσαι μαθήτρια μαθητής
- 2. Σε ποια τάξη είσαι:
- 3. Σημειώνω ό,τι μου ταιριάζει:
 Γεννήθηκα εδώ αλλά οι γονείς μου σε άλλη πόλη.
 Γεννήθηκα εδώ αλλά οι γονείς μου σε άλλη χώρα.
 Κι εγώ και οι γονείς γεννήθηκα εδώ.
 Κι εγώ και οι γονείς μου γεννήθηκα σε άλλη χώρα.

B. Η σχέση με την ιστορία

- 4. Σου αρέσει η Ιστορία; Ναι Όχι
- 5. Μπορείς να δικαιολογήσεις την απάντησή σου.
 α. Μου αρέσει η ιστορία, γιατί..
 β. Δε μου αρέσει η ιστορία, γιατί ...
- 6. Τι σε ενδιαφέρει να μαθαίνεις στην ιστορία; Μπορείς να επιλέξεις περισσότερες από μία απαντήσεις.
 α. Πολεμικά γεγονότα στο παρελθόν
 β. Για παγκόσμιους πολέμους
 γ. Για εμφύλιους πολέμους που έγιναν μεταξύ ομάδων στην Ελλάδα
 δ. Για τη ζωή σημαντικών προσώπων (π.χ. αυτοκρατόρων)
 ε. Την καθημερινή ζωή των ανθρώπων στο παρελθόν (ασχολίες, διατροφή, εκπαίδευση)
 στ. Την καθημερινή ζωή των παππούδων/γιαγιάδων μου
 ζ. Την ιστορία της πόλης μου
 η. Την ιστορία της γειτονιάς μου
 θ. Για κοινά θέματα σε διαφορετικές περιόδους
 (οικονομική κρίση, περιβαλλοντικά ζητήματα, πανδημίες)
- 7. Τι σου άρεσε περισσότερο στο μάθημα της ιστορίας;
 α. Να ακούω την αφήγηση του δασκάλου.

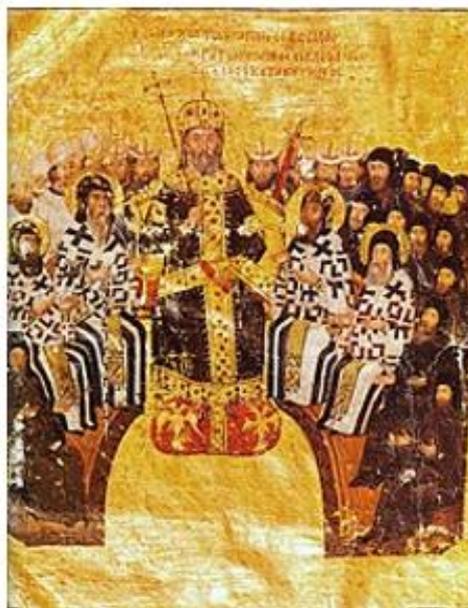
- β. Να λύνω τις ασκήσεις του βιβλίου (σωστό/λάθος, ακροστιχίδες κ.ά)
- γ. Να συμμετέχω σε ομαδικές δραστηριότητες.
- δ. Να αφηγούμαι τα γεγονότα όπως παρουσιάζονται στο σχολικό βιβλίο.
- ε. Να διατυπώνω ερωτήσεις.
- στ. Να συζητώ τα κείμενα που έχει το σχολικό βιβλίο
- ζ. Να συζητώ τις εικόνες του σχολικού βιβλίου της ιστορίας.
- η. Να βλέπω και να συζητώ ντοκιμαντέρ και ταινίες που αφορούν σε γεγονότα στο παρελθόν.
- θ. Να χρησιμοποιώ ιστορικούς χάρτες.
- ι. Να συγκρίνω διαφορετικές ιστορικές πηγές (έγγραφα, εικόνες, χάρτες)
- ια. Να μαθαίνω διαφορετικές απόψεις για το παρελθόν.
- ιβ. Να ρωτώ αυτόπτες μάρτυρες που έζησαν τα ιστορικά γεγονότα.
- ιγ. Να ερευνώ την οικογενειακή μου ιστορία.
- ιδ. Να ερευνώ την ιστορία της περιοχής μου
- ιε. Να εντοπίζω νέες πηγές στο διαδίκτυο.
- ιστ. Να επισκέπτομαι μουσεία και ιστορικούς τόπους.
- ιζ. Να δημιουργώ διαλόγους και να υποδύομαι ρόλους.
- ιη. Να δημιουργώ τις δικές μου συλλογές αντικειμένων, μαρτυριών.
- ιθ. Συμπληρώνω ό,τι άλλο μου άρεσε να κάνω στο συγκεκριμένο μάθημα της ιστορίας.

