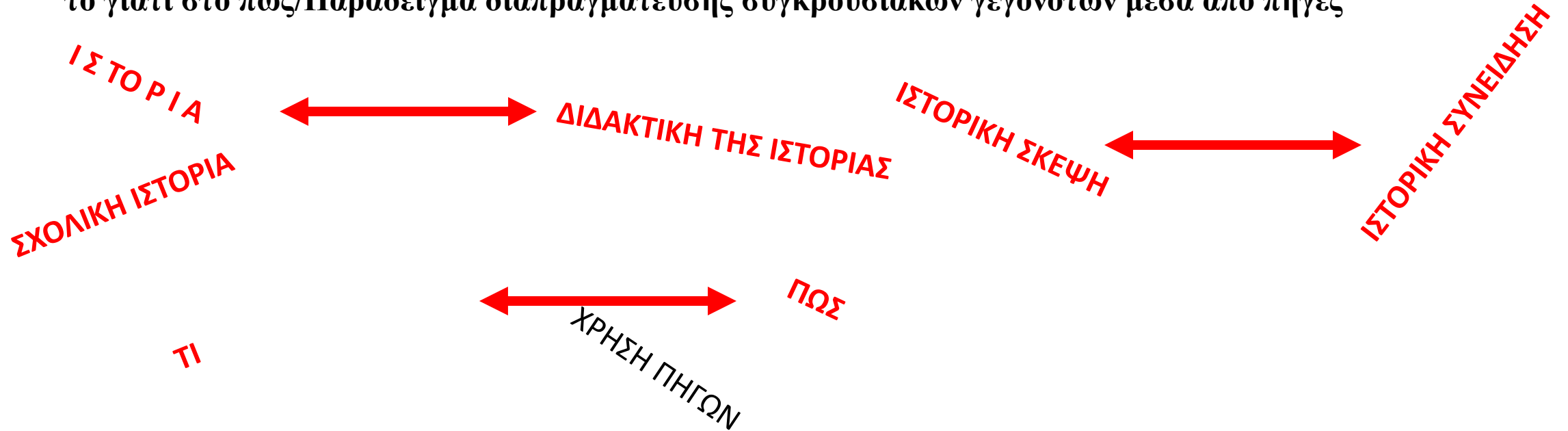




Παιδαγωγική: Ειδική Διδακτική των Αρχαιογνωστικών Μαθημάτων

Συνάντηση 6 & συνάντηση 7: Από την ιστορική σκέψη στην ιστορική συνείδηση/Από την ιστορία στη σχολική ιστορία/Από τη σχολική ιστορία στη διδακτική της ιστορίας-Μικρή ιστορία αιώνων/Από τι και το γιατί στο πώς/Παράδειγμα διαπραγμάτευσης συγκρουσιακών γεγονότων μέσα από πηγές



Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και πολιτισμικών Σπουδών-Τμήμα Ιστορίας, Αρχαιολογίας & Διαχείρισης Πολιτισμικών Αγαθών

Διδάσκων: Δημήτρης Δημητριάδης

➤ Ανακεφαλαίωση

- Η ιστορία ως ιστορία των ιστορικών (ιστοριογραφία), ιστορία της ιστοριογραφίας, σχολική ιστορία και διδακτική της ιστορίας
- Η διδακτική ιστορία ασχολείται με τους όρους την ουσία που γίνεται η διδακτική μετατόπιση από την επιστήμη αναφοράς σε σχολική γνώση (εξωτερική μετατόπιση, συμβολικοί πόλεμοι στη νόσφαιρα, κείμενο γνώσης με βάση (κατάτμηση, αποπροσωποποίηση, προγραμματισμός, διαφήμιση, έλεγχος)
- Τι, γιατί κι πώς
- Τι (όχι μόνο δηλωτική αλλά κι διαδικαστική γνώση, όχι μόνο στρατιωτικά κα πολιτικά γεγονότα αλλά και σχετικά με την καθημερινότητα και την τέχνη, ανάδειξη του τοπικού, του εθνικού και του παγκόσμιου, σύνδεση με παρόν)
- Πώς (ενεργητική μάθηση, πρωτοβουλία μαθητών/τριών, χρήση πηγών)
- Γιατί (ανάπτυξη ιστορικής σκέψης, «διαπολιτισμικής ιστορικής σκέψης», κριτική σκέψη, σύνδεση παρελθόντος με παρόν)

➤ Ιστορική σκέψη

- Ανάγκη του εμπειρικού προσδιορισμού της ιστορικής σκέψης και στα πλαίσια της σχολικής ιστορίας από τη δεκαετία του '60 και μετά (νέες κοινωνικές σπουδές ΗΠΑ, Παιδαγωγική της αφύπνισης, Νέα Ιστορία)
- Τρία βασικά μοντέλα προσέγγιση του ορισμού ιστορικής σκέψης (Βρετανική Σχολή: τρόπος πρόσληψης των εννοιών και των ειδικών χαρακτηριστικών της ιστορικής σκέψης από τους μαθητές, Γερμανική Σχολή: εστίαση ιστορική συνείδηση, Αμερικανική Σχολή: τρόπος ερμηνείας των ιστορικών πηγών)
- Περιεχόμενο: αντίληψη του παρελθόντος, πλευρές ερμηνείας
- Μεθοδολογία (ερωτήσεις, κατάλοιπα-χρήση πηγών, ερωτήσεις στις πηγές-ερμηνεία ως μαρτυρίες, ιστορικές υποθέσεις, άρθρωση ιστορικού λόγου μέσω του οποίου πραγματώνεται η ιστορική σκέψη, κοινωνικός ιστορικός διάλογος και ανατροφοδότηση της ιστορικής σκέψης ύστερα από τον εμπλουτισμό της)
- Διαδικασία 1. Επαρκή γνώση εννοιολογικού πλαισίου/ πρωτογενείς (διαφορετική νοηματοδότηση εκτός πλαισίου) & δευτερογενείς έννοιες (έξι έννοιες του μον'τελου Seixas (2010: 24-25, 2015) είναι η ιστορική σημασία (Historical Significance), πρωτογενείς πηγές (evidence), συνέχεια και αλλαγή (continuity & change), αιτία και αποτέλεσμα (cause & consequence), ιστορική οπτική (historical perspective) και ηθική διάσταση της ιστορίας (ethical dimension)

2. Ειδικά Χαρακτηριστικά ρητορική, εγκυρότητα, ιστορική γνώση, ιστορική ανάγνωση, ιστορική ερώτηση, ιστορική αβεβαιότητα, αναγνώριση των ορίων του τεκμηρίου και της ερμηνείας του, ιστορική σχετικότητα, ενσυνείδηση

➤ **Διαφορετικά μοντέλα ιστορικής σκέψης**

Παραδοσιακή ιστορία και ιστορική εκπαίδευση: Μοναδική ιστορική γνώση. Σκοπός της εκπαίδευσης η αναπαραγωγή της ιστορικής γνώσης ως μοναδική μέσω της αφηγηματικής μεθόδου, του δασκάλου αυθεντία και του μοναδικού σχολικού εγχειριδίου.

Μοντέρνα ιστορία και ιστορική εκπαίδευση: Σχετική αναδόμηση του παρελθόντος, παίζει ρόλο η επίδραση των ερμηνειών του δημιουργού, του ίδιου του κατάλοιπου και του ιστορικού. Οι μοντέρνες προσεγγίσεις της ιστορικής εκπαίδευσης στοχεύουν για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών ως προς τη μεθοδολογία, το περιεχόμενο και τα ειδικά χαρακτηριστικά της σε σχέση με την ανάπτυξη κριτικής ιστορικής γνώση μέσω της κριτικής μελέτης ιστορικών έργων και χρήσης και ερμηνείας ιστορικών μαρτυριών

Μεταμντέρνα ιστορία και ιστορική εκπαίδευση: Έμφαση στην ιδεολογική διάσταση των ιστορικών ερμηνειών που σχετίζονται με το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο γίνεται η ερμηνεία. Στην εκπαίδευση μέσω σύγχρονων πηγών μπορούν να κατανοήσουν την επίδραση της ιδεολογίας στην ιστορική ερμηνεία

➤ Έρευνες για την ιστορική σκέψη

A) Έρευνες που επικεντρώνονται στην διερεύνηση του τρόπου διαμόρφωσης της ιστορική σκέψης των μαθητών και στο κατά πόσο οι μαθητές έχουν αντιληφθεί τη διαδικαστική γνώση και όχι μόνο τη δηλωτική, κατά πόσο δηλαδή είναι εξοικειωμένοι με τη μεθοδολογία της ιστορίας, όχι για να γίνουν ιστορικοί αλλά να αντιληφθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ως επιστήμη. Εξετάζεται προς αυτή την κατεύθυνση αν έχουν αναπτύξει τις δεξιότητες να διατυπώσουν ιστορικές ερωτήσεις και υποθέσεις, να τεκμηριώσουν την οπτική τους γωνία καθώς και να επεξεργαστούν ιστορικές πηγές. Διερευνώνται τα στοιχεία που επηρεάζουν την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών, τον τρόπο που μπορεί να αναπτυχθεί με βάση την ηλικία, τα ατομικά χαρακτηριστικά, τις συλλογικές ταυτότητες, την εκπαίδευση τους και πώς θα μπορούσε να αναπτυχθεί η ιστορική σκέψη των παιδιών με βάση τα διαφορετικά τους χαρακτηριστικά. (έρευνες επισκόπησης, πειραματικές έρευνες).

