

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών
Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης

Διδακτορική Διατριβή

**Ιστορική εκπαίδευση στο σχολείο και το μουσείο: Έκφραση
ιστορικής σκέψης μαθητών 13 και 16 ετών σε μουσειακό και
σχολικό περιβάλλον**

Κουσερή Γεωργία

Βόλος 2015

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών
Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης

Διδακτορική Διατριβή
της
Κουσερή Γεωργίας

Ιστορική εκπαίδευση στο σχολείο και το μουσείο: Έκφραση ιστορικής σκέψης μαθητών 13 και 16 ετών σε μουσειακό και σχολικό περιβάλλον

Η ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Η σύνθεση της Τριμελούς Επιτροπής με απόφαση της ειδικής Σύνοψης της Γενικής Συνέλευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας είναι η εξής:

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Νάκου Ειρήνη, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Συνεπιβλέποντες Καθηγητές:

Κόκκινος Γεώργιος, Καθηγητής της Ιστορίας και της Διδακτικής της Ιστορίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Νικονάνου Κλεονίκη, Επίκουρος καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Στην οικογένειά μου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ιστορική εκπαίδευση στο σχολείο και το μουσείο: Έκφραση ιστορικής σκέψης μαθητών 13 και 16 ετών σε μουσειακό και σχολικό περιβάλλον

Σκοπός της παρούσας διατριβής ήταν η διερεύνηση του εάν και κατά πόσον παρατηρούνται διαφορές ως προς την ιστορική σκέψη που εκφράζουν μαθητές, ηλικίας 12-13 και 15-16 ετών, μελετώντας υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος ως ιστορικές πηγές, όταν η εκπαιδευτική αυτή διαδικασία πραγματοποιείται σε σχολικό και σε μουσειακό χώρο. Για τον σκοπό αυτό επιλέχθηκαν να μελετηθούν οι ακόλουθες συνθήκες: Α) Η έκφραση ιστορικής σκέψης από μαθητές σε δύο χώρους, το μουσείο και το σχολείο, Β) Η έκφραση ιστορικής σκέψης από μαθητές σε σχέση με τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης υλικών καταλοίπων: ως φυσικά αντικείμενα, με τη μορφή έντυπης απεικόνισής τους και με τη μορφή ψηφιακής απεικόνισής τους και Γ) Οι αντιλήψεις των μαθητών ως προς την επεξεργασία υλικών καταλοίπων με τις τρεις αυτές μορφές παρουσιάσής τους και ως προς τους δύο χώρους.

Για τη διερεύνηση αυτή, σε θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο αξιοποιήθηκε το έργο σύγχρονων προσεγγίσεων της ιστορικής εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα της «επιστημονικής προσέγγισης» (disciplinary approach) (Asbby, Lee & Shemilt, 2005. Lee, 2005. Seixas 2010. Asbby & Edwards, 2010. Lee, 2011. Shemilt, 2011) και ειδικότερα το έργο για την ερμηνεία της έκφρασης ιστορικής σκέψης σε σχέση με τα υλικά κατάλοιπα στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης (Kriekouki-Nakou, 1996). Για την κατανόηση των αντιλήψεων των μαθητών σε σχέση με τις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων και τα διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα όπου αναπλαισιώνονται αυτά αξιοποιήθηκαν απόψεις της κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης (Wertsch, 1998. Barton, 2008).

Με βάση το ερευνητικό ερώτημα διεξήχθη πιλοτική (N=50 μαθητές) και εμπειρική έρευνα κατά το σχολικό έτος 2009-2010 που συμπεριέλαβε ως Συνολικό Δείγμα 189 μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου, από πέντε σχολικές μονάδες που επισκέφτηκαν δύο μουσεία, ενώ μέρος του δείγματος αυτού (N=78 μαθητές) αποτέλεσε το Δείγμα Συνέντευξης, με σκοπό την εμβάθυνση στη σκέψη και τις αντιλήψεις των μαθητών με βάση τη διεξαγωγή προσωπικών συνεντεύξεων. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα εργαλεία του ερωτηματολογίου, της ημιδομημένης συνέντευξης και της παρατήρησης. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με ποιοτική ανάλυση περιεχομένου.

Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι μαθητές στις περισσότερες απαντήσεις τους εμφανίζονται να κατανοούν την ιστορική διάσταση των υλικών καταλοίπων που μελέτησαν, δηλαδή αναφέρθηκαν στο υλικό κατάλοιπο συνδέοντάς το με το ιστορικό του πλαίσιο με βάση την ανάκληση και χρήση προϋπάρχουσας ιστορικής γνώσης ή τη χρήση σχετικής πληροφορίας. Οι μαθητές εξέφρασαν *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* (την υψηλότερη κατηγορία ιστορικής σκέψης σε σχέση με το σχετικό Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης) σε ένα συγκριτικά μικρό αριθμό των απαντήσεών τους, ένα αποτέλεσμα που φαίνεται να σχετίζεται με την «παραδοσιακή» εκπαίδευση, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές διδάσκονται να αναπαράγουν την ιστορική αφήγηση των σχολικών τους βιβλίων. Παρόλα αυτά, η έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* στις απαντήσεις των μαθητών εμφανίστηκε να επηρεάζεται από τον ιστορικό ή μη ιστορικό χαρακτήρα των ερωτήσεων, από τον τύπο των ασκήσεων που χρησιμοποιήθηκαν αλλά και τον τύπο των υλικών καταλοίπων που μελετήθηκαν. Επομένως, επηρεάστηκε από την εκπαιδευτική προσέγγιση στην οποία βασίστηκαν όλες οι προηγούμενες παράμετροι. Παράγοντες όπως η ηλικία και το φύλο των μαθητών αλλά και το πολιτισμικό κεφάλαιό τους φαίνεται ότι επηρέασαν την έκφραση ιστορικής σκέψης. Η μελέτη υλικών καταλοίπων του παρελθόντος ως φυσικών αντικειμένων στο μουσείο βοήθησε τους μαθητές να αντιληφθούν την ιστορικότητά τους και να εκφράσουν ιστορική σκέψη, παρά το ότι δεν είχαν κάποιου είδους αντίστοιχη συστηματική εκπαιδευτική εμπειρία από τη σχολική τους εκπαίδευση. Όσον αφορά τις αντιλήψεις των μαθητών ως προς τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων του παρελθόντος και τους δύο διαφορετικούς χώρους (σχολείο και μουσείο), τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται τα πλεονεκτήματα της μελέτης υλικών καταλοίπων στο μουσείο, συνδέοντάς τα κυρίως με τις δυνατότητες πρόκλησης ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου και αναπλαισίωσης του αντικειμένου στον ιστορικό χρόνο και χρόνο.

ABSTRACT

History education in the school and the museum: Expression of historical thinking by 13 year-old and 16 year-old students in museum and school environments

The purpose of this study was to investigate whether – and to what extent – there are differences in the expression of historical thinking by students aged 12-13 and 15-16, studying material archeological remains of the past as historical sources in museum and school environments. For this purpose, students' historical thinking was examined in the following conditions: A) in two different environments: museum and school, and B) while working with material archaeological remains presented in three different ways: as physical objects, in the form of printed representations and in the form of digital representations. In addition, C) students' perceptions about the two different environments and the three different forms of representation were examined.

The theoretical and research background of this research was based on contemporary approaches to history education and, more specifically, on the “disciplinary approach” (Asbby, Lee & Shemilt, 2005. Lee, 2005. Seixas 2010. Asbby & Edwards, 2010. Lee, 2011. Shemilt, 2011). The interpretation of students' historical thinking while working with material archaeological remains relates to Nakou (Kriekouki-Nakou, 1996). The study of students' perceptions about the two different environments – museum and school – and the three different forms of presenting material archaeological remains took into consideration the sociocultural approach (Wertsch, 1998. Barton, 2008).

Based on the main research question, pilot (N=50 students) and empirical research was conducted during the school year 2009-2010, with the total sample of 189 high school students (12-13 year-old and 15-16 year-old). In addition, 78 students, a part of the total sample, were interviewed in order to deepen our knowledge over students' historical thinking and perceptions. Data were collected by students' written responses to a questionnaire, students' oral responses during a semi-structured interview, and by the researcher's observation during the whole procedure. Data analysis was conducted by qualitative methods (content analysis).

The findings showed that students, in most of their responses, seemed to have grasped the historic significance of the material remains studied; they referred to them in relation to their historical context on the basis of the recollection and use of pre-existing historical knowledge or the use of the relevant information. Students expressed *Interpretative historical thinking* (the higher category of historical thinking according to this Research relevant Category System) only in a comparative limited number of their responses, a result that seems to relate to their “traditional” education, according to which students were educated to reproduce the historical narrative of their school textbooks.

However, the expression of *Interpretative historical thinking* in a number of students' responses seems to relate to the historical or non-historical character of the questions and tasks and the type of the material archaeological remains studied. Parameters as students' age and/or gender, and socio-cultural background seem to have influenced the expression of historical thinking. The study of material remains as physical objects in the museum helped students express historical thinking, although they did not have any previous relevant educational experience or practice. Regarding students' perceptions about the two different environments and the three different forms of material remains representation findings indicate that students consider that the study of material remains as physical objects in a museum environment offers many potentials such as the induction of historical perspective, the understanding of historical context, and the re-contextualization of remains in historical time and space.

Ευχαριστίες

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στους ανθρώπους που με στήριξαν, σε επιστημονικό και προσωπικό επίπεδο, για την ολοκλήρωση της έρευνάς μου.

Θα ήθελα λοιπόν να ευχαριστήσω θερμά την κυρία Ειρήνη Νάκου, καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας που μου έδωσε πρώτα απ' όλα την ευκαιρία να ασχοληθώ με το συγκεκριμένο θέμα, το οποίο ανταποκρίνεται στα επιστημονικά μου ενδιαφέροντα, και επιπρόσθετα για την αμέριστη στήριξή της και την επιστημονική της συμβολή καθόλη τη διάρκεια εκπόνησης της έρευνας και της διατριβής μου. Ιδιαίτερα ευχαριστώ τον κύριο Γιώργο Κόκκινο, καθηγητή της Ιστορίας και της Διδακτικής της Ιστορίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου μέλος της τριμελούς επιτροπής, για το ενδιαφέρον και την ειλικρινή συνεισφορά του στους προβληματισμούς αυτής της έρευνας. Επίσης, ευχαριστώ θερμά την κυρία Νικονάνου, επίκουρο καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, επίσης μέλος της τριμελούς επιτροπής, για τη συμβολή της στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας.

Είναι πολλές οι οφειλές που πρέπει να αποδώσω στο σημείο αυτό. Πρώτα απ' όλα τους ανθρώπους που με βοήθησαν στενά. Η «σκιώδης» τριμελής επιτροπή της εργασίας μου ήταν η Κατερίνα Περιστεράκη, η Αγγελική Τσέτη και ο Μιχάλης Κατσιμπάρδης, τους οποίους ευχαριστώ για την επιστημονική και φιλική συμπαράστασή τους στο «ταξίδι της αποξένωσης» που έζησα στο χρόνο εκπόνησης της διατριβής μου. Στο σημείο αυτό οφείλω να ευχαριστήσω την υπηρεσία μου η οποία μου παρείχε τρεισήμισι χρόνια εκπαιδευτική άδεια δίνοντάς μου τη δυνατότητα διεξάγοντας την έρευνά μου αναπόσπαστη από το εκπαιδευτικό μου έργο και ειδικότερα τον Προϊστάμενο του 4^{ου} Γραφείου Β' Αθήνας κύριο Γιάννη Μαρκότση για την υποστήριξη και τις πολύτιμες συμβουλές του.

Θεωρώ ότι πρέπει να ευχαριστήσω, επίσης, και όσους παραμέλησα αρκετά προκειμένου να πραγματοποιηθεί αυτή η εργασία. Ευχαριστίες οφείλω στους γονείς μου, Μαρία και Λουκά, γιατί με έμαθαν όσο κανείς άλλος να έχω υπομονή και επιμονή για τους στόχους μου. Κυρίως, όμως, τον σύντροφό μου Απόστολο και τους γιους μου Νίκο και Λουκά για την κατανόηση που μου έδειξαν, ειδικά τα τελευταία χρόνια της επίπονης συγγραφής της εργασίας μου. Ευχαριστώ και τους φίλους μου που αν και στερήθηκα τη συχνή τους συνάφεια αυτοί συνέχισαν να νοιάζονται και να ενδιαφέρονται για εμένα.

Κλείνοντας, ιδιαίτερες ευχαριστίες αρμόζουν στους συναδέλφους μου εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι «άνοιξαν» τις αίθουσές τους και με βοήθησαν αλόγιστα στην συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Διέθεσαν χρόνο, πολύτιμες πληροφορίες και με συντρόφευσαν στους μουσειακούς χώρους με μεγάλη προθυμία. Κυρίως, όμως, η μεγαλύτερη οφειλή απευθύνεται στους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνά μου οι οποίοι μου εμπιστεύτηκαν τις σκέψεις τους και τις απόψεις τους για το παρελθόν, την ιστορία και τα υλικά κατάλοιπα, βοηθώντας με να κατανοήσω το πώς συλλογίζονται και σκέφτονται σε σχέση με το παρελθόν. Σεβόμενη τις απόψεις τους διατηρώ την ευθύνη για το αποτέλεσμα της παρούσας μελέτης.

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη	3
Abstract	4
Ευχαριστίες	5
Πίνακας Περιεχομένων	7
Κατάλογος Πινάκων	17
Κατάλογος Εικόνων	23

Κεφάλαιο 1ο: Εισαγωγή

1.1. Σύντομη περιγραφή της έρευνας	25
1.2. Εντοπισμός του ερευνητικού προβλήματος	25
1.3. Αιτιολόγηση της επιλογής του θέματος	34
1.4. Το μεθοδολογικό σχέδιο της ερευνητικής διαδικασίας	35
1.5. Σημασία της έρευνας για την εκπαίδευση	38
1.6. Περιορισμοί της έρευνας	39
1.7. Δομή της διατριβής	41

Κεφάλαιο 2ο: Θεωρητική Επισκόπηση

2.1. Εισαγωγή	43
2.2. Ιστορική εκπαίδευση, σχολείο και μουσείο	43
2.2.1. Ιστορική παιδεία και ιστορική εκπαίδευση	44
2.2.2. Σύγχρονες απόψεις για την ιστορική εκπαίδευση	47
2.2.2.1. Ιστορική εκπαίδευση ως διαδικασία μάθησης	48
2.2.2.2. Ιστορική εκπαίδευση ως διδακτική μεθοδολογία	51
2.2.2.3. Ιστορική εκπαίδευση ως προς τους χώρους όπου πραγματοποιείται (σχολείο και μουσείο)	56
2.2.3. Σύνοψη	58
2.3. Ιστορική σκέψη και υλικά κατάλοιπα	59
2.3.1. Σύγχρονες απόψεις για την έννοια της ιστορικής σκέψης	60
2.3.2. Ιστορική σκέψη σε σχέση με τη μελέτη υλικών καταλοίπων	63
2.3.3. Παράμετροι της ιστορικής σκέψης σε σχέση με τη μελέτη υλικών καταλοίπων	65
2.3.3.1. Ιστορικές «πραγματικότητες» (πραγματικό και ιστορικό παρελθόν)	65
2.3.3.2. Ιστορικές διαδικασίες αναδόμησης του παρελθόντος	69
2.3.4. Κατανόηση της έκφρασης ιστορικής σκέψης με βάση τη χρήση υλικών καταλοίπων του παρελθόντος	73
2.3.5. Τύποι έκφρασης ιστορικής σκέψης	75

2.3.6. Σύνοψη	77
2.4. Αναπλαισίωση υλικών καταλοίπων και ιστορική σκέψη	78
2.4.1. Διαδικασία αναπλαισίωσης των υλικών καταλοίπων από το αρχικό περιβάλλον	78
2.4.2. Απόψεις για την ερμηνεία των υλικών καταλοίπων σε σχέση με την αναπλαισίωσή του ..	81
2.4.2.1. Απόψεις για την ερμηνεία των υλικών καταλοίπων	81
2.4.2.2. Αρχαιολογική ερμηνεία.....	82
2.4.2.3. Ιστορική ερμηνεία	83
2.4.2.4. Ερμηνεία με βάση τις απόψεις της Κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης	86
2.4.3. Σύνοψη	92
2.5. Εκπαιδευτικός χώρος, μορφές παρουσίασης υλικών καταλοίπων και ιστορική σκέψη	92
2.5.1. Δυνατότητες και περιορισμοί έκφρασης ιστορικής σκέψης σε σχέση με την αναπλαισίωση υλικών καταλοίπων στο σχολικό περιβάλλον.....	93
2.5.1.1. Αναπλαισίωση ως προς τη μορφή παρουσίασης.....	93
2.5.1.2. Αναπλαισίωση υλικών καταλοίπων του παρελθόντος στο σχολείο ως προς το χρόνο	96
2.5.1.3. Χαρακτήρας και σκοπός της αναπλαισίωσης υλικών καταλοίπων του παρελθόντος στο σχολικό περιβάλλον	97
2.5.1.4. Αναπλαισίωση υλικών καταλοίπων του παρελθόντος στο σχολείο ως προς τον χώρο	99
2.5.1.5. Σύνοψη	105
2.5.2. Δυνατότητες και περιορισμοί ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με την αναπλαισίωση των υλικών καταλοίπων του παρελθόντος στο μουσείο	106
2.5.2.1. Αναπλαισίωση υλικών καταλοίπων του παρελθόντος στο μουσείο ως προς τη μορφή παρουσίασης.....	106
2.5.2.2. Αναπλαισίωση υλικών καταλοίπων του παρελθόντος στο μουσείο ως προς τον χρόνο	108
2.5.2.3. Χαρακτήρας και σκοπός αναπλαισίωσης των υλικών καταλοίπων του παρελθόντος στο μουσειακό περιβάλλον.....	110
2.5.2.4. Αναπλαισίωση υλικών καταλοίπων του παρελθόντος στο μουσείο ως προς τον χώρο	112
2.5.2.5. Σύνοψη	120
2.6. Το ερευνητικό υπόβαθρο.....	121
2.6.1. Έρευνες για την ιστορική σκέψη.....	121
2.6.1.1. Έρευνα για την ιστορική σκέψη στην Ελλάδα.....	122
2.6.1.2. Έρευνα για την ιστορική εκπαίδευση διεθνώς.....	125
2.6.2. Έρευνες άλλων επιστημονικών τομέων σχετικές με τη χρήση υλικών καταλοίπων και τη μάθηση στο μουσειακό χώρο.....	138
2.6.3. Σύνοψη για τις επιδράσεις στην έρευνα	141

Κεφάλαιο 3ο: Η μέθοδος

3.1. Εισαγωγή.....	143
---------------------------	------------

3.2. Το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας.....	143
3.2.1. Το αρχικό σχέδιο της έρευνας.....	145
3.2.2. Η πιλοτική έρευνα.....	146
3.2.3. Βασικές αποφάσεις για την κύρια έρευνα.....	152
3.2.4. Το μεθοδολογικό σχέδιο της έρευνας.....	155
3.3. Η συλλογή των δεδομένων.....	156
3.3.1. Το δείγμα – σχολεία και σχολικές ομάδες.....	156
3.3.2. Οι χώροι.....	161
3.3.2.1. Παρουσίαση των σχολικών χώρων.....	161
3.3.2.2. Οι Μουσειακοί χώροι και τα υπό μελέτη αντικείμενα.	169
3.3.3. Τα ερευνητικά στάδια και οι αντίστοιχες Ασκήσεις.....	183
3.3.3.1. Τα τρία ερευνητικά στάδια.....	183
3.3.3.2. Οι Ασκήσεις κατά τα τρία ερευνητικά στάδια.....	183
3.3.4. Τα ερευνητικά εργαλεία.....	184
3.3.4.1. Το Ερωτηματολόγιο.....	184
3.3.4.2. Η Ημιδομημένη Συνέντευξη.....	190
3.3.4.3. Η Παρατήρηση.....	194
3.4. Η τελική διαδικασία συλλογής των δεδομένων.....	195
3.4.1. Η διαδικασία συλλογής γραπτών δεδομένων με το Ερωτηματολόγιο.....	196
3.4.2. Η διαδικασία συλλογής δεδομένων με Παρατήρηση.....	199
3.4.3. Η διαδικασία συλλογής προφορικών δεδομένων με Συνεντεύξεις.....	200
3.4.4. Εκπαιδευτικές διαδικασίες μετά την ολοκλήρωση της έρευνας.....	202
3.5. Η Κωδικοποίηση των δεδομένων.....	204
3.6. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της συλλογής των δεδομένων.....	205
3.7. Σύνοψη.....	207

Κεφάλαιο 4ο: Τα Συστήματα Κατηγοριών Ανάλυσης και η ανάλυση των δεδομένων

4.1. Εισαγωγή.....	209
4.2. Βασικές αποφάσεις ως προς την ανάλυση των δεδομένων.....	209
4.2.1. Το σχέδιο της ανάλυσης.....	209
4.2.2. Βασικές επιλογές και διαδικασία ανάλυσης.....	213
4.3. Τα Συστήματα Κατηγοριών Ανάλυσης των δεδομένων του Ερωτηματολογίου.....	214
4.3.1. Το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης της ιστορικής σκέψης.....	215
4.3.2. Το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των ερωτημάτων των μαθητών ως προς τον τύπο και την κατηγορία σκέψης.....	219
4.3.3. Το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων (φυσικό υλικό αντικείμενο, έντυπη	

απεικόνιση, ψηφιακή απεικόνιση), και ως προς τους δύο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς χώρους (σχολείο και μουσείο).	221
4.3.4. Η ανάλυση των δεδομένων ως προς την αρχική πρόσληψη των υλικών καταλοίπων	231
4.3.5. Η ανάλυση των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τις απαιτούμενες πηγές	232
4.4. Το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των δεδομένων της Συνέντευξης	233
4.5. Το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των δεδομένων της Παρατήρησης	236
4.6. Η ανάλυση των δεδομένων του Ερωτηματολογίου	237
4.6.1. Η ανάλυση της ιστορικής σκέψης	237
4.6.2. Η ανάλυση των ερωτημάτων των μαθητών	244
4.6.3. Η ανάλυση των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τους δύο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς χώρους και τις τρεις μορφές παρουσίας των υλικών μαρτυριών	246
4.7. Η ανάλυση των δεδομένων της Συνέντευξης	252
4.8. Η ανάλυση των δεδομένων της Παρατήρησης	257
4.9. Δείγμα ανάλυσης των δεδομένων του Ερωτηματολογίου σε σχέση με τα δεδομένα της Συνέντευξης και της Παρατήρησης	258
4.10. Σύνοψη	273

Κεφάλαιο 5ο. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης

5.1. Εισαγωγή	275
5.2. Έκφραση ιστορικής σκέψης	276
5.2.1. Έκφραση ιστορικής σκέψης και περιγραφή υλικών καταλοίπων	277
5.2.1.1. Έκφραση ιστορικής σκέψης και περιγραφή υλικών καταλοίπων με βάση την ανάλυση των απαντήσεων του Συνολικού Δείγματος (N=189) στην Ερώτηση 1β του Ερωτηματολογίου	278
5.2.1.2. Έκφραση ιστορικής σκέψης και περιγραφή υλικών καταλοίπων με βάση την ανάλυση των απαντήσεων του Δείγματος της Συνέντευξης (N=78) στην Ερώτηση 1β του Ερωτηματολογίου	285
5.2.1.3. Γενικά συμπεράσματα ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με την περιγραφή υλικών καταλοίπων	286
5.2.2. Έκφραση Ιστορικής σκέψης και σημασία των υλικών καταλοίπων	287
5.2.2.1. Έκφραση ιστορικής σκέψης και σημασία υλικών καταλοίπων με βάση την ανάλυση των απαντήσεων όλου του δείγματος (N=189) στην Ερώτηση 2α του Ερωτηματολογίου	288
5.2.2.2. Έκφραση ιστορικής σκέψης και σημασία υλικών καταλοίπων με βάση την ανάλυση των γραπτών απαντήσεων του Δείγματος της Συνέντευξης (N=78) στην Ερώτηση 2α του Ερωτηματολογίου	293

5.2.2.3. Γενικά συμπεράσματα ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με τη σημασία υλικών καταλοίπων με βάση την ανάλυση των γραπτών απαντήσεων του Ερωτηματολογίου.	295
5.2.2.4. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των προφορικών δεδομένων της Συνέντευξης ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με τη σημασία υλικών καταλοίπων.	296
5.2.2.5. Συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων της ανάλυσης των γραπτών απαντήσεων του Δείγματος της Συνέντευξης στις Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου με τα αποτελέσματα της ανάλυσης των προφορικών απαντήσεων που έδωσαν οι ίδιοι μαθητές κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης	298
5.2.2.6. Γενικά συμπεράσματα ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με τη σημασία υλικών καταλοίπων	304
5.2.3. Έκφραση ιστορικής σκέψης και η έννοια της αλλαγής της χρήσης και σημασίας των υλικών καταλοίπων στον χρόνο.....	305
5.2.3.1. Έκφραση ιστορικής σκέψης και η έννοια της αλλαγής της χρήσης και σημασίας των υλικών καταλοίπων στον χρόνο, με βάση την ανάλυση των απαντήσεων του Συνολικού Δείγματος (N=189) στην Ερώτηση 2β του Ερωτηματολογίου.....	306
5.2.3.2. Έκφραση ιστορικής σκέψης και η έννοια της αλλαγής της χρήσης και σημασίας των υλικών καταλοίπων στον χρόνο, με βάση την ανάλυση των γραπτών απαντήσεων του Δείγματος της Συνέντευξης (N=78) στην Ερώτηση 2β του Ερωτηματολογίου.....	310
5.2.3.3. Γενικά συμπεράσματα ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με την έννοια της αλλαγής της χρήσης και σημασίας των υλικών καταλοίπων στον χρόνο, με βάση την ανάλυση των γραπτών απαντήσεων του Ερωτηματολογίου.	312
5.2.3.4. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των προφορικών δεδομένων της Συνέντευξης (N=78), ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με την έννοια της αλλαγής της χρήσης και σημασίας των υλικών καταλοίπων στον χρόνο.....	313
5.2.3.5. Συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων της ανάλυσης των γραπτών δεδομένων του Ερωτηματολογίου με τα αποτελέσματα της ανάλυσης των προφορικών δεδομένων της Συνέντευξης, ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με την έννοια της αλλαγής της χρήσης και σημασίας των υλικών καταλοίπων στον χρόνο.....	314
5.2.3.6. Γενικά συμπεράσματα ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με την έννοια της αλλαγής της χρήσης και σημασίας των υλικών καταλοίπων στον χρόνο	319
5.2.4. Έκφραση ιστορικής σκέψης και διατύπωση ερωτημάτων σε σχέση με τη μελέτη υλικών καταλοίπων	320

5.2.4.1. Έκφραση ιστορικής σκέψης και διατύπωση ερωτημάτων, με βάση την ανάλυση των απαντήσεων του Συνολικού Δείγματος (N=189) στην Ερώτηση 3α του Ερωτηματολογίου.....	321
5.2.4.2. Έκφραση ιστορικής σκέψης και διατύπωση ερωτημάτων, με βάση την ανάλυση των απαντήσεων του Δείγματος της Συνέντευξης (N=78) στην Ερώτηση 3α του Ερωτηματολογίου.....	326
5.2.4.3. Γενικά συμπεράσματα ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης και τη διατύπωση ερωτημάτων με βάση την ανάλυση των γραπτών απαντήσεων του Ερωτηματολογίου.....	327
5.2.4.4. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των προφορικών δεδομένων της Συνέντευξης (N=87), ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης και τη διατύπωση ερωτημάτων	328
5.2.4.5. Γενικά συμπεράσματα ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με τη διατύπωση ερωτημάτων με βάση την ανάλυση γραπτών και προφορικών απαντήσεων	337
5.3. Ιστορική σκέψη και ηλικία.....	339
5.3.1. Έκφραση ιστορικής σκέψης και ηλικία	340
5.3.2. Γενικά συμπεράσματα ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με την ηλικία.. ..	349
5.4. Διαφορετικά υλικά κατάλοιπα και ιστορική σκέψη	351
5.4.1. Διαφορετικά υλικά κατάλοιπα, φύλο και ηλικία των μαθητών ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης	351
5.4.2. Διαφορετικά υλικά κατάλοιπα και κατηγορίες ιστορικής σκέψης.....	355
5.4.3. Γενικά συμπεράσματα ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με τον Τύπο του υλικού καταλοίπου	361
5.5. Διαφορετικές ερωτήσεις και κατηγορίες ιστορικής σκέψης	362
5.5.1. Γενικά συμπεράσματα ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με τον Τύπο των Ερωτήσεων	365
5.6. Οι αντιλήψεις των μαθητών ως προς τις Δυνατότητες και τους Περιορισμούς της μελέτης υλικών καταλοίπων σε σχέση με τρεις διαφορετικές μορφές παρουσιάσής τους και δύο διαφορετικούς χώρους	366
5.6.1. Οι αντιλήψεις των μαθητών ως προς τις Δυνατότητες και τους Περιορισμούς της μελέτης υλικών καταλοίπων σε σχέση με τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης υλικών καταλοίπων	366
5.6.1.1. Οι αντιλήψεις των μαθητών ως προς τις Δυνατότητες των τριών μορφών παρουσίασης υλικών καταλοίπων, με βάση τις Ερωτήσεις 4α, 4β και 4γ του Ερωτηματολογίου.....	368

5.6.1.2. Οι αντιλήψεις των μαθητών ως προς τους Περιορισμούς των τριών μορφών παρουσίας υλικών καταλοίπων, με βάση τις Ερωτήσεις 4α, 4β και 4γ του Ερωτηματολογίου.....	376
5.6.1.3. Οι αντιλήψεις των μαθητών ως προς τις Δυνατότητες και τους Περιορισμούς των τριών μορφών παρουσίας υλικών καταλοίπων, με βάση την Ερώτηση 6α του Ερωτηματολογίου.....	385
5.6.1.4. Γενικά συμπεράσματα για τις αντιλήψεις των μαθητών ως προς τις Δυνατότητες και τους Περιορισμούς των τριών μορφών παρουσίας υλικών καταλοίπων	391
5.6.2. Οι αντιλήψεις των μαθητών ως προς τις Δυνατότητες και τους Περιορισμούς της μελέτης υλικών καταλοίπων σε σχέση με τους δύο διαφορετικούς χώρους, μουσείο και σχολείο.....	392
5.6.2.1. Οι αντιλήψεις των μαθητών ως προς τις Δυνατότητες των δύο διαφορετικών χώρων, με βάση τις Ερωτήσεις 5α, 5β του Ερωτηματολογίου	393
5.6.2.2. Οι αντιλήψεις των μαθητών ως προς τους Περιορισμούς των δύο διαφορετικών χώρων, με βάση τις Ερωτήσεις 5α, 5β του Ερωτηματολογίου	402
5.6.2.3. Οι αντιλήψεις των μαθητών ως προς τις Δυνατότητες και τους Περιορισμούς των δύο διαφορετικών χώρων, με βάση την Ερώτηση 6β του Ερωτηματολογίου	411
5.6.2.4. Γενικά συμπεράσματα για τις αντιλήψεις των μαθητών ως προς τις Δυνατότητες και τους Περιορισμούς των δύο διαφορετικών χώρων	415
5.6.3. Σύνοψη συμπερασμάτων για τις αντιλήψεις των μαθητών ως προς τις Δυνατότητες και τους Περιορισμούς των τριών μορφών παρουσίας των υλικών καταλοίπων και των δύο χώρων.	417
5.7. Παρατηρήσεις ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών κατά τα στάδια συλλογής δεδομένων με βάση το εργαλείο της παρατήρησης	418
5.7.1. Παρατηρήσεις ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών κατά τη συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου.....	419
5.7.1.1. Παρατηρήσεις ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών σε σχέση με τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους.....	419
5.7.1.2. Παρατηρήσεις ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών σε σχέση με τη μορφή παρουσίας των υλικών καταλοίπων	427
5.7.2. Παρατηρήσεις ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης.....	430
5.7.3. Γενικά συμπεράσματα με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων της Παρατήρησης	434
5.8. Σύνοψη της συζήτησης των αποτελεσμάτων της ανάλυσης	435

Κεφάλαιο 6ο. Συμπεράσματα

6.1. Εισαγωγή.....	437
6.2. Σύνοψη της Έρευνας.....	437
6.3. Σύνοψη των ευρημάτων της Έρευνας.....	438
6.3.1. Έκφραση ιστορικής σκέψης που εξέφρασαν μαθητές, ηλικίας 12-13 και 15-16 ετών, μελετώντας υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος ως ιστορικές μαρτυρίες στο σχολείο και το μουσείο.....	439
6.3.2. Αντιλήψεις των μαθητών για τον εκπαιδευτικό χώρο μελέτης και τις διαφορετικές μορφές παρουσίας των υλικών καταλοίπων. Σύνδεση με την έκφραση ιστορικής σκέψης.....	448
6.4. Η σημασία της διατριβής για την έρευνα τη σχετική με την ιστορική εκπαίδευση στο σχολείο και το μουσείο και σχετικές προτάσεις προς περαιτέρω μελλοντική διερεύνηση.....	452
6.4.1. Συμβολή της έρευνας στην προώθηση του ερευνητικού πεδίου της ιστορικής εκπαίδευσης στο σχολείο και το μουσείο.....	452
6.4.2. Επισήμανση νέων ερωτημάτων που προέκυψαν προς περαιτέρω μελλοντική διερεύνηση.....	457

Βιβλιογραφία.....	459
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	459
Ξενόγλωσση Μεταφρασμένη Βιβλιογραφία	471
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	474

Παραρτήματα	493
--------------------------	------------

Παράρτημα Α.....	495
A.1. Παρατηρήσεις στο επίπεδο της πιλοτικής έρευνας	496
A.1.1. Παρατήρηση σχολικής ομάδας κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας	496
A.1.2. Παρατήρηση εκπαιδευτικής επίσκεψης σχολικής ομάδας Α' Γυμνασίου στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο.	497
A.1.3. Παρατήρηση εκπαιδευτικής επίσκεψης σχολικής ομάδας Γ' Γυμνασίου στο Ιστορικό Μουσείο της Αθήνας	498
A.2. Ερωτηματολόγιο της πιλοτικής έρευνας	499
A. 3. Ο οδηγός της Ημιδομημένης Συνέντευξης της πιλοτικής έρευνας	503
A.4. Ενδεικτικές Συνεντεύξεις της πιλοτικής έρευνας.....	504

Παράρτημα Β.....	511
B.1. Έντυπο της έγγραφης ενημέρωσης των γονέων και δήλωση συμμετοχής στην έρευνα	512

B.2. Ερωτηματολόγιο της κυρίως έρευνας	513
B.3. Ο οδηγός της Ημιδομημένης Συνέντευξης της κυρίως έρευνας.....	517
B.4. Έντυπο του Ημερολογίου Παρατήρησης της κυρίως έρευνας	518
B.5. Ενδεικτικά δεδομένα Συνεντεύξεων της κυρίως έρευνας	519
Παράρτημα Γ	527
Γ.1. Το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης της ιστορικής σκέψης	528
Γ.2. Το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των ερωτημάτων, ως προς τον τύπο και την κατηγορία ιστορικής σκέψης	529
Γ.3. Το κοινό Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της μελέτης υλικών καταλοίπων και ως προς τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίας των υλικών καταλοίπων και ως προς τους δύο διαφορετικούς χώρους.....	530
Παράρτημα Δ	531
Δ.1. Αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων έκφρασης ιστορικής σκέψης σε σχέση με την ηλικία για το Δείγμα των Συνεντεύξεων (N=78)	532
Δ.2. Αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων έκφρασης ιστορικής σκέψης σε σχέση με τον τύπο υλικού καταλοίπου για το Συνολικό Δείγμα της έρευνας (N=189)	538
Παράρτημα Ε	545
Ε.1. Εκπαιδευτική δραστηριότητα μετά τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου στο Μουσείο της Αρχαίας Αγοράς.....	546
Ε.2. Εκπαιδευτική δραστηριότητα μετά την έρευνα μαθητών Α΄ Γυμνασίου με βάση τα ερωτήματά τους για τη μελέτη ενός οστράκου	551
Ε.3. Εκπαιδευτική δραστηριότητα μετά την έρευνα μαθητών Α΄ Λυκείου με βάση τα ερωτήματά τους για τη μελέτη ενός οστράκου	558

Κατάλογος Πινάκων

- Πίνακας 2.1. Τα χαρακτηριστικά των τύπων «Ιστορική σκέψη» και «Μη Ιστορική σκέψη».
- Πίνακας 2.2. Το πενταδικό σύστημα του Burke για την κατανόηση της ανθρώπινης δράσης σε αντιστοιχία με τις παραμέτρους διερεύνησης της παρούσας μελέτης.
- Πίνακας 3.1. Το Ερωτηματολόγιο της πιλοτικής έρευνας.
- Πίνακας 3.2. Η διάταξη των ασκήσεων στην πιλοτική έρευνα, ανά ομάδα μαθητών.
- Πίνακας 3.3. Ο οδηγός της Ημιδομημένης Συνέντευξης.
- Πίνακας 3.4. Η σειρά εφαρμογής των τριών διαφορετικών Ασκήσεων ανά σχολική ομάδα κατά την κύρια έρευνα.
- Πίνακας 3.5. Τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα.
- Πίνακας 3.6. Οι σχολικές ομάδες που συμμετείχαν στην έρευνα, με τους αντίστοιχους κωδικούς, ανά σχολική τάξη, αριθμό τμημάτων και αριθμό μαθητών.
- Πίνακας 3.7. Οι σχολικές ομάδες και τα αντίστοιχα μουσεία στα οποία διεξήχθη η έρευνα.
- Πίνακας 3.8. Οι σχολικές ομάδες που συμμετείχαν στην έρευνα, τα μουσεία και η χρονική περίοδος της επίσκεψης.
- Πίνακας 3.9. Ο οδηγός της Ημιδομημένης Συνέντευξης.
- Πίνακας 3.10. Κατανομή των μαθητών του Συνολικού Δείγματος (N-189) ως προς το φύλο.
- Πίνακας 3.11. Κατανομή των μαθητών του Συνολικού Δείγματος (N-189) ως προς τη σχολική τάξη.
- Πίνακας 3.12. Κατανομή των προς μελέτη αντικειμένων ανά αριθμό μαθητών.
- Πίνακας 3.13. Κατανομή των μαθητών του Δείγματος που πέρασαν από συνέντευξη ως προς το φύλο.
- Πίνακας 3.14. Κατανομή των μαθητών του Δείγματος που πέρασαν από συνέντευξη ως προς τη βαθμίδα φοίτησής τους στο σχολείο.
- Πίνακας 3.15. Κατανομή των προς επεξεργασία αντικειμένων ανά αριθμό μαθητών που συμμετείχαν στη Συνέντευξη.
- Πίνακας 4.1. Το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης της ιστορικής σκέψης .
- Πίνακας 4.2. Η κωδικοποίηση 1^{ης} και 2^{ης} τάξης των ερωτημάτων που περιελάμβαναν οι απαντήσεις των μαθητών στην Ερώτηση 3^α.
- Πίνακας 4.3. Η σύνδεση της κωδικοποίησης 2^{ης} τάξης των ερωτημάτων που περιελάμβαναν οι απαντήσεις των μαθητών στην Ερώτηση 3α. με το σύστημα κατηγοριών ανάλυσης της ιστορικής σκέψης.
- Πίνακας 4.4. Το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των ερωτημάτων, ως προς τον τύπο και την κατηγορία σκέψης.
- Πίνακας 4.5. Η κωδικοποίηση 1^{ης} και 2^{ης} τάξης τμημάτων ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των μαθητών στην Ερώτηση 4α., σχετικά με τα πλεονεκτήματα ιστορικής μελέτης υλικού καταλοίπου σε έντυπη απεικόνιση.
- Πίνακας 4.6. Η κωδικοποίηση 1^{ης} και 2^{ης} τάξης τμημάτων ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των μαθητών στην Ερώτηση 4α., σχετικά με τα μειονεκτήματα μελέτης υλικού καταλοίπου σε έντυπη απεικόνιση.
- Πίνακας 4.7. Η κωδικοποίηση 1^{ης} και 2^{ης} τάξης τμημάτων ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των μαθητών στην Ερώτηση 4β., σχετικά με τα πλεονεκτήματα μελέτης υλικού καταλοίπου σε ψηφιακή απεικόνιση.
- Πίνακας 4.8. Η κωδικοποίηση 1^{ης} και 2^{ης} τάξης τμημάτων ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των μαθητών στην Ερώτηση 4β., σχετικά με τα μειονεκτήματα μελέτης υλικού καταλοίπου σε ψηφιακή απεικόνιση.
- Πίνακας 4.9. Η κωδικοποίηση 1^{ης} και 2^{ης} τάξης τμημάτων ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των μαθητών στην Ερώτηση 4γ., σχετικά με τα πλεονεκτήματα μελέτης υλικού καταλοίπου ως φυσικού υλικού αντικειμένου.
- Πίνακας 4.10. Η κωδικοποίηση 1^{ης} και 2^{ης} τάξης τμημάτων ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των μαθητών στην Ερώτηση 4γ., σχετικά με τα μειονεκτήματα μελέτης υλικού καταλοίπου ως φυσικού υλικού αντικειμένου.
- Πίνακας 4.11. Η κωδικοποίηση 1^{ης} και 2^{ης} τάξης τμημάτων ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των μαθητών στην Ερώτηση 5α., σχετικά με τα πλεονεκτήματα μελέτης υλικών καταλοίπων στον χώρο του σχολείου.
- Πίνακας 4.12. Η κωδικοποίηση 1^{ης} και 2^{ης} τάξης τμημάτων ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από

- τις απαντήσεις των μαθητών στην Ερώτηση 5α., σχετικά με τα μειονέκτημα μελέτης υλικών καταλοίπων στον χώρο του σχολείου.
- Πίνακας 4.13. Η κωδικοποίηση 1^{ης} και 2^{ης} τάξης τμημάτων ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των μαθητών στην Ερώτηση 5β., σχετικά με τα πλεονεκτήματα μελέτης υλικών καταλοίπων στον χώρο του μουσείου.
- Πίνακας 4.14. Η κωδικοποίηση 1^{ης} και 2^{ης} τάξης τμημάτων ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των μαθητών στην Ερώτηση 5β., σχετικά με τα μειονεκτήματα μελέτης υλικών καταλοίπων στο χώρο του μουσείου.
- Πίνακας 4.15. Το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της μελέτης υλικών καταλοίπων σε σχέση με τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασής τους.
- Πίνακας 4.16. Το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της μελέτης υλικών καταλοίπων σε σχέση με τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους.
- Πίνακας 4.17. Το κοινό Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της μελέτης υλικών καταλοίπων α) ως προς τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων και β) ως προς τους δύο διαφορετικούς χώρους.
- Πίνακας 4.18. Η κωδικοποίηση 1^{ης} και 2^{ης} τάξης των λέξεων/φράσεων που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση 1α.
- Πίνακας 4.19. Η κωδικοποίηση 1^{ης} και 2^{ης} τάξης τμημάτων ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των μαθητών στην Ερώτηση 3β., ως προς τις απαιτούμενες πηγές για τη λύση των ερωτημάτων τους.
- Πίνακας 5.1. Ο Τύπος Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές του Συνολικού Δείγματος (N=189) στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 1β, *«Πώς θα περιέγραφε το αντικείμενο σε έναν φίλο σου;»* κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης υλικών καταλοίπων και ως προς τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους.
- Πίνακας 5.2. Οι Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές του Συνολικού Δείγματος (N=189) στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 1β *«Πώς θα περιέγραφε το αντικείμενο σε έναν φίλο σου;»*, κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, σε σχέση με τους δύο διαφορετικούς χώρους και τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων.
- Πίνακας 5.3. Οι Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές του Δείγματος της Συνέντευξης (N=78) στις γραπτές απαντήσεις τους στην Ερώτηση 1β., *«Πώς θα περιέγραφε το αντικείμενο σε έναν φίλο σου;»*, κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, σε σχέση με τους δύο διαφορετικούς χώρους και τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων.
- Πίνακας 5.4. Ο Τύπος Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές του Συνολικού Δείγματος (N=189) στις γραπτές απαντήσεις τους στην Ερώτηση 2α, *«Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;»* κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης υλικών καταλοίπων και ως προς τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους.
- Πίνακας 5.5. Οι Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές του Συνολικού Δείγματος (N=189) στις γραπτές απαντήσεις τους στην Ερώτηση 2α., *«Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;»* κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης υλικών καταλοίπων και ως προς τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους.
- Πίνακας 5.6. Οι Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές του Δείγματος της Συνέντευξης (N=78) στις γραπτές απαντήσεις τους στην Ερώτηση 2α., *«Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;»*, κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, σε σχέση με τους δύο διαφορετικούς χώρους και τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων.
- Πίνακας 5.7. Ο Τύπος της Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές στις προφορικές απαντήσεις τους κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης στην Ερώτηση 2α., *«Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;»*.

- Πίνακας 5.8. Οι Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές στις προφορικές απαντήσεις τους κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης στην Ερώτηση 2α., *«Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;»*.
- Πίνακας 5.9. Τα αποτελέσματα της συγκριτικής ανάλυσης των προφορικών δεδομένων της Συνέντευξης με τα αντίστοιχα γραπτά δεδομένα του Ερωτηματολογίου σε σχέση με την Ερώτηση 2α.
- Πίνακας 5.10. Οι Τύποι Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές του Συνολικού Δείγματος (N=189) στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 2β., *«Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;»*, κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης υλικών καταλοίπων και ως προς τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους.
- Πίνακας 5.11. Οι Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές του Συνολικού Δείγματος (N=189) στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 2β., *«Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;»*, ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης και ως προς τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους.
- Πίνακας 5.12. Οι Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι 78 μαθητές του Δείγματος της Συνέντευξης στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 2β., *«Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;»* ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης των καταλοίπων και ως προς τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους.
- Πίνακας 5.13. Ο Τύπος της Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές στις προφορικές απαντήσεις τους κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης στην Ερώτηση 2β., *«Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;»*.
- Πίνακας 5.14. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των προφορικών απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης ως προς τις κατηγορίες σκέψης, σε σχέση με την Ερώτηση 2β., *«Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;»*.
- Πίνακας 5.15. Τα αποτελέσματα της συγκριτικής ανάλυσης των προφορικών δεδομένων της Συνέντευξης με τα αντίστοιχα γραπτά δεδομένα του Ερωτηματολογίου, σε σχέση με την Ερώτηση 2β., *«Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;»*.
- Πίνακας 5.16. Ο Τύπος Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές του Συνολικού Δείγματος (N=189) στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 3α., *«Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;»* ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων και τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους.
- Πίνακας 5.17. Οι Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές του Συνολικού Δείγματος (N=189) στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 3α., *«Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;»* ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης και τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους.
- Πίνακας 5.18. Οι Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι 78 μαθητές του Δείγματος της Συνέντευξης στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 3α., *«Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;»* σε σχέση με τις τρεις μορφές απεικόνισης και τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους.
- Πίνακας 5.19. Κατηγορίες ανάλυσης των προφορικών δεδομένων που προέκυψαν από τις διευκρινιστικές ερωτήσεις της Συνέντευξης σε σχέση με την Ερώτηση 3α., *«Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;»* αναφορικά με τις διαφοροποιήσεις / ομοιότητες των ερωτημάτων των μαθητών.
- Πίνακας 5.20. Οι απαντήσεις *Ερμηνευτικής* ιστορικής σκέψης που έδωσαν οι 40 μαθητές 12-13 ετών και οι 38 μαθητές 15-16 ετών, σε όλες τις Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου, κατά τη μελέτη υλικών καταλοίπων με τρεις διαφορετικές Ασκήσεις.
- Πίνακας 5.21. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης της επιλογής των προς μελέτη αντικειμένων από τους μαθητές που επισκέφθηκαν το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο, σε σχέση με το φύλο και την ηλικία των μαθητών.
- Πίνακας 5.22. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* που έδωσαν οι μαθητές κατά τη μελέτη των επιλεγμένων προς μελέτη υλικών καταλοίπων στην Ερώτηση 1β., *«Πώς θα περιέγραφε το αντικείμενο σε έναν φίλο σου;»*, κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις.
- Πίνακας 5.23. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* που έδωσαν οι μαθητές κατά τη μελέτη των επιλεγμένων προς μελέτη υλικών καταλοίπων στην Ερώτηση 2α., *«Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;»*, κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις.

- Πίνακας 5.24. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* που έδωσαν οι μαθητές κατά τη μελέτη των επιλεγμένων προς μελέτη υλικών καταλοίπων στην Ερώτηση 2β., «*Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;*», κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις.
- Πίνακας 5.25. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* που έδωσαν οι μαθητές κατά τη μελέτη των επιλεγμένων προς μελέτη υλικών καταλοίπων στην Ερώτηση 3α, «*Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;*», κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις.
- Πίνακας 5.26. Ερμηνευτική ιστορική σκέψη στις απαντήσεις που δόθηκαν στις Ερωτήσεις 1β., 2α., 2β., 3^α. σε σχέση με τον τύπο των υλικών καταλοίπων που μελέτησαν οι μαθητές του Συνολικού Δείγματος (N=189).
- Πίνακας 5.27. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών απαντήσεων των μαθητών του Συνολικού Δείγματος (N=189) ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με τις Δυνατότητες/Πλεονεκτήματα μελέτης υλικών καταλοίπων με τρεις διαφορετικές μορφές.
- Πίνακας 5.28. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών απαντήσεων των μαθητών του Δείγματος Συνέντευξης (N=78) ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με τις Δυνατότητες/Πλεονεκτήματα μελέτης υλικών καταλοίπων με τρεις διαφορετικές μορφές.
- Πίνακας 5.29. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των προφορικών απαντήσεων των μαθητών του Δείγματος Συνέντευξης (N=78) ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με τις Δυνατότητες / Πλεονεκτήματα μελέτης υλικών καταλοίπων με τρεις διαφορετικές μορφές.
- Πίνακας 5.30. Αντιλήψεις των μαθητών ως προς τους Τύπους και τις Κατηγορίες Δυνατοτήτων/Πλεονεκτημάτων των τριών μορφών παρουσίασης των υλικών καταλοίπων, που διευκρινίστηκαν και επιβεβαιώθηκαν κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης.
- Πίνακας 5.31. Αντιλήψεις των μαθητών ως προς τους Τύπους και τις Κατηγορίες Δυνατοτήτων/Πλεονεκτημάτων των τριών μορφών παρουσίασης των υλικών καταλοίπων, που διευκρινίστηκαν και εμπλουτίστηκαν κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης.
- Πίνακας 5.32. Αντιλήψεις των μαθητών ως προς τους Τύπους και τις Κατηγορίες Δυνατοτήτων/Πλεονεκτημάτων των τριών μορφών παρουσίασης των υλικών καταλοίπων, που διευκρινίστηκαν με νέα στοιχεία κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης.
- Πίνακας 5.33. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών απαντήσεων των μαθητών του Συνολικού Δείγματος (N=189) ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με τους Περιορισμούς/Μειονεκτήματα μελέτης υλικών καταλοίπων με τρεις διαφορετικές μορφές.
- Πίνακας 5.34. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών απαντήσεων των μαθητών του Δείγματος Συνέντευξης (N=78) ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με τους Περιορισμούς/Μειονεκτήματα μελέτης υλικών καταλοίπων με τρεις διαφορετικές μορφές.
- Πίνακας 5.35. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των προφορικών απαντήσεων των μαθητών του Δείγματος Συνέντευξης (N=78) ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με τους Περιορισμούς/Μειονεκτήματα μελέτης υλικών καταλοίπων με τρεις διαφορετικές μορφές.
- Πίνακας 5.36. Αντιλήψεις των μαθητών ως προς τους Τύπους και τις Κατηγορίες Περιορισμών/Μειονεκτημάτων των υλικών καταλοίπων με τρεις μορφές παρουσίασης που διευκρινίστηκαν και επιβεβαιώθηκαν κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης.
- Πίνακας 5.37. Αντιλήψεις των μαθητών ως προς τους Τύπους και τις Κατηγορίες Περιορισμών/Μειονεκτημάτων των υλικών καταλοίπων με τρεις μορφές παρουσίασης, που εμπλουτίστηκαν κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης.
- Πίνακας 5.38. Αντιλήψεις των μαθητών ως προς τους Τύπους και τις Κατηγορίες Δυνατοτήτων/Πλεονεκτημάτων των τριών μορφών παρουσίασης των υλικών καταλοίπων, που διευκρινίστηκαν με νέα στοιχεία κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης.
- Πίνακας 5.39. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων των μαθητών του Συνολικού Δείγματος (N=189) στην Ερώτηση 6α., «*Με ποιο μέσο (έντυπη εικόνα, ψηφιακή απεικόνιση ή ως φυσικά αντικείμενα στις φυσικές τους διαστάσεις) θα ήθελες να τα επεξεργαστούμε; Γιατί;*».
- Πίνακας 5.40. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων των μαθητών του Δείγματος Συνέντευξης (N=78) στην Ερώτηση 6α. «*Με ποιο μέσο (έντυπη εικόνα, ψηφιακή απεικόνιση ή ως φυσικά αντικείμενα στις φυσικές τους διαστάσεις) θα ήθελες να τα επεξεργαστούμε; Γιατί;*».

- Πίνακας 5.41. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των προφορικών απαντήσεων των μαθητών του Δείγματος Συνέντευξης (N=78) ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με τους τύπους Δυνατοτήτων / Πλεονεκτημάτων της επιλογής ενός υλικού καταλοίπου σε σχέση με τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης.
- Πίνακας 5.42. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών απαντήσεων των μαθητών του Συνολικού Δείγματος (N=189) ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με τις Δυνατότητες/ Πλεονεκτήματα μελέτης υλικών καταλοίπων στο χώρο του μουσείου/σχολείου.
- Πίνακας 5.43. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών απαντήσεων των μαθητών του Δείγματος Συνέντευξης (N=78) ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με τις Δυνατότητες/ Πλεονεκτήματα μελέτης υλικών καταλοίπων στο χώρο του μουσείου/σχολείου.
- Πίνακας 5.44. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των προφορικών απαντήσεων των μαθητών του Δείγματος Συνέντευξης (N=78) ως προς τις αναφορές τους στις Δυνατότητες/Πλεονεκτήματα του μουσείου και του σχολείου σε σχέση με την επεξεργασία υλικών καταλοίπων
- Πίνακας 5.45. Αντιλήψεις των μαθητών ως προς τους Τύπους και τις Κατηγορίες Δυνατοτήτων/ Πλεονεκτημάτων των δύο χώρων μελέτης των υλικών καταλοίπων (μουσείο/σχολείο), που διευκρινίστηκαν και επιβεβαιώθηκαν κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης.
- Πίνακας 5.46. Αντιλήψεις των μαθητών ως προς τους Τύπους και τις Κατηγορίες Δυνατοτήτων/ Πλεονεκτημάτων των δύο χώρων μελέτης των υλικών καταλοίπων (μουσείο/σχολείο), που εμπλουτίστηκαν κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης.
- Πίνακας 5.47. Αντιλήψεις των μαθητών ως προς τους Τύπους και τις Κατηγορίες Δυνατοτήτων/ Πλεονεκτημάτων των δύο χώρων μελέτης των υλικών καταλοίπων (μουσείο/σχολείο), που διευκρινίστηκαν με νέα στοιχεία κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης.
- Πίνακας 5.48. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών απαντήσεων των μαθητών του Συνολικού Δείγματος (N=189) ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με τους Περιορισμούς/ Μειονεκτήματα μελέτης υλικών καταλοίπων στο μουσείο και το σχολείο.
- Πίνακας 5.49. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών απαντήσεων των μαθητών του Δείγματος της Συνέντευξης (N=78) ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με τους Περιορισμούς/ Μειονεκτήματα μελέτης υλικών καταλοίπων στο μουσείο και το σχολείο.
- Πίνακας 5.50. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των προφορικών απαντήσεων του Δείγματος της Συνέντευξης (N=78) ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με τους Περιορισμούς/ Μειονεκτήματα του μουσείου και του σχολείου.
- Πίνακας 5.51. Αντιλήψεις των μαθητών ως προς τους Τύπους και τις Κατηγορίες Περιορισμών/ Μειονεκτημάτων των δύο εκπαιδευτικών χώρων μελέτης των υλικών καταλοίπων, που διευκρινίστηκαν και επιβεβαιώθηκαν κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης
- Πίνακας 5.52. Αντιλήψεις των μαθητών ως προς τους Τύπους και τις Κατηγορίες Περιορισμών/ Μειονεκτημάτων των δύο εκπαιδευτικών χώρων μελέτης των υλικών καταλοίπων, που εμπλουτίστηκαν κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης.
- Πίνακας 5.53. Αντιλήψεις των μαθητών ως προς τους Τύπους και τις Κατηγορίες Περιορισμών/ Μειονεκτημάτων των δύο εκπαιδευτικών χώρων μελέτης των υλικών καταλοίπων που διευκρινίστηκαν με νέα στοιχεία κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης.
- Πίνακας 5.54. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών απαντήσεων των μαθητών του Συνολικού Δείγματος (N=189) ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με τον καταλληλότερο χώρο για μελλοντική μελέτη ενός υλικού καταλοίπου.
- Πίνακας 5.55. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών απαντήσεων των μαθητών του Δείγματος Συνέντευξης (N=78) ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με τον καταλληλότερο χώρο μελέτης ενός υλικού καταλοίπου σε μελλοντική εργασία.
- Πίνακας 5.56. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των προφορικών απαντήσεων των μαθητών του Δείγματος Συνέντευξης (N=78) ως προς τις αναφορές τους σε κατηγορίες Δυνατότητες / Πλεονεκτήματα σε σχέση με τους δύο χώρους μελέτης το σχολείο και το μουσείο.

Κατάλογος Εικόνων

- Εικόνα 3.1. Εξωτερική άποψη του 1^{ου} Γενικού Λυκείου Παπάγου (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας).
- Εικόνα 3.2. Το εργαστήριο πληροφορικής του 1^{ου} Γενικού Λυκείου Παπάγου (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας).
- Εικόνα 3.3. Άποψη μιας αίθουσας διδασκαλίας του 1^{ου} Γενικού Λυκείου Παπάγου (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας).
- Εικόνα 3.4. Άποψη των εξωτερικών χώρων του 1^{ου} Γενικού Λυκείου Παπάγου (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας).
- Εικόνα 3.5. Εξωτερική άποψη της Λεοντείου Σχολής Πατησίων (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας).
- Εικόνα 3.6. Το κτίριο του Γυμνασίου της Λεοντείου Σχολής Πατησίων (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας).
- Εικόνα 3.7. Αίθουσα διδασκαλίας της Λεοντείου Σχολής Πατησίων (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας).
- Εικόνα 3.8. Η διαρρύθμιση των επίπλων σε αίθουσα διδασκαλίας της Λεοντείου Σχολής Πατησίων (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας).
- Εικόνα 3.9. Εξωτερική άποψη του 1^{ου} Γυμνασίου Ηλιούπολης (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας).
- Εικόνα 3.10. Ο εξωτερικός χώρος του 1^{ου} Γυμνασίου Ηλιούπολης (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας).
- Εικόνα 3.11. Ο αύλειος χώρος του 1^{ου} Γυμνασίου Ηλιούπολης (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας).
- Εικόνα 3.12. Άποψη των εξωτερικών χώρων του 1^{ου} Γυμνασίου Ηλιούπολης (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας).
- Εικόνα 3.13. Εξωτερική άποψη του 1^{ου} Γυμνασίου Αγ. Παρασκευής (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας).
- Εικόνα 3.14. Ο αύλειος χώρος του 1^{ου} Γυμνασίου Αγ. Παρασκευής (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας).
- Εικόνα 3.15. Η διαρρύθμιση των επίπλων σε αίθουσα διδασκαλίας του 1^{ου} Γυμνασίου Αγ. Παρασκευής (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας).
- Εικόνα 3.16. Άποψη αίθουσας διδασκαλίας του 1^{ου} Γυμνασίου Αγ. Παρασκευής (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας).
- Εικόνα 3.17. Εξωτερική άποψη του 1^{ου} Γενικού Λυκείου Ν. Ψυχικού (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας).
- Εικόνα 3.18. Ο αύλειος χώρος του 1^{ου} Γενικού Λυκείου Ν. Ψυχικού (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας).
- Εικόνα 3.19. Άποψη αίθουσας βιβλιοθήκης του 1^{ου} Γενικού Λυκείου Ν. Ψυχικού (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας).
- Εικόνα 3.20. Άποψη αίθουσας διδασκαλίας του 1^{ου} Γενικού Λυκείου Ν. Ψυχικού (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας).
- Εικόνα 3.21. Εξωτερική άποψη της Στοάς του Αττάλου όπου στεγάζεται το Μουσείο της Αρχαίας Αγοράς (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας).
- Εικόνα 3.22. Εσωτερική άποψη του Μουσείου της Αρχαίας Αγοράς (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας).
- Εικόνα 3.23. Κεντρική προθήκη στον εκθεσιακό χώρο του Μουσείου της Αρχαίας Αγοράς (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας).
- Εικόνα 3.24. Η έκθεση γλυπτών στη στοά του Μουσείου της Αρχαίας Αγοράς (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας).
- Εικόνα 3.25. Όστρακο από την αρχαία αγορά (ηλεκτρονική απεικόνιση με βάση την έντυπη απεικόνιση του αντικειμένου στο βιβλίο της Α΄ τάξης Γυμνασίου, *Αρχαία Ιστορία*, σ. 53).
- Εικόνα 3.26. Όστρακο από την αρχαία αγορά (ηλεκτρονική απεικόνιση με βάση την έντυπη απεικόνιση του αντικειμένου στο βιβλίο της Α΄ τάξης Λυκείου, *Ιστορία του Αρχαίου κόσμου*, σ. 100).

- Εικόνα 3.27. Ηλεκτρονική απεικόνιση οστράκου με βάση την έντυπη απεικόνιση στο βιβλίο της Δ' Δημοτικού *Στα Αρχαία Χρόνια* (σ. 43).
- Εικόνα 3.28. Η προθήκη αρ. 29 με όστρακα στο Μουσείο της Αρχαίας Αγοράς. (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας).
- Εικόνα 3.29. Η προθήκη αρ. 30 με όστρακα στο Μουσείο της Αρχαίας Αγοράς. (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας).
- Εικόνα 3.30. Όστρακα με εγχάρακτα ονόματα (φωτογραφίες από το αρχείο της ερευνήτριας).
- Εικόνα 3.31. Το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο (φωτογραφία από την ιστοσελίδα http://el.wikipedia.org/wiki/Εθνικό_Αρχαιολογικό_Μουσείο).
- Εικόνα 3.32. Η αίθουσα των Προϊστορικών Συλλογών (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας).
- Εικόνα 3.33. Άποψη της αίθουσας των Προϊστορικών Συλλογών (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας).
- Εικόνα 3.34. Η αίθουσα 13 του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας).
- Εικόνα 3.35. Άποψη της αίθουσας 13 του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας).
- Εικόνα 3.36. Η αίθουσα 11 του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας).
- Εικόνα 3.37. Άποψη της αίθουσας 11 του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας).
- Εικόνα 3.38. Η κόρη Φρασίκλεια (ηλεκτρονική απεικόνιση με βάση την έντυπη απεικόνιση του αντικειμένου από το βιβλίο της Α' τάξης Γυμνασίου, *Αρχαία Ιστορία*, σ. 66).
- Εικόνα 3.39. Η κόρη Φρασίκλεια (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας).
- Εικόνα 3.40. Ο κούρος της Βολομάνδρας (ηλεκτρονική απεικόνιση με βάση την έντυπη απεικόνιση του αντικειμένου από το βιβλίο της Α' τάξης Γυμνασίου, *Αρχαία Ιστορία*, σ. 66).
- Εικόνα 3.41. Ο κούρος της Βολομάνδρας (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας).
- Εικόνα 3.42. Η στήλη του Αριστίωνος (φωτογραφία από το βιβλίο *Ελληνική Τέχνη*, Αρχαία Γλυπτά, Αθήνα 1994, σ.92).
- Εικόνα 3.43. Η στήλη του Αριστίωνος (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας).
- Εικόνα 3.44. Χρυσά σκουλαρίκια Υστεροελλαδικής Ι περιόδου (φωτογραφία από το βιβλίο *Ελληνική Τέχνη*, Η αυγή της ελληνικής τέχνης, Αθήνα 1994, σ.276).
- Εικόνα 3.45. Χρυσά σκουλαρίκια Υστεροελλαδικής Ι περιόδου (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας).
- Εικόνα 3.46. Μυκηναϊκό εγχειρίδιο Υστεροελλαδικής Ι περιόδου (φωτογραφία από την ιστοσελίδα http://odysseus.culture.gr/h/1/gh1560.jsp?obj_id=3249).
- Εικόνα 3.47. Μυκηναϊκό εγχειρίδιο Υστεροελλαδικής Ι περιόδου (φωτογραφία από την ιστοσελίδα [http://el.wikipedia.org/wiki/Χάλκινο_μυκηναϊκό_εγχειρίδιο_\(Εθνικό_Αρχαιολογικό_Μουσείο,_αρ._Π_394\)](http://el.wikipedia.org/wiki/Χάλκινο_μυκηναϊκό_εγχειρίδιο_(Εθνικό_Αρχαιολογικό_Μουσείο,_αρ._Π_394))).
- Εικόνα 5.1. Το ιστορικό κείμενο που πλαισιώνει το Όστρακο στο έντυπο σχολικό εγχειρίδιο της Αρχαίας Ιστορίας της Α' Λυκείου (σ. 100) και η αντίστοιχη απάντηση μαθήτριας της Α' Λυκείου.

Κεφάλαιο 1ο: Εισαγωγή

1.1. Σύντομη περιγραφή της Έρευνας

Στο εισαγωγικό κεφάλαιο παρουσιάζεται ο θεωρητικός και ερευνητικός προβληματισμός της παρούσας εργασίας. Συγκεκριμένα, στην Ενότητα 1.2. αναπτύσσεται η αιτιολόγηση του θέματος και ο εντοπισμός του ερευνητικού προβλήματος ενώ στην Ενότητα 1.3. εξηγείται η ανάλυση του ερευνητικού ερωτήματος και των υποερωτημάτων της έρευνας. Στη συνέχεια, στην Ενότητα 1.4. γίνεται αναφορά στο μεθοδολογικό σχέδιο, το δείγμα, τα εργαλεία και τη μέθοδο ανάλυσης των δεδομένων τα οποία επιλέχθηκαν ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Ακολούθως, στην Ενότητα 1.5. εξηγείται η σημασία της έρευνας για την ιστορική εκπαίδευση και ειδικότερα σε σχέση με την ιστορική εκπαίδευση στο σχολείο και στο μουσείο. Επιπρόσθετα, συζητούνται και οι περιορισμοί της ερευνητικής διαδικασίας στην Ενότητα 1.6.. Το κεφάλαιο αυτό ολοκληρώνεται στην Ενότητα 1.7. με την περίληψη της δομής της ερευνητικής εργασίας στο πλαίσιο της παρούσας διδακτορικής διατριβής.

1.2. Αιτιολόγηση της επιλογής του θέματος

Επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος της παρούσας διατριβής αποτελεί η ιστορική εκπαίδευση στο σχολείο και το μουσείο. Η επιλογή του θέματος διερεύνησης προέκυψε αρχικά ως προσωπικός προβληματισμός σε σχέση με την επαγγελματική μου ενασχόληση με την Ιστορία υπηρετώντας στη Δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, το πρωτόλειο αλλά και κοινότοπο ερώτημα για όσους ασχολούνται με την σχολική ιστορική εκπαίδευση αφορούσε το πώς αυτή μπορεί να έχει νόημα τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και σε περιβάλλοντα ιστορικής μάθησης εκτός σχολείου, όπως είναι τα μουσεία, οι ιστορικοί και αρχαιολογικοί τόποι και γενικότερα οι τόποι πολιτισμικής αναφοράς. Για το λόγο αυτό διερευνήθηκαν οι σύγχρονες απόψεις για την ιστορική εκπαίδευση σε σχέση με χώρους τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης και ειδικότερα το σχολείο και το μουσείο.

Η ιστορική εκπαίδευση νοηματοδοτήθηκε στην παρούσα έρευνα, ως έννοια συνυφασμένη κατά πρώτον με τη «φύση» του αντικειμένου της Ιστορίας, κατά δεύτερον με τους στόχους της παιδείας που προτίθεται να υπηρετήσει ως σύνθετη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία, σύμφωνα με σύγχρονες «επιστημονικές προσεγγίσεις» και κατά τρίτον με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς χώρους όπου πραγματοποιείται (τυπική και άτυπη εκπαίδευση).

Όσον αφορά τη «φύση» της Ιστορίας, και σύμφωνα με τον Λιάκο (2011):

Η ιδέα της ιστορίας που έχουμε σήμερα, αν και δεν είναι ενιαία, έχει ένα κοινό υπόβαθρο: ότι οι άνθρωποι δημιουργούν το μέλλον τους, ότι οι σημερινές καταστάσεις είναι αποτέλεσμα των χθεσινών

αποφάσεων, όπως το αύριο θα είναι αποτέλεσμα των σημερινών επιλογών, παρότι το μέλλον δεν μπορεί να προβλεφθεί. Όταν λέμε 'η σημερινή κοινωνία είναι προϊόν της ιστορίας της' εννοούμε ακριβώς αυτό: είναι προϊόν των πράξεων, των περιορισμών ή των επιλογών των προγενέστερων. Τούτη η ιδέα της αυτονομίας και της αλληλεξάρτησης είναι σήμερα κοινή. Αλλά διαφέρει πολύ από τη θεολογική ιδέα προκαθορισμού. Επομένως, μιλώντας για τη διαμόρφωση της ιστορικής σκέψης, μιλάμε για τη συγκρότηση της σύγχρονης εγκόσμιας σκέψης. Ωστόσο, δεν μπορεί κανείς να έχει αφετηρία παρά τα σημερινά ερωτήματα και τις σημερινές αντιλήψεις (Λιάκος, 2011:29).

Σύμφωνα με τις προηγούμενες απόψεις, η Ιστορία είναι κοινωνικά νοηματοδοτούμενη με βάση τα προβλήματα και τα ερωτήματα των ανθρώπων στο παρόν. Τι περιεχόμενο έχουν τα σημερινά ερωτήματα και οι σημερινές αντιλήψεις για την Ιστορία και την ιστορική εκπαίδευση, και ειδικότερα ποιο είναι το νόημα του να μελετά ένας μαθητής Ιστορία σήμερα;

Πρώτα από όλα, τα ερωτήματα στο παρόν εκκινούν από τις αλλαγές που βιώνουν οι άνθρωποι σήμερα, αλλαγές που τους φέρνουν αντιμέτωπους με διλήμματα σχετικά με την κατανόηση των παρελθοντικών καταστάσεων σε σχέση με σύγχρονες πράξεις, συμπεριφορές και τρόπους σκέψης (Levesque, 2008:6). Ενδεικτικά το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης (Κόκκινος, 2008:24. Αδάμου-Ράση, 2008:467), το φαινόμενο της μετανάστευσης και της πολυ-πολιτισμικότητας (Νάκου, 2009:88-89. Κόκκινος, Γατσωτής, 2010:16) αποτελούν κάποιες από τις αλλαγές που είναι στο επίκεντρο ενδιαφέροντος της σύγχρονης εποχής αλλά και της ιστορικής κοινότητας σήμερα (Levesque, 2008:7). Ειδικότερα, για την ελληνική πραγματικότητα και σύμφωνα με τον Λιάκο (2007):

Τα τελευταία χρόνια πληθαίνουν στην Ελλάδα οι διαμάχες για την ιστορία. Μερικές έχουν να κάνουν με τα εγχειρίδια της ιστορίας, όπως η πρόσφατη για το βιβλίο της ΣΤ' Δημοτικού. Άλλες με συγκεκριμένα θέματα όπως ο Εμφύλιος πόλεμος και η μνήμη του, το σχηματισμό του έθνους, ή την αναγνώριση της Μικρασιατικής Καταστροφής ως γενοκτονίας. Μερικές φορές οι κρίσεις αυτές προκαλούνται από πολιτικά ζητήματα, όπως η διαμάχη για τις 'ταυτότητες' ή για το όνομα της Μακεδονίας, αν θα έπρεπε ή όχι να καούν οι 'φάκελοι' φρονημάτων κλπ. Υπάρχουν στο υπόστρωμα κρίσεων όπως το Κυπριακό και οι ελληνοτουρκικές διαφορές (Λιάκος, 2007:11).

Σύμφωνα με τους Κόκκινο & Γατσωτή, οι διεργασίες αυτές¹ «έχουν ως συνέπεια τη ριζοσπαστικοποίηση της πολύπλευρης σχέσης των ανθρώπων με το παρελθόν και τη φόρτισή της με πρωτόγνωρη ένταση» (Κόκκινος, Γατσωτής, 2010:14). Επίσης, κατά την άποψή τους, οι διεργασίες αυτές συνδέονται και με εκφάνσεις μιας συντηρητικής λειτουργίας της μνήμης που έχει τον αντίκτυπό της και στην ιστορική εκπαίδευση, όπως: «...καθήκον μνήμης, θεσμοποίηση της μνήμης των ομάδων-θυμάτων, προσήλωση στην πολιτιστική κληρονομιά και στην παράδοση, μουσειομανία, επετειολαγνεία, πολιτικές ταυτότητας, νόμοι για την ιστορική μνήμη, δικαστικές έρευνες για τα επίμαχα ή τραυματικά γεγονότα» (Κόκκινος, Γατσωτής, 2010:14). Επομένως, οι διεργασίες αυτές έχουν τον αντίκτυπό τους στην ιστορική εκπαίδευση θέτοντας προκλήσεις στους μαθησιακούς της στόχους και την προσέγγιση του αντικείμενου της (Κόκκινος, 2006. Κόκκινος, 2008). Ειδικότερα, η κατανόηση του παρελθόντος θεωρείται αδύνατη χωρίς την ανάπτυξη κριτικής ιστορικής προσέγγισής του μέσω της ιστορικής

¹ Σχετικά με το επίμαχο θέμα το 2007 του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας ΣΤ' Δημοτικού (Ρεπούση, Ανδρεάδου, Πουταχίδης, & Τσιβιάς, 2008) βλ. ενδεικτική βιβλιογραφία Κόκκινος, 2008. Repoussi, 2009. Nakou & Apostolidou, 2010.

σκέψης². Επιπρόσθετα, η διαπίστωση ότι στις αρχές του 21ου αιώνα κρίσιμο ζήτημα είναι ο «παροντισμός» (Lee & Ashby 2000:200-201. Lowenthal, 2000:66-67), δηλαδή «η τάση των σύγχρονων ανθρώπων να μην διαφοροποιούν το παρελθόν από το παρόν και να επιβάλλουν αφελώς τις τωρινές αξίες και νόρμες στους προγόνους» (Levesque, 2008:75) οδήγησε τους ερευνητές της Βρετανικής ερευνητικής ομάδας στην άποψη ότι πρέπει να καλλιεργήσουμε τον ιστορικό εγγραμματισμό στους μαθητές (Lee, 2004β:93. Shemilt, 2011:76. Lee, 2011:130-131). Σε αυτή τη βάση, η καλλιέργεια κριτικής **ιστορικής σκέψης** θεωρείται επιτακτικό αίτημα των σύγχρονων απόψεων της ιστορικής εκπαίδευσης, ειδικά σε σχέση με την «παγκόσμια αλλαγή και ανασφάλεια που βιώνουν οι μαθητές στον 21^ο αιώνα» (Levesque, 2008:8) με ενδεικτική και την οικονομική κρίση στη χώρα μας.

Επομένως, ένας βασικός στόχος που τίθεται σήμερα από την επιστημονική έρευνα στον τομέα της **ιστορικής εκπαίδευσης**, νοηματοδοτούμενης ως σύνθετης διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, είναι η διερεύνηση της ιστορικής σκέψης των μαθητών και των παραγόντων που την επηρεάζουν, ώστε να γίνει κατανοητή η δόμησή της και να προταθούν μέθοδοι με τις οποίες η ιστορική σκέψη των εκπαιδευόμενων υποκειμένων να καλλιεργείται ουσιαστικά (Νάκου, 2000α:17. Seixas, 2010:12). Σύγχρονες απόψεις στον χώρο της ιστορικής εκπαίδευσης υποστηρίζουν ότι η έλλειψη κατανόησης του παρελθόντος δημιουργείται από την «ελλιπή αιτιακή ανάλυση της κοινωνικής αλλαγής» (Shemilt, 2006:6). Σύμφωνα με τον Lee, η ιστορία απαιτεί διαλεκτική προσέγγιση στη βάση διαφορετικών οπτικών για το παρελθόν, όχι με απλή αναφορά τους αλλά με αξιολόγησή τους (Lee, 2004β:72). Η αξιολόγηση των διαφορετικών προοπτικών πρέπει να βασίζεται σε επιχειρήματα που δομούνται από την επιλογή παραδειγμάτων και απόψεων για το παρελθόν, προσθέτει ο Shemilt (2006:4). Παραφράζοντας τον Shemilt (2006:35), η κατανόηση προκύπτει όταν οι μαθητές αναγνωρίζουν αλλαγές, όταν είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τις διαφορετικές οπτικές και να κατανοούν τη σημασία παρουσών καταστάσεων στο πλαίσιο του παρελθόντος. Γι' αυτό απαιτείται η καλλιέργεια μεθόδων για την καλλιέργεια ιστορικής σκέψης, βάσει της οποίας οι μαθητές μπορούν να συλλαμβάνουν την πολυπλοκότητα των ιστορικών πλαισίων που δημιουργούν τα προβλήματα αυτά με σκοπό τη νοηματοδότησή τους στο παρόν (Levesque, 2008:7).

Σύμφωνα με τις προηγούμενες απόψεις, οι ιστορικοί και οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης έχουν την υποχρέωση να παροτρύνουν τα νεαρά υποκείμενα να σκέπτονται ιστορικά με γνώμονα «επιστημονικές προσεγγίσεις» χρήσης ιστορικών πηγών ως ιστορικών μαρτυριών του παρελθόντος (χρήση κατάλληλων ιστορικών εργαλείων, εννοιών και κανόνων) με στόχο την κριτική διερεύνηση του παρελθόντος ως προς τις πολύπλοκες πραγματικότητες που εμπεριέχει αυτό (Levesque, 2008:8). Η παρούσα έρευνα θα συμφωνήσει με τις απόψεις του Lee (1992) ο οποίος

² Σύμφωνα με την άποψη του Λιάκου (2007:13), «Οι διαμάχες γύρω από την ιστορία δεν μπορούν να κατανοηθούν χωρίς τις συγκεκριμένες συνθήκες μέσα στις οποίες διεξάγονται, χωρίς τα κοινωνικά, πολιτικά και πολιτισμικά τους συμφραζόμενα».

υποστηρίζει την «**επιστημονική προσέγγιση**» (**disciplinary approach**) σε σχέση με τη «μετασχηματίζουσα» οπτική που μπορεί να διαδραματίσει η Ιστορία στις ζωές των ανθρώπων σήμερα, εφόσον:

Το να αλλάξει κανείς τις απόψεις των μαθητών και των μαθητριών για τον κόσμο, διδάσκοντάς τους/τες πώς να μελετούν το παρελθόν και πώς να σκέφτονται ιστορικά, δίνει νόημα στο παρόν και βοηθά μαθητές και μαθήτριες να αναστοχάζονται σχετικά με το μέλλον (1992, όπως παρατίθεται στο Chapman, Περικλέους, Υακίνθου, Celal, 2012:11).

Η εξοικείωση των μαθητών με την «**επιστημονική προσέγγιση**» (**disciplinary approach**) της Ιστορίας υπονοεί ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες χρειάζεται να αναπτύξουν δεξιότητες που αφορούν στην ιστορική έρευνα, όπως η διερεύνηση, η ανάλυση και ερμηνεία ιστορικών πηγών για τις οποίες έχουν θέσει οι ίδιοι ιστορικά ερωτήματα (Lee, 2006:64. Asbby & Edwards, 2010:29). Επιπρόσθετα, από την πλευρά των εκπαιδευτικών για να αναπτυχθούν κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας απαραίτητο είναι να γνωρίζουν τις προηγούμενες ιδέες των μαθητών τους (Ashby, 2006:227). Η χαρτογράφηση της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών δεν έχει απλά ρόλο διαπιστωτικό και δεν αποτελεί μια προσπάθεια γενίκευσης για όλο τον μαθητικό πληθυσμό που μελετά την Ιστορία (Shemilt, 2011). Αποτελεί τη βάση για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να κατανοήσουν ποια ακριβώς εννοιολογικά εργαλεία έχουν ανάγκη οι μαθητές για να κατανοήσουν το παρελθόν και να σκεφτούν κριτικά για αυτό.

Η **ιστορική σκέψη** είναι ένας σύνθετος όρος (Νάκου, 2000α:40-51. Τσιβάς, 2009:36-38. Κουργιαντάκης, 2012:83-87). Πρόκειται για μια κίνηση μακριά από καθημερινές «αυθόρμητες και μη νοητικά επεξεργασμένες» όψεις του παρελθόντος προς κατανοήσεις που χτίζονται πάνω στην διερεύνηση των πρωτογενών πηγών και αναφέρονται στο ιστορικό τους πλαίσιο (Lee, 2011:136-137). Βασικό εργαλείο της ιστορικής σκέψης θεωρούνται οι έννοιες και ειδικότερα οι αποκαλούμενες «δευτέρου βαθμού διαδικαστικές έννοιες», σύμφωνα με πιο πρόσφατες απόψεις βασισμένες σε έρευνες από επιστημονικές ομάδες σε Αγγλία, ΗΠΑ και Καναδά με επίκεντρο τη σύνδεση της επιστήμης της Ιστορίας με τη διδακτική της (Levesque, 2008). Ειδικότερα, η «επιστημονική προσέγγιση» (**disciplinary approach**) (Asbby & Edwards, 2010. Lee, 2011. Shemilt, 2011) στηρίζει την ιστορική κατανόηση των «δευτέρου βαθμού δομικών εννοιών», οι οποίες κατά την άποψή του Lee, βοηθούν τα νεαρά υποκείμενα να διερευνούν ουσιαστικά τις ιστορικές πηγές ως ιστορικές μαρτυρίες για το παρελθόν (Lee, 2011:145).

Η καλλιέργεια ιστορικής σκέψης προέκυψε ως επακόλουθη ανάγκη και από την ανάδειξη του ρόλου της σύγχρονης «Δημόσιας Ιστορίας» (Λιάκος, 2007:16), εφόσον «[...] τα μέσα μαζικής επικοινωνίας αναδιαμορφώνουν την έννοια της αναπαράστασης συνολικά, καθώς αξιοποιούν τεχνολογικές καινοτομίες προς την κατεύθυνση της διατύπωσης νέων αφηγημάτων, που συνδυάζουν εικόνα, λόγο και ήχο [...]» (Γαζή, 2002:45). Για παράδειγμα, στο πλαίσιο της σχολικής ιστορικής εκπαίδευσης με την ανανέωση της διδασκαλίας της ιστορίας μέσω της ενσωμάτωσης εργαλείων της Νέας

Τεχνολογίας διαπιστώνεται επαναπροσδιορισμός των μαθησιακών περιβαλλόντων (Κάβουρα, 2004:193-194) και κατά συνέπεια των ερμηνειών με τα οποία επιχειρούμε να αναπαραστήσουμε το παρελθόν μέσω της δημιουργίας «νέων κοινωνικών μορφών υποκειμενικότητας» όσο και της «συγκρότησης καινούργιων συλλογικών ταυτοτήτων» (Κουνέλη, 2008:15). Η ιστορική εκπαίδευση συνδέεται και επηρεάζεται από τις νέες κοινωνικές εξελίξεις, εφόσον, όπως αναφέρει η Ρεπούση «[...] αυξάνεται ο ρόλος αφενός των εκτός εκπαιδευτικής κοινότητας μέσων ενημέρωσης και πληροφόρησης και αφετέρου των μορφών άτυπης εκπαίδευσης» (Ρεπούση, 2004:280-281).

Σε αυτή την άποψη συνηγορεί και ο επιστημονικός χώρος της κοινωνιογλωσσολογίας (Jewitt & Kress, 2001. Kress, 1996, 2001, 2010. Selander, 2008α, 2008β) υποστηρίζοντας ότι, στο πολιτισμικό τοπίο των κοινωνιών του δυτικού κόσμου έχουμε την κυριαρχία της εικόνας έναντι του προφορικού και γραπτού λόγου, γεγονός που οδηγεί στην άποψη ότι το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να είναι προσανατολισμένο στην πολυτροπική, επικοινωνιακή λειτουργία και ότι, η εκπαίδευση πρέπει να αυτενεργήσει και όχι απλώς να ακολουθήσει τις αλλαγές (Kress, 1996:162-164). Οι απόψεις αυτές έχουν τον αντίκτυπό τους και στο χώρο της ιστορικής εκπαίδευσης με συνέπεια να προτείνονται διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης του αντικειμένου της (Ανδρέου & Βαμβακίδου, 2006. Κάβουρα, 2011β). Επίσης, αξιοποιούνται περισσότερο μέθοδοι με διεπιστημονικό προσανατολισμό, όπως διαθεματικές προσεγγίσεις της Ιστορίας, απαραίτητες στο σημερινό συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και τη διαμόρφωση της ιστορικής κουλτούρας (Αγγελάκος & Κόκκινος, 2004).

Επομένως, η ιστορική σκέψη είναι στο επίκεντρο της ιστορικής εκπαίδευσης ως δυναμική διαδικασία και εκτός του σχολικού χώρου, καθώς σχολική ιστορία και «δημόσιες ιστορίες» εμφανίζονται όλο και περισσότερο να αναζητούν επικοινωνία μεταξύ τους (Ρεπούση, 2007:63-64. Κασβίκης & Ανδρέου, 2008:123-124). Πιο συγκεκριμένα, σημαντικός χώρος άτυπων μορφών εκπαίδευσης που συνδέονται με δημόσιες χρήσεις της ιστορίας θεωρείται το μουσείο. Ο χώρος του μουσείου μπορεί να θεωρηθεί προνομιακός χώρος ως προς την ιστορική εκπαίδευση μαθητών, καθώς είναι ένας κοινωνικός, πολιτιστικός και ευρύτερα εκπαιδευτικός χώρος, στον οποίο οι μαθητές έρχονται σε επαφή με υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος και με ιστορικές αφηγήσεις για το παρελθόν (Νάκου, 2000α). Η σύνδεση της σχολικής εκπαίδευσης με μορφές άτυπης εκπαίδευσης, όπως η σύνδεση σχολείου και μουσείου και ειδικότερα οι σχολικές επισκέψεις σε μουσειακούς και αρχαιολογικούς χώρους θεωρείται ζωτικής σημασίας τις τελευταίες δεκαετίες για την ιστορική εκπαίδευση διεθνώς (Falk, Dierking, Adams, 2006. Lévesque, 2006. Makriyianni, 2011. Marcus & Levine 2011. Marcus, Stoddard & Woodward, 2012) αλλά και στην Ελλάδα (Ανδρέου, 1996. Βέμη & Νάκου, 2010. Νάκου, 2004, 2006α, 2006β, 2009. Κόκκινος, Αθανασιάδης, Βούρη, Γατσωτής, Τραντάς, Στέφος, 2005. Ρεπούση, 2007. Νικονάνου & Κασβίκης 2008. Νικονάνου, 2010). Σύμφωνα με την Νάκου (2009:87):

[...] η ιστορική συνείδηση, η ιστορική σκέψη και γνώση καθώς και οι γενικότερες αντιλήψεις των υποκειμένων για την Ιστορία και το παρελθόν δεν διαμορφώνονται μόνο σε σχέση με την τυπική σχολική

ιστορική εκπαίδευση τους, αλλά σε σχέση με την επικρατούσα επίσημη εκδοχή της Ιστορίας, με άτυπες μορφές ιστορικής εκπαίδευσης, σε μουσεία και ευρύτερους χώρους πολιτισμικής αναφοράς καθώς και γενικότερα, σε σχέση με όλες τις χρήσεις της Ιστορίας στο δημόσιο χώρο (Νάκου, 2009:87).

Γι' αυτό και επελέγη η διερεύνηση της έκφρασης ιστορικής σκέψης μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με την επεξεργασία υλικών καταλοίπων του παρελθόντος στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του μουσείου και σε σύγκριση με αντίστοιχες διαδικασίες μελέτης υλικών καταλοίπων στον σχολικό χώρο.

Σύμφωνα με την «επιστημονική προσέγγιση» (disciplinary approach), η ιστορική σκέψη σε σχέση με τη μελέτη υλικών καταλοίπων του παρελθόντος είναι μία σύνθετη διαδικασία που αναφέρεται στην «ιστορικότητα» του παρελθόντος, στις διαδικασίες αναδόμησης της ιστορικής γνώσης και, τέλος, την έκφραση ερμηνευτικών συλλογισμών για το «ιστορικό παρελθόν» στο παρόν (Νάκου, 2000 α:22). Τα υλικά κατάλοιπα έχουν διττό χαρακτήρα στην ερμηνεία του παρελθόντος και αυτό γιατί:

[...] το αρχαιολογικό αντικείμενο ως αντικείμενο, το θεωρούμε με την συγκεκριμένη υλική του υπόσταση το περιγράφουμε με βάση τις φυσικές του ιδιότητες [...]. Όταν πάλι το εξετάζουμε ως σημείο, βρισκόμαστε μπροστά στις κατεξοχήν ιδιότητές του ως αρχαιολογικού αντικειμένου, την ιστορικότητα, την δηλωτικότητα (Ζώης 1990:108), την μνημειακότητα (Χουρμουζιάδης 1986:981-88), στοιχεία που ανιχνεύονται αν εμπλακούμε σε μια ερμηνευτική διαδικασία η οποία, μέσω κατάλληλων ερωτήσεων, οφείλει πρώτα απ' όλα να συσχετίσει το αντικείμενο που εξετάζουμε με ένα ή πολλαπλά νοηματικά πλαίσια αναφοράς [...] (Βέμη, 2000:178).

Επιπρόσθετα, από μία άλλη οπτική, το ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο ερευνητικό θέμα συνδέεται και με τις διασυνδέσεις της υλικότητας των υλικών καταλοίπων με τον χώρο και τον χρόνο, τη μορφή αλλά και το σκοπό αναπλαισίωσής τους. Σύμφωνα με τη Νάκου (2001):

[...] τα αντικείμενα διαθέτουν ορισμένα σταθερά στοιχεία που καθορίζουν το πλαίσιο της ερμηνείας τους. Τα στοιχεία αυτά αφορούν την υλική μορφή τους και τις διασυνδέσεις τους με το χρόνο και το χώρο. Η ερμηνεία των αντικειμένων, και κυρίως η αρχαιολογική ερμηνεία, 'βασίζεται στη μελέτη της φύσης και των αιτίων των παραλλαγών που παρατηρούνται μεταξύ των αντικειμένων ως προς τις τρεις αυτές διαστάσεις' (Deetz & Dethlefsen, 1994:31). Η μελέτη των σταθερών αυτών παραμέτρων μπορεί να οδηγήσει σε πορίσματα ως προς το ευρύτερο πλαίσιο των αντικειμένων και ως προς τις ιστορικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και επικοινωνιακές σημασίες και αξίες τους (Νάκου, 2001:18).

Λαμβάνοντας υπόψη τις προηγούμενες απόψεις, οι συνεχείς αναπλαισιώσεις των υλικών καταλοίπων από το αρχικό τους περιβάλλον οδηγούν και σε εναλλακτικές αφηγήσεις για το παρελθόν του οποίου ήταν αρχικά οργανικό μέρος. Επομένως, η μελέτη των υλικών καταλοίπων έχει ενδιαφέρον για την έκφραση της ιστορικής σκέψης των μαθητών και ως προς τις διαφορετικές μορφές παρουσιάσής τους και ως προς τους χώρους στους οποίους αναπλαισιώνονται. Ειδικότερα, για την αξιοποίηση της επεξεργασίας υλικών καταλοίπων ως μαρτυριών του παρελθόντος στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης η Ρεπούση (2004) αναφέρει:

Η απόσπαση του αντικειμένου για τις ανάγκες της ιστορικής εκπαίδευσης, η ένταξή του στο διδακτικό περιβάλλον, είτε αυτό είναι στο σχολείο, όπου βεβαίως αυτό είναι εφικτό, είτε είναι στο μουσείο, σημαίνει τη δημιουργία μιας νέας ιστορίας, στην οποία εντάσσεται το αντικείμενο. Η ιστορία αυτή παραπέμπει στον χώρο, στον χρόνο, στη χρήση του αντικειμένου, στους ανθρώπους που το δημιούργησαν ή το χρησιμοποίησαν, στα υλικά του, στα αντικείμενα που το αντικατέστησαν, στους λόγους για τους οποίους διασώθηκε, καθώς και στους χώρους όπου φυλάσσεται. Όπως και τα λοιπά κατάλοιπα του παρελθόντος, τα αντικείμενα υπάγονται και αυτά σε μεθοδολογικές δοκιμασίες για να μαρτυρήσουν όσα πολύτιμα φέρουν από το παρελθόν τους (Ρεπούση, 2004:314).

Επομένως, η μελέτη υλικών καταλοίπων μπορεί να θεωρηθεί πηγή «εναλλακτικών αφηγήσεων» (Νάκου, 2008:101) καθώς, μεταξύ άλλων, τα υλικά κατάλοιπα αποσπώνται όχι μόνο από το αρχικό τους περιβάλλον αλλά αναπλαισιώνονται για διαφορετικούς σκοπούς. Επιπρόσθετα, οι νέες τάσεις στον χώρο της ιστορικής εκπαίδευσης δίνουν έμφαση σε διαφορετικές αφηγήσεις που μπορούν να δομούνται από τους ίδιους τους μαθητές με βάση τη χρήση ιστορικών πηγών ως ιστορικών μαρτυριών (Lee, 2011. Shemilt, 2011). **Γι' αυτό, η παρούσα διατριβή διερευνά την ιστορική σκέψη των μαθητών: α) σε σχέση με την επεξεργασία υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων σε μουσειακούς χώρους, β) σε σχέση με την επεξεργασία υλικών καταλοίπων με τη μορφή έντυπων απεικονίσεων τους στο σχολείο, και γ) σε σχέση με τη μορφή ψηφιακών απεικονίσεων τους στο σχολείο.** Επιπρόσθετα, επελέγη η διερεύνηση όχι μόνο της έκφρασης ιστορικής σκέψης αλλά και των αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με τις δυνατότητες και τους περιορισμούς αναπλαισίωσης των υλικών καταλοίπων.

Ειδικότερα, για την κατανόηση των αντιλήψεων των μαθητών σε σχέση με τις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων και τα διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα όπου αναπλαισιώνονται αυτά, η έρευνα στηρίζεται σε απόψεις της Κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης (Wertsch, 1998). Ο Wertsch (1998) ξεκινώντας από την άποψη του Vygotsky σχετικά με τις κοινωνικές καταβολές της νόησης (Πετρογιάννης, 2001:37), υποστηρίζει ότι τα διαμεσολαβητικά εργαλεία έχουν αναπτυχθεί μέσα σε ένα συγκεκριμένο πολιτιστικό, ιστορικό και ιδρυματικό πλαίσιο ή κατάσταση και όταν τα άτομα ξεκινούν μια δραστηριότητα το κάνουν σύμφωνα με τα διαμεσολαβητικά εργαλεία που έχουν στη διάθεσή τους. Η άποψη αυτή έχει ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς τα πολιτισμικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνά μου είναι τα υλικά κατάλοιπα ως διαμεσολαβητικά εργαλεία για την έκφραση της ιστορικής σκέψης των μαθητών (Wertsch, 1998:23-25). Ειδικότερα, επίκεντρο για την παρούσα εργασία αποτελεί ένας από τους ισχυρισμούς του Wertsch, ότι δηλαδή «τα διαμεσολαβητικά εργαλεία μπορούν να ενισχύουν αλλά και να περιορίζουν τη νοητική ή πρακτική δράση για την οποία χρησιμοποιούνται» (Wertsch, 1998, 38-42. Νάκου, 2008:102). Ο Wertsch (1998), επίσης, υποστηρίζει ότι τα πολιτισμικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται πιο συχνά και που έχουν τη μεγαλύτερη σχέση με την Ιστορία είναι οι «επίσημες» εκδοχές του παρελθόντος, οι οποίες συνήθως παρέχονται από το κράτος (κανονιστικό εθνικό αφήγημα) και υποστηρίζονται και από αναπλαισιωμένα αντικείμενα του παρελθόντος όπως αναμνηστικά αντικείμενα, αγάλματα, σε φωτογραφίες, κινηματογραφικές ταινίες και διαδικασίες που συχνά χαρακτηρίζονται από εθνοκεντρισμό και ιδεολογική χρήση (Wertsch, 1998, 2002).

Ωστόσο, πρέπει να επισημάνουμε ότι ο Wertsch μιλάει κυρίως για «περιορισμούς» στη χρήση πολιτισμικών εργαλείων και ειδικά των εθνικών αφηγήσεων (Wertsch, 1998:182-183) ενώ ο Barton τονίζει, εξίσου, τα «πλεονεκτήματα» και τους «περιορισμούς» των ανεπίσημων και των επίσημων εργαλείων, όπως οι εθνικές αφηγήσεις (Barton, 2008α:224-247 Barton, 2008β:324-327). Επομένως, η παρούσα μελέτη αφορά τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της εκπαιδευτικής διαδικασίας αναδόμησης του παρελθόντος (έκφραση ιστορικής σκέψης) σε σχέση με τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης αναπλαισιωμένων αντικειμένων (ως φυσικά αντικείμενα στο μουσείο, με τη μορφή έντυπης και ψηφιακής απεικόνισης τους στο σχολείο) και σε δύο κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα ιστορικής εκπαίδευσης (σχολείο και μουσείο).

Αν και η ιστορική σκέψη συνδέεται με κάθε τύπο ιστορικής διαδικασίας, μόνο σχετικά πρόσφατα αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας και ειδικά στο πλαίσιο της σχολικής ιστορίας. Δύο είναι οι ερευνητικοί χώροι που καταπιάστηκαν με το θέμα της ιστορικής εκπαίδευσης: Ο ερευνητικός χώρος της Βρετανίας και ο χώρος της Βόρειας Αμερικής.

Η βρετανική ερευνητική ομάδα επικεντρώθηκε στο πώς τα παιδιά μπορούν να διδαχθούν να χρησιμοποιούν και να μελετούν ιστορικές πηγές ως μαρτυρίες και να εκφράζουν ερμηνείες/αφηγήσεις για το παρελθόν, σύμφωνα με την «επιστημονική προσέγγιση» και με βάση τις «έννοιες δευτέρου βαθμού» στην σχολική τάξη (Asbby & Edwards, 2010). Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι μαθητές δεν προχωρούν από το ένα επίπεδο στο άλλο με τρόπο γραμμικό, αλλά παρουσιάζουν διαφοροποιημένη απόδοση στις διάφορες έννοιες δευτέρου βαθμού (Lee & Ashby 2000:213. Ashby, Lee & Shemilt, 2005:82). Επιπλέον, διαπίστωσαν ότι οι ιδέες των μαθητών επηρεάζονται από την προηγούμενη γνώση και από τα εργαλεία που χρησιμοποιούνταν κάθε φορά (Lee, 2005:33) και όχι τόσο από την παράμετρο της ηλικίας (Lee & Ashby 2000:214. Ashby, Lee & Shemilt, 2005:83,157).

Αναφορικά με την ιστορική σκέψη πρωτοποριακός είναι ο ρόλος του Seixas ο οποίος, αν και προέρχεται από τον ερευνητικό χώρο της Βόρειας Αμερικής υποστηρίζει ότι δεν είναι δυνατή η ανάπτυξη και έκφραση ιστορικής σκέψης παρά σε σχέση με τις «δευτέρου βαθμού διαδικαστικές έννοιες» της Ιστορίας (Seixas, 2006:1-12), όπως αυτές ερευνήθηκαν από τη βρετανική ερευνητική ομάδα και όπως παρουσιάζονται από το Κέντρο για τη μελέτη της Ιστορικής Συνείδησης CSHC του Καναδά (Seixas, 2010:16). Πιο συγκεκριμένα, κατά την άποψή του, οι μαθητές πρέπει να είναι ικανοί «να χρησιμοποιούν πηγές ως μαρτυρίες του παρελθόντος, να εξηγούν τι κάνει κάτι ιστορικά σημαντικό, να αναγνωρίζουν τι έχει μείνει ίδιο και τι έχει αλλάξει στον χρόνο, να αναλύουν τα αίτια και τις συνέπειες, να αναγνωρίζουν τις διαφορετικές οπτικές του παρελθόντος και, τέλος, να κατανοούν την ηθική διάσταση των ιστορικών ερμηνειών» (Seixas, 2006:1-2. Seixas, 2010: 24-25).

Στον ερευνητικό χώρο της Βόρειας Αμερικής διαπιστώνεται μια πιο κοινωνικοπολιτισμική ματιά στη διερεύνηση της ιστορικής σκέψης εφόσον δίνεται έμφαση στην ποικιλία των πολιτισμικών μορφών μέσα από τις οποίες οι μαθητές, ως μέλη ευρύτερων κοινοτήτων, καταναλώνουν το παρελθόν έξω από

το σχολείο (Phillips, 1998:224. Barton, 2008α:245-248). Για παράδειγμα, οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι λειτουργούν μηχανισμοί επιλογής και προσαρμογής γνώσεων στο πλαίσιο της συγκρότησης των ιδεών των μαθητών για την ιστορία που διαμορφώνονται με τη συνδρομή της οικογένειας, του σχολείου, της λαϊκής κουλτούρας και της πολιτισμικής και γλωσσικής κληρονομιάς (Levstik & Barton, 1996. Barton & Levstik, 1998). Γι' αυτό και έχει σημασία η προηγούμενη χαρτογράφηση αυτών των απόψεων (Barton, 2008α:247. Barton & Levstik, 2008:141-143).

Αναφορικά με τη μελέτη της ιστορικής σκέψης με βάση υλικά κατάλοιπα ως μαρτυρίες του παρελθόντος, σε σχέση με την αγγλική ερευνητική ομάδα και την «επιστημονική προσέγγιση» της ιστορικής εκπαίδευσης, η μελέτη της Kriekouki-Nakou (1996), η οποία μάλιστα αναφέρεται σε δείγμα Ελλήνων μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ερευνήσε την έκφραση της ιστορικής σκέψης μαθητών στο μουσειακό περιβάλλον με βάση υλικά κατάλοιπα. Γι' αυτό και η συγκεκριμένη εργασία αποτέλεσε βασικό σημείο αναφοράς και συζήτησης σε σχέση με τη μέθοδο έρευνας και τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας. Στον ίδιο ερευνητικό χώρο, η Jones (2011) διερευνήσε πώς η «ζώσα Ιστορία» (living history) στα μουσεία και τις ιστορικές τοποθεσίες βοηθά τους νέους να συλλαμβάνουν αναπαραστάσεις του παρελθόντος καθώς και πώς αυτές οι αναπαραστάσεις επηρεάζουν την ιστορική τους συνείδηση. Ωστόσο, στην παρούσα μελέτη θα συζητηθούν επίσης τα αποτελέσματα ερευνών οι οποίες αν και δεν χρησιμοποίησαν υλικά κατάλοιπα άμεσα ως ερευνητικά εργαλεία ωστόσο ανέδειξαν το σημαντικό ρόλο που αυτά διαδραματίζουν στη νοηματοδότηση του παρελθόντος. Συγκεκριμένα, η Apostolidou (2006) εξετάζοντας την ιστορική συνείδηση Ελλήνων μαθητών ηλικίας 15 ετών διαπίστωσε ότι τα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος ερμηνεύτηκαν από τους μαθητές παράγοντας συλλογισμούς ιστορικής μεθοδολογίας (Αποστολίδου, 2009:130).

Από τον χώρο των μουσείων εκφράζεται το ενδιαφέρον διερεύνησης της μάθησης που πραγματοποιείται στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό χώρο (Hooper-Greenhill & Moussouri 2001:26. Hooper-Greenhill, 2007α:7-8. Insulander, 2005). Η παρούσα εργασία εστιάζει το ενδιαφέρον της σε πρόσφατες έρευνες που αφορούν τη μάθηση στο μουσειακό χώρο, όπως αυτή της Hooper Greenhill (2007α). Πρόκειται για έρευνα που βασίζεται σε τρεις εθνικές μελέτες αξιολόγησης οι οποίες διεξήχθησαν στη Βρετανία μεταξύ του 2003-2006 σε σχέση με ένα εννοιολογικό σχήμα πέντε «Γενερικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων» (GLOs) τα οποία συνδέονται με το δυναμικό χαρακτήρα της μάθησης που συντελείται στο μουσειακό χώρο. Στην Ελλάδα, η Κουβέλη (2000) και η Μίτσελλ (2006) διερευνήσαν τις απόψεις των μαθητών του δευτεροβάθμιου σχολείου σε σχέση με το μουσείο και τα εκπαιδευτικά προγράμματα σε μουσειακούς χώρους και από τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών θα αντλήσουμε στοιχεία που ενδιαφέρουν τις αντιλήψεις των μαθητών για το μουσειακό χώρο. Ωστόσο, απομένει ακόμα προς διερεύνηση η έννοια «ιστορική σκέψη» σε σχέση με τα μουσεία και τους ιστορικούς τόπους. Για παράδειγμα, η Gosselin (2011) διαπιστώνει ότι το σχολείο εκδηλώνει μεγάλο ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια σε σχέση με την ιστορική σκέψη, αλλά οι μουσειακές

εκθέσεις (θέματα, αφηγήσεις, συλλογές αντικειμένων) δεν συνδέονται με αυτό το εννοιολογικό πλαίσιο γι' αυτό και προτείνει μια γενικότερη χρήση των ιστορικών εννοιών στα μουσεία.

Από την επισκόπηση λοιπόν της βιβλιογραφίας δε βρέθηκαν έρευνες που να αναφέρονται στην χαρτογράφηση της έκφρασης της ιστορικής σκέψης μαθητών σε σχέση με την αξιοποίηση των υλικών καταλοίπων ως ιστορικών μαρτυριών στο σχολικό περιβάλλον σε σχέση με την αντίστοιχη έκφραση στο μουσειακό περιβάλλον. Η συνειδητοποίηση του ερευνητικού αυτού κενού αυτού μας οδήγησε στην ανάγκη να διερευνήσουμε την έκφραση της ιστορικής σκέψης των μαθητών με την προσέγγιση υλικών καταλοίπων σε τρεις εκδοχές: α. την έντυπη και β. την ψηφιακή μορφή παρουσιάσής τους στον σχολικό χώρο και γ. ως φυσικά αντικείμενα στον μουσειακό χώρο.

1.3. Ανάλυση του ερευνητικού ερωτήματος και των υποερωτημάτων

Ο βασικός σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση του εάν και κατά πόσον παρατηρούνται διαφορές ως προς την ιστορική σκέψη που εκφράζουν μαθητές, ηλικίας 12-13 και 15-16 ετών, μελετώντας υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος ως ιστορικές πηγές, όταν η εκπαιδευτική αυτή διαδικασία πραγματοποιείται σε σχολικό και σε μουσειακό χώρο.

Για τον σκοπό επιλέχθηκαν να μελετηθούν οι ακόλουθες συνθήκες:

A) Η έκφραση ιστορικής σκέψης από μαθητές σε δύο χώρους (σε μουσειακό και σχολικό χώρο).

B) Η έκφραση ιστορικής σκέψης από μαθητές σε σχέση με τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης υλικών καταλοίπων (ως φυσικά αντικείμενα, με τη μορφή έντυπης απεικόνισής τους και με τη μορφή ψηφιακής απεικόνισής τους).

Επίσης, για λόγους οικονομίας η έρευνα βασίσθηκε σε δείγμα δύο συγκεκριμένων ηλικιακών ομάδων μαθητών: 12-13 ετών και 15-16 ετών. Η επιλογή των δύο συγκεκριμένων ηλικιακών ομάδων (12-13 ετών και 15-16 ετών) στηρίχθηκε στο στοιχείο ότι οι μαθητές στην Α' Γυμνασίου και στην Α' Λυκείου διδάσκονται Αρχαία Ιστορία. Επιπρόσθετα, η αντίστοιχη ηλικιακή διαφοροποίηση θεωρήθηκε σημαντική, καθώς συνδέεται με τη μεταβατική περίοδο από την παιδική ηλικία στην εφηβεία και αναμενόταν να οδηγήσει σε συμπεράσματα ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με την ηλικία.

Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα διερεύνησε τα ακόλουθα ερωτήματα ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης μαθητών της Α' Γυμνασίου (ηλικίας 12-13 ετών) και της Α' Λυκείου (ηλικίας 15-16 ετών), στο σχολείο και το μουσείο:

Τι τύπου σκέψη εκφράζουν μαθητές στην Α' τάξη του Γυμνασίου, ηλικίας 12-13 ετών, και στην Α' τάξη του Λυκείου, ηλικίας 15-16 ετών, όταν μελετούν υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος με τρεις διαφορετικές μορφές και σε δύο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς χώρους: ως φυσικά υλικά αντικείμενα

σε μουσειακό χώρο, ως έντυπες απεικονίσεις αντικειμένων στο σχολείο και ως ψηφιακές απεικονίσεις αντικειμένων στο σχολείο;

Παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στην έκφραση της ιστορικής σκέψης σε σχέση με την ηλικία των μαθητών, δηλαδή μεταξύ μαθητών της Α' τάξης του Γυμνασίου (ηλικίας 12-13 ετών) και της Α' τάξης του Λυκείου (ηλικίας 15-16 ετών);

Σε σχέση με τα δύο αυτά βασικά ερευνητικά ερωτήματα, η μέθοδος συλλογής των δεδομένων με την αξιοποίηση τριών διαφορετικών ερευνητικών εργαλείων, Ερωτηματολόγιο, Παρατήρηση και Συνεντεύξεις, αποσκοπούσε στην διερεύνηση και άλλων συναφών ερωτημάτων όπως:

Συνδέεται ο τύπος σκέψης που εκφράζουν οι μαθητές με τον τύπο υλικού καταλοίπου που επέλεξαν προς μελέτη;

Επηρεάζεται ο τύπος σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές από το είδος των ερωτήσεων βάσει των οποίων μελέτησαν τα αντικείμενα;

Ποια μορφή παρουσίασης υλικών καταλοίπων, ως φυσικών αντικειμένων, ως έντυπων απεικονίσεων τους ή ως ψηφιακών απεικονίσεων τους, θεωρούν οι μαθητές ως την πλέον κατάλληλη για ιστορική επεξεργασία;

Ποιον χώρο, το μουσείο ή το σχολείο, θεωρούν οι μαθητές ως τον πιο κατάλληλο για την ιστορική μελέτη υλικών καταλοίπων;

1.4. Το μεθοδολογικό σχέδιο της ερευνητικής διαδικασίας

Μελέτη περίπτωσης στην παρούσα ερευνητική εργασία αποτελεί η ιστορική σκέψη μαθητών 12-13 και 15-16 ετών, όπως αυτή εκφράστηκε σε σχολικό και μουσειακό περιβάλλον, με βάση τη χρήση υλικών καταλοίπων ως ιστορικών πηγών, με τη μορφή έντυπων και ψηφιακών απεικονίσεων τους και ως φυσικών αντικειμένων. Με πρόθεση την καλύτερη κατανόηση του τύπου ιστορικής σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές και των αντίστοιχων διαφοροποιήσεων επιλέχθηκε η ποιοτική ερευνητική μέθοδος διερεύνησης (Robson, 2007:196). Η ποιοτική έρευνα στην παρούσα εργασία στηρίζεται σε μία «υβριδική στρατηγική» η οποία συνδυάζει εργαλεία και μεθόδους συλλογής και ανάλυσης δεδομένων από διαφορετικές στρατηγικές της ποιοτικής έρευνας (Robson, 2007:106-7). Πρόκειται για ένα εξελισσόμενο σχέδιο που προσπαθεί να συλλάβει την πολυπλοκότητα της ιστορικής σκέψης μαθητών 12-13 και 15-16 ετών, σε σχέση με τη μελέτη υλικών καταλοίπων του παρελθόντος. Γι' αυτό και χρησιμοποιήθηκαν τρία ερευνητικά εργαλεία: Ερωτηματολόγιο, Συνέντευξη και Παρατήρηση.

Υποθέτοντας ότι η ιστορική σκέψη που εκφράζουν οι μαθητές χρησιμοποιώντας υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος ως ιστορικές πηγές επηρεάζεται και από την εκπαιδευτική/διδασκτική νοοτροπία και τον τύπο των ιστορικών ασκήσεων στις οποίες καλούνται να ανταποκριθούν, επιλέχθηκε να δοθεί το ίδιο Ερωτηματολόγιο και στο σχολείο και στο μουσείο, ώστε να διατηρηθεί αυτή η παράμετρος σταθερή.

Έτσι, διερευνήθηκε η ιστορική σκέψη μαθητών, όπως αυτή εκφράστηκε σε δύο χώρους, το μουσείο και το σχολείο, με βάση τη χρήση μουσειακών αντικειμένων/υλικών καταλοίπων του παρελθόντος ως ιστορικών μαρτυριών, σε σχέση με τρεις εκδοχές: α. την έντυπη και β. την ψηφιακή μορφή παρουσίασής τους στο σχολικό χώρο και γ. ως φυσικά αντικείμενα στον μουσειακό χώρο.

Στα ποιοτικά ερευνητικά σχέδια είναι δύσκολο να προσδιοριστεί ποιος τρόπος δειγματοληπτικής έρευνας θα επιλεγεί και ποιο είναι το κατάλληλο πλήθος (Creswell, 2011:244-248. Creswell, 2007:125-129. Robson, 2007:308-317. Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 149-174. Κυριαζή, 2011:105-117). Ωστόσο, για τις ποιοτικές έρευνες ο όρος που χρησιμοποιείται για τη δειγματοληψία είναι η «σκόπιμη δειγματοληψία» (Creswell, 2011:244. Robson, 2007:315) εφόσον περιλαμβάνει δείγματα μη πιθανοτήτων και μικρά σε πλήθος συμμετεχόντων προκειμένου να διερευνηθούν ποιοτικά διαστάσεις του υπό διερεύνηση θέματος.

Σε επίπεδο χώρων και όσον αφορά την επιλογή του **Δείγματος των σχολείων** της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε, βάσει σκόπιμης δειγματοληψίας, ως μελέτη περίπτωσης η διερεύνηση της ιστορικής σκέψης μαθητών που φοιτούσαν σε σχολεία αστικών περιοχών της Αθήνας και τα οποία είχαν εμπειρία επισκέψεων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε μουσεία. Στο Δείγμα των σχολείων της έρευνας συμπεριλήφθηκαν πέντε σχολικές μονάδες του Νομού Αττικής. **Στο Δείγμα των μουσείων**, το οποίο επιλέχθηκε και πάλι με σκόπιμη δειγματοληψία, αξιοποιήθηκαν μόνο δύο μουσεία στα οποία μελέτησαν τα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος οι μαθητές (Μουσείο Αρχαίας Αγοράς, Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο). Οι μουσειακοί αυτοί χώροι επιλέχθηκαν με γνώμονα το ότι εκθέτουν υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος που απεικονίζονται στα αντίστοιχα σχολικά βιβλία των μαθητών.

Σε επίπεδο συμμετεχόντων το **Συνολικό Δείγμα της έρευνας** είναι ένα δείγμα μη πιθανοτήτων ή αλλιώς ένα δείγμα σκοπιμότητας εφόσον η επιλογή του δεν είναι τυχαία (Cohen & άλ., 2008:163-164). Η ερευνήτρια επέλεξε ένα συγκεκριμένο τμήμα του ευρύτερου πληθυσμού, αυτό που θεωρήθηκε ικανοποιητικό για της ανάγκες διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας³ (Cohen & άλ., 2008:172). Συνολικά 189 μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου (106 μαθητές Α΄ Γυμνασίου και 83 μαθητές Α΄ Λυκείου) και στις τρεις Ασκήσεις και απάντησαν αντίστοιχα τρεις φορές τις ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου. Όσοι μαθητές, λόγω απουσίας, συμπλήρωσαν το Ερωτηματολόγιο μόνον μία ή δύο φορές αποκλείστηκαν από το Δείγμα της Έρευνας. Όσον αφορά το **Δείγμα των Συνεντεύξεων** (N=78 μαθητές) αυτό επελέγη σκόπιμα από το κύριο Δείγμα που συμπλήρωσε το Ερωτηματολόγιο και στις τρεις Ασκήσεις (Cohen & άλ., 2008:173,469), λαμβάνοντας υπόψη τα ακόλουθα κριτήρια τα οποία είχαν τεθεί στη λογική της αρχικής σκόπιμης δειγματοληψίας σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα της διατριβής, δηλαδή:

³ Η δειγματοληψία έγινε με έγκριση των αντίστοιχων φορέων ως ακολούθως: Άδεια από το ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ενημέρωση –Άδεια από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ενημέρωση των Διευθυντών των Γυμνασίων και Λυκείων μαθητές των οποίων συμμετείχαν στην έρευνα, Έγγραφο ενημέρωση-Συγκατάθεση γονέων των μαθητών που συμμετείχαν στο Δείγμα της έρευνας.

- α. Της εθελοντικής συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία της Συνέντευξης,
- β. Της αντιπροσωπευτικότητας της ηλικίας και του κοινωνικού φύλου,
- γ. Της αντιπροσωπευτικότητας της υλικής μαρτυρίας που μελετήθηκε, ώστε να διερευνηθεί εάν υπάρχει διαφορά στην ιστορική σκέψη των παιδιών σε σχέση με τον τύπο και τη μορφή παρουσίας του αντικειμένου,
- δ. Των ιδεών των μαθητών σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας όπως είχαν προκύψει από το Ερωτηματολόγιο,
- ε. Την επιλογή διαφοροποιημένων απόψεων,
- στ. Την επιλογή ξεχωριστών περιπτώσεων.

Μέσω του εργαλείου της παρατήρησης καταγράφηκε η διαδικασία μελέτης των υλικών καταλοίπων από τους μαθητές και η συνολική συμπεριφορά των μαθητών στο μουσείο και στο σχολείο. Η παρατήρηση, ως εργαλείο έρευνας, διευκόλυνε την καλύτερη κατανόηση των απόψεων των μαθητών και μπόρεσε να ελέγξει πιθανές παρανοήσεις των δεδομένων που προέκυψαν από τα άλλα δύο ερευνητικά εργαλεία.

Στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε ποιοτική μέθοδος ανάλυσης προκειμένου να κατανοηθεί η πολυπλοκότητα της ιστορικής σκέψης μαθητών 12-13 και 15-16 ετών, σε σχέση με τη μελέτη υλικών καταλοίπων του παρελθόντος. Η ανάλυση των δεδομένων ακολουθεί την παράδοση της τεχνικής ως ανάλυσης περιεχομένου (Ιωσηφίδης, 2008:147-149. Κυριαζή, 2011:284-293. Νόβα- Καλτσούνη, 2006:266-277. Denscombe, 2007:236-238. Robson, 2007: 416-427). Μεταξύ ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η **ποιοτική μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου** (Silverman, 2006:159-154) εφόσον σημασία έχει «το καινούργιο, το ενδιαφέρον και η αξία που παρουσιάζει η ενότητα ανάλυσης» (Βάμβουκας, 1993:273). Συγκεκριμένα, η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με βάση τη διαδικασία της αναλυτικής επαγωγής (analytic induction) (Thomas, 2000). Η διαδικασία διερεύνησης αλλά και κωδικοποίησης της έκφρασης της ιστορικής σκέψης των μαθητών ήταν επαγωγική κατά το ότι επιχειρήθηκε να δημιουργηθούν Συστήματα Κατηγοριών Ανάλυσης που να δεικνύουν πώς οι ίδιοι οι μαθητές ερμήνευσαν τα υλικά αντικείμενα ως ιστορικές μαρτυρίες του παρελθόντος.

Η ανάλυση βασίστηκε σε Συστήματα Κατηγοριών, που προέκυψαν από τους διαφορετικούς τύπους απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές: Το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης της ιστορικής σκέψης, Το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των ερωτημάτων των μαθητών, Το Κοινό Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τους δύο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς χώρους και τις τρεις μορφές παρουσίας των υλικών μαρτυριών, τα παράλληλα Συστήματα Κατηγοριών Ανάλυσης των δεδομένων της Συνέντευξης, όπως και των δεδομένων της Παρατήρησης. Τα δεδομένα τέθηκαν σε συστηματική ανάλυση περιεχομένου κατά την οποία οι απαντήσεις κατηγοριοποιήθηκαν σύμφωνα με τα Συστήματα Κατηγοριών Ανάλυσης.

1.5. Σημασία της Έρευνας για την εκπαίδευση

Η επαφή με τα υλικά κατάλοιπα στους μουσειακούς χώρους, σύμφωνα με το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΕΠΠΣ) για την Ιστορία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αποτελεί μία από τις πιο γόνιμες διδακτικές προσεγγίσεις του μαθήματος της σχολικής Ιστορίας. Συγκεκριμένα, αναφέρεται (ΕΠΠΣ:16-17)⁴ ότι:

Οι επισκέψεις σε αρχαιολογικούς - ιστορικούς χώρους, μουσεία, αίθουσες τέχνης αποτελούν εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης των ιστορικών γεγονότων και πρέπει να χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της ανάπτυξης ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας (ΕΠΠΣ:16-17).

Η διερεύνηση της έκφρασης της ιστορικής σκέψης των μαθητών σε σχέση με τις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων συνδέεται με την ακόλουθη αναφορά της Ρεπούση (2004) σχετικά με τη μελέτη και ερμηνεία των οπτικών ντοκουμέντων που χρησιμοποιούνται στα σχολικά εγχειρίδια:

[...] Απουσιάζει, ωστόσο, η πλευρά του μαθητή και της μαθήτριας όσο και η πλευρά του διδακτικού περιβάλλοντος. Γνωρίζουμε ότι υπάρχει η εικόνα του δημιουργού παράλληλα με την εικόνα του θεατή. Το υποκείμενο της μάθησης διαβάζει το οπτικό ντοκουμέντο με το δικό του τρόπο και σε συνάρτηση με ό,τι είναι, σκέπτεται, πιστεύει. Αντίστοιχα, το βλέμμα καθορίζεται από το πλαίσιο μέσα στο οποίο επισυμβαίνει η θέαση του ντοκουμέντου» (Ρεπούση, 2004:320-321).

Με αυτό το σκεπτικό, η παρούσα έρευνα προσεγγίζει τις προσωπικές σημασίες, τις προσωπικές απόψεις, την διαδικασία ιστορικής σκέψης των μαθητών, όπως αυτή εκφράζεται μέσα από την μελέτη υλικών καταλοίπων, σε χώρους τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης (σχολείο/μουσείο). Μια τέτοια προσέγγιση μπορεί να αποτελέσει πολύτιμη πηγή πληροφοριών για αποτελεσματικότερη και ποιοτικότερη διδασκαλία της ιστορίας (Barton, 2006:2), αλλά και την εκπόνηση και πρόταση καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων για την ιστορική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τη Νάκου (2000α):

Η κατανόηση της ιστορικής σκέψης των παιδιών έχει μεγάλη σημασία για την ιστορική εκπαίδευση, γιατί οι δικές τους ιδέες και σκέψεις μπορούν να μας παράσχουν μία ανεκτίμητη βάση για τη βελτίωση της παιδαγωγικής μεθόδου με την οποία διδάσκεται η ιστορία στο σχολείο. Η μελέτη των δυνατοτήτων των παιδιών σε διάφορους τομείς της ανθρώπινης γνώσης και εμπειρίας μπορεί να μας βοηθήσει να σχεδιάσουμε και να εφαρμόσουμε εκπαιδευτικές μεθόδους που προωθούν την ανάπτυξη των παιδιών αντί να την περιορίζουν (Νάκου, 2000α:17).

Συνεπώς, η παρούσα έρευνα είναι πρωτότυπη και αναμένεται να είναι ιδιαίτερα γόνιμη για την ιστορική εκπαίδευση, επειδή θα εξαχθούν συμπεράσματα που θα μας οδηγήσουν να αναπτύξουμε και να εφαρμόσουμε μελλοντικά πληρέστερα προγράμματα και «επιστημονικές προσεγγίσεις» για το μάθημα της Ιστορίας σε σχέση με την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης.

⁴ Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Ιστορίας (διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://www.pischools.gr/content/index.php?lesson_id=8, τελευταία προσπέλαση 8/10/13).

Επιπρόσθετα, η διερεύνηση της ιστορικής σκέψης μαθητών, όπως αυτή εκφράστηκε σε δύο χώρους, το μουσείο και το σχολείο με την προσέγγιση μουσειακών αντικειμένων/ υλικών καταλοίπων του παρελθόντος ως ιστορικών μαρτυριών, σε σχέση με τρεις εκδοχές: α. την έντυπη και β. την ψηφιακή μορφή παρουσίασής τους στο σχολικό χώρο και γ. ως φυσικά αντικείμενα στον μουσειακό χώρο μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην έρευνα που αφορά τους μουσειακούς χώρους. Η σύνδεση της ιστορικής σκέψης και του εννοιολογικού της πλαισίου σε συνάρτηση με τις εκφάνσεις της αναπλαισίωσης των υλικών καταλοίπων που εκθέτουν τα μουσεία μπορεί να αποτελέσει σημαντική συνδρομή στον εκπαιδευτικό τους ρόλο σήμερα και το περιεχόμενο των «δημόσιων αφηγήσεων» που προβάλλουν στο κοινό.

1.6. Περιορισμοί της Έρευνας

Αναφορικά με τους περιορισμούς της έρευνας πρέπει να υπογραμμιστούν τα ακόλουθα:

Σε ένα πρώτο επίπεδο αναγνωρίζουμε περιορισμούς που αφορούν το Δείγμα της έρευνας το οποίο δεν είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που διδάσκεται το μάθημα της Ιστορίας, γι' αυτό και δεν επιτρέπει γενικεύσεις. Συγκεκριμένα, το Δείγμα της Έρευνας ήταν 189 μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκονται το μάθημα της Αρχαίας Ιστορίας στην Α' Γυμνασίου και την Α' Λυκείου. Ηλικιακά ανήκουν σε δύο ομάδες, 13 και 16 ετών. Η πηγή ανάκτησης του δείγματος ήταν 5 σχολικές μονάδες στις οποίες ήταν ενταγμένοι κατά το χρονικό διάστημα 2009-10. Η επιλογή των σχολείων έγινε στα όρια του Νομού Αττικής και συνεπώς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του Δείγματος δεν διαφοροποιούνται και επομένως και αυτά δεν είναι αντιπροσωπευτικά.

Στο Συνολικό Δείγμα (N=189) συμπεριλήφθηκαν όσοι μαθητές συμμετείχαν και στις τρεις ασκήσεις και απάντησαν αντίστοιχα τρεις φορές τις Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου μελετώντας υλικό κατάλοιπο του παρελθόντος, ενώ αποκλείστηκαν όσοι δεν συμμετείχαν στην όλη διαδικασία. Αυτή η ερευνητική παράμετρος αποτέλεσε επιπρόσθετο περιορισμό στη διαμόρφωση του τελικού Δείγματος της Έρευνας εφόσον η επαναλαμβανόμενη ατομική εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της έρευνας είχε ως αποτέλεσμα να μειωθεί το αρχικό Δείγμα της Έρευνας και να συμπεριληφθούν στο τελικό Δείγμα μόνο οι μαθητές που μελέτησαν το ίδιο αντικείμενο και στις τρεις διαφορετικές συνθήκες: α. σε συνθήκες μελέτης υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων σε μουσειακούς χώρους. β. σε συνθήκες επεξεργασίας έντυπων απεικονίσεων υλικών καταλοίπων στο χώρο του σχολείου, και γ. σε συνθήκες επεξεργασίας ψηφιακών απεικονίσεων υλικών καταλοίπων στο χώρο του σχολείου. Επιπλέον, το Δείγμα των Συνεντεύξεων (N=78) με τη μορφή της σκόπιμης δειγματοληψίας σε σχέση με τις παραμέτρους που τέθηκαν (εθελοντική συμμετοχή, φύλο, ηλικία, υλικό κατάλοιπο που μελετήθηκε, διαφορετικές ιδέες των μαθητών σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα, την αντιπροσωπευτικότητα του κοινωνικού φύλου και του υλικού καταλοίπου μελέτης,

την επιλογή διαφοροποιημένων απόψεων, την επιλογή ξεχωριστών περιπτώσεων, των ιδεών των μαθητών σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας) με σκοπό την κατανόηση σε βάθος των εκφάνσεων της ιστορικής σκέψης των μαθητών μείωσε ακόμη περισσότερο το υπό διερεύνηση Δείγμα της έρευνας.

Παρόμοια, περιορισμό αποτελεί και το Δείγμα των μουσείων στα οποία μελέτησαν τα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος οι μαθητές. Μόνο δύο μουσεία αξιοποιήθηκαν για τη μελέτη των υλικών καταλοίπων από τους μαθητές. Ωστόσο, πρέπει να επισημάνουμε ότι οι μουσειακοί αυτοί χώροι επιλέχθηκαν με γνώμονα το ότι εκθέτουν υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος που απεικονίζονται στα σχολικά βιβλία των μαθητών.

Συνοψίζοντας, το αριθμητικά και γεωγραφικά μικρό Δείγμα σχολικών μονάδων, μαθητών και μουσείων αποτελεί περιορισμό αντιπροσωπευτικότητας και γενίκευσης του γενικού μαθητικού πληθυσμού που διδάσκεται το μάθημα της Αρχαίας Ιστορίας. Ωστόσο, πρέπει να επισημάνουμε ότι η αντιπροσωπευτικότητα δεν ήταν εφικτή στο πλαίσιο μίας ποιοτικής έρευνας, δεδομένου ότι μιας τέτοιας μορφής έρευνα κυρίως επιχειρεί να διερευνήσει τις διαφορές στην ιστορική σκέψη εφήβων, να διευκρινίσει τις προσωπικές σημασίες, τις απόψεις, την κατανόηση των συμμετεχόντων, τις πολλαπλές πραγματικότητες που αυτοί αντιλαμβάνονται ως προς το υπό εξέταση ζήτημα που ερευνάται και όχι να διατυπώσει γενικεύσεις (Robson, 2007:196) που θα αφορούν την έκφραση ιστορικής σκέψης των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ένας δεύτερος περιορισμός συνδέεται με το στοιχείο ότι η μελέτη της ψηφιακής απεικόνισης υλικών καταλοίπων βασίστηκε στην ψηφιακή εφαρμογή των έντυπων σχολικών βιβλίων, η οποία για πρώτη φορά δόθηκε ως δυνατότητα στους μαθητές κατά το συγκεκριμένο σχολικό έτος (2009-2010). Η δυνατότητα να διερευνηθεί από τους ίδιους τους μαθητές η ψηφιακή απεικόνιση των υπό μελέτη υλικών καταλοίπων, η επεξεργασία τους στον ηλεκτρονικό χώρο με τη μορφή αναζήτησης μέσω του Διαδικτύου, ακόμη και η δυνατότητα επικοινωνίας για τη μελέτη τους σε επίπεδο κοινοτήτων μάθησης θα είχε πολύ μεγάλο ενδιαφέρον. Ωστόσο, η Άσκηση αυτή ήταν ανέφικτη για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς η αναζήτηση και η επεξεργασία μέσω του Διαδικτύου απαιτούσε μεγαλύτερη χρονική εμπλοκή από μέρους των μαθητών και οργανωμένη χρήση των εργαστηρίων πληροφορικής από πλευράς ερευνήτριας, στοιχείο που θα παρεμπόδιζε τόσο την ομαλή λειτουργία των σχολείων, όσο και θέματα οικονομίας της συνολικής διαδικασίας της έρευνας. Σκοπός της Έρευνας ήταν να διερευνήσει και να μελετήσει συνήθεις διαδικασίες που προκρίνονται στην σχολική καθημερινότητα, όπως η μελέτη του παρελθόντος και της Ιστορίας με βάση τρεις εκδοχές μελέτης υλικών καταλοίπων, δηλαδή α. ως φυσικών αντικειμένων σε μουσειακό χώρο, β. με τη μορφή έντυπων απεικονίσεών τους στο σχολείο, και γ. με τη μορφή ψηφιακών απεικονίσεών τους στο σχολείο.

Οι προηγούμενοι περιορισμοί αποτελούν ζητήματα που θα συζητηθούν αναλυτικότερα στις προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

1.7. Δομή της διατριβής

Στο 1^ο κεφάλαιο (Κεφ. 1^ο Εισαγωγή) γίνεται μια σύντομη περιγραφή της έρευνας με την αιτιολόγηση της επιλογής του θέματος, τον εντοπισμό του ερευνητικού προβλήματος, την ανάλυση του ερευνητικού ερωτήματος και των υποερωτημάτων. Επιπρόσθετα, παρουσιάζεται συνοπτικά το μεθοδολογικό σχέδιο της ερευνητικής διαδικασίας. Ακολουθεί μια ενότητα για τη σημασία της έρευνας για την ιστορική εκπαίδευση και, τέλος, επισημαίνονται οι περιορισμοί που προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με μια σύντομη αναφορά στη δομή της εργασίας.

Στο 2^ο κεφάλαιο (Κεφ. 2^ο Θεωρητική επισκόπηση) παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας. Ο βασικός προβληματισμός που τίθεται από το ίδιο το ερευνητικό ερώτημα αφορά την προσέγγιση της ιστορικής εκπαίδευσης και ειδικότερα της έκφρασης της ιστορικής σκέψης από μαθητές στο σχολείο και το μουσείο σε σχέση με τη μελέτη υλικών καταλοίπων. Με αναφορές από την βιβλιογραφία διευκρινίζονται όροι και συναρτήσεις, όπως ιστορική εκπαίδευση και ιστορική σκέψη, ιστορική σκέψη και υλικά κατάλοιπα ως μαρτυρίες του παρελθόντος, σε σχέση με τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσιάσής τους (ως φυσικά αντικείμενα στο μουσείο, με τη μορφή έντυπης και ψηφιακής απεικόνισης τους στο σχολείο), ιστορική σκέψη και εκπαιδευτικός χώρος. Στο τέλος του κεφαλαίου, γίνεται η επισκόπηση ερευνών για την ιστορική σκέψη και τα υλικά κατάλοιπα στην Ελλάδα και διεθνώς, τόσο στον τομέα της Ιστορίας και της ιστορικής εκπαίδευσης όσο και στον τομέα άλλων συναφών επιστημονικών χώρων.

Στο 3^ο κεφάλαιο (Κεφ. 3^ο Η Μέθοδος) αναπτύσσεται το μεθοδολογικό πλαίσιο που επιλέχθηκε για τη συγκεκριμένη έρευνα. Ειδικότερα, παρουσιάζεται το αρχικό σχέδιο και η πιλοτική έρευνα που οδήγησαν στις βασικές αποφάσεις για την κύρια έρευνα. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η συλλογή των δεδομένων, με τα χαρακτηριστικά του Δείγματος, τα σχολεία και τις σχολικές ομάδες που συμμετείχαν, ενώ ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στην παρουσίαση των σχολικών και των μουσειακών χώρων καθώς και των υπό μελέτη αντικειμένων. Ακολουθεί η παρουσίαση των αντίστοιχων ασκήσεων κατά τα τρία ερευνητικά στάδια σε σχέση με τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν (Ερωτηματολόγιο, Ημιδομημένη Συνέντευξη, Παρατήρηση) και η τελική διαδικασία συλλογής των δεδομένων. Επίσης, αναφέρονται εκπαιδευτικές διαδικασίες που πραγματοποιήθηκαν σε δύο σχολικές μονάδες μετά την ολοκλήρωση της αντίστοιχης συλλογής των δεδομένων και ως συνέχεια της έρευνας. Στο τέλος, γίνεται αναφορά στην κωδικοποίηση των δεδομένων κατά τη φάση συλλογής τους, καθώς και σε θέματα που αφορούν στην εγκυρότητα και αξιοπιστία της συλλογής των δεδομένων.

Στο 4^ο κεφάλαιο (Κεφ. 4^ο Τα Συστήματα Κατηγοριών Ανάλυσης και η ανάλυση των δεδομένων) αρχικά, παρουσιάζονται οι βασικές αποφάσεις ως προς την ανάλυση των δεδομένων και το θεωρητικό σχέδιο ανάλυσης μέσα από τα εμπειρικά δεδομένα. Ακολουθεί αναλυτική παρουσίαση των Συστημάτων Κατηγοριών ανάλυσης των δεδομένων: Το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης της ιστορικής σκέψης, Το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των ερωτημάτων των μαθητών, το κοινό Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της μελέτης υλικών καταλοίπων σε σχέση τις τρεις μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων και ως προς τους δύο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς χώρους. Επίσης, παρουσιάζονται τα παράλληλα Συστήματα Κατηγοριών Ανάλυσης των δεδομένων της Συνέντευξης όπως και των δεδομένων της Παρατήρησης. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με ένα χαρακτηριστικό δείγμα ανάλυσης των δεδομένων του Ερωτηματολογίου μιας μαθήτριας Λυκείου σε σχέση με τα δεδομένα της Συνέντευξης και της Παρατήρησης.

Στο 5^ο κεφάλαιο (Κεφ. 5^ο Συζήτηση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης) παρουσιάζεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται και σχολιάζονται τα αποτελέσματα ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με τον εκπαιδευτικό χώρο και τη μορφή παρουσίασης των υλικών καταλοίπων, σε σχέση με την ηλικία των συμμετεχόντων, καθώς και σε σχέση με άλλους παράγοντες, όπως τον τύπο των προς μελέτη υλικών καταλοίπων καθώς και το είδος των ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα. Επίσης, παρουσιάζονται και σχολιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των αντιλήψεων των μαθητών σε σχέση με τις δυνατότητες και τους περιορισμούς των δύο διαφορετικών εκπαιδευτικών χώρων (σχολείο/ μουσείο) και των τριών διαφορετικών μορφών παρουσίασης των υλικών καταλοίπων (ως φυσικά αντικείμενα, έντυπη και ψηφιακή απεικόνισή τους) ως προς την ιστορική μελέτη. Επιπρόσθετα, συζητούνται οι παρατηρήσεις της ερευνήτριας κατά τη συλλογή των γραπτών δεδομένων του Ερωτηματολογίου και κατά τη διεξαγωγή της Συνέντευξης. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την σύνοψη των βασικών ερευνητικών αποτελεσμάτων.

Στο 6^ο κεφάλαιο (Κεφ. 6^ο Συμπεράσματα) αναπτύσσονται τα συμπεράσματα της Έρευνας σε δύο άξονες με επίκεντρο τις δυνατότητες και τους περιορισμούς: α) ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές, ηλικίας 12-13 και 15-16 ετών, μελετώντας υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος ως ιστορικές μαρτυρίες στο σχολείο και το μουσείο, καθώς και β) ως προς τις αντιλήψεις των μαθητών για τους δύο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς χώρους και τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των θετικών επιπτώσεων της διατριβής για την ιστορική και μουσειακή εκπαίδευση στο σχολείο και το μουσείο, καθώς και με την αξιολόγησή της α. ως προς τη συμβολή της στην προώθηση του ερευνητικού πεδίου της ιστορικής εκπαίδευσης, και β. ως προς την επισήμανση νέων ερωτημάτων που προέκυψαν προς περαιτέρω μελλοντική διερεύνηση.

Κεφάλαιο 2ο: Θεωρητική επισκόπηση

2.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας. Η παρουσίασή αναπτύσσεται σε σχέση με τις παραμέτρους που συνδέονται με το βασικό ερώτημα της έρευνας, και αφορά τον τύπο ιστορικής σκέψης που εκφράζουν μαθητές, ηλικίας 12-13 και 15-16 ετών, κατά τη μελέτη υλικών καταλοίπων του παρελθόντος σε σχέση με τρεις διαφορετικές μορφές παρουσιάσής τους α) ως φυσικών υλικών αντικειμένων σε μουσειακούς χώρους, β) με τη μορφή έντυπων απεικονίσεων τους και γ) με τη μορφή ψηφιακών απεικονίσεών τους στο σχολικό περιβάλλον.

Η πρώτη Ενότητα 2.2. της θεωρητικής επισκόπησης αφορά την ιστορική εκπαίδευση σε σχέση με τους χώρους του σχολείου και του μουσείου. Στη συνέχεια, στην Ενότητα 2.3., αναλύεται η ιστορική σκέψη αναφορικά με τη χρήση υλικών καταλοίπων του παρελθόντος ως ιστορικών μαρτυριών σε σχέση με σύγχρονες επιστημονικές προσεγγίσεις. Στην Ενότητα 2.4. η ιστορική σκέψη εξετάζεται σε σχέση με την αναπλαισίωση των υλικών καταλοίπων από το αρχικό περιβάλλον τους. Ακολούθως, στην επόμενη Ενότητα 2.5. διερευνάται η αναπλαισίωση των υλικών καταλοίπων σε δύο διαφορετικούς χώρους, το σχολείο και το μουσείο σε σχέση με την έκφραση ιστορικής σκέψης από μαθητές, ηλικίας 12-13 και 15-16 ετών. Τέλος, στην Ενότητα 2.6. παρουσιάζεται η ανασκόπηση σχετικών ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς στον τομέα της ιστορικής εκπαίδευσης καθώς και στο πλαίσιο συναφών επιστημονικών πεδίων.

Στην επόμενη ενότητα διερευνάται το αντικείμενο της ιστορικής εκπαίδευσης, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς χώρους του σχολείου και του μουσείου.

2.2. Ιστορική εκπαίδευση, σχολείο και μουσείο

Επιχειρώντας να κατανοήσουμε την έννοια της ιστορικής εκπαίδευσης σε σχέση με τους χώρους του σχολείου και του μουσείου με σύγχρονους ιστορικούς και εκπαιδευτικούς όρους θα προσεγγίσουμε την έννοια της ιστορικής παιδείας και τους αντίστοιχους στόχους σύγχρονων προσεγγίσεων της ιστορικής εκπαίδευσης (μετασχηματίζοντας στόχοι) και, ειδικότερα, την «επιστημονική προσέγγιση» (disciplinary approach) της ιστορικής εκπαίδευσης (Υποενότητα 2.2.1.). Επιπρόσθετα, θα προσεγγίσουμε τις σύγχρονες απόψεις για την ιστορική εκπαίδευση μέσα από τις διαδικασίες που την νοηματοδοτούν (Υποενότητα 2.2.2.).

Στην επόμενη ενότητα διερευνάται η έννοια της ιστορικής παιδείας και οι αντίστοιχοι στόχοι σύγχρονων προσεγγίσεων της ιστορικής εκπαίδευσης.

2.2.1. Ιστορική παιδεία και ιστορική εκπαίδευση

Το είδος της ιστορικής παιδείας, την οποία η σύγχρονη ιστορική εκπαίδευση καλείται να καλλιεργήσει, είναι ένα θέμα που απασχολεί διεθνώς την αντίστοιχη επιστημονική κοινότητα (Νάκου, 2009:106. Shemilt, 2011:70-71. Lee, 2011:131). Σύμφωνα με τον Lee (2006):

Κάθε έννοια ιστορικής παιδείας οφείλει να επικεντρώνει την προσοχή της στη φύση της Ιστορίας ως επιστήμης, και να διερωτάται τι πρέπει να κατανοήσουν οι μαθητές αν πρόκειται να αντιληφθούν τι είναι αυτό που μαθαίνουν να κάνουν μαθαίνοντας Ιστορία (Lee, 2006:39).

Δηλαδή, βασική συνιστώσα της ιστορικής παιδείας θα πρέπει να είναι η κατανόηση από τους μαθητές του τι είναι η Ιστορία, πώς λειτουργεί, με ποια μέθοδο και γιατί μπορεί να είναι χρήσιμη για το παρόν και το μέλλον των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων.

Ο Shemilt (2011:70) κάνει λόγο για τρία μοντέλα αναφορικά με τους στόχους της ιστορικής παιδείας/εκπαίδευσης:

- α. Trojan horse model (μοντέλο του Δούρειου Ίππου)
- β. Social engineering model (μοντέλο κοινωνικής μηχανικής)
- γ. Social education model (μοντέλο κοινωνικής εκπαίδευσης)

Σύμφωνα με το μοντέλο της κοινωνικής εκπαίδευσης (Social education model) και όπως υποστηρίζουν οι Barton και Levstik, (2008:56) η προσέγγιση της ιστορικής εκπαίδευσης πραγματοποιείται μέσω της καλλιέργειας «κοινωνικών στόχων» και της έννοιας της «πολιτειότητας», στόχοι που προωθούν την αντίληψη πιο «ενεργών και σκεπτόμενων πολιτών» μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Οι Barton και Levstik (2008) υπογραμμίζουν, επιπλέον, ότι:

Από τη δική μας σκοπιά, η θέση της Ιστορίας στο αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να αιτιολογηθεί με όρους συμβολής της στη δημοκρατική πολιτειότητα—μία πολιτειότητα που είναι συμμετοχική, πλουραλιστική και διαβουλευτική— και οι παρακτικές της πρέπει να στραφούν προς την επίτευξη αυτού του στόχου. Αυτού του είδους η πολιτειότητα αποτελεί περισσότερο ταξίδι και λιγότερο προορισμό [...] (Barton και Levstik, 2008:68).

Ωστόσο, όπως παρατηρούν οι Shemilt (2011:93-94) και Lee (2006:66. 2011:148) οι «προσωπικοί και κοινωνικοί στόχοι» ενέχουν τον κίνδυνο να χρησιμοποιηθεί το παρελθόν προς συγκεκριμένη ιδεολογική κατεύθυνση, εφόσον, εάν οι κοινωνικοί στόχοι τεθούν στο επίκεντρο, μπορεί να θεωρηθεί αναγκαίο η Ιστορία να παραποιηθεί με σκοπό να εξυπηρετηθούν συγκεκριμένοι πολιτικοί σκοποί. Ειδικότερα, κατά την άποψη του Lee (2006):

Οι εκδοχές της Ιστορίας που αλλοιώνονται για να καταστήσουν τους μαθητές δημοκράτες δεν μπορούν πλέον να συμφωνούν με ιστορικά κριτήρια. Διδάσκουμε την Ιστορία ως Ιστορία (όχι ως αγωγή του πολίτη), εν μέρει γιατί είμαστε δημοκράτες, και αναγνωρίζουμε ότι ορισμένοι από τους μαθητές μας μπορεί—παρά τις ελπίδες μας— να ολοκληρώνουν τις σπουδές τους χωρίς να έχουν γίνει δημοκράτες [...] Η ιστορική εκπαίδευση δεν μπορεί να εγγυηθεί ότι θα παράγει δημοκράτες, γιατί αν υποστηρίξει αυτό το αίτημα, παύει να είναι ιστορική εκπαίδευση (Lee, 2006:66).

Παρόμοιες απόψεις υποστηρίζει και ο Shemilt (2011), τονίζοντας ότι, όταν «συγκεκριμένα μαθήματα από το παρελθόν διδάσκονται με την πρόθεση να διαμορφωθούν στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών στην παρούσα ζωή» θέτονται εμπόδια για την ιστορική κατανόηση του παρελθόντος. Κατά την άποψή του, δημιουργούνται φίλτρα για τη διερεύνησή του παρελθόντος με σκοπό τη συμμόρφωση με το «συλλογικό αγαθό» κάτι όμως που μπορεί να οδηγήσει σε «ανιστορική» προσέγγιση του παρελθόντος (Shemilt, 2011:92-93,108). Στις απόψεις αυτές συμφωνούν και οι Chapman κ. ά. (2012):

Η επιδίωξη των κοινωνικών και προσωπικών στόχων ίσως οδηγήσει σε ένα σχολικό μάθημα το οποίο διδάσκει ιδεώδη όπως η δημοκρατία, ο πατριωτισμός, η κοινωνική δικαιοσύνη και εστιάζει μόνο σε όσες πλευρές του παρελθόντος υποστηρίζουν αυτά τα ιδεώδη. Αν η Ιστορία υποταχθεί σε αυτά τα ιδεώδη, τότε εύλογα μπορεί να ισχυριστεί κανείς ότι δύσκολα [μπορούμε να διακρίνουμε] την ειδική συμβολή της Ιστορίας στο αναλυτικό πρόγραμμα (Chapman κ. ά., 2012:11-12).

Στον αντίποδα «προσωπικών και κοινωνικών στόχων» της ιστορικής εκπαίδευσης, ο Lee (2011) δίνει προτεραιότητα στους «**μετασχηματίζοντες στόχους**» της **Ιστορίας** (Transformative History) μέσω της «**επιστημονικής προσέγγισης**». Ο Lee (1992) υποστηρίζει τους «μετασχηματίζοντες στόχους» της ιστορικής εκπαίδευσης εφόσον «το να αλλάξει κανείς τις απόψεις των μαθητών και των μαθητριών για τον κόσμο, διδάσκοντας τους/τες πώς να μελετούν το παρελθόν και πώς να σκέφτονται ιστορικά, δίνει νόημα στο παρόν και βοηθά μαθητές και μαθήτριες να αναστοχάζονται σχετικά με το μέλλον» (Lee 1992, όπως παρατίθεται στο Chapman κ. ά. 2012:11).

Η «επιστημονική προσέγγιση» (disciplinary approach) αποσκοπεί να βοηθά τους μαθητές να μαθαίνουν πώς να μελετούν το παρελθόν, τον τρόπο σκέψης και τις μεθόδους της ιστορίας, «[...]όχι για να μαθαίνουν τα παιδιά να εργάζονται ως ιστορικοί, αλλά επειδή η χρήση και η ερμηνεία πηγών διευκολύνει την ανάπτυξη συγκεκριμένων διανοητικών δράσεων που καθιστούν την ιστορική μάθηση πιθανή» (Νάκου, 2009:99). Σύμφωνα με τους Asbby & Edwards, (2010) πρόκειται για μια προσέγγιση που χαρακτηρίζεται από τους ακόλουθους ισχυρισμούς:

- Α) Οι μαθητές διδάσκονται να αναγνωρίζουν ότι οι ισχυρισμοί για το παρελθόν προέρχονται από τις διαθέσιμες πηγές και χρειάζεται να είναι συνεπείς σε σχέση με τη χρήση αυτών.
- Β) Οι μαθητές διδάσκονται να κατανοούν ότι τα ιστορικά ερωτήματα επηρεάζουν τους τρόπους με τους οποίους τα γεγονότα οργανώνονται σε ιστορικές αφηγήσεις και εξηγήσεις.
- Γ) Οι μαθητές ενθαρρύνονται να δίνουν και να επιδιώκουν απαντήσεις στα δικά τους ερωτήματα και να μαθαίνουν να ελέγχουν τις ιστορικές υποθέσεις μέσα από τη διερεύνηση των ιστορικών πηγών.
- Δ) Οι μαθητές μαθαίνουν να γνωρίζουν και να κατανοούν την ιστορία μέσω των δομικών εννοιών της αλλαγής, της συνέχειας, της ερμηνείας και της σημασίας.
- Ε) Οι μαθητές αναμένεται να αναπτύσσουν μία κατανόηση της φύσης των ιστορικών αφηγήσεων και ερμηνειών και να είναι ικανοί να αναγνωρίζουν και να εξηγούν διαφορές σε αυτές (Asbby & Edwards, 2010:29).

Βασικό εργαλείο της επιστημονικής προσέγγισης θεωρούνται οι «έννοιες». Ειδικότερα, η βρετανική ερευνητική ομάδα (Lee & Ashby, 2000:199. Lee, 2005:32-33, 41, 61) έκανε το διαχωρισμό μεταξύ των «πρώτου» και «δεύτερου βαθμού εννοιών» (δηλωτική και διαδικαστική γνώση), η γνώση των οποίων μπορεί να βοηθήσει στην προσέγγιση και κατανόηση του παρελθόντος. Ειδικότερα, η

«επιστημονική προσέγγιση» στηρίζει την ιστορική κατανόηση των «δευτέρου βαθμού εννοιών», οι οποίες κατά την άποψή του Lee, βοηθούν τα νεαρά υποκείμενα να αποκτούν μια νέα «θεώρηση του κόσμου» (Lee, 2011:145). Για παράδειγμα, η κατανόηση της έννοιας της αλλαγής είναι καθοριστικής σημασίας εάν κατανοηθεί σε ένα μακροπρόθεσμο και όχι επιμέρους χρονικό πλαίσιο δράσης, σε σχέση με το πολυαιτιακό χαρακτήρα της και την κατανόηση των συνεπειών που επιφέρει στις ζωές των ανθρώπων. Επομένως, σύμφωνα με τον Lee (2011:130), ο «μετασχηματισμός» μπορεί να προκύψει με πολλούς τρόπους και σε διαφορετικά επίπεδα εφόσον μπορεί να αλλάξει τις απόψεις μας, για παράδειγμα, «στο πώς βλέπουμε τις δυνατότητες και τους περιορισμούς σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο, πώς αντιμετωπίζουμε τα τραύματα που κουβαλάμε σε σχέση με το παρελθόν μας, πώς κατανοούμε την ταυτότητά μας και των άλλων». Επιπρόσθετα, βοηθά τους μαθητές «να σέβονται τις διαφορετικές αντιλήψεις», «να υποστηρίζουν και να αντικρούουν επιχειρήματα», με λίγα λόγια «να χειρίζονται την Ιστορία ως επιστήμη που έχει νόημα και υπερβαίνει τις καθημερινές ιδέες» (Lee, 2006:65).

Με αυτές τις απόψεις συμφωνεί και ο Shemilt (2011) υποστηρίζοντας ότι, μέσα από την «επιστημονική προσέγγιση» της ιστορικής εκπαίδευσης οι μαθητές κατανοούν την έννοια της κοινωνικής αλλαγής, «τις διαφορές και τις ομοιότητές μας με τους ανθρώπους του παρελθόντος και την κοινή ανθρώπινη φύση που μοιραζόμαστε με τους ανθρώπους που έζησαν πριν από εμάς» (Shemilt, 2011 όπως παρατίθεται στο Chapman κ. ά. 2012:11).

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις της ιστορικής εκπαίδευσης συνδέονται με τους προαναφερόμενους στόχους. Ο Seixas (2000) εκφράζει αντίστοιχες σκέψεις ως προς το πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές την Ιστορία μέσα από την «επιστημονική προσέγγιση». Σύμφωνα τις απόψεις του (Seixas, 2000:24-26), στην περίπτωση της «επιστημονικής προσέγγισης» (disciplinary approach), ο σκοπός της ιστορικής εκπαίδευσης δεν περιορίζεται μόνο στη δόμηση γνώσεων, αλλά και στην εμπλοκή των μαθητών στις διαδικασίες της ιστορίας, ως επιστήμης, με στόχο να κατανοούν τι είναι η ιστορία και πώς να παράγουν την ιστορική γνώση. Επιπρόσθετα, οι «επιστημονικές προσεγγίσεις» (disciplinary approaches) προκαλούν τις «επίσημες» εκδοχές της Ιστορίας που συναντούν οι μαθητές στην καθημερινότητά τους (Seixas, 2000:24-26). Στο ίδιο πλαίσιο η Νάκου (2009:106) τονίζει ότι η επιστημονική διερεύνηση του παρελθόντος οπλίζει τους μαθητές με τα κατάλληλα εργαλεία για να μπορούν να επεξεργάζονται κριτικά τις «αντικρουόμενες ιστορίες».

Η διερεύνηση των ειδικών χαρακτηριστικών της σύγχρονης ιστορικής εκπαίδευσης κρίνεται αναγκαία σε αυτό το σημείο, εφόσον, όπως υπογραμμίζει η Νάκου, «...η επιλογή ενός σύγχρονου στόχου για την ιστορική εκπαίδευση θεωρείται αναγκαία προϋπόθεση για την ανεύρεση και χρήση των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων και εργαλείων» (Νάκου, 2009:106).

Γι αυτό στη συνέχεια θα διερευνήσουμε τις σύγχρονες απόψεις για την ιστορική εκπαίδευση μέσα από τις διαδικασίες που την νοηματοδοτούν.

2.2.2. Σύγχρονες απόψεις για την ιστορική εκπαίδευση

Είθισται η ιστορική εκπαίδευση να συγγέεται με τον όρο «Διδακτική της Ιστορίας». Η διδακτική μεθοδολογία αποτελεί ένα ιδιαίτερο πεδίο έρευνας και μελέτης στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης τα τελευταία τριάντα χρόνια (Κόκκινος, 1998:208-311. Ρεπούση, 2004:279-290. Σμυρναίος, 2013:97-109). Πολλοί ερευνητές, επιστήμονες και ακαδημαϊκοί αποδίδουν διαφοροποιημένους όρους για να την χαρακτηρίσουν: «ειδικότητα, πεδίο κριτικής σκέψης, σύστημα πρακτικών και δεξιοτήτων, επιστήμη, κλάδο, κ.λπ.» (Moniot, 2002:19), «διδακτικό συμβόλαιο» το οποίο συνδιαλέγεται με το «παιδαγωγικό συμβόλαιο» (Κάβουρα, 2011α:38-45).

Σύμφωνα με τον Moniot (2002:19-20), στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης, η διδακτική ως διαδικασία γίνεται πραγματικότητα μεταξύ δύο υποκειμένων, του καθηγητή, από τη μια πλευρά, που φέρει την επιστημονική γνώση, και των μαθητών του, από την άλλη, που θα συνδέσουν τα νέα δεδομένα με τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους και θα τα μετασχηματίσουν σε γνώσεις. Συνεπώς, η διδακτική διαδικασία, ακολουθώντας αυτήν την εκδοχή, στοχεύει να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία. Γι' αυτό και σύμφωνα με την Ρεπούση (2004:281), η Διδακτική της Ιστορίας, ως ένα σύνθετο διεπιστημονικό αντικείμενο, εντάσσεται στον προβληματισμό για την ιστορική εκπαίδευση το οποίο είναι. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

Η διεύρυνση των αντικειμένων της διδακτικής της Ιστορίας, ως αποτέλεσμα της συνειδητοποίησης της ποικιλίας των ατραπών διαμόρφωσης της ιστορικής κουλτούρας των παιδιών και της επίδρασης των ιστορικών ιδεών, που διαμορφώνονται εκτός του ιστορικού μαθήματος για την ίδια τη μάθηση στην Ιστορία, συναντά πλέον, στην καμπή του 20^{ου} προς τον 21^ο αιώνα, τη γενική αποδοχή. Στο σημειωτικό επίπεδο η διεύρυνση αυτή εκδηλώνεται με τη χρήση του όρου διδακτική της Ιστορίας στον πληθυντικό και την εναλλαγή του με αυτόν της ιστορικής εκπαίδευσης. Διδακτική της Ιστορίας, Διδακτικές της Ιστορίας, Ιστορική Εκπαίδευση, εγγράφουν στη γλώσσα τη σημασία που αποκτούν τυπικές και άτυπες μορφές εκπαίδευσης για τη μάθηση στην Ιστορία (Ρεπούση, 2004:282).

Επομένως, το περιεχόμενο, οι μέθοδοι και τα εργαλεία της ιστορικής εκπαίδευσης είναι θέματα που συζητώνται σήμερα σε επικοινωνία με τις επιστημολογικές εξελίξεις διαφορετικών επιστημονικών περιοχών, κυρίως της ιστοριογραφίας και της παιδαγωγικής, αλλά και πεδίων, όπως αυτά της γνωστικής και κοινωνικής ψυχολογίας (Κόκκινος, 2000:14-15. Ρεπούση, 2004:286-287).

Σύμφωνα με τις προηγούμενες απόψεις η έννοια «ιστορική εκπαίδευση» νοηματοδοτείται με βάση τρεις παραμέτρους:

1. Ως διαδικασία μάθησης της Ιστορίας
2. Ως διδακτική μεθοδολογία της Ιστορίας
3. Ως προς τους εκπαιδευτικούς χώρους όπου πραγματοποιείται (ως τυπικές και άτυπες μορφές εκπαίδευσης), και, ειδικότερα, ως προς το σχολείο και το μουσείο, εκπαιδευτικοί χώροι που αφορούν και την παρούσα εργασία.

Τις παραμέτρους αυτές θα διερευνήσουμε στη συνέχεια.

2.2.2.1. Ιστορική εκπαίδευση ως διαδικασία μάθησης

Σύγχρονες απόψεις της εκπαίδευσης υποστηρίζουν ότι η μάθηση οποιουδήποτε αντικειμένου έχει ως επίκεντρο το υποκείμενο μάθησης (Ρεπούση, 2004:286). Ειδικά σε σχέση με τον χώρο της εκπαίδευσης και της γνωστικής ψυχολογίας, ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα των ερευνητών αποτέλεσε η αναγνώριση ότι οι μαθητές έρχονται στο σχολείο με τις δικές τους προηγούμενες αντιλήψεις (Κουζέλης, 2005:23-27), στοιχείο καθοριστικό για το εκπαιδευτικό πλαίσιο κάθε επιστημονικού αντικειμένου. Οι «προϋπάρχουσες αντιλήψεις», διαμορφωμένες από το οικογενειακό και κοινωνικο- πολιτισμικό τους περιβάλλον συνδιαλέγονται με τις «επιστημονικές έννοιες» που παρουσιάζονται στη σχολική αίθουσα (Donovan, Bransford, Pellegrino 1999:10). Οι ιδέες των μαθητών στον επιστημονικό χώρο των φυσικών επιστημών αναφέρονται ως «εναλλακτικές ιδέες» ή «παρανοήσεις», «προϋπάρχουσες ιδέες», «αυθόρμητες αντιλήψεις», «διαισθητικές ιδέες», «επιστήμη των παιδιών», «αναπαραστάσεις» ή ως «νοητικά μοντέλα» (Κόκοτας, 2008:19)¹. Οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις που έχουν οι μαθητές για διάφορα θέματα στις φυσικές επιστήμες επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αυτοί αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τα φαινόμενα που μελετούν στο σχολείο με άμεσες συνέπειες στη διδασκαλία στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης (Χατζηνικήτα & Χρηστίδου, 2001). Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό ότι η διδασκαλία που ανιχνεύει και καταγράφει τις δομές υποδοχής της νέας (σχολικής) γνώσης και που τις χρησιμοποιεί, ως σημείο εκκίνησης και αναφοράς (Κόκοτας, 2008:21) με την παράλληλη χρήση επιστημονικών εργαλείων, καταλήγει σαφώς σε καλύτερη κατανόηση των εννοιολογικών δομών των μαθητών (Κουζέλης, 2005:52-54. Νάκου, 2009:113).

Στον χώρο της ιστορικής εκπαίδευσης οι προηγούμενες αντιλήψεις αναφέρονται και με άλλους όρους, όπως «μικροθεωρίες», «κοινωνικές αναπαραστάσεις», «προϋπάρχουσα γνώση», «καθημερινές ιδέες» (Ρεπούση, 2004:286. Husbands, 2004:111-112. Moniot 2002:156. Lee, 2005:79-80. Κάββουρα, 2011α:49-50).

Οι «μικροθεωρίες» ορίζονται ως τρόπος εξήγησης του κόσμου με αποσπασματικό και αντιφατικό χαρακτήρα, σύμφωνα με τον Husbands (2004:111-112) ο οποίος παραπέμποντας σε απόψεις του Guy Claxton (1993) διακρίνει τις μικροθεωρίες σε «ενστικτώδεις», «εγκόσμιες» και «μικροθεωρίες της σχολικής επιστήμης». Οι «ενστικτώδεις» είναι «μη εκπεφρασμένες αντιδράσεις απέναντι σε εμπειρίες», οι «εγκόσμιες» προκύπτουν από πληροφορίες που κατακλύζουν την καθημερινότητα των μαθητών (από τα ΜΜΕ ή από τα βιβλία), ενώ οι «μικροθεωρίες της σχολικής επιστήμης» διαμορφώνονται από επεξεργασία πληροφοριών στη σχολική πραγματικότητα. Ο Claxton (1993) καταλήγει αναφορικά με τους τρόπους αναδόμησης των μικροθεωριών ότι παρατηρούνται δύο τύποι γνώσης:

Ο ένας προϋποθέτει την τροποποίηση των υπάρχοντων υποσυνόλων [εξήγησης] και ο άλλος τη δημιουργία μιας νέας μικροθεωρίας που επιδιώκει να διευθετήσει ένα νέο τομέα της εμπειρίας [...]. Μία τρίτη πιθανότητα είναι η αναδόμηση της υπάρχουσας ενστικτώδους ή εγκόσμιας μικροθεωρίας κατά

¹ Βλ. επίσης Driven κ. ά., 1993, DiSessa, 1993, Smith, DiSessa, Roschelle, 1993. Roschelle, 1995

τρόπο που να εξασφαλίζεται η πλήρης κατανόηση και η επίλυση της αντίφασης (όπως παρατίθεται στο Husbands, 2004:112).

Ένας άλλος όρος, ο οποίος προέρχεται από την Κοινωνική Ψυχολογία, είναι οι «κοινωνικές αναπαραστάσεις». Ως όρος, εισάγεται από τον Serge Moscovici (Moniot 2002:156) και στη βάση τους έχουν την ιδέα ότι ο μαθητής διαθέτει ένα κεφάλαιο εγκατεστημένων γνώσεων, πεποιθήσεων, ιδεών, αξιών, κανόνων και στάσεων (Κάβουρα, 2011α:147-148. Ντάβου, 2000:406-7). Όπως αποσαφηνίζει η Ρεπούση (2004), οι κοινωνικές αναπαραστάσεις ορίζονται:

Σαν σύστημα ερμηνείας που ρυθμίζει τη σχέση μας με τον κόσμο, που μεταβάλλει την επιστημονική γνώση σε κοινή γνώση και αντίστροφα. Η αντίληψη της κοινής αυτής γνώσης, της κοινωνικής αυτής σκέψης, της δομής της ως προϊόντος και, ταυτόχρονα, ως διαδικασίας, η ανάδειξη του ενεργητικού, νοητικού, κοινωνικού της στοιχείου στη διαπλοκή της με τις κοινωνικές σχέσεις που τις ασκούν επιρροή και συνδιαμορφώνουν την υλική, κοινωνική ή ιδανική πραγματικότητα, στην οποία παρεμβαίνουν οι αναπαραστάσεις, γοητεύει τους κοινωνικούς επιστήμονες και εισχωρεί δυναμικά στο χώρο της μάθησης (Ρεπούση, 2004:286).

Η γνωστική αυτή βάση, «οπτική, ακουστική, εννοιολογική», ανατροφοδοτούμενη από τις εμπειρίες από τον κόσμο γύρω τους, επιτρέπει στους μαθητές να αναλύουν, να επιλέγουν, να οργανώνουν τη νέα πληροφορία που τους παρέχεται μέσω της εκπαίδευσης (Ρεπούση, 2004:287).

Σύγχρονες απόψεις για την Ιστορία, θεωρούν πολύ σημαντική την αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης και ειδικότερα στη διαδικασία της καλλιέργειας και έκφρασης ιστορικής σκέψης (Lee, 2005:31-32). Σύμφωνα με τον Lee, οι μαθητές δεν είναι «άγραφες πλάκες», εφόσον τα προϋπάρχοντα νοητικά σχήματα, που έχουν ήδη σχηματίσει για τη λειτουργία του κόσμου, τους ακολουθούν και στη σχολική τους ζωή (Lee, 2004α:4-6). Τα προϋπάρχοντα νοητικά σχήματα δεν περιλαμβάνουν μόνο γνώση αλλά και ένα τρόπο σκέψης. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιείται ο όρος «καθημερινές ιδέες» (everyday ideas) από τον Lee, για να υποδηλώσει τις έννοιες αλλά και τον τρόπο που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να δώσουν νόημα στην καθημερινή τους ζωή (Lee, 2006:43). Στις «καθημερινές ιδέες»² συμπεριλαμβάνονται όλες οι προηγούμενες αντιλήψεις και πεποιθήσεις που έχουν αναπτύξει τα παιδιά, οι οποίες φαίνεται ότι επηρεάζουν τον τρόπο που ανιλαμβάνονται το παρελθόν και την Ιστορία και παίζουν σημαντικό ρόλο στην ιστορική σκέψη. Για παράδειγμα, οι ιδέες των μαθητών για το πώς διερευνούμε και γνωρίζουμε για το παρελθόν συνδέονται με απόψεις που υποστηρίζουν ότι γνωρίζουμε «μόνο εάν είμαστε 'αυτόπτες μάρτυρες'» (Lee, 2011:136). Κάποιες από αυτές τις αντιλήψεις είναι «λανθασμένες» (misconceptions) (Lee, 2006:43-44), εντούτοις είναι τόσο ισχυρές που συνεχίζουν να υφίστανται και

² Σύμφωνα με τον Lee, (2011:136) οι καθημερινές ιδέες «[...] ίσως συνδέονται με τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν να λένε αλήθεια. Όταν έρχονται αντιμέτωπα με ερωτήσεις του τύπου 'πώς έσπασε το παράθυρο;' μπορούν να πουν τι συνέβη ή και να πουν ψέματα. Το παρελθόν συνέβη με τον τρόπο που συνέβη (και με κάποιο τρόπο και οι γονείς τους το γνωρίζουν). Τα κριτήρια για το τι μετράει ως αλήθεια μοιράζεται (ή επιλύεται από τον κηδεμόνα), ώστε το παρελθόν μπορεί να φαίνεται ότι είναι η λυδία λίθος της αλήθειας. Ωστόσο, αυτό που εκφράζουμε για το παρελθόν στην Ιστορία είναι μία κατασκευή στη βάση των πηγών— δεν υπάρχει σταθερό παρελθόν ως έλεγχος για το τι λέμε για αυτό. Και επειδή οι ιστορικές αφηγήσεις δεν είναι αντίγραφα του παρελθόντος, αλλά εμπεριέχουν ορισμένα χαρακτηριστικά μεταφορών και θεωριών, υπάρχουν περισσότερες από μία αναφορές για το 'ίδιο πράγμα' χωρίς να σημαίνει ότι κάποιο είναι ψευδές».

να τους ακολουθούν και στην ενήλικη ζωή τους, εμπλεκόμενες ακόμη και στις πανεπιστημιακές σπουδές τους (Lee, 2005:31,79-80) και στις περισσότερες περιπτώσεις, λειτουργούν ως «τροχοπέδη» στην ιστορική κατανόηση (Charman κ. ά., 2012:23). Δημιουργούν αντικρουόμενες απόψεις για το παρελθόν (Κελεσίδης, 2009:10), κυρίως όταν οι διάφορες «ανεπίσημες» εκδοχές του ιστορικού παρελθόντος έρχονται σε σύγκρουση με την «επίσημη» που παρουσιάζεται στο σχολείο (Φραγκουδάκη, Δραγώνα, 1997. Κόκκινος, 2006. Barton, 2008β, 2008γ. Nakou & Barca, 2010. Nakou & Apostolidou, 2010. Seixas 2010. Wertsch, 2000, 2012).

Ο Lee (2006:43) υπογραμμίζει την ανάγκη ενσωμάτωσης της προϋπάρχουσας γνώσης εφόσον διαφορετικά οι μαθητές «[...]μπορεί να αποτύχουν να αντιληφθούν τις νέες έννοιες που διδάσκονται και τις αντίστοιχες πληροφορίες ή μπορεί να τις μάθουν για τους σκοπούς ενός διαγωνίσματος (τεστ), και να επιστρέψουν στα προδιαμορφωμένα νοητικά τους σχήματα μόλις βγουν από την τάξη». Η σχολική γνώση, λοιπόν, εξαρτάται από την προϋπάρχουσα αντίληψη των μαθητών και ειδικότερα όταν λειτουργεί όχι προσθετικά αλλά με τρόπο ουσιαστικό (Shemilt, 2011:98-9). Ειδικότερα, οι «καθημερινές ιδέες» βοηθούν στο να εντοπιστεί ο «παροντισμός»³ στη σκέψη των μαθητών και να αντιμετωπιστεί μέσω της αιτιολόγησης για το παρελθόν και βάσει της επεξεργασίας ιστορικών πηγών ώστε να παραχθούν από τους ίδιους τους μαθητές νέες ιστορικές αφηγήσεις (Vansledright, 2011:161,165-166). Επομένως, η ιστορική εκπαίδευση δεν στοχεύει μόνο στην απόκτηση νέων γνώσεων αλλά και στην αναγνώριση/κατανόηση των προϋπαρχουσών αντιλήψεων. Ο Husbands (2004) αναφέρει σχετικά με την χρησιμοποίηση των προηγούμενων αντιλήψεων:

Μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας οφείλουμε να βοηθούμε τα παιδιά: να διευρύνουν, να εμπλουτίζουν ή να επεξεργάζονται αυτές τις μικροθεωρίες [...] να αναδομούν την αντίληψή τους, για την αιτιότητα για παράδειγμα, να κατανοούν ότι το άμεσο αίτιο δεν είναι απαραίτητα και το σημαντικότερο στοιχείο · να εξασφαλίζουμε ως εκπαιδευτικοί τέτοιου είδους ερμηνευτικές εκθέσεις του παρελθόντος, ώστε οι μαθητές και μαθήτριες να μπορούν να διασαφηνίζουν τις ίδιες τους τις παραδοχές αντί να υπάγουμε αυτές τις παραδοχές στο υλικό το οποίο αναλύουν [...] να αντιληφθούμε τη γνωριμία των παιδιών με το παρελθόν ως αφορμή για να τα υποβοηθήσουμε να αποκτήσουν τη δυνατότητα να διαμορφώνουν τους δικούς τους ερμηνευτικούς ιστούς, τότε αυτή η γνωριμία θα είναι γόνιμη. Το καθήκον του εκπαιδευτικού που διδάσκει το μάθημα της Ιστορίας είναι να δώσει ώθηση στην ανάπτυξη τέτοιων ερμηνευτικών ιστών παρέχοντας στους μαθητές και τις μαθήτριες του ευκαιρίες να αναπτύξουν νέους τρόπους σκέψης βασισμένους σε νέες οπτικές των πραγμάτων και το κυριότερο νέους τρόπους προφορικής έκφρασης για το παρελθόν (Husbands, 2004:115).