Γ. Η αξιοποίηση του διαδικτύου

- 8. Σε ποιες εργασίες χρησιμοποίησες το διαδίκτυο στο μάθημα της ιστορίας;
 - 9. Τι είδους ιστορικές πηγές βρήκες αξιοποιώντας το διαδίκτυο;
 - 10. Ποιες εργασίες έγιναν πιο εύκολα στο μάθημα της ιστορίας με τη βοήθεια του διαδικτύου;
 - 11. Τι είδους πληροφορίες αναζητήσες στο διαδίκτυο στο μάθημα της ιστορίας;
 - 12. Σε ποιες εργασίες συνεργάστηκες με τις συμμαθήτριάς/τους συμμαθητές σου;
-

Δραστηριότητα 1. Περιγραφή/ερμηνεία εικονιστικής πηγής από μαθήτρια έχοντας αξιοποιήσει συνδυαστικά και γραπτές πηγές.

Δραστηριότητα 1. Μπορείς να περιγράψεις και να βάλεις λεζάντα στην παρακάτω εικόνα.



Λεζάντα:

Λεζάντα: Ο κατακουζηνός αυτοκράτορας με τους ευγενείς και τους ιερείς.

Περιγραφή:

Ο Ιωάννης Καντακουζηνός πήρε την εξουσία όταν ο αυτοκράτορας Ανδρόνικος πέθανε και ο γιος του Ιωάννης Παλαιολόγος ήταν μικρός και δεν μπορούσε να έχει εξουσία. Ομως εκμεταλλεύτηκε ότι ήταν μικρός και έγινε αυτός αυτοκράτορας. Δεν ήταν σωστό και ο βασις δεν τον ήθελε για να πάρει την εξουσία ζήτησε τη βοήθεια από τους Τούρκους που μπόρεσαν στο Βυζάντιο. Δεν πήραν την Οικουμενική Σύνοδο που είχαν οι Σχισματικοί, οι Σχισματικοί έρχονταν στην πόλη μαζί με τα ζώα τους. Τον Καντακουζηνό τον υποστήριξαν οι ευγενείς και οι ιερείς και οι μοναχοί. Έγινε ένας εμφύλιος με τον λαό και τους ευγενείς.

Δραστηριότητα 2. Οι μαθήτριες και οι μαθητές αναζητούν βυζαντινά μνημεία στην πόλη τους κι επισημειώνουν συνέχειες από το παρελθόν στο παρόν

Δραστηριότητα 2. Πώς ήταν η Θεσσαλονίκη τον 14^ο αιώνα; Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε διαφορετικές πηγές.

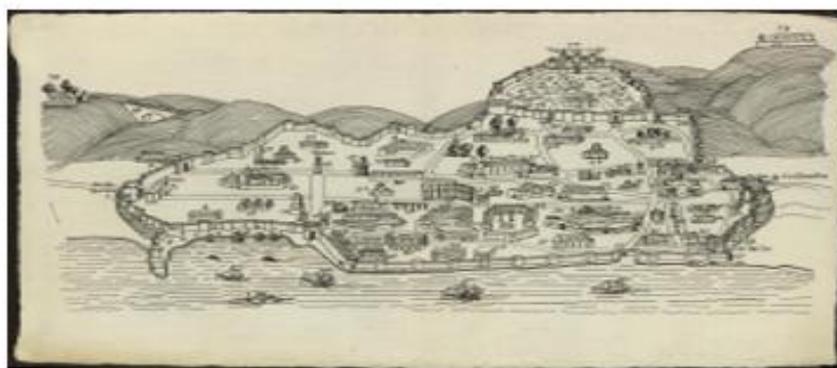
Το λιμάνι είχε πολλά πλοία. Πολλοί έμποροι έρχονταν σε αυτό από άλλες περιοχές για να κάνουν εμπόριο, γιατί είχε λιμάνι. Ένα μεγάλο λιμάνι. Φαίνεται από τις εικόνες.