Παραδείγματα: α) Έρευνα της Ειρήνης Νάκου σε 141 παιδιά Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διερεύνηση της ιστορικής τους σκέψης από την Α μέχρι και την Γ Γυμνασίου με βάση επεξεργασία καταλοίπων σε μουσεία. . Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε διαφορετικά μουσεία (Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσεία, μουσείο Ακροπόλεως, μουσείο Αγοράς, Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης) και εστίασε στην επεξεργασία υλικών καταλοίπων που συνδέονται με πολιτισμούς που αναπτύχθηκαν την εποχή του Χαλκού και συγκεκριμένα με τον Μινωικό, τον Μυκηναϊκό και τον Κυκλαδικό Πολιτισμό. Οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες είτε χρησιμοποιούσαν ασύνδετα τις ιστορικές γνώσεις είτε από τις απαντήσεις τους πίστευαν σε μια αδιαμφισβήτητη εκδοχή του παρελθόντος.

Όταν τους δόθηκε η ευκαιρία διατύπωσαν ιστορικές προτάσεις, υποθέσεις ή συμπεράσματα, συνέδεσαν σε ποσοστό 60% τα αντικείμενα με το ιστορικό πλαίσιο. Παρόλα αυτά, φάνηκε ότι παρόλο που οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν είχαν εκπαιδευτεί στον τρόπο μεθοδολογίας, διατύπωση ιστορικών ερωτήσεων, ερμηνειών και υποθέσεων, προσπάθησαν να ξεφύγουν από την αναπαραγωγή και να κάνουν προσπάθεια άρθρωσης ιστορικού λόγου με τις παραπάνω αδυναμίες. Αν τα παιδιά αυτά είχαν εκπαιδευτεί στην κριτική μελέτη πολλών διαφορετικών ιστορικών κείμενων και στην επεξεργασία υλικών, γραπτών και άλλων καταλοίπων, θα είχαν καλλιεργήσει περαιτέρω τις αυθόρμητες δεξιότητες τους και θα είχαν περιορίσει σε ένα μεγάλο βαθμό τις αδυναμίες τους

β. Έρευνα του Γατσωτή στα πλαίσια της διδακτορικής του διατριβής σε μαθητές ΣΤ Δημοτικού, Γ Γυμνασίου και Γ Λυκείου ώστε αν διαπιστωθεί αν μπορεί να υπάρξει μία σύγκλιση στο πεδίο της καθημερινής διδασκαλίας, από τη μια μεριά της Ιστορίας των ιστορικών, από την άλλη της σχολικής Ιστορίας. Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία: α') να εκφράσουν γραπτώς τις σκέψεις τους σχετικά με ένα κατασκευασμένο κείμενο που παρουσίαζε, λίγο πολύ, την Ιστορία ως ανοικτή ερμηνεία του παρελθόντος, ως διάλογο του παρόντος με το παρελθόν, β) να «συζητήσουν» με δείγματα γραφής έγκριτων σύγχρονων ιστορικών, όπως των Fernand Braudel, Eric Hobsbawm και Natalie Zemon Davis. Η ανταπόκριση των μαθητών στην απόπειρα σύγκλισης της Ιστορίας των ιστορικών με τη σχολική Ιστορία –τουλάχιστον στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας– γνώρισε επιτυχία, άξια λόγου, μόνο όσον αφορούσε, κυρίως, σε ένα τμήμα των μαθητών της 3ης Λυκείου. Μία από τις αιτίες είναι η υιοθέτηση ενός περισσότερο παραδοσιακού μοντέλου για τη σχολική ιστορία

γ. Η Θ. Καβουρά (2000) από την πλευρά της εξέτασε τον τρόπο που οι μαθητές των τάξεων Γ΄ Γυμνασίου καθώς και Α΄ και Γ΄ Λυκείου του Πειραματικού Σχολείου Πατρών διαμορφώνουν τις ερμηνείες τους και προσλαμβάνουν ιστορικές εννοιές βάσει της ανάλυσης του γραπτού και προφορικού λόγου

δ. Η Β. Αποστολίδου (2008) ασχολήθηκε με την ύπαρξη η μη κριτικής νοηματοδότησης του παρελθόντος σε ένα δείγμα που αποτελούνταν από 60 εφήβους μαθητές

Β. Έρευνες που εστιάζουν στη χαρτογράφηση της στάσης των εκπαιδευτικών αναφορικά στο Μάθημα της Ιστορίας και της ιστορικής τους συνείδησης. Αυτό που ενδιαφέρει τους ερευνητές στην κατεύθυνση αυτή είναι το πως διαμορφώνονται: α) οι πρακτικές διδασκαλίας, β) η μεταφορά της ιστορικής γνώσης στους μαθητές και γ) ο τρόπος αξιολόγησης με βάση την ιστορική συνείδηση και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο Μάθημα της Ιστορίας

α) Η έρευνα της Μ. Μακρυγιάννη (2004) καθώς και εκείνες της Θ. Κάββουρα (2009: 179-187, 2010), οι οποίες εξετάζουν πως επηρεάζονται από το πολυπολιτισμικό περιβάλλον οι διδακτικές πρακτικές 69 εκπαιδευτικών σε διαπολιτισμικά Γυμνάσια και Λύκεια της χώρας στο Μάθημα της Ιστορίας

Τα ερωτήματα των ερευνών της Θ. Κάββουρα ήταν τα εξής: α. Με ποιον τρόπο το πολυπολιτισμικό περιβάλλον συν διαμορφώνει ή επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, β. Πως οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην ετερότητα στο πλαίσιο του μαθήματος της ιστορίας γ. πως αντιλαμβάνονται τον εκπαιδευτικό τους ρόλο ως διάσκοντες/ουσες ιστορίας και δ. ποιες δεξιότητες θεωρούν ότι θα πρέπει να καλλιεργήσουν για να ανταποκριθούν στη διδασκαλία στα πλαίσια πολυπολιτισμικής τάξης

Με βάση τα παραπάνω ερωτήματα διαπιστώθηκαν τρεις διαφορετικές ιδεοτυπικές ταυτότητες εκπαιδευτικών:

1. Στον πυρήνα των κοινωνικών αναπαραστάσεων είναι το γνωστικό αντικείμενο στοχεύοντας στις ιστορικές γνώσεις και την απόκτηση τους
2. Έμφαση στη ψυχολογική στήριξη των μαθητών και την έκφραση των προσωπικών συναισθημάτων μέσα από τις αναπαραστάσεις
3. Οικοδομεί την ταυτότητα την επαγγελματική με στόχο την καλλιέργεια της πολιτειότητας, εστιάζοντας στις κοινωνικές διαστάσεις και χρήσεις της ιστορίας, προτάσσοντας στους στόχους του μαθήματος την κατανόηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας, την απόκτηση συνείδηση του πολίτη, την κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών και την άρση των κοινωνικών στερεοτύπων. Οι διδακτικές δεξιότητες τους στρέφονται γύρω από τη διαχείριση της διαφορετικότητας, την απόρριψη

Του δογματισμού, την εμπέδωση του διαλόγου και την αντιμετώπιση του ρατσισμού. Αξιολογούν τη σύνθεση και την ανάπτυξη επιχειρηματολογίας, δεξιότητες θεμελιώδεις για την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης, συνδέουν το παρόν με το παρελθόν και εισάγει ερωτήματα του παρόντος και διερευνά την ιστορική προοπτική β) η συγκριτική έρευνα του Π. Τραντά (2006: 144-160, 170, 212-213) ανάμεσα σε Έλληνες και Ιταλούς εκπαιδευτικούς για τον προσανατολισμό τους σχετικά με τη στοχοθεσία του μαθήματος, γ) η έρευνα των Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (2007: 201, 283-322, 324-343), που εξέτασε την άποψη 910 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη σχέση του αλλού με την εικόνα του εθνικού αυτού στο Μάθημα της Ιστορίας.

Τόσο στα παλαιότερα σχολικά εγχειρίδια όσο και σε εκείνα που χρησιμοποιούνται σήμερα, απουσιάζει η μνεία στον πολιτισμό, τα γράμματα ή τις τέχνες του Τουρκικού λαού. Απουσιάζει, συνεπώς, το πολιτισμικό έναντι του στρατιωτικού προφίλ των Τούρκων.