Συνεπώς, για να αναπτυχθούν κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας απαραίτητο είναι να γνωρίζουμε τις προηγούμενες ιδέες των μαθητών (Ashby, 2006:227). Σήμερα, στο πλαίσιο της επιστημονικής προσέγγισης, οι προηγούμενες εννοιολογικές παραδοχές των μαθητών

³ Για τον Lee (2011:136) ο παροντισμός εκφράζεται μέσα από τις “αυθόρμητες και μη νοητικά επεξεργασμένες” ιδέες των μαθητών σύμφωνα με τις οποίες “οι άνθρωποι του παρελθόντος είναι διαφορετικοί από εμάς σήμερα”. Δεν μπορούν, κατά τη γνώμη του, οι μαθητές να κατανοήσουν ότι οι άνθρωποι του παρελθόντος είναι ίδιοι με εμάς αλλά με διαφορετικές ιδέες”. Αυτό δεν οφείλεται στο “ανώριμο της σκέψης τους και της ηλικίας τους” αλλά στο ότι δεν κατανοούν την έννοια της αλλαγής στο χρόνο και επιπρόσθετα, το ότι “κάποιες ουσιαστικές έννοιες αλλάζουν νόημα με την πάροδο του χρόνου” (Lee, 2011:137). Για την έννοια του παροντισμού βλ. επίσης Κόκκινος & Γατσωτής 2010:14-15 και για το ιστορικό διαμόρφωσής του βλ. Hartog, 2014:123-162.

για την Ιστορία συστήνουν «μοντέλα προόδου» τα οποία υποδεικνύουν πώς μπορούν να προχωρήσουν οι μαθητές από πιο απλοϊκές σε πιο σύνθετες ιδέες και κατά συνέπεια την ιστορική κατανόηση (Lee, 1995:95-97. Lee & Shemilt, 2003:23. Chapman, 2009:29. Chapman κ. ά. 2012:24). Σύμφωνα με τον Lee (2006):

Η έρευνα καθιστά δυνατή την παραγωγή πάντα προσωρινών μοντέλων προόδου για βασικές δευτερογενείς (μετά-) έννοιες της Ιστορίας. Αυτά τα μοντέλα είναι έγκυρα σε επίπεδο ομάδων: Δείχνουν τι είναι πιθανό να συναντήσουμε καθώς οι ιδέες των μαθητών αναπτύσσονται. Δεν προλέγουν ποια θα είναι τα μονοπάτια της μάθησης που θα ακολουθήσει το κάθε άτομο. Ούτε προδιαγράφουν στάδια από τα οποία κάθε παιδί πρέπει να περάσει. Επίσης, όταν προσαρμόζονται σε εμπειρικές έρευνες που αφορούν ευρείες ηλικιακές ομάδες, δεν σημαίνει ότι όλα τα παιδιά μιας συγκεκριμένης ηλικίας θα σκέφτονται ακριβώς με τον τρόπο που αυτά τα μοντέλα υποδεικνύουν [...] τέτοια μοντέλα δεν παρέχουν στάδια ανάλογα με τα στάδια του Piaget, μέσα από τα οποία αναμένουμε ότι οι μαθητές θα αναπτύξουν τη δική τους σκέψη κατ' αντιστοιχία προς τη διαδικασία ωριμότητάς τους (Lee, 2006:46).

Τα «μοντέλα προόδου» λειτουργούν ως «οδηγοί για τις προϋπάρχουσες γνώσεις» μιας σχολικής ομάδας και αυτό μπορεί να μας βοηθήσει στη διδασκαλία της Ιστορίας (Ashby, Lee & Shemilt, 2005:84). Τα «μοντέλα προόδου μοιάζουν με τα ίχνη που αφήνουν τα πρόβατα σε μία πλαγιά, τα οποία μας δείχνουν τον δρόμο που έτυχε να ακολουθήσουν τα περισσότερα πρόβατα και όχι τα μονοπάτια που έπρεπε να ακολουθήσουν» (Lee, 2001:7). Επομένως, η χαρτογράφηση της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών δεν έχει απλώς ρόλο διαπιστωτικό και δεν αποτελεί μια προσπάθεια γενίκευσης για όλο τον μαθητικό πληθυσμό που μελετά την Ιστορία. Αποτελεί τη βάση για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να κατανοήσουν ποια ακριβώς εννοιολογικά εργαλεία έχουν ανάγκη οι μαθητές για να κατανοήσουν το παρελθόν και να σκεφτούν κριτικά για αυτό (Evans & Pate, 2007. Blow, 2011).

2.2.2.2. Ιστορική εκπαίδευση ως διδακτική μεθοδολογία

Η ιστορική εκπαίδευση ως διδακτική μέθοδος προσεγγίζει το πώς οι μαθητές μπορούν να διδαχθούν τη διερεύνηση του παρελθόντος με βάση τις ιστορικές πηγές και πώς μπορούν να εκφράζουν επιχειρήματα γι' αυτό⁴. Ειδικά η ιστορική εκπαίδευση, ως μέθοδος διδασκαλίας του αντικειμένου της Ιστορίας, όπως αποσαφηνίζει ο Moniot (2002),

[...] δεν είναι κάτι που έπεται του ίδιου του γνωστικού πεδίου ή λειτουργεί ως χρήσιμο παιδαγωγικό συμπλήρωμά του ή προηγείται σε σχέση με αυτό, καθορίζοντας εκ των προτέρων τη δομή και τη λειτουργία του. Στόχο της αποτελεί η σε βάθος μελέτη της διδασκαλίας του. Μας βοηθά να γνωρίσουμε τις διαδικασίες που συντελούνται κατά την εκμάθηση ενός αντικειμένου, και στην περίπτωση των καθηγητών, να εντοπίζουμε και να κατανοούμε καλύτερα τα προβλήματα που προκύπτουν κατά τη

⁴ Η ιστορική εκπαίδευση ως διδακτική μεθοδολογία, όπως προσδιορίζει η Ρεπούση (2004:279), αναφέρεται, «[...] καταρχήν στη μετάβαση από μια διαισθητικού χαρακτήρα και άπονης προσέγγιση των ζητημάτων της διδασκαλίας και της μάθησης σε έναν τεκμηριωμένο ερευνητικά λόγο δι-υποκειμενικά αποδεκτό και ελέγξιμο. Εμπεριέχει κατά δεύτερον τη συγκρότηση της αντίστοιχης επιστημονικής κοινότητας, τη δημιουργία ενός αυξανόμενου κορμού γνώσης, τη συσσώρευση προσεγγίσεων που επιχειρούν επιστημολογικές τομές στο υπάρχον διδακτικό παράδειγμα.

διδασκαλία του: με άλλα λόγια να ασκούμε όσο το δυνατόν περισσότερο ενσυνείδητα το διδακτικό επάγγελμα (Moniot, 2002:19).

Σε σχέση με τις αναζητήσεις της ιστορικής εκπαίδευσης, ως διδακτικής διαδικασίας, διαγράφονται «παραδοσιακές», «μοντέρνες» και «μεταμοντέρνες» παραδοχές (Νάκου, 2002) αντικατοπτρίζοντας επιλογές σε θέματα διδακτικής ιστορικού περιεχομένου, χρήσης εκπαιδευτικών εργαλείων, του ρόλου των συμμετεχόντων στην διδασκαλία (εκπαιδευτικών και μαθητών) και, συνεπώς, σε θέματα διαδικασίας προσέγγισης και παιδαγωγικών οπτικών που χρησιμοποιούνται. Παράλληλα, οι διαφορετικές προσεγγίσεις δοκιμάζονται και σε ένα ερευνητικό πλαίσιο για να οδηγήσουν μέσω του επιστημονικού διαλόγου σε νέες οπτικές για τη μελέτη της διδακτικής διαδικασίας που κάνει το αντικείμενό της να αποκτά νόημα (Ρεπούση, 2000β).

Στο πλαίσιο των «παραδοσιακών» προσεγγίσεων⁵, το περιεχόμενο της σχολικής Ιστορίας περιορίζεται στην παραδοσιακή αφηγηματική προσέγγιση της πολιτικής και στρατιωτικής Ιστορίας, με λίγα λόγια στα ιστορικά γεγονότα που ενισχύουν την εθνική αφήγηση και, ταυτόχρονα, την εθνική συνείδηση των μαθητών (Κόκκινος, 1998:337-352. Seixas, 2000:22-23). Ως προς τα εκπαιδευτικά μέσα που χρησιμοποιούνται, αυτά αφορούν κυρίως το ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο που περιέχει «μια κλειστή και στεγανά απομονωμένη εθνική ιστορία» (Νάκου, 2012:5), εφόσον υποστηρίζεται από ιστορικές πηγές οι οποίες λειτουργούν ως εικονογραφικό υλικό της μονομερούς αφήγησης και όχι προς ουσιαστική χρήση και διερεύνηση του παρελθόντος (Νάκου, 2002:120). Επομένως, η προσέγγιση αυτή, όπως τονίζει η Νάκου «[...] συνήθως περιορίζεται σε επαναλαμβανόμενες και μη κριτικές αναγνώσεις ιστορικών διδακτικών βιβλίων (ενός διδακτικού βιβλίου σε κάθε τάξη), που αποσκοπούν στην αναπαραγωγή της μιας και μοναδικής ‘σωστής’, ‘ορθόδοξης’ και ‘αντικειμενικής’ ιστορικής ‘γνώσης’» (Νάκου, 2002: 120).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο διαγράφονται και οι ρόλοι που αναλαμβάνουν εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι στη διδακτική διαδικασία του μαθήματος της Ιστορίας. Από την μια πλευρά οι εκπαιδευτικοί αναπαράγουν τη δεδομένη εθνική ιστορική αφήγηση (Νάκου, 2012:6). Από την άλλη, οι μαθητές αναπαράγουν με αποστήθιση την δεδομένη ιστορική αφήγηση (Seixas, 2000:22. Νάκου, 2012:7) και, επομένως, δεν μπορούν να διατυπώσουν επιχειρήματα για τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της ιστορικής αφήγησης, με αποτέλεσμα να την αποδέχονται ή να την απορρίπτουν άκριτα οπότε χάνουν και το «ενδιαφέρον τους για την ιστορία» (Chapman κ. ά., 2012:7). Ως αποτέλεσμα, η «παραδοσιακή» ιστορική εκπαίδευση «[...] βασίζεται σε έναν στεγανό διδακτικό μονόλογο, που κρατά τα παιδιά έξω από την Ιστορία [ενώ] η ιστορική σκέψη τους περιορίζεται εντός των ορίων της ιστορικής γνώσης που ‘αντικειμενικά’ παρέχει το ένα και μοναδικό εγκεκριμένο διδακτικό βιβλίο της Ιστορίας» (Νάκου, 2002:120). Επομένως, η παραδοσιακή προσέγγιση της

⁵ Σύμφωνα με τον «παραδοσιακό» ορισμό της Ιστορίας, όπως αναφέρει η Νάκου, «Το ‘ιστορικό’ παρελθόν θεωρείται ταυτόσημο με το ‘πραγματικό’ παρελθόν, γι’ αυτό και η παραδοσιακή Ιστορία δεν διακρίνει τις δύο αυτές έννοιες». (Νάκου, 2002:119).

διδασκαλίας διαδικασίας ενδιαφέρεται για το πώς θα κατανοηθεί η ιστορία μόνο ως γνώση και όχι ως τρόπος παραγωγής γνώσης.

Να επισημάνουμε ότι η ανάδειξη της Ιστορίας σε θεσμοθετημένο κλάδο η οποία κάνει τα πρώτα της βήματα μόλις στα τέλη του 18^{ου}, και στις αρχές του 19^{ου} αιώνα (Ρεπούση, 2004:131) συνδυάστηκε με τον «παραδοσιακό» δασκαλοκεντρικό τύπο διδασκαλίας και με το μονομερές «περιεχόμενο γνώσης», χωρίς προϋποθέσεις για ανάπτυξη ιστορικής σκέψης (Shemilt 2011:86), ο οποίος με την κυριαρχία της παραδοσιακής αφήγησης μετέτρεπε τους μαθητές σε παθητικούς δέκτες της μίας και μοναδικής εθνικής αλήθειας, ενός κοινού ηθικού πλαισίου για το συλλογικό αγαθό (Shemilt 2011:88. Chapman κ. ά., 2012:7)⁶. Γι' αυτό και το «παρελθόν χρησίμευε ως μοντέλο για το παρόν και το μέλλον» κατά την άποψη του Hobsbawm (1998:43).

Ειδικότερα, όμως, τις τέσσερις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, οι «μοντέρνες» και «μεταμοντέρνες» επιρροές είχαν ως αποτέλεσμα μια πιο κριτική θεώρηση της Ιστορίας, όπως επίσης και του ρόλου του ιστορικού και κατά συνέπεια της ιστορικής εκπαίδευσης και πρακτικής (Κόκκινος 2003:178-179). Με την επικράτηση του κινήματος της Νέας Ιστορίας το 1970, αποτέλεσμα διεργασιών της δεκαετίας του 1960 (Sewell, 2005:31)⁷, οι «μοντέρνες» διδακτικές πρακτικές επηρεάστηκαν αναλόγως, με κυριότερη αλλαγή τη μετάθεση του ενδιαφέροντος από το περιεχόμενο στη διαδικασία της ιστορικής γνώσης, καθώς και την συνδρομή των παιδαγωγικών διαδικασιών που βοηθούν τους μαθητές να αναπτύσσουν κριτική σκέψη και να καλλιεργούν ανάλογες δεξιότητες για ιστορική ερμηνεία (Σακκά, 2007:127).

Οι «μοντέρνες» προσεγγίσεις⁸ της διδασκαλίας διαδικασίας μελετούν από άποψη περιεχομένου θέματα που προκρίνονται αντίστοιχα σύμφωνα με τις σύγχρονες απόψεις της Ιστορίας. Η Ιστορία σήμερα διαπραγματευόμενη ποικίλες ιστορικές αφηγήσεις όπως «Ιστορία 'από τα κάτω', τοπική ιστορία, προφορική ιστορία, προσωπική και οικογενειακή ιστορία, κοινωνικό φύλο και Ιστορία» (Ρεπούση,

⁶ Οι πρώτες αμφισβητήσεις στον παραδοσιακό ορισμό της Ιστορίας (Κόκκινος, 1998:191-248) πραγματοποιήθηκαν από δύο μεγάλες σχολές: τον ιστορικό υλισμό του Μαρξισμού και τη γαλλική σχολή των Annales. Με βάση αυτές τις δύο σχολές, το ενδιαφέρον της Ιστορίας στρέφεται και σε άλλες κοινωνικές επιστήμες. Ωστόσο, παρόλο που αμφισβητήθηκαν θεμελιώδεις παραδοχές της παραδοσιακής ιστοριογραφίας, όπως αποτιμά ο Iggers (1999:16) «και οι δύο [σχολές] λειτουργούσαν βάσει μιας γραμμικής αντίληψης του χρόνου, μιας αντίληψης πως η ιστορία έχει συνέχεια και κατεύθυνση, πως υπάρχει πράγματι ιστορία ως ένα πράγμα και όχι μία πολλαπλότητα ιστοριών».

⁷ Η μετάβαση από τις παραδοσιακές, στις μοντέρνες και μεταμοντέρνες θεωρίες της Ιστορίας σχετίζεται, όπως παρατηρεί ο Κόκκινος (2000:14) «με τη μεταπολεμική μετάβαση από την ιστορία-αφήγημα στην ιστορία-πρόβλημα, που επιχειρήθηκε από τη Νέα Ιστορία». Η Νέα Ιστορία (Dufaud, Mazurel, Offenstadt, 2007:133-134) στράφηκε στη μελέτη της κουλτούρας, αποδίδοντας έμφαση στις συνθήκες της καθημερινής ζωής και της καθημερινής εμπειρίας μελετώντας κατηγορίες ανθρώπων που δεν βρίσκονταν στο ιστορικό επίκεντρο εκείνη την εποχή, όπως τις κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες των γυναικών και των εθνικών μειονοτήτων (Iggers, 1999:16. Ρεπούση, 2004:251-257) ενώ χρησιμοποιήθηκαν νέες μέθοδοι ανάλυσης για τα νέα είδη πηγών (Sewell, 2005:38-39).

⁸ Η Νάκου (2002:119) υπογραμμίζει ότι: «[...] οι 'μοντέρνες' αντιλήψεις της Ιστορίας αντιλαμβάνονται την 'αντικειμενικότητα' διαφορετικά, ως ενυπάρχουσα στη σύνθετη διαδικασία διασύνδεσης και διάδρασης μεταξύ της μαρτυρίας και της ερμηνείας της, μεταξύ του παρελθόντος και του παρόντος, μεταξύ του υποκειμένου και του αντικειμένου (E.H. Carr, 1961). Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή, το 'πραγματικό παρελθόν' είναι μία σύνθετη οντότητα, που δεν μπορεί να γίνει πραγματικά και άμεσα γνωστή. Οι ιστορικοί επιχειρούν την αναδόμηση του παρελθόντος αποδεχόμενοι την πιθανότητα εναλλακτικών ερμηνειών, μέσα στο πλαίσιο της αβεβαιότητας και της σχετικότητας της ιστορικής γνώσης και σκέψης. Το ιστορικά αναδομημένο παρελθόν, το 'ιστορικό' παρελθόν, αναφέρεται στο 'πραγματικό' παρελθόν, αλλά δεν είναι ταυτόσημο με αυτό».

2004:281-282. Νάκου, 2006:287). Συνεπώς, τα νέα θέματα⁹ που εμπλουτίζουν με την προβληματική τους τον επιστημονικό χώρο της Ιστορίας αλλά και τις «δημόσιες αφηγήσεις του παρελθόντος» αποτελούν αντικείμενο διερεύνησης και της σχολικής Ιστορίας (Shemilt 2011:87). Σύμφωνα με τις σύγχρονες προσεγγίσεις της ιστορικής εκπαίδευσης διδάσκεται «η εθνική ιστορία της χώρας σε σχέση με την εθνική συνείδηση των μαθητών κάθε σχολικής ομάδας, την τοπική ιστορία αλλά και την παγκόσμια ιστορία — με βάση τις ιστορικές εξελίξεις των κρατικών σχηματισμών, των κοινωνιών και των πολιτισμών μέσα στο χρόνο» (Νάκου, 2012:5). Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται στις μοντέρνες προσεγγίσεις είναι ποικίλο και πλούσιο, περιλαμβάνει πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές:

[...] πολύπλευρο (έντυπο, υλικό, οπτικοακουστικό, ηλεκτρονικό...) εκπαιδευτικό υλικό το οποίο προσαρμόζεται στις απαιτήσεις του προς μάθηση αντικειμένου, στις δυνατότητες κάθε τάξης και βαθμίδας και στη σύνθεση των σχολικών ομάδων, αλλά και τις ιδιαιτερότητες του τοπικού περιβάλλοντος, της κοινωνικής, πολιτισμικής και εθνικής προέλευσης των παιδιών (Νάκου, 2012:9).

Οι ρόλοι που αναλαμβάνουν εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι στη διδακτική διαδικασία του μαθήματος της Ιστορίας, σύμφωνα με τις «μοντέρνες» διδακτικές μεθόδους, έχουν διαφορετικό παιδαγωγικό υπόβαθρο από ότι οι παραδοσιακές προσεγγίσεις. Οι μεν εκπαιδευτικοί έχουν συνεχή επιμόρφωση σε πρόσφατα θέματα που αφορούν στις διεργασίες του μαθήματος της Ιστορίας και αναπτύσσουν σχέδια διερεύνησης του παρελθόντος με ομαδοσυνεργατικές μεθόδους και ερευνητικές εργασίες σε εποικοδομητικά πλαίσια μάθησης, οι δε μαθητές, αντίστοιχα, αντιμετωπίζονται ως δημιουργοί της προσωπικής τους ιστορικής μάθησης και, επιπρόσθετα, σε μία εξατομικευμένη μαθησιακή προοπτική (Νάκου, 2012:5-6). Η προσέγγιση αυτή, όπως είναι επόμενο, δημιουργεί συνθήκες για ενεργό συμμετοχή των μαθητών μέσα από διερευνητικές διαδικασίες, την προσπάθεια κριτικής μελέτης του παρελθόντος, σύμφωνα με την επιστήμη της Ιστορίας (Chapman κ. ά., 2012:8). Η κριτική μελέτη διαφορετικών εναλλακτικών ιστορικών κειμένων, η χρήση ιστορικών μαρτυριών με στόχο την έκφραση ιστορικού λόγου από τους μαθητές και η μύηση στις αρχές της Ιστορίας, ως επιστήμης, είναι διαδικασίες που υποστηρίζουν οι σύγχρονες προσεγγίσεις της Διδακτικής της Ιστορίας (Νάκου, 2002:121. Shemilt 2011:98). Οι μαθητές καλούνται να εμπλακούν σε όλες τις διαδικασίες της ιστορικής διερεύνησης πηγών και της ερμηνείας τους, καθώς επίσης και στην κριτική μελέτη διαφορετικών αφηγήσεων και την ανάπτυξη επιχειρημάτων για το παρελθόν (Chapman κ. ά., 2012:7). Όπως υποστηρίζει η Νάκου (2002:121), οι «μοντέρνες» προσεγγίσεις της ιστορικής εκπαίδευσης «ενδιαφέρονται για την καλλιέργεια της ιστορικής γνώσης των μαθητών, σε άμεση σχέση με την καλλιέργεια ιστορικής σκέψης και δεξιοτήτων για ιστορική ερμηνεία. Η ιστορική

⁹ Για παράδειγμα, ένα πεδίο σήμερα με έντονο ενδιαφέρον για την ιστορική εκπαίδευση είναι η αντιμετώπιση δύσκολων και αμφισβητούμενων ιστοριών. Ειδικότερα για την προσέγγιση ιστορικής εκπαίδευσης και τραύματος βλ. Κόκκινος, Γατσωτής, 2010. Κόκκινος, Λεμονίδου, & Αγτζίδης, 2010. Κόκκινος, Μαυροσκούφης, Λεμονίδου & Γατσωτής, 2010. Κόκκινος, 2012. 2014. Σε σχέση μάλιστα με τη διαχείριση και έρευνα των τραυματικών ιστοριών στο χώρο των μουσείων βλ. MacDonald, 2010. Πάντζου, 2010. Κουσερή & Κατσιμπάρδης, 2012. Παπανδρέου, 2013

γνώση, σκέψη και ερμηνεία θεωρείται ότι δεν μπορούν να διαχωρισθούν, καθώς καθεμία υποστηρίζει και τροφοδοτεί τις άλλες».

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να επισημάνουμε, ότι η «παραδοσιακή» προσέγγιση της ιστορικής εκπαίδευσης κυριάρχησε για μεγάλο χρονικό διάστημα σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα και «δεν αποτελεί αποκλειστική ιδιαιτερότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος» (Κόκκινος, 1998:338), η «μοντέρνα» προσέγγιση έγινε πράξη από την περίοδο μετά το 1970 και μόνο σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά συστήματα, ενώ η «μεταμοντέρνα» προσέγγιση δεν έχει εφαρμοστεί σε πρακτικό επίπεδο¹⁰ (Chapman κ. ά., 2012:9). Και αυτό γιατί, όπως αναφέρουν οι Chapman κ. ά. (2012:8),

Σύμφωνα με τους μεταμοντερνιστές, η σχολική Ιστορία ασχολείται με το να διδάσκει το πώς διαφορετικές ομάδες οργανώνουν το παρελθόν σε ιστορικές αφηγήσεις και πώς αυτές οι αφηγήσεις εξυπηρετούν στόχους του παρόντος (Jenkins, 1991). Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές και οι μαθήτριες συνειδητοποιούν τη σχετικότητα των ιστορικών αφηγήσεων, την κατασκευασμένη και 'πλασματική' φύση των ιστορικών αναπαραστάσεων και τις στρατηγικές ιδεολογικής κυριαρχίας που, σύμφωνα με τους μεταμοντερνιστές εξυπηρετούνται από τις προσπάθειες 'αναπαράστασης' του παρελθόντος.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι οι «μοντέρνες» και «μεταμοντέρνες» προσεγγίσεις της Ιστορίας ως διδακτική διαδικασία, και ειδικότερα η «επιστημονική προσέγγιση», ενσωματώνουν εποικοδομητικές διαδικασίες ιστορικής διερεύνησης του παρελθόντος. Το πιο σημαντικό, όμως, είναι ότι η «επιστημονική προσέγγιση», όπως τονίζει ο Seixas (2000:25) «θέτει τα όρια στο σχετικισμό και, την ίδια στιγμή, παρέχει την ελευθερία στους μαθητές και τις μαθήτριες να διερευνήσουν διαφορετικές ιστορίες και πολλαπλές προοπτικές». Επιπρόσθετα, η ιστορική εκπαίδευση¹¹, σύμφωνα με την «επιστημονική προσέγγιση» δεν περιορίζεται μόνο στις ιστορικές αφηγήσεις του σχολικού πλαισίου, αλλά ανοίγει διάλογο και με τις «δημόσιες» ιστορικές αφηγήσεις. Γι' αυτό, στη συνέχεια εστιάζουμε σε σύγχρονες απόψεις για τις ιστορικές αφηγήσεις που προβάλλονται στο μουσειακό χώρο σε σχέση με αντίστοιχες ιστορικές αφηγήσεις του σχολικού χώρου.

¹⁰ Από τη δεκαετία του 1970, ο μεταμοντερνισμός άσκησε μεγάλη επίδραση στην Ιστορία, με αντίστοιχες επιπτώσεις και στην ιστοριογραφία, εφόσον το ενδιαφέρον «μετατοπίστηκε από τις κοινωνικές δομές και διαδικασίες στην κουλτούρα, υπό την ευρεία έννοια της καθημερινής ζωής» (Iggers, 1999:30). Σύμφωνα με τον Jenkins ([1991] 2004), [...] η 'ιστορία' είναι στην πραγματικότητα «ιστορίες»· είναι καιρός νομίζω να σταματήσουμε να σκεπτόμαστε την Ιστορία σαν να ήταν κάτι απλό και μάλλον προφανές και αντίθετα, να αναγνωρίσουμε ότι υπάρχει πολλαπλότητα τύπων Ιστορίας, που το μόνο τους κοινό γνώρισμα είναι η φαινομενική επιδίωξή τους να ερμηνεύσουν το παρελθόν» (Jenkins,[1991]2004:22). Η μελέτη των μακροϊστορικών και μακροκοινωνικών διαδικασιών αντικαταστάθηκε με τη μικροϊστορία μικρών κοινωνικών μονάδων (Κόκκινος, 1998:267-274. Hobsbawm, 1998:247). Σύμφωνα με την Νάκου (2002:119-120) η σχέση του παρελθόντος με το παρόν διασπάται στο μεταμοντέρνο πλαίσιο: «Μόνον κάποια ίχνη του παρελθόντος παραμένουν, τα οποία θυμίζουν στους ανθρώπους του κατακερματισμένου παρόντος ότι το παρελθόν έχει χαθεί. Τόσο το παρόν, όσο και το παρελθόν εννοούνται ως αποδομημένες 'ρητορικές' και 'μεταφορικές' κατασκευές, που διαμορφώνονται και ρυθμίζονται ανάλογα με τη σχέση που έχουν τα σκεπτόμενα υποκείμενα με τις μορφές εξουσίας, με τις ιδεολογικές θέσεις τους και τις αντίστοιχες επιδιώξεις τους στο παρόν».

¹¹ Από τις πιο σημαντικές πρόσφατες εκδόσεις για την ιστορική εκπαίδευση ως διδακτική διαδικασία, όπου ενσωματώνονται οι ακαδημαϊκοί προβληματισμοί σε σχέση με την ιστορική εκπαίδευση βλ. ενδεικτικά Davies, 2011. Vansledright, 2011. Husbands & Kitson, 2012. Harris, Burn & Woolley, 2013.

2.2.2.3. Ιστορική εκπαίδευση ως προς τους χώρους όπου πραγματοποιείται (σχολείο και μουσείο)

Το σύγχρονο πλαίσιο της Ιστορίας επηρεάζεται κυρίως από δύο παράγοντες που αφορούν κατά πρώτον το ίδιο το αντικείμενο της ιστορίας σε σχέση με τα τη διεύρυνση του ιστορικού αντικειμένου σύμφωνα με τα αιτήματα του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου της σύγχρονης εποχής (Νάκου, 2006:284-285. Σμυρναίος, 2013:57-88) και κατά δεύτερον «τα παραπάνω ζητήματα συνδέονται άμεσα με την ολοένα αυξανόμενη χρήση της νέας τεχνολογίας της πληροφορίας και της επικοινωνίας [...]»(Νάκου, 2009:90) παράγοντες που ασκούν επίδραση και στον τρόπο επικοινωνίας και διαχείρισης της ιστορικής γνώσης από ευρύτερες κοινωνικές ομάδες. Τους παράγοντες αυτούς θα εξετάσουμε στη συνέχεια.

Στο ξεκίνημα του 21^{ου} αιώνα, νέοι κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες επηρεάζουν τη δόμηση και την έννοια της Ιστορίας, καθώς παρατηρείται το αυξανόμενο «δημόσιο» ενδιαφέρον για το παρελθόν με αποτέλεσμα μία αντίστοιχη διεύρυνση της ιστορικής γνώσης (Νάκου, 2006:284-285. Aldrich, 2006:19). Για παράδειγμα, όπως επεξηγεί ο Cannadine (2007):

Η ευρέως διαδεδομένη ενασχόληση με την Ιστορία της οικογένειας, το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τον ορισμό και τη διατήρηση της 'εθνικής κληρονομιάς' και η άνευ προηγουμένου γοητεία που ασκεί η ιστορία στην τηλεόραση, όλα αυτά υποδηλώνουν ότι θάλλει ένα λαϊκό ενδιαφέρον για το παρελθόν εξίσου ενεργητικό και ενθουσιώδες, όσο εκείνου που μπορεί να βρει κανείς μέσα στους τοίχους των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων (Cannadine, 2007:16).

Παράλληλα, με την διεύρυνση του αντικειμένου της Ιστορίας, έχουμε την ανάπτυξη ενός νέου πεδίου στον χώρο της Ιστορίας, αυτού της «Δημόσιας Ιστορίας» (public history)¹². Η «δημόσια Ιστορία» ασχολείται με τον τρόπο και τα μέσα παραγωγής και επικοινωνίας της ιστορικής γνώσης στη δημόσια σφαίρα (Γαζή, 2001. Κόκκινος, 2006:28-29. Νάκου, 2009:91). Όπως διευκρινίζει η Γαζή (2002),

Βασικός στόχος εδώ δεν είναι αποκλειστικά η προσέγγιση και η ανάλυση των διάφορων μορφών της ιστορικής κουλτούρας ως ιδιαίτερου επιστημονικού αντικειμένου, αλλά και η διακίνηση ιστορικής γνώσης προς και κυρίως μαζί με ευρύτερα ακροατήρια μέσα σε νέα ερευνητικά και εργασιακά περιβάλλοντα που περιλαμβάνουν μουσειακούς χώρους, τηλεοπτικές εκπομπές, κινηματογραφικές αίθουσες (Γαζή, 2002:51).

Η ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών και των μέσων μαζικής επικοινωνίας επηρεάζει, όπως είναι φυσικό, τον χαρακτήρα της Ιστορίας (Evans, 2007:42-43), καθώς η με νέους τρόπους αναπαράσταση του λόγου οδηγεί σε νέους ερμηνευτικούς τρόπους την Ιστορία «εφόσον το μνημονικό υλικό αφηγηματοποιείται με άλλους όρους» (Γαζή, 2002:45). Στα αρνητικά της νέας αυτής τεχνολογικής και πολυμεσικής πραγματικότητας στηρίζεται όλο και πιο συχνά η ιστορική παρερμηνεία και εκλαΐκευση του παρελθόντος (Κόκκινος κ. ά., 2007:18). Ωστόσο, κάτω από την επίδραση της «Δημόσιας Ιστορίας» (public history), οι σύγχρονες επιστημολογικές και ιστοριογραφικές θεωρήσεις¹³

¹² Για το ιστορικό πλαίσιο διαμόρφωσης της «Δημόσιας Ιστορίας» βλ.Κόκκινος, 2006:28-29.

¹³ Στο σύγχρονο πλαίσιο της ιστοριογραφίας ο εκδημοκρατισμός της ιστορικής γνώσης (Κουνέλη, 2008:315. Νάκου, 2009:92) ισοδυναμεί με ανοικτή ερμηνεία του παρελθόντος στη βάση της ιστορικής ερμηνείας που συγκροτείται μέσω της

στρέφονται προς τα πεδία της μνήμης όλων των κοινωνικών ομάδων και της υποκειμενικότητας της ιστορικής αφήγησης υποστηρίζοντας ότι η ιστορική γνώση ισοδυναμεί με ανοικτή ερμηνεία του παρελθόντος και εκφράζεται με εναλλακτικές ιστορικές ερμηνείες με χαρακτηριστική απόρροια αυτών των απόψεων τη διάκριση των όρων «Ιστορία» και «ιστορίες» (Νάκου, 2006:283-284. Νάκου, 2009:92). Για παράδειγμα, και όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Φλάισερ (2011):

«Σημαντικό φορέα της Δημόσιας Ιστορίας αποτελούν και τα μνημεία που δεν έχουν πια το άλλοτε πανίερο ή και ιδεολογικά απαράβιαστο status μανυσωλείων έξω από τη ζώσα κοινωνία αλλά τείνουν να ενσωματώνονται σε αυτήν ως μεστά νοήματος σημεία επαφής με την παρελθούσα πραγματικότητα» (Φλάισερ, 2011).

Γι' αυτό, πρέπει να επισημάνουμε ότι η ιστορική εκπαίδευση δεν αποτελεί αντικείμενο ενδιαφέροντος μόνο της τυπικής, ακαδημαϊκής και σχολικής ιστορίας, αλλά και άτυπων μορφών εκπαίδευσης που συνδέονται με την «Δημόσια Ιστορία» (Aldrich, 2006:19). Όπως αναφέρει η Ρεπούση (2004):

[...] με βάση κοινωνικές εξελίξεις που διαρκώς μεταθέτουν το βάρος από την εκπαίδευση στη πληροφόρηση και διευρύνουν το ρόλο και τη σημασία εξωσχολικών θεσμών στη διαμόρφωση της ιστορικής κουλτούρας των υποκειμένων [...], η διδακτική της Ιστορίας αντιμετωπίζει τη διεύρυνση των αντικειμένων της στην κατεύθυνση της ενσωμάτωσης του συνόλου των παραγόντων που διαμορφώνουν την ιστορική επικοινωνία στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες (Ρεπούση, 2004:280-281).

Γίνεται επομένως κατανοητό, ότι η σύνδεση της σχολικής εκπαίδευσης με μορφές άτυπης εκπαίδευσης, όπως οι σχολικές επισκέψεις σε ιστορικούς τόπους (Σακκής & Τσιλιμένη, 2007:62-68) αρχαιολογικούς χώρους και μουσειακούς,¹⁴ θεωρείται ζωτικής σημασίας τις τελευταίες δεκαετίες για την ιστορική εκπαίδευση στην Ελλάδα (Ανδρέου, 1996. Νάκου, 1998, 2000β, 2006α, 2006β, 2009. Νικονάνου & Κασβίκης 2008. Βέμη & Νάκου 2010), αλλά και διεθνώς (Falk, Dierking & Adams, 2006. Makriyianni, 2011. Marcus & Levine, 2011. Marcus, Stoddard & Woodward, 2012.). Ειδικά, ο χώρος του μουσείου μπορεί να θεωρηθεί ακόμα και προνομιακός χώρος ως προς την ιστορική εκπαίδευση μαθητών, ως εναλλακτικός χώρος μάθησης και για άλλες επιστήμες εκτός της Ιστορίας (Νικονάνου, 2010β:63. Stephenson, 2005. Κολιόπουλος, 2005:119), καθώς είναι ένας κοινωνικός, πολιτιστικός και ευρύτερα εκπαιδευτικός χώρος, στον οποίο οι μαθητές έρχονται σε επαφή με υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος και με ιστορικές αφηγήσεις για το παρελθόν (Ζαφειράκου, Potvin, Ξανθοπούλου, Πεδιαδιτάκη, Buffet, 2000:26. Κόκκινος κ. ά., 2005:186. Νάκου, 2009:94-97.

μελέτης πηγών, «υλικών και άυλων» (Νάκου, 2009:31). Η φύση και ο ρόλος της αφήγησης απασχολεί τους ιστορικούς (Dray, 2007:133-165). Οι ιστορικοί συνεχίζουν να μελετούν το παρελθόν, προσεγγίζοντάς το με μεθοδολογικές διαδικασίες που βασίζονται σε εκείνη την ερευνητική λογική που χρησιμοποιεί τις πηγές ως ιστορικές μαρτυρίες, στις οποίες στηριζόταν και προγενέστερα η ιστορική επιστήμη, ωστόσο, όπως συμπεραίνει ο Iggers (1999:189), «Έχουμε μεγαλύτερη επίγνωση του βαθμού στον οποίο οι πηγές δεν μεταφέρουν άμεσα την πραγματικότητα, αλλά είναι και οι ίδιες αφηγηματικές κατασκευές που ανασυγκροτούν αυτές τις πραγματικότητες».

¹⁴ Ενδεικτική βιβλιογραφία στην οποία παρουσιάζεται η σχέση μουσείου/αρχαιολογικών και ιστορικών τόπων και σχολείου ως εκπαιδευτικών φορέων ιστορικής εκπαίδευσης μέσα από τις διαφορετικές οπτικές αλλά και παράλληλες δράσεις τους: Νικονάνου, 2002. Θεοδωρίδης, 2002. Φουρλίγκα, Νικονάνου, Κασβίκης, Γαβριηλίδου, 2002. Κασβίκης, Νικονάνου, Φουρλίγκα, 2002α. Κασβίκης, Νικονάνου, Φουρλίγκα, 2002β. Νικονάνου & Νίτσιου, 2004. Νικονάνου & Σύρογλου, 2006. Ανδρέου, Κασίδου, Κυρίδης, Τσεκιδίου, 2004. Βλαχού, 2006α, 2006β. Ανδρέου 1996, 2006. Νικονάνου & Κασβίκης, 2008. Κακούρου-Χρόνη, 2005. Μαυροσκούφης & Μυρογιάννη, 2012.

Νικονάνου, 2010α:50). Τα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος έχουν τη δυνατότητα σύμφωνα με την Μπούνια «[...] να αφηγηθούν πολλαπλές ιστορίες και ο ρόλος του μουσείου ως ερμηνευτικού μέσου ή χώρου παροχής ερμηνειών, έναντι της αντίληψής του ως χώρου της μια και μοναδικής αλήθειας του παρελθόντος»(2014: 231). Και αυτό γιατί, όπως παρατηρεί η Νάκου (2009):

Η χρήση της Ιστορίας στα μουσεία και τους άλλους δημόσιους χώρους μπορεί να είναι πολύ θετική, με ισχυρές θετικές επιπτώσεις, καθώς συνιστά ένα πολιτισμικό εργαλείο ανοικτό σε όλους (τουλάχιστον θεωρητικά) που προσφέρεται για δια βίου μάθηση. Ανεξάρτητα από το εάν τα μηνύματα και τα νοήματα δομούνται από την ίδια την έκθεση ή στη φαντασία του επισκέπτη με βάση προσωπική ή συλλογική επεξεργασία, οι εντυπώσεις που δημιουργούνται μπορούν να διαρκούν πολύ και να επηρεάζουν βαθιά, καθώς εμπλέκουν πολλές διαφορετικές ικανότητες που διαθέτουμε για να αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο (Νάκου, 2009:45).

Γι' αυτό και επελέγη στην παρούσα εργασία, όπως ήδη έχει τονιστεί, η διερεύνηση της έκφρασης ιστορικής σκέψης μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μελετώντας υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του μουσείου και σε σύγκριση με αντίστοιχες διαδικασίες μελέτης υλικών καταλοίπων στον σχολικό χώρο.

2.2.3. Σύνοψη

Λαμβάνοντας υπόψη την προηγούμενη διερεύνηση, η ιστορική εκπαίδευση νοηματοδοτήθηκε ως μια σύνθετη διαδικασία. Θεωρήθηκε ότι η ιστορική εκπαίδευση, σε ένα γενικό πλαίσιο, είναι συνυφασμένη με το αντικείμενο μελέτης της, δηλαδή την Ιστορία ως επιστήμη καθώς και με σύγχρονες απόψεις για την ιστορική παιδεία. Οι στόχοι της ιστορικής εκπαίδευσης συνδέονται άμεσα με τον «μετασχηματίζοντα» ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει στις ζωές των νεαρών ανθρώπων, βάσει της «επιστημονικής προσέγγισής» της (disciplinary approach). Επομένως, η ιστορική εκπαίδευση προσπαθεί να ανταποκριθεί στα ζητήματα του παρόντος, θέτοντας ως προτεραιότητα την κριτική ιστορική προσέγγισή του παρελθόντος, «γιατί η παραγωγή της γνώσης αυτής δίνει στην Ιστορία το κύριο νόημα της» (Lee, 2006:39).

Συγκεκριμένα, οι σύγχρονες προσεγγίσεις της ιστορικής εκπαίδευσης και ειδικότερα η «επιστημονική προσέγγιση» αποσκοπούν στην καλλιέργεια υποκειμένων με αναπτυγμένους τύπους κριτικής ιστορικής σκέψης, γνώσης, δεξιοτήτων ανάγνωσης και ερμηνείας ιστορικών πηγών και πολύπλευρων στοιχείων της πραγματικότητας σε αντιπαράθεση με πρακτικές που πολλές φορές αποσκοπούν στον «ιδεολογικό έλεγχο και [στην] κοινωνικοπολιτική συμμόρφωση» (Κόκκινος κ. ά., 2007:18). Ενσωματώνει τόσο την προηγούμενη γνώση των υποκειμένων όσο και εποικοδομητικές διδακτικές διαδικασίες διερεύνησης του παρελθόντος προς αυτό το σκοπό.

Επιπρόσθετα, η ιστορική εκπαίδευση σήμερα δεν περιορίζεται μόνο στο σχολικό πλαίσιο. Οι μαθητές είναι «αναγνώστες Ιστορίας» και μάλιστα «εικόνων πολιτισμού» (Matozzi, 2006), για αυτό δεν

αρκούμεστε μόνο σε τυπικές αλλά και σε άτυπες μορφές εκπαίδευσης, διότι οι ιστορικές αφηγήσεις δεν είναι μόνο «ακαδημαϊκές», «σχολικές» αλλά και «δημόσιες».

Στην επόμενη Ενότητα θα επεξεργαστούμε την έννοια της ιστορικής σκέψης. Ειδικότερα στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, διερευνούμε τι σημαίνει να σκέφτεται κανείς ιστορικά και, συγκεκριμένα, τι σημαίνει να σκέφτονται ιστορικά οι μαθητές όταν επεξεργάζονται υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος στο μουσείο ή στο σχολείο με γνώμονα την «επιστημονική προσέγγιση» (disciplinary approach) της ιστορικής εκπαίδευσης η οποία, όπως αναφέραμε, υποστηρίζει τον «μετασχηματίζοντα ρόλο» της Ιστορίας.

2.3. Ιστορική σκέψη και υλικά κατάλοιπα

Το ερευνητικό ερώτημα της εργασίας είναι τι τύπου ιστορική σκέψη εκφράζουν οι μαθητές στην Α' τάξη του Γυμνασίου, ηλικίας 12-13 ετών, και στην Α' τάξη του Λυκείου, ηλικίας 15-16 ετών, κατά τη μελέτη υλικών καταλοίπων του παρελθόντος σε δύο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς χώρους (το σχολείο και το μουσείο). Επιπρόσθετα, μελετώνται οι διαφοροποιήσεις στην έκφραση ιστορικής σκέψης στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης από τους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που αποτέλεσαν το δείγμα της ως προς τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους (σχολείο και μουσείο) και τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης υλικών καταλοίπων του παρελθόντος, δηλαδή: α) ως φυσικών υλικών αντικειμένων σε μουσειακούς χώρους, β) με τη μορφή έντυπων απεικονίσεών τους και γ) με τη μορφή ψηφιακών απεικονίσεών τους στο σχολικό περιβάλλον. Βασικό λοιπόν ζήτημα που διερευνάται στο πλαίσιο αυτής της έρευνας είναι η ιστορική σκέψη σε σχέση με την χρήση υλικών καταλοίπων του παρελθόντος ως ιστορικών μαρτυριών.

Η ιστορική σκέψη βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της ιστορικής εκπαίδευσης, εφόσον η κατανόηση του παρελθόντος προϋποθέτει την ανάπτυξη της κριτικής προσέγγισής του μέσω της ιστορικής διερεύνησής του. Για τον λόγο αυτό, στο σημείο αυτό θα αναφερθούμε στην έννοια της ιστορικής σκέψης και στο πώς νοηματοδοτείται μέσα από σύγχρονες απόψεις της ιστορικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, θα αναλύσουμε τις σύγχρονες απόψεις για την έννοια της ιστορικής σκέψης (Υποενότητα 2.3.1.), τη νοηματοδότηση της ιστορικής σκέψης σε σχέση με τη μελέτη υλικών καταλοίπων (Υποενότητα 2.3.2.), τις παραμέτρους της ιστορικής σκέψης με βάση τη μελέτη υλικών καταλοίπων (Υποενότητα 2.3.3.), και τέλος την κατανόηση της έκφρασης ιστορικής σκέψης με βάση τη μελέτη υλικών καταλοίπων (Υποενότητα 2.3.4.).

Αρχικά θα διευκρινίσουμε την έννοια της ιστορικής σκέψης με βάση σύγχρονες απόψεις της ιστορικής εκπαίδευσης.

2.3.1. Σύγχρονες απόψεις για την έννοια της ιστορικής σκέψης

Τι εννοούμε με τον όρο σκέψη; Όταν αναφερόμαστε γενικά στον όρο σκέψη εννοούμε τη βασική νοητική δραστηριότητα συνδυασμού ιδεών και το αποτέλεσμα αυτής της δραστηριότητας, ως ερμηνεία της πραγματικότητας. Ωστόσο, αν θελήσουμε να νοηματοδοτήσουμε την ιστορική σκέψη δεν μπορούμε απλώς να προβούμε σε έναν παραλληλισμό με τον προηγούμενο ορισμό και να ισχυριστούμε ότι η ιστορική σκέψη ορίζεται ως προς το πώς κάποιος, μέσω της νοητικής δραστηριότητας, ερμηνεύει το παρελθόν. Πολλές φορές η ιστορική σκέψη ταυτίζεται με την κριτική σκέψη η οποία ανεξάρτητα από τον επιστημονικό χώρο νοείται ως συλλογιστική πορεία που αναπτύσσεται σε σχέση με τη δομή της κάθε επιστήμης (Levesque, 2008:34). Επομένως, η σκέψη σε κάθε επιστήμη ορίζεται με βάση τα εννοιολογικά εργαλεία που χρησιμοποιεί η καθεμία ξεχωριστά και τα οποία αντικατοπτρίζουν τις ιδιαίτερες διαστάσεις της επιστημολογίας της (Ρεπούση, 2004:291. Donovan & Bransford, 2005:15. Lee, 2005: 31-32).

Πώς νοηματοδοτείται λοιπόν η ιστορική σκέψη; Στη βιβλιογραφία οι ορισμοί για την ιστορική σκέψη είναι ποικίλοι (Levesque, 2008:31). Ένας βασικός παράγοντας για τις διαφοροποιήσεις στον όρο, όπως παρατηρεί η Νάκου (2000) είναι ότι :

Υπάρχουν πολλές διαφορετικές αντιλήψεις του τι είναι ιστορική σκέψη και ιστορική γνώση, γιατί κάθε θεωρία της Ιστορίας και οι αντίστοιχες προσεγγίσεις της ιστορικής εκπαίδευσης αντιλαμβάνεται την ιστορική σκέψη και γνώση σύμφωνα με το ιδιαίτερο δικό της θεωρητικό υπόβαθρο (Νάκου, 2000:13).

Γι' αυτό και οι αναφορές στην ιστορική σκέψη, ειδικά τις τελευταίες δεκαετίες, είναι πλούσιες. Όπως υποστηρίζει ο Καρρ, (1983:24) σχολιάζοντας θέσεις του Collingwood ([1946] 1989), όλη «'η Ιστορία είναι μία ιστορία της σκέψης' στην προσπάθεια των ερευνητών να αποκρυπτογραφήσουν τα χαρακτηριστικά της, τις διαδικασίες της».

Έρευνες τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες στην Βρετανία και την Βόρεια Αμερική υποδεικνύουν ότι η ιστορική σκέψη δεν έχει το νόημα της «κοινής λογικής», αλλά αντίθετα έχει «αντί-δαισθητικό» χαρακτήρα (Lee, 2011:136). Ο Wineburg (2001) νοηματοδοτεί την ιστορική σκέψη ως μία «αφύσικη» πράξη η οποία δεν μπορεί να οριστεί εύκολα, παρόλα αυτά μπορεί να διδαχθεί ως διαδικασία (Wineburg, 2001). Συγκεκριμένα, ορίζει την ιστορική σκέψη ως μία μορφή των καθιερωμένων μορφών σκέψης αλλά με τον «αφύσικο» χαρακτήρα της απομάκρυνσης από τον «παροντισμό» (Wineburg, 2007:6), έννοια που χρησιμοποιεί και ο Lee (2005:33). Πρόκειται για μια κίνηση μακριά από καθημερινές «αυθόρμητες και μη νοητικά επεξεργασμένες» όψεις του παρελθόντος προς κατανοήσεις που χτίζονται πάνω στη διερεύνηση των πρωτογενών πηγών και αναφέρονται στο ιστορικό τους πλαίσιο (Lee, 2011:136-137).

Κοινός τόπος στις διαφορετικές προσεγγίσεις που παρουσιάζονται στην ιστορική έρευνα τις τελευταίες δεκαετίες, αποτελεί το στοιχείο ότι η ιστορική σκέψη χαρακτηρίζεται ως μια σύνθετη

διανοητική διεργασία αναδόμησης του παρελθόντος με βάση τη μελέτη των ιστορικών πηγών (Νάκου, 2000:20) και νοείται σε δύο επίπεδα, όπως ακριβώς και η ίδια η Ιστορία: «ανάπτυξη της γνώσης ιστορικού περιεχομένου για το παρελθόν» και «ανάπτυξη επιστημονικής γνώσης των μαθητών και των μαθητριών, κατανόηση του πώς να μαθαίνουμε για το παρελθόν, των μορφών και των περιορισμών της ιστορικής γνώσης» (Chapman κ. άλ., 2012:17). Συγκεκριμένα, το να σκέφτεται κάποιος ιστορικά σημαίνει ότι κάνει επιστημονική χρήση βασικών πληροφοριών και «ουσιαστικών» εννοιών σε σχέση με ανοικτά ιστορικά ερωτήματα και υποθέσεις που ανακύπτουν από τις διαθέσιμες ιστορικές μαρτυρίες που μελετά (Taylor, 2000:10. Van Drie & Van Bostel, 2008:89-90. Vansledright, 2011:163). Επιπλέον, η ιστορική σκέψη εκφράζεται μέσα από τη διαδικασία κατανόησης, ανάλυσης και αξιολόγησης ιστορικών μαρτυριών (Lee, 2011:135-137) «αντικρουόμενης οπτικής και διαφορετικής μορφής» (Ρεπούση, 2004:244). Κατά τη διαδικασία αναδόμησης του παρελθόντος, εκφράζονται ερμηνευτικοί συλλογισμοί στη βάση χρήσης «διαδικαστικών εννοιών» (Taylor, 2000:10. Levesque, 2008:37. Vansledright, 2011:166-167), όπως για παράδειγμα της έννοιας της αιτιότητας, της αλλαγής, της ενσυναίσθησης κλπ. για την κατανόηση του αντίστοιχου ιστορικού πλαισίου των μαρτυριών¹⁵.

Πολλοί ερευνητές στον χώρο της ιστορικής εκπαίδευσης διεθνώς (Seixas, 2010:16-17. Levesque, 2008. Chapman κ. άλ., 2012) θεωρούν καθοριστική τη συμβολή της βρετανικής σχολής για την ιστορική εκπαίδευση, κυρίως για τα ερευνητικά και θεωρητικά πορίσματά της σχετικά με το περιεχόμενο και τη διαδικασία της ιστορικής σκέψης στο πλαίσιο της «επιστημονικής προσέγγισης» (disciplinary approach) (βλ. Ενότητα 2.2.1.). Και αυτό γιατί, διερευνώντας πλευρές της ιστορικής εκπαίδευσης, η συγκεκριμένη ερευνητική σχολή δεν έδωσε έμφαση μόνο στον προσδιορισμό της ιστορικής σκέψης μέσα από την θεωρία, αλλά στήριξε και τη θεωρία μέσα από τους μηχανισμούς μάθησης και σκέψης των μαθητών κατά τη διαδικασία μελέτης ιστορικών θεμάτων (Lee, 2005. 2011). Η εξοικείωση των μαθητών με την «επιστημονική μέθοδο» (disciplinary approach) της Ιστορίας υπονοεί ότι οι μαθητές και μαθήτριες χρειάζεται να αναπτύξουν ικανότητες που αφορούν στην ιστορική έρευνα, όπως η διερεύνηση, η ανάλυση και ερμηνεία ιστορικών πηγών για τις οποίες έχουν θέσει οι ίδιοι ιστορικά ερωτήματα (Lee, 2006:64). Την προσέγγιση αυτή ακολουθούμε και στην παρούσα εργασία.

Η ιστορική σκέψη είναι ένας σύνθετος όρος (Νάκου, 2000α:40-51. Τσιβάς, 2009:36-38. Κουργιαντάκης, 2012:83-87). Βασικό εργαλείο της ιστορικής σκέψης θεωρούνται οι ιστορικές «έννοιες». Ειδικότερα, η βρετανική ερευνητική ομάδα της ιστορικής εκπαίδευσης (Lee & Ashby, 2000:199. Lee, 2005:32-33,41,61) έκανε το διαχωρισμό μεταξύ των πρώτου και δεύτερου βαθμού

¹⁵ Ο Rüsen (2007:195-204) βλέπει τη λογική της ιστορικής σκέψης ως μια σχηματοποίηση πέντε αρχών και των μεταξύ τους συστηματικών σχέσεων.

εννοιών (ουσιαστική και διαδικαστική γνώση)¹⁶, η γνώση των οποίων μπορεί να βοηθήσει την έκφραση της ιστορικής σκέψης.

Μεταξύ των εννοιών πρώτου και δευτέρου βαθμού παρατηρούνται διαφορές. Οι έννοιες πρώτου βαθμού [first order concepts] ή έννοιες περιεχομένου [substantive concepts] αφορούν το τι είναι σχετικό με την Ιστορία, ονόματα παρά έννοιες (Lee, 2004α:1). Από την άλλη, οι έννοιες «δευτέρου βαθμού ή διαδικαστικές έννοιες» [second order or procedural concepts], «δομούν» και εξηγούν τα γεγονότα κατά τη διαδικασία της ιστορικής διερεύνησης του παρελθόντος (Lee, 2005:32-33. Levesque, 2008:16. Lee, 2011:144). Οι δευτέρου βαθμού [second order concepts] ή επιστημονικές έννοιες [disciplinary concepts], οι οποίες «προβάλλουν κατανοήσεις σχετικά με τη φύση και το επίπεδο της ιστορικής γνώσης [...] μας δίνουν τη δυνατότητα να αξιολογήσουμε και να χρησιμοποιήσουμε αυτή τη γνώση» (Asbby & Edwards, 2010:34). Επομένως, βασικά εργαλεία της ιστορικής σκέψης είναι οι δευτέρου βαθμού [second order concepts] ή επιστημονικές έννοιες [disciplinary concepts] οι οποίες οδηγούν στην ανάπτυξη των ερμηνευτικών ισχυρισμών και κατά συνέπεια, στην έκφραση της ιστορικής σκέψης (Lee, 2004α:2). Χωρίς αυτές τις έννοιες δεν μπορούμε να κατανοήσουμε το πώς δημιουργείται η Ιστορία (Levesque, 2008:29-30) «πώς αντιδρούν οι άνθρωποι στο χρόνο και τον χώρο» αλλά και πώς δομούνται οι ιστορικές αφηγήσεις και ερμηνείες (Ashby, Lee & Shemilt, 2005:80). Γι' αυτό και σύμφωνα με τον Shemilt οι «δευτέρου βαθμού έννοιες» στην ουσία είναι «οι κανόνες και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για να προσδιορίσουμε τι έχουμε το δικαίωμα να ισχυριστούμε για το παρελθόν, πώς κατασκευάζουμε τις ιστορικές αφηγήσεις και πώς ερμηνεύουμε αυτά που συνέβησαν» (Shemilt, 2010, όπως παρατίθεται στο Chapman κ. ά., 2012:23).

Σε σχέση με τις απόψεις αυτές για τις ιστορικές έννοιες, πρόσφατες έρευνες από επιστημονικές ομάδες σε Βρετανία, ΗΠΑ και Καναδά με αντικείμενο τη σχέση της επιστήμης της Ιστορίας με τη διδακτική της (Levesque, 2008:29-35) συνδέουν την ιστορική σκέψη με τις αποκαλούμενες «δευτέρου βαθμού διαδικαστικές έννοιες». Η βρετανική ερευνητική ομάδα και ο Lee (2005:169) αναφέρεται σε έξι «δευτέρου βαθμού έννοιες», οι οποίες δομούν την επιστήμη της Ιστορίας: ο «χρόνος», η «αιτία», η «αλλαγή», τα «τεκμήρια», οι «αναφορές» και η «ιστορική ενσυναίσθηση». Πιο πρόσφατα, ο Chapman (Chapman & ά., 2012) αναφέρεται σε επτά έννοιες δευτέρου βαθμού ενσωματώνοντας στο προηγούμενο εννοιολογικό πλαίσιο του Lee και την έννοια της «ιστορικής σημασίας». Ο Levesque (2008:37) αναφέρεται σε πέντε έννοιες (ιστορική σημασία, συνέχεια και αλλαγή, πρόοδος και παρακμή, τεκμήρια, ιστορική ενσυναίσθηση)¹⁷. Για τον Seixas (2010:24-25) η ιστορική σκέψη δεν είναι δυνατή παρά σε οργανική σχέση με τις «δευτέρου βαθμού διαδικαστικές έννοιες», όπως για

¹⁶ Οι έννοιες δευτέρου βαθμού είναι γνωστές και με άλλους ορισμούς, όπως «μετά-έννοιες» και «διαδικαστικές έννοιες» (Τσιβάς, 2009:36-38. Κουργιαντάκης, 2012:83-87).

¹⁷ Για την ιστορία των εννοιών βλ. Κόκκινος, 2003:229-305. Κάβουρα, 2013:124-181. Η Ρεπούση (2000, 2004: 349-355) αναφέρεται σε έννοιες μεθοδολογικού, επικοινωνιακού και οργανωτικού χαρακτήρα, ενώ η Κάβουρα σε γενικές και εξειδικευμένες έννοιες (Κόκκινος, 2003:282.).

παράδειγμα οι έννοιες: «της ιστορικής σημασίας» «της χρήσης των ιστορικών πηγών», «της ιστορικής προοπτικής», της αναγνώρισης «της συνέχειας και της αλλαγής», «της αιτιότητας και των συνεπειών», της «ηθικής διάστασης των ιστορικών ερμηνειών».

Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινίσουμε ότι ο διαχωρισμός περιεχομένου και μεθόδου της Ιστορίας, ή «ουσιαστικής» και «διαδικαστικής» εννοιολογικής γνώσης αντίστοιχα, παίρνει τη μορφή έντονης αντιπαράθεσης στη σχετική βιβλιογραφία σε σχέση με το ποια παράμετρος είναι πιο σημαντική. Για παράδειγμα, υπάρχουν ισχυρισμοί ότι η διαδικαστική γνώση υπερτερεί της γνώσης περιεχομένου αφού χωρίς τη μέθοδο προσπέλασης στο παρελθόν, αυτό παραμένει άγνωστο (Levesque, 2008:27). Ωστόσο, οι Lee & Ashby (2000:200) υπογραμμίζουν ότι είναι εσφαλμένο να νοούνται ως αντιθετικό δίπολο το γνωστικό περιεχόμενο, από τη μια πλευρά, και οι διαδικαστικές έννοιες της Ιστορίας από την άλλη, γιατί κατά την άποψή τους αποτελούν ανατροφοδοτούμενα τμήματα της ίδιας νοητικής διεργασίας. Με την άποψη αυτή συμφωνεί και ο Levesque (2008:31-32) τονίζοντας ότι δεν είναι σωστό να συνδέεται η γνώση περιεχομένου με τη διαδικαστική γνώση ως δύο διαδοχικές φάσεις που οδηγούν από την «στοιχειώδη» στη «δομική κατανόηση» των ιστορικών δεδομένων, εφόσον η ουσιαστική ιστορική κατανόηση ενσωματώνει και τις δύο βαθμίδες εννοιών. Σύμφωνα με την Ρεπούση (2004:292) «αυτό σημαίνει ότι η μάθηση τις ανατρέπει καθώς τις υπερβαίνει και επισυμβαίνει, εντέλει, καταργώντας τις νοητές διαχωριστικές μεταξύ τους γραμμές». Εξάλλου, η διαδικασία της ιστορικής σκέψης δεν μπορεί να θεωρηθεί μηχανιστική διαδικασία¹⁸, καθώς όπως διευκρινίζει η Νάκου (2000α):

Η μεθοδολογία της ιστορικής σκέψης σχηματικά διαμορφώνει μία εξελισσόμενη σπείρα. Είναι εντός αυτής της εξελισσόμενης σπείρας όπου η ιστορική σκέψη, ως μία σύνθετη διανοητική ενέργεια με καθαρά κοινωνικό και επιστημονικό χαρακτήρα, ολοκληρώνεται και όπου η μεθοδολογία της δικαιώνεται. Δεν είναι κατ' ανάγκη προοδευτική. Αναπτύσσεται προσαρμοζόμενη κάθε φορά στην πορεία και στους τρόπους της ιστορικής πραγματικότητας (Νάκου, 2000α:42-43).

Ακολούθως, θα επεξεργαστούμε ειδικότερα την ιστορική σκέψη σε σχέση με τη μελέτη υλικών καταλοίπων.

2.3.2. Ιστορική σκέψη σε σχέση με τη μελέτη υλικών καταλοίπων

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η διερεύνηση της έκφρασης της ιστορικής σκέψης μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στηριζόμενη στην επεξεργασία πηγών και ειδικότερα τη χρήση των υλικών καταλοίπων ως ιστορικών πηγών και την ερμηνεία τους ως ιστορικών μαρτυριών, την

¹⁸ Ποικίλες είναι οι προτάσεις σχετικά με τη διδακτική προσέγγιση της ιστορικής σκέψης βλ. ενδεικτικά: Holt, 1990. Greene, 1994. Yeager & Doppen, 2001. Phillips, 2002. Wallace, and Riches, 2003. Haydn, 2003. Timmins, 2005. Haward, 2005. Hunt, 2007. Haydn, Arthur, Hunt, Stephen, 2008. Walsh, 2009. Stanley, 2010. Lesh, 2011. Wineburg, Martin & Monte-Sano, 2011.

άρθρωση λόγου για το παρελθόν με ιστορικό ερμηνευτικό συλλογισμό. Συγκεκριμένα, ο βασικός σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση του εάν και κατά πόσον παρατηρούνται διαφορές ως προς την ιστορική σκέψη που εκφράζουν μαθητές, ηλικίας 12-13 και 15-16 ετών, μελετώντας υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος ως ιστορικές πηγές, όταν η εκπαιδευτική αυτή διαδικασία πραγματοποιείται σε σχολικό και σε μουσειακό χώρο.

Σύμφωνα με την «επιστημονική προσέγγιση», η ιστορική σκέψη είναι ένας τρόπος διερεύνησης, αναδόμησης και ερμηνείας του παρελθόντος που στηρίζεται στην επεξεργασία ιστορικών πηγών. Κατά την άποψη του Lee (2005):

Το να σκέφτεται κανείς ιστορικά είναι ένας τρόπος οργάνωσης και διερεύνησης του παρελθόντος: οι ιστορικοί προσδίδουν χρονική τάξη στο παρελθόν, εξηγούν γιατί τα γεγονότα και οι ιστορικές διεργασίες συνέβησαν όπως συνέβησαν και γράφουν αναφορές για το παρελθόν, στηριζόμενοι πάντοτε στα διαθέσιμα τεκμήρια (Lee, 2005:41, όπως παρατίθεται στο Chapman κ. ά., 2012: 27).

Επομένως, οι μαθητές σκεπτόμενοι ιστορικά: (α) προσανατολίζονται στον χρόνο (παρελθόν/ παρόν) μελετώντας ιστορικές πηγές, (β) αναδομούν τα γεγονότα του παρελθόντος επεξεργαζόμενοι τις ιστορικές πηγές βάσει συγκεκριμένων επιστημονικών διεργασιών που οδηγούν στην ιστορική κατανόηση του παρελθόντος και στη γνώση της αιτιακής ακολουθίας των γεγονότων (γ) εκφράζουν ιστορικό λόγο (ιστορικούς, ερμηνευτικούς συλλογισμούς) για το τι μπορεί να συνέβη στο παρελθόν μελετώντας υλικά κατάλοιπα ως ιστορικές μαρτυρίες του παρελθόντος.

Στο πλαίσιο της «επιστημονικής προσέγγισης» της Ιστορίας αναφέρεται η Νάκου (2000α) η οποία ορίζει την ιστορική σκέψη ειδικά σε σχέση με τη μελέτη και τη χρήση των υλικών καταλοίπων και εν δυνάμει ως ιστορικών μαρτυριών του παρελθόντος, ως ακολούθως:

Η ιστορική σκέψη, ανεξάρτητα από τον συγκεκριμένο τύπο και προσανατολισμό της, συνδέεται: α. με κάποιες βασικές ιστορικές 'πραγματικότητες': το 'πραγματικό' παρελθόν, τα κάθε λογής κατάλοιπα του παρελθόντος, τον ιστορικό (τον ιστορικά σκεπτόμενο άνθρωπο), το παρόν και το «ιστορικό» παρελθόν· β. με κάποιες βασικές ιστορικές διαδικασίες: τη χρήση καταλοίπων ως πηγών και την ερμηνεία τους ως ιστορικών μαρτυριών και τη διαμόρφωση ιστορικών υποθέσεων ή συμπερασμάτων (Νάκου, 2000α:20).

Στηριζόμενοι στον ορισμό αυτό, μπορούμε να ορίσουμε σχηματικά την ιστορική σκέψη σε σχέση με δύο παραμέτρους: (α) τις βασικές ιστορικές «πραγματικότητες» (β) τις ιστορικές «διαδικασίες» αναδόμησης αλλά και ανάπτυξης δεξιοτήτων ερμηνείας του παρελθόντος σε σχέση με τη μελέτη υλικών καταλοίπων του παρελθόντος. Στη συνέχεια θα αναλύσουμε τις παραμέτρους της ιστορικής σκέψης.

2.3.3. Παράμετροι της ιστορικής σκέψης σε σχέση με τη μελέτη υλικών καταλοίπων

Στο σημείο αυτό θα αναφερθούμε πιο συγκεκριμένα στις παραμέτρους που συγκροτούν την ιστορική σκέψη και στις διαδικασίες εκείνες που βοηθούν την έκφρασή της ειδικότερα σε σχέση με τη μελέτη υλικών καταλοίπων του παρελθόντος ως ιστορικών μαρτυριών. Θα διευκρινιστούν οι ακόλουθες παράμετροι: α) Ιστορικές «πραγματικότητες» (πραγματικό και ιστορικό παρελθόν) και β) Ιστορικές «διαδικασίες» αναδόμησης ιστορικής γνώσης του παρελθόντος σε σχέση με την επεξεργασία υλικών καταλοίπων και ανάπτυξη δεξιοτήτων για ιστορική ερμηνεία.

2.3.3.1. Ιστορικές «πραγματικότητες» (πραγματικό και ιστορικό παρελθόν)

Η έννοια ιστορικές «πραγματικότητες» αναφέρεται σε βασικές «έννοιες / κλειδιά» της επιστήμης της Ιστορίας που κάνουν τη γνώση του παρελθόντος δυνατή» (Lee, 2011:140) και βοηθούν να «αναδομηθεί το 'πραγματικό' παρελθόν, ως 'ιστορικό' παρελθόν, με βάση την ερμηνεία των διαθέσιμων μαρτυριών» (Νάκου, 2000α:22).

Ειδικότερα, στη συνέχεια θα επικεντρωθούμε στην έννοια των υλικών καταλοίπων ως ιστορικών μαρτυριών του παρελθόντος και στην έννοια του «ιστορικού» παρελθόντος σε συνάρτηση με τη μελέτη τους.

➤ Τα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος ως ιστορικές πηγές

Μία από τις ιστορικές «πραγματικότητες» που εμπεριέχονται στη διαδικασία της ιστορικής σκέψης είναι η έννοια της ιστορικής πηγής που χρησιμοποιείται στη διερεύνηση του παρελθόντος και στην προκειμένη περίπτωση της έννοιας των υλικών καταλοίπων του παρελθόντος. Οι ιστορικοί κατασκευάζουν ισχυρισμούς για το παρελθόν διερευνώντας και μελετώντας πηγές. Κατά την άποψη του VanSledright (2011:166-167) η έννοια της πηγής είναι πολύ κεντρική στη διαδικασία της ιστορικής κατανόησης και σκέψης.

Τι εννοούμε όμως με τον όρο «υλικά κατάλοιπα»; Σύμφωνα με την Pearce (2002):

Η έκφραση υλικά πράγματα υπαινίσσεται, κατά κάποιον τρόπο, τη διφορούμενη σχέση μας με τα υλικά, που θεωρούμε αφενός ότι αποτελούν απλά ένα φυσικό μέσο που χρησιμοποιούμε στη ζωή μας και αφετέρου ότι θέτουν τις βασικές παραμέτρους των συνθηκών στις οποίες ζούμε. Αυτή η αδιαφάνεια διατρέχει ολόκληρη τη γλώσσα (Pearce, 2002:33).

Ως υλικά κατάλοιπα εννοούνται τα υλικά αντικείμενα, τα αρχαιολογικά λείψανα του παρελθόντος (Νάκου, 2001:11, 23-24), καθώς και όσα προκύπτουν ως ίχνη από την καθημερινή δραστηριότητα των ανθρώπων στο παρελθόν, στα οποία περιλαμβάνονται και τα μουσειακά αντικείμενα (Ρεπούση, 2004:313) και τα οποία έχουν «συγκροτηθεί ως τέτοια από την πρόθεση, επιλογή του συλλέκτη»

(Pearce, 2002:21). Ως υπολείμματα του παρελθόντος, «βουβές πηγές» της ανθρώπινης παρουσίας μέσα στον χρόνο (Burke, 2003:16-17. Lee, 2005:58), σε αντίθεση με τις ιστορικές αφηγήσεις οι οποίες δημιουργήθηκαν εκούσια¹⁹, δεν αποτελούν πηγές αφ' εαυτού, εφόσον δεν κατασκευάστηκαν για να χρησιμοποιηθούν ως πηγές (Chapman κ. ά., 2012:25). Μιλούν για το παρελθόν και το ιστορικό τους πλαίσιο μόνο εάν ρωτηθούν από τον ιστορικό, γιατί μόνο μέσα από ιστορικά ερωτήματα μετατρέπονται σε ιστορικές μαρτυρίες (Νάκου, 2000α:22). Γι' αυτόν τον λόγο, για να λειτουργήσουν ως ιστορικές μαρτυρίες υπόκεινται στη μεθοδολογία διερεύνησης των ιστορικών πηγών (Ρεπούση, 2004:313).

Αξιοποιούνται ως ιστορικές μαρτυρίες κυρίως από μοντέρνες και μεταμοντέρνες προσεγγίσεις τις ιστορίας (Νάκου, 2001:17). Όπως υποστηρίζει ο Collingwood ([1946]1989:109), «βιβλία ή θραύσματα πήλινων σκευών», έχουν την ίδια ιστορική σημασία και προσφέρονται ως ιστορικές μαρτυρίες για ερμηνεία» (όπως παρατίθεται στο Νάκου 2001:20). Αυτό συμβαίνει γιατί, όπως σημειώνει η Νάκου (2001):

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις της Ιστορίας αποδίδουν ίση ιστορική σημασία σε εργαλεία, προχειροφτιαγμένα πήλινα σκεύη, γλυπτά, πήλινα θραύσματα, θεμέλια κτιρίων, ίχνη γύρης και κουκούτσια ελιών, με αυτήν που αποδίδουν σε πρωτογενείς γραπτές μαρτυρίες (Shanks, 1994:107). Και αυτό επειδή η ιστορική σημασία δεν είναι έμφυτο χαρακτηριστικό των υλικών και γραπτών καταλοίπων του παρελθόντος, αλλά αποδίδεται σε αυτά κατά τη διαδικασία της ερμηνείας τους, σε σχέση με το ιδιαίτερο κάθε φορά ιστορικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και επιστημολογικό πλαίσιο των 'ιστορικών', των ιστορικά σκεπτόμενων ανθρώπων, στο παρόν (Νάκου, 2001:61).

Η τυπολογική κατηγοριοποίηση των ιστορικών πηγών, αναφέρεται σε πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές (Ρεπούση, 2004:3), κατηγοριοποίηση που βασίζεται στην παράμετρο του αν οι ιστορικές πηγές προέρχονται άμεσα από τη συγκεκριμένη περίοδο του παρελθόντος ή έμμεσα ως αναφορές για την περίοδο αυτή. Συνεπώς, τα υλικά κατάλοιπα ανήκουν στις πρωτογενείς πηγές, με κριτήριο την ταυτόχρονη δημιουργία τους με την υπό εξέταση ιστορική περίοδο.

Νεότερες απόψεις σχετικοποιούν τον διαχωρισμό αυτό (Κόκκινος, 2004:57-67) και αυτό γιατί οι πρωτογενείς πηγές δεν αντανakλούν πιστά το παρελθόν, αλλά συγκροτούν τη βάση πάνω στην οποία θεμελιώνεται η γνώση μας για το παρελθόν (Husbands, 2004:45-46). Για τον ιστορικό δεν υπάρχει πρωτογενής αναφορά για το παρελθόν αλλά μόνο δευτερογενής, δηλαδή αναφορά εξ ορισμού διαμεσολαβημένη από τα κατάλοιπα του παρελθόντος, η οποία δεν είναι πιστή αντανάκλαση της ιστορικής πραγματικότητας (Levesque, 2008:115-116). Σύμφωνα με τον Lee, (2002:6) τα ιστορικά κείμενα «είναι κατασκευές και όχι αντίγραφα του παρελθόντος» εφόσον, όταν προκύπτουν νέα στοιχεία για το παρελθόν αλλάζουν και οι αναφορές μας για αυτό. Δεν είναι «σιωπηλές πηγές», όπως τα κατάλοιπα (Ρεπούση, 2004:305), αλλά πολλαπλά διαμεσολαβημένες (Κόκκινος, 2004:61-62).

¹⁹ Τα ιστορικά κείμενα, από την άλλη, είναι κείμενα του παρελθόντος που δίνουν πληροφορίες γι' αυτό, δημιουργήθηκαν με βάση τη μελέτη ιστορικών πηγών και κατασκευάστηκαν εκούσια για να παρέχουν πληροφορίες για γεγονότα, διαδικασίες και καταστάσεις στο παρελθόν (Ρεπούση, 2004:312-313. Κουργιαντάκης, 2012:64).

Ωστόσο, τα υλικά κατάλοιπα, ως ίχνη του παρελθόντος, διαφέρουν από τις πρωτογενείς γραπτές πηγές γιατί:

[...] η ιστορική ερμηνεία των αντικειμένων παρουσιάζει ορισμένες διαφορές από την ερμηνεία των γραπτών κειμένων, καθώς η γλώσσα των γραπτών κειμένων υπονοεί μια διαφορετική έννοια του χρόνου απ' ό,τι η γλώσσα των αντικειμένων [...] καθιστώντας τα περισσότερο ανοικτά σε εναλλακτικές ερμηνείες και στις έννοιες της ιστορικής αβεβαιότητας και σχετικότητας απ' όσο τα γραπτά κείμενα (Νάκου, 2001:62).

Μία άλλη κατηγοριοποίηση των υλικών καταλοίπων στηρίζεται σε υφολογικά και μορφολογικά χαρακτηριστικά, αλλά και στον εκάστοτε σκοπό επαναπλαισίωσής τους. Όπως αναφέρουν οι Deetz και Dethlefsen (1994:31):

Η τυπολογική προσέγγιση και κατάταξη των αντικειμένων, ως προς την εξωτερική μορφή τους, συνδέεται, ή μπορεί να συνδεθεί, με τις χωροχρονικές τους συναρτήσεις, οι οποίες παραπέμπουν στις ευρύτερες διασυνδέσεις των αντικειμένων με το κοινωνικό και πολιτισμικό τους πλαίσιο και, έτσι, διευκολύνουν τη μελέτη τους, ως προς ποικίλες υλικές, μορφολογικές, ιστορικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες και σημασίες (όπως παρατίθεται στο Νάκου, 2001:23).

Οι απόψεις αυτές ενδιαφέρουν και την παρούσα εργασία εφόσον διερευνάται η έκφραση ιστορικής σκέψης μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίας υλικών καταλοίπων (α) ως φυσικών υλικών αντικειμένων στο μουσείο, β) με τη μορφή έντυπων απεικονίσεων τους και γ) με τη μορφή ψηφιακών απεικονίσεών τους στο σχολείο.

➤ Η «ιστορικότητα του παρελθόντος» με βάση τα υλικά κατάλοιπα

Πώς μπορεί λοιπόν να γίνει κατανοητό το παρελθόν με βάση τη χρήση υλικών καταλοίπων ως ιστορικών πηγών; Πρώτα απ' όλα, με την κατανόηση της έννοιας του χρόνου²⁰. Η Ιστορία καθορίζεται από την νοηματοδότηση του ιστορικού χρόνου, καθώς είναι «η συστηματική επιστήμη που ασχολείται με τη μελέτη του παρελθόντος και στην καρδιά της έχει την έννοια του χρόνου» (Jordanova, 2000:114 όπως παρατίθεται στο Wilschut, 2010:2). Στο χώρο της ιστορικής εκπαίδευσης, ο Lee (2005:41-42) μιλώντας για τον ιστορικό χρόνο αναφέρει ότι «διαφέρει από τον τρόπο που χρησιμοποιούμε τον χρόνο στην καθημερινή ζωή»²¹. Αναφορικά με την κατανόηση του ιστορικού

²⁰ Για την έννοια του ιστορικού χρόνου βλ. Κόκκινος 1998:41-45. Κουργιαντάκης, 2012:60-63.

²¹ Στον χώρο της ιστορικής εκπαίδευσης σημαντική είναι η θεωρία του Rüsen (2005,2007) για την ιστορική συνείδηση, θεωρία που στηρίζεται στην έννοια του πώς προσανατολίζεται η ανθρώπινη ζωή στο χρόνο. Ο Rüsen (2005:133) συνδέει την κατανόηση τη Ιστορίας με την έννοια του προσανατολισμού στο χρόνο διαχωρίζοντάς την από την *Lebenspraxis* [την πρακτικής της ζωής] και αναφέρεται σε τέσσερις τύπους ιστορικής νοηματοδότησης: «παραδοσιακή», «παραδειγματική», «κριτική», «γενετική» νοηματοδότηση. Η βιωμένη εμπειρία του χρόνου ως χρονική μεταβολή οδηγεί στον προσανατολισμό της δράσης των ατόμων σε σχέση με το παρόν, το παρελθόν και το μέλλον. Η επεξεργασία αυτής της εμπειρίας οδηγεί στη δημιουργία της ιστορικής αφήγησης η οποία αποτυπώνει την εμπειρία του χρόνου όχι ως καταγραφή αλλά ως επικοινωνία με το παρελθόν στο παρόν και επομένως, το «πρακτικό παρελθόν» τροφοδοτεί το «ιστορικό παρελθόν» και αντίστροφα (Rüsen, 2007:174-180). Σύμφωνα με τον ίδιο τα πολλαπλά επίπεδα του χρόνου κατανοούνται διαφορετικά σε σχέση με τα διαφορετικά διαπολιτισμικά πλαίσια (Rüsen, 2007:190-194, 2002:1-11). Όπως σχολιάζει ο Lee (2006:41) «η ίδια η Ιστορία είναι ένα ιστορικό επίτευγμα, με τους δικούς της μεθοδολογικούς κανόνες και τις πρακτικές, που καθοδηγείται από τη θεωρία, και συνεπώς μπορεί να κρατά κριτική στάση ως προς τα ενδιαφέροντα και τις απαιτήσεις της *Lebenspraxis* [πρακτικής της ζωής]». Οι απόψεις αυτές για τον προσανατολισμό της ανθρώπινης ζωής

χρόνου στο χώρο της ιστορικής εκπαίδευσης μπορούμε να συμφωνήσουμε με τον Lee (2006) ο οποίος υποστηρίζει ότι:

[...] η Ιστορία μας παρέχει ένα μέσο για προσανατολισμό στο χρόνο. Μας επιτρέπει να συνδέουμε το παρόν μας (οτιδήποτε αυτό μπορεί να θεωρηθεί ότι περιλαμβάνει) με το παρελθόν και, μέσω αυτού, με το μέλλον. Κάθε έννοια ιστορικής παιδείας οφείλει να παρέχει μια ικανοποιητική περιγραφή του πώς η ιστορική εκπαίδευση μπορεί να ανταποκριθεί σε αυτό το καθήκον (Lee, 2006:39).

Κατανοώντας την έννοια του χρόνου κατανοούμε και την έννοια της «ιστορικότητας» του παρελθόντος. Χρησιμοποιώντας τα υλικά κατάλοιπα ως ιστορικές μαρτυρίες κατανοούνται τα χαρακτηριστικά του ιστορικού πλαισίου τους μέσω της ανάλυσης των σχέσεων που διαμορφώνονται σε αυτό²².

Η κατανόηση της ιστορικότητας συναρτάται και με την οπτική²³ και επεξεργασία των ιστορικών πηγών ως ιστορικών μαρτυριών. Υπάρχουν πολλές προτάσεις για τη μελέτη των ιστορικών πηγών²⁴ με εκκίνησή τους πάντα τον τρόπο και τη μέθοδο διερεύνησής τους από τον ιστορικό (Κόκκινος, 2004. Ρεπούση, 2004. Μαυροσκούφης, 2005. Ashby, 2006. VanSledright, 2002, 2011). Ο Levesque (2008:117) επισημαίνει δύο βασικές προσεγγίσεις με γνώμονα το πώς τίθενται τα ερωτήματα σε σχέση με τις πηγές: η πρώτη προσέγγιση δίνει προτεραιότητα στα ερωτήματα και ζητήματα που αναδεικνύει η ίδια η πηγή, ενώ η δεύτερη δίνει προτεραιότητα στα ερωτήματα που απευθύνει στις ούτως ή άλλως «βουβές πηγές» ο ίδιος ο ιστορικός εκφράζοντας το κοινωνικοπολιτισμικό του πλαίσιο. Για την πλειονότητα των συγχρόνων ιστορικών υπερτερεί η δεύτερη προσέγγιση, η οποία εξηγεί και τις ερμηνευτικές διαφοροποιήσεις που εκφράζονται από τις Ιστοριογραφικές προσεγγίσεις²⁵. Όπως αναφέρει η Νάκου (2000α:24), τα υλικά κατάλοιπα νοηματοδοτούνται

στον χρόνο σκιαγραφούν το θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο της σύγχρονης ιστορικής εκπαίδευσης (Lee, 2002:2-8. Lee, 2004:2-6. Lee, 2006:41).

²² Για την έννοια του χρόνου στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας βλ. ενδεικτικά Mattozi, 2006. Dawson, 2004. 2007. 2009.

²³ Τα ιστορικά γεγονότα είναι ασυνεχή και αποσπασματικά εάν δεν συγκροτηθούν από τον ιστορικό σε ιστορίες (Levesque, 2008:67). Επομένως, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και ο ιστορικός στη σχέση της Ιστορίας με τον χρόνο, ο οποίος μελετά τα ιστορικά γεγονότα και γράφει για το παρελθόν κατά τρόπο μάλιστα διττό: Στην πρώτη προσέγγιση το μόνο κριτήριο της τοποθέτησης ενός ιστορικού γεγονότος στον χρόνο αποτελεί η σημαντικότητα που είχε για τους συγχρόνους του, για όσους το έζησαν (Levesque, 2008:49-50). Στην δεύτερη προσέγγιση, την οποία εκφράζουν σύγχρονες απόψεις της Ιστορίας, ο ιστορικός, όχι ως άτομο αλλά ως εκφραστής του κοινωνικού συνόλου στο οποίο ανήκει (Κόκκινος, 1998:41. Levesque, 2008:49-50), συνθέτει την εικόνα του παρελθόντος μελετώντας γεγονότα τα οποία τοποθετεί στον χρόνο.

²⁴ Ενδεικτική βιβλιογραφία για τη χρήση ιστορικών πηγών στη σχολική τάξη βλ. McAleavy, 1998. Hammond, 2007. Pickles, 2010. Pickles, 2011.

²⁵ Για τον Μπένγιαμιν (1997) το παρελθόν υπάρχει όταν αναγνωρίσουμε αναδρομικά στο παρόν ότι κάτι έγινε, εννοώντας ότι το συμβάν δεν επηρεάζεται μόνο από το παρελθόν αυτό καθαυτό αλλά και από την επακόλουθη χρήση αυτού του συμβάντος, σύμφωνα με σύγχρονες προτεραιότητες και παροντικές ανάγκες (Μπαλτάς, Αθανασάκης, 2007:296). Παρόμοια ο Κάρρ (1983:64) παρατηρεί ότι οι ιστορίες βρίσκονται εκεί στο παρελθόν κρυμμένες, ένα παρελθόν που ζει ακόμα στο παρόν, εφόσον «το παρελθόν μάς γίνεται καταληπτό μονάχα στο φως του παρόντος και μπορούμε να καταλάβουμε εντελώς το παρόν μονάχα στο φως του παρελθόντος». Για τον Λιάκο (2011:165) «οι ιστορικοί δεν φρουρούν το παρελθόν ως εντεταλμένοι του παρελθόντος, αλλά του παρόντος». Επομένως, η αναδόμηση του παρελθόντος είναι κοινωνικοπολιτισμικά νοηματοδοτούμενη στο παρόν, «προεπιλεγμένη από την κοινότητα μέσα στην οποία ζούμε, ενώ η Ιστορία παρέχει μια κριτική ματιά σε αυτήν την κατά τα άλλα οικεία κοινότητα» (Αποστολίδου, 2009:132). Επομένως, η Ιστορία είναι μια κοινωνικά νοηματοδοτούμενη διαδικασία με βάση του πώς αντιλαμβάνεται κάθε κοινωνία σε κάθε εποχή το παρελθόν της.

«εντός του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος του ιστορικού». Σύμφωνα με τις απόψεις της,

[...] το 'πραγματικό' παρελθόν, σύμφωνα τουλάχιστον με τις μοντέρνες ιστορικές αντιλήψεις, δεν μπορεί 'πραγματικά' και άμεσα να, γίνει γνωστό. Το μόνο που μπορεί να πράξει ο ιστορικός είναι να αναδομήσει το 'πραγματικό' παρελθόν, ως 'ιστορικό' παρελθόν, με βάση την ερμηνεία των διαθέσιμων μαρτυριών (Νάκου, 2000α :22).

Επομένως, λαμβάνοντας υπόψη τις προηγούμενες απόψεις, η αναδόμηση του παρελθόντος είναι κοινωνικοπολιτισμικά επικαθορισμένη στο παρόν από το ιστορικά σκεπτόμενο άτομο.

Στη συνέχεια θα εξετάσουμε τις ιστορικές διαδικασίες αναδόμησης του παρελθόντος σε σχέση τα υλικά κατάλοιπα.

2.3.3.2. Ιστορικές διαδικασίες αναδόμησης του παρελθόντος

Σύμφωνα με τις σύγχρονες απόψεις για την Ιστορία ως επιστήμη, η ιστορική σκέψη συνδέεται άμεσα με την ιστορική γνώση ως διαδικασία ερμηνευτικής νοηματοδότησης του παρελθόντος σε σχέση το υλικό αλλά και το άυλο παρελθόν. «Το να μάθει κανείς να κατανοεί την Ιστορία δεν σημαίνει απλά να κατανοεί τα προϊόντα της ιστορικής έρευνας (γνώση σχετικά με το παρελθόν), αλλά προϋποθέτει επίσης την κατανόηση των διαδικασιών ιστορικής διερεύνησης που παράγουν αυτή τη γνώση και της προσδίδουν το κύρος και την αξιοπιστία της (Megill, 2007. Rogers, 1979)» (όπως παρατίθεται στο Charman κ. ά., 2012:23).

Στην παρούσα μελέτη οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν τα υλικά κατάλοιπα ως ιστορικές μαρτυρίες με ιστορικές διαδικασίες νοηματοδότησης επεξεργασίας των υλικών καταλοίπων ακολουθώντας την ιστορική μέθοδο, δηλαδή σε σχέση με τα ιστορικά ερωτήματα και τις υποθέσεις που τίθενται κάθε φορά (Νάκου, 2000α:18-19) και χρησιμοποιώντας τα εννοιολογικά εργαλεία που χρησιμοποιεί ένας ιστορικός κατά τη διερεύνηση του παρελθόντος (Charman κ. ά., 2012:23), ώστε να εκφράσουν ιστορική σκέψη που προκύπτει από αυτή τη διαδικασία. Συνεπώς, η ιστορική σκέψη με αντικείμενο μελέτης τα υλικά κατάλοιπα, εννοείται ως η ανάπτυξη όλων των σταδίων της ιστορικής μεθοδολογίας, δηλαδή αφορά:

1. τη διατύπωση ιστορικών ερωτήσεων βάσει της προϋπάρχουσας κοινωνικής ιστορικής γνώσης·
2. τη συλλογή καταλοίπων και τη χρήση τους ως πηγών·
3. τη διατύπωση ερωτήσεων ως προς τις πηγές και την ερμηνεία τους ως μαρτυριών εντός του ιστορικού πλαισίου·
4. Τη διαμόρφωση ιστορικών υποθέσεων ή συμπερασμάτων με πρόθεση την αναδόμηση του παρελθόντος ως «ιστορικού» παρελθόντος·
5. Την άρθρωση ιστορικού λόγου με ένα ειδικό εννοιολογικό σύστημα και αντίστοιχο «λεξιλόγιο», μέσω του οποίου πραγματώνεται και καταδεικνύεται η ιστορική σκέψη στο σύνολο της·
6. Τη συμμετοχή στον κοινωνικό ιστορικό διάλογο, μέσα στο πλαίσιο του οποίου η ιστορική σκέψη ελέγχεται, αξιολογείται και αποκτά νόημα·
7. Τον εμπλουτισμό της κοινωνικής ιστορικής γνώσης, ο οποίος επανατροφοδοτεί την ιστορική σκέψη οδηγώντας ξανά στο πρώτο στάδιο, με τη διατύπωση νέων ερωτημάτων (Νάκου, 2000:41).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η παρούσα μελέτη επικεντρώθηκε στην επεξεργασία υλικών καταλοίπων ως ιστορικών μαρτυριών του παρελθόντος, επεξεργασία σύμφωνα με την οποία οι μαθητές εξέφρασαν τα προσωπικά τους ερωτήματα, τις υποθέσεις και τα συμπεράσματά τους για το ιστορικό πλαίσιο των υλικών καταλοίπων που μελέτησαν και άρθρωσαν ιστορικό λόγο με αφετηρία ιστορικά και μη ιστορικά ανοικτά ερωτήματα²⁶. Οι συλλογισμοί τους εκφράζουν τις ιστορικές διαδικασίες αναδόμησης του παρελθόντος με βάση τα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος που μελέτησαν και τις παράλληλες δεξιότητες που ανέπτυξαν για ιστορική ερμηνεία. Τις δύο αυτές παραμέτρους της ιστορικής διερεύνησης, τη σημασία των ιστορικών ερωτημάτων καθώς και τη σημασία της ιστορικής ερμηνείας με βάση υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος, θα συζητήσουμε στη συνέχεια.

➤ *Η σημασία του ιστορικού ερωτήματος*

«Καθώς τα πάντα έχουν ιστορία είναι απολύτως απαραίτητο να θέσεις ερωτήματα που θα σε οδηγήσουν σε αυτή» παρατηρεί η Ρεπούση (2004:297). Σημείο λοιπόν εκκίνησης για την παρούσα διερεύνηση αποτελεί η διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων από τους μαθητές σε σχέση με τα υλικά κατάλοιπα που χρησιμοποιούν ως ιστορικές μαρτυρίες. Και αυτό γιατί:

[...] το κατάλοιπο το ίδιο, ως ένα αντικείμενο από το παρελθόν, πείθει τον ιστορικό για την πραγματικότητα του παρελθόντος. Αλλά το κατάλοιπο το ίδιο δεν μπορεί να μιλήσει από μόνο του για το παρελθόν. Ο ιστορικός θέτει ερωτήματα και μόνο υπό τον όρο αυτής της σχέσης με τον ιστορικό το κατάλοιπο μετατρέπεται σε ιστορική πηγή. Το σημαντικό βάρος που φέρει η πηγή εξαρτάται από τα ερωτήματα που θέτει ο ιστορικός (Νάκου, 2000α:22).

Το ιστορικό ερώτημα ανασύρει ένα αρχικό σώμα πληροφοριών από την ιστορική μαρτυρία (Ρεπούση, 2004:297). Στη συνέχεια μέσα από συνεχείς διαδικασίες αναδιατύπωσης εκφάνσεων του υπό διερεύνηση θέματος, εφόσον «το ερώτημα έχει πολλές πλευρές, που δεν τις περιμένουμε, αλλά μας περιμένουν οι ίδιες στην πορεία» (Λιάκος, 2011:96) και με την επιλογή του τι είναι ιστορικά σημαντικό, το ιστορικά σκεπτόμενο άτομο οδηγείται στη διαδικασία της ιστορικής σύνθεσης και απάντησης στο ερώτημα (Ρεπούση, 2004:297). Σύμφωνα με την Νάκου (2000α:49-50):

Η ερώτηση είναι ένα προαπαιτούμενο στοιχείο τόσο για τη διαμόρφωση βασικής γενικής ιστορικής γνώσης και τη διατύπωση θεμάτων προς διερεύνηση, στην αρχή της ιστορικής εργασίας, όσο και για τον έλεγχο των πηγών, των μαρτυριών και των ιστορικών υποθέσεων ή συμπερασμάτων σε όλη την ερευνητική διαδικασία. Επιπλέον, κατά την ολοκλήρωση του ιστορικού έργου, η ιστορική σκέψη καταλήγει στη διατύπωση νέων ιστορικών ερωτήσεων. Επομένως, η ερώτηση μπορεί να θεωρηθεί ως ένα θεμελιώδες ειδικό χαρακτηριστικό της ιστορικής σκέψης (Νάκου, 2000α:49-50).

Επομένως, το ιστορικό ερώτημα είναι ένα εργαλείο με το οποίο μπορούμε να ανιχνεύουμε το παρελθόν. Σύμφωνα με τον Vansledright, τα ερωτήματα προβάλλουν την κατανόηση του

²⁶ Να σημειώσουμε ότι για στην παρούσα έρευνα δεν υπήρξαν διαδικασίες έκφρασης της ιστορικής σκέψης των μαθητών σε συνθήκες διαλόγου, ούτε επαναδιατύπωση νέων ερωτημάτων παρά μόνο σε συγκεκριμένες ομάδες που συμμετείχαν σε εκπαιδευτικές διαδικασίες μετά την έρευνα (βλ. Κεφ. 3^ο, Ενότητα 3.4.5).

παρελθόντος με διαφορετικό τρόπο, δηλαδή σχετικοποιούν ως επιστημονικό εργαλείο το «αντικειμενικό» παρελθόν (VanSledright, 2011:163). Υπάρχει βέβαια σε αυτή την περίπτωση ο κίνδυνος της απόλυτης σχετικοποίησης ο οποίος, ωστόσο, μπορεί να ξεπεραστεί χρησιμοποιώντας ως κριτήρια για την προσέγγιση του παρελθόντος τα εννοιολογικά εργαλεία, έννοιες όπως «αιτιότητα, αλλαγή και συνέχεια, πρόοδος και παρακμή» (Vansledright, 2011:164). Με χρήση αυτών των εννοιών προκύπτουν νέες πιο κριτικές διαδικασίες ιστορικής σκέψης εφόσον τα ερωτήματα παίζουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο στην ιστορική σκέψη των μαθητών καθώς μέσα από αυτά οι τελευταίοι αναλύουν, διερευνούν, μελετούν διάφορες πτυχές και οπτικές του παρελθόντος (VanSledright, 2011:161).

Η διατύπωση ερωτημάτων πραγματοποιείται από το παρόν για το παρελθόν, εφόσον οι ιστορίες αναδομούνται από τους ιστορικούς, μελετητές, μαθητές του εκάστοτε παρόντος μέσα σε νέα ερμηνευτικά πλαίσια αναδεικνύοντας τη σημασία τους (Levesque, 2008:49-50). Η Ιστορία και η προσέγγιση των πηγών εννοείται ως επίλυση προβλήματος με αυτή την έννοια (Levesque, 2008:3. Μαυροσκούφης, 2011:162). Πρόκειται για τη γνώση που διαμεσολαβείται μέσω των καταλοίπων και της ερμηνείας που δίνουμε γι' αυτά στο παρόν (Ρεπούση, 2004:296). Η ερμηνεία αυτή δεν είναι αυθαίρετη αλλά, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Husbands (2004:31), «το παρελθόν συγκροτείται μέσα από τις ερμηνείες μας, οι οποίες με τη σειρά τους έχουν τις ρίζες τους στα ερωτήματα που θεωρούμε ότι είναι σημαντικό να θέσουμε σχετικά με τα κατάλοιπα του παρελθόντος». Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές κάνουν πράξη την Ιστορία. Γι' αυτό στη συνέχεια θα εξετάσουμε πώς νοηματοδοτούνται πιο συγκεκριμένα οι δεξιότητες για ιστορική ερμηνεία με γνώμονα τα ιστορικά τους ερωτήματα.

➤ *Η σημασία της ιστορικής ερμηνείας*

Με τον όρο ιστορική ερμηνεία που στηρίζεται στη χρήση υλικών καταλοίπων ως ιστορικών πηγών εννοούμε την νοηματοδότηση/αναδόμηση του παρελθόντος χρησιμοποιώντας τα υλικά κατάλοιπα ως ιστορικές μαρτυρίες γι' αυτό. Στην παρούσα εργασία για να διερευνηθεί η ιστορική σκέψη των μαθητών μελετήθηκε ο ιστορικός γραπτός και προφορικός λόγος των μαθητών.

Η ιστορική σκέψη, εκφράζεται ως ιστορικός λόγος, προφορικός και γραπτός, με τη διατύπωση ερμηνευτικών συλλογισμών. Και αυτό γιατί η σκέψη συνδέεται με τη γλώσσα²⁷. Σύμφωνα με τον Vygotsky (1934):

[...] η σχέση της σκέψης με τη λέξη δεν είναι ένα πράγμα αλλά μία διαδικασία, μία συνεχής κίνηση μπρος και πίσω από τη σκέψη στη λέξη και από τη λέξη στη σκέψη. Σ' αυτή τη διαδικασία η σχέση της σκέψης με τη λέξη υφίσταται αλλαγές, που και οι ίδιες μπορούν να θεωρηθούν ως ανάπτυξη κατά τη λειτουργική

²⁷ Ο Vygotsky (1978) θεωρεί ότι η γλώσσα ή τα σύμβολα κάνουν δυνατή τη σκέψη η οποία δεν εκφράζεται μόνο εξωτερικά διαμέσου των σημείων, αλλά και εσωτερικά μέσω των σημασιών (Βυγκότσκι, 2008:429-430. Δαφέρμος, 2002:213). Αυτή η εστίαση τον οδήγησε να παράγει περιγραφές της ανάπτυξης εννοιών και της μετάβασης από τον κοινωνικό, στον εγωκεντρικό και στον εσωτερικό λόγο (Vygotsky, 1978:58-60. Κουλαϊδής, 2007:38).

έννοια. Η σκέψη δεν είναι μόνο εκφρασμένη με λέξεις· αποκτά ύπαρξη μέσω αυτών (Vygotsky, 1934:218 όπως παρατίθεται στο Νάκου, 2000α:38).

Επομένως, η σκέψη και ειδικά η ιστορική σκέψη είναι μια δυναμική διαδικασία η οποία έχει στενή συνάφεια με τις λέξεις, καθώς εκφράζεται μέσα από αυτές αλλά, ταυτόχρονα, νοηματοδοτείται και καθορίζεται από αυτές. Οι λέξεις συστήνουν ερμηνευτικούς συλλογισμούς και στην προκειμένη περίπτωση (για την παρούσα μελέτη), ερμηνευτικούς συλλογισμούς στο παρόν με βάση τα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος. Γι αυτό, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και η Νάκου «Η άρθρωση ιστορικού λόγου δεν αποτελεί το τελικό στάδιο της όλης διαδικασίας, ως μια καταγραφή του αποτελέσματος της ιστορικής σκέψης και εργασίας. Η ιστορική εργασία είναι (κυρίως) συγγραφή. Η ιστορική σκέψη βιώνεται και εκφράζεται ως ιστορικός λόγος» (Νάκου, 2000:37-38).

Ειδικότερα, οι ερμηνευτικοί συλλογισμοί που εκφράζονται στο πλαίσιο της ιστορικής σκέψης συνδέονται με την ιστορική διερεύνηση (μέθοδο) και τις παραμέτρους της, δηλαδή το πώς αντιλαμβάνεται το υποκείμενο «τη χρήση τους ως ιστορικών πηγών και την ερμηνεία τους ως ιστορικών μαρτυριών» (Νάκου, 2000α:53). Ακόμη περισσότερο οι συλλογισμοί χαρτογραφούν την κατανόησή μας για το παρελθόν με βάση τις υποθέσεις μας, τις αναπαραστάσεις μας και την προϋπάρχουσα γνώση για το παρελθόν, τις ερμηνείες που εκφράζουμε με βάση τα ιστορικά ερωτήματά μας (Moniot, 2002:146-147). Σύμφωνα με τον Moniot (2002):

Οι συλλογισμοί διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη νοητική δραστηριότητα και όχι μόνο στην εξαιρετικά ρητή και συνήθη μορφή της απόδειξης. Συλλογίζομαι σημαίνει προβαίνω σε σκέψεις, σημαίνει προβαίνω σε μια σειρά νοητικών διεργασιών που μου επιτρέπουν να εξάγω, μέσα από κάποια δεδομένα ή από προϋπάρχουσες παραδοχές – ή από προτάσεις θεωρούμενες ως τέτοιες (οι οποίες αποκαλούνται όροι στην ανάλυση της όλης διαδικασίας) – νέα δεδομένα και προτάσεις (που ονομάζονται συμπεράσματα), στο βαθμό που η σχέση μεταξύ των στοιχείων του συλλογισμού ωθεί, οδηγεί σε αυτά ή, τουλάχιστον, τα επιτρέπει, δυνάμει κανόνων που εκλαμβάνονται ως λογικοί ή πρακτικών σχημάτων συλλογισμού (schemas pragmatiques de raisonnement) που διαθέτει η μνήμη. Με τον όρο «συλλογισμός» μπορούμε ακόμη να δηλώσουμε τη μέθοδο που ακολουθήθηκε στην πορεία διαμόρφωσης μιας σκέψης, δικής μας ή κάποιου άλλου (Moniot, 2002:143).

Λαμβάνοντας υπόψη τις προηγούμενες απόψεις, οι συλλογισμοί και ειδικότερα οι ιστορικοί ερμηνευτικοί συλλογισμοί χαρτογραφούν τις ιδιαίτερες εκφάνσεις της ιστορικής σκέψης. Περιλαμβάνουν τη διαπραγμάτευση της ιστορικής γνώσης που δομείται από τη χρήση της ιστορικής πηγής αλλά και τις προηγούμενες γνώσεις που σχετίζονται με το υπό διερεύνηση θέμα. Επομένως, συνδυάζονται στοιχεία για να δοθεί απάντηση στο ιστορικό ερώτημα. Επιπρόσθετα, οι συλλογισμοί εμπεριέχουν και νέα στοιχεία που προκύπτουν κατά τη διαδικασία διερεύνησης και νοηματοδότησης του παρελθόντος όπως είναι οι υποθέσεις ή τα συμπεράσματα που σχηματοποιούνται κατά τις διεργασίες της ιστορικής κατανόησης του παρελθόντος παράγοντας «ισχυρά ή αδύναμα επιχειρήματα» (Lee, Ashby, Shemilt, 2005: 124) και τα οποία βασίζονται στην χρήση του υλικού καταλοίπου ως ιστορικής πηγής. Οι συλλογισμοί επίσης χαρτογραφούν την ίδια τη διαδικασία διερεύνησης του παρελθόντος ως μέθοδο, επειδή μελετώντας τους διαφαίνεται πώς χρησιμοποιήθηκαν

τόσο οι «ιστορικές πραγματικότητες» (Νάκου, 2001:20), πώς αναδομήθηκε το παρελθόν σε συνάρτηση με την έκφραση ιστορικών ερωτημάτων αλλά και πώς χρησιμοποιήθηκε η γνώση σε σχέση με τους ισχυρισμούς και τις υποθέσεις (Charman, 2006:6) (προϋπάρχουσα και νέα) σε σχέση με τη διαδικασία διερεύνησης του παρελθόντος.

Λαμβάνοντας υπόψη τις προηγούμενες απόψεις, οι ερμηνευτικοί συλλογισμοί που αφορούν την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με την επεξεργασία υλικών καταλοίπων εκφράζουν (α) τον προσανατολισμό του ιστορικού υποκειμένου στο χρόνο (ιστορικότητα του παρελθόντος), (β) το συνδυασμό ιστορικής γνώσης τόσο από την ίδια ιστορική πηγή όσο και από προϋπάρχουσα κοινωνική γνώση του ιστορικού υποκειμένου, (γ) τη διατύπωση ερωτημάτων, επιχειρημάτων, υποθέσεων, συμπερασμάτων και, επομένως, ερμηνευτικών συλλογισμών του ιστορικού υποκειμένου για το ιστορικό πλαίσιο των υλικών καταλοίπων.

Στη συνέχεια θα συζητήσουμε το πώς μπορούμε να κατανοήσουμε την έκφραση ιστορικής σκέψης σε συνάρτηση με τη χρήση υλικών καταλοίπων του παρελθόντος ως ιστορικών μαρτυριών.

2.3.4. Κατανόηση της έκφρασης ιστορικής σκέψης με βάση τη χρήση υλικών καταλοίπων του παρελθόντος

Για τη διερεύνηση της ιστορικής σκέψης των μαθητών σε σχέση με τη χρήση υλικών καταλοίπων ως ιστορικών μαρτυριών ελήφθησαν υπόψη τα ακόλουθα κριτήρια:

A. «Ιστορικότητα» παρελθόντος σε σχέση με το υλικό κατάλοιπο: Εάν συνδέεται η υλική μαρτυρία με το ιστορικό παρελθόν ή με το παρόν ή με ένα απροσδιόριστο μη ιστορικό παρελθόν.

Το συγκεκριμένο κριτήριο τέθηκε εφόσον ο προσανατολισμός στον χρόνο αποτελεί ουσιαστική έννοια της «φύσης» της επιστήμης της Ιστορίας και, επομένως, βασικό κριτήριο της έκφρασης της «Ιστορικής σκέψης». Ειδικά, η έννοια του ιστορικού χρόνου αναφέρεται στο εάν οι μαθητές μπορούν να αναγνωρίσουν το παρελθόν ως «ιστορικό» παρελθόν και το υλικό κατάλοιπο ως μαρτυρία του ιστορικού του πλαισίου. Σύμφωνα με την Νάκου (2000α):

Η ιστορική σκέψη αντιλαμβάνεται το κατάλοιπο εντός του ανθρώπινου και κοινωνικού πλαισίου σε σχέση με τις διαφορετικές, αν και στενά συνδεδεμένες, μεταμόρφωσες του. Το ανθρώπινο και κοινωνικό πλαίσιο μπορεί να εννοηθεί ως η ανθρώπινη και κοινωνική πραγματικότητα του 'πραγματικού' παρελθόντος· ως η ανθρώπινη και κοινωνική πραγματικότητα του παρόντος, μέσα στην οποία πραγματοποιείται η ιστορική ερμηνεία· ως η ανθρώπινη και κοινωνική πραγματικότητα μέσα στην οποία το κατάλοιπο γίνεται κατανοητό ως πηγή και ερμηνεύεται ως μαρτυρία· ως η αναδομούμενη ανθρώπινη και κοινωνική πραγματικότητα του 'ιστορικού' παρελθόντος. Αυτή η αντίληψη είναι υψίστης σημασίας για την ιστορία, αν και εφόσον δεχόμαστε ότι το αντικείμενο της ιστορίας είναι ανθρώπινες προθέσεις, πράξεις και σκέψεις, 'res gestae', εντός συγκεκριμένου κοινωνικού πλαισίου (Νάκου, 2000α:46).

Συνεπώς, εντάσσοντας το υλικό κατάλοιπο στο ιστορικό του πλαίσιο, στο ιστορικό παρελθόν, και αναγνωρίζοντας την ιστορικότητα του παρελθόντος με κριτήριο τη χρήση του υλικού καταλοίπου ως ιστορικής πηγής μπορεί το ιστορικό υποκείμενο να σκεφτεί και να εκφραστεί ιστορικά.

B. Ιστορική γνώση σε σχέση με τη χρήση υλικών καταλοίπων: Εάν συνδέεται η σκέψη των μαθητών με ιστορική γνώση που προκύπτει από την επεξεργασία της πηγής ως μαρτυρίας, καθώς και με προηγούμενη ιστορική γνώση ή στηρίζεται απλώς στην οπτική θέαση των υλικών καταλοίπων του παρελθόντος και την απλή περιγραφή τους.

Στην προκειμένη περίπτωση, στο πλαίσιο δηλαδή της παρούσας έρευνας, οι μαθητές επεξεργάζονται τα υλικά κατάλοιπα και δομούν το δικό τους λόγο για το παρελθόν αντί να αναπαράγουν ένα κλειστό αφήγημα απομνημόνευσης γνώσης περιεχομένου. Ως γνωστόν, η ιστορική σκέψη συνδέεται με την ιστορική γνώση, τόσο με τη γνώση περιεχομένου (δηλωτική γνώση) όσο και με τη διαδικαστική γνώση (δηλαδή τη γνώση της ιστορικής διαδικασίας). Η επεξεργασία μιας ιστορικής πηγής για την κατανόηση του παρελθόντος και ειδικά ενός υλικού καταλοίπου προϋποθέτει τη δόμηση ιστορικής γνώσης από την ίδια την ιστορική πηγή. Η δόμηση ιστορικής γνώσης πραγματοποιείται με αφετηρία τα ιστορικά ερωτήματα που θέτει το ιστορικά σκεπτόμενο άτομο με αφετηρία την ιστορική πηγή που μελετάται σε σχέση με το παρελθόν. Όπως αναφέρει η Νάκου (2000α):

Η ιστορική 'ανάγνωση' δεν ταυτίζεται με την ικανότητα απλής ανάγνωσης ή παρατήρησης. Η 'ανάγνωση' ενός καταλοίπου (οποιασδήποτε μορφής), σε σχέση με την ιστορική σημασία του, απαιτεί ανεπτυγμένες και σύνθετες διανοητικές και κοινωνικές δεξιότητες, γιατί συνδέεται στενά με όλη τη σύνθετη διαδικασία της ερμηνείας, η οποία προϋποθέτει, μεταξύ άλλων, γνώση, κριτική ικανότητα, ενόραση, φαντασία και ενσυναίσθηση (Νάκου, 2000α:49).

Ωστόσο, η ιστορική γνώση έχει διττό χαρακτήρα: είτε προκύπτει από την ανάγνωση της ίδιας της πηγής και των πρόσθετων πληροφοριών που φέρει, είτε προκύπτει από προϋπάρχουσες γνώσεις του ατόμου σε σχετικά θέματα (Νάκου, 2000α:36).

Επομένως, η ιστορική γνώση η οποία έχει «κοινωνικό χαρακτήρα», αναφέρεται στην παρούσα εργασία είτε ως γνώση εξαρτημένη από το σχολικό βιβλίο είτε σε συνάφεια με προηγούμενη επαφή των μαθητών με το υλικό κατάλοιπο από σχολικές ή οικογενειακές επισκέψεις είτε σε αναφορά με γενικότερες πηγές πληροφόρησης που διαθέτει ο κάθε μαθητής από τον «δημόσιο χώρο», όπως τον βιώνει διαφορετικά ο κάθε μαθητής. Στην παρούσα μελέτη εξετάζουμε την έκφραση ιστορικής σκέψης μαθητών σε σχέση με τη χρήση ιστορικών πηγών ως προς το εάν ανακαλούν και χρησιμοποιούν προηγούμενη γνώση περιεχομένου ή σχετική πληροφορία που αντλείται από το μουσείο ή τα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια. Να επισημάνουμε ότι η παρούσα έρευνα δεν εστιάζει το ενδιαφέρον της άμεσα στον χαρακτήρα της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών, αλλά στην αναγνώρισή της σε σχέση με στοιχεία περιεχομένου αναφορικά με το ιστορικό πλαίσιο της περιόδου, εφόσον στη βάση της δομείται η ερμηνεία του παρελθόντος. Μελετάμε λοιπόν την ανάκληση της προηγούμενης γνώσης, αλλά δεν την αξιολογούμε. Εξάλλου, δεν συμπεριλαμβάνεται στην διεξαγωγή

της διδακτικό υλικό ιστορικού περιεχομένου πριν από την μελέτη υλικών καταλοίπων, αφήνοντας τους μαθητές να αναπτύσσουν διαδικασίες διερεύνησης και σκέψης σε συνάρτηση με ανοικτά ερωτήματα.

Γ. Ιστορική ερμηνεία σε σχέση με τη χρήση υλικών καταλοίπων: Εάν συνδέεται η σκέψη των μαθητών με ερμηνευτικό ιστορικό συλλογισμό ή με λογικό, μη ιστορικό, συλλογισμό.

Η έκφραση ιστορικής σκέψης μέσω ερμηνευτικών συλλογισμών έγκειται, όπως παρατηρεί η Νάκου (2000:41) στην «...άρθρωση ιστορικού λόγου με ένα ειδικό εννοιολογικό σύστημα και αντίστοιχο 'λεξιλόγιο', μέσω του οποίου πραγματώνεται και καταδεικνύεται η ιστορική σκέψη στο σύνολό της».

Συγκεκριμένα, ένας ερμηνευτικός ιστορικός συλλογισμός υποθέτουμε ότι θα εμπεριέχει τις κατάλληλες έννοιες και λεξιλόγιο διαρθρωμένα σε επιχειρήματα, ερωτήματα και υποθέσεις τα οποία θα υποστηρίζονται ή θα εκφράζουν σύνθετες συνδέσεις προηγούμενης και νέας γνώσης που αποσπάται από το υλικό κατάλοιπο, όπως και νέας γνώσης, η οποία πιθανόν θα προκύπτει κατά τη μελέτη του υλικού καταλοίπου.

Αντίθετα, ένας συλλογισμός αστήριχτος που υπολείπεται επιχειρημάτων και υποθέσεων και παραμένει δέσμιος της περιγραφής εξωτερικών χαρακτηριστικών της υλικότητας του καταλοίπου στο παρόν και όχι της ιστορικότητας του υλικού καταλοίπου και της σύνδεσής του με το ιστορικό πλαίσιο δημιουργίας του, χαρακτηρίζεται ως μη ιστορικός συλλογισμός.

Σύμφωνα με όσα προηγήθηκαν, μπορούμε να υποθέσουμε την πιθανή ύπαρξη δύο κατηγοριών σκέψης, «Ιστορική» και «Μη Ιστορική σκέψη» και ίσως περισσότερων υποκατηγοριών οι οποίες, ωστόσο, θα διαφανούν περαιτέρω από τη χαρτογράφηση και την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος. Ας δούμε αρχικά τους συγκεκριμένους τύπους έκφρασης ιστορικής σκέψης στη συνέχεια.

2.3.5. Τύποι έκφρασης ιστορικής σκέψης

Οι δύο τύποι σκέψης «Ιστορική» και «Μη Ιστορική σκέψη» που υποθέτουμε ότι θα εκφραστούν στις απαντήσεις των μαθητών είναι οι εξής:

➤ *Τύπος σκέψης: «Ιστορική σκέψη»*

Στον τύπο αυτό και σύμφωνα με την πρώτη παράμετρο που θέσαμε για την κατανόηση των ερμηνευτικών συλλογισμών των μαθητών, δηλαδή τον προσανατολισμό στο χρόνο, το υλικό κατάλοιπο γίνεται αντιληπτό και περιγράφεται σε σχέση με το ιστορικό πλαίσιο από το οποίο

προέρχεται. Για να πραγματοποιηθεί αυτό υποθέτουμε ότι οι μαθητές μπορούν να διακρίνουν το παρόν από το παρελθόν και ειδικότερα ότι μπορούν να κάνουν τη διάκριση «ιστορικού» και «μη ιστορικού παρελθόντος». Σύμφωνα με την Νάκου (2000α):

[...] το κατάλοιπο γίνεται αντιληπτό εντός του ανθρώπινου και κοινωνικού πλαισίου. Επομένως, το κατάλοιπο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως πηγή και να ερμηνευτεί ως μαρτυρία για ανθρώπινες προθέσεις, πράξεις, σκέψεις. Κατά συνέπεια, το 'πραγματικό' παρελθόν, το παρόν και το 'ιστορικό παρελθόν' μπορούν, επίσης, να γίνουν αντιληπτά ως ιστορικές 'πραγματικότητες' που καθορίζονται από την ανθρώπινη και κοινωνική παρουσία. Κάθε ερμηνεία του καταλοίπου εντός του ανθρώπινου/ κοινωνικού πλαισίου μπορεί, εν δυνάμει, να είναι μια ιστορική ερμηνεία Νάκου (2000α:84).

Επιπρόσθετα, υποθέτουμε ότι το υλικό κατάλοιπο γίνεται αντιληπτό και ερμηνεύεται σε σχέση με το ιστορικό πλαίσιο του με διττό τρόπο:

(α) Είτε με απλή χρήση και αναπαραγωγή προηγούμενων σχετικών ιστορικών γνώσεων ή πληροφοριών, χωρίς όμως τη χρήση ερμηνευτικού ιστορικού συλλογισμού (διατύπωση απλών ιστορικών υποθέσεων και συμπερασμάτων που βασίζονται στη χρήση των καταλοίπων ως πηγών και στην ερμηνεία τους ως ιστορικών μαρτυριών).

(β) Είτε με έκφραση ερμηνευτικού ιστορικού συλλογισμού και την αξιοποίηση προηγούμενης ιστορικής γνώσης και ιστορικών πληροφοριών τόσο για το αντικείμενο όσο και το ιστορικό του πλαίσιο χρησιμοποιώντας ιστορικούς όρους.

➤ *Τύπος σκέψης: «Μη ιστορική σκέψη»*

Ως προς την πρώτη παράμετρο που θέσαμε, τον προσανατολισμό στο χρόνο και σύμφωνα με την Νάκου (2000α):

Κάθε ερμηνεία του καταλοίπου ως ενός 'απρόσωπου αντικειμένου' δεν μπορεί να είναι ιστορική ερμηνεία, γιατί είναι μια ερμηνεία από την οποία απουσιάζει η έννοια της ανθρώπινης και κοινωνικής πραγματικότητας. Μπορούμε να ισχυριστούμε ότι κάθε ερμηνεία του καταλοίπου ως αντικειμένου ενός απρόσωπου παρόντος είναι 'μη ιστορική' [...] Νάκου (2000α:83)

Επομένως, στον τύπο «Μη ιστορική σκέψη» υποθέτουμε ότι το υλικό κατάλοιπο συνδέεται με το παρόν ή με ένα ασαφές, απροσδιόριστο, μη ιστορικό παρελθόν.

Ως προς τη δεύτερη παράμετρο, την ύπαρξη ιστορικής γνώσης, αυτή περιορίζεται στην απλή περιγραφή του αντικειμένου με κριτήριο τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του.

Ως προς την παράμετρο ερμηνευτικών συλλογισμών υποθέσαμε ότι στην κατηγορία της «Μη Ιστορικής σκέψης» θα είχαμε απαντήσεις οι οποίες δεν θα εμπεριείχαν επιχειρήματα και υποστήριξη απόψεων ή, αν εμπεριείχαν, ο συλλογισμός αυτός θα είναι ναί μεν λογικός, ωστόσο, μη ιστορικός συλλογισμός, εφόσον η σύνδεση του υλικού καταλοίπου γίνεται σε σχέση με το παρόν ή με ένα ασαφές, απροσδιόριστο, μη ιστορικό παρελθόν.

Στον ακόλουθο πίνακα, τον Πίνακα 2.1. παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των δύο τύπων «Ιστορική σκέψη» και «Μη Ιστορική σκέψη».

Πίνακας 2.1. Τα χαρακτηριστικά των τύπων «Ιστορική σκέψη» και «Μη Ιστορική σκέψη»

Τύπος σκέψης	Χαρακτηριστικά τύπου σκέψης
Μη ιστορική σκέψη	Σύνδεση του υλικού καταλοίπου με το παρόν ή με ένα ασαφές, απροσδιόριστο, μη ιστορικό παρελθόν με βάση ένα μη ιστορικό, λογικό συλλογισμό.
Ιστορική σκέψη	Το υλικό κατάλοιπο γίνεται αντιληπτό και περιγράφεται σε σχέση με το ιστορικό πλαίσιο από το οποίο προέρχεται, είτε με απλή χρήση και αναπαραγωγή προηγούμενων σχετικών ιστορικών γνώσεων ή πληροφοριών, χωρίς όμως τη χρήση ερμηνευτικού ιστορικού συλλογισμού, είτε με βάση ερμηνευτικό ιστορικό συλλογισμό και την αξιοποίηση προηγούμενης ιστορικής γνώσης και ιστορικών πληροφοριών τόσο για το αντικείμενο όσο και το ιστορικό του πλαίσιο.

Παρόμοιοι τύποι ιστορικής σκέψης («Ιστορική σκέψη» και «Μη Ιστορική σκέψη») σχηματοποιήθηκαν και από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας της Νάκου (2000α:75) με επιμέρους «διακριτές κατηγορίες 'ιστορικής' μεθοδολογίας». Να επισημάνουμε, ωστόσο, ότι ο διαχωρισμός σε «Ιστορική σκέψη» και σε «Μη ιστορική σκέψη» για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης σε επίπεδο θεωρητικό κρίθηκε απαραίτητος για να μελετηθεί η έκφραση της ιστορικής σκέψης αναφορικά με βασικές παραμέτρους που εμπερικλείει η νοηματοδότηση της ιστορικής σκέψης. Για την κατηγοριοποίηση των δεδομένων που θα προκύψουν από την ερευνητική διαδικασία θα στηριχτούμε στις ίδιες τις απαντήσεις των μαθητών, εφόσον, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Barton & Levstik (2008:38), «δεν μας ενδιαφέρει αν οι μαθητές συμμορφώνονται σε ένα αφηρημένο κριτήριο «ορθής» ιστορικής σκέψης ή κατανόησης. Εμείς ξεκινάμε αντίστροφα, από τους ίδιους τους μαθητές· θέλουμε να μάθουμε τις απόψεις τους για το παρελθόν και πώς οι ιδέες τους συνδέονται με τα κοινωνικά περιβάλλοντα στα οποία ανήκουν».

2.3.6. Σύνοψη

Συνοψίζοντας, στην ενότητα αυτή διερευνήσαμε την έννοια της ιστορικής σκέψης και ειδικότερα την έννοια του να εκφράζεται κάποιος ιστορικά διερευνώντας το παρελθόν με τη χρήση υλικών καταλοίπων του παρελθόντος ως ιστορικών μαρτυριών.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με σύγχρονες απόψεις της ιστορικής εκπαίδευσης και ειδικότερα την «επιστημονική προσέγγιση» η ιστορική σκέψη νοηματοδοτείται ως μία δυναμική και σύνθετη διαδικασία που αναφέρεται στην «ιστορικότητα» του παρελθόντος, στο περιεχόμενο της ιστορικής γνώσης και τις διαδικασίες αναδόμησής του παρελθόντος σε σχέση με τη χρήση πηγών και, τέλος, την

έκφραση ερμηνευτικών συλλογισμών για το «ιστορικό παρελθόν». Ειδικότερα, στην παρούσα μελέτη διερευνάται τι είδους σκέψη (ιστορική ή μη ιστορική) εκφράζουν οι μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που αποτέλεσαν το Δείγμα της, αναφορικά με την επεξεργασία υλικών καταλοίπων α) ως φυσικών υλικών αντικειμένων σε μουσειακούς χώρους, β) με τη μορφή έντυπων απεικονίσεων τους και γ) με τη μορφή ψηφιακών απεικονίσεών τους στο σχολικό περιβάλλον.

Εκτός από το ερώτημα τι τύπου σκέψη εκφράζουν οι μαθητές στην Α' τάξη του Γυμνασίου, ηλικίας 12-13 ετών, και στην Α' τάξη του Λυκείου, ηλικίας 15-16 ετών, κατά τη μελέτη υλικών καταλοίπων του παρελθόντος, ανέκυψε και το ερώτημα του αν παρουσιάζονται διαφοροποιήσεις στην έκφραση ιστορικής σκέψης από τους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που αποτελούν το Δείγμα της ως προς τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους (σχολείο και μουσείο) και τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίας των υλικών καταλοίπων του παρελθόντος που θα μελετήσουν. Τα υλικά κατάλοιπα δεν χρησιμοποιούνται ως ιστορικές πηγές και εν δυνάμει ιστορικές μαρτυρίες ανεξάρτητες από το περιβάλλον χρήσης τους. Γι' αυτό, στη συνέχεια θα εξετάσουμε την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με την αναπλαισίωση των υλικών καταλοίπων από το αρχικό περιβάλλον τους στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα του σχολείου και του μουσείου.

2.4. Αναπλαισίωση υλικών καταλοίπων και ιστορική σκέψη

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται απόψεις ερμηνείας του παρελθόντος σε σχέση με τη μελέτη των αναπλαισιωμένων υλικών καταλοίπων σε σχέση με διάφορες θεωρίες (θεωρία υλικού πολιτισμού, αρχαιολογία, ιστορία) και ειδικότερα θεωρίες που ανήκουν στο πλαίσιο της Κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης, η οποία ως ερμηνευτική προσέγγιση συνομιλεί με τις παραμέτρους της παρούσας μελέτης εφόσον τα υλικά κατάλοιπα για την παρούσα έρευνα χρησιμοποιούνται ως διαμεσολαβητικά εργαλεία για την έκφραση της ιστορικής σκέψης και τις αντιλήψεις των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

2.4.1. Διαδικασία αναπλαισίωσης των υλικών καταλοίπων από το αρχικό περιβάλλον

Πώς αναπλαισιώνονται, τα υλικά κατάλοιπα; Ας δούμε σε αυτό το σημείο το ταξίδι τους από το αρχικό τους πλαίσιο στις εναποθετηθείσες τους σε διαφορετικά πλαίσια και τις αλλαγές στη σημασία τους που επιφέρει αυτή η διαδικασία. Ο Gross (2000) αναφέρει χαρακτηριστικά:

Όταν οι παραδόσεις εξαφανίζονται, είναι πιθανόν κάποια στοιχεία τους να παραμείνουν ενεργά, ως κομμάτια και αποσπάσματα, και να διαμορφώσουν δική τους ζωή, διαφορετική από εκείνη των ολότητων στις οποίες κάποτε ανήκαν. Σε τέτοιες περιπτώσεις οι παραδόσεις εμπνέουν ως παραδόσεις, τα υπολείμματά τους όμως επιβιώνουν σε θραύσματα αξιών και συμπεριφορών που πιστοποιούν την

ιστορική ύπαρξη κάποιου πράγματος το οποίο άλλοτε ήταν σε ακμή αλλά σήμερα δεν υπάρχει πλέον (Gross, 2000:169).

Τα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος, όταν ανήκουν σ' αυτό, συνιστούν οργανικό του μέρος και «αποκτούν αναγνωσιμότητα ως μέρη του αρχικού συνόλου», όταν όμως αποσπώνται από το παρελθόν, «υποβαθμίζεται η αναγνωσιμότητά τους και η αποκατάστασή τους συνιστά επίσης ερμηνεία» (Ρεπούση, 2004:314). Τα υλικά κατάλοιπα δεν συνδέονται μόνο με το παρελθόν αλλά και με το παρόν. Επομένως, είτε το υλικό κατάλοιπο παραμένει ενταγμένο στον αρχικό του χώρο είτε εντάσσεται σε νέο πλαίσιο, νέες ερμηνείες δημιουργούνται γύρω από αυτό. Ο Gross (2000) αναφέρεται στο πώς δημιουργούνται νέες ορίζουσες για το αντικείμενο και, επομένως, νέες ερμηνείες γι' αυτό:

Το θραύσμα, [...] στο αρχικό περιβάλλον, [...] ίσως να διέθετε ιδιαίτερο τόπο και νόημα, που το παρείχε, εν μέρει, το δίκτυο των σχέσεων στο οποίο ενυπήρχε. Η καταστροφή αυτού του ιστορικού πλαισίου έχει ως συνέπεια υπολείμματά του να αποσπώνται και να περιφέρονται ανεξάρτητα από τις προηγούμενες σχέσεις τους και ενδέχεται να επιβιώνουν, απομονωμένα και ανυποστήρικτα, για δεκαετίες ή γενεές ύστερα από την καταστροφή του αρχικού τους πλαισίου. Όταν συμβαίνει αυτό, το αρχικό νόημα των θραυσμάτων χάνεται και το ίδιο το θραύσμα απορροφάται και ενσωματώνεται μέσα σε κάτι άλλο, δηλαδή σε κάποιο σύγχρονο φορέα αξίας (Gross, 2000:171-172).

Τα αναπλαισιωμένα αντικείμενα αποκαλούνται «ερείπια» από τον Μπένγιαμιν (1972,1982). Σύμφωνα με την Buck-Morss (2009:9), ο Μπένγιαμιν στη «Θεωρία των στοών» αναφέρει ότι τα «ερείπια» σε σχέση με τον χώρο και τον χρόνο αναπλαισιώσής τους δεν είναι κατάλοιπα αλλά ένα «locus» στο οποίο απεικονίζεται το παρελθόν μέσω «επιθυμητικών εικόνων»²⁸. Το παρελθόν υπάρχει όταν στο παρόν αναγνωρίσουμε ότι κάτι έγινε στο παρελθόν ως συνειδητοποίηση της απουσίας του αντικειμένου (Buck-Morss, 2009: 41). Επομένως, η ιστορικότητα δημιουργείται με τη μορφή «επιθυμητικών εικόνων» στο παρόν, μόνο που οι «επιθυμητικές εικόνες» είναι τα «ερείπια» (Buck-Morss, 2009:175, 322-323).

Τα υλικά κατάλοιπα, είτε ως «θραύσματα» είτε ως «ερείπια», με τη μορφή της αναπλαισιώσής τους σηματοδοτούν ένα νέο φάσμα ιστορικής ερμηνείας. Σύμφωνα με τον Lowenthal (2000) η προσέγγιση του παρελθόντος πραγματοποιείται με την ερμηνεία του στο παρόν, στη βάση των ιστορικών μαρτυριών που έχουν απομείνει, και όχι στην πιστή αναπαραγωγή του.

Το παρελθόν παραμένει ακέραio για όλους μας, ατομικά και κοινωνικά. Πρέπει να παραχωρήσουμε στους αρχαίους τη θέση τους, όπως έχω υποστηρίξει. Αλλά η θέση τους δεν είναι απλά εκεί πίσω, σε μια ξεχωριστή και ξένη χώρα· αφομοιώνεται από τους εαυτούς μας και ξαναζωντανεύει μέσα σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο παρόν (Lowenthal, 1985:185).

²⁸ Σύμφωνα με τους Μπαλτά και Αθανασάκη (2007) παραπέμποντας σε θέσεις του Μπένγιαμιν: «...η γνώση αναδύεται πάντα με τη μορφή εικόνας ενώ ταυτόχρονα 'η αληθινή εικόνα του παρελθόντος είναι φευγάλα. Το παρελθόν μπορεί να συλληφθεί μόνον ως μια εικόνα η οποία, τη στιγμή ακριβώς που μπορεί να αναγνωρισθεί, πετιέται αστραπιαία για να μην ξανάρθει' [...]. Ο μηχανισμός ανάδυσης αυτών των εικόνων, που ο ίδιος αποκαλεί 'διαλεκτικές', δεν υπόκειται σε κανέναν έλεγχο και δεν υπακούει σε καμιά πρόθεση. Με τα λόγια του ίδιου: 'το σημείο στο οποίο εκρήγνυται η αλήθεια...είναι ο θάνατος του intentio'. Passagen Werk,N3,1 (V, Σ.578)» (Μπαλτάς & Αθανασάκης, 2007:298, υπ.8).

Επομένως, και σύμφωνα με τις προηγούμενες απόψεις, το υλικό κατάλοιπο αναπλαισιωμένο νοηματοδοτείται εκ νέου στο παρόν και ειδικότερα στο νέο κοινωνικό πλαίσιο ερμηνείας του.

Ποικίλο είναι το φάσμα αλλά και τα μέσα αναπλαισίωσης των υλικών καταλοίπων του παρελθόντος στο παρόν: ως μουσειακά εκθέματα, στη λογοτεχνία, τον κινηματογράφο, την τηλεόραση, τα επιστημονικά και σχολικά εγχειρίδια, ως ψηφιακές απεικονίσεις στα ηλεκτρονικά πολυμέσα (Moser & Gamble, 1997:184). Όλες αυτές οι μορφές των υλικών καταλοίπων λειτουργούν σε διαφορετικές χρονικότητες από το αρχικό περιβάλλον, ενώ λειτουργούν και σε διαφορετικούς χώρους και κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια και επομένως σε διαφορετική επικοινωνιακή βάση. Η «Δημόσια αρχαιολογία» μελετά κυρίως πώς παρουσιάζεται η αρχαιολογική γνώση, πώς δηλαδή ο υλικός πολιτισμός μετατρέπεται σε γνώση και εμπειρία μέσω της οπτικής γλώσσας στη δημόσια σφαίρα (Κασβίκης, 2004:45. Κασβίκης, 2007:159). Πιο συγκεκριμένα, δίνεται ιδιαίτερη σημασία στις ιδεολογικές παραμέτρους με τις οποίες προβάλεται η αρχαιότητα/υλικός πολιτισμός, στην άσκηση ισχύος και εξουσίας σε σχέση με το πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιούνται τόσο από ανεπίσημες εκδοχές του υλικού πολιτισμού (Μ.Μ.Ε., όπως τηλεόραση και τύπος, κινηματογραφικές ταινίες, μουσεία και χώροι πολιτιστικής κληρονομιάς) όσο και από επίσημες εκδοχές (σχολική εκπαίδευση), οι οποίες συμπλέκονται με διάφορους τρόπους (Arvanitis, 2006).

Ειδικότερα, η απόσπαση του υλικού καταλοίπου από το περιβάλλον της χρήσης του και η μετατροπή του σε διδακτικό εργαλείο ή μουσειακό έκθεμα, μεταμορφώσεις που ενδιαφέρουν την παρούσα εργασία, εντάσσει το αντικείμενο σε νέο περιβάλλον, που δεν είναι το αρχικό αλλά είναι επινοημένο. Το νέο αυτό περιβάλλον είναι, επίσης, μια νέα ερμηνεία του παρελθόντος, μια νέα ιστορία. Όπως υποστηρίζει η Νάκου (2001):

Τα αντικείμενα, τουλάχιστον τα περισσότερα, δεν συνδέονται μόνο με ένα χώρο, καθώς, συνήθως, κατά τη διάρκεια της ζωής τους τοποθετούνται σε διαφορετικούς χώρους. Άμεσα ή έμμεσα συνδέονται με τον χώρο στον οποίο κατασκευάστηκαν, με τον χώρο ή τους χώρους στους οποίους χρησιμοποιήθηκαν και λειτούργησαν στο παρελθόν, με τον χώρο ή τους χώρους στους οποίους αποτέθηκαν ως άχρηστα, καθώς και με τους χώρους στους οποίους πιθανό να χρησιμοποιηθούν και να λειτουργήσουν στο μέλλον. Κυρίως όμως συνδέονται με τον χώρο στον οποίο βρίσκονται, όταν τα παρατηρούμε (Νάκου, 2001:51).

Εφόσον η παρούσα μελέτη διερευνά την έκφραση ιστορικής σκέψης μαθητών σε σχέση με τη μελέτη υλικών καταλοίπων του παρελθόντος α) ως φυσικών υλικών αντικειμένων σε μουσειακούς χώρους, β) με τη μορφή έντυπων απεικονίσεών τους και γ) με τη μορφή ψηφιακών απεικονίσεών τους στο σχολικό περιβάλλον, την παρούσα μελέτη ενδιαφέρουν οι συγκεκριμένες αναπλαισιώσεις των υλικών καταλοίπων του παρελθόντος στους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς χώρους, το μουσείο και το σχολείο, σε σχέση με την έκφραση ιστορικής σκέψης των μαθητών που τα μελετούν. Επομένως, στη συνέχεια θα εξετάσουμε τις απόψεις για τη διαδικασία ερμηνείας των υλικών καταλοίπων ως κοινωνικά νοηματοδοτούμενων αντικειμένων του παρελθόντος στο παρόν σε σχέση με την αναπλαισίωσή τους.

2.4.2. Απόψεις για την ερμηνεία των υλικών καταλοίπων σε σχέση με την αναπλαισίωσή τους

Η ερμηνεία των υλικών καταλοίπων σε σχέση με την αναπλαισίωσή τους από το αρχικό τους περιβάλλον είναι ένα σύνθετο θέμα εφόσον διαφορετικές θεωρίες έχουν μέχρι σήμερα προβάλλει διαφορετικές οπτικές. Στην παρούσα έρευνα μελετώνται οι διαφοροποιήσεις στην έκφραση ιστορικής σκέψης στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης από τους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που αποτέλεσαν το δείγμα της ως προς τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους (σχολείο και μουσείο) και τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίας των υλικών καταλοίπων του παρελθόντος που μελέτησαν δηλαδή (α) ως φυσικών υλικών αντικειμένων στο μουσείο και β) με τη μορφή έντυπων απεικονίσεων τους και γ) με τη μορφή ψηφιακών απεικονίσεων τους και στο σχολείο. Επομένως, η παρούσα διατριβή αποσκοπεί στη διαμόρφωση υποθέσεων ή συμπερασμάτων ως προς την ερμηνεία των υλικών καταλοίπων σε σχέση με τις συγκεκριμένες παραμέτρους που αποτελούν το αντικείμενο διερεύνησης της.

2.4.2.1. Απόψεις για την ερμηνεία των υλικών καταλοίπων

Οι θεωρίες της αντίληψης υποστηρίζουν ότι «η αντίληψη της πραγματικότητας είναι μία διαδικασία αναγνώρισης των στοιχείων της με βάση τις δομές αντίληψης που διαθέτουμε» (Νάκου, 2001:79). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Arnheim (2007):

Η οπτική αντίληψη, πόρρω απέχουσα από το να είναι απλώς ένας συλλέκτης πληροφοριών γύρω από επί μέρους ποιότητες, αντικείμενα και γεγονότα, απεδείχθη ότι ασχολείται κυρίως με τη σύλληψη γενικοτήτων. Παρέχοντας εικόνες από είδη ποιότητων, είδη αντικειμένων, είδη γεγονότων, η οπτική αντίληψη θέτει τα θεμέλια για την μορφοποίηση ιδεών. Ο νους, προχωρώντας πολύ πέρα από τα ερεθίσματα που λαμβάνονται άμεσα και στιγμιαία από τα μάτια, λειτουργεί με το τεράστιο φάσμα των εικονικών παραστάσεων που είναι διαθέσιμες μέσω της μνήμης και οργανώνει τις εμπειρίες μιας ολόκληρης ζωής σε ένα σύστημα οπτικών ιδεών. Οι μηχανισμοί της σκέψης διά των οποίων ο νους χειρίζεται τις ιδέες αυτές λειτουργούν στην άμεση αντίληψη, αλλά και στην αλληλεπίδραση μεταξύ άμεσης αντίληψης και αποθηκευμένης εμπειρίας, καθώς επίσης και στη φαντασία του καλλιτέχνη, του επιστήμονα και γενικά κάθε ανθρώπου που χειρίζεται προβλήματα 'μέσα στο μυαλό του' (Arnheim 2007:383).

Απόψεις της θεωρίας του υλικού πολιτισμού που στηρίζονται στη σημειολογία αναφέρουν ότι «όταν αντιμετωπίζουμε ένα υλικό κατάλοιπο ως αντικείμενο, το θεωρούμε με τη συγκεκριμένη του υλική υπόσταση... όταν πάλι το εξετάζουμε ως σημείο βρισκόμαστε μπροστά [...] στην ιστορικότητά του και τη δηλωτικότητά του» (Βέμη, 2000:178). Οι απόψεις αυτές στηρίζονται στο φιλολογικό ή γλωσσικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο «ο άνθρωπος, η πραγματικότητα και τα αντικείμενα γίνονται κατανοητά ως νοήματα, σύμφωνα με τα συστήματα επικοινωνίας και τα συστήματα απόδοσης νοημάτων, που κάθε κοινωνία και κάθε πολιτισμός διαμορφώνει και χρησιμοποιεί» Νάκου (2001:77). Μέσα στο πλαίσιο του σημειωτικού φαινομένου, ο ίδιος «ο υλικός πολιτισμός λειτουργεί ως ένα

κείμενο» (Νάκου, 2001:96) και τα υλικά κατάλοιπα μπορούν να «αναγνωστούν» ως «κείμενα» (Κωτσάκης, 2008:30), αν και με διαφορετικούς τρόπους.

Σύμφωνα με τις προηγούμενες απόψεις, συνάγεται το συμπέρασμα ότι ο υλικός πολιτισμός και ειδικότερα τα υλικά κατάλοιπα λειτουργούν ως ένα «κείμενο» με πολλαπλές σημασίες και νοήματα στα οποία δίνουμε εναλλακτικές ερμηνείες κάθε φορά, όχι αυθαίρετα αλλά σύμφωνα με το εκάστοτε ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο της προσέγγισης που επιχειρούμε (Νάκου, 2001:81. 2009:31). Συγκεκριμένα, τα υλικά κατάλοιπα «...δεν είναι μονοσήμαντα, αλλά γίνονται αντιληπτά μέσα στο χώρο σε σχέση τις κοινωνικές έννοιες και σημασίες που εμείς, ως άτομα και κοινωνικές ομάδες, αποδίδουμε σε αυτά σε σχέση με το πλαίσιό τους» (Νάκου, 2001:48-49).

2.4.2.2. Αρχαιολογική ερμηνεία

Σε συνάρτηση των απόψεων της σημειολογίας συνομιλούν αντίστοιχες απόψεις στο χώρο της αρχαιολογίας ως προς την ερμηνεία των υλικών καταλοίπων του παρελθόντος²⁹. Βασικός προβληματισμός εδώ είναι οι ιδιαίτερες εκφάνσεις που παρουσιάζουν τα υλικά κατάλοιπα σε σχέση με την νοηματοδότηση του παρελθόντος. Οι Hodder & Hutson (2010:284) υπογραμμίζουν ότι,

[...] υπάρχουν διακριτές διαφορές μεταξύ υλικού πολιτισμού και ομιλούμενης ή γραπτής γλώσσας [...] ο υλικός πολιτισμός συχνά εμφανίζεται να είναι μια απλούστερη αλλά περισσότερο διφορούμενη γλώσσα, και σε σύγκριση με την ομιλία, συχνά φαίνεται περισσότερο παγιωμένος και ανθεκτικός [...] [για παράδειγμα] πολλά σημεία του υλικού πολιτισμού είναι εικονικά ή ενδείκτες (Hodder & Hutson 2010:284).

Επομένως, οι διαφοροποιήσεις αυτές θέτουν προϋποθέσεις στο πώς μπορούν να αναγνωσθούν τα υλικά κατάλοιπα ως «κείμενα». Όπως επισημαίνει ο Κωτσάκης (2010:24), σχετικά με «την αντίληψη του πολιτισμού ως 'κειμένου' πρέπει να γίνει κατανοητή περισσότερο μέσα από την πολλαπλότητα της ερμηνείας, παρά σαν ευθεία συσχέτιση της αρχαιολογικής με τη σημειολογική θεωρία». Τα αντικείμενα «έχουν ανάγκη ερμηνείας παρά εξήγησης» (Κωτσάκης, 2008:31), εφόσον μπορεί να έχουν την «αύρα του παρελθόντος», ωστόσο δεν μιλούν από μόνα τους για το παρελθόν (Hodder & Hutson, 2010:45).

Πώς εννοείται όμως η πολλαπλότητα των ερμηνειών; Σύμφωνα με σύγχρονες απόψεις στο χώρο της αρχαιολογίας και της σύγχρονης αρχαιολογικής σκέψης, η ερμηνεία του παρελθόντος στηριζόμενη στα υλικά κατάλοιπα είναι μια «σύγχρονη» δραστηριότητα (Tilley, 1994:73-74. Trigger, 2005:421), ένας διάλογος ανάμεσα στο «παρόν και το παρελθόν, το υποκείμενο και το αντικείμενο» (Hodder & Hutson, 2010:281), σε συνάρτηση με το εκάστοτε ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο της

²⁹ Για την ανάγνωση, ερμηνεία και έκφραση σκέψης σε σχέση με τα υλικά κατάλοιπα βλ. ενδεικτικά Appadurai, 1986. Tilley, 1994. Molyneux, 1997. Wylie, 2002. Hodder, 1991. 2003. Meskel, 2005. Hurcombe, 2007. Turckle, 2007. Woodward, 2007. Boivin, 2008. Candlin, & Guins, 2009. Dudley, 2009. Harvey, 2009. Byrne, Clarke, Harrison & Torrence, 2011.

προσέγγισης που επιχειρούμε (Κωτσάκης, 1999:13, 2008:51). Σύμφωνα με τον Κωτσάκη (2008:55), «οι αρχαιολόγοι και ο λόγος που εκφέρουν γίνονται και οι ίδιοι αντιληπτοί ως υποκείμενα της ιστορικής πραγματικότητας, σε μια, όπως ονομάζεται, «διπλή ερμηνευτική», η οποία περιλαμβάνει τη δική μας ιστορική ερμηνεία του παρελθόντος, αλλά και τις ερμηνείες που παρήγαγε η κοινωνική πραγματικότητα στο παρελθόντος». Επομένως, στο χώρο της αρχαιολογίας και της αρχαιολογικής σκέψης η ερμηνεία των υλικών καταλοίπων είναι μία πολλαπλά κοινωνικά νοηματοδοτούμενη διαδικασία. «Η ανθρώπινη δραστηριότητα συνεχώς δημιουργεί και επανερμηνεύει τον κόσμο, αντλώντας σταθερά από την κοινωνική πράξη», στοιχείο που υποδηλώνει και τον ενεργό χαρακτήρα του υλικού πολιτισμού, τονίζει ο Κωτσάκης (2001:199).

2.4.2.3. Ιστορική ερμηνεία

Απόψεις στον χώρο της ιστορικής εκπαίδευσης υποστηρίζουν ότι τα υλικά κατάλοιπα δίνουν «σάρκα και οστά» στο παρελθόν (Ρεπούση, 2004:314). Σύμφωνα με τον Shemilt (1987:49, όπως παρατίθεται στο Νάκου, 2009:30-31) «εάν ένα αντικείμενο είναι αυθεντικό είναι και αξιόπιστο, γιατί είναι ένα κομμάτι του παρελθόντος και όχι μια μαρτυρία για το παρελθόν. Τα αντικείμενα, όντας ανθεκτικά στο χρόνο, πείθουν τις μελλοντικές γενιές για τη ζωή στο παρελθόν». Ωστόσο, όπως αντίστοιχες θεωρήσεις του υλικού πολιτισμού που εξετάσαμε προηγουμένως υποστηρίζουν, ότι τα υλικά κατάλοιπα «δεν νοούνται ως κάτι δεδομένο που βρίσκεται απέναντί μας, αλλά ως κάτι που διαμορφώνεται και μεταπλάθεται συνεχώς με τις πολύπλευρες ατομικές και κοινωνικές, βιωματικές, συναισθηματικές, διανοητικές, αισθησιακές και σωματικές σχέσεις που αναπτύσσουμε μαζί τους» (Νάκου, 2009:31), έτσι και σύγχρονες προσεγγίσεις στην ιστορική εκπαίδευση θεωρούν ότι τα υλικά κατάλοιπα, ως ιστορικές μαρτυρίες του παρελθόντος, είναι κοινωνικά νοηματοδοτημένα από τα υποκείμενα της διερεύνησης του παρελθόντος και αυτό συνεπάγεται την πολλαπλότητα των αναγνώσεων και των ερμηνειών τους (Νάκου, 2001:63. 2004:171). Επιπρόσθετα, εφόσον οι σύγχρονες απόψεις στο χώρο της Ιστορίας, επικεντρώνονται στις «πολιτισμικές προϋποθέσεις και την κοινωνική λειτουργία του ιστορείν» (Λιάκος, 2007:210) συνάγεται το συμπέρασμα ότι το παρελθόν αναδομείται αναφορικά με τη χρήση των πηγών ως ιστορικών μαρτυριών και ειδικότερα των υλικών καταλοίπων σε σχέση με ιστορικές διαδικασίες, αλλά και σε συνάρτηση με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο που τα νοηματοδοτεί (Γκότσης, 2002:618).

Συγκεκριμένα, στον χώρο της ιστορικής εκπαίδευσης, οι γραπτές υλικές και άυλες πηγές χρησιμοποιούνται ως ιστορικές μαρτυρίες του παρελθόντος, υπόκεινται σε μεθοδολογική έρευνα με αναφορά την ιστορική εννοιολόγηση για να ερμηνεύσουν ως ιστορικές μαρτυρίες το ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργήθηκαν (Ρεπούση, 2004: 314). Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Husbands (2004):

[...] το κλειδί στη χρήση τους είναι η σκέψη που οι μαρτυρίες γεννούν και η προσπάθεια των εκπαιδευτικών οφείλει να στοχεύει στην εκμετάλλευση των μαρτυριών στη βάση της ανάπτυξης των νοητικών δραστηριοτήτων των παιδιών για θέματα που αφορούν το παρελθόν. Το στοιχείο ότι οι μαρτυρίες αποτελούν το θεμέλιο της Ιστορίας εξασφαλίζει ένα δίκτυο υλικών που καθιστά δυνατή την καλλιέργεια της ιστορικής κατανόησης (Husbands, 2004:45-46).

Λαμβάνοντας υπόψη τις προηγούμενες απόψεις, η μελέτη των υλικών καταλοίπων ως ιστορικών πηγών στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης συνδέεται με τη διαδικασία ιστορικής ερμηνείας/ έκφρασης ιστορικής σκέψης για το παρελθόν ως μίας διερευνητικής διαδικασίας που οδηγεί στην ιστορική κατανόηση του παρελθόντος. Πολλοί ερευνητές στον χώρο της ιστορικής εκπαίδευσης υποστηρίζουν ότι η χρήση υλικών καταλοίπων και οπτικών μαρτυριών διευκολύνει την ανάπτυξη ιστορικής διερεύνησης και υποκινούν κίνητρα μάθησης και εννοιολογικής κατανόησης του παρελθόντος (Rogers, 1984. Lowenthal, 1985. Rosenzweig, 2000. Barton, Levstik, 2008. Kriekouki-Nakou, 1996. Νάκου, 2001. 2006) .

Παράλληλα, η μελέτη υλικών καταλοίπων ως ιστορικών μαρτυριών προβάλλει τις δυνατότητες δόμησης εναλλακτικών ερμηνειών για το παρελθόν και την ιστορία (Νάκου, 2008:101. 2009:31), εφόσον είναι ήδη αποσπασμένα όχι μόνο από το αρχικό τους περιβάλλον, αλλά αναπλαισιώνονται συχνά στο παρόν με διαφορετικούς τρόπους. Και αυτό γιατί τα υλικά κατάλοιπα χρησιμοποιούνται ως ιστορικές πηγές και λειτουργούν ως ιστορικές μαρτυρίες του παρελθόντος σε σχέση και με τις διαφορετικές μεταμορφώσεις τους, εφόσον:

Αν γίνει [το κατάλοιπο] κατανοητό σε σχέση με το ανθρώπινο και κοινωνικό πλαίσιο, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ιστορική πηγή και να ερμηνευτεί ως ιστορική μαρτυρία, βάσει της οποίας μπορούν να διατυπωθούν ιστορικές υποθέσεις ή συμπεράσματα για το παρελθόν. Είναι ένα κείμενο/αντικείμενο του 'πραγματικού' παρελθόντος, είναι ένα κατάλοιπο του παρελθόντος στο παρόν, είναι ιστορική πηγή και εν δυνάμει μαρτυρία για το παρελθόν και συγχρόνως είναι ένα εν δυνάμει τμήμα του 'ιστορικού' παρελθόντος. Συνεπώς, το περιεχόμενο της ιστορικής σκέψης συνδέεται με όλες τις διαφορετικές μεταμορφώσεις του καταλοίπου [...] (Νάκου, 2000α:45)

Επομένως, η έννοια της αναπλαισίωσης του υλικού καταλοίπου, αλλά και οι διαφορετικές εκφάνσεις της σε σχέση με το κοινωνικό πλαίσιο ερμηνείας του οδηγούν σε πολλαπλότητα των ερμηνειών και θέτουν ερωτήματα στο πώς επιδρούν και επηρεάζουν όλες αυτές οι παράμετροι την έκφραση ιστορικής σκέψης.

Στην παρούσα έρευνα μελετώνται οι διαφοροποιήσεις στην έκφραση ιστορικής σκέψης από μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη χρήση αναπλαισιωμένων υλικών καταλοίπων ως προς τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους (σχολείο και μουσείο) και τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίας των υλικών καταλοίπων του παρελθόντος που μελέτησαν δηλαδή (α) ως φυσικών υλικών αντικειμένων στο μουσείο και β) με τη μορφή έντυπων απεικονίσεών τους και γ) με τη μορφή ψηφιακών απεικονίσεών τους και στο σχολείο. Κατά συνέπεια, η διερεύνηση αυτή στηρίζεται στην άποψη ότι:

[...] σύμφωνα με τις σημειωτικές και αρχαιολογικές, ιστορικές προσεγγίσεις, τα αντικείμενα ερμηνεύονται ως κείμενα με βάση τρία “σταθερά” στοιχεία τους: τη μορφή τους και τη σχέση τους με τον χώρο και το χρόνο... Κατά τη διαδικασία της σημειωτικής ερμηνείας τους, τα αντικείμενα εκλαμβάνονται ως κείμενα· αποκτούν κειμενική διάσταση. Η μελέτη των παραλλαγών που παρατηρούνται μεταξύ των αντικειμένων ως προς αυτά τα τρία στοιχεία και η μελέτη των πιθανών αιτιών αυτών των παραλλαγών οδηγούν σε υποθέσεις ως προς τις ευρύτερες αρχαιολογικές, ιστορικές, κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις τους (Deetz & Dethlefsen, 1994:31, όπως παρατίθεται στο Νάκου, 2001:61-62).

Λαμβάνοντας υπόψη τις προηγούμενες απόψεις, ο χρόνος, ο χώρος και η μορφή αναπλαισίωσης των υλικών αντικειμένων είναι παράμετροι που επηρεάζουν την ιστορική σκέψη για το παρελθόν διαγράφοντας διαφορετικές ερμηνείες για αυτό. Επιπλέον, η μελέτη του χαρακτήρα αναπλαισίωσής τους μας βοηθά να κατανοήσουμε τις εκφάνσεις της έκφρασης ιστορικής σκέψης για αυτά, εάν δεχτούμε ότι το κοινωνικό πλαίσιο ερμηνείας των υλικών καταλοίπων επηρεάζει την ιστορική μας σκέψη για αυτά. Διαφορετικός υποθέτουμε ότι είναι ο χαρακτήρας αναπλαισίωσης αλλά και χρήσης των υλικών καταλοίπων στο σχολικό περιβάλλον, διαφορετικός στο μουσειακό περιβάλλον, εφόσον και στα δύο αυτά πλαίσια τα υλικά κατάλοιπα χρησιμοποιούνται με διαφορετικούς «κοινωνικά καθιερωμένους τρόπους» (Barton & Levstik, 2008:24) και, αντίστοιχα, διαφορετικά «διαβάζονται» και ερμηνεύονται από τους μαθητές. Επιπρόσθετα, και όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Νάκου (2001):

[...] σύμφωνα με τις σύγχρονες επιστημολογικές και επιστημονικές παραδοχές, τα νοήματα και οι σημασίες των αντικειμένων δεν απορρέουν μόνον από τα ίδια, ούτε μόνον από τις διασυνδέσεις τους με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο από το οποίο προέρχονται, αλλά απορρέουν και από το ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο των παρατηρητών που καθορίζει, κάθε φορά, τους όρους προσέγγισης και ερμηνείας τους (Νάκου, 2001:73).

Εκτός, λοιπόν, από τον χώρο, τον χρόνο και τη μορφή αναπλαισίωσης των υλικών καταλοίπων του παρελθόντος, το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο των παρατηρητών είναι ένας «πιθανός παράγοντας» που χρήζει διερεύνησης, εφόσον αποδεχόμαστε ότι επηρεάζει τις ερμηνείες και την έκφραση ιστορικής σκέψης.

Στους προβληματισμούς αυτούς έρχεται να προσθέσει ενδιαφέρουσες απόψεις μια άλλη προσέγγιση της αναπλαισίωσης υλικών καταλοίπων του παρελθόντος από το χώρο της Πολιτισμικο-Ιστορικής Ψυχολογίας (Cultural-Historical Psychology) με εκπροσώπους τους Vygotsky (1978.1998)³⁰ και τον

³⁰ Πιο συγκεκριμένα, η Πολιτισμικο-Ιστορική Ψυχολογία, όπως διαμορφώθηκε από διάφορες επιστημονικές ομάδες και φιλοσοφικές παραδόσεις (Δαφέρμος, 2002:27-48), ξεκινάει από τη διαπίστωση ότι υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στο κοινωνικό περιβάλλον και τις ανθρώπινες ψυχολογικές λειτουργίες (Δαφέρμος, 2002:124). Δύο από τις θεμελιώδεις έννοιες σχετικά με τη διαδικασία μάθησης-ανάπτυξης σύμφωνα με τις απόψεις του Vygotsky είναι: α) οι κοινωνικές απαρχές της νόησης και β) η διαμεσολάβηση (Δαφέρμος, 2002:40-49). Η γνωστική ανάπτυξη πραγματοποιείται με τη μετατροπή των κοινωνικών σχέσεων σε νοητικές λειτουργίες μέσω της διαμεσολάβησης των «σημάτων» που δεν είναι τίποτα άλλο από τα πολιτισμικά εργαλεία ή «πολιτισμικά τεχνουργήματα» (Πουρκός, 2006:98). Με αυτό τον τρόπο το κοινωνικό περιβάλλον είναι αυτό που μας παρέχει τους τρόπους μέσα από τους οποίους θ' αναζητήσουμε τις ερμηνείες μας (Vygotsky, 1978:57). Ειδικότερα, ο Vygotsky υποστηρίζει ότι «οι πολιτισμοί αναπτύσσονται και αλλάζουν, καθορίζουν τι πρέπει να μάθουμε καθώς και τα είδη των δεξιοτήτων που πρέπει να αναπτύξουμε» (Κουλαϊδής, 2007:38). Ένας βασικός ισχυρισμός της Πολιτισμικής-Ιστορικής προσέγγισης, σύμφωνα με τον Vygotsky (1998), είναι η σημασία της κουλτούρας που δημιουργείται μέσω της χρήσης εργαλείων και συμβόλων με σημαντικότερη επισήμανση τον ισχυρισμό ότι το κλειδί για την κατανόηση της ανθρώπινης δράσης και στο κοινωνικό και στο ατομικό πλαίσιο είναι η κατανόηση των εργαλείων και των σημείων που τη «μεσολαβούν», δηλαδή των διαμεσολαβητικών εργαλείων (Πουρκός, 2006:98). Ο Vygotsky (1998) τόνισε ότι τα υλικά

συνεχιστή του Wertsch, στο πλαίσιο πλέον της Κοινωνικοπολιτισμικής Ψυχολογίας, με ιδιαίτερη έμφαση σε ό,τι αφορά τη θεωρία του για τη σημασία της χρήσης των διαμεσολαβητικών εργαλείων στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της μάθησης (Wertsch, 1980,1991,1998). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Barton & Levstik (2008:23) «η κοινωνικοπολιτισμική σκοπιά είναι κυρίαρχη στην τρέχουσα θεωρία για την ανθρώπινη σκέψη και δράση [...] και από τους πιο εποικοδομητικούς τρόπους για την κατανόηση της εκπαιδευτικής πρακτικής». Η παρούσα έρευνα, χρησιμοποιεί τη συγκεκριμένη θεωρία για τη διερεύνηση της έκφρασης ιστορικής σκέψης και των αντιλήψεων των μαθητών σε σχέση με την χρήση υλικών καταλοίπων του παρελθόντος θεωρούμενων ως διαμεσολαβητικών πολιτισμικών εργαλείων.

Για να κατανοήσουμε τη σύνδεση της παρούσας έρευνας με τις απόψεις της Κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης, θα συζητήσουμε στη συνέχεια ορισμένες βασικές απόψεις της.

2.4.2.4. Ερμηνεία με βάση τις απόψεις της Κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης

Η παρούσα εργασία διερευνώντας την έκφραση της ιστορικής σκέψης μαθητών της Δευτερόβάθμιας Εκπαίδευσης χρησιμοποιώντας ως διαμεσολαβητικά εργαλεία τα υλικά κατάλοιπα στα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα του σχολείου και του μουσείου υποστηρίζει απόψεις στο πλαίσιο της Κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης με σημαντικότερο εκπρόσωπο τον Wertsch (1998) συνεχιστή του έργου του Vygotsky³¹. Πρόκειται για σύγχρονη εκδοχή της θεωρίας του Vygotsky η οποία ωστόσο ενσωματώνει και στοιχεία άλλων θεωριών, διαμορφώνοντας ένα νέο πλαίσιο (Καρασαββίδης, 2006:454-455). Ο Wertsch (1991) αναφέρεται στο ρόλο των διαμεσολαβητικών εργαλείων και τη διαδικασία της διαμεσολάβησης προσθέτοντας στοιχεία στον προβληματισμό του Vygotsky (Καρασαββίδης, 2006:441). Σε σχέση με την κατανόηση της ανθρώπινης νοητικής λειτουργίας, διεύρυνε το είδος των κοινωνικών φαινομένων που επηρεάζουν τη νοητική λειτουργία, υποστηρίζοντας πιο ουσιαστικά την κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση στη διαμεσολαβητική πράξη (Wertsch, 1998:23-24). Η «εσωτερίκευση» και «οικειοποίηση» των συλλογικών τρόπων

εργαλεία είναι από πολλές απόψεις όμοια με τα πολιτισμικά εργαλεία. Όταν μιλούσε για «σήματα» ή «ψυχολογικά εργαλεία» αναφερόταν στο στοιχείο ότι ο άνθρωπος δεν δημιουργήσε μόνο τεχνικά μέσα-εργαλεία αλλά και ψυχολογικά εργαλεία ως αποτέλεσμα της ψυχικής του δραστηριότητας για να αντιμετωπίσει τη φύση (Δαφέρμος, 2002:125). Έτσι, τα πολιτισμικά εργαλεία δεν είναι μόνο τεχνουργήματα, αλλά και «εμπράγματα φορείς νοημάτων, δηλαδή κωδικοποιημένες μορφές συλλογικών τρόπων συμπεριφοράς» (Πατέλης, 2000 όπως παρατίθεται στο Δαφέρμος, 2002:124) και επομένως ως μέσα κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Για παράδειγμα, το διαμεσολαβητικό μέσο που έχει περίοπτη θέση και βαρύτητα στην προσέγγιση του Vygotsky (1978) ως «εμπράγματος φορέας νοημάτων» ήταν η φυσική γλώσσα. Επιπρόσθετα, μέσω της γλώσσας μεταβιβάζονται αναπαραστάσεις κοινωνικών δομών και σχέσεων, καθώς και νοήματα κοινωνικά καθορισμένα, είναι δηλαδή το σημαντικότερο μέσο αναπαράστασης του κόσμου στη νόηση, με αποτέλεσμα η αντίληψη του κόσμου να βασίζεται σε αυτή (Καρασαββίδης, 2006:456, υπ.7). Μέσω της γλώσσας το άτομο οδηγείται από κοινωνικά κίνητρα κατά την αλληλεπίδρασή του με το κοινωνικό περιβάλλον, ενώ επηρεάζεται από τα πολιτισμικά του στοιχεία συγκροτώντας τελικά τις νοητικές του δομές (Δαφέρμος, 2002:212).

³¹ Πρόσφατες μελέτες (Cole, 1996. Cole & Wertsch 1996. Moll, 1990. Rogoff, 1990.1995. Wertsch, 1980.1991.1998) προκλήθηκαν από τους ισχυρισμούς του Vygotsky με τέσσερις βασικές εκφάνσεις: «Θεωρία της Δραστηριότητας, Πολιτισμική-Ιστορική θεωρία της Δραστηριότητας, Κοινωνικοπολιτισμική Ψυχολογία και, τέλος, άλλες προσεγγίσεις» (όπως παρατίθεται στο Καρασαββίδης, 2006:437-438).

συμπεριφοράς σε ατομικό επίπεδο με τη βοήθεια των πολιτισμικών εργαλείων οδηγεί σε μετασχηματισμό της νοητικής διαδικασίας και τελικά του ίδιου του ατόμου (Wertsch, 1998:46-58, 2012:2-12). Έτσι, ο Wertsch (1998:23-25), ξεκινώντας από την άποψη του Vygotsky σχετικά με τις κοινωνικές καταβολές της νόησης, υποστηρίζει ότι «ο Vygotsky δεν εξέτασε την ποικιλία των διαμεσολαβητικών εργαλείων, που έχουν στη διάθεσή τους οι άνθρωποι και ότι τα διαμεσολαβητικά εργαλεία πρέπει να τα δούμε όχι ως ένα μεγάλο αδιαφοροποίητο όλο, αλλά μάλλον ως τα διάφορα συστατικά αντικείμενα που αποτελούν ένα σύστημα εργαλείων» (Καρασαββίδης, 2006:441). Όταν τα άτομα ξεκινούν μια δραστηριότητα το κάνουν σύμφωνα με τα διαμεσολαβητικά εργαλεία που έχουν στη διάθεσή τους και την ίδια στιγμή τα εργαλεία αυτά, είτε είναι φυσικά αντικείμενα, είτε είναι αναπαραστατικά σύμβολα, χαρτογραφούν το πώς οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και εξηγούν τον κόσμο (Barton & Levstik, 2008:29). Η άποψη αυτή έχει ιδιαίτερη βαρύτητα για την παρούσα έρευνα, καθώς χρησιμοποίησε υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος ως διαμεσολαβητικά εργαλεία για την χαρτογράφηση της έκφρασης της ιστορικής σκέψης των μαθητών που έλαβαν μέρος σε αυτή, σε δύο κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα, το σχολείο και το μουσείο. Ειδικότερα, η έρευνα στηρίζεται στην ακόλουθη άποψη:

Η αναγνώριση της σημασίας του δρώντος υποκειμένου/ 'αναγνώστη' στην παραγωγή νοημάτων σε σχέση με τη χρήση διαφορετικών πολιτισμικών εργαλείων με την ανάγνωση και την ερμηνεία κειμένων κάθε τύπου αφήγησης, εικόνας, ταξιδιού και εμπειρίας, αφορά τόσο την προσέγγιση της Ιστορίας όσο και ευρύτερα την προσέγγιση του πολιτισμού. Έτσι, ένα βασικό θέμα των σύγχρονων σχετικών αναζητήσεων είναι η ανάλυση της σχέσης μεταξύ της μορφής, της δομής και του περιεχομένου των πολιτισμικών εργαλείων και της δράσης των υποκειμένων, με την οποία οι σημασίες, τα νοήματα και η υποκειμενικότητα ενσαρκώνονται σε μια συνεχή διαδικασία διαλεκτικής σχέσης (Νάκου, 2008:107).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον στη θεωρία της διαδικασίας της διαμεσολάβησης από ποικίλα πολιτισμικά εργαλεία αποτελούν δέκα βασικές θέσεις του Wertsch (1998:23-72). Για λόγους που υπηρετούν τις παραμέτρους διερεύνησης της παρούσας έρευνας, τρεις από αυτές τις θέσεις λαμβάνουν κεντρικό ρόλο στην θεωρητική αλλά και την ερευνητική βάση αυτής της έρευνας³², καθώς συνδέονται με τον προβληματισμό του ερευνητικού μου ερωτήματος. Ας δούμε, όμως, αναλυτικά τις θέσεις του Wertsch και τις αντίστοιχες συνδέσεις με την παρούσα μελέτη.

³² Οι υπόλοιπες έξι θέσεις θα αναφερθούν με γνώμονα τη σχετικότητα της αξιοποίησής τους στην κατανόηση των δυνατοτήτων και των περιορισμών που προκύπτουν από την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων.

- «Τα διαμεσολαβητικά εργαλεία εξυπηρετούν πολλούς σκοπούς και σε ορισμένες περιπτώσεις οι σκοποί είναι αντιφατικοί» (Wertsch, 1998:32-34).
- «Απορρέον όφελος από τη χρήση των διαμεσολαβητικών εργαλείων» (Wertsch, 1998:38-42).
- «Μετασχηματισμός της διαμεσολαβημένης δράσης» (Wertsch, 1998:42-46).
- «Εσωτερικευση της διαμεσολαβημένης δράσης» (Wertsch, 1998:46-53).
- «Οικειοποίηση του διαμεσολαβητικού εργαλείου» (Wertsch, 1998:53-58).
- «Αναπτυξιακή διάσταση διαμεσολαβημένης δράσης» (Wertsch, 1998:58-64).
- «Εφαρμογή ισχύος και εξουσίας μέσω των διαμεσολαβητικών εργαλείων» (Wertsch, 1998:64-67)

➤ *Υλική διάσταση των διαμεσολαβητικών εργαλείων*

Η υλική διάσταση των διαμεσολαβητικών εργαλείων είναι ιδιότητα κάθε διαμεσολαβητικού μέσου, είτε αυτό είναι ένα φυσικό αντικείμενο είτε είναι αναπαραστατικό σύμβολο, δηλαδή είτε είναι «άμεσα ορατή η υλική υφή τους» είτε όχι (Καρασαββίδης, 2006:442). Έτσι, σχετικά με τα πολιτισμικά εργαλεία (cultural toolkit) ο Wertsch (1998:30-32) αναφέρει, όπως και ο Vygotsky, ότι ανήκουν σε αυτά «ποικίλα συστήματα αρίθμησης, μνημονικές τεχνικές, αλγεβρικά συμβολικά συστήματα, έργα τέχνης, γραφή, σχέδια, διαγράμματα, χάρτες, μηχανικά σχέδια, όλων των ειδών τα συμβολικά σήματα» (Wertsch, 1998:30. Δαφέρμος, 2002:144-145).

Κάποια διαμεσολαβητικά μέσα είναι φυσικά αντικείμενα τα οποία μπορεί κανείς να αγγίξει και να χειριστεί ενώ συνεχίζουν να υπάρχουν στον χώρο και τον χρόνο, και μπορούν ακόμα να υπάρχουν σαν φυσικά αντικείμενα ακόμα και όταν δεν ενσωματώνονται μέσα στη δράση. Αυτές οι όψεις της υλικότητας είναι συνδεδεμένες με την έννοια των ιστορικών αντικειμένων, τα οποία συνεχίζουν να υπάρχουν μετά τους ανθρώπους που τα πρωτοχρησιμοποίησαν (Wertsch, 1998:30-31).

Εξάλλου, ο ίδιος ο πολιτισμός, που «εντάσσεται στην κοινωνική ανάπτυξη και αποτελεί μια από τις πτυχές της» (Δαφέρμος 2002:133), μπορεί να οριστεί ως ένα σύνολο τέτοιων πολιτισμικών εργαλείων (Καρασαββίδης, 2006:441). Σύμφωνα με τον Wertsch (1998:31) η χρησιμοποίηση των πολιτισμικών εργαλείων συνεπάγεται αλλαγές και στο ίδιο το υποκείμενο που το χρησιμοποιεί και, επομένως, «οι εξωτερικές υλικές ιδιότητες των πολιτισμικών εργαλείων εμπλέκονται σημαντικά στην κατανόηση των εσωτερικών διαδικασιών που προκαλούνται από τη χρήση τους» και ως έκφραση αυτής της διαδικασίας είναι η κοινωνικοπολιτισμική διάδραση (mediated action).

Στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης, τα πολιτισμικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την κατανόηση του παρελθόντος αναφέρονται ως πηγές όπως «οι υλικές πηγές, τα εγχειρίδια, οι βιντεοταινίες και οι μαυροπίνακες» (Barton & Levstik, 2008:29). Ειδικότερα, για τις ανάγκες της διερεύνησης της έκφρασης της ιστορικής σκέψης και των αντιλήψεων των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν ως διαμεσολαβητικά εργαλεία υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος και ειδικότερα με τρεις μορφές παρουσίασης και α) ως φυσικά υλικά αντικείμενα σε μουσειακούς χώρους, β) με τη μορφή έντυπων απεικονίσεών τους και γ) με τη μορφή ψηφιακών απεικονίσεών τους στο σχολικό περιβάλλον. Γενικά απόψεις που υποστηρίζουν τις διαδικασίες μάθησης σε σχέση με τα υλικά κατάλοιπα και ειδικότερα τη χρήση τους ως ιστορικών μαρτυριών του παρελθόντος υποστηρίζουν ότι η αξία της υλικότητας του συγκεκριμένου πολιτισμικού εργαλείου (Μπούνια & Νικονάνου, 2008:78-79) βοηθά τους μαθητές στην ιστορική κατανόηση του χρόνου, στη συλλογή πρωτογενούς γνώσης, την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης (Kriekouki-Nakou, 1996. Nakou 2001).

➤ *Σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ του διαμεσολαβητικού εργαλείου και του ενεργού υποκειμένου*

Τα διαμεσολαβητικά εργαλεία «δεν έχουν καμιά δύναμη από μόνα τους παρά μόνο αν τα χρησιμοποιεί ένας διαμεσολαβητής» (Wertsch, 1998:30). Ο Wertsch (1998:25-30) υποστηρίζει πως αν εξετάσουμε τη σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ του διαμεσολαβητικού εργαλείου και του ενεργού υποκειμένου που το χρησιμοποιεί, διαπιστώνουμε ότι πρόκειται για μια «σχέση άρρηκτη» και μάλιστα σε σχέση αλληλεπίδρασης, καθώς κάθε μορφή δράσης είναι αδύνατη ή τουλάχιστον πολύ δύσκολη χωρίς το διαμεσολαβητικό εργαλείο και έναν ικανό χρήστη του. «Γι' αυτό η μελέτη του ενεργού υποκειμένου ή του διαμεσολαβητικού εργαλείου είναι χρήσιμη και σχετική εφόσον μας πληροφορεί πώς αυτά τα στοιχεία συνδυάζονται για να παράγουν τη διαμεσολαβημένη δράση» (Wertsch, 1998:30). Επιπρόσθετα, όπως υποστηρίζει η Νάκου (2008):

Στο πλαίσιο των σύγχρονων αναζητήσεων, που, μεταξύ άλλων, συνδέονται με τη θέση αυτή του Wertsch, υπογραμμίζεται η σημασία της διερεύνησης των ιδεών των υποκειμένων για την Ιστορία και το παρελθόν, σε σχέση με τη χρήση διαφορετικών πολιτισμικών εργαλείων, ώστε να γίνονται καλύτερα κατανοητοί οι σύνθετοι τρόποι με τους οποίους δομούν ιστορικές συνειδήσεις, προσεγγίζοντας, αναλύοντας, κατανοώντας και ερμηνεύοντας αντίστοιχες εμπειρίες, αναπαραστάσεις και αφηγήσεις, με βάση τις ιδιαίτερες δυνατότητες αλλά και τις “αδυναμίες” κάθε διαφορετικού πολιτισμικού εργαλείου (Νάκου, 2008:105).

Στον χώρο της ιστορικής εκπαίδευσης η θέση αυτή υπογραμμίζει τη σημασία χρήσης των πολιτισμικών εργαλείων και «...στρέφει την προσοχή μας στον τρόπο διαμόρφωσης της σκέψης και της δράσης - στη διαμεσολάβηση των δραστηριοτήτων μας» (Barton & Levstik, 2008:29). Η κοινωνικοπολιτισμική διάδραση στην παρούσα έρευνα αφορά τη σχέση αλληλεπίδρασης μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (που αποτέλεσαν το δείγμα της) με συγκεκριμένα πολιτισμικά εργαλεία (τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης υλικών καταλοίπων του παρελθόντος) σε δύο χώρους (σχολείο και μουσείο) και την έκφραση ιστορικής σκέψης. Η διερεύνηση του παρελθόντος από μέρους των μαθητών με βάση τα υλικά κατάλοιπα οδηγεί σε διαδικασίες έκφρασης ιστορικής σκέψης για το παρελθόν που πραγματώνονται από την «άρρηκτη σχέση» ενεργών υποκειμένων και πολιτισμικών εργαλείων, εφόσον η διάδραση αυτή προτρέπει τους μαθητές σε προσωπικές διερευνητικές διαδικασίες ως προς τις ιστορικές πηγές που μελετούν και αντίστοιχα τα υλικά κατάλοιπα επιδέχονται εναλλακτικές ερμηνείες με κριτήριο τη νοηματοδότηση του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου των μαθητών στο παρόν.

➤ *Περιορισμοί και δυνατότητες των διαμεσολαβητικών εργαλείων*

Ο τρίτος ισχυρισμός του Wertsch, ο οποίος αποτελεί σημείο αναφοράς για την παρούσα μελέτη, αναφέρεται στο στοιχείο ότι «τα διαμεσολαβητικά εργαλεία μπορούν να ενισχύουν αλλά και να περιορίζουν τη νοητική ή πρακτική δράση για την οποία χρησιμοποιούνται» (Νάκου, 2008:102). Ο Καρασαββίδης (2006:442-443) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «στα πλαίσια της ανάπτυξης ενός

πολιτισμικού εργαλείου, το άτομο ή η ομάδα που το αναπτύσσει, προσπαθεί να επιλύσει ένα πρόβλημα. Αναπτύσσοντας το εργαλείο, επιλύει με κάποιον τρόπο το πρόβλημα, μοιραία όμως εισάγοντας νέους περιορισμούς».

Συνεπώς, τα διαμεσολαβητικά εργαλεία δεν αποδεικνύουν μηχανικά το πώς οι άνθρωποι σκέφτονται και πράττουν, αλλά το ότι σκέφτονται και πράττουν διαμέσου αυτών των εργαλείων, έχει τόσο πλεονεκτήματα, όσο και περιορισμούς, εφόσον βοηθούν στην οργάνωση εμπειριών και λύνουν πρακτικά προβλήματα της ζωής, αλλά την ίδια στιγμή προβάλλουν περιορισμούς ως προς τη θέαση του κόσμου με διαφορετικούς τρόπους (Barton & Levstik (2008:29). Κάθε προσπάθεια να καταλάβουμε ή να δράσουμε περιορίζεται αλλά και προωθείται από τα διαμεσολαβητικά εργαλεία που χρησιμοποιούμε (Wertsch, 1998:38-42). Έτσι, εάν ένα νέο πολιτισμικό εργαλείο μας ελευθερώνει από κάποιον προηγούμενο περιορισμό προοπτικής, ταυτόχρονα μας εισάγει σε νέες προοπτικές από μόνο του (Καρασαββίδης, 2006:443).

Ως προς τη σύνδεση αυτής της θέσης με την παρούσα μελέτη μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η έκφραση ιστορικής σκέψης από τους μαθητές του Δείγματος σε σχέση με τη χρήση υλικών καταλοίπων μπορεί να κατανοηθεί αναφορικά με τις δυνατότητες και τους περιορισμούς αυτής της διαδικασίας σύμφωνα με τις παραπάνω απόψεις της Κοινωνικοπολιτισμικής Ψυχολογίας και σύμφωνα με απόψεις της ιστορικής εκπαίδευσης (Barton & Levstik, 2008:20-42. Barton, 2008:155)

Ειδικότερα η ανάλυση των δεδομένων της παρούσας εργασίας, αποσκοπεί στην προσέγγιση των δυνατοτήτων και των περιορισμών της έκφρασης της ιστορικής σκέψης από μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης χρησιμοποιώντας ως διαμεσολαβητικά εργαλεία υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος, αναπλαισιωμένα σε δυο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς χώρους και με τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης. Οι τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων και η αναπλαισίωσή τους σε δύο διαφορετικούς χώρους παρέχουν μεν διαφορετικές εμπειρίες του παρελθόντος, ωστόσο, υποθέτουμε ότι ορισμένες φορές εμποδίζουν τη διαδικασία συγκρότησης ιστορικής σκέψης, άλλοτε εξαιτίας της μονομερούς μορφής τους και άλλοτε εξαιτίας της ενσωμάτωσής τους σε κλειστά συμφραζόμενα με προσχηματισμένες ή στερεότυπες αντιλήψεις για το παρελθόν.

Ο Wertsch (1998:11-21) υποστηρίζει ότι το πενταδικό σύστημα του Burke για την κατανόηση της ανθρώπινης δράσης χαρακτηρίζει κάθε κοινωνικοπολιτισμική διάδραση. Το σύστημα αυτό αναφέρεται σε βασικές παραμέτρους της διάδρασης, δίνοντας έμφαση στην αλληλεπίδραση πέντε στοιχείων: «την πράξη, το πλαίσιο, τον φορέα διάδρασης, το μέσο και, τέλος, τον σκοπό της διάδρασης» (όπως παρατίθεται στο Barton & Levstik, 2008:24).

Αν δεχτούμε την έκφραση ιστορικής σκέψης του δείγματος της παρούσας μελέτης σε σχέση με τη χρήση υλικών καταλοίπων σε δύο κοινωνικά πλαίσια, το σχολείο και το μουσείο, ως

κοινωνικοπολιτισμική διάδραση, τότε παρατηρούμε τις ακόλουθες αντιστοιχίσεις με το πενταδικό σύστημα του Burke (βλ. επόμενο Πίνακα 2.2).

Πίνακας 2.2. Το πενταδικό σύστημα του Burke για την κατανόηση της ανθρώπινης δράσης σε αντιστοιχία με τις παραμέτρους διερεύνησης της παρούσας μελέτης

Πενταδικό σύστημα κατά Burke	Στοιχεία	Στοιχεία της παρούσας έρευνας
Πράξη	Σκέψεις ή ενέργειες ανθρώπων	Έκφραση ιστορικής σκέψης και αντιλήψεις μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Πλαίσιο	Κατάσταση ή υπόβαθρο στο οποίο λαμβάνουν χώρα οι πράξεις	Σχολικό και Μουσειακό περιβάλλον
Φορέας	Το άτομο που τελεί την υπό εξέταση πράξη	Μαθητές Α' τάξης Γυμνασίου, ηλικίας 12-13 ετών, και Α' τάξης Λυκείου, ηλικίας 15-16 ετών
Μέσο	Τα πολιτισμικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται	Υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος, με τρεις διαφορετικές μορφές (α) ως φυσικά υλικά αντικείμενα β) με τη μορφή έντυπων απεικονίσεων τους και γ) με τη μορφή ψηφιακών απεικονίσεών τους
Σκοπός	Κίνητρο για την τέλεση μιας πράξης	Επεξεργασία υλικών καταλοίπων με κίνητρο την απάντηση ερωτήσεων ειδικού ερωτηματολογίου που αποσκοπεί στη μελέτη της ιστορικής σκέψης και των αντιλήψεων των μαθητών

Η «πράξη» που τελείται στην παρούσα έρευνα είναι η έκφραση ιστορικής σκέψης για το παρελθόν και οι αντιλήψεις αναφορικά με τη μελέτη υλικών καταλοίπων του παρελθόντος και με φορείς της πράξης μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Α' τάξη Γυμνασίου, ηλικίας 12-13 ετών, και στην Α' τάξη Λυκείου, ηλικίας 15-16 ετών). Οι φορείς χρησιμοποιούν πολιτισμικά εργαλεία (τα υλικά κατάλοιπα στην προκειμένη περίπτωση) για τη δόμηση ερμηνειών/ έκφραση ιστορικής σκέψης και αντιλήψεων σε διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια (σχολικό και μουσειακό περιβάλλον) τα οποία χρησιμοποιούν διαφορετικούς «κοινωνικά καθιερωμένους τρόπους» παρουσίασης και μελέτης των υλικών καταλοίπων. Κίνητρο για την τέλεση της συγκεκριμένης πράξης είναι η απάντηση ερωτήσεων ειδικού ερωτηματολογίου που αποσκοπεί στη μελέτη της ιστορικής σκέψης και των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τις τρεις εκδοχές μελέτης υλικών καταλοίπων, δηλαδή α. ως φυσικών αντικειμένων σε μουσειακό χώρο, β. με τη μορφή έντυπων απεικονίσεών τους στο σχολείο, και γ. με τη μορφή ψηφιακών απεικονίσεών τους στο σχολείο.

2.4.3. Σύνοψη

Αναγνωρίζοντας ότι τα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος δεν χρησιμοποιούνται ως ιστορικές πηγές ανεξάρτητες από το περιβάλλον χρήσης τους ως ιστορικών μαρτυριών, στη Ενότητα αυτή εξετάσαμε τη διαδικασία επανατοποθέτησης και αντίστοιχα ιστορικής ερμηνείας των υλικών καταλοίπων στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα του σχολείου και του μουσείου με σκοπό να κατανοηθούν οι ιδιαίτερες παράμετροι αυτής της διαδικασίας στην έκφραση της ιστορικής σκέψης των μαθητών του δείγματος.

Στην ενότητα, λοιπόν, αυτή παρουσιάστηκε η αναπλαισίωση των υλικών καταλοίπων από το αρχικό περιβάλλον δημιουργίας τους ως διαδικασία κοινωνικής νοηματοδότησης/ ερμηνείας στο παρόν. Βάσει των απόψεων που αποδέχονται σύγχρονες θεωρίες του υλικού πολιτισμού, της αρχαιολογίας και της ιστορικής εκπαίδευσης, η νοηματοδότηση υλικών καταλοίπων του παρελθόντος λαμβάνει υπόψη τον χώρο, τον χρόνο, τη μορφή, καθώς και τον χαρακτήρα και τον σκοπό αναπλαισίωσης στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο ερμηνείας των υποκειμένων που διερευνούν το παρελθόν.

Η παρούσα μελέτη που αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία έκφρασης ιστορικής σκέψης σε σχέση με την επεξεργασία αναπλαισιωμένων υλικών καταλοίπων στηρίζεται στις αρχές της ιστορικής εκπαίδευσης και της Κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης, οι οποίες θεωρήθηκαν κατάλληλες για την κατανόηση της έκφρασης ιστορικής σκέψης και των αντιλήψεων των μαθητών σε σχέση με τη χρήση των υλικών καταλοίπων ως διαμεσολαβητικών εργαλείων σε δύο κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα ιστορικής εκπαίδευσης, αυτών του σχολείου και του μουσείου.

Στη συνέχεια θα εξετάσουμε αναλυτικότερα την αναπλαισίωση των υλικών καταλοίπων για κάθε μορφή παρουσίασης και κάθε χώρο μελέτης των υλικών καταλοίπων στην παρούσα μελέτη, δηλαδή (α) ως φυσικών υλικών αντικειμένων στο μουσείο και β) με τη μορφή έντυπων απεικονίσεων τους και γ) με τη μορφή ψηφιακών απεικονίσεών τους στο σχολείο.

2.5. Εκπαιδευτικός χώρος, μορφές παρουσίασης υλικών καταλοίπων και ιστορική σκέψη

Με αφορμή το ερευνητικό ερώτημα της εργασίας, «Τι τύπου ιστορική σκέψη εκφράζουν οι μαθητές στην Α' τάξη του Γυμνασίου, ηλικίας 12-13 ετών, και στην Α' τάξη του Λυκείου, ηλικίας 15-16 ετών, μελετώντας υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος, με τρεις διαφορετικές μορφές (α) ως φυσικά υλικά αντικείμενα β) με τη μορφή έντυπων απεικονίσεων τους και γ) με τη μορφή ψηφιακών απεικονίσεών τους) σε δύο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς χώρους, στο μουσείο και το σχολείο», στην Ενότητα αυτή διερευνάται το πώς συνδέεται η ιστορική σκέψη με τη μελέτη υλικών καταλοίπων και ειδικότερα σε σχέση με τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσιάσής τους και τους δύο διαφορετικούς χώρους (α) ως φυσικών υλικών αντικειμένων σε μουσειακούς χώρους, β) με τη

μορφή έντυπων απεικονίσεων τους και γ) με τη μορφή ψηφιακών απεικονίσεών τους στο σχολικό περιβάλλον.

Συγκεκριμένα, διερευνώνται οι Δυνατότητες και οι περιορισμοί έκφρασης της ιστορικής σκέψης σε σχέση με τη μελέτη έντυπων και ψηφιακών απεικονίσεων αναπλαισιωμένων υλικών καταλοίπων στο σχολικό περιβάλλον (Υποενότητα 2.5.1.), όπως και οι Δυνατότητες και οι περιορισμοί έκφρασης της ιστορικής σκέψης σε σχέση με τη μελέτη αναπλαισιωμένων υλικών καταλοίπων στο μουσειακό περιβάλλον (Υποενότητα 2.5.2.).

Αρχικά, θα διερευνήσουμε τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της έκφρασης της ιστορικής σκέψης σε σχέση με την αναπλαισίωση των υλικών καταλοίπων στο σχολικό περιβάλλον.

2.5.1. Δυνατότητες και περιορισμοί έκφρασης ιστορικής σκέψης σε σχέση με την αναπλαισίωση υλικών καταλοίπων στο σχολικό περιβάλλον

Στην ενότητα αυτή αρχικά θα αναφερθούμε στο πώς αναπλαισιώνονται τα υλικά κατάλοιπα ως διδακτικά αντικείμενα στον σχολικό χώρο, με τη μορφή της έντυπης και ψηφιακής απεικόνισής τους, και αντίστοιχα τις δυνατότητες και τους περιορισμούς στην έκφραση της ιστορικής σκέψης των μαθητών που τα μελετούν. Συγκεκριμένα, εξετάζεται η αναπλαισίωση ως προς τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου στο σχολείο (Υποενότητα 2.5.1.1.), ως προς τον χρόνο (Υποενότητα 2.5.1.2.), το χαρακτήρα και το σκοπό της αναπλαισίωσης (Υποενότητα 2.5.1.3.) και τέλος ως προς τον χώρο παρουσίασης και μελέτης (Υποενότητα 2.5.1.4.).

2.5.1.1 Αναπλαισίωση ως προς τη μορφή παρουσίασης

Τα υλικά κατάλοιπα γνωρίζουν διάφορες μορφές αναπλαισίωσης στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης στο σχολικό περιβάλλον (Ρεπούση, 2004:305-308). Συστήνουν το εποπτικό υλικό του μαθήματος της Ιστορίας και όχι μόνο, καθώς εντάσσονται συχνά στα εγχειρίδια και άλλων μαθημάτων (Κασβίκης, 2004:305-306). Ειδικότερα, και σύμφωνα με την Ρεπούση (2004) και σε σχέση με την αναπλαισίωση των ιστορικών πηγών στο μάθημα της Ιστορίας:

Η εκπαιδευτική τους χρήση τις υποβάλλει συνακόλουθα σε μεταποιήσεις έτσι ώστε να τις καταστήσει συμβατές με το μάθημα της Ιστορίας. Τις μεταγράφει, τις μεταφράζει, τις «κόβει και τις ράβει» στα εκπαιδευτικά μέτρα. Τις τροποποιεί μάλλον σε ντοκουμέντα [...] ο όρος μας χρησιμεύει συνεπώς για να υπογραμμίσουμε αυτήν ακριβώς τη μεταφορά της πηγής, από το αρχικό της περιβάλλον επικοινωνίας, σε διαφορετικό, εκπαιδευτικό περιβάλλον (Ρεπούση, 2004:306).

Ως προς τη μορφή αναπλαισίωσης υλικών καταλοίπων του παρελθόντος στο σχολικό περιβάλλον, και ειδικότερα σε σχέση με την παρούσα εργασία, μελετώνται τα υλικά κατάλοιπα α) με τη μορφή έντυπων απεικονίσεών τους και β) με τη μορφή ψηφιακών απεικονίσεών τους.

➤ *Έντυπη απεικόνιση υλικών καταλοίπων*

Τα υλικά κατάλοιπα αναπλαισιωμένα με τη μορφή έντυπων απεικονίσεών τους σε σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, αποτελούν την οπτική γλώσσα του υλικού πολιτισμού (Κασβίκης, 2004:376. Σμυρναίος, 2013:264-271), πηγή της ιστορικής αλλά και της αρχαιολογικής γνώσης (Burke, 2003. Moser, 2001), στο διδακτικό υλικό των περισσότερων εκπαιδευτικών συστημάτων (Κασβίκης, 2004:48. Ρεπούση, 2004:307). Πρόκειται, όπως όλες οι φωτογραφίες, για μια αναλογική αναπαράσταση (Fozza, Garat, Parfait, 2003) των υλικών καταλοίπων.

Είθισται τα υλικά κατάλοιπα να εντάσσονται στα σχολικά εγχειρίδια ως εικόνα (Κασβίκης, 2004:45) μαζί με διάφορες μορφές ιστορικών πηγών (γραπτές, σχέδια, χάρτες) με σκοπό να χρησιμοποιηθούν κάτω από κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές για να καλλιεργήσουν διερευνητικές ιστορικές δεξιότητες των μαθητών (Νάκου, 2007:53. Γιαννόπουλος, 1997:135-6. Ρεπούση, 2004:307-8. Παληκίδης, 2008:322-323). Σύμφωνα με τον Burke (2003:20), «ανεξάρτητα από την αισθητική της ποιότητα κάθε εικόνα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ιστορική μαρτυρία». Η ανάγνωση των υλικών καταλοίπων ως ιστορικών μαρτυριών και σε συνδυασμό με άλλες πηγές στο χώρο του σχολείου αναδεικνύουν τις ιδιαίτερες όψεις και εκφάνσεις του ιστορικού τους πλαισίου (Ρεπούση, 2004: 308. Κόκκινος, 2004:67-79. Μαυροσκούφης, 2005:147-157). Επομένως, μπορούμε να υποθέσουμε ότι η επεξεργασία τους από τους μαθητές επηρεάζεται από τις υπόλοιπες πηγές, τις λεζάντες και τα κείμενα που περιλαμβάνουν τα σχολικά εγχειρίδια.

➤ *Ψηφιακή απεικόνιση των υλικών καταλοίπων*

Όταν τα υλικά κατάλοιπα αναπλαισιώνονται σε πολυμεσικές εφαρμογές και στο Διαδίκτυο τότε αποτελούν ηλεκτρονικές πηγές (Ρεπούση, 2004). Η ψηφιακή απεικόνιση δεν είναι αναλογική, δεν υπόκειται στην κλασική λογική της μίμησης και της ρητορικής της εικόνας, υπερβαίνει τον υλισμό της εικόνας αφού στην πολυμεσική εφαρμογή όλα μπορούν να μορφοποιηθούν κατ' επιλογή (Fozza, Garat, Parfait, 2003). Ειδικότερα, στο πλαίσιο της σχολικής ιστορικής εκπαίδευσης η ψηφιακή απεικόνιση ενός υλικού καταλοίπου χαρακτηρίζεται ως «μεταπηγή», και σύμφωνα με την Ρεπούση (2004):

Η ηλεκτρονική πηγή συνιστά μια νέου τύπου αναπαράσταση καθώς αναπραγματεύεται την αναπαράσταση του πραγματικού. Μ' αυτή την έννοια, η αξιοποίησή της και στο ερευνητικό και το διδακτικό περιβάλλον υπερβαίνει τα κλασικά σχήματα της κριτικής ανάγνωσης των πηγών, πολλαπλασιάζοντας τις τεχνικές της αμφισβήτησης, της επερώτησης, του ελέγχου (Ρεπούση, 2004: 317).

Η αναπλαισίωση των υλικών καταλοίπων στην προκειμένη περίπτωση θέτει προβληματισμούς που αναφέρονται στην ερμηνεία του υλικού και του άυλου πολιτισμού (Νάκου, 2009:31-32). Ωστόσο, στο σημείο αυτό κρίνουμε αναγκαίο να υπενθυμίσουμε ότι στην παρούσα έρευνα οι ψηφιακές απεικονίσεις υλικών καταλοίπων είχαν στατικό χαρακτήρα καθώς ήταν πιστή αναπαραγωγή του

αντίστοιχου συμβατικού έντυπου υλικού των σχολικών εγχειριδίων. Γι' αυτό ο χαρακτήρας της ψηφιακής απεικόνισης λειτουργεί ως «άυλη» μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου, η οποία ωστόσο προβάλλεται ψηφιακά και όχι έντυπα όπως η αντίστοιχη του σχολικού βιβλίου.

Παρά τις διαφορές των δύο αυτών μορφών απεικόνισης (έντυπη και ψηφιακή απεικόνιση), εκλαμβάνουμε και τις δύο αυτές μορφές ως οπτικά ντοκουμέντα, με τη διαφορά ότι οι έντυπες απεικονίσεις χαρακτηρίζονται από την υλικότητά τους σε αντίθεση με την άυλη υπόσταση των ψηφιακών απεικονίσεων. Ποιες δυνατότητες παρουσιάζουν τα οπτικά ντοκουμέντα και ειδικότερα οι έντυπες και ψηφιακές απεικονίσεις υλικών καταλοίπων στην έκφραση της ιστορικής σκέψης των μαθητών;

Τα «οπτικά ντοκουμέντα» (Ρεπούση, 2004:320-21) και επομένως τα υλικά κατάλοιπα σε έντυπη και ψηφιακή απεικόνιση που εξετάζονται στην παρούσα μελέτη, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Ρεπούση, πρώτα απ' όλα βοηθούν «στον βασικό ιστορικό εικονιστικό εγγραμματισμό [...] κάθε πολιτισμός προσθέτει και αφαιρεί εικόνες. Στην ιστορία μαθαίνω και κατανοώ την ελληνική αρχαιότητα, είναι το ζητούμενο μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας που δεν περιλαμβάνει μόνο νοήματα αλλά και εικόνες» (Ρεπούση, 2004:320).

Έπειτα, τα υλικά κατάλοιπα αναπλαισιωμένα στο σχολικό εγχειρίδιο ενεργοποιούν το κίνητρο μάθησης και ενδιαφέροντος για την ιστορία εφόσον οπτικοποιούν το παρελθόν (Βρεττός 1994:7-15. Δάλκος, 1990) και ειδικότερα οι έντυπες απεικονίσεις υλικών καταλοίπων (Κασβίκης, 2004:377). Επομένως, οι εικόνες βοηθούν στην εξοικείωση με το ιστορικό παρελθόν (Rogers, 1984:156). Ο εύχρηστος και προσιτός χαρακτήρας της έντυπης και ψηφιακής απεικόνισης των υλικών καταλοίπων, βοηθά σε πιο αποτελεσματική διερεύνηση του παρελθόντος, καθώς τα υλικά κατάλοιπα είναι άμεσα προσβάσιμα στους μαθητές για διερεύνηση και επομένως ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντι στο παρελθόν (Παληκίδης, 2008:322-323). Ωστόσο, οι έντυπες και ψηφιακές απεικονίσεις του υλικού πολιτισμού, διαφοροποιούνται από τα φυσικά αυθεντικά αντικείμενα ως προς την υλική ή άυλη υπόστασή τους. Επιπρόσθετα, «ο δισδιάστατος χαρακτήρας των έντυπων και ψηφιακών απεικονίσεων υλικών καταλοίπων περιορίζει τις δυνατότητες πολύπλευρης θέασής τους, εφόσον οι απεικονίσεις δεν αναπαριστούν τρισδιάστατες μορφές στον τρισδιάστατο χώρο», με συνέπεια να διαφοροποιείται η οπτική θέασή τους και η συνολική εικόνα που σχηματίζει ο θεατής για αυτά (Νάκου, 2001:66).

Στο σημείο αυτό ας επισημανθεί, ωστόσο, ότι η χρήση ψηφιακών εφαρμογών ασκεί γοητεία, ειδικότερα στα νεαρά άτομα, και για αυτό εξ αρχής υπήρχε η υπόθεση ότι η επεξεργασία ψηφιακών απεικονίσεων υλικών καταλοίπων από τους μαθητές του δείγματος θα μπορούσε να έχει θετικές επιπτώσεις στην εργασία των μαθητών. Ωστόσο, να τονίσουμε τους περιορισμούς που εμπεριέχει η παράμετρος αυτή ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης εφόσον η γοητεία δεν αφορά μόνο τη μορφή αλλά και τις διαδραστικές δυνατότητες ενεργητικής προσέγγισης που προσφέρονται μέσα από τις ψηφιακές εφαρμογές, δυνατότητες οι οποίες δεν ερευνήθηκαν στην παρούσα έρευνα.

2.5.1.2. Αναπλαισίωση υλικών καταλοίπων του παρελθόντος στο σχολείο ως προς το χρόνο

Ως προς την αναπλαισίωση των υλικών καταλοίπων σε σχέση με το χρόνο, τα υλικά κατάλοιπα επανατοποθετημένα στα σχολικά εγχειρίδια, ως έντυπες ή ως ψηφιακές απεικονίσεις έχουν διαφορετική χωροχρονικότητα από το αντικείμενο που απεικονίζουν, στοιχείο που είναι πολύ ουσιώδες για την κατανόηση του χρόνου και συνεπώς και της ιστορικής σκέψης των μαθητών που τα μελετούν. Η αναπαραγωγή ως προς την απεικόνιση ενός υλικού καταλοίπου «λειτουργεί νοσταλγικά» ως προς την ιδέα του αντικειμένου, στοιχείο το οποίο όταν κατανοηθεί αποτελεί πλεονέκτημα για την ιστορική σκέψη των μαθητών (Μπέργκερ, 2011:10). Και αυτό γιατί η αναπαραγωγή αλλάζει την έννοια του πρωτότυπου, εφόσον, όπως υποστηρίζει ο Μπέργκερ (2011):

Οι εικόνες φτιάχτηκαν αρχικά για να αναπαραστήσουν την παρουσία κάποιου πράγματος που ήταν απόν. Σταδιακά, έγινε προφανές πως μια εικόνα μπορούσε να διαρκέσει περισσότερο από εκείνο που αναπαριστούσε· έδειχνε τότε πώς έμοιαζε κάτι ή κάποιος – και επομένως, εμμέσως, πώς αυτό το αντικείμενο το έβλεπαν κάποτε οι άλλοι. Αργότερα η συγκεκριμένη άποψη του δημιουργού της εικόνας αναγνωρίστηκε επίσης ως μέρος της καταγραφής. Η εικόνα μετατράπηκε σε μια καταγραφή του τρόπου με τον οποίο ο Χ είχε δει τον Ψ. Αυτό ήταν το αποτέλεσμα μιας αυξανόμενης συνείδησης της ατομικότητας, που συνόδευε μια αυξανόμενη συνειδητοποίηση της Ιστορίας (Μπέργκερ, 2011:10-11).

Λαμβάνοντας υπόψη τις προηγούμενες απόψεις, η μελέτη των υλικών καταλοίπων συνδέεται με τη διαδικασία έκφρασης ιστορικής σκέψης για το παρελθόν ως μιας πολλαπλά κοινωνικά νοηματοδοτούμενης διαδικασίας. Ειδικότερα, ως προς τις έντυπες απεικονίσεις υλικών καταλοίπων και σύμφωνα με τον Μπέργκερ, «όταν η φωτογραφική μηχανή αναπαράγει έναν πίνακα [ένα υλικό κατάλοιπο], ακυρώνει τη μοναδικότητα της εικόνας του. Ως αποτέλεσμα, η σημασία του αλλάζει. Ή, ακριβέστερα, η σημασία του πολλαπλασιάζεται και κομματιάζεται σε πολλές σημασίες» (Μπέργκερ, 2011:22). Η αναγνώριση από μέρους των μαθητών της πολλαπλής αυτής χρονικότητας της έντυπης απεικόνισης ενός υλικού καταλοίπου έχει ως άμεση συνέπεια τις εναλλακτικές ιστορίες και οπτικές για το παρελθόν.

Κατά παρόμοιο τρόπο αναδιαπραγμάτευση της χρονικότητας του υλικού καταλοίπου πραγματοποιείται και με τις ψηφιακές απεικονίσεις, εφόσον όπως τονίζει η Ρεπούση:

Υπάρχουν στην ουσία δύο χρονικότητες. Η πρώτη είναι η αρχική χρονικότητα, ο χρόνος και το πλαίσιο δημιουργίας της πηγής. Ο χαρακτήρας αυτού του χρόνου είναι στατικός. Η δεύτερη είναι η ηλεκτρονική χρονικότητα και ο χαρακτήρας της είναι μεταβαλλόμενος. Πρόκειται για πολλαπλές στην ουσία χρονικότητες. Το χάσμα ανάμεσα στην πρώτη και στις δεύτερες υποβάλλει το ντοκουμέντο σε πολλαπλές χρονικές αναγνώσεις (Ρεπούση, 2004:317).

Επομένως, η χρονική διάσταση των έντυπων και ψηφιακών απεικονίσεων υλικών καταλοίπων του παρελθόντος οδηγούν αντίστοιχα και σε πολλαπλές ερμηνείες του παρελθόντος, στοιχείο που βρίσκεται στο επίκεντρο της παρούσας διερεύνησης της έκφρασης ιστορικής σκέψης από μαθητές. Επιπρόσθετα, η αναγνώριση της χρονικότητας των έντυπων και ψηφιακών απεικονίσεων υλικών

καταλοίπων ως ιστορικών πηγών από τους μαθητές συνδέεται και με την αναγνώριση ζητημάτων αξιοπιστίας τους ως ιστορικών μαρτυριών. Σύμφωνα με τον Burke (2003),

Για να χρησιμοποιήσει κανείς εικόνες ως μαρτυρίες με ασφάλεια ή τουλάχιστον αποτελεσματικά, είναι ανάγκη να είναι ενήμερος για τις αδυναμίες τους. Συγκριτικά με την 'κριτική των πηγών' των γραπτών τεκμηρίων, η κριτική των οπτικών μαρτυριών δεν έχει αναπτυχθεί τόσο, μολονότι η μαρτυρία από τις εικόνες, όπως και αυτή των κειμένων, εγείρει προβλήματα όπως αυτά των συμφραζομένων, της λειτουργίας, της ρητορικής, της μνήμης, της έμμεσης μαρτυρίας κ.λπ. Ως εκ τούτου ορισμένες εικόνες προσφέρουν πιο αξιόπιστες μαρτυρίες από κάποιες άλλες (Burke, 2003:18).

Η διερεύνηση της ιστορικής σκέψης των μαθητών στην παρούσα έρευνα έλαβε υπ' όψιν και το εάν αναγνώριζαν τη σημασία της αξιοπιστίας των υλικών καταλοίπων ως ιστορικών μαρτυριών και προέβαιναν σε αντίστοιχο έλεγχο ή θέση σχετικών ιστορικών ερωτημάτων.

2.5.1.3. Χαρακτήρας και σκοπός της αναπλαισίωσης υλικών καταλοίπων του παρελθόντος στο σχολικό περιβάλλον

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το ζήτημα, του πώς εντάσσονται οι ιστορικές πηγές στο σχολικό βιβλίο³³. Τα υλικά κατάλοιπα αναπλαισιώνονται στα σχολικά εγχειρίδια ως γραπτές, λεκτικές και οπτικές (έντυπες και ψηφιακές) απεικονίσεις (Νάκου, 2001:66-67. Ρεπούση, 2004:320-21). Κυρίως, όμως, το υλικό αυτό υποτάσσεται στον γραπτό λόγο εφόσον, όπως υποστηρίζει ο Arnheim (2007:401), «Συνήθως, τα οπτικά βοηθήματα είναι ακριβώς αυτο-εικονογραφήσεις· γιατί οι λέξεις θεωρούνται ότι συνιστούν την κύρια μέθοδο επικοινωνίας». Επομένως, κάθε εικόνα μέσω της ενατοποθέτησής της στο σχολικό εγχειρίδιο υπόκειται σε συγκεκριμένη συλλογιστική η οποία έχει μικρή ή και καθόλου σχέση με την αρχική λειτουργία του καταλοίπου και είναι εύλογο ότι μελετώντας ένα υλικό κατάλοιπο σε έντυπη ή ψηφιακή απεικόνιση και εφόσον οι εικόνες εντάσσονται στα σχολικά εγχειρίδια στην ροή της ιστορικής αφήγησης σημαίνει ότι το υλικό κατάλοιπο «εικονογραφεί την πρόταση» ή ακόμα «τη δική της λεκτική αξία» (Μπέργκερ, 2011:33).

Συνεπώς, μια αναπαραγωγή, εκτός από το να αποτελεί η ίδια μια αναφορά στην εικόνα του πρωτοτύπου της, καθίσταται και η ίδια σημείο αναφοράς για άλλες εικόνες. Η σημασία μιας εικόνας αλλάζει ανάλογα με το τι βλέπει κανείς αμέσως δίπλα της ή με το τι ακολουθεί αμέσως μετά από αυτό. Μια τέτοια εξουσία, καθώς διατηρείται, κατανέμεται σε όλο το περιβάλλον μέσα στο οποίο εμφανίζεται (Μπέργκερ, 2011:33).

³³ Όπως αναφέρει η Ρεπούση (2004:306), «Η μεταποιητική αυτή λειτουργία οφείλει να ακολουθεί μεθοδολογικούς κανόνες. Να σέβεται καταρχήν, κατά το δυνατόν, το χαρακτήρα της ιστορικής πηγής. Να μην αναιρεί την πρωτογενή ή δευτερογενή φυσιογνωμία της πηγής. Να παρεμβαίνει το λιγότερο δυνατόν. Να συνδέει τη μορφή του ντοκουμέντου με τη μορφή του καταλοίπου του παρελθόντος. Να μην τις μετατρέπει σε κάποιο είδος νέου αφηγήματος, προκειμένου να τις καταστήσει συμβατές στο συγκεκριμένο διδακτικό περιβάλλον. Η ισορροπία ανάμεσα στη διατήρηση του χαρακτήρα της πηγής και στη διδακτική χρήση, επιτυγχάνεται δυναμικά με τη δημιουργία πρόσθετου υλικού. Το υλικό αυτό επιτρέπει την κάλυψη των κενών που παρουσιάζουν οι ιστορικές πηγές στην εκπαιδευτικής τους χρήση (Ρεπούση, 2004: 306).

Για την ελληνική πραγματικότητα, έρευνα του Κασβίκη (2004) σχετικά με τις αρχαιολογικές αφηγήσεις στην εκπαίδευση και ειδικότερα σχετικά με την ανάλυση περιεχομένου της εικονογράφησης αρχαιολογικού υλικού στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας του Δημοτικού έδειξε ότι η εικονιστική αναπαράσταση του υλικού πολιτισμού κρατά σημαντική θέση (Κασβίκης, 2004:378). Κατά τον Κασβίκη, το μεγαλύτερο μέρος των εικόνων είναι αυθεντικές απεικονίσεις αρχαιολογικού υλικού (αρχαιολογικές θέσεις, μεμονωμένα μνημεία και τεχνουργήματα). Όπως σχολιάζει ο ίδιος (2004), τα αρχαιολογικά τεχνουργήματα παρουσιάζονται:

[...] ως ιστορικές πηγές συγκεκριμένων ιστορικών γεγονότων ή κοινωνικών διαδικασιών (για παράδειγμα όστρακο εξοστρακισμού του Αριστείδη, πινακίδες γραμμικής γραφής και επιγραφές, αναθηματική στήλη της Νίκης των Πλαταιών) και άλλοτε για να οπτικοποιηθούν τα δρώντα ιστορικά, εκκλησιαστικά ή μυθολογικά πρόσωπα (ψηφιδωτό της Ισού με τον Μ. Αλέξανδρο, νομίσματα, τοιχογραφίες, ψηφιδωτά κ.λπ.) (Κασβίκης, 2004:381).

Η μορφή παρουσίασης των υλικών καταλοίπων επηρεάζεται και από τους σκοπούς και τους στόχους αναπλαισίωσής τους, διαδικασία που έχει συνέπειες στον τρόπο ερμηνείας τους. Η αναγνώριση αυτών των παραμέτρων μας βοηθά να κατανοήσουμε την έκφραση ιστορικής σκέψης των μαθητών που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα και μελέτησαν τα υλικά κατάλοιπα με βάση τις έντυπες απεικονίσεις τους, καθώς μεταξύ άλλων, εξ αρχής υποθέσαμε ότι η σκέψη των μαθητών θα επηρεαζόταν από τα συνοδευτικά κείμενα και τις γραπτές πηγές που περιελάμβαναν, μαζί με τις απεικονίσεις, τα σχολικά βιβλία τους.

Σύγχρονες απόψεις στη Διδακτική της Ιστορίας προτείνουν, μεταξύ άλλων, το εικονογραφικό υλικό όχι απλώς να παρεμβάλλεται στην αφηγηματική ροή του σχολικού εγχειριδίου για να την ποικίλλει ως απλή εικονογράφηση, αλλά απεναντίας θα ήταν δόκιμο να αποτελεί άξονα των βιβλίων και της ιστορικής αφήγησης (Παληκίδης, 2008:356). Επιπρόσθετα, θα έπρεπε «να αποτελεί εικονογραφικό τεκμήριο του παρελθόντος ή και συμβολικό κώδικα της εποχής που δημιουργήθηκε» (Κόκκινος 1991:11). Ωστόσο, η έρευνα του Κασβίκη (2004) σχετικά με τις αρχαιολογικές αφηγήσεις στην εκπαίδευση και ειδικότερα η έρευνα του Παληκίδη (2007, 2008:357) σχετικά με την εικονογράφηση στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έδειξαν ότι ο προβληματισμός αυτός δεν λαμβάνεται υπόψη κατά την επιλογή της εικονογράφησης ώστε να δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική χρήση της κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας.

Ειδικότερα, αναφορικά με τον χαρακτήρα της ενσωμάτωσης των έντυπων απεικονίσεων του υλικού πολιτισμού στα σχολικά βιβλία, διαπιστώθηκε προτίμηση σε αναπαραστάσεις κυρίως από την περίοδο των Κλασικών χρόνων³⁴ (Κασβίκης, 2004:378-379). Παρατηρήθηκε, επίσης, σημαντική διαβάθμιση

³⁴ Σύμφωνα με τον Χαμηλάκη (2012:321-22) «Οι αρχαιότητες υπήρξαν ανέκαθεν διαφιλονικούμενη παρακαταθήκη και αξία. Εξελέχθησαν στο πιο σημαντικό συμβολικό κεφάλαιο του νεότερου ελληνικού κράτους, αλλά, συγχρόνως, αυτό το συμβολικό κεφάλαιο υπέκειτο σε συνεχή διαπραγμάτευση και διαφιλονίκηση από ποικίλες ομάδες και κοινωνικούς δρώντες: [...] Αφ' ης στιγμής οι κλασικές αρχαιότητες απέκτησαν την ηθική αυθεντία και ισχύ ενός ιερού εθνικού κεφαλαίου, αφ' ης στιγμής έγιναν θεμελιακό στοιχείο του εθνικού ιδρυτικού μύθου, η συμβολική τους δύναμη κατέστη ανοιχτή σε

στην εικονογραφική αντιπροσώπευση συγκεκριμένων περιόδων (προϊστορία, αρχαιότητα, Βυζάντιο, νεότεροι χρόνοι) ακολουθώντας το αντίστοιχο περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων. Σύμφωνα με την έρευνα του Κασβίκη (2004:377), η ένταξη των υλικών καταλοίπων ως ιστορικών πηγών στα σχολικά εγχειρίδια παρουσιάζεται να μην έχει πολλές φορές ουσιαστικό αλλά διακοσμητικό χαρακτήρα καθώς σε κάποιες περιπτώσεις οι πηγές δεν συνοδεύονται με υποτιτλισμό ή όταν συνοδεύονται αυτός είναι συχνά ανεπαρκής. Το χαρακτηριστικό αυτό γενικά στην εικονογράφηση των σχολικών βιβλίων (Γιαννόπουλος, 1997:136) προκαλείται, καθώς το γραπτό και οπτικό υλικό έχει επιλεγεί με γνώμονα την αποδεικτικότητα για το επίσημο ιστορικό αφήγημα και την πολυπρισματική προσέγγιση του ιστορικού παρελθόντος. Επίσης, η διαπίστωση ότι οι εικόνες δεν συνδιαλέγονται ακόμα και σε πληροφοριακό επίπεδο με τα συγκεκριμένα τους δείχνει ότι τα υλικά κατάλοιπα αντιμετωπίζονται ως έργα τέχνης (Κασβίκης, 2004:381). Σύμφωνα με τον Κόκκινο (1991:11), «η φετιχοποίηση του εικονογραφικού υλικού» ανάγεται ουσιαστικά στην ιστοριογραφική λογική του ιστορικισμού και του εθνοκεντρισμού. «Το έθνος σπάνια μπορεί (αν μπορεί) να νοηθεί χωρίς ερείπια· ωστόσο, αυτό το ίδιο οπωσδήποτε δεν έχει κρημνισθεί εν ερείπιοις», σχολιάζει ο Χαμηλάκης (2012:331). Συνεπώς, η διαδικασία μελέτης του παρελθόντος σε σχέση με τις αναπλαισιώσεις υλικών καταλοίπων στα σχολικά εγχειρίδια θέτει ορισμένους προβληματισμούς, εφόσον, «ενέχουν ιδιότητες στη μετάδοση στάσεων και ιδεολογιών» (Μαυροσκούφης, 1999:54) και επομένως μέσω της χρήσης τους «πραγματοποιείται ενδεχομένως και κάποιας μορφής διαχείριση μνήμης» (Κασβίκης, 2004:380-381). Οι απόψεις αυτές έχουν ιδιαίτερη σημασία για την παρούσα μελέτη εφόσον μια από τις συνθήκες στις οποίες συμμετείχαν οι μαθητές ήταν η μελέτη των υλικών καταλοίπων με βάση την έντυπη και ψηφιακή απεικόνισή τους στο σχολικό εγχειρίδιο.

Στη συνέχεια θα διερευνήσουμε τη διαδικασία έκφρασης ιστορικής σκέψης με βάση την επεξεργασία έντυπων και ψηφιακών απεικονίσεων υλικών καταλοίπων του παρελθόντος στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του σχολείου. Το σχολικό περιβάλλον διερευνάται ως κοινωνικό, ατομικό και φυσικό πλαίσιο μάθησης.

2.5.1.4. Αναπλαισίωση υλικών καταλοίπων του παρελθόντος στο σχολείο ως προς τον χώρο

Ως προς την αναπλαισίωση των υλικών καταλοίπων στο χώρο του σχολείου, η παρούσα έρευνα βασίστηκε στην ένταξη των υλικών καταλοίπων ως οπτικών πηγών στο σχολικό εγχειρίδιο με τη μορφή της έντυπης απεικόνισής τους, καθώς και με τη μορφή της ψηφιακής απεικόνισής τους στην ψηφιακή έκδοση του σχολικού εγχειριδίου, εφόσον οι μαθητές μελέτησαν αυτές τις δύο μορφές αναπλαισίωσης και απάντησαν στις ίδιες ερωτήσεις κατά τη διαδικασία συλλογής δεδομένων στο σχολικό περιβάλλον. Επομένως, στη συγκεκριμένη περίπτωση εμπλέκονται ως χώροι αναπλαισίωσης

ποικίλες, και συχνά, αντικρουόμενες ερμηνείες [...] Μάλιστα, η ανυπέρβλητη ηθική αυθεντία των αρχαιοτήτων γίνεται συχνά αισθητή και έχει περιγραφεί ως ένα εσωτερικευμένο πανοπτικό το οποίο παρακολουθεί συνεχώς τους Νεοέλληνες, προκαλώντας συγκρίσεις ανάμεσα στο ένδοξο παρελθόν και όχι τόσο ένδοξο παρόν».

των υλικών καταλοίπων ο έντυπος χώρος και ο ψηφιακός χώρος των εγχειριδίων στον ευρύτερο εκπαιδευτικό χώρο του σχολείου, στον οποίο τα υλικά κατάλοιπα ενσωματώνονται στη διδακτική πράξη.

Για την παρούσα έρευνα η διαδικασία έκφρασης ιστορικής σκέψης του παρελθόντος με χρήση της έντυπης και ψηφιακής απεικόνισης των υλικών καταλοίπων πραγματοποιείται στον σχολικό εκπαιδευτικό χώρο, ο οποίος ως χώρος πρακτικών και βιωμάτων, χαρακτηρίζεται από την «ανθρωποκεντρική και υλική ποιότητά του» (Γερμανός, 2006α:45). Γι αυτό στη συνέχεια θα αναφερθούμε σε αυτές τις δύο παραμέτρους προσπαθώντας να κατανοήσουμε την αναπλαισίωση των υλικών καταλοίπων στον σχολικό χώρο.

Η «ανθρωποκεντρική» ποιότητα του χώρου χαρακτηρίζεται από τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης που αναπτύσσονται στο σχολικό χώρο. Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες³⁵ στρέφονται στον εποικοδομητισμό και τις κοινωνικές θεωρίες μάθησης, οι οποίες υποστηρίζουν ότι η διαδικασία κατανόησης στηρίζεται στη βάση αλληλεπίδρασης των ανθρώπων με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται (Κόκοτας, 2008:40-41). Ειδικότερα, στην παρούσα εργασία διερεύνησης της έκφρασης της ιστορικής σκέψης των μαθητών στο σχολείο, με χρήση της έντυπης και ψηφιακής μορφής απεικόνισης υλικών καταλοίπων, δίνεται έμφαση στην κονστρουκτιβιστική προοπτική μάθησης, σύμφωνα με την οποία η μάθηση οικοδομείται στηριζόμενη στη διαδικασία ενεργού συμμετοχής των μαθητών. Εξάλλου, όπως διαπιστώσαμε σε προηγούμενη Ενότητα (Ενότητα 2.2.1. Ιστορική παιδεία και ιστορική εκπαίδευση), οι απόψεις αυτές συμφωνούν με την «επιστημονική προσέγγιση» της ιστορικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές καλούνται να ακολουθήσουν την ιστορική μέθοδο και ειδικότερα την ερμηνεία πηγών ως ιστορικών μαρτυριών.

➤ *Το σχολείο ως κοινωνικό και ατομικό πλαίσιο μάθησης*

Οι εποικοδομητικές διαδικασίες μάθησης αντιλαμβάνονται το σχολείο ως κοινωνικό και ατομικό πλαίσιο μάθησης. Η άποψη αυτή στηρίζεται στον Vygotsky (1978), ο οποίος συνέβαλε στην ανάπτυξη του κοινωνικού εποικοδομητισμού υποστηρίζοντας ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση καθορίζει με ρόλο θεμελιακό την ανάπτυξη της ατομικής γνώσης (Κουλαϊδής, 2007:37). Στην ιστορική εκπαίδευση το κοινωνικό πλαίσιο μάθησης επιτυγχάνεται στη βάση της σχολικής ομάδας η οποία αποτελεί ένα κοινωνικό σύστημα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά σύστασης και επικοινωνιακών διεργασιών. Η

³⁵ Αναφορικά με τις θεωρίες μάθησης που υποστηρίζονται στον εκπαιδευτικό χώρο του σχολείου και σύμφωνα με τον Κουλαϊδή (2007): «η ποικιλότητα των θεωριών μάθησης τόσο σε σχέση με τις βασικές αρχές όσο και με την αξιοποίηση τους στην εκπαιδευτική πράξη καθιστά αρκετά δύσκολη την ταξινόμηση τους. Υπάρχουν αλληλεπιδράσεις, επεκτάσεις και επικαλύψεις που δυσχεραίνουν μια σαφή και διακριτή κατηγοριοποίηση τους. Υπό αυτό το πρίσμα υιοθετείται μια ταξινόμηση σε σχέση με τον άξονα εστίασης τους: γνώση, κοινωνία, μαθητής (Giordan, 2006). Σύμφωνα με την παραπάνω κατάταξη, οι θεωρίες μάθησης με άξονα τη γνώση είναι οι ακαδημαϊκές, οι τεχνολογικές, οι συμπεριφοριστικές και οι επιστημολογικές θεωρίες. Με άξονα την κοινωνία είναι οι κοινωνικές, οι κοινωνιογνωστικές και οι ψυχοκοινωνικές θεωρίες. Τέλος, με άξονα εστίασης τον μαθητή είναι οι ανθρωπιστικές, γενετικές/εποικοδομητικές και οι γνωστικές θεωρίες» (Κουλαϊδής, 2007:22).

σύσταση της σχολικής ομάδας γίνεται με βάση «εξωτερικούς και τυχαίους παράγοντες, δηλαδή δεν οφείλεται στις προσωπικές επιλογές των μελών της, όσο στις επίσημες προδιαγραφές που ισχύουν» και οι οποίες αναφέρονται στη δημιουργία σχολικών ομάδων σύμφωνα με παραμέτρους όπως το φύλο, ο τόπος κατοικίας, η ηλικία κλπ. (Μπίκος, 2004:69-70). Στο πλαίσιο της σχολικής ομάδας λαμβάνουν χώρα συγκεκριμένες μαθησιακές δραστηριότητες και επιπρόσθετα, δημιουργούνται συνθήκες επικοινωνίας. Σύμφωνα με τον Μπίκο (2004):

Κάποιοι ερευνητές χαρακτηρίζουν την τάξη ως κοινωνική ομάδα όχι μόνο για τους λόγους που προαναφέρθηκαν, όπως η διαμόρφωση της συνείδησης στους μαθητές ότι ανήκουν σ' αυτή τη συγκεκριμένη τάξη και συμμετέχουν στην εκτέλεση των δραστηριοτήτων της. Πολύ σημαντικότερο θεωρούν το γνώρισμα του ότι δίνει τη δυνατότητα για συνεχή πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία αλλά και την κάλυψη των συναισθηματικών αναγκών [...] (Μπίκος, 2004:71).

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνουμε ότι στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης οι Ασκήσεις επεξεργασίας υλικών καταλοίπων του παρελθόντος και η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου τέθηκαν προς σχολικές ομάδες μαθητών, ωστόσο η διερεύνηση αφορά την ατομική έκφραση ιστορικής σκέψης των μαθητών. Παρόλα αυτά, οι μαθητές εκφράζουν ιστορική σκέψη και αντιλήψεις που επηρεάζεται και από το κοινωνικό και ατομικό πλαίσιο μάθησης της ομάδας στην οποία ανήκουν αλλά και από τις ατομικές τους ιδιαιτερότητες ή το πολιτισμικό κεφάλαιο που διαθέτουν.

Όσον αφορά το κοινωνικό αλλά και το ατομικό πλαίσιο μάθησης, αυτό βρίσκεται στο επίκεντρο των θεωριών μάθησης και εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια. Σύγχρονες απόψεις και έρευνες για τη μάθηση και την εκπαίδευση αναφέρονται στην ανάγκη στροφής του τρόπου διδασκαλίας αλλά και των αναλυτικών προγραμμάτων της εκπαίδευσης σε μαθητοκεντρικές μεθόδους, σε μια προσπάθεια να συνδεθεί η σχολική μάθηση με την κατανόηση σε κοινωνικό και ατομικό επίπεδο με τη σκέψη (Βοσνιάδου, 2001:3. Ρεπούση, 2004:286-287). Σύμφωνα με την Βοσνιάδου (2001), τρεις είναι οι βασικές αρχές που αποτελούν τη βάση κάθε σύγχρονης εκπαιδευτικής μεθόδου: «η ενεργητική μάθηση», «η εργασία σε ομάδες», «οι εργασίες που έχουν νόημα» οι οποίες βασίζονται σε κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό (Βοσνιάδου, 2001:3).³⁶

Μια έρευνα πολύ σημαντική η οποία συνδέει τις εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης με τη διδακτική των μαθημάτων στο σχολικό πλαίσιο, περιλαμβάνοντας και το μάθημα της Ιστορίας, είναι η έρευνα των Donovan και Bransford (2005). Σύμφωνα με τις απόψεις των ερευνητών, τρεις είναι οι διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας:

- Η αναγνώριση της σημασίας της προϋπάρχουσας γνώσης.
- Ο ουσιαστικός ρόλος της διαδικαστικής και εννοιολογικής γνώσης σε κάθε επιστήμη.
- Η σημασία της αυτοαξιολόγησης των μαθητών και της κατάκτησης μεταγνωστικών δεξιοτήτων. (Donovan και Bransford, 2005:1-26)

³⁶ Σύμφωνα με την Βοσνιάδου (2001:1-17) εννέα συνιστώσες, αφορούν σε εσωτερικούς μαθησιακούς/γνωστικούς παράγοντες, οι οποίοι αλληλεπιδρώντας με εξωτερικούς παράγοντες από το περιβάλλον του μαθητή, συνυφαίνουν το περιβάλλον μάθησης σε κάθε εκπαιδευτικό χώρο.

Οι απόψεις αυτές συνδέονται και με τις βασικές θέσεις της «επιστημονικής προσέγγισης» της Ιστορίας, η οποία αποσκοπεί στην καλλιέργεια κριτικής ιστορικής σκέψης, γνώσης, κατανόησης και δεξιοτήτων ιστορικής ερμηνείας» (Νάκου, 2000γ:20). Ειδικότερα, η σημασία της προϋπάρχουσας γνώσης, ο ρόλος της διαδικαστικής και εννοιολογικής γνώσης, όπως και της κατάκτησης μεταγνωστικών δεξιοτήτων, υποστηρίζονται από την «επιστημονική προσέγγιση» της Ιστορίας, με την οποία συνδέεται η παρούσα μελέτη³⁷. Η «επιστημονική προσέγγιση» της Ιστορίας επισημαίνει ότι η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης των μαθητών επιτυγχάνεται μέσα από διερευνητικές και εποικοδομητικές διαδικασίες μάθησης (Κόκκινος, 2001:207-225).

Ωστόσο, ενώ θεωρητικά οι σύγχρονες απόψεις της εκπαίδευσης τονίζουν την εποικοδόμηση της γνώσης στο σχολικό περιβάλλον, οι εκπαιδευτικές πρακτικές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν συμβαδίζουν με το πνεύμα του κονστρουκτιβισμού. Σύμφωνα με τον Κόκκινο (2002):

Η παιδαγωγική των δραστηριοτήτων, οι απαρχές της οποίας ανάγονται στο μεταίχμιο 19ου-20ου αιώνα, στο ελληνικό σχολείο πραγματοποίησε μόνο δειλά βήματα. Τα δεδομένα αυτά καθιστούν προφανή την τύχη της υποδοχής και δεξίωσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα της παιδαγωγικής των δεξιοτήτων αναφορικά ιδιαίτερα με το μάθημα της ιστορίας (Κόκκινο, 2002:169).

Ο παραδοσιακός τρόπος προσέγγισης του παρελθόντος στο σχολείο (Παληκίδης, 2014:566-569) είναι συνδυασμός πολλών παραμέτρων³⁸. Βασικά παρατηρείται διάσταση συλλογικής μνήμης και 'επίσημης' ιστορίας όπως και μεταξύ 'επίσημης' ιστορίας στο σχολείο και ιστορίας στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του μαθητή (Ferro, 2000:10-11). Κυρίως όμως οφείλεται στους σκοπούς της διδασκαλίας, όπως παρουσιάζονται μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα και τα βιβλία της Ιστορίας που καθορίζουν ταυτόχρονα και το παιδαγωγικό πλαίσιο (Μαυροσκούφης, 1997:18. Κόκκινος, 2002:193-200. Παπαγεωργίου, 2014:581). Ο εθνοκεντρισμός των σχολικών εγχειριδίων και των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών αποτελεί αντικείμενο συζήτησης τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα (Αβδελά, 1998:12. Ανδρέου, 2008:9-12). Επιπρόσθετα, ακόμα και η έννοια της

³⁷ Για παράδειγμα, οι διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας που παρουσίασαν οι Donovan και Bransford (2005) μπορούν κατά την άποψή τους να οργανωθούν σε ένα πλαίσιο σχετικά με τη διδασκτική, τη μάθηση και την οργάνωση της εκπαίδευσης στο σχολικό περιβάλλον. Αναφέρονται σε τέσσερις οπτικές των μαθησιακών περιβαλλόντων (Donovan και Bransford, 2005:13):

- «Η μαθητοκεντρική οπτική ενθαρρύνει την έκφραση των προηγούμενων γνώσεων, ενώ η διδασκτική παρέμβαση ξεκινά από αυτά που ήδη γνωρίζουν και σκέφτονται οι μαθητές».
- «Η γνωστικοκεντρική οπτική εστιάζει στο τι πρόκειται να διδαχθεί, γιατί πρέπει να διδαχθεί και με ποια στρατηγική».
- «Η αξιολογικοκεντρική οπτική δίνει έμφαση στο να δίνονται συχνά δυνατότητες να εκφράζεται ο τρόπος σκέψης και γνώσης των μαθητών ως ένας οδηγός τόσο για τον εκπαιδευτικό και την πορεία διδασκαλίας του όσο και για τον μαθητή και την διαδικασία μάθησης που ακολουθεί».
- «Η ομαδοκεντρική οπτική ενθαρρύνει τη διατύπωση ερωτήσεων και τον αλληλοσεβασμό».

³⁸ Σύμφωνα με τον Κουζέλη (2005:43) «Η κυρίαρχη εκπαιδευτική πρακτική έχει απέναντι στη μάθηση την ίδια γνωσιοθεωρητική στάση με τη διδασκτική που την καταγγέλλει. Αντιλαμβάνεται δηλαδή και αυτή καταρχήν τη μάθηση, σύμφωνα με το πρότυπο του εμπειρισμού, ως σταδιακή μετάβαση από την εμπειρία (όπως αυτή έχει 'εγγραφεί' στο νου των μαθητών εκτός του σχολείου και όπως εμπλουτίζεται μέσα από το υλικό διδασκαλίας) στη 'σχολική επιστήμη' (μια θεωρία απλουστευμένη σχετικά με το ακαδημαϊκό πρότυπο)».

«διαθεματικότητας» που χαρακτήρισε πρόσφατα τις αλλαγές των αναλυτικών προγραμμάτων διαποτίζεται από ιδεολογικές χρήσεις (Αγγελάκος, 2004:45-46). Οι στόχοι της ιστορικής εκπαίδευσης στη σχολική πραγματικότητα είναι πρωτίστως «φρονηματιστικοί» (Αβδελά, 1998:10). Οι στόχοι της «επίσημης Ιστορίας» επιδρούν και στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς το ενδιαφέρον εστιάζεται στη «διαπαιδαγώγηση των νέων σύμφωνα με δεδομένα πρότυπα και την κρατούσα ιδεολογία» (Μαυροσκούφης, 1997:15)³⁹, στην «κάλυψη της διδακτέας ύλης, κοινής για όλα τα σχολεία και όλους τους μαθητές μέσα στο πλαίσιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης» (Νάκου, 2000γ:18), χωρίς να μένουν περιθώρια για την εκπλήρωση των παραπάνω εποικοδομητικών διαδικασιών μάθησης.

Για παράδειγμα, η χρήση των ιστορικών πηγών στο μάθημα της Ιστορίας πραγματοποιείται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βάσει ενός αυστηρού αναλυτικού προγράμματος. Επομένως, «ο ακραία συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολικού συστήματος» (Αβδελά, 1998:10) δεν αφήνει περιθώρια για ευελιξία, ενώ η επεξεργασία ιστορικών πηγών εναπόκειται στην ενασχόληση του διδάσκοντα⁴⁰ όταν δεν τον περιορίζει το εξεταστικό σύστημα ιστορικών γνώσεων και προσανατολισμού το οποίο είναι αναγκασμένος να υπηρετήσει. Διαπιστώνεται η «εν πολλοίς εξακολουθητική κυριαρχία του συντηρητικού, εθνοκεντρικού και βασισμένου στην αποστήθιση μοντέλου διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας –σε επίπεδο σχολικών εγχειριδίων, αναλυτικών προγραμμάτων, νοοτροπιών των μαθητών και των εκπαιδευτικών και διδακτικών πρακτικών» (Κόκκινος & Γατωτής 2008:455). Το στοιχείο αυτό ενδιαφέρει και την παρούσα μελέτη, εφόσον αντικείμενο διερεύνησης είναι η έκφραση της ιστορικής σκέψης των μαθητών σε αντίστοιχο σχολικό περιβάλλον αλλά με βάση την ουσιαστική μελέτη και ερμηνεία υλικών καταλοίπων ως ιστορικών μαρτυριών, σύμφωνα με την σύγχρονη «επιστημονική προσέγγιση» της ιστορικής εκπαίδευσης. Όπως αναφέρει η Νάκου (2000γ):

Για να λειτουργήσει το μάθημα απαιτείται μια ευέλικτη εκπαιδευτική νοοτροπία, που θα αποδέχεται τις αρχές της σύγχρονης επιστήμης της Ιστορίας και θα επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στην προάσπιση του δικαιώματος όλων για ουσιαστική μάθηση, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες που διαφοροποιούν τους μαθητές και το ευρύτερο σχολικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον τους (Νάκου, 2000γ:21).

Ωστόσο, η «ευέλικτη εκπαιδευτική νοοτροπία» συνδέεται και με το ίδιο το φυσικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού χώρου, την «υλική ποιότητά» του, όπως ήδη αναφέραμε στην αρχή της Ενότητας αυτής. Στη συνέχεια θα εξετάσουμε πώς το σχολείο, ως φυσικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο εκφράζεται η κοινωνική και ατομική διάσταση της μάθησης, επιδρά κατά τη διαδικασία μελέτης των υλικών καταλοίπων στο μάθημα της Ιστορίας.

³⁹ Σύμφωνα με τον Μαυροσκούφη (1997:15) «προκύπτει με τον τρόπο αυτό, η διαμόρφωση της λεγόμενης 'επίσημης Ιστορίας' με την οποία επιδιώκεται η διαπαιδαγώγηση των νέων σύμφωνα με τα δεδομένα πρότυπα και την κρατούσα ιδεολογία, άξονες ιδιαίτερα σημαντικούς για τη συγκρότηση των συλλογικών αξιών».

⁴⁰ Στο σημείο αυτό να επισημάνουμε ότι παρόμοια κατάσταση συμβαίνει και σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα (βλ. Harnett, 2000:10).

➤ *Το σχολείο ως φυσικό πλαίσιο*

Ο Γερμανός υποστηρίζει την πολυδύναμη ποιότητα του εκπαιδευτικού χώρου (υλική, ψυχολογική, κοινωνική) η οποία συνδέεται με την έννοια της παιδαγωγικής αξιοποίησής του, εφόσον μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο μαθητής μαθαίνει, αποκτά εμπειρίες, δημιουργεί νοητικές αναπαραστάσεις (Γερμανός, 1999:265. 2006α:45). Τη σημασία του χώρου στη μάθηση και την ανάπτυξη επισημαίνουν διάφοροι ερευνητές με σημαντικότερους τους:

[...] Bruner, που τόνισε ότι η μάθηση εξελίσσεται με τη διαμεσολάβηση των αναπαραστάσεων χώρου, οι Srenger, Blades και Morsley που συνέδεσαν τη γνωστική ανάπτυξη με την κατανόηση του χώρου, η οποία οργανώνεται με βάση τόσο τις εμπειρίες στο χώρο, όσο και τις αναπαραστάσεις και τους Weinstein και David που διερεύνησαν τη σχέση ανάμεσα στο χτισμένο χώρο και τη διαδικασία συνολικής ανάπτυξης του παιδιού. Στο πλαίσιο αυτό, αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα ο πλούτος και η πολυπλοκότητα των ερεθισμάτων, καθώς και η πολλαπλότητα των δυνατοτήτων για ανάπτυξη δραστηριοτήτων που προσφέρει ο χώρος στο παιδί (Γερμανός, 2006β:40).

Ειδικότερα, το σχολείο ως χώρος γίνεται «τόπος μάθησης» μέσα από αντιληπτικά ερεθίσματα που προσφέρουν τα συστατικά μέρη του χώρου συμπεριλαμβανομένων και των υλικών του στοιχείων, άβιων και έμβιων (Γερμανός, 2010:291).

Βέβαια, η εμπειρία του εκπαιδευτικού χώρου δεν περιορίζεται μόνο στην ύλη και την αλληλεπίδρασή της με το σώμα του μαθητή αλλά και στην όλη διαμόρφωσή του χώρου, καθώς αυτή η διαμόρφωση συνεπάγεται και αντίστοιχες δραστηριότητες που μπορούν να αναπτυχθούν σε σχέση με τη διδακτική πράξη (Γερμανός, 2010:291). Το φυσικό πλαίσιο του σχολικού χώρου για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει πολλούς περιορισμούς διότι, όπως αναφέρει ο Γερμανός, στο σχεδιασμό τους «ακολουθείται ένα ενιαίο πρότυπο χώρου, που έχει τις ρίζες του στα τέλη του 19^{ου} αιώνα και θεσμοθετήθηκε για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες της νέας -για την εποχή εκείνη- μεθόδου διδασκαλίας, της συνδιδασκτικής μεθόδου που εφαρμόστηκε επίσημα το 1880» (Γερμανός, 2005:89-90, 2006β:301-328, 2010:288), αλλά και των δασκαλοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας που ισχύουν έως σήμερα. Σύμφωνα με τον Μπίκο (2004):

Δυστυχώς είναι γνωστό ότι στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, εκτός εξαιρέσεων, η οργάνωση του σχολικού χώρου θυμίζει περισσότερο στρατόπεδα ή σωφρονιστικά ιδρύματα. Σπάνια ο κτισμένος χώρος του σχολείου ανταποκρίνεται σε κριτήρια αισθητικής ή προσφέρει τον απαιτούμενο προσωπικό χώρο. Επιπλέον είναι διαμορφωμένος με τρόπο που ανταποκρίνεται σε εκπαιδευτικές πρακτικές στις οποίες επιβάλλεται η δασκαλοκεντρική και μετωπική επικοινωνία (Ματσαγγούρας 2000, Γερμανός 2002) (Μπίκος, 2004:83).

Κατά την άποψη του Γερμανού, αυτό το πρότυπο του κτιστού χώρου αριθμεί μειονεκτήματα ως προς την «τυποποίηση» της διευθέτησης των αιθουσών, το «χαμηλό βαθμό λειτουργικής πολυπλοκότητάς» τους, τη μη σύζευξη «περιεχομένου μάθησης και πρακτικών των μαθητών» και, τέλος, το ότι δεν λαμβάνονται υπόψη «τα χαρακτηριστικά της ηλικίας των μαθητών» (Γερμανός, 2010:288-289). Οι συνιστώσες αυτές επιφέρουν επιδράσεις στην παιδαγωγική και διδακτική πρακτική, όπως υποδεικνύουν ευρήματα ερευνών (Γερμανός, 2006β: 320-328), με άμεση συνέπεια την τυποποίηση

των σχέσεων/ρόλων μαθητή και εκπαιδευτικού στο σχήμα της δασκαλοκεντρικής προσέγγισης και μειώνοντας τις πιθανότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης, του διαλόγου και της συνεργασίας που απαιτούνται για την ανάπτυξη εποικοδομητικών διαδικασιών μάθησης.

2.5.1.5. Σύνοψη

Στην Ενότητα αυτή διερευνήσαμε την αναπλαισίωση των υλικών καταλοίπων στο σχολικό περιβάλλον και ειδικότερα την αναπλαισίωση με δύο μορφές παρουσίας που μελέτησαν οι μαθητές του δείγματος, την έντυπη και την ψηφιακή απεικόνισή τους. Παρακολουθήσαμε τις παραμέτρους αναπλαισίωσής τους, όπως ως προς τη μορφή, τον χρόνο, τον σκοπό και τον χαρακτήρα αναπλαισίωσης, αλλά και ως προς τον χώρο, και εντοπίσαμε εκφάνσεις των δυνατοτήτων και περιορισμών αυτής της διαδικασίας σε σχέση με την έκφραση της ιστορικής σκέψης των μαθητών.

Ο προσιτός χαρακτήρας των υλικών μαρτυριών ως οπτικών πηγών βοηθά στην εποπτικότητα του μαθήματος της Ιστορίας, προκαλεί ενδιαφέρον και ενεργοποιεί διαδικασίες διερεύνησης μέσα από την επεξεργασία ποικίλων ιστορικών (γραφτών και οπτικών) πηγών σε συνδυασμό με το επίσημο ιστορικό αφήγημα, θέτει σε κίνηση διαδικασίες ιστορικής σκέψης στη βάση της συνειδητοποίησης των πολλαπλών χρονικοτήτων που υπονοούν ως αναπλαισιωμένες πηγές, όπως και την κριτική τους επισκόπηση ως πρωτογενών και δευτερογενών πηγών. Ωστόσο, ο χαρακτήρας αλλά και ο σκοπός ενσωμάτωσης των αναπλαισιωμένων υλικών καταλοίπων ως ιστορικών πηγών στο σχολικό εγχειρίδιο (έντυπο και ψηφιακό) με γνώμονα την αποδεικτικότητα για το επίσημο ιστορικό αφήγημα, όπως υποδεικνύουν έρευνες στα σχολικά εγχειρίδια, μας οδηγούν στην υπόθεση ότι η χρήση των υλικών καταλοίπων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν προσφέρεται για την ερμηνεία τους ως ιστορικών μαρτυριών και την έκφραση ιστορικής σκέψης.

Επιπρόσθετα, βάσει των προηγούμενων απόψεων για το σχολικό περιβάλλον ως περιβάλλον μάθησης και σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης, συμπεραίνουμε ότι, αν και υπάρχει πλούσιο θεωρητικό υπόβαθρο, δεν υφίστανται στην πράξη διερευνητικές/επιστημονικές και εποικοδομητικές διαδικασίες μάθησης (κοινωνική αλληλεπίδραση, διάλογος και συνεργασία) στο πλαίσιο της σχολικής ιστορίας, εφόσον οι στόχοι μάθησης (αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια), καθώς και το φυσικό πλαίσιο (κτιστός χώρος) δεν ευνοούν αυτές τις διαδικασίες.

Στη συνέχεια και στην επόμενη Ενότητα θα διερευνήσουμε την έκφραση ιστορικής σκέψης στο μουσειακό χώρο και πιο συγκεκριμένα τις παραμέτρους που την προσδιορίζουν με βάση την αναπλαισίωση των υλικών καταλοίπων, ως φυσικών μουσειακών αντικειμένων, καθώς και το μουσειακό περιβάλλον ως εκπαιδευτικό περιβάλλον.

2.5.2. Δυνατότητες και περιορισμοί ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με την αναπλαισίωση των υλικών καταλοίπων του παρελθόντος στο μουσείο

Μία από τις συνθήκες διερεύνησης του παρελθόντος από τους μαθητές που αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της χρήσης υλικών καταλοίπων του παρελθόντος ως φυσικών αντικειμένων σε μουσειακό περιβάλλον. Όπως ήδη αναφέραμε (Ενότητα 2.5.), βασικές παράμετροι της αναπλαισίωσης υλικών καταλοίπων από το αρχικό τους περιβάλλον είναι ο χώρος, ο χρόνος, η μορφή τους (Νάκου, 2001:19), καθώς και ο σκοπός και ο χαρακτήρας αναπλαισίωσής τους στο νέο περιβάλλον.

Η αναπλαισίωση των υλικών καταλοίπων στο μουσειακό χώρο μέσω των μουσειακών εκθέσεων γνωρίζει πολλές εκφάνσεις τόσο ως προς τη μορφή όσο και ως προς τον χρόνο/χώρο, ενώ η έκθεσή τους είναι το τελικό προϊόν (Husbands, 1992:1). Συγκεκριμένα, οι μουσειακές εκθέσεις, χαρακτηριστικό του «δημόσιου χαρακτήρα των μουσείων» (Husbands, 1992:1), διαπραγματεύονται την αναπλαισίωση των υλικών καταλοίπων ως προς αυτές τις παραμέτρους τις οποίες θα εξετάσουμε στη συνέχεια σε σχέση με την έκφραση ιστορικής σκέψης.

Στην ενότητα αυτή αρχικά θα αναφερθούμε στο πώς αναπλαισιώνονται τα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος ως φυσικά αντικείμενα στον μουσειακό χώρο ως προς τη μορφή (Υποενότητα 2.5.2.1.), ως προς τον χρόνο (Υποενότητα 2.5.2.2.), το χαρακτήρα και τον σκοπό αναπλαισίωσης (Υποενότητα 2.5.2.3.), και τέλος ως προς τον χώρο, ως μαθησιακό και φυσικό περιβάλλον σε σχέση με τις δυνατότητες και τους περιορισμούς που επιφέρει μια τέτοια αναπλαισίωση (Υποενότητα 2.5.2.4.).

2.5.2.1. Αναπλαισίωση υλικών καταλοίπων του παρελθόντος στο μουσείο ως προς τη μορφή παρουσίασης

Ως προς τη μορφή αναπλαισίωσης των υλικών καταλοίπων του παρελθόντος στο μουσειακό περιβάλλον, τα υλικά κατάλοιπα παρουσιάζονται κυρίως ως φυσικά αντικείμενα. Οι υλικές ιδιότητες των αντικειμένων, το σχήμα, η φυσικότητα, η αίσθηση, η υφή και το χρώμα τους προβάλλουν στοιχεία για το πώς ζούσαν οι άνθρωποι εκείνη την περίοδο (Μπούνια & Νικονάκου, 2008:80,84). Τα υλικά κατάλοιπα, ως φυσικά αντικείμενα, αποκαλύπτουν τις «ορατές και απτές πλευρές» του παρελθόντος εμπλουτίζοντας τη φαντασία των μαθητών που τα μελετούν (Νάκου, 2001:64) στοιχείο που, όπως υποστηρίζει ο Lee (1984), θεωρείται απαραίτητο για την κατανόηση της Ιστορίας.

Ο Stone (2004:2) υπογραμμίζει ότι τα υλικά κατάλοιπα ως φυσικά αντικείμενα αποτελούν μια «πιο ενδιαφέρουσα σύνδεση με το παρελθόν από ό,τι το μάθημα της Ιστορίας που περιστρέφεται γύρω από την μελέτη των [γραφτών] πηγών». Σε αυτό συμφωνεί και η Νάκου (2001:65) τονίζοντας το «άμεσο μήνυμα των αντικειμένων σε αντίθεση με το έμμεσο μήνυμα (τουλάχιστον σε πρώτο επίπεδο) πολλών γραπτών κειμένων». Επιπρόσθετα, και όπως υποστηρίζει η Pearce (2002:36), «η υλικότητα των

αντικειμένων και η ενσώματη θεμελίωσή τους στο χώρο και τον χρόνο, τους προσδίδει κάποια ειδικά χαρακτηριστικά [...] την κοινωνική τους ζωή, την ισχύ της υλικής επιβιώσής τους, που τους προσδίδει μια μοναδική σχέση με τα γεγονότα του παρελθόντος». Στο χώρο της ιστορικής εκπαίδευσης υπάρχει η άποψη ότι οι νέοι άνθρωποι έρχονται καθημερινά σε επαφή με τον υλικό πολιτισμό γι' αυτό και υπάρχει μια οικειότητα αντίστοιχη με τον υλικό πολιτισμό του παρελθόντος, σύμφωνα με απόψεις που έρχονται από τον χώρο της Ιστορίας (Barton, 2002:177. Barton & Levstik, 1996:442. Levstik & Barton, 2008γ:141-143), στοιχείο που βοηθά και την αναδόμηση του παρελθόντος και την έκφραση ιστορικής σκέψης για αυτό. Το στοιχείο αυτό ενδιαφέρει την παρούσα μελέτη εφόσον σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της ιστορικής σκέψης μαθητών σε σχέση και με τη μελέτη υλικών καταλοίπων του παρελθόντος ως φυσικών υλικών αντικειμένων σε μουσειακούς χώρους.

Εντός του μουσείου και μέσω των μουσειακών εκθέσεων τα υλικά κατάλοιπα λαμβάνουν ποικίλες αναπλαισιώσεις. Εκτίθενται σαν «ερείπια», «τέχνη και θησαυρός», χρησιμοποιούνται ως «αναπαράσταση» για να εικονογραφούν ιστορικές αφηγήσεις (Pearce, 2002:271) ή ακόμη ενσωματώνονται σε πολυαισθητηριακά και κειμενικά μέσα περιλαμβάνοντας εικόνες, τεκμήρια και προφορικές αφηγήσεις (Watson, 2010: 204-223). Ο εκθεσιακός εξοπλισμός και το πληροφοριακό υλικό, όπως λεζάντες, προθήκες και έντυπα, διαφοροποιούνται σε κάθε έκθεση σηματοδοτώντας και μία νέα αφήγηση για το υλικό κατάλοιπο (Μπούνια, 2006:154). Κάθε επανατοποθέτηση με τη βοήθεια μέσων, όπως προθήκες και κείμενα, για παράδειγμα «λεζάντες και πίνακες πληροφοριών και σύστημα ακουστικής ξενάγησης, καθώς και με όλα τα παρελκόμενα του μάρκετινγκ και της διαφήμισης, συμπεριλαμβανομένου, φυσικά, και του πανταχού παρόντος καταλόγου της έκθεσης» (Vergo, 1999:51), διαφοροποιεί αντίστοιχα τα νοήματα των υλικών καταλοίπων. Σύμφωνα με τους Falk και Dierking (1997:14), μέσω των μουσειακών εκθέσεων δημιουργούνται πλούσια και πολυαισθητηριακά περιβάλλοντα που προκαλούν ανάκληση και δημιουργία νέων εμπειριών, εφόσον υποκινούνται αισθήσεις δεδομένου ότι ο επισκέπτης «κατανοεί οπτικά, προφορικά και μέσω όσφρησης και αφής πώς κάποιο αντικείμενο μοιάζει». Γίνεται λοιπόν σαφές, ότι η ιστορική σκέψη εμπλέκεται εδώ και με βιωματικά στοιχεία που προκύπτουν από την υλικότητα των αντικειμένων καθώς όπως αναφέρει η Νάκου (2001):

[...] το ότι μπορούμε να δούμε και να 'αγγίξουμε' τα αντικείμενα που οι άνθρωποι του παρελθόντος ή άλλων τόπων είχαν επινοήσει, κατασκευάσει, χρησιμοποιήσει και αγγίζει, έχει σημαντικές επιπτώσεις για τη βιωματική προσέγγιση της πραγματικότητας του παρελθόντος ή των 'άλλων'. Με αυτόν τον τρόπο, τα αντικείμενα δεν μας πείθουν μόνο για την πραγματικότητα του παρελθόντος ή των 'άλλων', αλλά προωθούν και εμπνέουν τη σκέψη μας (Νάκου, 2001:64).

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω απόψεις, ως προς την αναπλαισίωση των υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων στο πλαίσιο του μουσείου, συμπεραίνουμε ότι αναπτύσσουν την ιστορική φαντασία και την ιστορική ενσυναίσθηση στους μαθητές, παράμετροι που βοηθούν στην έκφραση ιστορικής σκέψης, καθώς συμβάλλουν στην βιωματική διερεύνηση του παρελθόντος υποκινώντας τις αισθήσεις και όλους τους δυνατούς τρόπους επικοινωνίας και αναδόμησης του παρελθόντος.

2.5.2.2. Αναπλαισίωση υλικών καταλοίπων του παρελθόντος στο μουσείο ως προς τον χρόνο

Ως προς την έννοια του χρόνου αναπλαισίωσης των υλικών καταλοίπων του παρελθόντος στο παρόν στο μουσειακό περιβάλλον και σύμφωνα με την Pearce (2002:287-288):

Ο πραγματικός χρόνος από τον οποίο προέρχονται τα αντικείμενα δεν υπάρχει πια. Ολόκληρα κομμάτια χρόνου αίρονται από τα συμφραζόμενά τους και προσφέρονται ως εμπορεύματα. Δεν αποκομίζουμε, λοιπόν, εμπειρία του παρελθόντος, μα μια αλληλουχία άχρονων μύθων, αποκομμένων από το παρελθόν. Κι αυτό γιατί το παρελθόν δεν μπορούμε να το γνωρίζουμε, έχει χαθεί για πάντα. Στις μουσειακές εκθέσεις, τα υλικά του ίχνη αναπαρίστανται με τη μορφή εικόνων που έχουν νόημα μόνο στο παρόν και που η αυθεντική, η εγγενής τους σχέση με το παρελθόν, αξιοποιείται μόνον για να πιστοποιήσει ένα στόχο σημερινό (Pearce, 2002:287-288).

Επομένως, η κατανόηση της πολλαπλής χρονικότητας που εμπεριέχουν τα υλικά κατάλοιπα στο ταξίδι τους από το αρχικό περιβάλλον στο παρόν είναι μία πρώτη βασική παράμετρος που κατανοούμε από την αναπλαισίωσή τους στο μουσειακό περιβάλλον⁴¹.

Είναι πάντα όμως κατανοητό και ειδικά από τους μαθητές ότι η αναπλαισίωση των υλικών καταλοίπων παραπέμπει στην έννοια των πολλαπλών χρονικοτήτων; Και αν ναι, ποια έννοια έχει και πώς μπορεί να συνδράμει στην καλλιέργεια ιστορικά σκεπτόμενων υποκειμένων;

Στο μουσείο τα υλικά κατάλοιπα επιφορτίζονται με την έννοια του πραγματικού, την «αύρα του αυθεντικού» για το παρελθόν (Pearce, 2002:46) και την έννοια της αμεσότητας με αυτό, αυξάνοντας τη σημαντικότητά τους ως ιστορικών μαρτυριών. Η υλικότητά των μουσειακών αντικειμένων, το στοιχείο ότι είναι ανθεκτικά στον χρόνο «ως ορατές και απτές μαρτυρίες για τη ζωή των ανθρώπων άλλοτε ή αλλού», σύμφωνα με την Νάκου (2001:64), αποτελεί μαρτυρία για την ανθρώπινη δράση στο παρελθόν. Ο Hein (2000:70) υποστηρίζει ότι αυτή η αντίληψη συνδέεται με την ιδέα ότι «η αληθινή φύση των πραγμάτων βρίσκεται πίσω σε έναν κόσμο απόλυτης και χωρίς αλλαγές πραγματικότητας». Ωστόσο, σύμφωνα με την Νάκου (2001), τα ιστορικά νοήματα των αντικειμένων «...απορρέουν απ' όλη την πορεία της συνεχούς αναπλαισίωσής τους, γι' αυτό και οι ιστορικές αξίες των αντικειμένων δεν αποτυπώνονται μόνο στην εξωτερική μορφή τους, αλλά και σε εσωτερικά ίχνη που έχει εγχαράξει κάτω από την επιφανειακή όψη τους η συνολική πορεία τους μέσα στον χρόνο» (Νάκου, 2001:55-56). Επομένως, η σχέση της υλικότητας και της πολλαπλής ερμηνείας της στο χωροχρόνο είναι πολύ ουσιαστική παράμετρος για την κατανόηση της κοινωνίας και της ανθρώπινης δράσης στο παρελθόν η οποία ωστόσο αναπλαισιώνεται συνεχώς στο παρόν και στις δικές του αξίες και προβληματισμούς.

Ως φυσικά αντικείμενα, τα υλικά κατάλοιπα εκτός από την υλικότητα και την εποπτικότητα χαρακτηρίζονται και για την αυθεντικότητά⁴² τους. Τα αυθεντικά αντικείμενα αποτελούν απτές

⁴¹ Σύμφωνα με τον Λιάκο (1999:14), «[...] η κεντρική διαδικασία της κατασκευής του μουσειακού αντικειμένου ή του ιστορικού γεγονότος είναι το πηγαίνελα ανάμεσα στο παρόν και το παρελθόν, ανάμεσα στην οικειότητα και την αποξένωση. Το παρελθόν δηλαδή γίνεται ως μια αλλότρια εμπειρία και η ανασημασιοδότηση του συνίσταται στο να γίνει οικείο με τη δική μας εμπειρία. Αλλοτριότητα και οικειότητα αποτελούν τις δύο όψεις της ιστορικής σημείωσης».

αποδείξεις του παρελθόντος (Νάκου 2001:240) με πολλές προεκτάσεις στην διαδικασία της μάθησης μέσω των αισθήσεων (Μπούνια & Νικονάνου 2008:78-80. Νικονάνου, 2010: 78-80). Για παράδειγμα, και σύμφωνα με τις Μπούνια & Νικονάνου (2008 : 81), «η αυθεντικότητα των αντικειμένων είναι η βάση για τη δημιουργία στο σύγχρονο άνθρωπο της υποκειμενικής γνώσης, της αντίληψης ότι έχει την εμπειρία επαφής με το παρελθόν, μια εμπειρία που παραμένει άμεση και αληθινή, παρ' ότι σαφώς είναι ημιτελής». Επομένως, η αυθεντικότητα συνδέεται με τις πολλαπλές ερμηνείες που δύνανται να προκαλέσει η ευρύτητα που χαρακτηρίζει τα μουσειακά αντικείμενα.

Σύμφωνα με τους Hodder & Hutson (2010:196), «τα αρχαιολογικά δεδομένα, με τη μοναδική τους πρόσβαση στη μακρά διάρκεια, μπορούν να συνεισφέρουν σε πολλές σύγχρονες συζητήσεις που αφορούν την κοινωνία και την κοινωνική μεταβολή». Και αυτό γιατί μία ακόμη δυνατότητα των υλικών καταλοίπων είναι ότι «συνδέονται και με την καθημερινή ζωή στο παρελθόν και το παρόν και έτσι λειτουργούν ως μαρτυρίες για τη ζωή διαφόρων κοινωνικών ομάδων» (Νάκου, 2001:64). Αξιοσημείωτο είναι, ότι θεωρητικοί στον χώρο της αρχαιολογίας εκλαμβάνουν τον υλικό πολιτισμό ως απόδειξη μιας σχέσης, όπου ναι μεν το αντικείμενο αντικατοπτρίζει την κοινωνία στην οποία δημιουργήθηκε, αλλά κυρίως σε σχέση με τη διαμόρφωση και τη δόμηση των κοινωνικών πρακτικών (Shanks & Tittley 1987:85. Hodder & Hutson, 2010:47-49). Όπως υποστηρίζουν οι Shanks & Tittley, «τα αντικείμενα συνδέονται με δομικές σχέσεις υπογραμμίζοντας τη φυσική τους παρουσία, διαμορφώνοντας ένα δίκτυο αλληλοαναφορών» (Shanks & Tittley 1987:114). Ειδικότερα, το στοιχείο της υλικότητας των καταλοίπων, «όχι μόνο αντανakλά την ανθρώπινη παρουσία αλλά κατευθύνει και διαμορφώνει την ανθρώπινη συμπεριφορά» (Isayev, 2006:603-604 όπως παρατίθεται στο Κασβίκης, 2007:158). Σύμφωνα με τους Hodder & Hutson (2010:47), «ο υλικός πολιτισμός δεν υπάρχει απλά. Έχει δημιουργηθεί από κάποιον. Έχει παραχθεί για να κάνει κάτι. Έτσι δεν αντανakλά παθητικά την κοινωνία -μάλλον, δημιουργεί την κοινωνία μέσω των πράξεων των κοινωνικά ενεργών υποκειμένων». Επομένως, ο υλικός πολιτισμός εμπεριέχει έναν «ενεργό χαρακτήρα» (agency), εφόσον «ο υλικός πολιτισμός δεν είναι παθητικό υποπροϊόν της ανθρώπινης δραστηριότητας, αλλά αποτέλεσμα της ενεργού συμμετοχής των μελών της κοινωνίας, και διατρέχει τις διαφορετικές όψεις της...» (Κωτσάκης, 2008:50).

Γίνεται λοιπόν σαφές, ότι η έκφραση ιστορικής σκέψης με βάση την ερμηνεία υλικών καταλοίπων ως ιστορικών μαρτυριών είναι πιθανό όχι μόνο να αναδομεί το παρελθόν των ανθρώπινων κοινωνιών, αλλά ότι μπορεί να λειτουργεί ως πολλαπλή ερμηνεία στο παρόν, μια ερμηνεία που εμπεριέχει διαφορετικές οπτικές ως προς την έννοια της κοινωνικής αλλαγής στον χρόνο, των αιτιών και των συνεπειών που χαρακτηρίζουν τέτοιες κοινωνικές αλλαγές και διαφοροποιήσεις μεταξύ παρελθόντος και παρόντος.

⁴² Σύμφωνα με τους Gelman & Frazier, (2012:82) «αυθεντικά είναι τα αντικείμενα που είχαν άμεση συμμετοχή σε μια σημαντική εμπειρία του παρελθόντος».

2.5.2.3. Χαρακτήρας και σκοπός αναπλαισίωσης των υλικών καταλοίπων του παρελθόντος στο μουσειακό περιβάλλον

Η έκθεση των υλικών καταλοίπων «ως κατασκευασμένη πραγματικότητα» παίζει έναν πολύ σημαντικό ρόλο, τόσο στην ανάγνωση όσο και στην ερμηνεία των καταλοίπων από τους επισκέπτες (Νικονάνου, 2006:166). Σύμφωνα με τις Μούλιου & Μπούνια (1999):

Ο επισκέπτης της έκθεσης που κοιτά ένα αντικείμενο από έναν άλλο πολιτισμό βρίσκεται σε μια πολύπλοκη θέση. Στη διαδικασία αυτή αναμειγνύονται τρεις πολιτιστικοί όροι. Πρώτον, υπάρχουν οι ιδέες, οι αξίες και οι σκοποί του πολιτισμού από τον οποίο τα αντικείμενα προέρχονται. Δεύτερον, υπάρχουν οι ιδέες, οι αξίες και οι χρήσεις αυτών που οργανώνουν τις εκθέσεις. Αυτές πιθανότατα βαρύνονται με θεωρία και επηρεάζονται από πολιτισμικές συλλήψεις τις οποίες ο επισκέπτης δεν κατέχει αναγκαστικά και δεν μοιράζεται αναγκαία. Τρίτον, υπάρχει ο επισκέπτης με τη δική του προσωπική 'αποσκευή' ιδεών αξιών, και με πολύ συγκεκριμένες ανάγκες και στόχους. Οι εκθέσεις, επομένως, οργανώνονται αναπόφευκτα στη βάση της συνάντησης των παραπάνω δεδομένων. Οι πιο ισχυροί παράγοντες σ' αυτή τη δημιουργία δεν είναι ούτε οι παραγωγοί αντικειμένων ούτε το κοινό αλλά οι δημιουργοί των εκθέσεων, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να μεσολαβούν ανάμεσα στα μέρη που δεν θα έρθουν ποτέ σε πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία (δημιουργοί αντικειμένων, επισκέπτες μουσείων) (Μούλιου & Μπούνια, 1999:55-56).

Ειδικά ο τρόπος και ο χαρακτήρας αναπλαισίωσης και οργάνωσης μιας έκθεσης συνδέεται με την πολιτική και την ιδεολογία του μουσείου (Μούλιου & Μπούνια, 1999:56). Επομένως, η διερεύνηση των παραμέτρων μιας μουσειακής έκθεσης από πλευράς οργάνωσης ενδιαφέρει την παρούσα μελέτη, εφόσον η έκφραση ιστορικής σκέψης για το παρελθόν με βάση τη μελέτη των μουσειακών υλικών καταλοίπων από τους μαθητές του δείγματος μπορεί να επηρεάζεται από αυτές έστω και αν οι μαθητές στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας δεν μελέτησαν συλλογές αντικειμένων αλλά μεμονωμένα αντικείμενα.

Όπως υποστηρίζει η Pearce (2002:203), ο υλικός πολιτισμός μετατρέπεται από τη διαδικασία συλλογής και έκθεσής του σε ένα μουσειακό χώρο σε έκθεμα. Χωρίς αυτή τη διαδικασία, υποστηρίζει ο Shanks (1992:138), τα αντικείμενα θα έμεναν στο επίπεδο της «μη νοηματοδότησης», της χωρίς νόημα αναπλαισίωσης. Η μουσειακή θεωρία και πρακτική, κάτω από την επίδραση επιστημονικών κλάδων και θεωριών που εμπλέκονται στη μουσειακή αναπαράσταση, συνθέτουν τις εκφάνσεις αναπλαισίωσης των υλικών καταλοίπων στον μουσειακό χώρο (Vergo, 1999:51. Μούλιου & Μπούνια, 1999:55). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η εκθεσιακή λογική και πρακτική αποτελούν σημαντικό παράγοντα για τη νοηματοδότηση των υλικών καταλοίπων⁴³.

Ειδικότερα, οι εκθέσεις, σύμφωνα με τις οποίες αναπλαισιώνονται τα υλικά κατάλοιπα στο μουσειακό χώρο, μπορούν να κατανοηθούν σε σχέση με την ανάλυση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών τους που

⁴³ Και αυτό, γιατί όπως επισημαίνει ο Vergo (1999:51) «[...] η επιλογή, διαρρύθμιση, ο συσχετισμός εκθεμάτων δεν είναι αντικειμενική επιστήμη, αλλά μάλλον αυτό που κάποιος συγγραφέας αποκάλεσε «ρητορική πράξη πειθούς», μια πράξη που η φύση της καθορίζεται, είτε απερίφραστα είτε σιωπηρά, από το θέμα ή το σκοπό της έκθεσης [...] ο τρόπος με τον οποίον εκτίθενται είναι στενά συνδεδεμένος με ρητορικούς ή διδακτικούς στόχους, στο μέτρο που τα ίδια αντικείμενα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να διηγηθούν τελείως διαφορετικές ιστορίες, αναλόγως της χρήσης στην οποία υπόκεινται και των πλαισίων που δημιουργούνται γι' αυτά».

νοηματοδοτούν την επανατοποθέτηση τους από το αρχικό τους περιβάλλον στο νέο επικοινωνιακό πλαίσιο του μουσείου. Ενδεικτικές παράμετροι της εκθεσιακής πρακτικής και, κατά συνέπεια, κάθε νέας αναπλαισίωσης σε μουσειακό περιβάλλον αφορούν «την ιστορία, την προέλευση, το υλικό κατασκευής, τη θέση στο περιβάλλον, την πολιτιστική σημασία και ερμηνεία» (Pearce, 1986, όπως παρατίθεται στο Γκαζή, 1999:48). Σύμφωνα με την Νάκου (2001):

Τα μουσεία διαθέτουν πολλές μεθόδους παρουσίασης των αντικειμένων, που ποικίλλουν από τις πλέον αφηρημένες έως τις πλέον ρεαλιστικές, από τις πλέον παθητικές έως τις πλέον διαδραστικές που προϋποθέτουν την ενεργό συμμετοχή του κοινού. Ωστόσο, κάθε εκθεσιακό μέσο και μέθοδος διαμορφώνει ένα τεχνητό μη αυθεντικό πλαίσιο για αντίστοιχες ερμηνείες, γι' αυτό και η επιλογή μέσων και μεθόδων παρουσίασης των αντικειμένων έχει επιπτώσεις στη διαμόρφωση της σημασίας τους, της ιστορίας που αφηγούνται και της γνώσης που παράγουν (Νάκου, 2001:166).

Ειδικά, οι δημιουργοί των εκθέσεων λειτουργούν ως διαμεσολαβητές στην επικοινωνία του αρχικού και του νέου αναπλαισιωμένου/ εκθεσιακού περιβάλλοντος (Μούλιου & Μπούνια, 1999:56). Η Kavanagh (1996:5), υποστηρίζει ότι οι ιστορικοί που βοηθούν στις εκθέσεις των μουσείων «έχουν τον πιο σημαντικό ρόλο από όλους τους ιστορικούς εφόσον έχουν να επιλέξουν από μια τεράστια ποικιλία τεκμηρίων για να πουν την ιστορία τους». Και αυτό γιατί τα μουσεία είναι συλλεκτικά και λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με το τι θα εκθέσουν και τι δεν θα εκθέσουν και ειδικότερα ποια γενικά και ειδικά θέματα, τίτλους και μηνύματα θα προσπαθήσουν να προβάλουν (Pearce, 2002:195-198). Επομένως, τα υλικά κατάλοιπα στο μουσειακό χώρο αναπλαισιώνονται με βάση τις «αντιλήψεις» των ανθρώπων που δημιουργούν τις εκθέσεις είτε άμεσα με την επιλογή τους ως αντικείμενα έκθεσης είτε έμμεσα με άλλες παραμέτρους που αφορούν τα μέσα, τον τρόπο αλλά και τον χώρο παρουσίασης τους (Μούλιου & Μπούνια, 1999:55-56) σε μια προσπάθεια αναδόμησης του παρελθόντος (Husbands, 1992:1)⁴⁴.

Σύμφωνα με τον Husbands (1992:1), «τα μουσεία και τα μουσειακά αντικείμενα δεν είναι ουδέτερα και δεν εκτίθενται ουδέτερα», εφόσον εκτίθενται στο μουσειακό περιβάλλον μέσω εκθεσιακών πρακτικών συστήνοντας αναπαραστάσεις του παρελθόντος, χρονικές, θεματολογικές, ειδολογικές κλπ. οι οποίες ενέχουν πολλά επίπεδα διαπραγμάτευσης (Πασχαλίδης, 2001:212-214) στο πλαίσιο μιας «κειμενικής προσέγγισης» του υλικού πολιτισμού (Mason, 2012:62). Επίσης, ενδέχεται «η επιλογή των αντικειμένων [να] υπακούει σε κοινωνικά, πολιτισμικά και πολιτικά κριτήρια» (Νάκου, 2001:154). Επιπρόσθετα, τα μουσεία μπορεί να «παρουσιάζουν το περιεχόμενό τους σύμφωνα με τις κυρίαρχες μονοδιάστατες αντιλήψεις για το έθνος και την κοινωνία» (Νάκου, 2001:155) επηρεάζοντας με αυτό τον τρόπο τις απόψεις του κοινού τους και επιβάλλοντας έμμεσα ιδεολογικά πρότυπα⁴⁵. Ακόμα και η «παρουσίαση των μουσειακών αντικειμένων ως αντικειμενικών δεδομένων» στη βάση της αυθεντικότητάς τους, αποτελεί στοιχείο που δεν καλλιεργεί τις διαδικασίες κριτικής σκέψης που θα

⁴⁴ Σύμφωνα με την Pearce (2002:170), «Καλή διδακτική άσκηση θα ήταν να παίρναμε την οποιαδήποτε συλλογή ή ομάδα αλληλοσχετιζόμενων μουσειακών αντικειμένων και να ρωτούσαμε, όχι: 'τι είν'αυτά;' και 'τι μπορεί να μας πει αυτό;' τα συνήθη, δηλαδή ερωτήματα, αλλά μάλλον: 'πώς και με ποιο τρόπο συγκροτήθηκε η συλλογή;' ποιος τη συγκρότησε;' και 'γιατί επιλέχθηκαν αυτά τα αντικείμενα;».

⁴⁵ Τα ηθικά πρότυπα της καλής κοινωνίας, όπως αναφέρει ο Bennett (1995:17-25).

έπρεπε να υποστηρίξει το εκπαιδευτικό περιβάλλον του μουσείου (Μούλιου & Μπούνια, 1999:56), εφόσον η άποψη ότι το μουσείο εκθέτει «αυθεντικά αντικείμενα» του παρελθόντος οδηγεί τον επισκέπτη πολλές φορές σε μια συγκεκριμένη οπτική αναδόμησης του παρελθόντος, η οποία συνήθως «παραπλανά» (Νάκου, 2001:158) ως προς το ποιες ιστορικές πλευρές παρουσιάζονται και ποιες αποκρύπτονται. Σύμφωνα με τις Μούλιου & Μπούνια (1999:56), «οι εκθέσεις εμπλέκονται με την πολιτική και την ιδεολογία του μουσείου» και μάλιστα σε όλες τις εκφάνσεις του μουσειακού φαινομένου. Για παράδειγμα, οι επικαλύψεις ιδεολογιών είναι υποβόσκουσες στο χαρακτήρα του κτιρίου, των συλλογών του, της έκθεσης των αντικειμένων του, των αφισών που χρησιμοποιεί για να προβάλλει τα προγράμματα του κλπ. (Pearce, 2002:330-349).

Στην παρούσα έρευνα ελήφθη υπόψη η επίδραση του μουσειακού εκθεσιακού περιβάλλοντος, ωστόσο η έρευνα επικεντρώθηκε στη διερεύνηση της σκέψης των μαθητών με βάση την ερμηνεία ειδικά επιλεγμένων (μουσειακών) υλικών καταλοίπων ως ιστορικών μαρτυριών.

2.5.2.4. Αναπλαισίωση υλικών καταλοίπων του παρελθόντος στο μουσείο ως προς τον χώρο

Ως προς την αναπλαισίωσή τους στον μουσειακό χώρο τα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος που διασώζονται στο παρόν, συλλέγονται με κάποια σκοπιμότητα του μουσείου και αποθηκεύονται, μελετώνται, επιλέγονται και εκτίθενται ως υλικές μαρτυρίες για το παρελθόν (Pearce, 1999:48). Η αναπλαισίωση των αντικειμένων σε αντίστοιχους χώρους υπονοεί και διαφορετικές σημασίες εφόσον «διαφορετικά λειτουργεί ένα αντικείμενο όταν βρίσκεται σε αποθηκευτικό ή εκθεσιακό χώρο, όταν παρουσιάζεται απομονωμένο ή μαζί με άλλα αντικείμενα, κλεισμένο σε μια προθήκη ή ελεύθερο στο χώρο» (Νάκου, 2001:153).

Η μουσειακή έκθεση συνίσταται σε ένα κλειστό χώρο με συγκεκριμένα πλαίσια και όρια (Μπούνια, 2006:154), ο οποίος αποτελεί μέρος της νοηματοδότησης του αντικειμένου. Χώρος και νοήματα είναι συναφή διότι, όπως υποστηρίζει η Νάκου (2001:153), «η σημασία ενός μουσειακού αντικειμένου και τα νοήματα που φέρει συνδέονται με το χώρο μέσα στον οποίο το παρατηρούμε και με αυτή την έννοια η παρουσίασή του στο πλαίσιο μιας περιοδεύουσας έκθεσης, ενός CD ROM ή video, το καθιστά διαφορετικό αντικείμενο από αυτό που ήταν μέσα στο μουσείο». Αναφορικά με τη έκθεση των καταλοίπων στον ευρύτερο χώρο του μουσείου, όπως αναφέρει η Μπούνια (2006:155-6), τα αρχαιολογικά ευρήματα εκτίθενται σε γυάλινες μεμονωμένες προθήκες με λεζάντα και αριθμό καταγραφής και παρουσιάζονται «ως τμήμα αναπαράστασης», ως «αναγνώσιμα», ως «μεταφορά», ως «έργα τέχνης» ενώ σε αντίθεση, αντικείμενα εθνογραφικού χαρακτήρα εκτίθενται ενταγμένα σε μια «σκηνική αναπαράσταση» με σκοπό να υπονοηθεί η αρχική λειτουργία τους και γι' αυτό σε αυτή την περίπτωση παρουσιάζονται ως «συνεκδοχή». Επιπρόσθετα, σημασία έχει και η οργάνωσή των υλικών καταλοίπων ως προς τις μεταξύ τους σχέσεις μέσα στον χώρο γιατί «τα αντικείμενα λειτουργούν

διαφορετικά, αποκτούν διαφορετική σημασία και νοήματα, όταν παρουσιάζονται μόνα τους, απομονωμένα από τα άλλα, ή ενταγμένα από κοινού σε μία εκθεσιακή μονάδα» (Νάκου, 2001:166).

Επομένως, ο ευρύτερος εκθεσιακός χώρος και η διαρρύθμισή του αποτελεί έναν πολύ σημαντικό παράγοντα για τη νοηματοδότησή των υλικών καταλοίπων (Γκαζή, 1999:51). Εξάλλου, «το ζήτημα του χώρου κατέχει ξεχωριστή θέση στη συζήτηση για την εμπειρία της επίσκεψης (Τζώρτζη, 2013:123). Μελέτες που ασχολούνται με τη χωρική μορφολογία της μουσειακής έκθεσης αναφέρουν επιδράσεις στην πρόσληψη του νοήματος και της γνωστικής και κοινωνικής εμπειρίας που παράγεται από την επαφή με τα υλικά κατάλοιπα (Pearce, 2002:199-201. Hillier-Tzortzi, 2006:282-301).

Οι παραπάνω απόψεις φωτίζουν τους πολλαπλούς παράγοντες που μπορεί να επιδρούν στη διαμόρφωση της ιστορικής σκέψης με βάση την ερμηνεία μουσειακών αντικειμένων ως ιστορικών μαρτυριών. Ωστόσο, η αναπλαισίωση των υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων στο μουσειακό περιβάλλον παρέχει δυνατότητες εκπαιδευτικής αξιοποίησης του μουσειακού χώρου για την έκφραση ιστορικής σκέψης (Tynan, 1994:1-3. Marcus, 2008:57), στοιχείο που αξιοποιεί η παρούσα μελέτη.

Ειδικότερα, για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των υλικών καταλοίπων στο μουσειακό περιβάλλον δίνεται έμφαση στην κonstruktivistική προοπτική μάθησης (Hooper-Greenhill, 2000), σύμφωνα με την οποία στο μουσείο η μάθηση με βάση τα υλικά κατάλοιπα οικοδομείται στηριζόμενη στη διαδικασία ενεργού συμμετοχής των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων και ατόμων που τα επισκέπτονται (Hooper-Greenhill, 1991:45. Hein, 1998:34. Russel, 1994:19. Jefferey-Clay, 1998:3,5. Osborne, 1997:8-9). Σήμερα πολλά μουσεία λειτουργούν ως γόνιμοι κοινωνικοί (Gurian, 2007:21), και πολυπολιτισμικοί χώροι μάθησης (Hooper-Greenhill, 1997. 2006). Σύμφωνα με την Hooper-Greenhill (1999):

Τα τελευταία είκοσι χρόνια του 20^{ου} αιώνα, και στο ξεκίνημα του 21^{ου} αιώνα μπορούμε να αναγνωρίσουμε μια κίνηση στην εκπαιδευτική επικοινωνιακή θεωρία, που αποδέχεται ότι οι άνθρωποι δρουν ενεργά για να κατανοήσουν το κοινωνικό τους περιβάλλον, διαμορφώνοντας και εκφράζοντας τις εναλλακτικές απόψεις τους για αυτό, στα πλαίσια μιας κonstruktivistικής επιστημολογίας και ενός πολιτιστικού μοντέλου επικοινωνίας (Hooper-Greenhill, 1999:48-49).

Αντικείμενο διερεύνησης της παρούσας μελέτης είναι η έκφραση ιστορικής σκέψης από μαθητές που σε μουσειακούς χώρους, με βάση την επεξεργασία μουσειακών αντικειμένων ως ιστορικών μαρτυριών, και σε σύγκριση με αντίστοιχες διαδικασίες στο σχολικό περιβάλλον.

➤ *Το μουσείο ως κοινωνικό και ατομικό πλαίσιο μάθησης*

Σύμφωνα με τη θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού, η κοινωνία επηρεάζει αποφασιστικά τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει το άτομο ειδικά μέσα από την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον του. Ο Vygotsky (1978:57) αναφέρει, ότι κάθε λειτουργία στην πολιτιστική ανάπτυξη εμφανίζεται διπλά,

πρώτα στο κοινωνικό επίπεδο και μετά στο προσωπικό επίπεδο και ότι το κοινωνικό περιβάλλον είναι αυτό που μας παρέχει τρόπους βάσει των οποίων θα συγκροτήσουμε τις ερμηνείες μας. Κατά την αλληλεπίδρασή του με το κοινωνικό περιβάλλον, το άτομο επηρεάζεται από τα πολιτισμικά του στοιχεία συγκροτώντας τις δικές του νοητικές δομές (Δαφέρμος, 2002:212). Στη βάση αυτών των απόψεων το μουσείο αποτελεί ένα σύνθετο κοινωνικό και ατομικό πλαίσιο μάθησης.

Η κοινωνική διάσταση της μουσειακής επίσκεψης «μεταξύ επισκεπτών, φίλων, αγνώστων» υπογραμμίζεται από πολλούς ερευνητές (Γαλάνη, 2006:9-15) σε σχέση με την μουσειακή εμπειρία η οποία καθορίζεται όχι μόνο από μαθησιακές παραμέτρους που εμπλέκονται με βάση τη μελέτη των υλικών καταλοίπων αλλά και από τις επικοινωνιακές σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στους επισκέπτες (Νικονάνου, 2010β: 65) στη βάση μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων, με προεξέχοντα τον ρολό του διαλόγου στο πλαίσιο αυτών των δραστηριοτήτων του (Knowles, 1993:20).

Σήμερα τα σύγχρονα μουσεία⁴⁶ διαθέτουν πολλά παραδείγματα κοινωνικών και πολιτισμικών πλαισίων για μάθηση στο πλαίσιο των μοντέρνων εκπαιδευτικών θεωριών που συνδέονται με την επιστημολογία του μετα-δορισμού, διαμορφώνοντας νέες τάσεις στην εκπαίδευση (Νάκου, 2001:191-200). Ωστόσο, σύμφωνα με τη Hooper-Greenhill (1999:47-48), στη βάση των εκπαιδευτικών αυτών θεωριών στηρίζονται οι επικοινωνιακές προσεγγίσεις στα μουσεία και βάσει αυτών μπορούμε να αναγνωρίσουμε δύο ευρείες προσεγγίσεις: το «μεταδοτικό» και το «πολιτισμικό» μοντέλο. Το πρώτο μοντέλο, το «μεταδοτικό», θεωρεί ότι η επικοινωνία μεταδίδει πληροφορίες και στέλνει μηνύματα, μεταβιβάζοντας ιδέες από τον πομπό σε έναν παθητικό δέκτη. Είναι φανερό ότι αυτό το μοντέλο στηρίζεται στη θετικιστική επιστημολογία, όπως και στη θεωρία μάθησης που στηρίζεται στη θεωρία της συμπεριφοράς (Hooper-Greenhill, 1999:48). Από την άλλη, το δεύτερο μοντέλο, το «πολιτισμικό», θεωρεί ότι η επικοινωνία αποτελεί μια σειρά διαδικασιών μέσω των οποίων η πραγματικότητα παράγεται, συντηρείται, διορθώνεται και μεταβάλλεται, μια πραγματικότητα που παράγεται μέσω της επικοινωνίας⁴⁷.

⁴⁶ Σύμφωνα με την Μπούνια (2010:42): «Αν επιχειρήσουμε να συνοψίσουμε τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου μουσείου που φιλοδοξεί να είναι παράγοντας κοινωνικής αλλαγής και ανάπτυξης, και να φτιάξουμε έναν ορισμό, τότε θα μπορούσαμε να πούμε ότι πρόκειται για ένα μουσείο που:

- Αναπτύσσει επικοινωνία με το κοινό του- μουσείο που είναι υπέρ του διάλογου και όχι του μονολόγου
- Μοιράζεται την εξουσία με τους επισκέπτες του και γενικότερα τους πολίτες του κόσμου (μέσω της ενεργού επικοινωνίας)
- Διέπεται από αρχές που δηλώνουν ένα 'άνοιγμα' προς την κοινωνία και τη συμπεριλαμβάνει στον σχεδιασμό και στις πολιτικές του
- Ασχολείται με διαδικασίες παραγωγής γνώσης και όχι μόνο με αντικείμενα, διότι κατανοεί ότι οι συλλογές, όπως και οι άνθρωποι, δεν έχουν δεδομένες και αμετάβλητες ταυτότητες
- Είναι ελκυστικό και διαρκώς μεταβαλλόμενο, με δυναμικές εκθέσεις που συχνά αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες».

⁴⁷ Η Hooper-Greenhill (1999:48) αναφέρει χαρακτηριστικά: «Όπως εκφράζουμε τα πιστεύω και τις αξίες μας, μέσα από πολιτισμικά σύμβολα (λέξεις, χάρτες, μοντέλα), έτσι πλάθουμε και την πραγματικότητα, η οποία, επομένως, συνεχώς ορίζεται και επανορίζεται μέσα σε διαπραγματευτικά πλαίσια ή «ερμηνευτικές κοινότητες». Ό,τι 'γνωρίζουμε' παράγεται μέσα από την προσωπική κατασκευή νοημάτων, αλλά και μέσα από την εξέταση και την εκλέπτυνση της ερμηνείας μας στα πλαίσια της σύστασης κοινωνικών ομάδων, όπως κοινότητες ιστορικών της τέχνης (που συνδέονται μέσω της εξειδικευμένης γνώσης τους), καλλιτεχνών (ένα συγκεκριμένο επάγγελμα) ή ποδοσφαιροφίλων (ένα κοινό ενδιαφέρον). Καθεμιά από αυτές τις ομάδες ανθρώπων θα μοιράζεται κάποιες ερμηνευτικές στρατηγικές, και θα «ελέγχει» τις ερμηνείες αντιπαραθέτοντας τις με άλλες από την ομάδα προτίμησής τους [...] δημιουργείται μία 'ερμηνευτική κοινότητα', και, μέσω διαβουλεύσεων, μια κοινή εμπειρία που παρουσιάζει μια ή περισσότερες όψεις της πραγματικότητας. Αυτή η όψη της επικοινωνίας δεν

Λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις της Hooper-Greenhill στο σημείο αυτό θα εξετάσουμε τα χαρακτηριστικά του κονστρουκτιβιστικού μουσείου με βάση τα χαρακτηριστικά του πολιτιστικού μοντέλου επικοινωνίας. Στην προσπάθειά μας αυτή θα αναφερθούμε αρχικά στον (Hein, 1998) καθώς και στους Falk και Dierking (2000). Έτσι, πρόθεση του κονστρουκτιβιστικού μουσείου (Hein, 1998) είναι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος όπου κοινωνικές ομάδες, όπως οι σχολικές, φιλικές, οικογενειακές κ.λπ. επικοινωνούν και μοιράζονται εμπειρίες και απόψεις μεταξύ τους στο μουσειακό περιβάλλον με αναφορά τη διαδικασία επαφής με το παρελθόν μελετώντας τα υλικά κατάλοιπα⁴⁸. Ο Hein (1998), υποστηρίζει ότι η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης δύναται να αναδείξει τις προσωπικές εκφάνσεις/ όψεις της εμπειρίας και της μάθησης του επισκέπτη⁴⁹, ενώ οι Falk και Dierking (2000) προτείνουν ένα μοντέλο που αναφέρεται στο προσωπικό, κοινωνικοπολιτισμικό και φυσικό πλαίσιο του μουσειακού περιβάλλοντος⁵⁰. Οι κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις χρησιμοποιούνται με μεγάλη συχνότητα για να κατανοηθεί η προοπτική της μάθησης στα μουσεία (Falk, Dierking, & Holland, 1995. Falk, Dierking, & Adams, 2012).

Να υπενθυμίσουμε ότι στην παρούσα έρευνα μελετάται, όχι «στο πώς αλληλεπιδρούν με τα αντικείμενα» (Russel, 1998:10) οι μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αλλά η έκφραση ιστορικής τους σκέψης ως προς τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους (σχολείο και μουσείο). Επομένως, οι υπό εξέταση κοινωνικές ομάδες είναι οι σχολικές ομάδες, όπως αυτές είχαν συσταθεί στο

ασχολείται με τη μετάδοση μηνυμάτων με σκοπό τη δύναμη και τον έλεγχο. Η επικοινωνία γίνεται αντιληπτή ως πολιτιστική διαδικασία, που συνδέει τους ανθρώπους μέσα σε ιδιαίτερα χωρο-πλαίσια, και ως τμήμα συγκεκριμένων 'τελετουργικών' διαδικασιών. Ασχολείται με την παραγωγή ερμηνείας κατόπιν διαπραγμάτευσης, και όχι διά της επιβολής. Κατά την άποψη αυτή γίνονται δεκτές πολλαπλές ερμηνείες, αντί μιας και μοναδικής, οι οποίες είναι διαπραγματεύσιμες, ανόμιες και όχι ενοποιημένες, και που δικαιολογημένα θεωρούνται υποκειμενικές».

⁴⁸ Όπως τονίζει η Οικονόμου (2003): «...η ομάδα με την οποία βρίσκονται [τα άτομα/ επισκέπτες] επηρεάζει τον τρόπο που θα περιηγηθούν στο μουσείο και τις εκθέσεις, το είδος των συζητήσεων που θα κάνουν, τα εκθέματα που θα κοιτάζουν πιο προσεκτικά και γενικά το τι θα αποκομίσουν από την επίσκεψη. Το σύγχρονο μουσείο αναγνωρίζοντας τη σημασία της κοινωνικής διάστασης σχεδιάζει χώρους, εκθέματα και δραστηριότητες που συνειδητά ανταποκρίνονται και ενθαρρύνουν τη μάθηση ως κοινωνική δραστηριότητα» (Οικονόμου, 2003:90).

⁴⁹ Ο Hein (1998:40-46. 2012:492-498) με βάση τις θεωρίες των Dewey, Piaget, Vygotsky, αναφέρεται σε τέσσερις διακριτούς τύπους εκπαιδευτικών θεωριών με βάση τη γνώση, τη μάθηση και την αντίστοιχη διδακτική μέθοδο που υιοθετούν. Αναγνωρίζει τέσσερις τύπους εκπαιδευτικής θεωρίας στα μουσεία: το διδακτισμό, το συμπεριφορισμό, την ανακάλυψη και το δομισμό. Υποστηρίζει ότι ο κονστρουκτιβισμός είναι η κατάλληλη εκπαιδευτική θεωρία που ευνοεί τη μάθηση στα μουσεία στα ακόλουθα βασικά σημεία: την ικανότητα προσανατολισμού διερεύνησης του χώρου, τη δυνατότητα να κάνουν συνδέσεις ανάμεσα στα αντικείμενα και τις προηγούμενες γνώσεις τους στη βάση της δικής τους πρωτοβουλίας, να μαθαίνουν χρησιμοποιώντας όλες τις αισθήσεις, να χρησιμοποιούν μια σειρά από διαφορετικά μέσα για να διερευνήσουν και να μάθουν περισσότερα από τις ίδιες τις εκθέσεις, να αλληλεπιδρούν με τους άλλους επισκέπτες, να αντιμετωπίζουν νέες πνευματικές προκλήσεις (Hein, 1998:41-43).

⁵⁰ Τα μουσεία σύμφωνα με τους Falk και Dierking (1992a:114) είναι ιδανικά περιβάλλοντα τα οποία προωθούν την κοινωνική αλληλεπίδραση των ατόμων ή των ομάδων που το επισκέπτονται και τον τρόπο που επηρεάζει αυτή η αλληλεπίδραση τη μάθηση, βασική αρχή της κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης στη μουσειακή μάθηση. Οι Falk και Dierking (1992a, 1997) προτείνουν τρία «πλαίσια» τα οποία αλληλεπιδρούν στον εκπαιδευτικό χώρο του Μουσείου ονομάζοντας αυτό το μοντέλο ως «Interactive Experience Model» και τονίζουν ότι οι θεωρίες μάθησης παρέλειψαν τη σημασία αυτών των πλαισίων. Αναλύοντας τα πλαίσια αυτά οι Falk και Dierking (1997) αναφέρουν:

- «Το προσωπικό πλαίσιο βασίζεται στις προσωπικές εμπειρίες και την προϋπάρχουσα γνώση, όπως επίσης τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα και τις ανησυχίες των επισκεπτών».
- «Το κοινωνικό πλαίσιο αφορά στα άλλα πρόσωπα με τα οποία αλληλεπιδρά το άτομο στο μουσείο, όπως άλλους επισκέπτες καθώς και τα ίδια τα άτομα του μουσείου».
- «Το φυσικό πλαίσιο περιλαμβάνει τα φυσικά χαρακτηριστικά του μεγέθους του μουσείου συμπεριλαμβανομένου και της τοποθεσίας του, με τι μοιάζει, τις ερμηνευτικές του δυνατότητες, την ατμόσφαιρα του μεγέθους» (Falk και Dierking, 1997:13).

κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του σχολείου. Ωστόσο, και στο μουσειακό όπως και στο σχολικό περιβάλλον η διερεύνηση της έκφρασης της ιστορικής σκέψης των μαθητών πραγματοποιήθηκε σε ατομικό επίπεδο.

Αναφορικά με το ατομικό πλαίσιο στη διαδικασία μάθησης, θα αναφερθούμε στη Barbara Rogoff (1990:7) της οποίας το έργο στο πλαίσιο των κονστρουκτιβιστικών απόψεων συμβάλλει ιδιαίτερα στο θέμα της προσωπικής εξέλιξης στη μάθηση, την οποία ονομάζει «μαθητεία» και θεωρεί ότι είναι αλληλένδετη με το κοινωνικό πλαίσιο. Η προσωπική εμπλοκή στη μάθηση σχετίζεται με το πώς και γιατί οι μαθητευόμενοι εμπλέκονται στη μάθηση και, σύμφωνα με την άποψή της (Rogoff, 1990:16), «τα παιδιά ζητούν τη βοήθεια από τους γύρω τους στην προσπάθειά τους να επιλύσουν προβλήματα όλων των ειδών. Ενεργά παρατηρούν κοινωνικές δραστηριότητες και συμμετέχουν σε αυτές»⁵¹.

Το θέμα της προσωπικής εξέλιξης και των προσωπικών εμπειριών στη μάθηση μας φέρνει σε ένα άλλο θέμα, αυτό της εξατομικευμένης μάθησης, η οποία βρίσκει κατάλληλες συνθήκες για την υποστήριξή της στο μουσειακό περιβάλλον. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Νάκου (2001):

[...] η μουσειοπαιδαγωγική, όπως και οι περισσότερες σύγχρονες προσεγγίσεις της εκπαίδευσης, δεν στηρίζεται σε δασκαλοκεντρικές διδακτικές μεθόδους που αποσκοπούν κυρίως στην κάλυψη συγκεκριμένης διδακτέας ύλης, αδιαφορώντας για τις ιδιαιτερότητες των παιδωγούμενων ατόμων, αλλά σε διδακτικές μεθόδους που λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες των παιδιών (Νάκου, 2001:198)

Η σύγχρονη παιδαγωγική και η μουσειοπαιδαγωγική επηρεάζονται και από το έργο όσων, στο πλαίσιο του κονστρουκτιβισμού, τονίζουν τη σημασία των διαφορετικών τύπων νοημοσύνης, όπως ο Gardner (1983. 1993. 2011:3), ο οποίος υποστηρίζει ότι δεν αντιλαμβανόμαστε όλοι οι άνθρωποι τον κόσμο με τον ίδιο τρόπο. Ο ίδιος αναφέρεται σε τύπους νοημοσύνης και όχι σε μια ενιαία νοημοσύνη. Ο κάθε τύπος νοημοσύνης έχει τη νευροβιολογική του βάση σε συγκεκριμένο τμήμα του εγκεφάλου, συνοδεύεται από επιμέρους γνωστικές δεξιότητες και ακολουθεί μια συγκεκριμένη πορεία ανάπτυξης. Ο Gardner καθορίζει οκτώ τύπους που προσδιορίζουν τις διακριτές μορφές της νοημοσύνης: τη γλωσσική, τη λογικομαθηματική, τη χωρική, την κιναισθητική, τη μουσική, την ενδοπροσωπική, τη διαπροσωπική, τη νατουραλιστική (Gardner, 2011:3). Σύμφωνα με τις απόψεις του, αναπτύσσουμε ως ένα βαθμό όλους τους τύπους νοημοσύνης, κάποιους όμως πιο πολύ, βάσει τόσο των έμφυτων ικανοτήτων που διαθέτει ο καθένας, όσο και της εκπαίδευσης που λαμβάνει (Hein, 1998:37-38). Η τυπική παραδοσιακή εκπαίδευση καλλιεργεί κυρίως τη γλωσσική και τη μαθηματική νοημοσύνη, ενώ οι σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες τονίζουν τη σημασία της συνολικής ανάπτυξης της

⁵¹ Επιπρόσθετα, στη βάση της έννοιας της διαμεσολάβησης που υποστήριξε ο Vygotsky (1978), η ατομική προσέγγιση της μάθησης μπορεί να επιτευχθεί με τη συγκεκριμένη άσκηση συμβόλων και υλικών εργαλείων, των πολιτισμικών εργαλείων. Τα παιδιά με τη μαθητεία τους στα πολιτισμικά εργαλεία, μέσα από δραστηριότητες και εξειδικευμένους καθοδηγητές, εξασκούν τη σκέψη τους και κατακτούν τη γνώση προσεγγίζοντας την Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (Rogoff, 1990:8). Η Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης, βασικός όρος της μάθησης με βάση την κονστρουκτιβιστική θεωρία (Vygotsky, 1978:86) ορίζεται ως η δυνατότητα υπέρβασης της γνωστικής ανάπτυξης σε μια καθορισμένη χρονική στιγμή με τη βοήθεια του καθοδηγητή βρίσκει το αντίκριμά της σε αντίστοιχες μελέτες για την διαδικασία μάθησης στο μουσειακό περιβάλλον σε σχέση με την προσωπική εξέλιξη στη μάθηση (Roschelle, 1995:46. Csikszentmihalyi & Hermanson, 1995:74).

προσωπικότητας και την ευκαιρία να εκφραστούν και να καλλιεργηθούν όλοι οι τύποι νοημοσύνης (Ματσαγγούρας, 2002:289-296. Μπασέτας, 2002:388). Η μουσειακή εκπαίδευση δίνει προτεραιότητα στην αναγνώριση της εξατομικευμένης μάθησης και στη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας με βάση τις ιδιαιτερότητες των ατόμων, την έκφραση των προσωπικών τους ερμηνειών (Οικονόμου, 2003:91-92. Μπούνια & Νικονάνου 2008:77) και την αξιοποίηση του μουσειακού χώρου για σύνθετες διαδραστικές εποικοδομητικές εμπειρίες (Καλεσοπούλου, 2011:103. Witcomb, 2012:497). Όπως αναφέρει η Νάκου (2001):

Μέσα στο πλαίσιο της σύγχρονης μουσειοπαιδαγωγικής, η αισθητική, σωματική, συναισθηματική, κοινωνική και πολιτιστική καλλιέργεια δεν διαχωρίζεται από τη διανοητική, καθώς μόνον η πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των υποκειμένων μπορεί να εξασφαλίσει τη χρήση πολλαπλών εναλλακτικών κωδίκων επικοινωνίας και την ουσιαστική αξιοποίηση του πολιτισμού απ' όλους μας (Νάκου, 2001:209).

Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο του κονστρουκτιβισμού, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην προϋπάρχουσα γνώση, εφόσον ο κονστρουκτιβισμός θεμελιώνεται στην αρχή ότι οι γνώσεις κάθε ατόμου δεν είναι μια απλή καταγραφή της πραγματικότητας αλλά μια εποικοδόμησή της και μάλιστα σε σχέση με τις αναπαραστάσεις και την προσωπική εμπειρία του ατόμου (Ράπτης Α & Ράπτη Α, 2001:81-85. Roschelle, 1995:37-50). Όπως ήδη έχουμε αναφέρει (*Ενότητα 2.2.2.1 Ιστορική εκπαίδευση ως διαδικασία μάθησης*) το μάθημα της Ιστορίας στο πλαίσιο της «επιστημονικής προσέγγισης» προϋποθέτει την επεξεργασία της προϋπάρχουσας γνώσης (Ashby, Lee & Shemilt, 2005:79). Με τον ίδιο τρόπο ο μαθητής χρησιμοποιεί την προϋπάρχουσα γνώση του στον μουσειακό χώρο (Husbands, 1994:5. Roschelle, 1995:46-49). Μόνο έτσι η προσέγγιση του υλικού πολιτισμού δεν περιορίζεται στην αναγνώριση των προηγούμενων γνώσεων, παραστάσεων και προκαταλήψεων των υποκειμένων αλλά η διαδικασία επεξεργασίας των υλικών καταλοίπων μπορεί να «οδηγεί στην ανατροπή των προηγούμενων αντιλήψεων, γνώσεων και προκαταλήψεων και στη δόμηση νέων, διευρυμένων, πιο ώριμων γνώσεων, αντιλήψεων και συμπεριφορών, κατά το δυνατόν απαλλαγμένων από προκαταλήψεις» (Νάκου, 2001:193)⁵². Ο Husbands (2004) αναφέρει χαρακτηριστικά:

Στα μουσεία συναντάμε το παρελθόν μέσω των υλικών του καταλοίπων. Τα μουσεία παρέχουν υλικές μαρτυρίες για το παρελθόν, αλλά το παρελθόν και η κατανόηση του παρελθόντος δεν περιέχονται στα μουσεία: οικοδομούμε τις ερμηνείες μας με βάση τα εκθέματα, από το πώς παρατίθενται στις προθήκες, από το πώς νοηματοδοτούνται και από τις ερμηνείες που δίνουμε σε αυτά που βλέπουμε, πράγμα που με τη σειρά του εξαρτάται από τις ιδέες που έχουμε για το παρελθόν και τα κατάλοιπα που ήδη έχουμε στη διάθεσή μας. Η οικοδόμηση ερμηνειών γύρω από το παρελθόν εξαρτάται από τη σύνδεση αυτού που βλέπουμε μέσα στο Μουσείο και αυτού που ήδη σκεπτόμαστε για το παρελθόν, δηλαδή των ιδεών που εμείς και τα παιδιά της τάξης μας φέρνουμε μέσα στο μουσείο. Όμως η κατανόηση εξαρτάται από κάτι παραπάνω από τη σύνδεση του εκθέματος με το παρελθόν στο οποίο αναφέρεται και από το οποίο έχει αποχωριστεί. Εξαρτάται από την ενεργό συμμετοχή του μαθητή ή της μαθήτριας, από τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει τις μικροθεωρίες που μεταφέρει στο μουσείο (Husbands, 2004:113-114).

⁵² Σύμφωνα με τον Husbands (2004:112-113) και αναφορικά με την προϋπάρχουσα και τη νέα γνώση, επισημαίνεται ότι, «[...] στην πορεία της διερεύνησης οποιουδήποτε θέματος ο μαθητής ή μαθήτρια πρέπει να αποκωδικοποιήσει τις σχέσεις μεταξύ των δύο αυτών κατηγοριών στοιχείων για να μπορέσει να προσαρμόσει ή να αναδομήσει κάποια από τις μικροθεωρίες του/της μέσα από τη γνωριμία με το παρελθόν».

Επομένως, οι στρατηγικές που αναπτύσσονται στο μουσείο και στο πλαίσιο της μουσειακής εκπαίδευσης⁵³ μας βοηθούν σε σημαντικό βαθμό να αντιληφθούμε το πώς οι μαθητές και τα παιδιά γενικότερα μπορούν να κατανοήσουν το παρελθόν (Roschelle, 1995:48-49. Ντιρογιάννη, 2011:86). Γι' αυτό και η προϋπάρχουσα γνώση ή οι «μικροθεωρίες» (Husbands, 1994:5) είναι θεμελιώδους σημασίας σε κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο, τυπικό ή άτυπο, σχολικό ή μουσειακό, καθώς πάνω σε αυτή δομείται και οργανώνεται η καινούργια γνώση, δημιουργώντας νέες συνδέσεις και συνεπώς καινούργιες αναδιαμορφωμένες γνώσεις (Husbands, 1994:5-6. Jefferey-Clay, 1998:3-7).

Ωστόσο, στο σημείο αυτό, θα διερευνήσουμε το μουσείο ως φυσικό πλαίσιο μάθησης δεδομένου ότι όπως ήδη έχει αναφερθεί, η παράμετρος αυτή εμπεριέχει την κοινωνική και ατομική διάσταση μάθησης στο μουσειακό χώρο και συνδέεται με τη διαδικασία έκφρασης ιστορικής σκέψης.

➤ *Το μουσείο ως φυσικό πλαίσιο*

Ως φυσικό πλαίσιο το μουσειακό περιβάλλον αφορά τόσο το κτίριο ως έργο αρχιτεκτονικής στο οποίο φυλάσσονται τα υλικά κατάλοιπα για ιστορικούς, κοινωνικούς, επιστημονικούς ή αισθητικούς λόγους, αλλά και όλη τη συνολική διαμόρφωση και τον τρόπο έκθεσης των αντικειμένων στον εσωτερικό του χώρο. Σύμφωνα με τους Falk και Dierking (1997) και τις απόψεις τους για τη σημασία του φυσικού πλαισίου στη διαδικασία μάθησης, στο μουσειακό περιβάλλον «υπάρχει μια ουσιαστική σύνδεση ανάμεσα στην μάθηση, τα φυσικά περιβάλλοντα και τις δραστηριότητες κατά τις οποίες η μάθηση αναπτύσσεται», εφόσον νευροεπιστήμονες επισημαίνουν βάσει ερευνών τους (Falk & Dierking, 1992β:216) ότι «η χωρική μάθηση δεν απομονώνεται αλλά αποτελεί διαδικασία της μάθησης» (Falk & Dierking, 1997:13-14), όχι ανεξάρτητα από την έκθεση των αντικειμένων.

Σύμφωνα με τον Γερμανό (2006α, 2006β), η μάθηση είναι αλληλένδετη με την ποιότητα του εκπαιδευτικού χώρου στον οποίο αναπτύσσονται οι μαθησιακές διαδικασίες. Ο ίδιος αναφέρεται (2010:291) στην «πολυδύναμη ποιότητα του χώρου—υλική, ψυχολογική, κοινωνική— η οποία επενδύει τα γεωμετρικά του χαρακτηριστικά και μπορεί να αποτελέσει την αφετηρία για την παιδαγωγική του αξιοποίηση». Η εκπαιδευτική ποιότητα ενός χώρου χαρακτηρίζεται και από την ίδια τη διαμόρφωση του φυσικού χώρου (Maxwell & Evans, 2002. Vergeront, 2002), για παράδειγμα τα υλικά μέρη του χώρου,⁵⁴ συμπεριλαμβάνοντας και «έμβια υλικά στοιχεία, όπως είναι το σώμα του

⁵³ Βασικές διαφοροποιήσεις χαρακτηρίζουν τη μάθηση στο σχολείο και το μουσείο ως προς τη διατύπωση ερωτημάτων, την μη καθοδηγούμενη διερεύνηση (Καλεσοπούλου, 2011:101) στο κοινωνικό πλαίσιο μάθησης του μουσείου με βάση τα μουσειακά αντικείμενα (Hein, 2011:35) σε αντιπαράθεση με τη μονομερή, καθοδηγούμενη διερεύνηση των υλικών καταλοίπων στο σχολικό περιβάλλον όπου εξετάζεται η πρόοδος με σύντομες γραπτές εξετάσεις, απομνημόνευση/ εξάσκηση και βάσει του μοναδικού σχολικού βιβλίου (Ντιρογιάννη, 2011: 88).

⁵⁴ Όπως αναφέρει ο Γερμανός (2010): «Τα υλικά στοιχεία-συστατικά του χώρου αποτελούν για το υποκείμενο πηγή αντιληπτικών ερεθισμάτων. Τα υποκείμενα προσλαμβάνουν και συσχετίζουν τα ερεθίσματα αυτά με αξίες, πρότυπα, παλαιότερα δικά τους βιώματα και στη συνέχεια τα ερμηνεύουν, δίνοντας αφενός συγκεκριμένες σημασίες στις πράξεις τους και, αφετέρου, μια ταυτότητα στο χώρο στον οποίο βρίσκονται (Fischer 1997)» (Γερμανός, 2010:291).

παιδιού⁵⁵ – το οποίο, για το ίδιο το παιδί, αποτελεί ίσως το πιο δυναμικό στοιχείο του χώρου, επειδή το βιώνει μέσα από την αλληλεπίδραση με τους άλλους και την εμπειρία που τη συνοδεύουν – αλλά και τα σώματα των άλλων, παιδιών και ενηλίκων, τα οποία αναδεικνύονται σε ‘ζωντανά’ στοιχεία του χώρου» (Γερμανός, 2010:291).

Συνεπώς και σύμφωνα με αυτές τις απόψεις, το μουσειακό περιβάλλον προβάλλει «μία φυσική, υλική, ενσωμάτωση του χώρου: ένα γεωγραφικό, αρχιτεκτονικό περιβάλλον» (Silverstone, 1994:171). Ταυτόχρονα, πρόκειται και για έναν σύνθετο χώρο που χαρακτηρίζεται για τη λειτουργικότητά του ως προς τη διευκόλυνση του να κινηθεί κάποιος ελεύθερα⁵⁶, να παρατηρήσει, να αγγίξει και να φιλοξενήσει αλληλεπιδράσεις άβιων και έμβιων υλικών στοιχείων με σύνθετο τρόπο⁵⁷. Όπως εξηγεί η Νικονάνου (2006):

Σε κάθε περίπτωση οι επισκέψεις σε εκθέσεις αποτελούν μια διαφοροποιημένη ατομική εμπειρία, που περιλαμβάνει την έννοια της κίνησης στο χώρο, σε μια τρισδιάστατη διαμόρφωση εικαστικού περιβάλλοντος, την οποία ο επισκέπτης βιώνει με όλες του τις αισθήσεις. Αυτή η εμπειρία διαφοροποιείται έντονα από εμπειρίες μέσω μιας οθόνης, είτε αυτή είναι τηλεόρασης είτε υπολογιστή· πρόκειται για την αυθεντική σωματική εμπειρία των χώρων και όχι της αναπαράστασής τους. Το μέγεθος, η κλίμακα, η ατμόσφαιρα, οι μυρωδιές, η κίνηση, οι διαδρομές και οι στάσεις, η άνεση, η ικανότητα να διαχειριστεί το χώρο, ο προσανατολισμός και ο έλεγχος που νιώθει πάνω σ’ αυτόν συνθέτουν στοιχεία αυτής της εμπειρίας των αισθήσεων και των συναισθημάτων που βιώνει ο επισκέπτης μέσα στο διαμορφωμένο εκθεσιακό περιβάλλον (Νικονάνου, 2006:167).

Οι προηγούμενες απόψεις μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ο χώρος του μουσείου είναι μοναδικός και διαφορετικός από άλλα εκπαιδευτικά πλαίσια προκρίνοντας τη βιωματική προσέγγιση του παρελθόντος μέσα και από ίδιο του το φυσικό πλαίσιο. Για παράδειγμα, το μουσείο ως φυσικό πλαίσιο διαφέρει ριζικά από το σχολείο διαμορφώνοντας ένα «διαφορετικό πλέγμα αίσθησης, θέασης, βίωσης της πραγματικότητας» (Νάκου 2001:195). Σύμφωνα με τους Falk & Dierking (1992β:216-217, 2000:53) και βάσει ερευνών τους, οι επισκέπτες όταν ανακαλούν τη μουσειακή εμπειρία αναφέρονται στα υλικά κατάλοιπα και την ερμηνεία τους σε σχέση με την εμπειρία του χώρου ως φυσικού πλαισίου. Επιπλέον, πρόσφατες έρευνες (Insulander, 2008) με θέμα τη διερεύνηση του προσωπικού νοήματος των επισκεπτών με βάση τα υλικά κατάλοιπα ως πολυτροπικές σημειωτικές πηγές μάθησης⁵⁸ σε μια μουσειακή έκθεση και χρησιμοποιώντας ερευνητικά εργαλεία όπως το προσωπικό «σχέδιο» της έκθεσης για τον κάθε επισκέπτη, υποστηρίζουν ότι κατά την διαδικασία της

⁵⁵ Να αναφερθούμε στο σημείο αυτό σε πρόσφατη έρευνα της Καλεσοπούλου (2014) με τίτλο «Μουσειακοί χώροι για παιδιά: οργάνωση και χρήση του εκθεσιακού περιβάλλοντος», σύμφωνα με την οποία οι διάφορες ψυχοπαιδαγωγικές ποιότητες που αναδείχθηκαν ως πιο σημαντικές στα παιδοκεντρικά μουσεία, από παιδιά ηλικίας 4-12 ετών που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, έχουν σχέση με τις διαστάσεις της αίσθησης του «τόπου» και την «ενσώματη προσέγγιση».

⁵⁶ Ειδικά μετά τον 19ο αιώνα, η έκθεση των αντικειμένων στο μουσειακό περιβάλλον έδωσε έμφαση στην τρισδιάστατη έκθεση των αντικειμένων αφήνοντας διαφορετικές διόδους πληροφόρησης (Hooper-Greenhill, 1992:199).

⁵⁷ Σύμφωνα με τον Γερμανό (2010:292) «Σημασία γι' αυτήν έχει και η διαμόρφωση του χώρου, που αποτελεί ένα πεδίο δραστηριοτήτων...το παιδί συνδέει τα υλικά, τα ψυχολογικά και τα κοινωνικά δεδομένα του χώρου με τον εαυτό του και με την πραγματικότητα, αναπτύσσει δεξιότητες και αποκτά νέες γνώσεις (Vayer, Duval & Roncin 1991). Μέσα από αυτήν τη σύνδεση αναδεικνύεται επίσης η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου (Germanos 1995. Spencer, Blades & Morsley 1989)».

⁵⁸ Η κοινωνική σημειωτική στο μουσειακό χώρο συνδέει την υλικότητα των υλικών καταλοίπων αλλά και την εκθεσιακή πρακτική (τα οποία λειτουργούν ως σημειωτικοί πόροι και σημειωτικές διερευνητικές αντίστοιχα) με την σωματική εμπειρία/βίωμα του επισκέπτη (Kress, 2010:50-51).

μουσειακής εμπειρίας προβάλλονται οι «τόποι», εσωτερικοί χώροι μέσα από τους οποίους οι άνθρωποι βιώνουν το εκθεσιακό πλαίσιο των αντικειμένων και δημιουργούν νόημα. Η ιδιαίτερη σημασία που έχει η έννοια του «τόπου» σχολιάζεται και από τον Γερμανό (2010:293):

Στην πράξη, ως αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής, προκύπτει ένα είδος χώρου που διαφέρει από τον πραγματικό χώρο, επειδή μπολιάζεται με στοιχεία τόσο του κόσμου της φαντασίας όσο και της προσωπικότητας του παιδιού. Είναι ένας «τόπος», δηλαδή χώρος πραγματικός, αλλά επενδυμένος κατά μεγάλο μέρος με ερμηνείες και σχέσεις μη πραγματικές (επειδή συνδέονται με τον κόσμο της φαντασίας), ο οποίος αποτελεί μια υποκειμενική εκδοχή του χώρου, προσαρμοσμένη στο παιδί. Λειτουργεί ως ένα ενδιάμεσο, το οποίο παρεμβαίνει στη σχέση αλληλεπίδρασης του παιδιού με το περιβάλλον του και έχει σημαντικό ρόλο στις διαδικασίες κοινωνικής μάθησης και ανάπτυξης (Γερμανός 2003). Επιπλέον, οι διαδικασίες αλληλεπίδρασης στον «τόπο» συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ταυτότητας του παιδιού, επειδή συσχετίζουν τα δικά του χαρακτηριστικά (αντιλήψεις, αξίες, μνήμες κ.λπ.) με τις υλικές και τις κοινωνικές παραμέτρους του περιβάλλοντος του [...] (Γερμανός, 2010:293).

Επομένως, το υλικό και κοινωνικό περιβάλλον αλληλεπιδρούν στη δημιουργία νοήματος για το παρελθόν και ειδικά στο μουσείο οι ιδιαίτερες εκφάνσεις του ως σύνθετου χώρου καθορίζουν τη δημιουργία των προσωπικών «τόπων» διαφορετικά από ότι άλλοι εκπαιδευτικοί χώροι.

2.5.2.5. Σύνοψη

Συνοψίζοντας, ως προς τις δυνατότητες των αναπλαισιωμένων υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων στο μουσειακό περιβάλλον σε σχέση με την έκφραση ιστορικής σκέψης διαπιστώσαμε ότι η υλική τους διάσταση και η πολυτροπική τους παρουσίαση είναι στοιχεία που προκαλούν ανάκληση γνώσεων και δημιουργία νέων εμπειριών σε σχέση με τη βιωματικότητα. Επιπρόσθετα, ουσιαστική παράμετρο αποτελεί η έννοια της αυθεντικότητάς τους εφόσον η αναπλαισίωσή τους στο παρόν προκαλεί δυνατότητες πολλαπλής ερμηνείας της κοινωνίας και της ανθρώπινης δράσης στο παρελθόν. Επομένως, η διαδικασία μελέτης των υλικών καταλοίπων ως ιστορικών μαρτυριών στον μουσειακό χώρο μεταφράζεται ως πολλαπλή ερμηνεία στο παρόν, μια ερμηνεία που εμπεριέχει διαφορετικές οπτικές ως προς την έννοια της κοινωνικής αλλαγής στον χρόνο, καθώς επίσης και την αναγνώριση των αιτιών και των συνεπειών που χαρακτηρίζουν μία τέτοια κοινωνική αλλαγή. Επιπλέον, πτυχές του σκοπού και του χαρακτήρα αναπλαισίωσης των υλικών καταλοίπων αποτελούν δυνατότητα και όχι περιορισμό στην έκφραση ιστορικής σκέψης των μαθητών στη βάση ότι το μουσείο εμπεριέχει «αυθεντικά» αντικείμενα αλλά δεν εκθέτει το αντικειμενικό παρελθόν. Επομένως, τα υποκείμενα μπορούν να εκφράζουν ιστορική σκέψη μέσα από εναλλακτικές ερμηνείες, διερευνώντας τη σημασία των υλικών καταλοίπων και εκφράζοντας ερμηνευτικούς συλλογισμούς γύρω από τη διαδικασία αναδόμησης του αρχικού τους περιβάλλοντος στο μουσειακό περιβάλλον.

Στη συνέχεια διερευνήσαμε το μουσειακό περιβάλλον ως προς το κοινωνικό και ατομικό πλαίσιο μελέτης που αναπτύσσεται στο φυσικό του περιβάλλον, καθώς και τις δυνατότητες και τους περιορισμούς που προκύπτουν σε σχέση με την επεξεργασία των υλικών καταλοίπων ως μαρτυριών

του παρελθόντος. Ως κοινωνικό πλαίσιο μελέτης, το μουσείο δύναται να προσφέρει δυνατότητες μάθησης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης στις ομάδες που το επισκέπτονται. Ως ατομικό πλαίσιο μελέτης επιθυμεί να προωθεί νέες προσωπικές ερμηνείες αξιοποιώντας την προϋπάρχουσα γνώση και την εξατομικευμένη μάθηση. Ως φυσικό πλαίσιο, πρόκειται και για έναν σύνθετο χώρο που χαρακτηρίζεται για τη λειτουργικότητά του ως προς τη διευκόλυνση του να κινηθεί κάποιος ελεύθερα, να παρατηρήσει, να αγγίξει με διερευνητικό και βιωματικό τρόπο, παράγοντες σημαντικοί για την έκφραση ιστορικής σκέψης.

Στην επόμενη ενότητα γίνεται αναφορά στην πρόσφατη ερευνητική δραστηριότητα τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς με σκοπό να συνδεθεί η παρούσα έρευνα με το πρόσφατο σχετικό ερευνητικό έργο.

2.6. Το ερευνητικό υπόβαθρο

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται σχετικές έρευνες για την ιστορική εκπαίδευση και την ιστορική σκέψη που έχουν γίνει στην Ελλάδα και διεθνώς (Υποενότητα 2.6.1.), όπως και έρευνες σε άλλους επιστημονικούς τομείς, σε σχέση με την επεξεργασία υλικών καταλοίπων του παρελθόντος και τη μάθηση στο μουσειακό χώρο (Υποενότητα 2.6.2.). Σκοπός είναι να διαφανεί ο γενικότερος προβληματισμός σε επίπεδο ερευνητικής θεματολογίας και μεθοδολογίας στον επιστημονικό χώρο της ιστορικής εκπαίδευσης αλλά και άλλων συναφών επιστημονικών κλάδων, όσον αφορά την προσέγγιση του παρελθόντος αναφορικά με την ερμηνεία υλικών καταλοίπων του παρελθόντος. Η ενότητα ολοκληρώνεται με την επισήμανση των συνδέσεων της παρούσας έρευνας με αντίστοιχες πρόσφατες έρευνες, καθώς και οι σχετικές επιδράσεις αλλά και διαφοροποιήσεις (Υποενότητα 2.6.3.).

2.6.1. Έρευνες για την ιστορική σκέψη

Στο σημείο αυτό πραγματοποιείται μια επισκόπηση των ερευνών που αφορούν την έρευνα για την ιστορική σκέψη. Γίνεται αναφορά στην πρόσφατη ερευνητική δραστηριότητα τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς και ειδικότερα παρουσιάζεται η έρευνα για την ιστορική σκέψη των μαθητών μέσα από το έργο διαφορετικών ερευνητικών ομάδων. Η ερευνητική επισκόπηση ξεκινά με το σχετικό ερευνητικό έργο που έχει παραχθεί μέχρι σήμερα στην Ελλάδα.

2.6.1.1. Έρευνα για την ιστορική σκέψη στην Ελλάδα

Η έρευνα για την ιστορική εκπαίδευση στην Ελλάδα⁵⁹ μέχρι σήμερα περιλαμβάνει ερευνητικές εργασίες που αφορούν κυρίως την ανάλυση των σχολικών βιβλίων και του αναλυτικού προγράμματος σε σχέση με τις ιδέες που προβάλλονται επίσημα και καλλιεργούνται στους μαθητές (Μπούντα, 2009) των αρχαιολογικών αφηγήσεων και της χρήσης των εικόνων στα σχολικά εγχειρίδια (Κασβίκης, 2004. Παληκίδης, 2007) ή ακόμη και σε διδακτικά σχέδια που στηρίζονται σε νέες προσεγγίσεις και αναπτύσσονται σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα (Ευσταθίου, 2007). Επίσης, έχουν διεξαχθεί κάποιες εμπειρικές έρευνες που αφορούν τις αντιλήψεις των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών για το μάθημα της Ιστορίας (Κόκκινος κ. ά., 2005. Γατσωτής, 2005. Τράντας, 2006. Γατσωτής & Αθανασιάδης, 2006), τις αφηγηματικές ιστορικές έννοιες (Σκούρος 1999), την ιστορική συνείδηση (Ηλιοπούλου, 2002. Παπαγεωργίου, 2012) και την ιστορική σκέψη (Τσιβάς, 2009), τη σχέση της ιστορίας με τις Νέες Τεχνολογίες (Κουνέλη, 2006), τη σχέση των ιδεών των μαθητών με τον κινηματογράφο (Κελεσιδής, 2009). Μόνο περιορισμένος αριθμός εργασιών αφορά τη διερεύνηση ειδικότερων εννοιολογικών εργαλείων της ιστορικής σκέψης, όπως αυτό της ιστορικής ενσυναίσθησης (Κουργιαντάκης, 2005). Με βάση την προηγούμενη επισκόπηση οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνονται στη διερεύνηση των αναλυτικών προγραμμάτων και την ανάλυση περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων σε σχέση με τις ιδέες που προβάλλονται σε αυτά και λιγότερο στις διαδικασίες έκφρασης της ιστορικής σκέψης των μαθητών. Επιπρόσθετα, απουσιάζουν εργασίες οι οποίες είναι εστιασμένες στην κατανόηση της ιστορικής σκέψης σε διαφορετικά περιβάλλοντα από αυτό του σχολείου καθώς και στην επίδραση των ανεπίσημων εργαλείων μάθησης στην ιστορική κουλτούρα των μαθητών.

Ας δούμε στο σημείο αυτό ορισμένες σχετικά πρόσφατες εργασίες για την ιστορική εκπαίδευση που έχουν πραγματοποιηθεί στον ερευνητικό χώρο της Ελλάδας.

Η Ηλιοπούλου (2002) στη διατριβή της (*Το μάθημα της Ιστορίας στην ελληνική εκπαίδευση. Ιστορικές, παιδαγωγικές και διδακτικές διαστάσεις*) διερεύνησε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 1997-98, με βάση ποσοτική έρευνα και με ερευνητικό εργαλείο ερωτηματολόγιο κλειστών ερωτήσεων, τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με την τυπολογία του Rüsen. Το δείγμα της έρευνας (1.012 μαθητές) ήταν τριών ηλικιακών ομάδων (Α΄ τάξη Γυμνασίου, Α΄ και Γ΄ τάξη Λυκείου). Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας, οι μαθητές εξέφρασαν εθνοκεντρικές αντιλήψεις σχετικά με το περιεχόμενο και τη χρησιμότητα του μαθήματος της Ιστορίας, με αξιοσημείωτο ερευνητικό αποτέλεσμα ότι η τάση αυτή ισχυροποιείται σε μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας λόγω κομφορμισμού και εξεταστικού συστήματος.

⁵⁹ Για μια πιο αναλυτική παρουσίαση της έρευνας για την ιστορική εκπαίδευση στην Ελλάδα βλ. Κόκκινος και Γατσωτής, 2007. Κάβουρα, 2011α).

Η έρευνα των Κόκκινου, Αθανασιάδη, Βούρη, Γατσωτή, Τραντά & Στέφου (Κόκκινος κ. ά., 2005) διενεργήθηκε με τη μέθοδο της συμπλήρωσης ερωτηματολογίου και με ποσοτική ανάλυση. Αναφέρεται στην ιστορική κουλτούρα και συνείδηση σε δείγμα 651 μαθητών και 275 εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Βασιζόμενη η ερευνητική ομάδα στα αναλυτικά εργαλεία που έχουν προσφέρει οι Βρετανοί για την ενσυναίσθηση και οι θεωρητικοί Rüsen και Topolsky για την ιστορική συνείδηση, κατέληξε ότι ο εθνοκεντρισμός και οι συντηρητικές στάσεις χαρακτηρίζουν τόσο τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσο και τις αντιλήψεις των μαθητών. Ειδικά, οι εκπαιδευτικοί εμμένουν όσον αφορά τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν στο μάθημα της Ιστορίας, στην ανάλυση του σχολικού εγχειριδίου και στον κατευθυνόμενο εκπαιδευτικό διάλογο. Μεταξύ άλλων, η έρευνα ανέδειξε την σημασία των χώρων της άτυπης εκπαίδευσης στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των μαθητών για την Ιστορία, στοιχείο που ενδιαφέρει την παρούσα εργασία. Οι μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης βλέπουν θετικά τις εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μουσεία, ενώ ο ηλεκτρονικός υπολογιστής αποτελεί ελκυστικό για αυτούς μέσο αναζήτησης και εύρεσης ιστορικών πληροφοριών.

Δύο έρευνες επικεντρώνονται στον χαρακτήρα της εικονογράφησης των σχολικών εγχειριδίων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η έρευνα του Κασβίκη (2004), ο οποίος διερεύνησε τις αρχαιολογικές αφηγήσεις και την εικονογράφησή τους στα σχολικά βιβλία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, διερεύνησε πώς ο υλικός πολιτισμός μετατρέπεται σε γνώση και εμπειρία στο σχολείο, επισημαίνοντας ότι, μέσα από την ανάλυση περιεχομένου της εικονογράφησης των βιβλίων που εξέτασε, ο υλικός πολιτισμός ενδύεται με ιδεολογικές παραμέτρους υποδεικνύοντας αντίστοιχες προβολές στη μάθηση της Ιστορίας. Σύμφωνα με την έρευνα, οι εικόνες υλικού πολιτισμού στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας κρατούν σημαντική θέση λόγω της γνωστικής συνάφειας, το μεγαλύτερο μέρος των εικόνων είναι αυθεντικές απεικονίσεις αρχαιολογικού υλικού (αρχαιολογικές θέσεις, μεμονωμένα μνημεία και τεχνουργήματα) με εμφανή την προτίμηση σε αναπαραστάσεις – κυρίως από την περίοδο των Κλασικών χρόνων – και σημαντική διαβάθμιση στην εικονογραφική αντιπροσώπευση συγκεκριμένων περιόδων (προϊστορία, αρχαιότητα, Βυζάντιο, νεότεροι χρόνοι). Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας, στα σχολικά εγχειρίδια γίνεται ιδεολογική χρήση του αρχαιολογικού φωτογραφικού υλικού, υποδηλώνοντας την αναπαραγωγή όψεων της επίσημης εθνικής αφήγησης και προβάλλοντας τη συναισθηματική αξία του παρελθόντος.

Μια πιο πρόσφατη έρευνα με αντικείμενο διερεύνησης τον ρόλο της εικόνας στα σχολικά εγχειρίδια της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που ενδιαφέρει και πιο άμεσα την παρούσα διατριβή διεξήχθη από τον Παληκίδη (2007). Στην έρευνα αυτή, ο συγγραφέας διερεύνησε τη διδακτική, ιδεολογική και αισθητική λειτουργία των εικόνων στα σχολικά εγχειρίδια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τα οποία εκδόθηκαν κατά το χρονικό διάστημα 1950-2000. Η μελέτη του έδειξε ότι στο σύνολο των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας η εικονογράφιση τεκμηριώνει εθνικά και πολιτικά στερεότυπα, στοιχείο που

διαπιστώνεται ακόμα και στη θεματολογία των εικόνων. Επιπρόσθετα, παρατηρείται ελλιπής υπομνηματισμός της εικονογράφησης, ενώ παραγνωρίζεται η διδακτική της αξία.

Οι έρευνες των Κασβίκη (2004) και Παληκίδη (2007) και τα πορίσματά τους ενδιαφέρουν την παρούσα μελέτη εφόσον οι μαθητές του δείγματος μελέτησαν έντυπες απεικονίσεις του υλικού πολιτισμού οι οποίες ενσωματώνονται στα σχολικά βιβλία Ιστορίας.

Η Μπούντα (2009) διενέργησε έρευνα με σκοπό να διαπιστώσει πώς αποτυπώνεται η σχέση των Αναλυτικών Προγραμμάτων για το μάθημα της σχολικής Ιστορίας σε σχέση με την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης των μαθητών. Ειδικότερα, έστρεψε το ενδιαφέρον της στα Αναλυτικά Προγράμματα του μαθήματος της ιστορίας της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου από τη μεταπολίτευση μέχρι και το 2003. Με βάση τα ευρήματα ανάλυσης περιεχομένου, διαπιστώνεται ότι η ιστορική σκέψη που καλλιεργούν τα Αναλυτικά Προγράμματα είναι «παραδοσιακού τύπου», καθώς βασίζονται σε μονομερή αφήγηση ιστορικών γεγονότων ενώ συχνά παρατηρείται πλαισίωση του αφηγήματος με ιστορικές πηγές, οι οποίες όμως, κυρίως έχουν υποστηρικτικό χαρακτήρα και όχι διερευνητικό. Αποτέλεσμα είναι οι μαθητές να μην μπορούν να προχωρήσουν στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, εφόσον η ιστορική αφήγηση που κυριαρχεί είναι μια «πολιτισμικά προσδιορισμένη κατασκευή» παραπέμποντας αντίστοιχα σε εθνοκεντρική διδασκαλία της Ιστορίας (Μπούντα, 2009:11).

Για τη μελέτη της ιστορικής σκέψης στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δύο είναι οι πρόσφατες έρευνες που συνδέονται με το αντικείμενο της παρούσας έρευνας. Ο Κουργιαντάκης (2005) διερεύνησε τον βαθμό ιστορικής κατανόησης που επιτυγχάνουν οι μαθητές μέσω της ενσυναισθητικής προσέγγισης και ερμηνείας ιστορικών πηγών. Συγκεκριμένα, 30 μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από 5 σχολικές μονάδες απάντησαν σε γραπτά ερωτηματολόγια και συμμετείχαν σε ημιδομημένες συνεντεύξεις. Ειδικότερα, οι μαθητές μελέτησαν εκπαιδευτικό υλικό που αφορούσε τον εκτοπισμό της εβραϊκής κοινότητας της Κέρκυρας από τους Γερμανούς τον Ιούνιο του 1944 και με τη βοήθεια ερωτήσεων-ασκήσεων, βασισμένων στη διεθνή σχετική πρακτική και ειδικότερα στο έργο της Βρετανικής σχολής, διερευνήθηκε η ενσυναισθητική ικανότητα τους και η λογική κατανόηση-ερμηνεία ορισμένων βασικών παραμέτρων του συγκεκριμένου ιστορικού γεγονότος. Τα συμπεράσματα της έρευνας του έδειξαν ότι η ιστορική κατανόηση και εξήγηση συγκεκριμένων ιστορικών γεγονότων γίνονται ευκολότερες και πιο ουσιαστικές με την καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ενσυναισθανθούν υπό προϋποθέσεις όπως με την κατάλληλη ενημέρωση/ διδασκαλία, το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και τις κατάλληλες ασκήσεις (Κουργιαντάκης, 2006). Η ηλικία των μαθητών της έρευνας αυτής (μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου) και το ποιοτικό παράδειγμα της έρευνας στην προσέγγιση της ενσυναίσθησης, αποτελούν παραμέτρους που ενδιαφέρουν την παρούσα μελέτη.

Ο Τσιβάς (2009) διερεύνησε την έκφραση ιστορικής σκέψης που προκύπτει κατά τη μελέτη ιστορικών πηγών σε συμβατικό και ηλεκτρονικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, το 2005, 19 μαθητές της ΣΤ' τάξης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, και χωρισμένοι σε δύο ομάδες, συμμετείχαν στη διδακτική αξιοποίηση συμβατικής και ψηφιακής εφαρμογής με το ίδιο εκπαιδευτικό υλικό (διερεύνηση ιστορικών πηγών). Τα ευρήματα στις δύο διδακτικές συνθήκες δεν διαφοροποιήθηκαν αισθητά προφανώς εξαιτίας της ίδιας μεθοδολογικής προσέγγισης. Ο ερευνητής, μεταξύ άλλων, καταλήγει ότι οι ιστορικές εξηγήσεις των μαθητών δεν είναι συνήθως σύμφωνες με την εργασία των ειδικών ιστορικών ωστόσο οι μαθητές του δείγματος της έρευνας προχώρησαν σε διαδικασίες ανάλυσης των ιστορικών πηγών και εξέφρασαν ιστορική σκέψη. Πρόκειται για ποιοτική έρευνα που αναφέρεται στην προσέγγιση της έκφρασης της ιστορικής σκέψης μαθητών αξιοποιώντας ιστορικές μαρτυρίες και τα πορίσματα της ενδιαφέρουν την παρούσα διατριβή.

Να επισημάνουμε ότι μεθοδολογικά οι έρευνες αυτές χρησιμοποίησαν ερευνητικές μεθόδους τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές. Οι ποσοτικές έρευνες επέλεξαν ερωτηματολόγιο με κλειστές και συμπληρωματικά ανοικτού τύπου ερωτήσεις, ενώ στα ποιοτικά παραδείγματα έκαναν χρήση του εργαλείου της παρατήρησης και της ημιδομημένης συνέντευξης. Οι έρευνες για τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια χρησιμοποίησαν τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου.

2.6.1.2. Έρευνα για την ιστορική εκπαίδευση διεθνώς

Από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, και σύμφωνα με τις παράλληλες τάσεις στον χώρο της ιστοριογραφίας, οι περισσότερες έρευνες της ιστορικής εκπαίδευσης εστίαζαν στον έλεγχο του περιεχομένου των γνώσεων των μαθητών (Wineburg, 2001:28-60. Chapman κ. ά., 2012:15). Κατά τη δεκαετία του 1950 με τις επιδράσεις της θεωρίας του Piaget (Piaget, 2000, 2007α, 2007β) για τη νοητική ανάπτυξη των παιδιών, έρευνες που διεξήχθησαν έδειξαν ότι οι έφηβοι δεν είχαν την ικανότητα να εκφράσουν ιστορική σκέψη, όπως στα αντίστοιχα αντικείμενα των φυσικών επιστημών (Ρεπούση, 2004:241). Οι μελέτες αυτές επισήμαναν ότι οι μαθητές δεν μπορούσαν να κατανοήσουν την έννοια του χρόνου και ότι η ιστορική σκέψη απαιτούσε επίπεδα αφαίρεσης που δεν ήταν εφικτό να προσεγγίσουν μαθητές μικρής ηλικίας (Levstik & Barton, 2008:33). Το στοιχείο αυτό καθιστούσε επιτακτική την ανάγκη προσδιορισμού διαφορετικών μοντέλων για τη μελέτη της ιστορικής σκέψης των μαθητών (Ρεπούση, 2004:241-246. Chapman κ. ά., 2012:16). Έτσι, τη δεκαετία του 1970 και παράλληλα με τις απόψεις της Νέας Ιστορίας, σηματοδοτείται με έρευνες στην Βρετανία μια σημαντική στροφή στην έρευνα για την ιστορική εκπαίδευση. Το ενδιαφέρον της έρευνας εστιάζει τώρα στο πώς κατανοούν και συλλογίζονται οι μαθητές σε σχέση με το παρελθόν όχι τόσο στο τι γνωρίζουν, αναδεικνύοντας «τη σημασία του διαδικαστικού χαρακτήρα της ιστορικής γνώσης και τη σύνδεσή της τόσο με τη διαδικασία της σκέψης όσο και με τη διαδικασία της μάθησης» (Ρεπούση, 2001:67). Ειδικότερα, τα πορίσματα των ερευνών αυτών έδωσαν έμφαση στο στοιχείο ότι οι μαθητές κάνουν λάθη όχι γιατί

απλά δεν γνωρίζουν το περιεχόμενο της Ιστορίας αλλά κυρίως επειδή αγνοούν τη μεθοδολογία της (Shemilt, 1980, 1983. Donovan & Bransford, 2005), υποδεικνύοντας ότι οι έφηβοι, αλλά και τα παιδιά μικρότερης ηλικίας διέθεταν την ικανότητα πιο σύνθετων ιδεών αναφορικά με την Ιστορία και ότι η ιστορική σκέψη μπορεί να καλλιεργηθεί κατάλληλα δίνοντας έμφαση στη διαδικασία δόμησης της ιστορικής γνώσης και την έκφραση ιστορικής σκέψης στη βάση των «δευτέρου βαθμού διαδικαστικών εννοιών» (Lee, Dickinson & Ashby, 1998:227. Ρεπούση, 2004:341-347).

Από τα τέλη του 20^{ου} αιώνα και μέχρι πρόσφατα, στη διεθνή βιβλιογραφία οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν στην ιστορική σκέψη, την ιστορική συνείδηση, τον ιστορικό εγγραμματισμό των μαθητών (Zarmati, 2012:41-46), ενσωματώνοντας στον προβληματισμό αυτό τα μέχρι τώρα πορίσματα των προηγούμενων ερευνών (Chapman κ. ά., 2012:16). Ας δούμε όμως στο σημείο αυτό τις ερευνητικές ομάδες, τις οπτικές και τη λογική διερεύνησης καθεμιάς, αναφορικά με την ιστορική σκέψη και σε σχέση με τις επιδράσεις για την παρούσα μελέτη.

Συγκεκριμένα, από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας οι κυριότερες ερευνητικές ομάδες με αντικείμενο την ιστορική εκπαίδευση και ειδικότερα την ιστορική σκέψη είναι η βρετανική και η αμερικανική ερευνητική ομάδα⁶⁰. Επίσης, εκτός της Βρετανίας και των ΗΠΑ, στις αρχές του 21^{ου} αιώνα προβάλλει πλούσιο ερευνητικό έργο (Chapman κ. ά., 2012:15-16). Η σύγχρονη έρευνα στην Αγγλία κατά το πλείστον κυριαρχείται από εμπειρικές έρευνες που αφορούν την ατομική μάθηση των μαθητών και ειδικότερα ως προς το εάν κατανοούν τι είναι η Ιστορία και πώς λειτουργεί ως επιστημονικός τομέας. (Lee & Ashby 2000. Ashby, Lee & Shemilt, 2005. Lee, 2005). Από την άλλη πλευρά, η αμερικανική ερευνητική παράδοση έχει χαρακτηριστεί από την κοινωνική προσέγγιση στην ιστορική σκέψη, μελετώντας την επίδραση τόσο των διαφορετικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων όσο και των «ανεπίσημων» εργαλείων που επηρεάζουν την ιστορική σκέψη των μαθητών, όπως για παράδειγμα, η λαϊκή και υλική κουλτούρα, καθώς και οι οικογενειακές ιστορίες (Barton, 2008β. 2008γ). Επίσης, υπάρχουν και έρευνες που έχουν επηρεαστεί και από την αγγλική και την από αμερικανική ερευνητική ερευνητική εμπειρία αλλά και ως προς το θεωρητικό υπόβαθρο όσο και ως προς τη μέθοδο και τα εργαλεία που χρησιμοποιούν (Kriekouki-Nakou, 1996. Angvik & Von Borries, 1997. Voss, Wiley & Kennet, 1998. Voss, & Wiley, 2000. Barca, 2005, 2006. Cercadillo, 2001. Hsaio, 2005. Vansledright & Afflerbach, 2005. Apostolidou, 2006. Cooper & Dilek, 2004. Cooper 2007, 2011. Dilek, 2009. Cooper & Chapman 2009).

Ειδικότερα και σύμφωνα με τον Barton (2008α) το πρόσφατο ερευνητικό έργο για την ιστορική εκπαίδευση χωρίζεται σε τρεις κατηγορίες με βάση το περιεχόμενο των αντίστοιχων ερευνών:

α) έρευνες που ασχολούνται με το τι γνωρίζουν οι μαθητές σχετικά με το παρελθόν και πώς αυτή η γνώση τους δομείται, πώς δηλαδή οι μαθητές κατανοούν τις διάφορες όψεις του παρελθόντος, κυρίως

⁶⁰ Ενδεικτική βιβλιογραφία: Barton, 1996.1997.1998.2008. Levstik,1986.1993α.1993β. 2008. Barton & Levstik, 2008. Levstik & Barton, 1996. 2008α. 2008β. 2008γ. Wineburg, 2001. 2007. Seixas, 1993. 1994. 2000. 2006. 2010. Wertsch, 1998. 2002. 2004. 2012. VanSledright, 2002. 2011. VanSledright & Afflerbach, 2005. VanSledright, Kelly, & Meuwissen, 2006.

μέσα από τις αφηγήσεις τους γι' αυτό, β) έρευνες που αφορούν στο πώς κατανοούν οι μαθητές τις ιστορικές πηγές και πώς, μέσα από τη μελέτη τους, εξηγούν τις πράξεις των ανθρώπων του παρελθόντος και τέλος γ) έρευνες που αφορούν το κοινωνικό περιεχόμενο των ιδεών των μαθητών για την Ιστορία με βάση τις ανεπίσημες πηγές της ιστορικής γνώσης που τους ενδιαφέρουν περισσότερο, καθώς και τη σχέση των σχολικών αναλυτικών προγραμμάτων με την επίδραση αυτών των «δημόσιων» αφηγήσεων στην ιστορική κατανόηση (Barton, 2008α:239).