Μία άλλη πηγή, Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού, <https://www.ime.gr/chronos/10/gr/k/ka/ka5c.html>, λέει ότι είχαν έρθει από μακρινές περιοχές του Βυζαντίου και τα γειτονικά νησιά. Οι έμποροι και οι ναυτικοί είχαν οικονομική δύναμη. Δεν είχαν την εξουσία να διοικούν.

Η Θεσσαλονίκη έχει ομοιότητες με σήμερα. Είναι πολλές εκκλησίες ίδιες. Η Αγία Σοφία, ο Άγιος Δημήτριος, ο Άγιος Γεώργιος, ο Άγιος Μηνάς.

Τα κάστρα. Τα τείχη από ψηλά μέχρι την πόλη φτάνουν και γύρω έχει χωράφια. Υπήρχαν πολλοί αγρότες. Δεν είχαν να πληρώσουν τους φόρους στους πλούσιους. Δεν μπορούσαν να πληρώνουν και τους έπαιρναν τα κτήματα.

Το πρώτο σχέδιο έγινε την ίδια περίπου εποχή. Το δεύτερο αργότερα.



Η Θεσσαλονίκη το 1400, Σχέδιο Cristoforo Buondelmonti από το Πανεπιστήμιο Κολωνίας



Η Θεσσαλονίκη στα βυζαντινά χρόνια. Σχέδιο το 2011, Ζωγράφος Θανάσης Μπακογιώργος, https://bakogiorgos.gr/erga/vyzantini_thessaloniki.html

Δραστηριότητα 3. Η ανάπτυξη ερμηνειών από τους μαθητές για το Κίνημα των Ζηλωτών και η κοινή απάντηση σε ένα ιστορικό ερώτημα, αφού εργάστηκαν με διαφορετικές πηγές «τεχνική placemat»

Δραστηριότητα 3. Γιατί ξέσπασε το κίνημα των Ζηλωτών;

Μπορείτε να απαντήσετε στο ερώτημα, αφού κάθε μέλος της ομάδας σας μελετήσει διαφορετικές πηγές.

1. Ο Ιωαννιάνης δεν έπρεπε να πάρει τον θρόνο. Τον έβαλαν οι Ευγενείς. Δεν ήταν δίκαιο. Το δίκαιο ήταν να πάρει τον θρόνο ο Ιωάννης Παλαιολόγος. Οι καμηλοτέρες τάξεις δεν ήθελαν.



2. Οι πλούσιοι και κλειμμένοι πήρανε τις περιουσίες των μικρών κοπιηργειών. Αυτοί ήταν άδικο, με γρήγορα κέρδη οι Ζηλωτές να πάρουν οι γηραιότεροι από εα χρέη και να πάρουν την εξουσία. Να έχουν δημοκρατία.

3. Οι Ζηλωτές θέλανε εξουσία. Ήταν έμποροι, τραπεζίτες. Η Ορθόδοξη ήταν σημαντική για τους Ζηλωτές ήταν έμποροι. Θέλανε να κυβερνούν.

Οι έμποροι, οι εφορίες και οι ναυτικοί είχαν επαναστατήσει, γιατί έγινε αυταρχικός ο Ιωάννης Κοκκαυρής χωρίς να είναι δίκαιο. Τον υποστήριξαν Ευγενείς. Ηθελαν οι έμποροι περισσότερη δύναμη. Ταξίδευαν και σε άλλες χώρες και είχαν άλλες ιδέες από άλλες ομάδες τους Ευγενείς, τους πτωχότερους, ξεσηκώνονταν και οι μικροί κοπιηργείες, γιατί οι πλούσιοι και κλειμμένοι τους είχαν πάρει τα κτήματα από τα χρέη και τους είχαν...

4. Ζηλωτές ήταν ναυτικοί και ταξίδευαν στην Βυζάντιο και είχαν επηρεαστεί όπως ο Βορλαάκι. Ήταν αντίθετοι προς τους πτωχότερους. Ήταν στην Βιζαντινή εκκλησία τότε στην Ανατολή.