Οι παραπάνω έρευνες δείχνουν ότι σε ένα μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα συνεχίζουν να διατηρούν ένα εθνοκεντρικό προφίλ ως προς τη σύνδεση της ιστορικής συνείδησης με το Μάθημα της Ιστορίας. Παρόλα αυτά υπάρχει και μια ομάδα εκπαιδευτικών που αμφισβητεί το εθνοκεντρικό, συγκεντρωτικό μοντέλο διδασκαλίας της σχολικής Ιστορίας. Σε αυτό το είδος ερευνών εντάσσεται και εκείνη του Γ. Χριστόπουλου (2018), που ανέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί που αμφισβητούν το εθνοκεντρικό, συγκεντρωτικό μοντέλο διδασκαλίας της σχολικής Ιστορίας έχουν συγκεκριμένα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά. Παρόλα αυτά όμως όπως έδειξε η έρευνα της Π.Ι. Κογκούλη (2016), οι εκπαιδευτικοί που θέλουν να εφαρμόσουν μέσα διδασκαλίας της σχολικής ιστορίας που εφάπτονται στους προσανατολισμούς της *Νέας Ιστορίας* εμποδίζονται από την πίεση της λειτουργίας του σχολείου και τις απαιτήσεις για παράδειγμα των γονέων των μαθητών

Γ. Υπάρχουν οι έρευνες οι οποίες εστιάζουν στην ιστορική συνείδηση των μαθητών

Ο Γιώργος Κόκκινος με ομάδα ερευνητών, με στόχο τη χαρτογράφηση των αντιλήψεων 275 Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και σε 651 μαθητές/τριες ΣΤ Δημοτικού στο Δήμο Ιωαννίνων και στο νησί της Ρόδου. Οι συγγραφείς διαπιστώνουν μια ισχυρή δόση πολιτικοστρατιωτικής γεγονοτολογίας, εθνοκεντρισμού και τοπικισμού, στοιχεία τα οποία εκδηλώνονται με μονοδιάστατες προτιμήσεις σε θεματικές από τοπική και ελληνική ιστορία, και υποτίμηση της μη ελληνικής ιστοριογραφίας. Υπογραμμίζουν ότι ο αρχαιοελληνικός πολιτισμός εκλαμβάνεται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς ως παραδεδομένο κανονιστικό πρότυπο, με βάση το οποίο νοηματοδοτείται ο νεότερος και σύγχρονος ελληνισμός, αλλά και στο σύνολο του ο ευρωπαϊκός και δυτικός κόσμος. Η ζώσα εθνική συνείδηση αναζητεί τις ρίζες της στο αρχαίο ελληνικό παρελθόν ως επιβεβαίωση της αδιάσπαστης συνέχειας μεταξύ των δύο σημείων αναφοράς.

Δ. Έρευνες επικεντρώνονται στη διερεύνηση του τρόπου σύνδεσης του Μαθήματος της Ιστορίας με τη δημιουργία της εθνικής ταυτότητας τόσο ως ενυπάρχον μήνυμα στα σχολικά εγχειρίδια και τα αναλυτικά προγράμματα Ιστορίας όσο και ως προς τον τρόπο αποδοχής του μηνύματος από τους μαθητές. Συγκεκριμένα ως προς αυτόν ακριβώς τον τρόπο αποδοχής, οι έρευνες συμπίπτουν στη διερεύνηση της ιστορικής συνείδησης καθώς και τον τρόπο που δομείται η ταυτότητα των μαθητών σε σχέση με την αντίληψή τους για το παρελθόν (Κόκκινος, 2005: 25). Στην κατηγορία αυτή μπορούν να ενταχθούν και έρευνες που εξετάζουν το περιεχόμενο και τις οπτικές πηγές των σχολικών εγχειρίδιων και των αναλυτικών προγραμμάτων της Ιστορίας με βάση μια κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση. Επίσης θα μπορούσαν να ενταχθούν και οι έρευνες που διερευνούν τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας και της ιστορικής συνείδησης των μαθητών σε σχέση με τη Δημοσία Ιστορία και τη Δημοσία Αρχαιολογία

Παραδείγματα ερευνών:

-Από τη δεκαετία όμως του '80 σταδιακά ενισχύεται η επιστημονική ερευνά σχετικά με τα σχολικά εγχειρίδια και τις αναπαραστάσεις των εικόνων κυρίως του εχθρού, όχι μόνο στην Ιστορία, αλλά και στα μαθήματα που ανήκουν κυρίως στην οικογένεια των Ανθρωπιστικών Σπουδών και έχουν ως στόχο τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας, όπως εκείνα της Αγωγής του Πολίτη, της Γεωγραφίας, της Λογοτεχνίας, της Μητρικής Γλώσσας και των Θρησκευτικών.

-Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90, οι έρευνες αφορούσαν κυρίως τον εντοπισμό των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων για τους άλλους λαούς, την ένταση αναφοράς σε πολεμικά και στρατιωτικά γεγονότα, καθώς και προτάσεις για την απαλοιφή των αρνητικών αυτών εικόνων, στο πλαίσιο κυρίως της παιδαγωγικής της ειρήνης

- Πολλές από αυτές τις έρευνες, προσανατολίζονται κυρίως στο πως αναπαρίσταται η εικόνα των λοιπών Βαλκανικών λαών στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια, λόγω των κοινωνικοπολιτικών εντάσεων στον Βαλκανικό χώρο και την έξαρση του ρατσισμού, της ξενοφοβίας και της βίας

- Ο όρος παιδαγωγική της ειρήνης, χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου στη Γερμανία και αναπτύχθηκε την επομένη εικοσαετία στο πλαίσιο επανεκπαίδευσης των Γερμανών, ενώ τη δεκαετία του '70, αναπτύχθηκε η κριτική παιδαγωγική της ειρήνης. Το συγκεκριμένο ρεύμα το οποίο άνθισε λιγότερο στον Αγγλοσαξονικό χώρο, επιδιώκει την ανάπτυξη και τη βελτίωση της κοινωνίας και των ανθρώπων μέσω παιδαγωγικών πρακτικών, που στοχεύουν στην ειρήνη. Προπαρασκευαστική περίοδος της θεωρείται η δεκαετία του '30 με βάση τη δράση παιδαγωγών της νέας αγωγής όπως J. Dewey, F. W. Forester, M. Montessori (Μπονίδης, 2013· Prasad, 2008· Howlett, 2008)

-Από τα τέλη της δεκαετία του 1990, η ερευνά ακολουθήσε και τις διεθνείς εξελίξεις για τη μετάβαση από αξιολογική σε συστηματική έρευνα των σχολικών εγχειριδίων, διερευνώντας τα από ποικίλες μεριές (Γατσωτής & Κόκκινος, 2008β: 372-373· Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997: 188-224· Μπονίδης, 2004, 2012 & 2016· Ξωχέλλης, 2000). Αρχικά η έρευνα εστίασε στις ιδεολογικές, γνωστικές, αξιολογικές του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων ιστορίας. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στρέφεται με αργά βήματα εκείνη την περίοδο από τη μελέτη ελληνικών σχολικών εγχειριδίων και στα βαλκανικά εγχειρίδια. Επίσης στράφηκε στη μελέτη για το κατά πόσο η κατεύθυνση της Νέας Ιστορίας αποτυπώνεται όχι μόνο στο περιεχόμενο αλλά και στη διδακτική μεθοδολογία, σε συνάφεια με το κονστρουκτιβιστικό μοντέλο και τις σύγχρονες κατευθύνσεις στην παιδαγωγική. Η έρευνα στρέφεται στην μελέτη τόσο του κυρίως κειμένου της αφήγησης όσο και των εικονιστικών στοιχείων, των πηγών, του τρόπου που αποτυπώνονται οι αρχαιολογικές αφηγήσεις και της παρουσίασης του υλικού πολιτισμού. Τέλος, η έρευνα εστιάζει στον τρόπο που οι αντίπαλοι εθνικισμοί διαμόρφωσαν την ιστορική συνείδηση των Βαλκανικών λαών καθώς και στις διαμάχες στον δημόσιο χώρο για την παρουσίαση του παρελθόντος στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας, όπως για παράδειγμα η διαμάχη για τα αποσυρθέντα εγχειρίδια και τέλος τον τρόπο διαχείρισης τραυματικών γεγονότων

Άλλες έρευνες σχολικών εγχειριδίων ερευνούν τον τρόπο που συσχετίζονται τα περιεχόμενα με τη δημιουργία της εθνικής ταυτότητας. Η εστίαση είναι κυρίως στο μήνυμα που μεταφέρεται από το περιεχόμενο και λιγότερο στον τρόπο που λαμβάνουν οι αποδέκτες το μήνυμα αυτό.