Ως προς τις ερευνητικές μεθόδους, οι έρευνες για την ιστορική εκπαίδευση χαρτογραφούν τις ιδέες των μαθητών με βάση ποιοτικές μεθόδους έρευνας στην πλειονότητά τους, προσπαθώντας να κατανοήσουν τους μηχανισμούς της ιστορικής τους σκέψης, σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Lee, 2005, 2011. Shemilt, 1980,1987, 2011. Levstik & Barton 2008), ενώ κάποιες από αυτές επιδιώκουν να καταγράψουν την επίδραση μικρής ή μακράς διάρκειας διδακτικών παρεμβάσεων (Vansledright, 2002, 2011).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η παρούσα μελέτη ακολουθεί την ποιοτική μέθοδο διερεύνησης της έκφρασης ιστορικής σκέψης μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο σχολείο και το μουσείο μελετώντας υλικές μαρτυρίες του παρελθόντος σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Η μέθοδος διερεύνησης του ερευνητικού ερωτήματος παρουσιάζεται αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο (Κεφάλαιο 3ο: Η μέθοδος).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται το σκεπτικό και τα πορίσματα των ερευνών από τις διαφορετικές ερευνητικές ομάδες.

➤ *Έρευνα στη Μ. Βρετανία*

Η πρώτη ερευνητική ομάδα προέρχεται από το Μ. Βρετανία όπου ο ενδιαφέρον για την ιστορική εκπαίδευση έχει μακρά παράδοση (Dickinson & Lee, 1978. Dickinson, Gard & Lee, 1978. Lee & Dickinson, 1978. Dickinson, A. & Lee, 1984. Lee, Dickinson & Rogers, 1984. Ashby & Lee, 1987). Ο Booth (1980, 1983, 1993) διερεύνησε την ιστορική σκέψη μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Μ. Βρετανία, επισημαίνοντας ότι το να σκέφτεται κάποιος ιστορικά σημαίνει ότι κάνει επιστημονική χρήση βασικών πληροφοριών σε συνάρτηση ανοικτών ιστορικών ερωτημάτων και υποθέσεων και σε σχέση πάντα με τις διαθέσιμες ιστορικές μαρτυρίες που μελετά. Υποστηρίζει ότι η ιστορική σκέψη συνδέεται με την κατανόηση, ανάλυση, αξιολόγηση και ερμηνεία αντικρουόμενων ιστορικών μαρτυριών.

Ο Shemilt⁶¹ (1980, 1983, 1984) με το έργο του που αφορούσε την αξιολόγηση του προγράμματος ιστορικής εκπαίδευσης μαθητών 13-16 ετών (History 13-16 Evaluation Study) μελέτησε τις ιδέες των μαθητών για την Ιστορία. Σύμφωνα με τις απόψεις του (1980), οι μαθητές εισάγονται στην ιστορική προσέγγιση του παρελθόντος όταν επεξεργάζονται διαφορετικά είδη πηγών και πολύ σημαντική για τη διαδικασία αυτή είναι η έννοια της «ιστορικής κατανόησης» (historical explanation). Η «ιστορική

⁶¹ Ο Shemilt μεταξύ 1973-1976 διήυθνε το Schools History Project, ενώ μαζί με τον Lee το 1990 διήυθναν το Cambridge History Project.

κατανόηση», σύμφωνα με τον Shemilt, επιτυγχάνεται μέσω της ιστορικής εξήγησης, η οποία με τη σειρά της προκύπτει μέσα από διαδικασίες «αιτιώδους ανάλυσης και σκιαγράφησης των κινήτρων» (Shemilt, 1980:5), που ανιχνεύουν το ιστορικό πλαίσιο της περιόδου στην οποία εντάσσονται τα ιστορικά φαινόμενα. Το παρελθόν διερευνάται χρησιμοποιώντας ως βασικά εργαλεία τις «δευτέρου βαθμού ή επιστημονικές έννοιες» (ο χρόνος, η αιτία και η συνέπεια, η αλλαγή και η συνέχεια, οι ιστορικές πηγές και οι αναφορές, η ιστορική σημαντικότητα και η ιστορική ενσυναίσθηση) (Shemilt, 2011:98). Ιδιαίτερη θέση στο έργο του καταλαμβάνει η έννοια της ιστορικής «ενσυναίσθησης» (empathy) (Shemilt, 1984. Levesque, 2008:161). Υποστήριξε, επίσης, ότι δεν υφίστανται τα στάδια του Piaget και ότι η ιστορία μπορεί να είναι κατανοητή και από μικρής ηλικίας μαθητές (Shemilt, 1980:40-41). Ωστόσο:

[...] παρόλο που το έργο του Shemilt ανέτρεψε την αρνητική εικόνα που είχε δημιουργηθεί από τις μελέτες που βασίστηκαν στην παράδοση του Piaget σχετικά με τον ιστορικό συλλογισμό των μαθητών και μαθητριών, αυτός αναγνώρισε ρητά τη χρησιμότητα της προσέγγισης του Piaget εάν αυτή προσαρμοζόταν στα δεδομένα της Ιστορίας και όχι των φυσικών επιστημών (Chapman κ. ά, 2012:16).

Η προσαρμογή στα δεδομένα της Ιστορίας πραγματοποιείται, σύμφωνα με την άποψή του, με τη διαμόρφωση των «μοντέλων προόδου» των ιδεών των μαθητών, τα οποία δημιουργούνται μέσα από τις απόψεις και τις ιδέες των μαθητών και σε σχέση με τη «δομή» του επιστημονικού κλάδου της Ιστορίας, δηλαδή τη μεθοδολογία που ακολουθούν οι ιστορικοί στη δημιουργία ιστορικών αφηγήσεων (Shemilt, 1983. 1987). Στη μελέτη των μοντέλων προόδου διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές μεταφέρουν ιδέες από την καθημερινή τους ζωή, οι οποίες εμπλέκονται στην κατανόηση της Ιστορίας ως επιστημονικού κλάδου και συνεπώς, κατά την άποψη του Shemilt, οι παρανοήσεις των μαθητών σχετίζονται όχι τόσο με την άγνοια του περιεχομένου της Ιστορίας όσο με το ότι οι μαθητές δεν κατανοούν τη μέθοδο που ακολουθούν οι ιστορικοί (Shemilt, 1983:4).

Στην ίδια ερευνητική ομάδα εντάσσονται εμπειρικές έρευνες που διεξήχθησαν μεταξύ 1991 και 1996 στο Institute of Education (Ινστιτούτο Εκπαίδευσης) του Πανεπιστημίου του Λονδίνου, (από τους Ashby R., Dickinson A. & Lee P.) με το πρόγραμμα «Ιστορικές Έννοιες και Διδακτικές Προσεγγίσεις» (Concepts of History and Teaching Approaches, CHATA⁶²). Οι ερευνητές επικεντρώθηκαν στη μελέτη και κατανόηση των ιδεών μαθητών 7 έως 14 ετών, χαρτογραφώντας τους διαφορετικούς τρόπους σκέψης των παιδιών και το πώς κατανοούν «σιωπηλά» και προσεγγίζουν το παρελθόν για την επίλυση ιστορικών προβλημάτων (Lee, Dickinson & Ashby 1996a. 2001). Προσέγγισαν, μέσω των ιδεών των παιδιών, τις έννοιες της ιστορικής έρευνας και της ιστορικής εξήγησης (Lee & Ashby, 2000. Lee & Ashby, 2001. Lee, 2006. Lee, Dickinson & Ashby, 2001).

Οι Lee & Ashby (2000:213-215) συμπεραίνουν ότι η ιστορική εξήγηση δεν επηρεάζεται από την ηλικιακή παράμετρο, εφόσον ορισμένοι από τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

⁶² Ενδεικτική βιβλιογραφία Lee, Ashby & Dickinson, 1997. Ashby, Lee & Dickinson, 1997. Lee, Dickinson & Ashby, 1996. Lee, Ashby & Dickinson, 1996. Lee, Dickinson & Ashby, 1998. Lee, 1995. Dickinson, A. 1998.

παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα κατανόησης από μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η παρατήρηση αυτή επιβεβαιώθηκε και από πιο πρόσφατες έρευνες (Lee, 2005:157. Chapman κ. ά., 2012:16). Απεναντίας, η ιστορική εξήγηση εξαρτάται από τη διάρκεια ενασχόλησης με το αντικείμενο, καθώς και από τον τύπο της διδακτικής προσέγγισης και την καταλληλότητά της, γι' αυτό και τόνισαν την ανάγκη για εξοικείωση των μαθητών με την Ιστορία ως επιστήμη και ειδικότερα με την επιστημονική μέθοδο της Ιστορίας μέσα στη σχολική τάξη (Ashby, Lee & Shemilt, 2005:164-172). Όπως υποστηρίζει ο Lee (2001:7) οι μαθητές φέρνουν στην σχολική τάξη ιδέες κοινής λογικής από την καθημερινή ζωή τους, τις «καθημερινές ιδέες» (everyday ideas) οι οποίες αποτελούν εμπόδιο στην ιστορική κατανόηση του παρελθόντος, στοιχείο που επιβεβαιώθηκε και από άλλες έρευνες (Lee, 2005:31). Οι «καθημερινές ιδέες» για το παρελθόν, δυσκολεύουν τους μαθητές να κατανοήσουν τα βασικά χαρακτηριστικά της Ιστορίας· για παράδειγμα αυτοί αδυνατούν να κατανοήσουν ότι είναι δυνατόν να υπάρχουν διαφορετικές αφηγήσεις για τα ιστορικά γεγονότα (Lee, 2005:31-32. Lee & Shemilt, 2011). Η κατανόηση αυτών των ιδεών είναι πολύ ουσιαστική για την ιστορική εκπαίδευση. Ειδικότερα «οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν υπ' όψη τους τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις και τις εννοιολογικές παραδοχές των μαθητών και μαθητριών τους ώστε να έχουν επίγνωση και να αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους παρανοήσεις βοηθώντας τους να αναπτύξουν ισχυρή κατανόηση» (Chapman κ. ά., 2012:14).

Οι ερευνητές δημιούργησαν τα «μοντέλα προόδου» για την κατανόηση βασικών εννοιών, όπου η ταξινόμηση των ιδεών των μαθητών γίνεται σε μια σειρά ανάπτυξης, από τις πιο «απλές» στις πιο «ισχυρές» ιδέες, οι οποίες αντιστοιχούν και σε καλύτερη κατανόηση των μεθόδων που χρησιμοποιεί ο ιστορικός (Lee, Dickinson & Ashby, 1996. Ashby, Lee & Dickinson, 1997. Lee & Shemilt, 2003. Lee & Shemilt, 2004). Πολύ σημαντικό στοιχείο είναι ότι τα «μοντέλα προόδου» για την Ιστορία προέκυπταν κάθε φορά μέσα από τις απόψεις των μαθητών και όχι από προκαθορισμένες κατηγορίες ανάλυσης των δεδομένων (Shemilt, 2009). Σχετικά με την κατανόηση των ιστορικών εννοιών δεύτερου βαθμού από τους μαθητές και σε σχέση με τα «μοντέλα προόδου» που διαπιστώθηκαν στις απόψεις των μαθητών, οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι μαθητές δεν προχωρούν από το ένα επίπεδο στο άλλο με τρόπο γραμμικό αλλά παρουσιάζουν διαφοροποιημένη απόδοση στις διάφορες έννοιες δεύτερου βαθμού (Lee & Ashby 2000:213. Ashby, Lee & Shemilt, 2005:82). Οι ιδέες των μαθητών επηρεάζονται από την προηγούμενη γνώση και από τα εργαλεία που χρησιμοποιούνταν κάθε φορά (Lee, 2005:33) και όχι τόσο από την παράμετρο της ηλικίας (Lee & Ashby 2000:214. Ashby, Lee & Shemilt, 2005:83,157).

Η παρούσα έρευνα έλαβε υπόψη τις απόψεις της αγγλικής ερευνητικής ομάδας, κυρίως αυτές που αφορούν τη σημασία των δευτέρου βαθμού ιστορικών εννοιών, τα μοντέλα προόδου που διαμόρφωσαν ως προς την κατανόηση τους καθώς και την άποψή τους ότι η ιστορική κατανόηση εξαρτάται από τη διάρκεια και την ένταση της διδασκαλίας καθώς και από τον τύπο της διδακτικής προσέγγισης και την καταλληλότητά της και όχι από την παράμετρο της ηλικίας των μαθητών.

Σε πρόσφατες έρευνες της βρετανικής ερευνητικής ομάδας δίνεται έμφαση τόσο στα προαναφερθέντα ζητήματα (Lee & Asbby 1999. Lee, 2004. Lee, 2005. Shemilt, 2007) όσο και σε νέους προβληματισμούς ως προς την γενική ιστορική εικόνα για το παρελθόν που σχηματίζουν οι μαθητές, σε μία προσπάθεια να κατανοηθεί ο τρόπος σκέψης των μαθητών και να προταθούν νέες βελτιώσεις της ιστορικής εκπαίδευσης (Asbby & Edwards, 2010. Shemilt, 2011. Lee, 2011). Σύμφωνα με τους ερευνητές οι μαθητές και οι μαθήτριες τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Βρετανία δεν έχουν συνεκτικές εικόνες για το παρελθόν. Το πρόσφατο, λοιπόν, ερευνητικό ενδιαφέρον για την κατανόηση του πώς συλλογίζονται και σκέφτονται οι μαθητές για το παρελθόν συνεχίζεται λαμβάνοντας υπόψη τους ακόλουθους προβληματισμούς (Shemilt, 2011:81):

- Ότι «η ιστορική γνώση των μαθητών είναι αποσπασματική παρά την εξοικείωσή τους με τον επιστημονικό τομέα της Ιστορίας ειδικά σε βασικά θέματα προσανατολισμού στο χρόνο».
- Ότι «οι ‘καθημερινές ιδέες’ των μαθητών τείνουν να επηρεάζουν και να διαστρεβλώσουν τη νοηματοδότηση του παρελθόντος».
- Ότι «οι μαθητές αδιαφορούν για το παρελθόν και το μάθημα της Ιστορίας γιατί δεν αγγίζει τα άμεσα ενδιαφέροντά τους».

Οι ερευνητές τονίζουν ότι πρέπει να καλλιεργήσουμε τον ιστορικό εγγραμματισμό στους μαθητές (Lee & Howson, 2009) εφόσον είναι σημαντικό να τους βοηθήσουμε να δημιουργήσουν τις δικές τους εικόνες για το παρελθόν (Lee, 2004β:81-84. Howson, 2007:40. 2009:24. Shemilt, 2000:92-93. 2011:76. Howson & Shemilt, 2011: 73-83. Lee, 2011:130-131). Συγκεκριμένα, οι ερευνητές οδηγήθηκαν στην αναζήτηση τρόπων με τους οποίους οι μαθητές θα αναπτύξουν συνεκτικές εικόνες για το παρελθόν, οι οποίες θα τους βοηθήσουν στον προσανατολισμό τους στον χρόνο και, ταυτόχρονα, στην καλλιέργεια της ιστορικής τους σκέψης (Shemilt, 2000:99), απόψεις που υποστηρίζουν και σε πιο πρόσφατες ανακοινώσεις τους (Asbby & Edwards, 2010:38-41. Lee, 2011:144-145. Shemilt, 2011:85,106-107).

Στις μελέτες αναφορικά με την ιστορική σκέψη και ειδικότερα σε σχέση με την προσέγγιση των υλικών καταλοίπων ως μαρτυριών του παρελθόντος, εκπονήθηκε έρευνα με δείγμα Έλληνες μαθητές στο Institute of Education του Πανεπιστημίου του Λονδίνου από την Kriekouki-Nakou (Kriekouki-Nakou 1996. Nakou, 2001). Πρόκειται για τριετή «διαμήκη» έρευνα ως προς τη διερεύνηση της ιστορικής σκέψης 141 παιδιών ηλικίας 12-15 ετών. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας, στο ένα τρίτο των απαντήσεών τους τα παιδιά διατύπωσαν ιστορικούς συλλογισμούς εκφράζοντας ιστορική σκέψη ιστορικής μεθοδολογίας με βάση την επεξεργασία υλικών καταλοίπων ως ιστορικών μαρτυριών (Νάκου, 2000:209). Παρόλα αυτά, «στο 60% των απαντήσεων η ιστορική σκέψη των παιδιών παρέμενε στο ‘ψευδο-ιστορικό’ επίπεδο (αναπαραγωγή ιστορικής πληροφορίας ή γνώσης ή διατύπωση μη υποστηριγμένων προτάσεων)» (Νάκου, 2000:210). Ειδικότερα, διαπιστώθηκαν «μη

καλλιεργημένες δεξιότητες» σε σχέση με την ανάγνωση και ερμηνεία των υλικών καταλοίπων ως ιστορικών μαρτυριών του παρελθόντος, οι οποίες θεωρήθηκαν ως απόρροια της παραδοσιακής ιστορικής εκπαίδευσης των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η παρούσα έρευνα συνδέεται πολύπλευρα με την προαναφερθείσα έρευνα της Kriekouki-Nakou (Kriekouki-Nakou 1996. Nakou, 2001), τόσο σε επίπεδο μεθοδολογίας και ερευνητικού δείγματος, όσο και σε επίπεδο αποτελεσμάτων, για αυτό και οι συνδέσεις αυτές συζητώνται αναλυτικά και σε επόμενα κεφάλαια.

Ωστόσο, στην παρούσα μελέτη θα συζητηθούν επίσης τα αποτελέσματα ερευνών οι οποίες, αν και δεν χρησιμοποίησαν τα υλικά κατάλοιπα άμεσα ως ερευνητικά εργαλεία εντούτοις ανέδειξαν το σημαντικό ρόλο που αυτά διαδραματίζουν στη νοηματοδότηση του παρελθόντος. Συγκεκριμένα, η Apostolidou (2006) εξετάζοντας την ιστορική συνείδηση Ελλήνων μαθητών 15 ετών διαπίστωσε ότι η χρήση υλικών καταλοίπων του παρελθόντος βοήθησε τους μαθητές να παράγουν συλλογισμούς ιστορικής μεθοδολογίας, περισσότερο από τη χρήση άλλων πηγών, όπως γραπτών (Αποστολίδου, 2009:130). Ειδικότερα, η Αποστολίδου επισημαίνει ότι οι μαθητές παρήγαγαν συλλογισμούς ιστορικής μεθοδολογίας γιατί «πέρα από το να εκλάβουν τα μνημεία ως απλά υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος, προσπάθησαν να τα ερμηνεύσουν έτσι ώστε να συναγάγουν από αυτά συγκεκριμένους τρόπους ζωής και νοοτροπίες» (Αποστολίδου, 2009:130). Τα πορίσματα της συγκεκριμένης έρευνας θα μας απασχολήσουν εφόσον το δείγμα αφορά Έλληνες μαθητές και τα ευρήματά της επίσης συνδέονται με την έκφραση ιστορικής σκέψης με βάση υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος ως ιστορικές μαρτυρίες, θέμα που διερευνά και η παρούσα έρευνα.

Μία άλλη έρευνα που έρχεται από το χώρο της Αγγλίας είναι της Jones (2011) η οποία διερεύνησε πώς η «ζώσα Ιστορία» (living history) στα μουσεία και οι ιστορικές τοποθεσίες βοηθούν τους μαθητές να συλλάβουν αναπαραστάσεις του παρελθόντος. Στηριζόμενη στη θεωρία του Rüsen για την ιστορική συνείδηση, σύμφωνα με την οποία οι ιδέες των μαθητών για το παρελθόν διαμορφώνονται στην καθημερινότητα σε σχέση με τη μάθηση της Ιστορίας στην τάξη, διερεύνησε τις επισκέψεις έξι σχολείων στο Museum of London και το Tower of London, προσπαθώντας να κατανοήσει τη σχέση ανάμεσα στις ιδέες των μαθητών για το μεσαιωνικό παρελθόν και την αναπαράστασή του στη «ζώσα Ιστορία» (living history) των ιστορικών τόπων, καθώς και τις συνέπειες μιας τέτοιας σχέσης για την ιστορική τους συνείδηση. Από τη μελέτη των δεδομένων και σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας, διαφαίνεται ότι υπάρχουν συγκεκριμένα σχήματα για το πώς οι μαθητές κατανοούν το παρελθόν. Η μελέτη της «ζώσας Ιστορίας» (living history) βοηθά τους μαθητές να συναντήσουν μέσα από πρωτοπρόσωπες αφηγήσεις και οπτικές το μεσαιωνικό παρελθόν. Πρόκειται για μια δυναμική εμπειρία που αναδεικνύει όψεις του παρελθόντος και κάνει τις διαφορές πιο συγκεκριμένες για τους μαθητές που συνηθίζουν να σκέφτονται για το παρελθόν με αφηρημένους τρόπους. Η ερευνήτρια τονίζει ότι η «ζώσα Ιστορία» αλληλεπιδρά με τις ιδέες των μαθητών για το παρελθόν περισσότερο ως «εικόνα του παρελθόντος» παρά ως αυθεντική αναπαραγωγή του. Και αυτή η έρευνα και τα πορίσματά της θα αποτελέσουν σημείο αναφοράς και συζήτησης για την παρούσα εργασία.

Ας δούμε σε αυτό το σημείο τα πορίσματα της αμερικανικής ερευνητικής παράδοσης.

➤ *Έρευνα στην Αμερική και τον Καναδά*

Η δεύτερη ερευνητική παράδοση αναφορικά με την ιστορική σκέψη και τις παραμέτρους που την επηρεάζουν και τη διαμορφώνουν προέρχεται από τον χώρο των ΗΠΑ και του Καναδά. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν έρευνες που εξετάζουν άμεσα την ίδια τη φύση και τη διαδικασία της ιστορικής σκέψης αλλά και έρευνες που εξετάζουν τόσο τη διαδικασία της έκφρασης ιστορικής σκέψης στη σχολική πραγματικότητα όσο και σε σχέση με τις κοινωνικές παραμέτρους που την επηρεάζουν και τη διαμορφώνουν.

Για παράδειγμα, ο Wineburg (2001), ερευνά τη διαδικασία κατανόησης του παρελθόντος και ειδικότερα την ιστορική σκέψη μέσα από τα πρίσματα της ακαδημαϊκής ιστορίας και της εκπαιδευτικής ψυχολογίας, τονίζοντας τον «αφύσικο» αλλά «ουσιώδη» χαρακτήρα του ιστορικού τρόπου σκέψης (Wineburg, 2007:6). Συγκεκριμένα, η έρευνά του περιγράφει τις διαφορές στο περιεχόμενο και την στρατηγική ανάγνωσης ιστορικών πηγών και κατ' επέκταση στην ιστορική σκέψη που εμφανίζεται μεταξύ δύο ομάδων, ιστορικών και μαθητευόμενων (Wineburg, 2001:63-84).

Επιπρόσθετα, στο επίπεδο της έρευνας για την έκφραση της ιστορικής σκέψης σε συνθήκες σχολικής διδασκαλίας του μαθήματος, ενδεικτική είναι η ερευνητική εργασία του VanSledright (2002). Παρατηρώντας μικρό δείγμα (μία σχολική τάξη) και με βάση ποιοτική μέθοδο με συνδυασμό εργαλείων (παρατήρηση, γραπτές αφηγήσεις, συνεντεύξεις) διερεύνησε πώς οι μαθητές εργάζονται με ποικίλες ιστορικές πηγές στην προσπάθειά τους να ανιχνεύσουν το παρελθόν της Αμερικής. Συγκεκριμένα, παρατήρησε τη διαδικασία μελέτης πηγών, γραπτών και οπτικών, τη γνώση την οποία συνέλεξαν οι μαθητές κάθε φορά για να επιλύσουν τις απορίες τους, καθώς και τις διαφορές που εξέφραζαν στον τρόπο σκέψης τους κατά τα στάδια διερεύνησης και ερμηνείας. Σύμφωνα με τις διαπιστώσεις του ερευνητή, οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιούν πηγές για να δομούν ιστορικές αφηγήσεις και η δυνατότητα να εκφράζουν ιστορική σκέψη βελτιώνεται με τη διδασκαλία. Παρατήρησε, επίσης, ότι συχνά οι μαθητές τείνουν να αναζητούν μαρτυρίες και επιχειρήματα για να νομιμοποιήσουν ήδη εδραιωμένες πεποιθήσεις ή αντιλήψεις τους (Levesque, 2008:76).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει πιο πρόσφατη έρευνα του Vansledright (2011) η οποία αναφέρεται σε διδακτικό παράδειγμα επεξεργασίας ιστορικών πηγών με στόχο να διερευνηθεί αλλά και να καλλιεργηθεί η έκφραση της ιστορικής σκέψης των μαθητών στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μιας σχολικής τάξης (Vansledright, 2011). Σύμφωνα με το διδακτικό του παράδειγμα, πολύ σημαντικό ρόλο επιτελούν τρεις παράμετροι: «τα ανοικτά ερωτήματα των μαθητών, όχι μόνο τα αρχικά αλλά και αυτά που προκύπτουν από τη συνεχή διερεύνηση των ιστορικών μαρτυριών, το είδος των τεκμηρίων που μελετώνται αλλά και η ανίχνευση και ουσιαστική επεξεργασία των «καθημερινών ιδεών» των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς. Με βάση αυτά τα ερευνητικά πορίσματα, προκύπτουν νέες πιο

κριτικές διαδικασίες σκέψης. Κατά την άποψή του, οι «καθημερινές ιδέες» βοηθούν στο να εντοπιστεί και να αντιμετωπιστεί ο «παροντισμός» στη σκέψη των μαθητών, ώστε να παραχθούν από τους ίδιους τους μαθητές νέες «ιστορίες» (Vansledright, 2011: 161,165-166).

Να επισημάνουμε ότι η παρούσα εργασία δεν διερευνά την ιστορική σκέψη από το πρίσμα της ψυχολογίας ούτε και σε σχέση με την οπτική της σχολικής διδασκαλίας του μαθήματος. Εστιάζει το ενδιαφέρον της στη διερεύνηση της έκφρασης ιστορικής σκέψης μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ειδικότερα με βάση τη μελέτη υλικών καταλοίπων ως ιστορικών μαρτυριών του παρελθόντος. Επομένως, το ερευνητικό έργο των Wineburg και Vansledright επηρέασε την παρούσα έρευνα σε θεωρητικό επίπεδο καθώς και στο επίπεδο συζήτησης των αποτελεσμάτων, αλλά όχι ως ερευνητικό παράδειγμα.

Πιο άμεση επίδραση για το ερευνητικό παράδειγμα της παρούσας εργασίας αντλείται από το ερευνητικό έργο του Seixas (2000, 2006, 2010) ο οποίος ασχολείται με την ιστορική συνείδηση, την ιστορική σκέψη, καθώς και με το κοινωνικό περιεχόμενο των ιδεών των μαθητών για την Ιστορία. Η επίδραση από το δικό του ερευνητικό έργο συνδέεται με έρευνά του το «Murals as monuments» (Seixas & Clark, 2002) σχετικά με τον τύπο ιστορικής συνείδησης που εκφράζουν μαθητές αναφορικά με τη σχέση παρόντος-παρελθόντος, με βάση ιστορικές αναπαραστάσεις.

Στη συγκεκριμένη έρευνα ζητήθηκε από 57 μαθητές ηλικίας 11 ετών να εκφράσουν την άποψή τους για το εάν θα έπρεπε να διατηρηθούν τέσσερις ιστορικές αναπαραστάσεις στα προεδρικά κτίρια (αντικείμενο διαμάχης για τον Καναδά ήδη από το 1930) οι οποίες παρουσιάζουν τέσσερις αντίστοιχες αξίες (κουράγιο, πρωτοβουλία, εργασία, δικαιοσύνη) συμβολίζοντας την ίδρυση και την εξέλιξη του Καναδικού κράτους (Seixas & Clark, 2002:2). Η ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών αποκάλυψε ότι υπήρχαν απόψεις διατήρησης των αναπαραστάσεων με γμώμονα το σεβασμό του παρελθόντος, απόψεις απομάκρυνσής τους με το σκεπτικό ότι υπονοούσαν μια αποικιακή παράδοση ανισότητας των μελών της Καναδικής κοινωνίας, ενώ εκφράστηκαν και απόψεις που ανήκουν στον μοντέρνο τύπο της ιστορικής συνείδησης προτείνοντας να συντηρηθούν τα μνημεία ως αντικείμενα ιστορικής σημασίας (Seixas & Clark, 2002:9-14). Η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών δεν είδε τις αναπαραστάσεις ως αναχρονιστικές εικονογραφήσεις μιας μοντέρνας αναπτυσσόμενης κοινωνίας αλλά τα νοηματοδότησαν ως αντικείμενα ιστορικής σημασίας και ως ένα εργαλείο για την κατανόηση της έννοιας της αλλαγής στην Καναδική Ιστορία (Seixas & Clark, 2002:15 Levesque, 2008:106).

Γενικότερες επιδράσεις από το έργο του Seixas υφίστανται σε θεωρητικό επίπεδο ως προς τη διερεύνηση της ιστορικής σκέψης, εφόσον ο Seixas (2006:1-12) υποστηρίζει ότι δεν είναι δυνατή η ανάπτυξη και έκφραση ιστορικής σκέψης παρά σε σχέση με τις «δευτέρου βαθμού έννοιες» της Ιστορίας, όπως ερευνήθηκαν από τη βρετανική σχολή και όπως παρουσιάζονται από το Κέντρο για τη μελέτη της Ιστορικής Συνείδησης CSHC του Καναδά (Seixas, 2010:16). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές πρέπει να είναι ικανοί «να χρησιμοποιούν πηγές ως μαρτυρίες του παρελθόντος, να

καθορίζουν τι κάνει κάτι ιστορικά σημαντικό, να αναγνωρίζουν τι έχει μείνει ίδιο και τι έχει αλλάξει στον χρόνο, να αναλύουν τα αίτια και τις συνέπειες, να αναγνωρίζουν τις διαφορετικές οπτικές του παρελθόντος και, τέλος, να κατανοούν την ηθική διάσταση των ιστορικών ερμηνειών» (Seixas, 2006:1-2. Seixas, 2010: 24-25). Ο Seixas τονίζει ότι αυτές οι έννοιες για την ιστορική σκέψη είναι ουσιαστικές αλλά όχι απόλυτες, «ούτε ο μοναδικός τρόπος προσέγγισής της» (Seixas, 2006:2), καθώς η ιστορική σκέψη είναι μια διαδικασία δυναμική και συνεχής και επηρεάζεται από την ιστορική παιδεία του καθενός (Seixas, 1994). Οι απόψεις αυτές του Seixas άσκησαν επίδραση στα ερευνητικά ερωτήματα αλλά και τα εργαλεία της παρούσας έρευνας εφόσον σε αυτή μελετάται η έκφραση ιστορικής σκέψης μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ως προς τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους (σχολείο και μουσείο) και τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων του παρελθόντος που μελέτησαν ως ιστορικές πηγές.

Σε έρευνες για την ιστορική σκέψη και ειδικότερα για την έννοια του ιστορικού χρόνου, οι Levstik και Barton ζήτησαν από μαθητές να τοποθετήσουν με χρονική αλληλουχία μια σειρά φωτογραφιών (Levstik & Barton, 1996. Levstik & Barton, 2008. Barton, 2002). Οι μαθητές ολοκλήρωσαν, κατά την άποψη των ερευνητών, τις εργασίες γενικά με επιτυχία, ενδεχομένως επειδή οι οπτικές εικόνες παράγουν περισσότερους και πλουσιότερους συσχετισμούς στην ιστορία (Levstik & Barton, 1996:570. Barton, 2008δ:65). Μπορούσαν ακόμα και να ομαδοποιήσουν τις φωτογραφίες σε περιόδους, αφού τις είχαν τοποθετήσει σε αλληλουχία. Δικαιολογούσαν τις κινήσεις τους από συγκρίσεις που έκαναν μεταξύ αυτού που προυπήρχε και αυτού που ακολουθούσε. Παρά το στοιχείο ότι έτειναν να μη χρησιμοποιούν ημερομηνίες και χρονολογίες, οι μαθητές φαίνονταν να καταλαβαίνουν τη χρονολογική λειτουργία των φωτογραφιών (Levstik και Barton, 2008b:81-93. Levstik και Barton, 2008c:114). Οι συγκρίσεις τους βασίζονταν κυρίως στην ατομική και οικογενειακή εμπειρία τους σε σχέση με πλευρές της καθημερινής υλικής ζωής, όπως ο τρόπος ένδυσης (Levstik & Barton, 2008c:141-143). Βασιζόμενος στα ευρήματα της παραπάνω έρευνας, ο Barton υποστηρίζει την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιλέγουν την κοινωνική ή την τοπική Ιστορία γιατί αυτές έχουν συγκριτικό πλεονέκτημα και συμβάλλουν στο να κατανοήσουν οι μαθητές την Ιστορία (Barton, 2001). Επίσης, οι μαθητές είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με τις αλλαγές στην υλική ζωή, ενώ φαίνονται να είναι σε θέση να εντοπίζουν ευκολότερα αυτές τις αλλαγές σε οπτικές πηγές δεδομένων (Barton, 2002:177. Barton & Levstik, 1996:442. 2008:35). Το ερευνητικό έργο των Levstik και Barton επηρέασε την παρούσα έρευνα ως προς τη σημασία των οπτικών πηγών ως ερευνητικών εργαλείων, καθώς και ως προς τη χρήση και μελέτη υλικών καταλοίπων για την κατανόηση της έκφρασης ιστορικής σκέψης εκ μέρους των μαθητών του δείγματος.

Εκτός από τις διαδικασίες κατανόησης του παρελθόντος, η αμερικανική σχολή πραγματεύεται και το κοινωνικό περιεχόμενο των ιδεών για την Ιστορία καθώς και τις επιδράσεις που δέχονται οι μαθητές στη διαμόρφωση της ιστορικής τους σκέψης τόσο από τις δημόσιες αφηγήσεις που τους περιβάλλουν

και από τις ανεπίσημες πηγές της ιστορικής γνώσης που τους ενδιαφέρουν, όσο και από τα μέσα διδασκαλίας⁶³ τα οποία δεν είναι απαραίτητα τα εργαλεία που χρησιμοποιούν οι ιστορικοί κατά τη διερεύνηση του παρελθόντος. Χαρακτηριστικό είναι το έργο των Barton και Levstik, καθώς και του Wertsch.

Πιο συγκεκριμένα, οι Barton και Levstik τονίζουν εξίσου τα «πλεονεκτήματα» των ανεπίσημων εργαλείων, όπως η «υλική κουλτούρα», η «λαϊκή κουλτούρα» και οι «οικογενειακές ιστορίες» (Levstik & Barton, 1996), όσο και τους «περιορισμούς» των επίσημων εργαλείων, όπως οι εθνικές αφηγήσεις (Barton & Levstik, 1998. Barton & Levstik, 2008:224-247). Σε συγκριτική έρευνα που έγινε από τον Barton στις Η.Π.Α. και στη Βόρεια Ιρλανδία, οι Αμερικανοί μαθητές φαίνονταν να αντιλαμβάνονται την Ιστορία αποκλειστικά ως πόρο εθνικής ταυτότητας επειδή διδάσκονταν την αφήγηση της εθνικής προόδου, σε αντίθεση με τους μαθητές στη Βόρεια Ιρλανδία που μάθαιναν για την κοινωνική και υλική ζωή πολλών διαφορετικών λαών σε διαφορετικές ιστορικές στιγμές και με αυτό τον τρόπο εκτίθεντο σε πιο πολύπλοκο τρόπο σκέψης και σε ένα διευρυμένο ορίζοντα ιστορικών ενδιαφερόντων (Barton, 2008β:315-324. 2008γ:350-351). Τα διαφορετικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών ως διαμεσολαβητικά εργαλεία λειτουργούν άλλοτε ως «περιορισμός» και άλλοτε ως «πλεονέκτημα» για την έκφραση ιστορικής σκέψης σχετικά με το παρελθόν (Barton, 2008β:324-327).

Ειδικά η παρούσα εργασία στηρίζεται στις απόψεις για τη σημασία διαμεσολαβητικών εργαλείων, καθώς καλεί μαθητές να χρησιμοποιήσουν υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος ως ιστορικές μαρτυρίες. Συγκεκριμένα, μελετάται η προσέγγιση των «δυνατοτήτων» και των «περιορισμών» της έκφρασης της ιστορικής σκέψης μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με τη χρησιμοποίηση ως διαμεσολαβητικών εργαλείων υλικών καταλοίπων του παρελθόντος, αναπλαισιωμένων σε διαφορετικές μορφές παρουσίας και διαφορετικούς εκπαιδευτικούς χώρους.

Στο πλαίσιο της κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης του παρελθόντος⁶⁴ εντάσσεται και το ερευνητικό έργο του Wertsch. Ο Wertsch (1998), όπως ήδη έχουμε αναφέρει, τονίζει ότι τα πολιτισμικά εργαλεία επηρεάζουν τις ερμηνευτικές δυνατότητες των μαθητών. Τα πολιτισμικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται πιο συχνά και που έχουν τη μεγαλύτερη σχέση με την Ιστορία είναι οι «επίσημες» εκδοχές του παρελθόντος, οι οποίες συνήθως παρέχονται από το κράτος και υποστηρίζονται και από αναπλαισιωμένα αντικείμενα του παρελθόντος, όπως αναμνηστικά αντικείμενα, αγάλματα, φωτογραφίες, ταινίες και διαδικασίες που συχνά χαρακτηρίζονται από εθνοκεντρισμό και ιδεολογική χρήση (Wertsch, 1998, 2002). Όπως αναφέρει ο Wertsch, το ότι οι μαθητές εκτίθενται στη σχολική ιστορία, ως ένα πολιτισμικό εργαλείο δεν σημαίνει ότι το άτομο το έχει κάνει από προσωπική επιλογή. Για παράδειγμα, στην Εσθονία οι μαθητές δεν ακολουθούν τα επίσημα αφηγήματα, τα γνωρίζουν αλλά δεν τα υιοθετούν, ενώ κάνουν το αντίθετο για την

⁶³ Για παράδειγμα έρευνες αναφορικά με τον κινηματογράφο (Seixas, 1993. Wineburg, 2000. Barton και Levstik, 1998) έδειξαν ότι η «βιωματική εμπειρία επηρεάζει τις ιδέες που υιοθετούν οι μαθητές σε σχέση με την Ιστορία» (Levesque, 2008:76).

⁶⁴ Και άλλοι ερευνητές μελέτησαν την ιστορική κατανόηση από την κοινωνικοπολιτισμική σκοπιά (βλ. Epstein, 1997. 1998).

ανεπίσημη Ιστορία. Από την άλλη, οι μαθητές στις Η.Π.Α. χρησιμοποιούσαν υλικό από τις επίσημες εκδοχές ακόμα και όταν ήταν πραγματικά αντίθετοι με αυτές τις επίσημες εκδοχές της Ιστορίας (Wertsch, 1998)⁶⁵.

Στην παρούσα έρευνα που χρησιμοποιεί ως διαμεσολαβητικά εργαλεία υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος, αναπλαισιωμένα σε έντυπες και ψηφιακές απεικονίσεις στο σχολείο και ως φυσικά αντικείμενα στο μουσείο, μελετώνται οι διαφοροποιήσεις στην έκφραση ιστορικής σκέψης από μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επομένως, οι διαφοροποιήσεις στην έκφραση ιστορικής σκέψης στα δύο κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα, του σχολείου και του μουσείου, και ειδικότερα στη βάση της εκτίμησης των «δυνατοτήτων» και «περιορισμών» που χαρακτηρίζουν κάθε ένα περιβάλλον ξεχωριστά μάς ενδιαφέρει ιδιαίτερα. Ωστόσο, πρέπει να επισημάνουμε ότι ο Wertsch μιλάει κυρίως για «περιορισμούς» στη χρήση πολιτισμικών εργαλείων και ειδικά των εθνικών αφηγήσεων (1998:182-183), ενώ ο Barton τονίζει εξίσου τα «πλεονεκτήματα» και τους «περιορισμούς» των ανεπίσημων και των επίσημων εργαλείων, όπως οι εθνικές αφηγήσεις (Barton, 2008:224-247), ως προς την νοηματοδότηση του παρελθόντος και την έκφραση ιστορικής σκέψης από μαθητές. Οι απόψεις αυτές συνδέονται με την παρούσα έρευνα σε θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο.

Συνοψίζοντας, η πρόσφατη έρευνα για την ιστορική σκέψη, την ιστορική συνείδηση, τον ιστορικό εγγραμματοισμό είναι πλούσια τις τελευταίες δεκαετίες κυρίως στον ερευνητικό χώρο των ΗΠΑ και της Βρετανίας (Baron, 2010. Pericleous, 2011. Monte-Sano 2011. Peck, Poyntz & Seixas 2011. Von Borries, 2011). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν έρευνες για την ιστορική σκέψη οι οποίες ερευνούν τις ιδέες των μαθητών με βάση τις «δεύτερου βαθμού έννοιες», και ασχολούνται με την έννοια των πρωτογενών πηγών και των αναφορών (Chapman 2011α), την ενσυναισθητική κατανόηση και εξήγηση (Pericleous, 2011), τις ιδέες των μαθητών για την ηθική αποτίμηση του παρελθόντος (Peck, Poyntz & Seixas, 2011).

Ας δούμε στο σημείο αυτό έρευνες που εστιάζουν στη σημασία των υλικών καταλοίπων ως ιστορικών μαρτυριών του παρελθόντος και τη σημασία της άτυπης εκπαίδευσης (μουσεία).

⁶⁵ Ειδικότερα, παρατήρησε ότι όλες οι παραπάνω συμπεριφορές δεν ίσχυαν ταυτόχρονα για το «περιεχόμενο» και τη «μορφή» μιας επίσημης εκδοχής. Από την ανάλυση της «μορφής» και του «περιεχομένου» των επίσημων εκδοχών ή άλλων αφηγήσεων που είναι διαθέσιμες στα μέλη μιας κουλτούρας, ο Wertsch (2001, 2002, 2004, 2012) πέρασε στα «πρότυπα αφηγήσεων». Σε σχέση με την Ιστορία, τα "πρότυπα αφηγήσεων" είναι "γενικευμένες μορφές αφήγησης" μέσω των οποίων οι άνθρωποι αποδίδουν σημασία στα γεγονότα. Κατ' αυτόν τον τρόπο διευκολύνεται η διαδικασία χειρισμού νέων καταστάσεων ή νέων ιστορικών δεδομένων (Wertsch, 2004, 2012).

- Έρευνες για τη σημασία των υλικών καταλοίπων ως ιστορικών μαρτυριών του παρελθόντος και τη σημασία της άτυπης εκπαίδευσης (μουσεία)

Ένας άλλος σύγχρονος ερευνητικός τομέας αφορά τη διερεύνηση της ιστορικής σκέψης σε σχέση με τυπικές και άτυπες μορφές εκπαίδευσης, όπως είναι και η εκπαίδευση σε μουσεία.

Μία σημαντική έρευνα, η έρευνα *Youth and History*, έγινε το 1994-95 σε 25 χώρες με 31.000 μαθητές, ηλικίας 15 ετών και με αντικείμενο τη διερεύνηση των όρων διαμόρφωσης της ιστορικής τους συνείδησης (Angvik & Von Borries, 1997). Η έρευνα ανέδειξε τη σημασία των εξωσχολικών παραμέτρων στη διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης των μαθητών. Η άτυπη εκπαίδευση και τα οπτικά μέσα επικοινωνίας κατέχουν μια σημαντική θέση στις ανεπτυγμένες χώρες του δυτικού κόσμου. Όλα τα μέσα, όμως, με τα οποία έρχονται σε επαφή και από τα οποία δέχονται ιστορικές πληροφορίες τα νεαρά άτομα, δεν προσφέρουν ούτε την ίδια ευχαρίστηση ούτε έχουν την ίδια αξιοπιστία. Σύμφωνα με αποτελέσματα της έρευνας αυτής, το αγαπημένο μέσο παρουσίασης της Ιστορίας που απολαμβάνουν περισσότερο οι μαθητές, είναι κατά σειρά: οι μυθοπλαστικές ταινίες, τα μουσεία και οι ιστορικοί χώροι, οι αφηγήσεις των ενηλίκων, τα ντοκιμαντέρ στην τηλεόραση, οι αφηγήσεις των εκπαιδευτικών, τα ιστορικά ντοκουμέντα, τα ιστορικά μυθιστορήματα, ενώ τελευταία έρχονται τα σχολικά εγχειρίδια. Όσον αφορά την εμπιστοσύνη που δείχνουν οι έφηβοι στα μέσα παρουσίασης, εδώ τον πρώτο λόγο έχουν τα μουσεία και οι ιστορικοί χώροι, ακολουθούν τα ιστορικά ντοκουμέντα, ενώ οι μυθοπλαστικές ταινίες έρχονται τελευταίες.

Η Clark (2008:137) διεξήγαγε παρόμοια έρευνα στην Αυστραλία σε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ρωτώντας τους πώς προτιμούν να μαθαίνουν την Ιστορία της χώρας τους. Μέσα από ομαδικές συνεντεύξεις οι μαθητές περιέγραψαν πώς διαφορετικές πρακτικές, όπως η συζήτηση και ο διάλογος στο σχολείο, οι εκδρομές και οι ερευνητικές εργασίες καθιστούν την ιστορική γνώση πιο προσβάσιμη και ελκυστική. Ειδικότερα, και σύμφωνα με την άποψη των μαθητών του δείγματος, το περιβάλλον του μουσείου είναι ένας διαφορετικός χώρος, ένα ιδιαίτερο περιβάλλον όπου μπορεί να έχει κάποιος συζητήσεις για την κατανόηση του παρελθόντος (Clark, 2008:116).

Πρόσφατη έρευνα των Ashton και Hamilton (2010) στην Αυστραλία, αναφέρεται στο πώς βλέπουν οι Αυστραλοί το παρελθόν⁶⁶. Η έρευνά τους διεξήχθη το 2003 και ένα από τα βασικά πορίσματά της ήταν ότι τα υλικά κατάλοιπα είναι ένα διαμεσολαβητικό εργαλείο που συνδέει τους ανθρώπους με το παρελθόν και την Ιστορία, γιατί αποτελούν «απτές» πηγές του παρελθόντος. Επίσης, η έρευνά τους κατέδειξε ότι οι συμμετέχοντες προσέγγισαν το παρελθόν δημιουργικά εφόσον μελέτησαν πηγές, αναφέρθηκαν στο ιστορικό πλαίσιο αυτών των πηγών, τις συνδύασαν, εξέφρασαν ιστορική ενσυναίσθηση και, τέλος, διατύπωσαν τις ερμηνείες τους για το παρελθόν με βάση τις πηγές και επέλεξαν να συνεχίσουν περαιτέρω την ιστορική διερεύνησή τους. Με αυτόν τον τρόπο μπόρεσαν να

⁶⁶ Άλλες έρευνες που αφορούν πώς ενήλικες βλέπουν το παρελθόν και ειδικότερα την δημόσια χρήση της ιστορίας βλ. ενδ. Bennett, Savage, Silva, Warde, Gayo-Cal & Wright (2009). Rosenzweig, (2000). Rosenzweig, & Thelan (1998).

δημιουργήσουν τις δικές τους ιστορίες και να αποφασίσουν πόση έρευνα θα ικανοποιούσε την περιέργειά τους.

Περισσότερες απόψεις για την επικοινωνία τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης με επίκεντρο τη διερεύνηση του παρελθόντος και ειδικότερα του πώς οι μαθητές προσεγγίζουν το παρελθόν στο μουσείο θα παρακολουθήσουμε στην επόμενη ενότητα μέσα από την έρευνα σε άλλους επιστημονικούς κλάδους που μελετούν από διαφορετική οπτική το παρελθόν σε σχέση με τα υλικά κατάλοιπα.

2.6.2. Έρευνες άλλων επιστημονικών τομέων σχετικές με τη χρήση υλικών καταλοίπων και τη μάθηση στο μουσειακό χώρο

Πλούσια είναι η θεματολογία των ερευνών που διεξάγονται τις τελευταίες δεκαετίες στον μουσειακό χώρο.⁶⁷ Ποικίλες είναι οι έρευνες και άλλων επιστημονικών τομέων, όπως της Θεωρίας του Υλικού Πολιτισμού και της Μουσειακής Εκπαίδευσης, σε σχέση με την ιστορική μελέτη του παρελθόντος με βάση τα υλικά κατάλοιπα και τη μάθηση στο μουσειακό χώρο.

Ωστόσο, οι έρευνες που ενδιαφέρουν την παρούσα εργασία είναι αυτές που εστιάζουν στην εκπαίδευση στον μουσειακό χώρο, ειδικά παιδιών και εφήβων. Η εκπαίδευση είναι κεντρικό ζήτημα στη λειτουργία των μοντέρνων μουσείων, όπως και η επικοινωνία μουσείου και επισκεπτών⁶⁸.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την παρούσα εργασία έχει η έρευνα της Hooper-Greenhill (2007α 2007β) στον χώρο των μουσείων και της αξιολόγησης των μουσειακών επισκέψεων από σχολικές ομάδες. Συγκεκριμένα, η έρευνα της Hooper-Greenhill (2007α) βασίζεται σε τρεις εθνικές έρευνες αξιολόγησης, οι οποίες διεξήχθησαν στη Βρετανία μεταξύ του 2003-2006 σε σχέση με ένα εννοιολογικό σχήμα πέντε «Γενερικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων» (Generic Learning Outcomes, GLOs) (Hooper - Greenhill, 2007α:44-62). Τα «Γενερικά Μαθησιακά Αποτελέσματα» (GLOs)

⁶⁷ Ενδεικτικά κάποιες από τις έρευνες που αναφέρονται στο μουσειακό περιβάλλον (όπως παρατίθενται από την Insulander E., 2005:20-30) αφορούν (α) έρευνες που εστιάζουν στο περιεχόμενο μάθησης παιδιών και εφήβων στον μουσειακό χώρο (σχολικές ομάδες) με ενδεικτικές έρευνες τις έρευνες των Cox-Petersen, Marsch, Kisiel, Maelber, 2003 και Andersson, 1999 β) έρευνες που εστιάζουν στην μάθηση παιδιών και εφήβων μέσω των οικογενειακών επισκέψεων σε μουσειακούς χώρους (ενδεικτικές είναι δύο έρευνες με δείγμα από τον ελληνικό πληθυσμό όπως είναι οι έρευνες των Moussouri 1997 και Gioftsali 2005, γ) έρευνες που αφορούν στη μάθηση ενηλίκων (ενδεικτικά παραδείγματα Hooper-Greenhill & Moussouri 2001, 2002), δ) έρευνες που μελετούν πώς το μουσείο δημιουργεί ταυτότητα και αποτελεί κοινωνικό κεφάλαιο σε μια τοπική κοινωνία (βλ. ενδεικτικά Bagnall, 2003) και τέλος, ε) έρευνες που μελετούν την επίδραση των Νέων Τεχνολογιών και τις επιδράσεις αναφορικά με τη μάθηση που πραγματοποιείται στο χώρο του μουσείου (ενδεικτικά Pierroux, 1998). Ένας άλλος τομέας συνδέει την δημιουργία νοήματος που παράγεται από την εμπειρία με τα υλικά κατάλοιπα στις μουσειακές εκθέσεις αλλά και τους αρχαιολογικούς τόπους σε συνδυασμό με την «πολυτροπικότητα» (βλ.ενδεικτικά Diamantopoulou, 2008. Insulander, 2008).

⁶⁸ Υπάρχουν και αντίθετες απόψεις όπως για παράδειγμα η πρόσφατη μελέτη της Zarmati, (2012), με τίτλο *Teaching History in Australian Museums: Pedagogy and Praxis*, η οποία εξετάζει το έργο των μουσειοπαιδαγωγών που διδάσκουν την ιστορία σε μαθητές δευτεροβάθμιας σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε μουσεία της Αυστραλίας. Αμφισβητεί το κυρίαρχο κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων ενώ προτείνει οι μουσειοπαιδαγωγοί να χρησιμοποιούν πιο ενεργητικούς τρόπους ώστε να συμμετέχουν οι μαθητές στη δυναμική διαδικασία της μάθησης της ιστορίας σε μουσεία.

σύμφωνα με την Hooper -Greenhill (2007α:52) είναι τα εξής: «Γνώση και κατανόηση, Δεξιότητες, Στάσεις και αξίες, Ευχαρίστηση, Έμπνευση, Δημιουργικότητα, Δραστηριότητα, Συμπεριφορά και Εξέλιξη».

Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας αυτής, ο μουσειακός χώρος αποτελεί ένα ενδιαφέρον, ενσώματο, ολιστικό και ευχάριστο εκπαιδευτικό περιβάλλον που μπορεί να βοηθά τους μαθητές να υιοθετούν μια ανοικτή ματιά σε νέα στοιχεία της μάθησης, ενώ επιπλέον τους παρέχει τη δυνατότητα να διερευνήσουν διαφορετικές όψεις της ταυτότητάς τους (Hooper-Greenhill, 2007α:170-174). Διαφορετικά περιεχόμενα, περιβάλλοντα, καταστάσεις και σχέσεις φέρνουν στην επιφάνεια και διαφορετικά στοιχεία της αυτοεκτίμησης των μαθητών, καθώς ενθαρρύνουν και δίνουν τη δυνατότητα να εκφραστούν διαφορετικές όψεις της ταυτότητάς τους. Αξιοσημείωτο εύρημα ήταν ότι, εκτός από τον παράγοντα της ψυχαγωγίας και της δημιουργικότητας που προσφέρουν τα μουσεία, η μάθηση πραγματοποιείται μέσω της ενσώματης δραστηριότητας και της εμπειρίας με τα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος η οποία έδειξε ότι βοηθά τους μαθητές να εκφράσουν προσωπικές νοηματοδοτήσεις (Hooper-Greenhill, 2007α:166, 178-180). Σύμφωνα με την Hooper-Greenhill, τα στοιχεία αυτά προσδίδουν ένα δυναμικό χαρακτήρα στη μάθηση που συντελείται στο μουσειακό χώρο ο οποίος «προκαλεί μια μεγαλύτερη ετοιμότητα στη μάθηση και επίσης, στην περίπτωση που επιτυγχάνεται αυτό, μπορεί να οδηγεί και σε μια πιο θετική στάση απέναντι στη μάθηση γενικότερα» (Hooper-Greenhill, 2007α:187-188). Η παρούσα έρευνα βασίστηκε στα πορίσματα της έρευνας της Hooper-Greenhill (2007α) και ειδικότερα στην ανάπτυξη των «Γενερικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων» για το μουσειακό περιβάλλον.

Στην Ελλάδα⁶⁹, εμπειρική έρευνα της Κουβέλη (Κουβέλη, 2000) διερεύνησε τη σχέση μαθητών του δευτεροβάθμιου σχολείου με το μουσείο και διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα. Πρόκειται για έρευνα που διεξήχθη κατά τα έτη 1995-97 με δείγμα μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (12-18 ετών). Το δείγμα αποτέλεσαν δύο υποπληθυσμοί στην Αθήνα και στην Ικαρία (N=2719 μαθητές) βάσει γραπτού ερωτηματολογίου με κλειστές ερωτήσεις σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών για τα μουσεία, καθώς και επιθυμίες σε σχέση με αυτό, τις οποίες η ερευνήτρια συνδεδεσε με εξωσχολικές δραστηριότητες και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Συγκεκριμένα, από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές έχουν θετική εικόνα για το μουσείο, δηλώνοντας ότι η έννοια μουσείο προσδιορίζεται ως «ένας χώρος όπου μαθαίνεις πολλά καινούργια, ενδιαφέροντα και όμορφα πράγματα», επομένως το μουσείο συνδέεται με τη μάθηση και την αισθητική του χώρου επειδή είναι

⁶⁹ Έρευνες που εξετάζουν τη σχέση μουσείου και σχολείου στη βάση εκπαιδευτικών προγραμμάτων αλλά και επισκέψεων σε αρχαιολογικούς χώρους βλ. Νικονάνου, 2002. Βλαχού, 2006α, 2006β. Τρούλη, 2012. Ανδρεάδου, 2008 και πρόσφατη διατριβή της Βλαχάκη, 2009. 20012. 2014α. 2014β. Η διατριβή της Βλαχάκη εξετάζει την επίδραση της συλλογής και χρήσης ιστοριών ζωής ως μουσειακών εκθεμάτων με δείγμα μαθητές με μεταναστευτική καταγωγή προσχολικής / πρωτοσχολικής ηλικίας, 5-7 ετών και σχολικής ηλικίας, 11-12 ετών. Για την έρευνα σε σχέση με την ιστορική εκπαίδευση και την αρχαιολογία βλ. ενδεικτικά Δάσιου (2005) και Levstik, Hederson, Schlarb, (2008). Έρευνα σε σχέση με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του μουσείου και την έννοια της ταυτότητας των μαθητικών ομάδων που το επισκέπτεται βλ. Makriyianni, 2008.

«ένα χώρος που σου δημιουργεί μεγάλη περιέργεια» (Κουβέλη, 2000:189-199). Σε ερώτηση, ως προς την επιθυμία τους για επίσκεψη μουσείων, οι μαθητές αποτιμούν τις επισκέψεις σε μουσεία θετικά.

Μία πιο πρόσφατη έρευνα διεξήχθη από την Μίτσελλ (2006) σε 1001 μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου στην Αθήνα και στη Μαγνησία και αφορούσε τις απόψεις των μαθητών για τα μουσεία. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής έδειξαν ότι το μουσείο είναι ένας χώρος μάθησης για το ιστορικό πλαίσιο άλλων εποχών (77% και 85% σε Αθήνα και Μαγνησία αντίστοιχα) και ότι οι περισσότεροι μαθητές επισκέπτονται τα μουσεία στο πλαίσιο των σχολικών εκπαιδευτικών επισκέψεων (84,84% και 60,63% σε Αθήνα και Μαγνησία αντίστοιχα). Επομένως, ο ρόλος του μουσείου στις απόψεις των μαθητών είχε βασικό σκοπό τη μάθηση (64,30% και 72,29% σε Αθήνα και Μαγνησία αντίστοιχα) έναντι του ενδιαφέροντος για το παρελθόν. Ένα ενδιαφέρον εύρημα της έρευνας αυτής ήταν ότι οι μαθητές δεν επιθυμούν να επισκεφτούν ένα μουσείο λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος με ποσοστό 51,63% για το δείγμα της Αθήνας, ενώ για το δείγμα της Μαγνησίας οι απαντήσεις τους ήταν περίπου μοιρασμένες (γύρω στο 33% για κάθε επιλογή αντίστοιχα) μεταξύ των επιλογών «κακό ωράριο λειτουργίας» και «άσχημη οργάνωση του μουσείου και των εκθεμάτων».

Ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι έρευνας χρησιμοποιούνται στις έρευνες⁷⁰ που αναφέρθηκαν για τη μάθηση στους μουσειακούς χώρους, ενώ παρατηρείται τα τελευταία χρόνια και ο συνδυασμός των δύο μεθοδολογιών έρευνας (Hooper-Greenhill, 2007a. Hooper-Greenhill, 2012:518). Ωστόσο, όπως παρατηρεί η Insulader (2005):

[...] ένας μεγάλος αριθμός ερευνητών εστιάζουν στη σημασία των ποιοτικών ερευνών, όπου οι συνεντεύξεις είναι το πιο συχνό εργαλείο που χρησιμοποιείται. Ειδικότερα, εθνογραφικές έρευνες είναι συχνές, χρησιμοποιώντας βίντεο και συζητήσεις ως αντικείμενο ανάλυσης. Η οπτική εθνογραφία, η εθνογραφία ή η συμμετοχική παρατήρηση είναι συχνές μέθοδοι που επιλέγονται για τη συλλογή δεδομένων (Insulader, 2005:31).

Αξίζει να επισημανθεί ότι η παρούσα έρευνα ακολουθεί το ποιοτικό παράδειγμα μεθοδολογίας στην προσπάθειά της να διερευνήσει τις εκφάνσεις της έκφρασης ιστορικής σκέψης εκ μέρους των μαθητών που αποτέλεσαν το δείγμα, όπως επίσης και να μελετήσει σε βάθος τις οποιεσδήποτε διαφοροποιήσεις. Όπως ήδη έχει αναφερθεί, ειδικότερα χαρακτηριστικά για τη μέθοδο διερεύνησης του ερευνητικού ερωτήματος θα συζητηθούν στο επόμενο κεφάλαιο (Κεφάλαιο 3ο: Η μέθοδος).

⁷⁰ Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Hein, (2011:37) «...πρέπει να αναγνωρίσουμε δύο πράγματα:

- μόνο η συμπεριφορά, και όχι οι διανοητικές διεργασίες, μπορεί να παρατηρηθεί απευθείας μέσω των συνηθισμένων μεθόδων της κοινωνικής επιστήμης.
- όλα τα εργαλεία ανάλυσης απαιτούν την ερμηνεία ανθρώπων και αυτοί φέρνουν πάντοτε πολιτισμικές προκαταλήψεις στην ανάλυσή τους.»

2.6.3. Σύνοψη για τις επιδράσεις στην έρευνα

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με την επισκόπηση των ερευνών που έχουν διεξαχθεί με αντικείμενο την ιστορική σκέψη διεθνώς αλλά και στον Ελληνικό χώρο, καθώς και των ερευνών με αντικείμενο την προσέγγιση του παρελθόντος βάσει υλικών καταλοίπων σε μουσειακούς χώρους, διαπιστώθηκαν πολλές συνδέσεις με την παρούσα έρευνα.

Θεματολογικά, η παρούσα εργασία αναφέρεται στην έκφραση ιστορικής σκέψης με βάση τη μελέτη υλικών καταλοίπων σε πλαίσια τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης. Οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με ένα πλήθος πηγών που δεν περιορίζεται μόνο σε αυτό του σχολικού αναλυτικού προγράμματος και της ιστορικής εκπαίδευσης στο σχολείο. Έρευνες στον χώρο της Αμερικής, όπως και της Ευρώπης, δείχνουν ότι τα παιδιά και οι έφηβοι μαθαίνουν για το παρελθόν από τους γονείς και τους συγγενείς, τον τύπο και τα ηλεκτρονικά μέσα, όπως την τηλεόραση, τις ταινίες και το Διαδίκτυο, από επισκέψεις σε μουσεία και ιστορικές τοποθεσίες και, τέλος, από την έκθεσή τους σε ιστορικά αντικείμενα μέσα και έξω από το σπίτι τους, ενώ συχνά υποστηρίζουν ότι απολαμβάνουν να μαθαίνουν για την Ιστορία από αυτές τις πηγές (Barton 2008a:245). Η έρευνα αυτή έλαβε υπόψη τα παραπάνω στοιχεία καθώς και τις απόψεις του Trofanenko (2010:278-279) πως παρόλο που το κοινό, και ειδικότερα οι μαθητές, βλέπουν τα μουσεία ως ένα χώρο προσέγγισης του παρελθόντος, μόνο λίγες έρευνες έχουν διεξαχθεί επισταμένως για την ιστορική σκέψη στον χώρο του μουσείου (Kriekouki-Nakou, 1996) και την ιστορική συνείδηση σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς (Jones, 2011). Αν και οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν στο πώς μαθαίνουν οι μαθητές κυρίως στον χώρο του σχολείου ή στον χώρο του μουσείου, η παρούσα εργασία ερευνά την έκφραση της ιστορικής σκέψης και στους δύο χώρους. Ειδικότερα, η έκφραση ιστορικής σκέψης σε μουσεία, τα οποία είναι οι πιο συχνοί προορισμοί των μαθητών μέσα από δραστηριότητες των σχολείων τους, δεν έχουν ερευνηθεί σε σχέση με την έκφραση ιστορικής σκέψης στο περιβάλλον του σχολείου.

Η παρούσα εργασία βασίζεται στις απόψεις της βρετανικής ερευνητικής ομάδας και γενικότερα στην «επιστημονική προσέγγιση» (disciplinary approach) της ιστορικής εκπαίδευσης. Η εξοικείωση των μαθητών με την επιστημονική μέθοδο της Ιστορίας υπονοεί ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες χρειάζεται να αναπτύξουν ικανότητες που αφορούν στην ιστορική έρευνα, όπως η διερεύνηση, η ανάλυση και ερμηνεία ιστορικών πηγών για τις οποίες έχουν θέσει οι ίδιοι ιστορικά ερωτήματα (Lee, 2006:64. Ashby & Edwards, 2010:29). Την προσέγγιση αυτή ακολουθούμε και στην παρούσα εργασία σχετικά με τη διερεύνηση της έκφρασης της ιστορικής σκέψης μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με βάση τη χρήση υλικών καταλοίπων του παρελθόντος ως ιστορικών πηγών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του μουσείου και σε σύγκριση με αντίστοιχες διαδικασίες μελέτης υλικών καταλοίπων στον σχολικό χώρο.

Επιπλέον, στην παρούσα εργασία η ιστορική σκέψη μελετάται με βάση υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος που αναπλαισιώνονται για διαφορετικούς σκοπούς και με διαφορετικά μέσα στο

εκπαιδευτικό περιβάλλον του σχολείου και του μουσείου. Συνεπώς, οι απόψεις της αμερικανικής σχολής σχετικά με τη χρήση του παρελθόντος σε διαφορετικά περιβάλλοντα και διαμεσολαβητικά εργαλεία, όπως εκείνα της υλικής κουλτούρας (τα υλικά κατάλοιπα θα χρησιμοποιηθούν ως διαμεσολαβητικά εργαλεία για την κατανόηση της έκφρασης της ιστορικής σκέψης των μαθητών) είναι απόψεις από τις οποίες εκ των πραγμάτων αντλεί η παρούσα εργασία. Έμφαση λοιπόν δίνεται στην παρούσα εργασία στον ρόλο των υλικών καταλοίπων ως διαμεσολαβητικών εργαλείων στη διαδικασία δημιουργίας νοήματος για το παρελθόν και στην έκφραση ιστορικής σκέψης για αυτό, σε δύο εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, το σχολείο και το μουσείο, ώστε να διερευνηθούν οι αντίστοιχες παράμετροι που την επηρεάζουν, και οι οποίες μπορούν να λειτουργούν ως «πλεονέκτημα» ή ως «περιορισμός» στην ιστορική κατανόηση αλλά και την έκφραση της ιστορικής σκέψης των μαθητών.

Να επισημάνουμε ότι οι περισσότερες έρευνες που αναφέρθηκαν στην Ενότητα αυτή (Ενότητα 2.6.) χρησιμοποιούν ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης δεδομένων. Η ποιοτική μέθοδος συλλογής των δεδομένων και ο επαγωγικός τρόπος ανάλυσής τους κρίθηκε απαραίτητος εφόσον την παρούσα διατριβή ενδιαφέρει περισσότερο η σε βάθος μελέτη της έκφρασης της ιστορικής σκέψης των μαθητών και λιγότερο η εξαγωγή συμπερασμάτων ποσοτικών για τον ευρύτερο μαθητικό πληθυσμό στο μάθημα της Ιστορίας.

Στη συνέχεια θα παρακολουθήσουμε το μεθοδολογικό πλαίσιο που επιλέχθηκε για την Παρούσα έρευνα.

Κεφάλαιο 3ο: Η μέθοδος

3.1. Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της ιστορικής σκέψης μαθητών Α΄ Γυμνασίου και Α΄ Λυκείου (12-13 και 15-16 ετών, αντίστοιχα) σε σχέση με τη μελέτη υλικών καταλοίπων του παρελθόντος σε δύο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς χώρους, στο σχολείο και στο μουσείο. Ειδικότερα, σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της ιστορικής σκέψης μαθητών σε σχέση με τη μελέτη υλικών καταλοίπων του παρελθόντος α) ως φυσικών υλικών αντικειμένων σε μουσειακούς χώρους, β) με τη μορφή έντυπων απεικονίσεων τους και γ) με τη μορφή ψηφιακών απεικονίσεών τους στο σχολικό περιβάλλον.

Συγκεκριμένα, διερευνάται το πώς εκφράζεται η ιστορική σκέψη μαθητών όταν μελετούν υλικά κατάλοιπα ως ιστορικές μαρτυρίες του παρελθόντος και εάν αυτή επηρεάζεται από τον εκπαιδευτικό χώρο, τη μορφή παρουσίασης των υλικών μαρτυριών που μελετούν, σε σχέση με την ηλικία των μαθητών. Το κεφάλαιο αυτό αναλύει τις μεθοδολογικές επιλογές στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής έρευνας, τόσο της ποσοτικής όσο και της ποιοτικής ερευνητικής παράδοσης, και περιγράφει τη μέθοδο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων, καθώς και τους λόγους για τους οποίους αυτή επιλέχθηκε, σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

Ειδικότερα, παρουσιάζονται: α) Το βασικό μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας, η πιλοτική έρευνα και οι βασικές αποφάσεις στις οποίες οδήγησε για την διεξαγωγή της κύριας έρευνας (Ενότητα 3.2.). β) Το δείγμα, οι χώροι, τα ερευνητικά στάδια και οι ασκήσεις, καθώς και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων (Ενότητα 3.3.). γ) Η τελική διαδικασία συλλογής δεδομένων (Ενότητα 3.4.) καθώς και η κωδικοποίηση των δεδομένων (Ενότητα 3.5.). δ) Παρατηρήσεις ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας (Ενότητα 3.6.).

3.2. Το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

Δύο είναι οι παραδόσεις στην εκπαιδευτική έρευνα: η ποσοτική ή αλλιώς «προκαθορισμένου σχεδίου» και η ποιοτική ή «ευέλικτου σχεδίου» (Robson, 2007:194). Από τη μία πλευρά, η ποσοτική έρευνα είναι αυστηρή-άκαμπτη ως ερευνητική πρακτική, στηρίζεται σε αριθμούς και ελέγχει υποθέσεις (Κυριαζή, 2011:46-51). Από την άλλη πλευρά, η ποιοτική έρευνα είναι ευέλικτη-εύκαμπτη και θεωρητική, στηρίζεται σε δεδομένα, όπως κείμενα, περιγραφές ή ομιλία και, αντίθετα από την ποσοτική, παράγει υποθέσεις (Ιωσηφίδης, 2008:22-23. Κυριαζή, 2011:50-54. Creswell, 2007:36-39). Οι μεικτές προσεγγίσεις με τον συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων (mixed methods) στο πλαίσιο μιας έρευνας είναι συνήθεις τα τελευταία χρόνια (Silverman, 2006:48. Robson, 2007:441-445).

Kvale & Brinkmann, 2009:116-121. Denscombe, 2007:108-120. Johnson & Onwuegbuzie, 2004. Vryonides, 2007).

Στον χώρο της ιστορικής εκπαίδευσης, όπως είδαμε και στο κεφάλαιο της θεωρητικής επισκόπησης, (βλ. Ενότητα 2.6 Το ερευνητικό υπόβαθρο) αναφέρονται έρευνες και από τα δύο ερευνητικά παραδείγματα (ποσοτικό και ποιοτικό). Συγκεκριμένα, στον χώρο της Ελλάδας για την ιστορική εκπαίδευση αναφέρονται παραδείγματα ερευνών που χρησιμοποιούν ποσοτικές μεθόδους (Κόκκινος κ.ά., 2005), όπως και ποιοτικές μεθόδους σχετικά με την έρευνα της ιστορικής σκέψης (Κουργιαντάκης, 2005. Τσιβάς, 2009). Έρευνες για την ιστορική σκέψη που αφορούν δείγμα μαθητών Δημοτικού (Τσιβάς, 2009), καθώς και δείγμα Ελλήνων μαθητών Γυμνασίου που εκπονήθηκαν στη Βρετανία (Kriekouki-Nakou, 1996, Apostolidou, 2006), ακολούθησαν ποιοτικά παραδείγματα. Αντίστοιχες έρευνες στο εξωτερικό¹ στην πλειονότητά τους ακολουθούν ποιοτικές μεθόδους διεξαγωγής έρευνας και ανάλυσης των δεδομένων. Εργασίες που διερευνούν την έκφραση της ιστορικής σκέψης μαθητών με βάση την «επιστημονική προσέγγιση», θέμα που διερευνά η παρούσα διατριβή, εγγράφονται στην ποιοτική μεθοδολογία προσέγγισης του υπό διερεύνηση θέματος (Lee, 2005. Ashby, Lee, & Shemilt, 2005).

Η παρούσα εργασία ακολούθησε την ποιοτική μεθοδολογία προσέγγισης, δεδομένου ότι κυρίως επιχειρεί να διερευνήσει τις διαφορές στην ιστορική σκέψη εφήβων και όχι να διατυπώσει γενικεύσεις και να αναδείξει κανονικότητες. Η ποιοτική προσέγγιση επικεντρώνεται στη διερεύνηση του φυσικού ή πραγματικού περιβάλλοντος για τη δημιουργία ερευνητικών υποθέσεων (Bryman, 2001:277. Silverman, 2006:44). Σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα, η ποιοτική καταγράφει τις προσωπικές σημασίες, τις απόψεις, την κατανόηση των συμμετεχόντων, τις πολλαπλές πραγματικότητες που αυτοί αντιλαμβάνονται ως προς το υπό εξέταση ζήτημα που ερευνάται (Robson, 2007:196. Creswell, 2007:40). Έτσι, μπορεί να καταγράφει όχι μόνο απόψεις, αλλά και συναισθήματα και εμπειρίες, αφού μελετά τις διαδικασίες και το φυσικό περιβάλλον μέσα στο οποίο καθεμιά από αυτές τις εμπειρίες λαμβάνει χώρα (Bell, 2001:28).

Σύμφωνα με τον Robson (2007:102), «ένα ευέλικτο σχέδιο εξελίσσεται ταυτόχρονα με τη συλλογή δεδομένων. Τα δεδομένα είναι συνήθως μη αριθμητικά (συνήθως υπό μορφή λέξεων), έτσι αυτός ο τύπος [έρευνας] αναφέρεται συχνά ως ποιοτική στρατηγική». Επίσης, βασική αρχή της ποιοτικής έρευνας δεν είναι μόνο η καταγραφή των φαινομένων στο υπό έρευνα πεδίο, αλλά και η κατανόηση και η ερμηνεία των δεδομένων μέσα από την επαγωγική ανάλυση (Silverman, 2006:20. Robson, 2007:196. Bryman, 2001:269). Αυτό σημαίνει ότι τα δεδομένα αναλύονται και ερμηνεύονται με βάση τα νοήματα των δημιουργών τους (Cohen κ. ά., 2008:37). Αυτή η αρχή ακολουθείται και στην παρούσα εργασία. Συνεπώς, η ποιοτική έρευνα στην παρούσα εργασία είναι ένα εξελισσόμενο «ευέλικτο» σχέδιο που προσπαθεί να συλλάβει την πολυπλοκότητα της ιστορικής σκέψης μαθητών

¹Για μια συνοπτική παρουσίαση των ερευνών, της θεματολογίας τους αλλά και του ερευνητικού τους παραδείγματος διεθνώς βλ. Levstik & Barton, 2008. Barton, 2008 α.. Για τον ελληνικό χώρο βλ. Κόκκινος & Γατσωτής, 2007.

12-13 και 15-16 ετών, σε σχέση με τη μελέτη υλικών καταλοίπων του παρελθόντος σε δύο εκπαιδευτικούς χώρους (σχολείο και μουσείο).

3.2.1. Το αρχικό σχέδιο της έρευνας

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, γενικά, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αύξηση των ποιοτικών ερευνών (Kvale & Brinkmann, 2009:12). Οι ποιοτικές ερευνητικές στρατηγικές, όπως η εθνογραφική μέθοδος, η μελέτη περίπτωσης (Yin 2006. Stake, 2005) και η θεμελιωμένη θεωρία (Robson, 2007:105. Denscombe, 2007:35, 61, 88. Charmaz, 2006. Bryant & Charmaz, 2007. Gorbin & Strauss, 2008. Birks & Mills, 2011), η έρευνα δράσης (Altrichter, Posch, Somekh, 2001), η αφηγηματική έρευνα, η φαινομενολογία (Creswell, 2007:10) χρησιμοποιούνται όλο και περισσότερο στην εκπαιδευτική έρευνα (Delamont, 2012). Οι στρατηγικές αυτές βασίζονται στη συλλογή δεδομένων στο πεδίο έρευνας. Επίσης, καταγράφουν, με συγκεκριμένες μεθόδους συλλογής δεδομένων η καθεμία, τη δράση των συμμετεχόντων και τις ερμηνείες που αυτοί δίδουν (για παράδειγμα, η εθνογραφία χρησιμοποιεί τη συμμετοχική παρατήρηση, η θεμελιωμένη θεωρία τη συνέντευξη, η μελέτη περίπτωσης ένα συνδυασμό αυτών των εργαλείων) και ακολουθούν αντίστοιχους τρόπους ανάλυσης των δεδομένων που συλλέγονται (Robson, 2007:195). Ωστόσο, ανάλογα με τα ερευνητικά ερωτήματα, στο πλαίσιο μιας ποιοτικής έρευνας μπορεί να επιλεγεί μια «υβριδική στρατηγική» ως καταλληλότερη: μια στρατηγική που βρίσκεται κάπου ανάμεσα στις προηγούμενες μορφές διερεύνησης και η οποία συνδυάζει εργαλεία και μεθόδους συλλογής και ανάλυσης δεδομένων από τις διαφορετικές αυτές στρατηγικές (Robson, 2007:106-7).

Ο σχεδιασμός της έρευνας που ακολουθεί η παρούσα διατριβή βασίζεται σε πολυμεθοδική προσέγγιση. Συγκεκριμένα η παρούσα διατριβή αφορά την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων σε ερωτήσεις ενός Ερωτηματολογίου που δόθηκαν από μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πέντε σχολικών ομάδων σε σχέση με την εμπειρία μελέτης υλικών καταλοίπων σε δύο εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (μουσείο και σχολείο). Η συλλογή δεδομένων κρίθηκε απαραίτητο, στην πρώτη φάση, να συμπεριλάβει τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, σε σχέση με την επεξεργασία α) φυσικών αντικειμένων, β) έντυπων και γ) ψηφιακών απεικονίσεών τους, και οι μαθητές απάντησαν στο σχετικό Ερωτηματολόγιο αντίστοιχα τρεις φορές. Η συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου αποσκοπούσε στο να χαρτογραφηθεί η οποιαδήποτε επίδραση του σχολείου ή του μουσείου στον τρόπο έκφρασης της ιστορικής σκέψης των μαθητών. Στη δεύτερη φάση, ειδικά επιλεγμένο τμήμα του Συνολικού Δείγματος συμμετείχε σε ημιδομημένες συνεντεύξεις, με σκοπό την περαιτέρω διερεύνηση υποθέσεων σχετικά με την έκφραση ιστορικής σκέψης ως προς τους διαφορετικούς τύπους αντικειμένων ή αναπαραστάσεών τους και διαφορετικούς εκπαιδευτικούς χώρους (μουσείο και σχολείο).

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε σε σύγχρονες θεωρίες για την ιστορική σκέψη και την «επιστημονική προσέγγιση» της ιστορικής εκπαίδευσης. Στη διερεύνηση της ιστορικής σκέψης των μαθητών, σε σχέση με την επεξεργασία διαφορετικού τύπου αντικειμένων και διαφορετικών μορφών παρουσιάσής τους σε σχέση με τους διαφορετικούς εκπαιδευτικούς χώρους μελέτης τους, ακολουθήθηκε η επαγωγική διαδικασία μέσα από τα στάδια ανάλυσης των δεδομένων και από τη διατύπωση υποθέσεων σε σχέση με τα ευρήματα των αναλύσεων. Με αυτό τον τρόπο εξετάστηκαν διαφορετικές οπτικές και εκφάνσεις της έκφρασης ιστορικής σκέψης οι οποίες καθορίστηκαν από τις παραμέτρους της έρευνας και τα δεδομένα τα οποία παρήχθησαν στο πλαίσιο της. Πρέπει σε αυτό το σημείο να επισημάνουμε ότι:

[...] τα ποιοτικά δεδομένα είναι δυνατόν να παρουσιάζονται και σε ποσοτική μορφή, π.χ. το ποσοστό των συμμετεχόντων σε μια έρευνα που αναφέρθηκαν σ' ένα συγκεκριμένο ζήτημα ή το ποσοστό των συμμετεχόντων σε μια έρευνα που αξιολογούν ένα ζήτημα, ένα γεγονός ή μια διαδικασία ως την πιο σημαντική. Ασφαλώς η μέτρηση και η ποσοτικοποίηση στην ποιοτική κοινωνική έρευνα δεν είναι ο πρώτος στόχος αλλά σε αρκετές περιπτώσεις ο ποσοτικός προσδιορισμός (σε συνδυασμό πάντα με το νόημα τους) στάσεων, απόψεων και αντιλήψεων βοηθά στο διαχωρισμό του σημαντικού από το ασήμαντο και δίνει ώθηση σε άλλες αναλυτικές τεχνικές και στρατηγικές, π.χ., στον προσδιορισμό τάσεων, στην ομαδοποίηση των δεδομένων, στην εύρεση των αντιθέσεων κτλ (Ιωσηφίδης, 2008:188).

Έτσι, για τη διερεύνηση των διαφορετικών τύπων ιστορικής σκέψης μαθητών της Α' Γυμνασίου και Α' Λυκείου (12-13 και 15-16 ετών) στο σχολικό και μουσειακό περιβάλλον, με βάση την επεξεργασία φυσικών υλικών μαρτυριών ή έντυπων ή ψηφιακών απεικονίσεών τους, αναλύθηκαν και ποσοτικά τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τα Γραπτά Ερωτηματολόγια και τις Συνεντεύξεις.

3.2.2. Η πιλοτική έρευνα

Το βασικό ερώτημα στην εκκίνηση της έρευνας ήταν η διερεύνηση του πώς οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τα υλικά κατάλοιπα σε περιβάλλοντα ιστορικής εκπαίδευσης εκτός σχολείου, όπως είναι τα μουσεία, οι ιστορικοί και αρχαιολογικοί τόποι και γενικότερα οι χώροι πολιτισμικής αναφοράς.

Διερευνώντας το βασικό αυτό ερώτημα η ερευνήτρια παρακολούθησε άτυπα τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας στην Α' Λυκείου και δύο εκπαιδευτικές επισκέψεις σχολικής ομάδας της Α' Γυμνασίου στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο καθώς και σχολικής ομάδας της Γ' Γυμνασίου στο Ιστορικό Μουσείο της Αθήνας. Οι πρώτες διαπιστώσεις σχετικά με τη διδακτική προσέγγιση ιστορικών πηγών στο μάθημα της Ιστορίας στην Α' Λυκείου (βλ. Παράρτημα Α.1.1.), και ειδικά των έντυπων απεικονίσεων των υλικών μαρτυριών που συνοδεύουν την ιστορική αφήγηση του σχολικού βιβλίου, ήταν ότι χρησιμοποιούνται κυρίως συμπληρωματικά στην ιστορική αφήγηση και όχι ως εργαλείο το οποίο μπορεί να ανακαλέσει προϋπάρχουσα γνώση και να προκαλέσει ιστορική σκέψη σε σχέση με το ιστορικό πλαίσιο της περιόδου. Επίσης, η παρακολούθηση εκπαιδευτικής επίσκεψης

σχολικών ομάδων της Α' Γυμνασίου στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο και της Γ' Γυμνασίου στο Ιστορικό Μουσείο της Αθήνας (βλ. Παράρτημα Α.1.2. και Α.1.3) οδήγησε στις εξής διαπιστώσεις:

1. Η ξενάγηση σχολικών ομάδων/τμημάτων σε όλες τις αίθουσες του μουσείου λόγω της καταγιστικής παράθεσης πληροφοριών και της μονομερούς αφήγησης εκ μέρους των ξεναγών, δεν παρείχε ευκαιρίες στους μαθητές για ανάπτυξη διαλόγου και έκφρασης σκέψης. Οι μαθητές δεν ανέπτυξαν κάποια διερευνητική εμπλοκή με τα υλικά κατάλοιπα. Οι μαθητές έδειχναν αδιάφοροι και κουρασμένοι με ελάχιστες εξαιρέσεις, ενώ οι καθηγητές έμεναν αμέτοχοι, σχολιάζοντας στο τέλος της επίσκεψης ότι οι εκπαιδευτικές επισκέψεις συνήθως δε συγκινούν τους μαθητές.

2. Από την άλλη πλευρά, στην επίσκεψη των μαθητών στο Ιστορικό Μουσείο της Αθήνας βάσει μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος, παρατηρήθηκε μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την επίσκεψη. Ειδικά κατά την διάρκεια της επίσκεψης, οι μαθητές βάσει γραπτών ερωτηματολογίων αναζήτησαν πληροφορίες για συγκεκριμένα εκθέματα του Μουσείου, η μελέτη των οποίων συνδεόταν με το μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα που παρακολούθησαν στη συνέχεια.

3. Με την παρακολούθηση ενδεικτικής διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας σε Λύκειο διαπιστώθηκε ότι το επίκεντρο επεξεργασίας γραπτών και οπτικών μαρτυριών ήταν το ένα και μοναδικό σχολικό βιβλίο. Παρόλα αυτά, η εμπλοκή των μαθητών σε ομαδοσυνεργατικές και διερευνητικές διαδικασίες οφειλόταν στο ενδιαφέρον της καθηγήτριάς τους, η οποία παρακάμπτοντας το αναλυτικό πρόγραμμα διέθεσε τρεις διδακτικές ώρες (έναντι μίας που προτείνεται) για την ανάπτυξη διαλόγου και έκφρασης ιστορικής σκέψης.

Βάσει αυτών των τριών παρατηρήσεων, διαμορφώθηκε το βασικό ερευνητικό ερώτημα, καθώς και οι στόχοι της πιλοτικής έρευνας που θα διερευνούσε το ερώτημα αυτό. Το ερευνητικό ερώτημα αφορούσε την ιστορική σκέψη μαθητών, όπως αυτή εκφράζεται όταν μελετούν υλικές μαρτυρίες του παρελθόντος σε σχέση με τη μορφή παρουσίασης των υλικών μαρτυριών (α) ως φυσικών υλικών αντικειμένων σε μουσειακούς χώρους, β) με τη μορφή έντυπων απεικονίσεών τους και γ) με τη μορφή ψηφιακών απεικονίσεών τους στο σχολικό περιβάλλον) και τον εκπαιδευτικό χώρο μέσα στον οποίο τις μελετούν (σχολείο και μουσείο).

Η πιλοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο του 2009 με σκοπό τη διερεύνηση της ιστορικής σκέψης μαθητών σε σχέση με τη μελέτη υλικών καταλοίπων σε διαφορετικούς εκπαιδευτικούς χώρους. Η πιλοτική έρευνα στάθηκε πολύ σημαντική για τη διαμόρφωση των κατάλληλων εργαλείων που χρησιμοποίησε η κυρίως έρευνα και για την εκτίμηση των δυνατοτήτων των επιλεγμένων εργαλείων για τη συλλογή δεδομένων, σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Πιο αναλυτικά, με την πιλοτική έρευνα προσπαθήσαμε να ελέγξουμε α) την καταλληλότητα της διαμόρφωσης των ερευνητικών εργαλείων, ώστε αυτά να είναι κατανοητά από τους μαθητές και να συμβάλλουν στη συλλογή των προσδοκώμενων δεδομένων, β) τον εντοπισμό τυχόν προβλημάτων

κατά τη διεξαγωγή της έρευνας και γ) την αποτελεσματικότητα των ερευνητικών εργαλείων για την προσέγγιση των ερευνητικών ερωτημάτων. Ακολουθεί συνοπτική περιγραφή των εργαλείων και των ασκήσεων που χρησιμοποιήθηκαν στην πιλοτική έρευνα, του δείγματος και των συνθηκών συλλογής δεδομένων, καθώς και των αποτελεσμάτων που προέκυψαν.

Αρχικά, επιλέχθηκε **το Ερωτηματολόγιο** ως ερευνητικό εργαλείο για τη διερεύνηση της ιστορικής σκέψης των μαθητών. Σκοπός ήταν να αναλύσουμε την ιστορική σκέψη των μαθητών του δείγματος όταν μελετούν το ίδιο υλικό κατάλοιπο σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Οι ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου διαμορφώθηκαν έτσι ώστε να μελετηθεί η ιστορική σκέψη των μαθητών, σε σχέση με τη χρήση υλικών καταλοίπων ως ιστορικών μαρτυριών. Επίσης, συμπεριλήφθηκαν ερωτήσεις που αφορούσαν την αξιολόγηση του σχολείου και του μουσείου ως εκπαιδευτικών χώρων, ως προς τις δυνατότητες και τους περιορισμούς τους για την ιστορική μελέτη υλικών καταλοίπων, καθώς και ερωτήσεις αξιολόγησης της μελέτης υλικών μαρτυριών με τη μορφή φυσικών αντικειμένων, έντυπων απεικονίσεών τους και ψηφιακών απεικονίσεών τους. Στη συνέχεια παρατίθεται το Ερωτηματολόγιο της πιλοτικής έρευνας (βλ. και Παράρτημα Α.2.).

Πίνακας 3.1. Το Ερωτηματολόγιο της πιλοτικής έρευνας

Ερωτηματολόγιο
<p>Α. Προσωπικά Στοιχεία Ηλικία: Φύλο: Τάξη:</p> <p>Β. Διατύπωση και εξέταση υποθέσεων με τα αντικείμενα. 1α. Ποιες λέξεις σου έρχονται στο νου καθώς βλέπεις αυτό το αντικείμενο; 1β. Τι αφηγείται το αντικείμενο; 2α. Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής; 2β. Λαμβάνοντας υπόψη το αντικείμενο και τη σημασία του σε εκείνη την εποχή και συγκρίνοντας με τη ζωή μας σήμερα, τι έχει μείνει ίδιο και τι έχει αλλάξει, κατά τη γνώμη σας; 3. Πώς θα μπορούσε ένας ιστορικός να κατανοήσει καλύτερα το παρελθόν χρησιμοποιώντας αυτό το αντικείμενο ως ιστορική μαρτυρία: 3α. Τι ερωτήματα θα είχε; 3β. Τι είδους πηγές θα χρειαζόταν;</p> <p>Γ. Αξιολόγηση 4α. Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο σε έντυπη απεικόνιση; 4β. Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο στις φυσικές διαστάσεις; 5α. Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο στον χώρο του σχολείου; 5β. Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο στο μουσείο;</p> <p>6. Στο επόμενο μάθημα της Ιστορίας θα μελετήσουμε τα ακόλουθα αρχαιολογικά ευρήματα: * Τις Καρυάτιδες (Αγάλματα - κίονες από το Ερέχθειο, 405 π.Χ.) * Την τοιχογραφία των πυγμάχων (έργο του 16^{ου} αι. π.Χ. από τη μινωική Θήρα) * Ένα χρυσό κόσμημα (από τις Μυκήνες, γύρω στο 1550 π.Χ.) * Μία ασπίδα (από την Κρήτη, αρχές του 7^{ου} αι. π.Χ.) 6α. Με ποιο μέσο (έντυπη εικόνα, ηλεκτρονική απεικόνιση ή ως φυσικά αντικείμενα στις φυσικές του διαστάσεις) θα ήθελες να τα επεξεργαστούμε; Γιατί; 6β. Σε ποιον χώρο (σχολείο ή μουσείο) θα ήθελες να τα επεξεργαστούμε; Γιατί;</p>

Σκοπός της πιλοτικής έρευνας ήταν η διερεύνηση της ιστορικής σκέψης μαθητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε δύο εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, στο σχολείο και το μουσείο, σε σχέση με τη μελέτη υλικών καταλοίπων του παρελθόντος. Υποθέτοντας ότι η ιστορική σκέψη που αναπτύσσουν οι

μαθητές, όταν χρησιμοποιούν υλικά κατάλοιπα ως ιστορικές μαρτυρίες του παρελθόντος, συνδέεται και με τον τύπο των Ασκήσεων στις οποίες καλούνται να ανταποκριθούν, επιλέξαμε να συλλέξουμε δεδομένα με το Ερωτηματολόγιο σε όλες τις περιπτώσεις των Ασκήσεων, δηλαδή και στο σχολείο και στο μουσείο.

Με βάση αυτό το σχέδιο, στην πιλοτική έρευνα αξιολογήθηκαν δύο συνθήκες μέσα σε δύο εκπαιδευτικούς χώρους:

1. Στο μουσείο, όπου οι μαθητές μελέτησαν μουσειακά αντικείμενα ως «φυσικές» υλικές ιστορικές μαρτυρίες.
2. Στο σχολείο, όπου οι μαθητές μελέτησαν έντυπες απεικονίσεις μουσειακών αντικειμένων ως ιστορικές μαρτυρίες.

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρουμε ότι δεν δόθηκαν οι Ασκήσεις με την ίδια σειρά και στις δύο σχολικές ομάδες, ώστε να μειωθεί ο κίνδυνος των επιδράσεων της διάταξης των Ασκήσεων στα αποτελέσματα της έρευνας. Συγκεκριμένα, βασιστήκαμε στην υπόθεση ότι εάν η Άσκηση «μελέτη του αντικειμένου στο μουσείο» υποβάλλεται πρώτη, μπορεί να επιδρά στην Άσκηση «μελέτη του αντικειμένου στο σχολείο», όταν αυτή έπεται. Για να μελετηθούν οι τυχόν επιδράσεις διάταξης, σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε το ακόλουθο πλάνο διάταξης των Ασκήσεων ανά σχολική ομάδα, όπως παρουσιάζει ο Πίνακας 3.3. ακολούθως:

Πίνακας 3.2. Η διάταξη των Ασκήσεων στην πιλοτική έρευνα, ανά ομάδα μαθητών

Σχολικές Ομάδες Α' Λυκείου	Διάταξη (σειρά) των Ασκήσεων	
	α. Σχολείο	β. Μουσείο
Σχολική Ομάδα 1 24 μαθητές, 15-16 ετών	Έντυπες απεικονίσεις υλικών καταλοίπων	Υλικά κατάλοιπα ως φυσικά αντικείμενα
Σχολική Ομάδα 2 26 μαθητές, 15-16 ετών	α. Μουσείο Υλικά κατάλοιπα ως φυσικά αντικείμενα	β. Σχολείο Έντυπες απεικονίσεις υλικών καταλοίπων

Το δείγμα της πιλοτικής έρευνας ήταν 50 μαθητές της Α' Λυκείου ιδιωτικού σχολείου της Αττικής (Λεόντειο Λύκειο Πατησίων). Η συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα εγκρίθηκε ενυπόγραφα από τους γονείς τους και στη συμπλήρωση των Ερωτηματολογίων συμμετείχαν όλοι οι μαθητές δύο σχολικών ομάδων της Α' Λυκείου. Οι 50 μαθητές της Α' Λυκείου ήταν χωρισμένοι σε δύο σχολικές ομάδες: Στην Σχολική Ομάδα 1 συμμετείχαν 24 μαθητές, 15-16 ετών, και στην Σχολική Ομάδα 2, 26 μαθητές, 15-16 ετών. Οι μαθητές και των δύο ομάδων απάντησαν γραπτά στο Ερωτηματολόγιο και αριθμός μαθητών και των δύο Σχολικών Ομάδων συμμετείχε επίσης στην Ημιδομημένη Συνέντευξη.

Οι μαθητές της Σχολικής Ομάδας 1 απάντησαν γραπτά στο Ερωτηματολόγιο με βάση τη μελέτη ενός οστράκου στο τέλος και των δύο Ασκήσεων: αρχικά μελέτησαν την έντυπη απεικόνιση ενός οστράκου στο σχολείο και έπειτα το ίδιο το συγκεκριμένο υλικό κατάλοιπο, το όστρακο, κατά την

επίσκεψή τους σε έκθεση για την Αρχαία Αγορά στο Μουσείο «Ελληνικός Κόσμος» του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού (ΙΜΕ)². Οι μαθητές της Σχολικής Ομάδας 2 απάντησαν γραπτά στο Ερωτηματολόγιο κατά τη δεύτερη σε σειρά Άσκηση που αφορούσε την επιλογή και μελέτη ενός υλικού καταλοίπου (όστρακο, κληρωτήριο, αγγείο, κλεψύδρα ή επιτύμβια στήλη) με τη μορφή της έντυπης απεικονίσεώς του στο σχολείο, αφού κατά την πρώτη Άσκηση είχαν μελετήσει τα ίδια υλικά κατάλοιπα ως αντίγραφα κατά την επίσκεψή τους στην ίδια σχετική έκθεση του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού (ΙΜΕ).

Για την καλύτερη κατανόηση και εμβάθυνση στη σκέψη των μαθητών και τη διακρίβωση των παραγόντων που την επηρεάζουν, επιλέχθηκε ως δεύτερο ερευνητικό εργαλείο η **Ημιδομημένη Συνέντευξη** (Seidman, 1998) (βλ.και Παράρτημα Α.3.). Ακολούθως, παρατίθεται ο οδηγός της συνέντευξης:

Πίνακας 3.3. Ο οδηγός της Ημιδομημένης Συνέντευξης

Ημιδομημένη Συνέντευξη – Οδηγός	
Α. Προσωπικά Στοιχεία	
Ηλικία:	
Φύλο:	
Τάξη:	
Β. Διατύπωση και εξέταση υποθέσεων με τα αντικείμενα.	
1. Στην ερώτηση με τις λέξεις που σκέφτεσαι για το αντικείμενο παρατηρώ ότι.... Μπορείς να μου πεις λίγα περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις; Γιατί νομίζεις ότι υπάρχουν διαφορές/ομοιότητες στα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσες στους διάφορους χειρισμούς;	
2. Στην ερώτηση σχετικά με την χρήση και τη σημασία του αντικειμένου παρατηρώ ότι Μπορείς να μου πεις λίγα περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις; Γιατί νομίζεις ότι υπάρχουν διαφορές/ομοιότητες στα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσες στους διάφορους χειρισμούς;	
3. Στην ερώτηση σχετικά με το τι έχει μείνει ίδιο και το τι έχει αλλάξει παρατηρώ ότι Μπορείς να μου πεις λίγα περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις; Γιατί νομίζεις ότι υπάρχουν διαφορές/ομοιότητες στα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσες στους διάφορους χειρισμούς;	
4. Στην ερώτηση με τα ερωτήματα παρατηρώ ότι Μπορείς να μου πεις λίγα περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις; Γιατί νομίζεις ότι υπάρχουν διαφορές/ομοιότητες στα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσες στους διάφορους χειρισμούς;	
5. Στην ερώτηση με τις πηγές παρατηρώ ότι..... Μπορείς να μου πεις λίγα περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις; Γιατί νομίζεις ότι υπάρχουν διαφορές/ομοιότητες στα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσες στους διάφορους χειρισμούς;	
Γ. Αξιολόγηση	
6. Στην ερώτηση σχετικά με τη μελέτη του αντικειμένου σε σχέση με την έντυπη απεικόνιση λες ότι..... Μπορείς να μου πεις λίγα περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις;	
7. Στη μελέτη του αντικειμένου στις φυσικές διαστάσεις λες ότι Μπορείς να μου πεις λίγα περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις;	
8. Για τον χώρο του σχολείου λες ότι Μπορείς να μου πεις λίγα περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις;	
9. Στην ερώτηση για το μουσείο λες ότι Μπορείς να μου πεις λίγα περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις;	
10. Ως προς τη μελέτη του φυσικού αντικειμένου/της έντυπης απεικόνισής του επιλέγεις.... Μπορείς να μου πεις λίγα περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις;	
11. Ως προς τον χώρο διαλέγεις το σχολείο/ μουσείο γιατί όπως λες Μπορείς να μου πεις λίγα περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις;	

² Να σημειωθεί ότι το Μουσείο «Ελληνικός Κόσμος» του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού (ΙΜΕ) επελέγη σκόπιμα εφόσον είχε προγραμματιστεί επίσκεψη από τη σχολική μονάδα από την έναρξη του σχολικού έτους. Τα αντικείμενα που μελέτησαν οι μαθητές ήταν αντίγραφα.

Τέσσερις μαθητές συμμετείχαν και στην Ημιδομημένη Συνέντευξη που ακολούθησε. Συγκεκριμένα, στις συνεντεύξεις συμμετείχαν δύο αγόρια και δύο κορίτσια από κάθε σχολική ομάδα (βλ. Παράρτημα Α.4.). Η επιλογή των μαθητών έγινε τυχαία, σε εθελοντική βάση. Η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμάνθηκε από 15 λεπτά έως 25 λεπτά.

Η συλλογή των δεδομένων έλαβε χώρα σε πολύ καλό κλίμα. Λίγες ήταν οι διευκρινίσεις που ζητήθηκαν από τους μαθητές και αυτές μόνο σε ερωτήσεις που ήταν μακροσκελείς ή δυσκολονόητες και οι οποίες δεν βοήθησαν όλους του μαθητές να απαντήσουν κατάλληλα και σύμφωνα με τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Γι' αυτό κρίθηκε ότι οι ακόλουθες Ερωτήσεις (1β., 2β., 3α. και 3β.) έπρεπε να αναδιατυπωθούν:

1β. Τι αφηγείται το αντικείμενο;

2β. Λαμβάνοντας υπόψη το αντικείμενο και τη σημασία του σε εκείνη την εποχή και συγκρίνοντας με τη ζωή μας σήμερα, τι έχει μείνει ίδιο και τι έχει αλλάξει, κατά τη γνώμη σας;

3. Πώς θα μπορούσε ένας ιστορικός να κατανοήσει καλύτερα το παρελθόν χρησιμοποιώντας αυτό το αντικείμενο ως ιστορική μαρτυρία;

3α. Τι ερωτήματα θα είχε;

3β. Τι είδους πηγές θα χρειαζόταν;

Γενικά, παρατηρήθηκε ότι η διάρκεια της μίας διδακτικής ώρας (45 λεπτά) ήταν αρκετή για να συμπληρωθεί χωρίς πίεση γραπτά το Ερωτηματολόγιο. Επισημάνθηκε ότι μερικοί μαθητές, οι οποίοι γενικά είχαν δυσκολία συγκέντρωσης, ολοκλήρωσαν τη διαδικασία χωρίς να ζητήσουν επιπλέον χρόνο, ενώ οι υπόλοιποι είχαν τη δυνατότητα να επανεξετάσουν τις απαντήσεις τους.

Όσον αφορά το περιεχόμενο των απαντήσεων πρέπει να τονίσουμε ότι στο Α' μέρος του Ερωτηματολογίου και ειδικότερα στην Ερώτηση 1α., «*Ποιες λέξεις σου έρχονται στο νου καθώς βλέπεις αυτό το αντικείμενο;*» οι μαθητές έκαναν πολύπλευρες ιστορικές και μη ιστορικές αναφορές σχετικά με την υλική μαρτυρία που μελέτησαν, ίσως γιατί ήταν ένα μη ιστορικό ερώτημα και αυτό τους έδωσε τη δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα. Σχετικά με την Ερώτηση 2α., «*Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;*» οι μαθητές διατύπωσαν σύνθετους ιστορικούς συλλογισμούς εκφράζοντας προϋπάρχουσες γνώσεις.

Στο Β' μέρος του Ερωτηματολογίου και αναφορικά με τις Ερωτήσεις ως προς τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του σχολείου και του μουσείου και ως προς τη μορφή παρουσίασης των υλικών καταλοίπων, ως «φυσικών» αντικειμένων ή έντυπων απεικονίσεών τους, οι μαθητές διατύπωσαν τις απόψεις τους, αξιολογώντας τις αντίστοιχες δυνατότητες και τους περιορισμούς. Ας σημειωθεί ότι με βάση τις απαντήσεις τους οι περισσότεροι μαθητές θεώρησαν ότι το μουσείο προσφέρει περισσότερες δυνατότητες έναντι του σχολείου, ως εκπαιδευτικός χώρος για αντίστοιχες εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Αναφορικά με την ανάλυση των απαντήσεων του Ερωτηματολογίου, αυτή έγινε με κατηγορίες που δημιουργήθηκαν ανά Ερώτηση, με βάση τις απόψεις των μαθητών. Συγκεκριμένα, έγιναν πολλαπλές αναγνώσεις και αναλύσεις των απαντήσεων των μαθητών με τρόπο επαγωγικό, άλλοτε με μονάδα ανάλυσης τη διατύπωση συλλογισμών και άλλοτε με μονάδα ανάλυσης τη φράση/θέμα, ανάλογα με τη φύση των δεδομένων που προέκυψαν από κάθε Ερώτηση.

Κατά τη διαδικασία της ανάλυσης των προφορικών δεδομένων της Ημιδομημένης Συνέντευξης, η οποία ακολούθησε την ίδια μεθοδολογία με την ανάλυση των γραπτών δεδομένων του Ερωτηματολογίου, παρατηρήθηκε ότι προέκυψαν διάφορες κατηγορίες απόψεων που αποτύπωναν το πώς σκέφτονται οι μαθητές όταν μελετούν υλικές μαρτυρίες του παρελθόντος. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων της Ημιδομημένης Συνέντευξης σε πολλές περιπτώσεις επιβεβαίωναν τα ευρήματα της ανάλυσης των δεδομένων του Ερωτηματολογίου, ενώ σε άλλες εμπλούτιζαν τα γραπτά δεδομένα, αναδεικνύοντας την πολυπλοκότητα της έκφρασης της ιστορικής σκέψης με βάση τη μελέτη υλικών καταλοίπων στο σχολείο και το μουσείο, και τη σημασία της χρήσης και των δύο αυτών ερευνητικών εργαλείων για την εγκυρότητα της έρευνας.

Γενικά, τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας συνοψίζονται ως ακολούθως:

- 1) Οι μαθητές ανακάλεσαν προϋπάρχουσα γνώση που τους βοήθησε να στηρίξουν ιστορικούς συλλογισμούς σχετικά με το υλικό κατάλοιπο του παρελθόντος που μελέτησαν.
- 2) Οι μαθητές χρησιμοποίησαν στις απαντήσεις τους έννοιες ιστορικές που συνδέονται με την έκφραση ιστορικής σκέψης, όπως η έννοια της ιστορικής σημασίας, η έννοια της αλλαγής, η έννοια της αιτιότητας, η έννοια της χρήσης υλικών καταλοίπων του παρελθόντος ως ιστορικών μαρτυριών.
- 3) Οι μαθητές αξιολόγησαν τις δύο μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων και τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους, αναφέρθηκαν στις δυνατότητες και τους περιορισμούς τους και έμμεσα εξέφρασαν τις απόψεις τους για το πώς καθένα από αυτά επηρέασε τον τρόπο σκέψης τους.

3.2.3. Βασικές αποφάσεις για την κύρια έρευνα

Στο σημείο αυτό θα αναφερθούμε σε βασικές αποφάσεις σχετικά με τη διεξαγωγή της κύριας έρευνας που προέκυψαν από τα αποτελέσματα και τις παρατηρήσεις που διαμορφώθηκαν κατά τη διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας. Οι αποφάσεις αφορούν: α) τη βελτίωση των εργαλείων έρευνας, και β) τον εμπλουτισμό του ερευνητικού αντικειμένου και γ) την αποφυγή τυχόν διαδικαστικών προβλημάτων κατά τη διεξαγωγή της κύριας έρευνας που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα των ερευνητικών εργαλείων.

Σε ένα πρώτο επίπεδο και σχετικά με τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, οι Ερωτήσεις 1β., 2β., 3α. και 3β. του Ερωτηματολογίου και τα αντίστοιχα διευκρινιστικά ερωτήματα της

Ημιδομημένης Συνέντευξης έπρεπε να αναδιατυπωθούν, ώστε να είναι περισσότερο κατανοητά από τους μαθητές. Επίσης, θεωρήθηκε ότι η παρατήρηση της συμπεριφοράς των μαθητών, των αντιδράσεων και των σχολίων τους κατά τη διάρκεια των Ασκήσεων ήταν ένα πολύτιμο εργαλείο για την έρευνα. Για τον λόγο αυτό αποφασίστηκε να τηρηθεί **Ημερολόγιο Παρατηρήσεων** (βλ. Παράρτημα Β.4.) κατά την εφαρμογή όλων των Ασκήσεων.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, αποφασίστηκε εμπλουτισμός του ερευνητικού αντικειμένου με το να διερευνηθεί η ιστορική σκέψη των μαθητών και με τη μελέτη ψηφιακών απεικονίσεων των υλικών καταλοίπων. Με την προσθήκη αυτής της Άσκησης εντάχθηκε το πρόβλημα των τυχόν επιδράσεων που μπορούσε να έχει η σειρά εφαρμογής των ασκήσεων. Έτσι, στο σημείο αυτό ελήφθησαν υπόψη οι σχετικές αντισταθμιστικές συνθήκες (Robson, 2007:156), για να ελεγχθεί το σφάλμα που τυχόν θα προέκυπτε από την εφαρμογή των επαναλαμβανόμενων Ασκήσεων με το ίδιο ερωτηματολόγιο (Cohen & ά., 2008:368-371).

Μεγάλη προσοχή δόθηκε στις ακόλουθες παραμέτρους:

Α.) Οι επαναλαμβανόμενες Ασκήσεις, αν και περιέχουν τη δυνατότητα σύγκρισης του δείγματος ή «ταιριιάσματος», όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία (Cohen & ά., 2008:370), εφόσον η απόδοση του ίδιου ατόμου συγκρίνεται από δύο ή περισσότερες Ασκήσεις, εισάγουν το πρόβλημα μίας πιθανής επίδρασης διάταξης (Robson, 2007:155). Στη συγκεκριμένη έρευνα, για παράδειγμα, εάν η Άσκηση «μελέτη του αντικειμένου στο μουσείο» υποβάλλεται πρώτη, μπορεί να επιδράσει στην Άσκηση «μελέτη του αντικειμένου στο σχολείο», η οποία έπεται. Για να αποφευχθούν οι «επιδράσεις διάταξης» και οι «επιδράσεις εκ μεταφοράς», όπως αναφέρονται στη βιβλιογραφία (Robson, 2007:155), οι οποίες θα μπορούσαν να ασκήσουν επίδραση στα δεδομένα, σχεδιάστηκε ένα πλάνο Ασκήσεων για τις ομάδες που συμμετείχαν στην κυρίως έρευνα, ώστε διαφορετικές ομάδες να υποβάλλονται στις ασκήσεις με διαφορετική σειρά. Έτσι, κάθε ομάδα συμμετείχε σε όλες τις Ασκήσεις αλλά με διαφορετική σειρά σε σχέση με τις άλλες ομάδες. Η όποια επίδραση της συνεχούς εξάσκησης στο ίδιο πνεύμα ερωτήσεων μπορεί να εξισορροπείται, εφόσον το τελικό δείγμα περιέχει ίδιο αριθμό μαθητών που μελέτησαν με διαφορετική σειρά τα αντικείμενα (Cohen & ά., 2008:370).

Ωστόσο, σε όλα τα σχολεία, που συμμετείχαν στην έρευνα, δεν ακολουθήθηκε ίδια πρακτική ως προς την εξισορρόπηση της σειράς των Ασκήσεων. Συγκεκριμένα, κάποια σχολεία είχαν τρία τμήματα στην Α' τάξη Γυμνασίου ή στην Α' τάξη Λυκείου, οπότε κάθε τμήμα ξεκινούσε τη διαδικασία με διαφορετική Άσκηση και κατέληγε πάλι με διαφορετική. Στα σχολεία όμως που υπήρχαν δύο τμήματα οι μαθητές του ενός τμήματος αποφασίστηκε να ξεκινήσουν τις Ασκήσεις στο μουσείο με τη μελέτη του υλικού καταλοίπου ως «φυσικού» αντικειμένου, να συνεχίσουν στον χώρο του σχολείου με τη μελέτη της έντυπης απεικόνισης του αντικειμένου και να ολοκληρώσουν με τη μελέτη της ψηφιακής απεικόνισης του αντικειμένου. Οι μαθητές του άλλου τμήματος αποφασίστηκε να ξεκινήσουν τις Ασκήσεις στον χώρο του σχολείου είτε με τη μελέτη της έντυπης απεικόνισης του αντικειμένου, είτε

με τη μελέτη της ψηφιακής απεικόνισης του αντικειμένου, να συνεχίσουν με την μελέτη του «φυσικού» αντικειμένου στο μουσείο και να ολοκληρώσουν με τη μελέτη της αντίστοιχης απεικόνισης του αντικειμένου στον σχολικό χώρο που υπολείπεται. Με αυτόν τον τρόπο έγινε προσπάθεια να εξισορροπηθεί η σειρά εφαρμογής των Ασκήσεων.

Παρά την προσπάθεια για εξισορρόπηση, δεν κατέστη δυνατό να επιτευχθεί ίσος αριθμός μαθητών σε κάθε σειρά εφαρμογής Ασκήσεων στο Συνολικό Δείγμα της έρευνας (λόγω της εφαρμογής των Ασκήσεων σε ήδη διαμορφωμένες σχολικές ομάδες-τμήματα, επίσης λόγω της «θνησιμότητας» του δείγματος εφόσον κάποιοι μαθητές λόγω απουσίας δεν μπόρεσαν να απαντήσουν και στις τρεις ασκήσεις, όπως και λόγω ορισμένων απρόβλεπτων καταστάσεων που δεν βοήθησαν στην αυστηρή εφαρμογή του προγράμματος). Έτσι, η σειρά εφαρμογής των 3 διαφορετικών Ασκήσεων ανά αριθμό μαθητών στο Συνολικό Δείγμα της έρευνας διαμορφώθηκε, όπως παρουσιάζεται παρακάτω, στην Ενότητα 3.2.4.: Το μεθοδολογικό σχέδιο της έρευνας.

Β.) Μία άλλη παράμετρος που ελήφθη υπόψη είναι ο χρόνος που μεσολαβεί μεταξύ των Ασκήσεων. Οι επαναλαμβανόμενες ασκήσεις συνδέονται με την επίδραση της κόπωσης από την επανάληψή τους (Robson, 2007:155). Οι απαιτήσεις, όμως, στο πλαίσιο της πιλοτικής έρευνας δεν έδειξαν τέτοια στοιχεία, αν και οι μαθητές εργάστηκαν με τα ίδια υλικά κατάλοιπα (α) ως φυσικά υλικά αντικείμενα σε μουσειακούς χώρους, β) με τη μορφή έντυπων απεικονίσεών τους) και συμπλήρωσαν το ίδιο Ερωτηματολόγιο δύο φορές. Ωστόσο, για να αντιμετωπιστεί κάθε τυχόν πρόβλημα, αποφασίστηκε να μεσολαβεί μεταξύ των Ασκήσεων, κατ' ελάχιστο, το χρονικό διάστημα μιας εβδομάδας.

Γ.) Επίσης, η συλλογή των δεδομένων έπρεπε να διεξαχθεί μέσα στον χώρο του μουσείου με την εξασφάλιση σχετικής άδειας, κάτι που πραγματοποιήθηκε και στα δύο Μουσεία στα οποία διεξήχθη η έρευνα.

Συνολικά, παρά το ότι η πιλοτική έρευνα ήταν περιορισμένη, μικρή, ενδεικτική και παρά το ότι βασίστηκε σε δείγμα μαθητών μόνον της Α' Λυκείου, οδήγησε στην απόφαση να συμπεριληφθούν στο Δείγμα της κύριας έρευνας περισσότερες ομάδες μαθητών και από την Α' Γυμνασίου, ώστε η μελέτη της ιστορικής σκέψης μαθητών της Α' Λυκείου να συγκριθεί με την ιστορική σκέψη μαθητών της Α' Γυμνασίου. Η επιλογή των δύο αυτών τάξεων βασίστηκε στο στοιχείο ότι και στις δύο αυτές τάξεις το μάθημα της Ιστορίας επικεντρώνεται στη μελέτη της Αρχαιότητας, ενώ, παράλληλα, διευκολύνει τη μελέτη της ιστορικής σκέψης σε σχέση με τη διαφορετική ηλικία των μαθητών, 12-13 και 15-16 ετών.

Μεγάλη σημασία δόθηκε, επίσης, στην καλύτερη ενημέρωση των μαθητών ως προς το ότι η έρευνα δεν αποσκοπούσε στην εξέταση γνώσεων, αλλά επεδίωκε την έκφραση της προσωπικής τους σκέψης.

3.2.4. Το μεθοδολογικό σχέδιο της έρευνας

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το μεθοδολογικό σχέδιο της έρευνας διαμορφώθηκε λαμβάνοντας υπόψη τόσο θεωρητικά ζητήματα όσο και πρακτικά. Συγκεκριμένα, έγινε προσπάθεια να ελεγχθεί η σειρά εφαρμογής των τριών διαφορετικών Ασκήσεων, εφαρμόζοντας τις Ασκήσεις με διαφορετική σειρά για κάθε ομάδα μαθητών. Οι ομάδες του Δείγματος διαμορφώθηκαν με βάση τα προϋπάρχοντα σχολικά τμήματα, ώστε να μη δημιουργηθεί αναστάτωση στη σχολική ζωή. Για αυτόν τον λόγο δεν μπόρεσε και να εφαρμοσθεί απόλυτα ο προγραμματισμός ως προς τη σειρά των Ασκήσεων.

Συγκεκριμένα, στον ακόλουθο πίνακα, τον Πίνακα 3.4. παρουσιάζονται, ανά σχολική τάξη (Α' Γυμνασίου και Α' Λυκείου) και με βάση την κωδικοποίηση των τριών σχολικών ομάδων της Α' Γυμνασίου (ΓΑ, ΓΒ, ΓΓ) και των δύο της Α' Λυκείου (ΛΑ, ΛΒ), οι σχολικές ομάδες/τμήματα που συμμετείχαν στην έρευνα και η σειρά εφαρμογής των Ασκήσεων.

Πίνακας 3.4. Η σειρά εφαρμογής των τριών διαφορετικών Ασκήσεων ανά σχολική ομάδα κατά την κύρια έρευνα

Σχολική τάξη	Κωδικοί σχολικών μονάδων ανά τάξη	Σχολικές ομάδες / τμήματα	Σειρά εφαρμογής Ασκήσεων		
Α' Γυμνασίου	ΓΑ	Ομάδα 1	Α. Ψηφιακές απεικονίσεις	Β. Υλικά κατάλοιπα	Γ. Έντυπες απεικονίσεις
		Ομάδα 2	Α. Υλικά κατάλοιπα	Β. Έντυπες απεικονίσεις	Γ. Ψηφιακές απεικονίσεις
	ΓΒ1*	Ομάδα 1	Α. Έντυπες απεικονίσεις	Β. Υλικά κατάλοιπα	Γ. Ψηφιακές απεικονίσεις
		Ομάδα 2	Α. Υλικά κατάλοιπα	Β. Έντυπες απεικονίσεις	Γ. Ψηφιακές απεικονίσεις
	ΓΒ2*	Ομάδα 1	Α. Υλικά κατάλοιπα	Β. Έντυπες απεικονίσεις	Γ. Ψηφιακές απεικονίσεις
		Ομάδα 2	Α. Ψηφιακές απεικονίσεις	Β. Υλικά κατάλοιπα	Γ. Έντυπες απεικονίσεις
	ΓΓ	Ομάδα 1	Α. Έντυπες απεικονίσεις	Β. Υλικά κατάλοιπα	Γ. Ψηφιακές απεικονίσεις
		Ομάδα 2	Α. Υλικά κατάλοιπα	Β. Έντυπες απεικονίσεις	Γ. Ψηφιακές απεικονίσεις
Α' Λυκείου	ΛΑ	Ομάδα 1	Α. Έντυπες απεικονίσεις	Β. Υλικά κατάλοιπα	Γ. Ψηφιακές απεικονίσεις
		Ομάδα 2	Α. Υλικά κατάλοιπα	Β. Έντυπες απεικονίσεις	Γ. Ψηφιακές απεικονίσεις
	ΛΒ	Ομάδα 1	Α. Έντυπες απεικονίσεις	Β. Υλικά κατάλοιπα	Γ. Ψηφιακές απεικονίσεις
		Ομάδα 2	Α. Υλικά κατάλοιπα	Β. Έντυπες απεικονίσεις	Γ. Ψηφιακές απεικονίσεις
		Ομάδα 3	Α. Ψηφιακές απεικονίσεις	Β. Υλικά κατάλοιπα	Γ. Έντυπες απεικονίσεις

*Η σχολική μονάδα Β του Γυμνασίου για πρακτικούς λόγους χωρίστηκε σε δύο ομάδες που αναφέρονται με τους κωδικούς ΓΒ1 και ΓΒ2 αντίστοιχα, γιατί επισκέφθηκαν διαφορετικούς μουσειακούς χώρους.

3.3. Η συλλογή των δεδομένων

Στο σημείο αυτό θα αναφερθούμε στη συλλογή των δεδομένων. Συγκεκριμένα, αρχικά θα παρουσιαστούν οι χώροι, τα σχολεία και οι σχολικές μονάδες που συμμετείχαν στην έρευνα, αλλά και οι μουσειακοί χώροι που επισκέφθηκαν οι μαθητές. Στη συνέχεια, θα γίνει αναφορά στα ερευνητικά στάδια και τις αντίστοιχες Ασκήσεις που δόθηκαν στους μαθητές, καθώς και στα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων κατά τη διεξαγωγή της κύριας έρευνας.

3.3.1. Το δείγμα – σχολεία και σχολικές ομάδες

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα σχολεία και οι σχολικές μονάδες που συμμετείχαν στην Έρευνα. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η ιστορική σκέψη μαθητών σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όταν μελετούν υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος. Έχοντας υπόψη αυτόν τον σκοπό, το δείγμα έπρεπε να είναι τέτοιο ώστε να διευκολύνει τη διερεύνηση της ιστορικής σκέψης μαθητών με διαφορετικές Ασκήσεις και διαδικασίες μελέτης υλικών καταλοίπων.

Για τον σκοπό αυτό, επιλέχθηκαν να συμπεριληφθούν στην Έρευνα μαθητές και από την Α' Γυμνασίου και από την Α' Λυκείου, ώστε να μελετηθούν σε βάθος ποικίλες εκφάνσεις της ιστορικής σκέψης μαθητών σε διαφορετικές ηλικίες, 11-12 ετών και 15-16 ετών. Όπως έχει ήδη επισημανθεί, η επιλογή των συγκεκριμένων σχολικών τάξεων και των αντίστοιχων ηλικιών (12-13 και 15-16 ετών) έγινε για δύο λόγους: Πρώτον, γιατί οι μαθητές και των δύο αυτών τάξεων διδάσκονται Αρχαία Ιστορία, και, δεύτερον, γιατί η ηλικιακή διαφοροποίηση των μαθητών είναι μία σημαντική παράμετρος που επιτρέπει τη μελέτη τυχόν διαφορών που εμφανίζονται στην ιστορική σκέψη και στις αντιλήψεις μεταξύ μαθητών σε σχέση με την ηλικία.

Στα ποιοτικά ερευνητικά σχέδια είναι δύσκολο να προσδιοριστεί ποιος τρόπος δειγματοληπτικής έρευνας θα επιλεγεί και ποιο είναι το κατάλληλο πλήθος (Creswell, 2011:244-248. Creswell, 2007:125-129. Robson, 2007:308-317. Cohen & ά., 2008: 149-174. Κυριαζή, 2011:105-117). Ωστόσο, για τις ποιοτικές έρευνες ο όρος που χρησιμοποιείται για τη δειγματοληψία είναι η «σκόπιμη δειγματοληψία» (Creswell, 2011:244. Robson, 2007:315) εφόσον περιλαμβάνει δείγματα μη πιθανοτήτων και μικρά σε πλήθος συμμετεχόντων προκειμένου να διερευνηθούν ποιοτικά διαστάσεις του υπό διερεύνηση θέματος. Ως στόχος της σκόπιμης δειγματοληψίας που τέθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν να επιλεγεί δείγμα που θα βοηθούσε να κατανοηθεί η πολυπλοκότητα της ιστορικής σκέψης μαθητών 12-13 και 15-16 ετών, σε σχέση με τη μελέτη υλικών καταλοίπων του παρελθόντος σε δύο εκπαιδευτικούς χώρους (σχολείο και μουσείο) και όχι η εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων αντιπροσωπευτικών για τον πληθυσμό των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που διδάσκονται το μάθημα της ιστορίας.

Ο Creswell, (2007:126) κάνει λόγο για επίπεδα δειγματοληψίας σε μια ποιοτική έρευνα. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι «οι ερευνητές μπορούν να κάνουν δειγματοληψία σε επίπεδο χώρων, σε επίπεδο διαδικασίας, όπως και σε επίπεδο συμμετεχόντων».

Σε επίπεδο χώρων και όσον αφορά την επιλογή του Δείγματος των σχολείων της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε ως μελέτη περίπτωσης η διερεύνηση της ιστορικής σκέψης μαθητών που φοιτούσαν σε σχολεία αστικών περιοχών της Αθήνας και τα οποία είχαν εμπειρία επισκέψεων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε μουσεία. Στο Συνολικό Δείγμα της έρευνας συμπεριλήφθηκαν πέντε σχολικές μονάδες του Νομού Αττικής δεδομένου ότι οι επαναλαμβανόμενες Ασκήσεις συνοδεύονται συχνά από ένα ποσοστό «θνησιμότητας» του Δείγματος, δηλαδή οι συμμετέχοντες εγκαταλείπουν, απουσιάζουν ή αρνούνται την συμμετοχή στην έρευνα (Cohen & ά., 2008:300-301). Η επιλογή των συγκεκριμένων σχολείων έγινε χωρίς να προηγηθεί συστηματική διαδικασία δειγματοληψίας. Ωστόσο τέθηκαν κάποια κριτήρια επιλογής. Τα επιλεγμένα σχολεία είχαν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

1) Οι περιοχές προέλευσης των σχολείων (πέντε σχολικές μονάδες του Νομού Αττικής) θεωρούνται αστικές περιοχές.

2) Όλα τα σχολεία συνήθιζαν να οργανώνουν επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους, στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων τους σε συνδυασμό με το μάθημα της Ιστορίας.

3) Οι διευθυντές και οι καθηγητές Ιστορίας έδειξαν ενδιαφέρον για την ερευνητική εργασία που επρόκειτο να διεξαχθεί στο σχολείο τους.

Στη διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας και σε όλα τα στάδιά της πρέπει να υπάρχει «σεβασμός για τους τύπους της έρευνας και τα δικαιώματα των συμμετεχόντων» (Creswell, 2011:32-33). Για την πραγματοποίηση και τη δεοντολογική κάλυψη της έρευνας ζητήθηκε άδεια από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, η οποία εγκρίθηκε με την υπ' αριθμό 118696/Γ2/28-09-09 απόφαση, για τη συμμετοχή, όπως αρχικά είχε σχεδιασθεί, οκτώ σχολικών μονάδων (4 Γυμνάσια και 4 Λύκεια) της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αττικής³. Τελικά, για λόγους οικονομίας της έρευνας, όπως αυτοί αναλυτικά παρουσιάζονται παρακάτω, η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2009-10 με τη συμμετοχή πέντε σχολικών μονάδων (3 της Α' Γυμνασίου και 2 της Α' Λυκείου) που προέρχονταν από πέντε σχολεία της Αττικής⁴. Τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα, τον Πίνακα 3.5:

³ Επίσης δόθηκε έγκριση (με την υπ' αριθμό 88553/Γ2/5-06-14 απόφαση του ΥΠΘ) για φωτογράφιση των σχολικών χώρων.

⁴ Να σημειώσουμε ότι η έγκριση της ερευνητικής διαδικασίας αφορούσε και άλλες 3 σχολικές μονάδες στις οποίες διεξήχθησαν 2 από τις 3 Ασκήσεις ωστόσο λόγω μη πραγματοποίησης της επίσκεψης των μαθητών σε μουσείο δεν εντάχθηκαν τα δεδομένα τους στην κυρίως έρευνα.

Πίνακας 3.5. Τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα

Σχολεία	Διευθύνσεις
1 ^ο Γυμνάσιο Ηλιούπολης Δημόσιο	Γρηγορίου Αυξεντίου 2, Ηλιούπολη http://1gym-ilioup.att.sch.gr/
Γυμνάσιο Λεοντείου Σχολής Πατησίων Ιδιωτικό	Νεϊγύ 17, Άνω Πατήσια www.leonteios.edu.gr/patisia
1 ^ο Γενικό Λύκειο Νέου Ψυχικού Δημόσιο	Αγ. Σοφίας 40, Νέο Ψυχικό http://1lyk-n-psych.att.sch.gr
1 ^ο Γενικό Λύκειο Παπάγου Δημόσιο	Κύπρου και Ιωνίας 4, Παπάγου http://1lyk-papag.att.sch.gr/
1 ^ο Γυμνάσιο Αγίας Παρασκευής Δημόσιο	Αιτωλίας 31, Αγία Παρασκευή http://1gym-ag-parask.att.sch.gr/

Αρχικά, ενημερώθηκαν οι διευθυντές και ο σύλλογος διδασκόντων των σχολείων που είχαν επιλεγεί, σχετικά με τη διεξαγωγή της έρευνας. Μερικοί εκπαιδευτικοί διατύπωσαν την αμφιβολία για το εάν οι μαθητές είχαν την κατάλληλη προετοιμασία και τις γνώσεις για να απαντήσουν σε ερωτήματα σχετικά με τις υλικές μαρτυρίες του παρελθόντος, που δεν είχαν διδαχθεί ακόμη σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα. Διευκρινίστηκε ότι σκοπός της έρευνας ήταν να μελετηθεί η σκέψη των παιδιών σε σχέση με την μελέτη υλικών καταλοίπων του παρελθόντος, δηλαδή για ενότητες που δεν είχαν διδαχθεί καθώς και οι αντιλήψεις τους ως προς τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίας τους (ως φυσικά αντικείμενα, έντυπες και ψηφιακές αναπαραστάσεις τους) και δύο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς χώρους (σχολείο και μουσείο) στους οποίους θα μελετούσαν τα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος, χωρίς καμία προηγούμενη διδακτική παρέμβαση. Εξηγήθηκε ότι σκοπός της έρευνας δεν ήταν η καταγραφή της δηλωτικής γνώσης των μαθητών όσο του πώς σκέφτονται και επιχειρηματολογούν σε σχέση με την μελέτη υλικών μαρτυριών. Με την έκφραση του συλλογισμού τους δεν εννοούμε την απλή έκφραση μιας άποψης που βασίζεται απλώς στην οπτική θέαση καταλοίπων του παρελθόντος, αλλά την υποστήριξη απόψεων που προκύπτουν σε σχέση με την ιστορική επεξεργασία υλικών καταλοίπων ως ιστορικών μαρτυριών για το παρελθόν, με την ανάπτυξη συλλογισμών σχετικών με την κατανόηση του ιστορικού πλαισίου που τα δημιουργήσε.

Στο τελικό δείγμα συγκαταλέχθηκαν πέντε σχολικές ομάδες⁵. Τα σχολεία κωδικοποιήθηκαν με βάση την βαθμίδα Γυμνάσιο, Λύκειο και την αρίθμηση Α, Β, Γ. Το συνολικό μέγεθος του δείγματος, 189 μαθητές, παρουσιάζεται αναλυτικά στον ακόλουθο πίνακα:

⁵ Στο σημείο αυτό πρέπει να τονίσω ότι τα αποτελέσματα δε συγκρίνουν τις σχολικές μονάδες και τις επιδόσεις των μαθητών τους, και, για λόγους δεοντολογίας (Κυριαζή, 2011:351-354), δεν δημοσιοποιούνται τα ονόματα των μαθητών, ώστε να μην αποκαλυφθεί η ταυτότητά τους.

Πίνακας 3.6. Οι σχολικές ομάδες που συμμετείχαν στην έρευνα, με τους αντίστοιχους κωδικούς, ανά σχολική τάξη, αριθμό τμημάτων και αριθμό μαθητών

Σχολική τάξη	Σχολικές μονάδες	Κωδικοί σχολικών μονάδων ανά τάξη	Αριθμός ομάδων/ τμημάτων	Αριθμός μαθητών ανά ομάδα	Αριθμός μαθητών ανά βαθμίδα
Α' Γυμνασίου	A	ΓΑ	2	28	106
	B	ΓΒ1	2	28	
		ΓΒ2	2	28	
	Γ	ΓΓ	2	22	
Α' Λυκείου	A	ΛΑ	2	38	83
	B	ΛΒ	3	45	

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι σχολικές ομάδες/ τμήματα και οι αντίστοιχοι μουσειακοί χώροι στους οποίους διεξήχθη έρευνα.

Πίνακας 3.7. Οι σχολικές ομάδες και τα αντίστοιχα μουσεία στα οποία διεξήχθη η έρευνα

Κωδικοί σχολικών μονάδων ανά τάξη	Αριθμός ομάδων/τμημάτων	Αριθμός μαθητών	Μουσεία
ΓΑ	2	28	Μουσείο Αρχαίας Αγοράς
ΓΒ1	2	28	Μουσείο Αρχαίας Αγοράς
ΓΒ2	2	28	Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο
ΓΓ	2	22	Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο
ΛΑ	2	38	Μουσείο Αρχαίας Αγοράς
ΛΒ	3	45	Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο

Ταυτόχρονα, η τήρηση δεοντολογικών πρακτικών απαιτούσε να ενημερωθούν οι μαθητές προκειμένου η διαδικασία να διεξαχθεί ομαλά, ως προς τις Ασκήσεις και τα εργαλεία της έρευνας (Ερωτηματολόγιο και Συνέντευξη), καθώς και ως προς τους χώρους μελέτης των υλικών μαρτυριών, στο περιβάλλον του σχολείου και στο περιβάλλον των μουσείων. Όταν το δείγμα μίας έρευνας αφορά ειδικά νεαρά άτομα, όπως είναι οι μαθητές της παρούσας έρευνας, δεοντολογικές παράμετροι απαιτούν να εγκριθεί η συμμετοχή των μαθητών από τους ίδιους τους γονείς τους με τη δυνατότητα αποχώρησής τους οποιαδήποτε στιγμή κατά τη διάρκεια της έρευνας, εφόσον λόγοι δεοντολογίας το απαιτούν (Knarik, 2002. Green & Hill, 2005. Green & Hogan, 2005. Cocks, 2006.) Σε όλα τα συμμετέχοντα σχολεία ενημερώθηκαν εγγράφως οι γονείς, σχετικά με τα στοιχεία της έρευνας (Κυριαζή, 2011:338) και συλλέχθηκαν οι εγκρίσεις συμμετοχής σε αυτή (βλ. Έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης γονέων στο Παράρτημα Β.1.). Ελάχιστοι ήταν οι γονείς που αρνήθηκαν να συμμετάσχουν τα παιδιά τους στην έρευνα, ενώ κανένας μαθητής δεν ζήτησε να αποχωρήσει κατά τη διάρκειά της.

Σε επίπεδο συμμετεχόντων η δειγματοληψία για την παρούσα έρευνα ανήκει πάλι στην κατηγορία της σκόπιμης δειγματοληψίας. Το Συνολικό Δείγμα των μαθητών της παρούσας έρευνας, όπως και το Δείγμα των Συνεντεύξεων είναι «**δείγματα σκοπιμότητας**» ή αλλιώς «**μη πιθανοτήτων**» εφόσον αποκλείεται κάποιο τμήμα του ευρύτερου πληθυσμού, άρα η επιλογή του δεν είναι τυχαία και δεν υπάρχουν οι ίδιες πιθανότητες να συμπεριληφθούν σε αυτό όλα τα μέλη του (Cohen & ά., 2008:163-164).

Αναφορικά με το **Συνολικό Δείγμα της έρευνας** διεξήχθη «δειγματοληψία σκοπιμότητας» με κριτήριο την ανταπόκριση στο επίπεδο των τριών Ασκήσεων και την αντίστοιχη απάντηση του Ερωτηματολογίου, καθώς η ερευνήτρια σκόπιμα επέλεξε ένα συγκεκριμένο τμήμα του ευρύτερου πληθυσμού, αυτό που θεωρήθηκε ικανοποιητικό για της ανάγκες διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας (Cohen & ά., 2008:172). Επομένως, στο Συνολικό Δείγμα της έρευνας συμπεριλήφθηκαν οι μαθητές που συμμετείχαν και στις τρεις Ασκήσεις, μελέτησαν το ίδιο υλικό κατάλοιπο και με τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσιάσής του, και απάντησαν γραπτά το Ερωτηματολόγιο, αντίστοιχα τρεις φορές. Συνολικά 189 μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου (106 μαθητές Γυμνασίου και 83 μαθητές Λυκείου) συμμετείχαν και στις τρεις Ασκήσεις και απάντησαν αντίστοιχα τρεις φορές στο Ερωτηματολόγιο⁶. Όσοι μαθητές, λόγω απουσίας, συμπλήρωσαν το Ερωτηματολόγιο μόνο δύο ή μία φορά αποκλείστηκαν από το δείγμα.

Αναφορικά με το **Δείγμα των Συνεντεύξεων** αυτό επελέγη σκόπιμα λαμβάνοντας υπόψη τα ακόλουθα κριτήρια τα οποία είχαν τεθεί στη λογική της αρχικής σκόπιμης δειγματοληψίας σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα της διατριβής, δηλαδή:

- α. Της εθελοντικής συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία της Συνέντευξης.
- β. Της αντιπροσωπευτικότητας της ηλικίας και του κοινωνικού φύλου.
- γ. Της αντιπροσωπευτικότητας της υλικής μαρτυρίας που μελετήθηκε, ώστε να διερευνηθεί εάν υπάρχει διαφορά στην ιστορική σκέψη των παιδιών σε σχέση με τον τύπο και τη μορφή παρουσίας του αντικειμένου.
- δ. Των ιδεών των μαθητών σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, όπως αυτά είχαν προκύψει από το Ερωτηματολόγιο,
- ε. Την επιλογή διαφοροποιημένων απόψεων
- στ. Την επιλογή ξεχωριστών περιπτώσεων.

Αναφορικά με το **μέγεθος του Δείγματος** των μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, στις ποιοτικές έρευνες δεν αναφέρεται συγκεκριμένο πλήθος συμμετεχόντων (Cohen & ά., 2008:156.

⁶ Στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 367 μαθητές (200 μαθητές Γυμνασίου και 167 μαθητές Λυκείου)

Robson, 2007:235-236). Ο Creswell, (2007:126-127. 2011:248) αναφέρεται σε 1 έως και 30 με 40 συμμετέχοντες προκειμένου για ποιοτικές έρευνες και ειδικά για συνεντεύξεις θεμελιωμένης θεωρίας αλλά το μέγεθος αυτό μπορεί να είναι και μεγαλύτερο εάν πρόκειται με αυτό τον τρόπο να κορεστούν οι κατηγορίες που ανακύπτουν από τα δεδομένα. Στο ίδιο μέγεθος αναφέρονται και άλλοι μεθοδολόγοι (Νόβα-Καλτσούνη, 2006:40. Morse, 1994 όπως παρατίθεται στο Robson, 2007:236). Η εκτίμηση του μεγέθους των συμμετεχόντων δεν ήταν εφικτή στο επίπεδο του Συνολικού Δείγματος εφόσον ήταν προβλέψιμη η δυσκολία συμπλήρωσης και των τριών Ασκήσεων (θνησιμότητα δείγματος). Το Δείγμα των Συνεντεύξεων είχε προβλεφθεί στο επίπεδο των 50-60 συμμετεχόντων (προληπτικά ζητήθηκε από 80 μαθητές να συμμετέχουν στη διαδικασία της Συνέντευξης). Εντούτοις, τόσο το στοιχείο ότι τα δεδομένα ήταν πλούσια και απαιτούσαν διευκρινήσεις (επιλογή διαφοροετικών απόψεων και επιλογή ξεχωριστών περιπτώσεων που προέκυπταν από τη σταδιακή διαδικασία συλλογής δεδομένων ανά σχολείο) όσο και η θετική ανταπόκριση των μαθητών στην πρόσκληση συμμετοχής στη διαδικασία της Συνέντευξης βοήθησαν στη συμμετοχή περισσότερων μαθητών. Συνολικά 78 μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου (40 μαθητές Γυμνασίου και 38 μαθητές Λυκείου) συμμετείχαν στη διαδικασία της Συνέντευξης.

3.3.2. Οι χώροι

Δύο ήταν οι χώροι στους οποίους οι μαθητές μελέτησαν τις υλικές μαρτυρίες: το σχολείο και το μουσείο. Η παρουσίαση των δύο αυτών χώρων και η περιγραφή τους περιλαμβάνει πολλά στοιχεία που είναι πολύτιμα για την εκτίμησή τους ως εκπαιδευτικών χώρων μέσα στους οποίους πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο αυτής της έρευνας η διαδικασία ιστορικής μελέτης υλικών καταλοίπων του παρελθόντος.

3.3.2.1. Παρουσίαση των σχολικών χώρων

Στο σημείο αυτό θα παρουσιαστούν οι σχολικοί χώροι στους οποίους διεξήχθη η έρευνα. Τα ιδιαίτερα αρχιτεκτονικά τους χαρακτηριστικά και η διάταξη των χώρων διδασκαλίας διαμορφώνουν το υλικό εκπαιδευτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο τα παιδιά που συμμετείχαν στην Έρευνα μελέτησαν έντυπες και ψηφιακές αναπαραστάσεις μουσειακών αντικειμένων. Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο Κεφάλαιο 2ο (Θεωρητική επισκόπηση), το υλικό περιβάλλον κάθε σχολείου ως εκπαιδευτικού χώρου (όπως π.χ. η διαρρύθμιση και η διευθέτηση των επίπλων της αίθουσας) επηρεάζει τις διδακτικές πρακτικές και τα επικοινωνιακά σχήματα μεταξύ διδασκόντων και μαθητών. Ωστόσο, από την άλλη πλευρά, η ιδιαίτερη σχέση που αναπτύσσεται σε κάθε ομάδα ανάμεσα στους διδάσκοντες και τους μαθητές διαμορφώνει και ένα διαφορετικό επικοινωνιακό πλαίσιο και μια διαφορετική χρήση του χώρου κάθε φορά.

Τα χαρακτηριστικά των σχολικών χώρων στους οποίους διεξήχθη η Έρευνα είχαν ως εξής:

- *1^ο Γενικό Λύκειο Παπάγου*

Το συγκεκριμένο σχολείο ήταν το πρώτο σχολείο που συμμετείχε στην κύρια Έρευνα. Βρίσκεται στην οδό Κύπρου και Ιωνίας 4, ανήκει στον Δήμο Παπάγου και αποτελεί χωροταξικά τμήμα σχολικού συγκροτήματος μαζί με το 1^ο Γυμνάσιο Παπάγου. Οι αίθουσες αναπτύσσονται περιμετρικά γύρω από τους αύλειους χώρους, ενώ ένα κτίριο βιβλιοθήκης με πλούσια συλλογή βιβλίων, ηλεκτρονικών υπολογιστών και αναγνωστήριο βρίσκεται στο κέντρο των κτιρίων των σχολικών μονάδων του συγκροτήματος. Οι σχολικές μονάδες πλαισιώνονται από χώρους πολλαπλών χρήσεων.

Εικόνα 3.1. Εξωτερική άποψη του 1^{ου} Γενικού Λυκείου Παπάγου (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας)



Ειδικότερα, το 1^ο Γενικό Λύκειο Παπάγου είναι ένα σχολείο που αναπτύσσεται σε δύο ορόφους, ενώ χρησιμοποιεί και άλλες αίθουσες παραπλεύρως του κεντρικού κτιρίου για τη διεξαγωγή των μαθημάτων. Σε μία αίθουσα λειτουργεί εργαστήριο υπολογιστών, όπου οι μονάδες εργασίας αναπτύσσονται περιμετρικά, ώστε κάθε μαθητής να εργάζεται σε ατομικό επίπεδο.

Εικόνα 3.2. Το εργαστήριο πληροφορικής του 1^{ου} Γενικού Λυκείου Παπάγου (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας)



Οι αίθουσες διδασκαλίας είναι μεγάλες και φωτεινές με παράθυρα κατά μήκος και των δύο πλευρών της αίθουσας. Η διάταξη των θρανίων είναι παραδοσιακή: τα θρανία είναι στοιχισμένα σε σειρές απέναντι από τον πίνακα και την έδρα του καθηγητή.

Εικόνα 3.3. Άποψη μιας αίθουσας διδασκαλίας του 1^{ου} Γενικού Λυκείου Παπάγου (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας)



Εικόνα 3.4. Άποψη των εξωτερικών χώρων του 1^{ου} Γενικού Λυκείου Παπάγου (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας)



- **Γυμνάσιο Λεοντείου Σχολής Πατησίων**

Το Γυμνάσιο αυτό ανήκει στο ομώνυμο ιδιωτικό σχολείο το οποίο βρίσκεται στα Πατήσια, στην οδό Νεϊγύ 17. Το κτιριακό συγκρότημα στεγάζει όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης του σχολείου (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο) σε τρία αντίστοιχα κτίρια που χωρίζονται με την παρεμβολή αύλειων χώρων. Επίσης, διαθέτει και χώρους πολλαπλών δραστηριοτήτων.

Εικόνα 3.5. Εξωτερική άποψη της Λεοντείου Σχολής Πατησίων (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας)



Το κεντρικό κτίριο, όπου και διεξήχθη η έρευνα, είναι το παλαιότερο κτίριο του συγκροτήματος. Οι αίθουσες διδασκαλίας αναπτύσσονται αριστερά και δεξιά των διαδρόμων κάθε ορόφου τόσο στο

ισόγειο όσο και στους δύο ορόφους πάνω από αυτό. Στο ισόγειο πρέπει να αναφερθεί ότι υπάρχει μια μεγάλη βιβλιοθήκη που χρησιμοποιείται από όλα τα σχολεία του συγκροτήματος.

Εικόνα 3.6. Το κτίριο του Γυμνασίου της Λεοντείου Σχολής Πατησίων (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας)



Οι αίθουσες διδασκαλίας είναι πολύ μεγάλες, ίσως οι πιο ευρύχωρες από όλα τα σχολεία της έρευνας. Τα παράθυρα των αιθουσών είναι ξύλινα, πολλά και πολύ μεγάλα, φωτίζοντας επαρκώς τις αίθουσες. Τα θρανία, αναπτύσσονται σε τρεις σειρές κατά μέτωπο προς στην έδρα και τον σχολικό πίνακα.

Εικόνα 3.7. Αίθουσα διδασκαλίας της Λεοντείου Σχολής Πατησίων (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας)



Εικόνα 3.8. Η διαρρύθμιση των επίπλων σε αίθουσα διδασκαλίας της Λεοντείου Σχολής Πατησίων (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας)



- *1^ο Γυμνάσιο Ηλιούπολης*

Το σχολείο αυτό ανήκει στο Δήμο Ηλιούπολης και βρίσκεται στην οδό Γρηγορίου Αυξεντίου 2. Και αυτό αποτελεί τμήμα δημόσιου σχολικού συγκροτήματος το οποίο γειτνιάζει με το αντίστοιχο Λύκειο της περιοχής.

Εικόνα 3.9. Εξωτερική άποψη του 1^{ου} Γυμνασίου Ηλιούπολης (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας)



Συγκεκριμένα, τα κτίρια των δύο σχολικών μονάδων (Γυμνασίου και Λυκείου) αναπτύσσονται κατά μήκος της μιας πλευράς του οικοπέδου, ενώ μπροστά τους αναπτύσσεται ένας πολύ μεγάλος αύλειος χώρος που χρησιμοποιείται για τα διαλείμματα και των δύο σχολικών μονάδων.

Εικόνα 3.10. Ο εξωτερικός χώρος του 1^{ου} Γυμνασίου Ηλιούπολης (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας)



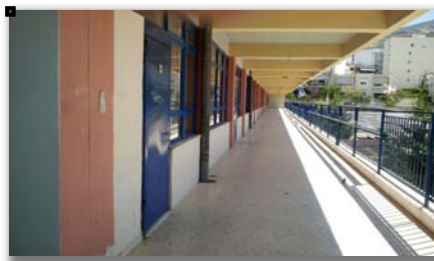
Εικόνα 3.11. Ο αύλειος χώρος του 1^{ου} Γυμνασίου Ηλιούπολης (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας)



Οι χώροι των αιθουσών της Α΄ Γυμνασίου βρίσκονται στον πρώτο όροφο του κτιρίου του Γυμνασίου και είναι προσβάσιμοι με κλίμακα. Γειτνιάζουν με μικρή βιβλιοθήκη που ανήκει στο σχολείο, καθώς και με το εργαστήριο των υπολογιστών του σχολείου. Οι τάξεις αυτές είναι ευήλιες μέσω ανοιγμάτων

που διατρέχουν τη μία πλευρά κατά μήκος της κάθε αίθουσας, όπου βρίσκεται και η πόρτα πρόσβασης στην αίθουσα. Πρόκειται για αίθουσες που φιλοξενούν 25 περίπου μαθητές σε θρανία νέου τύπου στοιχισμένα σε παράλληλες σειρές κατά τον παραδοσιακό τρόπο απέναντι από την έδρα και τον πίνακα. Η άσκηση μελέτης των υλικών μαρτυριών διεξήχθη στις αίθουσες διδασκαλίας με τη χρήση του προσωπικού υπολογιστή που είχε ο κάθε μαθητής, γι' αυτό δεν θα γίνει αναφορά στη διάταξη της αίθουσας του εργαστηρίου των υπολογιστών⁷.

Εικόνα 3.12. Άποψη των εξωτερικών χώρων του 1^{ου} Γυμνασίου Ηλιούπολης (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας)



• 1^ο Γυμνάσιο Αγίας Παρασκευής

Το συγκεκριμένο σχολείο βρίσκεται στην οδό Αιτωλίας 31 και ανήκει στον Δήμο της Αγίας Παρασκευής. Πρόκειται για μικρή και αυτόνομη σχολική μονάδα, η οποία στεγάζεται σε διώροφο σχολικό κτίριο. Στο ισόγειο υπάρχει αίθουσα πολλαπλών εκδηλώσεων. Ο αύλειος χώρος είναι περιορισμένος.

Εικόνα 3.13 Εξωτερική άποψη του 1^{ου} Γυμνασίου Αγ. Παρασκευής (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας)



%%

⁷ Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινίσουμε ότι κατά το σχολικό έτος 2009-10 το Υπουργείο Παιδείας παρείχε τη δυνατότητα στους μαθητές της Α' Γυμνασίου να αποκτήσουν προσωπικό υπολογιστή με την ψηφιακή έκδοση των βιβλίων τους. Γι' αυτό και η ψηφιακή μελέτη των αντικειμένων διεξήχθη στις αίθουσες διδασκαλίας των μαθημάτων.

Εικόνα 3.14. Ο αύλειος χώρος του 1^{ου} Γυμνασίου Αγ. Παρασκευής (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας)



Το σχολικό έτος που διεξήχθη η έρευνα, οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου στεγάζονταν στις αίθουσες του δευτέρου ορόφου. Οι αίθουσες είναι ευρύχωρες με μεγάλα συνεχόμενα ανοίγματα που καλύπτουν τη μία πλευρά της αίθουσας. Τα θρανία είναι νέου τύπου και διευθετημένα στον χώρο κάθε αίθουσας με τον παραδοσιακό τρόπο απέναντι από τον πίνακα διδασκαλίας και την έδρα του καθηγητή. Η άσκηση μελέτης των υλικών μαρτυριών με βάση την ψηφιακή απεικόνισή τους διεξήχθη στις αίθουσες διδασκαλίας, γι' αυτό δεν περιγράφεται εδώ η διάταξη της αίθουσας του εργαστηρίου των υπολογιστών.

Εικόνα 3.15. Η διαρρύθμιση των επίπλων σε αίθουσα διδασκαλίας του 1^{ου} Γυμνασίου Αγ. Παρασκευής (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας)



Εικόνα 3.16. Άποψη αίθουσας διδασκαλίας του 1^{ου} Γυμνασίου Αγ. Παρασκευής (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας)



- *1^ο Γενικό Λύκειο Νέου Ψυχικού*

Το συγκεκριμένο σχολείο βρίσκεται στην οδό Αγ. Σοφίας 40 και ανήκει στον Δήμο Φιλοθέης - Ψυχικού. Ως τμήμα δημόσιου σχολικού συγκροτήματος η συγκεκριμένη σχολική μονάδα στεγάζεται σε ένα παλαιό κτίριο που παρουσιάζει ουσιώδη και άλυτα, τουλάχιστον μέχρι την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, κατασκευαστικά προβλήματα.

Εικόνα 3.17. Εξωτερική άποψη του 1^{ου} Γενικού Λυκείου Ν. Ψυχικού (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας)



Εικόνα 3.18. Ο αύλειος χώρος του 1^{ου} Γενικού Λυκείου Ν. Ψυχικού (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας)



Παραπλεύρως των γραφείων των καθηγητών υπάρχει αίθουσα πολλαπλών χρήσεων. Ωστόσο, εξαιρετικός είναι ο χώρος της βιβλιοθήκης που ενσωματώνεται στο κτιριακό συγκρότημα με ένα πολύ φιλόξενο αναγνώστηριο και πλούσια συλλογή βιβλίων.

Εικόνα 3.19. Άποψη αίθουσας βιβλιοθήκης του 1^{ου} Γενικού Λυκείου Ν. Ψυχικού (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας)



Οι αίθουσες της Α΄ τάξης βρίσκονται στο ισόγειο και τον πρώτο όροφο. Οι αίθουσες είναι μεσαίου μεγέθους και έχουν φυσικό φωτισμό με συνεχόμενα γυάλινα ανοίγματα που καλύπτουν και τις δύο κατά μήκος πλευρές της κάθε αίθουσας.

Εικόνα 3.20. Άποψη αίθουσας διδασκαλίας του 1^{ου} Γενικού Λυκείου Ν. Ψυχικού (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας)



3.3.2.2. Οι Μουσειακοί χώροι και τα υπό μελέτη αντικείμενα.

Στο σημείο αυτό θα αναφερθούμε στα μουσεία στα οποία διεξήχθη η έρευνα και τους λόγους επιλογής τους. Θα ακολουθήσει η περιγραφή των μουσειακών χώρων, καθώς και των αντίστοιχων υπό μελέτη αντικειμένων.

- **Επιλογή Μουσείων και Μουσειακών χώρων**

Μια σημαντική παράμετρος που έπρεπε να επιλυθεί για τον σχεδιασμό της έρευνας ήταν η επιλογή των μουσείων στα οποία τα παιδιά του δείγματος θα μελετούσαν μουσειακά αντικείμενα. Όρος της άδειας του Υπουργείου Παιδείας ήταν «οι επισκέψεις στα μουσεία/αρχαιολογικούς χώρους να γίνουν μόνο εφόσον αποτελούν μέρος προγραμματισμένης εκπαιδευτικής επίσκεψης των σχολικών μονάδων». Έτσι, η επιλογή των μουσείων έγινε με βάση τις αποφάσεις των Συλλόγων Διδασκόντων των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα, ενώ ο τελικός σχεδιασμός, όσον αφορά τα μουσεία και τα υπό μελέτη μουσειακά αντικείμενα, οριστικοποιήθηκε λίγο πριν από την έναρξη υλοποίησης της έρευνας. Βέβαια, η ερευνήτρια σε ένα αρχικό στάδιο, στη φάση σχεδιασμού της έρευνας, είχε διερευνήσει πολλούς μουσειακούς χώρους ως προς την καταλληλότητά τους για τη διεξαγωγή της

έρευνας, έτσι ώστε η επιλογή των μουσείων που συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα να βασίζεται στις δικές της προτάσεις, εφόσον οι μαθητές έπρεπε να μελετήσουν τα ίδια υλικά κατάλοιπα ως φυσικά αντικείμενα, με τη μορφή της έντυπης και της ψηφιακής απεικόνισής τους. Με βάση τις προτάσεις της ερευνήτριας, οι Σύλλογοι Διδασκόντων των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα ενέκριναν το Μουσείο της Αρχαίας Αγοράς και το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο, που συνιστούν και δύο από τους πιο συχνούς προορισμούς εκπαιδευτικών επισκέψεων των σχολικών μονάδων της Αττικής. Στο πλαίσιο δεοντολογικής κάλυψης της έρευνας, ζητήθηκε άδεια από τα συγκεκριμένα μουσεία (Αρ.πρωτ. 10843/9-12-09 από Α Εφορεία Προιστ. & Κλασ.Αρχ/των και Αρ.πρωτ.8809/13-11-09 από Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο). Στο **Δείγμα των μουσείων**, λοιπόν, το οποίο επιλέχθηκε με σκόπιμη δειγματοληψία, αξιοποιήθηκαν μόνο δύο μουσεία στα οποία και μελέτησαν τα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος οι μαθητές. Επιπρόσθετα, οι μουσειακοί αυτοί χώροι επιλέχθηκαν με βάση το ότι εκθέτουν υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος που απεικονίζονται στα αντίστοιχα σχολικά βιβλία των μαθητών. Αξίζει να επισημανθεί ότι και τα δύο μουσεία είναι «παραδοσιακού τύπου» μουσεία όσον αφορά τις εκθεσιακές πρακτικές τους.

Η χρονική περίοδος κατά την οποία έγινε η επίσκεψη στα μουσεία ήταν ένας παράγοντας που δεν καθορίστηκε από την ερευνήτρια. Τα σχολεία είθισται να προγραμματίζουν τις εκπαιδευτικές τους επισκέψεις σε διαφορετικές χρονικές περιόδους και με βάση τις εκάστοτε ενδοσχολικές συνθήκες (ύλη του μαθήματος της Ιστορίας, καταλήψεις στα Λύκεια ή ακόμη άλλοι αστάθμητοι παράγοντες, όπως η επιδημία γρίπης για το συγκεκριμένο σχολικό έτος κατά το οποίο διεξήχθη η έρευνα). Ωστόσο, τελικά το πρόγραμμα επισκέψεων οργανώθηκε ως εξής: δύο σχολεία επισκέφθηκαν τα μουσεία πριν από τα Χριστούγεννα, δύο σχολεία στο διάστημα από τα Χριστούγεννα μέχρι το Πάσχα και, τέλος, ένα σχολείο μετά το Πάσχα.

Ο Πίνακας 3.8. που ακολουθεί παρουσιάζει τις σχολικές ομάδες σε σχέση με το μουσείο που η κάθε ομάδα επισκέφθηκε και την χρονική περίοδο κατά την οποία πραγματοποιήθηκε η επίσκεψη.

Πίνακας 3.8. Οι σχολικές ομάδες που συμμετείχαν στην έρευνα, τα μουσεία και η χρονική περίοδος της επίσκεψης

Σχολικές μονάδες	Μουσεία	Χρονική περίοδος της επίσκεψης
ΓΑ	Μουσείο Αρχαίας Αγοράς	Νοέμβριος 2009
ΓΒ1	Μουσείο Αρχαίας Αγοράς	Δεκέμβριος 2009
ΓΒ2	Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο	Ιανουάριος 2010
ΓΓ	Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο	Ιανουάριος 2010
ΛΑ	Μουσείο Αρχαίας Αγοράς	Οκτώβριος 2009
ΛΒ	Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο	Απρίλιος 2010

- **Παρουσίαση του Μουσείου της Αρχαίας Αγοράς και των υπό μελέτη αντικειμένων**

Το Μουσείο της Αρχαίας Αγοράς ιδρύθηκε το 1957 μετά την ανοικοδόμηση της Στοάς του Αττάλου από την Αμερικανική Σχολή Κλασικών Σπουδών (Σαραγά, 2004). Ο μουσειακός χώρος χαρακτηρίζεται από τη μορφή της ελληνοιστικής αυτής Στοάς του 2^{ου} π.Χ. αιώνα. Πρόκειται για ένα μακρόστενο χώρο με μεγάλο ύψος, ενώ τα ανοίγματά του περιορίζονται μόνο στις δύο μεγάλες εισόδους της αίθουσας.

Εικόνα 3.21. Εξωτερική άποψη της Στοάς του Αττάλου όπου στεγάζεται το Μουσείο της Αρχαίας Αγοράς (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας)



Συγκεκριμένα, τα επιμέρους διαμερίσματα στο εσωτερικό χώρο της Στοάς, τα οποία στην ελληνοιστική εποχή λειτουργούσαν ως καταστήματα, ενοποιήθηκαν και έτσι διαμορφώθηκε ένα ενιαίος μουσειακός χώρος. Η ροή των επισκεπτών κινείται στον ελεύθερο χώρο ανάμεσα σε γυάλινες προθήκες που αναπτύσσονται κατά μήκος των μακριών πλευρών της Στοάς και κάποιων που παρεμβάλλονται στον ενδιάμεσο χώρο.

Εικόνα 3.22. Εσωτερική άποψη του Μουσείου της Αρχαίας Αγοράς (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας)

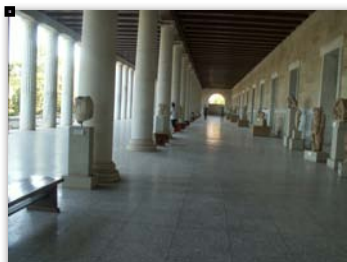


Εικόνα 3.23. Κεντρική προθήκη στον εκθεσιακό χώρο του Μουσείου της Αρχαίας Αγοράς (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας)



Τα ευρήματα των ανασκαφών της Αρχαίας Αγοράς και η έκθεσή τους στο Μουσείο παρουσιάζεται κατά τρόπο χρονολογικό και θεματικό. Τα αρχαιότερα εκθέματα του Μουσείου χρονολογούνται από τη νεολιθική εποχή και είναι κυρίως κτερίσματα από ταφές. Οι περισσότερες εκθεσιακές ενότητες συνδέονται με την αρχαία ελληνική και την ελληνιστική περίοδο. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Σαραγά (2004:6) «Στο κεντρικό ‘μαγαζί’ του Μουσείου εκτίθενται τα κυριότερα αρχαιολογικά ευρήματα της Αγοράς που σχετίζονται με τις λειτουργίες του Δημόσιου βίου και χρονολογούνται στην κλασική εποχή». Στο μουσείο εκτίθενται επίσης αντικείμενα από τους ρωμαϊκούς, βυζαντινούς και μεταβυζαντινούς χρόνους, ενώ στον ημιυπαίθριο χώρο της στοάς, μπροστά από το μουσείο, εκτίθενται γλυπτά, αγάλματα και αρχιτεκτονικά μέλη από διαφορετικές ιστορικές περιόδους.

Εικόνα 3.24. Η έκθεση γλυπτών στη στοά του Μουσείου της Αρχαίας Αγοράς (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας)



Η επίσκεψη στο μουσείο της Αρχαίας Αγοράς επελέγη από τρεις σχολικές μονάδες ως εκπαιδευτική επίσκεψη στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας σε σχέση με την ιστορική περίοδο της Αθηναϊκής Δημοκρατίας. Το αξιοσημείωτο στο συγκεκριμένο Μουσείο είναι το στοιχείο ότι γειτνιάζει με τον *in situ* αρχαιολογικό χώρο της Αρχαίας Αγοράς από τον οποίο προήλθαν τα αρχαιολογικά ευρήματα. Η γειτνίαση αυτή συνδέει με τον πιο κατάλληλο τρόπο τη σημασία και την ερμηνεία των αντικειμένων με το περιβάλλον και το ιστορικό πλαίσιο που τα δημιούργησε.

- **Τα υπό μελέτη αντικείμενα: Όστρακα οστρακισμού**

Οι σχολικές ομάδες που επισκέφθηκαν το Μουσείο της Αρχαίας Αγοράς στο πλαίσιο αυτής της έρευνας μελέτησαν όστρακα οστρακισμού. Πρόκειται για μια υλική μαρτυρία που φέρει γραπτό λόγο

και η ιστορική της σημασία ήταν γνωστή στους περισσότερους μαθητές ήδη από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Έτσι η επιλογή του οστράκου στηρίχθηκε στα ακόλουθα κριτήρια:

A) Την έντυπη απεικόνιση του αντικειμένου στα βιβλία της Ιστορίας και των δύο βαθμίδων, της Α΄ Γυμνασίου και της Α΄ Λυκείου, καθώς και στο ηλεκτρονικό βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου⁸ (βλ. Εικόνα 3.25. και Εικόνα 3.26., αντίστοιχα).

B) Τα όστρακα θεωρήθηκαν λίγο ή πολύ γνωστά στους περισσότερους μαθητές, καθώς είχαν διδαχθεί για τον οστρακισμό και στο Δημοτικό (βλ. Εικόνα 3.27).

Γ) Το όστρακο ως υλική μαρτυρία παραπέμπει σε ιστορικής σημασίας διαδικασίες, όπως οι διαδικασίες της άμεσης αθηναϊκής δημοκρατίας, στοιχείο που οδήγησε στην υπόθεση ότι θα προκαλούσε τα παιδιά να εκφράσουν ιστορικούς συλλογισμούς.

Εικόνα 3.25. Όστρακο από την Αρχαία Αγορά (ηλεκτρονική απεικόνιση με βάση την έντυπη απεικόνιση του αντικειμένου στο βιβλίο της Α΄ τάξης Γυμνασίου, *Αρχαία Ιστορία*, σ. 53)



Εικόνα 3.26. Όστρακο από την Αρχαία Αγορά (ηλεκτρονική απεικόνιση με βάση την έντυπη απεικόνιση του αντικειμένου στο βιβλίο της Α΄ τάξης Λυκείου, *Ιστορία του Αρχαίου κόσμου*, σ. 100)



Εικόνα 3.27. Ηλεκτρονική απεικόνιση οστράκου με βάση την έντυπη απεικόνιση στο βιβλίο της Δ΄ Δημοτικού *Στα Αρχαία Χρόνια* (σ. 43)

παράθεμα 1 Πώς γινόταν ο οστρακισμός

Κάθε Αθηναίος που ψήφιζε έπαιρνε ένα κομμάτι κεραμίδι. Πάνω σ' αυτό έγραφε το όνομα του πολίτη εκείνου που έπρεπε κατά τη γνώμη του να φύγει από την πόλη. Μετά το έριχνε σε ένα σημείο της Αγοράς που ήταν γύρω γύρω φραγμένο με κλέλα. Οι άρχοντες στην αρχή μετρούσαν όλα τα κεραμίδια για να δουν πόσα είναι. Έπρεπε να μην είναι λιγότερα από 6.000. Αν ήταν λιγότερα, δε γινόταν ο οστρακισμός. Στη συνέχεια ξεχώριζαν τα κεραμίδια ανάλογα με το όνομα που ήταν γραμμένο σ' αυτά. Όποιος συγκέντρωνε τα πιο πολλά κεραμίδια, έφευγε από την Αθήνα για 10 χρόνια χωρίς να χάνει την περιουσία του.

Ο λαός στο δημοκρατικό πολίτευμα σήμερα μπορεί να εκφράσει με την ψήφο του τη θέλησή του και την απόφασή του για πολύ σοβαρά ζητήματα, όπως παλιά στην αρχαία Αθήνα με το μέτρο του οστρακισμού.



3. Όστρακο με το όνομα του Αριστείδη

⁸ Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρουμε ότι για τους μαθητές της Α΄ Λυκείου χρησιμοποιήθηκε η ηλεκτρονική έκδοση του βιβλίου της Α΄ Γυμνασίου κατά την μελέτη του αντικειμένου με βάση την ψηφιακή απεικόνισή του.

Ειδικότερα, οι σχολικές ομάδες ΓΑ (Ομάδα 2), ΓΒ1 (Ομάδα 2) και ΛΑ (Ομάδα 2) που, ως πρώτη Άσκηση, μελέτησαν τα όστρακα ως υλικά μουσειακά αντικείμενα στο Μουσείο, εργάστηκαν με όστρακα οστρακισμού που εκτίθενται σε δύο προθήκες του Μουσείου με αριθμό 28 και 29 (βλ. Εικόνα 3.29. και 3.30., αντίστοιχα). Τα παιδιά κλήθηκαν να μελετήσουν ένα όστρακο της δικής τους επιλογής.

Πολλά από τα παιδιά που είχαν ήδη, ως πρώτη Άσκηση, μελετήσει όστρακα με βάση την έντυπη ή ψηφιακή απεικόνισή τους στο σχολείο, στο Μουσείο αναζήτησαν το ίδιο όστρακο που είχαν μελετήσει στο σχολείο.

Εικόνα 3.28. Η προθήκη αρ. 29 με όστρακα στο Μουσείο της Αρχαίας Αγοράς. (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας)



Εικόνα 3.29. Η προθήκη αρ. 30 με όστρακα στο Μουσείο της Αρχαίας Αγοράς. (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας)



Στο σημείο αυτό θα παρουσιάσουμε ενδεικτικά κάποια από τα όστρακα της έκθεσης που μελέτησαν οι μαθητές στο Μουσείο της Αρχαίας Αγοράς ως φυσικά υλικά αντικείμενα.

Εικόνα 3.30. Όστρακα με εγχάρακτα ονόματα (φωτογραφίες από το αρχείο της ερευνήτριας)

• **Παρουσίαση του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου και των υπό μελέτη αντικειμένων**

Το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο βρίσκεται στο κέντρο της Αθήνας, κοντά στην Πλατεία Ομονοίας και η είσοδός του είναι στην οδό Πατησίων, στον αριθμό 44. Το νεοκλασικό κτίριο οικοδομήθηκε μεταξύ των ετών 1866-1889. Την σημερινή του ονομασία ως «Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο» την έλαβε το 1881.

Το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο έχει μεγάλες αίθουσες που φωτίζονται από εσωτερικό φωταγωγό. Η έκθεση των αντικειμένων ακολουθεί παραδοσιακή λογική. Παρουσιάζει τα αντικείμενα κατά χρονολογική διευθέτηση. Η Προϊστορική Συλλογή, η Συλλογή Γλυπτών, Χαλκών, Αγγείων και Μικροτεχνίας και Αιγυπτιακών Αρχαιοτήτων είναι μερικές από τις πιο σημαντικές συλλογές του Μουσείου (Ζαφειροπούλου, 2005).

Εικόνα 3.31. Το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο (φωτογραφία από την ιστοσελίδα http://el.wikipedia.org/wiki/Εθνικό_Αρχαιολογικό_Μουσείο)

Εικόνα 3.32. Αίθουσα των Προϊστορικών Συλλογών (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας)



Εικόνα 3.33. Άποψη της αίθουσας των Προϊστορικών Συλλογών (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας)



Εικ. 3.34. Η αίθουσα 13 του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας)



Εικόνα 3.35. Άποψη της αίθουσας 13 του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας)



Εικόνα 3.36. Η αίθουσα 11 του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας)



Εικόνα 3.37. Άποψη της αίθουσας 11 του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας)



Είναι αξιοσημείωτο ότι στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία υλικών καταλοίπων που δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να μελετήσουν ευρήματα από όλο τον ελληνικό χώρο και από διαφορετικές περιόδους. Γι' αυτό και το συγκεκριμένο Μουσείο επελέγη για εκπαιδευτική επίσκεψη από τρεις σχολικές μονάδες, εφόσον τα αντικείμενα που εκτίθενται σε αυτό καλύπτουν όλες τις χρονικές περιόδους της αρχαιότητας που αναφέρονται στα σχολικά βιβλία Ιστορίας της Α' Γυμνασίου και Α' Λυκείου. Έτσι, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εργαστούν με μια ποικιλία προεπιλεγμένων αντικειμένων, ενώ παράλληλα είχαν τη δυνατότητα να εργαστούν σε ένα μουσειακό χώρο με πλήθος άλλων υλικών καταλοίπων της αντίστοιχης ιστορικής περιόδου και να συγκρίνουν πρωτογενείς πηγές, στοιχείο το οποίο, όπως αποκαλύφθηκε τόσο από τις απαντήσεις τους στο Ερωτηματολόγιο όσο και από τις συνεντεύξεις, βοήθησε στην έκφραση ιστορικής σκέψης.

Επιπρόσθετα, το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο είναι ένα πολύ μεγάλο μουσείο και η επίσκεψή του αποτελεί μια μοναδική εμπειρία. Όσον αφορά την εκπαιδευτική αξιοποίηση του μουσειακού αυτού χώρου εμφανίζονται δυσκολίες, καθώς υπάρχει συνεχής ροή επισκεπτών. Ωστόσο, παρά το στοιχείο ότι υπήρχαν πολλοί επισκέπτες κατά τη διαδικασία συλλογής δεδομένων, οι μαθητές κάθισαν άνετα γύρω από τα αντικείμενα που επέλεξαν να μελετήσουν και συγκεντρώθηκαν στις αντίστοιχες απαντήσεις του Ερωτηματολογίου.

Πρέπει εδώ να επισημάνουμε ότι, συνήθως, οι σχολικές επισκέψεις στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο διεξάγονται με τη βοήθεια ξεναγών οι οποίοι παρουσιάζουν στους μαθητές, λόγω των

στενών χρονικών περιθωρίων, τα σημαντικότερα ευρήματα από κάθε περίοδο, κάτι, που, όπως φάνηκε από τις Συνεντεύξεις των μαθητών, είναι για αυτούς μία ιδιαίτερα κουραστική και βαρετή διαδικασία.

- **Τα υπό μελέτη αντικείμενα**

Όσον αφορά τα μουσειακά αντικείμενα που μελέτησαν οι σχολικές ομάδες στο πλαίσιο αυτής της έρευνας στο Αρχαιολογικό Μουσείο, επιλέχθηκαν από την ερευνήτρια πέντε αντικείμενα από τα οποία οι μαθητές κλήθηκαν να επιλέξουν προς μελέτη ένα από αυτά.

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονίσουμε ότι ορισμένα αντικείμενα που επελέγησαν προς μελέτη στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο δεν παρουσιάζονται με έντυπη απεικόνιση στο βιβλίο της Ιστορίας και των δύο τάξεων, της Α΄ Γυμνασίου και της Α΄ Λυκείου, ούτε με ψηφιακή απεικόνισή τους στο ηλεκτρονικό βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου. Για τον λόγο αυτό, η ερευνήτρια προμήθευσε τους μαθητές με αντίστοιχες έντυπες και ψηφιακές απεικονίσεις αυτών των αντικειμένων, κατά τις αντίστοιχες Ασκήσεις στο σχολείο.