Παραδείγματα: α. Έρευνα προς αυτήν την κατεύθυνση είναι η διδακτορική διατριβή της Ε. Φ. Κωνσταντινίδου (2000) με τίτλο *Η κατασκευή της εθνικής ταυτότητας στα ελληνικά σχολικά βιβλία Ιστορίας: Μια κριτική κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση* στην οποία πραγματεύεται μια ανάλυση των αναπαραστάσεων στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας, με βάση εργαλεία της κοινωνικής ψυχολογίας, για τη διαπίστωση του τρόπου κατασκευής της εθνικής ταυτότητας των μαθητών

β. Η ερευνά του Ο. Μπουράντα (2015: 143-165) με τίτλο *Η κατασκευή της εθνικής ταυτότητας στην εικονογράφηση των σχολικών βιβλίων του γλωσσικού μαθήματος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Ερευνάται ο τρόπος που δομείται η εθνική ταυτότητα μέσω του οπτικού υλικού στα βιβλία Ιστορίας του Δημοτικού, τα οποία κυκλοφόρησαν το 2006, με βάση τα νέα διαθεματικά προγράμματα του 2003, από Α΄ μέχρι Στ΄

➤ **Η απεξάρτηση της ιστορική σκέψης από την ηλικία και τα στάδια απόκτησης της λογικής σκέψης όπως ορίστηκαν από τον Piaget και η σύνδεση της με τη σταδιακή εξοικείωση των μαθητών στην ιστορική μεθοδολογία με βάση το σπειροειδές μοντέλο του Bruner**

- Στις αρχές του δεκαετίας του '60 και με τη σταδιακή σύνδεση του μαθήματος όχι μόνο με την απόκτηση γνώσεων αλλά και με την απόκτηση δεξιοτήτων που συνδέονται με την ιστορία των ιστορικών και με την αντίληψη από τους μαθητές των ιστορικών εννοιών και της ιστορικής μεθοδολογίας, μια σειρά ερευνών κατά τη δεκαετία του 1960 και 1970 είχαν ως στόχευση το να διερευνήσουν την καταλληλότερη ηλικία για την διδασκαλία της ιστορίας ως σχολικού μαθήματος

Η σύνδεση της ηλικίας με τη διδασκαλία της ιστορίας έχει ως αφετηρία με το έργο του Ελβετού ψυχιάτρου και αναπτυξιακού ψυχολόγου Jean Piaget (1896-1980) (Booth, 1987). Κατά τις δεκαετίες του 1940 και 1950, ο J. Piaget (1961 & 1971) ανέπτυξε ένα μοντέλο σύμφωνα με το οποίο η γνωστική ανάπτυξη χωρίζεται σε διαδοχικά στάδια (αισθητικοκινητικό, προλογικών σκέψεων, συγκεκριμένων - λογικών ενεργειών και αφηρημένων λογικών σκέψεων). Έτσι, η σκέψη ενός παιδιού παρουσιάζει μια ανάπτυξη, με το πέρασμα από το ένα στάδιο στο άλλο, ώστε να φτάσει στην κατάκτηση της αφηρημένης λογικής σκέψης

-Η θεωρία των σταδίων του J. Piaget θεωρείται θεμελιώδης για τη διδασκαλία της ιστορίας, καθώς αναφέρεται σε περιορισμούς οι οποίοι υφίστανται σε συγκεκριμένα στάδια. Σε αυτή τη βάση, μια σειρά ερευνών κατά τη δεκαετία του 1960 και 1970 είχαν ως στόχευση το να διερευνήσουν την καταλληλότερη ηλικία για την διδασκαλία της ιστορίας ως σχολικού μαθήματος. Οι έρευνες αυτές, όπως για παράδειγμα του R. N. Hallam, το 1967 και το 1970 καθώς και του E. A. Peel, το 1960, βασίστηκαν στα στάδια της γνωστικής – νοητικής ανάπτυξης του J. Piaget (1961 & 1971), με τα αποτελέσματα των συγκεκριμένων ερευνών να δείχνουν ότι τα παιδιά ηλικία 11 και 12 ετών εμφανίζουν σχετική αδυναμία κατανόησης και διαχείρισης αφηρημένων εννοιών, με αποτέλεσμα μια αντίστοιχη αδυναμία κατανόησης και ερμηνείας ιστορικών γεγονότων, συνθήκων και ενεργειών ιστορικών προσώπων, αλλά και αδυναμία εντοπισμού προκαταλήψεων σε ιστορικές πηγές, καθώς και την αξιολόγηση της αντικειμενικότητας – εγκυρότητας αυτών. Κατά συμπέρασμα, οι έρευνες αυτές αναφέρουν ότι οι ηλικίες αυτές δεν είναι κατάλληλες για τη διδασκαλία της ιστορίας, ακριβώς λόγω του ότι τα παιδιά δεν έχουν κατακτήσει ακόμα το στάδιο αφηρημένων λογικών σκέψεων και – άρα - δεν είναι ικανά ακόμα για την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και κατανόησης

-Η έρευνα του R. N. Hallam, το 1967, στη Βρετανία, κατά την οποία ο ερευνητής εξέτασε με μια σειρά ερωτήσεων 100 μαθητές και μαθήτριες, ηλικίας 11 έως 17 ετών, πάνω στην κατανόηση τριών αποσπάσματος από εγχειρίδια Βρετανικής ιστορίας, στη συνέχεια ταξινομώντας τις απαντήσεις τους βάσει των σταδίων νοητικής ανάπτυξης του J. Piaget (1961 & 1971). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ερευνάς, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών παρείχαν απαντήσεις που δεν χαρακτηρίζονταν από την κατάκτηση του στάδιου αφηρημένων λογικών σκέψεων, με μόνο δυο από τους μαθητές να επιδεικνύουν κατάκτηση του λειτουργικού συλλογισμού. Βάσει των αποτελεσμάτων αυτών, ο ερευνητής συμπέρανε ότι ο λειτουργικός συλλογισμός στην κατανόηση της ιστορίας δεν εμφανίζεται ταυτόχρονα με άλλα γνωστικά πεδία, όπως η φυσική και τα μαθηματικά, αλλά αργότερα από αυτά, ορίζοντας βάσει αυτού την ηλικία των 14 ετών ως κατάλληλη για τη διδασκαλία της ιστορίας (Hallam, 1967). Ωστόσο, τόσο η έρευνα, όσο και τα συμπεράσματα του R. N. Hallam (1967) επικριθήκαν σημαντικά από μεταγενέστερους ερευνητές, οι οποίοι εντόπισαν μια σειρά προβλημάτων, όσον αφορά την εγκυρότητα και τον σχεδιασμό της. Όπως αναφέρει ο Γ. Μακαρατζής (2017), οι επικρίσεις αυτές επικεντρώθηκαν σε ζητήματα μεθοδολογικών σφαλμάτων στον σχεδιασμό της έρευνας, αναφέροντας ότι οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν για την έρευνα δεν είχαν σύνδεση με την ύλη η οποία είχε διδαχθεί, οι μαθητές δεν κατανόησαν επαρκώς τις ερωτήσεις και, επιπλέον, ότι οι συγκεκριμένες ερωτήσεις είχαν μια σειρά ιστορικών, ηθικών και θρησκευτικών εκτιμήσεων

- Αυτή η κατεύθυνση ανατράπηκε σταδιακά από το τέλος της δεκαετίας του '60 με βάση τις παρακάτω εξελίξεις:

- Η θεωρία της σπειροειδούς μάθησης του Jerome Bruner, με το έργο του «*The Process of Education*» (Bruner, 1960). Σύμφωνα με τον J. Bruner, η μάθηση - απόκτηση γνώσεων δεν βασίζεται σε αυστηρά προκαθορισμένα στάδια, αλλά αποτελεί μια *ενεργητική* διαδικασία, η οποία βασίζονται στην επιλογή και τον μετασχηματισμό νέων πληροφοριών που λαμβάνει το άτομο, με τη σταδιακή εννοιοποίηση και συνολική νοηματοδότηση του συνόλου των πληροφοριών αυτών. Συνεπώς, σύμφωνα με τον J. Bruner, η μάθηση αποτελεί μια σταδιακή κατανόηση του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου, η οποία σχετίζεται άμεσα με τη νοητική ωρίμανση του ατόμου, αλλά δεν βασίζεται με κάποια μονόδρομη αιτιακότητα σε αυτή

- Η ιεράρχηση των διδακτικών στόχων, με βάση το σπειροειδές μοντέλο του Bruner, από ερευνητές όπως οι L. Bloom (γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση), C. Margulis, Tinker & N. Fujita. όσον αφορά τη διδακτική της ιστορίας, το 1971, οι J. Coltham & J. Fines πρότειναν τη σύνδεση των διδακτικών στόχων με τις δομές της ιστορίας και την υιοθέτηση, στα πλαίσια της διδασκαλίας, συναισθηματικών και γνωστικών στάσεων οι οποίες να στηρίζουν τη διδασκαλία της ιστορίας, καθώς και ένα ξεκάθαρο πλάνο, με διδακτικούς στόχους οι οποίοι να είναι ξεκάθαροι στους μαθητές από την αρχή του εκάστοτε μαθήματος, ώστε να είναι σαφής η δομή και η πορεία της μαθησιακής διαδικασίας και οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι. Με βάση αυτή τη δομημένη προσέγγιση της διδασκαλίας, που βασίζεται στην ιεράρχηση των διδακτικών στόχων, ο τελικός στόχος της διδασκαλίας είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης της ιστορίας και της εν γένει σύλληψης του αντικειμένου.

- Η προσέγγιση της «νέας ιστορίας» η οποία αναπτύχθηκε κυρίως βασικός εμπνευστή της οποίας είναι ο P. J. Rogers όπως την ανέπτυξε στο έργο του με τίτλο *The New History: Theory into practice* (Rogers, 1979). Ο P. J. Rogers, πρότεινε τη δόμηση του μαθήματος με βάση τα ερωτήματά και τη διαδικασία σκέψης που τίθεται στα πλαίσια της «ακαδημαϊκού» τύπου ιστορικής έρευνας. Σύμφωνα με τη θέση αυτή, οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν όχι μόνο «τι έγινε», αλλά και τις αιτίες και τους τρόπους με τους οποίους αυτό συνέβη, με στόχο την κατανόηση της διαδικασίας με την οποία μια ιστορική αφήγηση κατασκευάζεται μέσα από τα ιστορικά στοιχεία και δεδομένα. Ως εκ τούτου, ο Rogers θεωρεί ότι η διδακτική της ιστορίας θα πρέπει να έχει ως βασικό στόχο οι μαθητές να μπορούν να «ανακατασκευάσουν» διαφορετικές ιστορικές αφηγήσεις με βάση τα στοιχεία και τα ιστορικά δεδομένα – πηγές τα οποία τους παρουσιάζονται (Rogers, 1979; Sheldon, 2010). Η προσέγγιση του P. J. Rogers βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στη σπειροειδή αντίληψη της μάθησης του Bruner, κατά την οποία η διδασκαλία ενός αντικειμένου όπως η ιστορία μπορεί να γίνει σε οποιαδήποτε ηλικία, από τη στιγμή που η διδασκαλία του αντικειμένου είναι δομημένη με τέτοιο τρόπο, ώστε να καθοδηγεί τους μαθητές στη σταδιακή κατανόηση, από τις απλές ιδέες και έννοιες, στις σύνθετες

- Μια αντίστοιχη προσέγγιση που απορρίπτει τη χρήση των σταδίων του J. Piaget (1961 & 1971) ως βάση της διδακτικής της ιστορίας προέρχεται από τον M. Booth (1987 & 1993), σύμφωνα με τον οποίο η ιστορική κατανόηση δεν υπάγεται στην ευρύτερη γνωστική ανάπτυξη και κυριαρχείται από τους δικούς της ορούς. Σύμφωνα με τον M. Booth (1987 & 1993), η ιστορική κατανόηση μπορεί να αποτελεί έναν γενικότερο διδακτικό στόχο για ένα παιδί οποιασδήποτε ηλικίας, από 4 έως 16 ετών, από τη στιγμή που η διδασκαλία της ιστορίας βασίζεται στη διατύπωση ανοιχτών ερωτήσεων εκ μέρους του παιδιού και στην παροχή ικανοποιητικών απαντήσεων για τις ερωτήσεις αυτές. Μέσω αυτής της χρήσης των ανοιχτών ερωτήσεων, το παιδί μπορεί να αναπτύξει μια σημαντική κατανόηση ιστορικών εννοιών όπως ο χρόνος και η αλλαγή, καθώς και τη σταδιακή ανάπτυξη δεξιοτήτων ερμηνείας πηγών και ιστορικών τεκμηρίων. Ως εκ τούτου, ο M. Booth (1987 & 1993) απορρίπτει το πιαζετιανό μοντέλο που θέτει τα γνωστικά στάδια ως προϋπόθεση για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης στα παιδιά. Όπως και οι προηγούμενοι θεωρητικοί που αναφέρθηκαν, ο M. Booth συνδέει την ανάπτυξη αυτή με τον τρόπο διδασκαλίας της ιστορίας στην τάξη: η δημιουργία μιας τάξης που λειτουργεί ως χώρος δημιουργίας – διατύπωσης ανοιχτών ιστορικών ερωτήσεων και υποθέσεων, οι οποίες απαντώνται – διερευνώνται με την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και τη συνεργατική αξιοποίηση – ερμηνεία ιστορικών πηγών και υλικού, από αντικρουόμενες ιστορικές αφηγήσεις – οπτικές, είναι μια διαδικασία η οποία μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη ιστορικής σκέψης, ανεξαρτήτως της σύνδεσης της ηλικίας με τα πιαζετιανά στάδια γνωστικής ανάπτυξης (Booth, 1987 & 1993· Cairns, 1989).

-θα πρέπει να αναφερθεί ότι ήδη από τη δεκαετία του '90, ο M. Booth (1983) διενέργησε έρευνα σε 53 εφήβους μαθητές, οι οποίοι παρακολούθησαν το μάθημα της Παγκόσμιας Ιστορίας μέσω ενεργητικών μεθόδων μάθησης και χρήσης κυρίως οπτικών πηγών, με στόχο την αξιολόγηση της ιστορικής σκέψης των μαθητών μετά τη διετούς διάρκειας έρευνα που διενεργήθηκε για το μάθημα. Τα συμπεράσματα της έρευνας του Booth (1983) ανέφεραν ότι οι μαθητές του δείγματος παρουσίασαν βελτίωση στις δεξιότητες ανάγνωσης και ερμηνείας των πηγών, την κατανόηση των εννοιών όπως φασισμός, ρατσισμός, καπιταλισμός, την καλύτερη απόδοση στα γενικά τεστ ευφυΐας καθώς και τη βελτίωση στάσεων και συμπεριφορών σε φυλετικά και εθνικά ζητήματα

➤ Γενικές και ειδικές δεξιότητες που σχετίζονται με τη σχολική ιστορία και εκπαίδευση

• Γενικές Δεξιότητες

- Ανάγνωση και κατανόηση κειμένου
- Κριτική παρατήρηση και διαχωρισμός σημαντικών στοιχείων για τα οποία αξίζει να τεθεί κάποια ερώτηση
- Ικανότητα να τοποθετεί ο μαθητής τα γεγονότα σε χρονολογική σειρά
- Ικανότητα να διατυπώνει και να θέτει ο μαθητής ουσιώδεις ερωτήσεις
- Σύγκριση και εξαγωγή συμπερασμάτων για ομοιότητες και διαφορές
- Ικανότητα έρευνας σε βιβλιοθήκες ή όπου αλλού υπάρχει έντυπο υλικό
- Ικανότητα να κάνει ο μαθητής υποθέσεις και να χρησιμοποιεί τη φαντασία του
- Σύνθεση και ανάλυση στοιχείων
- Αξιολόγηση στοιχείων και κριτική σκέψη
- Απομνημόνευση και ανάκληση στοιχείων και πληροφοριών από η μνήμη

- **Ειδικές Δεξιότητες**

- Να μπορεί να αξιολογεί μια υπόθεση βασισμένος σε πηγές και να μπορεί να κάνει υπόθεση βασισμένος σε πηγές
- Να μπορεί από μια σειρά πηγών να επιλεγεί εκείνες που παρέχουν στοιχεία για τη στήριξη ενός ερωτήματος
- Να μπορεί να παρέχει μία λογική εξήγηση για τον λόγο που συνέβη κάτι, βασισμένος στις ιδέες και τις καταστάσεις που επικρατούσαν την εποχή που ερευνά
- Ομαδοποίηση αιτιών
- Να επιλέγει κι να οργανώνει υλικό ώστε να μπορεί αν συντάξει ιστορική αφήγηση

➤ Τρόπος ανάπτυξης κριτικής σκέψης

- **Τι είναι κριτική σκέψη:** Η ενεργοποίηση γνωστικών δεξιοτήτων, λογικών συλλογισμών και μεταγνωστικών στρατηγικών, με τη βοήθεια των οποίων το άτομο επεξεργάζεται τα δεδομένα με τρόπο λογικό και αποστασιοποιημένο από τις προσωπικές του πεποιθήσεις και προκαταλήψεις, προκειμένου να καταλήξει σε έγκυρα συμπεράσματα, διαπιστώσεις, κρίσεις και επιλογές δράσης..