Η επιλογή των αντικειμένων έγινε με σκοπό να καλυφθεί μια ευρεία κλίμακα αντικειμένων. Σε ορισμένα αντικείμενα υπερίσχυε περισσότερο ο χρηστικός τους χαρακτήρας (κόσμημα, εγχειρίδιο), ενώ άλλα είχαν ιστορική και αισθητική αξία (επιτύμβια στήλη, αγάλματα). Τα πέντε επιλεγμένα αντικείμενα είναι τα ακόλουθα:

1. Η κόρη Φρασίκλεια

Η κόρη Φρασίκλεια (540 π.Χ.) αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικότερα γλυπτά του τύπου κόρης της αρχαϊκής περιόδου. Το επιτύμβιο άγαλμα φέρει στη βάση του επιγραφή⁹. Ο Boardman (1982:95) αναφέρει χαρακτηριστικά: «[...] μας πληροφορεί το επίγραμμα στον τάφο της, την πήρε ο θάνατος πριν από το σύζυγο. Για τον σημερινό θεατή είναι ίσως η ωραιότερη από τις κόρες».

Εικόνα 3.38. Η κόρη Φρασίκλεια (ηλεκτρονική απεικόνιση με βάση την έντυπη απεικόνιση του αντικειμένου από το βιβλίο της Α΄ τάξης Γυμνασίου, *Αρχαία Ιστορία*, σ. 66)



ΠΡΟΣΤΑΣΗ

⁹ Ήμεκα Φρασικλείας/ κόρε κεκλέσομαι/ αϊεί άντι γάμο /παρά θεόν τοῦτοχόσ' ὄνομα
Αριστίον : Πάρι[ός μ' ἐπ]ο[ίε]σε

Εικόνα 3.39. Η κόρη Φρασίκλεια (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας)



Το μουσειακό αυτό αντικείμενο επελέγη γιατί είναι ένα γλυπτό, το οποίο, παράλληλα με την αισθητική του αξία, αποτελεί πολύτιμη υλική μαρτυρία για το ιστορικό πλαίσιο της περιόδου εφόσον έχει τον χαρακτήρα του επιτύμβιου αγάλματος, του αγάλματος που η οικογένεια επιλέγει για να αναδείξει τα χαρακτηριστικά του αγαπημένου τους προσώπου. Επίσης, ένα γυναικείο γλυπτό θεωρήθηκε ότι θα μπορούσε να επηρεάσει και την επιλογή των μαθητών σε σχέση με το φύλο τους.

2. Ο κούρος της Βολομάνδρας

Πρόκειται για ένα επιτάφιο γλυπτό που χρονολογείται γύρω στο 550 π.Χ. και προέρχεται από τη Βολομάνδρα Αττικής (Boardman, 1982:89). Η μορφή είναι περίτεχνα δουλεμένη με έντονη την απόδοση των ανατομικών λεπτομερειών του σώματος, ενώ χαρακτηριστικό είναι στο πρόσωπό του τόσο το αρχαϊκό μειδίαμα όσο και οι βόστρυχοι που καλύπτουν το κεφάλι (Γιαλούρης, 1994/1995:228).

Εικόνα 3.40. Ο κούρος της Βολομάνδρας (ηλεκτρονική απεικόνιση με βάση την έντυπη απεικόνιση του αντικειμένου από το βιβλίο της Α΄ τάξης Γυμνασίου, *Αρχαία Ιστορία* σ. 66)



Το αντικείμενο επιλέχθηκε, όπως και η κόρη Φρασίκλεια, γιατί δεν είναι μόνο ένα γλυπτό με μεγάλη αισθητική αξία, αλλά επειδή υπονοεί το πολιτικό, οικονομικό και πνευματικό επίπεδο της ιστορικής

περιόδου κατά την οποία δημιουργήθηκε. Συγκεκριμένα, ως επιτύμβιο γλυπτό παραπέμπει στις ταφικές συνήθειες αλλά και σε αντιλήψεις της εποχής, σύμφωνα με τις οποίες ένα γλυπτό λειτουργεί και ως «τηλεφανές σήμα» που αποδίδει τιμή σε έναν νεκρό. Αναμενόταν οι μαθητές να αναγνωρίσουν όψεις αυτής της διάστασης μέσα από τις απαντήσεις τους. Επίσης, επιλέχθηκε γιατί χρονολογικά ανήκει στην ίδια περίοδο με την κόρη Φρασίκλεια και ως άγαλμα ανδρικής μορφής θεωρήθηκε ότι θα μπορούσε να επηρεάσει και την επιλογή των μαθητών σε σχέση με το κοινωνικό τους φύλο.

Εικόνα 3.41. Ο κούρος της Βολομάνδρας (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας)



3. Η στήλη του Αριστίωνος

Η στήλη του Αριστίωνος είναι αρχαίο αττικό επιτύμβιο ανάγλυφο. Χρονολογείται το 510 με 500 π.Χ. περίπου (Γιαλούρης, 1994/1995:237). Στη βάση αναφέρεται το όνομα του νεκρού (Αριστίων) καθώς και το όνομα του γλύπτη («έργον Αριστοκλέος»).

Εικόνα 3.42. Η στήλη του Αριστίωνος (φωτογραφία από το βιβλίο Ελληνική Τέχνη, Αρχαία Γλυπτά, Αθήνα 1994:92)



Ο Γιαλούρης (1994/1995:237) αναφέρει: «Ο νεκρός, γενειοφόρος, παριστάνεται ως οπλίτης. Με το αριστερό του χέρι κρατάει δόρυ, ενώ το δεξί του είναι ελαφρά λυγισμένο προς τα κάτω, με την παλάμη κλειστή. Φοράει κράνος αττικό, κνημίδες και θώρακα, επάνω στον οποίο σώζονται ίχνη γραπτής διακόσμησης».

Εικόνα 3.43. Η στήλη του Αριστίωνος (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας)



Το αντικείμενο, τόσο ως ανάγλυφη επιτύμβια στήλη όσο και ως αναπαράσταση, υπαινίσσεται μια περαιτέρω διάσταση του ιστορικού πλαισίου της περιόδου στην οποία δημιουργήθηκε. Υπονοεί αντιλήψεις που συνδέονται με την απόδοση τιμής, αντίληψη σχετιζόμενη με το κύρος που έχει το άτομο στο πλαίσιο του κοινωνικού συνόλου. Αναμενόταν ότι θα προκαλέσει την έκφραση ιστορικών συλλογισμών στους μαθητές σε σχέση με το ιστορικό πλαίσιο της περιόδου από την οποία προέρχεται και γι' αυτό επιλέχθηκε ως αντικείμενο μελέτης.

4. Χρυσά σκουλαρίκια Υστεροελλαδικής I περιόδου

Τα σκουλαρίκια προέρχονται από τις Μυκήνες (τάφος III περιβόλου Α) και ανήκουν στην Υστεροελλαδική I περίοδο (16^{ος} αι. π.Χ.) (Hood, 1987:244). Οι Σακελλαράκης, Ντούμας, Σαπουνά-Σακελλαράκη, Ιακωβίδης (1994:337) αναφέρουν: «Τα σκουλαρίκια με περίγραμμα φύλλου κισσού που περιέχουν διπλή αντιμέτωπη σπείρα είναι κατασκευασμένα από χρυσό σύρμα τετράγωνης διατομής. Συνόδευαν γυναικεία ταφή του τάφου III».

Επελέγησαν ως αντικείμενο μελέτης γιατί υπονοούν τόσο καθημερινά αντικείμενα για την εποχή εκείνη, αλλά ταυτόχρονα υποδηλώνουν άμεσα και το ιστορικό πλαίσιο της περιόδου ως ταφικά κτερίσματα. Γι' αυτό αναμενόταν να προκαλέσουν ιστορικούς συλλογισμούς στους μαθητές. Τέλος, η επιλογή τους θα μπορούσε να συνδεθεί με το φύλο των μαθητών.

Εικόνα 3.44. Χρυσά σκουλαρίκια Υστεροελλαδικής Ι περιόδου (φωτογραφία από το βιβλίο *Ελληνική Τέχνη, Η αυγή της ελληνικής τέχνης*, Αθήνα 1994:276)



Εικόνα 3.45. Χρυσά σκουλαρίκια Υστεροελλαδικής Ι περιόδου (φωτογραφία από το αρχείο της ερευνήτριας)



5. Μυκηναϊκό εγχειρίδιο Υστεροελλαδικής Ι περιόδου

Το χάλκινο εγχειρίδιο αποτελεί κτέρισμα του τάφου IV, από τον ταφικό περίβολο Α των Μυκηνών και τοποθετείται χρονικά κατά την Υστεροελλαδική Ι περίοδο (Hood, 1987:218).

Οι Σακελλαράκης, κ. ά (1994:332) αναφέρουν: «Η λεπίδα είναι διακοσμημένη, πάνω σε νίελο, γεμάτη κίνηση και φυσικότητα, από πολεμιστές ντυμένους με περιζώματα στη μέση και οπλισμένους με δόρατα, τόξο και ασπίδες να κυνηγούν λιοντάρια».

Εικόνα 3.46. Μυκηναϊκό εγχειρίδιο Υστεροελλαδικής Ι περιόδου (φωτογραφία από την ιστοσελίδα http://odysseus.culture.gr/h/1/gh1560.jsp?obj_id=3249)



Εικόνα 3.47. Μυκηναϊκό εγχειρίδιο Υστεροελλαδικής Ι περιόδου (φωτογραφία από την ιστοσελίδα [http://el.wikipedia.org/wiki/Χάλκινο_μυκηναϊκό_εγχειρίδιο_\(Εθνικό_Αρχαιολογικό_Μουσείο,_αρ._Π394\)](http://el.wikipedia.org/wiki/Χάλκινο_μυκηναϊκό_εγχειρίδιο_(Εθνικό_Αρχαιολογικό_Μουσείο,_αρ._Π394)))



Το συγκεκριμένο αντικείμενο επελέγη γιατί είναι ένα χρηστικό αντικείμενο, ωστόσο ο αφηγηματικός χαρακτήρας της παράστασης αναμενόταν να προκαλέσει ιστορικές σκέψεις και συλλογισμούς άμεσα για το ιστορικό πλαίσιο της περιόδου από την οποία προέρχεται. Τέλος, προτιμήθηκε και για να μελετηθεί η επιλογή του από τους μαθητές σε σχέση με το κοινωνικό τους φύλο.

3.3.3. Τα ερευνητικά στάδια και οι αντίστοιχες Ασκήσεις

Στο σημείο αυτό θα γίνει αναφορά στα τρία ερευνητικά στάδια για τη συλλογή δεδομένων και στις αντίστοιχες Ασκήσεις, παρουσιάζοντας αναλυτικά τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα.

3.3.3.1. Τα τρία ερευνητικά στάδια

Τρία ήταν τα ερευνητικά στάδια για τη συλλογή των δεδομένων: Η γραπτή συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου σε τρεις διαφορετικές Ασκήσεις: κατά τη μελέτη υλικών καταλοίπων του παρελθόντος α. με βάση την έντυπη απεικόνισή τους στο σχολείο, β. με βάση την ψηφιακή αναπαράστασή τους στο σχολείο, και γ. με βάση τη φυσική παρουσία τους στον μουσειακό χώρο, ως υλικά αντικείμενα.

3.3.3.2. Οι Ασκήσεις κατά τα τρία ερευνητικά στάδια

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέξαμε να δώσουμε το ίδιο ερωτηματολόγιο και στο σχολείο και στο μουσείο, ώστε να κρατήσουμε αυτή την παράμετρο σταθερή, εφόσον η ιστορική σκέψη που αναπτύσσουν οι μαθητές μελετώντας υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος ως ιστορικές μαρτυρίες επηρεάζεται από τον τύπο των ερωτήσεων που τους τίθενται.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές μελέτησαν υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος με τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, που συνδέονταν με τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων. Όπως ήδη αναφέραμε (βλ. Ενότητα 3.2.4. Το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας, παραπάνω), σχεδιάστηκε ένα πλάνο των Ασκήσεων για τις ομάδες που συμμετείχαν στην κυρίως έρευνα, ώστε διαφορετικές ομάδες να υποβάλλονται στις Ασκήσεις με διαφορετική σειρά σε μια προσπάθεια να αποφευχθεί η επίδραση λόγω της σειράς εφαρμογής των Ασκήσεων (βλ. Πίνακα 3.4., παραπάνω).

3.3.4. Τα ερευνητικά εργαλεία

Ως ερευνητικά εργαλεία της έρευνας επιλέχθηκαν το Ερωτηματολόγιο, η Ημιδομημένη Συνέντευξη και η Παρατήρηση, τα οποία διαμορφώθηκαν με βάση το κεντρικό ερώτημα της έρευνας (βλ. 3.2.4. Το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας, παραπάνω).

Αποσκοπώντας στη διερεύνηση της ιστορικής σκέψης μαθητών Α' Γυμνασίου και Α' Λυκείου (12-13 και 15-16 ετών, αντίστοιχα) σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, με βάση τη μελέτη υλικών καταλοίπων και έντυπων και ψηφιακών απεικονίσεών τους, επιλέχθηκαν ερευνητικά εργαλεία που συλλέγουν «μη δομημένα δεδομένα» (Cohen κ. ά., 2008:417). Στις ποιοτικές έρευνες χρησιμοποιούνται συνήθως «μη δομημένα δεδομένα», δηλαδή δεδομένα τα οποία δεν έχουν κωδικοποιηθεί τη στιγμή της συλλογής τους σε συγκεκριμένο σύνολο αναλυτικών κατηγοριών (Creswell, 2007:130). Τα εργαλεία για τέτοιου είδους δεδομένα είναι συνήθως η συνέντευξη, τα ημερολόγια, η παρατήρηση και το οπτικοακουστικό υλικό τα οποία, μάλιστα, ηχογραφούνται, βιντεοσκοπούνται ή καταγράφονται λεπτομερώς με σκοπό να υποστηριχθεί η εγκυρότητα της διαδικασίας (Creswell, 2007:131-144). Εξάλλου, στο πλαίσιο ποιοτικών ερευνών, όπως αναφέρει ο Robson (2007:228), «οι συνεντεύξεις είναι η πιο συνήθης μέθοδος συλλογής δεδομένων ωστόσο, μπορεί να χρησιμοποιηθούν και άλλες μέθοδοι, όπως η παρατήρηση (συμμετοχική ή άλλη) και η ανάλυση τεκμηρίων».

3.3.4.1. Το Ερωτηματολόγιο

Από τα διαθέσιμα ερευνητικά εργαλεία επιλέχθηκε σε πρώτη φάση το Ερωτηματολόγιο, λαμβάνοντας κυρίως υπόψη την ηλικία των υποκειμένων. Το θεωρητικό πλαίσιο της ερευνητικής εργασίας αποτέλεσε τη βάση για τη διαμόρφωση των ερωτήσεων που συμπεριλήφθηκαν στο Ερωτηματολόγιο. Σκοπός της εργασίας ήταν η διερεύνηση της ιστορικής σκέψης μαθητών Α' Γυμνασίου και Α' Λυκείου (12-13 και 15-16 ετών, αντίστοιχα) σε σχέση με δύο διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, το σχολείο και το μουσείο, με βάση τη μελέτη των υλικών καταλοίπων και έντυπων και ψηφιακών απεικονίσεών τους. Έτσι, οι ερωτήσεις αποσκοπούσαν στην διερεύνηση α) της ιστορικής σκέψης μαθητών, όταν επεξεργάζονται υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος, ως φυσικά υλικά

αντικείμενα ή με βάση έντυπες ή ψηφιακές απεικονίσεις τους, χωρίς διδακτική παρέμβαση, και β) των δυνατοτήτων ή των περιορισμών της ιστορικής σκέψης που εκφράζουν μαθητές σε σχέση με δύο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς χώρους, το σχολείο και το μουσείο.

Όταν ακολουθείται η ποιοτική μέθοδος, τα ερωτηματολόγια χρησιμοποιούν ανοικτού τύπου ερωτήσεις που μπορούν να φωτίσουν τον πλούτο, το βάθος και τα χαρακτηριστικά της σκέψης των μαθητών (Cohen κ. ά., 2008:431). Στην έρευνα αυτή, ακολουθήθηκε ο τύπος του δομημένου ερωτηματολογίου με ανοικτού τύπου ερωτήσεις, στο οποίο, και σε αυτή την περίπτωση, όπως αναφέρουν οι Cohen κ. ά. :

[...] παρουσιάζονται μια σειρά δηλώσεων ή ερωτήσεων και ζητείται από τον συμμετέχοντα να απαντήσει, να αντιδράσει ή να τις σχολιάσει με όποιον τρόπο αυτός/αυτή κρίνει ενδεδειγμένο. Υπάρχει μια σαφής δομή, σειρά, έμφαση, αλλά η μορφή είναι ανοικτού τύπου, δίνοντας τη δυνατότητα στο συμμετέχοντα να απαντήσει με τον τρόπο που εκείνος κρίνει ενδεδειγμένο (Cohen κ. ά., 2008:418).

Ωστόσο, βασικό μειονέκτημα των δεδομένων που προκύπτουν από ανοικτές ερωτήσεις είναι ότι δεν μπορούν να εντοπιστούν εύκολα οι ομοιότητες και οι διαφορές τους και άρα δυσκολεύεται η σύγκρισή τους. Ένα επιπλέον μειονέκτημα είναι το στοιχείο ότι όλοι οι συμμετέχοντες δεν έχουν την ίδια ικανότητα γραπτής έκφρασης (Cohen κ. ά., 2008:431). Γι αυτό χρησιμοποιήθηκαν επιπρόσθετα η Συνέντευξη και η Παρατήρηση.

Το Ερωτηματολόγιο που δομήθηκε για την Έρευνα, περιλαμβάνει ερωτήσεις ανοικτού τύπου (Κυριαζή, 2011:125-126). Είναι ερωτήσεις που αφήνουν τον ερωτώμενο να αναπτύξει την απάντησή του ελεύθερα, δεν τον περιορίζουν στο περιεχόμενο ή στον τρόπο απάντησης παρά μόνο στο πλαίσιο της θεματολογίας που έχει οριστεί από τον ερευνητή (Robson, 2007:323. Ιωσηφίδης, 2008:111-114). Με βάση και την πιλοτική έρευνα, αποφασίσθηκε να αποφευχθούν τα μακροσκελή, περίπλοκα ή ακόμα διφορούμενα ερωτήματα (Robson, 2007:327), ώστε να διευκολυνθούν αφενός οι μαθητές στις απαντήσεις τους και αφετέρου η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων. Επίσης, μεγάλη προσοχή δόθηκε στην διατύπωση των ερωτημάτων, κυρίως ως προς την άμεση ή έμμεση αναφορά στην ιστορικότητα των προς μελέτη αντικειμένων.

Συγκεκριμένα, με την κατάλληλη διατύπωση των ερωτήσεων, επιχειρήθηκε να εκφραστεί η ιστορική σκέψη των μαθητών χρησιμοποιώντας ως εργαλεία τις «δευτέρου βαθμού έννοιες», σύμφωνα με την «επιστημονική προσέγγιση» της ιστορικής εκπαίδευσης, όπως είναι η έννοια της ιστορικής σημασίας, της συνέχειας και της αλλαγής, καθώς και της έννοιας της ιστορικής μαρτυρίας για το παρελθόν (Lee, 2005. Seixas, 2010).

Ειδικότερα, οι Ερωτήσεις 2α. και 2β., καθώς και οι Ερωτήσεις 3α. και 3β. είναι επηρεασμένες από άλλες σχετικές απόψεις της «επιστημονικής προσέγγισης» για την ιστορική σκέψη οι οποίες αναφέρονται στα εννοιολογικά εργαλεία (δευτέρου βαθμού έννοιες) που οδηγούν στην ανάπτυξη ερμηνευτικών συλλογισμών για το παρελθόν και επομένως και στην έκφραση της ιστορικής σκέψης

(Kriekouki- Nakou, 1996. Lee, 2005. Seixas & Peck 2004, Peck & Seixas 2008). Ως προς τη διαμόρφωση των Ερωτήσεων 1α. και 1β. δεν υπήρξε άμεση επίδραση από τη βιβλιογραφία σχετικά με τη διαμόρφωσή τους, καθώς δεν εντοπίστηκαν σχετικές αναφορές. Ωστόσο, για τη μελέτη της ιστορικής σκέψης των μαθητών κρίθηκε σκόπιμο να συμπεριληφθούν ερωτήσεις που αναφέρονται έμμεσα και άμεσα στην ιστορικότητα των υλικών μαρτυριών. Γενικά, έχει αποδειχθεί ότι καθιστώντας τον σκοπό των ερωτήσεων λιγότερο εμφανή, δηλαδή με έμμεση προσέγγιση, είναι πιθανότερο ο ερευνητής να προκαλέσει πιο ειλικρινείς και ανοιχτές απαντήσεις (Cohen κ. ά., 2008:383). Ανάμεσα στις γενικού και πιο εξειδικευμένου τύπου ερωτήσεις, οι γενικοί τύποι είναι αυτοί που οδηγούν σε πιο ανοικτές απαντήσεις. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτού του τύπου ερωτήσεων είναι οι Ερωτήσεις 1α. και 1β. του Ερωτηματολογίου, που αποσκοπούν στο να ανακληθεί αυθόρμητα η προηγούμενη γνώση των μαθητών, αλλά και να εκφρασθούν έμμεσα οι προσωπικές αντιλήψεις των μαθητών για την ιστορικότητα των αντικειμένων.

Η διάταξη των ερωτήσεων ενός ερωτηματολογίου είναι μια διαδικασία που συνδέεται τόσο με το Δείγμα όσο και με τους σκοπούς της έρευνας, αλλά και με τη γενικότερη ισορροπία του εργαλείου αυτού (Κυριαζή, 2011:134-138). Έτσι, οι ερωτήσεις στο Α Μέρος του Ερωτηματολογίου διαμορφώθηκαν έτσι ώστε να είναι απλές, άμεσες ή έμμεσες ως προς την ιστορικότητα των υπό μελέτη αντικειμένων, ενώ οι ερωτήσεις στο Β Μέρος του Ερωτηματολογίου καλούν τους μαθητές να εκφράσουν τις απόψεις τους σε σχέση με τους δύο χώρους και τις τρεις μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων. Το Ερωτηματολόγιο κλείνει με ερώτηση που καλεί τους μαθητές να αξιολογήσουν τις τρεις μορφές παρουσίασης των προς μελέτη υλικών καταλοίπων και τους εκπαιδευτικούς χώρους.

Συγκεκριμένα, για να επιτευχθεί η διερεύνηση της ιστορικής σκέψης των μαθητών, όπως αυτή εκφράσθηκε σε σχέση με τη μελέτη υλικών καταλοίπων με τρεις διαφορετικές παρουσιάσεις σε δύο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς χώρους, το Ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη:

α. Το Α' Μέρος του Ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις που άμεσα ή έμμεσα αφορούν στην ιστορικότητα των αντικειμένων. Πρόκειται για ανοικτά ερωτήματα ως προς την προσέγγιση του παρελθόντος με βάση την επεξεργασία υλικών καταλοίπων. Τα ερωτήματα του Α' Μέρους απαντήθηκαν τρεις φορές από κάθε μαθητή κατά τις τρεις ασκήσεις που τους καλούσαν να μελετήσουν υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος α) ως υλικά αντικείμενα σε μουσείο, β) με μορφή έντυπων απεικονίσεων τους στο σχολείο και γ) με μορφή ψηφιακών απεικονίσεων τους στο σχολείο.

β. Το Β' Μέρος του Ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις αξιολόγησης των τριών διαφορετικών μορφών παρουσίασης των υλικών καταλοίπων του παρελθόντος και των δύο εκπαιδευτικών χώρων. Τα ερωτήματα αυτά απαντήθηκαν μία φορά από κάθε μαθητή, μετά την ολοκλήρωση και της τρίτης κατά σειρά Άσκησης.

Παρουσίαση του Ερωτηματολογίου.**ΜΕΡΟΣ Α΄****Ερώτηση 1α. Ποιες λέξεις σου έρχονται στον νου καθώς βλέπεις αυτό το αντικείμενο;**

Η **Ερώτηση 1α.** είναι μη ιστορική. Επιλέχθηκε με σκοπό να καταγράψει με την τεχνική του “brainstorming” τις αυθόρμητες και συνειρμικές σκέψεις των μαθητών, αλλά και την τυχόν ανάκληση προϋπάρχουσας ιστορικής γνώσης, σε σχέση με τη πρώτη επαφή των μαθητών με τα υλικά κατάλοιπα. Ειδικότερα, η Ερώτηση 1α. αποσκοπούσε να διερευνήσει εάν οι μαθητές, ήδη από την πρώτη επαφή με τα προς μελέτη υλικά κατάλοιπα, διαβλέπουν την ιστορική διάστασή τους.

Ερώτηση 1β. Πώς θα περιέγραφες το αντικείμενο σ’ ένα φίλο σου;

Η **Ερώτηση 1β.** είναι μία μη ιστορική ερώτηση και επιλέχθηκε ώστε να διερευνηθεί εάν οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη σχέση των μουσειακών αντικειμένων με το παρελθόν από το οποίο προέρχονται και τη δυνατότητά τους να λειτουργήσουν ως ιστορικές μαρτυρίες. Επίσης, επιλέχθηκε για να διερευνηθεί εάν οι μαθητές σε αυτή τη διαδικασία χρησιμοποιούν προηγούμενη σχετική ιστορική γνώση και εκφράζουν ιστορική σκέψη.

Ερώτηση 2α. Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;

Η **Ερώτηση 2α.** είναι ιστορική και επιλέχθηκε με σκοπό να διερευνηθεί η σκέψη και η προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών σχετικά με τη χρήση και τη σημασία του υπό μελέτη αντικειμένου, και να καταγραφούν οι υποθέσεις των μαθητών. Στόχος ήταν να διαπιστώσουμε εάν οι μαθητές, μελετώντας υλικά κατάλοιπα στο πλαίσιο αυτής της ερώτησης, προσεγγίζουν και αντιλαμβάνονται τη χρήση και τη σημασία του και κατ’ επέκταση το ιστορικό του πλαίσιο.

Ερώτηση 2β. Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;

Η **Ερώτηση 2β.** είναι έμμεσα ιστορική γιατί επιδιώκει να διερευνήσει εάν οι μαθητές μπορούν να προβούν σε συγκρίσεις μεταξύ του παρελθόντος και του παρόντος με ιστορικούς όρους και με βάση την επεξεργασία των μουσειακών αντικειμένων. Σκοπός της ήταν να διερευνηθεί εάν οι μαθητές μπορούν να αντιπαραβάλουν τις υλικές μαρτυρίες και τις αντιλήψεις που τα περέβαλαν με αντίστοιχα σύγχρονα αντικείμενα και σύγχρονες αντιλήψεις και με αυτόν τον τρόπο να αντιληφθούν ομοιότητες και διαφορές στη σημασία και στη χρήση του αντικειμένου διαμέσου του χρόνου, να εξηγήσουν δηλαδή τι έχει παραμείνει ίδιο και τι έχει αλλάξει.

Ερώτηση 3α. Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;

Η **Ερώτηση 3α.** είναι μια ιστορική ερώτηση που αποσκοπούσε να διερευνήσει τις αυθόρμητες, προσωπικές απορίες αλλά και τα ιστορικά ερωτήματα που τυχόν δημιουργεί η μελέτη του αντικειμένου. Με αυτόν τον τρόπο καταγράφονται απλές απορίες που αφορούν το υλικό, την κατασκευή και τη μορφή του αντικειμένου, αλλά και ιστορικά ερωτήματα που τυχόν προκύπτουν ως προς τη χρήση και τη σημασία του, την αλλαγή και τις συνέπειες μέσα στον χρόνο, το ιστορικό πλαίσιο και τις αντιλήψεις της εποχής που το δημιούργησε.

Ερώτηση 3β. Τι είδους πηγές θα χρειαζόσουν για να απαντήσεις στα ερωτήματα σου;

Η **Ερώτηση 3β.** είναι μια ιστορική ερώτηση καθώς αποσκοπούσε να διαπιστώσει τι είδους πηγές θα επέλεγαν οι μαθητές για να απαντήσουν στα ερωτήματά τους. Σκοπός ήταν να διερευνηθεί εάν οι μαθητές αντιλαμβάνονται το είδος των πηγών με τις οποίες μπορούν να επιλύσουν ιστορικά ερωτήματα, καθώς επίσης και εάν αντιλαμβάνονται ότι η απάντηση ερωτημάτων απαιτεί τη χρήση και αντιπαράβολή πολλών πηγών.

ΜΕΡΟΣ Β'**Ερώτηση 4α. Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο σε έντυπη απεικόνιση;**

Με την **Ερώτηση 4α.** επιχειρήθηκε να διερευνηθεί πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της ιστορικής επεξεργασίας υλικών καταλοίπων του παρελθόντος με βάση έντυπες απεικονίσεις τους, και ειδικότερα, όπως αυτές εμφανίζονται στα σχολικά βιβλία Ιστορίας.

Ερώτηση 4β. Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο ως φυσικό αντικείμενο;

Με την **Ερώτηση 4β.** επιχειρήθηκε να διερευνηθεί πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της ιστορικής επεξεργασίας υλικών καταλοίπων του παρελθόντος, όταν αυτά παρουσιάζονται ως φυσικά υλικά αντικείμενα, και ειδικότερα ως μουσειακά αντικείμενα, μέσα σε μουσειακούς χώρους.

Ερώτηση 4γ. Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο σε ψηφιακή απεικόνιση;

Σκοπός της **Ερώτησης 4γ.** ήταν να διερευνηθεί πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της ιστορικής επεξεργασίας υλικών καταλοίπων του παρελθόντος με βάση ψηφιακές απεικονίσεις τους.

Ερώτηση 5α. Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο στον χώρο του σχολείου;

Η **Ερώτηση 5α.** αποσκοπούσε στην διερεύνηση του πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της επεξεργασίας υλικών καταλοίπων στον εκπαιδευτικό χώρο του σχολείου.

Ερώτηση 5β. Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο στον χώρο του μουσείου;

Η **Ερώτηση 5β.** αποσκοπούσε στην διερεύνηση του πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της επεξεργασίας υλικών καταλοίπων σε μουσειακούς χώρους.

Ερώτηση 6. Στο επόμενο μάθημα της Ιστορίας θα μελετήσουμε τα ακόλουθα αρχαιολογικά ευρήματα:

- α. Τις Καρυάτιδες** (Αγάλματα - κίονες από το Ερέχθειο, 405 π.Χ.)
- β. Την τοιχογραφία των πυγμάχων** (έργο του 16^{ου} αι. π.Χ. από τη μινωική Θήρα)
- γ. Ένα χρυσό κόσμημα** (από τις Μυκήνες, γύρω στο 1550 π.Χ.)
- δ. Μία ασπίδα** (από την Κρήτη, αρχές του 7^{ου} αι. π.Χ.)

Ερώτηση 6α. Με ποιο μέσο (έντυπη εικόνα, ψηφιακή απεικόνιση ή ως φυσικά αντικείμενα στις φυσικές τους διαστάσεις) θα ήθελες να τα επεξεργαστούμε; Γιατί;

Ερώτηση 6β. Σε ποιον χώρο (σχολείο ή μουσείο) θα ήθελες να τα επεξεργαστούμε; Γιατί;

Οι **Ερωτήσεις 6α.** και **6β.** θέτουν υποθετικά ερωτήματα (hypothetical questions) που στοχεύουν στην άντληση πληροφοριών από τους ερωτώμενους για υποθετικές καταστάσεις ή για καταστάσεις και φαινόμενα που μπορεί να λάβουν χώρα στο μέλλον (Ιωσηφίδης 2008:115). Με τις δύο αυτές ερωτήσεις κλήθηκαν οι μαθητές να επιλέξουν την πλέον κατάλληλη, κατά τη γνώμη τους, μορφή παρουσίασης των προς μελέτη υλικών καταλοίπων και τον πλέον κατάλληλο χώρο στον οποίο θα ήθελαν να μελετήσουν υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος στο επόμενο μάθημα της Ιστορίας.

Ειδικότερα, σκοπός της **Ερώτησης 6α.** ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις των μαθητών ως προς το ποια μορφή παρουσίασης των αντικειμένων (ψηφιακή /έντυπη /φυσική) είναι πιο ενδιαφέρουσα και κατάλληλη για την προσέγγιση του παρελθόντος.

Σκοπός της **Ερώτησης 6β.** ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις των μαθητών ως προς το ποιον χώρο (μουσείο ή σχολείο) θεωρούν καταλληλότερο για την προσέγγιση του παρελθόντος με βάση την επεξεργασία υλικών καταλοίπων του παρελθόντος.

Ειδικότερα, ως προς την επιλογή των τεσσάρων μουσειακών αντικειμένων (Ερώτηση 6, αντικείμενα α-δ), αυτή βασίσθηκε στο ότι α) ήταν γνωστά στους μαθητές από τα σχολικά βιβλία τους και β) ήταν αντικείμενα που θα μπορούσαν να ενδιαφέρουν όλους τους συμμετέχοντες, ανεξάρτητα από το κοινωνικό τους φύλο.

3.3.4.2. Η Ημιδομημένη Συνέντευξη

Η συνέντευξη διακρίνεται για την αμεσότητά της ως ερευνητικού εργαλείου για τη συλλογή προφορικών δεδομένων, καθώς έχει τη δυνατότητα χαρτογράφησης των απόψεων των συμμετεχόντων, όπως αυτές εκφράζονται με άμεσο και φυσικό τρόπο (Ιωσηφίδης, 2008). Μέσω της συνέντευξης ως εργαλείου έρευνας μπορούμε να προσεγγίσουμε τις γνώσεις των μαθητών, τις αξίες και τις πεποιθήσεις τους ή τις στάσεις τους ως προς συγκεκριμένα θέματα (Kvale & Brinkmann, 2009). Επίσης, βοηθά στη δυνατότητα απάντησης των ερευνητικών ερωτημάτων, καθώς η συνέντευξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αναγνωριστούν και διερευνηθούν περαιτέρω οι μεταβλητές και οι μεταξύ τους σχέσεις (Robson, 2007:323). Άλλοτε, πάλι, κρίνεται απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν οι συνεντεύξεις με τον συνδυασμό και άλλων ποιοτικών εργαλείων, όπως η παρατήρηση, η μελέτη κειμένων, τα ερωτηματολόγια, με σκοπό να διερευνηθούν τα κίνητρα των συμμετεχόντων και οι λόγοι που τους οδήγησαν να απαντήσουν με συγκεκριμένο τρόπο (Cohen κ. ά., 2008:451-3).

Η συνέντευξη δεν είναι μόνο ένα εργαλείο συλλογής πληροφοριών, αλλά πολύ περισσότερο είναι μία διαδικασία οικοδόμησης της πραγματικότητας (Kvale & Brinkmann, 2009:123. Cohen κ. ά. 2008:450. Robson, 2007:323). Αποκαλύπτει, από τη μία πλευρά, την οικοδόμηση της πραγματικότητας εκ μέρους των μαθητών του δευτεροβάθμιου σχολείου που μελετούν υλικές μαρτυρίες τόσο στο σχολείο όσο και κατά τις εκπαιδευτικές επισκέψεις τους στο μουσείο, και, από την άλλη πλευρά, την οικοδόμηση της πραγματικότητας της ερευνήτριας στην ερμηνεία των δεδομένων (Cohen & ά., 2008:449-450).

Ανάμεσα σε άλλους τύπους συνέντευξης επιλέχθηκε ως καταλληλότερος ο τύπος της Ημιδομημένης Συνέντευξης (Kvale & Brinkmann, 2009:124. Cohen κ. ά., 2008:458. Robson, 2007:330). Η επιλογή του συγκεκριμένου τύπου συνέντευξης στηρίχτηκε στο στοιχείο ότι οι ερωτώμενοι μαθητές έχουν συμμετάσχει σε μία κατάσταση, μέσω της γραπτής συμπλήρωσης του Ερωτηματολογίου. Ο ερευνητής, μετά την ανάλυση των γραπτών δεδομένων του Ερωτηματολογίου συντάσσει ειδικά ερωτήματα που μπορούν να οδηγήσουν στην περαιτέρω διερεύνηση και κατανόηση των σκέψεων των μαθητών σε βάθος (Ιωσηφίδης, 2008:111-114). Επιλέγοντας την Ημιδομημένη Συνέντευξη για την παρούσα έρευνα, η ερευνήτρια είχε την ευκαιρία να επιβεβαιώσει, να διευκρινίσει ή να απορρίψει

αποτελέσματα που προέκυψαν προηγουμένως με την ανάλυση των δεδομένων του Ερωτηματολογίου. Οι συνεντεύξεις είχαν περιορισμένη χρονική διάρκεια (από 15 έως 25 λεπτά), κυρίως λόγω της τήρησης του σχολικού προγράμματος.

Η μορφή της Ημιδομημένης Συνέντευξης αποτελεί ένα πολύ σημαντικό παράγοντα για τη συλλογή των δεδομένων (Kvale & Brinkmann, 2009:134). Αφενός, η χρήση προαποφασισμένων ερωτήσεων αυξάνει τη συγκρισιμότητα των απαντήσεων δίνοντας τη δυνατότητα στην ερευνήτρια να αναγνωρίσει τους τύπους σκέψης και τις αντιλήψεις των μαθητών. Αφετέρου, ο ερευνητικός σκοπός αυτής της μελέτης απαιτεί ένα μεγάλο βαθμό ευχέρειας και πλαστικότητας επιτρέποντας στον ερευνητή να θέσει νέες ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, σύμφωνα με τις απαντήσεις κάθε μαθητή (Robson 2007:226). Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνουμε ότι συχνά η προτεινόμενη σειρά των ερωτήσεων στην ημιδομημένη συνέντευξη έχει τη δυνατότητα να διαφοροποιηθεί (Robson, 2007:326-327). Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008:115):

[...] αντί να λειτουργεί κατά στάδια συνήθως λειτουργεί κυκλικά. Έτσι κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας είναι δυνατόν να ανακύψουν ζητήματα που τροποποιούν τις αρχικές ερευνητικές ερωτήσεις ή προσθέτουν νέες. Σε αυτές τις περιπτώσεις συνήθως προκύπτουν και νέες βασικές ερωτήσεις οι οποίες μετασχηματίζουν τον αρχικό οδηγό συνέντευξης σε σημαντικό βαθμό» (Ιωσηφίδης, 2008:115).

Οι συνεντεύξεις τέτοιας μορφής διαμορφώνονται σε ένα μεγάλο βαθμό από τον ερευνητή, που θέτει μια σειρά ερωτήσεων και εμβαθύνει σε ενδιαφέροντα θέματα με τις επιπρόσθετες ερωτήσεις (Kvale & Brinkmann, 2009:138-139). Με αυτόν τον τρόπο, τα δεδομένα δομούνται, με την έννοια ότι η αντίληψη του ερευνητή επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο απαντούν οι συμμετέχοντες στις ερωτήσεις της συνέντευξης (Denscombe, 2007:184-185).

Στη δόμηση της Συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα επιλέχθηκαν ανοικτές ερωτήσεις οι οποίες, σε αντίθεση με τις κλειστού τύπου, είναι ευέλικτες, επιτρέπουν την σε βάθος προσέγγιση των ζητημάτων, δίνουν τη δυνατότητα να έρθει στην επιφάνεια η προϋπάρχουσα γνώση, βοηθούν στην αξιολόγηση μέσα από τον διάλογο με τις απόψεις του αποκρινόμενου και παράγουν απρόσμενες απαντήσεις που αντικατοπτρίζουν τη σκέψη των μαθητών (Robson, 2007:227, Cohen κ. ά., 2008:463. Creswell, 2011:256, 258). Αυτό το είδος των ερωτήσεων χρησιμοποιείται κυρίως στις μη δομημένες και στις ημιδομημένες ποιοτικές συνεντεύξεις (Ιωσηφίδης, 2008:115).

Οι βασικές ερωτήσεις της Ημιδομημένης Συνέντευξης στηρίχθηκαν στις αντίστοιχες ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου (Kvale & Brinkmann 2009:134-136). Η διαφορά, όμως, βρίσκεται στο στοιχείο ότι οι επιπρόσθετες ερωτήσεις έχουν διευκρινιστικό χαρακτήρα ως προς τις γραπτές απαντήσεις των μαθητών στο Ερωτηματολόγιο, ώστε να διερευνηθούν περαιτέρω και να γίνουν κατανοητές οι αντιλήψεις των μαθητών. Για να επιτευχθεί αυτό, υπάρχουν σταθερές διευκρινίσεις ώστε να διευκολυνθεί η ανάπτυξη των απαντήσεων. Ένα ιδιαίτερο είδος ανοιχτής ερώτησης είναι το «χωνί», με βάση το οποίο από μία γενική ερώτηση οδηγείται ο συνεντευκτής σε πιο εξειδικευμένες ερωτήσεις (Cohen κ. ά. 2008:464). Έτσι, από τις γενικές άμεσες και έμμεσες ως προς την ιστορικότητα του

υλικού αντικειμένου ερωτήσεις, στην Ημιδομημένη Συνέντευξη χρησιμοποιήθηκαν πιο εξειδικευμένες ερωτήσεις, με σκοπό να διερευνηθούν σε βάθος η σκέψη και οι αντιλήψεις των μαθητών.

Κάθε συνέντευξη στηρίζεται σε ένα σχέδιο ως προς την σειρά των ερωτήσεων (Kvale & Brinkmann, 2009:130-141, Robson, 2007:329). Συγκεκριμένα, η σειρά των ερωτήσεων σε κάθε συνέντευξη συνήθως περιλαμβάνει αρχικά τις εισαγωγικές εκφράσεις ή τις λεγόμενες εισαγωγικές ερωτήσεις (introductory questions), ώστε να νιώσουν πιο άνετα οι μαθητές (Ιωσηφίδης, 2008:116). Το ίδιο τηρήθηκε και στην παρούσα έρευνα με την εισαγωγική έκφραση «Καταρχάς, σε ευχαριστώ που επιθυμείς να πάρεις μέρος σε μια συνέντευξη που είναι συνέχεια της προηγούμενης έρευνας που κάναμε με τα ερωτηματολόγια. Η ανωνυμία σου είναι δεδομένη και το όνομά σου δεν θα χρησιμοποιηθεί»¹⁰.

Στη συνέχεια, η συνέντευξη ακολούθησε συγκεκριμένο σχεδιασμό ως προς τη δημιουργία θεματικών ενοτήτων, τη διαμόρφωση και τον τύπο των ερωτήσεων, τις συνθήκες διεξαγωγής της, τη μεταγραφή, την ανάλυση, τον έλεγχο και την παρουσίαση του υλικού (Ιωσηφίδης, 2008:118-124, Kvale & Brinkmann, 2009:19-20). Συνεπακόλουθα, το σχέδιο της συνέντευξης διαμορφώθηκε, σύμφωνα με τον σκοπό της έρευνας, που ήταν η διερεύνηση της ιστορικής σκέψης μαθητών Α' Γυμνασίου και Α' Λυκείου (12-13 και 15-16 ετών) σε σχολικό και μουσειακό περιβάλλον.

Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε το πώς εκφράζεται η ιστορική σκέψη μαθητών Α' Γυμνασίου και Α' Λυκείου όταν μελετούν υλικές μαρτυρίες του παρελθόντος και εάν αυτή επηρεάζεται από τους παράγοντες: εκπαιδευτικός χώρος, μορφή παρουσίασης των υλικών καταλοίπων που μελετούν, σε σχέση και με την ηλικία των μαθητών. Επομένως, οι θεματικές ενότητες της Συνέντευξης αφορούσαν τη διερεύνηση της ιστορικής σκέψης των μαθητών του δείγματος σε σχέση με τους προς διερεύνηση προαναφερθέντες παράγοντες.

Βασική ερώτηση της Συνέντευξης, σε σχέση με κάθε ερώτηση που είχε διατυπωθεί στο Γραπτό Ερωτηματολόγιο, ήταν:

«Γιατί νομίζεις ότι υπάρχουν διαφορές/ομοιότητες στις απαντήσεις που έδωσες στις ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου κατά τις τρεις διαφορετικές ασκήσεις;»

¹⁰ Να προσθέσουμε ότι στους μαθητές που μελέτησαν το Όστρακο διατυπώθηκαν ως εισαγωγικές ερωτήσεις οι ακόλουθες: 1. Γνώριζες κάτι γι' αυτό; 2. Από πού; με σκοπό να διερευνηθεί η προϋπάρχουσα γνώση σχετικά με το υπό μελέτη αντικείμενο. Στους μαθητές στους οποίους δόθηκε η δυνατότητα επιλογής αντικειμένου προς μελέτη από το σύνολο των προεπιλεγμένων αντικειμένων στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο, κατά τη διάρκεια της Συνέντευξης διατυπώθηκαν εισαγωγικές ερωτήσεις που είχαν σκοπό να διερευνήσουν από κάθε μαθητή τους λόγους επιλογής, καθώς και αν είχαν προηγούμενη γνώση γι' αυτά. Έτσι, στον κατάλογο των ερωτήσεων του Ερωτηματολογίου προστέθηκαν τέσσερις ερωτήσεις: 1. Ποιό αντικείμενο επέλεξες; 2. Γιατί επέλεξες αυτό το αντικείμενο; 3. Γνώριζες κάτι γι' αυτό; 4. Από πού; Η ανάλυση αυτών των δεδομένων δεν ενσωματώθηκε στην παρούσα διατριβή λόγω των πλούσιων δεδομένων που προέκυψαν. Ωστόσο, στο 5^ο κεφάλαιο θα αναφερθούμε σε κάποιες πρώτες διαπιστώσεις της ποιοτικής ανάλυσης αυτών των δεδομένων.

Σκοπός της ερώτησης ήταν να διερευνηθούν, μέσα από τις προσωπικές απόψεις των μαθητών, οι πραγματικές αιτίες που οδήγησαν στις διαφορές ή τις ομοιότητες των απαντήσεών τους στις ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου, όπως αυτές διατυπώθηκαν κατά τις τρεις διαφορετικές ασκήσεις.

Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις «συνέχειας» και «εμβάθυνσης» σε σχέση με το σύνολο των ερωτήσεων του Ερωτηματολογίου, στις οποίες οι μαθητές είχαν ήδη απαντήσει. Οι ερωτήσεις «συνέχειας» σκοπό είχαν να δώσουν στους μαθητές τη δυνατότητα να αναπτύξουν περαιτέρω μια απόκριση σε σχέση με αυτά που έχουν ήδη αναφέρει στις γραπτές απαντήσεις τους (Kvale & Brinkmann, 2009:135-136. Robson, 2007:328. Cohen κ. ά., 2008:464). Παράδειγμα ερώτησης «συνέχειας» που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα είναι η εξής:

«Στην ερώτηση σχετικά με τη σημασία του αντικειμένου αναφέρεις ότι... Γιατί; Τι εννοείς;»

Οι ερωτήσεις «εμβάθυνσης» υποδεικνύουν στον ερωτώμενο την έκταση ή το σύνολο των πιθανών απαντήσεων, τις οποίες αναμένει ο συνεντευκτής, και τηρούνται με τον ίδιο συνεπή τρόπο προς όλους τους ερωτώμενους (Kvale & Brinkmann, 2009:19-20. Robson, 2007:328). Συγκεκριμένες ερωτήσεις «εμβάθυνσης» που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα είναι οι ακόλουθες:

«Μπορείς να μου πεις λίγο περισσότερα γι' αυτό;»

«Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις;»

Τέλος, ακολούθησαν εκφράσεις ευχαριστιών και αποχαιρετισμού.

Οι ερωτήσεις που διαμόρφωσαν τον οδηγό της Ημιδομημένης Συνέντευξης βασίσθηκαν στις παραπάνω απόψεις και είχαν ως ακολούθως, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.9. (βλ. και Παράρτημα Β.3.):

Πίνακας 3.9. Ο οδηγός της Ημιδομημένης Συνέντευξης

<p align="center">Ο οδηγός της Ημιδομημένης Συνέντευξης</p> <p>Εισαγωγή: Καταρχάς, σε ευχαριστώ που επιθυμείς να πάρεις μέρος σε μια συνέντευξη που είναι συνέχεια της προηγούμενης έρευνας που κάναμε με τα ερωτηματολόγια. Η ανωνυμία σου είναι δεδομένη και το όνομά σου δεν θα χρησιμοποιηθεί.</p> <p align="center">Ημιδομημένη Συνέντευξη Α' μέρος :</p> <p align="center">Ως προς τη σύνδεση ιστορικής σκέψης και υλικού καταλοίπου</p> <p>1. Στην ερώτηση με τις λέξεις που σκέφτεσαι για το αντικείμενο παρατηρώ ότι... Μπορείς να μου πεις λίγο περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις; Γιατί νομίζεις ότι υπάρχουν διαφορές/ομοιότητες στα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσες στις διάφορες ασκήσεις;</p> <p>2. Στην ερώτηση σχετικά με την χρήση και τη σημασία του αντικειμένου παρατηρώ ότι... Μπορείς να μου πεις λίγο περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις; Γιατί νομίζεις ότι υπάρχουν διαφορές/ομοιότητες στις απαντήσεις που έδωσες κατά τις τρεις διαφορετικές ασκήσεις;</p> <p>3. Στην ερώτηση με το τι σχετικά αντικείμενα χρησιμοποιούμε σήμερα παρατηρώ ότι Μπορείς να μου πεις λίγο περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις; Γιατί νομίζεις ότι υπάρχουν διαφορές/ομοιότητες στις απαντήσεις που έδωσες κατά τις τρεις διαφορετικές ασκήσεις;</p> <p>4. Στην ερώτηση με τα ερωτήματα παρατηρώ ότι Μπορείς να μου πεις λίγο περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις; Γιατί νομίζεις ότι υπάρχουν διαφορές/ομοιότητες στις απαντήσεις που έδωσες κατά τις τρεις διαφορετικές ασκήσεις;</p> <p>5. Στην ερώτηση με τις πηγές παρατηρώ ότι Μπορείς να μου πεις λίγο περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις; Γιατί νομίζεις ότι υπάρχουν διαφορές/ομοιότητες στις απαντήσεις που έδωσες κατά τις τρεις διαφορετικές ασκήσεις;</p> <p align="center">Ημιδομημένη Συνέντευξη Β' Μέρος:</p> <p align="center">Ως προς τη σύνδεση της ιστορικής σκέψης με τη μορφή παρουσίασης των υλικών καταλοίπων και τους εκπαιδευτικούς χώρους</p> <p>6. Στη μελέτη του αντικειμένου στις φυσικές διαστάσεις λες ότι Μπορείς να μου πεις λίγο περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις;</p> <p>7. Στην ερώτηση σε σχέση με τη μελέτη του αντικειμένου με βάση την έντυπη φωτογραφία του λες ότι Μπορείς να μου πεις λίγο περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις;</p> <p>8. Στη μελέτη του αντικειμένου με βάση την ψηφιακή απεικόνιση λες ότι Μπορείς να μου πεις λίγο περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις;</p> <p>9. Για τον χώρο του σχολείου λες ότι Μπορείς να μου πεις λίγο περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις;</p> <p>10. Στην ερώτηση για το μουσείο λες ότι Μπορείς να μου πεις λίγο περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις;</p> <p>11. Ως προς το μέσο διαλέγεις το φυσικό αντικείμενο/την ψηφιακή απεικόνισή του/τη φωτογραφική απεικόνισή του και λες Μπορείς να μου πεις λίγο περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις;</p> <p>12. Ως προς τον χώρο διαλέγεις το σχολείο/ μουσείο γιατί όπως λες Μπορείς να μου πεις λίγο περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις;</p> <p>Σε ευχαριστώ που με βοήθησες στην ολοκλήρωση αυτής της συνομιλίας. Μήπως υπάρχει κάτι άλλο που θα ήθελες να προσθέσεις;</p>
--

3.3.4.3. Η Παρατήρηση

Η Παρατήρηση, ως εργαλείο έρευνας, συνδέεται κυρίως με τη διαδικασία της εθνογραφίας (Bryman, 2001:291. Robson, 2007:223. Denscombe, 2007:207) αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε άλλες μεθόδους της ποιοτικής έρευνας (Creswell, 2011:252-255). Η διερεύνηση της συμπεριφοράς των μαθητών με παρατήρηση, κατά τη διάρκεια της μελέτης υλικών αντικειμένων σε δύο διαφορετικούς χώρους, αποτέλεσε ένα σημαντικό, ωστόσο συμπληρωματικό εργαλείο της έρευνας. Η συλλογή δεδομένων με βάση τη διακριτική παρατήρηση σε «πραγματικά περιβάλλοντα» ζωής και δράσης των μαθητών συμπλήρωσε την ερμηνεία των γραπτών και προφορικών δεδομένων που έδωσαν τα εργαλεία του Ερωτηματολογίου και της Συνέντευξης αντίστοιχα, οδηγώντας σε καλύτερη κατανόηση της σκέψης των μαθητών. Εξάλλου, η συνθετότητα των δεδομένων μπορεί να φωτίσει σημαντικές

πτυχές της ιστορικής σκέψης των μαθητών σε συνδυασμό με τον εκπαιδευτικό χώρο (Robson, 2007: 368).

Η παρατήρηση ήταν πρωτογενής όσον αφορά την παρουσία του ερευνητή στο πεδίο της έρευνας και την άμεση συλλογή δεδομένων (Ιωσηφίδης, 2008:125-132. Denscombe, 2007:217-220). Ανάμεσα σε άλλους τύπους για την παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε ο τύπος του συμμετέχοντος παρατηρητή (Creswell, 2011:252). Όσον αφορά τον βαθμό προδόμησης του εργαλείου της παρατήρησης ακολουθήθηκε η άτυπη παρατήρηση, δηλαδή η ερευνήτρια κρατούσε σημειώσεις με σκοπό να καταγραφούν τα σχόλια των μαθητών και να αποτυπωθεί ο πλούτος των ιδεών τους (Hammersley & Atkinson, 1996:175-186. Cohen κ. ά., 2008:526. Creswell, 2011:254-5). Για παράδειγμα, υπήρξαν κάποιες εκφάνσεις της συμπεριφοράς των μαθητών που είχαν ιδιαίτερη βαρύτητα σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα και σε αυτές έπρεπε να δοθεί μεγαλύτερη σημασία: στη γλωσσική συμπεριφορά, στις αντιδράσεις και τα σχόλιά τους (Robson, 2007: 389) σε σχέση με την συμπλήρωση των Ασκήσεων κατά τη μελέτη των υλικών καταλοίπων στις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασής τους και σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς χώρους. Έτσι, οι αντιδράσεις και τα σχόλια των μαθητών σχετικά με τον εκπαιδευτικό χώρο και τη μορφή παρουσίασης των υλικών καταλοίπων αποτέλεσαν τις βασικές κατηγορίες στις οποίες εστίασε η ερευνήτρια κατά τη διαδικασία καταγραφής των παρατηρήσεών της στη συνέχεια στο Ημερολόγιο Παρατηρήσεων (βλ. και Παράρτημα Β.4.).

Η παρατήρηση, ως εργαλείο έρευνας στην παρούσα εργασία, βοήθησε στη διερεύνηση των υποθέσεων της έρευνας όχι μόνο γιατί κατέστη δυνατό να σκιαγραφηθεί και να περιγραφεί η μελέτη υλικών αντικειμένων ως ιστορικών πηγών από μαθητές Α' Γυμνασίου και Α' Λυκείου (12-13 και 15-16 ετών), αλλά και γιατί διευκόλυνε την καλύτερη κατανόηση των απόψεων των μαθητών και μπόρεσε να ελέγξει πιθανές παρανοήσεις των δεδομένων που προέκυψαν από τα άλλα δύο ερευνητικά εργαλεία.

3.4. Η τελική διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Στο σημείο αυτό θα παρουσιαστεί η διαδικασία συλλογής των δεδομένων της έρευνας. Αρχικά παρουσιάζεται η διαδικασία συλλογής των γραπτών δεδομένων του Ερωτηματολογίου, στη συνέχεια παρουσιάζεται η συλλογή δεδομένων με βάση την καταγραφή των παρατηρήσεων της ερευνήτριας, και ακολουθεί η παρουσίαση της συλλογής προφορικών δεδομένων με τη διαδικασία των συνεντεύξεων. Τέλος, γίνεται αναφορά σε εκπαιδευτικές διαδικασίες που εφαρμόστηκαν μετά την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας συλλογής δεδομένων.

3.4.1. Η διαδικασία συλλογής γραπτών δεδομένων με το Ερωτηματολόγιο

Το αρχικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων ήταν το Ερωτηματολόγιο, η χρήση του οποίου προηγείτο της χρήσης της Συνέντευξης, καθώς η διαδικασία συλλογής δεδομένων με συνεντεύξεις στηρίχθηκε στην προηγούμενη συλλογή δεδομένων με το Ερωτηματολόγιο, με σκοπό την περαιτέρω και σε μεγαλύτερο βάθος μελέτη συγκεκριμένων ζητημάτων που είχαν προκύψει από τα δεδομένα του Ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα Β.2.).

Στη διαδικασία συλλογής δεδομένων με το Ερωτηματολόγιο συμμετείχε όλο το δείγμα της έρευνας, δηλαδή 189 μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου, από τους οποίους το 52,9% ήταν κορίτσια και το 47,1% ήταν αγόρια (βλ. Πίνακα 3.10.).

Πίνακας 3.10. Κατανομή των μαθητών του Συνολικού Δείγματος (N=189) ως προς το φύλο

Φύλο	N	%
Αγόρια	89	47,1
Κορίτσια	100	52,9
Σύνολο	189	100

Στον Πίνακα 3.11. παρουσιάζεται η κατανομή των μαθητών του δείγματος ως προς την σχολική τάξη. Οι περισσότεροι μαθητές του δείγματος (56,1%) φοιτούσαν στην Α' Γυμνασίου.

Πίνακας 3.11. Κατανομή των μαθητών του Συνολικού Δείγματος (N=189) ως προς τη σχολική τάξη

Σχολική τάξη	N	%
Α' Γυμνασίου	106	56,1
Α' Λυκείου	83	43,9
Σύνολο	189	100

Όλοι οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα (N=189) κλήθηκαν να μελετήσουν από ένα αντικείμενο και στη συνέχεια να απαντήσουν στις ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου σχετικά με αυτό. Συγκεκριμένα, όσοι μαθητές επισκέφθηκαν το Μουσείο της Αρχαίας Αγοράς μελέτησαν έναν τύπο αντικειμένων (όστρακα), τον οποίο είχε επιλέξει η ερευνήτρια (με τα κριτήρια που ήδη έχουν αναφερθεί) ως τύπο υλικών καταλοίπων προς μελέτη από τους μαθητές. Έτσι, όλοι οι μαθητές κλήθηκαν να επιλέξουν προς μελέτη ένα από τα όστρακα που παρουσιάζονταν σε δύο προθήκες (29 και 30) του Μουσείου. Στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο δόθηκε στους μαθητές η δυνατότητα να επιλέξουν προς μελέτη ένα από τα πέντε αντικείμενα που είχε επίσης προεπιλέξει η ερευνήτρια. Οι λόγοι που οδήγησαν σε αυτόν το σχεδιασμό έχουν ήδη αναπτυχθεί παραπάνω στην Ενότητα 3.3.2.2. (Οι Μουσειακοί χώροι και τα υπό μελέτη αντικείμενα).

Στον Πίνακα 3.12. παρουσιάζεται η κατανομή των προς μελέτη αντικειμένων ανά αριθμό και ποσοστό μαθητών που τα μελέτησαν:

Πίνακας 3.12. Κατανομή των προς μελέτη αντικειμένων ανά αριθμό μαθητών

Αντικείμενο μελέτης	N	%
Όστρακο	94	49,7
Εγχειρίδιο	22	11,6
Κόσμημα	15	7,9
Επιτύμβια στήλη	29	15,4
Γλυπτό (κούρος ή κόρη)	29	15,4
Σύνολο	189	100

Οι ερωτήσεις στο Ερωτηματολόγιο διατυπώθηκαν με τη μορφή ανοικτών ερωτήσεων με σκοπό να μην προβάλλουν περιορισμούς στο περιεχόμενο ή τον τρόπο απόκρισης. Διαμορφώθηκαν έτσι ώστε να είναι ευέλικτες, προσεγγίζοντας σε βάθος τις υποθέσεις της έρευνας, και με σκοπό να αναδείξουν την προϋπάρχουσα γνώση και τη σκέψη των συμμετεχόντων (Robson, 2007:327). Ορισμένες Ερωτήσεις δεν είχαν ιστορική διάσταση, ενώ άλλες διαμορφώθηκαν ως έμμεσα ιστορικές ερωτήσεις, προκειμένου να μελετηθεί κατά πόσο ο παράγοντας αυτός επηρεάζει την έκφραση της ιστορικής σκέψης από τους μαθητές.

Το ερωτηματολόγιο μπορεί να θεωρηθεί ένα «αντικειμενικό» εργαλείο έρευνας, εφόσον δεν υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων, που απαντούν γραπτά, και του ερευνητή. Ωστόσο, αν και το ερωτηματολόγιο είναι ένα αξιόπιστο εργαλείο, επειδή είναι ανώνυμο και καταγράφει με ειλικρινή τρόπο τις απόψεις των συμμετεχόντων, διαπιστώνονται μειονεκτήματα στη χρήση του κυρίως ως προς το ότι οι ίδιες ερωτήσεις μπορεί να γίνουν διαφορετικά κατανοητές από διαφορετικά άτομα. Επιπλέον, ορισμένοι συμμετέχοντες μπορεί να είναι απρόθυμοι να γράψουν τις απαντήσεις τους λόγω ποικίλων αρνητικών συνθηκών (Cohen κ.ά., 2008:446). Όπως ήδη αναφέρθηκε, κατά την περιγραφή της πιλοτικής έρευνας ελήφθησαν υπόψη όλοι οι απαραίτητοι παράγοντες και επιλέχθηκε η διατύπωση απλών ερωτήσεων και η κατάλληλη διαμόρφωσή τους ως προς τις ηλικίες των μαθητών (Κυριαζή, 2011:128-132. Cohen κ.ά., 2008:419-422).

Κατά τη συλλογή δεδομένων με τη χρήση του Ερωτηματολογίου οι διευκρινίσεις που ζητήθηκαν ήταν ελάχιστες ως προς την κατανόηση των ερωτήσεων, ενώ η κύρια διευκρίνιση αφορούσε κυρίως το στοιχείο ότι οι μαθητές ένιωθαν ανασφάλεια μη γνωρίζοντας συγκεκριμένες ιστορικές πληροφορίες. Ως προς αυτό το θέμα, έγινε σαφές ότι θα έπρεπε να στηριχτούν στην υλική μαρτυρία που μελετούν και στην τυχόν προηγούμενη γνώση τους για το αντικείμενο ή το γενικό ιστορικό πλαίσιο της περιόδου.

Ειδικότερα, σε σχέση με την Άσκηση που αφορούσε τη μελέτη έντυπων απεικονίσεων υλικών καταλοίπων στο σχολικό περιβάλλον, οι μαθητές καθισμένοι στα θρανία τους εργάστηκαν ατομικά. Ένιωθαν οικεία με τον χώρο τους και στις σχέσεις μεταξύ τους και ολοκλήρωναν τη διαδικασία χωρίς να ζητήσουν επιπλέον χρόνο. Η διαδικασία αυτή τηρήθηκε σε όλα τα σχολεία χωρίς απρόοπτα. Οι αντιδράσεις και τα σχόλια των μαθητών κατά τη μελέτη της έντυπης απεικόνισης υλικών καταλοίπων, όπως καταγράφηκαν στο Ημερολόγιο Παρατήρησης, ήταν ποικίλα και ενδεικτικά του πώς αντιλήφθηκαν την Άσκηση. Για παράδειγμα, στο πρώτο σχολείο, κάποιοι μαθητές ήταν διστακτικοί

σχετικά με τη συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου, καθώς, παρά τις αρχικές εισαγωγικές διευκρινίσεις της ερευνήτριας, εξέλαβαν τη διαδικασία ως μία γραπτή άσκηση, όπως όλες αυτές που τους ζητούνται στο σχολείο καθημερινά. Χαρακτηριστική ήταν η αναφορά μαθητή Λυκείου: «Το ερωτηματολόγιο είναι πιο δύσκολο από ένα διαγώνισμα, γιατί θέλει περισσότερη σκέψη από την παπαγαλία». Η βασική παρατήρηση της ερευνήτριας σε αυτό το στάδιο ήταν ότι οι μαθητές αφιέρωναν μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, καθώς σκέφτονταν και συμπλήρωναν τις αντίστοιχες Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου και λιγότερο για την παρατήρηση και επεξεργασία της έντυπης απεικόνισης του υπό μελέτη υλικού καταλοίπου.

Σε σχέση με την Άσκηση που αφορούσε τη μελέτη ψηφιακών απεικονίσεων υλικών καταλοίπων στο σχολικό περιβάλλον, οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου χρησιμοποίησαν τον προσωπικό τους υπολογιστή, διότι, όπως ήδη αναφέρθηκε, το συγκεκριμένο σχολικό έτος προσφέρθηκε από το Υπουργείο Παιδείας προσωπικά σε κάθε μαθητή της Α΄ τάξης του Γυμνασίου ένας φορητός υπολογιστής, στοιχείο το οποίο διευκόλυνε και τη διαδικασία της έρευνας. Έτσι, οι μαθητές συμπλήρωσαν το Ερωτηματολόγιο στην αίθουσα διδασκαλίας. Στην περίπτωση αυτή η αίσθηση της οικειότητας με τον χώρο ήταν εμφανής και οι μαθητές μπόρεσαν να εργασθούν ατομικά και να απαντήσουν στις ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου σε σχέση με τη μελέτη των ψηφιακών απεικονίσεων των υλικών καταλοίπων.

Στην περίπτωση της Α΄ Λυκείου, σε όλα τα σχολεία οι μαθητές συμπλήρωσαν το Ερωτηματολόγιο με βάση τη μελέτη των ψηφιακών απεικονίσεων των υλικών καταλοίπων στους υπολογιστές που υπήρχαν στην αίθουσα Η/Υ. Ας σημειωθεί ότι το μάθημα των Η/Υ στο Λύκειο είναι μάθημα επιλογής, ωστόσο κατά τη διεξαγωγή της έρευνας η αίθουσα Η/Υ παραχωρήθηκε για μία ώρα στις σχολικές ομάδες Λυκείου που συμμετείχαν στην έρευνα, σε όλα τα σχολεία, ώστε να είναι δυνατή η συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου με βάση την μελέτη των ψηφιακών απεικονίσεων των υλικών καταλοίπων. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι η διαμόρφωση της αίθουσας των Η/Υ, με τις θέσεις εργασίας και τους υπολογιστές τοποθετημένους περιμετρικά, βοήθησε τους μαθητές να συμπληρώσουν το Ερωτηματολόγιο ατομικά.

Βασική διαπίστωση ως προς τη μελέτη της υλικής μαρτυρίας με βάση την ψηφιακή απεικόνισή της είναι ότι οι μαθητές δούλεψαν με ιδιαίτερη ευχαρίστηση. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι τα αγόρια έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και μάλλον μεγαλύτερο από τα κορίτσια, όπως διαπιστώνεται από τα σχόλια και τις αντιδράσεις τους στο ημερολόγιο παρατήρησης. Αξιοσημείωτο επίσης ήταν και το σχόλιό τους, ότι θα προτιμούσαν και «η συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου να γίνει ψηφιακά».

Σε σχέση με την Άσκηση που αφορούσε τη μελέτη φυσικών υλικών καταλοίπων στο μουσείο, και κυρίως για τις σχολικές ομάδες που είχαν ως πρώτη Άσκηση τη μελέτη της υλικής μαρτυρίας στο μουσείο, οι μαθητές είχαν ήδη ενημερωθεί από το σχολείο ως προς το ότι θα επιλέξουν ένα αντικείμενο και θα απαντήσουν στις ερωτήσεις Ερωτηματολογίου με βάση την παρατήρηση και μελέτη ενός μουσειακού αντικειμένου. Συγκεκριμένα, αφού γινόταν περιήγηση στα προς μελέτη

αντικείμενα, οι μαθητές χωρίζονταν σε ομάδες με βάση το κοινό επιλεγμένο αντικείμενο¹¹. Καθισμένοι στο δάπεδο, γύρω από το αντικείμενο το παρατηρούσαν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και συνομιλούσαν μεταξύ τους. Αν και ο χώρος δεν ήταν οικείος, όπως ο χώρος του σχολικού περιβάλλοντος, καθώς και η συμπεριφορά των μαθητών στον χώρο του μουσείου, η αυτοσυγκέντρωσή τους στη συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου ήταν αξιοπρόσεκτη. Μάλιστα, μια μαθήτρια Λυκείου ανέφερε χαρακτηριστικά: «Μου άρεσε το γεγονός ότι μελετούσαμε καθισμένοι μπροστά στο αντικείμενο παλεύοντας με τις δικές μας υποθέσεις και απορίες από το να κάνουμε μια περιήγηση με μια ξενάγηση τυπική».

Η ταυτόχρονη συνύπαρξη και άλλων επισκεπτών στα μουσεία που επισκέφθηκαν οι σχολικές ομάδες δεν διέσπασε την προσοχή των μαθητών στη μελέτη των υλικών μαρτυριών. Τόσο με βάση τις γραπτές απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου όσο και με βάση τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας προκύπτει ότι οι μαθητές είδαν θετικά την παρουσία άλλων επισκεπτών, σχολικών ομάδων ή φοιτητών, όπως ομάδας φοιτητών της Σχολής Καλών Τεχνών, που ζωγράφιζε δίπλα τους τις ίδιες υλικές μαρτυρίες που εκείνοι μελετούσαν. Ούτε στον χώρο του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου, που είναι ένα μουσείο με πολλούς επισκέπτες, δεν διαταράχθηκε η αυτοσυγκέντρωση των παιδιών.

Γενικά, η συλλογή των δεδομένων με βάση τη συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου, διεξήχθη ομαλά χωρίς προβλήματα.¹²

3.4.2. Η διαδικασία συλλογής δεδομένων με Παρατήρηση

Η ερευνήτρια παρατήρησε τη διαδικασία μελέτης των υλικών καταλοίπων από τους μαθητές α) ως φυσικών αντικειμένων, β) ως έντυπων και γ) ως ψηφιακών απεικονίσεων τους. Επίσης, κατέγραψε και

¹¹ Στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι αρκετοί μαθητές με αφετηρία το χώρο του μουσείου αυτονομήθηκαν από την κυρίως έρευνα μόνο όσον αφορά τα προεπιλεγμένα αντικείμενα και όχι την καθεαυτό Άσκηση μελέτης υλικών καταλοίπων, επιλέγοντας αντικείμενα ελεύθερα (Μηχανισμό Αντικυθίων, Αναβάτη, Κυκλαδικό ειδώλιο στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο καθώς και μία κλεψύδρα όπως και μία παιδική ταφή στην Αρχαία Αγορά). Τα προεπιλεγμένα αντικείμενα βέβαια είχαν σκοπό να δημιουργηθεί ένα δείγμα δεδομένων αναφοράς με κάποιες παραμέτρους σταθερές ώστε να πραγματοποιηθούν συγκρίσεις σε σχέση με την έκφραση ιστορικής σκέψης του δείγματος. Να παρατηρήσουμε ότι οι αυθόρμητες αυτές επιλογές είχαν και ομαδικό και ατομικό χαρακτήρα και δείχνουν το ενδιαφέρον και την πρωτοβουλία που αναπτύσσουν σε χώρους άτυπης εκπαίδευσης όπως το μουσείο. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η ερευνήτρια έκρινε απαραίτητο να ικανοποιηθούν οι αυθόρμητες επιλογές των μαθητών εφόσον δεν παρατηρήθηκε κάποιο κώλυμα στη συμπεριφορά τους. Εξάλλου το κίνητρο μελέτης ακόμα και η επιλογή των συγκεκριμένων αντικειμένων αποτέλεσε στοιχείο στη μελέτη της έκφρασης της ιστορικής σκέψης των μαθητών. Επιπρόσθετα, με αυτό τον τρόπο καταγράφηκε η πραγματική διάσταση μιας άτυπης επίσκεψης στο μουσείο, η οποία όταν έχουμε αξίωση να έχει εκπαιδευτικό χαρακτήρα τότε αυτή πρέπει να υποστηρίξει την αυτενέργεια του μαθητή και την αναγνώριση ότι εκείνος πρέπει να έχει τα ερείσματα της γνώσης του. Να υπογραμμίσουμε ότι αντίστοιχη συμπεριφορά δεν παρατηρήθηκε σε κανένα σχολικό περιβάλλον. Να σημειώσουμε ότι οι αντίστοιχες γραπτές απαντήσεις, καθώς και οι αντίστοιχες προφορικές απαντήσεις δεν συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα ανακοίνωση· θα παρουσιαστούν όμως σε μελλοντικές ανακοινώσεις.

¹² Να σημειώσουμε ότι στη συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου όπως και της Συνέντευξης συμμετείχαν και εκπαιδευτικοί με τη συνετάθεισή τους. Η μελέτη των δεδομένων τους θα παρουσιαστεί σε μελλοντική έρευνα.

ό,τι άλλο συνιστά τη συνολική διαδικασία επίσκεψης στο μουσείο ή μελέτης στο σχολείο, ενώ παράλληλα κατέγραψε αφηγηματικά τις συμπεριφορές και τα σχόλια των μαθητών.

Οι σημειώσεις παρατήρησης σχετικά με τη διαδικασία συμπλήρωσης του Ερωτηματολογίου κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις καταγράφονταν με τη μορφή Ημερολογίου από την ερευνήτρια. Συγκεκριμένα, κατά τη διαδικασία συμπλήρωσης του Ερωτηματολογίου από όλες τις σχολικές ομάδες και κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις μελέτης υλικών καταλοίπων (ως φυσικών αντικειμένων, έντυπων και ψηφιακών απεικονίσεών τους), αρχικά η ερευνήτρια κατέγραφε στοιχεία και λεπτομέρειες που αφορούσαν τον χρόνο, τον τόπο και τη διάρκεια της παρατήρησης της κάθε σχολικής ομάδας. Στη συνέχεια, καταγράφονταν σχόλια για το πώς συμπεριφέρονταν οι μαθητές κατά την ώρα μελέτης των υλικών καταλοίπων με έμφαση στις ακόλουθες κατηγορίες που κρίθηκαν ως πιο σημαντικές για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων και τη δημιουργία θεωρίας από τα δεδομένα:

- Τη συμπεριφορά των μαθητών ως προς τη μορφή παρουσίασης των υλικών καταλοίπων.
- Τη συμπεριφορά των μαθητών ως προς τον εκπαιδευτικό χώρο στον οποίο μελετούν το υλικό κατάλοιπο.
- Ειδικά σχόλια και τύποι συμπεριφοράς που παρατηρήθηκαν σε κάθε ομάδα, αλλά και σχόλια των καθηγητών τους.

Έτσι, η διαδικασία καταγραφής των παρατηρήσεων συνδέθηκε με μία αρχική κωδικοποίηση των δεδομένων ήδη από το στάδιο συλλογής των δεδομένων, στο πεδίο της έρευνας (Βλ. Παράρτημα Β.4.).

3.4.3. Η διαδικασία συλλογής προφορικών δεδομένων με Συνεντεύξεις

Από τους 189 μαθητές του Συνολικού Δείγματος που απάντησαν στο Ερωτηματολόγιο και κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, 78 μαθητές συμμετείχαν και στη διαδικασία της Συνέντευξης. Η επιλογή έγινε σε εθελοντική βάση και, όπως έχει ήδη αναφερθεί, σύμφωνα με τις ακόλουθες παραμέτρους: α. την αντιπροσωπευτικότητα της ηλικίας και του κοινωνικού φύλου, β. την αντιπροσωπευτικότητα του αντικειμένου που μελετήθηκε, ώστε να διερευνηθεί εάν υπάρχει διαφορά στην ιστορική σκέψη των παιδιών σε σχέση με τον τύπο του αντικειμένου γ. των ιδεών των μαθητών σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, όπως αυτά είχαν προκύψει από το Ερωτηματολόγιο, δ. την επιλογή διαφοροποιημένων απόψεων και ε. την επιλογή ξεχωριστών περιπτώσεων.

Από τους 78 μαθητές του Δείγματος που συμμετείχαν στη διαδικασία της Συνέντευξης το 52,6% ήταν κορίτσια και το 47,4% αγόρια (βλ. Πίνακα 3.13.).

Πίνακας 3.13. Κατανομή των μαθητών του Δείγματος Συνέντευξης (N=78) ως προς το φύλο

Φύλο	N	%
Αγόρια	37	47,4
Κορίτσια	41	52,6
Σύνολο	78	100

Στον Πίνακα 3.14. παρουσιάζεται η κατανομή των μαθητών του Δείγματος που έδωσαν συνέντευξη ως προς την βαθμίδα φοίτησής τους στο σχολείο.

Πίνακας 3.14. Κατανομή των μαθητών του Δείγματος Συνέντευξης (N=78) ως προς τη βαθμίδα φοίτησής τους στο σχολείο

Βαθμίδα φοίτησης	N	%
Γυμνάσιο	40	51,3
Λύκειο	38	48,7
Σύνολο	78	100

Τέλος, στον Πίνακα 3.15. παρουσιάζεται η κατανομή των αντικειμένων που μελέτησαν οι μαθητές του Δείγματος που πέρασαν από τη Συνέντευξη.

Πίνακας 3.15. Κατανομή των προς επεξεργασία αντικειμένων ανά αριθμό μαθητών που συμμετείχαν στη Συνέντευξη

Αντικείμενο μελέτης	N	%
Όστρακο	36	46,2
Εγχειρίδιο	7	9,0
Κόσμημα	6	7,7
Επιτύμβια στήλη	15	19,2
Γλυπτό (κούρος ή κόρη)	14	17,9
Σύνολο	78	100

Σε γενικό πλαίσιο, η διαδικασία της Συνέντευξης ολοκληρώθηκε χωρίς απρόοπτα, καθώς, μεταξύ άλλων, αυτή βασίσθηκε στο προηγούμενο πιλοτικό στάδιο που λειτούργησε βοηθητικά στην όλη διαδικασία με αρκετή προετοιμασία εκ μέρους της ερευνήτριας (Kvale & Brinkmann, 2009:89-90). Ειδικότερα, οι μαθητές ανταποκρίθηκαν πολύ θετικά στη Συνέντευξη. Πιο αναλυτικά, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές ήταν πρόθυμοι να απαντήσουν σε κάθε ερώτηση με περισσότερα επιχειρήματα από αυτά που είχαν παρουσιάσει γραπτά στο Ερωτηματολόγιο. Η επικοινωνία που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της Ημιδομημένης Συνέντευξης, διευκόλυνε την έκφραση προσωπικών αντιλήψεων και σκέψεων εκ μέρους των μαθητών και την καλύτερη κατανόηση των αντιλήψεων των μαθητών εκ μέρους της ερευνήτριας, σε ένα γόνιμο και φιλικό κλίμα.

Οι ατομικές Συνεντεύξεις διεξήχθησαν σε αίθουσες διδασκαλίας, στο γραφείο των καθηγητών ή στη βιβλιοθήκη των αντίστοιχων σχολείων. Οι Συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν, ενώ σε περιπτώσεις κατά τις οποίες δεν ήταν δυνατό να μαγνητοφωνηθούν, επειδή οι μαθητές δεν αισθάνονταν άνετα με τη διαδικασία καταγραφής των απαντήσεων τους με το μαγνητόφωνο, οι απαντήσεις τους καταγράφηκαν χειρόγραφα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Όλες οι συνεντεύξεις διήρκεσαν 10' έως 12'. Στόχος ήταν να ληφθούν όλες οι δυνατές σημαντικές πληροφορίες που διαφώτιζαν περαιτέρω τις απαντήσεις των μαθητών στο Ερωτηματολόγιο, καθώς και στοιχεία από τις βιωματικές εμπειρίες που είχαν σε σχέση με τη μελέτη υλικών μαρτυριών ως φυσικών υλικών αντικειμένων, έντυπων ή ψηφιακών απεικονίσεων τους, και οι οποίες ήταν πολύ ενδιαφέρουσες για τους σκοπούς της έρευνας. Κατά τη διάρκεια τους, κρατήθηκαν σύντομες σημειώσεις ως δικλείδα ασφαλείας σε περίπτωση απρόοπτων δυσλειτουργιών της μαγνητοφώνησης (Creswell, 2011:259).

Οι σχετικές παρατηρήσεις της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια των Συνεντεύξεων καταγράφηκαν με τη μορφή υπομνήματος μετά το τέλος κάθε ατομικής Συνέντευξης. Ήταν περιορισμένες και αναφέρονταν στον χαρακτήρα των απαντήσεων των μαθητών. Τα υπομνήματα αυτά περιλαμβάνουν παρατηρήσεις ως προς εξωγλωσσικά στοιχεία της συμπεριφοράς των μαθητών που δεν καταγράφηκαν με τις απαντήσεις που έδωσαν σε ερωτήσεις της Συνέντευξης. Η συλλογή δεδομένων με βάση το εργαλείο της Συνέντευξης παρουσιάζεται στο Παράρτημα Β.5. όπου παρατίθενται ενδεικτικά δεδομένα Συνεντεύξεων.

Όπως ήδη αναφέραμε, κατά τη διεξαγωγή μιας Ημιδομημένης Συνέντευξης, γενικά δεν είναι απαραίτητο να τηρείται αυστηρά η σειρά των ερωτήσεων που υποβάλλονται στον κάθε ερωτώμενο (Cohen κ. ά., 2008:471). Συγκεκριμένα, η διαδικασία της συνέντευξης, όσον αφορά τη σειρά των ερωτήσεων, ήταν αρκετά ευέλικτη. Βέβαια, πολύ σημαντικός παράγοντας είναι να αποφεύγονται κυρίως οι καθοδηγητικές ερωτήσεις, δηλαδή οι ερωτήσεις που καθοδηγούν έμμεσα τον ερωτώμενο να ανταποκριθεί με τρόπο τέτοιο που να συμφωνεί με την άποψη του ερευνητή ή ακόμη ερωτήσεις προκατάληψης που ακυρώνουν την ερευνητική διαδικασία (Creswell, 2011:259). Μεγάλη προσπάθεια καταβλήθηκε ώστε να διατηρηθεί ο διερευνητικός χαρακτήρας της συνέντευξης. Η απομαγνητοφώνηση και μεταγραφή των προφορικών δεδομένων γινόταν αμέσως μετά το πέρας όλων των συνεντεύξεων (Cohen κ. ά., 2008:474-476). Τα δεδομένα αρχειοθετήθηκαν και στη συνέχεια μελετήθηκαν σε συνδυασμό με τα γραπτά δεδομένα του Ερωτηματολογίου. Γενικά, η διαδικασία των συνεντεύξεων διεξήχθη ομαλά χωρίς απρόοπτα.

3.4.4. Εκπαιδευτικές διαδικασίες μετά την ολοκλήρωση της έρευνας

Δύο σχολικές μονάδες, ένα Γυμνάσιο (το Γυμνάσιο Λεοντείου Σχολής Πατησίων) και ένα Λύκειο (το 1^ο Γενικό Λύκειο Παπάγου), εκδήλωσαν την επιθυμία να συμμετάσχουν και σε άλλες αντίστοιχες δραστηριότητες μελέτης μουσειακών αντικειμένων. Έτσι, δόθηκε στην ερευνήτρια η ευκαιρία να

προχωρήσει σε περαιτέρω διερευνητικές διαδικασίες για την ιστορική σκέψη των μαθητών. Συγκεκριμένα, με βάση την συγκέντρωση και ανάλυση των αποριών των μαθητών όπως αυτές είχαν διατυπωθεί στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 3α. του Ερωτηματολογίου, «*Ποιες απορίες σου δημιουργεί το αντικείμενο;*», δόθηκαν πληροφορίες στους μαθητές του Γυμνασίου για την ανεύρεση αντίστοιχων γραπτών και οπτικών πηγών στο Διαδίκτυο, καθώς και για σχετικές ιστοσελίδες, που θα μπορούσαν με την αξιοποίησή τους να τους βοηθήσουν να απαντήσουν στις απορίες τους. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και χρησιμοποιώντας τις αντίστοιχες πηγές και συζητώντας μεταξύ τους μπόρεσαν να λύσουν τις απορίες τους και να διατυπώσουν τις σχετικές απαντήσεις γραπτώς στα τετράδιά τους (βλ. Παράρτημα Ε.2. και Ε.3.).

Η όλη διαδικασία τους ενθουσίασε, πρώτα απ' όλα γιατί επρόκειτο για διερεύνηση των προσωπικών τους αποριών και, κατά δεύτερον, γιατί τα ψηφιακά μέσα ως εργαλεία διερεύνησης τους κίνησαν το ενδιαφέρον. Χαρακτηριστικό είναι το σχόλιο μιας μαθήτριας που ψιθύρισε σε μια συμμαθήτριά της ενθουσιασμένη «Αυτή την απορία την έγραψα εγώ!».

Η άσκηση αναζήτησης των κατάλληλων πηγών, συμπληρωματικά σε αυτές που είχε προτείνει η ερευνήτρια, για την απάντηση αποριών για τους μαθητές Λυκείου ανατέθηκε εξ ολοκλήρου στους ίδιους. Συγκεντρώθηκαν στον χώρο της βιβλιοθήκης για δύο διδακτικές ώρες και αφού αρχικά χωρίστηκαν σε ομάδες, επέλεξαν τόσο τις βιβλιογραφικές αναφορές όσο και τις ιστοσελίδες που θεώρησαν ότι είναι κατάλληλες για να απαντήσουν στις απορίες τους. Στη συνέχεια απάντησαν στις απορίες τους γραπτά.

Αξιολογώντας την όλη διαδικασία, και ειδικότερα σε σχέση με την ιστορική σημασία των οστράκων, οι μαθητές αναφέρθηκαν με τις απορίες τους σε πολύ σημαντικά στοιχεία των ίδιων των αντικειμένων σε σχέση με το τότε ιστορικό πλαίσιο τους. Αυτό έγινε εμφανές από το στοιχείο ότι με τις απαντήσεις τους κάλυψαν βασικά σχετικά ιστορικά θέματα της συγκεκριμένης ενότητας και διατύπωσαν, παράλληλα, αρκετά σύνθετους προβληματισμούς που σίγουρα δεν θα μπορούσαν να εκφράσουν με βάση την παραδοσιακή διδασκαλία ούτε με τη μονότονη αφήγηση μιας ξενάγησης. Η διατύπωση ερωτημάτων, η μελέτη πολλαπλών πηγών, η τεκμηρίωση επιχειρημάτων οδήγησε τους μαθητές να δημιουργήσουν το δικό τους «ιστορικό αφήγημα» για το συγκεκριμένο θέμα.

Η έκφραση και απάντηση των προσωπικών αποριών σχετικά με μία υλική μαρτυρία βοήθησε τους μαθητές να αποκτήσουν μεταγνωστικές δεξιότητες και να εξασκηθούν σε διερευνητικές διαδικασίες σχετικά με τη μελέτη υλικών μαρτυριών του παρελθόντος. Σύμφωνα με εκπαιδευτικό του συγκεκριμένου Λυκείου, οι ίδιοι μαθητές κατά την επίσκεψη μουσειακών χώρων που πραγματοποίησαν στο πλαίσιο εκδρομών τους την Άνοιξη, επεξεργάστηκαν μόνοι τους (χωρίς ξεναγό) ορισμένα από τα μουσειακά αντικείμενα που βρήκαν ενδιαφέροντα, και αναζήτησαν τη σημασία και τα αίτια δημιουργίας τους σε σχέση με το ιστορικό τους πλαίσιο. Επίσης, σε εκδήλωση που ετοίμασαν στο συγκεκριμένο σχολείο οι ίδιοι οι μαθητές, με θέμα τις πολιτιστικές

δραστηριότητες της χρονιάς, παρουσίασαν τις αντιδράσεις, τις εντυπώσεις, τις διαπιστώσεις και τις εμπειρίες που είχαν αποκτήσει σε σχέση με τη συμμετοχή τους σε όλα τα στάδια και τις διαδικασίες της έρευνας.

Με την παρούσα έρευνα, αλλά και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες μετά την ολοκλήρωσή της, δόθηκε η δυνατότητα μελέτης της ιστορικής σκέψης των μαθητών που συμμετείχαν σε αυτήν, κατανόησης των παραγόντων που την επηρεάζουν και των παραγόντων που μπορούν να βελτιώσουν την εκπαιδευτική αξιοποίηση τέτοιων διαδικασιών. Χαρακτηριστικά η Νάκου (2009) αναφέρει ότι:

[...] οι σύγχρονες προσεγγίσεις της ιστορικής εκπαίδευσης σε σχολεία και μουσεία αναλαμβάνουν, μεταξύ των άλλων, το νέο καθήκον να ενθαρρύνουν και να καθιστούν ικανούς τους μαθητές για ανάπτυξη κριτικής στάσης ως προς εναλλακτικές ιστορικές αφηγήσεις και διαφορετικές δημόσιες εκδοχές της Ιστορίας (Νάκου, 2009:94).

Έτσι, σε σχέση με την ιστορική εκπαίδευση, η εκπαιδευτική διάσταση της έρευνας έχει πολύ μεγάλη σημασία εφόσον ο διάλογος των μαθητών με διάφορες μορφές παρουσίασης ενός υλικού καταλοίπου και κυρίως με αυτές με τις οποίες έρχονται πιο συχνά σε επαφή στο σχολείο και το μουσείο, τους βοηθά στην έκφραση κριτικής στάσης στην ανάγνωση του παρελθόντος και σε ιστορικές αφηγήσεις, όπως αυτές αναπτύσσονται στο σχολείο και το μουσείο. Μέσω ερευνητικών διαδικασιών στο σχολείο και το μουσείο και της συχνής επαφής με πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εκφράζουν τις δικές τους ερμηνείες για αυτά και να συνειδητοποιούν ότι πολλές φορές οι ιστορικές ερμηνείες διαφοροποιούνται εφόσον τα υλικά κατάλοιπα αναπλαισιώνονται κάθε φορά με βάση διαφορετικά ερωτήματα, δημιουργώντας διαφορετικές «ιστορίες».

Οι εκπαιδευτικές αυτές διαδικασίες που πραγματοποιήθηκαν μετά την ολοκλήρωση της συλλογής δεδομένων της κυρίως έρευνας έμπρακτα επισημαίνουν τα πλεονεκτήματα των σύγχρονων προσεγγίσεων της ιστορικής εκπαίδευσης και ειδικότερα της «επιστημονικής προσέγγισης» έναντι των παραδοσιακών προσεγγίσεων που αποβλέπουν σε στείρα αποστήθιση πληροφοριών και στην εσωτερίκευση ενός κανονιστικού ιστορικού αφηγήματος.

3.5. Η Κωδικοποίηση των δεδομένων

Όπως αναφέραμε, τα σχολεία κωδικοποιήθηκαν με κριτήριο τη βαθμίδα Γυμνάσιο, Λύκειο και την αρίθμηση Α, Β, Γ. Οι μαθητές κωδικοποιήθηκαν σε σχέση τη σχολική ομάδα στην οποία ανήκαν και το φύλο τους και σε κάθε μαθητή δόθηκε ένας κωδικός κατά την καταχώρησή του σε βάση δεδομένων, όπου αποδελτιώθηκαν οι απαντήσεις από τα ερωτηματολόγια. Η κωδικοποίηση των δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα διαμορφώθηκε με σκοπό να βοηθήσει την ανάλυση των δεδομένων με γνώμονα τα συστήματα κατηγοριών ανάλυσης, τα οποία και παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο, το Κεφάλαιο 5.

3.6. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της συλλογής των δεδομένων

Το πώς διασφαλίζεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων είναι σημαντικά ζητήματα για μία έρευνα (Bryman, 2001:270-276. Ιωσηφίδης, 2008:269-273) αν και υπάρχει σχετικός διάλογος για το νόημά τους στις ποιοτικές έρευνες (Golafshani, 2003. Robson, 2007:201).

Η αξιοπιστία μιας έρευνας κρίνεται κυρίως με βάση την ερευνητική διαδικασία και με βασικότερο κριτήριο το κατά πόσο οι μέθοδοι και οι ερευνητικές πρακτικές ήταν αξιόπιστες (Cohen κ. ά., 2008:202-205. Robson, 2007:20) και «στο βαθμό κατά τον οποίο τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν ευρύτερη αξία και σημασία» (Ιωσηφίδης, 2008:272). Η παρούσα έρευνα διερεύνησε το υπό μελέτη Δείγμα με βάση συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία καθοδήγησαν την έρευνα τόσο στην επιλογή του Δείγματος, τις μεθόδους και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων όσο και στην ερμηνεία τους. Για παράδειγμα, η αξιοπιστία κρίνεται με βάση τη χρήση τυποποιημένων ερευνητικών εργαλείων και με το κατά πόσο καθένα από αυτά παράγει συνεπή αποτελέσματα (Robson, 2007:209). Το Ερωτηματολόγιο ανοικτών ερωτήσεων, η Ημιδομημένη Συνέντευξη και η Παρατήρηση που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα θεωρούνται αξιόπιστα ερευνητικά εργαλεία. Η προσεκτική διαμόρφωση και χρήση εναλλακτικών ερωτήσεων κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, η σειρά διατύπωσής τους και η ενδελεχής έκφρασή τους αποσκοπούσε στην εξασφάλιση της αξιοπιστίας της ερευνητικής διαδικασίας.

Επιπρόσθετο στοιχείο στην αξιοπιστία της έρευνας ήταν η επίδραση της ερευνήτριας στην ερευνητική διαδικασία και ειδικότερα στο πώς παρενέβη, ποιο ρόλο ανέλαβε, και εάν ήταν εμφανείς οι προκαταλήψεις της ή το κατά πόσο ήταν παρατεταμένη η εμπλοκή της στην έρευνα (Robson, 2007:203-204. Kvale & Brinkmann, 2009:74-76.). Ωστόσο, οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων επηρεάζονται εκ των πραγμάτων είτε ο ερευνητής αναγνωρίζεται ως ερευνητής είτε συμμετέχει με ένα γνωστό και οικείο ρόλο. Στην πραγματικότητα, ο ερευνητικός ρόλος σε αυτή την έρευνα ήταν αναγνωρίσιμος, αφού οι καθηγητές συνοδοί των σχολικών ομάδων αναφέρονταν στην ερευνήτρια ως κάποια που δεν ανήκει στη σχολική ομάδα. Εξάλλου, από τη στιγμή που μία έρευνα για να πραγματοποιηθεί παίρνει την συγκατάθεση των ενδιαφερομένων, ο ρόλος του ερευνητή είναι ήδη γνωστός.

Επίσης, σημαντικό στοιχείο που συνέβαλε στην αξιοπιστία της συνολικής ερευνητικής διαδικασίας μπορεί να θεωρηθεί η τήρηση της ανωνυμίας σε όλα τα στάδια συλλογής δεδομένων (Cohen κ. ά., 2008:99-101. Creswell, 2011:271). Και αυτό γιατί κάθε έρευνα ακολουθεί ένα γενικότερο δεοντολογικό πλαίσιο αναφοράς διασφαλίζοντας: α) το δικαίωμα της ανωνυμίας και της μη δημοσιοποίησης των προσωπικών δεδομένων των υποκειμένων «άσχετα με το πόσο προσωπικές ή ευαίσθητες φύσεως είναι οι πληροφορίες» (Cohen κ. ά., 2008:99), και ειδικότερα όταν τα υποκείμενα είναι μαθητές, καθώς και β) το δικαίωμα άρνησης συμμετοχής σε οποιαδήποτε φάση της διαδικασίας.

Η εγκυρότητα μιας έρευνας αναφέρεται στο κατά πόσο οι εξηγήσεις αποτελούν μια «αντικειμενική», στο πλαίσιο βέβαια μίας ποιοτικής έρευνας, αναπαράσταση της πραγματικότητας¹³. Κρίνεται από διάφορες παραμέτρους (Cohen κ. ά., 2008:195-198). Σε ένα πρώτο επίπεδο και στον σχεδιασμό της έρευνας, η εσωτερική εγκυρότητα στις ποιοτικές στρατηγικές επιτυγχάνεται, κυρίως, με τη μέθοδο του τριγωνισμού (Ιωσηφίδης, 2008:270-271), κάτι που επιχειρήθηκε στην παρούσα έρευνα. Μέσα από διαδικασίες που αφορούν στον τριγωνισμό (θεωρητικός τριγωνισμός, μεθοδολογικός τριγωνισμός, τριγωνισμός δεδομένων, τριγωνισμός παρατηρητή, τοπική τριγωνοποίηση, χρονική τριγωνοποίηση όπως αναφέρεται από τον Robson, 2007:207) επιτυγχάνεται και η εσωτερική εγκυρότητα. Βασικά χαρακτηριστικά της τριγωνοποίησης, όπως αναφέρουν οι Cohen και ά. (2008:189-195), είναι ότι εξηγεί την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς αφού τη διερευνά από περισσότερες οπτικές γωνίες. Από αυτή την άποψη ο τριγωνισμός στην έρευνα είναι μια μέθοδος διερεύνησης της υπόθεσης από δύο ή περισσότερες θέσεις (Robson, 2007:441). Εφόσον στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να αποκτήσουμε πληρέστερη κατανόηση μιας κατάστασης, δηλαδή του εάν συνδέεται η ιστορική σκέψη μαθητών με το εκπαιδευτικό περιβάλλον και ειδικότερα σε σχέση με τη μελέτη υλικών καταλοίπων, ως φυσικών αντικειμένων, έντυπων ή ψηφιακών απεικονισμών τους, επιλέχθηκε η τριγωνοποίηση των ερευνητικών δεδομένων, που προέκυψαν από τρία διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία: Ερωτηματολόγιο, Συνέντευξη και Παρατήρηση. Υπάρχουν, όμως, και αρκετά μειονεκτήματα στην επιλογή της τριγωνοποίησης. Πρώτα από όλα, αυξάνεται ο απαιτούμενος χρόνος για την ολοκλήρωση της έρευνας και την ανάλυση των δεδομένων (Robson, 2007:441). Επίσης, η τριγωνοποίηση μπορεί να βοηθήσει στην εγκυρότητα της έρευνας, όμως, παρόλα τα σημαντικά πλεονεκτήματα που έχει ως προς αυτή την κατεύθυνση, υπάρχει η πιθανότητα να παρουσιαστούν ανακολουθίες μεταξύ των πηγών και τα δεδομένα να είναι αντιφατικά και, επομένως, με αυτόν τον τρόπο οι διαφοροποιημένες απαντήσεις να αποκλείουν την «αληθοφανή βεβαιότητα» (Robson 2007:207, 441). Αυτού του είδους οι διαφορές μπορούν, ωστόσο, να ξεπεραστούν στο επίπεδο της ερμηνείας των δεδομένων, εξηγώντας τις διαφοροποιήσεις ή χρησιμοποιώντας τις για περαιτέρω υποθέσεις. Για τα σημεία διαφορών στο επίπεδο ερμηνείας των δεδομένων που προέκυψαν σε αυτή την έρευνα ακολουθήθηκε η εξήγηση των αιτίων και η επισήμανση των δυνατοτήτων και των περιορισμών σε σχέση με τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν καθώς και τις συνθήκες δειγματοληψίας που ακολουθήθηκαν.

Μία άλλη παράμετρος που μπορεί να επηρεάσει την εγκυρότητα μιας έρευνας είναι η επιλογή της μεθόδου ανάλυσης των δεδομένων (Robson, 2007:203-204). Στην παρούσα έρευνα για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου με τη σταδιακή δημιουργία Συστημάτων Κατηγοριών ανάλυσης που προέκυψαν ορίζοντας μονάδες ανάλυσης που βασίστηκαν στις συνέχεις αναγνώσεις και αναλύσεις των απαντήσεων των μαθητών σε σχέση πάντα με τα

¹³ Ο Ιωσηφίδης (2008:269-270) αναφέρεται σε Περιγραφική εγκυρότητα (descriptive validity), Ερμηνευτική εγκυρότητα (interpretive validity), Θεωρητική εγκυρότητα (theoretical validity), Αξιολογική εγκυρότητα (evaluative validity)

ερευνητικά ερωτήματα. Κάποιες αρχικές κατηγορίες προέκυψαν ως δάνεια από προηγούμενες σχετικές έρευνες (Ιστορική και Μη ιστορική σκέψη), όπως αναφέρεται αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο (βλ. Κεφάλαιο 4^ο, Η ανάλυση των δεδομένων). Παρόλα αυτά, δόθηκε πολύ μεγαλύτερη προσοχή στη διερεύνηση του τι προκύπτει από τον διαρκή συσχετισμό και τη συνεχή σύγκριση της ανάλυσης των δεδομένων του Ερωτηματολογίου, της Παρατήρησης και των Συνεντεύξεων (constant analysis) (Ιωσηφίδης, 2008:271). Συγκεκριμένα, συνδυάστηκε η διερεύνηση και ο έλεγχος στα εμπειρικά δεδομένα για το εάν οι κατηγορίες που διαμορφώθηκαν για την ανάλυση των δεδομένων του Ερωτηματολογίου επαναλαμβάνονται, συμπληρώνονται ή απορρίπτονται στο πλαίσιο των δεδομένων των συνεντεύξεων, και αν συμβαίνει κάτι τέτοιο, ποιες είναι οι αιτίες για αυτό, αλλά και ποιες είναι οι νέες ιδέες που προκύπτουν. Επιπρόσθετα, η επιλογή διαφοροποιημένων απόψεων, καθώς και η επιλογή ξεχωριστών περιπτώσεων στη διαδικασία της Συνέντευξης, αποτέλεσε μία παράμετρο για τη εγκυρότητα της παρούσας έρευνας. Συνεπώς, το ενδιαφέρον στην ερμηνεία των δεδομένων εμπεριέχει αυτό που ονομάζουμε εσωτερική εγκυρότητα, ένα «ταίριασμα» τόσο ανάμεσα στα ερευνητικά ερωτήματα και τις χρησιμοποιούμενες μεθόδους όσο και στα Συστήματα Κατηγοριών Ανάλυσης με τις οποίες αναλύθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών (Robson, 2007:200-08).

3.7. Σύνοψη

Στο Κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκαν αναλυτικά οι παράμετροι της ερευνητικής μεθόδου συλλογής των δεδομένων. Πρόκειται για ένα εξελισσόμενο ποιοτικό σχέδιο που προσπαθεί να συλλάβει την πολυπλοκότητα της ιστορικής σκέψης μαθητών 12-13 και 15-16 ετών, σε σχέση με τη μελέτη υλικών καταλοίπων του παρελθόντος, γι' αυτό και χρησιμοποιήθηκε μία «υβριδική στρατηγική» η οποία συνδυάζει εργαλεία και μεθόδους συλλογής και ανάλυσης δεδομένων από διαφορετικές στρατηγικές της ποιοτικής έρευνας (Robson, 2007:106-7).

Αρχικά παρουσιάστηκε η πιλοτική έρευνα, η οποία βοήθησε στη λήψη βασικών αποφάσεων για τον σχεδιασμό της κύριας έρευνας. Στη συνέχεια έγινε αναλυτική αναφορά στο δείγμα, το οποίο δεν είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που διδάσκεται το μάθημα της Ιστορίας, γι' αυτό και δεν επιτρέπει γενικεύσεις. Συγκεκριμένα, το Συνολικό Δείγμα της Έρευνας ήταν 189 μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που διδάσκονται το μάθημα της Αρχαίας Ιστορίας στην Α' Γυμνασίου και την Α' Λυκείου. Ηλικιακά ανήκουν σε δύο ομάδες ηλικίας 13 και 16 ετών και η πηγή ανάκτησης του δείγματος ήταν 5 σχολικές μονάδες στις οποίες ήταν ενταγμένοι κατά το χρονικό διάστημα 2009-10. Η επιλογή των σχολείων έγινε στα όρια του Νομού Αττικής και συνεπώς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος δεν διαφοροποιούνται. Τα μουσεία επίσης που επισκέφτηκαν οι μαθητές επιλέγησαν με σκόπιμη δειγματοληψία.

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα (τα υλικά κατάλοιπα που χρησιμοποιήθηκαν, οι εκπαιδευτικοί χώροι που φιλοξένησαν τις διαδικασίες τα τρία ερευνητικά

εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την συλλογή των δεδομένων: Ερωτηματολόγιο, Συνέντευξη και Παρατήρηση) αιτιολογήθηκαν ως προς το σκεπτικό επιλογής τους σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα. Επιπρόσθετα, έγινε εκτενής περιγραφή της τελικής διαδικασίας συλλογής των δεδομένων όπως και εκπαιδευτικών διαδικασιών που ακολούθησαν την διαδικασία της έρευνας σε δύο σχολικές ομάδες του δείγματός της. Ακολούθησαν στοιχεία της κωδικοποίησης των δεδομένων και, τέλος, παράμετροι που συστήνουν την εγκυρότητα και αξιοπιστία της συλλογής των δεδομένων. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συστήματα κατηγοριών ανάλυσης των δεδομένων και η αντίστοιχη μέθοδος ανάλυσης.

Κεφάλαιο 4ο: Τα Συστήματα Κατηγοριών Ανάλυσης και η ανάλυση των δεδομένων

4.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η ανάλυση των δεδομένων. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται αναλυτικά οι βασικές αποφάσεις ως προς την αναλυτική μέθοδο και τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων που επιλέχθηκε (Ενότητα 4.2.), τα Συστήματα Κατηγοριών Ανάλυσης που προέκυψαν επαγωγικά μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών σε σχέση με τη μελέτη των ερευνητικών ερωτημάτων (Ενότητες 4.3., 4.4., 4.5.), καθώς και η ανάλυση όλων των μορφών δεδομένων που συλλέχθηκαν με το Ερωτηματολόγιο, τη Συνέντευξη και την Παρατήρηση (Ενότητες 4.6., 4.7., 4.8.). Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση ενός δείγματος ανάλυσης (Ενότητα 4.9.).

4.2. Βασικές αποφάσεις ως προς την ανάλυση των δεδομένων

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι βασικές αποφάσεις ως προς τη μέθοδο ανάλυσης των δεδομένων. Αρχικά, παρουσιάζεται το σχέδιο της ανάλυσης που ακολουθήθηκε για την παρούσα έρευνα, και στη συνέχεια, οι βασικές επιλογές ως προς τη μονάδα ανάλυσης κάθε κατηγορίας δεδομένων.

4.2.1. Το σχέδιο της ανάλυσης

Η ανάλυση των δεδομένων ακολουθεί την παράδοση της τεχνικής ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (content analysis) (Ιωσηφίδης, 2003:147-149. Κυριαζή, 2011:284-293. Νόβα- Καλτσούνη, 2006:266-277. Denscombe, 2007:236-238. Robson, 2007: 416-427). Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (1993:269), «αντικείμενο της ανάλυσης του περιεχομένου είναι η αναδιοργάνωση των πληροφοριακών στοιχείων που εμπεριέχουν τα τεκμήρια, ώστε να χρησιμοποιηθούν για συγκεκριμένο σκοπό». Σύγχρονες απόψεις για την τεχνική αναφέρουν τη χρήση της ανάλυσης περιεχομένου με γνώμονα ανάλυσης όχι μόνο το «έκδηλο», αλλά και το «άδηλο» μήνυμα του περιεχομένου των δεδομένων (Νόβα-Καλτσούνη, 2006:267).

Επιπρόσθετα, η τεχνική ανάλυσης περιεχομένου χρησιμοποιείται όταν ο ερευνητής έχει προκαλέσει την παραγωγή των υπό εξέταση δεδομένων, τα οποία δεν είναι διαθέσιμα πριν τη διεξαγωγή της έρευνας (Νόβα-Καλτσούνη, 2006:270). Πρόκειται για την επεξεργασία και ανάλυση «επικοινωνιακών ειδών» που περιέχουν γλωσσικά αλλά και μη γλωσσικά σύμβολα (Νόβα-Καλτσούνη, 2006:266).

Ειδικά στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας χρησιμοποιείται για τη μελέτη «λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων» όπως και των διαδικασιών μάθησης που λαμβάνουν χώρο στο σχολείο (Κούκου & Χαραμής, 2002:228, 230-231). Εξάλλου, η ανάλυση των δεδομένων σε έρευνες στον τομέα της ιστορικής και της μουσειακής εκπαίδευσης είναι στην πλειοψηφία τους ποιοτική, όπως παρατηρήσαμε και στην Ενότητα (2.7. Το ερευνητικό υπόβαθρο), καθώς η διερεύνηση της σκέψης και των ιδεών των υποκειμένων του δείγματος «αποτελείται σε μεγάλο βαθμό από λεκτικό και άλλο συμβολικό υλικό» (Κασίδου, 2008:516).

Στα μειονεκτήματα της ανάλυσης περιεχομένου διαπιστώνουμε ότι είναι επίπονη και χρονοβόρα ως τεχνική (Robson, 2007:424), ενώ παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς ως προς το να εξηγηθούν ενδελεχώς οι σχέσεις που προκύπτουν από τα δεδομένα (Robson, 2007: 425) με κίνδυνο την παραποίηση της ερμηνείας τους (Ιωσηφίδης, 2008:148). Ωστόσο, βασικό πλεονέκτημα της μεθόδου είναι ότι επιτρέπει τη συστηματική διερεύνηση των δεδομένων σε σχέση με τα ερωτήματα του ερευνητή, στοιχείο που επιτρέπει την μείωσή τους. Όπως υποστηρίζει η Κυριαζή (1998):

[...] αυτό συνεπάγεται ότι το κείμενο εξετάζεται στην ολότητα του και όχι επιλεκτικά, οι κατηγορίες που χρησιμοποιούνται για την ταξινόμηση των δεδομένων ορίζονται με σαφήνεια, έτσι ώστε να είναι δυνατή η επανάληψη, καθώς και ο έλεγχος της διαδικασίας από άλλους ερευνητές, και ότι χαρακτηριστικά που εμφανίζονται στο κείμενο μπορούν να ποσοτικοποιούνται, έτσι ώστε να διαπιστωθεί η σημασία που φέρουν στο ίδιο το κείμενο αλλά και σε σύγκριση με άλλα (Κυριαζή, 1998:284) (όπως παρατίθεται στο Νόβα- Καλτσούνη, 2006:268).

Μεταξύ ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η **ποιοτική μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου** (Silverman, 2006:159-154) εφόσον σημασία έχει «το καινούργιο, το ενδιαφέρον και η αξία που παρουσιάζει η ενότητα ανάλυσης» (Βάμβουκας, 1993:273) σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα, με τα οποία δεν επιδιώκεται η διατύπωση γενικευμένων συμπερασμάτων αλλά η σε βάθος μελέτη της έκφρασης της ιστορικής σκέψης των μαθητών του Δείγματος. Συγκεκριμένα, όπως αναφέρει η Κυριαζή (2011):

Η εφαρμογή της ανάλυσης περιεχομένου γίνεται συνήθως [...] στο πλαίσιο της παραγωγικής λογικής. Η θεωρία προϋπάρχει, δεν αναδύεται από τα δεδομένα. Η ανάλυση περιεχομένου στην κλασική της μορφή θέτει συγκεκριμένα ερωτήματα, όπως γίνεται και στην έρευνα με το τυποποιημένο ερωτηματολόγιο, τα οποία ερωτήματα απαντώνται όχι από τους ερωτώμενους, αλλά από τα δευτερογενή στοιχεία που εμφανίζονται στο περιεχόμενο. Όταν αντιθέτως ο ερευνητής ξεκινά έχοντας μόνο γενικές ιδέες και οι εννοιολογικές κατηγορίες διαμορφώνονται μετά την εξέταση του υλικού, εφαρμόζεται δηλαδή επαγωγική προσέγγιση, η διαδικασία μετατρέπεται σε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου που αντιστοιχεί ουσιαστικά είτε στη μέθοδο θεμελίωσης της θεωρίας είτε στην αναλυτική επαγωγή (Κυριαζή, 2011:286-7)

Ας επισημανθεί στο σημείο αυτό ότι για την παρούσα έρευνα τα γραπτά δεδομένα από το Ερωτηματολόγιο και τα προφορικά δεδομένα της Συνέντευξης αναλύθηκαν με βάση την τεχνική ανάλυσης περιεχομένου και μετά ποσοτικοποιήθηκαν. Ωστόσο, εστιάσαμε στην ποιοτική ανάλυση όλων των απόψεων των μαθητών σε σχέση με τα δεδομένα του Ερωτηματολογίου, της Συνέντευξης όπως και της Παρατήρησης της ερευνητριας για να διευκρινίσουμε σε βάθος τις απόψεις των μαθητών

τόσο σε επίπεδο ιστορικής σκέψης όσο και σε επίπεδο αντιλήψεων των μαθητών ως προς τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της μορφής παρουσίασης των υλικών καταλοίπων του παρελθόντος, αλλά και ως προς τους εκπαιδευτικούς χώρους μελέτης τους. Επομένως, η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από τρία διαφορετικά εργαλεία, πραγματοποιήθηκε με βάση τη διαδικασία της αναλυτικής επαγωγής (analytic induction). Σύμφωνα με τον Thomas (2000) στη μέθοδο αναλυτικής επαγωγής (analytic induction):

- Η ανάλυση των δεδομένων βασίζεται τόσο στις αρχικές υποθέσεις της έρευνας και στα ερευνητικά ερωτήματα όσο και στα ίδια τα δεδομένα που οδηγούν σε αναδιατύπωση αυτών των υποθέσεων και σε νέες ερμηνείες.
- Ο βασικός σκοπός της ανάλυσης είναι η ανάπτυξη κατηγοριών και ο σχηματισμός ενός μοντέλου ή πλαισίου που να περιλαμβάνει τα κεντρικά θέματα και επεξεργασίες που προκύπτουν από την αναλυτική διαδικασία.
- Αναπόφευκτα, τα ευρήματα της έρευνας (δηλαδή τα αποτελέσματα της ανάλυσης) εξαρτώνται από τις προϋποθέσεις που θέτει ο ερευνητής (ο αναλυτής των δεδομένων) και από τις επιλογές του για το ποια στοιχεία είναι περισσότερο ή λιγότερο σημαντικά. Η ποιότητα και η γενικότερη αξιοπιστία των ευρημάτων εξαρτάται από την τεκμηρίωση αυτών των επιλογών.
- Η αξιοπιστία των ευρημάτων και της αναλυτικής διαδικασίας είναι δυνατόν να αναδειχθεί μέσα από τη σύγκριση τους με άλλα σχετικά ευρήματα, τα οποία μπορεί να βρεθούν μέσα από την ανεξάρτητη επανάληψη της έρευνας, από άλλες προηγούμενες έρευνες, με τη μέθοδο του τριγωνισμού και με τη συνεχή ανάδραση με τους συμμετέχοντες στην έρευνα (όπως παρατίθεται στο Ιωσηφίδης, 2008:177-178)

Τα βήματα διεξαγωγής της ανάλυσης περιεχομένου περιλαμβάνουν διάφορα στάδια όπως: α) την συγκεκριμενοποίηση των ερευνητικών ερωτημάτων, β) τον καθορισμό των μονάδων δειγματοληψία, γ) τον προσδιορισμό της μονάδας καταγραφής και ανάλυσης, δ) τα συστήματα υποκατηγοριών και κατηγοριών ανάλυσης, ε) την κωδικοποίηση, στ) την επεξεργασία των δεδομένων και ζ) την ερμηνεία των δεδομένων (Ιωσηφίδης, 2008:147. Νόβα- Καλτσούνη, 2006:271. Cohen κ.ά., 2008:479-480). Στο κεφάλαιο αυτό θα παρακολουθήσουμε όλα τα στάδια της ανάλυσης, ενώ την ερμηνεία των δεδομένων θα την παρακολουθήσουμε στο επόμενο κεφάλαιο (5ο Κεφάλαιο).

Συγκεκριμένα, για την παρούσα έρευνα διαμορφώθηκαν Συστήματα Κατηγοριών Ανάλυσης, τα οποία προέκυψαν με βάση πολλαπλές αναγνώσεις και αρχικές αναλύσεις των δεδομένων και τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών σε σχέση με τα ακόλουθα συγκεκριμένα βασικά ερευνητικά ερωτήματα:

Τι τύπου ιστορική σκέψη εξέφρασαν οι μαθητές στην Α' τάξη του Γυμνασίου, ηλικίας 12-13 ετών, και στην Α' τάξη του Λυκείου, ηλικίας 15-16 ετών, κατά τη μελέτη υλικών καταλοίπων του παρελθόντος σε δύο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς χώρους (σχολείο και μουσείο);

Τι τύπου ιστορική σκέψη εξέφρασαν οι μαθητές στην Α' τάξη του Γυμνασίου, ηλικίας 12-13 ετών, και στην Α' τάξη του Λυκείου, ηλικίας 15-16 ετών, κατά τη μελέτη υλικών καταλοίπων του παρελθόντος που παρουσιάστηκαν με τρεις διαφορετικές μορφές: ως φυσικά υλικά αντικείμενα σε

μουσειακό χώρο, ως έντυπες απεικονίσεις υλικών καταλοίπων στο σχολείο και ως ψηφιακές απεικονίσεις υλικών καταλοίπων στο σχολείο;

Παρατηρούνται διαφοροποιήσεις ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με την ηλικία των μαθητών, δηλαδή μεταξύ της ηλικίας 12-13 ετών (Α' τάξη του Γυμνασίου) και της ηλικίας 15-16 ετών (Α' τάξη του Λυκείου);

Σε σχέση με τα τρία αυτά βασικά ερευνητικά ερωτήματα, η μέθοδος συλλογής των δεδομένων με την αξιοποίηση τριών διαφορετικών ερευνητικών εργαλείων, Ερωτηματολόγιο, Συνέντευξη και Παρατήρηση, αποσκοπούσε στην διερεύνηση και άλλων συναφών ερωτημάτων:

Συνδέεται ο τύπος ιστορικής σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές με τον τύπο υλικού καταλοίπου που επέλεξαν προς μελέτη;

Συνδέεται ο τύπος ιστορικής σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές με το είδος των ερωτήσεων στις οποίες απάντησαν και βάσει των οποίων μελέτησαν τα αντικείμενα;

Ποιον χώρο, το μουσείο ή το σχολείο, θεωρούν οι μαθητές ως τον πιο κατάλληλο για την ιστορική μελέτη υλικών καταλοίπων;

Ποια μορφή παρουσίασης υλικών καταλοίπων, ως φυσικών υλικών αντικειμένων, ως έντυπων απεικονίσεών τους ή ως ψηφιακών απεικονίσεών τους, θεωρούν οι μαθητές ως την πλέον κατάλληλη για ιστορική επεξεργασία;

Η ανάλυση περιεχομένου εφαρμόστηκε για όλα τα δεδομένα του Ερωτηματολογίου, της Συνέντευξης και της Παρατήρησης, καθώς η μέθοδος αυτή μπορεί να εφαρμοστεί «...στην ανάλυση ποιοτικών συνεντεύξεων, και στα δεδομένα από γραπτά ερωτηματολόγια (π.χ. στην κωδικοποίηση των ανοικτών ερωτήσεων στις δειγματοληπτικές έρευνες), και στην άμεση παρατήρηση» (Robson, 2007:417), δεδομένα που συλλέχθηκαν και στην παρούσα έρευνα.

Ας επισημανθεί εδώ ότι η διαδικασία συλλογής δεδομένων με τρία ερευνητικά εργαλεία, αρχικά με την απάντηση του Ερωτηματολογίου κατά τις τρεις Ασκήσεις μελέτης υλικών καταλοίπων α) στο μουσείο με τη μορφή φυσικών υλικών αντικειμένων, β) στο σχολείο με τη μορφή έντυπων απεικονίσεών τους και γ) στο σχολείο με τη μορφή ψηφιακών απεικονίσεών τους), στη συνέχεια με τη διαδικασία της Συνέντευξης, καθώς και με την Παρατήρηση, οδήγησε στη συνολική συλλογή πολλών και διαφορετικής μορφής δεδομένων. Για τον λόγο αυτό αποφασίστηκε η ανάλυση να επικεντρωθεί στο περιεχόμενο των γραπτών και προφορικών απαντήσεων των μαθητών σε σχέση τα βασικά ερωτήματα της έρευνας, σε μια κυκλική διαδικασία η οποία περιγράφεται αναλυτικά παρακάτω (βλ. Ενότητα 4.7.). Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στην επιλογή και τον ορισμό της μονάδας ανάλυσης.

4.2.2. Βασικές επιλογές και διαδικασία ανάλυσης

➤ Μονάδες Ανάλυσης

Ένα βασικό πρόβλημα στην ανάλυση ποιοτικών δεδομένων με βάση την ανάλυση περιεχομένου είναι η επιλογή και ο καθορισμός της μονάδας ανάλυσης (Νόβα- Καλτσούνη, 2006:272. Robson, 2007:419-420). Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (1993:272), «Η εκλογή της ενότητας ανάλυσης είναι πολύ σημαντικός σταθμός στη διαδικασία για την ανάλυση του περιεχομένου, γιατί αυτή ρυθμίζει και προσδιορίζει τη λεπτότητα της ανάλυσης και κάνει συγκρίσιμα τα στοιχεία».

Ειδικότερα, στην παρούσα εργασία η επιλογή της μονάδας ανάλυσης βασίστηκε στον τύπο δεδομένων που είχαν συλλεχθεί ανά Ερώτηση στην οποία απάντησαν οι μαθητές, και σε σχέση με τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα, σύμφωνα με τα οποία διαμορφώθηκαν και οι κατηγορίες ανάλυσης. Ως εκ τούτου, τόσο η επιλογή των μονάδων ανάλυσης όσο και η διαμόρφωση των κατηγοριών ανάλυσης συνδέονται και με την κατανόηση της ερευνητήριας ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για τη διερεύνηση της έκφρασης ιστορικής σκέψης των μαθητών. Για παράδειγμα, για την ανάλυση της ιστορικής σκέψης χρησιμοποιήθηκε ως μονάδα ανάλυσης ο ανώτερος ιστορικός συλλογισμός που εκφράσθηκε σε κάθε απάντηση, ενώ για την ανάλυση των σχετικών αντιλήψεων των μαθητών ως μονάδα ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε η «λέξη», όταν οι Ερωτήσεις ζητούσαν ανάκληση λέξεων, ή «φράση» σύμφωνα με την οποία λαμβάνεται ως μονάδα ανάλυσης «η σημασία της ομάδας των λέξεων» (Βάμβουκας, 1993:271. Robson, 2007:419-421)

Αναλυτικότερα, κοινή μονάδα ανάλυσης για όλες τις απαντήσεις σε όλες τις Ερωτήσεις δεν ήταν εφικτό να εφαρμοστεί, καθώς η ίδια η φύση των Ερωτήσεων και επομένως και των δεδομένων που προέκυψαν υπέδειξε και τη χρησιμοποίηση διαφορετικής μονάδας ανάλυσης. Για παράδειγμα, κάποιες Ερωτήσεις ζητούσαν την ανάκληση λέξεων σχετικά με τα προς μελέτη υλικά κατάλοιπα, οπότε σε αυτή την περίπτωση τα δεδομένα αναλύθηκαν λαμβάνοντας ως μονάδα ανάλυσης τη λέξη ή φράση σε σχέση το θέμα/σημασία στο οποίο αυτή αναφερόταν (Saldana, 2009:3,9,13). Άλλες Ερωτήσεις προκαλούσαν την έκφραση συλλογισμών σε σχέση με τη μελέτη υλικών καταλοίπων. Συνεπώς, σε αυτή την περίπτωση ως βασική μονάδα ανάλυσης χρησιμοποιήθηκαν οι εκφρασμένοι συλλογισμοί. Στην τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου «συνήα οι δείκτες κατασκευάζονται, δηλαδή ορίζονται περιγραφικά, μετά από κανόνες που επεξεργάζεται ο ερευνητής» (Βάμβουκας, 1993:277) σε σχέση τόσο με τα δεδομένα όσο και με τα ερευνητικά του ερωτήματα. Αντίθετα, για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις απαντήσεις των μαθητών σε Ερωτήσεις που τους καλούσαν να εκφράσουν απόψεις ή αντιλήψεις ως προς τη μελέτη υλικών καταλοίπων σε διαφορετικούς χώρους και με διαφορετική μορφή παρουσίας των καταλοίπων, ως μονάδα ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε η φράση.

➤ *Κατηγορίες Ανάλυσης*

Μετά τον καθορισμό των μονάδων ανάλυσης των δεδομένων των μαθητών δημιουργήθηκαν οι πρώτες κατηγορίες ανάλυσης. «Η εγκυρότητα της έρευνας εξαρτάται ως ένα βαθμό από την εγκυρότητα της διατύπωσης των κατηγοριών» (Βάμβουκας, 1993:276). Γι' αυτό, ενώ αρχικά διατυπώθηκε ένα προσωρινό σύστημα κατηγοριών στη συνέχεια και με βάση τις συνεχείς αναγνώσεις των δεδομένων σχηματοποιήθηκε προοδευτικά ένα οριστικό σύστημα κατηγοριών. Το αναλυτικό υλικό διαβάστηκε αρκετές φορές για να αποκρυπτογραφηθεί η συνάφεια με τα ερωτήματα της έρευνας (Βάμβουκας, 1993:276. Robson, 2007:421).

Η αρχική αναζήτηση των κατηγοριών ανάλυσης βασίστηκε σε πολλαπλές αναγνώσεις των δεδομένων και σε ομαδοποιήσεις των δεδομένων ανά ερώτηση ή αντικείμενο μελέτης ή εκπαιδευτικό χώρο ή μέσο παρουσίασης αναγνωρίζοντας σχήματα/ ομοιότητες και διαφορές, με βάση τις οποίες θα μπορούσαν να διαμορφωθούν κατηγορίες κατάλληλες για την ανάλυση των δεδομένων σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα. Στην αρχική ανάλυση των δεδομένων ομαδοποιήθηκε το υλικό με βάση τις επιλεγμένες μονάδες ανάλυσης και στη συνέχεια δημιουργήθηκαν θεματικοί κώδικες/κατηγορίες (Ιωσηφίδης, 2008:163), οι οποίες συγκροτήθηκαν με κριτήρια ποιοτικά (Βάμβουκας, 2003:273). Στη συνέχεια δημιουργήθηκαν, μέσω των πολλαπλών αναγνώσεων των δεδομένων και των αναλύσεων, Συστήματα Κατηγοριών ανάλυσης, τα οποία επέτρεψαν τη διερεύνηση συσχετίσεων μεταξύ των υποκατηγοριών και κατηγοριών. Παρακάτω θα παρακολουθήσουμε τα Συστήματα Κατηγοριών ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας.

Μετά την αρχική κατηγοριοποίηση, οι κατηγορίες προσαρμόστηκαν στο Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης της έκφρασης της Ιστορικής σκέψης των μαθητών που αναγνωρίστηκαν στην έρευνα της Kriekouki-Nakou (1996) και στη συνέχεια έλαβαν την οριστική τους μορφή.

4.3. Τα Συστήματα Κατηγοριών Ανάλυσης των δεδομένων του Ερωτηματολογίου

Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (1993):

Το σύστημα των κατηγοριών χρησιμεύει ως πλαίσιο για τη διαλογή του αναλυτικού υλικού. Το ενδιαφέρον, η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της ανάλυσης του περιεχομένου εξαρτάται από το σύστημα των κατηγοριών που χρησιμοποιούνται για τη ταξινόμηση του υλικού της επικοινωνίας. Η αυστηρότητα των αποτελεσμάτων εξαρτάται από την αξία της ανάλυσης που χρησιμοποιείται ως βάση, δηλαδή από την ακρίβεια της ταξινόμησης, που με τη σειρά της εξαρτάται από την αξία των κατηγοριών. Οι κατηγορίες ταξινόμησης κάνουν διακριτική την ανάλυση και προσδίδουν εγκυρότητα στην έρευνα (Βάμβουκας, 1993:274).

Επιπρόσθετα, κατά την άποψή του, προϋποθέσεις ενός έγκυρου συστήματος κατηγοριών ανάλυσης είναι η αντικειμενικότητα, η εξαντλητικότητα, η καταλληλότητα, ο αμοιβαίος αποκλεισμός (Βάμβουκας 1993:274).

Η διερεύνηση της ιστορικής σκέψης μαθητών 12-13 και 15-16 ετών βασίστηκε αρχικά στις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στις Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου κατά τις τρεις Ασκήσεις κατά τις οποίες μελέτησαν υλικά κατάλοιπα με τρεις διαφορετικές μορφές: α. ως φυσικά υλικά αντικείμενα σε μουσειακούς χώρους, β. με τη μορφή έντυπων απεικονίσεών τους σε σχολικούς χώρους και γ. με τη μορφή ψηφιακών απεικονίσεών τους σε σχολικούς χώρους. Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν με τη χρήση του Ερωτηματολογίου έγινε με τέσσερα Συστήματα Κατηγοριών ανάλυσης, τα οποία παρουσιάζονται αμέσως παρακάτω.

4.3.1. Το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης της ιστορικής σκέψης

Το συγκεκριμένο Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης αφορά στην ανάλυση των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές κυρίως σε Ερωτήσεις του Α' Μέρους του Ερωτηματολογίου και πιο συγκεκριμένα στις ακόλουθες Ερωτήσεις:

Ερώτηση 1β. *«Πώς θα περιέγραφες το αντικείμενο σ' ένα φίλο σου;»*

Ερώτηση 2α. *«Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;»*

Ερώτηση 2β. *«Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;»*

Ειδικότερα, η ανάλυση της ιστορικής σκέψης των μαθητών, όπως αυτή εκφράστηκε στις απαντήσεις που έδωσαν στις Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου κατά τις τρεις Ασκήσεις της Έρευνας (μελέτη υλικού καταλοίπου στο μουσείο, μελέτη έντυπης απεικόνισης υλικού καταλοίπου στο σχολείο, και μελέτη ψηφιακής απεικόνισης υλικού καταλοίπου στο σχολείο), βασίστηκε σε ένα Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης, που δομήθηκε λαμβάνοντας υπόψη τρία κριτήρια, που προέκυψαν από πολλαπλές αναγνώσεις των απαντήσεων των μαθητών:

Α. Εάν συνδέεται η υλική μαρτυρία με το ιστορικό παρελθόν ή με το παρόν ή με ένα απροσδιόριστο μη ιστορικό παρελθόν.

Β. Εάν συνδέεται η σκέψη των μαθητών με προηγούμενη ιστορική γνώση ή στηρίζεται απλώς στην οπτική θέαση καταλοίπων του παρελθόντος και στην απλή περιγραφή τους.

Γ. Εάν συνδέεται η σκέψη των μαθητών με ερμηνευτικό ιστορικό συλλογισμό ή με λογικό, μη ιστορικό, συλλογισμό.

Με βάση αυτά τα κριτήρια, δομήθηκε το ακόλουθο Σύστημα Κατηγοριών ανάλυσης της ιστορικής σκέψης, το οποίο περιλαμβάνει δύο διαφορετικούς τύπους σκέψης και τέσσερις διαφορετικές Κατηγορίες Σκέψης, όπως αυτές αναγνωρίστηκαν στις απαντήσεις των μαθητών. Ως μονάδα ανάλυσης ορίστηκε ο κάθε ολοκληρωμένος συλλογισμός και οι απαντήσεις κατηγοριοποιήθηκαν με βάση τον «υψηλότερο» εκφρασμένο συλλογισμό.

Οι δύο τύποι σκέψης που αναγνωρίστηκαν στις απαντήσεις των μαθητών ήταν οι εξής: **Α' τύπος «Μη ιστορική σκέψη»**, **Β' τύπος «Ιστορική σκέψη»**.

➤ **Α Τύπος Σκέψης, «Μη ιστορική σκέψη»**

Οι κατηγορίες σκέψης που αναγνωρίστηκαν στις απαντήσεις των μαθητών και που ανήκαν στον Α' Τύπο Σκέψης «Μη ιστορική σκέψη» ήταν οι εξής:

1. Απλή περιγραφική σκέψη – Σύνδεση του αντικειμένου με το παρόν ή με ένα ασαφές, απροσδιόριστο, μη ιστορικό παρελθόν

«Είναι ένα κομμάτι πηλού[1].»

Στην απάντηση αυτή διατυπώνεται ένας συλλογισμός με τον οποίο το αντικείμενο περιγράφεται ως ένα αντικείμενο του παρόντος. Με βάση τον μοναδικό αυτόν συλλογισμό η απάντηση αυτή κατατάσσεται στην Κατηγορία Σκέψης «Απλή περιγραφική σκέψη – Σύνδεση του αντικειμένου με το παρόν ή με ένα ασαφές, απροσδιόριστο, μη ιστορικό παρελθόν».

«Είναι ένα παλιό άγαλμα[1].»

Στην απάντηση αυτή διατυπώνεται ένας συλλογισμός με τον οποίο το αντικείμενο περιγράφεται ως ένα αντικείμενο ενός απροσδιόριστου, μη ιστορικού παρελθόντος. Με βάση τον μοναδικό αυτόν συλλογισμό η απάντηση αυτή κατατάσσεται στην Κατηγορία Σκέψης «Απλή περιγραφική σκέψη – Σύνδεση του αντικειμένου με το παρόν ή με ένα ασαφές, απροσδιόριστο, μη ιστορικό παρελθόν».

2. Λογική σκέψη – Χρήση λογικού, μη ιστορικού συλλογισμού, σύνδεση του αντικειμένου με το παρόν ή με ένα ασαφές, απροσδιόριστο, μη ιστορικό παρελθόν

«Είναι πολύτιμο γιατί είναι χρυσό[1].»

Στην απάντηση αυτή εκφράζεται ένας λογικός, μη ιστορικός συλλογισμός με τον οποίο το αντικείμενο γίνεται αντιληπτό ως ένα αντικείμενο του παρόντος. Με βάση τον μοναδικό αυτόν συλλογισμό η απάντηση αυτή κατατάσσεται στην Κατηγορία Σκέψης «Λογική σκέψη – Χρήση λογικού, μη ιστορικού συλλογισμού, σύνδεση του αντικειμένου με το παρόν ή με ένα ασαφές, απροσδιόριστο, μη ιστορικό παρελθόν».

«Το θραύσμα είναι παλιό και φτιαγμένο από πηλό γι' αυτό έχει ακανόνιστο σχήμα[1].»

Στην απάντηση αυτή εκφράζεται ένας λογικός, μη ιστορικός συλλογισμός με τον οποίο το αντικείμενο γίνεται αντιληπτό ως ένα αντικείμενο ενός ασαφούς απροσδιόριστου, μη ιστορικού παρελθόντος. Συγκεκριμένα, διατυπώνεται μια λογική υπόθεση για τη χρήση του αντικειμένου σχετικά με τα περιγραφικά του στοιχεία. Με βάση τον μοναδικό αυτόν συλλογισμό η απάντηση αυτή κατατάσσεται στην Κατηγορία Σκέψης «Λογική σκέψη – Χρήση λογικού, μη ιστορικού συλλογισμού, σύνδεση του αντικειμένου με το παρόν ή με ένα ασαφές, απροσδιόριστο, μη ιστορικό παρελθόν».

Οι κατηγορίες σκέψης που αναγνωρίστηκαν στις απαντήσεις των μαθητών και που ανήκαν στον Β' Τύπο Σκέψης «**Ιστορική σκέψη**» ήταν οι εξής:

➤ **Β' τύπος «Ιστορική σκέψη».**

Οι Κατηγορίες Σκέψης που αναγνωρίστηκαν στις απαντήσεις των μαθητών και που ανήκαν στον Β' Τύπο Σκέψης «**Ιστορική σκέψη**» ήταν οι εξής:

3. Περιγραφική ιστορική σκέψη – απλή χρήση/αναπαραγωγή ιστορικών γνώσεων ή πληροφοριών

«Είναι ένα κομμάτι σπασμένου αγγείου της αρχαίας εποχής [1] και ψήφισαν με αυτό [2].»

Στην απάντηση εκφράζονται δύο ισότιμοι συλλογισμοί με τους οποίους το αντικείμενο γίνεται αντιληπτό ως συνδεδεμένο με το ιστορικό του πλαίσιο με βάση την ανάκληση και χρήση προϋπάρχουσας ιστορικής γνώσης ή τη χρήση σχετικής διαθέσιμης πληροφορίας, χωρίς ωστόσο να στηρίζεται σε ιστορικό ερμηνευτικό συλλογισμό. Με βάση τους δύο αυτούς ισότιμους συλλογισμούς η απάντηση αυτή κατατάσσεται στην κατηγορία «Περιγραφική ιστορική σκέψη – απλή χρήση/αναπαραγωγή ιστορικών γνώσεων ή πληροφοριών».

4. Ερμηνευτική ιστορική σκέψη με χρήση ερμηνευτικού ιστορικού συλλογισμού

«Το αντικείμενο αυτό μας ταξιδεύει στο παρελθόν και μας πηγαίνει στην Αθήνα του 5^{ου} αι. π.Χ. όπου εκεί όλοι οι Αθηναίοι πολίτες ψήφισαν ποιοι από τους πολιτικούς ήταν επικίνδυνοι, δηλαδή ποιοι μπορεί να οδηγούσαν στην ανατροπή του δημοκρατικού καθεστώτος [1]. Και το όστρακο και ο οστρακισμός ήταν ένας τρόπος αντιμετώπισης του παραπάνω προβλήματος [2]. Γι' αυτό το αντικείμενο αυτό είναι ιστορική μαρτυρία για το δημοκρατικό σύστημα της αρχαίας Αθήνας [3].»

Στην απάντηση αυτή διατυπώνονται τρεις στενά συνδεδεμένοι μεταξύ τους συλλογισμοί με τους οποίους το αντικείμενο περιγράφεται ως συνδεδεμένο με το ιστορικό πλαίσιο του με βάση ερμηνευτικό ιστορικό συλλογισμό και την ανάκληση και χρήση προϋπάρχουσας ιστορικής γνώσης ή πληροφορίας. Αν και οι δύο πρώτοι συλλογισμοί [1-2] στηρίζονται στην αναπαραγωγή προηγούμενης

ιστορικής γνώσης ή πληροφορίας, ο τρίτος συλλογισμός [3], στηριζόμενος στους δύο πρώτους, αναπτύσσει ένα ιστορικό επιχείρημα τόσο για το αντικείμενο όσο και το ιστορικό του πλαίσιο, με την έκφραση ιστορικού ερμηνευτικού συλλογισμού. Με βάση τον τρίτο συλλογισμό, η απάντηση αυτή κατατάσσεται στην Κατηγορία Σκέψης: «Ερμηνευτική ιστορική σκέψη με χρήση ερμηνευτικού ιστορικού συλλογισμού».

Οι δύο πρώτες Κατηγορίες Σκέψης, παρά τις μεταξύ τους διαφορές, ανήκουν στον Α' τύπο σκέψης, «Μη ιστορική σκέψη», ενώ οι επόμενες δύο Κατηγορίες Σκέψης, η τρίτη και η τέταρτη, παρά τις μεταξύ τους διαφορές, ανήκουν στον Β' τύπο σκέψης, «Ιστορική σκέψη». Αυτό το Σύστημα Κατηγοριών ανάλυσης μας παρείχε τη δυνατότητα να αναλύσουμε την ιστορική σκέψη των μαθητών ως προς δύο γενικότερους τύπους σκέψης και ως προς τέσσερις ειδικότερες κατηγορίες, ανάλογα με τη διαφορετική μορφή των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των μαθητών στις διαφορετικές Ερωτήσεις. Ας σημειωθεί εδώ ότι η ερμηνεία των αποτελεσμάτων επικεντρώθηκε κυρίως στις απαντήσεις που ανήκουν στην κατηγορία Ερμηνευτική ιστορική σκέψη με χρήση ερμηνευτικών ιστορικών συλλογισμών.

Το Σύστημα Κατηγοριών ανάλυσης της ιστορικής σκέψης το οποίο συνίσταται, σε μια κλίμακα διαβάθμισης, από δύο τύπους σκέψης: Α'. «Μη ιστορική σκέψη» και Β'. «Ιστορική σκέψη» και από τέσσερις κατηγορίες σκέψης: 1. «Απλή περιγραφική σκέψη», 2. «Λογική σκέψη», 3. «Περιγραφική ιστορική σκέψη», και 4. «Ερμηνευτική ιστορική σκέψη» παρουσιάζεται στον Πίνακα 4.1.

Πίνακας 4.1. Το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης της ιστορικής σκέψης

Τύπος σκέψης	Κατηγορίες ιστορικής σκέψης
Α' Μη ιστορική σκέψη	1. Απλή περιγραφική σκέψη Σύνδεση του αντικειμένου με το παρόν ή με ένα ασαφές, απροσδιόριστο, μη ιστορικό παρελθόν.
	2. Λογική σκέψη Λογικός, μη ιστορικός συλλογισμός και σύνδεση του αντικειμένου με το παρόν ή με ένα ασαφές, απροσδιόριστο, μη ιστορικό παρελθόν.
Β' Ιστορική σκέψη	3. Περιγραφική ιστορική σκέψη Το αντικείμενο γίνεται αντιληπτό και περιγράφεται σε σχέση με το ιστορικό πλαίσιο από το οποίο προέρχεται, με απλή χρήση και αναπαραγωγή προηγούμενων σχετικών ιστορικών γνώσεων ή πληροφοριών, χωρίς όμως τη χρήση ερμηνευτικού ιστορικού συλλογισμού.
	4. Ερμηνευτική ιστορική σκέψη Το αντικείμενο γίνεται αντιληπτό και περιγράφεται σε σχέση με το ιστορικό πλαίσιο του με βάση ερμηνευτικό ιστορικό συλλογισμό και την αξιοποίηση προηγούμενης ιστορικής γνώσης και ιστορικών πληροφοριών τόσο για το αντικείμενο όσο και για το ιστορικό του πλαίσιο.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί (βλ. *Ενότητα 4.2.2. Βασικές επιλογές*), στις περισσότερες απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στις Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου περιλαμβάνονταν περισσότεροι του ενός συλλογισμοί. Ως εκ τούτου, κάθε απάντηση μπορούσε να περιλαμβάνει συλλογισμούς που συνδέονται με 1-2 τύπους σκέψης και με 1-4 Κατηγορίες Σκέψης. Γι' αυτό, αποφασίστηκε η ανάλυση της ιστορικής σκέψης κάθε απάντησης να βασιστεί στον «υψηλότερο» συλλογισμό που εκφράστηκε σε

αυτή, δηλαδή στον συλλογισμό που ανήκε στον πιο εξελιγμένο τύπο σκέψης και στην υψηλότερη Κατηγορία Σκέψης, σύμφωνα με το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης της ιστορικής σκέψης (βλ. Πίνακα 4.1., παραπάνω).

Η ανάλυση των δεδομένων με το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης της ιστορικής σκέψης παρουσιάζεται στην Ενότητα 4.6., παρακάτω.

4.3.2. Το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των ερωτημάτων των μαθητών ως προς τον Τύπο και την Κατηγορία Σκέψης

Το συγκεκριμένο Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης αφορά στην ανάλυση των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές στην ακόλουθη Ερώτηση του Ερωτηματολογίου:

Ερώτηση 3α. «Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;»

Βασικός σκοπός ήταν η ανάλυση της ιστορικής σκέψης των μαθητών όπως αυτή εκφράστηκε στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 3α., με τη διατύπωση των προσωπικών αποριών και ερωτημάτων τους. Ως μονάδα ανάλυσης ορίστηκε το κάθε ερώτημα ή απορία. Οι αλληπάλληλες αναγνώσεις των απαντήσεων οδήγησαν στην απόφαση να διαμορφωθεί το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης της ιστορικής σκέψης των μαθητών με βάση την κωδικοποίηση 1^{ης} και 2^{ης} τάξης των ερωτημάτων ή αποριών που περιελάμβανε η κάθε απάντηση. Η κωδικοποίηση 1^{ης} και 2^{ης} τάξης των ερωτημάτων που περιελάμβαναν οι απαντήσεις των μαθητών στην Ερώτηση 3α., παρουσιάζεται στον Πίνακα 4.2.

Πίνακας 4.2. Η κωδικοποίηση 1^{ης} και 2^{ης} τάξης των ερωτημάτων που περιελάμβαναν οι απαντήσεις των μαθητών στην Ερώτηση 3α

Ερωτήματα μαθητών	Κωδικοποίηση 1 ^{ης} τάξης	Κωδικοποίηση 2 ^{ης} τάξης
«Από τι είναι κατασκευασμένο;»	Υλικό /Κατασκευή	Ερώτημα για περιγραφικά στοιχεία του αντικείμενου, ως ενός αντικείμενου του παρόντος ή ενός ασαφούς, απροσδιόριστου παρελθόντος
«Ήταν χρωματισμένο;»		
«Από ποιον βρέθηκε και σε τι κατάσταση ήταν; Πώς συντηρήθηκε;»	Ανακάλυψη, κατάσταση και συντήρηση του αντικείμενου	Λογικό ερώτημα για το αντικείμενο ως ένα αντικείμενο του παρόντος ή ενός ασαφούς, απροσδιόριστου, μη ιστορικού παρελθόντος
«Ποιος το κατασκεύασε και τι πρόθεση είχε;»	Πρόθεση δημιουργού	
«Πότε κατασκευάστηκε;»	Χρόνος κατασκευής	Αναζήτηση πληροφοριών για σύνδεση του αντικείμενου με το ιστορικό του πλαίσιο
«Ποια ήταν η χρήση του;»	Χρήση στο παρελθόν	
«Ποια ήταν η σημασία του;»	Σημασία στο παρελθόν	
«Ποιες είναι οι αξίες και τα ιδανικά που διαμόρφωσαν αυτό το αντικείμενο;»	Αξίες και αντιλήψεις του ιστορικού πλαισίου, της εποχής του	Αναζήτηση στοιχείων για τη σύνδεση του αντικείμενου με το ιστορικό του πλαίσιο με βάση ερμηνευτικό ιστορικό συλλογισμό
«Είναι ένα απλό κομμάτι πηλού ή συνδέεται με τον οστρακισμό στην αρχαία Αθήνα;»		
Δεν απάντησε	Δεν απάντησε	Μη απάντηση
Δεν ανέφερε ερώτημα	Δεν ανέφερε	Μη αναφορά ερωτημάτων

Η κωδικοποίηση 2^{ης} τάξης των ερωτημάτων που περιελάμβαναν οι απαντήσεις των παιδιών στην Ερώτηση 3.α. διευκόλυνε την ανάλυση της ιστορικής σκέψης των μαθητών, όπως αυτή εκφράστηκε με τα ερωτήματα που διατύπωσαν στις απαντήσεις που έδωσαν στην Ερώτηση 3α., με βάση το Σύστημα Κατηγοριών ανάλυσης της ιστορικής σκέψης (βλ. Πίνακα 4.1., παραπάνω). Ως μονάδα ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε ένα ολοκληρωμένο ερώτημα ή απορία.

Πίνακας 4.3. Η σύνδεση της κωδικοποίησης 2^{ης} τάξης των ερωτημάτων που περιελάμβαναν οι απαντήσεις των μαθητών στην Ερώτηση 3α. με το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης της ιστορικής σκέψης

Δεδομένα	Κωδικοποίηση	Σύστημα κατηγοριών ανάλυσης της ιστορικής σκέψης	
Ερωτήματα μαθητών	2 ^{ης} τάξης	Τύπος σκέψης	Κατηγορίες σκέψης
«Από τι είναι κατασκευασμένο;» «Ήταν χρωματισμένο;»	Ερώτημα για περιγραφικά στοιχεία του αντικειμένου, ως ενός αντικειμένου του παρόντος ή ενός ασαφούς, απροσδιόριστου παρελθόντος	Α' Μη ιστορική σκέψη	1. Απλή περιγραφική σκέψη
«Από ποιον βρέθηκε και σε τι κατάσταση ήταν; Πώς συντηρήθηκε;» «Ποιος το κατασκεύασε και τι πρόθεση είχε;» «Πότε κατασκευάστηκε;» «Ποια ήταν η χρήση του;» «Ποια ήταν η σημασία του;»	Λογικό ερώτημα για το αντικείμενο ως ένα αντικείμενο του παρόντος ή ενός ασαφούς, απροσδιόριστου, μη ιστορικού παρελθόντος		2. Λογική σκέψη
«Ποιες είναι οι αξίες και τα ιδανικά που διαμόρφωσαν αυτό το αντικείμενο;» «Είναι ένα απλό κομμάτι πηλού ή συνδέεται με τον οστρακισμό στην αρχαία Αθήνα;»	Αναζήτηση πληροφοριών για σύνδεση του αντικειμένου με το ιστορικό του πλαίσιο	Β' Ιστορική σκέψη	3. Περιγραφική ιστορική σκέψη
Δεν απάντησε	Μη απάντηση		4. Ερμηνευτική ιστορική σκέψη
Δεν ανέφερε	Μη αναφορά ερωτημάτων		

Έτσι διαμορφώθηκε το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των ερωτημάτων ως προς τον Τύπο και την Κατηγορία Σκέψης, το οποίο παρουσιάζεται στον Πίνακα 4.4.

Πίνακας 4.4. Το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των ερωτημάτων, ως προς τον Τύπο και την Κατηγορία σκέψης

Τύπος ερωτήματος	Τύπος σκέψης	Κατηγορίες σκέψης
Ερώτημα για περιγραφικά στοιχεία του αντικειμένου, ως ενός αντικειμένου του παρόντος ή ενός ασαφούς, απροσδιόριστου παρελθόντος	Α' Μη ιστορική σκέψη	• Απλή περιγραφική σκέψη
Ερώτημα με βάση λογικό μη ιστορικό συλλογισμό για το αντικείμενο ως ένα αντικείμενο του παρόντος ή ενός ασαφούς, απροσδιόριστου, μη ιστορικού παρελθόντος		• Λογική σκέψη
Αναζήτηση πληροφοριών για σύνδεση του αντικειμένου με το ιστορικό του πλαίσιο, χωρίς τη χρήση ιστορικού ερμηνευτικού συλλογισμού	Β' Ιστορική σκέψη	• Περιγραφική ιστορική σκέψη
Αναζήτηση στοιχείων για τη σύνδεση του αντικειμένου με το ιστορικό του πλαίσιο με βάση ερμηνευτικό ιστορικό συλλογισμό		• Ερμηνευτική ιστορική σκέψη

Η ανάλυση των δεδομένων με το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των ερωτημάτων ως προς τον Τύπο και την Κατηγορία Σκέψης παρουσιάζεται στην Ενότητα 4.6., παρακάτω.

4.3.3. Το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων(φυσικό υλικό αντικείμενο, έντυπη απεικόνιση, ψηφιακή απεικόνιση), και ως προς τους δύο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς χώρους (σχολείο και μουσείο).

Το συγκεκριμένο Σύστημα Κατηγοριών ανάλυσης αφορά την ανάλυση των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές στις Ερωτήσεις του Β' Μέρους του Ερωτηματολογίου που αναφέρονται στα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των τριών μορφών παρουσίασης των υλικών μαρτυριών και των δύο χώρων όπου μελετήθηκαν, το σχολείο και το μουσείο. Συγκεκριμένα, αναλύθηκαν τα δεδομένα από τις ακόλουθες Ερωτήσεις:

4α. «Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο σε έντυπη απεικόνιση;»

4β. «Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο σε ψηφιακή απεικόνιση;»

4γ. «Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο ως φυσικό αντικείμενο;»

5α. «Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο στο χώρο του σχολείου; »

5β. «Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο στο χώρο του μουσείου; »

6. «Στο επόμενο μάθημα της Ιστορίας θα μελετήσουμε τα ακόλουθα αρχαιολογικά ευρήματα:

* Τις Καρνάτιδες (Αγάλματα - κίονες από το Ερέχθειο, 405 π.Χ.)

* Την τοιχογραφία των πυγμάχων (έργο του 16^{ου} αι. π.Χ. από τη μινωική Θήρα)

* Ένα χρυσό κόσμημα (από τις Μυκήνες, γύρω στο 1550 π.Χ.)

* Μία ασπίδα (από την Κρήτη, αρχές του 7^{ου} αι. π.Χ.)

6α. Με ποιο μέσο (έντυπη εικόνα, ψηφιακή απεικόνιση ή ως φυσικά αντικείμενα στις φυσικές τους διαστάσεις) θα ήθελες να τα επεξεργαστούμε; Γιατί;

6β. Σε ποιον χώρο (σχολείο ή μουσείο) θα ήθελες να τα επεξεργαστούμε; Γιατί; »

Βασικός σκοπός της ανάλυσης των δεδομένων από τις συγκεκριμένες Ερωτήσεις ήταν η σύγκριση των τριών διαφορετικών μορφών παρουσίασης των υλικών καταλοίπων(φυσικό υλικό αντικείμενο, έντυπη απεικόνιση και ψηφιακή απεικόνιση) ως προς τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που αναγνωρίζουν οι μαθητές σε κάθε μία, καθώς και η σύγκριση των δύο εκπαιδευτικών χώρων (σχολείο και μουσείο) ως προς τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που αναγνωρίζουν σε κάθε χώρο οι μαθητές.

Για την ανάλυση των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τη μορφή παρουσίασης των υλικών καταλοίπων(φυσικό υλικό αντικείμενο, έντυπη απεικόνιση και ψηφιακή απεικόνιση) και τους δύο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς χώρους (σχολείο και μουσείο) επιλέχθηκε ως μονάδα ανάλυσης η θεματική σημασιολογική μονάδα ανάλυσης, καθώς κρίθηκε η πλέον αρμόζουσα, σε σχέση με τις αντίστοιχες Ερωτήσεις στις οποίες απάντησαν οι μαθητές, σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα και τη μορφή των δεδομένων (βλ. Ενότητα 4.2.2., παραπάνω).

Για να μελετηθούν οι αντιλήψεις των μαθητών α) ως προς τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων(φυσικό υλικό αντικείμενο, έντυπη απεικόνιση και ψηφιακή απεικόνιση) και β) ως προς τους δύο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς χώρους (σχολείο και μουσείο), διαμορφώθηκε ένα κοινό και για τις δύο αυτές περιπτώσεις Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης που προέκυψε από την κωδικοποίηση 1^{ης} και 2^{ης} τάξης θεματικών μονάδων που συλλέχθηκαν από τις αντίστοιχες απαντήσεις των μαθητών στις Ερωτήσεις 4α., 4β. και 4γ., καθώς και στις Ερωτήσεις 5α. και 5β. του Ερωτηματολογίου.

Το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης που διαμορφώθηκε αρχικά για τη μελέτη των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των καταλοίπων (φυσικό υλικό αντικείμενο, έντυπη απεικόνιση και ψηφιακή απεικόνιση), διαμορφώθηκε με βάση την κωδικοποίηση 1^{ης} και 2^{ης} τάξης θεματικών μονάδων που συλλέχθηκαν από αντίστοιχες απαντήσεις μαθητών στις Ερωτήσεις 4α., 4β. και 4γ. του Ερωτηματολογίου. Οι αντίστοιχες κωδικοποιήσεις 1^{ης} και 2^{ης} τάξης των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των μαθητών στις Ερωτήσεις 4α., 4β. και 4γ. παρουσιάζονται στους ακόλουθους έξι πίνακες, Πίνακας 4.5. έως και Πίνακας 4.10.

Πίνακας 4.5. Η κωδικοποίηση 1^{ης} και 2^{ης} τάξης τμημάτων ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των μαθητών στην Ερώτηση 4α., σχετικά με τα πλεονεκτήματα ιστορικής μελέτης υλικού καταλοίπου σε έντυπη απεικόνιση

Τμήματα ποιοτικών δεδομένων	Κωδικοποίηση 1 ^{ης} τάξης	Κωδικοποίηση 2 ^{ης} τάξης
«Γραπτές πληροφορίες από το κείμενο του βιβλίου»	Δυνατότητα συλλογής γραπτών πληροφοριών από συνοδευτικά κείμενα	Δυνατότητες για μελέτη του αντικειμένου
«Γενική άποψη, οπτική»	Δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου	
«Είναι εύκολο να μελετήσουμε ένα αντικείμενο από τη φωτογραφία», «καλός χρόνος μελέτης»	Ευνοϊκές χωρικές και χρονικές συνθήκες: Ο χώρος ως συνθήκη μελέτης / Ο χρόνος ως συνθήκη μελέτης	
«Την φωτογραφία την ακουμπάς, τα εκθέματα όχι»	Δυνατότητες βιωματικής προσέγγισης με χρήση των αισθήσεων	
«Με βάση τη φωτογραφία συζητάμε στην τάξη»	Δυνατότητες συζήτησης, διαλόγου	Δυνατότητες για εκπαιδευτική αξιοποίηση
«Έχουμε τη βοήθεια των καθηγητών για να μελετήσουμε»	Δυνατότητα καθοδήγησης από ειδικούς	
«Σε βάζει σε σκέψεις και ενδιαφέρον να μάθεις για το αντικείμενο»	Πρόκληση κινήτρου, ενδιαφέροντος, ευχαρίστησης	
«Την κοιτώ και φαντάζομαι την εποχή εκείνη», «αν και είναι φωτογραφία του αντικειμένου κατανοώ βασικά στοιχεία της χρήσης του»	Πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου	
«Δεν υπάρχουν μειονεκτήματα»	Δεν υπάρχουν μειονεκτήματα	Μη ύπαρξη μειονεκτημάτων
Δεν ανέφερε μειονεκτήματα	Δεν ανέφερε μειονεκτήματα	Μη αναφορά μειονεκτημάτων

Πίνακας 4.6. Η κωδικοποίηση 1^{ης} και 2^{ης} τάξης τμημάτων ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των μαθητών στην Ερώτηση 4α., σχετικά με τα μειονεκτήματα μελέτης υλικού καταλοίπου σε έντυπη απεικόνιση

Τμήματα ποιοτικών δεδομένων	Κωδικοποίηση 1 ^{ης} τάξης	Κωδικοποίηση 2 ^{ης} τάξης
«Μου δίνει μόνο τις πληροφορίες του βιβλίου που μελετώ»	Περιορισμένη δυνατότητα συλλογής γραπτών πληροφοριών από συνοδευτικά κείμενα	Περιορισμένες δυνατότητες για μελέτη του αντικειμένου
«Δεν μπορώ να δω τις λεπτομέρειες του αντικειμένου», «δεν μπορώ να δω τις τρεις διαστάσεις του», «δεν μπορώ να το παρατηρήσω από διαφορετική οπτική γωνία»	Περιορισμένη δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου	
«Είναι πολύ μικρό στη φωτογραφία το αντικείμενο και κουραστικό να το μελετάς», «δεν είναι αρκετός ο χρόνος γιατί έχουμε και άλλα πράγματα να μελετήσουμε»	Περιορισμένες χωρικές και χρονικές συνθήκες μελέτης: Ο χώρος ως συνθήκη μελέτης Ο χρόνος ως συνθήκη μελέτης	
«Δεν μπορώ ν' αγγίξω το υλικό αντικείμενο»	Περιορισμός βιωματικής προσέγγισης και χρήσης των αισθήσεων	
«Δεν εκφράζουμε τις απορίες σε μια φωτογραφία συνήθως»	Περιορισμένες δυνατότητες συζήτησης, διαλόγου	Περιορισμένες δυνατότητες για εκπαιδευτική αξιοποίηση
«Πολλές φορές ο καθηγητής δεν μας βοηθά να σκεφτούμε με βάση τη φωτογραφία»	Περιορισμένη δυνατότητα καθοδήγησης από ειδικούς	
«Δεν έχει ενδιαφέρον»	Περιορισμένη πρόκληση κινήτρου, ενδιαφέροντος, ευχαρίστησης	
«Δεν μπορείς να κατανοήσεις το κλίμα της εποχής εκείνης», «δεν μπορείς να καταλάβεις πώς λειτουργούσε τότε»	Περιορισμένη πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου	
«Δεν υπάρχουν πλεονεκτήματα»	Δεν υπάρχουν πλεονεκτήματα	Μη ύπαρξη πλεονεκτημάτων
Δεν ανέφερε πλεονεκτήματα	Δεν ανέφερε πλεονεκτήματα	Μη αναφορά πλεονεκτημάτων

Πίνακας 4.7. Η κωδικοποίηση 1^{ης} και 2^{ης} τάξης τμημάτων ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των μαθητών στην Ερώτηση 4β., σχετικά με τα πλεονεκτήματα μελέτης υλικού καταλοίπου σε ψηφιακή απεικόνιση

Τμήματα ποιοτικών δεδομένων	Κωδικοποίηση 1 ^{ης} τάξης	Κωδικοποίηση 2 ^{ης} τάξης
«Μπορείς να επιλέξεις διάφορες πληροφορίες»	Δυνατότητα συλλογής γραπτών πληροφοριών από συνοδευτικά κείμενα	Δυνατότητες για μελέτη του αντικειμένου
«Μπορείς να δεις κάποιες λεπτομέρειες πολύ πιο ζωντανά απ' ότι το βιβλίο», «συνδυάζει εικόνα και λόγο»	Δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου	
«Εύκολο να μελετήσεις ένα αντικείμενο από ηλεκτρονική εικόνα», «μπορείς να το μεγεθύνεις και να προσέξεις κάποιες λεπτομέρειες περισσότερο», «Ο χρόνος μελέτης είναι αρκετός»	Ευνοϊκές χωρικές και χρονικές συνθήκες: Ο χώρος ως συνθήκη μελέτης / Ο χρόνος ως συνθήκη μελέτης	
«Βλέπεις και φαντάζεσαι ότι είσαι σε εκείνη την εποχή»	Δυνατότητες βιωματικής προσέγγισης με χρήση των αισθήσεων	
«Επικοινωνείς με άλλους μαθητές για να βρεις πληροφορίες»	Δυνατότητες συζήτησης, διαλόγου	Δυνατότητες για εκπαιδευτική αξιοποίηση
«Έχω πάντα κάποιον να με βοηθά να βρω την πληροφορία»	Δυνατότητα καθοδήγησης από ειδικούς	
«Έχει ενδιαφέρον», «Είναι πιο κοντά στους νέους και συνδυάζει τα πάντα και είναι ευχάριστο»	Πρόκληση κινήτρου, ενδιαφέροντος, ευχαρίστησης	
«Μπορείς να φανταστείς εκείνη την εποχή», «Μπορείς να καταλάβεις πώς λειτουργούσε τότε»	Πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου	
«Δεν υπάρχουν μειονεκτήματα»	Δεν υπάρχουν μειονεκτήματα	Μη ύπαρξη μειονεκτημάτων
Δεν ανέφερε μειονεκτήματα	Δεν ανέφερε μειονεκτήματα	Μη αναφορά μειονεκτημάτων

Πίνακας 4.8. Η κωδικοποίηση 1^{ης} και 2^{ης} τάξης τμημάτων ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των μαθητών στην Ερώτηση 4β., σχετικά με τα μειονεκτήματα μελέτης υλικού καταλοίπου σε ψηφιακή απεικόνιση

Τμήματα ποιοτικών δεδομένων	Κωδικοποίηση 1 ^{ης} τάξης	Κωδικοποίηση 2 ^{ης} τάξης
«Έμμεση πηγή», «παραπληροφόρηση», «αναξιόπιστο μέσο»	Περιορισμένη δυνατότητα συλλογής γραπτών πληροφοριών από συνοδευτικά κείμενα	Περιορισμένες δυνατότητες για μελέτη του αντικειμένου
«Δυσκολία πρόσβασης στην πληροφορία και δυσκολία να αναγνωρίσεις την εικόνα του αντικειμένου»	Περιορισμένη δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου	
«Είναι πολύ μικρό το αντικείμενο και είναι κουραστικό να το μελετάς ψηφιακά» «Δεν αρκεί ο χρόνος μελέτης»	Περιορισμένες χωρικές και χρονικές συνθήκες μελέτης: Ο χώρος ως συνθήκη μελέτης Ο χρόνος ως συνθήκη μελέτης	
«Όχι φυσικότητα και αίσθηση της ύλης του αντικειμένου»	Περιορισμός βιωματικής προσέγγισης και χρήσης των αισθήσεων	
«Δεν συζητάς άμεσα για τις απορίες σου»	Περιορισμένες δυνατότητες συζήτησης, διαλόγου	Περιορισμένες δυνατότητες για εκπαιδευτική αξιοποίηση
«Δεν έχω καθοδήγηση και αυτό με μπερδεύει»	Περιορισμένη δυνατότητα καθοδήγησης από ειδικούς	
«Είναι βαρετό όταν δεν βρίσκεις άμεσα αυτό που θέλεις»	Περιορισμένη πρόκληση κινήτρου, ενδιαφέροντος, ευχαρίστησης	
«Δεν σε μεταφέρει σε εκείνη την εποχή», «Δεν μπορείς να καταλάβεις πώς λειτουργούσε τότε»	Περιορισμένη πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου	
«Δεν υπάρχουν πλεονεκτήματα»	Δεν υπάρχουν πλεονεκτήματα	Μη ύπαρξη πλεονεκτημάτων
Δεν ανέφερε πλεονεκτήματα	Δεν ανέφερε πλεονεκτήματα	Μη αναφορά πλεονεκτημάτων

Πίνακας 4.9. Η κωδικοποίηση 1^{ης} και 2^{ης} τάξης τμημάτων ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των μαθητών στην Ερώτηση 4γ., σχετικά με τα πλεονεκτήματα μελέτης υλικού καταλοίπου ως φυσικού υλικού αντικειμένου

Τμήματα ποιοτικών δεδομένων	Κωδικοποίηση 1 ^{ης} τάξης	Κωδικοποίηση 2 ^{ης} τάξης
«Λαμβάνεις πληροφορίες από τις πινακίδες»	Δυνατότητα συλλογής γραπτών πληροφοριών από συνοδευτικά κείμενα	Δυνατότητες για μελέτη του αντικειμένου
«Αυθεντικό», «Βλέπεις τις διαστάσεις, το υλικό του», «κατανοείς τον τρόπο κατασκευής του», «αποκτάς σφαιρική άποψη»	Δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου	
«Εύκολο να το μελετήσεις γιατί έχεις χρόνο και χώρο πιο μεγάλο»	Ευνοϊκές χωρικές και χρονικές συνθήκες: Ο χώρος ως συνθήκη μελέτης / Ο χρόνος ως συνθήκη μελέτης	
«Αγγίζω το αντικείμενο (έστω οπτικά)», «έχω εμπειρία με αυτό».	Δυνατότητες βιωματικής προσέγγισης με χρήση των αισθήσεων	
«Έχω περισσότερες απορίες που μπορώ να συζητήσω με τους συμμαθητές μου»	Δυνατότητες συζήτησης, διαλόγου	Δυνατότητες για εκπαιδευτική αξιοποίηση
«Ξεναγός και καθηγητές μας βοηθούν»	Δυνατότητα καθοδήγησης από ειδικούς	
«Περιέργεια», «διασκέδαση να μελετάς ένα αντικείμενο»	Πρόκληση κινήτρου, ενδιαφέροντος, ευχαρίστησης	
«Καταλαβαίνεις το κλίμα της εποχής» «Μπορείς να καταλάβεις πώς το χρησιμοποιούσαν τότε»	Πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου	
«Δεν υπάρχουν μειονεκτήματα»	Δεν υπάρχουν μειονεκτήματα	Μη ύπαρξη μειονεκτημάτων
Δεν ανέφερε μειονεκτήματα	Δεν ανέφερε μειονεκτήματα	Μη αναφορά μειονεκτημάτων

Πίνακας 4.10. Η κωδικοποίηση 1^{ης} και 2^{ης} τάξης τμημάτων ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των μαθητών στην Ερώτηση 4γ., σχετικά με τα μειονεκτήματα μελέτης υλικού καταλοίπου ως φυσικού υλικού αντικειμένου

Τμήματα ποιοτικών δεδομένων	Κωδικοποίηση 1 ^{ης} τάξης	Κωδικοποίηση 2 ^{ης} τάξης
«Δεν έχεις τη δυνατότητα να βρεις πληροφορίες αρκετές γι' αυτό παρά μόνο από μία πινακίδα»	Περιορισμένη δυνατότητα συλλογής γραπτών πληροφοριών από συνοδευτικά κείμενα	Περιορισμένες δυνατότητες για μελέτη του αντικειμένου
«Δεν μπορώ να διακρίνω τις λεπτομέρειες όπως παρουσιάζεται σε βιτρίνα»	Περιορισμένη δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου	
«Λίγος χρόνος για τη μελέτη», «δύσκολο να το δεις από τον κόσμο που υπάρχει γύρω του»	Περιορισμένες χωρικές και χρονικές συνθήκες μελέτης: Ο χώρος ως συνθήκη μελέτης Ο χρόνος ως συνθήκη μελέτης	
«Δεν μπορώ ν' αγγίξω το αντικείμενο»	Περιορισμός βιωματικής προσέγγισης και χρήσης των αισθήσεων	
«Έχω απορίες αλλά δεν μπορώ να τις εκφράσω δυνατά»	Περιορισμένες δυνατότητες συζήτησης, διαλόγου	Περιορισμένες δυνατότητες για εκπαιδευτική αξιοποίηση
«Δεν μπορούν οι καθηγητές μας να μας ξεναγήσουν»	Περιορισμένη δυνατότητα καθοδήγησης από ειδικούς	
«Δεν μου αρέσει όπως το βιβλίο»	Περιορισμένη πρόκληση κινήτρου, ενδιαφέροντος, ευχαρίστησης	
«Δεν μεταφέρομαι στο κλίμα της εποχής», «Δεν κατανοώ το αρχικό του περιβάλλον»	Περιορισμένη πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου	
«Δεν υπάρχουν πλεονεκτήματα»	Δεν υπάρχουν πλεονεκτήματα	Μη ύπαρξη πλεονεκτημάτων
Δεν ανέφερε πλεονεκτήματα	Δεν ανέφερε πλεονεκτήματα	Μη αναφορά πλεονεκτημάτων

Το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης που διαμορφώθηκε για τη μελέτη των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τους δύο διαφορετικούς χώρους (σχολείο και μουσείο), διαμορφώθηκε με βάση την κωδικοποίηση 1^{ης} και 2^{ης} τάξης τμημάτων ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από αντίστοιχες απαντήσεις μαθητών στις Ερωτήσεις 5α. και 5β. του Ερωτηματολογίου. Οι αντίστοιχες κωδικοποιήσεις 1^{ης} και 2^{ης} τάξης παρουσιάζονται στους ακόλουθους τέσσερις πίνακες, Πίνακας 4.11. έως και Πίνακας 4.14.

Πίνακας 4.11. Η κωδικοποίηση 1^{ης} και 2^{ης} τάξης τμημάτων ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των μαθητών στην Ερώτηση 5α., σχετικά με τα πλεονεκτήματα μελέτης υλικών καταλοίπων στον χώρο του σχολείου

Τμήματα ποιοτικών δεδομένων	Κωδικοποίηση 1 ^{ης} τάξης	Κωδικοποίηση 2 ^{ης} τάξης
«Βρίσκουμε πληροφορίες στο βιβλίο μας»	Δυνατότητα συλλογής γραπτών πληροφοριών από συνοδευτικά κείμενα	Δυνατότητες για μελέτη του αντικειμένου
«Έχουμε μια γενική εικόνα του αντικειμένου»	Δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου	
«Καλός χρόνος μελέτης», «οικείος χώρος», «έχεις το χώρο σου δεν στριμώχνεσαι»	Ευνοϊκές χωρικές και χρονικές συνθήκες: Ο χώρος ως συνθήκη μελέτης / Ο χρόνος ως συνθήκη μελέτης	
«Βλέπεις το αντικείμενο σε εικόνα και δεν διαβάζεις μόνο για αυτό»	Δυνατότητες βιωματικής προσέγγισης με χρήση των αισθήσεων	
«Συζήτηση με τους συμμαθητές»	Δυνατότητες συζήτησης, διαλόγου	Δυνατότητες για εκπαιδευτική αξιοποίηση
«Ο καθηγητής σε βοηθά, σου εξηγεί»	Δυνατότητα καθοδήγησης από ειδικούς	
«Είναι ενδιαφέρον να μελετάς την ιστορία μέσα από εικόνες»	Πρόκληση κινήτρου, ενδιαφέροντος, ευχαρίστησης	
«Μπορείς να φανταστείς κάποια πράγματα αν και δεν βλέπεις το αντικείμενο στο αρχικό του περιβάλλον»	Πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου	
«Δεν υπάρχουν μειονεκτήματα»	Δεν υπάρχουν μειονεκτήματα	Μη ύπαρξη μειονεκτημάτων
Δεν ανέφερε μειονεκτήματα	Δεν ανέφερε μειονεκτήματα	Μη αναφορά μειονεκτημάτων

Πίνακας 4.12. Η κωδικοποίηση 1^{ης} και 2^{ης} τάξης τμημάτων ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των μαθητών στην Ερώτηση 5α., σχετικά με τα μειονεκτήματα μελέτης υλικών καταλοίπων στον χώρο του σχολείου

Τμήματα ποιοτικών δεδομένων	Κωδικοποίηση 1 ^{ης} τάξης	Κωδικοποίηση 2 ^{ης} τάξης
«Δεν έχουμε πληροφορίες από διαφορετικά βιβλία αλλά μόνο από ένα»	Περιορισμένη δυνατότητα συλλογής γραπτών πληροφοριών από συνοδευτικά κείμενα	Περιορισμένες δυνατότητες για μελέτη του αντικειμένου
«Όχι σφαιρική αντίληψη αφού δεν παρατηρώ της φυσικές διαστάσεις»	Περιορισμένη δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου	
«Φασαρία και έλλειψη συγκέντρωσης», «δεν έχω αρκετό χρόνο», «είναι σαν 'μάθημα'», «άσχημα συναισθήματα για τους μαθητές το σχολείο»	Περιορισμένες χωρικές και χρονικές συνθήκες μελέτης: Ο χώρος ως συνθήκη μελέτης Ο χρόνος ως συνθήκη μελέτης	
«Βλέπεις αλλά δεν μπορείς ν' αγγίξεις και να φανταστείς»	Περιορισμός βιωματικής προσέγγισης και χρήσης των αισθήσεων	
«Δεν συζητάμε πάντα για τις εικόνες με τα αντικείμενα»	Περιορισμένες δυνατότητες συζήτησης, διαλόγου	Περιορισμένες δυνατότητες για εκπαιδευτική αξιοποίηση
«Δεν μας διδάσκουν πάντα για το πώς θα μελετήσουμε εικόνες με τα αντικείμενα»	Περιορισμένη δυνατότητα Καθοδήγησης από ειδικούς	
«Δεν είναι πάντα ενδιαφέρον»	Περιορισμένη πρόκληση κινήτρου, ενδιαφέροντος, ευχαρίστησης	
«Δεν είναι κοντά στον αρχικό χώρο του αντικειμένου και δεν μπορείς να φανταστείς και να καταλάβεις όσα θα μπορούσες»	Περιορισμένη πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου	
«Δεν υπάρχουν πλεονεκτήματα»	Δεν υπάρχουν πλεονεκτήματα	Μη ύπαρξη πλεονεκτημάτων
Δεν ανέφερε πλεονεκτήματα	Δεν ανέφερε πλεονεκτήματα	Μη αναφορά πλεονεκτημάτων

Πίνακας 4.13. Η κωδικοποίηση 1^{ης} και 2^{ης} τάξης τμημάτων ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των μαθητών στην Ερώτηση 5β., σχετικά με τα πλεονεκτήματα μελέτης υλικών καταλοίπων στον χώρο του μουσείου

Τμήματα ποιοτικών δεδομένων	Κωδικοποίηση 1 ^{ης} τάξης	Κωδικοποίηση 2 ^{ης} τάξης
«Πολλές πληροφορίες από τις λεζάντες»	Δυνατότητα συλλογής γραπτών πληροφοριών από συνοδευτικά κείμενα	Δυνατότητες για μελέτη του αντικειμένου
«Άμεση πηγή το αυθεντικό» «Τρισδιάστατο», «βλέπεις όλες τις φθορές και το πέρασμα του χρόνου πάνω στο αντικείμενο»	Δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου	
«Έχεις άνεση χρόνο να μελετήσεις», «κατάλληλα διαμορφωμένος χώρος για τα αντικείμενα που επιτρέπει τη σύγκρισή τους»	Ευνοϊκές χωρικές και χρονικές συνθήκες: Ο χώρος ως συνθήκη μελέτης / Ο χρόνος ως συνθήκη μελέτης	
«Βλέπεις τα αντικείμενα, τα νιώθεις»	Δυνατότητες βιωματικής προσέγγισης με χρήση των αισθήσεων	
«Εκφράζεις προσωπικές απορίες», «ακούς και άλλες γνώμες γύρω σου»	Δυνατότητες συζήτησης, διαλόγου	Δυνατότητες για εκπαιδευτική αξιοποίηση
«Υπάρχουν ειδικοί», «Σε βοηθούν ξεναγοί»	Δυνατότητα καθοδήγησης από ειδικούς	
«Συμμετέχεις περισσότερο γιατί είναι ενδιαφέρον»	Πρόκληση κινήτρου, ενδιαφέροντος, ευχαρίστησης	
«Αισθάνεσαι το κλίμα της εποχής», «ταιριάζει ο χώρος καλύτερα στα αντικείμενα αν και δεν είναι ο φυσικός του χώρος είναι όμως ο καλύτερα δυνατός»	Πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου	
«Δεν υπάρχουν μειονεκτήματα»	Δεν υπάρχουν μειονεκτήματα	Μη ύπαρξη μειονεκτημάτων
Δεν ανέφερε μειονεκτήματα	Δεν ανέφερε μειονεκτήματα	Μη αναφορά μειονεκτημάτων

Πίνακας 4.14. Η κωδικοποίηση 1^{ης} και 2^{ης} τάξης τμημάτων ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των μαθητών στην Ερώτηση 5β., σχετικά με τα μειονεκτήματα μελέτης υλικών καταλοίπων στον χώρο του μουσείου

Τμήματα ποιοτικών δεδομένων	Κωδικοποίηση 1 ^{ης} τάξης	Κωδικοποίηση 2 ^{ης} τάξης
«Δεν μπορείς να πάρεις πολλές πληροφορίες»	Περιορισμένη δυνατότητα συλλογής γραπτών πληροφοριών από συνοδευτικά κείμενα	Περιορισμένες δυνατότητες για μελέτη του αντικειμένου
«Βλέπεις όλες τις φθορές και αυτό δεν σε διευκολύνει στη μελέτη»	Περιορισμένη δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου	
«Προσπαθείς να μην κάνεις φασαρία», «κουραστικό», «στριμώχνεσαι», «είσαι όρθιος και δεν έχεις ελευθερία», «είναι ξένος χώρος για τους μαθητές»	Περιορισμένες χωρικές και χρονικές συνθήκες μελέτης: Ο χώρος ως συνθήκη μελέτης Ο χρόνος ως συνθήκη μελέτης	
«Δεν αγγίζεις τα αντικείμενα»	Περιορισμός βιωματικής προσέγγισης και χρήσης των αισθήσεων	
«Δεν αναπτύσσουμε το διάλογο που έχουμε στο σχολείο»	Περιορισμένες δυνατότητες συζήτησης, διαλόγου	Περιορισμένες δυνατότητες για εκπαιδευτική αξιοποίηση
«Δεν υπάρχει κάποιος να μου λύσει τις απορίες»	Περιορισμένη δυνατότητα καθοδήγησης από ειδικούς	
«Δεν μου αρέσει να πηγαίνω στο μουσείο γιατί είναι βαρετό»	Περιορισμένη πρόκληση κινήτρου, ενδιαφέροντος, ευχαρίστησης	
«Δεν καταλαβαίνεις το πνεύμα της εποχής γιατί το αντικείμενο δεν είναι στο αρχικό του πλαίσιο»	Περιορισμένη πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου	
«Δεν υπάρχουν πλεονεκτήματα»	Δεν υπάρχουν πλεονεκτήματα	Μη ύπαρξη πλεονεκτημάτων
Δεν ανέφερε πλεονεκτήματα	Δεν ανέφερε πλεονεκτήματα	Μη αναφορά πλεονεκτημάτων

Η κωδικοποίηση 1^{ης} και 2^{ης} τάξης των ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις Ερωτήσεις 4α., 4β. και 4γ., και τις Ερωτήσεις 5α. και 5β. του Ερωτηματολογίου, ως προς την αξιολόγηση από τους μαθητές των τριών μορφών παρουσίασης των υλικών καταλοίπων και των δύο χώρων, αντίστοιχα, οδήγησε αρχικά στη διαμόρφωση δύο Συστημάτων Κατηγοριών Ανάλυσης, ένα σύστημα για την ανάλυση των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων του παρελθόντος και ένα σύστημα κατηγοριών για την ανάλυση των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τους δύο διαφορετικούς χώρους. Καθώς τα δύο αυτά Συστήματα συγκροτήθηκαν από κοινές κατηγορίες, οδήγησαν τελικά στη συγκρότηση ενός ενιαίου Συστήματος Κατηγοριών Ανάλυσης των αντιλήψεων των μαθητών και ως προς τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων όπως και ως προς τους δύο διαφορετικούς χώρους.

Αρχικά, θα παρουσιάσουμε το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών μαρτυριών (έντυπη απεικόνιση, ψηφιακή απεικόνιση και ως φυσικό αντικείμενο) και στη συνέχεια το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τους δύο χώρους (σχολείο και μουσείο). Τέλος, θα παρουσιασθεί το ενιαίο Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τους δύο χώρους και ως προς τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων.

Πίνακας 4.15. Το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της μελέτης υλικών καταλοίπων σε σχέση με τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασής τους

Μορφή παρουσίασης υλικής μαρτυρίας	Κατηγορίες πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων	
	Πλεονεκτήματα	Μειονεκτήματα
Ως φυσικό υλικό αντικείμενο/	Δυνατότητα συλλογής γραπτών πληροφοριών από συνοδευτικά κείμενα	Περιορισμένη δυνατότητα συλλογής γραπτών πληροφοριών από συνοδευτικά κείμενα
Ως έντυπη απεικόνισή του/	Δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου	Περιορισμένη δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου
Ως ψηφιακή απεικόνισή του	Ευνοϊκές χωρικές και χρονικές συνθήκες μελέτης: Ο χώρος ως συνθήκη μελέτης Ο χρόνος ως συνθήκη μελέτης	Περιορισμένες χωρικές και χρονικές συνθήκες μελέτης: Ο χώρος ως συνθήκη μελέτης Ο χρόνος ως συνθήκη μελέτης
	Δυνατότητες βιωματικής προσέγγισης με χρήση των αισθήσεων	Περιορισμός βιωματικής προσέγγισης και χρήσης των αισθήσεων
	Δυνατότητες συζήτησης, διαλόγου	Περιορισμένες δυνατότητες συζήτησης, διαλόγου
	Δυνατότητες καθοδήγησης από ειδικούς	Περιορισμένη δυνατότητα καθοδήγησης από ειδικούς
	Πρόκληση κινήτρου, ενδιαφέροντος, ευχαρίστησης	Περιορισμένη πρόκληση κινήτρου, ενδιαφέροντος, ευχαρίστησης
	Πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου	Περιορισμένη πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου
	Δεν υπάρχουν μειονεκτήματα	Δεν υπάρχουν πλεονεκτήματα
	Δεν ανέφερε μειονεκτήματα	Δεν ανέφερε πλεονεκτήματα

Αντίστοιχα, διαμορφώθηκε το ακόλουθο Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της μελέτης υλικών μαρτυριών σε σχέση με τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους, το σχολείο και το μουσείο, όπως παρουσιάζεται στον ακόλουθο πίνακα, τον Πίνακα 4.16.:

Πίνακας 4.16. Το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της μελέτης υλικών καταλοίπων σε σχέση με τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους

Χώροι μελέτης υλικών καταλοίπων	Κατηγορίες πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων	
	Πλεονεκτήματα	Μειονεκτήματα
Σχολείο / Μουσείο	Δυνατότητα συλλογής γραπτών πληροφοριών από συνοδευτικά κείμενα	Περιορισμένη δυνατότητα συλλογής γραπτών πληροφοριών από συνοδευτικά κείμενα
	Δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου	Περιορισμένη δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου
	Ευνοϊκές χωρικές και χρονικές συνθήκες μελέτης: Ο χώρος ως συνθήκη μελέτης Ο χρόνος ως συνθήκη μελέτης	Περιορισμένες χωρικές και χρονικές συνθήκες μελέτης: Ο χώρος ως συνθήκη μελέτης Ο χρόνος ως συνθήκη μελέτης
	Δυνατότητες βιωματικής προσέγγισης με χρήση των αισθήσεων	Περιορισμός βιωματικής προσέγγισης και χρήσης των αισθήσεων
	Δυνατότητες συζήτησης, διαλόγου	Περιορισμένες δυνατότητες συζήτησης, διαλόγου
	Δυνατότητες καθοδήγησης από ειδικούς	Περιορισμένη δυνατότητα καθοδήγησης από ειδικούς
	Πρόκληση κινήτρου, ενδιαφέροντος, ευχαρίστησης	Περιορισμένη πρόκληση κινήτρου, ενδιαφέροντος, ευχαρίστησης
	Πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου	Περιορισμένη πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου
	Δεν υπάρχουν μειονεκτήματα	Δεν υπάρχουν πλεονεκτήματα
	Δεν ανέφερε μειονεκτήματα	Δεν ανέφερε πλεονεκτήματα
	Δεν ανέφερε μειονεκτήματα	Δεν ανέφερε πλεονεκτήματα

Με βάση τα δύο αυτά Συστήματα Κατηγοριών Ανάλυσης, συγκροτήθηκε ένα Κοινό Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα μελέτης υλικών καταλοίπων, ως προς τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων και ως προς τους δύο διαφορετικούς χώρους, το οποίο και παρουσιάζεται στον ακόλουθο Πίνακα 4.17.

Με το Σύστημα αυτό αναλύθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών στις Ερωτήσεις 4α, 4β, 4γ, 5α, 5β, καθώς και στις Ερωτήσεις 6α., και 6β., του Ερωτηματολογίου λαμβάνοντας ως μονάδα ανάλυσης την κάθε θεματική μονάδα που περιελάμβανε η κάθε απάντηση.

Πίνακας 4.17. Το Κοινό Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της μελέτης υλικών καταλοίπων α) ως προς τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων και β) ως προς τους δύο διαφορετικούς χώρους

Χώροι και μορφές παρουσίασης υλικών καταλοίπων	Δυνατότητες / Πλεονεκτήματα		Περιορισμοί / Μειονεκτήματα	
	Κατηγορίες πλεονεκτημάτων	Τύποι πλεονεκτημάτων	Κατηγορίες μειονεκτημάτων	Τύποι μειονεκτημάτων
<u>Σχολείο:</u> * έντυπη απεικόνιση * ψηφιακή απεικόνιση <u>Μουσείο:</u> * ως φυσικό αντικείμενο	Δυνατότητα συλλογής γραπτών πληροφοριών από συνοδευτικά κείμενα	Δυνατότητες μελέτης του αντικειμένου	Περιορισμένη δυνατότητα συλλογής γραπτών πληροφοριών από συνοδευτικά κείμενα	Περιορισμένες δυνατότητες μελέτης του αντικειμένου
	Δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου		Περιορισμένη δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου	
	Ευνοϊκές χωρικές και χρονικές συνθήκες μελέτης: Ο χώρος ως συνθήκη μελέτης Ο χρόνος ως συνθήκη μελέτης		Περιορισμένες χωρικές και χρονικές συνθήκες μελέτης: Ο χώρος ως συνθήκη μελέτης Ο χρόνος ως συνθήκη μελέτης	
	Δυνατότητες βιωματικής προσέγγισης με χρήση των αισθήσεων		Περιορισμός βιωματικής προσέγγισης και χρήσης των αισθήσεων	
	Δυνατότητες συζήτησης, διαλόγου	Δυνατότητες εκπαιδευτικής αξιοποίησης	Περιορισμένες δυνατότητες συζήτησης, διαλόγου	Περιορισμένες δυνατότητες εκπαιδευτικής αξιοποίησης
	Δυνατότητες καθοδήγησης από ειδικούς		Περιορισμένη δυνατότητα Καθοδήγησης από ειδικούς	
	Πρόκληση κινήτρου, ενδιαφέροντος, ευχαρίστησης		Περιορισμένη πρόκληση κινήτρου, ενδιαφέροντος, ευχαρίστησης	
	Πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου		Περιορισμένη πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου	
	Δεν υπάρχουν μειονεκτήματα	Μη ύπαρξη μειονεκτημάτων	Δεν υπάρχουν πλεονεκτήματα	Μη ύπαρξη πλεονεκτημάτων
	Δεν ανέφερε μειονεκτήματα	Μη αναφορά μειονεκτημάτων	Δεν ανέφερε πλεονεκτήματα	Μη αναφορά πλεονεκτημάτων

Η ανάλυση των δεδομένων με το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων και τους δύο χώρους παρουσιάζεται στην Ενότητα 4.6.3., παρακάτω.

4.3.4. Η ανάλυση των δεδομένων ως προς την αρχική πρόσληψη των υλικών καταλοίπων

Βασικός σκοπός της ανάλυσης των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των μαθητών στην Ερώτηση 1α. «*Ποιες λέξεις σου έρχονται στον νου καθώς βλέπεις αυτό το αντικείμενο;*» ήταν να διερευνηθεί πώς προσλαμβάνουν οι μαθητές τα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος κατά την πρώτη αρχική επαφή με αυτά και εάν η αρχική αυτή πρόσληψη συνδέεται με ιστορική σκέψη. Ως μονάδα ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε η λέξη, εφόσον τα δεδομένα προέκυψαν με αυτή τη μορφή, ως απόρροια της διατύπωσης της ερώτησης.

Ειδικότερα, το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης που διαμορφώθηκε για τη μελέτη της αρχικής πρόσληψης των υλικών καταλοίπων από τους μαθητές, διαμορφώθηκε με βάση την κωδικοποίηση 1^{ης} και 2^{ης} τάξης τμημάτων ποιοτικών δεδομένων, λέξεων και φράσεων, που συλλέχθηκαν από αντίστοιχες απαντήσεις μαθητών στην Ερώτηση 1α. του Ερωτηματολογίου, όπως παρουσιάζεται ενδεικτικά στον ακόλουθο πίνακα, τον Πίνακα 4.18.

Πίνακας 4.18. Η κωδικοποίηση 1^{ης} και 2^{ης} τάξης των λέξεων/φράσεων που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των μαθητών στην Ερώτηση 1α.

Λέξεις/φράσεις	Κωδικοποίηση 1 ^{ης} τάξης	Κωδικοποίηση 2 ^{ης} τάξης
«Άγαλμα», «στήλη», «κόσμημα»	Το αντικείμενο ως είδος	Πρόσληψη του υλικού καταλοίπου ως ενός αντικειμένου του παρόντος ή ενός ασαφούς, απροσδιόριστου, μη ιστορικού παρελθόντος
«Ορθος άνδρας», «γυναίκα», «δόρυ»	Η αναπαράσταση που φέρει το αντικείμενο	
«Πηλός», «χρυσός», «μάρμαρο»	Η υλικότητα του αντικειμένου	
«Ολόκληρο», «αποσπασματικό, φθαρμένο»	Η σωματικότητα του αντικειμένου	
«Ιδιαίτερο», «απλό», «όμορφο»	Αισθητική κρίση για το αντικείμενο	
«Θάλασσα», «κοχύλια», «φύση»	Συνειρμικές διασυνδέσεις (χωρίς αναφορά σε συγκεκριμένο χρόνο)	Πρόσληψη του υλικού καταλοίπου ως ενός αντικειμένου συνδεδεμένου με το ιστορικό του πλαίσιο
«Αρχαίο», «κλασική εποχή», «εποχή μυκηναϊκού πολιτισμού»	Ο ιστορικός χρόνος του αντικειμένου	
«Αρχαία Αθήνα», «Αρχαία Αγορά», «Μυκήνες»	Ο ιστορικός χώρος του αντικειμένου	
«Ψηφοδέλτιο», «αρχαίο διακοσμητικό», «επιτάφιο σήμα»	Η ιστορική χρήση του αντικειμένου	
«Εξοστρακισμός», «δημοκρατία», «τόπος μνήμης»	Η σημασία του αντικειμένου	
«Κίμων», «Αριστίωνας», «Θεμιστοκλής»	Σύνδεση του αντικειμένου με ιστορικά πρόσωπα	
«αδικία», «οργή», «πόνος»	Ηθική κρίση του μαθητή σε σχέση με την ιστορική σημασία του αντικειμένου	
Δεν απάντησε	Δεν απάντησε	Μη απάντηση
Δεν ανέφερε	Δεν ανέφερε	Μη αναφορά λέξεων

Με βάση τις αρχικές αναγνώσεις και κωδικοποιήσεις 1^{ης} και 2^{ης} τάξης των δεδομένων που προέκυψαν από την Ερώτηση 1α., «*Ποιες λέξεις σου έρχονται στον νου καθώς βλέπεις αυτό το αντικείμενο;*» δεν κατέστη δυνατό να αναλυθούν τα δεδομένα σε σχέση με την έκφραση ιστορικής σκέψης. Ειδικότερα, λόγω της μορφής των δεδομένων που απέδωσε η συγκεκριμένη Ερώτηση με χρήση λέξεων και όχι συλλογισμών, δεν ήταν δυνατή η ανάλυση της ιστορικής σκέψης, καθώς αυτή βασίζεται στην ανάλυση συλλογισμών. Έτσι, αποφασίστηκε να μην συμπεριληφθεί η ανάλυση των δεδομένων της Ερώτησης αυτής στη σχετική συζήτηση για την ιστορική σκέψη. Η κωδικοποίηση 1^{ης} και 2^{ης} τάξης των λέξεων/φράσεων προβλέπεται να χρησιμοποιηθεί σε μελλοντική έρευνα ως προς το πώς προσλαμβάνουν οι μαθητές τα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος κατά την πρώτη αρχική επαφή με αυτά.

4.3.5. Η ανάλυση των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τις απαιτούμενες πηγές

Βασικός σκοπός της ανάλυσης των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των μαθητών στην Ερώτηση 3β., «*Τι είδους πηγές θα χρειαζόσουν για να απαντήσεις στα ερωτήματά σου;*», ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τις απαραίτητες πηγές για την απάντηση (ιστορικών) ερωτημάτων σχετικά με τη μελέτη υλικών καταλοίπων του παρελθόντος, αλλά και το, εάν αυτοί αντιλαμβάνονται ότι η απάντηση ερωτημάτων απαιτεί τη χρήση και αντιπαράβολή πολλών πηγών πρωτογενών και δευτερογενών. Ως μονάδα ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε η θεματική σημασιολογική μονάδα εφόσον, σύμφωνα με τη διατύπωση της Ερώτησης, οι μαθητές αναφέρθηκαν ονομαστικά σε διαφορετικές πηγές πληροφόρησης. Για να μελετηθούν τα δεδομένα από τη συγκεκριμένη Ερώτηση δημιουργήθηκε ένα σύστημα κατηγοριών ανάλυσης που προέκυψε από κωδικοποίηση 1^{ης} και 2^{ης} τάξης τμημάτων ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις αντίστοιχες απαντήσεις των μαθητών. Ειδικότερα, από την θεματική ανάλυση των απαντήσεων ανέκυψαν κατηγορίες πηγών, οι οποίες σε ένα δεύτερο επίπεδο κατηγοριοποιήθηκαν ως προς τον πρωτογενή και δευτερογενή τους χαρακτήρα.

Αναλυτικότερα, το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης που διαμορφώθηκε για τη μελέτη των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τις απαιτούμενες πηγές διαμορφώθηκε με βάση την κωδικοποίηση 1^{ης} και 2^{ης} τάξης τμημάτων ποιοτικών δεδομένων, λέξεων και φράσεων, που συλλέχθηκαν από αντίστοιχες απαντήσεις μαθητών στην Ερώτηση 3β. του Ερωτηματολογίου, όπως παρουσιάζεται ενδεικτικά στον ακόλουθο πίνακα, τον Πίνακα 4.19.

Πίνακας 4.19. Η κωδικοποίηση 1^{ης} και 2^{ης} τάξης τμημάτων ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των μαθητών στην Ερώτηση 3β., ως προς τις απαιτούμενες πηγές για τη λύση των ερωτημάτων τους

Τμήματα ποιοτικών δεδομένων	Κωδικοποίηση 1 ^{ης} τάξης	Κωδικοποίηση 2 ^{ης} τάξης
«Γραπτές πηγές από εκείνη την εποχή»	Πρωτογενείς γραπτές πηγές	Πρωτογενείς πηγές
«Άλλα αντικείμενα παρόμοια για να συγκρίνω», «μουσεία με διαφορετικά αντικείμενα της εποχής του αντικειμένου»	Άλλα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος, Μουσεία	
«Πληροφορίες από το ίντερνετ»	Ίντερνετ	Δευτερογενείς πηγές
«Εγκυκλοπαίδειες»	Εγκυκλοπαίδειες	
«Και άλλα βιβλία σε βιβλιοθήκες όχι μόνο τα σχολικά»	Βιβλία	
«Ο καθηγητής μας ή ο ξεναγός που θα μας εξηγήσει συγκεκριμένα πράγματα» «ειδικοί που γνωρίζουν σχετικά με το θέμα», «προφορικές μαρτυρίες από γονείς»	Καθηγητές, ξεναγοί, ειδικοί, οικογένεια	
«Περιοδικά», «εφημερίδες», «τηλεοπτικές εκπομπές»	Οπτικοακουστικές πηγές	Μη απάντηση
Δεν απάντησε	Δεν απάντησε	
Δεν ανέφερε	Δεν ανέφερε	Μη αναφορά

Οι αρχικές αναγνώσεις και κωδικοποιήσεις οδήγησαν στην απόφαση να μην αναλυθούν τα δεδομένα αυτής της Ερώτησης. Συγκεκριμένα, δεν κατέστη δυνατό να συνδυαστεί η ανάλυση των απαντήσεων με το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης της ιστορικής σκέψης. Προφανώς, η Ερώτηση ήταν μη ενδεδειγμένη για να παραγάγει δεδομένα τα οποία θα μπορούσαν να συνδεθούν με την έκφραση ιστορικής σκέψης των μαθητών, γι' αυτό και δεν αναλύθηκαν τα δεδομένα. Επιπλέον, η κωδικοποίηση 1^{ης} και 2^{ης} τάξης των πηγών που επέλεξαν οι μαθητές για να λύσουν τις απορίες τους δεν παρουσίασε ενδιαφέρουσες διαφοροποιήσεις, καθώς οι περισσότερες απαντήσεις αναφέρονταν σε όλες τις γνωστές στους μαθητές γραπτές, οπτικές, υλικές πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές και στο διαδίκτυο.

4.4. Το Σύστημα Κατηγοριών ανάλυσης των δεδομένων της Συνέντευξης

Εφόσον η ανάλυση των δεδομένων του Ερωτηματολογίου έγινε με επαγωγικό τρόπο και με βάση τα Συστήματα Κατηγοριών Ανάλυσης που παρουσιάστηκαν στην Ενότητα 4.3., αυτή η διαδικασία ανάλυσης οδήγησε σε ερμηνευτικά αποτελέσματα ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης από τους μαθητές σε σχέση με τη μελέτη υλικών καταλοίπων με βάση τρεις μορφές παρουσιάσής τους και σε δύο εκπαιδευτικούς χώρους, το σχολείο και το μουσείο. Στη συνέχεια τα αποτελέσματα ελέγχθηκαν σε σχέση με την ανάλυση των προφορικών δεδομένων του Δείγματος της Συνέντευξης, στην οποία συμμετείχε μέρος του Συνολικού Δείγματος, συγκεκριμένα 78 μαθητές.

Τα Συστήματα Κατηγοριών Ανάλυσης τόσο για την έκφραση της ιστορικής σκέψης των μαθητών όσο και για τις αντιλήψεις τους ως προς τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα μελέτης υλικών καταλοίπων, ως προς τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων και ως προς τους δύο διαφορετικούς χώρους, που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση των δεδομένων του Ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκαν και για την ανάλυση των δεδομένων της Συνέντευξης.

Στη συνέχεια, η μελέτη επικεντρώθηκε στη διαπίστωση των ομοιοτήτων και των διαφορών που εμφανίσθηκαν μεταξύ των αποτελεσμάτων της ανάλυσης των γραπτών δεδομένων του Ερωτηματολογίου και των αποτελεσμάτων της ανάλυσης των προφορικών δεδομένων της Συνέντευξης.

Ειδικότερα, επιχειρήθηκε να προσδιοριστούν:

A. Αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων της Συνέντευξης που επιβεβαιώνουν τα ευρήματα της ανάλυσης των γραπτών δεδομένων του Ερωτηματολογίου.

B. Αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων της Συνέντευξης που εμπλουτίζουν και οδηγούν σε καλύτερη κατανόηση των αναλυτικών αποτελεσμάτων των δεδομένων του Ερωτηματολογίου.

Γ. Αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων της Συνέντευξης που αναθεωρούν τα ευρήματα της ανάλυσης των γραπτών δεδομένων του Ερωτηματολογίου.

Δ. Ιδιαίτερα ειδικά στοιχεία που προέκυψαν μόνο από την ανάλυση των δεδομένων της Συνέντευξης (σε αυτή την περίπτωση έγινε περιγραφή των νέων στοιχείων και του τρόπου έκφασής τους).

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρουμε ότι οι Ερωτήσεις της Συνέντευξης εξαιτίας της μορφής της, ως ημιδομημένης, δεν ακολουθούσαν πιστά τις Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου, αλλά και άλλες ποικίλες διευκρινιστικές ερωτήσεις, σε σχέση με κάθε συμμετέχοντα, τις απαντήσεις που έδινε και τους συλλογισμούς που εξέφραζε. Για παράδειγμα, στην Ερώτηση 3α., «*Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο*», η διαδικασία της Συνέντευξης διερεύνησε σε βάθος και με εξατομικευμένο τρόπο τη σκέψη των δύο ακόλουθων μαθητών, ενός μαθητή Γυμνασίου και μιας μαθήτριας Λυκείου:

• **Απόσπασμα συνέντευξης ΜΑΘΗΤΗ ΓΓ 138**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην ερώτηση με τις απορίες αναρωτιέσαι πόσοι χρειάζονται για να γίνει το άγαλμα και πώς κατασκευάστηκε. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Γιατί θα μου άρεσε να μάθω για αυτά τα πράγματα που συνήθως δεν μου λένε.

• **Απόσπασμα συνέντευξης ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΑΒ 337**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην ερώτηση με τις απορίες παρατηρώ ότι σε απασχολούν ερωτήματα που αφορούν τις συνθήκες πολέμου που συμμετείχε ο πολεμιστής. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ναι, γιατί φαινότανε πολύ αποφασισμένος, νομίζω ότι το ένιωθε ότι ήθελε να προστατεύσει τους αδύναμους, έδειχνε και ότι φοβόταν.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Πώς το κατάλαβες;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Από το χέρι του που ήταν σφιγμένο.

Με τις διευκρινιστικές ερωτήσεις της Συνέντευξης δόθηκε η δυνατότητα να διαπιστωθεί εάν οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές στη Συνέντευξη α) συμφωνούν και έτσι επιβεβαιώνουν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις αντίστοιχες απαντήσεις των ίδιων μαθητών στις Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου, β) εμπλουτίζουν και οδηγούν σε καλύτερη κατανόηση των αναλυτικών αποτελεσμάτων των δεδομένων του Ερωτηματολογίου, γ) εάν τα αντικρούουν και έτσι θέτουν υπό αμφισβήτηση τα δεδομένα του Ερωτηματολογίου, ή δ) εάν παρέχουν ιδιαίτερα ειδικά στοιχεία που δεν εμφανίστηκαν στις απαντήσεις των ίδιων μαθητών στις αντίστοιχες Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου και έτσι μας βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση της σκέψης τους.

Στο σημείο αυτό παρουσιάζονται χαρακτηριστικά δείγματα αυτής της παράλληλης διαδικασίας αντιπαράβολής δεδομένων του Ερωτηματολογίου με αντίστοιχα δεδομένα της Συνέντευξης.

Χαρακτηριστικό δείγμα δεδομένων που προέκυψαν από την Συνέντευξη που συμφωνούν και επιβεβαιώνουν τα αντίστοιχα δεδομένα του Ερωτηματολογίου:

<ul style="list-style-type: none"> • Γραπτή Απάντηση ΜΑΘΗΤΗ ΓΒ 78 <p>Ερώτηση 2^α: Ποια νομίζεις ότι είναι η χρήση του η σημασία του; Απάντηση: Χρησιμοποιόταν για ψηφοφορία δηλαδή εκείνη την εποχή που το χρησιμοποιούσαν υπήρχε δημοκρατία και με αυτό τον τρόπο κάποιος αρχηγός που τον φοβόντουσαν οι πολίτες εξοριζόταν και δεν είχαν το φόβο για άλλα πολιτεύματα.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Απόσπασμα Συνέντευξης ΜΑΘΗΤΗ ΓΒ 78 <p>ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ποια νομίζεις ότι είναι η χρήση του η σημασία του; ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Βασικά για να μην υπάρχει κάποιο άλλο πολίτευμα και φοβόντουσαν οι αρχαίοι Έλληνες μήπως αλλάξει το πολίτευμα.</p>

Χαρακτηριστικό δείγμα δεδομένων που προέκυψαν από την Συνέντευξη που θέτουν υπό αμφισβήτηση τα δεδομένα του Ερωτηματολογίου:

<ul style="list-style-type: none"> • Γραπτή Απάντηση ΜΑΘΗΤΗ ΛΒ 360 <p>Ερώτηση 2^α. Ποια νομίζεις ότι είναι η χρήση του η σημασία του; Απάντηση: Χρησιμοποιόταν στις μάχες και τους πολέμους ενώ η σημασία του ήταν τεράστια αφού με αυτό οι άνδρες πολεμούσαν για το υψηλότερο ιδανικό τους την πατρίδα.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Απόσπασμα Συνέντευξης ΜΑΘΗΤΗ ΛΒ 360 <p>ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην ερώτηση με τη χρήση και τη σημασία του αντικειμένου λες ότι το χρησιμοποιούσαν στον πόλεμο και από εκεί βγαίνει και η σημασία του. Τι εννοείς; ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Τώρα όμως που το σκέφτομαι επειδή είχε χρυσό μπορεί να ήταν κάποιου πλούσιου ή κάποιου που είχε ιεραρχική διαφοροποίηση.</p>

Χαρακτηριστικό δείγμα δεδομένων που προέκυψαν από την Συνέντευξη και τα οποία παρέχουν ιδιαίτερα ειδικά στοιχεία που δεν εμφανίσθηκαν στα αντίστοιχα δεδομένα του Ερωτηματολογίου

- **Γραπτή Απάντηση ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΓΑ 47**

Ερώτηση 5β. : Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο στο χώρο του μουσείου;
Απάντηση: Το πλεονεκτήματα είναι ότι βλέπεις το αντικείμενο και βλέπεις και άλλα. Τα μειονεκτήματα είναι ότι μερικές φορές είναι κουραστικό και ψάχνεις πολύ μέχρι να το βρεις.

- **Απόσπασμα Συνέντευξης ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΓΑ 47**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Γιατί ο χώρος του μουσείου σου φαίνεται κουραστικός;
ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Λίγο επαναλαμβάνονται τα ίδια πράγματα και θα ήθελα απλά να μπορούσα να λέω τις απορίες μου και να μου απαντούν και να μου λένε πράγματα που ήδη είχα συλλέξει από πληροφορίες στο σχολείο.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων της Συνέντευξης συζητιούνται μαζί με τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων του Ερωτηματολογίου στο Κεφάλαιο 5.

4.5. Το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των δεδομένων της Παρατήρησης

Τα δεδομένα που προέκυψαν από την καταγραφή των παρατηρήσεων της ερευνήτριας ως προς την συμπεριφορά των μαθητών κατά την συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου στις 3 Ασκήσεις (μελέτη αντικειμένου ως φυσικό αντικείμενο στο μουσείο, ως έντυπη απεικόνιση και ως ψηφιακή απεικόνιση στο σχολείο), και κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης, αναλύθηκαν με το ακόλουθο σύστημα τριών κατηγοριών:

α) θετική προσέγγιση, β) αρνητική προσέγγιση και γ) ειδική συμπεριφορά.

Στην τρίτη κατηγορία περιλαμβάνονται παρατηρήσεις που αφορούν ειδικά στοιχεία της συμπεριφοράς των μαθητών σε σχέση με ιδιαίτερα προσωπικά τους χαρακτηριστικά ή σε σχέση με ειδικές καταστάσεις που εμφανίσθηκαν κατά την διαδικασία των τριών Ασκήσεων και την αντίστοιχη διαδικασία συμπλήρωσης του Ερωτηματολογίου καθώς και κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης.

Χαρακτηριστικό δείγμα δεδομένων που προέκυψε από την Παρατήρηση και υποδεικνύει θετική προσέγγιση

Μια μαθήτρια Λυκείου σχολίασε το γεγονός ότι μελετούσαν καθισμένοι μπροστά στο αντικείμενο παλεύοντας με τις δικές τους υποθέσεις και απορίες και αυτό ήταν καλύτερο από το να κάνουν μια περιήγηση με μια ξενάγηση τυπική. (ΛΒ, Ομάδα 2, Απρίλης 2010, Συμπλήρωση Ερωτηματολογίου στο μουσείο)

Χαρακτηριστικό δείγμα δεδομένων που προέκυψε από την Παρατήρηση και υποδεικνύει αρνητική προσέγγιση

Κάποιος από τους μαθητές είπε ότι το ερωτηματολόγιο είναι πιο δύσκολο από ένα διαγώνισμα, και όταν ρωτήθηκε γιατί, αυτός απάντησε ότι είναι χειρότερο όταν πρέπει να σκεφτόμαστε τελικά. (ΛΑ Ομάδα 1, Οκτώβρης 2009, Συμπλήρωση Ερωτηματολογίου στο σχολείο)

Χαρακτηριστικό δείγμα δεδομένων που προέκυψε από την Παρατήρηση και υποδεικνύει ειδική συμπεριφορά

Ο μαθητής ΓΒ 63 παρουσίασε ειδική συμπεριφορά λόγω αυτισμού. Συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο με βάση την ψηφιακή απεικόνιση του αντικειμένου με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού που το συνοδεύει καθημερινά στο σχολείο, στο πλαίσιο της παράλληλης υποστήριξης. (ΓΒ Ομάδα 1, Ιανουάριος 2010)

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων της Παρατήρησης συζητιούνται σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα σε ειδική ενότητα στο Κεφάλαιο 5.

4.6. Η ανάλυση των δεδομένων του Ερωτηματολογίου

Στο σημείο αυτό παρουσιάζεται η ανάλυση των δεδομένων του Ερωτηματολογίου με βάση τα Συστήματα Κατηγοριών Ανάλυσης που αναφέρθηκαν στην ενότητα 4.3.. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται η ανάλυση των δεδομένων σε σχέση με όλες τις Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου και με όλες τις κατηγορίες των αντίστοιχων Συστημάτων Κατηγοριών Ανάλυσης.

4.6.1. Η ανάλυση της ιστορικής σκέψης

Καθώς βασικό αντικείμενο της έρευνας ήταν η μελέτη της ιστορικής σκέψης των μαθητών, τα δεδομένα που προέκυψαν από τις απαντήσεις στις περισσότερες Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου αναλύθηκαν με βάση το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης της ιστορικής σκέψης, ως προς τον τύπο της σκέψης (Α': Μη ιστορική σκέψη, Β': Ιστορική σκέψη), και ως προς την κατηγορία (1. Απλή περιγραφική σκέψη, 2. Λογική σκέψη, 3. Περιγραφική ιστορική σκέψη, 4. Ερμηνευτική ιστορική σκέψη).

Ειδικότερα, η ιστορική σκέψη των μαθητών αναλύθηκε κυρίως με βάση τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των μαθητών στις ακόλουθες Ερωτήσεις του Α' Μέρους του γραπτού Ερωτηματολογίου.

Ερώτηση 1β. «*Πώς θα περιέγραφες το αντικείμενο σ' ένα φίλο σου;*»

Ερώτηση 2α. «*Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;*»

Ερώτηση 2β. «*Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;*»

Ως μονάδα ανάλυσης των απαντήσεων των μαθητών σε αυτές τις Ερωτήσεις ορίστηκε ο κάθε ολοκληρωμένος συλλογισμός. Επειδή κάθε απάντηση μπορούσε να περιλαμβάνει πλέον του ενός συλλογισμού που συνδέονται με έναν από τους 2 Τύπους Σκέψης και με μία από τις 4 Κατηγορίες Σκέψης, η ανάλυση της ιστορικής σκέψης που εκφράσθηκε σε κάθε απάντηση βασίσθηκε στον συλλογισμό που ανήκε στον υψηλότερο τύπο σκέψης και στην υψηλότερη Κατηγορία Σκέψης, σύμφωνα με το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης της ιστορικής σκέψης (βλ. Ενότητα 4.3.1,

παραπάνω). Έτσι, σύμφωνα με το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης της ιστορικής σκέψης, κάθε απάντηση αναλύεται με βάση τον συλλογισμό που ανήκε στον ανώτερο τύπο ιστορικής σκέψης και στην ανώτερη κατηγορία ιστορικής σκέψης.

Με όσα προαναφέρθηκαν, στο σημείο αυτό θα δούμε χαρακτηριστικά δείγματα ανάλυσης των δεδομένων που προέκυψαν ως απαντήσεις στις παραπάνω Ερωτήσεις σε σχέση με όλους τους τύπους και όλες τις κατηγορίες ιστορικής σκέψης.

Ερώτηση 1β. *«Πώς θα περιέγραφες το αντικείμενο σ' ένα φίλο σου;»*

Δείγματα ανάλυσης δεδομένων που ανήκουν στον Α' Τύπο Σκέψης, «Μη ιστορική σκέψη» και στις αντίστοιχες Κατηγορίες Σκέψης: 1. «Απλή περιγραφική σκέψη», και 2. «Λογική σκέψη».

Απάντηση ΜΑΘΗΤΗ ΓΤ 111

«Είναι ένα μεγάλο αντικείμενο με κάποια σημεία σπασμένα.[1] Παρουσιάζει έναν άντρα με δεμένα μακριά μαλλιά[2].»

Στην απάντηση αυτή αναγνωρίστηκαν δύο συλλογισμοί [1-2] με τους οποίους το αντικείμενο (Κούρος) περιγράφεται με βάση την εξωτερική μορφή του και την οπτική θέαση του, ως ένα αντικείμενο του παρόντος ή ενός απροσδιόριστου μη ιστορικού παρελθόντος, χωρίς χρήση ιστορικής γνώσης ή έκφραση ερμηνευτικού επιχειρήματος. Για τον λόγο αυτό οι δύο ισότιμοι συλλογισμοί και συνολικά η απάντηση κατατάχθηκαν στον Α' Τύπο Σκέψης, «Μη ιστορική σκέψη» και στην 1^η Κατηγορία σκέψης, «Απλή περιγραφική σκέψη», - περιγραφή του αντικειμένου ως ενός αντικειμένου του παρόντος ή ενός απροσδιόριστου μη ιστορικού παρελθόντος.

Απάντηση ΜΑΘΗΤΗ ΓΒ2 145

«Είναι ένα μυτερό αντικείμενο που είναι φτιαγμένο από χαλκό, και για αυτό πρέπει να το χρησιμοποιούσαν για να κυνηγάνε και να πολεμάνε». [1]

Στην απάντηση αυτή ενός μαθητή Γυμνασίου διακρίνεται ένας συλλογισμός [1] σχετικά με το αντικείμενο (Εγχειρίδιο). Αρχικά το αντικείμενο απλώς περιγράφεται με βάση την εξωτερική μορφή του, ως ένα αντικείμενο του παρόντος, ωστόσο στη συνέχεια ο συλλογισμός βασίζεται σε μία λογική υπόθεση για τη χρήση του αντικειμένου στα περιγραφικά στοιχεία του αντικειμένου, το οποίο γίνεται αντιληπτό ως ένα αντικείμενο ενός ασαφούς απροσδιόριστου, μη ιστορικού παρελθόντος. Σύμφωνα με το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης της ιστορικής σκέψης, ο συλλογισμός αυτός [1] ανήκει στη 2^η Κατηγορία Σκέψης, «Λογική σκέψη». Με βάση αυτόν τον συλλογισμό, η ανάλυση της ιστορικής σκέψης που εκφράσθηκε σε αυτήν την απάντηση κατατάσσεται στον Α' Τύπο Σκέψης, «Μη ιστορική σκέψη» και στην 2^η Κατηγορία Σκέψης, «Λογική σκέψη»— Χρήση λογικού, μη ιστορικού συλλογισμού και σύνδεση του αντικειμένου με ένα απροσδιόριστο, μη ιστορικό παρελθόν.

Δείγματα ανάλυσης δεδομένων που ανήκουν στον Β΄ Τύπο Σκέψης, «Ιστορική σκέψη» και στις αντίστοιχες Κατηγορίες Σκέψης: 3. «Περιγραφική ιστορική σκέψη», και 4. «Ερμηνευτική ιστορική σκέψη».

Απάντηση ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΑ 291

«Το αντικείμενο αναγράφει το όνομα ενός πολίτη που προσπάθησε να επιβάλλει τυραννία και για την αποκατάσταση της Δημοκρατίας εξορίστηκε.[1] Γενικότερα, πάνω στα όστρακα αναγράφονταν τα ονόματα των εξορισμένων. [2]Στην Αρχαία Αθήνα εξορίζονταν αυτοί που δεν τηρούσαν τους Νόμους και έβλαπταν τη γενικότερη πολιτική του τόπου.» [3]

Σε αυτή την απάντηση μίας μαθήτριας Λυκείου, η οποία μελέτησε ένα όστρακο διακρίνονται τρεις συλλογισμοί [1-3], με τους οποίους το αντικείμενο περιγράφεται ως συνδεδεμένο με το ιστορικό του πλαίσιο με βάση την ανάκληση προϋπάρχουσας ιστορικής γνώσης και τη χρήση σχετικής πληροφορίας. Και οι τρεις συλλογισμοί κατηγοριοποιήθηκαν στην 3^η Κατηγορία Σκέψης, «Περιγραφική ιστορική σκέψη», καθώς και οι τρεις χρησιμοποιούν προηγούμενη ιστορική γνώση ή πληροφορίες, χωρίς να προβαίνουν σε ερμηνευτικό ιστορικό συλλογισμό. Με βάση και τους τρεις αυτούς ισότιμους συλλογισμούς, σύμφωνα με το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης της ιστορικής σκέψης, η απάντηση αυτή αντιστοιχεί στον Β΄ Τύπο Σκέψης, «Ιστορική σκέψη» και στην Κατηγορία Σκέψης 3, «Περιγραφική ιστορική σκέψη».

Απάντηση ΜΑΘΗΤΗ ΛΑ 280

«Ένα όστρακο το οποίο αποτελεί κομμάτι του αρχαίου μας πολιτισμού.[1] Γενικά είναι κάτι σαν θησαυρός αμύθητης αξίας γιατί μας δίνει ατράνταχτα στοιχεία για τη ζωή των προγόνων μας καθώς επίσης και τον τρόπο σκέψης τους.[2]»

Δύο είναι οι συλλογισμοί που διατυπώνονται σε αυτή την απάντηση σχετικά με τη μελέτη ενός οστράκου. Στον συλλογισμό [1] περιγράφεται το αντικείμενο (όστρακο) σε σχέση με το ιστορικό του πλαίσιο, με βάση τη χρήση προηγούμενης ιστορικής γνώσης ή πληροφορίας, αλλά και την απουσία ιστορικής ερμηνείας. Γι' αυτό ο πρώτος συλλογισμός [1] κατηγοριοποιήθηκε στον Β΄ Τύπο Σκέψης, «Ιστορική σκέψη» και στην 3^η Κατηγορία Σκέψης, «Περιγραφική ιστορική σκέψη». Με τον δεύτερο συλλογισμό [2] ο μαθητής αυτός του Λυκείου αντιλαμβάνεται την “αμύθητη αξία” του αντικειμένου ως ιστορικής μαρτυρίας και με βάση προηγούμενη ιστορική γνώση και χρήση ερμηνευτικού συλλογισμού υποστηρίζει το επιχείρημα ότι το αντικείμενο αποτελεί ιστορική μαρτυρία και για την εποχή από την οποία προήλθε αλλά και για τον τρόπο σκέψης των ανθρώπων της αρχαίας εποχής. Ο δεύτερος αυτός συλλογισμός [2] κατηγοριοποιήθηκε στην 4^η Κατηγορία Σκέψης, «Ερμηνευτική ιστορική σκέψη» - χρήση ερμηνευτικού ιστορικού συλλογισμού που βασίζεται σε προηγούμενη ιστορική γνώση. Με βάση τον συλλογισμό αυτό [2], που είναι ο υψηλότερος συλλογισμός αυτής της απάντησης, η συγκεκριμένη απάντηση αντιστοιχεί στον Β΄ Τύπο Σκέψης, «Ιστορική σκέψη» και στην

Κατηγορία Σκέψης 4, «*Ερμηνευτική ιστορική σκέψη*», εφόσον βασίζεται σε προηγούμενη ιστορική γνώση, αλλά κάνει και χρήση ερμηνευτικού ιστορικού συλλογισμού.

Ερώτηση 2α. «*Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;*»

Δείγματα ανάλυσης δεδομένων που ανήκουν στον Α' Τύπο Σκέψης, «Μη ιστορική σκέψη» και στις αντίστοιχες Κατηγορίες Σκέψης: 1. «Απλή περιγραφική σκέψη», και 2. «Λογική σκέψη».

Απάντηση ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΓΒ1 164
«Είναι στολίδι για τάφο.» [1]

Στην απάντηση αυτή, που περιλαμβάνει μόνον έναν συλλογισμό [1], μια μαθήτρια Γυμνασίου περιγράφει μια κόρη (Κόρη Φρασίκλεια) ως ένα αντικείμενο του παρόντος. Με βάση τον μοναδικό αυτό συλλογισμό, η απάντηση αυτή κατατάχθηκε στον Α' Τύπο Σκέψης, «Μη ιστορική σκέψη» και στην Κατηγορία Σκέψης 1, «Απλή περιγραφική σκέψη» - περιγραφή του αντικειμένου ως ενός αντικειμένου του παρόντος ή ενός απροσδιόριστου μη ιστορικού παρελθόντος.

Απάντηση ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΑ 274

«Θα μπορούσε κανείς να πει ότι το αντικείμενο είχε πολλές χρήσεις. Ίσως να ήταν το χερούλι κάποιου αγγείου στον οποίο να τοποθετούσαν κρασί, νερό, λάδι και σιτάρι.» [1]

Αυτή η απάντηση, μιας μαθήτριας, Λυκείου περιλαμβάνει έναν λογικό, ωστόσο μη ιστορικό συλλογισμό [1] σχετικά με τη χρήση του αντικειμένου (όστρακο) σε ένα ασαφές, απροσδιόριστο, μη ιστορικό παρελθόν. Ενδεικτικό είναι και το στοιχείο ότι δεν αναφέρεται η χρήση και η σημασία του αντικειμένου κατά τη διαδικασία του οστρακισμού. Με βάση τον μοναδικό αυτό συλλογισμό [1], η απάντηση αυτή κατατάχθηκε στον Α' Τύπο Σκέψης, «Μη ιστορική σκέψη» και στην Κατηγορία Σκέψης 2, «Λογική σκέψη» – Χρήση λογικού μη ιστορικού συλλογισμού, σύνδεση του αντικειμένου με ένα ασαφές, απροσδιόριστο, μη ιστορικό παρελθόν.

Δείγματα ανάλυσης δεδομένων που ανήκουν στον Β΄ Τύπο Σκέψης, «Ιστορική σκέψη» και στις αντίστοιχες Κατηγορίες Σκέψης: 3. «Περιγραφική ιστορική σκέψη», και 4. «Ερμηνευτική ιστορική σκέψη».

Απάντηση ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΑ 273

«Ήταν εργαλείο ψηφοφορίας,[1] Εξασφάλιζε μια δίκαια και αξιοκρατική ψηφοφορία [2]και θεσπίστηκε από τον Κλεισθένη για τη διαφύλαξη του δημοκρατικού πολιτεύματος.» [3]

Αυτή η απάντηση μιας μαθήτριας του Λυκείου περιλαμβάνει τρεις στενά συνδεδεμένους μεταξύ τους συλλογισμούς [1-3] που βασίζονται σε ιστορική γνώση και πληροφορίες, και με τους οποίους η χρήση του αντικείμενου (όστρακο), ως «εργαλείου ψηφοφορίας», περιγράφεται σε σχέση με το ιστορικό πλαίσιο (δημοκρατικό πολίτευμα εποχής του Κλεισθένη), χωρίς ωστόσο να επιχειρείται ερμηνευτικός ιστορικός συλλογισμός ή να αναπτύσσεται σχετικό ιστορικό επιχείρημα. Με βάση τους τρεις ισότιμους αυτούς συλλογισμούς, η απάντηση αυτή κατατάχθηκε στον Β΄ Τύπο Σκέψης, «Ιστορική σκέψη» και στην Κατηγορία Σκέψης 3, «Περιγραφική ιστορική σκέψη».

Απάντηση ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΑ 290

«Κατά τη γνώμη μου, το όστρακο αυτό αποτελεί ένα ψηφοδέλτιο, δηλαδή ένα αντικείμενο στο οποίο χαρασσόταν από τον κάθε πολίτη το όνομα εκείνου που θεωρούσε άξιο να κυβερνήσει.[1] Η χρήση του ήταν πολύ ουσιαστική καθώς στο τέλος της ψηφοφορίας τα όστρακα καταμετρούνταν ώστε να καταδείξουν ποιος θα αναλάμβανε την εξουσία.[2] Όπως και σήμερα έτσι και τότε η σημασία του οστράκου (και του αντίστοιχου σημερινού ψηφοδελτίου) ήταν πολύ σημαντική καθώς συμβόλιζε το νόμο του οστρακισμού που είχε θεσπιστεί εκείνη την εποχή ώστε να αποφευχθεί η επιβολή τυραννικού καθεστώτος.[3] Άρα το όστρακο αντικατοπτρίζει παράλληλα και την απελευθέρωση των ανθρώπων από την τυραννική εξουσία.» [4]

Η απάντηση αυτή μίας μαθήτριας Λυκείου περιλαμβάνει τέσσερις στενά συνδεδεμένους μεταξύ τους συλλογισμούς [1-4] με τους οποίους αναφέρεται στη χρήση και τη σημασία του υλικού καταλοίπου (όστρακο). Οι δύο πρώτοι συλλογισμοί [1] και [2] ανήκουν στην Κατηγορία Σκέψης 3, «Περιγραφική ιστορική σκέψη», καθώς περιγράφουν, αν και με μη ιστορική ακρίβεια, τη χρήση του αντικείμενου σε σχέση με το ιστορικό του πλαίσιο, με βάση προηγούμενη ιστορική γνώση και σχετική πληροφορία, χωρίς να αναπτύσσεται ερμηνευτικός ιστορικός συλλογισμός. Στο σημείο αυτό αξιωματικά σημειωθεί ότι στο πλαίσιο αυτής της έρευνας και σύμφωνα με το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης της ιστορικής σκέψης, τα δεδομένα δεν αναλύονται σε σχέση με την ιστορική ορθότητα των συλλογισμών, αλλά με τον Τύπο και την Κατηγορία Ιστορικής Σκέψης. Οι δύο επόμενοι συλλογισμοί [3] και [4] ανήκουν στην Κατηγορία Σκέψης 4, «Ερμηνευτική ιστορική σκέψη», καθώς αναφέρονται στη χρήση και τη σημασία του υλικού καταλοίπου σε σχέση με το ιστορικό του πλαίσιο και μάλιστα σε σύγκριση με το παρόν. Αναπτύσσεται, δηλαδή, ένα ιστορικό επιχείρημα που συνδυάζει προηγούμενη (λανθασμένη) ιστορική γνώση και ιστορική ερμηνεία τόσο για το αντικείμενο όσο και το ιστορικό του πλαίσιο («αντικατοπτρίζει παράλληλα και την απελευθέρωση των ανθρώπων από την τυραννική εξουσία.»). Με

βάση τους δύο τελευταίους συλλογισμούς [3] και [4], η απάντηση αυτή ανήκει στον Β' Τύπο σκέψης, «Ιστορική σκέψη» και στην Κατηγορία Σκέψης 4, «Ερμηνευτική ιστορική σκέψη»- χρήση ερμηνευτικού ιστορικού συλλογισμού που βασίζεται σε προηγούμενη ιστορική γνώση.

Ερώτηση 2β. «Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;»

Δείγματα ανάλυσης δεδομένων που ανήκουν στον Α' Τύπο Σκέψης, «Μη ιστορική σκέψη» και στις αντίστοιχες Κατηγορίες Σκέψης: 1. «Απλή περιγραφική σκέψη», και 2. «Λογική σκέψη».

Απάντηση ΜΑΘΗΤΗ ΓΒ 80

«Και σήμερα όπως παλιά έχουμε αντικείμενα από πηλό.» [1]

Στην απάντηση αυτή εκφράζεται ένας συλλογισμός [1], με τον οποίο το αντικείμενο συγκρίνεται με αντικείμενα του παρόντος μόνον σε σχέση με το υλικό από το οποίο είναι φτιαγμένο, ως ένα αντικείμενο ενός ασαφούς μη ιστορικού παρελθόντος, χωρίς να γίνεται διάκριση μεταξύ διαφορετικών χρήσεων στο παρελθόν σε σχέση με το παρόν. Πρόκειται για συλλογισμό που ανήκει στον Α' Τύπο Σκέψης, «Μη Ιστορική σκέψη» και στην Κατηγορία σκέψης 1, «Απλή περιγραφική σκέψη» - περιγραφή του αντικειμένου ως ενός αντικειμένου του παρόντος ή ενός απροσδιόριστου μη ιστορικού παρελθόντος.

Απάντηση ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΓΒ 94

«Πάντα χρησιμοποιούσαν και σήμερα χρησιμοποιούμε πήλινα αντικείμενα γιατί είναι φτηνά. [1]»

Στην απάντηση αυτή αναγνωρίστηκε ένας συλλογισμός [1]. Η αντιστοίχιση της χρήσης και σημασίας του οστράκου με το παρόν βασίζεται σε λογικό, μη ιστορικό συλλογισμό, σύμφωνα με τον οποίο το αντικείμενο γίνεται αντιληπτό με βάση την ύλη από την οποία είναι φτιαγμένο, ως ένα αντικείμενο ενός ασαφούς, απροσδιόριστου, μη ιστορικού παρελθόντος. Με βάση αυτόν τον μοναδικό λογικό συλλογισμό [1], η απάντηση αυτή κατατάχθηκε στον Α' Τύπο Σκέψης, «Μη ιστορική σκέψη» και στην Κατηγορία Σκέψης 2, «Λογική σκέψη» – Χρήση λογικού μη ιστορικού συλλογισμού, σύνδεση του αντικειμένου με ένα ασαφές, απροσδιόριστο, μη ιστορικό παρελθόν.

Δείγματα ανάλυσης δεδομένων που ανήκουν στον Β΄ Τύπο Σκέψης, «Ιστορική σκέψη» και στις αντίστοιχες Κατηγορίες Σκέψης: 3. «Περιγραφική ιστορική σκέψη», και 4. «Ερμηνευτική ιστορική σκέψη».

Απάντηση ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΓΑ 47

«Όταν τώρα θέλουμε να ψηφίσουμε κάποιον για κάτι (αυτή ήταν τότε στην αρχαιότητα η χρήση του οστράκου), σήμερα το γράφουμε στο χαρτί.[1]»

Στην απάντηση αυτή αναγνωρίστηκε ένας συλλογισμός [1], ο οποίος βασίζεται σε προηγούμενη ιστορική γνώση ή πληροφορία (σχετικά με τον οστρακισμό). Με βάση τη γνώση αυτή η μαθήτρια διασυνδέει τον οστρακισμό κατά την αρχαιότητα με τις εκλογές στο παρόν, χωρίς όμως χρήση ερμηνευτικού ιστορικού επιχειρήματος. Με βάση τον συλλογισμό αυτό η απάντηση κατατάχθηκε στον Β΄ Τύπο Σκέψης, «Ιστορική σκέψη» και στην Κατηγορία Σκέψης 3, «Περιγραφική ιστορική σκέψη».

Απάντηση ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΑ 291

«Σίγουρα η πολιτική και η συμμετοχή σ' αυτή είναι σημαντική στην εποχή μας, αλλά και στην αρχαιότητα ήταν προτεραιότητα των Αθηναίων. [1] Ωστόσο, υπάρχουν βασικές διαφορετικές αντιλήψεις και διαδικασίες, καθώς στην αρχαιότητα ψήφιζαν για να εξορίσουν τους πολιτικούς που αποκτούσαν μεγάλη δύναμη, αλλά αντιθέτως, στην εποχή μας, ενώ είναι σημαντικό για τους ίδιους τους πολίτες να συμμετέχουν στην πολιτική, δεν υπάρχουν τέτοιου είδους μέτρα και παράλληλα δεν παρατηρείται επικριτική στάση απέναντι των ατόμων που αποκτούν μεγάλη πολιτική δύναμη ή αντίθετα υπερασπίζονται το δικαίωμά τους για μη συμμετοχή στην πολιτική. [2]»

Στην περίπτωση αυτή διακρίνονται δύο συλλογισμοί [1-2]. Ο πρώτος συλλογισμός [1] ανήκει στην Κατηγορία σκέψης 3, «Περιγραφική ιστορική σκέψη», καθώς περιγράφει τη χρήση του αντικειμένου σε σχέση με το ιστορικό του πλαίσιο, με βάση προηγούμενη ιστορική γνώση και σχετική πληροφορία, χωρίς να αναπτύσσεται ερμηνευτικός ιστορικός συλλογισμός. Στον δεύτερο συλλογισμό [2] η αντιστοιχία της χρήσης και σημασίας του αντικειμένου ανάμεσα στο παρόν και το παρελθόν γίνεται αντιληπτή σε σχέση με τη χρήση ερμηνευτικού επιχειρήματος που παρουσιάζει διαφορές και ομοιότητες ανάμεσα στη χρήση και σημασία του στις δύο διαστάσεις του χρόνου. Αναπτύσσεται μια επιχειρηματολογία που συνδυάζει προηγούμενη ιστορική γνώση για το αντικείμενο και το ιστορικό του πλαίσιο και επιπρόσθετα γίνονται συσχετίσεις με αντίστοιχες νοηματοδοτήσεις στο παρόν. Στην περίπτωση αυτή έχουμε κατανόηση της αλλαγής των αντιλήψεων και τρόπων ζωής κατά την αρχαιότητα σε σχέση με το παρόν. Με βάση τον δεύτερο συλλογισμό [2], η απάντηση αυτή ανήκει στον Β΄ Τύπο σκέψης, «Ιστορική σκέψη» και στην Κατηγορία Σκέψης 4, «Ερμηνευτική ιστορική σκέψη» – χρήση ερμηνευτικού ιστορικού συλλογισμού που βασίζεται σε προηγούμενη ιστορική γνώση.

4.6.2. Η ανάλυση των ερωτημάτων των μαθητών

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται η ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών στην Ερώτηση 3α. του Ερωτηματολογίου: «Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;»

Ως μονάδα ανάλυσης για τις απαντήσεις των μαθητών σε αυτήν την ερώτηση, στην Ερώτηση 3α., χρησιμοποιήθηκε το κάθε ολοκληρωμένο ερώτημα. Σύμφωνα με το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των ερωτημάτων των μαθητών (βλ. Ενότητα 4.3.2, παραπάνω), η ιστορική σκέψη που εκφράζεται σε κάθε απάντηση αξιολογείται με βάση τον Τύπο και την Κατηγορία Σκέψης του υψηλότερου συλλογισμού που εκφράσθηκε σε αυτήν.

Ερώτηση 3α. «Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;»

Δείγματα ανάλυσης δεδομένων που ανήκουν στον Α' Τύπο Σκέψης, «Μη ιστορική σκέψη» και στις αντίστοιχες Κατηγορίες Σκέψης: 1. «Απλή περιγραφική σκέψη», και 2. «Λογική σκέψη».

Απάντηση ΜΑΘΗΤΗ ΓΒ1 167

«Από τι είναι κατασκευασμένο; [1]»

Στην απάντηση αυτή διακρίνεται ένα ερώτημα [1] σχετικά με το υλικό από το οποίο είναι κατασκευασμένο το αντικείμενο (Εγχειρίδιο), το οποίο γίνεται αντιληπτό ως ένα αντικείμενο του παρόντος ή ενός ασαφούς, απροσδιόριστου μη ιστορικού παρελθόντος. Με βάση το μοναδικό αυτό ερώτημα η απάντηση αυτή αντιστοιχεί στον Α' Τύπο Σκέψης, «Μη ιστορική σκέψη» και στην Κατηγορία Σκέψης 1, «Απλή περιγραφική σκέψη».

Απάντηση ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΒ 356

Ποιος το κατασκεύασε και τι πρόθεση είχε;[1]Από ποιον βρέθηκε και σε τι κατάσταση ήταν, [2] πώς συντηρήθηκε;[3]

Η συγκεκριμένη απάντηση περιλαμβάνει τρία ερωτήματα [1-3] με τα οποία διατυπώνονται απορίες σχετικά με την κατασκευή, την ανεύρεση και τη συντήρηση του αντικειμένου. Με τα ερωτήματα αυτά προσεγγίζεται το αντικείμενο ως ένα αντικείμενο ενός ασαφούς, απροσδιόριστου, μη ιστορικού παρελθόντος. Ωστόσο αυτά δεν περιορίζονται σε απλά περιγραφικά εξωτερικά στοιχεία του αντικειμένου, αλλά αποβλέπουν στην απάντηση λογικών ερωτημάτων που συνδέουν το αντικείμενο με την πρόθεση αυτού που το κατασκεύασε, αλλά και με τους ανθρώπους που το βρήκαν και το

συντήρησαν. Με βάση τα τρία αυτά λογικά ερωτήματα, η απάντηση αυτή αντιστοιχεί στον Α' Τύπο Σκέψης, «Μη ιστορική σκέψη» και ειδικότερα στην Κατηγορία Σκέψης 2, «Λογική σκέψη».

Δείγματα ανάλυσης δεδομένων που ανήκουν στον Β' Τύπο Σκέψης, «Ιστορική σκέψη» και στις αντίστοιχες Κατηγορίες Σκέψης: 3. «Περιγραφική ιστορική σκέψη», και 4. «Ερμηνευτική ιστορική σκέψη».

Απάντηση ΜΑΘΗΤΗ ΓΒ1 167

Πόσο βαρύ είναι και πόσο δύσκολο είναι να το χειρίζεσαι καλά; [1] Επίσης άλλη μια απορία είναι ποια ήταν η σημασία των σχεδίων του στη Μυκηναϊκή εποχή;[2]

Στη συγκεκριμένη απάντηση αναγνωρίστηκαν δύο ερωτήματα [1-2] σχετικά με το «εγχειρίδιο». Στο πρώτο ερώτημα [1] διατυπώνεται λογικό ερώτημα ως προς τη χρήση του σε σχέση με το βάρος του αντικειμένου, το οποίο γίνεται αντιληπτό ως ένα αντικείμενο του παρόντος. Το ερώτημα αυτό [1] ανήκει στον Α' Τύπο Σκέψης «Μη ιστορική σκέψη» και ειδικότερα στην 2^η Κατηγορία Σκέψης, «Λογική σκέψη». Στον δεύτερο ερώτημα [2] ο μαθητής αναζητά ιστορικές πληροφορίες για τη σημασία της ζωγραφικής παράστασης που φέρει το υλικό κατάλοιπο σε σχέση με το συγκεκριμένο ιστορικό του πλαίσιο, χωρίς όμως να συνδέει την ερώτηση με κάποιον ερμηνευτικό ιστορικό συλλογισμό. Ο δεύτερος αυτός συλλογισμός αντιστοιχεί στον Β' Τύπο Σκέψης «Ιστορική σκέψη» και ειδικότερα στην Κατηγορία Σκέψης 3, «Περιγραφική ιστορική σκέψη – απλή χρήση ιστορικών γνώσεων ή πληροφοριών». Με βάση τον υψηλότερο αυτό συλλογισμό [2], η απάντηση αυτή αντιστοιχεί στον Β' Τύπο Σκέψης «Ιστορική σκέψη» και ειδικότερα στην Κατηγορία Σκέψης 3, «Περιγραφική ιστορική σκέψη – απλή χρήση ιστορικών γνώσεων ή πληροφοριών».

Απάντηση ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΑ 269

«Παρατηρώντας αυτό το αντικείμενο μπορούμε να εκμαιεύσουμε πληροφορίες για το πολίτευμα της Αθήνας και γενικά για την Αθηναϊκή κοινωνία.[1]Σίγουρα θα είχα ερωτήματα σχετικά με τις πιθανότητες νοθείας των αποτελεσμάτων και εάν θα ήταν εύκολο να γίνει αυτό και σχετικά με τη μυστικότητα της ψήφου, ώστε να αντιληφθώ τη σημασία του οστρακισμού κατά την αρχαιότητα και τις διαφορετικές αντιλήψεις των αρχαίων σε σχέση με σήμερα[2]»

Στην απάντηση αυτή διατυπώνονται δύο ερωτήματα [1-2] σχετικά με το αντικείμενο (όστρακο). Με το πρώτο ερώτημα [1] το αντικείμενο γίνεται αντιληπτό ως ιστορική μαρτυρία για συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο, την «Αθηναϊκή κοινωνία». Επιπλέον, δηλώνεται ότι το αντικείμενο αυτό ως ιστορική μαρτυρία μπορεί να μας δώσει πληροφορίες για συγκεκριμένες πτυχές του ιστορικού πλαισίου του (πολίτευμα, κοινωνία) εφόσον τύχει της δικής μας ερμηνείας («εκμαιεύσουμε»). Το ερώτημα αυτό με το οποίο το αντικείμενο συνδέεται με το ιστορικό του πλαίσιο και λειτουργεί ως ιστορική μαρτυρία, με βάση έναν ερμηνευτικό ιστορικό συλλογισμό, αντιστοιχεί στον Β' Τύπο

Σκέψης «Ιστορική σκέψη» και ειδικότερα στην Κατηγορία Σκέψης 4, «*Ερμηνευτική ιστορική σκέψη – χρήση ερμηνευτικού ιστορικού συλλογισμού*».

Το ερώτημα, που είναι σύνθετο, καθώς εμπεριέχει επιμέρους αλλά στενά συνδεδεμένους μεταξύ τους συλλογισμούς, βασίζεται στο πρώτο ερώτημα, σύμφωνα με το οποίο το αντικείμενο εκλαμβάνεται ως ιστορική μαρτυρία για την εποχή του. Και το δεύτερο σύνθετο ερώτημα [2] ανήκει στον Β' Τύπο Σκέψης «*Ιστορική σκέψη*» και στην Κατηγορία Σκέψης 4, «*Ερμηνευτική ιστορική σκέψη*». Με βάση και τους δύο ισότιμους συλλογισμούς η απάντηση αυτή αντιστοιχεί στον Β' Τύπο Σκέψης «*Ιστορική σκέψη*» και στην Κατηγορία Σκέψης 4, «*Ερμηνευτική ιστορική σκέψη – χρήση ερμηνευτικού ιστορικού συλλογισμού*».

4.6.3. Η ανάλυση των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τους δύο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς χώρους και τις τρεις μορφές παρουσίασης των υλικών μαρτυριών

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται η ανάλυση των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της μελέτης υλικών καταλοίπων α) ως φυσικών αντικειμένων σε μουσείο, β) με τη μορφή έντυπης απεικόνισής τους στο σχολείο, και γ) με τη μορφή ψηφιακής απεικόνισής τους στο σχολείο. Για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τις τρεις αυτές διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων και ως προς τους δύο διαφορετικούς χώρους αναλύθηκαν τα δεδομένα, που συλλέχθηκαν ως γραπτές απαντήσεις των μαθητών στις ακόλουθες Ερωτήσεις του Β' Μέρους του Ερωτηματολογίου:

- 4α. Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο σε έντυπη απεικόνιση;
- 4β. Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο σε ψηφιακή απεικόνιση;
- 4γ. Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο ως φυσικό αντικείμενο;
- 5α. Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο στο χώρο του σχολείου;
- 5β. Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο στο χώρο του μουσείου;
6. Στο επόμενο μάθημα της Ιστορίας θα μελετήσουμε τα ακόλουθα αρχαιολογικά ευρήματα:
 - * Τις Καρνάτιδες (Αγάλματα - κίονες από το Ερέχθειο, 405 π.Χ.)
 - * Την τοιχογραφία των πυγμάχων (έργο του 16^{ου} αι. π.Χ. από τη μινωική Θήρα)
 - * Ένα χρυσό κόσμημα (από τις Μυκήνες, γύρω στο 1550 π.Χ.)
 - * Μία ασπίδα (από την Κρήτη, αρχές του 7^{ου} αι. π.Χ.)
- 6α. Με ποιο μέσο (έντυπη απεικόνιση, ψηφιακή απεικόνιση ή ως φυσικά αντικείμενα στις φυσικές τους διαστάσεις) θα ήθελες να τα επεξεργαστούμε; Γιατί;
- 6β. Σε ποιον χώρο (σχολείο ή μουσείο) θα ήθελες να τα επεξεργαστούμε; Γιατί; »

Ως μονάδα ανάλυσης για τις απαντήσεις των μαθητών σε αυτές τις Ερωτήσεις, όπως ήδη αναφέρθηκε (βλ. Ενότητα 4.3.4.), ορίστηκε η θεματική μονάδα ανάλυσης, δηλαδή η κάθε φράση που αντιστοιχεί σε ένα πλεονέκτημα ή μειονέκτημα σχετικά με τη μορφή και το χώρο παρουσίασης της υλικής

μαρτυρίας. Με βάση την κωδικοποίηση 1^{ης} τάξης και την κωδικοποίηση 2^{ης} τάξης των δεδομένων ως προς τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα καθενός από τους δύο χώρους (σχολείο και μουσείο) και καθεμιάς από τις τρεις μορφές παρουσίασης των υλικών μαρτυριών (ως φυσικό αντικείμενο, ως έντυπη απεικόνιση και ως ψηφιακή απεικόνιση), διαμορφώθηκε το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης που είναι κοινό για την ανάλυση των αντιλήψεων των μαθητών και ως προς τους δύο χώρους και ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης των υλικών μαρτυριών, ώστε να διευκολύνει και τις αντίστοιχες συγκρίσεις.

Αμέσως παρακάτω παρουσιάζονται χαρακτηριστικά παραδείγματα ανάλυσης των απαντήσεων των μαθητών στις Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου που αφορούσαν στην αξιολόγηση των πλεονεκτημάτων (δυνατοτήτων) και των μειονεκτημάτων (περιορισμών) της μελέτης υλικών καταλοίπων προς τον χώρο και τη μορφή παρουσιάσής τους.

Δείγματα ανάλυσης δεδομένων που προέκυψαν από τις γραπτές απαντήσεις των μαθητών στις Ερωτήσεις του Β' Μέρους του Ερωτηματολογίου.

Ερώτηση 4^α. «Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο σε έντυπη απεικόνιση;»

Απάντηση ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΑ 291

Πλεονέκτημα είναι ότι μπορείς ίσως να εστιάσεις καλύτερα πάνω στις λεπτομέρειές του [1] καθώς και να πληροφορηθείς γι' αυτό το αντικείμενο από τις πληροφορίες που αναγράφονται κάτω. [2] Επίσης, όταν εντοπίζουμε αυτή τη φωτογραφία σ' ένα σχολικό βιβλίο μπορούμε να το συσχετίσουμε με αυτά που μαθαίνουμε από το βιβλίο. [3] Αποτελεί μια εικονική μαρτυρία που μας βάζει λίγο στο κλίμα της εποχής. [4] Μειονέκτημα είναι ότι δεν μπορείς να έχεις μια πιο άμεση και ζωντανή επαφή μαζί του. [5]

Η απάντηση αυτή μιας μαθήτριας Λυκείου ως προς τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της μελέτης υλικών καταλοίπων με τη μορφή έντυπης απεικόνισής τους, και ειδικότερα όπως αυτή παρουσιάζεται στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, περιλαμβάνει πέντε θεματικές μονάδες ανάλυσης [1-5]. Οι τέσσερις πρώτες [1-4] αφορούν στα πλεονεκτήματα και η τελευταία [5] στα σχετικά μειονεκτήματα. Η ανάλυση της απάντησης αυτής με βάση τις πέντε αυτές μονάδες ανάλυσης, σύμφωνα με το Σύστημα Κατηγοριών ανάλυσης που είναι κοινό για την ανάλυση των αντιλήψεων των μαθητών και ως προς τους δύο χώρους και ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης των υλικών μαρτυριών, οδηγεί στα εξής αποτελέσματα ως προς τους τύπους και τις κατηγορίες πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων, που αναγνωρίζονται στην απάντηση αυτή, αναφορικά με τη μελέτη υλικών καταλοίπων με βάση την έντυπη απεικόνισή τους:

Τύποι πλεονεκτημάτων της μελέτης υλικών καταλοίπων με τη μορφή έντυπης απεικόνισής τους:

1. «Δυνατότητες για τη μελέτη του αντικειμένου», με αναφορά στις **κατηγορίες**:

* «Δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου» [1], και

* «Δυνατότητα συλλογής γραπτών πληροφοριών από συνοδευτικά κείμενα» [2] και [3].

2. «Δυνατότητες για εκπαιδευτική αξιοποίηση», με αναφορά στην **κατηγορία**:

* «Πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου» [4].

Τύποι μειονεκτημάτων της μελέτης υλικών καταλοίπων με τη μορφή έντυπης απεικόνισής τους:

1. Περιορισμένες δυνατότητες για τη μελέτη του αντικειμένου, με αναφορά στην **κατηγορία**:

* «Περιορισμός βιωματικής προσέγγισης και χρήσης των αισθήσεων» [5].

Ερώτηση 4β. Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο σε ψηφιακή απεικόνιση;

Απάντηση ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΑ 291

«Το μειονέκτημα είναι πως δεν έχεις τη ρεαλιστική του διάσταση, γιατί θεωρώ πως οι διαστάσεις εκάστοτε αντικειμένου παίζουν ρόλο στην κατανόηση της εποχής, των ικανοτήτων των ανθρώπων.[1] Το πλεονέκτημα είναι ίσως πως έχεις τη δυνατότητα να το διακρίνεις πιο έντονα [2] και ίσως να το συγκρίνεις επιτόπου με κάποιο άλλο αντικείμενο.[3]»

Η απάντηση αυτή περιλαμβάνει τρεις θεματικές μονάδες ανάλυσης [1-3], ως προς τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της μελέτης ενός υλικού καταλοίπου με βάση την ψηφιακή απεικόνιση. Οι δύο τελευταίες [2-3] αφορούν πλεονεκτήματα και η πρώτη [1] μειονέκτημα. Η ανάλυση της απάντησης αυτής με βάση τις τρεις αυτές μονάδες ανάλυσης, σύμφωνα με το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης που είναι κοινό για την ανάλυση των αντιλήψεων των μαθητών και ως προς τους δύο χώρους και ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης των υλικών μαρτυριών, οδηγεί στα εξής αποτελέσματα ως προς τους τύπους και τις κατηγορίες πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων, που αναγνωρίζονται στην απάντηση αυτή, αναφορικά με τη μελέτη υλικών καταλοίπων με βάση την ψηφιακή απεικόνισή τους:

Τύποι πλεονεκτημάτων της μελέτης ενός υλικού καταλοίπου με βάση την ψηφιακή απεικόνιση:

1. «Δυνατότητες για τη μελέτη του αντικειμένου», με αναφορά στις εξής **κατηγορίες**:

* «Δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου» [2]

* «Ευνοϊκές χωρικές και χρονικές συνθήκες μελέτης: Ο [ψηφιακός] χώρος ως συνθήκη μελέτης»[3]

Τύποι μειονεκτημάτων της μελέτης ενός υλικού καταλοίπου με βάση την ψηφιακή απεικόνιση:

1. «Περιορισμένες δυνατότητες για εκπαιδευτική αξιοποίηση», με αναφορά στην **κατηγορία**:

* «Περιορισμένη πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου» [1].

Ερώτηση 4γ. Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο στις φυσικές του διαστάσεις;

Απάντηση ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΓΑ 22

«Όταν μελετάς ένα αντικείμενο στις φυσικές διαστάσεις έχεις φόβο μην χαλάσεις το αντικείμενο, να μην φθαρεί [1] γιατί προφανώς για να είναι στις φυσικές διαστάσεις θα είναι μοναδικό. [2] Βέβαια σίγουρα καλύτερα να το μελετάμε, έτσι θα ξέραμε ακριβώς πώς ήταν.»[3]

Αναφορικά με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της μελέτης ενός αντικειμένου ως φυσικού αντικειμένου, στην απάντηση αυτή αναγνωρίστηκαν τρεις θεματικές μονάδες ανάλυσης [1-3]. Οι δύο πρώτες [1-2] αφορούν μειονεκτήματα και η τρίτη [3] πλεονέκτημα. Η ανάλυση της απάντησης αυτής με βάση τις τρεις αυτές μονάδες ανάλυσης, σύμφωνα με το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης που είναι κοινό για την ανάλυση των αντιλήψεων των μαθητών και ως προς τους δύο χώρους και ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης των υλικών μαρτυριών, οδηγεί στα εξής αποτελέσματα ως προς τους τύπους και τις κατηγορίες πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων, που αναγνωρίζονται στην απάντηση αυτή, αναφορικά με τη μελέτη υλικών καταλοίπων με βάση την ψηφιακή απεικόνισή τους:

Τύποι πλεονεκτημάτων της μελέτης ενός αντικειμένου ως φυσικού αντικειμένου:

1. «Δυνατότητες για τη μελέτη του αντικειμένου», με αναφορά στην εξής **κατηγορία**:

* «Δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου» [3].

Τύποι μειονεκτημάτων της μελέτης ενός αντικειμένου ως φυσικού αντικειμένου:

1. «Περιορισμένες δυνατότητες για τη μελέτη του αντικειμένου», με αναφορά στην εξής **κατηγορία**:

* «Περιορισμένες δυνατότητες συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου» [1] και [2].

Ερώτηση 5α. «Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο στο χώρο του σχολείου;»

Απάντηση ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΒ 332

«Το βασικότερο πλεονέκτημα είναι ότι το σχολείο παρέχει πλήθος βιβλίων και οπτικο-ακουστικών μέσων από όπου μπορούμε να πληροφορηθούμε για το αντικείμενο.[1] Το βασικότερο μειονέκτημα είναι ότι στο σχολείο και σε οποιοδήποτε χώρο εκτός μουσείου, δε μπορείς να μελετάς το έργο στις φυσικές του διαστάσεις. [2]»

Στην απάντηση αυτή σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του σχολείου, ως εκπαιδευτικού χώρου για τη μελέτη υλικών καταλοίπων του παρελθόντος, αναγνωρίστηκαν δύο θεματικές μονάδες ανάλυσης [1-2]. Η πρώτη [1] αφορά σε πλεονέκτημα και η δεύτερη [2] σε μειονέκτημα. Η ανάλυση της απάντησης αυτής με βάση τις δύο αυτές μονάδες ανάλυσης, σύμφωνα με το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης που είναι κοινό για την ανάλυση των αντιλήψεων των μαθητών και ως προς τους δύο χώρους και ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης των υλικών μαρτυριών, οδηγεί στα εξής αποτελέσματα ως προς τους τύπους και τις κατηγορίες πλεονεκτημάτων και

μειονεκτημάτων, που αναγνωρίζονται στην απάντηση αυτή, αναφορικά με τη μελέτη υλικών καταλοίπων στον σχολικό χώρο:

Τύποι πλεονεκτημάτων ως προς τη μελέτη υλικών καταλοίπων στον σχολικό χώρο:

1.«Δυνατότητες για τη μελέτη του αντικειμένου», με αναφορά στην εξής κατηγορία:

* «Δυνατότητα συλλογής γραπτών [και οπτικοακουστικών] πληροφοριών από συνοδευτικά κείμενα» [1]

Τύποι μειονεκτημάτων ως προς τη μελέτη υλικών καταλοίπων στον σχολικό χώρο:

1.«Περιορισμένες δυνατότητες για μελέτη του αντικειμένου», με αναφορά στην κατηγορία:

* «Περιορισμός συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου» [2].

Ερώτηση 5β. «Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο στο χώρο του μουσείου;»

Απάντηση ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΒ 332

«Τα πλεονεκτήματα είναι ότι σε ένα μουσείο επικρατεί μια μαγική ατμόσφαιρα που σε ταξιδεύει στο χρόνο και σε εγκλιματίζει καλύτερα στο χώρο.[1] Τα μειονεκτήματα είναι ότι μερικές φορές στα μουσεία, υπάρχουν πολλοί επισκέπτες, με αποτέλεσμα να μην επικρατεί ησυχία.[2]»

Στην απάντηση αυτή αναγνωρίστηκαν δύο μονάδες ανάλυσης [1-2]. Η πρώτη [1] αφορά σε πλεονεκτήματα και η δεύτερη [2] σε μειονεκτήματα του χώρου του μουσείου ως προς τη μελέτη υλικών ιστορικών καταλοίπων. Η ανάλυση της απάντησης αυτής με βάση τις δύο αυτές μονάδες ανάλυσης, σύμφωνα με το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης που είναι κοινό για την ανάλυση των αντιλήψεων των μαθητών και ως προς τους δύο χώρους και ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης των υλικών μαρτυριών, οδηγεί στα εξής αποτελέσματα ως προς τους τύπους και τις κατηγορίες πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων, που αναγνωρίζονται στην απάντηση αυτή, αναφορικά με τη μελέτη υλικών καταλοίπων στον χώρο του μουσείου:

Τύποι πλεονεκτημάτων ως προς τη μελέτη υλικών καταλοίπων στον χώρο του μουσείου:

1.«Δυνατότητες για εκπαιδευτική αξιοποίηση», με αναφορά στην κατηγορία:

* «Πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου» [1]

Τύποι μειονεκτημάτων ως προς τη μελέτη υλικών καταλοίπων στον χώρο του μουσείου:

1.«Περιορισμένες δυνατότητες για μελέτη του αντικειμένου», με αναφορά στην κατηγορία:

- «Περιορισμένες χωρικές [και χρονικές] συνθήκες μελέτης [2].

Ερώτηση 6α. «Με ποιο μέσο (έντυπη απεικόνιση, ψηφιακή απεικόνιση ή ως φυσικά αντικείμενα στις φυσικές του διαστάσεις) θα ήθελες να τα επεξεργαστούμε[τα προς μελέτη αντικείμενα]; Γιατί;»

Απάντηση ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΔΒ 332

«Θα προτιμούσα να τα δούμε στο μουσείο, καθώς εκεί επικρατούν ιδανικές συνθήκες (ησυχία, κατάλληλος φωτισμός, ξενάγηση) για μελέτη και παρατήρηση.[1] Επίσης, στο μουσείο εκτός από ιδανικές συνθήκες επικρατεί και η κατάλληλη ατμόσφαιρα, η οποία σε εγκλιματίζει στο χώρο και σε γυρνάει πίσω στο χρόνο στην εποχή των εκθεμάτων.[2]»

Στην απάντηση αυτή αναγνωρίστηκαν δύο μονάδες ανάλυσης [1-2]. Και οι δύο υποστηρίζουν την άποψη ότι ο πλέον κατάλληλος τρόπος μελέτης υλικών καταλοίπων είναι η μελέτη τους ως φυσικών αντικειμένων στον χώρο του μουσείου. Η ανάλυση της απάντησης αυτής με βάση τις δύο αυτές μονάδες ανάλυσης, σύμφωνα με το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης που είναι κοινό για την ανάλυση των αντιλήψεων των μαθητών και ως προς τους δύο χώρους και ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης των υλικών μαρτυριών, οδηγεί στα εξής αποτελέσματα ως προς τους τύπους και τις κατηγορίες πλεονεκτημάτων, που αναγνωρίζονται στην απάντηση αυτή, αναφορικά με τη μελέτη υλικών καταλοίπων με τη μορφή φυσικών αντικειμένων σε μουσειακό χώρο:

Τύποι πλεονεκτημάτων της μελέτης υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων σε μουσειακό χώρο:

1. «Δυνατότητες για τη μελέτη του αντικειμένου», με αναφορά στην εξής **κατηγορία**:

* «Ευνοϊκές χωρικές και χρονικές συνθήκες μελέτης: Ο χώρος ως συνθήκη μελέτης» [1].

2. «Δυνατότητες για εκπαιδευτική αξιοποίηση», με αναφορά στην **κατηγορία**:

* «Πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου» [2].

Ερώτηση 6β. «Σε ποιο χώρο (μουσείο, σχολείο) θα ήθελες να τα δούμε; Γιατί;»

Απάντηση ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΓΑ 22

«Θα προτιμούσα να το μελετήσουμε στο μουσείο γιατί 1) είναι στη φυσική του κατάσταση το αντικείμενο αλλά δε φοβάσαι μην το χαλάσεις καθώς δεν το αγγίζεις [1], 2) έχει να το δεις και ηλεκτρονικά (touch-screen) όπου έχει και πληροφορίες [2], 3) έχεις ξεναγούς που μπορούν να σε βοηθήσουν εξηγώντας σου τι ακριβώς είναι, σε τι χρησιμεύει.[3]»

Στην απάντηση αυτή αναγνωρίστηκαν τρεις μονάδες ανάλυσης [1-3]. Και οι τρεις υποστηρίζουν την άποψη ότι ο πλέον κατάλληλος χώρος για τη μελέτη υλικών καταλοίπων είναι το μουσείο (αντί του σχολείου). Η ανάλυση της απάντησης αυτής με βάση τις τρεις αυτές μονάδες ανάλυσης, σύμφωνα με το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης που είναι κοινό για την ανάλυση των αντιλήψεων των μαθητών και ως προς τους δύο χώρους και ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης των υλικών μαρτυριών, οδηγεί στα εξής αποτελέσματα ως προς τους τύπους και τις κατηγορίες πλεονεκτημάτων, που

αναγνωρίζονται στην απάντηση αυτή, αναφορικά με τη μελέτη υλικών καταλοίπων σε μουσειακό χώρο:

Τύποι πλεονεκτημάτων της μελέτης υλικών καταλοίπων σε μουσειακό χώρο:

1. «Δυνατότητες για τη μελέτη του αντικειμένου», με αναφορά στις εξής κατηγορίες:

* «Δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου» [1], και

* τη «Δυνατότητα συλλογής (γραπτών) πληροφοριών από συνοδευτικά κείμενα» [2].

2. «Δυνατότητες για εκπαιδευτική αξιοποίηση», με αναφορά στην κατηγορία:

* «Δυνατότητες καθοδήγησης από ειδικούς» [3].

4.7. Η ανάλυση των δεδομένων της Συνέντευξης

Η ανάλυση των δεδομένων της Συνέντευξης έγινε με τον ίδιο τρόπο με τον οποίο έγινε η ανάλυση των δεδομένων του Ερωτηματολογίου, με τις ίδιες μονάδες ανάλυσης και τα ίδια συστήματα κατηγοριών ανάλυσης.

Ακολουθούν χαρακτηριστικά δείγματα ανάλυσης των δεδομένων που προέκυψαν από τη διαδικασία της Συνέντευξης, τα οποία αναλύθηκαν σύμφωνα με τα Συστήματα Κατηγοριών Ανάλυσης που παρουσιάστηκαν στην Ενότητα 4.3..

Κατά την παρουσίαση δειγμάτων ανάλυσης των δεδομένων της Συνέντευξης στην παρούσα Ενότητα, αλλά και κατά τη συζήτηση των αποτελεσμάτων στο επόμενο κεφάλαιο (βλ. Κεφάλαιο 5ο), η συζήτηση δεν καλύπτει την ανάλυση όλων των δεδομένων, αλλά επικεντρώνεται στην ανάλυση δεδομένων της Συνέντευξης που, σε σχέση και με τα αποτελέσματα της ανάλυσης των αντίστοιχων δεδομένων του Ερωτηματολογίου, συνέβαλαν αποφασιστικά στην διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Ειδικότερα, στην Ενότητα αυτή παρουσιάζονται δείγματα ανάλυσης δεδομένων της Συνέντευξης, σε σχέση με την ανάλυση αντίστοιχων δεδομένων του Ερωτηματολογίου, με πρόθεση να υπογραμμιστεί η σημασία της ανάλυσης των δεδομένων της Συνέντευξης για την καλύτερη κατανόηση ή τη διευκρίνιση των αντίστοιχων αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τα δεδομένα του Ερωτηματολογίου. Για τον σκοπό αυτό η παρουσίαση δειγμάτων ανάλυσης των δεδομένων της Συνέντευξης σε σχέση με τα αποτελέσματα της ανάλυσης αντίστοιχων δεδομένων του Ερωτηματολογίου ακολουθεί την εξής λογική:

A) Απόλυτη συμφωνία της ανάλυσης των δεδομένων της Συνέντευξης με τα αποτελέσματα της ανάλυσης των αντίστοιχων δεδομένων του Ερωτηματολογίου και αλληλο-επιβεβαίωση αυτών.

B) Εμπλουτισμός και καλύτερη κατανόηση των αναλυτικών αποτελεσμάτων των δεδομένων του Ερωτηματολογίου με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων της Συνέντευξης.

Γ) Πλήρης ή σχετική διαφωνία μεταξύ των αποτελεσμάτων της ανάλυσης δεδομένων της Συνέντευξης και των αποτελεσμάτων ανάλυσης των αντίστοιχων δεδομένων του Ερωτηματολογίου, με αποτέλεσμα την αμφισβήτηση των αντίστοιχων αποτελεσμάτων του Ερωτηματολογίου ή την αναγκαιότητα περαιτέρω βαθύτερης μελέτης των δεδομένων, με βάση και τα δεδομένα της Παρατήρησης.

Δ) Τα αποτελέσματα της ανάλυσης δεδομένων της Συνέντευξης παρέχουν στοιχεία για τη σκέψη ή τις αντιλήψεις των μαθητών που δεν είχαν εμφανισθεί στα αποτελέσματα της ανάλυσης των αντίστοιχων δεδομένων της Συνέντευξης και έτσι οδηγούν στη διαμόρφωση νέων ειδικών υποθέσεων ή συμπερασμάτων.

Δείγματα ανάλυσης δεδομένων της Συνέντευξης σε σχέση με τα αποτελέσματα της ανάλυσης αντίστοιχων δεδομένων του Ερωτηματολογίου

Α) Απόλυτη συμφωνία της ανάλυσης των δεδομένων της Συνέντευξης με τα αποτελέσματα της ανάλυσης των αντίστοιχων δεδομένων του Ερωτηματολογίου και επιβεβαίωση αυτών.

Ερώτηση 2α. «Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;

• **Γραπτή απάντηση ΜΑΘΗΤΗ ΓΒ 51**

«Το αντικείμενο αυτό ήταν για τον πόλεμο.» [1].

Ανάλυση: Α' Τύπος σκέψης, «Μη ιστορική σκέψη». Κατηγορία 1, «Απλή Περιγραφική σκέψη», σύνδεση του αντικειμένου με το παρόν ή με ένα ασαφές, απροσδιόριστο, μη ιστορικό παρελθόν.

• **Απόσπασμα Συνέντευξης ΜΑΘΗΤΗ ΓΒ 51**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην Ερώτηση σχετικά με τη χρήση και τη σημασία του αντικειμένου λες ότι ήταν μόνο για πόλεμο.

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Όχι ήταν και για να κυνηγούν. [1]

Ανάλυση: Α' Τύπος σκέψης, «Μη ιστορική σκέψη». Κατηγορία 1, «Απλή Περιγραφική σκέψη», σύνδεση του αντικειμένου με το παρόν ή με ένα ασαφές, απροσδιόριστο, μη ιστορικό παρελθόν.

Στην προφορική απάντηση που έδωσε ο μαθητής ΓΒ 51 κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης, παρατηρούμε ότι διατυπώνεται ένας συλλογισμός [1], σύμφωνα με τον οποίο η χρήση και η σημασία του αντικειμένου (εγχειρίδιο) γίνεται αντιληπτή ως η χρήση και η σημασία ενός αντικειμένου του παρόντος ή ενός ασαφούς, απροσδιόριστου παρελθόντος. Ο τύπος και η κατηγορία σκέψης που εκφράζεται στον μοναδικό συλλογισμό αυτής της προφορικής απάντησης αντιστοιχεί στον Α' Τύπο Σκέψης, «Μη ιστορική σκέψη» και στην Κατηγορία σκέψης 1, «Απλή περιγραφική σκέψη». Ο τύπος και η Κατηγορία Σκέψης που διατυπώθηκε στην προφορική αυτή απάντηση του μαθητή κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης συμφωνεί απόλυτα με – και έτσι επιβεβαιώνει – τον τύπο και την κατηγορία σκέψης που είχε εκφραστεί από τον ίδιο στην γραπτή απάντησή του στην αντίστοιχη Ερώτηση του Ερωτηματολογίου.

Β) Εμπλουτισμός και καλύτερη κατανόηση των αναλυτικών αποτελεσμάτων των δεδομένων του Ερωτηματολογίου με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων της Συνέντευξης.

Ερώτηση 2α. «Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;

• **Γραπτή απάντηση της μαθήτριας ΛΑ 303:**

«Η σημασία του ήταν πολύ σημαντική αφού με αυτό τον τρόπο έλεγαν τη γνώμη τους και είχαν τη δυνατότητα να πάρουν μέρος σε δημοκρατικές διαδικασίες.[1]

Ανάλυση: Β' Τύπος σκέψης, «Ιστορική σκέψη». Κατηγορία σκέψης 4, «Ερμηνευτική ιστορική σκέψη – χρήση ερμηνευτικού ιστορικού συλλογισμού».

• **Απόσπασμα Συνέντευξης μαθήτριας ΛΑ 303:**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: «Στην Ερώτηση σχετικά με τη χρήση και τη σημασία του αντικειμένου λες ότι «με αυτόν τον τρόπο είχαν την δυνατότητα να πάρουν μέρος στις δημοκρατικές διαδικασίες». Τι εννοείς;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: «Ήταν ένας τρόπος αποφυγής της τυραννίας.[1] Από τη στιγμή που ήταν καχύποπτοι, πολλές φορές για να τους αποφυγούν έκαναν και λάθη και εξόριζαν και ανθρώπους που δεν έπρεπε, αλλά μερικές φορές όντως έπρεπε να γίνει. [2]

Ανάλυση: Β' Τύπος σκέψης, «Ιστορική σκέψη». Κατηγορία σκέψης 4, «Ερμηνευτική ιστορική σκέψη – χρήση ερμηνευτικού ιστορικού συλλογισμού».

Στην προφορική απάντηση που έδωσε μαθήτρια ΛΑ 303 κατά τη διαδικασία της συνέντευξης, παρατηρούμε ότι διατυπώνονται δύο συλλογισμοί [1-2]. Σύμφωνα με τον συλλογισμό [1], η χρήση και η σημασία του αντικειμένου (όστρακο) γίνεται αντιληπτή με βάση την προϋπάρχουσα γνώση της μαθήτριας γι' αυτό και ανήκει στην Κατηγορία Σκέψης 3, «Περιγραφική ιστορική σκέψη – απλή χρήση ιστορικών γνώσεων ή πληροφοριών». Ο δεύτερος συλλογισμός [2] ανήκει στον Β' Τύπο Σκέψης «Ιστορική σκέψη» και στην Κατηγορία Σκέψης 4, «Ερμηνευτική ιστορική σκέψη», εφόσον εκφράζεται ο συλλογισμός από τη μαθήτρια ότι οι δημοκρατικές διαδικασίες ενείχαν τον κίνδυνο της δίκαιης αλλά και της άδικης επιλογής. Με βάση τον υψηλότερο συλλογισμό, η απάντηση αυτή αντιστοιχεί στον Β' Τύπο Σκέψης «Ιστορική σκέψη» και στην Κατηγορία Σκέψης 4, «Ερμηνευτική ιστορική σκέψη – χρήση ερμηνευτικού ιστορικού συλλογισμού». Ο Τύπος και η Κατηγορία Σκέψης που διατυπώθηκε στην προφορική αυτή απάντηση της μαθήτριας κατά τη διαδικασία της συνέντευξης συμφωνεί με τον Τύπο και την Κατηγορία Σκέψης που είχε εκφραστεί από την ίδια στην γραπτή απάντησή της στην αντίστοιχη Ερώτηση του Ερωτηματολογίου, ωστόσο, αξιοσημείωτο είναι ότι με την ανάλυση της προφορικής απάντησης της Συνέντευξης γίνεται καλύτερη κατανόηση των αναλυτικών αποτελεσμάτων των δεδομένων του Ερωτηματολογίου.

Γ) Διαφωνία μεταξύ των αποτελεσμάτων της ανάλυσης των δεδομένων της Συνέντευξης και των αποτελεσμάτων ανάλυσης των αντίστοιχων δεδομένων του Ερωτηματολογίου, με αποτέλεσμα την αμφισβήτηση των αντίστοιχων αποτελεσμάτων του Ερωτηματολογίου ή την αναγκαιότητα βαθύτερης μελέτης των δεδομένων, με βάση και τα δεδομένα της Παρατήρησης.

Ερώτηση 2α. «Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;

• **Γραπτή απάντηση του μαθητή ΓΒ 63:**

Δεν ξέρω.

Ανάλυση: Δεν αναλύθηκε η απάντηση.

• **Απόσπασμα Συνέντευξης Μαθητή ΓΒ 63**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: «Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Είναι μυτερό και κοφτερό. [1] Ήταν χρήσιμο για πόλεμο.[2]

Ανάλυση: Α' Τύπος σκέψης, «Μη ιστορική σκέψη». Κατηγορία 2, «Λογική, μη ιστορική σκέψη», σύνδεση του αντικειμένου με το παρόν ή με ένα ασαφές, απροσδιόριστο, μη ιστορικό παρελθόν

Στην απάντηση που έδωσε ο μαθητής ΓΒ 63 κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης, παρατηρούμε ότι διατυπώνονται δύο στενά συνδεδεμένοι μεταξύ τους συλλογισμοί[1-2]. Σύμφωνα με τον πρώτο συλλογισμό [1], η χρήση και η σημασία του αντικειμένου (εγχειρίδιο) γίνεται αντιληπτή ως χρήση και σημασία ενός αντικειμένου του παρόντος ή ενός ασαφούς, απροσδιόριστου παρελθόντος. Ο τύπος και η κατηγορία σκέψης που εκφράζεται στον συλλογισμό αυτό αντιστοιχεί στον Α' Τύπο Σκέψης, «Μη ιστορική σκέψη» και στην Κατηγορία Σκέψης 1, «Απλή περιγραφική σκέψη». Ωστόσο, ο δεύτερος συλλογισμός [2], είναι ένας λογικός συλλογισμός, που στηρίζεται στον πρώτο [1]. Η απάντηση αυτή αντιστοιχεί σε Α' Τύπο Σκέψης, Μη ιστορική Σκέψη και στην Κατηγορία 2, Λογική, μη ιστορική σκέψη – σύνδεση του αντικειμένου με το παρόν ή ένα απροσδιόριστο μη ιστορικό παρελθόν.

Ο Τύπος και η Κατηγορία Σκέψης που διατυπώθηκε στην προφορική αυτή απάντηση του μαθητή κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης διαφοροποιείται από τη γραπτή απάντησή, που εξάλλου δεν έδωσε στην αντίστοιχη Ερώτηση του Ερωτηματολογίου. Για τον λόγο αυτό κρίθηκε απαραίτητη η βαθύτερη μελέτη των δεδομένων, με βάση και τα δεδομένα της Παρατήρησης. Για τον συγκεκριμένο μαθητή τα δεδομένα της Παρατήρησης είχαν ως εξής:

Παρατήρηση συμπλήρωσης Ερωτηματολογίου ως προς τη μελέτη του υλικού καταλοίπου στην μορφή της έντυπης απεικόνισής του (ΓΒ1 Ομάδα 1, Ιανουάριος 2010)

• **Ανάλυση**

Ειδική προσέγγιση: Στην ομάδα αυτή συμμετείχε ένας μαθητής με σύνδρομο αυτισμού.

Αρνητική προσέγγιση: Η ερευνήτρια δεν είχε ενημερωθεί για τον μαθητή, ο οποίος αντέδρασε φοβισμένα με σπασμωδικές κινήσεις, και ησύχασε με την βοήθεια των συμμαθητών του. Η συνάδελφος παράλληλης στήριξης απουσίαζε την ημέρα της συμπλήρωσης της πρώτης άσκησης.

Παρατήρηση Συνέντευξης μαθητή ΓΒ 63

• **Ανάλυση**

Θετική προσέγγιση: Η συμμετοχή στη συνέντευξη έγινε σε εθελοντική βάση και ο μαθητής εκδήλωσε την επιθυμία να απαντήσει στις ερωτήσεις της ερευνήτριας. Ήταν δεκτικός και χαρούμενος σε όλη την διαδικασία. Δεν του απευθύνθηκαν πολλές ερωτήσεις για να μην κουραστεί.

Συμπερασματικά, και ειδικά σε αυτή την περίπτωση, οι ατομικές διαφοροποιήσεις του συγκεκριμένου μαθητή και η χρησιμοποίηση τριών διαφορετικών εργαλείων έρευνας βοήθησε στο να έρθουν στην επιφάνεια εκφάνσεις των δυνατοτήτων του και των περιορισμών του, όχι τόσο στο επίπεδο των γνώσεων του όσο στο επίπεδο του πώς εμείς θα επικοινωνήσουμε για να τον βοηθήσουμε να εκφράσει την σκέψη του (Κουσερή, 2012). Ο συγκεκριμένος μαθητής είχε διαφορετικά χαρακτηριστικά από εκείνα των υπολοίπων. Ειδικά, η Συνέντευξη τον βοήθησε να εκφράσει περισσότερους συλλογισμούς, οδηγώντας μας σε νέα συμπεράσματα και υποθέσεις σχετικά με τους τρόπους έκφρασης της ιστορικής σκέψης.

Δ) Τα αποτελέσματα της ανάλυσης δεδομένων της Συνέντευξης παρέχουν στοιχεία για τη σκέψη ή τις αντιλήψεις των μαθητών που δεν είχαν εμφανισθεί στα αποτελέσματα της ανάλυσης των αντίστοιχων δεδομένων του Ερωτηματολογίου και έτσι οδηγούν στη διαμόρφωση νέων ειδικών υποθέσεων ή συμπερασμάτων.

Αναλύοντας τα δεδομένα της Ερώτησης 3α., «*Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;*» στην πλειονότητα των Ερωτηματολογίων διαπιστώθηκε διαφοροποίηση των ερωτημάτων που έθεταν οι μαθητές στις γραπτές απαντήσεις τους σε σχέση με τη μορφή παρουσίας υλικού καταλοίπου και σε σχέση με τον εκπαιδευτικό χώρο μελέτης (σχολείο/ μουσείο). Οι διαφοροποιήσεις διευκρινίστηκαν κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης έχοντας ως επίκεντρο την άμεση απόφαση από τους μαθητές της διαφοροποίησης ή της ομοιότητας των ερωτημάτων τους. Τα προφορικά δεδομένα μας οδήγησαν σε νέα στοιχεία ως προς την έκφραση της ιστορικής σκέψης των μαθητών. Μια από τις κατηγορίες που διαφάνηκαν στα δεδομένα παρατίθεται στη συνέχεια:

Συνεχής δημιουργία νέων ερωτημάτων

• Γραπτές απαντήσεις ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΑ 298

- Το πρώτο ερώτημα θα ήταν από ποια εποχή θα ήταν το όστρακο και η χρήση του την αντίστοιχη εποχή. Στη συνέχεια ποιος άνθρωπος αντιστοιχούσε σε αυτό το όνομα και ποιος ο λόγος που χαράχτηκε το όνομά του στο όστρακο; (**Σχολείο/ έντυπη απεικόνιση**)

Ανάλυση: Β' Τύπος σκέψης, «Ιστορική σκέψη». Κατηγορία σκέψης 3, «Περιγραφική ιστορική σκέψη – απλή χρήση ιστορικών γνώσεων ή πληροφοριών».

- Ποια διαδικασία κρύβει το αντικείμενο; Πόσα χρόνια υπήρχε ο οστρακισμός; Πότε ξεκίνησε; Ποιοι ήταν οι άνθρωποι που εξορίστηκαν; (**Σχολείο/ ψηφιακή απεικόνιση**)

Ανάλυση: Β' Τύπος σκέψης, «Ιστορική σκέψη». Κατηγορία σκέψης 3, «Περιγραφική ιστορική σκέψη – απλή χρήση ιστορικών γνώσεων ή πληροφοριών».

- Από ποια εποχή προέρχεται; Πού γινόταν αυτή η διαδικασία; Ποια η σημασία για τον κόσμο; (**Μουσείο/ φυσικό αντικείμενο**)

Ανάλυση: Β' Τύπος σκέψης, «Ιστορική σκέψη». Κατηγορία σκέψης 4, «Ερμηνευτική ιστορική σκέψη – χρήση ερμηνευτικού ιστορικού συλλογισμού».

• Απόσπασμα Συνέντευξης ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΑ 298:

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Εσένα σου δημιουργήθηκαν άλλα ερωτήματα;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Τα ερωτήματα είναι τα ίδια, αλλά είναι διαφορετικές οι απαντήσεις που έχω δώσει.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Γιατί;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Όταν βλέπουμε κάτι για πρώτη φορά μας δημιουργούνται απλά ερωτήματα, όταν γνωρίζουμε όμως περισσότερα, τότε μας γεννώνται περισσότερα ερωτήματα, μερικές φορές η δεύτερη ανάλυση είναι σίγουρα καλύτερη.

Στην προφορική απάντηση που έδωσε η μαθήτρια ΛΑ 298 κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης, παρατηρούμε ότι διατυπώνεται η άποψη, ότι τα ερωτήματα, που διατυπώθηκαν στις απαντήσεις της στις Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου κατά τις τρεις Ασκήσεις, ενισχύονταν σταδιακά σε σχέση με τη μελέτη υλικών καταλοίπων ως ιστορικών μαρτυριών για το παρελθόν. Με βάση αυτό το παράδειγμα προέκυψαν νέες υποθέσεις και συμπεράσματα για την έκφραση της ιστορικής σκέψης των μαθητών και των παραγόντων που την επηρεάζουν.

4.8. Η ανάλυση των δεδομένων της Παρατήρησης

Για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τη διαδικασία της Παρατήρησης κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης των Ερωτηματολογίων και κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης, όπως έχει ήδη αναφερθεί στην Ενότητα 4.5., χρησιμοποιήθηκε το ακόλουθο σύστημα τριών κατηγοριών:

- α) θετική προσέγγιση,
- β) αρνητική προσέγγιση και
- γ) ειδική συμπεριφορά.

Δείγμα ανάλυσης δεδομένων της παρατήρησης κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του Ερωτηματολογίου (ΓΑ, Ομάδα 1, Άσκηση έντυπης μελέτης αντικειμένου)

Γενικές παρατηρήσεις ως προς την άσκηση και το περιβάλλον.

Στο τμήμα αυτό η διαδικασία συλλογής δεδομένων ξεκίνησε με ερωτηματολόγιο που απαντήθηκε στο σχολείο με βάση την έντυπη εικόνα του βιβλίου και αντικείμενο το όστρακο στη σελίδα 53 του βιβλίου.

Η αίθουσα είναι μικρή με τρεις σειρές θρανίων απέναντι στον πίνακα και την έδρα. Τα παιδιά μελετούν όπως ακριβώς είναι διευθετημένα σε καθημερινή βάση στα θρανία τους.»

Παρατηρήσεις για τη συμπεριφορά των μαθητών

«Τα παιδιά κάνουν φασαρία για τα πρώτα λεπτά της διαδικασίας, αναδεικνύονται οι ζωντανότητες της τάξης και τα επαναφέρει η καθηγήτριά τους.

Ζήτησαν ελάχιστες διευκρινίσεις για τις ερωτήσεις και απάντησαν με ευκολία.

Η διαδικασία ολοκληρώνεται επιτυχώς με εκφράσεις εφηβικού αυθορμητισμού και με εκφράσεις που συνοδεύουν το τέλος ενός διαγωνίσματος.

Φαίνεται ότι σκέφτονται περισσότερο και ανακαλούν προηγούμενη γνώση οι περισσότεροι διστάζουν να απαντήσουν μερικοί στα ερωτήματα από μόνοι τους ενώ κάποιοι διαβάζουν την ιστορική αφήγηση του βιβλίου για να βεβαιωθούν για τα όσα γράφουν. Την εικόνα του βιβλίου την παρατηρούν ελάχιστα.

Ανάλυση των παραπάνω δεδομένων της Παρατήρησης

A) Θετική προσέγγιση

* **Ελάχιστες απορίες, ευκολία απάντησης του Ερωτηματολογίου** (Τα παιδιά ζήτησαν ελάχιστες διευκρινίσεις για τις ερωτήσεις και απάντησαν με ευκολία).

* **Επιτυχής ολοκλήρωση και αυθόρμητες αντιδράσεις** (Η διαδικασία ολοκληρώνεται επιτυχώς).

* **Σκέψη και ανάκληση γνώσεων από τους περισσότερους** (Φαίνεται ότι σκέφτονται περισσότερο και ανακαλούν προηγούμενη γνώση οι περισσότεροι).

B) Αρνητική προσέγγιση

* **Αρχική φασαρία στο οικείο το περιβάλλον του σχολείου** (Τα παιδιά κάνουν φασαρία για τα πρώτα λεπτά της διαδικασίας, αναδεικνύονται οι ζωντανότητες της τάξης και τα επαναφέρει η καθηγήτριά τους).

* **Αντιμετώπισαν τη συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου σαν «γραπτό διαγώνισμα».** (Η διαδικασία ολοκληρώνεται με εκφράσεις εφηβικού αυθορμητισμού και με εκφράσεις που συνοδεύουν το τέλος ενός διαγωνίσματος).

* **Δεν βασίζονται στην παρατήρηση της απεικόνισης του καταλοίπου, την οποία ελάχιστα παρατηρούν.** (Την εικόνα του βιβλίου την παρατηρούν ελάχιστα).

Γ) Ειδική συμπεριφορά

* **Ορισμένοι διστάζουν να απαντήσουν και αναζητούν πληροφορίες από το σχολικό βιβλίο ιστορίας.** (Ορισμένοι διστάζουν να απαντήσουν στα ερωτήματα από μόνοι τους, ενώ κάποιοι διαβάζουν την ιστορική αφήγηση του βιβλίου για να βεβαιωθούν για τα όσα γράφουν).

Με τον ίδιο τρόπο αναλύθηκαν και τα δεδομένα της Παρατήρησης κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης.

Δείγμα ανάλυσης των δεδομένων Παρατήρησης κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης

Παρατηρήσεις για τη συμπεριφορά μαθητή

Ένας μαθητής με σύνδρομο αυτισμού συμμετείχε στη συνέντευξη συνοδευόμενος από την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης με δική του πρωτοβουλία. Ήταν συνεργάσιμος και ένιωθε πολύ οικεία στη διαδικασία της Συνέντευξης. Ανταποκρίθηκε πιο θετικά από ότι στις γραπτές Ερωτήσεις στο Ερωτηματολόγιο απαντώντας στις Ερωτήσεις με περισσότερες εκφράσεις. (ΓΒ1 Ομάδα 1, Ιανουάριος 2010)

Ανάλυση των παραπάνω δεδομένων της Παρατήρησης

Α) Θετική προσέγγιση

* **Καλή συνεργασία μαθητή με σύνδρομο αυτισμού στη διαδικασία της Συνέντευξης.** (Ήταν συνεργάσιμος και ένιωθε πολύ οικεία στη διαδικασία της Συνέντευξης).

* **Η διαδικασία της Συνέντευξης καλύτερο ερευνητικό εργαλείο σε σχέση με το Ερωτηματολόγιο κυρίως για μαθητές με ειδικές ανάγκες.** (Ανταποκρίθηκε πιο θετικά από ότι στις γραπτές Ερωτήσεις στο Ερωτηματολόγιο απαντώντας στις Ερωτήσεις με περισσότερες εκφράσεις).

Β) Αρνητική προσέγγιση

* Δεν υπήρξαν αρνητικές παρατηρήσεις.

Γ) Ειδική προσέγγιση

* **Μαθητής με σύνδρομο αυτισμού. Συνοδευόταν από ειδικό εκπαιδευτικό.** («Ένας μαθητής με σύνδρομο αυτισμού συμμετείχε στη συνέντευξη συνοδευόμενος από την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης με δική του πρωτοβουλία»).

4.9. Δείγμα ανάλυσης των δεδομένων του Ερωτηματολογίου σε σχέση με τα δεδομένα της Συνέντευξης και της Παρατήρησης

Σε αυτή την Ενότητα παρουσιάζεται η ανάλυση των απαντήσεων που έδωσε μία μαθήτρια της Α' Λυκείου (15-16 ετών) ανταποκρινόμενη πρώτη φορά στις Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου κατά τη μελέτη υλικού καταλοΐπου ως φυσικού υλικού αντικειμένου σε μουσειακό χώρο. Η σειρά των Ασκήσεων κατά την οποία απάντησε στις Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου ήταν η εξής: α' μελέτη υλικών καταλοΐπωντου παρελθόντος ως φυσικών υλικών αντικειμένων σε μουσείο, β' μελέτη υλικών καταλοΐπωνμε τη μορφή έντυπης απεικόνισής τους στο σχολείο, και γ' μελέτη υλικών καταλοΐπωνμε τη μορφή ψηφιακής απεικόνισής τους στο σχολείο.

Πρώτα απ' όλα, θα αναφερθούμε στο πώς έγινε η κωδικοποίηση της ταυτότητάς της στο δείγμα της έρευνας. Πιο αναλυτικά, η καταχώρηση των στοιχείων της έγινε στη βάση δεδομένων με τον ακόλουθο τρόπο:

1. Κωδικοποίηση σε σχέση με τη βαθμίδα και τη σχολική μονάδα στην οποία ανήκε: ΛΒ (Λύκειο, Σχολική μονάδα Β)

2. Κωδικοποίηση σε σχέση με τον τύπο της σχολικής μονάδας (Ιδιωτικό/Δημόσιο) στην οποία ανήκει: ΛΒ (Δ) (Λύκειο, Δημόσιο σχολείο)
3. Κωδικοποίηση σε σχέση με τον αριθμό καταχώρησης που έλαβε αυτόματα κατά την εισαγωγή των στοιχείων της ομάδας της στη βάση δεδομένων: ΛΒ (Δ) 334
4. Κωδικοποίηση σε σχέση με το φύλο: ΜΑΘΗΤΡΙΑ
5. Κωδικοποίηση σε σχέση με την ηλικία: 16 ετών
6. Κωδικοποίηση σε σχέση το αντικείμενο που επέλεξε να μελετήσει: Επιτύμβια Στήλη (ΕΣ)
7. Κωδικοποίηση σε σχέση με τη σειρά των ασκήσεων: Φ/ Ε /Ψ (Φυσικό αντικείμενο, Έντυπη απεικόνιση, Ψηφιακή απεικόνιση)
8. Κωδικοποίηση σε σχέση με τη συμμετοχή στη συνέντευξη: Σ

Τα στοιχεία της συγκεκριμένης μαθήτριας σε σχέση με τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις της στο Ερωτηματολόγιο τρεις φορές κατά τις τρεις Ασκήσεις (α' κατά τη μελέτη υλικών καταλοίπων του παρελθόντος ως φυσικών υλικών αντικειμένων σε μουσείο, β' κατά τη μελέτη υλικών καταλοίπων με τη μορφή έντυπης απεικόνισής τους στο σχολείο, και γ' κατά τη μελέτη υλικών καταλοίπων με τη μορφή ψηφιακής απεικόνισής τους στο σχολείο) και την Συνέντευξη αναφέρονται σε αυτή την εργασία με τον ακόλουθο κωδικό:

ΜΑΘΗΤΡΙΑ 16 ετών, ΛΒ (Δ), 334, Φ/ Ε/ Ψ, ΕΣ, Σ.

Οι απαντήσεις της στις Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου κατά τις τρεις Ασκήσεις αναλύθηκαν με βάση τα Συστήματα Κατηγοριών Ανάλυσης που παρουσιάστηκαν στην Ενότητα 4.3.. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η ανάλυση των απαντήσεων της συγκεκριμένης μαθήτριας ανταποκρινόμενη πρώτη φορά στις Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου κατά τη μελέτη υλικών καταλοίπων ως φυσικών υλικών αντικειμένων σε μουσειακό χώρο. Επίσης, παρουσιάζεται και η ανάλυση της Συνέντευξης που έδωσε η μαθήτρια σε διευκρινιστικές ερωτήσεις.

Η παρουσίαση της ανάλυσης των δεδομένων πραγματοποιείται με τη σειρά των Ερωτήσεων, όπως αυτές εμφανίζονται το Ερωτηματολόγιο. Παράλληλα, κρίθηκε απαραίτητο για την καλύτερη δυνατή κατανόηση της ιστορικής σκέψης και των αντιλήψεων της μαθήτριας, σχετικά με τον χώρο και τη μορφή της υλικής μαρτυρίας, τα σχετικά αποσπάσματα της Συνέντευξης (διευκρινιστικές ερωτήσεις και προφορικές απαντήσεις) να αντιπαραβληθούν με τις γραπτές απαντήσεις που έδωσε η ίδια μαθήτρια στις αντίστοιχες Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω (βλ. Ενότητα 4.4.), η ανάλυση των Συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε με τα ίδια συστήματα ανάλυσης με τα οποία αναλύθηκαν και τα γραπτά δεδομένα από το Ερωτηματολόγιο. Η αντιπαραβολή της ανάλυσης των δεδομένων της Συνέντευξης με την ανάλυση των δεδομένων του Ερωτηματολογίου ευνοεί τον έλεγχο για το εάν τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων των δύο ερευνητικών εργαλείων α) συμφωνούν μεταξύ τους, β)

αλληλοεμπλουτίζονται, γ) διαφωνούν ή δ) παρέχουν διαφορετικά στοιχεία για τη σκέψη και τις αντιλήψεις των μαθητών.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ Μαθήτριας ΑΒ (Δ) 334,16 ετών, Φ/Ε/Ψ, ΕΣ, Σ

Ερωτηματολόγιο, Ερώτηση 1β. Πώς θα περιέγραφες το αντικείμενο σ' ένα φίλο σου;

Απάντηση της Μαθήτριας ΑΒ (Δ) 334,16 ετών, Φ/ Ε/ Ψ, ΕΣ, Σ:

«Το αντικείμενο αυτό είναι μια επιτύμβια στήλη από πεντελικό μάρμαρο που χρονολογείται το 510 π.Χ., η οποία αποτελείται από μια βάση όπου αναγράφεται το όνομα του νεκρού (Αριστίωνος) και έπειτα από μια παραλληλόγραμμη στήλη περίπου δύο μέτρων με την πάνω απόληξή της σπασμένη.[1] Στην πλατύτερη πλευρά της στήλης υπάρχει η δισδιάστατη αναπαράσταση του νεκρού οπλίτη, ο οποίος απεικονίζεται να φοράει πλήρες στρατιωτικό ένδυμα (εξάρτηση), το οποίο αποτελείται από ένα θώρακα, ένα δόρυ, περικνημίδες, κράνος, εσωτερικό χιτώνα, ο οποίος είναι κοντός για να διευκολύνονται οι κινήσεις του. [2] Το όνομα του γλύπτη είναι σκαλισμένο στο κάτω μέρος της στήλης (έργο του Αριστοτέλους), ενώ τέλος το σοβαροφανές, ηρωικό και αγέλαστο άγαλμα κούρου φαίνεται γυρισμένο στο πλάι σαν να βρίσκεται στη μέση μιας κίνησης και η κόμη του είναι ιδιαίτερα περιποιημένη όπως και τα καλοφτιαγμένα γένια. [3] Επιπλέον, έχουν απομείνει στη στήλη υπολείμματα από τα χρώματα που κάποτε την κοσμούσαν.[4]»

Η απάντηση που έδωσε η μαθήτρια στην Ερώτηση 1β. του Ερωτηματολογίου αναλύθηκε με βάση το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης της ιστορικής σκέψης (βλ. Ενότητα 4.3.1). Ως μονάδα ανάλυσης για τις απαντήσεις των μαθητών σε αυτήν την Ερώτηση ορίστηκε ο κάθε ολοκληρωμένος συλλογισμός. Επίσης, ορίστηκε ότι ως βάση για την ανάλυση κάθε απάντησης λαμβάνεται ο «υψηλότερος» συλλογισμός που εκφράζεται σε αυτήν, δηλαδή ο συλλογισμός που ανήκει στον υψηλότερο τύπο σκέψης και στην υψηλότερη κατηγορία σκέψης, σύμφωνα με το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης της ιστορικής σκέψης.

Σε αυτή την απάντηση της μαθήτριας διακρίνονται τέσσερις συλλογισμοί [1-4] με τους οποίους το αντικείμενο (Επιτύμβια Στήλη) περιγράφεται ως συνδεδεμένο με το ιστορικό του πλαίσιο με βάση την ανάκληση και χρήση προϋπάρχουσας ιστορικής γνώσης και τη χρήση σχετικής πληροφορίας, καθώς και οι 4 συλλογισμοί χρησιμοποιούν προηγούμενη ιστορική γνώση ή πληροφορίες χωρίς να εκφράζουν ερμηνευτικό ιστορικό συλλογισμό. Συγκεκριμένα, η μαθήτρια αναφέρεται στο είδος, τη χρονολογία κατασκευής, ενώ περιγράφει την αναπαράσταση με κατάλληλο λεξιλόγιο, συμπληρώνοντάς την με αισθητική αποτίμηση. Με βάση και τους τέσσερις αυτούς ισότιμους συλλογισμούς που περιλαμβάνει αυτή η απάντηση, και σύμφωνα με το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης της ιστορικής σκέψης, η απάντηση αντιστοιχεί στον Β' Τύπο Σκέψης, «*Ιστορική σκέψη*» και στην Κατηγορία Σκέψης 3, «*Περιγραφική ιστορική σκέψη*».

Για τη συγκεκριμένη απάντηση δεν τέθηκε στη μαθήτρια διευκρινιστική ερώτηση κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης.

Ερωτηματολόγιο, Ερώτηση 2α. Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;

Απάντηση της Μαθήτριας ΑΒ (Δ)334,16 ετών, Φ/Ε/Ψ, ΕΣ, Σ:

«Οι επιτύμβιες στήλες ήταν ιδιαίτερα σημαντικές εκείνη την εποχή για την απόδοση τιμών σε εκείνους που έφεψαν στα πεδία των μαχών. [1] Τότε, σε αντίθεση με την εποχή μας, ο θάνατος στη μάχη θεωρούνταν μεγάλη δόξα και ευλογία και εξού και αυτά τα μεγαλόπρεπα αυτά κατασκευάσματα που τοποθετούνταν ως σύμβολα ηρωισμού και αυτοθυσίας πάνω στους τάφους των πολεμιστών.» [2]

Η απάντηση που έδωσε η μαθήτρια στην ερώτηση 2α. του Ερωτηματολογίου αναλύθηκε με βάση το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης της ιστορικής σκέψης (βλ. Ενότητα 4.3.1, παραπάνω). Ως μονάδα ανάλυσης για τις απαντήσεις των μαθητών σε αυτήν την Ερώτηση ορίστηκε ο κάθε ολοκληρωμένος συλλογισμός. Επίσης, ορίστηκε ότι ως βάση για την ανάλυση κάθε απάντησης λαμβάνεται ο «υψηλότερος» συλλογισμός που εκφράζεται σε αυτήν, δηλαδή ο συλλογισμός που ανήκει στην υψηλότερη κατηγορία σκέψης και στον υψηλότερο τύπο σκέψης, σύμφωνα με το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης της ιστορικής σκέψης.

Στη συγκεκριμένη απάντηση αναγνωρίστηκαν δύο συλλογισμοί [1-2]. Ο πρώτος συλλογισμός [1] ανήκει στην Κατηγορία σκέψης 3, «Περιγραφική ιστορική σκέψη», καθώς περιγράφει τη χρήση του αντικειμένου σε σχέση με το ιστορικό του πλαίσιο, με βάση προηγούμενη ιστορική γνώση και σχετική πληροφορία, χωρίς να αναπτύσσεται ερμηνευτικός ιστορικός συλλογισμός. Στον δεύτερο συλλογισμό [2], η αναφορά στη διαφορετική χρήση και σημασία του αντικειμένου στο παρόν σε σχέση με το ιστορικό παρελθόν από το οποίο προέρχεται βασίζεται στη χρήση ερμηνευτικού ιστορικού επιχειρήματος που παρουσιάζει διαφορές και ομοιότητες ανάμεσα στη σημασία του στις δύο διαστάσεις του χρόνου. Αναπτύσσεται ένα ιστορικό ερμηνευτικό επιχείρημα που συνδυάζει προηγούμενη ιστορική γνώση για το αντικείμενο και το ιστορικό του πλαίσιο και επιπρόσθετα γίνονται συσχετίσεις με το παρόν. Ο συλλογισμός αυτός ανήκει στον Β' Τύπο σκέψης, «Ιστορική σκέψη» και στην Κατηγορία σκέψης 4, «Ερμηνευτική ιστορική σκέψη» - χρήση ερμηνευτικού ιστορικού συλλογισμού που βασίζεται σε προηγούμενη ιστορική γνώση.

Με βάση τον υψηλότερο αυτό συλλογισμό [2], συνολικά η απάντηση αυτή κατηγοριοποιήθηκε στον Β' Τύπο σκέψης, «Ιστορική σκέψη» και στην Κατηγορία 4, «Ερμηνευτική ιστορική σκέψη» με τη χρήση ερμηνευτικού επιχειρήματος.

Απόσπασμα συνέντευξης Μαθήτριας ΑΒ (Δ) 334,16 ετών, Φ/ Ε/ Ψ, ΕΣ, Σ:

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ποια νομίζεις ότι είναι η χρήση του η σημασία του;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: «Απόδοση τιμής δόξας γι' αυτό που έκανε, να μείνουν αθάνατοι στο χρόνο, η προσφορά τους γνώστη, γι' αυτό είναι και με πλήρη εξάρτηση για να γίνει φανερό ότι πέθανε στη μάχη. [1] Και σαφώς τιμή στην οικογένεια, όταν πεθαίνει το παιδί σου στη μάχη είναι πολύ σημαντικό για εκείνη την εποχή.» [2]

Στην επαναδιατύπωση της Ερώτησης 2α του Ερωτηματολογίου, σχετικά με τη σημασία και τη χρήση του αντικειμένου, κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης, η μαθήτρια με την προφορική απάντησή της έδωσε έμφαση στις αντιλήψεις της εποχής που συνδέονται με τη σημασία του αντικειμένου. Συγκεκριμένα, διατυπώθηκαν δύο συλλογισμοί [1-2] που ανήκουν στην Κατηγορία 4, «*Ερμηνευτική ιστορική σκέψη*» –χρήση ερμηνευτικού ιστορικού συλλογισμού που βασίζεται σε προηγούμενη ιστορική γνώση. Με βάση και τους δύο αυτούς ισότιμους συλλογισμούς και σύμφωνα με το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης της ιστορικής σκέψης, η απάντηση αυτή αντιστοιχεί στον Β' Τύπο σκέψης, «*Ιστορική σκέψη*» και στην Κατηγορία Σκέψης 4, «*Ερμηνευτική ιστορική σκέψη*» με τη χρήση ερμηνευτικού επιχειρήματος. Αξιοσημείωτο είναι το στοιχείο ότι, αν και οι δύο απαντήσεις της μαθήτριας στην Ερώτηση 2^α, μία γραπτή κατά τη συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου και μία προφορική ως απάντηση στην αντίστοιχη ερώτηση της Συνέντευξης, κατηγοριοποιήθηκαν στον ίδιο τύπο σκέψης, δηλαδή στον Β' Τύπο σκέψης, στην απάντηση της Συνέντευξης καταγράφηκαν συλλογισμοί που ανήκουν μόνο στην Κατηγορία σκέψης 4, «*Ερμηνευτική ιστορική σκέψη*» με τη χρήση ερμηνευτικού επιχειρήματος, ενώ στη γραπτή απάντησή της κατά τη συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου εμφανίστηκε και η Κατηγορία σκέψης 3, «*Περιγραφική ιστορική σκέψη*», που περιγράφει τη χρήση του αντικειμένου σε σχέση με το ιστορικό του πλαίσιο, με βάση προηγούμενη ιστορική γνώση και σχετική πληροφορία, χωρίς ωστόσο να γίνεται χρήση ερμηνευτικού ιστορικού συλλογισμού. Υποθέτουμε ότι η διαδικασία της Συνέντευξης με την ανάπτυξη διαλόγου διευκόλυνε, περισσότερο από τη διαδικασία της συμπλήρωσης του Ερωτηματολογίου, τη διατύπωση ιστορικών ερμηνευτικών συλλογισμών.

Ερωτηματολόγιο, Ερώτηση 2β. Διαθέτουμε κάτι αντίστοιχο σήμερα;

Απάντηση της Μαθήτριας ΛΒ (Δ)334,16 ετών, Φ/Ε/Ψ, ΕΣ, Σ:

«Σήμερα ενώ υπάρχουν οι πλάκες των τάφων όπου και αυτές αναγράφουν τα ονόματα των νεκρών δεν υπάρχει η εξιδανίκευση του Θανάτου στην μάχη άρα οι αναπαραστάσεις έχουν εκλείψει εξ' αιτίας αυτών των κοινωνικών μεταβολών και της αλλαγής των αξιών.» [1]

Η απάντηση που έδωσε η μαθήτρια στην Ερώτηση 2β. του Ερωτηματολογίου αναλύθηκε με βάση το Σύστημα κατηγοριών ανάλυσης της ιστορικής σκέψης (βλ. Ενότητα 4.3.1, παραπάνω). Ως μονάδα ανάλυσης για τις απαντήσεις των μαθητών σε αυτήν την Ερώτηση ορίστηκε ο κάθε ολοκληρωμένος συλλογισμός. Επίσης, ορίστηκε ότι ως βάση για την ανάλυση κάθε απάντησης λαμβάνεται ο «υψηλότερος» συλλογισμός που εκφράζεται σε αυτήν, δηλαδή ο συλλογισμός που ανήκει στην υψηλότερη κατηγορία σκέψης και στον υψηλότερο τύπο σκέψης, σύμφωνα με το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης της ιστορικής σκέψης.

Στη συγκεκριμένη απάντηση αναγνωρίστηκε ένας συλλογισμός [1] ο οποίος κατηγοριοποιήθηκε στην Κατηγορία 4, «*Ερμηνευτική ιστορική σκέψη*» - χρήση ερμηνευτικού ιστορικού συλλογισμού που βασίζεται σε προηγούμενη ιστορική γνώση, καθώς η μαθήτρια συνδέει το αντικείμενο με το ιστορικό

του πλαίσιο με ανάκληση και χρήση προϋπάρχουσας ιστορικής γνώσης, αλλά, ταυτόχρονα, χρησιμοποιεί ιστορικό ερμηνευτικό επιχείρημα για να υποστηρίξει την αλλαγή της χρήσης του αντικειμένου στο παρόν σε σχέση με το παρελθόν, αναφέροντας μάλιστα ως αιτία γι' αυτό ότι «...έχουν εκλείψει [τέτοια αντικείμενα σήμερα] εξ αιτίας αυτών των κοινωνικών μεταβολών και της αλλαγής των αξιών». Με βάση τον μοναδικό αυτό συλλογισμό, η απάντηση αυτή αντιστοιχεί στον Β' Τύπο σκέψης, «Ιστορική σκέψη», και ειδικότερα στην Κατηγορία Σκέψης 4, «Ερμηνευτική ιστορική σκέψη» με τη χρήση ερμηνευτικού επιχειρήματος.

Απόσπασμα συνέντευξης μαθήτριας ΑΒ (Α)334,16 ετών, Φ/Ε/Ψ, ΕΣ, Σ:

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην ερώτηση με το τι αντίστοιχο έχουμε σήμερα αναφέρεις ότι «..δεν υπάρχει η εξιδανίκευση του θανάτου εξ' αιτίας των κοινωνικών μεταβολών και της αλλαγής των αξιών». Τι εννοείς;
ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: «Ναι, δεν υπάρχει η εξιδανίκευση του θανάτου γι' αυτό και πολλοί αποφεύγουν τη θητεία του στρατού, δεν έχουμε ίδιες αξίες και γι' αυτό σήμερα δεν το κάνουμε. Μόνο ήρωες πολέμου σε κεντρικά σημεία με τιμητικό χαρακτήρα όχι όμως ταφικό όπως τότε.»[1]

Στη διευκρίνιση της απάντησής της στην Ερώτηση 2β. του Ερωτηματολογίου, η μαθήτρια εκφράζει έναν συλλογισμό και αναφέρεται σε συγκεκριμένες πτυχές της σημασίας του αντικειμένου στο παρόν κάνοντας τη σύγκριση ανάμεσα στο παρόν και το παρελθόν. Ο μοναδικός αυτός συλλογισμός, και βάσει αυτού συνολικά η απάντηση, αντιστοιχεί στον Β' Τύπο σκέψης, «Ιστορική σκέψη» και ειδικότερα στην Κατηγορία Σκέψης 4, «Ερμηνευτική ιστορική σκέψη» με τη χρήση ερμηνευτικού επιχειρήματος.

Στο σημείο αυτό διαπιστώνουμε ότι δεν παρατηρήθηκε κάποια διαφοροποίηση μεταξύ των απαντήσεων της μαθήτριας αυτής στην Ερώτηση 2β. του Ερωτηματολογίου και στην αντίστοιχη διευκρινιστική ερώτηση της Συνέντευξης, καθώς και στις δύο περιπτώσεις εκφράστηκαν ισότιμοι συλλογισμοί.

Ερωτηματολόγιο, Ερώτηση 3α. Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;

Απάντηση της Μαθήτριας ΑΒ (Α)334,16 ετών, Φ/Ε/Ψ, ΕΣ, Σ:
 «Οι βασικές απορίες που μου δημιουργούνται είναι αρχικά: ο τόπος και ο χρόνος κατασκευής ενός αριστουργήματος τέτοιων διαστάσεων καθώς και η ποικιλία των χρωμάτων που πριν από 2,5 χιλιάδες χρόνια το κοσμούσαν. [1] Ακόμα αναρωτιέμαι ποιοι παράγοντες συνέβαλαν στην τόσο καλή διατήρηση της κατάστασής του εκθέματος καθώς και πλήθος λεπτομερειών είναι ευδιάκριτες [2] αλλά και τη συμβολή του στρατιώτη στην μάχη και τον τρόπο θανάτου του σ' αυτήν. [3]»

Η απάντηση που έδωσε η μαθήτρια στην Ερώτηση 3α του Ερωτηματολογίου αναλύθηκε με βάση το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των ερωτημάτων των μαθητών, ως προς τον τύπο και την κατηγορία σκέψης (βλ. Ενότητα 4.3.3, παραπάνω). Ως μονάδα ανάλυσης για τις απαντήσεις των μαθητών σε αυτήν την ερώτηση, στην Ερώτηση 3α., χρησιμοποιήθηκε το ερώτημα ή η σειρά ερωτημάτων που

διατυπώνουν έναν πλήρη συλλογισμό. Επίσης, ορίστηκε ότι ως βάση για την ανάλυση κάθε απάντησης λαμβάνεται ο «υψηλότερος» συλλογισμός που εκφράζεται σε αυτήν, δηλαδή ο συλλογισμός που ανήκει στην υψηλότερη κατηγορία σκέψης και στον υψηλότερο τύπο σκέψης, σύμφωνα με το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των ερωτημάτων των μαθητών, ως προς τον τύπο και τη κατηγορία σκέψης.

Ειδικότερα, κατά την ανάλυση της συγκεκριμένης απάντησης, αναγνωρίστηκαν τρεις συλλογισμοί ερωτημάτων [1-3]. Συγκεκριμένα, με τον πρώτο συλλογισμό ερωτημάτων [1] που αφορούν τον τόπο, τον χρόνο και τα στοιχεία κατασκευής του αντικειμένου, η μαθήτρια προσπαθεί να κάνει αναζήτηση πληροφοριών για σύνδεση του αντικειμένου με το ιστορικό του πλαίσιο και γι' αυτό ο συλλογισμός αυτός αντιστοιχεί στην Κατηγορία 3, «Περιγραφική ιστορική σκέψη – απλή χρήση ιστορικών γνώσεων ή πληροφοριών». Όσον αφορά τον δεύτερο συλλογισμό [2], τα ερωτήματα σχετικά με την κατάσταση διατήρησης του αντικειμένου, είναι λογικά ερωτήματα που αφορούν σε πληροφορίες ενός αντικειμένου του παρόντος ή ενός ασαφούς, απροσδιόριστου, μη ιστορικού παρελθόντος, γι' αυτό και αντιστοιχούν την Κατηγορία σκέψης 2, «Λογική σκέψη». Με τον τρίτο συλλογισμό [3] η μαθήτρια αναζητά ιστορικές πληροφορίες για το εικονιζόμενο πρόσωπο. Ο συλλογισμός αυτός ανήκει Κατηγορία 3, «Περιγραφική ιστορική σκέψη – αναζήτηση ιστορικών πληροφοριών, χωρίς τη χρήση ερμηνευτικού ιστορικού συλλογισμού».

Σύμφωνα με το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των ερωτημάτων των μαθητών σε σχέση με την ιστορική σκέψη, η απάντηση αυτή κατηγοριοποιήθηκε με βάση την υψηλότερη κατηγορία συλλογισμού και με βάση τον υψηλότερο τύπο σκέψης, δηλαδή κατηγοριοποιήθηκε στον Β' Τύπο Σκέψης, «Ιστορική σκέψη» και ειδικότερα στην Κατηγορία 3, «Περιγραφική ιστορική σκέψη – αναζήτηση ιστορικών γνώσεων ή πληροφοριών», χωρίς τη χρήση ερμηνευτικού ιστορικού συλλογισμού.

Απόσπασμα συνέντευξης της μαθήτριας ΑΒ (Δ)334,16 ετών, Φ/Ε/Ψ, ΕΣ, Σ:

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην ερώτηση με τις απορίες παρατηρώ ότι σε απασχολεί η καλή διατήρηση του αντικειμένου. Γιατί;
ΠΑΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: «Μ' ενδιαφέρει που είναι τρισδιάστατο, δεν έχει αλλοιωθεί και με ενδιαφέρει να μάθω πώς έγινε σε ποια τοποθεσία βρέθηκε.»[1]

Στην απάντηση της διευκρινιστικής Ερώτησης κατά τη διεξαγωγή της Συνέντευξης η μαθήτρια διατύπωσε έναν συλλογισμό αιτιολογώντας τις απορίες της σχετικά με την καλή διατήρηση του αντικειμένου. Ο συλλογισμός αυτός κατηγοριοποιήθηκε στην Κατηγορία σκέψης 2, «Λογική σκέψη», εφόσον αναζητά πληροφορίες για το αντικείμενο χωρίς να αναφέρεται στο ιστορικό του πλαίσιο, ως ένα αντικείμενο του παρόντος ή ενός ασαφούς, απροσδιόριστου, μη ιστορικού παρελθόντος. Επίσης, δεν χρησιμοποιεί ιστορική γνώση ή πληροφορία ούτε ερμηνευτικό ιστορικό συλλογισμό. Σύμφωνα με

το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των ερωτημάτων των μαθητών σε σχέση με την ιστορική σκέψη, η απάντηση αυτή κατηγοριοποιήθηκε στον Α' Τύπο Σκέψης Α, «Μη Ιστορική σκέψη», και ειδικότερα στην Κατηγορία σκέψης 2, «Λογική σκέψη», ερώτημα με βάση λογικό μη ιστορικό συλλογισμό για το αντικείμενο ως ένα αντικείμενο του παρόντος ή ενός ασαφούς, απροσδιόριστου, μη ιστορικού παρελθόντος.

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειώσουμε ότι δεν παρατηρήθηκε κάποια διαφοροποίηση μεταξύ των απαντήσεων της μαθήτριας αυτής στην Ερώτηση 2β. του Ερωτηματολογίου και στην αντίστοιχη διευκρινιστική ερώτηση της Συνέντευξης, ως προς το συγκεκριμένο ερώτημά της σχετικά με την καλή διατήρηση του αντικειμένου. Ωστόσο, η γραπτή απάντησή της στην Ερώτηση 3α. του Ερωτηματολογίου περιελάμβανε ανώτερο συλλογισμό, που αντιστοιχεί στον Β' Τύπο σκέψης, «Ιστορική σκέψη» και στη Κατηγορία σκέψης 3, «Περιγραφική ιστορική σκέψη».

Ερώτηση 4γ. Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο ως φυσικό αντικείμενο;

Απάντηση της Μαθήτριας ΑΒ (Δ)334,16 ετών, Φ/Ε/Ψ, ΕΣ, Σ:

«Το πλεονέκτημα σ' αυτήν την περίπτωση στη μελέτη δηλαδή του αντικειμένου στις φυσικές διαστάσεις είναι η παρατήρηση πλήθους λεπτομερειών που διαφορετικά θα ήταν δυσδιάκριτες, είναι ολοφάνερες. [1] Ακόμα μπορείς να το μελετήσεις από όλες τις οπτικές του γωνίες [2] και τέλος να κατανοήσεις καλύτερα την υφή και τη φθορά του. [3] Δεν υπάρχουν μειονεκτήματα σε αυτή τη μελέτη. [4]»

Ως μονάδα ανάλυσης για τις απαντήσεις των μαθητών στις Ερωτήσεις 5α, 5β, 5γ, 6α και 6β του Ερωτηματολογίου, ορίστηκε η θεματική μονάδα ανάλυσης, δηλαδή η κάθε φράση που αναφέρεται σε ένα πλεονέκτημα ή μειονέκτημα σχετικά με τη μελέτη ενός υλικού καταλοίπου του παρελθόντος με τρεις διαφορετικές μορφές και σε δύο διαφορετικούς χώρους. Όλα τα αντίστοιχα δεδομένα αναλύθηκαν με το κοινό Σύστημα κατηγοριών ανάλυσης των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τους δύο χώρους και ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων.

Ειδικότερα, αναγνωρίστηκαν τέσσερις θεματικές μονάδες ανάλυσης [1-4]. Οι τρεις πρώτες [1-3] αναφέρονται σε σχετικά πλεονεκτήματα και η τελευταία [4] στην ανυπαρξία μειονεκτημάτων σχετικά με τη μελέτη υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων. Οι τύποι και οι κατηγορίες πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων που αναγνωρίστηκαν στη συγκεκριμένη απάντηση, με βάση το κοινό Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τους δύο χώρους και ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων είναι οι ακόλουθοι:

Τύποι πλεονεκτημάτων της μελέτης υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων:

1. «Δυνατότητες για τη μελέτη του αντικειμένου», με αναφορά στις εξής κατηγορίες:

* «Δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου» [1] και [3].

* «Ευνοϊκές χωρικές [και χρονικές] συνθήκες μελέτης: Ο χώρος ως συνθήκη μελέτης» [2]

Τύποι μειονεκτημάτων της μελέτης υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων:

- «Μη ύπαρξη μειονεκτημάτων»[4]

Απόσπασμα συνέντευξης της μαθήτριας ΑΒ (Δ)334,16 ετών, Φ/Ε/Ψ, ΕΣ, Σ:

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στη μελέτη του αντικειμένου ως φυσικού αντικειμένου λες ότι μπορείς να το μελετήσεις από όλες τις οπτικές γωνίες . Τι εννοείς ;
ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: «Έχει σημασία για να καταλάβεις το υλικό [1] αλλά και την ηλικία στο πέρασμα του χρόνου.» [2]

Οι θεματικές μονάδες ανάλυσης που αναγνωρίστηκαν στη συγκεκριμένη απάντηση, με βάση το κοινό Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης για την ανάλυση των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τους δύο χώρους και ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης των υλικών μαρτυριών είναι δύο [1-2] και αφορούν το πλεονέκτημα της μελέτης υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων ως προς τη δυνατότητα μελέτης τους από πολλές οπτικές γωνίες. Οι τύποι και οι κατηγορίες πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων που αναγνωρίστηκαν στη συγκεκριμένη προφορική απάντηση κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης, με βάση το κοινό Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τους δύο χώρους και ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης των υλικών μαρτυριών είναι οι ακόλουθοι:

Τύποι πλεονεκτημάτων της μελέτης υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων:

1. «Δυνατότητες για τη μελέτη του αντικειμένου», με αναφορά στην **κατηγορία:**

* Δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου [1].

- 2.«Δυνατότητες για εκπαιδευτική αξιοποίηση», με αναφορά στην **κατηγορία:**

* «Πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου» [2].

Τύποι μειονεκτημάτων:

«Δεν αναφέρθηκαν μειονεκτήματα»

Παρατηρούμε ότι, λαμβάνοντας υπόψη τις κατηγορίες πλεονεκτημάτων που προέκυψαν από την ανάλυση της προφορικής απάντησης της μαθήτριας κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης, η μαθήτρια επικαλέστηκε και πλεονέκτημα που αφορά την εκπαιδευτική αξιοποίηση της μελέτης υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων, πλεονέκτημα που δεν αναγνωρίστηκε στην γραπτή απάντηση της ίδιας μαθήτριας στην αντίστοιχη Ερώτηση του Ερωτηματολογίου.

Ερωτηματολόγιο, Ερώτηση 5β. Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο στο μουσείο;

Απάντηση της Μαθήτριας ΑΒ (Δ)334,16 ετών, Φ/Ε/Ψ, ΕΣ, Σ:

«Τα πλεονεκτήματα της μελέτης ενός αντικειμένου στο μουσείο είναι ότι μπορείς να μελετήσεις το αντικείμενο στις φυσικές του διαστάσεις [1] καθώς και να κατανοήσεις μέσα από την περιήγηση στα άλλα εκθέματα των αιθουσών τα έθιμα τους τρόπους ζωής και τις τεχνολογίες της αρχαιότητας [2] ενώ ακόμα μπορείς μέσα από τις πληροφορίες που αναγράφονται δίπλα στα εκθέματα [3] αλλά και από αυτές που οι οδηγοί υποδεικνύουν να σχηματίσεις μια σφαιρικότερη άποψη. [4] Τα μειονεκτήματα είναι ότι ο χώρος όντας δημόσιος μπορεί να δυσχεραίνει την μελέτη και να αποσπά την προσοχή των μαθητών αφού υπάρχει πλήθος ερεθισμάτων [5] και ακόμα υπάρχει το εμπόδιο της απόστασης και της ανάγκης οργάνωσης εκδρομής στην προκειμένη περίπτωση. [6]»

Ως μονάδα ανάλυσης για τις απαντήσεις των μαθητών στις Ερωτήσεις 5α., 5β., 5γ., 6^α. και 6β. του Ερωτηματολογίου, ορίστηκε η θεματική μονάδα ανάλυσης, δηλαδή η κάθε φράση που αναφέρεται σε ένα πλεονέκτημα ή μειονέκτημα σχετικά με τη μελέτη ενός υλικού καταλοίπου του παρελθόντος με τρεις διαφορετικές μορφές και σε δύο διαφορετικούς χώρους. Όλα τα αντίστοιχα δεδομένα αναλύθηκαν με το κοινό Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τους δύο χώρους και ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων.

Ειδικότερα, αναγνωρίστηκαν έξι θεματικές μονάδες ανάλυσης [1-6]. Οι τέσσερις πρώτες [1-4] αναφέρονται σε σχετικά πλεονεκτήματα και οι δύο τελευταίες [5-6] σε μειονεκτήματα σχετικά με τη μελέτη υλικών καταλοίπων σε μουσειακούς χώρους. Οι τύποι και οι κατηγορίες πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων που αναγνωρίστηκαν στη συγκεκριμένη απάντηση, με βάση το κοινό Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τους δύο χώρους και ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων είναι οι ακόλουθοι:

Τύποι πλεονεκτημάτων της μελέτης υλικών καταλοίπων σε μουσείο:

1. «Δυνατότητες για τη μελέτη του αντικειμένου», με αναφορά στις εξής κατηγορίες:

* «Δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου» [1].

* «Δυνατότητα συλλογής γραπτών πληροφοριών από συνοδευτικά κείμενα» [3].

2. «Δυνατότητες για εκπαιδευτική αξιοποίηση», με αναφορά στις κατηγορίες:

* «Πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου» [2]

* «Δυνατότητες καθοδήγησης από ειδικούς» [4]

Τύποι μειονεκτημάτων της μελέτης υλικών καταλοίπων σε μουσείο:

1. «Περιορισμένες δυνατότητες για τη μελέτη του αντικειμένου», με αναφορά στις εξής κατηγορίες:

* «Περιορισμένες χωρικές και χρονικές συνθήκες μελέτης: [5]

* «Πρακτικά προβλήματα πρόσβασης» [6]

Απόσπασμα Συνέντευξης της ίδιας μαθήτριας ΑΒ (Δ) 334,16 ετών, Φ/Ε/Ψ, ΕΣ, Σ:

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην ερώτηση για το μουσείο λες ότι ο χώρος είναι δημόσιος. Τι εννοείς;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: «Δηλαδή υπάρχουν εξωτερικοί παράγοντες που μπορεί να μην σε αφήνουν να μελετήσεις το αντικείμενο.[1] Μπορείς ν' ακούς πληροφορίες από κάποιους άλλους που βρίσκονται και μελετούν το έκθεμα[2] και μπορεί να είναι ενδιαφέρον όταν βλέπεις τους άλλους, σε παρασύρουν στις επιλογές τους αλλά θετικά.[3]»

Στην απάντηση αυτή αναγνωρίστηκαν 3 μονάδες ανάλυσης [1-3]. Η πρώτη[1] αναφέρεται σε μειονέκτημα του μουσείου για τη μελέτη υλικών καταλοίπων, ενώ η δεύτερη και τρίτη [2-3] αναφέρονται σε σχετικά πλεονεκτήματα.

Η ανάλυση των τριών αυτών μονάδων [1-3] με βάση το κοινό Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης για την ανάλυση των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τους δύο χώρους και ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης των υλικών μαρτυριών αν έδειξε τους ακόλουθους τύπους και κατηγορίες αντιλήψεων ως προς τη μελέτη υλικών καταλοίπων στο μουσείο:

Τύποι πλεονεκτημάτων της μελέτης υλικών καταλοίπων στο μουσείο:

1. «Δυνατότητες μελέτης του αντικειμένου», με αναφορά στην **κατηγορία**:

*«Ευνοϊκές χωρικές [και χρονικές] συνθήκες μελέτης: Ο δημόσιος χώρος ως συνθήκη μελέτης» [2]

2. «Δυνατότητες για εκπαιδευτική αξιοποίηση», με αναφορά στις **κατηγορίες**:

*«Δυνατότητες συζήτησης/ διάλογου[3].

Τύποι μειονεκτημάτων της μελέτης υλικών καταλοίπων στο μουσείο:

1. «Περιορισμένες δυνατότητες μελέτης του αντικειμένου», με αναφορά στην **κατηγορία**:

* «Περιορισμένες χωρικές [και χρονικές] συνθήκες μελέτης: Ο δημόσιος χώρος ως συνθήκη μελέτης» [1]

Με βάση την ανάλυση της γραπτής απάντησης της μαθήτριας στην Ερώτηση 5β. του Ερωτηματολογίου και της προφορικής απάντησής της στην αντίστοιχη διευκρινιστική ερώτηση της Συνέντευξης, παρατηρούμε ότι δύο νέες αντιλήψεις της μαθήτριας ως προς τη μελέτη υλικών καταλοίπων στο μουσείο εμφανίσθηκαν κατά την Συνέντευξη, και οι οποίες αναφέρονται στους περιορισμούς αλλά και στις δυνατότητες του μουσείου ως δημόσιου χώρου. Αξιοσημείωτο είναι ότι με τη διαδικασία της Συνέντευξης η μαθήτρια αιτιολόγησε τους περιορισμούς του μουσείου, ως δημόσιου χώρου για τη μελέτη υλικών καταλοίπων («Δηλαδή υπάρχουν εξωτερικοί παράγοντες που μπορεί να μην σε αφήνουν να μελετήσεις το αντικείμενο. [1]»), αλλά παράλληλα εξέφρασε και θετικές απόψεις σχετικά με το δημόσιο χαρακτήρα του μουσείου («Μπορείς ν' ακούς πληροφορίες από κάποιους άλλους που βρίσκονται και μελετούν το έκθεμα [2]», και «μπορεί να είναι ενδιαφέρον όταν βλέπεις τους άλλους, σε παρασύρουν στις επιλογές τους αλλά θετικά. [3]») θίγοντας όχι μόνο δυνατότητες μελέτης του αντικειμένου, αλλά και δυνατότητες εκπαιδευτικής του αξιοποίησης στο χώρο του μουσείου.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, δεν θα παρουσιαστεί η ανάλυση των απαντήσεων της μαθήτριας στις Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου κατά τις δύο άλλες Ασκήσεις σε σχέση α) με τη μελέτη του αντικειμένου με βάση την έντυπη και β) την ψηφιακή απεικόνισή του, στο σχολείο. Διεξοδικά

παρουσιάζεται, ωστόσο, η ανάλυση των απαντήσεων που έδωσε στις Ερωτήσεις 6α. και 6β. του Ερωτηματολογίου, μετά το τέλος και των τριών Ασκήσεων.

Ερώτηση 6. Στο επόμενο μάθημα της Ιστορίας θα μελετήσουμε τα ακόλουθα αρχαιολογικά ευρήματα:

α. Τις Καρυάτιδες (Αγάλματα - κίονες από το Ερέχθειο, 405 π.Χ.)

β. Την τοιχογραφία των πυγμάχων (έργο του 16^{ου} αι. π.Χ. από τη μινωική Θήρα)

γ. Ένα χρυσό κόσμημα (από τις Μυκήνες, γύρω στο 1550 π.Χ.)

δ. Μία ασπίδα (από την Κρήτη, αρχές του 7^{ου} αι. π.Χ.)

Ερώτηση 6.α. *Με ποια μορφή (έντυπη εικόνα, ψηφιακή απεικόνιση ή ως φυσικά αντικείμενα στις φυσικές του διαστάσεις) θα ήθελες να τα επεξεργαστούμε; Γιατί;*

Απάντηση της Μαθήτριας ΛΒ (Δ)334,16 ετών, Φ/Ε/Ψ, ΕΣ, Σ:

«Θα επιθυμούσα να το επεξεργαστούμε στις φυσικές διαστάσεις για να σχηματίσω σφαιρικότερη άποψη για το αντικείμενο [1] και να παρατηρήσω προσεκτικότερα τις λεπτομέρειες του, την υφή του [2] αλλά και να βιώσω παραστατικότερα τα συναισθήματα που δημιουργεί όταν βλέπεις το πρωτότυπο.» [3]

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ως μονάδα ανάλυσης για τις απαντήσεις των μαθητών στις Ερωτήσεις 5α., 5β., 5γ., 6α. και 6β. του Ερωτηματολογίου, ορίστηκε η θεματική μονάδα ανάλυσης, δηλαδή η κάθε φράση που αναφέρεται σε ένα πλεονέκτημα ή μειονέκτημα σχετικά με τη μελέτη ενός υλικού καταλοίπου του παρελθόντος με τρεις διαφορετικές μορφές και σε δύο διαφορετικούς χώρους. Όλα τα αντίστοιχα δεδομένα αναλύθηκαν με το κοινό Σύστημα κατηγοριών ανάλυσης των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τους δύο χώρους και ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων.

Ειδικότερα, στην απάντηση αυτή αναγνωρίστηκαν τρεις θεματικές μονάδες ανάλυσης [1-3]. Και οι τρεις αναφέρονται σε πλεονεκτήματα της μελέτης υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων. Οι τύποι και οι κατηγορίες πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων που αναγνωρίστηκαν στη συγκεκριμένη απάντηση, με βάση το κοινό Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τους δύο χώρους και ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων είναι οι ακόλουθοι:

Τύποι πλεονεκτημάτων της μελέτης υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων:

1. «Δυνατότητες για τη μελέτη του αντικειμένου», με αναφορά στις εξής κατηγορίες:

* «Δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου» [1] και [2].

* «Δυνατότητες βιωματικής προσέγγισης με χρήση των αισθήσεων» [3].

Απόσπασμα συνέντευξης της ίδιας μαθήτριας ΛΒ (Δ) 334,16 ετών, Φ/Ε/Ψ, ΕΣ, Σ:

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ως προς τη μορφή του αντικειμένου διαλέγεις τις φυσικές διαστάσεις και λες ότι «θα βιώσεις παραστατικότερα τα συναισθήματα που δημιουργεί όταν βλέπεις το πρωτότυπο». Γιατί;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: «Γιατί όταν βλέπεις το πρωτότυπο νιώθεις κάποια συναισθήματα, [1] αισθάνεσαι ότι είσαι σ' εκείνη την εποχή και είναι τόσο έντονα τα συναισθήματα αυτά που ο καθένας τα βιώνει με διαφορετικό τρόπο. [2]»

Με βάση την ανάλυση της απάντησης της μαθήτριας σε σχετική διευκρινιστική ερώτηση της Συνέντευξης αναφορικά με τη δυνατότητα βιωματικής προσέγγισης των αντικειμένων όταν δίδονται προς μελέτη με τη μορφή των φυσικών αντικειμένων, αναγνωρίστηκαν οι ακόλουθοι τύποι και κατηγορίες αντιλήψεων:

Τύποι πλεονεκτημάτων της μελέτης υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων:

1. «Δυνατότητες για μελέτη του αντικειμένου», με αναφορά στην εξής **κατηγορία**:

* «Δυνατότητες βιωματικής προσέγγισης με χρήση των αισθήσεων» [1].

2. «Δυνατότητες για εκπαιδευτική αξιοποίηση», με αναφορά στην εξής **κατηγορία**:

* «Πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου» [2].

Τύποι μειονεκτημάτων της μελέτης υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων:

Δεν αναφέρθηκαν μειονεκτήματα.

Παρατηρούμε ότι κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης, σε αντίθεση με τη συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου, η μαθήτρια αναφέρθηκε και στις δυνατότητες που παρέχει το φυσικό αντικείμενο για εκπαιδευτική αξιοποίηση με την πρόκληση ιστορικής προοπτικής και την κατανόηση του ιστορικού πλαισίου.

Ερώτηση 6.β. Σε ποιον χώρο (σχολείο ή μουσείο) θα ήθελες να τα επεξεργαστούμε; Γιατί;

Απάντηση της Μαθήτριας ΛΒ (Δ)334,16 ετών, Φ/Ε/Ψ, ΕΣ, Σ:

«Θα προτιμούσα να το παρατηρήσω στον χώρο του μουσείου γιατί όχι μόνο θα το εξετάσω στις φυσικές του διαστάσεις, [1] αλλά ακόμα και μέσα από την παρατήρηση των άλλων εκθεμάτων του μουσείου (και ειδικά της συγκεκριμένης χρονικής Περιόδου) και την μαρτυρία της μνημειακής τέχνης ανά τους αιώνες θα κατανοήσω καλύτερα την σημασία του. [2] Τέλος, οι λεζάντες και οι περιηγήσεις θα είναι ιδιαίτερα βοηθητικές και παραστατικές [3] και το πλήθος των ερεθισμάτων και των αισθήσεων που συμμετέχουν [4] θα κινήσουν ιδιαίτερα το ενδιαφέρον μου. [5]»

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ως μονάδα ανάλυσης για τις απαντήσεις των μαθητών στις Ερωτήσεις 5α, 5β, 5γ, 6α και 6β του Ερωτηματολογίου, ορίστηκε η θεματική μονάδα ανάλυσης, δηλαδή η κάθε φράση που αναφέρεται σε ένα πλεονέκτημα ή μειονέκτημα σχετικά με τη μελέτη ενός υλικού καταλοίπου του παρελθόντος με τρεις διαφορετικές μορφές και σε δύο διαφορετικούς χώρους. Όλα τα αντίστοιχα δεδομένα αναλύθηκαν με το Κοινό Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τους δύο χώρους και ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων.

Ειδικότερα, στην απάντηση αυτή αναγνωρίστηκαν πέντε θεματικές μονάδες ανάλυσης [1-5]. Και οι πέντε αναφέρονται σε πλεονεκτήματα της μελέτης υλικών καταλοίπων σε μουσειακούς χώρους. Οι τύποι και οι κατηγορίες πλεονεκτημάτων που αναγνωρίστηκαν στη συγκεκριμένη απάντηση, με βάση το κοινό Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τους δύο χώρους και ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων είναι οι ακόλουθοι:

Τύποι πλεονεκτημάτων ως προς το χώρο του μουσείου:**1. «Δυνατότητες για τη μελέτη του αντικειμένου», με αναφορά στις εξής κατηγορίες:**

- * «Δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου» [1]
- * «Δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από συνοδευτικά κείμενα [3]
- * «Δυνατότητες βιωματικής προσέγγισης με χρήση των αισθήσεων [4]

2. «Δυνατότητες για εκπαιδευτική αξιοποίηση», με αναφορά στις κατηγορίες:

- * «Πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου» [2]
- * «Πρόκληση κινήτρου, ενδιαφέροντος, ευχαρίστησης[5].

Τύποι μειονεκτημάτων ως προς τον χώρο του μουσείου:

Δεν αναφέρθηκαν μειονεκτήματα.

Απόσπασμα συνέντευξης της ίδιας μαθήτριας AB (Δ) 334, 16 ετών, Φ/Ε/Ψ, ΕΣ, Σ:

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ως προς τον χώρο διαλέγεις το μουσείο γιατί όπως λες «το πλήθος των ερεθισμάτων και των αισθήσεων που συμμετέχουν θα κινήσουν ιδιαίτερα το ενδιαφέρον μου». Γιατί;
ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: «Ναι, γιατί στο μουσείο δεν βλέπω μόνο το αντικείμενο, [1] βλέπω και τις λεζάντες [2] και τα άλλα αντικείμενα,[3] βλέπω και ακούω την ομάδα μου και κάνω περιήγηση, [4] παρατηρώ και ακούω στους άλλους επισκέπτες, [5] Ακούω, βλέπω και αισθάνομαι, [6] είναι μου κινούν το ενδιαφέρον ένα σωρό πράγματα. [7]»

Με βάση την ανάλυση της απάντησης της μαθήτριας σε σχετική διευκρινιστική ερώτηση της Συνέντευξης σχετικά με τα πλεονεκτήματα του μουσείου αναφορικά με το πλήθος ερεθισμάτων που παρέχει, αναγνωρίστηκαν οι ακόλουθοι τύποι και κατηγορίες αντιλήψεων:

Τύποι πλεονεκτημάτων ως προς τον χώρο του μουσείου:**1. «Δυνατότητες για τη μελέτη του αντικειμένου», με αναφορά στις εξής κατηγορίες:**

- * «Δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου» [1]
- * «Δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από συνοδευτικά κείμενα» [2]
- * «Ευνοϊκές χωρικές συνθήκες μελέτης», σε σχέση με άλλα αντικείμενα [3]
- * «Δυνατότητα βιωματικής προσέγγισης» [6]

2. «Δυνατότητες για εκπαιδευτική αξιοποίηση», με αναφορά στις κατηγορίες:

- * «Δυνατότητες συζήτησης, διαλόγου» [4] και [5]
- * «Πρόκληση κινήτρου, ενδιαφέροντος, ευχαρίστησης» [7]

Τύποι μειονεκτημάτων ως προς το χώρο του μουσείου:

Δεν αναφέρθηκαν μειονεκτήματα.

Με την ανάλυση της προφορικής απάντησης της μαθήτριας αυτής κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης επιβεβαιώθηκαν και εμπλουτίστηκαν οι περισσότερες κατηγορίες που αναγνωρίστηκαν με την ανάλυση της γραπτής απάντησής της στην Ερώτηση 6β του Ερωτηματολογίου.

Δεδομένα παρατήρησης κατά τη διαδικασία συνέντευξης της Μαθήτριας ΑΒ (Δ) 334,16 ετών, Φ/Ε/Ψ, ΕΣ, Σ:

«Η συγκεκριμένη μαθήτρια σε όλη τη διάρκεια της συνέντευξης έδειχνε ιδιαίτερα άνετη στη χρήση ιστορικών όρων, όπως ακριβώς παρατηρήθηκε και στις γραπτές απαντήσεις της στις Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου, και κατά τις τρεις Ασκήσεις. Στο τέλος της συνέντευξης ρωτήθηκε πώς γνώριζε τόσες λεπτομέρειες σχετικά με το αντικείμενο (Επιτύμβια Στήλη). Ανέφερε ότι είναι από τα αγάλματα που γνωρίζει από πολύ μικρή εφόσον το σπίτι της είναι δίπλα στο Αρχαιολογικό Μουσείο και μαζί με τη γιαγιά της το επισκεπτόταν τα πρωινά των Κυριακών. Οι επισκέψεις αυτές ήταν μια από τις πιο ωραίες συνήθειες που είχε σε τακτική βάση για αυτό και γνωρίζει πολλά για τα αρχαιολογικά αντικείμενα του συγκεκριμένου μουσείου.»

Από τα παραπάνω δεδομένα διαπιστώνουμε ότι η επίδραση των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών της συγκεκριμένης μαθήτριας, και ειδικότερα το πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρει λόγω του οικογενειακού περιβάλλοντος, αναδεικνύει το ρόλο της προϋπάρχουσας γνώσης, των εμπειριών, αλλά και του οικογενειακού της και κοινωνικού περιβάλλοντος των μαθητών για την έκφραση της ιστορικής σκέψης. Επομένως, ποικιλία παραγόντων συνδιαμορφώνουν την ιστορική σκέψη των μαθητών με βάση το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και όχι μόνο το σχολικό.

- **Συνολική εκτίμηση ιστορικής σκέψης και αντιλήψεων της μαθήτριας ΑΒ (Δ)334,16 ετών, Φ/Ε/Ψ, ΕΣ, Σ:**

Με βάση την ανάλυση των απαντήσεων της μαθήτριας τόσο στις Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου όσο και στις διευκρινιστικές ερωτήσεις της Συνέντευξης καθώς και τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα:

Ως προς την έκφραση της ιστορικής σκέψης, η μαθήτρια αυτή στις γραπτές απαντήσεις της στις Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου διατύπωσε συλλογισμούς οι οποίοι στην πλειονότητά τους κατηγοριοποιήθηκαν στον Β' Τύπο σκέψης, «Ιστορική σκέψη» και πολλοί από τους οποίους ανήκουν στην Κατηγορία 4, *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη*. Με την ανάλυση των απαντήσεων της Συνέντευξης σε σχέση με διευκρινιστικές ερωτήσεις σε θέματα που προέκυψαν από το γραπτό ερωτηματολόγιο επιβεβαιώθηκαν τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων της μαθήτριας αυτής στις Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου. Οι αντιλήψεις της μαθήτριας ως προς τους δύο χώρους και τις τρεις μορφές παρουσίας υλικών καταλοίπων, όπως αυτές εκφράστηκαν στις γραπτές απαντήσεις της στις σχετικές Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου και τις προφορικές απαντήσεις της κατά τη συνέντευξη, δεν εμφάνισαν διαφοροποιήσεις.

Ένα συμπληρωματικό στοιχείο που μπορεί να διευκολύνει τη βαθύτερη κατανόηση των αντιλήψεων αυτής της μαθήτριας ως προς τους δύο χώρους και τις τρεις μορφές παρουσίας υλικών καταλοίπων, είναι η παρατήρηση ότι η συγκεκριμένη μαθήτρια δεν είναι εξοικειωμένη με το Διαδίκτυο και τη χρήση υπολογιστών.

Ως προς τις αντιλήψεις σχετικά με τον εκπαιδευτικό χώρο του μουσείου και τη μορφή της υλικής μαρτυρίας ως φυσικού αντικειμένου, η μαθήτρια αναφέρεται σε πλεονεκτήματα, όπως «Δυνατότητες μελέτης του αντικειμένου», αλλά και «Δυνατότητες για εκπαιδευτική αξιοποίηση». Επιλέγει το μουσείο και τις φυσικές διαστάσεις για τη μελέτη ενός αντικειμένου μελλοντικά, αναφέροντας ως θετικά στοιχεία την πρόσβαση σε πληροφορίες, όπως και τις δυνατότητες για εκπαιδευτική αξιοποίηση που προσφέρουν ο συγκεκριμένος χώρος και η μορφή της υλικής μαρτυρίας, με ιδιαίτερη έμφαση κυρίως στη δυνατότητα σύγκρισης με τα άλλα αντικείμενα όπως και τη δυνατότητα ιστορικής προοπτικής και βιωματικής προσέγγισης.

Η προϋπάρχουσα γνώση της μαθήτριας, αλλά και η ερμηνευτική διατύπωση συλλογισμών διαπιστώθηκε από τις απαντήσεις της σε όλες τις Ερωτήσεις, ενώ αξιοσημείωτο είναι το στοιχείο ότι η εμπειρία της με υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος είχε αρχίσει από πολύ μικρή ηλικία στο πλαίσιο της οικογένειας μέσα από συνεχείς επισκέψεις σε μουσεία.

4.10. Σύνοψη

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκε λεπτομερώς η ανάλυση των δεδομένων, σύμφωνα με τα Συστήματα Κατηγοριών Ανάλυσης που προέκυψαν από τις σταδιακές κωδικοποιήσεις και σε σχέση πάντα με τα βασικά ερωτήματα της Έρευνας. Ακολουθώντας την ανάλυση περιεχομένου διαμορφώθηκαν τα εξής Συστήματα Κατηγοριών Ανάλυσης: Το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης της ιστορικής σκέψης, Το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των ερωτημάτων των μαθητών, Το Κοινό Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τους δύο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς χώρους και τις τρεις μορφές παρουσίασης των υλικών μαρτυριών, Τα παράλληλα Συστήματα Κατηγοριών Ανάλυσης των δεδομένων της Συνέντευξης, καθώς και των δεδομένων της Παρατήρησης. Επιπρόσθετα, παρουσιάστηκαν αναλυτικά δείγματα ανάλυσης των δεδομένων σε σχέση με όλες τις Ερωτήσεις, τα ερευνητικά εργαλεία και τα Συστήματα Κατηγοριών Ανάλυσης των δεδομένων.

Στο τέλος, ως συνολικό δείγμα ανάλυσης, παρουσιάστηκε η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις μιας μαθήτριας Λυκείου σε όλες τις Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου στις οποίες απάντησε κατά την πρώτη Άσκηση (μελέτη υλικού καταλοίπου ως φυσικού αντικειμένου σε μουσείο), σε αντίστοιχες διευκρινιστικές ερωτήσεις της Συνέντευξης και σε σχέση με αντίστοιχες παρατηρήσεις της ερευνήτριας.

Στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της ανάλυσης.

Κεφάλαιο 5ο. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης

5.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν και θα συζητηθούν τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων, με οδηγό τα ερευνητικά ερωτήματα και υποερωτήματα. Η έρευνα επικεντρώθηκε στη μελέτη της έκφρασης ιστορικής σκέψης από τους μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα, σε σχέση με δύο εκπαιδευτικούς χώρους, το μουσείο και το σχολείο, και τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης υλικών καταλοίπων του παρελθόντος, ως φυσικών αντικειμένων στο μουσείο καθώς και με τη μορφή έντυπων και ψηφιακών απεικονίσεών τους στο σχολείο. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών απαντήσεων του Συνολικού Δείγματος της έρευνας (N=189) στο Ερωτηματολόγιο συζητούνται σε σχέση με τα αντίστοιχα αποτελέσματα της ανάλυσης των προφορικών δεδομένων του Δείγματος της Συνέντευξης (N=78), καθώς και μαζί με τα ευρήματα της ανάλυσης των παρατηρήσεων της ερευνήτριας, ως προς τη συνολική συμπεριφορά των μαθητών σε όλα τα στάδια της έρευνας.