Σύνδεση της κριτικής σκέψης με τη στοχοθεσία της ταξινόμησης του Bloom όσον αφορά τον γνωστικό τομέα

- Μάθηση: Το χαμηλότερο επίπεδο. Οι μαθητές να αναγνωρίζουν, δίνουν ορισμούς, κατονομάζουν επιμέρους στοιχεία
- Κατανόηση: Οι μαθητές ερμηνεύουν, εξηγούν τα αίτια ενός φαινομένου, κατατάσσουν σε κατηγορίες
- Εφαρμογή: Οι μαθητές επιλύουν, εφαρμόζουν στοιχεία σε πραγματικές καταστάσεις, προβλέπουν αποτελέσματα
- Ανάλυση: οι μαθητές συγκρίνουν, αντιπαραβάλλουν, αναλύουν ένα πρόβλημα στα επιμέρους συστατικά του
- Σύνθεση: Οι μαθητές σχεδιάζουν, αναπτύσσουν, οργανώνουν επιμέρους στοιχεία για την επίλυση ενός προβλήματος
- Αξιολόγηση: Οι μαθητές κάνουν εκτιμήσεις, ασκούν κριτική σε μία άποψη, επιχειρηματολογούν ενάντια σε μία πρόταση

Άσκηση: Αντιστοιχήστε αυτά τα επιμέρους στάδια στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης για κάποια επίκαιρα θέματα όπως ο πόλεμος στην Ουκρανία και στη Γάζα και προσπαθήστε να φανταστείτε τις ενέργειες που θα μπορούσε να κάνει ένας μαθητής με βάση τις μεταγνωστικές δεξιότητες που απέκτησε από το μάθημα της ιστορίας για να διερευνήσει τα θέματα αυτά με βάση την ταξινόμηση στόχων του Bloom του γνωστικού τομέα

Κριτική διδασκαλία: Στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης συμβάλλει η κριτική διδασκαλία η οποία μέσα σε ένα πλαίσιο ενεργού συμμετοχής των μαθητών, αναπτύσσει δραστηριότητες συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων που κινητοποιούν τις ανώτερες γνωστικές λειτουργίες των μαθητών και οδηγούνσ τον σχηματισμό των εννοιών, κρίσεων και γενικεύσεων, διαδικασιών και σχημάτων ερμηνείας του κόσμου – σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία που λειτουργεί υπό την αυστηρή καθοδήγηση και ον έλεγχο του εκπαιδευτικού και προσφέρει απομνημόνευση, εξάσκηση και αποδοχή, πληροφορίες, δεξιότητες και αξίες.

- **Ποιες είναι οι τεχνικές καλλιέργειας κριτικής σκέψης**

- 1. Ανάλυση σχέσης όλου και των μερών της**

- Αντικείμενο έρευνας (χρήση κειμενικών, οπτικών, οπτικούκουστικών πηγών κ.τ.λ
- Καθορισμός των σχέσεων ανάμεσα στο μέρος και στο όλο

Οι μαθητές μπορούν να σκεφτούν:

1. Ποια είναι τα επιμέρους τμήματα/μέρη σε ένα όλο (π.χ. πρόσωπα σε μια κείμενική πηγή, φάσεις ενός γεγονότος, αντικείμενα, πρόσωπα
2. Ποια είναι η λειτουργία του κάθε τμήματος του όλου
3. Ποιο θα ήταν το αποτέλεσμα αν κάποιο από τα τμήματα/ μέρη οπτικά απουσίαζε (αν έλειπαν για παράδειγμα οι μεγάλες δυνάμεις ή ή συμβολή τους κάποιων από αυτών)
4. Σχέσεις μεταξύ των μερών για να συνθέσουν το όλο

Στόχοι: Οι μαθητές να κατανοούν τη σημασία μιας δομής ή μιας ολότητας όπως ενός ιστορικού γεγονότος όπως για παράδειγμα η ελληνική επανάσταση ή μιας κοινωνικής διαστρωμάτωσης: κοτζαμπάσηδες, ανώτερος κλήρος, οπλαρχηγοί, φαναριώτες κ.α.) αλλά και τη χρησιμότητα των διαφορετικών τμημάτων της (π.χ οι φάσεις του γεγονότος προετοιμασία-διεξαγωγή-κατάληξη της ελληνικής επανάστασης), β) Να αναγνωρίζουν τη σημασία των τμημάτων μιας ολότητας και να καθορίσουν τις λειτουργίες τους

2. Ανάπτυξη δεξιοτήτων – Σχέση μερών με το όλο

Αναγνωρίζουμε τα μέρη του όλου και μελετάμε τη λειτουργία και τον ρόλο τους τόσο μεταξύ τους όσο και σε σχέση με το όλο. Εντοπίζουμε τα χαρακτηριστικά των μερών για να κατανοήσουμε τις εκάστοτε αλλαγές στο όλο

Παραδείγματα: Κοινωνικές τάξεις μιας συγκεκριμένης εποχής και η σχέση τους με την χώρα/τον τόπο /το γεγονός (αρχαία Σπάρτη, αρχαία Αθήνα, Γαλλική επανάσταση, φάσεις εν΄σο γεγονότος (π.χ. μάχες στον Α Παγκόσμιο Πόλεμο, Ιδεολογία ενός κινήματος (Ανθρωπισμός – Αναγέννηση)

Δραστηριότητα: Σκεφτείτε μάλιστα ιστορική περίοδο και προσπαθήστε, υποθέτοντας ότι έχετε δώσει στους μαθητές αντίστοιχες πηγές να επεξεργαστούν ποιες ερωτήσεις θα κάνατε για να οδηγήσετε τους μαθητές να αντιληφθούν το όλο, τα μέρη, τον ρόλο του κάθε μέρους, τη σχέση μεταξύ τους και πιθανόν ερωτήσεις που για το τι θα συνέβαινε αν κάποιο μέρος του όλου απουσίαζε

3. Σύγκριση – Αντιπαραβολή

1. Εντοπισμός και καταγραφή ομοιοτήτων-διαφορών. Ταξινόμηση διαφορών σε κατηγορίες. Διαφορές τάξεων, προσώπων μέσα στο ίδιο ιστορικό πλαίσιο, συγχρονικά αλλά «διαχωρικά», «συγχωρικά» αλλά διαχρονικά (σε ποια στοιχεία θα μπορούσαν να διαφέρουν δύο τάξεις για παράδειγμα)
2. Αξιολόγηση ομοιοτήτων και διαφορών (ποιες ομοιότητες ή διαφορές δεν έχουν τόση σημασία για τον σκοπό της συγκεκριμένης εργασίας)
 - **Παραδείγματα:** Σύγκριση ατόμων-κοινωνικών ομάδων:
 - Ιστορικές φυσιογνωμίες: Σύγκριση της ζωής και του έργου για να αναδειχθεί η σημασία τους
 - Κοινωνικές ομάδες τάξεις: Η θέση και τα χαρακτηριστικά μιας συγκεκριμένης ομάδας/τάξης στο πλαίσιο της εποχής της και η σύγκριση με τις υπόλοιπες κοινωνικές ομάδες για να καταδειχθεί η σημασία στο ιστορικό γίνεσθαι (π.χ Γαλλική Επανάσταση: τάξεις α) ευγενείς, β) κληρικοί και η Τρίτη τάξη που ήταν ανομοιογενής και αποτελείται από αστούς, εμπόρους, τραπεζίτες, βιομήχανους και επεγγελματίες αλλά και αγρότες, υπηρέτες και τον φτωχό λαό που είχε μόνο υποχρεώσεις. Η Τρίτη τάξη αποτελούσε το 98% του γαλλικού πληθυσμού)
 - Σύγκριση πόλεων/κρατών/εθνών και πολιτισμών π.χ Αθήνα και Σπάρτη, Ευρώπη και Αφρική
 - Σύγκριση πολεμικών συρράξεων: π.χ. Γαλλική Επανάσταση-Ελληνική Επανάσταση, Α Παγκόσμιος Πόλεμος-Β Παγκόσμιος Πόλεμος

Δραστηριότητα: Σκεφτείτε ερωτήσεις ομοιοτήτων και διαφορών για μια ιστορική περίοδο, ιστορικό γεγονός που αναδεικνύει διαφορετικές διαστάσεις και συνδυάζει στοιχεία του χώρου και του χρόνου ως διαφορετικά χώρο-χρονικά πλαίσια

4. Λύση προβλήματος-Λήψη απόφασης:

- Εντοπισμός και ανάλυση θέματος για λήψη απόφασης
- Πιθανές επιλογές
- Συνέπειες/αποτελέσματα για κάθε πιθανή επιλογή
- Αξιολόγηση πιθανών επιλογών
- Υιοθέτηση καλύτερης επιλογής
- **Παράδειγμα:** Η ελληνική και στρατιωτική ηγεσία κατά τη διάρκεια του Α Βαλκανικού πολέμου θα έπρεπε να αποφασίσει τάχιστα εάν θα προήλαυνε προς το Μοναστήρι ή προς τη Θεσσαλονίκη
- Επεξεργασία: Θα πρέπει να γίνει αξιολόγηση των δύο επιλογών και ακολούθως οι μαθητές να καταλήξουν στην καλύτερη κατά την άποψη τους επιλογή

Δραστηριότητα: Σκεφτείτε ένα γεγονός στο οποίο υπήρξε δίλημμα ή διαφορετικές εκδοχές ενός ιστορικού γεγονότος με βάση διαφορετικές ενέργειες και σκεφτείτε ερωτήσεις για να επεξεργαστούν οι μαθητές τις διαφορετικές συνέπειές που θα μπορούσε να έχει κάθε επιλογή, συντάσσοντας ιστορικές υποθέσεις με βάση το ιστορικό πλαίσιο