Ειδικότερα, στην επόμενη πρώτη Ενότητα, στην Ενότητα 5.2., *Έκφραση ιστορικής σκέψης*, συζητούνται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών και προφορικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις του Α' Μέρους του Ερωτηματολογίου, ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης και στην Ενότητα 5.3., *Ιστορική σκέψη και ηλικία*, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των αντίστοιχων δεδομένων ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με την ηλικία των μαθητών. Στην Ενότητα 5.4., *Διαφορετικά υλικά κατάλοιπα και ιστορική σκέψη*, συζητούνται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των αντίστοιχων δεδομένων ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με τη μελέτη διαφορετικών υλικών καταλοίπων και σε σχέση με το κοινωνικό φύλο των μαθητών ενώ στην Ενότητα 5.5., *Διαφορετικές ερωτήσεις και κατηγορίες ιστορικής σκέψης* συζητούνται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των αντίστοιχων δεδομένων ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με τις διαφορετικές ερωτήσεις στις οποίες απάντησαν οι μαθητές. Στην Ενότητα 5.6., *Οι αντιλήψεις των μαθητών ως προς τις μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων και τους χώρους μελέτης τους*, παρουσιάζονται και συζητούνται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών και προφορικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις του Β' Μέρους του Ερωτηματολογίου, ως προς τις αντιλήψεις των μαθητών για τις δυνατότητες και τους περιορισμούς των δύο εκπαιδευτικών χώρων, μουσείου και σχολείου, και των τριών διαφορετικών μορφών παρουσίασης των υλικών καταλοίπων του παρελθόντος, ως φυσικών αντικειμένων στο μουσείο και με τη μορφή έντυπων και ψηφιακών απεικονίσεών τους στο σχολείο. Στην Ενότητα 5.7., *Παρατηρήσεις ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών κατά τα στάδια συλλογής δεδομένων με βάση το εργαλείο της παρατήρησης*, συζητούνται τα ευρήματα της Παρατήρησης που διεξήχθη από την ερευνήτρια τόσο κατά τη διαδικασία της συμπλήρωσης του Ερωτηματολογίου όσο και κατά τη διάρκεια των Συνεντεύξεων.

Τέλος, το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την Ενότητα 5.8., *Σύνοψη της παρουσίασης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων της ανάλυσης*, στην οποία παρουσιάζονται βασικά στοιχεία που προέκυψαν από τη συνολική αποτίμηση της ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων.

5.2. Έκφραση ιστορικής σκέψης

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διερεύνησε η παρούσα έρευνα ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης από μαθητές της Α' Γυμνασίου (ηλικίας 12-13 ετών) και της Α' Λυκείου (ηλικίας 15-16 ετών) στο σχολείο και το μουσείο, ήταν τα ακόλουθα:

- Τι τύπου σκέψη εκφράζουν μαθητές στην Α' τάξη του Γυμνασίου, ηλικίας 12-13 ετών, και στην Α' τάξη του Λυκείου, ηλικίας 15-16 ετών, όταν μελετούν υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος με τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης και σε δύο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς χώρους: ως φυσικά υλικά αντικείμενα σε μουσειακό χώρο, με τη μορφή έντυπων απεικονίσεών τους και με τη μορφή ψηφιακών απεικονίσεών τους στο σχολείο;
- Παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στην έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με την ηλικία των μαθητών, δηλαδή μεταξύ μαθητών της Α' τάξης του Γυμνασίου (ηλικίας 12-13 ετών) και της Α' τάξης του Λυκείου (ηλικίας 15-16 ετών);

Σε σχέση με τα δύο αυτά βασικά ερευνητικά ερωτήματα, η μέθοδος συλλογής δεδομένων με την αξιοποίηση τριών διαφορετικών ερευνητικών εργαλείων (Ερωτηματολόγιο, Συνέντευξη και Παρατήρηση) αποσκοπούσε στη διερεύνηση και άλλων συναφών υπο-ερωτημάτων:

- Συνδέεται ο τύπος σκέψης που εκφράζουν οι μαθητές με τον τύπο υλικού καταλοίπου που επέλεξαν προς μελέτη;
- Επηρεάζεται ο τύπος σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές από το είδος των ερωτήσεων, βάσει των οποίων μελέτησαν τα αντικείμενα, και στις οποίες απάντησαν;
- Ποιον χώρο, το μουσείο ή το σχολείο, θεωρούν και επιλέγουν οι μαθητές ως τον πιο κατάλληλο για την ιστορική μελέτη υλικών καταλοίπων;
- Ποια μορφή παρουσίασης των υλικών καταλοίπων (ως φυσικών υλικών αντικειμένων, ως έντυπων απεικονίσεών τους ή ως ψηφιακών απεικονίσεών τους) θεωρούν οι μαθητές ως την πλέον κατάλληλη για ιστορική επεξεργασία;

Στη διερεύνηση αυτών των ερωτημάτων επικεντρώθηκε η ανάλυση των δεδομένων με βάση τα Συστήματα Κατηγοριών Ανάλυσης, όπως αυτά παρουσιάστηκαν στο Κεφάλαιο 4ο. *Τα Συστήματα Κατηγοριών Ανάλυσης και η ανάλυση των δεδομένων*.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών δεδομένων, που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις του Συνολικού Δείγματος (N=189) στις ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου, συνεξετάστηκαν σε σχέση με

τα αποτελέσματα της ανάλυσης των προφορικών δεδομένων του περιορισμένου Δείγματος (N=78) που πήρε μέρος στη διαδικασία της Συνέντευξης. Όπως ήδη έχουμε αναφέρει στο 4ο Κεφάλαιο (βλ. Ενότητα 4.7), η ανάλυση των προφορικών δεδομένων της Συνέντευξης ήταν πολύ σημαντική για την καλύτερη κατανόηση ή τη διευκρίνιση των αντίστοιχων αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την ανάλυση των γραπτών δεδομένων του Ερωτηματολογίου. Η αντιπαραβολή της ανάλυσης των προφορικών δεδομένων της Συνέντευξης με την ανάλυση των γραπτών δεδομένων του Ερωτηματολογίου ευνόησε τον έλεγχο του εάν τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων των δύο ερευνητικών εργαλείων (Ερωτηματολόγιο και Συνέντευξη) α) συμφωνούν μεταξύ τους, β) αλληλοεμπλουτίζονται, γ) διαφωνούν ή δ) προβάλλουν διαφορετικά στοιχεία για τη σκέψη και τις αντιλήψεις των μαθητών.

Αρχικά, η συζήτηση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης επικεντρώνεται στην εξέταση των πορισμάτων ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους και τις τρεις μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων.

5.2.1. Έκφραση ιστορικής σκέψης και περιγραφή υλικών καταλοίπων

Ειδικότερα, ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, *Τι τύπου σκέψη εκφράζουν μαθητές στην Α' τάξη του Γυμνασίου, ηλικίας 12-13 ετών, και στην Α' τάξη του Λυκείου, ηλικίας 15-16 ετών, όταν μελετούν υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος με τρεις διαφορετικές μορφές και σε δύο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς χώρους (ως φυσικά υλικά αντικείμενα σε μουσειακό χώρο, ως έντυπες απεικονίσεις αντικειμένων στο σχολείο και ως ψηφιακές απεικονίσεις αντικειμένων στο σχολείο;) η συζήτηση βασίζεται στα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων που έδωσαν όλοι οι μαθητές του Συνολικού Δείγματος (N=189) στο Α' Μέρος του Ερωτηματολογίου και μέρος των μαθητών (N=78) που πήραν μέρος και κατά τη διαδικασία Συνέντευξης.¹*

Ειδικότερα, η συζήτηση των αποτελεσμάτων ως προς τον τύπο σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές, σε σχέση με τη μελέτη υλικών καταλοίπων του παρελθόντος με τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης και σε δύο διαφορετικούς χώρους, βασίζεται στην ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών στις ακόλουθες Ερωτήσεις, που ανήκουν στο Α' Μέρος του Ερωτηματολογίου:

¹ Δύο ήταν τα Συστήματα Κατηγοριών Ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση των δεδομένων, ως προς την έκφραση της ιστορικής σκέψης, τα οποία προέκυψαν από πολλαπλές αναγνώσεις των απαντήσεων των μαθητών (βλ. Κεφάλαιο 4ο, Ενότητα 4.3): 1) Το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης της ιστορικής σκέψης, 2) Το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των ερωτημάτων, το οποίο χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση της ιστορικής σκέψης των μαθητών με βάση τα ερωτήματα που διατύπωσαν. Η συζήτηση ως προς τον τύπο σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές, βασίζεται στην ανάλυση των γραπτών απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές (N=189) στις Ερωτήσεις του Α' Μέρους του Ερωτηματολογίου κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις (α. μελέτη υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων στο μουσείο, β. μελέτη υλικών καταλοίπων με τη μορφή έντυπης απεικόνισής τους στο σχολείο και γ. μελέτη υλικών καταλοίπων με τη μορφή ψηφιακής απεικόνισής τους στο σχολείο), όπως και στην ανάλυση των αντίστοιχων προφορικών απαντήσεων που έδωσε μέρος του Συνολικού Δείγματος (N=78) κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης.

Ερώτηση 1β., «*Πώς θα περιέγραφες το αντικείμενο σ' ένα φίλο σου;*»

Ερώτηση 2α., «*Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;*»

Ερώτηση 2β., «*Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;*»

Ερώτηση 3α., «*Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;*»

Η εκκίνηση της συζήτησης γίνεται από τα ευρήματα της ανάλυσης των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των μαθητών στην Ερώτηση 1β., «*Πώς θα περιέγραφες το αντικείμενο σ' ένα φίλο σου;*».

5.2.1.1. Έκφραση ιστορικής σκέψης και περιγραφή υλικών καταλοίπων με βάση την ανάλυση των απαντήσεων του Συνολικού Δείγματος (N=189) στην Ερώτηση 1β του Ερωτηματολογίου

Η συγκεκριμένη Ερώτηση (όπως ήδη έχει αναφερθεί στο *Κεφάλαιο 3, Ενότητα 3.3.4.1.*) ήταν μια μη ιστορική Ερώτηση και επιλέχθηκε ώστε να διερευνηθεί εάν οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη σχέση των μουσειακών αντικειμένων με το παρελθόν από το οποίο προέρχονται και τη δυνατότητά τους να λειτουργήσουν ως ιστορικές μαρτυρίες «αυθόρμητα», χωρίς δηλαδή η ίδια η Ερώτηση να υποβάλει, έστω και έμμεσα, την ιστορική διάσταση των αντικειμένων. Επιλέχθηκε δηλαδή για να διερευνηθεί εάν α) οι μαθητές, στο πλαίσιο μιας μη ιστορικής Ερώτησης, αντιλαμβάνονται τα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος σε σχέση με την προέλευσή τους και την αντίστοιχη ιστορική σημασία τους και β) εάν χρησιμοποιούν προηγούμενη σχετική ιστορική γνώση και ιστορικούς ερμηνευτικούς συλλογισμούς στη προσπάθειά τους να περιγράψουν υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος.

Στον Πίνακα 5.1. παρουσιάζονται οι κατανομές των απαντήσεων των μαθητών του Συνολικού Δείγματος (N=189), ως προς τον τύπο σκέψης που εξέφρασαν στην Ερώτηση 1β., «*Πώς θα περιέγραφες το αντικείμενο σε έναν φίλο σου;*», κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις μελέτης υλικών καταλοίπων (α. ως φυσικών αντικειμένων στο μουσείο, β. με τη μορφή έντυπης απεικόνισής τους στο σχολείο, και γ. με τη μορφή ψηφιακής απεικόνισής τους στο σχολείο. Στο σημείο αυτό ας σημειωθεί ότι δεν αναλύθηκε περιορισμένος αριθμός απαντήσεων που δεν περιελάμβαναν ολοκληρωμένες προτάσεις και γι' αυτό δεν ήταν δυνατή η κατηγοριοποίηση της σκέψης που είχε εκφραστεί σε αυτές.

Πίνακας 5.1. Ο Τύπος Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές του Συνολικού Δείγματος (N=189) στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 1β., «*Πώς θα περιέγραφε το αντικείμενο σε έναν φίλο σου;*» κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης υλικών καταλοίπων και ως προς τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους

Τύποι σκέψης	Ασκήσεις					
	ΜΟΥΣΕΙΟ		ΣΧΟΛΕΙΟ			
	ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
	N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	24	12,7	30	15,9	20	10,6
Ιστορική σκέψη	156	82,5	157	83,1	165	87,3
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν	9	4,8	2	1,0	4	2,1
Σύνολο	189	100	189	100	189	100

Σύμφωνα με τον Πίνακα 5.1., παρατηρούμε ότι στις περισσότερες απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στην Ερώτηση 1β., «*Πώς θα περιέγραφε το αντικείμενο σε έναν φίλο σου;*», και κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, και όσον αφορά τη μελέτη υλικών καταλοίπων α) ως φυσικών αντικειμένων σε μουσείο, β) με τη μορφή ψηφιακής απεικόνισής τους στο σχολείο, και γ) με τη μορφή έντυπης απεικόνισής τους στο σχολείο, εξέφρασαν *Ιστορική σκέψη*. Συγκεκριμένα, οι μαθητές εξέφρασαν *Ιστορική σκέψη* σε 156 απαντήσεις σε σχέση με τη μελέτη του υλικού καταλοίπου ως φυσικού αντικειμένου, σε 157 απαντήσεις σε σχέση με τη μελέτη του υλικού καταλοίπου με τη μορφή της ψηφιακής απεικόνισής του, και σε 165 απαντήσεις σε σχέση με τη μελέτη του υλικού καταλοίπου με τη μορφή της έντυπης απεικόνισής του (κατά ποσοστό απαντήσεων 82,5%, 83,1% και 87,3%, αντίστοιχα). Επομένως, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι στον μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές σε μια μη ιστορική Ερώτηση, την Ερώτηση 1β., εμφανίζονται να αντιλαμβάνονται τα υλικά κατάλοιπα ως κατάλοιπα του παρελθόντος με ιστορική σημασία. Επίσης, παρατηρούμε ότι δεν παρουσιάστηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης στις απαντήσεις των μαθητών στην Ερώτηση 1β. σε σχέση με τον χώρο και τη μορφή με την οποία παρουσιάστηκαν τα υλικά κατάλοιπα.

Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.1., παρατηρούμε ότι ο σχετικά μεγαλύτερος αριθμός απαντήσεων (165) στις οποίες οι μαθητές εξέφρασαν *Ιστορική σκέψη* εμφανίστηκε κατά την Άσκηση μελέτης υλικών καταλοίπων με τη μορφή έντυπης απεικόνισής τους στο σχολείο, σε σύγκριση με τον αριθμό των απαντήσεων (156 και 157 αντίστοιχα) στις οποίες εκφράστηκε ιστορική σκέψη στις άλλες δύο Ασκήσεις (μελέτη φυσικών αντικειμένων στο μουσείο, και ψηφιακών απεικονίσεών τους στο σχολείο). Το αποτέλεσμα αυτό μας οδηγεί σε μία αρχική υπόθεση ότι η μελέτη υλικών καταλοίπων με τη μορφή έντυπων απεικονίσεών τους στο σχολείο, ενταγμένων μάλιστα στα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, ευνόησε την έκφραση ιστορικής σκέψης κατά την περιγραφή των αντίστοιχων καταλοίπων, δηλαδή βοήθησε τους

μαθητές στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 1β. να αντιληφθούν το αντικείμενο που μελετούσαν ως υλικό κατάλοιπο του παρελθόντος με ιστορική σημασία.

Επίσης, το σχετικά μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων στο οποίο οι μαθητές εξέφρασαν *Μη ιστορική σκέψη* συνδέεται με την Άσκηση μελέτης υλικών καταλοίπων με τη μορφή ψηφιακών απεικονίσεων τους στο σχολείο (30 απαντήσεις, ποσοστό 15,9%), σε σύγκριση τις άλλες δύο Ασκήσεις, μελέτη υλικών καταλοίπων με τη μορφή έντυπων απεικονίσεων τους στο σχολείο και μελέτη υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων στο μουσείο (20 απαντήσεις / ποσοστό 10,6% και 24 απαντήσεις / ποσοστό 12,7%, αντίστοιχα), μας οδηγεί σε μία αρχική υπόθεση ότι η μελέτη υλικών καταλοίπων με τη μορφή ψηφιακών απεικονίσεων τους στο σχολείο εμπόδισε την έκφραση ιστορικής σκέψης (δηλαδή δεν βοήθησε τους μαθητές να αντιληφθούν το αντικείμενο που μελετούσαν ως υλικό κατάλοιπο του παρελθόντος με ιστορική σημασία) σε μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεων συγκριτικά με τις άλλες δύο Ασκήσεις.

Με βάση τις παραπάνω παρατηρήσεις, μπορούμε αρχικά να υποθέσουμε

A) ότι οι μαθητές στις περισσότερες απαντήσεις τους εμφανίζονται να αντιλαμβάνονται τα μουσειακά αντικείμενα ως κατάλοιπα του παρελθόντος με ιστορική σημασία, και

B) ότι η μορφή παρουσίασης των υλικών καταλοίπων εμφανίζεται, αν και περιορισμένα, να επηρεάζει την έκφραση ιστορικής σκέψης περισσότερο από τον χώρο μελέτης.

Ας δούμε σε αυτό το σημείο ορισμένα παραδείγματα απαντήσεων που κατηγοριοποιήθηκαν αντίστοιχα στην *Ιστορική σκέψη* και στη *Μη ιστορική σκέψη*. Για παράδειγμα, ένας μαθητής Γυμνασίου, περιγράφοντας ένα Όστρακο με τη μορφή ψηφιακής απεικόνισής του, αναφέρεται σε εξωτερικά χαρακτηριστικά του υλικού καταλοίπου εκφράζοντας έναν μη ιστορικό λογικό συλλογισμό, με τον οποίο συνδέει το Όστρακο με ένα ασαφές, μη ιστορικό παρελθόν (Α' τύπος σκέψης, *Μη Ιστορική Σκέψη*):

Αυτό το αντικείμενο είναι πολύ παλιό, φτιαγμένο από πηλό με αρκετές φθορές γι' αυτό και πάνω σε αυτό υπάρχουν χαραγματιές. (ΜΑΘΗΤΗΣ ΓΒ 76, 12-13 ετών, ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ)

Από την άλλη πλευρά, μια μαθήτρια Λυκείου περιγράφει το Όστρακο εκφράζοντας έναν συλλογισμό με χρήση σχετικής προϋπάρχουσας γνώσης, και έτσι συνδέει το συγκεκριμένο αντικείμενο με το ιστορικό του πλαίσιο (Β' τύπος σκέψης, *Ιστορική Σκέψη*):

Το αντικείμενο έχει το όνομα ενός πολίτη και συγκεκριμένα του Θεμιστοκλή επειδή αυτός θεωρήθηκε επικίνδυνος για την ανατροπή του δημοκρατικού πολιτεύματος της Αθήνας. (ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΛΑ 269, 15-16 ετών, ΕΝΤΥΠΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ)

Η περαιτέρω ανάλυση των απαντήσεων ως προς τις Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές στις απαντήσεις τους στην ίδια Ερώτηση, την Ερώτηση 1β., «*Πώς θα περιέγραφε το αντικείμενο σε έναν φίλο σου;*», έδωσε τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.2.

Πίνακας 5.2. Οι Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές του Συνολικού Δείγματος (N=189) στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 1β., «Πώς θα περιέγραφε το αντικείμενο σε έναν φίλο σου;», κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, σε σχέση με τους δύο διαφορετικούς χώρους και τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων

Τύποι σκέψης	Κατηγορίες σκέψης	Ασκήσεις					
		ΜΟΥΣΕΙΟ		ΣΧΟΛΕΙΟ			
		ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
		N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	Απλή σκέψη	12	6,3	16	8,5	11	5,8
	Λογική σκέψη	12	6,3	14	7,5	9	4,8
Ιστορική σκέψη	Περιγραφική ιστορική σκέψη	144	76,3	145	76,7	145	76,7
	Ερμηνευτική ιστορική σκέψη	12	6,3	12	6,3	20	10,6
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν		9	4,8	2	1,0	4	2,1
Σύνολο		189	100	189	100	189	100

Παρατηρούμε ότι *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* εξέφρασαν οι μαθητές σε σχετικά μικρό αριθμό απαντήσεών τους, ωστόσο σχετικά μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων με έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* εμφανίστηκε κατά την Άσκηση μελέτης υλικών καταλοίπων με τη μορφή έντυπης απεικόνισής τους στο σχολείο (20 απαντήσεις / 10,6%) σε σύγκριση με τον αριθμό απαντήσεων στις οποίες εκφράστηκε *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* κατά τη μελέτη υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων στο μουσείο (12 απαντήσεις / 6,3%) και κατά τη μελέτη υλικών καταλοίπων με τη μορφή ψηφιακών απεικονίσεών τους στο σχολείο (12 απαντήσεις / 6,3%). Μπορούμε να υποθέσουμε ότι η μελέτη υλικών καταλοίπων με τη μορφή έντυπων απεικονίσεών τους ενταγμένων μάλιστα στο σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας βοήθησε τους μαθητές να αντιληφθούν την ιστορική σημασία του καταλοίπου και να το περιγράψουν με βάση ερμηνευτικό ιστορικό συλλογισμό.

Από την άλλη πλευρά, παρατηρούμε ότι κατά την Άσκηση μελέτης υλικών καταλοίπων με τη μορφή ψηφιακής απεικόνισής τους οι μαθητές εξέφρασαν *Μη ιστορική σκέψη* στις κατηγορίες *Απλή σκέψη* (16 απαντήσεις, ποσοστό 8,5%) και *Λογική σκέψη* (14 απαντήσεις, ποσοστό 7,5%) σε σχετικά μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεων σε σύγκριση με την Άσκηση μελέτης υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων (12 απαντήσεις, ποσοστό 6,3%) και για τις δύο κατηγορίες, αντίστοιχα, και σε σύγκριση με τη μελέτη έντυπων απεικονίσεων υλικών καταλοίπων (με 11 και 9 απαντήσεις και ποσοστό 5,8% και 4,8%, για τις δύο Κατηγορίες Σκέψης, αντίστοιχα). Επομένως, μπορούμε να

υποθέσουμε ότι η μελέτη υλικών καταλοίπων με τη μορφή ψηφιακών απεικονίσεών τους στο σχολείο, διευκόλυνε την έκφραση ιστορικής σκέψης, δηλαδή βοήθησε τους μαθητές να αντιληφθούν τα υλικά κατάλοιπα, ως κατάλοιπα του παρελθόντος με ιστορική σημασία, σε σχετικά μικρότερο αριθμό απαντήσεων, συγκριτικά με τον αντίστοιχο αριθμό απαντήσεων στις οποίες εκφράστηκε ιστορική σκέψη κατά τη μελέτη υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων και με τη μορφή της έντυπης απεικόνισής τους. Η υπόθεση αυτή διερευνάται περαιτέρω σε σχέση με τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων των μαθητών και στις άλλες ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου.

Επίσης, παρατηρούμε ότι στις περισσότερες απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές του Συνολικού Δείγματος και στις τρεις Ασκήσεις εξέφρασαν *Περιγραφική ιστορική σκέψη*, δηλαδή αναφέρθηκαν στο υλικό κατάλοιπο συνδέοντάς το με το ιστορικό του πλαίσιο, με βάση την ανάκληση και χρήση προϋπάρχουσας ιστορικής γνώσης ή τη χρήση σχετικής πληροφορίας, χωρίς ωστόσο η σύνδεση αυτή να στηρίζεται σε ιστορικό ερμηνευτικό συλλογισμό. Συγκεκριμένα, οι μαθητές εξέφρασαν *Περιγραφική ιστορική σκέψη* σε 144 απαντήσεις (76,3% των απαντήσεων) κατά την Άσκηση μελέτης υλικού καταλοίπου ως φυσικού αντικειμένου σε μουσείο, σε 145 απαντήσεις (76,7% των απαντήσεων) κατά την Άσκηση μελέτης υλικού καταλοίπου με τη μορφή ψηφιακής απεικόνισής του στο σχολείο και σε 145 απαντήσεις (76,7% των απαντήσεων) κατά την Άσκηση μελέτης υλικού καταλοίπου με τη μορφή έντυπης απεικόνισής του στο σχολείο.

Επομένως, σύμφωνα με τον Πίνακα 5.2, δεν παρατηρείται σημαντική διαφορά ως προς την έκφραση *Περιγραφικής ιστορικής σκέψης* α) μεταξύ των απαντήσεων που δόθηκαν κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις και β) μεταξύ των απαντήσεων που δόθηκαν στους δύο διαφορετικούς χώρους (μουσείο και σχολείο). Μπορούμε να υποθέσουμε ότι η Ερώτηση 1β., αν και μη ιστορική Ερώτηση, που απλώς καλούσε τους μαθητές να περιγράψουν το υπό μελέτη υλικό κατάλοιπο, δεν εμπόδισε τους μαθητές στις περισσότερες απαντήσεις τους να εκφράσουν Ιστορική σκέψη και να περιγράψουν τα υλικά κατάλοιπα με τη χρήση προϋπάρχουσας γνώσης ή ιστορικής πληροφορίας, αντιλαμβανόμενοι την ιστορική διάσταση των καταλοίπων. Ωστόσο, δεν τους βοήθησε να εκφράσουν ιστορική σκέψη στην κατηγορία *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη*, χρησιμοποιώντας δηλαδή ιστορικό ερμηνευτικό συλλογισμό, σε μεγάλο αριθμό απαντήσεών τους. **Υποθέτουμε ότι ο ιστορικός ή μη-ιστορικός χαρακτήρας των ερωτήσεων στις οποίες απαντούν οι μαθητές είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την έκφραση ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης, ωστόσο η υπόθεση αυτή διερευνάται περαιτέρω σε σχέση με τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων των μαθητών και στις άλλες Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου.**

Ας δούμε στο σημείο αυτό ορισμένα χαρακτηριστικά παραδείγματα *Περιγραφικής ιστορικής σκέψης*, που όπως έχουμε ήδη συζητήσει παραπάνω, εμφανίστηκε στον μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές στην Ερώτηση 1β. του Ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, θα δούμε παραδείγματα απαντήσεων που δόθηκαν σε σχέση με γλυπτά (κούρους και κόρες) κατά τις τρεις διαφορετικές

Ασκήσεις από τρεις διαφορετικούς μαθητές. Να σημειωθεί ότι και στις τρεις απαντήσεις το αντικείμενο γίνεται αντιληπτό και περιγράφεται σε σχέση με το ιστορικό πλαίσιο από το οποίο προέρχεται, με απλή χρήση προηγούμενων σχετικών ιστορικών γνώσεων ή πληροφοριών, χωρίς όμως τη χρήση ερμηνευτικού ιστορικού συλλογισμού:

Αυτός ο κούρος είναι από τη Βολομάνδρα, από τα Μεσόγεια της Αττικής το 560-550 πχ. Είναι ένας κούρος αρκετά γυμνασμένος και εντυπωσιακός λόγω της μυϊκής του δύναμης, έχει πλούσια και προσεγμένη κόμη, είναι αρκετά χαμογελαστός και βγάζει μια αίσθηση γλυκύτητας και ηρεμίας. (ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΛΒ 331, 15-16 ετών, ΕΝΤΥΠΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ)

Είναι μια γυναίκα που φοράει πολλά κοσμήματα στο λαιμό, στο χέρι και στα μαλλιά. Φοράει ένα πολύ όμορφο φόρεμα με γεωμετρικά σχήματα. Το ένα χέρι της είναι σε ένα σημείο που κρατάει το φόρεμα για να μπορεί να σταθεί και το άλλο κρατάει ένα αντικείμενο σαν λουλούδι. Στα μαλλιά της έχει κάποια λουλούδια και είναι καλοχτενισμένα. Εκείνη την εποχή, το 550-540 πχ, το χρησιμοποιούσαν για να το βάλουν πάνω από τον τάφο της Φρασίκλειας. (ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΓΓ 107, 12-13 ετών, ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ)

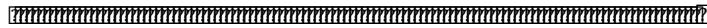
Είναι ένα άγαλμα του δού αιώνα (αρχαϊκή περίοδος) και η ονομασία που έχει επικρατήσει είναι κούρος. Είναι σε πολύ καλή διατηρητέα κατάσταση, του λείπουν μόνο οι παλάμες. Παρόλα αυτά, μπορούμε να διακρίνουμε την λεπτομέρεια του προσώπου καθώς και το γυμνασμένο του σώμα. Επίσης, παρατηρούμε το χαμόγελο στα χείλη του καθώς και την κίνηση του ποδιού του. Η γυμνότητα είναι χαρακτηριστικό του αγάλματος. (ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΛΒ 339, 15-16 ετών, ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ)

Με βάση την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης των δεδομένων στον Πίνακα 5.2., όπως συζητήσαμε παραπάνω, σε περιορισμένο αριθμό απαντήσεων εκφράστηκε *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη*, δηλαδή σύνδεση του υλικού καταλοίπου με το ιστορικό πλαίσιο του, με βάση ερμηνευτικό ιστορικό συλλογισμό και με την ανάπτυξη ιστορικού επιχειρήματος ως προς το υλικό κατάλοιπο και το ιστορικό του πλαίσιο.

Για παράδειγμα μία μαθήτρια της Α' Λυκείου περιγράφοντας ένα Όστρακο εκφράζει *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη*, καθώς, εκτός από τη χρήση προϋπάρχουσας ιστορικής γνώσης, προχωρά και σε διατύπωση ερμηνευτικού ιστορικού συλλογισμού:

Το αντικείμενο αυτό υποθέτουμε ότι αποτελεί μια ένδειξη ψηφοφορίας στην Αρχαία Ελλάδα. Προφανώς στο όστρακο είναι χαραγμένο το όνομα του Κίμωνα δηλαδή ενός πρόσωπου που κάποιος θεωρούσε επικίνδυνο να κυβερνήσει και να ανέλθει στην εξουσία. Είναι επιπλέον ένα δείγμα του πολιτεύματος που επικρατούσε εκείνη την εποχή εικάζοντας πως το όνομα Κίμωνας αναφερόταν σε τύραννο της αρχαίας εποχής. (ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΛΑ, 15-16 ετών, ΕΝΤΥΠΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ)

Όπως έχει ήδη συζητηθεί παραπάνω, τα αποτελέσματα μάς οδήγησαν στην υπόθεση ότι η μελέτη υλικών καταλοίπων με τη μορφή έντυπης απεικόνισής τους (ενταγμένης στο σχολικό εγχειρίδιο, στο σχολείο) ευνόησε την έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* σε σχετικά μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων (10,6% των απαντήσεων) σε σύγκριση με τις άλλες δύο Ασκήσεις, δηλαδή σε σχέση με



2

τη μελέτη υλικού καταλοίπου με τη μορφή ψηφιακής απεικόνισής του στο σχολείο (6,3% των απαντήσεων) και σε σχέση με τη μελέτη του υλικού αντικειμένου ως φυσικού αντικειμένου στο μουσείο (6,3% των απαντήσεων). Ας δούμε σε αυτό το σημείο ένα παράδειγμα *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* που προέκυψε με βάση την έντυπη απεικόνιση του αντικειμένου. Η απάντηση παρουσιάζεται εδώ συνοδευόμενη από την αντίστοιχη σελίδα του σχολικού βιβλίου με την έντυπη απεικόνιση του καταλοίπου (όστρακο) και το αντίστοιχο κείμενο. Συγκεκριμένα, στην απάντηση αυτή, μιας μαθήτριας Λυκείου, το υλικό κατάλοιπο συνδέεται με τις κοινωνικές αντιλήψεις και ιδέες που στηρίζουν τη χρήση του στη δεδομένη εποχή.

Εικόνα 5.1. Το ιστορικό κείμενο που πλαισιώνει το Όστρακο στο έντυπο σχολικό εγχειρίδιο της Αρχαίας Ιστορίας της Α' Λυκείου (σ. 100) και η αντίστοιχη απάντηση μαθήτριας της Α' Λυκείου



«Το αντικείμενο παρουσιάζει τον τρόπο με τον οποίο οι Αρχαίοι Αθηναίοι, πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας κατέκριναν και αρνούταν να τους εκπροσωπήσουν ορισμένοι πολιτικοί τους οποίους θεωρούσαν ακατάλληλους. Επίσης μας δείχνει πως τότε οι άνθρωποι είχαν το δικαίωμα να επιλέξουν τους εκπροσώπους τους [κάτι που] και μέχρι σήμερα αποτελεί την αρχή της δημοκρατίας».

ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΛΑ 296 (ΕΝΤΥΠΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ)

Μπορούμε να υποθέσουμε ότι η έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* σε μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεων, κατά την Άσκηση μελέτης υλικού καταλοίπου με τη μορφή έντυπης απεικόνισής του στο σχολείο σε σύγκριση με τις άλλες δύο Ασκήσεις, ίσως οφείλεται στη χρήση του σχολικού εγχειριδίου ιστορίας, όπου η έντυπη απεικόνιση του υλικού καταλοίπου συνοδεύεται από αντίστοιχο οικείο για τους μαθητές ιστορικό κείμενο.

Ας δούμε όμως σε αυτό το σημείο τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές που πήραν μέρος και στη διαδικασία της Συνέντευξης (N=78) στην Ερώτηση 1β. του Ερωτηματολογίου.

5.2.1.2. Έκφραση ιστορικής σκέψης και περιγραφή υλικών καταλοίπων με βάση την ανάλυση των απαντήσεων του Δείγματος της Συνέντευξης (N=78) στην Ερώτηση 1β του Ερωτηματολογίου

Στον Πίνακα 5.3. παρουσιάζονται τα ευρήματα της ανάλυσης των απαντήσεων των 78 μαθητών, που έλαβαν μέρος και στη διαδικασία της Συνέντευξης, στην Ερώτηση 1β., του Ερωτηματολογίου «Πώς θα περιέγραφες το αντικείμενο σε έναν φίλο σου;», κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις σε σχέση με τους δύο διαφορετικούς χώρους και τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων.

Πίνακας 5.3. Οι Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές του Δείγματος της Συνέντευξης (N=78) στις γραπτές απαντήσεις τους στην Ερώτηση 1β., «Πώς θα περιέγραφες το αντικείμενο σε έναν φίλο σου;», κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, σε σχέση με τους δύο διαφορετικούς χώρους και τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων

Τύποι σκέψης	Κατηγορίες σκέψης	Ασκήσεις					
		ΜΟΥΣΕΙΟ		ΣΧΟΛΕΙΟ			
		ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
		N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	Απλή σκέψη	3	3,84	6	7,69	2	2,56
	Λογική σκέψη	4	5,12	4	5,12	1	1,28
Ιστορική σκέψη	Περιγραφική ιστορική σκέψη	62	79,5	60	76,92	66	84,6
	Ερμηνευτική ιστορική σκέψη	7	8,97	7	8,97	8	10,25
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν		2	2,56	1	1,28	1	1,28
Σύνολο		78	100,0	78	100,0	78	100,0

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών απαντήσεων που έδωσαν οι 78 μαθητές, που συμμετείχαν στη διαδικασία της Συνέντευξης, στην Ερώτηση 1β., όπως αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.3., δεν διαφοροποιούνται ριζικά από τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων που έδωσαν στην ίδια Ερώτηση όλοι οι μαθητές του Συνολικού Δείγματος, τα οποία παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.2. Ειδικότερα, στις περισσότερες απαντήσεις που έδωσαν στην Ερώτηση 1β. του Ερωτηματολογίου οι 78 μαθητές που πήραν μέρος και στη Συνέντευξη εξέφρασαν *Περιγραφική ιστορική σκέψη*, σύμφωνα με το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης της ιστορικής σκέψης. Συγκεκριμένα, οι μαθητές του Δείγματος των Συνεντεύξεων εξέφρασαν *Περιγραφική ιστορική σκέψη* σε 66 απαντήσεις (84,6% των απαντήσεων) κατά τη μελέτη του υλικού καταλοίπου με τη μορφή έντυπης απεικόνισής του στο σχολείο, σε 62 απαντήσεις (79,5% των απαντήσεων) κατά τη μελέτη υλικού καταλοίπου ως φυσικού αντικειμένου σε μουσείο και σε 60 απαντήσεις (76,92% των απαντήσεων) κατά τη μελέτη υλικού καταλοίπου με τη μορφή ψηφιακής απεικόνισής του στο σχολείο. Παρατηρούμε ότι και σε αυτή την περίπτωση η έκφραση *Περιγραφικής ιστορικής σκέψης*, δηλαδή η σύνδεση του υλικού καταλοίπου με το ιστορικό του πλαίσιο, με βάση την ανάκληση και χρήση προϋπάρχουσας ιστορικής γνώσης ή τη χρήση σχετικής πληροφορίας, χωρίς ωστόσο ιστορικό

ερμηνευτικό συλλογισμό, εμφανίζεται σχετικά να ευνοείται από τη μελέτη υλικών καταλοίπων με βάση την έντυπη απεικόνισή τους, όπως αυτή παρουσιάζεται στα σχολικά εγχειρίδια.

Αξιοσημείωτο είναι το στοιχείο ότι ο αριθμός των απαντήσεων στις οποίες εκφράζεται *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* δεν διαφοροποιείται παρά ελάχιστα ως προς τον εκπαιδευτικό χώρο και ως προς τις Ασκήσεις. Συγκεκριμένα, δόθηκαν 7 απαντήσεις *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* κατά τη μελέτη του υλικού καταλοίπου ως φυσικού αντικείμενου (8,97%) και κατά τη μελέτη του με βάση την ψηφιακή απεικόνισή του, και 8 αντίστοιχες απαντήσεις κατά τη μελέτη του υλικού καταλοίπου με βάση την έντυπη απεικόνισή του (10,25%). **Επομένως, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών απαντήσεων που έδωσε το Δείγμα της Συνέντευξης στην Ερώτηση 1β., η έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* δεν εμφανίζεται να επηρεάζεται από τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου ούτε από τον εκπαιδευτικό χώρο μελέτης του.** Υποθέτουμε ότι ο μικρός αριθμός απαντήσεων στις οποίες εκφράστηκε *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* ίσως συνδέεται με την παραδοσιακή ιστορική εκπαίδευση των μαθητών, με την οποία είχαν ασκηθεί στην αναπαραγωγή ιστορικής γνώσης και όχι στη διατύπωση υποθέσεων και, επομένως, στην έκφραση ερμηνευτικών ιστορικών συλλογισμών για το παρελθόν.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τρεις γραπτές απαντήσεις στην Ερώτηση 1β., του Ερωτηματολογίου στις οποίες εκφράζεται *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* (καθώς το αντικείμενο γίνεται αντιληπτό ως ιστορική μαρτυρία), τις οποίες έδωσαν μαθητές που πήραν μέρος και στη διαδικασία της Συνέντευξης (N=78), με βάση τη μελέτη του υλικού καταλοίπου με τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης:

Το αντικείμενο δείχνει τον τρόπο με τον οποίο οι Αρχαίοι Έλληνες προστάτευαν τη δημοκρατία από την τυραννία. Δείχνει τον τρόπο με τον οποίο οι Αρχαίοι Έλληνες ψήφισαν την εξορία κάποιου ατόμου επικίνδυνου για τυραννίδα. (ΜΑΘΗΤΗΣ ΛΑ 295, 15-16 ετών, ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ)

Μας δείχνει το πώς έκριναν τότε οι Αρχαίοι Έλληνες, το τι πρέπει να συμβεί στους προδότες ή στους πολίτες των οποίων οι πράξεις θεωρήθηκαν παραβατικές. Μας δείχνει πώς σκέφτονταν τότε. (ΜΑΘΗΤΗΣ ΛΑ 268, 15-16 ετών, ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ)

Θεωρώ πως το αντικείμενο μας πληροφορεί για τον τρόπο που ψήφισαν και γίνονταν οι εκλογές στην Αρχαία Ελλάδα. Επομένως αφηγείται ένα μέρος της Ιστορίας μας. (ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΛΑ 270, 15-16 ετών, ΕΝΤΥΠΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ)

Παρατηρούμε ότι και στους τρεις αυτούς συλλογισμούς που αφορούν την περιγραφή ενός οστράκου από τρεις μαθητές Λυκείου, το Όστρακο γίνεται αντιληπτό και περιγράφεται σε σχέση με την αξιοποίηση προϋπάρχουσας ιστορικής γνώσης και ιστορικών πληροφοριών για το ίδιο ως αντικείμενο, αλλά και για το ιστορικό του πλαίσιο και τις αντιλήψεις που το δημιούργησαν, με βάση ερμηνευτικό ιστορικό συλλογισμό ως προς τη σημασία του ως ιστορικής μαρτυρίας.

5.2.1.3. Γενικά συμπεράσματα ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με την περιγραφή υλικών καταλοίπων

Συνοψίζοντας, και σύμφωνα με τα αποτελέσματα που εξετάσαμε έως τώρα σε σχέση με την Ερώτηση 1β, «*Πώς θα περιέγραφε το αντικείμενο σε έναν φίλο σου;*»:

1. Οι μαθητές τόσο του Συνολικού Δείγματος (N=189) όσο και του Δείγματος της Συνέντευξης (N=78) στις περισσότερες γραπτές απαντήσεις τους στην Ερώτηση 1β., του Ερωτηματολογίου εξέφρασαν «*Ιστορική σκέψη*», δηλαδή αντιλήφθηκαν τα υπό μελέτη μουσειακά αντικείμενα ως υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος με ιστορική σημασία.

2. Ειδικότερα, οι περισσότερες γραπτές απαντήσεις στις οποίες εκφράστηκε ιστορική σκέψη ανήκουν στην Κατηγορία «*Περιγραφική ιστορική σκέψη*». Οι απαντήσεις που ανήκουν στην κατηγορία «*Περιγραφική ιστορική σκέψη*» δόθηκαν σε σχετικά μεγαλύτερο αριθμό κατά την Άσκηση μελέτης υλικών καταλοίπων στο σχολείο με βάση την έντυπη απεικόνισή τους, σε σύγκριση με τις άλλες δύο Ασκήσεις (μελέτη με βάση την ψηφιακή απεικόνισή τους καθώς και ως φυσικών αντικειμένων στο μουσείο). Υποθέσαμε ότι η ιστορική αφήγηση του σχολικού βιβλίου που συνόδευε τις απεικονίσεις των υπό μελέτη υλικών καταλοίπων και η συχνή εξάσκηση των μαθητών στο περιβάλλον του σχολείου σε παραγωγή μικροκειμένων αναπαραγωγής ιστορικής γνώσης ήταν παράγοντες που ευνόησαν την έκφραση *Περιγραφικής ιστορικής σκέψης*.

3. Αξιοσημείωτο είναι το στοιχείο ότι ο αριθμός των απαντήσεων στις οποίες εκφράστηκε *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* δεν διαφοροποιήθηκε παρά ελάχιστα ως προς τον εκπαιδευτικό χώρο και ως προς τις Ασκήσεις. Υποθέσαμε ότι, για τον μικρό αριθμό απαντήσεων που εκφράζουν *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* με τη διατύπωση ιστορικών συλλογισμών, ίσως ευθύνεται η μη Άσκηση των μαθητών στη μελέτη του παρελθόντος με βάση ιστορικές πηγές και ειδικότερα σε σχέση με τα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος. Επομένως, οι μαθητές, στο πλαίσιο της παραδοσιακής ιστορικής εκπαίδευσής τους, έχουν ασκηθεί στην αναπαραγωγή της ιστορικής γνώσης και όχι στη διατύπωση υποθέσεων και, επομένως, διατύπωσης ερμηνευτικών ιστορικών συλλογισμών για το παρελθόν.

Ειδικότερα, η ανάλυση των γραπτών απαντήσεων του Συνολικού Δείγματος και του Δείγματος της Συνέντευξης στην Ερώτηση 1β., μας οδήγησε στην υπόθεση ότι πιο σύνθετοι παράγοντες επηρεάζουν την έκφραση της ιστορικής σκέψης, οι οποίοι μελετώνται με την ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν σε σχέση με όλες τις Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου.

Αξίζει να επισημάνουμε ότι για τη συγκεκριμένη Ερώτηση 1β., δεν υπήρξαν διευκρινίσεις κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης. Η Ερώτηση ήταν μια μη ιστορική Ερώτηση και υποβλήθηκε με σκοπό να διερευνηθεί εάν οι μαθητές «*αυθόρμητα*» (χωρίς την παρεμβολή ιστορικής Ερώτησης)

αντιλαμβάνονται τη σχέση των μουσειακών αντικειμένων με το ιστορικό παρελθόν από το οποίο προέρχονται και τη δυνατότητά τους να λειτουργούν ως ιστορικές μαρτυρίες.

5.2.2. Έκφραση Ιστορικής σκέψης και σημασία των υλικών καταλοίπων

Η Ερώτηση 2α., «Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;» (όπως ήδη έχουμε αναφέρει σε προηγούμενο Κεφάλαιο, στο Κεφάλαιο 3, Ενότητα 3.3.4.1. Το Ερωτηματολόγιο) ήταν μια Ερώτηση ιστορική και επιλέχθηκε με σκοπό να διερευνηθεί η ιστορική σκέψη των μαθητών σχετικά με την αντίληψη υλικών καταλοίπων ως προς τη χρήση τους στο παρελθόν και την ιστορική σημασία τους. Στόχος ήταν να διαπιστώσουμε εάν οι μαθητές, μελετώντας υλικά κατάλοιπα, στο πλαίσιο αυτής της Ερώτησης, προσεγγίζουν και αντιλαμβάνονται τη χρήση και τη σημασία τους σε σχέση με το ιστορικό πλαίσιο από το οποίο προέρχονται.

5.2.2.1. Έκφραση ιστορικής σκέψης και σημασία υλικών καταλοίπων με βάση την ανάλυση των απαντήσεων όλου του Δείγματος (N=189) στην Ερώτηση 2α του Ερωτηματολογίου

Στον Πίνακα 5.4. παρουσιάζονται οι κατανομές των γραπτών απαντήσεων των μαθητών του Συνολικού Δείγματος (N=189), ως προς τον τύπο σκέψης που εξέφρασαν, στην Ερώτηση 2α., «Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;» κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις μελέτης υλικών καταλοίπων (α. ως φυσικών αντικειμένων στο μουσείο, β. με τη μορφή ψηφιακής απεικόνισής τους στο σχολείο, και γ. με τη μορφή έντυπης απεικόνισής τους στο σχολείο). Ας σημειωθεί ότι δεν αναλύθηκε περιορισμένος αριθμός γραπτών απαντήσεων που δεν περιελάμβαναν ολοκληρωμένες προτάσεις και γι' αυτό δεν ήταν δυνατή η κατηγοριοποίηση της σκέψης που είχε εκφραστεί σε αυτές.

Πίνακας 5.4. Ο Τύπος Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές του Συνολικού Δείγματος (N=189) στις γραπτές απαντήσεις τους στην Ερώτηση 2α., «Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;» κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης υλικών καταλοίπων και ως προς τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους

Τύποι Σκέψης	Ασκήσεις					
	ΜΟΥΣΕΙΟ		ΣΧΟΛΕΙΟ			
	ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
	N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	29	15,4	31	16,4	26	13,8
Ιστορική σκέψη	153	80,9	151	80,5	155	82,0
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν	7	3,7	6	3,1	8	4,2
Σύνολο	189	100,0	189	100,0	189	100,0

Σύμφωνα με τον Πίνακα 5.4., παρατηρούμε ότι και κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, και όσον αφορά τη μελέτη υλικών καταλοίπων α) ως φυσικών αντικειμένων σε μουσείο, β) με τη μορφή ψηφιακής απεικόνισής τους στο σχολείο, και γ) με τη μορφή έντυπης απεικόνισής τους στο σχολείο, στις περισσότερες απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές του Συνολικού Δείγματος (N=189) στην Ερώτηση 2α., «*Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;*» εκφράστηκε *Ιστορική σκέψη* σε 153 απαντήσεις σε σχέση με τη μελέτη του υλικού καταλοίπου ως φυσικού αντικειμένου, σε 151 απαντήσεις σε σχέση με τη μελέτη του υλικού καταλοίπου με τη μορφή της ψηφιακής απεικόνισής του και 155 απαντήσεις σε σχέση με τη μελέτη του υλικού καταλοίπου με τη μορφή της έντυπης απεικόνισής του (κατά ποσοστό απαντήσεων 80,9%, 80,5% και 82,0%, αντίστοιχα).

Επομένως, διαπιστώνουμε ότι στις γραπτές απαντήσεις των μαθητών στην Ερώτηση 2α. δεν παρουσιάστηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με τον χώρο και τη μορφή με την οποία παρουσιάστηκαν τα υλικά κατάλοιπα.

Ωστόσο, παρατηρούμε ότι ο σχετικά μεγαλύτερος αριθμός απαντήσεων (155) στις οποίες οι μαθητές εξέφρασαν *Ιστορική σκέψη* εμφανίστηκε κατά την Άσκηση μελέτης υλικών καταλοίπων με τη μορφή έντυπης απεικόνισής τους στο σχολείο, σε σύγκριση με τον αριθμό των απαντήσεων (153 και 151 αντίστοιχα) στις οποίες εκφράστηκε ιστορική σκέψη στις άλλες δύο Ασκήσεις (μελέτη φυσικών αντικειμένων στο μουσείο και ψηφιακών απεικονίσεών τους στο σχολείο). **Το αποτέλεσμα αυτό μας οδηγεί και πάλι, όπως αντίστοιχα και σε σχέση με την Ερώτηση 1β., σε μία αρχική υπόθεση ότι η μελέτη υλικών καταλοίπων με τη μορφή έντυπων απεικονίσεών τους στο σχολείο, ενταγμένων μάλιστα στα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, βοήθησε τους μαθητές να αντιληφθούν το αντικείμενο που μελετούσαν ως υλικό κατάλοιπο του παρελθόντος με ιστορική σημασία σε σχετικά μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεων σε σχέση με τον αριθμό αντίστοιχων απαντήσεων που έδωσαν κατά τη μελέτη υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων και με τη μορφή ψηφιακών απεικονίσεών τους.**

Επιπρόσθετα, με βάση τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.4., παρατηρούμε ότι ο σχετικά μεγαλύτερος αριθμός απαντήσεων στις οποίες οι μαθητές εξέφρασαν *Μη Ιστορική σκέψη* εμφανίστηκε κατά την Άσκηση μελέτης υλικών καταλοίπων με τη μορφή ψηφιακών απεικονίσεών τους στο σχολείο (31 απαντήσεις/ ποσοστό 16,4%) σε σύγκριση τις άλλες δύο Ασκήσεις, δηλαδή τη μελέτη υλικών καταλοίπων με τη μορφή έντυπων απεικονίσεών τους στο σχολείο και τη μελέτη υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων στο μουσείο (26 απαντήσεις/ ποσοστό 13,8% και 29 απαντήσεις / ποσοστό 15,4%, αντίστοιχα). **Τα αποτελέσματα αυτά μας οδηγούν στην αρχική υπόθεση ότι η μελέτη υλικών καταλοίπων με τη μορφή ψηφιακών απεικονίσεών τους στο σχολείο, δεν διευκόλυνε την έκφραση ιστορικής σκέψης, συγκριτικά με τις άλλες δύο Ασκήσεις,**

στην Ερώτηση 2α., δηλαδή δεν τους διευκόλυνε να αντιληφθούν το αντικείμενο που μελετούσαν ως υλικό κατάλοιπο του παρελθόντος με ιστορική σημασία.

Ας δούμε σε αυτό το σημείο ορισμένα παραδείγματα απαντήσεων στην Ερώτηση 2α., «*Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;*», που εκφράζουν *Μη ιστορική σκέψη*, και παραδείγματα απαντήσεων στις οποίες εκφράζεται *Ιστορική σκέψη*.

Μία μαθήτρια Γυμνασίου μελετώντας ένα Άγαλμα αναφέρεται στη χρήση και τη σημασία του υλικού καταλοίπου σαν να επρόκειτο για ένα αντικείμενο ενός απροσδιόριστου ιστορικού παρελθόντος (Α΄ Τύπος σκέψης *Μη Ιστορική σκέψη*):

Πιστεύω πως η χρήση του ήταν για να στολίζει τους τόπους όπου το τοποθετούσαν (ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΓΒ2 164, 12-13 ετών)

Από την άλλη πλευρά, μία μαθήτρια Λυκείου, μελετώντας ένα Κόσμημα αναφέρεται στη χρήση και τη σημασία του υλικού καταλοίπου ως αντικειμένου καλλωπισμού την εποχή εκείνη. Κάνοντας χρήση προϋπάρχουσας γνώσης αναφέρεται στη σημασία του ως συμβόλου των κοινωνικών διαφοροποιήσεων που μπορεί να υποδηλώνει η χρήση και η σημασία του αντικειμένου. Επομένως, εκφράζει έναν συλλογισμό με χρήση σχετικής προϋπάρχουσας γνώσης, και έτσι συνδέει το συγκεκριμένο αντικείμενο με το ιστορικό του πλαίσιο (Β΄ Τύπος σκέψης *Ιστορική σκέψη*).

Χρησίμευε στον καλλωπισμό των γυναικών και η σημασία τους ήταν σπουδαία γιατί τόνιζε τις ταξικές διαφορές που υπήρχαν στην Αρχαία Αθήνα. (ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΛΒ 327, 15-16 ετών)

Με βάση τις μέχρι τώρα παρατηρήσεις, μπορούμε αρχικά ίσως να υποθέσουμε ότι η μορφή παρουσίασης των υλικών καταλοίπων επηρεάζει την έκφραση ιστορικής σκέψης περισσότερο από τον χώρο μελέτης.

Η έκφραση ιστορικής σκέψης αρχικά δεν εμφανίζεται να επηρεάζεται από τον διαφορετικό τύπο ερωτήσεων στις οποίες απάντησαν οι μαθητές, καθώς ο αριθμός των απαντήσεων στις οποίες εκφράστηκε Ιστορική σκέψη στην «μη ιστορική» Ερώτηση 1β και στην «ιστορική» Ερώτηση 2α., δεν διαφοροποιείται σημαντικά μεταξύ των 2 ερωτήσεων (156, 157 και 165 απαντήσεις, κατά τις 3 Ασκήσεις, στην Ερώτηση 1β, και 153, 155 και 151 απαντήσεις, κατά τις 3 ασκήσεις, στην Ερώτηση 2α.). Ωστόσο, όπως συζητείται αμέσως παρακάτω (βλ. Πίνακα 5.5.) η έκφραση ιστορικής σκέψης στην κατηγορία *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* εμφανίζεται να επηρεάζεται από τον ιστορικό ή μη ιστορικό χαρακτήρα των ερωτήσεων.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων την Ερώτηση 2α., «*Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;*» που έδωσαν οι μαθητές του Συνολικού

Δείγματος (N=189) ως προς τις Κατηγορίες Σκέψης, παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.5. που ακολουθεί.

Πίνακας 5.5. Οι Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές του Συνολικού Δείγματος (N=189) στις γραπτές απαντήσεις τους στην Ερώτηση 2α., «*Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;*» κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης υλικών καταλοίπων και ως προς τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους

Τύποι σκέψης	Κατηγορίες σκέψης	Ασκήσεις					
		ΜΟΥΣΕΙΟ		ΣΧΟΛΕΙΟ			
		ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
		N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	Απλή σκέψη	8	4,2	9	4,8	10	5,3
	Λογική σκέψη	21	11,1	22	11,6	16	8,5
Ιστορική σκέψη	Περιγραφική ιστορική σκέψη	125	66,2	126	66,7	113	59,8
	Ερμηνευτική ιστορική σκέψη	28	14,8	26	13,7	42	22,2
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν		7	3,7	6	3,2	8	4,2
Σύνολο		189	100,0	189	100,0	189	100,0

Διαβάζοντας τον Πίνακα 5.5., παρατηρούμε ότι *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* εξέφρασαν οι μαθητές σε σχετικά μικρό αριθμό απαντήσεων τους, ωστόσο σχετικά μεγαλύτερος αριθμός απαντήσεων με έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* εμφανίστηκε κατά την Άσκηση μελέτης υλικών καταλοίπων με τη μορφή έντυπης απεικόνισής τους στο σχολείο (42 απαντήσεις/ 22,2%), σε σύγκριση με τον αριθμό απαντήσεων στις οποίες εκφράστηκε *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* κατά την μελέτη υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων στο μουσείο (28 απαντήσεις/ 14,8%) και κατά τη μελέτη υλικών καταλοίπων με τη μορφή ψηφιακών απεικονίσεών τους στο σχολείο (26 απαντήσεις/ 13,7%). Μπορούμε να υποθέσουμε ότι η μελέτη υλικών καταλοίπων με τη μορφή έντυπων απεικονίσεών τους ενταγμένων μάλιστα στο σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας βοήθησε τους μαθητές να αντιληφθούν την ιστορική σημασία των καταλοίπων και να εκφράσουν *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* με βάση τη χρήση ερμηνευτικού ιστορικού συλλογισμού.

Να επισημάνουμε στο σημείο αυτό ότι ο αριθμός των απαντήσεων που εξέφρασαν *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* στην «ιστορική» Ερώτηση 2α., (28, 26 και 42 αντίστοιχα κατά τις 3 Ασκήσεις – βλ. Πίνακα 5.5.) είναι συγκριτικά μεγαλύτερος από τον αριθμό απαντήσεων *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* που έδωσαν οι μαθητές στην «μη ιστορική» Ερώτηση 1β., (12, 12 και 20 απαντήσεις αντίστοιχα κατά τις τρεις ασκήσεις – βλ. Πίνακα 5.2.). Υποθέτουμε, επομένως, ότι ο τύπος της Ερώτησης στην οποία απαντούν οι μαθητές, και ειδικότερα ο ιστορικός ή μη-ιστορικός χαρακτήρας της, είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την έκφραση ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης.

Επίσης, παρατηρούμε ότι στις περισσότερες απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές του Συνολικού Δείγματος (N=189) και κατά τις τρεις Ασκήσεις εξέφρασαν *Περιγραφική ιστορική σκέψη*, αναφέρθηκαν στο υλικό κατάλοιπο συνδέοντάς το με το ιστορικό του πλαίσιο, με βάση την ανάκληση και χρήση προϋπάρχουσας ιστορικής γνώσης ή τη χρήση σχετικής πληροφορίας, χωρίς ωστόσο η σύνδεση αυτή να στηρίζεται σε ιστορικό ερμηνευτικό συλλογισμό. Συγκεκριμένα, οι μαθητές του Συνολικού Δείγματος (N=189) εξέφρασαν *Περιγραφική ιστορική σκέψη* σε 125 απαντήσεις (66,2% των απαντήσεων) κατά την μελέτη υλικού καταλοίπου ως φυσικού αντικειμένου σε μουσείο, σε 126 απαντήσεις (66,7% των απαντήσεων) κατά τη μελέτη υλικού καταλοίπου με τη μορφή ψηφιακής απεικόνισής του στο σχολείο, και σε 113 απαντήσεις (59,8% των απαντήσεων) κατά τη μελέτη υλικού καταλοίπου με τη μορφή έντυπης απεικόνισής του στο σχολείο. Παρατηρούμε ότι δεν εμφανίσθηκαν ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις όσον αφορά την έκφραση της *Περιγραφικής ιστορικής σκέψης*, ως προς τις τρεις Ασκήσεις και τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους.

Επομένως, σύμφωνα με τον Πίνακα 5.5, δεν παρατηρείται σημαντική διαφορά ως προς την έκφραση *Περιγραφικής ιστορικής σκέψης* α) μεταξύ των απαντήσεων που δόθηκαν κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις και β) μεταξύ των απαντήσεων που δόθηκαν στους δύο διαφορετικούς χώρους (μουσείο και σχολείο). Μπορούμε να υποθέσουμε ότι η Ερώτηση 2α., ως ιστορική Ερώτηση, που καλούσε τους μαθητές να εκφράσουν τη σκέψη τους σε σχέση με τη χρήση και τη σημασία του υπό μελέτη υλικού καταλοίπου, ώθησε τους μαθητές στις περισσότερες απαντήσεις τους να εκφράσουν *Περιγραφική ιστορική σκέψη*, και να περιγράψουν τα υλικά κατάλοιπα με τη χρήση προϋπάρχουσας γνώσης ή ιστορικής πληροφορίας, αντιλαμβανόμενοι μεν την ιστορική διάσταση των καταλοίπων, αλλά δεν αρκούσε από μόνη της να ευνοήσει την έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* σε μεγάλο αριθμό απαντήσεων. Υποθέτουμε ότι η παραδοσιακή προσέγγιση της ιστορικής εκπαίδευσης των μαθητών και η άσκησή τους στην αναπαραγωγή ιστορικών πληροφοριών, αντί στην χρήση και ερμηνεία πηγών, στάθηκε ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας που περιόρισε την έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης*, ενώ ευνόησε την έκφραση *Περιγραφικής ιστορικής σκέψης* στον μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεων.

Ας δούμε στο σημείο αυτό ένα παράδειγμα *Περιγραφικής ιστορικής σκέψης*, όπως αυτή εκφράστηκε στις γραπτές απαντήσεις των μαθητών στην Ερώτηση 2α., του Ερωτηματολογίου.

Χαρακτηριστικά, ένας μαθητής Λυκείου (ο οποίος συμμετείχε και στη διαδικασία της Συνέντευξης) κατά τη μελέτη της ψηφιακής απεικόνισης ενός καταλοίπου έδωσε την ακόλουθη απάντηση στην Ερώτηση 2α. του Ερωτηματολογίου, με την οποία αναγνωρίζει τη χρήση, αλλά και τη σημασία μιας Επιτύμβιας Στήλης, με απλή χρήση προηγούμενων σχετικών ιστορικών γνώσεων ή πληροφοριών, χωρίς όμως τη χρήση ερμηνευτικού ιστορικού συλλογισμού:

Ήταν ένα αντικείμενο επάνω στους τάφους που βοηθούσε τους συγγενείς και τους φίλους του νεκρού να τον θυμούνται έτσι όπως ήταν την εποχή που ήταν ζωντανός. (ΜΑΘΗΤΗΣ ΛΒ 366, 15-16 ετών, ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ)

Με βάση την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης των δεδομένων στον Πίνακα 5.5., όπως συζητήσαμε παραπάνω, σε μικρότερο αριθμό απαντήσεων εκφράστηκε *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη*, δηλαδή σύνδεση του υλικού καταλοίπου με το ιστορικό πλαίσιο του, με βάση ερμηνευτικό ιστορικό συλλογισμό και με την ανάπτυξη ιστορικού επιχειρήματος ως προς το υλικό κατάλοιπο και το ιστορικό του πλαίσιο.

Ένας μαθητής Λυκείου απαντώντας σχετικά με τη χρήση και τη σημασία ενός Οστράκου, με βάση τη μελέτη έντυπης απεικόνισής του, χρησιμοποιεί προηγούμενη ιστορική γνώση ή πληροφορίες και στη συνέχεια ερμηνεύει και εκφράζει προσωπική κρίση για τη σπουδαιότητα του θεσμού με αναφορές στο ίδιο το ιστορικό του πλαίσιο και τις αντιλήψεις των ανθρώπων της εποχής:

Το συγκεκριμένο αντικείμενο θεωρούνταν πολύ σημαντικό για την εποχή του. Οι αρχαίοι λοιπόν το χρησιμοποιούσαν προκειμένου να εξορίσουν άτομα τα οποία οι πολίτες πίστευαν ότι αποτελούσαν κίνδυνο για το δημοκρατικό πολίτευμα και τις επιμέρους λειτουργίες του. Κατά τη γνώμη μου, ήταν πολύ σπουδαίο κάποιος πολίτης να χαράσσει το όνομα του πολιτικού που θεωρούσε επικίνδυνο διότι έτσι ένιωθαν πιο άνετα καθώς μπορούσαν να εκφράσουν ελεύθερα τη γνώμη τους και ότι συνέβαλαν στην καλύτερη λειτουργία του καθεστώτος. (ΜΑΘΗΤΗΣ ΛΑ 280, 15-16 ετών, ΕΝΤΥΠΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ)

Για την καλύτερη κατανόηση των παραγόντων που συνδέονται με την έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* από τους μαθητές, σε σχέση με τη μελέτη των υλικών καταλοίπων ως ιστορικών μαρτυριών, ας δούμε παρακάτω τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών και προφορικών απαντήσεων στην Ερώτηση 2α., των 78 μαθητών που έλαβαν μέρος και στη Συνέντευξη.

5.2.2.2. Έκφραση ιστορικής σκέψης και σημασία υλικών καταλοίπων με βάση την ανάλυση των γραπτών απαντήσεων του Δείγματος της Συνέντευξης (N=78) στην Ερώτηση 2α του Ερωτηματολογίου

Ας δούμε αρχικά, στον Πίνακα 5.6, τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών απαντήσεων που έδωσαν στην Ερώτηση 2α., «*Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;*» οι 78 μαθητές του Δείγματος της Συνέντευξης, κατά τις τρεις Ασκήσεις σε σχέση με τους δύο διαφορετικούς χώρους και τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων.

Πίνακας 5.6. Οι Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές του Δείγματος της Συνέντευξης (N=78) στις γραπτές απαντήσεις τους στην Ερώτηση 2α., «Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;», κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, σε σχέση με τους δύο διαφορετικούς χώρους και τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων

Τύποι σκέψης	Κατηγορίες σκέψης	Ασκήσεις					
		ΜΟΥΣΕΙΟ		ΣΧΟΛΕΙΟ			
		ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
		N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	Απλή σκέψη	3	3,8	4	5,2	5	6,4
	Λογική σκέψη	10	12,8	7	8,9	6	7,7
Ιστορική σκέψη	Περιγραφική ιστορική σκέψη	43	55,1	54	69,2	43	55,1
	Ερμηνευτική ιστορική σκέψη	18	23,1	12	15,4	22	28,2
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν		4	5,2	1	1,3	2	2,6
Σύνολο		78	100,0	78	100,0	78	100,0

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών απαντήσεων που έδωσαν οι 78 μαθητές, που συμμετείχαν στη διαδικασία της Συνέντευξης, στην Ερώτηση 2α., όπως αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.6., δεν διαφοροποιούνται ριζικά από τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων που έδωσαν στην ίδια Ερώτηση όλοι οι μαθητές του Συνολικού Δείγματος, που παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.5, παραπάνω. Ειδικότερα, στις περισσότερες απαντήσεις που έδωσαν στην Ερώτηση 2α. του Ερωτηματολογίου οι 78 μαθητές που πήραν μέρος και στη Συνέντευξη εξέφρασαν *Περιγραφική ιστορική σκέψη*, σύμφωνα με το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης της ιστορικής σκέψης.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές του Δείγματος των Συνεντεύξεων εξέφρασαν *Περιγραφική ιστορική σκέψη* σε 54 απαντήσεις (69,2% των απαντήσεων) κατά την Άσκηση μελέτης υλικού καταλοίπου με τη μορφή ψηφιακής απεικόνισής του στο σχολείο και σε 43 απαντήσεις (55,1% των απαντήσεων) κατά την Άσκηση μελέτης του υλικού καταλοίπου με τη μορφή έντυπης απεικόνισής του στο σχολείο, όπως και κατά την Άσκηση μελέτης υλικού καταλοίπου ως φυσικού αντικειμένου σε μουσείο.

Ωστόσο, παρατηρούμε αύξηση, αν και σχετικά μικρή, του ποσοστού των απαντήσεων *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* που δόθηκαν και στις τρεις Ασκήσεις από τους μαθητές του Δείγματος της Συνέντευξης (23,1%, 15,4% και 28,2% αντίστοιχα) σε σύγκριση με το ποσοστό των απαντήσεων *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* που δόθηκαν και στις τρεις Ασκήσεις από τους μαθητές του Συνολικού Δείγματος (14,8%, 13,7% και 22,2%, αντίστοιχα). Επίσης, μειώθηκε και η ποσοστιαία διαφορά (περίπου 5%) μεταξύ του αριθμού απαντήσεων *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* που δόθηκαν κατά τη μελέτη υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων (23,1%) σε σχέση με τη μελέτη τους με τη μορφή έντυπης απεικόνισής τους (28,2%) από τους μαθητές του Δείγματος της Συνέντευξης σε

σύγκριση με την αντίστοιχη ποσοστιαία διαφορά (7,4%) που εμφανίσθηκε στις απαντήσεις του Συνολικού δείγματος.

Παρατηρούμε επίσης, ότι, και σε αυτή την περίπτωση, η έκφραση *Περιγραφικής ιστορικής σκέψης*, δηλαδή η σύνδεση του υλικού καταλοίπου με το ιστορικό του πλαίσιο, με βάση την ανάκληση και χρήση προϋπάρχουσας ιστορικής γνώσης ή τη χρήση σχετικής πληροφορίας, χωρίς ωστόσο ιστορικό ερμηνευτικό συλλογισμό, εμφανίζεται να ευνοείται από τη μελέτη υλικού καταλοίπου με τη μορφή ψηφιακής απεικόνισής του στο σχολείο. **Υποθέτουμε ότι το ψηφιακό μέσο παρουσίασης του υλικού καταλοίπου, ως ελκυστικό και ευχάριστο μέσο για τους έφηβους, ευνόησε την έκφραση Περιγραφικής ιστορικής σκέψης σε μεγάλο αριθμό απαντήσεων, αλλά περιόρισε την έκφραση Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης σε μικρότερο αριθμό απαντήσεων σε σύγκριση με τις άλλες δύο Ασκήσεις.**

Στη συνέχεια παρουσιάζεται γραπτή απάντηση στην οποία εκφράζεται *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* από μαθήτρια του Δείγματος των Συνεντεύξεων, με βάση τη μελέτη έντυπης απεικόνισης καταλοίπου.

Η σημασία του όταν εφαρμοζόταν με σωστή κρίση ήταν πολύ σημαντική διότι ήταν ένα μέσο να προφυλάξουν το πολίτευμά τους και συνεπώς την ευημερία του κράτους. Το γεγονός αυτό φυσικά ήταν πολύ σημαντικό για τους ανθρώπους οι οποίοι επιθυμούσαν τη διατήρηση της δημοκρατίας διότι τους παρείχε ελευθερίες τις οποίες στερούνταν με άλλα πολιτεύματα. (ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΛΑ 301, 15-16 ετών, ΕΝΤΥΠΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ)

Στην απάντηση αυτή η μαθήτρια συνέδεσε το Όστρακο με τους δημοκρατικούς θεσμούς της εποχής εκείνης αλλά και τις «ελευθερίες» που τους παρείχε ο θεσμός της οστρακισμού και κατ' επέκταση της δημοκρατίας.

5.2.2.3. Γενικά συμπεράσματα ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με τη σημασία υλικών καταλοίπων με βάση την ανάλυση των γραπτών απαντήσεων του Ερωτηματολογίου.

Συνοψίζοντας την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της ανάλυσης που εξετάσαμε έως τώρα, σε σχέση με την Ερώτηση 2α., «*Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;*», μπορούμε να διατυπώσουμε τα ακόλουθα γενικά συμπεράσματα:

1. Οι μαθητές τόσο του Συνολικού Δείγματος (N=189) όσο και του Δείγματος της Συνέντευξης (N=78) στις περισσότερες γραπτές απαντήσεις τους στην Ερώτηση 2α., του Ερωτηματολογίου εξέφρασαν «Περιγραφική ιστορική σκέψη», δηλαδή εμφανίστηκαν να κατανοούν την ιστορική διάσταση του υλικού καταλοίπου που μελέτησαν, χρησιμοποιώντας στις απαντήσεις τους προηγούμενη ιστορική γνώση ή πληροφορίες, αλλά χωρίς την έκφραση ερμηνευτικού ιστορικού συλλογισμού.

2. Ειδικότερα, δεν εμφανίσθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις σε σχέση με τον χώρο και σε σχέση με τη μορφή παρουσίασης των υλικών καταλοίπων, αν και οι μαθητές εξέφρασαν «Περιγραφική ιστορική σκέψη» σε σχετικά μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεων κατά την Άσκηση μελέτης του υλικού καταλοίπου στο σχολείο με βάση την ψηφιακή απεικόνισή του σε σύγκριση με τις άλλες δύο Ασκήσεις.

3. Επιπλέον, οι μαθητές εξέφρασαν *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* σε σχετικά μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεων κατά την Άσκηση μελέτης του υλικού καταλοίπου στο σχολείο με βάση την έντυπη απεικόνισή του σε σύγκριση με τις άλλες δύο Ασκήσεις (μελέτη με βάση την ψηφιακή απεικόνισή του, καθώς και ως φυσικό αντικείμενο). Υποθέσαμε ότι η μελέτη υλικών καταλοίπων με τη μορφή έντυπων απεικονίσεών τους ενταγμένων μάλιστα στο σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας και συνοδευόμενων από αντίστοιχο ιστορικό κείμενο βοήθησε τους μαθητές να αντιληφθούν την ιστορική σημασία των καταλοίπων και να εκφράσουν ερμηνευτικό ιστορικό συλλογισμό ως προς την χρήση τους και τη σημασία τους.

4. Τα αποτελέσματα μας οδήγησαν επίσης στην παρατήρηση ότι ο αριθμός απαντήσεων στην Ερώτηση 2α., «*Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;*» στις οποίες εκφράσθηκε Ερμηνευτική ιστορική σκέψη ήταν μεγαλύτερος σε σύγκριση με τον αριθμό των αντίστοιχων απαντήσεων που δόθηκαν στην Ερώτηση 1β., «*Πώς θα περιέγραφε το αντικείμενο σε έναν φίλο σου;*» (βλ. Πίνακα 5.2). Επομένως, υποθέτουμε ότι ο τύπος Ερώτησης, και ειδικότερα ο ιστορικός ή μη ιστορικός χαρακτήρας της Ερώτησης στην οποία απαντούν οι μαθητές είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την έκφραση ιστορικής σκέψης.

5. Επιπλέον, η ανάλυση των γραπτών απαντήσεων του Συνολικού Δείγματος και του Δείγματος της Συνέντευξης στην Ερώτηση 2α., μας οδήγησε στην υπόθεση ότι πιο σύνθετοι παράγοντες επηρεάζουν την έκφραση της ιστορικής σκέψης, οι οποίοι μελετώνται με την ανάλυση των προφορικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από την ημιδομημένη Συνέντευξη.

5.2.2.4. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των προφορικών δεδομένων της Συνέντευξης ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με τη σημασία υλικών καταλοίπων

Στην ενότητα αυτή θα συζητήσουμε τα ευρήματα της ανάλυσης των δεδομένων που συλλέχθηκαν από την ημιδομημένη Συνέντευξη. Συγκεκριμένα, στον Πίνακα 5.7. παρουσιάζονται οι κατανομές των προφορικών απαντήσεων των 78 μαθητών κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης, ως προς τον Τύπο της Σκέψης που εξέφρασαν στην Ερώτηση 2α., «*Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;*».

Πίνακας 5.7. Ο Τύπος της Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές στις προφορικές απαντήσεις τους κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης στην Ερώτηση 2α., «Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;»

Τύποι σκέψης	Απαντήσεις	
	N	%
Μη ιστορική σκέψη	7	8,9
Ιστορική σκέψη	50	64,2
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν	21	26,9
Σύνολο	78	100,0

Σημείωση: 21 απαντήσεις δεν κατηγοριοποιήθηκαν είτε γιατί δεν εξέφρασαν ολοκληρωμένο συλλογισμό είτε γιατί κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης δεν ετέθη η Ερώτηση 2α.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 5.1., παρατηρούμε ότι στις περισσότερες προφορικές απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στην Ερώτηση 2α., «Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;», εξέφρασαν *Ιστορική σκέψη*. Συγκεκριμένα, διατυπώθηκαν μόνο 7 απαντήσεις (κατά ποσοστό απαντήσεων 8,9%) που ανήκουν στον τύπο *Μη Ιστορική σκέψη*, και 50 απαντήσεις (κατά ποσοστό απαντήσεων 64,2%) που ανήκουν στον τύπο *Ιστορική σκέψη*. Επομένως, στις περισσότερες προφορικές απαντήσεις τους οι μαθητές εμφανίζονται να αντιλαμβάνονται την ιστορική διάσταση των υλικών καταλοίπων. Επίσης, πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι 21 απαντήσεις δεν κατηγοριοποιήθηκαν είτε γιατί δεν εξέφρασαν ολοκληρωμένο συλλογισμό είτε γιατί κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης δεν ετέθη η Ερώτηση 2α. Ωστόσο, η ίδια η φύση της ημιδομημένης συνέντευξης με εστίαση σε θέματα που προέκυπταν σε κάθε περίπτωση μαθητή πρέπει να ληφθούν υπόψη ως παράμετροι που διευκόλυναν τη διερεύνηση άλλων εκφάνσεων της έκφρασης της ιστορικής σκέψης τους.

Συνεπώς, τα αποτελέσματα της ανάλυσης των προφορικών απαντήσεων που έδωσαν οι 78 μαθητές, που συμμετείχαν στη διαδικασία της Συνέντευξης, στην Ερώτηση 2α., «Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;», όπως αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.7., δεν διαφοροποιούνται ριζικά από τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών απαντήσεων που έδωσαν στην ίδια Ερώτηση οι μαθητές του Συνολικού Δείγματος που παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.6, παραπάνω.

Τα αποτελέσματα περαιτέρω ανάλυσης των προφορικών απαντήσεων των μαθητών ως προς τις Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης στην ίδια Ερώτηση, στην Ερώτηση 2α., «Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;» παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.8.:

Πίνακας 5.8. Οι Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές στις προφορικές απαντήσεις τους κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης στην Ερώτηση 2α., «Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;»

Τύποι σκέψης	Κατηγορίες σκέψης	Αναφορές συλλογισμών	
		N	%
Μη ιστορική σκέψη	Απλή σκέψη	1	1,3
	Λογική σκέψη	6	7,6
Ιστορική σκέψη	Περιγραφική ιστορική σκέψη	32	41,1
	Ερμηνευτική ιστορική σκέψη	18	23,1
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν		21	26,9
Σύνολο		78	100,0

Παρατηρούμε ότι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης, όπως αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.8., κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης, οι μαθητές εξέφρασαν *Περιγραφική ιστορική σκέψη* σε μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεων (32 απαντήσεις, ποσοστό 41,1%), συγκριτικά με τον αριθμό απαντήσεων στις οποίες εκφράστηκε *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* (18 απαντήσεις, ποσοστό 23,1%).

Επομένως, μπορούμε να υποθέσουμε ότι η Ερώτηση 2α., ως μία ιστορική Ερώτηση, που καλούσε τους μαθητές να εκφραστούν σχετικά με τη χρήση και τη σημασία του υπό μελέτη υλικού καταλοίπου, ώθησε τους μαθητές και στις περισσότερες προφορικές απαντήσεις τους να εκφράσουν *Περιγραφική ιστορική σκέψη*, με τη χρήση προϋπάρχουσας γνώσης ή ιστορικής πληροφορίας, αντιλαμβανόμενοι μεν την ιστορική διάσταση των καταλοίπων, κάτι που ωστόσο δεν τους βοήθησε να εκφράσουν ιστορική σκέψη στην κατηγορία *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη*.

5.2.2.5. Συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων της ανάλυσης των γραπτών απαντήσεων του Δείγματος της Συνέντευξης στις Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου με τα αποτελέσματα της ανάλυσης των προφορικών απαντήσεων που έδωσαν οι ίδιοι μαθητές κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης

Στη συνέχεια ιδιαίτερα σημαντικό θεωρήθηκε να διερευνηθεί εάν οι μαθητές του Δείγματος της Συνέντευξης είχαν εκφράσει ίδιου τύπου ιστορική σκέψη στις γραπτές απαντήσεις τους στην Ερώτηση 2α., του Ερωτηματολογίου και στις αντίστοιχες προφορικές απαντήσεις τους κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης. Στον επόμενο πίνακα, στον Πίνακα 5.9., παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της συγκριτικής ανάλυσης των προφορικών δεδομένων της Συνέντευξης με τα αντίστοιχα γραπτά δεδομένα του Ερωτηματολογίου.

Πίνακας 5.9. Τα αποτελέσματα της συγκριτικής ανάλυσης των προφορικών δεδομένων της Συνέντευξης με τα αντίστοιχα γραπτά δεδομένα του Ερωτηματολογίου σε σχέση με την Ερώτηση 2α., «Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;»

Τύποι αποτελεσμάτων	Κατηγορίες αποτελεσμάτων	Αριθμός δεδομένων
Απόλυτη συμφωνία Γραπτών και προφορικών δεδομένων	Επιβεβαίωση στοιχείων: Ίδιος Τύπος Σκέψης και Ίδια Κατηγορία Σκέψης	43
Πλήρης ή σχετική διαφωνία γραπτών και προφορικών δεδομένων	Αναβάθμιση Κατηγορίας Σκέψης	12
	Αναβάθμιση Τύπου Σκέψης και Κατηγορίας Σκέψης	2
	Υποβάθμιση Τύπου Σκέψης / Κατηγορίας Σκέψης	0
Σύνολο		57

Από τη συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων της ανάλυσης των γραπτών και προφορικών απαντήσεων των μαθητών που πήραν μέρος και στη διαδικασία της Συνέντευξης διαπιστώθηκε ότι υπήρξε απόλυτη συμφωνία μεταξύ των αποτελεσμάτων της ανάλυσης των γραπτών και προφορικών απαντήσεων στην πλειονότητα των υπό μελέτη περιπτώσεων (43/57). Η συμφωνία αυτή επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών δεδομένων του Ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, και σύμφωνα με τα αποτελέσματα της συγκριτικής ανάλυσης των προφορικών δεδομένων της Συνέντευξης με τα αντίστοιχα γραπτά δεδομένα του Ερωτηματολογίου, όπως παρουσιάζονται στον προηγούμενο Πίνακα 5.9., 43 απαντήσεις (από το σύνολο των 57 που μελετήθηκαν συγκριτικά) παρέμειναν στην ίδια Κατηγορία Σκέψης και, επομένως, και στον ίδιο Τύπο Σκέψης.

Τα ακόλουθα αποσπάσματα γραπτών και προφορικών απαντήσεων που έδωσε η ίδια μαθήτρια σε σχέση με την Ερώτηση 2α., συμφωνούν ως προς την κατηγορία ιστορικής σκέψης που εκφράζεται σε αυτές, και έτσι οδηγούν στην επιβεβαίωση της ανάλυσης των γραπτών και προφορικών δεδομένων.

Ερώτηση 2α., «Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;»

- **Γραπτή απάντηση της ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΒ 329, 15-16 ετών**

Η σημασία της και η χρήση της για εκείνη την εποχή ήταν να δείξουν την θέση της γυναίκας, το πώς ήταν και την περιποίησή τους. Επίσης βλέπουμε, όπως άλλωστε σε κάθε άγαλμα της εποχής αυτής, το χαμόγελο είναι χαραγμένο στα χείλη της για να συμβολίζει τη θετικότητα στην αντιμετώπιση της ζωής εκείνη την εποχή. (Ερμηνευτική ιστορική σκέψη, Β' τύπος σκέψης *Ιστορική σκέψη*)

- **Απόσπασμα Συνέντευξης της ίδιας ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΒ 329, 15-16 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην Ερώτηση σχετικά με τη χρήση και τη σημασία του αντικειμένου παρατηρώ ότι γράφεις παρόμοια πράγματα στις απαντήσεις σου και στο σχολείο και στο μουσείο. Το κεντρικό θέμα που θίγεις είναι η θέση της γυναίκας. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ναι, ξέρουμε ότι η γυναίκα δεν έβγαινε παρά μόνο σε κάποιες τελετές και ήταν πολύ συγκεκριμένη η θέση της, αλλά με το άγαλμα αυτό βλέπουμε ότι παράλληλα τις τιμούσαν. (Ερμηνευτική ιστορική σκέψη, Β΄ τύπος σκέψης *Ιστορική σκέψη*)

Παρατηρούμε ότι η συγκεκριμένη μαθήτρια Λυκείου τόσο στη γραπτή της απάντηση όσο και στην προφορική μελετώντας μια Επιτύμβια Στήλη εκφράζει *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη*, εφόσον εκφράζει ερμηνευτικούς ιστορικούς συλλογισμούς σχετικά με τη σημασία του καταλοίπου σε σχέση με τη θέση της γυναίκας εκείνη την εποχή. Επομένως, η προφορική απάντηση της μαθήτριας συμφωνεί με την γραπτή απάντησή της και την επιβεβαιώνει, καθώς και οι δύο απαντήσεις, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης, ανήκουν στην ίδια Κατηγορία Σκέψης *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* (και, επομένως, και στον ίδιο Τύπο Σκέψης).

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Πίνακα 5.9, σε 12 απαντήσεις κατά την Συνέντευξη εκφράσθηκε υψηλότερη Κατηγορία Σκέψης (αν και παρέμειναν στον ίδιο Τύπο Σκέψης). Επίσης, μόνο σε 2 απαντήσεις κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης εκφράσθηκε υψηλότερη Κατηγορία Σκέψης και υψηλότερος Τύπος Σκέψης.

Συνεπώς, τα αποτελέσματα της ανάλυσης δεδομένων της Συνέντευξης επιβεβαίωσαν, αλλά και παρείχαν νέα στοιχεία για τη σκέψη των μαθητών που δεν είχαν εμφανιστεί στα αποτελέσματα της ανάλυσης των αντίστοιχων δεδομένων της Συνέντευξης και έτσι οδηγούν στη διαμόρφωση νέων ειδικών υποθέσεων ή συμπερασμάτων. Τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης θα παρουσιάσουμε και θα ερμηνεύσουμε στη συνέχεια.

Ειδικότερα, σε 12 προφορικές απαντήσεις κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης οι μαθητές εξέφρασαν υψηλότερη Κατηγορία Σκέψης σε σύγκριση με τις αντίστοιχες γραπτές απαντήσεις, χωρίς όμως να αλλάξει και ο Τύπος Σκέψης στον οποίο είχε αρχικά κατηγοριοποιηθεί η γραπτή απάντησή τους. Για παράδειγμα, ένας μαθητής αναφέρεται στη σημασία και την χρήση μιας Επιτύμβιας Στήλης στην γραπτή απάντηση του ερωτηματολογίου εκφράζοντας *Περιγραφική ιστορική σκέψη*, χωρίς χρήση ιστορικού ερμηνευτικού συλλογισμού. Κατά την Συνέντευξη, ωστόσο, εκφράζει *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη*, καθώς διατυπώνει ερμηνευτικούς ιστορικούς συλλογισμούς και υποθέσεις για την σημασία του καταλοίπου εκείνη την εποχή σε σχέση με οικονομικές και κοινωνικές διαφοροποιήσεις.

Ερώτηση 2α «Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;»

- **Γραπτή απάντηση του ΜΑΘΗΤΗ ΑΒ 312, 15-16 ετών**

Να θυμίζει στους αρχαίους ποιος ήταν θαμμένος για να μην τον ξεχάσουν αυτόν.
(Περιγραφική ιστορική σκέψη, Β τύπος σκέψης *Ιστορική σκέψη*)

- **Απόσπασμα Συνέντευξης του ίδιου ΜΑΘΗΤΗ ΑΒ 312, 15-16 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην Ερώτηση σχετικά με τη χρήση και τη σημασία του αντικειμένου λες ότι το έφτιαξαν για να μην «ξεχάσουν τον πολεμιστή». Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Νομίζω ότι το έβαζαν σε συγκεκριμένους και ίσως στους πιο πλούσιους ή ακόμη στους πιο γενναίους. Ίσως για να θυμούνται ότι πολέμησαν για την πατρίδα και τη συνεισφορά τους σε αυτήν και οι ίδιοι όχι μόνο ο πολεμιστής. Άρα η σημασία του ήταν μεγάλη και συμβολική για εκείνη την εποχή. (Ερμηνευτική ιστορική σκέψη, Β' τύπος σκέψης *Ιστορική σκέψη*)

Παρόμοια αποτελέσματα διαπιστώθηκαν και κατά την ανάλυση των δεδομένων της επόμενης μαθήτριας:

Ερώτηση 2α «Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;»

- **Γραπτή απάντηση της ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΒ 332, 15-16 ετών**

Το άγαλμα είναι επιτύμβιο δηλαδή ήταν κάθετα τοποθετημένο πάνω στον τάφο. Είναι εύκολο να καταλάβουμε την χρήση του: πρόσφερε δόξα και τιμή στη μνήμη του πεθαμένου, αλλά και της οικογένειάς του (υστεροφημία). (*Περιγραφική ιστορική σκέψη*, Β' τύπος σκέψης *Ιστορική σκέψη*)

- **Απόσπασμα Συνέντευξης της ίδιας ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΒ 332, 15-16 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην Ερώτηση σχετικά με τη χρήση και τη σημασία του αντικειμένου λες ότι ως προς τη χρήση του ήταν επιτύμβιο και ως προς τη σημασία του «πρόσφερε δόξα και τιμή στη μνήμη του νεκρού». Τι εννοείς;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Σίγουρα το άγαλμα απεικονίζει το πρόσωπο στα καλύτερά του με προσεγμένους χιτώνες, μαλλιά, οπότε αυτό παίζει ρόλο. Άλλο να γράφει απλά ένα όνομα και άλλο να βλέπει την απεικόνισή του σ' ένα άγαλμα. Δεν ξέρω αν στα αρχαία χρόνια έπαιζε ρόλο στη μεταθανάτιο ζωή, ίσως με το άγαλμα ένιωθαν ότι κρατούσαν ένα κομμάτι του προσώπου στη γη ενώ η ψυχή πήγαινε στον Άδη. (*Ερμηνευτική ιστορική σκέψη*, Β' τύπος σκέψης *Ιστορική σκέψη*)

Η μαθήτρια αυτή μελετώντας μια αρχαϊκή κόρη (Φρασίκλεια) στην γραπτή απάντησή της εκφράζει *Περιγραφική ιστορική σκέψη* καθώς στηρίζεται κυρίως σε προηγούμενη ιστορική γνώση και πληροφορίες. Αντίθετα, στην προφορική απάντησή της κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης εκφράζει *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη*, καθώς αναφέρεται στις αξίες του ανθρώπινου πλαισίου εκείνης της εποχής όχι μόνο αναπαράγοντας ιστορική γνώση αλλά και ερμηνεύοντας τη σημασία θρησκευτικών και κοινωνικών πρακτικών και κάνοντας υποθέσεις σε ένα πλαίσιο ιστορικής αβεβαιότητας (Δεν ξέρω....ίσως....).

Σύμφωνα με τον Πίνακα 5.9., παρατηρούμε ότι σε ένα μικρότερο αριθμό προφορικών απαντήσεων, συγκεκριμένα σε 2 προφορικές απαντήσεις, εκφράστηκαν συλλογισμοί υψηλότεροι τόσο ως προς την Κατηγορία όσο και ως προς τον Τύπο Σκέψης σε σύγκριση με τις αντίστοιχες γραπτές απαντήσεις.

Ο ακόλουθος μαθητής στην Ερώτηση 2α, «Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;» μελετώντας το Εγχειρίδιο διατυπώνει λογικούς συλλογισμούς σχετικά με τη χρήση και τη σημασία του υλικού καταλοίπου ως ενός αντικειμένου του παρόντος ή ενός ασαφούς, απροσδιόριστου, μη ιστορικού παρελθόντος (Λογική σκέψη, Α' τύπος σκέψης *Μη ιστορική σκέψη*).

- **Γραπτή απάντηση του ΜΑΘΗΤΗ ΛΒ 325, 15-16 ετών**

Η χρήση αυτού του αντικειμένου κατά την γνώμη μου ήταν ή για όπλο για τον πόλεμο ή για καθημερινό εργαλείο για την κοπή τροφίμων και άλλων πραγμάτων. Η σημασία αυτού του αντικειμένου πιστεύω κατά την γνώμη μου ότι ήταν πολύ σημαντική καθώς πιστεύω ότι το χρησιμοποιούσαν σε καθημερινή χρήση. (Λογική σκέψη, Α΄ τύπος σκέψης Μη ιστορική σκέψη)

Κατά τη διάρκεια της Συνέντευξης, ωστόσο, συνέδεσε το υλικό κατάλοιπο με το ιστορικό του πλαίσιο (Περιγραφική ιστορική σκέψη, Β΄ τύπος σκέψης Ιστορική σκέψη).

- **Απόσπασμα Συνέντευξης του ίδιου ΜΑΘΗΤΗ ΛΒ 325, 15-16 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην Ερώτηση σχετικά με τη χρήση και τη σημασία του αντικειμένου παρατηρώ ότι αναφέρεις κυρίως τη χρήση του για κοπή τροφίμων ή κυνήγι ζώων. Η σημασία του ποια ήταν;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Επειδή ήταν μικρό, θεώρησα ότι είναι ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται σε καθημερινή χρήση και όταν ακούμε μαχαίρι μας έρχεται στο νου η έννοια πόλεμος. Ίσως όμως θα μπορούσε να είναι ενός βασιλιά της Μυκηναϊκής εποχής επειδή είχε ιδιαίτερη διακόσμηση. Συνήθιζαν να έχουν τέτοια αντικείμενα στους τάφους τους τα σημαντικά πρόσωπα. (Περιγραφική ιστορική σκέψη, Β΄ τύπος σκέψης Ιστορική σκέψη)

Ας επισημάνουμε σε αυτό το σημείο, ότι δεν παρατηρήθηκε υποβάθμιση του Τύπου Σκέψης ή της Κατηγορίας Σκέψης κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης σε σχέση με τον Τύπο ή την Κατηγορία Σκέψης που είχε εκφραστεί στις αντίστοιχες γραπτές απαντήσεις του Ερωτηματολογίου. Μπορούμε, επομένως, να υποστηρίξουμε ότι η χρήση της Συνέντευξης συνέβαλε στην επικύρωση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης των δεδομένων του Ερωτηματολογίου και ότι η διαδικασία της Συνέντευξης συνέβαλε στην περαιτέρω κατανόηση της σκέψης των μαθητών, καθώς, μεταξύ άλλων, επέτρεψε τη διατύπωση διευκρινιστικών ερωτήσεων και βοήθησε τους μαθητές να εκφράσουν πιο σύνθετους συλλογισμούς.

Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι ορισμένοι μαθητές και μαθήτριες στις προφορικές απαντήσεις που έδωσαν κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης αναφέρθηκαν στον τρόπο που σκέφτονται όταν απαντούν σε ένα ιστορικό ερώτημα. Αναφέρουν ότι στηρίζονται στις προσωπικές υποθέσεις τους, οι οποίες αφορούν διαφορετικές οπτικές για τη σημασία του υλικού καταλοίπου την εποχή εκείνη σε σχέση με την ιστορική γνώση που έχουν από την σχολική ιστορία.

Ερώτηση 2α «Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;»

- **Γραπτή απάντηση της ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΒ 339, 15-16 ετών**

Η χρήση του εκείνη την εποχή ήταν ως αφιερώματα στους θεούς, μέσα σε ναούς καθώς τα χρησιμοποιούσαν για να στολίσουν τάφους (επιτύμβιες στήλες). Η σημασία τους ήταν πολύ σημαντική εφόσον τα αγάλματα αυτά σχετίζονταν με θεούς και νεκρούς, δύο σεβαστές μορφές της αρχαιότητας.

- **Απόσπασμα Συνέντευξης της ίδιας ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΒ 339, 15-16 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην Ερώτηση σχετικά με τη χρήση και τη σημασία του αντικειμένου παρατηρώ ότι αναφέρεις πολλές υποθέσεις. Γιατί;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Δεν ήμουν σίγουρη ότι ήταν έτσι, απλά έκανα μία υπόθεση. Δεν ήξερα ποια ήταν η σημασία απλά τη φαντάστηκα στο μουσείο και μάλιστα τη συγκεκριμένη Ερώτηση την άφησα στο τέλος, δεν ήξερα αν είναι και σωστή. Αυτές τις υποθέσεις τις έκανα με βάση όλα αυτά που κάνουμε κατά καιρούς στην Ιστορία και συνδέουμε τέτοια έθιμα με θεούς και ήρωες.

Ερώτηση 2α., «Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;»

- **Γραπτή απάντηση της ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΒ 315, 15-16 ετών**

Εκείνη την εποχή πολλοί άνθρωποι με μεγάλη σημασία και μεγάλο αξίωμα γίνονταν γλυπτά για να δοξαστούν και να τιμηθούν, όταν πεθάνουν. Ακόμη, ίσως φτιάχνονταν για να βλέπουν όλοι τον ιδανικό άνδρα και γυναίκα αντίστοιχα, κάτι δηλαδή σαν πρότυπο. Επιπλέον, τα αγάλματα αυτά ίσως χρησιμοποιούνταν και για στολίδια σε σπίτια, κήπους και παλάτια, ώστε να διαφαίνεται ο πλούτος κάθε οικείας που τα είχε. Τέλος, σίγουρα οι τότε άνθρωποι ήθελαν να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους και να δοκιμάσουν καινούργια πράγματα.

- **Απόσπασμα Συνέντευξης της ίδιας ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΒ 315, 15-16 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην Ερώτηση σχετικά με την χρήση και τη σημασία του αντικειμένου παρατηρώ ότι αναφέρεις πολλές υποθέσεις, όπως επιτύμβιο, διακοσμητικό, είδος τέχνης. Γιατί;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Έτσι τα σκεφτόμουν και πριν τη μελέτη-έρευνα. Στο βιβλίο αναφέρεται ως επιτύμβιο αλλά εγώ ξέρω και σκέφτομαι ότι μπορεί να ήταν και όλα αυτά.

Με βάση τη συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων της ανάλυσης των γραπτών και προφορικών απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές του Δείγματος της Συνέντευξης σε σχέση με την Ερώτηση 2α. «Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;» μπορούμε να διατυπώσουμε τα ακόλουθες παρατηρήσεις:

1. Στην πλειονότητα των προφορικών απαντήσεων υπήρξε απόλυτη συμφωνία με τα αποτελέσματα της ανάλυσης των αντίστοιχων δεδομένων του Ερωτηματολογίου και επιβεβαίωση αυτών. Η Ερώτηση 2α., ως μία ιστορική Ερώτηση, η οποία καλούσε τους μαθητές να εκφραστούν σχετικά με τη χρήση και τη σημασία του υπό μελέτη υλικού καταλοίπου, ώθησε τους μαθητές στις περισσότερες προφορικές απαντήσεις τους να εκφράσουν *Περιγραφική ιστορική σκέψη*, με τη χρήση προϋπάρχουσας γνώσης ή ιστορικής πληροφορίας, αντιλαμβανόμενοι μεν την ιστορική διάσταση των καταλοίπων, χωρίς ωστόσο να είναι σε θέση να εκφράσουν ιστορικό ερμηνευτικό συλλογισμό.

2. Αξιοσημείωτο είναι ότι σε 12 απαντήσεις κατά την Συνέντευξη εκφράσθηκε υψηλότερη Κατηγορία Σκέψης, ενώ σε 2 απαντήσεις εκφράστηκαν συλλογισμοί υψηλότεροι τόσο ως προς την Κατηγορία όσο και ως προς τον Τύπο Σκέψης σε σύγκριση με τις αντίστοιχες γραπτές απαντήσεις. Συνεπώς, τα αποτελέσματα της ανάλυσης δεδομένων της Συνέντευξης επιβεβαίωσαν αλλά και παρείχαν νέα στοιχεία για τη σκέψη των μαθητών που δεν είχαν εμφανιστεί στα αποτελέσματα της ανάλυσης των αντίστοιχων δεδομένων του Ερωτηματολογίου και έτσι οδηγούν στον εμπλουτισμό των παρατηρήσεων. Επίσης, πρέπει να επισημάνουμε ότι δεν παρατηρήθηκε υποβάθμιση του Τύπου Σκέψης ή της Κατηγορίας Σκέψης κατά τη διαδικασία

της Συνέντευξης σε σχέση με τον Τύπο ή την Κατηγορία Σκέψης που είχε εκφρασθεί στις αντίστοιχες γραπτές απαντήσεις.

5.2.2.6. Γενικά συμπεράσματα ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με τη σημασία υλικών καταλοίπων

Ανακεφαλαιώνοντας, και σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης γραπτών και προφορικών δεδομένων που εξετάσαμε σε σχέση με την Ερώτηση 2α., «*Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;*»:

1. Οι μαθητές τόσο του Συνολικού Δείγματος (N=189) στις περισσότερες γραπτές απαντήσεις τους, όσο και του Δείγματος της Συνέντευξης (N=78) στις περισσότερες γραπτές και προφορικές απαντήσεις τους εξέφρασαν «*Ιστορική σκέψη*». Επομένως, εμφανίστηκαν να αντιλαμβάνονται την ιστορική διάσταση των υλικών καταλοίπων.

2. Ειδικότερα εξέφρασαν «*Περιγραφική ιστορική σκέψη*» σε σχετικά μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεων κατά την Άσκηση μελέτης του υλικού καταλοίπου στο σχολείο με βάση την ψηφιακή απεικόνισή του αλλά με μικρή διαφοροποίηση σε σύγκριση με τις άλλες δύο Ασκήσεις (μελέτη με βάση την έντυπη απεικόνισή του καθώς και ως φυσικό αντικείμενο).

3. Η έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* διαπιστώθηκε σε σχετικά μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές του Συνολικού Δείγματος (N=189) και του Δείγματος των Συνεντεύξεων (N=78) κατά τη μελέτη υλικών καταλοίπων με τη μορφή έντυπης απεικόνισής τους, στο σχολείο. Υποθέσαμε ότι η μελέτη υλικών καταλοίπων με τη μορφή έντυπων απεικονίσεών τους ενταγμένων μάλιστα στο σχολικό εγχειρίδιο βοήθησε τους μαθητές να αντιληφθούν την ιστορική σημασία του καταλοίπου και να εκφράσουν επιχειρήματα σε σχέση με την χρήση του και τη σημασία του με βάση ερμηνευτικό ιστορικό συλλογισμό.

4. Επιπλέον, τα αποτελέσματα μας υπέδειξαν ότι η έκφραση ερμηνευτικού ιστορικού συλλογισμού διατυπώθηκε σε μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές στην Ερώτηση 2α., «*Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;*» σε σχέση με την Ερώτηση 1β., «*Πώς θα περιέγραφες το αντικείμενο σε έναν φίλο σου;*» (βλ. Πίνακα 5.2), οδηγώντας μας στην υπόθεση ότι ο τύπος Ερώτησης, και ειδικότερα ο ιστορικός ή μη ιστορικός χαρακτήρας της Ερώτησης, στην οποία απαντούν οι μαθητές είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την έκφραση ιστορικής σκέψης.

5. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των προφορικών δεδομένων της Συνέντευξης όχι μόνο επιβεβαίωσαν, αλλά παρείχαν και νέα στοιχεία για τη σκέψη των μαθητών που δεν είχαν εμφανιστεί στα αποτελέσματα της ανάλυσης των αντίστοιχων γραπτών δεδομένων και έτσι οδηγούν στη διαμόρφωση νέων ειδικών υποθέσεων ή συμπερασμάτων. Για παράδειγμα, κάποιες

προφορικές απαντήσεις εξέφρασαν συλλογισμούς υψηλότερης Κατηγορίας Σκέψης αλλά και Τύπου Σκέψης. Επίσης, είναι ανάγκη να επισημάνουμε ότι δεν παρατηρήθηκε υποβάθμιση του Τύπου Σκέψης ή της Κατηγορίας Σκέψης κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης σε σχέση με τον Τύπο ή την Κατηγορία Σκέψης που είχε εκφραστεί στις αντίστοιχες γραπτές απαντήσεις. Τα αποτελέσματα αυτά μας οδήγησαν στην υπόθεση ότι η ιστορική σκέψη επηρεάζεται και από τη χρήση συγκεκριμένων ερευνητικών εργαλείων (Ερωτηματολόγιο, Συνέντευξη).

Βέβαια, πρέπει να επιστήσουμε την προσοχή στο στοιχείο ότι η διαδικασία της Συνέντευξης ως διαλογική διαδικασία εμπεριέχει την παράμετρο της καθοδήγησης και άρα της προκατάληψης του ερευνητή, η οποία μπορεί να ασκήσει επίδραση στα αποτελέσματα. Επιπρόσθετα, οι διευκρινίσεις του τύπου «Γιατί;» «Τι εννοείς;» εμπεριέχουν έμμεση επέμβαση στο να προκληθούν πιο σύνθετοι συλλογισμοί και επομένως να διατυπωθούν Ερμηνευτικοί συλλογισμοί. Παρόλα αυτά, πρέπει να παρατηρήσουμε ότι όταν οι διευκρινίσεις δίνονται στους μαθητές με τον ίδιο τρόπο και μάλιστα όταν οι Συνεντεύξεις δεν έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα αλλά εθελοντικό, τότε υποθέτουμε ότι χαρτογραφούμε τη διαδικασία σκέψης των μαθητών με λιγότερη προκατάληψη. Ειδικά για την Ερώτηση 2α., «Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;» οι περισσότεροι μαθητές αναφέρθηκαν τόσο στη χρήση όσο και στη σημασία του υλικού καταλοίπου που μελέτησαν και έκαναν υποθέσεις σε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό και ανθρώπινο πλαίσιο στο οποίο αρχικά λειτούργησαν προβάλλοντας μαρτυρίες αξιών και τρόπων σκέψης.

Στη συνέχεια θα συζητήσουμε τα αποτελέσματα της ανάλυσης για την κατηγορία ιστορικής σκέψης που εκφράζουν οι μαθητές ως προς την αλλαγή της χρήσης και της σημασίας των υλικών καταλοίπων στον χρόνο, συγκρίνοντας παρόν και παρελθόν.

5.2.3. Έκφραση ιστορικής σκέψης και η έννοια της αλλαγής της χρήσης και σημασίας των υλικών καταλοίπων στον χρόνο

Η Ερώτηση 2β., «Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;» (όπως ήδη έχουμε αναφέρει σε προηγούμενο Κεφάλαιο, στο Κεφάλαιο 3, Ενότητα 3.3.4.1. Το Ερωτηματολόγιο) ήταν μία Ερώτηση έμμεσα ιστορική που σκοπό είχε να διερευνήσει εάν οι μαθητές μπορούν να προβούν σε συγκρίσεις μεταξύ του παρελθόντος και του παρόντος με ιστορικούς όρους και με βάση την επεξεργασία υλικών καταλοίπων. Σκοπός της ήταν να διερευνηθεί εάν οι μαθητές μπορούν να αντιπαραβάλουν τα αντικείμενα και τις αντιλήψεις του παρελθόντος με αντίστοιχα σύγχρονα αντικείμενα και αντιλήψεις και, με αυτόν τον τρόπο, να αντιληφθούν και να εκφράσουν τις διαφορές στη σημασία και τη χρήση των υλικών καταλοίπων διαμέσου του χρόνου, να εξηγήσουν δηλαδή τι έχει παραμείνει ίδιο και τι έχει αλλάξει, ως προς την αξία και τη σημασία τους.

Αρχικά, θα συζητήσουμε τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών απαντήσεων του Συνολικού Δείγματος (N=189). ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης και στη συνέχεια τα αντίστοιχα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών απαντήσεων του Δείγματος της Συνέντευξης (N=78).

5.2.3.1. Έκφραση ιστορικής σκέψης και η έννοια της αλλαγής της χρήσης και σημασίας των υλικών καταλοίπων στον χρόνο, με βάση την ανάλυση των απαντήσεων του Συνολικού Δείγματος (N=189) στην Ερώτηση 2β του Ερωτηματολογίου

Στον Πίνακα 5.10. παρουσιάζονται οι κατανομές των απαντήσεων των μαθητών του Συνολικού Δείγματος (N=189) όσον αφορά τον Τύπο σκέψης που εξέφρασαν στην Ερώτηση 2β., «*Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;*», ως προς τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις μελέτης υλικών καταλοίπων (α. ως φυσικών αντικειμένων στο μουσείο, β. με τη μορφή έντυπης απεικόνισής τους στο σχολείο, και γ. με τη μορφή ψηφιακής απεικόνισής τους στο σχολείο). Να υπενθυμίσουμε και εδώ ότι δεν κατηγοριοποιήθηκαν οι απαντήσεις εκείνες που δεν εξέφρασαν ολοκληρωμένο συλλογισμό.

Πίνακας 5.10. Οι Τύποι Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές του Συνολικού Δείγματος (N=189) στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 2β., «Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;», κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης υλικών καταλοίπων και ως προς τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους

Τύποι σκέψης	Ασκήσεις					
	ΜΟΥΣΕΙΟ			ΣΧΟΛΕΙΟ		
	ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
	N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	68	36,0	67	35,4	60	31,8
Ιστορική σκέψη	107	56,6	113	59,8	120	63,4
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν	14	7,4	9	4,8	9	4,8
Σύνολο	189	100,0	189	100,0	189	100,0

Εξετάζοντας τα αποτελέσματα του Πίνακα 5.10., παρατηρούμε ότι και κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, και όσον αφορά τη μελέτη υλικών καταλοίπων α) ως φυσικών αντικειμένων σε μουσείο, β) με τη μορφή ψηφιακής απεικόνισής τους στο σχολείο, και γ) με τη μορφή έντυπης απεικόνισής τους στο σχολείο, στις περισσότερες απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στην Ερώτηση 2β., «*Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;*», εξέφρασαν *Ιστορική σκέψη* σε 107 απαντήσεις σε σχέση με τη μελέτη του υλικού καταλοίπου ως φυσικού αντικειμένου (ποσοστό 56,6%), σε 113 απαντήσεις (ποσοστό, 59,8%) σε σχέση με τη μελέτη του υλικού καταλοίπου με τη μορφή της ψηφιακής απεικόνισής του, και σε 120 απαντήσεις σε σχέση με τη μελέτη του υλικού καταλοίπου με τη μορφή της έντυπης απεικόνισής του (ποσοστό 63,4%). **Παρατηρούμε, λοιπόν ότι, αν και δεν σημειώνονται σημαντικές διαφοροποιήσεις, ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης στις απαντήσεις των μαθητών στην Ερώτηση 2β., σε σχέση με τον χώρο και τη μορφή με την οποία παρουσιάστηκαν**

τα υλικά κατάλοιπα, η μελέτη υλικών καταλοίπων με τη μορφή έντυπων απεικονίσεών τους στο σχολείο βοήθησε τους μαθητές να αντιληφθούν την ιστορική σημασία των αντικειμένων σε μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεων σε σχέση με τον αριθμό των αντίστοιχων απαντήσεων κατά τη μελέτη υλικών καταλοίπων με τις άλλες δύο μορφές παρουσίασης (ως φυσικό αντικείμενο και ψηφιακή μορφή απεικόνισης).

Χαρακτηριστικά παραδείγματα από τα γραπτά δεδομένα του Συνολικού Δείγματος (N=189) ως προς τους τύπους σκέψης *Μη ιστορικής* και *Ιστορικής σκέψης* παρουσιάζονται ακολούθως από δύο μαθητές Λυκείου.

Στην πρώτη απάντηση η σύγκριση της χρήσης και της σημασίας του Οστράκου με σημερινές χρήσεις εκφράζεται με λογικό, μη ιστορικό συλλογισμό, εστιάζοντας στο υλικό κατασκευής του ως ενός αντικειμένου ασαφούς, απροσδιόριστου, μη ιστορικού παρελθόντος (Α' τύπος σκέψης «*Μη ιστορική σκέψη*»).

Το υλικό χρησιμοποιείται ακόμα και σήμερα στην κατασκευή οικιακής χρήσης αντικειμένων αλλά δεν χρησιμοποιείται για άλλους σκοπούς. (ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΛΑ 292, 15-16 ετών, ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ)

Στη δεύτερη απάντηση εκφράζεται ιστορική σκέψη (Β' τύπος σκέψης «*Ιστορική σκέψη*»), με βάση τη χρήση προϋπάρχουσας γνώσης για τον οστρακισμό στο παρελθόν και την αντίστοιχη εκλογική ψηφοφορία στο παρόν, χωρίς ωστόσο να αναπτύσσεται κάποιο ερμηνευτικό επιχείρημα.

Αρχικά σήμερα ψηφίζουμε υπέρ κάποιου πολιτικού όχι κατά κι όχι πάνω σε όστρακα. Επίσης δεν εξορίζονται οι πολιτικοί. Ωστόσο και η σημερινή ψηφοφορία είναι εξίσου δίκαιη και αποτελεσματική. (ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΛΑ 273, 15-16 ετών, ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ)

Επίσης, λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.10., παρατηρούμε ότι ο σχετικά μεγαλύτερος αριθμός απαντήσεων (120) στις οποίες οι μαθητές εξέφρασαν *Ιστορική σκέψη* εμφανίσθηκε κατά την Άσκηση μελέτης υλικών καταλοίπων με τη μορφή έντυπης απεικόνισης τους στο σχολείο, σε σύγκριση με τον αριθμό των απαντήσεων (107 και 113 αντίστοιχα) στις οποίες εκφράσθηκε ιστορική σκέψη στις άλλες δύο Ασκήσεις (μελέτη φυσικών αντικειμένων στο μουσείο, και ψηφιακών απεικονίσεών τους στο σχολείο).

Το αποτέλεσμα αυτό μας οδηγεί στην υπόθεση, που επιβεβαιώνεται και από τη συζήτηση που έχει προηγηθεί, ως προς τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων σε σχέση με άλλες ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου, ότι η μελέτη υλικών καταλοίπων με τη μορφή έντυπων απεικονίσεών τους στο σχολείο, ενταγμένων μάλιστα στα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια, ευνόησε την έκφραση ιστορικής σκέψης στην Ερώτηση 2β.

Επίσης δεν διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς την έκφραση μη ιστορικής σκέψης σε σχέση με τον χώρο και τη μορφή με την οποία παρουσιάστηκαν τα αντικείμενα.

Η περαιτέρω ανάλυση των απαντήσεων που εξέφρασαν οι μαθητές του Συνολικού Δείγματος (N=189 μαθητές) στις απαντήσεις τους στην ίδια Ερώτηση, στην Ερώτηση 2β., «*Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;*», ως προς τις τρεις μορφές απεικόνισης και ως προς τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους παρουσιάζεται στον επόμενο Πίνακα, τον Πίνακα 5.11.

Πίνακας 5.11. Οι Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές του Συνολικού Δείγματος (N=189) στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 2β., «*Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;*», ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης και ως προς τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους

Τύποι σκέψης	Κατηγορίες σκέψης	Ασκήσεις					
		ΜΟΥΣΕΙΟ		ΣΧΟΛΕΙΟ			
		ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
		N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	Απλή σκέψη	13	6,9	8	4,2	13	6,9
	Λογική σκέψη	55	29,1	59	31,2	47	24,9
Ιστορική σκέψη	Περιγραφική ιστορική σκέψη	89	47,1	96	50,8	102	53,9
	Ερμηνευτική ιστορική σκέψη	18	9,5	17	9,0	18	9,5
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν		14	7,4	9	4,8	9	4,8
Σύνολο		189	100,0	189	100,0	189	100,0

Από την επισκόπηση του Πίνακα 5.11. παρατηρούμε ότι δεν υπήρχαν σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τον αριθμό απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές στις οποίες εκφράσθηκε *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* κατά την Άσκηση μελέτης υλικών καταλοίπων (18 απαντήσεις κατά τη μελέτη των καταλοίπων με τη μορφή έντυπης απεικόνισης τους στο σχολείο και κατά τη μελέτη υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων στο μουσείο, και 17 απαντήσεις κατά τη μελέτη υλικών καταλοίπων με τη μορφή ψηφιακών απεικονίσεών τους στο σχολείο). **Μπορούμε να συμπεράνουμε ότι κατά την απάντηση της Ερώτησης 2β., η έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* δεν επηρεάστηκε από τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, δηλαδή από τον χώρο και τη μορφή με την οποία παρουσιάστηκαν τα υλικά κατάλοιπα.**

Παρακάτω παρατίθενται δύο παραδείγματα *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης*, α. στο σχολείο κατά τη μελέτη του αντικειμένου με βάση έντυπη απεικόνισή του, και β. στο μουσείο ως φυσικό αντικείμενο:

Στο παρελθόν το αντικείμενο αυτό εξόριζε τους τυράννους και αποκαθιστούσε τη δημοκρατία. Δημοκρατία (δήμος και κράτος) είναι το πολίτευμα που οι πολίτες και ο δήμος έχουν την εξουσία και όχι οι τύραννοι. Σε σχέση με το παρελθόν αυτό το πολίτευμα ευτυχώς έχει παραμείνει μέχρι και σήμερα ενώ η τυραννία έχει εξαφανιστεί, γι' αυτό και δεν υπάρχουν εξορίες των ηγετών των τυραννικών

καθεστώτων. Στην περίπτωση όμως της ύπαρξης της δεν θα υπήρχε αυτή η αντιμετώπιση όπως παλιά. (ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΛΑ 288, 15-16 ετών, ΕΝΤΥΠΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ)

Σήμερα υπάρχουν αντίστοιχα τα σκουλαρίκια τα οποία έχουν την ίδια χρήση με παλιά. Στολίζουν δηλαδή το πρόσωπο. Παρόλα αυτά, τα σημερινά σκουλαρίκια δεν δείχνουν το κύρος και την κοινωνική θέση του ατόμου που πιθανόν να αποκάλυπταν παλαιότερα εφόσον αυτές ήταν οι αντιλήψεις εκείνης της εποχής. (ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΛΒ 367, 15-16 ετών, ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ)

Παρατηρούμε ότι στις δύο αυτές απαντήσεις (η πρώτη αφορά τη μελέτη ενός Οστράκου και η δεύτερη αφορά τη μελέτη ενός Κοσμήματος), οι μαθητές αντιπαραβάλουν αντιλήψεις του παρόντος και του παρελθόντος, συγκρίνουν και αντιπαραθέτουν υποθέσεις χρησιμοποιώντας ερμηνευτικό συλλογισμό.

Επίσης, παρατηρούμε ότι στις περισσότερες απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές του Συνολικού Δείγματος (N=189) και στις τρεις ασκήσεις εξέφρασαν *Περιγραφική ιστορική σκέψη*, δηλαδή αναφέρθηκαν στο υλικό κατάλοιπο συνδέοντάς το με το ιστορικό του πλαίσιο, με βάση την ανάκληση και χρήση προϋπάρχουσας ιστορικής γνώσης ή τη χρήση σχετικής πληροφορίας ως προς την αλλαγή της χρήσης και της σημασίας του αντικειμένου στο παρόν, χωρίς ωστόσο η σύνδεση αυτή να στηρίζεται σε ιστορικό ερμηνευτικό συλλογισμό. Συγκεκριμένα, οι μαθητές του Δείγματος εξέφρασαν *Περιγραφική ιστορική σκέψη* σε 89 απαντήσεις (47,1% των απαντήσεων) κατά την Άσκηση μελέτης υλικού καταλοίπου ως φυσικού αντικείμενου σε μουσείο, σε 96 απαντήσεις (50,8% των απαντήσεων) κατά την Άσκηση μελέτης υλικού καταλοίπου με τη μορφή ψηφιακής απεικόνισής του στο σχολείο και σε 102 απαντήσεις (53,9% των απαντήσεων) κατά την Άσκηση μελέτης υλικού καταλοίπου με τη μορφή έντυπης απεικόνισής του στο σχολείο. Το αποτέλεσμα αυτό μας ενισχύει για μία ακόμη φορά την υπόθεση ότι η μελέτη υλικών καταλοίπων με τη μορφή έντυπων απεικονίσεών τους στο σχολείο, ενταγμένων μάλιστα στα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια, ευνόησε την έκφραση *Περιγραφικής ιστορικής σκέψης*, δηλαδή βοήθησε τους μαθητές στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 2β., να αντιληφθούν το αντικείμενο που μελετούσαν ως υλικό κατάλοιπο του παρελθόντος που διαφοροποιείται μέσα στον χρόνο ως προς τη χρήση και τη σημασία του από σύγχρονα αντίστοιχα αντικείμενα, με βάση την αναπαραγωγή προηγούμενης ιστορικής γνώσης ή πληροφοριών, αλλά χωρίς την έκφραση ερμηνευτικού ιστορικού συλλογισμού. **Υποθέτουμε, για μία ακόμη φορά, ότι το οικείο σχολικό περιβάλλον και η ιστορική αφήγηση του σχολικού βιβλίου από τη μία, καθώς και η συχνή εξάσκηση των μαθητών στο περιβάλλον του σχολείου στην αναπαραγωγή ιστορικής γνώσης ήταν παράγοντες που ευνόησαν την έκφραση *Περιγραφικής ιστορικής σκέψης*.**

Δύο μαθητές ακολούθως, ένας μαθητής Γυμνασίου και μια μαθήτρια Λυκείου, εξηγούν αναφορικά με τις αλλαγές χρήσης του αντικείμενου, χρησιμοποιώντας κυρίως προηγούμενη γνώση, αλλά χωρίς τις αντίστοιχες χρήσεις και σημασίες ενός Οστράκου και ενός Αγάλματος, στο παρελθόν και στο παρόν.

Σήμερα, σε αντίθεση με τότε, έχουμε τα ψηφοδέλτια που διαλέγουμε ποιο κόμμα ή ποιο πολιτικό αρχηγό θα θέλαμε να μας κυβερνήσει σαν κράτος, σαν πόλη, σα χωριό. Αλλά μπορούμε να εκλέξουμε ένα αρχηγό για ένα κόμμα. Για πρόεδρο της τάξης, του σχολείου και ό,τι γενικά σχετίζεται με εκλογές και διαλογή κάποιων ατόμων. (ΜΑΘΗΤΗΣ ΓΒ1 52, 12-13 ετών, ΕΝΤΥΠΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ)

Διαφορετικά από τότε σήμερα υπάρχουν αγάλματα που τοποθετούνται σε τάφους είτε αγωνιστών (π.χ. του αγώνα του 1821) ή νέων ανθρώπων αλλά κυρίως εύπορων αποθανόντων. Στους σημερινούς χριστιανικούς τάφους τοποθετείται ένας λευκός σταυρός με πληροφορίες για τον νεκρό, ένα καντήλι, ένα λιβανιστήρι (αυτά σε ειδικά προφυλαγμένο μέρος) και λουλούδια. (ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΛΒ 368, 15-16 ετών, ΕΝΤΥΠΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ)

Μπορούμε να υποθέσουμε ότι η Ερώτηση 2β., ως μία έμμεσα ιστορική Ερώτηση, η οποία καλούσε τους μαθητές να συγκρίνουν τα κατάλοιπα του παρελθόντος με αντίστοιχα αντικείμενα του παρόντος και έμμεσα να αντιπαραβάλουν αντιλήψεις του παρελθόντος με αυτές του παρόντος, ώθησε τους μαθητές στις περισσότερες απαντήσεις τους να εκφράσουν *Περιγραφική Ιστορική σκέψη*, δηλαδή να περιγράψουν τα υλικά κατάλοιπα με τη χρήση προϋπάρχουσας γνώσης ή ιστορικής πληροφορίας, αντιλαμβανόμενοι την ιστορική διάσταση των καταλοίπων.

Ωστόσο, ως προς την έκφραση *Ερμηνευτικής Ιστορικής Σκέψης* δεν εμφανίζονται ουσιαστικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο χώρων και των τριών μορφών παρουσίασης των υλικών καταλοίπων. Παρατηρούμε ότι η συγκεκριμένη ιστορική Ερώτηση δεν στάθηκε ικανή από μόνη της να βοηθήσει τους μαθητές στις περισσότερες απαντήσεις τους να εκφράσουν *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη*. Υποθέτουμε, επομένως, βάσιμα ότι ο Τύπος Ερώτησης στην οποία απαντούν οι μαθητές είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την έκφραση ιστορικής σκέψης, ίσως και περισσότερο από τον χώρο στον οποίο μελετώνται τα κατάλοιπα του παρελθόντος και τη μορφή με την οποία παρουσιάζονται. Ωστόσο, η έκφραση ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης επηρεάζεται και από άλλους παράγοντες, όπως η νοοτροπία των μαθητών και η άσκηση ή μη άσκησή τους στη χρήση και την ερμηνεία πηγών για τη διατύπωση ιστορικών συλλογισμών.

Στη συνέχεια θα συζητήσουμε τα αποτελέσματα των γραπτών απαντήσεων του Δείγματος της Συνέντευξης (N=78), στην Ερώτηση 2β., «*Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;*», ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης, σε σχέση με τις τρεις μορφές παρουσίασης των καταλοίπων και ως προς τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους.

5.2.3.2. Έκφραση ιστορικής σκέψης και η έννοια της αλλαγής της χρήσης και σημασίας των υλικών καταλοίπων στον χρόνο, με βάση την ανάλυση των γραπτών απαντήσεων του Δείγματος της Συνέντευξης (N=78) στην Ερώτηση 2β του Ερωτηματολογίου

Στον Πίνακα 5.12. παρουσιάζονται οι κατανομές των απαντήσεων των μαθητών του Δείγματος της Συνέντευξης (N=78), στην Ερώτηση 2β., «*Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;*», ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με τις τρεις μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων και τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους.

Πίνακας 5.12. Οι Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι 78 μαθητές του Δείγματος της Συνέντευξης στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 2β., «Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;» ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης των καταλοίπων και ως προς τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους

Τύποι σκέψης	Κατηγορίες σκέψης	Ασκήσεις					
		ΜΟΥΣΕΙΟ		ΣΧΟΛΕΙΟ			
		ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
		N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	Απλή σκέψη	7	8,9	3	3,8	9	11,5
	Λογική σκέψη	18	23,1	19	24,4	9	11,5
Ιστορική σκέψη	Περιγραφική ιστορική σκέψη	41	52,6	46	58,9	48	61,6
	Ερμηνευτική ιστορική σκέψη	10	12,8	8	10,3	10	12,8
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν		2	2,6	2	2,6	2	2,6
Σύνολο		78	100,0	78	100,0	78	100,0

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών απαντήσεων που έδωσαν οι 78 μαθητές, που συμμετείχαν στη διαδικασία της Συνέντευξης, στην Ερώτηση 2β., όπως αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.12., δεν διαφοροποιούνται ριζικά από τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων που έδωσαν στην ίδια Ερώτηση όλοι οι μαθητές του Συνολικού Δείγματος, που παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.11, παραπάνω.

Ειδικότερα, στις περισσότερες γραπτές απαντήσεις που έδωσαν στην Ερώτηση 2β., του Ερωτηματολογίου οι 78 μαθητές (που πήραν μέρος και στη Συνέντευξη) εξέφρασαν *Περιγραφική ιστορική σκέψη*. Συγκεκριμένα, οι μαθητές του Δείγματος της Συνέντευξης εξέφρασαν *Περιγραφική ιστορική σκέψη* σε 48 απαντήσεις (61,6% των απαντήσεων) κατά την Άσκηση μελέτης υλικού καταλοίπου με τη μορφή έντυπης απεικόνισής του στο σχολείο, σε 46 απαντήσεις (58,9% των απαντήσεων) κατά την Άσκηση μελέτης του υλικού καταλοίπου με τη μορφή ψηφιακής απεικόνισής του στο σχολείο, και σε 41 απαντήσεις κατά την Άσκηση μελέτης υλικού καταλοίπου ως φυσικού αντικείμενου σε μουσείο (ποσοστό 52,6%).

Παρατηρούμε, επίσης, ότι και σε αυτή την περίπτωση η έκφραση *Περιγραφικής ιστορικής σκέψης*, δηλαδή η σύνδεση του υλικού καταλοίπου με το ιστορικό του πλαίσιο, με βάση την ανάκληση και χρήση προϋπάρχουσας ιστορικής γνώσης ή τη χρήση σχετικής πληροφορίας, χωρίς, ωστόσο, ιστορικό ερμηνευτικό συλλογισμό, εμφανίζεται να ευνοείται από τη μελέτη υλικού καταλοίπου με τη μορφή έντυπης απεικόνισής του στο σχολείο, όπως και στο Συνολικό Δείγμα (βλ. Πίνακα 5.11).

Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* εκφράστηκε σε ίσο αριθμό απαντήσεων (10 απαντήσεις) του Δείγματος της Συνέντευξης και κατά την Άσκηση μελέτης υλικών καταλοίπων με τη μορφή έντυπης απεικόνισής τους στο σχολείο και κατά την Άσκηση μελέτης

υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων στο μουσείο. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα που αφορούσαν την ανάλυση των γραπτών απαντήσεων του Συνολικού Δείγματος στην Ερώτηση 2β., σύμφωνα με τα οποία διαπιστώθηκε ίδιος αριθμός απαντήσεων (18 απαντήσεις) με έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* σε σχέση με τις δύο αυτές συγκεκριμένες Ασκήσεις (βλ. Πίνακα 5.11.).

Οι απαντήσεις των μαθητών που ακολουθούν εκφράζουν *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* κατά τη μελέτη ενός Οστράκου. Χαρακτηριστικό τους είναι η χρήση ιστορικής γνώσης και η σύγκριση ομοιοτήτων και διαφορών στις διαδικασίες και αξίες μεταξύ παρελθόντος και παρόντος, στη βάση έκφρασης ιστορικών συλλογισμών:

Το αντικείμενο αυτό έχει μια διαχρονική αξία καθώς συμβολίζει τη δημοκρατία, πολίτευμα που υπήρχε στην Αρχαία Αθήνα και που υπάρχει και στη σημερινή Αθήνα. Παρόλα αυτά, στην αρχαία Αθήνα ψηφίζανε για να εξορίσουν ένα άτομο επικίνδυνο για την πόλη ή έναν ισχυρό πολιτικό αντίπαλο, ενώ σήμερα σύμφωνα με τις δικές μας ιδέες ψηφίζουμε για να αναδείξουμε αυτόν που θέλουμε να μας κυβερνά. (ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΛΑ 275, 15-16 ετών, ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ)

Από αυτή τη διαδικασία πολλά έχουν αλλάξει με την πάροδο του χρόνου αλλά ωστόσο ακόμα υπάρχουν κάποιες ομοιότητες. Αρχικά, σήμερα η διαδικασία του οστρακισμού δεν υφίσταται και δεν υπάρχει εξορία. Αυτά διαφοροποιούν τις εποχές αλλά ταυτόχρονα όμως οι άνθρωποι που απειλούν την ομαλή οργάνωση και λειτουργία του κράτους και του πολιτεύματος τιμωρούνται εξίσου αλλά με τιμωρίες ανάλογες με την εποχή τους. (ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΛΑ 298, 15-16 ετών, ΕΝΤΥΠΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ)

Ας δούμε σε αυτό το σημείο τα γενικά συμπεράσματα ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με την έννοια της αλλαγής της χρήσης και σημασίας των υλικών καταλοίπων στον χρόνο.

5.2.3.3. Γενικά συμπεράσματα ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με την έννοια της αλλαγής της χρήσης και σημασίας των υλικών καταλοίπων στον χρόνο, με βάση την ανάλυση των γραπτών απαντήσεων του Ερωτηματολογίου.

Υποθέτουμε ότι ο τύπος Ερώτησης στην οποία απαντούν οι μαθητές είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την έκφραση ιστορικής σκέψης, περισσότερο από τον εκπαιδευτικό χώρο ή τη μορφή παρουσίασης των υλικών καταλοίπων. Ωστόσο, ο μικρός αριθμός απαντήσεων με έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* μας δημιουργεί έναν καίριο προβληματισμό. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι ο περιορισμένος αριθμός απαντήσεων στις οποίες εκφράζεται *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* συνδέεται με α) τη μη Άσκηση των μαθητών στη χρήση και ερμηνεία πηγών και β) την ιδέα της συνέχειας μεταξύ παρελθόντος και παρόντος, όπως αυτή καλλιεργείται στους μαθητές, σύμφωνα με τις αντιλήψεις της παραδοσιακής ιστορικής εκπαίδευσής τους και το κανονιστικό εθνικό αφήγημα.

5.2.3.4. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των προφορικών δεδομένων της Συνέντευξης (N=78), ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με την έννοια της αλλαγής της χρήσης και σημασίας των υλικών καταλοίπων στον χρόνο

Στο σημείο αυτό θα συζητήσουμε τα ευρήματα της ανάλυσης των δεδομένων που συλλέχθηκαν από την ημιδομημένη Συνέντευξη, ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με την έννοια της αλλαγής της χρήσης και σημασίας των υλικών καταλοίπων στον χρόνο.

Στον επόμενο Πίνακα 5.13. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης ως προς τον Τύπο Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές στις απαντήσεις τους κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης στην Ερώτηση 2β., «*Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;*».

Πίνακας 5.13. Ο Τύπος της Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές στις προφορικές απαντήσεις τους κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης στην Ερώτηση 2β., «*Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;*»

Τύποι σκέψης	Απαντήσεις	
	N	%
Μη ιστορική σκέψη	14	17,9
Ιστορική σκέψη	50	64,2
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν*	14	17,9
Σύνολο	78	100,0

*Οι 14 απαντήσεις δεν κατηγοριοποιήθηκαν γιατί είτε δεν εξέφρασαν ολοκληρωμένο συλλογισμό είτε δεν αναδιατυπώθηκε η Ερώτηση 2β. κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 5.13., 14 απαντήσεις κατηγοριοποιήθηκαν στον Τύπο σκέψης *Μη Ιστορική σκέψη* (ποσοστό 17,9%), ενώ 50 απαντήσεις στον Τύπο σκέψης *Ιστορική σκέψη* (ποσοστό 64,2%). Οι απαντήσεις που δεν κατηγοριοποιήθηκαν ήταν 14 (ποσοστό 17,9%).

Συνεπώς, τα αποτελέσματα της ανάλυσης των προφορικών απαντήσεων που έδωσαν οι 78 μαθητές, που συμμετείχαν στη διαδικασία της Συνέντευξης, στην Ερώτηση 2β., «*Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;*», όπως αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.13., δεν διαφοροποιούνται ριζικά από τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών απαντήσεων που έδωσαν στην ίδια Ερώτηση οι μαθητές του Δείγματος Συνεντεύξεων που παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.12, παραπάνω.

Στον Πίνακα 5.14. που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων της Συνέντευξης στην Ερώτηση 2β., «*Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;*», ως προς τις κατηγορίες σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές στις απαντήσεις τους.

Πίνακας 5.14. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των προφορικών απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης ως προς τις κατηγορίες σκέψης, σε σχέση με την Ερώτηση 2β., «Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;»

Τύποι σκέψης	Κατηγορίες σκέψης	Απαντήσεις	
		N	%
Μη ιστορική σκέψη	Απλή σκέψη	1	1,3
	Λογική σκέψη	13	16,6
Ιστορική σκέψη	Περιγραφική ιστορική σκέψη	39	50,0
	Ερμηνευτική ιστορική σκέψη	11	14,2
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν		14	17,9
Σύνολο		78	100,0

Σύμφωνα με τον Πίνακα 5.14., παρατηρούμε ότι στις περισσότερες απαντήσεις (39 απαντήσεις, ποσοστό 50,0%) που έδωσαν οι μαθητές κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης, εξέφρασαν *Περιγραφική ιστορική σκέψη*, ενώ μόνον σε 11 απαντήσεις (ποσοστό 14,2%) εξέφρασαν *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη*. Οι μαθητές που κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης εξέφρασαν *Περιγραφική ιστορική σκέψη* (39 απαντήσεις) σύγκριναν τα αντικείμενα του παρελθόντος που μελέτησαν με αντίστοιχα του παρόντος, όπως και αντίστοιχες διαδικασίες που τα νοηματοδοτούν, χωρίς ωστόσο να εκφράσουν ερμηνευτικό ιστορικό συλλογισμό.

Επομένως, μπορούμε να υποθέσουμε ότι η Ερώτηση 2β., ως μία έμμεσα ιστορική Ερώτηση, που καλούσε τους μαθητές να εκφραστούν σχετικά με την αλλαγή χρήσης και σημασίας του υπό μελέτη υλικού καταλοίπου, ώθησε τους μαθητές και στις περισσότερες προφορικές απαντήσεις τους να εκφράσουν *Περιγραφική ιστορική σκέψη*, με τη χρήση προϋπάρχουσας γνώσης ή ιστορικής πληροφορίας, αντιλαμβανόμενοι μεν την ιστορική διάσταση των καταλοίπων, κάτι που, ωστόσο, δεν τους βοήθησε να εκφράσουν ιστορική σκέψη στην κατηγορία *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη*.

5.2.3.5. Συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων της ανάλυσης των γραπτών δεδομένων του Ερωτηματολογίου με τα αποτελέσματα της ανάλυσης των προφορικών δεδομένων της Συνέντευξης, ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με την έννοια της αλλαγής της χρήσης και σημασίας των υλικών καταλοίπων στον χρόνο

Στον ακόλουθο Πίνακα 5.15., παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των προφορικών δεδομένων της Συνέντευξης σε σύγκριση με τα αποτελέσματα της ανάλυσης των αντίστοιχων γραπτών δεδομένων του Ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται σε πόσες περιπτώσεις υπήρξε απόλυτη συμφωνία μεταξύ των αποτελεσμάτων της ανάλυσης των γραπτών δεδομένων της Συνέντευξης και των αποτελεσμάτων της ανάλυσης των γραπτών δεδομένων του Ερωτηματολογίου, καθώς και σε πόσες περιπτώσεις υπήρξε πλήρης ή σχετική διαφωνία.

Πίνακας 5.15. Τα αποτελέσματα της συγκριτικής ανάλυσης των προφορικών δεδομένων της Συνέντευξης με τα αντίστοιχα γραπτά δεδομένα του Ερωτηματολογίου, σε σχέση με την Ερώτηση 2β., «Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;»

Τύποι αποτελεσμάτων	Κατηγορίες αποτελεσμάτων	Αριθμός περιπτώσεων
Απόλυτη συμφωνία των αποτελεσμάτων της ανάλυσης των γραπτών και προφορικών δεδομένων	Επιβεβαίωση αποτελεσμάτων: Ίδια Κατηγορία Σκέψης / ίδιος Τύπος Σκέψης	55
Πλήρης ή σχετική διαφωνία των αποτελεσμάτων της ανάλυσης των γραπτών και προφορικών δεδομένων	Αναβάθμιση Κατηγορίας Σκέψης	6
	Αναβάθμιση Τύπου Σκέψης και Κατηγορίας Σκέψης	3
	Υποβάθμιση Τύπου Σκέψης / Κατηγορίας Σκέψης	0
Σύνολο		64

Από τη συγκριτική αυτή μελέτη διαπιστώθηκε ότι στην πλειονότητα των περιπτώσεων (55 /64 περιπτώσεις) υπήρξε απόλυτη συμφωνία των αποτελεσμάτων της ανάλυσης των προφορικών δεδομένων της Συνέντευξης με τα αποτελέσματα της ανάλυσης των αντίστοιχων γραπτών δεδομένων του Ερωτηματολογίου και αμοιβαία επιβεβαίωση αυτών.

Ειδικότερα, σε 55 προφορικές απαντήσεις οι μαθητές του Δείγματος της Συνέντευξης εξέφρασαν ίδια Κατηγορία Σκέψης κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης με αυτήν που είχαν εκφράσει στις αντίστοιχες γραπτές απαντήσεις του Ερωτηματολογίου.

Μια μαθήτρια Λυκείου μελετώντας το Όστρακο συγκρίνει και ερμηνεύει επιλογές και αξίες του παρελθόντος σε σχέση με το σήμερα. Στις διευκρινίσεις της Συνέντευξης συνεχίζει να επιχειρηματολογεί στη βάση των ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ παρελθόντος και παρόντος:

Ερώτηση 2β., «Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;»

- **Γραπτή απάντηση της ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΑ 303, 15-16 ετών**

Όπως και τότε έτσι και σήμερα ο λαός έχει τη δυνατότητα να συμμετάσχει στα πολιτικά δρώμενα. Όμως σήμερα υπάρχουν διαφορές, διαλέγουμε τα άτομα τα οποία θα μας αντιπροσωπεύουν. Αντίθετα, με τον εξοστρακισμό ο λαός επέλεγε αυτόν τον οποίο ήθελαν να εξορίσουν και να απομακρύνουν από την εξουσία. Σήμερα λοιπόν θα ήταν αδιανόητο να εξορίσουν κάποιους. (Ερμηνευτική ιστορική σκέψη, Β' τύπος σκέψης Ιστορική σκέψη).

- **Απόσπασμα Συνέντευξης της ίδιας ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΑ 303, 15-16 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην Ερώτηση με το τι αντίστοιχο έχουμε σήμερα λες ότι υπάρχουν διαφορές σήμερα. Τι εννοείς;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Σήμερα ψηφίζουμε αυτούς που θέλουμε να είναι στην εξουσία και όχι αυτούς που θέλουμε να φύγουν γιατί θέλουμε να ελέγχουμε τον τρόπο άσκησης της δημοκρατίας και όχι το αν έχουμε δημοκρατία ή όχι, την έχουμε δεδομένη πια.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Είμαστε ενωμένοι στην εποχή μας, δεν πιστεύω ότι κανένας φοβάται για αυτά και απλά μέσα στη δημοκρατία τα πράγματα δεν γίνονται τόσο δημοκρατικά και αυτό θέλουμε να ελέγξουμε. (Ερμηνευτική ιστορική σκέψη, Β' τύπος σκέψης Ιστορική σκέψη).

Σύμφωνα με τον Πίνακα 5.15. τα αποτελέσματα της συγκριτικής ανάλυσης των προφορικών δεδομένων της Συνέντευξης με τα αντίστοιχα γραπτά δεδομένα του Ερωτηματολογίου στην Ερώτηση 2β., έδειξαν ότι μόνον 6 προφορικές απαντήσεις περιείχαν συλλογισμούς υψηλότερους, δηλαδή υψηλότερη Κατηγορία Σκέψης, χωρίς όμως να αλλάξει και ο Τύπος σκέψης στον οποίο είχε αρχικά κατηγοριοποιηθεί η γραπτή απάντησή τους. Για παράδειγμα, ο επόμενος μαθητής υπογραμμίζει στη γραπτή του απάντηση, μελετώντας μια Επιτύμβια Στήλη, ότι και σήμερα όπως και τότε έχουμε στήλες που υπονοούν την έννοια της «μνήμης». Ωστόσο, κατά την προφορική διευκρίνιση της Συνέντευξης ερμηνεύει μια τέτοια διαφοροποίηση σε σχέση με απόψεις και αξίες που έχει η κοινωνία σήμερα. Στην Συνέντευξη χρησιμοποιεί όχι μόνο προϋπάρχουσα γνώση αλλά και υποθέσεις για να τεκμηριώσει τις διαφορές μεταξύ παρόντος και παρελθόντος:

Ερώτηση 2β., «Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;»

- **Γραπτή απάντηση του ΜΑΘΗΤΗ ΛΒ 310, 15-16 ετών**

Σήμερα συναντάμε στα μνημεία των πιο πολλών ατόμων μια εικόνα τους. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν αρχαίες στήλες μέχρι σήμερα για να θυμόμαστε. (Περιγραφική ιστορική σκέψη, Β' τύπος σκέψης Ιστορική σκέψη)

- **Απόσπασμα Συνέντευξης του ίδιου ΜΑΘΗΤΗ ΛΒ 310, 15-16 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην Ερώτηση με το τι αντίστοιχο έχουμε σήμερα παρατηρώ ότι αναφέρεσαι σε μνημεία πολλών ατόμων. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Σήμερα δεν έχουμε πολέμους και ουσιαστικά αντίστοιχο του πολεμιστή θα είναι κάποιος σπουδαίος πολιτικός που θα είχε βοηθήσει πολύ τη χώρα ή θα είναι κάποιο άλλο άτομο από την κοινωνική τάξη που είναι ξεχωριστό, κάποιος επιστήμονας ή γιατρός που θα έχει βοηθήσει τη χώρα και θα ανεβάζει την Ελλάδα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Τι εννοείς;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Για παράδειγμα, σήμερα που θεωρούμε άλλα σημαντικά πράγματα θα κάναμε το ίδιο όταν ένας Έλληνας επιστήμονας θα είχε βοηθήσει για το AIDS ή ένας μηχανικός αυτοκινήτων θα μπορούσε να έχει φτιάξει ένα νέο μοντέλο αυτοκινήτων. (Ερμηνευτική ιστορική σκέψη, Β' τύπος σκέψης Ιστορική σκέψη)

Χαρακτηριστική είναι και η απάντηση της ακόλουθης μαθήτριας η οποία μελέτησε ένα Κόσμημα. Παρατηρεί ομοιότητες ανάμεσα σε κοσμήματα του παρελθόντος και του παρόντος χωρίς να επιχειρηματολογεί γι' αυτό στη γραπτή της απάντηση αναφερόμενη μάλιστα σε όλα τα κοσμήματα που παρατήρησε σε όλο το μουσείο. Κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης συγκρίνει και ερμηνεύει τις όποιες διαφορές μπορεί να υπάρχουν σε αντίστοιχες χρήσεις του αντικειμένου σήμερα:

Ερώτηση 2β., «Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;»

- **Γραπτή απάντηση της ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΒ 327, 15-16 ετών**

Από ό,τι είδαμε σε όλο το μουσείο πολλά από τα κοσμήματα εκείνης της εποχής μοιάζουν με τα σημερινά. Μπορεί βέβαια να μην είναι φτιαγμένα από χρυσό αλλά σε σχήματα όγκο και σχέδια έχουμε αρκετά παρόμοια σήμερα. (Περιγραφική ιστορική σκέψη, Β΄ τύπος σκέψης Ιστορική σκέψη)

- **Απόσπασμα Συνέντευξης της ίδιας ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΒ 327, 15-16 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην Ερώτηση με το τι αντίστοιχο έχουμε σήμερα λες ότι τα κοσμήματα μοιάζουν με τα σημερινά κοσμήματα εξωτερικά, αλλά διαφοροποιείται το υλικό.

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ναι σήμερα δεν χρησιμοποιούμε πάντα χρυσό για να κάνουμε τα κοσμήματα αλλά και άλλα πιο απλά υλικά.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στη σημασία του αλλάζει κάτι;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ναι, στην αξία αλλάζει γιατί για εκείνη την εποχή μπορεί να ήταν κάτι πολύ δύσκολο για εκείνους να φτιάξουν κάτι τέτοιο, αλλά και για να το αποκτήσουν και αυτό μπορεί να σημαίνει ότι τα είχαν μόνο οι πλούσιοι. Σήμερα όμως δεν συμβαίνει το ίδιο αφού με το εμπόριο που υπάρχει και τα φθηνά υλικά ο καθένας μπορεί να αποκτήσει αυτό που έχει. Βέβαια, εαν κάποιος έχει πολλά χρήματα μπορεί να αγοράζει χρυσά κοσμήματα αλλά πιστεύω ότι δεν είναι το ίδιο όπως τότε, γιατί οι καταστάσεις έχουν αλλάξει. (Ερμηνευτική ιστορική σκέψη, Β΄ τύπος σκέψης Ιστορική σκέψη)

Επιπρόσθετα, εκφράστηκαν τρεις συλλογισμοί υψηλότεροι τόσο ως προς την Κατηγορία όσο και ως προς τον Τύπο σκέψης σε σύγκριση με την κατηγοριοποίηση των γραπτών απαντήσεων που είχε αρχικά κατηγοριοποιηθεί στις γραπτές απαντήσεις.

Ένα παράδειγμα έκφρασης υψηλότερου Τύπου σκέψης αποτελούν οι απαντήσεις του μαθητή Λυκείου που ακολουθεί. Στη γραπτή του απάντηση αναφέρεται σε αντίστοιχες χρήσεις του Εγχειριδίου που μελετά σήμερα χρησιμοποιώντας λογικούς ισχυρισμούς που συνδέουν το αντικείμενο με το παρόν ή με ένα ασαφές, απροσδιόριστο, μη ιστορικό παρελθόν. Ωστόσο, κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης και την προφορική του απάντηση υποθέτει ότι υπάρχουν και μεν αντίστοιχες χρήσεις, αλλά, ταυτόχρονα, υπογραμμίζει και τη διαφορά στη διακόσμηση του αντικειμένου σε σχέση με το ιστορικό του πλαίσιο.

Ερώτηση 2.β. «Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;»

- **Γραπτή απάντηση ΜΑΘΗΤΗ ΛΒ 325, 15-16 ετών**

Στις μέρες μας για κάτι αντίστοιχο σαν αυτό το αντικείμενο που είδα πιστεύω ότι είναι τα μαχαίρια που έχουμε για καθημερινή χρήση, για κοπή τροφίμων και άλλων πραγμάτων. (Λογική σκέψη, Α΄ τύπος σκέψης Ιστορική σκέψη)

- **Απόσπασμα Συνέντευξης ΜΑΘΗΤΗ ΛΒ 325, 15-16 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην Ερώτηση με το τι αντίστοιχο έχουμε σήμερα λες ότι το χρησιμοποιούμε με τον ίδιο τρόπο.

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Έχουμε καθημερινά μαχαίρια που τα χρησιμοποιούμε χρηστικά, όμως δεν τα διακοσμούμε όπως αυτοί. Κατά την Μυκηναϊκή εποχή τα διακοσμούσαν και τα τοποθετούσαν στους

τάφους μαζί με τον νεκρό, όχι σε οποιονδήποτε αλλά σε σημαντικά πρόσωπα όπως έναν βασιλιά (Περιγραφική ιστορική σκέψη, Β' τύπος σκέψης Ιστορική σκέψη)

Τέλος, υπάρχει μόνο μία αναφορά στις συνεντεύξεις η οποία παρουσιάζει το πώς συνέδεσε ένας μαθητής την αλλαγή της σημασίας του αντικειμένου και του θεσμού που υπονοεί με τους δύο διαφορετικούς χώρους (σχολείο και μουσείο) και τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίας των αντικειμένων:

Ερώτηση 2.β. «*Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;*»

- **Γραπτή απάντηση του ΜΑΘΗΤΗ ΓΑ 27, 12-13 ετών**

Ψηφοφορία για το 15μελές. (Έντυπη απεικόνιση)

Ψηφοφορία για την εκλογή της Κυβέρνησης. (Φυσικό αντικείμενο)

Ψηφοφορία για τις αρχές της πόλης, διοικητικές ή θρησκευτικές. (Ψηφιακή απεικόνιση)

- **Απόσπασμα Συνέντευξης του ίδιου ΜΑΘΗΤΗ ΓΑ 27, 12-13 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην Ερώτηση με το τι αντίστοιχο έχουμε σήμερα παρατηρώ ότι σε κάθε χώρο αντιστοιχεί και κάτι διαφορετικό. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ναι, στο σχολείο σκέφτηκα τις δικές μας εκλογές, στο μουσείο σκέφτηκα τις εκλογές για την κυβέρνηση και ηλεκτρονικά κάθε είδους εκλογές που έχουμε. (ΜΑΘΗΤΗΣ ΓΑ 27,12-13 ετών)

Παρατηρούμε ότι σε κάθε Άσκηση μελέτης ο συγκεκριμένος μαθητής εξέφραζε διαφορετικές αντιστοιχίες του αντικειμένου σε σχέση με τη χρήση του και τη σημασία του. Η παρατήρηση αυτή μας βοηθά να κατανοήσουμε ότι κάθε Άσκηση μελέτης του υλικού καταλοίπου, ως προς τις τρεις μορφές παρουσίας και ως προς τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους, έδωσε και διαφορετικά ερεθίσματα στην έκφραση της ιστορικής σκέψης καθώς ο κάθε χώρος διαμορφώνει διαφορετικό πλαίσιο εντός του οποίου εντάσσονται τα υλικά κατάλοιπα. Ειδικά ο χώρος του μουσείου είναι ένας ευρύτερος κοινωνικός χώρος σε σχέση με τον αντίστοιχο σχολικό στοιχείο που δημιουργεί τις προϋποθέσεις για έναν πιο κοινωνικό προβληματισμό σε σχέση με το παρελθόν με βάση τη μελέτη υλικών καταλοίπων.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να διατυπώσουμε τα ακόλουθα συμπεράσματα με βάση την συγκριτική αυτή μελέτη των αποτελεσμάτων της ανάλυσης των προφορικών απαντήσεων των μαθητών και των γραπτών απαντήσεων, σε σχέση με την Ερώτηση 2β., «*Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;*»:

Από τη συγκριτική αυτή μελέτη διαπιστώθηκε ότι στην πλειονότητα των προφορικών απαντήσεων υπήρξε απόλυτη συμφωνία με τα αποτελέσματα της ανάλυσης των αντίστοιχων δεδομένων του Ερωτηματολογίου και επιβεβαίωση αυτών.

1. Η Ερώτηση 2β., ως μία έμμεσα ιστορική Ερώτηση, ώθησε τους μαθητές και στις περισσότερες προφορικές απαντήσεις τους να εκφράσουν *Περιγραφική ιστορική σκέψη*, με τη

χρήση προϋπάρχουσας γνώσης ή ιστορικής πληροφορίας. Επομένως, οι μαθητές αντιλήφθηκαν μεν την ιστορική διάσταση των καταλοίπων, ωστόσο δεν μπόρεσαν να εκφράσουν σε μεγάλο αριθμό απαντήσεων τους *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* βάσει ερμηνευτικών ιστορικών συλλογισμών.

2. Συνεπώς, τα αποτελέσματα της ανάλυσης δεδομένων της Συνέντευξης επιβεβαίωσαν, εμπλούτισαν αλλά και παρείχαν νέα στοιχεία για τη σκέψη των μαθητών που δεν είχαν εμφανιστεί στα αποτελέσματα της ανάλυσης των αντίστοιχων δεδομένων της Συνέντευξης. Ειδικά τα νέα στοιχεία προέκυψαν εφόσον κάποιες προφορικές απαντήσεις εξέφρασαν συλλογισμούς υψηλότερης κατηγορίας αλλά και τύπου σκέψης οδηγώντας μας στην υπόθεση ότι η έκφραση ιστορικής σκέψης επηρεάζεται και από τη χρήση των ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται (Ερωτηματολόγιο, Συνέντευξη). Αξίζει να επισημάνουμε ότι δεν παρατηρήθηκε υποβάθμιση του Τύπου Σκέψης ή της Κατηγορίας Σκέψης κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης σε σχέση με τον Τύπο ή την Κατηγορία Σκέψης που είχε εκφρασθεί στις αντίστοιχες γραπτές απαντήσεις.

Επίσης, πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι δεν παρατηρήθηκε υποβάθμιση του Τύπου Σκέψης ή της Κατηγορίας Σκέψης κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης σε σχέση με τον Τύπο ή την Κατηγορία Σκέψης που είχε εκφρασθεί στις αντίστοιχες γραπτές απαντήσεις.

5.2.3.6. Γενικά συμπεράσματα ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με την έννοια της αλλαγής της χρήσης και σημασίας των υλικών καταλοίπων στον χρόνο

Ανακεφαλαιώνοντας, και σύμφωνα με τα αποτελέσματα γραπτών και προφορικών δεδομένων που εξετάσαμε έως τώρα και αναφορικά με την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με τα γραπτά και προφορικά δεδομένα στην Ερώτηση 2β., «*Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;*»:

1. Στις περισσότερες απαντήσεις των μαθητών τόσο του Συνολικού Δείγματος (N=189) όσο και του Δείγματος της Συνέντευξης (N=78) εκφράστηκε *Περιγραφική ιστορική σκέψη*. Επομένως, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι στον μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές στην Ερώτηση 2β., εμφανίζονται να αντιλαμβάνονται τα υλικά κατάλοιπα ως κατάλοιπα του παρελθόντος με ιστορική σημασία.

2. Το οικείο σχολικό περιβάλλον και η συνήθης σχολική εκπαιδευτική παραδοσιακή διαδικασία ώθησαν τους μαθητές να εκφράσουν *Περιγραφική ιστορική σκέψη* σε μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεων κατά την Άσκηση μελέτης υλικών καταλοίπων με τη μορφή έντυπης παρουσιάσής τους στο σχολείο, παρά κατά τις δύο άλλες Ασκήσεις (ψηφιακή απεικόνιση και ως φυσικό αντικείμενο). Επομένως, οι μαθητές εξήγησαν την έννοια της αλλαγής στη χρήση και τη

σημασία του αντικειμένου με βάση κυρίως την αναπαραγωγή προηγούμενων γνώσεων και πληροφοριών χωρίς τη χρήση ερμηνευτικού ιστορικού συλλογισμού.

3. Δεν παρουσιάστηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις σε σχέση με τον χώρο και τη μορφή με την οποία παρουσιάστηκαν τα αντικείμενα σε σχέση με την έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* τόσο στις γραπτές απαντήσεις του Συνολικού Δείγματος (N=189) και του Δείγματος της Συνέντευξης (N=78), όσο και στις προφορικές απαντήσεις του Δείγματος Συνεντεύξεων (N=78). Επιπλέον, τα αποτελέσματα μας υπέδειξαν ότι η έκφραση ερμηνευτικού ιστορικού συλλογισμού διατυπώθηκε σε μικρότερο αριθμό απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές σε σχέση με την Ερώτηση 2α., «*Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;*» όπως παρατηρήσαμε και σε σχέση με την Ερώτηση 1β, «*Πώς θα περιέγραφε το αντικείμενο σε έναν φίλο σου;*» (βλ. Πίνακα 5.2), οδηγώντας μας στην υπόθεση ότι ο τύπος Ερώτησης 2β., και ειδικότερα ο έμμεσος ιστορικός χαρακτήρας της Ερώτησης, στην οποία απαντούν οι μαθητές είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την έκφραση ιστορικής σκέψης.

4. Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της Συνέντευξης που συλλέχθηκαν με βάση την αναδιατύπωση του ερωτήματος ή τη διευκρίνιση των γραπτών απαντήσεων επιβεβαίωσε τα γραπτά δεδομένα σχετικά με την Ερώτηση 2β., «*Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;*». Έδειξε ότι οι περισσότεροι συλλογισμοί επιβεβαιώθηκαν, κάποιοι εμπλουτίστηκαν ενώ κάποιοι λιγότεροι παρείχαν νέα στοιχεία για την έκφραση ιστορικής σκέψης, εφόσον διατυπώθηκαν συλλογισμοί όχι μόνο υψηλότερης κατηγορίας αλλά και υψηλότερου τύπου ιστορικής σκέψης. Τα αποτελέσματα αυτά μας οδηγούν στην υπόθεση, όπως αντίστοιχα και στην Ερώτηση 2α., ότι η ιστορική σκέψη επηρεάζεται και από τη χρήση συγκεκριμένων ερευνητικών εργαλείων (Ερωτηματολόγιο, Συνέντευξη). Η διαλογική διαδικασία κατά τη διεξαγωγή της Συνέντευξης βοήθησε όχι μόνο την απλή παράθεση πληροφοριών και ιστορικών γνώσεων αλλά κυρίως την έκφραση προσωπικών κρίσεων σχετικά με τη σύγκριση παρελθόντος και παρόντος.

Στη συνέχεια θα εξετάσουμε την έκφραση της ιστορικής σκέψης των μαθητών με βάση την διατύπωση ερωτημάτων σε σχέση με τη μελέτη υλικών καταλοίπων.

5.2.4. Έκφραση ιστορικής σκέψης και διατύπωση ερωτημάτων σε σχέση με τη μελέτη υλικών καταλοίπων

Η Ερώτηση 3α., «*Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;*», (όπως ήδη έχει αναφερθεί στο Κεφάλαιο 3, στην Ενότητα 3.3.4.1. Το Ερωτηματολόγιο) είχε σκοπό να διερευνήσει τις αυθόρμητες, προσωπικές απορίες αλλά και τα ιστορικά ερωτήματα που τυχόν δημιουργεί η μελέτη ενός υλικού καταλοίπου. Με αυτόν τον τρόπο καταγράφηκαν απορίες και ερωτήματα που διατύπωσαν

οι μαθητές στις απαντήσεις τους, που αφορούν το υλικό, την κατασκευή και τη μορφή του αντικειμένου, αλλά και ιστορικά ερωτήματα που αφορούν τον χρόνο, τον χώρο δημιουργίας του, τη χρήση και τη σημασία του, την αλλαγή αυτών των διαστάσεων μέσα στον χρόνο, το ιστορικό πλαίσιο και τις αντιλήψεις της εποχής που το δημιούργησε. Η διερεύνηση της ιστορικής σκέψης των μαθητών πραγματοποιήθηκε αναλύοντας τα δεδομένα που προέκυψαν ως απαντήσεις στην Ερώτηση 3α, «*Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;*», με βάση το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των ερωτημάτων, ως προς τον Τύπο και την Κατηγορία Σκέψης, όπως αυτό παρουσιάστηκε στο Κεφάλαιο 4, *Ενότητα 4.3.2.*

5.2.4.1. Έκφραση ιστορικής σκέψης και διατύπωση ερωτημάτων, με βάση την ανάλυση των απαντήσεων του Συνολικού Δείγματος (N=189) στην Ερώτηση 3α. του Ερωτηματολογίου

Στον Πίνακα 5.16. παρουσιάζονται οι κατανομές των απαντήσεων των μαθητών του Συνολικού Δείγματος (N=189) στην Ερώτηση 3α, «*Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;*», ως προς τις τρεις Ασκήσεις μελέτης υλικών κατάλοιπων (α. ως φυσικών αντικειμένων στο μουσείο, β. με τη μορφή έντυπης απεικόνισής τους στο σχολείο, και γ. με τη μορφή ψηφιακής απεικόνισής τους στο σχολείο). Ας επισημανθεί σε αυτό το σημείο ότι δεν κατηγοριοποιήθηκαν οι απαντήσεις εκείνες από τα δεδομένα που δεν εξέφρασαν ολοκληρωμένο συλλογισμό.

Πίνακας 5.16. Ο Τύπος Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές του Συνολικού Δείγματος (189 μαθητές) στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 3α, «*Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;*» ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης των υλικών κατάλοιπων και τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους.

Τύποι σκέψης	Ασκήσεις					
	ΜΟΥΣΕΙΟ		ΣΧΟΛΕΙΟ			
	ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
	N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	58	30,7	51	26,9	51	26,9
Ιστορική σκέψη	119	62,9	121	64,2	120	63,5
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν	12	6,4	17	8,9	18	9,6
Σύνολο	189	100,0	189	100,0	189	100,0

Σύμφωνα με τον Πίνακα 5.16., παρατηρούμε ότι και κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, και όσον αφορά τη μελέτη υλικών κατάλοιπων α) ως φυσικών αντικειμένων σε μουσείο, β) με τη μορφή ψηφιακής απεικόνισής τους στο σχολείο, και γ) με τη μορφή έντυπης απεικόνισής τους στο σχολείο, στις περισσότερες απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στην Ερώτηση 3α., «*Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;*», εξέφρασαν *Ιστορική σκέψη*, σε 119 απαντήσεις σε σχέση με τη μελέτη του υλικού κατάλοιπου ως φυσικού αντικειμένου, σε 121 απαντήσεις σε σχέση με τη μελέτη του υλικού κατάλοιπου με τη μορφή της ψηφιακής απεικόνισής του, και σε 120 απαντήσεις σε σχέση με τη μελέτη του υλικού κατάλοιπου με τη μορφή της έντυπης απεικόνισής του (κατά

ποσοστό απαντήσεων 62,9%, 64,2% και 63,5%, αντίστοιχα). Παρατηρούμε ότι οι διαφοροποιήσεις ως προς τη μορφή παρουσίασης του υλικού κατάλοιπου και το χώρο είναι ελάχιστες. **Επομένως, δεν παρουσιάστηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης στις απαντήσεις των μαθητών στην Ερώτηση 3α. σε σχέση με τον χώρο και τη μορφή με την οποία παρουσιάστηκαν τα υλικά κατάλοιπα και, επομένως, μπορούμε να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα ότι ο χώρος και η μορφή παρουσίασης των υλικών καταλοίπων δεν εμφανίσθηκε να επηρεάζει την έκφραση *Ιστορικής σκέψης* αναφορικά με τη διατύπωση *Μη-Ιστορικής σκέψης*, αναφορικά με τη διατύπωση ερωτημάτων, σύμφωνα με την Ερώτηση 3α.**

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.16., το σχετικά μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων στο οποίο οι μαθητές εξέφρασαν *Μη ιστορική σκέψη* συνδέεται με την Άσκηση μελέτης υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων στο μουσείο (58 απαντήσεις, ποσοστό 30,7%), σε σύγκριση με τις άλλες δύο Ασκήσεις, τη μελέτη υλικών καταλοίπων, με τη μορφή ψηφιακών απεικονίσεών τους στο σχολείο και μελέτη υλικών καταλοίπων με τη μορφή έντυπων απεικονίσεών τους στο σχολείο (51 απαντήσεις / ποσοστό 26,9%, και για τις δύο μορφές παρουσίασης). Τα αποτελέσματα αυτά με τη μικρή διαφοροποίηση μεταξύ των τριών ασκήσεων δεν μπορούν να μας οδηγήσουν σε συμπεράσματα.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα απάντησης του Τύπου Σκέψης *Μη ιστορική σκέψη* είναι η ακόλουθη απάντηση με την οποία μια μαθήτρια Γυμνασίου διατυπώνει ερωτήματα για τα περιγραφικά στοιχεία του Αγάλματος που μελετά, καθώς και τον τρόπο κατασκευής του αγάλματος ως ενός αντικειμένου του παρόντος ή ενός ασαφούς, απροσδιόριστου παρελθόντος (Α' τύπος σκέψης *Μη Ιστορική σκέψη*):

Δεν καταλαβαίνω γιατί φοράει αυτό το στεφάνι στα μαλλιά της και το περικάρπιο στο χέρι της. Επίσης μου δημιουργεί απορία ο τρόπος με τον οποίο έχει τα μαλλιά της χτενισμένα. (ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΓΒ1 169, 12-13 ετών, ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ)

Χαρακτηριστική απάντηση του Τύπου Σκέψης *Ιστορική σκέψη* είναι η ακόλουθη απάντηση με την οποία μια άλλη μαθήτρια Γυμνασίου αναρωτιέται για τον χρόνο κατασκευής του αντικειμένου, τον δημιουργό του και την πρόθεση δημιουργίας του. Αναζητά ιστορικές γνώσεις και πληροφορίες για τις σκέψεις των ανθρώπων εκείνης της εποχής, για τον χρόνο κατασκευής του αντικειμένου, ώστε να το συνδέσει με το ιστορικό πλαίσιο από το οποίο προέρχεται το υλικό κατάλοιπο (Β' τύπος σκέψης *Ιστορική σκέψη*):

Σίγουρα θα ήθελα να ξέρω πότε δημιουργήθηκε και από ποιον. Αραγε να ζητήθηκε από τους γονείς της κοπέλας να φτιαχτεί ένα άγαλμα για τη νεκρή τους κόρη; (ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΓΓ 126, 15-16 ετών, ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ)

Η περαιτέρω ανάλυση των απαντήσεων ως προς τις Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές του Συνολικού Δείγματος (N=189 μαθητές) στις απαντήσεις τους στην ίδια Ερώτηση, την Ερώτηση 3α., «Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;» ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης και τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους, παρουσιάζονται στον επόμενο Πίνακα, τον Πίνακα 5.17.

Πίνακας 5.17. Οι Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές του Συνολικού Δείγματος (189 μαθητές) στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 3α, «Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;» ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης και τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους

Τύποι σκέψης	Κατηγορίες σκέψης	Ασκήσεις					
		ΜΟΥΣΕΙΟ		ΣΧΟΛΕΙΟ			
		ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ		ΕΝΤΥΠΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ	
		N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	Απλή σκέψη	11	5,8	12	6,4	14	7,4
	Λογική σκέψη	47	24,9	39	20,7	37	19,6
Ιστορική σκέψη	Περιγραφική ιστορική σκέψη	94	49,7	100	52,9	95	50,3
	Ερμηνευτική ιστορική σκέψη	25	13,2	21	11,1	25	13,2
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν		12	6,4	17	8,9	18	9,5
Σύνολο		189	100,0	189	100,0	189	100,0

Με βάση την επισκόπηση του προηγούμενου Πίνακα παρατηρούμε ότι *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* εξέφρασαν οι μαθητές σε σχετικά μικρό αριθμό απαντήσεων τους, ωστόσο σχετικά μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων με έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* εμφανίσθηκε κατά την Άσκηση μελέτης υλικών κατάλοιπων ως φυσικών αντικειμένων στο μουσείο, καθώς και με τη μορφή έντυπης απεικόνισής τους στο σχολείο (25 απαντήσεις/ 13,2%) σε σύγκριση με τον αριθμό απαντήσεων στις οποίες εκφράσθηκε *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* κατά τη μελέτη υλικών κατάλοιπων με τη μορφή ψηφιακών απεικονίσεών τους στο σχολείο (21 απαντήσεις/ 11,1%). **Δεν μπορούμε, επομένως, να υποθέσουμε ότι η μορφή παρουσίασης των υλικών κατάλοιπων αλλά και ο χώρος μελέτης επηρεάζουν την έκφραση ιστορικής σκέψης. Ωστόσο, παρατηρούμε ότι η μελέτη υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων μέσα στο μουσειακό περιβάλλον βοήθησε τους μαθητές να εκφραστούν σε ανάλογο βαθμό ανταπόκρισης με τη μελέτη των υλικών καταλοίπων με τη μορφή έντυπης απεικόνισής τους στο σχολικό εγχειρίδιο, παρά το ότι δεν έχουν κάποιου τύπου αντίστοιχη εκπαιδευτική εμπειρία από τη σχολική τους εκπαίδευση. Αξιοσημείωτο είναι επίσης το αποτέλεσμα, ότι ο μικρότερος αριθμός απαντήσεων με έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* δόθηκαν από τους μαθητές κατά τη μελέτη υλικών καταλοίπων με τη μορφή ψηφιακής απεικόνισής τους.**

Επομένως, σύμφωνα με τον Πίνακα 5.17, δεν παρατηρείται σημαντική διαφορά ως προς την έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* α) μεταξύ των απαντήσεων που δόθηκαν κατά τις τρεις διαφορετικές

Ασκήσεις και β) μεταξύ των απαντήσεων που δόθηκαν στους δύο διαφορετικούς χώρους (μουσείο και σχολείο). Μπορούμε να υποθέσουμε ότι η Ερώτηση 3α, ως μία ιστορική ερώτηση, που καλούσε τους μαθητές να εκφράσουν αυθόρμητες, προσωπικές απορίες αλλά και τα ιστορικά ερωτήματα που τυχόν δημιουργεί η μελέτη ενός υλικού κατάλοιπου ως ιστορικής μαρτυρίας, ώθησε τους μαθητές στις περισσότερες απαντήσεις τους να εκφράσουν *Ιστορική σκέψη*, και να περιγράψουν τα υλικά κατάλοιπα με τη χρήση προϋπάρχουσας γνώσης ή ιστορικής πληροφορίας, αντιλαμβανόμενοι μεν την ιστορική διάσταση των κατάλοιπων, αλλά χωρίς να είναι σε θέση να κάνουν χρήση ερμηνευτικού ιστορικού συλλογισμού. **Υποθέτουμε, επομένως, ότι ο τύπος ερώτησης στην οποία απαντούν οι μαθητές είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την έκφραση ιστορικής σκέψης.**

Από την άλλη πλευρά, παρατηρούμε ότι κατά την Άσκηση μελέτης υλικών κατάλοιπων ως φυσικών αντικειμένων οι μαθητές εξέφρασαν *Μη ιστορική σκέψη* στις κατηγορίες *Απλή σκέψη* (11 απαντήσεις, ποσοστό 5, 8 %) και *Λογική σκέψη* (47 απαντήσεις, ποσοστό 24,9%). Ωστόσο, τα αποτελέσματα αυτά δεν διαφοροποιούνται σημαντικά από τα αποτελέσματα των άλλων δύο Ασκήσεων: μελέτη υλικών κατάλοιπων ως ψηφιακών απεικονίσεων (12 και 39 απαντήσεις, ποσοστό 6,4% και 20,7% για τις δύο κατηγορίες σκέψης, αντίστοιχα) και μελέτη έντυπων απεικονίσεων υλικών κατάλοιπων (14 και 37 απαντήσεις και ποσοστό 7,4% και 19,6%, για τις δύο κατηγορίες σκέψης, αντίστοιχα). **Θα πρέπει ωστόσο, να επισημάνουμε το στοιχείο ότι κατά την Άσκηση μελέτης του υλικού κατάλοιπου ως φυσικού αντικειμένου σε έναν σχετικά μεγάλο αριθμό απαντήσεων (47 απαντήσεις) εκφράσθηκε *Λογική σκέψη*. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι η μελέτη υλικών κατάλοιπων ως φυσικών αντικειμένων βοήθησε τους μαθητές να εκφράσουν ερωτήματα με τα οποία αναζήτησαν στοιχεία για το αντικείμενο με βάση ερμηνευτικό λογικό (ωστόσο μη ιστορικό) συλλογισμό.**

Επίσης παρατηρούμε ότι στις περισσότερες απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές του Συνολικού Δείγματος (N=189) και στις τρεις Ασκήσεις εξέφρασαν *Περιγραφική ιστορική σκέψη*, δηλαδή αναφέρθηκαν στο υλικό κατάλοιπο συνδέοντάς το με το ιστορικό του πλαίσιο, με βάση την ανάκληση και χρήση προϋπάρχουσας ιστορικής γνώσης ή τη χρήση σχετικής πληροφορίας, χωρίς ωστόσο η σύνδεση αυτή να στηρίζεται σε ιστορικό ερμηνευτικό συλλογισμό. Το σχετικά υψηλότερο ποσοστό απαντήσεων *Περιγραφικής ιστορικής σκέψης* παρατηρήθηκε σε σχέση με την μελέτη ψηφιακής απεικόνισης υλικών κατάλοιπων (100 απαντήσεις και ποσοστό 52,9%). **Υποθέτουμε ότι η μελέτη του υλικού κατάλοιπου κατά την Άσκηση μελέτης του με την μορφή ψηφιακής απεικόνισης ευνόησε την έκφραση *Περιγραφικής ιστορικής σκέψης*, με τη διατύπωση ερωτημάτων με στόχο την αναζήτηση πληροφοριών σχετικών με το ιστορικό πλαίσιο του αντικειμένου, σε σχετικά μεγάλο αριθμό απαντήσεων (100 απαντήσεις), περιορίζοντας την έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* σε σχετικά μικρό αριθμό απαντήσεων (21 απαντήσεις).**

Ας δούμε μερικά αντιπροσωπευτικά παραδείγματα *Περιγραφικής ιστορικής σκέψης* για την συγκεκριμένη ερώτηση την Ερώτηση 3α., του Ερωτηματολογίου:

Για παράδειγμα, τα ερωτήματα του παρακάτω μαθητή Γυμνασίου κατά την Άσκηση μελέτης του υλικού κατάλοιπου στην ψηφιακή του απεικόνιση, αναζητούν χρήση ιστορικών γνώσεων και πληροφοριών για το αντικείμενο που μελετούν, χωρίς ωστόσο να διατυπώνουν κάποιο ερμηνευτικό συλλογισμό για το ιστορικό του πλαίσιο:

Ποια συγκεκριμένη χρονική περίοδο είχε χρησιμοποιηθεί αυτό το όστρακο; Ποιο άτομο είχε χαράξει το συγκεκριμένο όνομα στο όστρακο; Τι πορεία είχε διαγράψει το άτομο του οποίου είναι χαραγμένο στο όστρακο; (ΜΑΘΗΤΗΣ ΓΒ1 95, 12-13 ετών, ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ)

Στην Περιγραφική ιστορική σκέψη κατηγοριοποιήθηκε και η απάντηση της παρακάτω μαθήτριας κατά την Άσκηση μελέτης του υλικού κατάλοιπου στην έντυπη μορφή απεικόνισής του:

Τα πρώτα ερωτήματα θα ήταν από ποια εποχή θα ήταν το όστρακο και η χρήση του την αντίστοιχη εποχή. Στη συνέχεια, αναρωτιέμαι ποιος άνθρωπος αντιστοιχούσε σ' αυτό το όνομα και ποιος ο λόγος που χαράχτηκε το όνομά του στο όστρακο. (ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΛΑ 298, 15-16 ετών, ΕΝΤΥΠΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ)

Στη συνέχεια, θα παρακολουθήσουμε μερικά παραδείγματα απαντήσεων ερωτημάτων ερμηνευτικού συλλογισμού κατά την Άσκηση μελέτης υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων στο μουσείο, καθώς και με τη μορφή έντυπης απεικόνισής τους στο σχολείο. Συγκεκριμένα, δυο μαθητές Λυκείου διατυπώνουν ερωτήματα για το Όστρακο που μελετούν, κυρίως για τη σημασία του θεσμού που συμβολίζει σε σχέση με τις πολιτικές αξίες της εποχής εκείνης:

Από το αντικείμενο μπορεί κάποιος να εκμαιεύσει αρκετά στοιχεία για την αρχαία εποχή όπως τον τρόπο με τον οποίο εξέλεγαν κάποιον, τους νόμους που είχαν θεσπίσει και τη νοοτροπία που είχαν τότε. Ένα άλλο ερώτημα που θα μπορούσε να δημιουργηθεί είναι ποιο ήταν το έρεσμα για να απελευθερωθούν σε τέτοιο βαθμό ώστε ο κάθε πολίτης σε περίοδο τυραννίας εξασφάλιζε τη δική του ψήφο; (ΜΑΘΗΤΡΙΑ, ΛΑ 290, 15-16 ετών, ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ)

Τι έκανε ο Κίμωνας που να επιθυμούσαν να τον εξορίσουν; Ήταν πραγματικά επικίνδυνος για τη δημοκρατία; Οι Αθηναίοι ήταν αρκετά έξυπνοι ώστε να εφαρμόσουν το σύστημα αυτό το οποίο στη θεωρία θα έπρεπε να πετυχαίνει αλλά πρακτικά κατά τη γνώμη μου δεν υπήρξε πολύ επιτυχές. Σ' ένα ουτοπικό κόσμο μόνο το σύστημα αυτό θα είχε τη δυνατότητα να πετύχει. (ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΛΑ 301, 15-16 ετών, ΕΝΤΥΠΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ)

Ο σχετικά μικρός αριθμός απαντήσεων που δόθηκαν και στην Ερώτηση 3α., «Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;», στις οποίες εκφράζεται Ερμηνευτική Ιστορική σκέψη, συγκριτικά με τον σχετικά μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεων στις οποίες εκφράζεται Περιγραφική ιστορική σκέψη, μας οδηγεί στην υπόθεση ότι οι μαθητές, μη έχοντας ασκηθεί στη διαδικασία διερεύνησης του παρελθόντος σε σχέση με τη χρήση υλικών καταλοίπων του παρελθόντος ως ιστορικών μαρτυριών και, ειδικότερα, με βάση της διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων, στις περισσότερες απαντήσεις τους διατυπώνουν ερωτήματα που αφορούν απλώς

την αναζήτηση έτοιμων ιστορικών πληροφοριών και όχι ιστορικά ερωτήματα που δυνητικά θα τους οδηγούσαν στην ερμηνεία των υλικών καταλοίπων ως ιστορικών μαρτυριών σε σχέση με το ιστορικό τους πλαίσιο.