5. Πρόβλεψη

- Ανάγνωση κειμένου και εντοπισμός ιστορικών προσώπων
- Πρόβλεψη συμπεριφοράς με βάση στοιχεία του κειμένου
- Ανάλυση συνέπειών και αποτελεσμάτων των δικών μας προβλέψεων συμπεριφορών για τη συμπεριφορά των ατόμων - αξιολόγηση προβλέψεων

Παράδειγμα: Πρόβλεψη της συμπεριφοράς ιστορικών προσώπων σημαντικά γεγονότα στηριζόμενοι σε στοιχεία

Δραστηριότητα: Προτείνετε ιστορικά γεγονότα στα οποία συμμετέχουν ιστορικά γεγονότα και για τα οποία θα μπορούσατε να χρησιμοποιήσετε αντίστοιχες πηγές για ερωτήσεις σχετικά με πρόβλεψη των ενεργειών με βάση ιστορικές υποθέσεις και για τα αντίστοιχα αποτελέσματα

6. Επεξήγηση αιτίας (το γιατί)

- Εστίαση σε ένα γεγονός ή μια συμπεριφορά για την οποία θέλουμε να εντοπίσουμε τα βαθύτερα αίτια
- Ποια είναι τα πιθανά αίτια που προκάλεσαν το συγκεκριμένο γεγονός ή τη συμπεριφορά
- Με ποια στοιχεία μπορούμε να στηρίξουμε τα πιθανά αίτια
- Αξιολόγηση των πιθανών αιτίων

➤ **Παράδειγμα κειμένων σχετικά με την ιστορία των ιστορικών και την αντίληψη της φύσης της ιστοριογραφίας από τους μαθητές/τριες**

Ο κύριος Ιστορίδης

Ο κύριος Ιστορίδης, ένας σημερινός ιστορικός, δεν γράφει με τον τρόπο που έγραφαν οι ιστορικοί των παλαιότερων εποχών, διότι πολλά πράγματα έχουν εν τω μεταξύ αλλάξει. Έχει διαφορετικά ενδιαφέροντα, σκέπτεται διαφορετικά και απευθύνεται σε διαφορετικούς αναγνώστες. Γι' αυτό, άλλωστε, κάθε νέα γενιά γράφει τη δική της ιστορία. Παρ' όλα αυτά όμως, ο κύριος Ιστορίδης έχει κάποιες ομοιότητες με τους παλαιότερους ιστορικούς. Όπως εκείνοι, έτσι και αυτός ψάχνει για την αλήθεια και συνδυάζει λέξεις, για να εκφράσει την άποψη του, δηλαδή την ερμηνεία του, σχετικά με ένα ζήτημα του παρελθόντος. Για να το κάνει αυτό, στηρίζεται τόσο στις πηγές (δηλαδή σε ό,τι έχει απομείνει από το παρελθόν ή σε ό,τι έχουν γράψει άλλοι ιστορικοί γι' αυτό) όσο και στις ιδέες του. Δεν μπορεί, πάντως, να στηριχθεί σε πειράματα, ώστε να επαληθεύσει τις σκέψεις του, όπως κάνουν οι Φυσικοί επιστήμονες, διότι το παρελθόν που μελετά έχει για πάντα χαθεί. Όταν δεν υπάρχουν πληροφορίες για ορισμένα επιμέρους (ειδικότερα) ζητήματα, τότε υποθέτει, με τη λογική του, το πιο πιθανό σενάριο. Η αλήθεια του σεναρίου αυτού, όμως, πρέπει να ελεγχθεί. Κάποια στιγμή αργότερα, οι ιστορίες του θα ξαναγραφούν, βέβαια, από άλλους νεότερους ιστορικούς. Οι νεότεροι όχι μόνο θα γνωρίζουν περισσότερα, αλλά και θα έχουν διδαχθεί από τα λάθη και τις αδυναμίες των παλαιότερων συναδέλφων τους. Αυτό είναι φυσικό και αναπόφευκτο, διότι, όπως όλες οι επιστήμες, έτσι και η Ιστορία προοδεύει βελτιώνοντας συνέχεια τα συμπεράσματα και τις μεθόδους της.

Επειδή οι ιστορικοί είναι πάρα πολλοί και ο καθένας βλέπει τα πράγματα από τη μεριά του, γι' αυτό υπάρχουν και πολλές ιστορίες. Αυτό, όμως, δεν σημαίνει ότι όλες οι ιστορίες έχουν την ίδια αξία. Κάποιες περιέχουν πιο πλήρη στοιχεία, πιο πειστικά επιχειρήματα και πιο σωστές εκτιμήσεις από άλλες που ασχολούνται με το ίδιο ζήτημα. Την αξία τους την κρίνουν κάθε φορά οι ειδικοί στον τομέα τους, δηλαδή οι επαγγελματίες, επιστήμονες ιστορικοί. Ιδιαίτερη προσοχή δίνει ο κύριος Ιστορίδης τόσο στη γλώσσα που χρησιμοποιεί ο ίδιος, για να υποστηρίξει τις απόψεις του, όσο και στη γλώσσα των κειμένων που διαβάζει, για να πληροφορηθεί σχετικά με το παρελθόν. Δίνει ιδιαίτερη προσοχή διότι καταλαβαίνει ότι οι λέξεις, η σύνταξη και ο τρόπος που αφηγείται κανείς μια ιστορία αφήνουν συγκεκριμένες εντυπώσεις στους αναγνώστες του, είτε το θέλει είτε όχι. –

Δραστηριότητα: Με βάση τις τεχνικές καλλιέργειας ιστορικής σκέψης σκεφτείτε κάποιες ερωτήσεις σχετικά με το κείμενο

➤ **Ενδεικτικές ερωτήσεις πάνω στο κείμενο**

Οδηγίες: Προσπαθήστε τώρα να κρίνετε αν το νόημα των 12 παρακάτω προτάσεων συμφωνεί με το νόημα και τη λογική του παραπάνω κειμένου. Μην περιοριστείτε μόνο σε όσα γράφονται στο κείμενο, αλλά στηριχθείτε και στη σκέψη σας, για να βγάλετε λογικά συμπεράσματα από αυτό. Στη συνέχεια βάλτε σε κύκλο μία μόνο από τις πέντε απαντήσεις (σωστό, μάλλον σωστό, λάθος, μάλλον λάθος, δεν γνωρίζω) για κάθε πρόταση και αιτιολογήστε την επιλογή σας.

- 1) Υπάρχουν, αναπόφευκτα, πολλές διαφορετικές απόψεις για το παρελθόν μεταξύ των ιστορικών
- 2) Υπάρχει μία και μοναδική αλήθεια
- 3) Η Ιστορία προσπαθεί να μοιάσει στην επιστήμη της Φυσικής
- 4) Η Ιστορία επαναλαμβάνεται.
- 5) Οι ιστορικοί, όπως και οι δικηγόροι, χρησιμοποιούν στο λόγο τους επιχειρήματα για να πείσουν.
- 6) Όλες οι ιστορίες είναι προσωρινές
- 7) Για να γραφεί μία «καλή» ιστορία, χρειάζεται να μελετηθούν τα λάθη και οι παραλείψεις των παλαιότερων ιστορικών
- 8) Σήμερα, πλέον, δεν προκύπτει πια τίποτα το πραγματικά αξιόλογο για την επιστήμη της Ιστορίας
- 9) Όταν γράφει Ιστορία, ποτέ δεν χρησιμοποιεί τη φαντασία του
- 10) Όλες οι απόψεις, όλες οι ιστορικές ερμηνείες, έχουν την ίδια αξία

11) Αυτά που τον απασχολούν στο παρόν επηρεάζουν, κατά ένα μέρος, τον τρόπο με τον οποίο γράφει για το παρελθόν

12) Σημαντικό είναι, όταν γράφει Ιστορία, μόνο το τι λέει και όχι το πώς το λέει

➤ **Άσκηση-Φανταστείτε κάποιες ερωτήσεις προς μαθητές Γυμνασίου ή**

Λυκείου στο παρακάτω απόσπασμα

Το 1904 ο Ernest Lavise απευθύνεται με αυτά τα λόγια τους μαθητές και στους γονείς τους σε λόγο που εκφωνεί κατά την τελετή της απονομής των βραβείων των κοινοτικών σχολείων του Nouvion-en-Thierache (Aisme):

Ο M. Godelle είχε λοιπόν γεννηθεί το 1766. Ας τον φανταστούμε σε ηλικία 10 ετών. Βρισκόμαστε δηλαδή στο 1776. Στην ηλικία αυτή, οπωσδήποτε, θα είχε γνωρίσει ους ογδοντάχρονους του Nouvion. Όμως ένας άνθρωπος 80 ετών το 1776 θα είχε γεννηθεί το 1969, θα ήταν επομένως ενήλικας όταν πέθανε ο Λουδοβίκος ΙΔ. Βλέπετε λοιπόν ότι αυτόν τον βασιλιά που σας φαίνεται τόσο μακρινός, σχεδόν τον αγγίζετε, και ότι τα 189 χρόνια που σας γνωρίζουν από τον θάνατο του είναι ένα μικρό χρονικό διάστημα., για να καλυφθεί και αν υπερκαλυφθεί χρειάζονται τρεις άνθρωποι, εγώ που σας μιλάω, ο θείος μου και ένας ογδοντάχρονος που σχηματίζουμε αλυσίδα. Δεν θα χρειαζόταν ιδιαίτερη μεγάλη ανθρώπινη αλυσίδα για αν φτάσουμε στη νύχτα γέννησης του Ιησού. Τριάντα άνθρωποι πάνω κάτω είναι αρκετοί. Θα θέλατε στο παιδικό σας μαυαλό να σκεφτείτε για λίγο αυτό το πράγμα το τόσο βέβαιο και απλό όσο και αν φαίνεται παράδοξο; Θα καταλάβετε το λάθος στο οποίο μας εξωθεί η συνήθεια μας να θεωρούμε τον εαυτό μας το επίκεντρο του κόσμου. Νομίζουμε ότι η ιστορία αρχίζει και τελειώνει με εμάς. Δεν σκεφτόμαστε ούτε καν ότι δύο άνθρωποι όπως εμείς τοποθετημένοι στη χρονική σειρά τους σχηματίζουν μια μακράς διάρκειας σειρά μέσα στον χρόνο. Ακούστε με καλά μετά από χιλιάδες αιώνες η ανθρωπότητα θα μπορεί να κάνει λόγο για εποχές που ανήκουν στο μακρινό παρελθόν. Την εποχή όμως που βρισκόμαστε σήμερα δεν μπορούμε να πούμε για κανένα ότι ανήκει στο παρελθόν αυτό

➤ Προϋποθέσεις εργασίας με πηγές

- Πληροφορίες για το γενικότερο ιστορικό πλαίσιο και τις συνθήκες που δημιουργήθηκαν οι πηγές
- Να δίνονται τα ερωτούμενα ή ζητούμενα για να γνωρίζουν οι μαθητές τι αναζητούν
- Βιβλιογραφική αναφορά για την προέλευση της πηγής
- Σωστά επιλεγμένες: γλώσσα ανάλογη της ηλικίας και των δεξιοτήτων των μαθητών, οπτικό υλικό (φωτογραφίες, εικόνες, χάρτε ξεκάθρες) Θα πρέπει να εμπεριέχονται στοιχεία που απαντούν στο αρχικό ερώτημα
- Δεν θα πρέπει να είναι υπέρογκο να μην αποσπαστεί η προσοχή τους

➤ Είδη ερωτήσεων με βάση τον Ch Husband (2004: 25)

- Ερωτήσεις απόσπασης πληροφοριακού υλικού, ερωτήσεις κλειστού τύπου
- Ερωτήσεις που εκμαίεουν την κατανόηση και τον στοχασμό: γνώμη, στάση, υποστήριξη γνώμης με βάση άρθρωση ιστορικού λόγου και κατανόηση ιστορικών γεγονότων με βάση εξηγήσεων, ελληλοεξαρτήσεων, ερμηνειών ήδη υπαρχόντων δεδομένων με βάση συγκλίνουσες ερωτήσεις είτε υποθέσεις και προβλέψεις με βάση αποκλίνουσες ερωτήσεις

➤ Τρόποι αξιοποίησης πηγών

- Συνδυασμός ιστορική αφήγησης και πηγής για να απαντήσουν σε ερωτήματα γεγονός που σημαίνει ότι η πηγή περιλαμβάνει ειδικότερες πληροφορίες
- Απάντηση σε ερώτηση λαμβάνοντας υπόψη μόνο τις πληροφορίες της πηγής που σημαίνει ότι η πηγή περιλαμβάνει πληροφορίες που δεν εμπεριέχονται στην ιστορική αφήγηση
- Συγκριτική μελέτη πηγών (αντιφατικές ή διαφορετικές πληροφορίες)
- Αξιολόγηση πηγής με βάση γεγονότα, πράξεις, χρονική αλληλουχία, αιτία-αποτέλεσμα, κίνητρα, υποθέσεις και προβλέψεις γεγονότων

➤ Χρόνος αξιοποίηση πηγών

- Στην αρχή
- Ως ενδιάμεσο
- Στο τέλος

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αποστολίδου, Β. (2008). *Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Γατσωτής, Π. (2005). *Νέες επιστημολογικές και ιστοριογραφικές θεωρήσεις στο χώρο της Ιστορίας και η εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ιστορία των ιστορικών και σχολική ιστορία: μία προσπάθεια σύγκλισης* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρόδος.
- Γατσωτής, Π. (2006). *Ιστορία ΣΤ' δημοτικού*. Αθήνα: Κέδρος
- Δραγώνα, Θ., & Φραγκουδάκη, Α. (2007). *Πρόσθεση όχι αφαίρεση - πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση: η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κάββουρα, Θ. (2000). Από την Επιστημολογία της ιστορίας στη Διδακτική έρευνα. *Νεύσις*, 9(1), 169-186.
- Κάββουρα Θ. (2006) *Οι γυναικείες φωνές στα προγραμματικά κείμενα για την ιστορική, κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση*. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (σσ. 375-395). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κάββουρα, Θ. (2009). Teaching History in Multicultural Environment and Professional Identity: The Case of Greece. *The International Journal of Learning*, 16(11), 179-187.
- Κογκούλη, Π. Ι. (2016). *Η διδασκαλία «συγκρουσιακών θεμάτων» στο μάθημα της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Θεσσαλονίκη
- Κόκκινος, Γ.(2005). *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία*. Αθήνα: Νήσος.
- Κόκκινος, Γ., & Γατσωτής, Π. (2008β). *Η χαρτογράφηση των ερευνητικών πεδίων της Διδακτικής της Ιστορίας στην Ελλάδα από τη Μεταπολίτευση [1974] μέχρι και σήμερα*. Στο Α. Π. Ανδρέου (επιμ.), *Η διδακτική της Ιστορίας στη Ελλάδα και η έρευνα στα Σχολικά εγχειρίδια* (σσ. 363-387). Αθήνα: Μεταίχμιο

- Κωνσταντινίδου, Ε. Φ. (2000). *Η κατασκευή της εθνικής ταυτότητας στα ελληνικά σχολικά βιβλία ιστορίας: μια κριτική κοινωνικοψυχολογική προσέγγιση* (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ψυχολογίας, Θεσσαλονίκη
- Μπονίδης, Κ., & Χοντολίδου, Ε. (1997). *Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: από την ποσοτική Ανάλυση Περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους της Ελλάδας*. Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χουρδάκης (επιμ.), *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και προοπτικές* (σσ. 188-224). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μπονίδης, Κ. (2013). *Προδιαγραφές της εκπαιδευτικής διαδικασίας: Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Μπονίδης, Κ. (2015). *Έρευνα και η αξιολογική έρευνα των σχολικών βιβλίων: Το πεδίο, οι διαστάσεις και το μεθοδολογικό ζήτημα*. Στο Α. Κουλουμπαρίτση (επιμ.), *Το σχολικό βιβλίο* (σσ. 110-142). Αθήνα: Γρηγόρη
- Ξωχέλλης, Π. (2000). *Εισαγωγή στη θεματική του Συνεδρίου*. Στο Α. Γ. Καψάλης, Α. Α. Σιπητάνου & Κ. Θ. Μπονίδης (επιμ.), *Η εικόνα του Άλλου/Γείτονα στα σχολικά βιβλία των Βαλκανικών χωρών*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Μακρυγιάννη, Μ. (2004). *Ο κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παλιννοστούντων και αλλοδαπών νηπίων*. Στο Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη, Μ. Κουγιουρούκη & Π. Στραβάκου (επιμ.), *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Μπουράντας, Ο. (2015). *Η κατασκευή της εθνικής ταυτότητας στην εικονογράφηση των σχολικών βιβλίων του γλωσσικού μαθήματος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Στο Α. Χ. Κουλουμπαρίτση (επιμ.), *Το σχολικό βιβλίο: Σχεδιασμός, διδασκαλία, αξιολόγηση* (σσ. 143-165). Αθήνα: Γρηγόρη
- Τραντάς, Π. (2006). *Εκπαιδευτική έρευνα και στατιστική ανάλυση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: αντιλήψεις και διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο μάθημα της ιστορίας και διερεύνηση του ρόλου και της στάσης τους στην εφαρμογή ερευνητικών διαδικασιών στην τάξη* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρόδος

- Booth, M. (1987). *Ages and concepts: a critique of the Piagetian approach to history teaching*. In C. Portal (ed.), *The history curriculum for teachers*. Lewes: Falmer
- Booth, M. (1993). *History*. In A. King & M. Reiss (eds.), *The Multicultural Dimension of the National Curriculum*. London: Falmer
- Cairns, J. (1989). Some Reflections on Empathy in History. *Teaching History*, 89, 13-18
- Hallam, R. N. (1967). 'Logical thinking in history'. *Educ. Rev.*, 19, 183–202