Η συζήτηση των αποτελεσμάτων ανάλυσης έως τώρα δεν καθιστά δυνατή την εξαγωγή βέβαιων συμπερασμάτων, ωστόσο μπορούμε να υποθέσουμε ότι πρέπει να μελετηθούν και περισσότερες διαστάσεις του θέματος, ώστε να κατανοήσουμε τους μηχανισμούς της ιστορικής σκέψης των μαθητών και, ειδικότερα, το πώς αναπτύσσουν τους συλλογισμούς των ερωτημάτων και αποριών τους για τα υλικά κατάλοιπα.

5.2.4.2. Έκφραση ιστορικής σκέψης και διατύπωση ερωτημάτων, με βάση την ανάλυση των απαντήσεων του Δείγματος της Συνέντευξης (N=78) στην Ερώτηση 3α. του Ερωτηματολογίου

Στον επόμενο Πίνακα, τον Πίνακα 5.18., παρουσιάζεται η ανάλυση των γραπτών απαντήσεων που έδωσαν οι 78 μαθητές του Δείγματος Συνέντευξης (N=78) ως προς τις Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 3α., «*Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;*» σε σχέση με τις τρεις μορφές απεικόνισης και τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους.

Πίνακας 5.18. Οι Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι 78 μαθητές του Δείγματος της Συνέντευξης στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 3α., «*Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;*» σε σχέση με τις τρεις μορφές απεικόνισης και τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους

Τύποι σκέψης	Κατηγορίες σκέψης	Ασκήσεις					
		ΜΟΥΣΕΙΟ		ΣΧΟΛΕΙΟ			
		ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
		N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	Απλή σκέψη	6	7,7	7	8,9	8	10,3
	Λογική σκέψη	14	17,9	14	17,9	12	15,4
Ιστορική σκέψη	Περιγραφική ιστορική σκέψη	42	53,8	38	48,8	37	47,4
	Ερμηνευτική ιστορική σκέψη	14	17,9	13	16,7	16	20,5
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν		2	2,7	6	7,7	5	6,4
Σύνολο		78	100,0	78	100,0	78	100,0

Οι 78 μαθητές που πήραν μέρος και στη Συνέντευξη εξέφρασαν *Περιγραφική ιστορική σκέψη* σε σχετικά μεγάλα ποσοστά απαντήσεών τους στην Ερώτηση 3α του Ερωτηματολογίου και στις τρεις Ασκήσεις, 53,8%, 48,8% και 47,4%, αντίστοιχα. Το αποτέλεσμα αυτό δεν διαφοροποιείται ριζικά από το αποτέλεσμα της ανάλυσης των αντίστοιχων απαντήσεων του Συνολικού Δείγματος (N=189), σύμφωνα με το οποίο τα ποσοστά των απαντήσεων *Περιγραφικής ιστορικής σκέψης* για τις τρεις Ασκήσεις είναι 49,7, 52,9 και 50,3, αντίστοιχα (βλ. Πίνακα 5.17, παραπάνω).

Εξάλλου, και τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων του Συνολικού Δείγματος και του Δείγματος της Συνέντευξης δεν διαφοροποιούνται ριζικά μεταξύ τους, και ως προς την έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης*. Οι 78 μαθητές που πήραν μέρος και στη Συνέντευξη εξέφρασαν *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* σε σχετικά μικρά ποσοστά των απαντήσεών τους στην Ερώτηση 3α του Ερωτηματολογίου και στις τρεις Ασκήσεις, 17,9%, 16,7% και 20,5%, αντίστοιχα. Το αποτέλεσμα αυτό δεν διαφοροποιείται ριζικά από το αποτέλεσμα της ανάλυσης των αντίστοιχων απαντήσεων του Συνολικού Δείγματος (N=189), σύμφωνα με το οποίο τα ποσοστά των απαντήσεων *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* για τις τρεις Ασκήσεις είναι 13,2%, 11,1% και 13,2%, αντίστοιχα (βλ. Πίνακα 5.17, παραπάνω). Ωστόσο, παρατηρούμε μία σχετική αύξηση (4,7%, 5,6% και 7,3%, αντίστοιχα) του ποσοστού απαντήσεων *ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* που έδωσαν οι μαθητές του Δείγματος της Συνέντευξης σε σύγκριση με το αντίστοιχο ποσοστό απαντήσεων του Συνολικού Δείγματος, το οποίο ωστόσο δεν μπορεί περαιτέρω να αξιολογηθεί.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τρεις γραπτές απαντήσεις στις οποίες εκφράζεται *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* από μαθητές του Δείγματος των Συνεντεύξεων, με βάση τη μελέτη του υλικού κατάλοιπου με τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης:

Πώς τέθηκε ο θεσμός αυτός; Με ποια κριτήρια; Πώς οδηγήθηκαν σε αυτό το θεσμό και όχι σε κάτι λιγότερο απόλυτο ή ακραίο; Ήταν έντιμες οι καταμετρήσεις; (ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΛΑ 301, 15-16 ετών, ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ)

Ποια ήταν η έννοια της αθηναϊκής δημοκρατίας και με ποιους τρόπους κατάφερε να διατηρηθεί; (ΜΑΘΗΤΗΣ ΛΑ 279, 15-16 ετών, ΕΝΤΥΠΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ)

Μερικά από τα ερωτηματικά που μου δημιουργεί αυτό το άγαλμα είναι: πώς να ήταν άραγε η καθημερινή ζωή των ανθρώπων τότε; Τους άρεσε η κοινωνία που ζούσαν ή προσδοκούσαν κάτι παραπάνω; (ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΛΒ 315, 15-16 ετών, ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ)

Παρατηρούμε ότι και στις τρεις αυτές απαντήσεις που αφορούν ερωτήματα σχετικά με τη μελέτη ενός οστράκου και ενός Αγάλματος από τρεις μαθητές Λυκείου, τα υλικά κατάλοιπα γίνονται αντιληπτά και περιγράφονται σε σχέση με την έκφραση ερωτημάτων που εμπεριέχουν προϋπάρχουσα ιστορική γνώση και ιστορικές πληροφορίες για το ίδιο ως αντικείμενο, αλλά και για το ιστορικό πλαίσιο και τις αντιλήψεις που το δημιούργησαν ή το χρησιμοποίησαν, με βάση ερμηνευτικό ιστορικό συλλογισμό ως προς την ιστορική διερεύνησή τους ως ιστορικών μαρτυριών.

5.2.4.3. Γενικά συμπεράσματα ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης και τη διατύπωση ερωτημάτων με βάση την ανάλυση των γραπτών απαντήσεων του Ερωτηματολογίου.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων των μαθητών στην Ερώτηση 3^α, «*Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;*» παρατηρούμε ότι δεν υπάρχουν

μεγάλες σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τον Τύπο Σκέψης και τις Κατηγορίες Σκέψης που εκφράζονται στις απαντήσεις των μαθητών σε σχέση με τους δύο διαφορετικούς χώρους και τις διαφορετικές Ασκήσεις. Επομένως, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι με βάση τις απαντήσεις των μαθητών σε μία ιστορική ερώτηση, την Ερώτηση 3α, εμφανίζονται να αντιλαμβάνονται τα υλικά κατάλοιπα ως κατάλοιπα του παρελθόντος με ιστορική σημασία.

Ο σχετικά μικρός αριθμός απαντήσεων στις οποίες εκφράζεται *Ερμηνευτική Ιστορική σκέψη* στις γραπτές απαντήσεις του Συνολικού Δείγματος (N=189) και του Δείγματος Συνέντευξης (N=78) που δόθηκαν στην Ερώτηση 3α, «*Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;*», μας οδήγησε στην υπόθεση ότι οι μαθητές, μη έχοντας ασκηθεί στη διαδικασία διερεύνησης του παρελθόντος σε σχέση με τη χρήση υλικών καταλοίπων του παρελθόντος ως ιστορικών μαρτυριών και, ειδικότερα, με βάση τη διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων, αποριών και υποθέσεων στις περισσότερες απαντήσεις τους διατυπώνουν ερωτήματα που αφορούν απλώς την αναζήτηση έτοιμων ιστορικών πληροφοριών (*Περιγραφική ιστορική σκέψη*) και όχι ιστορικά ερωτήματα που θα μπορούσαν να τους οδηγήσουν στην ερμηνεία των υλικών καταλοίπων ως ιστορικών μαρτυριών σε σχέση με το ιστορικό τους πλαίσιο μια διαδικασία η οποία είναι σύμφυτη με την ιστορική διερεύνηση.

5.2.4.4. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των προφορικών δεδομένων της Συνέντευξης (N=78), ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης και τη διατύπωση ερωτημάτων

Κατά τη διαδικασία των Συνεντεύξεων επιχειρήθηκε να διευκρινιστούν σε βάθος οι απορίες των μαθητών αλλά με τρόπο διαφορετικό από ό,τι στις δύο προηγούμενες Ερωτήσεις, την Ερώτηση 2α. «*Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;*» και την Ερώτηση 2β., «*Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;*» όπου αναδιατυπώθηκαν εκ νέου ή διευκρινίστηκαν οι γραπτές απαντήσεις των μαθητών. Ειδικότερα, στην περίπτωση της Ερώτησης 3α., «*Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;*» οι διευκρινίσεις είχαν ως επίκεντρο να εξηγήσουν οι μαθητές τις ομοιότητες και τις διαφορές των ερωτημάτων που διατύπωσαν σε σχέση με τις διαφορετικές Ασκήσεις, δηλαδή σε σχέση με τους δύο διαφορετικούς χώρους και τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων (α. ως φυσικών αντικειμένων στο μουσείο, β. με τη μορφή έντυπης απεικόνισής τους στο σχολείο, και γ. με τη μορφή ψηφιακής απεικόνισής τους στο σχολείο).

Πρέπει να υπογραμμιστεί το στοιχείο ότι στην πλειονότητα των Συνεντεύξεων διαπιστώθηκε διαφοροποίηση των ερωτημάτων που έθεταν οι μαθητές στις γραπτές απαντήσεις τους σε σχέση με τις τρεις Ασκήσεις παρουσίασης του υλικού καταλοίπου σε δύο διαφορετικούς χώρους. Ελάχιστες ήταν οι περιπτώσεις στις οποίες διαπιστώθηκε η επανάληψη των ίδιων ερωτημάτων, ωστόσο και σε αυτή την περίπτωση κλήθηκαν οι μαθητές να εξηγήσουν τις αντίστοιχες επαναλήψεις κατά τη διαδικασία

της Συνέντευξης. Δύο είναι οι κύριες κατηγορίες εξηγήσεων που προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση των προφορικών απαντήσεων των μαθητών, οι οποίες παρουσιάζονται στον επόμενο Πίνακα 5.19.

Πίνακας 5.19. Κατηγορίες ανάλυσης των προφορικών δεδομένων που προέκυψαν από τις διευκρινιστικές ερωτήσεις της Συνέντευξης σε σχέση με την Ερώτηση 3α., «Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;» αναφορικά με τις διαφοροποιήσεις / ομοιότητες των ερωτημάτων των μαθητών

<p style="text-align: center;">A. Διαφορετικά ερωτήματα</p> <p>A1. Διαφορετικές απορίες γιατί υπήρχε επίδραση του χώρου και της μορφής παρουσίας του υλικού καταλοίπου</p> <p>A2. Συνεχής δημιουργία νέων ερωτημάτων</p>
<p style="text-align: center;">B. Παρόμοια ερωτήματα</p> <p>B1. Παρόμοια ερωτήματα λόγω εξάντλησης του προβληματισμού κατά την Α' Άσκηση</p> <p>B2. Παρόμοια ερωτήματα λόγω μεγάλης επίδρασης του φυσικού αντικειμένου στο μουσείο κατά την Α' Άσκηση.</p>

Σύμφωνα με τον Πίνακα 5.19. και τη σχηματική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης των προφορικών δεδομένων των Συνεντεύξεων είναι φανερό ότι οι μαθητές εξηγούν τις διαφοροποιήσεις των ερωτημάτων τους ως εξής:

A1) Με βάση την επίδραση του χώρου και της μορφής παρουσίας του υλικού καταλοίπου.

A2) Με βάση το στοιχείο ότι οι απορίες δεν εξαντλούνται σε μια διαδικασία μελέτης. Απεναντίας, η μελέτη των ιστορικών πηγών ως ιστορικών μαρτυριών του παρελθόντος και ειδικότερα η μελέτη των υλικών καταλοίπων ως ιστορικών μαρτυριών αποτελεί μια συνεχή διαδικασία.

Αντίστοιχα, οι μαθητές εξηγούν την ομοιότητα ή την επανάληψη των ερωτημάτων που διατύπωσαν κατά τις τρεις Ασκήσεις ως εξής:

B1) Παρόμοια ερωτήματα λόγω εξάντλησης του προβληματισμού από την Α' Άσκηση

B2) Παρόμοια Ερωτήματα λόγω μεγάλης επίδρασης του φυσικού αντικειμένου στο μουσείο κατά την Α' Άσκηση

Ας δούμε πιο αναλυτικά πώς εξηγούν τις διαφοροποιήσεις των ερωτημάτων που διατύπωσαν οι μαθητές κατά τις τρεις Ασκήσεις, με βάση τις σχετικές διευκρινίσεις τους στη Συνέντευξη.

Α1. Διαφορετικές απορίες λόγω επίδρασης της μορφής και του χώρου παρουσίασης του υλικού καταλοίου

Αναφορικά με την επίδραση του χώρου κάποιοι μαθητές αναφέρθηκαν σε διαφορετικές απορίες που τους γεννήθηκαν κατά την Άσκηση μελέτης του υλικού καταλοίου ως φυσικού αντικείμενου στο μουσείο. Οι απορίες τους συνδέονταν με δυνατότητες συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίου, όπως διαπιστώνεται στις ακόλουθες απαντήσεις μίας μαθήτριας Γυμνασίου:

Ερώτηση 3α., «Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;»

- **Γραπτή απάντηση της ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΓΒ 114, 12-13 ετών**

Αναρωτιέμαι σε πόσο χρόνο φτιαχνόταν το άγαλμα και πόση δουλειά χρειαζόταν. (Εντυπη απεικόνιση)

Για το μόνο που παραξενεύομαι και δεν ξέρω τι ακριβώς είναι ένα περίεργο σχήμα στο πίσω μέρος του φορέματος της (Φυσικό αντικείμενο)

Ήταν άραγε ένα βαμμένο άγαλμα; (Ψηφιακή απεικόνιση)

- **Απόσπασμα Συνέντευξης της ίδιας ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΓΒ 114, 12-13 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Παρατηρώ ότι έχεις διαφορετικές απορίες στους δύο χώρους. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Άλλαξαν τα ερωτήματά μου γιατί παρατήρησα περισσότερα πράγματα.

Χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο παράδειγμα προφορικής απάντησης μιας μαθήτριας Γυμνασίου όπου οι διαφορετικές απορίες της γραπτής της απάντησης δικαιολογούνται από την ίδια τόσο σε σχέση με τη διαφορετική εμπειρία που είχε σε κάθε χώρο (μουσείο/ σχολείο) όσο και με βάση στο στοιχείο ότι η Άσκηση μελέτης του υλικού καταλοίου ως φυσικού αντικείμενου άσκησε σημαντική επίδραση στην διερεύνηση του παρελθόντος με βάση το υλικό κατάλοιπο:

Ερώτηση 3α., «Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;»

- **Γραπτή απάντηση της ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΓΑ 43, 12-13 ετών**

Τι γράφει επάνω; Είχε χρώμα; Πού τους χρησίμευε; (Εντυπη απεικόνιση)

Αν είναι αγγείο γιατί έχει γράμματα επάνω; (Φυσικό αντικείμενο)

Γιατί ονομάζεται όστρακο; Τι είναι; (Ψηφιακή απεικόνιση)

- **Απόσπασμα Συνέντευξης της ίδιας ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΓΑ 43, 12-13 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην Ερώτηση με τις πηγές παρατηρώ ότι υπάρχει μια διαφοροποίηση. Επίσης, και στην Ερώτηση με τις απορίες παρατηρώ το ίδιο. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Γιατί επισκεφθήκαμε διαφορετικούς χώρους τα επεξεργαστήκαμε διαφορετικά και γι' αυτό είχα και διαφορετικές απορίες. Αλλά στο μουσείο που το είδαμε στις φυσικές διαστάσεις μπόρεσα να καταλάβω, να δω καλύτερα τι έχει πάνω.

Όσον αφορά τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου, το θέμα των λεπτομερειών και της υλικότητας του αντικείμενου δίνει ερεθίσματα στη σκέψη για διαφορετικές απορίες που αφορούν τόσο το ίδιο το αντικείμενο όσο και την εποχή του. Έτσι, σχετικά με το άγαλμα που μελετά μια μαθήτρια Λυκείου σχολιάζει χαρακτηριστικά την αμεσότητα της εμπειρίας με το υλικό κατάλοιπο ως φυσικό αντικείμενο στο μουσείο που την ώθησε να εκφράσει διαφορετικά ερωτήματα τόσο για το ίδιο το υλικό κατάλοιπο όσο και για το ιστορικό πλαίσιο:

Ερώτηση 3α, «Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;»

- **Γραπτή απάντηση της ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΑΒ 315, 15-16 ετών**

Πώς τα κατασκεύασαν οι άνθρωποι και είναι έτσι αξιοθαύμαστα; (Ψηφιακή απεικόνιση)

Θα μπορούσε κάποιος να αναρωτηθεί πώς οι άνθρωποι εκείνη την εποχή κατάφεραν να κατασκευάσουν κάτι τέτοιο; Από τη στιγμή που τότε τα τεχνικά και κατασκευαστικά μέσα δεν ήταν αρκετά ανεπτυγμένα είναι αξιοθαύμαστο και μόνο να σκεφτούμε το πώς δημιουργήθηκαν. (Εντυπη απεικόνιση)

Μερικά από τα ερωτήματα που μου δημιουργεί αυτό το άγαλμα είναι: πώς να ζούσαν μέσα στα σπίτια τους και πως συμπεριφέρονταν; Ήταν άραγε ευγενικοί; Πώς μιλούσαν, πώς αντιδρούσαν όταν έλεγαν κάποιο αστέιο; Ποια ήταν τα μεγαλύτερά τους όνειρα; Τους άρεσε η κοινωνία που ζούσαν ή προσδοκούσαν κάτι παραπάνω; (Φυσικό αντικείμενο)

- **Απόσπασμα Συνέντευξης της ίδιας ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΑΒ 315, 15-16 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην Ερώτηση με τις απορίες παρατηρώ ότι έχεις διαφορετικά ερωτήματα στο μουσείο και μάλιστα γενικά ερωτήματα που αφορούσαν στο πώς ζούσαν οι άνθρωποι εκείνης της εποχής. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Στο σχολείο το είχαμε στο βιβλίο και τον Η/Υ, ενώ στο μουσείο είχε φυσικές διαστάσεις και ήταν σε μέγεθος ανθρώπου που ήθελες άμεσα να του κάνεις ερωτήσεις για τον εαυτό του και την εποχή του.

Η δυνατότητα συλλογής πληροφοριών σε σχέση με τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου είναι ένα στοιχείο που επιδρά στη διατύπωση διαφορετικών ερωτημάτων σύμφωνα με την προηγούμενη μαθήτρια Λυκείου αλλά και για την ακόλουθη μαθήτρια Γυμνασίου:

Ερώτηση 3α., «Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;»

- **Γραπτή απάντηση της ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΓΒ 120, 12-13 ετών**

Το πώς με τα μέσα εκείνης της εποχής κατάφερε ο γλύπτης να αποδώσει την έννοια του ωραίου, το καλλίγραμμο σώμα και τα υπόλοιπα; (Φυσικό αντικείμενο)

Το πώς οι άνθρωποι εκείνης της εποχής κατάφεραν να το φτιάξουν τόσο όμορφο με τα περιορισμένα μέσα που είχαν; (Ψηφιακή απεικόνιση)

Το πώς μπόρεσαν οι άνθρωποι εκείνης της εποχής να το φτιάξουν με τα περιορισμένα μέσα εκείνης της εποχής. Οι λεπτομέρειες στο πρόσωπο και το φόρεμα είναι πολύ προσεγμένες, κάτι δύσκολο να γίνει. (Εντυπη απεικόνιση)

- **Απόσπασμα Συνέντευξης της ίδιας ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΓΒ 120, 12-13 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην Ερώτηση με τις απορίες παρατηρώ ότι αυτές διαφοροποιούνται στους διάφορους χώρους. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Γιατί αλλιώς το βλέπω κάθε φορά. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Γιατί αλλιώς είναι όταν το βλέπεις σε κάποια φωτογραφία, βλέπεις άλλα πράγματα όταν το παρατηρείς και αλλιώς είναι να το βλέπεις μπροστά σου, δηλαδή σου κεντρίζουν την περιέργεια διαφορετικά πράγματα κάθε φορά.

Άλλοτε χώρος και μορφή παρουσίας αλληλεπιδρούν ταυτόχρονα στη σκέψη των μαθητών και ωθούν σε σύγκριση των αντικειμένων στον ευρύτερο χώρο του μουσείου και στη διατύπωση ερωτημάτων διαφορετικών, όπως εξηγεί στο ακόλουθο παράδειγμα μία μαθήτρια Λυκείου:

Ερώτηση 3α «Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;»

- **Γραπτή απάντηση της ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΒ 352, 15-16 ετών**

Γιατί το χρησιμοποιούσαν τότε οι γυναίκες; Πώς κρεμόντουσαν από τα αυτιά; Η χρήση τους έδειχνε το κοινωνικό στρώμα στο οποίο ανήκαν ή ήταν ευρέως διαδεδομένο και χρησιμοποιούνταν από όλες τις γυναίκες; (Εντυπη απεικόνιση)

Πώς άντεξε στο χρόνο και διατηρείται έως σήμερα; Ποιες γυναίκες το φορούσαν; Αν ήταν πολύ δύσκολο να το αποκτήσεις εκείνη την εποχή; Ποιο είναι το βάρος τους; (Φυσικό αντικείμενο)

Από που προέρχεται; Από πότε χρονολογείται; Που βρέθηκε; Από τι υλικό φτιάχτηκε; (Ψηφιακή απεικόνιση)

- **Απόσπασμα Συνέντευξης της ίδιας ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΒ 352, 15-16 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην Ερώτηση με τις απορίες παρατηρώ ότι μερικά ερωτήματα είναι ίδια και μερικά διαφορετικά. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Επειδή το είδα στην κανονική του διάσταση με απασχόλησε η διατήρησή του, το έβλεπα σαν καινούργιο, κατάλαβα ότι ήταν σκουλαρίκι. Άλλα ερωτήματα σε άλλο χώρο και άλλο τρόπο. Και υπήρχαν και άλλα ίδια αντικείμενα.

Συνοψίζοντας σε σχέση με την ανάλυση που προηγήθηκε διαπιστώνουμε ότι η μορφή παρουσίας ενός υλικού καταλοίπου επιδρά στην έκφραση ιστορικής σκέψης των μαθητών σύμφωνα με τις απόψεις τους οι γραπτές απαντήσεις τους διευκρινίστηκαν κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης. Ειδικότερα η Άσκηση μελέτης του υλικού καταλοίπου ως φυσικού αντικείμενου άσκησε σημαντική επίδραση στη διερεύνηση του παρελθόντος λόγω της αμεσότητας της εμπειρίας που προκάλεσε στους μαθητές και επιπρόσθετα λόγω της σύγκρισης των υπό μελέτη υλικών καταλοίπων με άλλα υλικά κατάλοιπα στον ευρύτερο χώρο του μουσείου, στοιχείο που οδήγησε στην έκφραση διαφορετικών ερωτημάτων.

Ας παρακολουθήσουμε στη συνέχεια την κατηγορία ανάλυσης *Συνεχής δημιουργία νέων ερωτημάτων* που προέκυψε από την επεξεργασία των δεδομένων της Ερώτησης 3α., «Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;».

A2. Συνεχής δημιουργία νέων ερωτημάτων

Η συνεχής δημιουργία ερωτημάτων και αποριών έχει πολλές εκφάνσεις σύμφωνα με τις αιτιάσεις που προβάλλουν οι μαθητές. Για παράδειγμα, μια μαθήτρια Λυκείου εξηγεί ότι λύνοντας κάποιες αρχικές απορίες στη συνέχεια τής δημιουργήθηκαν καινούργιες:

Ερώτηση 3α, «Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;»

- **Γραπτή απάντηση του ΜΑΘΗΤΗ ΛΒ 354, 15-16 ετών**

Η πρώτη Ερώτηση που δημιουργείται είναι τι ήταν αυτό το πρόσωπο και τι θέση κατείχε στην κοινωνία της. Ακόμα για ποιο λόγο δημιουργήσαν αυτό το άγαλμα για αυτή τη γυναίκα. (Έντυπη απεικόνιση)

Για ποιο λόγο δημιουργήθηκε αυτό το άγαλμα, τι σημασία είχε για αυτούς και ποιους σκοπούς εξυπηρετούσε; (Φυσικό αντικείμενο)

Πώς διατηρήθηκε με την πάροδο του χρόνου; (Ψηφιακή απεικόνιση)

- **Απόσπασμα Συνέντευξης του ίδιου ΜΑΘΗΤΗ ΛΒ 354, 15-16 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην Ερώτηση με τις απορίες παρατηρώ ότι έχεις διαφορετικές απορίες στο σχολείο και το μουσείο. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Έλυσα κάποιες πρώτες απορίες και μου δημιουργήθηκαν κάποιες καινούργιες.

Ένας μαθητής Λυκείου, η απάντηση του οποίου ακολουθεί, επισημαίνει ότι οι διαφορετικές απορίες προκύπτουν από τις διαφορετικές προσωπικές απόψεις, τις υποθέσεις που εκφράζει ο κάθε μαθητής μελετώντας ένα υλικό κατάλοιπο, στοιχείο που επηρεάζει και τις απορίες του:

Ερώτηση 3α «Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;»

- **Γραπτή απάντηση του ΜΑΘΗΤΗ ΛΒ 310, 15-16 ετών**

Γιατί δινόντουσαν αυτές οι τιμές σ' αυτό τα άτομο; Είχαν όλοι το δικαίωμα να έχουν κάτι τέτοιο στον τάφο τους ή μόνο οι ισχυροί; (Ψηφιακή απεικόνιση)

Ποιον απεικονίζει, τι είχε κάνει αυτός στην αρχαιότητα, πόσο σύμβαλε και ποια τα αίτια του θανάτου; (Έντυπη απεικόνιση)

Τι κατάφερε να επιτύχει, πώς πέθανε; Πότε πολέμησε και με ποιους; Τι θέση είχε στο στρατόπεδο; (Φυσικό αντικείμενο)

- **Απόσπασμα Συνέντευξης του ίδιου ΜΑΘΗΤΗ ΛΒ 310, 15-16 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην Ερώτηση με τις απορίες παρατηρώ ότι οι απορίες σου αναφέρονται σε προσωπικές πληροφορίες για τον πολεμιστή. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Γιατί ο καθένας έχει διαφορετική άποψη και εικόνα γι' αυτόν τον πολεμιστή και για το αντικείμενο και εγώ σκέφτηκα ότι ήταν ένας πολεμιστής από τους πολλούς ή ένας στρατηγός και ήθελα να μάθω περισσότερα γι' αυτόν. (ΜΑΘΗΤΗΣ ΛΒ 310, 15-16 ετών)

Ο διαφορετικός εκπαιδευτικός χώρος δημιουργεί έναυσμα για συνεχή δημιουργία νέων ερωτημάτων, σύμφωνα με μια μαθήτρια Λυκείου, η οποία εξηγεί ότι η μελέτη του υλικού καταλοίπου ως φυσικού αντικειμένου την ώθησε να κατανοήσει το ανθρώπινο πλαίσιο του υλικού καταλοίπου που μελετούσε:

Ερώτηση 3α «Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;»

- **Γραπτή απάντηση της ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΒ 356, 15-16 ετών**

Σε ποια εποχή ανήκει η επιτύμβια στήλη; Τίνος τον τάφο στόλιζε; Σε ποια μάχη/ μάχες πήρε μέρος; Από ποια εποχή της Ελλάδας προέρχεται; (Έντυπη απεικόνιση)

Ποια εποχή κατασκευάστηκε; Πού βρέθηκε; Ποιος γλύπτης το κατασκεύασε; Ποιος ήταν ο νεκρός, πότε Πέθανε και πού; (Φυσικό αντικείμενο)

Πού βρέθηκε; Από ποιον; Πότε; Πώς στηρίχθηκε; Με ποιες διαδικασίες το μετακινήσανε στο μουσείο; κατά τη μεταφορά έσπασε; (Ψηφιακή απεικόνιση)

- **Απόσπασμα Συνέντευξης της ίδιας ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΒ 356, 15-16 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην Ερώτηση με τις απορίες παρατηρώ ότι στο σχολείο αναρωτιέσαι για το γλυπτό ενώ στο μουσείο περισσότερο για το εικονιζόμενο πρόσωπο. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ίσως γιατί στο σχολείο δεν είχα δει το υλικό του και όταν το είδα στο μουσείο ξεπέρασα τις απορίες αυτές και ενδιαφέρθηκα για τον άνθρωπο περισσότερο. (ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΛΒ 356, 15-16 ετών)

Χαρακτηριστική είναι και η απάντηση μαθητή Λυκείου που ακολουθεί, όπου διευκρινίζει πώς λύνοντας κάποια απορία του, κατανόησε ότι το Όστρακο δεν μιλάει μόνο για την ιστορία ενός ανθρώπου αλλά και για τις ιστορίες πολλών ανθρώπων της εποχής εκείνης:

Ερώτηση 3α «Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;»

- **Γραπτή απάντηση του ΜΑΘΗΤΗ ΛΑ 295, 15-16 ετών**

Εάν το άτομο του οποίου το όνομα είναι χαραγμένο στο όστρακο είναι πιθανώς ηγέτης ή άτομο που ψηφίστηκε ως επικίνδυνο για εξορία, τι είδος ψηφοφορία αντιπροσωπεύει, κ.α.. (Έντυπη απεικόνιση)

Σε ποια εποχή τοποθετείται και σε ποια δημοκρατική διαδικασία, επίσης ποια μέτρα έπαιρναν οι Αρχαίοι Έλληνες για την προστασία της Δημοκρατίας; (Φυσικό αντικείμενο)

Ποια συγκεκριμένη χρονική περίοδο είχε χρησιμοποιηθεί το όστρακο; Ποιο άτομο είχε χαράξει το συγκεκριμένο όνομα στο όστρακο; Τι πορεία είχε διαγράψει το άτομο του οποίου το όνομα ήταν χαραγμένο στο όστρακο; (Ψηφιακή απεικόνιση)

- **Απόσπασμα Συνέντευξης του ίδιου ΜΑΘΗΤΗ ΛΑ 295, 15-16 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Διατύπωνες κάποια ερωτήματα στην τάξη, έλυσες κάποια από αυτά πηγαίνοντας στο μουσείο;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Για το συγκεκριμένο όστρακο, ναι.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Δηλαδή;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Σχετικά με το όστρακο του Κίμωνα δεν ήταν παρά ένας συγκεκριμένος άνθρωπος της πολιτικής και δεν ήταν ο μόνος που είχε εξοστρακιστεί.

Τέλος, σχετικά με τις απορίες και τη συνεχή δημιουργία νέων ερωτημάτων, χαρακτηριστική είναι η αναφορά μιας μαθήτριας Λυκείου, σχετική απάντηση της οποίας ακολουθεί, όπου σύμφωνα με την άποψή της, το ίδιο το υλικό κατάλοιπο κατά τη διαδικασία χρήσης του ως ιστορικής μαρτυρίας στο

πλαίσιο επαναλαμβανόμενης διερεύνησης γεννά συνεχώς νέα ερωτήματα και απορίες και, επομένως, διαφορετικές προσεγγίσεις:

Ερώτηση 3α «Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;»

- **Γραπτή απάντηση της ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΑ 289, 15-16 ετών**

Οι ερωτήσεις μου θα ήταν το που θα έβρισκαν αυτό το αντικείμενο, πότε και ποιος το πρωτοεμφάνισε. (Φυσικό αντικείμενο)

Ποιες ήταν οι συνήθειες, τα ήθη και τα έθιμα της τότε Ελλάδας; Αρχικά θα ήθελα να μάθω για την ζωή των αρχαίων Ελλήνων. Θα μπορούσαμε να ρωτήσουμε πού αποκαλύφθηκε, από ποιον σπουδαίο αρχαιολόγο πολύ σημαντικός ο χρόνος στον οποίο βγήκε στην επιφάνεια όπως και με ποιον τρόπο και εργαλεία το βρήκαν; Μέσα από αυτό το κομμάτι αντλούμε πληροφορίες για τους προγόνους μας και τους ανθρώπους που έχτισαν την δημοκρατία που έχουμε μέχρι σήμερα. (Έντυπη απεικόνιση)

Πού βρέθηκε; Πότε; Πώς; Από ποιον; Ήταν επικίνδυνος αυτός ο πολίτης; Σε ποια κατάσταση βρέθηκαν; Ήταν κομμάτια από αγγεία; (Ψηφιακή απεικόνιση)

- **Απόσπασμα Συνέντευξης της ίδιας ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΑ 289, 15-16 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Οι απορίες σου διαφοροποιούνται στο σχολείο και το μουσείο. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ίσως γιατί κάθε αντικείμενο βγάζει πολλά ερωτήματα και κάθε φορά η σκέψη εκκίνη την ώρα φέρνει και διαφορετικά. Μπορεί τώρα να σκεφτώ μερικά και μετά από δύο ώρες διαφορετικά.

Συνοψίζοντας, η συνεχής δημιουργία ερωτημάτων, σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών, προκύπτει από τις διαφορετικές προσωπικές υποθέσεις που εκφράζει ο καθένας μελετώντας ένα υλικό κατάλοιπο, στοιχείο που επηρεάζει τη διαδικασία χρήσης του υλικού καταλοίπου ως ιστορικής μαρτυρίας. Επιπρόσθετα, η διερεύνηση του παρελθόντος με βάση ένα υλικό κατάλοιπο γεννά συνεχώς νέα ερωτήματα και απορίες και επομένως διαφορετικές προσεγγίσεις. Αξίζει να επισημάνουμε, επίσης, τα σχόλια των μαθητών με επίκεντρο τη μελέτη του υλικού καταλοίπου ως φυσικού αντικειμένου, Άσκηση η οποία τους βοήθησε να κατανοήσουν το ανθρώπινο πλαίσιο της εποχής εκείνης.

B1. Παρόμοια Ερωτήματα λόγω εξάντλησης του προβληματισμού κατά την Α' Άσκηση

Μία μαθήτρια Λυκείου ανέφερε ότι είχε παρόμοια ερωτήματα κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις μελέτης υλικών καταλοίπων (α. ως φυσικών αντικειμένων στο μουσείο, β. με τη μορφή έντυπης απεικόνισής τους στο σχολείο, και γ. με τη μορφή ψηφιακής απεικόνισής τους στο σχολείο), γιατί δεν υπήρχε περαιτέρω προβληματισμός για το υπό μελέτη υλικό κατάλοιπο.

Ερώτηση 3α «Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;»

- **Γραπτή απάντηση της ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΒ 323, 15-16 ετών**

Ποιος κατασκεύασε το έργο αυτό και με πόσες δυσκολίες; (Έντυπη απεικόνιση)

Δεν μου προκαλεί ιδιαίτερες απορίες έκτος από το γεγονός ότι ένα τόσο ακριβές και όμορφο γλυπτό φτιάχτηκε πριν χιλιάδες χρόνια αφού δεν υπήρχαν τα μέσα και οι ευκολίες για μια τέτοια δημιουργία θα πρέπει αυτό το γλυπτό να πήρε πολύ χρόνο στο δημιουργό. (Ψηφιακή απεικόνιση)

Όταν κοιτάμε αυτό το αντικείμενο πηγαίνουμε πίσω σε μια άλλη εποχή όπου τα μέσα και η τεχνολογία δεν υπήρχαν. Αυτό μας κάνει να απορούμε πως σε μια τέτοια εποχή με τόσες λίγες ευκολίες φτιάχτηκε ένα τόσο όμορφο και λεπτομερές έργο. (Φυσικό αντικείμενο)

- **Απόσπασμα Συνέντευξης της ίδιας ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΒ 323, 15-16 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στις ερωτήσεις με τις πηγές και τις απορίες παρατηρώ ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στους δύο χώρους. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Γιατί τα βασικά πράγματα που με απασχόλησαν σε σχέση με αυτό το αντικείμενο ήταν αυτά και δεν άλλαξαν. (ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΛΒ 323, 15-16 ετών)

B2. Παρόμοια Ερωτήματα λόγω μεγάλης επίδρασης του φυσικού αντικείμενου στο μουσείο κατά την Α' Ασκηση

Ερώτηση 3α «Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;»

- **Γραπτή απάντηση της ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΓΒ 107, 12-13 ετών**

Μια απορία μου είναι τι κρατάει στο αριστερό της χέρι. (Φυσικό αντικείμενο)

Η απορία μου είναι τι κρατάει στο χέρι της και αν αυτά στο στέμμα της είναι λουλούδια. (Εντυπική απεικόνιση)

Η απορία μου είναι τι κρατάει η Φρασίκλεια στο αριστερό της χέρι. Μου μοιάζει με λουλούδι αλλά δεν είμαι σίγουρη. (Ψηφιακή απεικόνιση)

- **Απόσπασμα Συνέντευξης της ίδιας ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΓΒ 107, 12-13 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Έχεις παρόμοιες απορίες στους δύο χώρους και στο μουσείο ρωτάς μόνο για το τι κρατά στο χέρι της.

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Επειδή στο μουσείο είχε αποκάτω κάποιες πληροφορίες, οπότε το μόνο που με προβλημάτιζε ήταν τι κρατούσε στο χέρι της, το έβλεπα και ζωντανά και με προβλημάτιζε περισσότερο.

Σε αυτή την περίπτωση η μαθήτρια εξηγεί την ομοιότητα των ερωτημάτων που διατύπωσε κατά τις τρεις ασκήσεις με βάση την εντύπωση που της προκάλεσε όταν είδε το υλικό κατάλοιπο ως φυσικό αντικείμενο στο μουσείο και έτσι το αρχικό ερώτημά της επαναλήφθηκε και στις άλλες δύο ασκήσεις στο σχολείο.

Συνοψίζοντας, με βάση τις δύο κατηγορίες εξηγήσεων που έδωσαν οι μαθήτριες και οι μαθητές για τις ομοιότητες που εμφανίσθηκαν στη διατύπωση των ερωτημάτων τους κατά τις τρεις Ασκήσεις προκύπτει το ζήτημα της επίδρασης που μπορεί να είχε γενικότερα για τη σκέψη των μαθητών η σειρά των ασκήσεων με την οποία μελέτησαν τα υλικά κατάλοιπα, ως φυσικά αντικείμενα στο μουσείο, με τη μορφή έντυπων απεικονίσεων στο σχολείο και με τη μορφή ψηφιακών απεικονίσεων στο σχολείο. Ωστόσο, οι εξηγήσεις αυτές δόθηκαν από έναν πολύ μικρό αριθμό (2) μαθητών που διατύπωσαν τα ίδια ή παρόμοια ερωτήματα στις απαντήσεις τους κατά

τις τρεις Ασκήσεις, για αυτό και δεν μπορούν να στηρίζουν αντίστοιχα συμπεράσματα. Παρόλα αυτά, η επίδραση της σειράς των Ασκήσεων στην έκφραση της ιστορικής σκέψης των μαθητών είναι ένα ζήτημα που θέτει η παρούσα έρευνα προς μελλοντική διερεύνηση.

Στο σημείο αυτό μπορούμε να διατυπώσουμε τα ακόλουθα συμπεράσματα με βάση τη μελέτη των αποτελεσμάτων της ανάλυσης των προφορικών απαντήσεων των μαθητών, σε σχέση με την Ερώτηση 3α., «*Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;*».

Η ανάλυση των προφορικών δεδομένων της Συνέντευξης με στόχο την κατανόηση της διαφοροποίησης ή της ομοιότητας των ερωτημάτων των μαθητών στις γραπτές απαντήσεις του Ερωτηματολογίου κατά τις τρεις Ασκήσεις έδειξε τα ακόλουθα:

Η διαφοροποίηση των ερωτημάτων των μαθητών, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, οφείλεται α) στους δύο διαφορετικούς χώρους και στις τρεις διαφορετικές μορφές μελέτης των υλικών καταλοίπων ειδικότερα στη μελέτη του υλικού κατάλοιπου ως φυσικού αντικειμένου στο μουσείο, αλλά και β) στη συνεχή δημιουργία ερωτημάτων που προκαλεί η μελέτη και διερεύνηση του παρελθόντος με βάση τα υλικά κατάλοιπα, διαδικασία που συνδέεται με τη φύση της ιστορικής διερεύνησης και ερμηνείας του παρελθόντος. Η ομοιότητα των ερωτημάτων που διαπιστώθηκε στα γραπτά δεδομένα μόνο δύο μαθητών έφερε στην επιφάνεια το ζήτημα της επίδρασης της σειράς των Ασκήσεων, θέμα που τέθηκε προς μελλοντική διερεύνηση.

5.2.4.5. Γενικά συμπεράσματα ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με τη διατύπωση ερωτημάτων με βάση την ανάλυση γραπτών και προφορικών απαντήσεων

Ας επιχειρήσουμε σε αυτό το σημείο να συγκεντρώσουμε όλες τις παρατηρήσεις μας ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης από τους μαθητές με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεών τους στην Ερώτηση 3α., «*Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;*», όπως αυτά έχουν συζητηθεί στις παραπάνω ενότητες (Ενότητες 5.2.4.1-5.2.4.4.)

1. Στον μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές σε μία ιστορική Ερώτηση, την Ερώτηση 3α., εμφανίζονται να αντιλαμβάνονται τα υλικά κατάλοιπα ως κατάλοιπα του παρελθόντος με ιστορική σημασία.

2. Οι μαθητές τόσο του Συνολικού Δείγματος (N=189) όσο και του Δείγματος της Συνέντευξης (N=78) σε μεγάλο αριθμό απαντήσεων που έδωσαν και κατά τις τρεις Ασκήσεις εξέφρασαν *Περιγραφική ιστορική σκέψη*, διατυπώνοντας ερωτήματα σχετικά με την αναζήτηση πληροφοριών για σύνδεση του αντικειμένου με το ιστορικό του πλαίσιο, χωρίς όμως τη χρήση ερμηνευτικού ιστορικού συλλογισμού. Οι διαφοροποιήσεις του αριθμού των απαντήσεων αυτής της κατηγορίας (*Περιγραφική ιστορική σκέψη*) μεταξύ των διαφορετικών Ασκήσεων, αν και παρούσες, δεν ήταν σημαντικές για να μας οδηγήσουν σε αντίστοιχα συμπεράσματα ως προς την

επίδραση των διαφορετικών μορφών παρουσίασης των υλικών καταλοίπων ή/και των χώρων στην έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με την διατύπωση ερωτημάτων.

3. Ως προς την έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* σε σχέση με τη διατύπωση ερωτημάτων που αφορούν ερμηνευτικό ιστορικό συλλογισμό διαπιστώθηκε από την ανάλυση των γραπτών δεδομένων για το Συνολικό Δείγμα της έρευνας (N=189) μεγαλύτερος αριθμός απαντήσεων κατά την Άσκηση μελέτης της έντυπης απεικόνισης του υλικού κατάλοιπου στο σχολείο. Τα αποτελέσματα αυτά δεν διαφοροποιούνται σημαντικά από τα αποτελέσματα του Δείγματος Συνέντευξης (N=78). Επομένως, μπορούμε να υποθέσουμε ότι το υλικό κατάλοιπο ως φυσικό αντικείμενο βοήθησε τους μαθητές να εκφράσουν προσωπικά ερωτήματα και απορίες διερευνώντας με αυτό τον τρόπο το παρελθόν.

4. Ο σχετικά μικρός αριθμός απαντήσεων στις οποίες εκφράζεται *Ερμηνευτική Ιστορική σκέψη* στις γραπτές απαντήσεις του Συνολικού Δείγματος (N=189) και του Δείγματος Συνέντευξης (N=78) που δόθηκαν στην Ερώτηση 3α., «*Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;*», μας οδήγησε στην υπόθεση ότι οι μαθητές, μη έχοντας ασκηθεί στη διαδικασία διερεύνησης του παρελθόντος σε σχέση με τη χρήση υλικών καταλοίπων του παρελθόντος ως ιστορικών μαρτυριών και, ειδικότερα, με βάση τη διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων, αποριών και υποθέσεων, στις περισσότερες απαντήσεις τους διατυπώνουν ερωτήματα που αφορούν απλώς την αναζήτηση «έτοιμων» ιστορικών πληροφοριών (*Περιγραφική ιστορική σκέψη*) και όχι ιστορικά ερωτήματα που θα μπορούσαν να τους οδηγήσουν στην ερμηνεία των υλικών καταλοίπων ως ιστορικών μαρτυριών σε σχέση με το ιστορικό τους πλαίσιο.

5. Ωστόσο, σημαντικό εύρημα θεωρείται η ανάλυση των προφορικών δεδομένων της Συνέντευξης, η οποία είχε ως στόχο την κατανόηση της διαφοροποίησης ή της ομοιότητας των ερωτημάτων των μαθητών στις γραπτές απαντήσεις του Ερωτηματολογίου κατά τις τρεις Ασκήσεις. Η ανάλυση των προφορικών δεδομένων έδειξε ότι αυτή οφείλεται α) τόσο στους δύο διαφορετικούς χώρους και τις τρεις διαφορετικές μορφές μελέτης των υλικών καταλοίπων, κυρίως όμως η μελέτη των υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων φαίνεται ότι επηρέασε καθοριστικά τη σκέψη των μαθητών², όσο και β) στη συνεχή δημιουργία ερωτημάτων

² Ενδεικτική εργασία που προβάλλει τη σημασία της διατύπωσης ερωτημάτων με αφορμή τη μελέτη υλικών καταλοίπων του παρελθόντος στο μουσείο σε σχέση με τη διερεύνηση εννοιών των φυσικών επιστημών και της Ιστορίας βλ. Stephenson, P., Sword, F. & Warwick, P. (2005). Stephenson, P. & Sword, F. (2004). Η έρευνα αυτή ασχολήθηκε με την έκφραση ερωτημάτων που θέτουν οι μαθητές μελετώντας αρχαίους πολιτισμούς στο Fitzwilliam Museum του πανεπιστημίου του Cambridge. Ακολούθησε διερεύνηση των ερωτημάτων στη σχολική τάξη όπου οι μαθητές διερεύνησαν τις υποθέσεις που διατύπωσαν στο μουσείο. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η μελέτη των υλικών ως φυσικών αντικειμένων βοήθησε τους μαθητές να σκεφτούν αυτόνομα, αυξήθηκε το κίνητρο μάθησης εφόσον τα αυθεντικά αντικείμενα κέντρισαν το ενδιαφέρον τους να αναρωτηθούν σχετικά με το παρελθόν αλλά και να εκφραστούν ενσυναισθητικά σε σύγκριση με αντίστοιχα ερωτήματα στο σχολείο.

που προκαλεί η μελέτη και διερεύνηση των υλικών καταλοίπων ως ιστορικών μαρτυριών του παρελθόντος, διαδικασία σύμφυτη με τη φύση της ιστορικής ερμηνείας.

6. Ένας πολύ μικρός αριθμός (2) μαθητών διατύπωσε τα ίδια ή παρόμοια ερωτήματα στις απαντήσεις τους κατά τις τρεις Ασκήσεις, για αυτό και δεν μπορούν να στηρίξουν αντίστοιχα συμπεράσματα. Παρόλα αυτά, μέσα από τις εξηγήσεις τους οι μαθητές έθιξαν την επίδραση της σειράς των Ασκήσεων στην έκφραση της ιστορικής σκέψης, ζήτημα που θέτει η παρούσα έρευνα προς μελλοντική διερεύνηση.

Στη συνέχεια και στην επόμενη Ενότητα την Ενότητα 5.3. θα συζητήσουμε τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων σε σχέση με την ηλικία των μαθητών, ώστε να διερευνήσουμε το ερευνητικό ερώτημα του κατά πόσο η ηλικία αποτελεί παράγοντα επίδρασης στην έκφραση της ιστορικής σκέψης των μαθητών.

5.3. Ιστορική σκέψη και ηλικία

Μια άλλη παράμετρος που διερευνήθηκε ως προς την έκφραση της ιστορικής σκέψης των μαθητών ήταν η ηλικία. Το Συνολικό Δείγμα της έρευνας (N=189) αποτελείται από μαθητές ηλικίας 12-13 και 15-16 ετών όπως ήδη έχουμε αναφέρει στο Κεφάλαιο 3 (Ενότητα 3.3.1. Το δείγμα – σχολεία και σχολικές ομάδες). Ωστόσο, η διερεύνηση της ιστορικής σκέψης των μαθητών σε σχέση με την ηλικία βασίστηκε στην ανάλυση των γραπτών δεδομένων του Δείγματος της Συνέντευξης (N=78), καθώς ήταν σχετικά εξισορροπημένο ως προς την παράμετρο της ηλικίας, συμπεριλαμβάνοντας 40 μαθητές Γυμνασίου (12-13 ετών) και 38 μαθητές Λυκείου (15-16 ετών).

Η επιλογή των αντίστοιχων ηλικιών (12-13 και 15-16 ετών) βασίστηκε στο σκεπτικό: α) ότι οι μαθητές φοιτούν αντίστοιχα στην Α' Γυμνασίου και στην Α' Λυκείου, τάξεις στις οποίες διδάσκονται Αρχαία Ιστορία, και β) ότι η ηλικιακή διαφοροποίηση των μαθητών είναι σημαντική, ώστε να επιτρέπει την μελέτη τυχόν διαφορών που εμφανίζονται στην ιστορική σκέψη σε σχέση με την ηλικία και το επίπεδο της νοητικής τους ανάπτυξης. Ειδικότερα, σκοπός ήταν να διερευνηθεί εάν η ηλικία αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει την έκφραση ιστορικής σκέψης, σε σχέση με τη μελέτη υλικών καταλοίπων με τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης και σε σχέση με δύο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς χώρους.

Στην Υποενότητα 5.3.1. θα συζητήσουμε τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων που έδωσαν οι 78 μαθητές του Δείγματος της Συνέντευξης, συγκεκριμένα 40 μαθητές της Α' Γυμνασίου (12-13 ετών) και 38 μαθητές της Α' Λυκείου (15-16 ετών), σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με την ηλικία. Επιπρόσθετα, στην Υποενότητα 5.3.2. θα συζητήσουμε τα γενικά

συμπεράσματα της ανάλυσης των απαντήσεων των μαθητών ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με την ηλικία.

5.3.1. Έκφραση ιστορικής σκέψης και ηλικία

Πριν συζητήσουμε τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης των μαθητών σε σχέση με την παράμετρο της ηλικίας, αξ σημειωθεί ότι η συζήτηση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης των δεδομένων ως προς την συγκεκριμένη παράμετρο επικεντρώνεται στα αποτελέσματα που αφορούν την έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης*, δηλαδή στις απαντήσεις στις οποίες εκφράζεται ιστορική σκέψη στη βάση ερμηνευτικού ιστορικού συλλογισμού και με χρήση προηγούμενης ιστορικής γνώσης ή πληροφορίας, και όχι σε απαντήσεις *Περιγραφικής ιστορικής σκέψης*, που απλώς αναπαράγουν προηγούμενη ιστορική γνώση ή πληροφορία. Η επιλογή αυτή βασίστηκε στο στοιχείο ότι στις απαντήσεις *Περιγραφικής ιστορικής σκέψης*, ουσιαστικά δεν εκφράζεται ιστορική σκέψη, καθώς οι μαθητές απλώς αναπαράγουν διαθέσιμες ιστορικές πληροφορίες. Ωστόσο, μια περιγραφή των αποτελεσμάτων της ανάλυσης όλων των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές του Δείγματος της Συνέντευξης, σύμφωνα με το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης της Ιστορικής Σκέψης ακολουθεί αμέσως παρακάτω, ενώ τα σχετικά αποτελέσματα παρατίθενται στο Παράρτημα Δ1.

1) Στο μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές του Δείγματος της Συνέντευξης (N=78), και πιο συγκεκριμένα οι 40 μαθητές Γυμνασίου και οι 38 μαθητές Λυκείου, εξέφρασαν *Περιγραφική ιστορική σκέψη*, σύμφωνα με το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης της Ιστορικής Σκέψης.

2) Οι μαθητές της Α' Γυμνασίου (12-13 ετών) εξέφρασαν *Μη Ιστορική σκέψη* σε μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεων από τον αριθμό των αντίστοιχων απαντήσεων που έδωσαν μαθητές της Α' Λυκείου (15-16 ετών). Οπότε και διαπιστώθηκε σχετική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων.

Εξαίρεση αποτελούν μόνο οι απαντήσεις των μαθητών στην Ερώτηση 2β., «*Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;*» με τις οποίες τόσο οι μαθητές 12-13 ετών όσο και οι μαθητές 15-16 ετών εξέφρασαν *Μη ιστορική σκέψη* σε ίσο περίπου αριθμό απαντήσεων κατά την Άσκηση μελέτης υλικών καταλοίπων με τη μορφή ψηφιακής απεικόνισής τους. Κάτι αντίστοιχο δεν παρατηρήθηκε στα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων των μαθητών σε σχέση με τις υπόλοιπες Ερωτήσεις, στοιχείο που ίσως επισημαίνει τη σημασία των ερωτήσεων, ως παράγοντα που επηρεάζει την έκφραση ιστορικής σκέψης περισσότερο από τον παράγοντα ηλικία.

Στον επόμενο πίνακα, τον Πίνακα 5.20 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων που έδωσαν οι 40 μαθητές 12-13 ετών και οι 38 μαθητές 15-16 ετών, κατά τη μελέτη υλικών καταλοίπων σε τρεις διαφορετικές Ασκήσεις (α. ως φυσικό αντικείμενο στο μουσείο, β. με τη μορφή ψηφιακής απεικόνισης στο σχολείο, και γ. με τη μορφή έντυπης απεικόνισης στο σχολείο) με

τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης, απαντώντας σε όλες Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου, ως προς την έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης*.

Πίνακας 5.20. Οι απαντήσεις *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* που έδωσαν οι 40 μαθητές 12-13 ετών και οι 38 μαθητές 15-16 ετών, σε όλες τις Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου, κατά τη μελέτη υλικών καταλοίπων με τρεις διαφορετικές Ασκήσεις

Ερωτήσεις	Ηλικία μαθητών	Ασκήσεις					
		ΜΟΥΣΕΙΟ ΩΣ ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
		N	%	N	%	N	%
Ερώτηση 1β	Μαθητές 12-13 ετών	3	7,5	1	2,5	2	5,0
	Μαθητές 15-16 ετών	4	10,6	6	15,8	6	15,8
Ερώτηση 2α	Μαθητές 12-13 ετών	9	22,5	3	7,5	8	20,0
	Μαθητές 15-16 ετών	10	26,3	9	23,7	13	34,2
Ερώτηση 2β	Μαθητές 12-13 ετών	7	17,5	2	5,0	2	5,0
	Μαθητές 15-16 ετών	3	7,9	6	15,9	8	21,1
Ερώτηση 3α	Μαθητές 12-13 ετών	8	20,0	5	12,5	6	15,0
	Μαθητές 15-16 ετών	9	23,7	8	21,1	10	26,3

Ας συζητήσουμε τα αποτελέσματα της ανάλυσης που παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.20, σε σχέση με την κάθε Ερώτηση στην οποία απάντησαν οι μαθητές.

- **Ερώτηση 1β, «Πώς θα περιέγραφε το αντικείμενο σε έναν φίλο σου;»**

Σύμφωνα με τον Πίνακα 5.20 παρατηρούμε ότι στην Ερώτηση 1β., «Πώς θα περιέγραφε το αντικείμενο σε έναν φίλο σου;» *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη*, δηλαδή ιστορική σκέψη με διατύπωση ιστορικού ερμηνευτικού συλλογισμού και τη χρήση ιστορικής γνώσης και πληροφοριών, εξέφρασαν οι μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου σε σχετικά μικρό αριθμό απαντήσεών τους. **Ας σημειωθεί εδώ ο μη ιστορικός χαρακτήρας της Ερώτησης, ο οποίος υποθέτουμε ότι δεν ευνόησε την έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* σε μεγάλο αριθμό απαντήσεων.** Παρόλα αυτά, σχετικά μεγαλύτερος αριθμός απαντήσεων με έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* εκφράστηκε από τους μαθητές Λυκείου (4, 6, 6 απαντήσεις, ποσοστό 10,6%, 15,8% και 15,8%, αντίστοιχα κατά τις τρεις Ασκήσεις) σε σύγκριση με τους μαθητές Γυμνασίου (3, 1, και 2 απαντήσεις, ποσοστά 7,5%, 2,5% και 5,0% αντίστοιχα κατά τις τρεις Ασκήσεις).

Ωστόσο, οι μαθητές Γυμνασίου (12-13 ετών) εξέφρασαν *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* σε σχετικά μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεών τους (3 απαντήσεις) κατά την Άσκηση μελέτης υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων στο μουσείο, σε σύγκριση με τις άλλες δύο Ασκήσεις μελέτης υλικών καταλοίπων με τη μορφή έντυπων και ψηφιακών απεικονίσεών τους στο σχολείο, κατά τις οποίες

εξέφρασαν *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* σε μικρότερο αριθμό απαντήσεων (1 και 2 απαντήσεις, αντίστοιχα), ενώ οι μαθητές Λυκείου (15-16 ετών) εξέφρασαν *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* σε 6 απαντήσεις κατά τις Ασκήσεις μελέτης υλικών καταλοίπων με τη μορφή έντυπων και ψηφιακών απεικονίσεών τους στο σχολείο, και μόνον σε 4 απαντήσεις κατά την Άσκηση μελέτης υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων στο μουσείο. Η παρατήρηση αυτή, λόγω του περιορισμένου αριθμού απαντήσεων στις οποίες βασίζεται, δεν μπορεί να μας οδηγήσει σε συμπεράσματα, αλλά σε μία αρχική υπόθεση, την οποία θα συζητήσουμε παρακάτω, σε σχέση και με άλλα σχετικά αποτελέσματα.

Ας δούμε ένα παράδειγμα απάντησης *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* από κάθε ηλικία, πρώτα από μία μαθήτρια Γυμνασίου (12-13 ετών) και έπειτα από μία μαθήτρια Λυκείου (15-16 ετών):

Αυτό το αντικείμενο είναι ένα όστρακο που το χρησιμοποιούσαν για ψηφοφορία. Δείχνει ότι όλα γίνονταν με δημοκρατικό τρόπο σε εκείνη την εποχή αλλά κατά τη γνώμη μου ότι μπορεί να υπήρχαν αδικίες για κάποιους που εξορίζονταν χωρίς λόγο απλά λόγω ψηφοφορίας. (ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΓΑ 22, 12-13 ετών ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ)

Παρατηρούμε ότι η μαθήτρια αυτή (12-13 ετών) της Α' Γυμνασίου, κατά τη μελέτη ενός οστράκου ως φυσικού αντικειμένου στο μουσείο, δεν περιγράφει το όστρακο με βάση τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του, αλλά το συνδέει άμεσα με τη διαδικασία που υποστηρίζει, και διατυπώνει ερμηνευτικό ιστορικό συλλογισμό εκφράζοντας υποθέσεις σχετικά με τις δυνατότητες και τους περιορισμούς του θεσμού του εξοστρακισμού.

Μελετώντας το ίδιο υλικό κατάλοιπο (ένα όστρακο), κατά την Άσκηση μελέτης του με τη μορφή έντυπης απεικόνισής του στο σχολείο, μια μαθήτρια της Α' Λυκείου (15-16 ετών) αναπαράγει ιστορικές γνώσεις σχετικά με τη διαδικασία του εξοστρακισμού και στον τελευταίο της συλλογισμό εκφράζει τις προσωπικές της υποθέσεις:

Στην Αρχαία Ελλάδα είχε θεσπιστεί η διαδικασία του εξοστρακισμού. Αυτή βοηθούσε στην καταπολέμηση της τυραννίας, μέσω του να εξορίζεται η προσωπικότητα η οποία βρισκόταν περισσότερες φορές χαραγμένη στα όστρακα (κομμάτια από αγγεία). Οι άνθρωποι χαράζανε τα ονόματα αυτών που θεωρούσαν πιο επικίνδυνους, δηλαδή με βάση το ποιοι πίστευαν ότι θα μπορούσαν να καταχραστούν την εξουσία τους και να μετατρέψουν το δημοκρατικό καθεστώς σε τυραννία. Στη συγκεκριμένη εικόνα βλέπουμε την πεποίθηση κάποιου ότι ο Κίμωνας ήταν επικίνδυνος και υποθέτουμε ότι αυτό θα βοήθησε στην απομάκρυνση του από την πολιτική. (ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΛΑ 306, 15-16 ετών ΕΝΤΥΠΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ)

Παρατηρούμε ότι η μαθήτρια της Α' Λυκείου (15-16 ετών), που έδωσε αυτή την απάντηση, βάσισε την έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* σε μία αρχική περιγραφή του ιστορικού πλαισίου μέσα στο οποίο λειτουργούσε ο θεσμός του εξοστρακισμού. Με αυτή την έννοια, η απάντησή της μπορεί να

θεωρηθεί περισσότερο ολοκληρωμένη από την προηγούμενη απάντηση που έδωσε μία μαθήτρια της Α' Γυμνασίου (12-13 ετών). **Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι μαθητές της Α' Λυκείου εξέφρασαν Ερμηνευτική ιστορική σκέψη σε μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεων που έδωσαν στο σχολείο, όπου είχαν στη διάθεσή τους τις σχετικές γραπτές ιστορικές πληροφορίες του σχολικού εγχειριδίου ιστορίας που συνόδευαν την ψηφιακή και την έντυπη απεικόνιση των υλικών καταλοίπων που μελετούσαν. Αντίθετα, μπορούμε ίσως να υποθέσουμε ότι η Άσκηση μελέτης υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων βοήθησε τους μαθητές της Α' Γυμνασίου, 12-13 ετών, στην έκφραση Ερμηνευτική ιστορικής σκέψης περισσότερο από τις άλλες δύο Ασκήσεις.**

- **Ερώτηση 2α, «Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;»,**

Ας δούμε σε αυτό το σημείο τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων στις οποίες εκφράστηκε *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* που έδωσαν οι μαθητές της Α' Γυμνασίου (12-13 ετών) και οι μαθητές της Α' Λυκείου (15-16 ετών) στην Ερώτηση 2α., «Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;», κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις.

Με βάση τον Πίνακα 5.20. παρατηρούμε ότι *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* εξέφρασαν μαθητές και της Α' Γυμνασίου (12-13 ετών) και της Α' Λυκείου (15-16 ετών) και πάλι σε σχετικά μικρό αριθμό απαντήσεών τους, ωστόσο σε μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεων σε σχέση με τον αντίστοιχο αριθμό απαντήσεων που έδωσαν στην Ερώτηση 1β. Η παρατήρηση αυτή συμφωνεί και με αντίστοιχα αποτελέσματα του Συνολικού Δείγματος³. **Υποθέτουμε, επομένως, ότι ο Τύπος της Ερώτησης στην οποία απαντούν οι μαθητές είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την έκφραση ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης, ανεξάρτητα από την ηλικία τους.**

Παρατηρούμε, επίσης, ότι το ποσοστό των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές της Α' Λυκείου (15-16 ετών) στην Ερώτηση 2α. στις οποίες εκφράζεται *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* (10, 9, 13 απαντήσεις και ποσοστό 26,3%, 23,7% και 34,2%, αντίστοιχα κατά τις τρεις Ασκήσεις) είναι υψηλότερο από το αντίστοιχο ποσοστό απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές Γυμνασίου (9, 3 και 8 απαντήσεις, ποσοστό 22,5%, 7,5% και 20,0%, αντίστοιχα κατά τις τρεις Ασκήσεις). **Επομένως, αν και οι διαφορές μεταξύ των αντίστοιχων αριθμών και ποσοστών δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλες, μπορούμε να υποθέσουμε ότι η ηλικία είναι ένας παράγοντας που συνδέεται με την έκφραση ερμηνευτικών ιστορικών συλλογισμών.**

³ Να υπενθυμίσουμε στο σημείο αυτό ότι ο αριθμός των απαντήσεων του Συνολικού Δείγματος (N=189) που εξέφρασαν *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* στην «ιστορική» Ερώτηση 2α (28, 26 και 42 αντίστοιχα κατά τις 3 ασκήσεις – βλ. Πίνακα 5.5) ήταν συγκριτικά μεγαλύτερος από τον αριθμό απαντήσεων *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* που έδωσαν οι μαθητές στην «μη ιστορική» Ερώτησης 1β. (12, 12 και 20 απαντήσεις αντίστοιχα κατά τις τρεις ασκήσεις – βλ. Πίνακα 5.2.).

Επίσης, παρατηρούμε ότι σχετικά μεγαλύτερος αριθμός απαντήσεων στις οποίες εκφράζεται *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* για τους μαθητές της Α' Γυμνασίου (12-13 ετών) σημειώθηκε κατά την Άσκηση μελέτης υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων (9 απαντήσεις, ποσοστό 22,5%, και για τους μαθητές της Α' Λυκείου (15-16 ετών) κατά την Άσκηση μελέτης υλικών καταλοίπων με τη μορφή έντυπης απεικόνισής των υλικών καταλοίπων (13 απαντήσεις, ποσοστό 34,2%). Επομένως, οι μικρότερης ηλικίας μαθητές φαίνεται ότι δεν δεσμεύονται όσο και οι μεγαλύτεροι (15-16 ετών) από τις ιστορικές πληροφορίες που συνοδεύουν τα υλικά κατάλοιπα στα σχολικά εγχειρίδια.

Ας δούμε δύο χαρακτηριστικά παραδείγματα απαντήσεων και από τις δύο ηλικίες στις οποίες εκφράζεται *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* κατά τη μελέτη ενός οστράκου ως υλικού καταλοίπου:

Αυτό το όστρακο χρησιμοποιήθηκε για τη διαδικασία του οστρακισμού. Έχει το όνομα του Μεγακλή Ιπποκράτους που προφανώς ήταν ένα σημαντικό πρόσωπο για την περίοδο εκείνη αλλά και επικίνδυνο για τη δημοκρατία. Επίσης το όστρακο ήταν ένα αγγείο που τώρα βλέπουμε τα απομεινάρια του να παρουσιάζονται στο μουσείο μακριά από την εποχή του. (ΜΑΘΗΤΗΣ ΓΑ 40, 12-13 ετών, ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ)

Το όστρακο καθιερώθηκε την εποχή εκείνη με την θέσπιση του οστρακισμού που θα μπορούσαμε να ταυτίσουμε με ένα ακόμη βήμα προς τη δημοκρατία. Η σημασία του μέτρου αυτού για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής ήταν πολύ σημαντική καθώς τους παρακινούσε να συμμετάσχουν και εκείνοι σε μια κοινωνική διαδικασία που αφορούσε κάθε πολίτη. (ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΛΑ 307, 15-16 ετών, ΕΝΤΥΠΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ)

Ενδιαφέρον παρουσιάζει εδώ το στοιχείο, ότι παρά το ότι και οι δύο μαθητές εξέφρασαν *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* στις απαντήσεις τους, μελετώντας το ίδιο κατάλοιπο, ένα όστρακο, με τη μορφή έντυπης απεικόνισής του στο σχολικό εγχειρίδιο, ο μαθητής της Α' Γυμνασίου στην απάντησή του αναφέρεται και στην υλική υπόσταση του καταλοίπου, ως θραύσματος ενός πλήνιου αντικειμένου (αγγείου) που μέσα στο μουσείο παρουσιάζεται αποκομμένο από την εποχή του. Έμμεσα και εδώ διαφαίνεται μία σχετική ευκολία που ίσως έχουν οι μικρότεροι σε ηλικία μαθητές (12-13 ετών) ως προς το να αντιλαμβάνονται τα υλικά κατάλοιπα ως φυσικά αντικείμενα. **Η παρατήρηση αυτή συμφωνεί και με την αρχική υπόθεση ότι οι μικρότερης ηλικίας μαθητές δεν δεσμεύονται όσο και οι μεγαλύτεροι (15-16 ετών) από τις ιστορικές πληροφορίες που συνοδεύουν τα υλικά κατάλοιπα στα σχολικά εγχειρίδια. Αυτές οι αρχικές παρατηρήσεις ή υποθέσεις θα πρέπει να διερευνηθούν περαιτέρω σε βάθος, γιατί μπορεί να έχουν σημαντικές επιπτώσεις για την εκπαίδευση.**

Αξιοσημείωτο είναι και το ότι κατά την Άσκηση μελέτης του υλικού καταλοίπου ως φυσικού αντικειμένου στο μουσείο δεν παρουσιάστηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των ηλικιών 12-13 ετών και 15-16 ετών (9 απαντήσεις, ποσοστό 22,5%, για την Α' Γυμνασίου, και 10 απαντήσεις, ποσοστό 26,3%, για την Α' Λυκείου). Αυτή η παρατήρηση συμφωνεί με την υπόθεση που διατυπώσαμε παραπάνω σε σχέση με τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων που έδωσαν οι

μαθητές στην Ερώτηση 1β., ότι η μελέτη υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων εμφανίζεται να βοηθά τους μαθητές της Α' Γυμνασίου, 12-13 ετών, στην έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* περισσότερο από τις άλλες δύο Ασκήσεις.

Επίσης, παρατηρούμε ότι οι μαθητές και των δύο διαφορετικών ηλικιών ανταποκρίνονται στην Άσκηση μελέτης των υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων, περίπου όπως ανταποκρίνονται στην Άσκηση μελέτης των υλικών καταλοίπων με τη μορφή έντυπης απεικόνισής τους στο σχολικό εγχειρίδιο, παρά το ότι δεν έχουν κάποιου τύπου αντίστοιχη εκπαιδευτική εμπειρία από τη σχολική τους εκπαίδευση. Αξιοσημείωτο είναι επίσης το αποτέλεσμα, ότι ο μικρότερος αριθμός απαντήσεων με έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* δόθηκε από τους μαθητές και των δύο ηλικιών κατά τη μελέτη υλικών καταλοίπων με τη μορφή ψηφιακής απεικόνισής τους.

- **Ερώτηση 2β, «Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;»**

Ας δούμε στο σημείο αυτό τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές της Α' Γυμνασίου (12-13 ετών) και οι μαθητές της Α' Λυκείου (15-16 ετών) στην Ερώτηση 2β., «Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;», κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις στις οποίες εκφράστηκε *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη*.

Με βάση την επισκόπηση του Πίνακα 5.20, παρατηρούμε ότι *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* εξέφρασαν οι μαθητές σε σχετικά μικρό αριθμό απαντήσεων τους στην συγκεκριμένη Ερώτηση. Παρόλα αυτά, παρατηρούμε ότι οι περισσότερες απαντήσεις (7 απαντήσεις, ποσοστό 17,5%) στις οποίες εκφράστηκε *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* από τους μαθητές της Α' Γυμνασίου (12-13 ετών) δόθηκαν κατά την Άσκηση μελέτης των υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων στο μουσείο, ενώ οι περισσότερες απαντήσεις (8 απαντήσεις, ποσοστό 21,1%) στις οποίες εκφράστηκε *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* από τους μαθητές της Α' Λυκείου (15-16 ετών) δόθηκαν κατά την Άσκηση μελέτης των υλικών καταλοίπων με τη μορφή έντυπης απεικόνισής τους. Η παρατήρηση αυτή συμφωνεί με αντίστοιχα αποτελέσματα της ανάλυσης σε σχέση με τις δύο προηγούμενες Ερωτήσεις και υποστηρίζει την υπόθεση που διατυπώσαμε και κατά την ανάλυση των δεδομένων στην Ερώτηση 2α., ότι η μελέτη υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων εμφανίζεται να βοηθά τους μαθητές της Α' Γυμνασίου, 12-13 ετών, στην έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* περισσότερο από τις άλλες δύο Ασκήσεις, ενώ αντίθετα οι μαθητές της Α' Λυκείου (15-16 ετών) τείνουν να εκφράζουν *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* κατά τη μελέτη υλικών καταλοίπων με τη μορφή έντυπης απεικόνισής τους στα σχολικά εγχειρίδια, όπου και συνοδεύονται με αντίστοιχες γραπτές ιστορικές πληροφορίες.

Ας παρακολουθήσουμε δύο χαρακτηριστικά παραδείγματα και από τις δύο ηλικίες:

Στην πρώτη απάντηση ένας μαθητής Γυμνασίου μελετώντας το όστρακο στο μουσείο εκφράζει μέσα από ομοιότητες και διαφορές τις διαφορετικές απόψεις για τη δημοκρατία σε κάθε εποχή με βάση τη μελέτη του φυσικού αντικείμενου:

Το αντίστοιχο όστρακο στις μέρες μας είναι η ψήφος. Η διαφορά είναι ότι η ψήφος είναι για να αναδείξουμε κυβέρνηση ενώ το όστρακο το χρησιμοποιούσαν εκείνη την εποχή για να εξορίσει κάποιον. Αυτό δείχνει και τις διαφορετικές σκέψεις που έχουμε για τη δημοκρατία σε σχέση με τους ανθρώπους εκείνης της εποχής (ΜΑΘΗΤΗΣ ΓΒ 77, 12-13 ετών, ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ)

Στην επόμενη απάντηση ένας μαθητής Λυκείου αναπτύσσει τους συλλογισμούς του σε σχέση με αλλαγές που έχουν προκύψει στο παρόν σε σχέση με την έννοια της δημοκρατίας με βάση την έντυπη απεικόνιση του οστράκου:

Κατά τη γνώμη μου η δημοκρατία παρέμεινε αναλλοίωτη μέσα στους αιώνες. Για παράδειγμα, σήμερα δεν υπάρχει διαδικασία ψηφοφορίας με σκοπό την εξορία κάποιου επικίνδυνου, για το κράτος, ατόμου. Επίσης το ύψος και η διαδικασία της ψηφοφορίας έχει αλλάξει πολύ στις μέρες μας από την εποχή των αρχαίων Ελλήνων. (ΜΑΘΗΤΗΣ ΛΑ 295, 15-16 ετών, ΕΝΤΥΠΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ)

Σε σχέση με τις δύο αυτές απαντήσεις παρατηρούμε ότι η διατύπωση της απάντησης από τον μαθητή της Α' Γυμνασίου (12-13 ετών) είναι ορθότερη από τη διατύπωση της απάντησης του μαθητή της Α' Λυκείου, ο οποίος χρησιμοποιεί λανθασμένα τη λέξη «αναλλοίωτη». Όπως έχει υποστηριχθεί από πολλούς μελετητές – και αρχικά από τον Vygotsky ([1934] 1988, 1997), σε αντίθεση με τη θεωρία του Piaget (2000, 2007α, 2007β), η ηλικία δεν είναι ο μόνος παράγοντας που επηρεάζει την σκέψη των παιδιών, καθώς στην ανάπτυξη της νοημοσύνης υπεισέρχονται πολλοί παράγοντες, μεταξύ άλλων, το οικογενειακό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, αλλά και ατομικές ιδιαιτερότητες.

• **Ερώτηση 3α «Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;»**

Ας δούμε σε αυτό το σημείο τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων των μαθητών στην Ερώτηση 3α., «Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;» στις οποίες εκφράστηκε *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, σε σχέση με τους δύο διαφορετικούς χώρους και τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίας των υλικών καταλοίπων.

Στον Πίνακα 5.20 παρατηρούμε ότι *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* εξέφρασαν οι μαθητές και των δύο διαφορετικών ηλικιών (12-13 ετών και 15-16 ετών) σε σχετικά μικρό αριθμό απαντήσεών τους. Το αποτέλεσμα αυτό ενδεχομένως συνδέεται με τη μη Άσκηση των μαθητών καθ' όλη την εκπαίδευσή τους στη διατύπωση ερωτημάτων και δη ιστορικών. Οι μικρές διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται στον αριθμό των απαντήσεων στις οποίες εκφράστηκε *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* μεταξύ των δύο

ηλικιών και μεταξύ των τριών Ασκήσεων δεν μπορούν να μας οδηγήσουν σε υποθέσεις ή συμπεράσματα.

Ωστόσο, παρατηρούμε ότι οι περισσότερες απαντήσεις στις οποίες εκφράστηκε Ερμηνευτική ιστορική σκέψη από τους μαθητές της Α' Γυμνασίου (12-13 ετών) δόθηκαν κατά την Άσκηση μελέτης των υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων στο μουσείο (8 απαντήσεις, ποσοστό 20,0%). Ως παράδειγμα σχετικών απαντήσεων ας δούμε εδώ την ακόλουθη απάντηση μαθητή της Α' Γυμνασίου (12-13 ετών), ο οποίος μελετώντας το Όστρακο με τη μορφή του φυσικού αντικειμένου διατυπώνει ένα ουσιώδες ερώτημα που αφορά την ιστορική κατανόηση του εξοστρακισμού.

Μου δημιουργεί την απορία γιατί να εξορίζονται πολιτικοί σε αυτή την εποχή ενώ η Αθήνα θεωρείται χώρα δημοκρατική; (ΜΑΘΗΤΗΣ ΓΑ 7, 12-13 ετών, ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ)

Το ερώτημα αυτό μας οδηγεί παράλληλα στην παρατήρηση ότι αναδεικνύει την αδυναμία του μαθητή αυτού και ενδεχομένως και άλλων μαθητών της ίδιας ηλικίας να κατανοούν τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας, τα οποία καλούνται και να αναπαράγουν. Επίσης, στο σημείο αυτό μπορούμε να σχολιάσουμε ότι ο ίδιος αυτός μαθητής δεν θα διατύπωνε το ερώτημα αυτό κατά τη διάρκεια του μαθήματος ιστορίας στο σχολείο, καθώς το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν ενθαρρύνει τους μαθητές να διατυπώνουν ερωτήματα και να διερευνούν το παρελθόν.

Οι μαθητές της Α' Λυκείου (15-16 ετών) εξέφρασαν *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* κατά την Άσκηση μελέτης της έντυπης μορφής παρουσίασης του υλικού κατάλοιπου (10 απαντήσεις, ποσοστό 26,3%). Για παράδειγμα, η ακόλουθη μαθήτρια της Α' Λυκείου (15-16 ετών) διερωτάται για το ιστορικό, πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο της χρήσης του οστράκου ως εξής:

Θα ήθελα να καταλάβω την πολιτική και κοινωνική κατάσταση της Αθήνας την περίοδο του αντικειμένου. Δεν θα ήξερα όμως τον λόγο για τον οποίο το άτομο, του οποίου το όνομα είναι γραμμένο πάνω στα όστρακα, είχε δυσανεστήσει τον αθηναϊκό λαό. (ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΛΑ 275, 15-16 ετών, ΕΝΤΥΠΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ)

Με βάση τη συζήτηση που προηγήθηκε, μπορούμε να υποθέσουμε ότι η έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* εμφανίζεται να συνδέεται με πολλούς παράγοντες πέραν της ηλικίας των υποκειμένων, όπως με τον τύπο των ερωτήσεων στις οποίες απαντούν, με τις διαφορετικές ασκήσεις (διαφορετικοί χώροι αλλά και διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων), καθώς και με ατομικές ιδιαιτερότητες.

Το ρόλο των ατομικών ιδιαιτεροτήτων θα παρακολουθήσουμε στη συνέχεια μέσα από τις απαντήσεις δύο μαθητών στην Ερώτηση 3α., «*Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;*» στη συνέχεια. Πρόκειται για την απάντηση της μαθήτριας Λυκείου που προηγήθηκε (ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΛΑ 275, 15-16 ετών) και του παρακάτω μαθητή Γυμνασίου.

Στη γραπτή απάντηση, ένας μαθητής Γυμνασίου ξεκινώντας από προσωπική του απορία μελετώντας το υλικό κατάλοιπο ως φυσικό αντικείμενο (ως προς το γιατί μπορεί κάποιος που είναι «δημοφιλής» να εξοστρακίζεται) συνδέει τη σημασία του αντικειμένου με τον θεσμό που υποστηρίζει, δηλαδή τον θεσμό του οστρακισμού, και με τα αίτια που οδήγησαν στη θέσπισή του την εποχή εκείνη. Ο μαθητής και κατά τις τρεις Ασκήσεις είχε την ίδια απορία, σύμφωνα με την οποία αναζητούσε πληροφορίες για τη σύνδεση του αντικειμένου με το ιστορικό του πλαίσιο (*Πώς έδιωχναν δημοφιλείς; Γιατί είχαν αυτές τις πεποιθήσεις;*) ερωτήματα που εξέφραζαν ερμηνευτικό συλλογισμό (Ερμηνευτική ιστορική σκέψη, Β' τύπος σκέψης Ιστορική σκέψη) καθώς επιχειρούσαν να διερευνήσουν όψεις του ιστορικού πλαισίου εκείνης της εποχής:

- **Γραπτή απάντηση ΜΑΘΗΤΗ ΓΒ 77, 12-13 ετών:**

Πώς έδιωχναν δημοφιλείς; Γιατί είχαν αυτές τις πεποιθήσεις; (Φυσικό αντικείμενο)

Η απορία μου είναι γιατί τους ψήφιζαν αφού ήταν δημοφιλείς και άρα ο λαός τους αγαπούσε; Γιατί πίστευαν αυτά τότε; (Έντυπη απεικόνιση)

Η απορία μου είναι γιατί οι άνθρωποι ήθελαν να εξορίσουν κάποιους δημοφιλείς ανθρώπους; (Ψηφιακή απεικόνιση)

Σε διευκρινίσεις κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης ως προς τη σημασία του αντικειμένου, ο μαθητής αναφέρθηκε και στις απορίες του με εστίαση τη δημιουργία των αποριών του ειδικά στο χώρο του μουσείου. Συγκεκριμένα, ανέλυσε τις προσωπικές του απόψεις και υποθέσεις σχετικά με την επιλογή των ανθρώπων εκείνης της εποχής να χρησιμοποιούν τη διαδικασία του οστρακισμού. Έτσι, αναφερόμενος στα αίτια τονίζει ότι ο οστρακισμός έχει προκύψει ως αλληλεπίδραση των αξιών του ιστορικού πλαισίου που το ενέταξε στην συγκεκριμένη πολιτική διαδικασία (Ερμηνευτική ιστορική σκέψη, Β' τύπος σκέψης Ιστορική σκέψη):

- **Απόσπασμα Συνέντευξης ΜΑΘΗΤΗ ΓΒ 77, 12-13 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην Ερώτηση σχετικά με τη χρήση και τη σημασία του αντικειμένου αναφέρεις ότι το έκαναν γι' αυτούς που ήταν δημοφιλείς. Τι εννοείς;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ναι, στο μουσείο μου δημιουργήθηκε η απορία γιατί όταν κάποιος άνθρωπος είναι δημοφιλής και έχει κάποια εξουσία κινεί μάζες λαού, δηλαδή είναι ο αρχηγός του, πώς μπορούν να τον ψηφίζουν για να τον διώξουν.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Γιατί πιστεύεις ότι το έκαναν αυτό;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ίσως γιατί γνώριζαν ότι υπάρχει πρόβλημα, ήταν όχι πολύ έξυπνος λαός απλώς, αλλά ήξεραν πως αν δεν το έκαναν θα υπήρχε πρόβλημα. Δηλαδή βάζανε την αγάπη που είχαν γι' αυτόν πιο κάτω από τη δημοκρατία που είχαν, πιο κάτω από το πολίτευμά τους. Νομίζω ότι ήταν μεγάλο κατόρθωμα εκείνη την εποχή, δεν ήθελαν να βλάψουν τη δημοκρατία.

Από τα παραδείγματα που προηγήθηκαν διαπιστώνουμε ότι και οι δύο μαθητές (ένας μαθητής Γυμνασίου και η μαθήτρια Λυκείου) εξέφρασαν ερμηνευτικούς συλλογισμούς χωρίς να φαίνεται ότι

επιδρά στη συγκεκριμένη περίπτωση ο παράγοντας της ηλικίας. Επισημαίνεται ότι η έκφραση της ιστορικής σκέψης επηρεάζεται από άλλους παράγοντες, όπως την προϋπάρχουσα γνώση που προέρχεται από το ευρύτερο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, καθώς και από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών που οδηγούν αντίστοιχα σε ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων που υπερβαίνουν το πλαίσιο της «παραδοσιακής» ιστορικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, αναδεικνύεται και ο ρόλος των ερευνητικών εργαλείων και ειδικότερα της συνέντευξης η οποία φαίνεται να βοηθά ορισμένους μαθητές στην έκφραση πιο σύνθετων συλλογισμών. Ας επισημάνουμε επίσης ότι και άλλοι μαθητές Γυμνασίου διέθεταν προϋπάρχουσα γνώση και τη δεξιότητα να εκφράσουν ισχυρισμούς και υποθέσεις με βάση το υλικό κατάλοιπο του παρελθόντος που μελέτησαν και μάλιστα πιο σύνθετα από αντίστοιχους μαθητές Λυκείου.

5.3.2. Γενικά συμπεράσματα ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με την ηλικία

Με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων των μαθητών ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης, σε σχέση με την παράμετρο ηλικία, και ανακεφαλαιώνοντας την προηγούμενη συζήτηση καταλήγουμε στα ακόλουθα συμπεράσματα-υποθέσεις:

1) Στο μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές του Δείγματος της Συνέντευξης (N=78), και πιο συγκεκριμένα οι 40 μαθητές Γυμνασίου και οι 38 μαθητές Λυκείου, εξέφρασαν *Περιγραφική ιστορική σκέψη*, σύμφωνα με το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης της Ιστορικής Σκέψης.

2) Οι μαθητές της Α' Γυμνασίου (12-13 ετών) εξέφρασαν *Μη Ιστορική σκέψη* σε μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεων από τον αριθμό των αντίστοιχων απαντήσεων που έδωσαν μαθητές της Α' Λυκείου (15-16 ετών). Οπότε και διαπιστώθηκε σχετική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων. Εξαίρεση αποτελούν μόνο οι απαντήσεις των μαθητών στην Ερώτηση 2β., «*Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;*», με τις οποίες τόσο οι μαθητές 12-13 ετών όσο και οι μαθητές 15-16 ετών εξέφρασαν *Μη ιστορική σκέψη* σε ίσο περίπου αριθμό απαντήσεων κατά την Άσκηση μελέτης υλικών καταλοίπων με τη μορφή ψηφιακής απεικόνισής τους. Κάτι αντίστοιχο δεν παρατηρήθηκε στα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων των μαθητών σε σχέση με τις υπόλοιπες Ερωτήσεις, στοιχείο που επισημαίνει τη σημασία του Τύπου των ερωτήσεων, ως παράγοντα που επηρεάζει την έκφραση ιστορικής σκέψης και όχι τόσο της ηλικίας.

3) Οι μικρές διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται στον αριθμό των απαντήσεων στις οποίες εκφράστηκε *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* μεταξύ των δύο ηλικιών και μεταξύ των τριών Ασκήσεων δεν μπορούν να μας οδηγήσουν σε υποθέσεις ή συμπεράσματα. Υποθέσαμε ότι η

έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* εμφανίζεται να συνδέεται με πολλούς παράγοντες πέραν της ηλικίας των υποκειμένων, όπως με τον Τύπο των Ερωτήσεων στις οποίες απαντούν, καθώς και με ατομικές ιδιαιτερότητες που καθορίζονται από σύνθετους παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τον Τύπο των ερωτήσεων διαπιστώθηκε ότι *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη*, δηλαδή έκφραση ιστορικής σκέψης με διατύπωση ιστορικού ερμηνευτικού συλλογισμού και τη χρήση ιστορικής γνώσης και πληροφοριών, εξέφρασαν οι μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου σε σχετικά μικρό αριθμό απαντήσεων τους και ειδικότερα σε ερωτήσεις μη ιστορικές ή έμμεσα ιστορικές (Ερώτηση 1β., Ερώτηση 2β.) σε σχέση με ιστορικές ερωτήσεις (Ερώτηση 2α., Ερώτηση 3α.). Υποθέσαμε ότι ο Τύπος της Ερώτησης στην οποία απαντούν οι μαθητές είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την έκφραση ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης, ανεξάρτητα ωστόσο από την ηλικία τους.

4) Επιπρόσθετα, διαφάνηκε ότι η έκφραση της ιστορικής σκέψης επηρεάζεται και από άλλους παράγοντες, όπως η προϋπάρχουσα γνώση από το ευρύτερο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον καθώς και τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών που οδηγούν αντίστοιχα σε ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων που υπερβαίνουν την «παραδοσιακή» ιστορική εκπαίδευση. Παράλληλα, αναδεικνύεται και ο ρόλος των ερευνητικών εργαλείων και ειδικότερα της συνέντευξης η οποία φαίνεται να βοηθά κάποιους μαθητές στην έκφραση πιο σύνθετων συλλογισμών. Επομένως, η ηλικία δεν είναι ο μόνος παράγοντας που επηρεάζει την σκέψη των παιδιών, καθώς στην ανάπτυξη της νοημοσύνης υπεισέρχονται πολλοί παράγοντες, μεταξύ άλλων, το οικογενειακό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, αλλά και ατομικές ιδιαιτερότητες.

6) Αξιοσημείωτο επίσης στάθηκε το στοιχείο ότι οι μαθητές και των δύο διαφορετικών ηλικιών ανταποκρίνονται στην Άσκηση μελέτης των υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων, περίπου όπως ανταποκρίνονται στην Άσκηση μελέτης των υλικών καταλοίπων με τη μορφή έντυπης απεικόνισής τους στο σχολικό εγχειρίδιο, παρά το ότι δεν έχουν κάποιου τύπου αντίστοιχη εκπαιδευτική εμπειρία από τη σχολική τους εκπαίδευση. Επίσης, ότι ο μικρότερος αριθμός απαντήσεων με έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* δόθηκε από τους μαθητές και των δύο ηλικιών κατά τη μελέτη υλικών καταλοίπων με τη μορφή ψηφιακής απεικόνισής τους⁴.

⁴ Στο σημείο αυτό βέβαια πρέπει να τονίσουμε ότι ορισμένα από τα υλικά κατάλοιπα που επελέγησαν προς μελέτη στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο (επιτύμβια στήλη, κόσμημα, εγχειρίδιο) δεν παρουσιάζονται με έντυπη απεικόνιση στο βιβλίο της Ιστορίας και των δύο τάξεων (βλ. εγχειρίδια της Α΄ Γυμνασίου και της Α΄ Λυκείου) ή με ψηφιακή απεικόνισή τους στο ηλεκτρονικό βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου. Για τον λόγο αυτό, η ερευνήτρια προμήθευσε τους μαθητές με αντίστοιχες έντυπες και ψηφιακές απεικονίσεις αυτών των αντικειμένων, κατά τις αντίστοιχες Ασκήσεις στο σχολείο. Σε αυτή την περίπτωση οι μαθητές δεν εμφανίσθηκαν να λαμβάνουν υπ' όψη τους τις (απομονωμένες από τις αντίστοιχες απεικονίσεις) ιστορικές πληροφορίες που παρέχονται για τα συγκεκριμένα αντικείμενα στις ενότητες των εγχειριδίων και που αφορούν την τέχνη και τον πολιτισμό.

7) Σημαντικό εύρημα που διαπιστώθηκε είναι ότι οι μικρότερης ηλικίας μαθητές δεν δεσμεύονται όσο οι μεγαλύτεροι (15-16 ετών) από τις ιστορικές πληροφορίες που συνοδεύουν τα υλικά κατάλοιπα στα σχολικά εγχειρίδια. Η μελέτη υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων εμφανίστηκε να βοηθά τους μαθητές της Α' Γυμνασίου, 12-13 ετών, στην έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* περισσότερο από τις άλλες δύο Ασκήσεις, ενώ αντίθετα οι μαθητές της Α' Λυκείου (15-16 ετών) έτειναν να εκφράζουν *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* κατά τη μελέτη υλικών καταλοίπων με τη μορφή της έντυπης απεικόνισής τους στα σχολικά εγχειρίδια, όπου και συνοδεύονται με αντίστοιχες γραπτές ιστορικές πληροφορίες. Το εύρημα αυτό υπονοεί και τις σημαντικές επιπτώσεις της «παραδοσιακής προσέγγισης» στην ιστορική εκπαίδευση εφόσον σχηματοποιεί και δεν διαμορφώνει κριτικά σκεπτόμενα άτομα.

Στη συνέχεια θα εξετάσουμε την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με τα διαφορετικά υλικά κατάλοιπα.

5.4. Διαφορετικά υλικά κατάλοιπα και ιστορική σκέψη

Όπως ήδη έχουμε επισημάνει, πέρα από τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που εξετάσαμε μέχρι τώρα, η ερευνητική αυτή εργασία αποσκοπούσε στη διερεύνηση και άλλων συναφών ερωτημάτων, όπως του εάν συνδέεται η έκφραση ιστορικής σκέψης με τον τύπο υλικού καταλοίπου που μελετούν οι μαθητές, καθώς στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί εάν η επιλογή υλικών καταλοίπων προς μελέτη από τους μαθητές συνδέεται μεταξύ άλλων με το φύλο ή και την ηλικία των μαθητών. Για αυτό στην Υποενότητα 5.4.1. θα συζητήσουμε τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων ως προς τον τύπο υλικών καταλοίπων που επέλεξαν προς μελέτη οι μαθητές σε σχέση με το φύλο και την ηλικία τους. Στη συνέχεια στην Υποενότητα 5.4.2. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων ως προς τις κατηγορίες ιστορικής σκέψης που εξέφρασαν στις απαντήσεις τους οι μαθητές σε σχέση με τα διαφορετικά υλικά κατάλοιπα που επέλεξαν προς μελέτη. Τέλος, στην Υποενότητα 5.4.3. θα συζητήσουμε τα γενικά συμπεράσματα ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με τον Τύπο του υλικού καταλοίπου.

5.4.1. Διαφορετικά υλικά κατάλοιπα, φύλο και ηλικία των μαθητών ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης

Πριν συζητήσουμε τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων ως προς τον Τύπο υλικών καταλοίπων που επέλεξαν προς μελέτη οι μαθητές σε σχέση με το φύλο και την ηλικία τους, ας θυμηθούμε στο σημείο αυτό το σκεπτικό της αρχικής επιλογής των προς μελέτη υλικών καταλοίπων, όπως ήδη έχουμε αναφέρει στο Κεφάλαιο 3 (βλ. *Ενότητα 3.3.2.2. Οι Μουσειακοί χώροι και τα υπό*

μελέτη αντικείμενα). Με αυτό τον τρόπο θα κατανοήσουμε και το πώς τα υλικά κατάλοιπα επελέγησαν στη συνέχεια από τους μαθητές σε σχέση με το φύλο και την ηλικία τους.

Το Όστρακο είχε συμπεριληφθεί στα αντικείμενα προς μελέτη στο μουσείο της Αρχαίας Αγοράς, εξαιτίας των ακόλουθων παραμέτρων: Εκτός από την έντυπη και ψηφιακή απεικόνιση του αντικείμενου στα βιβλία της Ιστορίας και των δύο βαθμίδων, της Α΄ Γυμνασίου και της Α΄ Λυκείου, καθώς και στο ηλεκτρονικό βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου, το όστρακο επιλέχθηκε και εξαιτίας του ότι είναι γνωστό ως υλικό κατάλοιπο στους περισσότερους μαθητές από προϋπάρχουσα γνώση, καθώς είχαν διδαχθεί για τον οστρακισμό και κατά την φοίτησή τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, πέραν από το μάθημα της ιστορίας στην Α΄ Γυμνασίου και Α΄ Λυκείου, αντίστοιχα. Επιπρόσθετα, επιλέχθηκε γιατί παραπέμπει σε ιστορικής σημασίας διαδικασίες, όπως είναι οι δημοκρατικές διαδικασίες κατά την αρχαιότητα, στοιχείο που οδήγησε στην υπόθεση ότι θα βοηθούσε τους μαθητές να εκφράσουν ερμηνευτικούς ιστορικούς συλλογισμούς. Το όστρακο μελέτησαν 45 αγόρια και 49 κορίτσια εκ των οποίων 56 ηλικίας 12-13 ετών και 38 ηλικίας 15-16 ετών. Βέβαια πρέπει να επισημάνουμε ότι, καθώς το όστρακο ήταν προεπιλεγμένο από την ερευνήτρια και δεν τέθηκε προς επιλογή από τους μαθητές, δεν έχει συμπεριληφθεί στην ανάλυση της σχέσης του φύλου με την επιλογή του Τύπου υλικού καταλοίπου, όπως θα επιχειρήσουμε να κάνουμε με τα άλλα αντικείμενα στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο, τα οποία και θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια.

Στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο οι μαθητές είχαν να επιλέξουν προς μελέτη ένα από τα ακόλουθα αντικείμενα: μία Επιτύμβια στήλη με αναπαράσταση πολεμιστή, ένα Εγχειρίδιο, δύο Αγάλματα (την κόρη Φρασίκλεια και τον κύριο Βολομάνδρας) και ένα Κόσμημα.

Η Επιτύμβια στήλη είχε συμπεριληφθεί στα προς μελέτη αντικείμενα επειδή, τόσο ως ανάγλυφη Επιτύμβια Στήλη, όσο και ως αναπαράσταση, υπαινίσσεται μια βασική διάσταση του ιστορικού πλαισίου της περιόδου στην οποία δημιουργήθηκε. Συγκεκριμένα, υπονοεί αντιλήψεις που συνδέονται με την απόδοση τιμής, σε σχέση με το κύρος που έχει το άτομο στο πλαίσιο του κοινωνικού συνόλου και όχι μόνο σε προσωπικό επίπεδο. Επιλέχθηκε και μελετήθηκε από 29 μαθητές που επισκέφθηκαν το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο (14 μαθητές Γυμνασίου και 15 μαθητές Λυκείου, εκ των οποίων 21 αγόρια και 8 κορίτσια).

Το Εγχειρίδιο είχε συμπεριληφθεί στα προς μελέτη αντικείμενα, όχι μόνο για τον χρηστικό του χαρακτήρα, αλλά και για την σημασία του αφηγηματικού χαρακτήρα της αναπαράστασης που φέρει στην κύρια επιφάνειά του και γι' αυτό αναμενόταν να προκαλέσει ιστορικές σκέψεις και συλλογισμούς για το ιστορικό πλαίσιο της περιόδου από την οποία προέρχεται. Επίσης, είχε συμπεριληφθεί στα αντικείμενα εκ των οποίων κλήθηκαν οι μαθητές να επιλέξουν, με βάση την υπόθεση ότι η επιλογή του θα συνδεόταν με το κοινωνικό φύλο των μαθητών, υπόθεση που επιβεβαιώθηκε. Το Εγχειρίδιο επιλέχθηκε και μελετήθηκε από 22 μαθητές (13 μαθητές Γυμνασίου και

9 μαθητές Λυκείου 21 αγόρια και 1 κορίτσι). Αξιοσημείωτο είναι το στοιχείο, ότι το υλικό κατάλοιπο επελέγη από μια μαθήτρια Λυκείου 15-16 ετών.

Η κόρη Φρασίκλεια και ο κούρος Βολομάνδρας είχαν συμπεριληφθεί στα αντικείμενα εκ των οποίων κλήθηκαν οι μαθητές να επιλέξουν ένα προς μελέτη, γιατί είναι γλυπτά, τα οποία, παράλληλα με την αισθητική τους αξία, αποτελούν πολύτιμη υλική μαρτυρία για το ιστορικό πλαίσιο της περιόδου τους, εφόσον έχουν τον χαρακτήρα του επιτύμβιου αγάλματος, υποδεικνύοντας ταφικές συνήθειες της εποχής σύμφωνα με τις οποίες ένα γλυπτό λειτουργεί και ως «σήμα» που αποδίδει τιμή σε έναν νεκρό. Επίσης, ένα γυναικείο ή ανδρικό γλυπτό θεωρήθηκε ότι θα μπορούσε να επηρεάσει και την επιλογή των μαθητών σε σχέση με το κοινωνικό φύλο τους. Επιπλέον, τα συγκεκριμένα Αγάλματα, επιλέχθηκαν γιατί χρονολογικά ανήκουν στην ίδια περίοδο, αλλά και γιατί δεν είναι μόνο γλυπτά με μεγάλη αισθητική αξία αλλά επειδή υποδηλώνοντας το πολιτικό, οικονομικό και πνευματικό επίπεδο της ιστορικής περιόδου κατά την οποία δημιουργήθηκαν. Τα Αγάλματα επέλεξαν ως αντικείμενο μελέτης 29 μαθητές (17 μαθητές Γυμνασίου και 12 μαθητές Λυκείου, 7 αγόρια και 22 κορίτσια). Ειδικότερα την κόρη Φρασίκλεια επέλεξαν 22 μαθήτριες, 11 μαθήτριες Γυμνασίου και 11 μαθήτριες Λυκείου και τον κούρο Βολομάνδρας 7 μαθητές εκ των οποίων 6 μαθητές Γυμνασίου και 1 μαθητής Λυκείου. Όπως παρατηρούμε, η επιλογή των δύο αυτών Γλυπτών έγινε σε σχέση με το φύλο των μαθητών εφόσον μόνο κορίτσια επέλεξαν την κόρη Φρασίκλεια (ίδιος αριθμός μαθητριών 12-13 και 15-16 ετών) και μόνο αγόρια τον κούρο της Βολομάνδρας (περισσότερα 12-13 ετών).

Το Κόσμημα είχε συμπεριληφθεί στα προς επιλογή και μελέτη αντικείμενα, γιατί παραπέμπει από τη μια πλευρά σε καθημερινά αντικείμενα της εποχής, ενώ, από την άλλη πλευρά, υποδηλώνει τις αντιλήψεις της περιόδου ως αντικείμενο κοινωνικής διαφοροποίησης ή ακόμη ως ταφικό κτέρισμα. Επίσης, είχε συμπεριληφθεί στα αντικείμενα εκ των οποίων κλήθηκαν οι μαθητές να επιλέξουν ένα προς μελέτη, με βάση την υπόθεση ότι η επιλογή του θα συνδεόταν με το κοινωνικό φύλο των μαθητών, υπόθεση που επιβεβαιώθηκε, όπως αντίστοιχα συνέβη και με το Εγχειρίδιο. Επελέγη, ως αντικείμενο μελέτης, από 15 μαθητές του δείγματος που επισκέφθηκαν το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο (6 μαθητές Γυμνασίου και 9 μαθητές Λυκείου, 14 κορίτσια και 1 αγόρι). Αξιοσημείωτο είναι το στοιχείο, ότι επελέγη μόνον από ένα αγόρι ηλικίας 15-16 ετών.

Η συζήτηση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης των δεδομένων ως προς τον τύπο υλικών καταλοίπων που επέλεξαν προς μελέτη οι μαθητές σε σχέση με το φύλο και την ηλικία τους στηρίζεται στον επόμενο Πίνακα 5.21.

Πίνακας 5.21. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης της επιλογής των προς μελέτη αντικειμένων από τους μαθητές που επισκέφθηκαν το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο, σε σχέση με το φύλο και την ηλικία των μαθητών

Αντικείμενα	Φύλο		Ηλικία		Σύνολο
	Αγόρια	Κορίτσια	12-13 ετών	15-16 ετών	
Επιτύμβια στήλη πολεμιστή	21	8	14	15	29
Εγχειρίδιο	21	1	13	9	22
Αγάλματα:	7	22	17	12	29
Κούρος:	7	0	6	1	7
Κόρη:	0	22	11	11	22
Κόσμημα	1	14	6	9	15

Βασική παρατήρηση που προκύπτει με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα είναι ότι το κοινωνικό φύλο εμφανίζεται ως ένας παράγοντας που επηρέασε την επιλογή των προς μελέτη υλικών καταλοίπων περισσότερο από την ηλικία, καθώς διαπιστώνουμε μεγάλες διαφορές μεταξύ του αριθμού των μαθητών διαφορετικού φύλου που επέλεξαν το κάθε υλικό κατάλοιπο. Αντίστοιχα, μεγάλες διαφορές δεν παρατηρούμε στις επιλογές των μαθητών σε σχέση με την ηλικία τους.

Συγκεκριμένα, μελετώντας τον Πίνακα 5.21., διαπιστώνουμε ότι το Εγχειρίδιο (επελέγη από 21 αγόρια και 1 κορίτσι), το Κόσμημα (επελέγη από ένα αγόρι και 14 κορίτσια). Το Αγάλματα μελετήθηκαν κυρίως από κορίτσια, όπως είχε υποθεθεί εξ αρχής, επιλέχθηκαν από τους μαθητές σε σχέση με το φύλο τους. Ειδικότερα, η Κόρη Φρασίκλεια μελετήθηκε από 22 κορίτσια και ο Κούρος της Βολομάνδρας από 7 αγόρια. Επίσης, άλλο ένα αντικείμενο φαίνεται ότι επιλέχθηκε από τους μαθητές σε σχέση με το φύλο τους: Η Επιτύμβια Στήλη επιλέχθηκε κυρίως από αγόρια (21 αγόρια έναντι 8 κοριτσιών). Υποθέτουμε ότι η αναπαράσταση της επιτύμβιας στήλης (αναπαράσταση ενός πολεμιστή) επηρέασε την επιλογή του αντικειμένου σε σχέση με το φύλο. Συνεπώς, μπορούμε να υποθέσουμε ότι η επιλογή των προς μελέτη αντικειμένων συνδέθηκε με το φύλο των μαθητών.

Ως προς την επιλογή προς μελέτη αντικειμένων σε σχέση με την ηλικία, παρατηρούμε ότι το Εγχειρίδιο επέλεξαν κυρίως αγόρια 12-13 ετών, ενώ το Κόσμημα κυρίως κορίτσια 15-16 ετών. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι η επιλογή αυτών των δύο αντικειμένων συνδέθηκε τόσο με το φύλο των μαθητών όσο και με την ηλικία τους.

Αντίστοιχα, παρατηρούμε ότι τον Κούρο επέλεξαν μόνον αγόρια, ενώ την κόρη μόνο κορίτσια. Ωστόσο, πιθανόν λόγω της γυμνότητάς του, ο Κούρος επιλέχθηκε κυρίως από μαθητές της Α' Λυκείου και μόνο από έναν μαθητή της Α' Γυμνασίου. Αντίστοιχη διαφοροποίηση δεν παρατηρήθηκε ως προς την ηλικία των μαθητριών που επέλεξαν την «ντυμένη» Κόρη. Δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις ως προς την ηλικία σε σχέση με την επιλογή προς μελέτη της Επιτύμβιας Στήλης του πολεμιστή.

Με βάση τις προηγούμενες παρατηρήσεις συμπεραίνουμε ότι η παράμετρος του κοινωνικού φύλου εμφανίζεται να επηρεάζει την επιλογή των προς μελέτη υλικών καταλοίπων. Μεγάλες διαφορές δεν παρατηρούμε στις επιλογές των μαθητών σε σχέση με την ηλικία τους. Όσες παρατηρούνται συνδέονται με αντίστοιχες επιδράσεις του φύλου.

Να σημειώσουμε ότι η επιλογή των υλικών καταλοίπων φαίνεται ότι επηρεάστηκε και από άλλους παράγοντες εκτός από αυτόν του φύλου, όπως για παράδειγμα την προϋπάρχουσα γνώση και την οικειότητα των μαθητών με τα συγκεκριμένα αντικείμενα. (Για τις παραμέτρους αυτές βλ. Κεφ. 4 Ενότητα 4.9 *Δείγμα ανάλυσης των δεδομένων του Ερωτηματολογίου σε σχέση με τα δεδομένα της Συνέντευξης και της Παρατήρησης* όπως και Ενότητα 5.6.2. *Παρατηρήσεις ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διάρκεια της Συνέντευξης*). Για μία ακόμη φορά διαπιστώνουμε, όπως και στην αντίστοιχη ενότητα για την ιστορική σκέψη σε σχέση με την ηλικία, ότι η προϋπάρχουσα γνώση από το ευρύτερο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, καθώς και τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών, διαμορφώνουν προσωπικές δεξιότητες που υπερβαίνουν την «παραδοσιακή» ιστορική εκπαίδευση στην οποία φοιτούν.

5.4.2. Διαφορετικά υλικά κατάλοιπα και κατηγορίες ιστορικής σκέψης

Σε αυτή την ενότητα θα συζητήσουμε τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων των μαθητών του Συνολικού Δείγματος (N=189) ως προς τη σύνδεση του υλικού καταλοίπου που επέλεξαν προς μελέτη σε σχέση με την έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης*. Συνοπτικά, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης των δεδομένων του Συνολικού Δείγματος ως προς όλες τις Κατηγορίες Σκέψης (βλ. Παράρτημα Δ2) διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα:

1. Σε σχέση με όλα τα προς επιλογή για μελέτη αντικείμενα εκφράστηκε *Ιστορική σκέψη* σε μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεων σε σύγκριση με τον αριθμό απαντήσεων στις οποίες εκφράστηκε *Μη ιστορική σκέψη*, με εξαίρεση τη μελέτη του Εγχειριδίου. Η έκφραση *Μη ιστορικής σκέψης* σε μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεων σε σχέση με το συγκεκριμένο αντικείμενο, υποθέσαμε ότι ίσως συνδέεται με το κοινωνικό φύλο και την ηλικία των μαθητών που επέλεξαν να το μελετήσουν (το αντικείμενο επέλεξαν, κυρίως, αγόρια, 12-13 ετών). Επιπρόσθετα, υποθέτουμε ότι δεν υπήρχε επαρκής προηγούμενη γνώση για το αντικείμενο αυτό, στοιχείο που εμπόδισε την έκφραση ιστορικής σκέψης από τους μαθητές στις περισσότερες απαντήσεις τους. Η παράσταση που φέρει το Εγχειρίδιο υπονοεί ένα αντικείμενο κύρους, στοιχείο που δεν κατανόησαν οι μαθητές, καθώς έθιξαν μόνο την πρακτική χρήση και σημασία του αντικειμένου. Μόνον κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης “σκεπτόμενοι δυνατά” έθεσαν προβληματισμούς σχετικά με τον ρόλο της παράστασης σε σχέση με διαφορετικές με τις αντιλήψεις των ανθρώπων της εποχής δημιουργίας του.

2. Στην πλειονότητα των απαντήσεων των μαθητών για όλα τα αντικείμενα (Όστρακο, Επιτύμβια Στήλη, Εγχειρίδιο, Αγάλματα, Κόσμημα) εκφράστηκε *Περιγραφική ιστορική σκέψη*, δηλαδή οι μαθητές στις περισσότερες απαντήσεις τους αναφέρθηκαν στα υπό μελέτη υλικά κατάλοιπα αναπαράγοντας προηγούμενες γνώσεις ή διαθέσιμες πληροφορίες χωρίς τη διατύπωση ερμηνευτικών ιστορικών συλλογισμών.

Στη συνέχεια θα παρακολουθήσουμε τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων ως προς την έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* που έδωσαν οι μαθητές στις διαφορετικές ερωτήσεις, σε σχέση με όλα τα επιλεγμένα προς μελέτη αντικείμενα.

• Ερώτηση 1β, «*Πώς θα περιέγραφες το αντικείμενο σε έναν φίλο σου;*»

Στον επόμενο Πίνακα 5.22., παρουσιάζονται οι απαντήσεις με έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* που έδωσαν οι μαθητές κατά τη μελέτη των επιλεγμένων διαφορετικών υλικών καταλοίπων στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 1β., «*Πώς θα περιέγραφες το αντικείμενο σε έναν φίλο σου;*», κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις (στους δύο εκπαιδευτικούς χώρους, το σχολείο και το μουσείο και σε σχέση με τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων).

Πίνακας 5.22. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* που έδωσαν οι μαθητές κατά τη μελέτη των επιλεγμένων προς μελέτη υλικών καταλοίπων στην Ερώτηση 1β., «*Πώς θα περιέγραφες το αντικείμενο σε έναν φίλο σου;*», κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις

Επιλεγμένα προς μελέτη υλικά κατάλοιπα	Αριθμός απαντήσεων	ΑΣΚΗΣΕΙΣ					
		ΜΟΥΣΕΙΟ		ΣΧΟΛΕΙΟ		ΣΧΟΛΕΙΟ	
		ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
		N	%	N	%	N	%
Όστρακο	N=94	5	5,3	7	7,5	11	11,7
Επιτύμβια στήλη	N=29	1	3,5	0	0,0	2	6,9
Εγχειρίδιο	N=22	1	4,5	1	4,5	1	4,5
Αγάλματα Κούρος & Κόρη	N=29	3	10,3	3	10,3	6	20,6
Κόσμημα	N=15	2	13,3	1	6,6	0	0,0

Διαβάζοντας τον Πίνακα 5.22. ως προς την έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* σε σχέση με τον τύπο του υλικού καταλοίπου στην Ερώτηση 1β., «*Πώς θα περιέγραφες το αντικείμενο σε έναν φίλο σου;*», κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις διαπιστώνουμε τα εξής:

Όπως έχει ήδη σχολιαστεί, παραπάνω, η Ερώτηση 1β., ως μία μη ιστορική Ερώτηση, δεν ευνόησε την έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* σε μεγάλο αριθμό απαντήσεων των μαθητών. Ωστόσο, παρά τον μικρό αριθμό απαντήσεων Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης, παρατηρούμε ότι *ως προς το Όστρακο, και τα Αγάλματα* οι περισσότερες απαντήσεις έκφρασης *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* (11 και 6 απαντήσεις αντίστοιχα, ποσοστό 11,7%, και 20,6%) δόθηκαν από τους μαθητές κατά την Άσκηση μελέτης του υλικού καταλοίπου με τη μορφή της έντυπης απεικόνισης του στο σχολείο. Ο μικρός αριθμός των απαντήσεων Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης που δόθηκαν στην Ερώτηση 1β., δεν επιτρέπει περαιτέρω συμπεράσματα ή υποθέσεις.

- **Ερώτηση 2α, «Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;»**

Στον επόμενο Πίνακα 5.23, παρουσιάζονται οι απαντήσεις με έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* που έδωσαν οι μαθητές κατά τη μελέτη των επιλεγμένων διαφορετικών υλικών καταλοίπων στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 2α., «Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;», κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις (στους δύο εκπαιδευτικούς χώρους, το σχολείο και το μουσείο και σε σχέση με τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων).

Πίνακας 5.23. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* που έδωσαν οι μαθητές κατά τη μελέτη των επιλεγμένων προς μελέτη υλικών καταλοίπων στην Ερώτηση 2α., «Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;», κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις

Επιλεγμένα υλικά κατάλοιπα	Αριθμός απαντήσεων	Ασκήσεις					
		ΜΟΥΣΕΙΟ		ΣΧΟΛΕΙΟ			
		ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
		N	%	N	%	N	%
Όστρακο	N=94	8	8,5	9	9,6	22	23,4
Επιτύμβια στήλη	N=29	8	27,6	8	27,6	8	27,6
Εγχειρίδιο	N=22	1	4,5	0	0,0	2	9,1
Αγάλματα Κούρος & Κόρη	N=29	8	27,6	7	24,1	7	24,1
Κόσμημα	N=15	3	15,0	2	13,3	3	15,0

Από την επισκόπηση του Πίνακα 5.23 ως προς την έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* σε σχέση με τον τύπο του υλικού καταλοίπου στις απαντήσεις που δόθηκαν στην **Ερώτηση, 2α.**, «*Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;*» κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις διαπιστώνουμε τα ακόλουθα:

Τα μεγαλύτερα ποσοστά απαντήσεων *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* (27,6%) δόθηκαν σε σχέση με τη μελέτη της Επιτύμβιας στήλης, και των Γλυπτών. Ωστόσο, σε σχέση με τη μελέτη της **Επιτύμβιας στήλης**, δεν υπήρξαν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ του αριθμού και των αντίστοιχων ποσοστών απαντήσεων που δόθηκαν κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις (8, 8 και 8 απαντήσεις, ποσοστό 27,6% αντίστοιχα). Σε σχέση όμως με τη μελέτη των **Αγαλμάτων**, αν και εδώ δεν υπήρξαν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ του αριθμού και των αντίστοιχων ποσοστών απαντήσεων που δόθηκαν κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις (8, 7 και 7 απαντήσεις, ποσοστό 27, 6%, 24,1% και 24,1%, αντίστοιχα), η μελέτη τους στο μουσείο ως φυσικών αντικειμένων εμφανίζεται να ευνοεί κάπως την έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης*.

Ως προς το **Όστρακο**, οι περισσότερες απαντήσεις *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* (22 απαντήσεις, ποσοστό 23,4%) δόθηκαν κατά την Άσκηση μελέτης του υλικού καταλοίπου με τη μορφή της έντυπης απεικόνισης στο σχολείο.

Ως προς το **Εγχειρίδιο** και το **Κόσμημα**, ο αριθμός των απαντήσεων *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* είναι πολύ μικρός για να επιτρέψει οποιοδήποτε σχόλιο ή παρατήρηση.

Συνολικά, μπορούμε να υποθέσουμε ότι η έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* στις απαντήσεις των μαθητών στην Ερώτηση 2α., «*Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;*» συνδέεται με τον Τύπο υλικού καταλοίπου που μελέτησαν αλλά και με την Άσκηση (χώρος και μορφή παρουσίασης) με την οποία το μελέτησαν.

- **Ερώτηση 2β, «*Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;*»**

Στον επόμενο Πίνακα 5.24. παρουσιάζονται οι απαντήσεις με έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* που έδωσαν οι μαθητές κατά τη μελέτη των επιλεγμένων διαφορετικών υλικών καταλοίπων στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 2β., «*Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;*» κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις (στους δύο εκπαιδευτικούς χώρους, το σχολείο και το μουσείο και σε σχέση με τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων).

Πίνακας 5.24. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* που έδωσαν οι μαθητές κατά τη μελέτη των επιλεγμένων προς μελέτη υλικών καταλοίπων στην Ερώτηση 2β., «*Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;*», κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις

Επιλεγμένα υλικά κατάλοιπα	Αριθμός απαντήσεων	Ασκήσεις					
		ΜΟΥΣΕΙΟ		ΣΧΟΛΕΙΟ			
		ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
		N	%	N	%	N	%
Όστρακο	N=94	7	7,4	10	10,6	13	13,8
Επιτύμβια στήλη	N=29	3	10,3	1	3,4	2	6,9
Εγχειρίδιο	N=22	1	4,5	1	4,5	1	4,5
Αγάλματα Κούρος & Κόρη	N=29	6	20,7	3	10,3	2	6,9
Κόσμημα	N=15	1	6,8	2	13,3	0	0,0

Με βάση τον Πίνακα 5.24 παρατηρούμε ότι η Ερώτηση 2β., «*Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;*» σε πολύ περιορισμένο αριθμό απαντήσεων των μαθητών σε σχέση με τη μελέτη όλων των υλικών καταλοίπων. Το αποτέλεσμα αυτό δεν επιτρέπει τη διατύπωση σχολίων, υποθέσεων ή συμπερασμάτων πέραν της παρατήρησης ότι τα γλυπτά εμφανίσθηκαν να ευνοούν την έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* σε μεγαλύτερο αριθμό, και ειδικότερα ποσοστό απαντήσεων (20,7%), και κυρίως κατά την Άσκηση μελέτης τους ως φυσικών αντικειμένων εντός μουσειακού χώρου.

- **Ερώτηση 3α, «*Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;*»**

Στον επόμενο Πίνακα 5.25. παρουσιάζονται οι απαντήσεις με έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* που έδωσαν οι μαθητές κατά τη μελέτη των επιλεγμένων διαφορετικών υλικών καταλοίπων στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 3α., «*Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;*» κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις (στους δύο εκπαιδευτικούς χώρους, το σχολείο και το μουσείο και σε σχέση με τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων).

Πίνακας 5.25. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* που έδωσαν οι μαθητές κατά τη μελέτη των επιλεγμένων προς μελέτη υλικών καταλοίπων στην Ερώτηση 3α., «*Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;*», κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις

Επιλεγμένα υλικά κατάλοιπα	Αριθμός μαθητών	Ασκήσεις					
		ΜΟΥΣΕΙΟ		ΣΧΟΛΕΙΟ			
		ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
		N	%	N	%	N	%
Όστρακο	N=94	12	12,7	10	10,6	13	13,8
Επιτύμβια στήλη	N=29	5	17,3	4	13,8	4	13,8
Εγχειρίδιο	N=22	1	4,5	1	4,5	1	4,5
Αγάλματα Κούρος & Κόρη	N=29	5	17,3	3	10,3	4	13,8
Κόσμημα	N=15	3	20,0	3	20,0	2	13,3

Σε σχέση με την Ερώτηση 3α., «*Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;*» δεν δόθηκε μεγάλος αριθμός απαντήσεων *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης*. Ωστόσο, παρατηρούμε ότι εκφράστηκε *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* σε σχετικά μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων σε σχέση με τη μελέτη του **Κοσμήματος (ποσοστό 20,0%)** ως φυσικό αντικείμενο στο μουσείο. Το συγκεκριμένο υλικό κατάλοιπο αφορούσε σε ένα καθημερινό αντικείμενο το οποίο φαίνεται ότι προκάλεσε σύνθετα ερωτήματα στους μαθητές για το πλαίσió του. Άλλα δύο αντικείμενα, αυτό της **Επιτύμβιας Στήλης αλλά και των Αγαλμάτων** (5 απαντήσεις, ποσοστό 17,3% αντίστοιχα για το καθένα) συγκέντρωσαν μεγάλα ποσοστά έκφρασης *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* μελετώντας τα ως φυσικά αντικείμενα στο μουσείο. Μπορούμε να υποθέσουμε, λοιπόν, ότι ο αναπαραστατικός χαρακτήρας των αντικειμένων ευνόησε την έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* στην Ερώτηση 3α. Το ίδιο εύρημα διαπιστώσαμε για τα συγκεκριμένα τρία αντικείμενα και στην ιστορική Ερώτηση 2α. και μάλιστα σε σχέση με τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου ως φυσικού αντικειμένου στο μουσείο. Επομένως, η έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* έδειξε να συνδέεται με τον **Τύπο υλικού καταλοίπου που μελέτησαν οι μαθητές, με την Άσκηση (χώρος και μορφή παρουσίασης) με την οποία το μελέτησαν αλλά και με τον ιστορικό ή μη χαρακτήρα της Ερώτησης που απάντησαν.**

5.4.3. Γενικά συμπεράσματα ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με τον Τύπο του υλικού καταλοίπου

Ανακεφαλαιώνοντας την ανάλυση της έκφρασης ιστορικής σκέψης σε σχέση με τον Τύπο του υλικού καταλοίπου που επέλεξαν προς μελέτη οι μαθητές καταλήγουμε στα ακόλουθα:

1. Σε σχέση με όλα τα προς επιλογή για μελέτη αντικείμενα και τις γραπτές απαντήσεις του Συνολικού Δείγματος (N=189) εκφράστηκε *Ιστορική σκέψη* σε μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεων σε σύγκριση με τον αριθμό απαντήσεων στις οποίες εκφράστηκε *Μη ιστορική σκέψη*, με εξαίρεση τη μελέτη του Εγχειριδίου. Η έκφραση *Μη ιστορικής σκέψης* σε μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεων σε σχέση με το συγκεκριμένο αντικείμενο, υποθέσαμε ότι ίσως συνδέεται με το κοινωνικό φύλο και την ηλικία των μαθητών που επέλεξαν να το μελετήσουν (το αντικείμενο επέλεξαν, κυρίως, αγόρια, 12-13 ετών). Η παράσταση που φέρει το Εγχειρίδιο υπονοεί ένα αντικείμενο κύρους, στοιχείο που δεν κατανόησαν οι μαθητές, καθώς έθιξαν μόνο την πρακτική χρήση και σημασία του αντικειμένου. Μόνον κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης οι μαθητές “σκεπτόμενοι δυνατά” εξέφρασαν προβληματισμούς σχετικά με τον ρόλο της παράστασης που φέρει το αντικείμενο σε σχέση με τις αντιλήψεις των ανθρώπων της εποχής του.

2. Στην πλειονότητα των απαντήσεων των μαθητών για όλα τα αντικείμενα (Όστρακο, Επιτύμβια Στήλη, Εγχειρίδιο, Αγάλματα, Κόσμημα) εκφράστηκε *Περιγραφική ιστορική σκέψη*, δηλαδή οι μαθητές στις περισσότερες απαντήσεις τους αναφέρθηκαν στα υπό μελέτη υλικά κατάλοιπα αναπαράγοντας προηγούμενες γνώσεις ή διαθέσιμες πληροφορίες χωρίς τη διατύπωση ερμηνευτικών ιστορικών συλλογισμών.

3. Οι μαθητές εξέφρασαν *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* σε όλα τα αντικείμενα. Συγκεκριμένα, εκφράστηκαν απαντήσεις ερμηνευτικών συλλογισμών σε υψηλότερο ποσοστό κατά τη μελέτη της Επιτύμβιας Στήλης και των Αγαλμάτων (με υψηλότερο ποσοστό 27,6% αντίστοιχα για το καθένα) σε σύγκριση με τα υπόλοιπα υπό μελέτη υλικά κατάλοιπα: το Όστρακο (με υψηλότερο ποσοστό 23,4%), το Κόσμημα και το Εγχειρίδιο (με υψηλότερο ποσοστό 20,0% και 9,1% αντίστοιχα για το καθένα). Υποθέσαμε ότι τα υλικά κατάλοιπα της Επιτύμβιας Στήλης και των Αγαλμάτων λόγω του αναπαραστατικού τους χαρακτήρα ώθησαν τους μαθητές στην έκφραση συλλογισμών που αφορούσαν το ανθρώπινο πλαίσιο της εποχής τους. Υποθέσαμε, λοιπόν, ότι ο Τύπος του αντικειμένου (αντικείμενα τέχνης/ χρηστικά αντικείμενα, αντικείμενα με ή χωρίς αναπαραστάσεις) επηρέασε τη διατύπωση ιστορικών υποθέσεων και συμπερασμάτων για το ιστορικό πλαίσιο στο οποίο παραπέμπει. Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι η μελέτη υλικών καταλοίπων που παρέπεμπαν σε καθημερινά χρηστικά αντικείμενα βοήθησε την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με το φύλο των μαθητών. Επιπρόσθετα, στην παρούσα έρευνα τα υλικά κατάλοιπα που παρέπεμπαν στην αναπαράσταση της ανθρώπινης μορφής

(Γλυπτά) ή και μιας κοινωνικής σχέσης (Επιτύμβια Στήλη) ευνόησαν την έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* από τους μαθητές.

4. Ωστόσο, ο μικρός αριθμός των απαντήσεων Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης που δόθηκαν στις μη και έμμεσα ιστορικές ερωτήσεις Ερωτήσεις (Ερώτηση 1β., «*Πώς θα περιέγραφες το αντικείμενο σε έναν φίλο σου;*» και Ερώτηση 2β., «*Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;*») δεν επέτρεψε περαιτέρω συμπεράσματα ή υποθέσεις αναφορικά με τη σύνδεση της ιστορικής σκέψης σε σχέση με τον Τύπο υλικού καταλοίπου που μελέτησαν οι μαθητές. Μόνο στις απαντήσεις των μαθητών στις ιστορικές ερωτήσεις (Ερώτηση 2α., «*Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;*» και Ερώτηση 3α., «*Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;*» η έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* έδειξε να συνδέεται με τον Τύπο υλικού καταλοίπου που μελέτησαν, αλλά και με την Άσκηση (χώρος και μορφή παρουσίασης) με την οποία το μελέτησαν εφόσον τα υψηλότερα ποσοστά εκφράστηκαν κατά την Άσκηση μελέτης του φυσικού αντικείμενου στο μουσείο. Επομένως, μπορούμε να υποθέσουμε ότι ο Τύπος Σκέψης και ειδικότερα η Κατηγορία Σκέψης που εκφράζουν οι μαθητές στις απαντήσεις τους συνδέεται με τον Τύπο υλικού καταλοίπου που μελέτησαν, αλλά κυρίως με τον Τύπο της Ερώτησης στην οποία απάντησαν.

Την ανάλυση της έκφρασης ιστορικής σκέψης σε σχέση με τις διαφορετικές ερωτήσεις θα παρακολουθήσουμε στη συνέχεια.

5.5. Διαφορετικές ερωτήσεις και κατηγορίες ιστορικής σκέψης

Ας εξετάσουμε τώρα το εάν συνδέεται η έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* στις απαντήσεις των μαθητών με το είδος των ερωτήσεων βάσει των οποίων έγιναν αντικείμενα επεξεργασίας τα υλικά κατάλοιπα και στις οποίες απάντησαν οι μαθητές. Με βάση τη συζήτηση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης στις Ενότητες 5.2 , 5.3 και 5.4. ο Τύπος Σκέψης και ειδικότερα η Κατηγορία Σκέψης που εκφράζουν οι μαθητές στις απαντήσεις τους συνδέεται με τον Τύπο της Ερώτησης.

Οι Ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα μελέτη, άλλες είχαν ιστορικό και άλλες μη ιστορικό χαρακτήρα με το σκεπτικό να εξεταστεί η επίδραση του παράγοντα αυτού στην έκφραση ιστορικής σκέψης από τους μαθητές. Ο τύπος των Ερωτήσεων ως προς την ιστορικότητα ή μη ιστορικότητά τους είχε ως ακολούθως:

Μη ιστορική Ερώτηση

Ερώτηση 1β. «*Πώς θα περιέγραφες το αντικείμενο σ' ένα φίλο σου;*»

Ιστορικές Ερωτήσεις

Ερώτηση 2α. «Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;» (άμεσα ιστορική)

Ερώτηση 2β. «Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;» (έμμεσα ιστορική)

Ερώτηση 3α. «Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;» (άμεσα ιστορική)

Οι μη ιστορικές ερωτήσεις αφορούσαν τα υλικά κατάλοιπα ενώ οι ιστορικές άμεσα ή έμμεσα έθιγαν εκτός από τα ίδια τα υλικά κατάλοιπα και το ιστορικό τους πλαίσιο.

Στον Πίνακα 5.26. παρουσιάζονται τα υψηλότερα ποσοστά απαντήσεων του Συνολικού Δείγματος της Έρευνας (N=189) στα οποία εκφράσθηκε *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη*, σε σχέση με τον Τύπο του υλικού καταλοίπου που μελέτησαν οι μαθητές, και την αντίστοιχη Ερώτηση βάσει της οποίας εκφράστηκαν οι ερμηνευτικοί ιστορικοί συλλογισμοί.

Πίνακας 5.26. Ερμηνευτική ιστορική σκέψη στις απαντήσεις των Ερωτήσεων 1β., 2α., 2β, 3α. σε σχέση με τον τύπο των υλικών καταλοίπων που μελέτησαν οι μαθητές του Συνολικού Δείγματος (N=189)

Ερωτήσεις	Έκφραση Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης σε σχέση με τον τύπο των υλικών καταλοίπων				
	Όστρακο	Επιτύμβια	Εγχειρίδιο	Αγάλματα	Κόσμημα
Ερώτηση 1β., Πώς θα περιέγραφες το αντικείμενο σ' ένα φίλο σου;	11,7% (11 απαντήσεις) Έντυπη απεικόνιση	6,9% (2 απαντήσεις) Έντυπη απεικόνιση	4,5% (1 απάντηση) Φυσικό αντικείμενο Έντυπη και ψηφιακή απεικόνιση	20,6% (6 απαντήσεις) Έντυπη απεικόνιση	13,3% (2 απαντήσεις) Φυσικό αντικείμενο
2α., Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;	23,4% (22 απαντήσεις) Έντυπη απεικόνιση	27,6% (8 απαντήσεις) Φυσικό αντικείμενο, Έντυπη και ψηφιακή απεικόνιση	9,1% (2 απαντήσεις) Έντυπη απεικόνιση	27,6% (8 απαντήσεις) Έντυπη απεικόνιση	15,0% (3 απαντήσεις) Έντυπη απεικόνιση Φυσικό αντικείμενο
2β., Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;	13,8% (13 απαντήσεις) Έντυπη απεικόνιση	10,3% (3 απαντήσεις) Φυσικό αντικείμενο	4,5% (1 απάντηση) Φυσικό αντικείμενο, Έντυπη και ψηφιακή απεικόνιση	20,6% (6 απαντήσεις) Φυσικό αντικείμενο	13,3% (2 απαντήσεις) Ψηφιακή απεικόνιση
3α., Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;	13,8% (13 απαντήσεις) Έντυπη απεικόνιση	17,3% (5 απαντήσεις) Φυσικό αντικείμενο	4,5% (1 απάντηση) Φυσικό αντικείμενο, Έντυπη και ψηφιακή απεικόνιση	17,3% (5 απαντήσεις) Φυσικό αντικείμενο	20,0% (3 απαντήσεις) Φυσικό αντικείμενο Ψηφιακή απεικόνιση

Με βάση τον Πίνακα 5.26. παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι ερμηνευτικοί συλλογισμοί εκφράστηκαν στην Επιτύμβια Στήλη και τα Αγάλματα στην ίδια Ερώτηση, στην ιστορική Ερώτηση 2α., «Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;» με ποσοστό 27,6%. Ίσως ο αναπαραστατικός χαρακτήρας των δύο αυτών αντικειμένων ώθησε τους

μαθητές να εκφράσουν ερμηνευτικούς συλλογισμούς για το ιστορικό τους πλαίσιο. Το Όστρακο συγκέντρωσε μεγάλο αριθμό ερμηνευτικών ιστορικών συλλογισμών στην Ερώτηση 2α., «*Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;*» με ποσοστό 23,4%, όπως και το Εγχειρίδιο με ποσοστό 9,1%. Αναφορικά με το Κόσμημα, οι περισσότεροι συλλογισμοί *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* εκφράστηκαν στις απαντήσεις των μαθητών στην ιστορική Ερώτηση 3α., «*Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;*» με ποσοστό 20,0%.

Κάνοντας μια συνολική αποτίμηση των απαντήσεων που δόθηκαν στις συγκεκριμένες Ερωτήσεις διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα:

1. Οι μαθητές εξέφρασαν ιστορική σκέψη σε ιστορικές και μη ιστορικές ερωτήσεις.
2. Ωστόσο, η έκφραση ιστορικής σκέψης συνδέεται και με τον Τύπο Ερώτησης, εφόσον οι μαθητές εξέφρασαν περισσότερους ερμηνευτικούς ιστορικούς συλλογισμούς σε ιστορικού τύπου ερωτήσεις.

Για παράδειγμα, η μη ιστορική **Ερώτηση 1β.**, «*Πώς θα περιέγραφες το αντικείμενο σ' ένα φίλο σου;*» αφορούσε την παρουσίαση του υλικού καταλοίπου ως αντικειμένου, εντούτοις οι μαθητές, εκτός από την περιγραφή των υλικών στοιχείων, αναφέρθηκαν στην χρήση του, στην ιστορική σημασία του ή σε συγκρίσεις με αντίστοιχα σημερινά αντικείμενα. Παρόλα αυτά, ο μικρός αριθμός απαντήσεων με έκφραση ερμηνευτικών συλλογισμών μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι μια μη ιστορική Ερώτηση, όπως η Ερώτηση 1β., δεν βοήθησε τους μαθητές στην έκφραση ιστορικής σκέψης.

Από την άλλη η ιστορική **Ερώτηση 2α.**, «*Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;*» δεν αναφερόταν μόνο στο αντικείμενο αλλά και στο ιστορικό πλαίσιο που το δημιούργησε. Στη συγκεκριμένη Ερώτηση εκφράστηκαν περισσότεροι ερμηνευτικοί συλλογισμοί σε σχέση με τις υπόλοιπες ερωτήσεις, στοιχείο που μας οδηγεί στην υπόθεση ότι αυτή η ιστορική Ερώτηση βοήθησε τους μαθητές στην έκφραση ιστορικής σκέψης τόσο κατά την Άσκηση μελέτης του υλικού καταλοίπου κατά την έντυπη μορφή παρουσίας του όσο και κατά την Άσκηση μελέτης του ως φυσικού αντικειμένου.

Η έμμεσα ιστορική **Ερώτηση 2β.**, «*Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;*», αν και ήταν μια έμμεσα ιστορική Ερώτηση δεν φαίνεται να βοήθησε τους μαθητές στην έκφραση ιστορικής σκέψης εφόσον αυτοί παρέμειναν προσηλωμένοι σε συσχετισμούς που αφορούσαν κυρίως στο παρόν και μόνο έμμεσα διαφαίνονταν οι διαφοροποιήσεις της χρήσης των αντικειμένων και των αντιλήψεων που τα συνέδεαν με τη χρήση τους στο παρελθόν⁵. Ο περιορισμένος αριθμός έκφρασης ερμηνευτικής

⁵ Να σημειώσουμε ότι σε πιλοτικό επίπεδο η έρευνα είχε συμπεριλάβει ως Ερώτηση 2β. την ακόλουθη διατύπωση «*Λαμβάνοντας υπόψη το αντικείμενο και τη σημασία του σε εκείνη την εποχή και συγκρίνοντας με τη ζωή μας σήμερα, τι έχει μείνει ίδιο και τι έχει αλλάξει, κατά τη γνώμη σας;*» η οποία δέχτηκε αρκετές διευκρινίσεις γι' αυτό και απλοποιήθηκε στη διατύπωση «*Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;*».

ιστορικής σκέψης μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι μια έμμεσα ιστορική Ερώτηση όπως η Ερώτηση 2β., δεν βοήθησε τους μαθητές στην έκφραση ιστορικής σκέψης.

Η ιστορική **Ερώτηση 3α.**, «*Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;*» φαίνεται να βοήθησε τους μαθητές στην έκφραση ιστορικής σκέψης, εφόσον οι μαθητές στις απαντήσεις τους διατύπωσαν απορίες και προσωπικά ερωτήματα τόσο για το υλικό κατάλοιπο όσο και για το ιστορικό του πλαίσιο. Να υπογραμμίσουμε ότι Ερώτηση 3α, η οποία μάλιστα είναι συναφής με την ιστορική διερεύνηση, βοήθησε τους μαθητές στην έκφραση ιστορικής σκέψης κυρίως κατά την Άσκηση μελέτης του ως φυσικού αντικειμένου. Υποθέτουμε ότι οι μαθητές ξεπέρασαν εν μέρει την παραδοσιακή προσέγγιση της ιστορικής εκπαίδευσης στο χώρο του μουσείου διατυπώνοντας ερωτήματα για τα υπό μελέτη αντικείμενα, ωστόσο η άσκησή τους στην αναπαραγωγή ιστορικών πληροφοριών, αντί στην χρήση και ερμηνεία ιστορικών πηγών σε σχέση με ιστορικά ερωτήματα, στάθηκε ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας που περιόρισε την έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* ενώ ευνόησε την έκφραση *Περιγραφικής ιστορικής σκέψης* σε μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεων σε σύγκριση με την ιστορική Ερώτηση 2α.

Επομένως, μπορούμε να υποθέσουμε ότι ο Τύπος Ερώτησης (ιστορικός ή μη), αλλά και η «παραδοσιακή» προσέγγιση της ιστορικής εκπαίδευσης των μαθητών και η άσκησή τους στην αναπαραγωγή ιστορικών πληροφοριών επηρέασε τη διατύπωση ιστορικών υποθέσεων και συμπερασμάτων για το ιστορικό πλαίσιο στο οποίο παραπέμπει η μελέτη ενός υλικού καταλοίπου.

5.5.1. Γενικά συμπεράσματα ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με τον Τύπο των Ερωτήσεων

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης που προηγήθηκε παρατηρήθηκε έκφραση περιορισμένου αριθμού απαντήσεων Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης σε μη ιστορικές και έμμεσα ιστορικές ερωτήσεις, ενώ εκφράστηκαν περισσότεροι ερμηνευτικοί συλλογισμοί σε ιστορικές ερωτήσεις. Επομένως, ο Τύπος Ερώτησης στην οποία απαντούν οι μαθητές είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την έκφραση ιστορικής σκέψης, ίσως και περισσότερο από τον χώρο στον οποίο μελετώνται τα κατάλοιπα του παρελθόντος και τη μορφή με την οποία παρουσιάζονται.

Το εύρημα αυτό υποθέσαμε ότι υποδεικνύει πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της ιστορικής εκπαίδευσης εφόσον οι διάφορες προσεγγίσεις της επηρεάζουν καθοριστικά τη μελέτη του παρελθόντος με βάση τα υλικά κατάλοιπα, όπως και την έκφραση της ιστορικής σκέψης των μαθητών για το παρελθόν. Για παράδειγμα, στο πλαίσιο της παραδοσιακής ιστορικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με την οποία έχουν ασκηθεί οι μαθητές στην αναπαραγωγή ιστορικής γνώσης και όχι στη διατύπωση υποθέσεων, δεν καλλιεργείται αντίστοιχα και η έκφραση

ερμηνευτικών ιστορικών συλλογισμών για το παρελθόν. Αντίθετα, η «επιστημονική» προσέγγιση της ιστορικής εκπαίδευσης προϋποθέτει την Άσκηση των μαθητών στην έκφραση ιστορικών συλλογισμών βάσει ερωτήσεων και εννοιολογικών εργαλείων που αφορούν σημαντικές έννοιες για τη χρήση και ερμηνεία του παρελθόντος με βάση τα υλικά κατάλοιπα ως ιστορικές μαρτυρίες, όπως την έννοια της σημασίας, της αλλαγής, της αιτιότητας, των ιστορικών ερωτημάτων κ.α. (Seixas, 2010) Η «επιστημονική» προσέγγιση δημιουργεί συνθήκες για την έκφραση ιστορικών υποθέσεων και την εξαγωγή συμπερασμάτων για το ιστορικό πλαίσιο στο οποίο παραπέμπει η μελέτη των υλικών καταλοίπων ως ιστορικών μαρτυριών του παρελθόντος.

5.6. Οι αντιλήψεις των μαθητών ως προς τις Δυνατότητες και τους Περιορισμούς της μελέτης υλικών καταλοίπων σε σχέση με τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης και δύο διαφορετικούς χώρους

Στην ενότητα αυτή θα συζητηθούν τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων των μαθητών που αφορούν τις αντιλήψεις τους σχετικά με τις Δυνατότητες και τους Περιορισμούς που παρουσιάζουν α) οι τρεις μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων που μελέτησαν (Υποενότητα 5.6.2.), καθώς και β) οι δύο εκπαιδευτικοί χώροι στους οποίους τα μελέτησαν (Υποενότητα 5.6.2.). Κλείνοντας, στην Ενότητα 5.6.3 παρουσιάζεται η σύνοψη συμπερασμάτων ως προς τις αντιλήψεις των μαθητών.

5.6.1. Οι αντιλήψεις των μαθητών ως προς τις Δυνατότητες και τους Περιορισμούς της μελέτης υλικών καταλοίπων σε σχέση με τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασής τους.

Ένα από τα βασικά ερωτήματα της Έρευνας αφορούσε το ποια μορφή παρουσίασης υλικών καταλοίπων θεωρούν οι μαθητές ως την πιο κατάλληλη για την ιστορική μελέτη τους, δηλαδή την παρουσίασή τους ως φυσικών υλικών αντικειμένων, την παρουσίασή τους με τη μορφή ψηφιακών απεικονίσεών τους ή με τη μορφή έντυπων απεικονίσεών τους.

Για να διερευνήσουμε το συγκεκριμένο Ερώτημα αναλύθηκαν οι απαντήσεις του Συνολικού Δείγματος (N=189 μαθητές) στις ακόλουθες Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου:

Ερώτηση 4α., «Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο σε έντυπη απεικόνιση;»

Ερώτηση 4β., «Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο σε ψηφιακή απεικόνιση;»

Ερώτηση 4γ., «Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο ως φυσικό αντικείμενο;»

Επίσης, ειδικότερα αναλύθηκαν οι γραπτές απαντήσεις στις παραπάνω τρεις Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου που έδωσαν οι 78 μαθητές που συμμετείχαν και στη διαδικασία της Συνέντευξης, σε σχέση με τις αντίστοιχες προφορικές διευκρινίσεις που παρείχαν κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης⁶.

Επιπρόσθετα, θα συζητηθούν τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με το ποια μορφή παρουσίασης αντικειμένου επιλέγουν οι μαθητές για μελλοντική μελέτη υλικών καταλοίπων ως μαρτυριών του παρελθόντος σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων της ακόλουθης Ερώτησης:

Ερώτηση 6., «Στο επόμενο μάθημα της Ιστορίας θα μελετήσουμε τα ακόλουθα αρχαιολογικά ευρήματα:

- * *Τις Καρυάτιδες (Αγάλματα - κίονες από το Ερέχθειο, 405 π.Χ.)*
- * *Την τοιχογραφία των πυγμάχων (έργο του 16^{ου} αι. π.Χ. από τη μινωική Θήρα)*
- * *Ένα χρυσό κόσμημα (από τις Μυκήνες, γύρω στο 1550 π.Χ.)*
- * *Μία ασπίδα (από την Κρήτη, αρχές του 7^{ου} αι. π.Χ.)*

Ερώτηση 6α., *Με ποιο μέσο (έντυπη εικόνα, ψηφιακή απεικόνιση ή ως φυσικά αντικείμενα στις φυσικές τους διαστάσεις) θα ήθελες να τα επεξεργαστούμε; Γιατί;*

Ερώτηση 6β., «Σε ποιο χώρο (σχολείο, μουσείο) θα ήθελες να δούμε το αντικείμενο; Γιατί;»

Η ανάλυση αυτών των δεδομένων θα βοηθήσει στην συνολική εκτίμηση των Δυνατοτήτων αλλά και των Περιορισμών των τριών μορφών παρουσίασης των υλικών καταλοίπων σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών.

⁶ Βασικός σκοπός της ανάλυσης των δεδομένων από τις συγκεκριμένες Ερωτήσεις ήταν η σύγκριση των τριών διαφορετικών μορφών παρουσίασης των υλικών καταλοίπων (φυσικό υλικό αντικείμενο, ψηφιακή απεικόνιση και έντυπη απεικόνιση) ως προς τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που αναγνωρίζουν οι μαθητές σε κάθε μία μορφή. Οι απαντήσεις των μαθητών αναλύθηκαν σύμφωνα με το Κοινό Σύστημα Κατηγοριών ανάλυσης των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της μελέτης υλικών καταλοίπων α) σε σχέση με τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων και β) σε σχέση με τους δύο διαφορετικούς χώρους, όπως παρουσιάστηκε στο Κεφάλαιο 4, στην Ενότητα 4.6.3. Η ανάλυση των Συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε με τα ίδια συστήματα ανάλυσης με τα οποία αναλύθηκαν και τα γραπτά δεδομένα από το Ερωτηματολόγιο. Η αντιπαράβολή της ανάλυσης των προφορικών δεδομένων της Συνέντευξης με την ανάλυση των γραπτών δεδομένων του Ερωτηματολογίου ευνόησε τον έλεγχο του εάν τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων των δύο ερευνητικών εργαλείων (Ερωτηματολόγιο και Συνέντευξη) α) συμφωνούν μεταξύ τους, β) αλληλοεμπλουτίζονται, γ) διαφωνούν ή δ) προβάλλουν διαφορετικά στοιχεία για τη σκέψη και τις αντιλήψεις των μαθητών.

5.6.1.1. Οι αντιλήψεις των μαθητών ως προς τις Δυνατότητες των τριών μορφών παρουσίασης υλικών καταλοίπων, με βάση τις Ερωτήσεις 4α, 4β και 4γ του Ερωτηματολογίου

Στον Πίνακα 5.27. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών απαντήσεων στις ερωτήσεις 4α., 4β., 4γ. των μαθητών του Συνολικού Δείγματος (N=189) ως προς τα πλεονεκτήματα του να μελετάς υλικά κατάλοιπα α) ως φυσικά υλικά αντικείμενα, β) με τη μορφή ψηφιακών απεικονίσεών τους και γ) με τη μορφή έντυπων απεικονίσεών τους.

Πίνακας 5.27. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών απαντήσεων των μαθητών του Συνολικού Δείγματος (N=189) ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με τις Δυνατότητες/ Πλεονεκτήματα μελέτης υλικών καταλοίπων με τρεις διαφορετικές μορφές

Τύποι Πλεονεκτημάτων	Μορφές παρουσίασης υλικών καταλοίπων		
	ΩΣ ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ	ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ
	N Αναφορών	N Αναφορών	N Αναφορών
Δυνατότητες για μελέτη του αντικειμένου	165	150	144
Δυνατότητες για εκπαιδευτική αξιοποίηση	29	22	25
Σύνολο Αναφορών Πλεονεκτημάτων	194	172	169
	N Απαντήσεων	N Απαντήσεων	N Απαντήσεων
Δεν υπάρχουν μειονεκτήματα	38	12	12
Δεν ανέφερε μειονεκτήματα	70	36	16
Σύνολο Απαντήσεων στις οποίες δεν αναφέρονται μειονεκτήματα	108	48	28

Σύμφωνα με τον Πίνακα 5.27, οι απαντήσεις των μαθητών περιλαμβάνουν μεγαλύτερο αριθμό αναφορών σε Δυνατότητες/ Πλεονεκτήματα της μελέτης υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων (194 αναφορές) σε σύγκριση με τις δύο άλλες μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων, δηλαδή με τη μορφή ψηφιακής απεικόνισης (172 αναφορές) και με τη μορφή της έντυπης απεικόνισης (169 αναφορές). Επομένως, οι μαθητές εμφανίζονται να αντιλαμβάνονται ότι η παρουσίαση υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων παρέχει περισσότερες Δυνατότητες/ Πλεονεκτήματα για μελέτη και εκπαιδευτική αξιοποίησή τους σε σύγκριση και με τις δύο άλλες μορφές παρουσίασής τους, δηλαδή με τη μορφή ψηφιακών απεικονίσεων ή έντυπων απεικονίσεών τους. Οι αντιλήψεις αυτές των μαθητών είναι σημαντικές, ειδικότερα εάν λάβουμε υπόψη την μη εξοικείωση των μαθητών στη μελέτη υλικών αντικειμένων, σε αντίθεση με τη μελέτη ψηφιακών και έντυπων απεικονίσεων αντικειμένων, όπως αυτές παρουσιάζονται στα έντυπα ή ψηφιακά σχολικά εγχειρίδια.

Επίσης, παρατηρούμε ότι μεγαλύτερος αριθμός αναφορών σε Δυνατότητες/ Πλεονεκτήματα και των τριών μορφών παρουσίασης των υλικών καταλοίπων συνδέονται με τη μελέτη των καταλοίπων (165, 150, 144, αντίστοιχα) σε σύγκριση με τον αριθμό των αναφορών που συνδέονται με τις Δυνατότητες Εκπαιδευτικής αξιοποίησης των καταλοίπων (29, 22, 25 αντίστοιχα). Συνεπώς, οι μαθητές εμφανίζονται να αντιλαμβάνονται τις Δυνατότητες/ Πλεονεκτήματα που παρέχουν και οι τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων κυρίως σε σχέση με τη μελέτη των ίδιων των υλικών καταλοίπων και λιγότερο σε σχέση με μία ευρύτερη εκπαιδευτική αξιοποίησή τους.

Επιπλέον, με βάση τις απαντήσεις στις οποίες οι μαθητές ανέφεραν ότι δεν υπάρχουν μειονεκτήματα ή στις οποίες δεν ανέφεραν μειονεκτήματα, παρατηρούμε ότι μεγαλύτερος αριθμός αυτών των απαντήσεων αφορούσε τη μελέτη υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων (108 απαντήσεις), και σημαντικά μικρότερος αριθμός απαντήσεων αφορούσε τη μελέτη υλικών καταλοίπων με τη μορφή ψηφιακών απεικονίσεων (48 απαντήσεις) ή έντυπων απεικονίσεων (28 απαντήσεις).

Στις ίδιες παρατηρήσεις καταλήγουμε και με τα αποτελέσματα της αντίστοιχης ανάλυσης των γραπτών απαντήσεων του Δείγματος της Συνέντευξης (N=78), όπως παρουσιάζονται στον επόμενο Πίνακα, τον Πίνακα 5.28..

Πίνακας 5.28. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών απαντήσεων των μαθητών του Δείγματος Συνέντευξης (N=78) ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με τις Δυνατότητες / Πλεονεκτήματα μελέτης υλικών καταλοίπων με τρεις διαφορετικές μορφές

Τύποι Πλεονεκτημάτων	Μορφές παρουσίασης υλικών καταλοίπων		
	ΩΣ ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ	ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ
	N Αναφορών	N Αναφορών	N Αναφορών
Δυνατότητες για μελέτη του αντικειμένου	70	63	60
Δυνατότητες για εκπαιδευτική αξιοποίηση	13	7	12
Σύνολο Αναφορών Πλεονεκτημάτων	83	70	72
	N Απαντήσεων	N Απαντήσεων	N Απαντήσεων
Δεν υπάρχουν μειονεκτήματα	15	2	2
Δεν ανέφερε μειονεκτήματα	22	16	4
Σύνολο Απαντήσεων στις οποίες δεν αναφέρονται μειονεκτήματα	37	18	6

Σύμφωνα με τον Πίνακα 5.28., παρατηρούμε ότι και τα αποτελέσματα της ανάλυσης των αντίστοιχων γραπτών απαντήσεων των μαθητών του Δείγματος της Συνέντευξης ως προς τις Δυνατότητες/ Πλεονεκτήματα των τριών διαφορετικών μορφών παρουσίασης των υλικών καταλοίπων συμφωνούν

με τα αποτελέσματα της ανάλυσης των αντίστοιχων απαντήσεων του Συνολικού Δείγματος (βλ. Πίνακα 5.27), όπως αυτά συζητήθηκαν αμέσως παραπάνω.

Η περαιτέρω ανάλυση των προφορικών απαντήσεων των μαθητών του Δείγματος της Συνέντευξης ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με τις Δυνατότητες / Πλεονεκτήματα μελέτης υλικών καταλοίπων με τρεις διαφορετικές μορφές έδωσε τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον ακόλουθο Πίνακα 5.29

Πίνακας 5.29. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των προφορικών απαντήσεων των μαθητών του Δείγματος Συνέντευξης (N=78) ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με τις Δυνατότητες/ Πλεονεκτήματα μελέτης υλικών καταλοίπων με τρεις διαφορετικές μορφές

Τύποι Δυνατοτήτων / Πλεονεκτημάτων	Μορφές παρουσίασης υλικών καταλοίπων		
	ΩΣ ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ	ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ
	N Αναφορών	N Αναφορών	N Αναφορών
Δυνατότητες για μελέτη του αντικειμένου	65	23	12
Δυνατότητες για εκπαιδευτική αξιοποίηση	28	12	12
Σύνολο Αναφορών Πλεονεκτημάτων	93	35	24

Σύμφωνα με τον Πίνακα 5.29, παρατηρούμε ότι τα αποτελέσματα της ανάλυσης των προφορικών δεδομένων του Δείγματος της Συνέντευξης ως προς τις αντιλήψεις των μαθητών για τις Δυνατότητες / Πλεονεκτήματα των τριών διαφορετικών μορφών παρουσίασης των υλικών καταλοίπων συμφωνούν με τα αντίστοιχα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών απαντήσεων του Συνολικού Δείγματος και του Δείγματος της Συνέντευξης (βλ. Πίνακες 5.27 και 5.28, αντίστοιχα) και επομένως τα επιβεβαιώνουν.

Επιπροσθέτως, η ποιοτική συγκριτική ανάλυση των προφορικών και γραπτών δεδομένων του Δείγματος της Συνέντευξης (βλ. Πίνακες 5.28. και 5.29.) μας οδήγησε στις ακόλουθες παρατηρήσεις που αφορούν την επιβεβαίωση, τον εμπλουτισμό ή την επισήμανση νέων στοιχείων. Να υπογραμμίσουμε ότι δεν υπήρξαν αποτελέσματα της ανάλυσης των προφορικών δεδομένων της Συνέντευξης που αμφισβητούν τα αποτελέσματα της ανάλυσης των αντίστοιχων γραπτών δεδομένων.

Α. Επιβεβαίωση Τύπων και Κατηγοριών Δυνατοτήτων / Πλεονεκτημάτων κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης

Από την ποιοτική ανάλυση των προφορικών δεδομένων των Συνεντεύξεων διαπιστώθηκε η έκφραση απόψεων σε συγκεκριμένες κατηγορίες Δυνατοτήτων / Πλεονεκτημάτων. Ειδικότερα, η ποιοτική ανάλυση των αναφορών που περιείχαν οι γραπτές απαντήσεις των μαθητών του Δείγματος της

Συνέντευξης (N=87) σε κατηγορίες Δυνατοτήτων/ Πλεονεκτημάτων της μελέτης υλικών καταλοίπων ως προς τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσιάσής τους και σε σύγκριση με τις προφορικές απαντήσεις που έδωσαν κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης, μας οδήγησε στα αποτελέσματα⁷ που παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.30.

Πίνακας 5.30. Αντιλήψεις των μαθητών ως προς τους Τύπους και τις Κατηγορίες Δυνατοτήτων / Πλεονεκτημάτων των τριών μορφών παρουσιάσής των υλικών καταλοίπων, που διευκρινίστηκαν και επιβεβαιώθηκαν κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης

Μορφή παρουσίασης υλικών καταλοίπων	Τύποι Δυνατοτήτων / Πλεονεκτημάτων	Κατηγορίες Δυνατοτήτων / Πλεονεκτημάτων
Φυσικό αντικείμενο	Δυνατότητες μελέτης του αντικειμένου	Δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από την υλική υπόσταση του αντικειμένου Ευνοϊκές χωρικές και χρονικές συνθήκες μελέτης: (Ο χώρος ως συνθήκη μελέτης, Ο χρόνος ως συνθήκη μελέτης) Δυνατότητες βιωματικής προσέγγισης με τη χρήση των αισθήσεων
	Δυνατότητες εκπαιδευτικής αξιοποίησης	Δυνατότητα πρόκλησης κινήτρου, ενδιαφέροντος, ευχαρίστησης Πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου
Ψηφιακή απεικόνιση	Δυνατότητες μελέτης του αντικειμένου	Δυνατότητα συλλογής γραπτών πληροφοριών από συνοδευτικά κείμενα
	Δυνατότητες εκπαιδευτικής αξιοποίησης	Πρόκληση κινήτρου, ενδιαφέροντος, ευχαρίστησης
Έντυπη απεικόνιση	Δυνατότητες μελέτης του αντικειμένου	Δυνατότητα συλλογής γραπτών πληροφοριών από συνοδευτικά κείμενα Ευνοϊκές χωρικές και χρονικές συνθήκες μελέτης: (Ο χώρος ως συνθήκη μελέτης, Ο χρόνος ως συνθήκη μελέτης)
	Δυνατότητες εκπαιδευτικής αξιοποίησης	Δυνατότητες καθοδήγησης από ειδικούς

Χαρακτηριστική είναι και η ακόλουθη αναφορά από μία μαθήτρια Γυμνασίου στην *Ερώτηση 4γ*, «Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο ως φυσικό αντικείμενο;». Στη γραπτή απάντησή της η μαθήτρια αναφέρεται σε *Δυνατότητες συλλογής πληροφοριών από τη μορφή του αντικειμένου* στις φυσικές του διαστάσεις.

- **Γραπτή απάντηση ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΒ 327, 15-16 ετών ως προς τα πλεονεκτήματα/μειονεκτήματα μελέτης ενός υλικού καταλοίπου ως φυσικού αντικειμένου**

Πρώτα πρώτα, μπορείς να βλέπεις τον όγκο του αντικειμένου και να παρατηρείς διάφορες λεπτομέρειες. Επίσης, το μέγεθος του αντικειμένου φαίνεται καλύτερα αν μελετά κανείς στις φυσικές του διαστάσεις.

⁷ Να επισημάνουμε ότι επιβεβαιώθηκαν γραπτές και προφορικές απαντήσεις που συμφωνούσαν και ως προς τον τύπο και ως προς τις κατηγορία Δυνατοτήτων/ Πλεονεκτημάτων σύμφωνα με το Κοινό Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των αντιλήψεων των μαθητών.

Επίσης, με αυτόν τον τρόπο δεν υπάρχουν μειονεκτήματα διότι είναι το καλύτερο να μελετάς το αντικείμενο από κοντά.

- **Απόσπασμα Συνέντευξης της ίδιας ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΔΒ 327, 15-16 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στις φυσικές διαστάσεις λες ότι βλέπεις τον όγκο του αντικειμένου. Πού σε βοηθάει αυτό;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Το σκουλαρίκι που μελέτησα είχε δύο στρώσεις χρυσού, δεν ήταν ένα μόνο κομμάτι, δεν ξέρω για ποιο λόγο υπήρχε αυτό. Στη φωτογραφία βλέπαμε ένα σαλιγκαράκι, δεν βλέπαμε δύο κομμάτια χρυσού και αυτό με βοήθησε να καταλάβω την τεχνική του.

Κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης, η μαθήτρια αναφέρθηκε και πάλι σε *Δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου*, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα παραδείγματα σε σχέση με το Κόσμημα που μελέτησε και, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, η μελέτη του φυσικού αντικειμένου τη βοήθησε να κατανοήσει την τεχνική του.

B. Εμπλουτισμός Τύπων και Κατηγοριών Δυνατοτήτων / Πλεονεκτημάτων κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης

Σε ορισμένες περιπτώσεις οι τύποι και οι κατηγορίες Δυνατοτήτων/ Πλεονεκτημάτων που ανέφεραν οι μαθητές του Δείγματος της Συνέντευξης στις γραπτές απαντήσεις τους εμπλουτίστηκαν⁸ με τις προφορικές απαντήσεις τους που έδωσαν κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης. Οι Τύποι και οι Κατηγορίες Δυνατοτήτων/ Πλεονεκτημάτων των τριών μορφών παρουσίασης των υλικών καταλοίπων που εμπλουτίστηκαν κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.31.

Πίνακας 5.31. Αντιλήψεις των μαθητών ως προς τους Τύπους και τις Κατηγορίες Δυνατοτήτων/ Πλεονεκτημάτων των τριών μορφών παρουσίασης των υλικών καταλοίπων, που διευκρινίστηκαν και εμπλουτίστηκαν κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης

Μορφή παρουσίασης υλικών καταλοίπων	Τύποι Δυνατοτήτων / Πλεονεκτημάτων	Κατηγορίες Δυνατοτήτων / Πλεονεκτημάτων
Φυσικό αντικείμενο	Δυνατότητες μελέτης του αντικειμένου	Δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από την υλική υπόσταση του αντικειμένου Δυνατότητες βιωματικής προσέγγισης με τη χρήση των αισθήσεων
	Δυνατότητες εκπαιδευτικής αξιοποίησης	Πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου
Ψηφιακή απεικόνιση	Δυνατότητες μελέτης του αντικειμένου	Δυνατότητα συλλογής γραπτών πληροφοριών από συνοδευτικά κείμενα
	Δυνατότητες εκπαιδευτικής αξιοποίησης	Δυνατότητα πρόκλησης κινήτρου, ενδιαφέροντος, ευχαρίστησης
Έντυπη απεικόνιση	Δυνατότητες μελέτης του αντικειμένου	Δυνατότητα συλλογής γραπτών πληροφοριών από συνοδευτικά κείμενα

⁸ Εμπλουτίστηκαν οι προφορικές απαντήσεις σε σχέση με τις αντίστοιχες γραπτές εφόσον σε αυτές αναφέρθηκαν και άλλες κατηγορίες του ίδιου ωστόσο Τύπου Δυνατοτήτων/ Πλεονεκτημάτων σύμφωνα με το Κοινό Σύστημα Κατηγοριών ανάλυσης των αντιλήψεων των μαθητών.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα εμπλουτισμού αποτελούν τα δεδομένα της επόμενης μαθήτριας Λυκείου στην Ερώτηση 4β., «*Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο σε ψηφιακή απεικόνιση;*». Συγκεκριμένα, συγκρίνονται ως προς τα πλεονεκτήματα/μειονεκτήματα μελέτης υλικού καταλοίπου και οι τρεις μορφές παρουσίασής του α) ως φυσικού υλικού αντικειμένου β) με τη μορφή ψηφιακής απεικόνισής του και γ) με τη μορφή έντυπης απεικόνισής του.

- **Γραπτή απάντηση ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΑ 275, 15-16 ετών, ως προς τα πλεονεκτήματα/μειονεκτήματα μελέτης υλικού καταλοίπου με την μορφή ψηφιακής απεικόνισής του**
Πλεονεκτήματα: Έχεις άμεση πρόσβαση σε τεράστιο πλήθος πληροφοριών, συμπεριλαμβανομένου εικόνων, βίντεο. Μειονεκτήματα: Δεν μπορείς να έχεις πάντα μαζί σου τον υπολογιστή. Οι πληροφορίες είναι συμπυκνωμένες και πιθανόν δεν είναι εύκολο να βρεις αυτό που χρειάζεσαι.

- **Απόσπασμα Συνέντευξης τις ίδιες μαθήτριας ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΑ 275, 15-16 ετών**
ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ποια τα πλεονεκτήματα της ψηφιακής απεικόνισης; Σου αρέσει;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Σχεδόν καθόλου θα έλεγα, γενικώς η προσωπική μου άποψη είναι ότι προτιμώ να μην βλέπω κάτι μέσα από τα βιβλία ή την εικονική πραγματικότητα ή ψηφιακά, αλλά κάτι μέσα από τα μάτια μου, το νιώθω, το ζω έτσι...

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Δηλαδή;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ότι είμαι εκεί μέσα, ότι με περιτριγυρίζει, βρίσκομαι εγώ εκεί μέσα, δεν βρίσκεται αυτό σε μένα. Φυσικά και μου αρέσουν, θέλω να παίρνω μια ιδέα, αλλά τίποτα δεν είναι όπως βλέπεις με τα μάτια σου και το πώς τα επεξεργάζεσαι και το πώς τα βλέπεις σε μια εικόνα. Τα συναισθήματα που σου προκαλεί είναι τελείως διαφορετικά.

Παρατηρούμε ότι η μαθήτρια αναφέρεται στη γραπτή της απάντηση σε *Δυνατότητες μελέτης υλικών καταλοίπων* με τη μορφή ψηφιακής απεικόνισής τους (συγκεκριμένα στην κατηγορία *Δυνατότητα συλλογής γραπτών πληροφοριών από συνοδευτικά κείμενα*), όμως στην προφορική της απάντηση εμπλουτίζει τα δεδομένα και επιπλέον διαφοροποιεί την γραπτή απάντηση δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση σε *Περιορισμούς Βιωματικής προσέγγισης με χρήση των αισθήσεων*, δυνατότητα που, σύμφωνα με τις αντιλήψεις της, προσφέρει η μελέτη του υλικού καταλοίπου ως φυσικού αντικειμένου.

Γ. Διευκρίνιση Τύπων και Κατηγοριών Δυνατοτήτων / Πλεονεκτημάτων με νέα στοιχεία κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης

Εκτός όμως, από τη δυνατότητα εμπλουτισμού Τύπων και Κατηγοριών Δυνατοτήτων/Πλεονεκτημάτων πρέπει να υπογραμμίσουμε εδώ ότι αναλύοντας τις απαντήσεις των μαθητών από τα δεδομένα της Συνέντευξης παρατηρήθηκε ότι υπήρχαν νέα στοιχεία/συνδέσεις για τη σκέψη και τις αντιλήψεις των μαθητών που δεν είχαν εμφανιστεί στα αποτελέσματα της ανάλυσης των αντίστοιχων

δεδομένων του Γραπτού Ερωτηματολογίου⁹. Οι κατηγορίες που περιλαμβάνουν νέα στοιχεία/συνδέσεις παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.32.

Πίνακας 5.32. Αντιλήψεις των μαθητών ως προς τους Τύπους και τις Κατηγορίες Δυνατοτήτων/Πλεονεκτημάτων των τριών μορφών παρουσίασης των υλικών καταλοίπων, που διευκρινίστηκαν με νέα στοιχεία κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης

Μορφή παρουσίασης υλικών καταλοίπων	Τύποι Δυνατοτήτων / Πλεονεκτημάτων	Κατηγορίες Δυνατοτήτων / Πλεονεκτημάτων
Φυσικό αντικείμενο	Δυνατότητες μελέτης του αντικειμένου	Δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από την υλική υπόσταση του αντικειμένου Δυνατότητες βιωματικής προσέγγισης με τη χρήση των αισθήσεων
	Δυνατότητες εκπαιδευτικής αξιοποίησης	Πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου

Ένα υλικό κατάλοιπο που μελετάται, ως φυσικό αντικείμενο, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να παρατηρήσουν όχι μόνο για να συλλέξουν πληροφορίες από τη μορφή του, αλλά κατά την άποψή τους να κατανοήσουν τη χρήση του και τη σημασία του, να διατυπώσουν νέα ερωτήματα και υποθέσεις ως προς το ίδιο το υλικό κατάλοιπο, έννοιες πολύ σημαντικές για την ιστορική τους σκέψη και ειδικότερα την εκπαιδευτική αξιοποίησή τους ως ιστορικών μαρτυριών του παρελθόντος. Στην συνέχεια, παρουσιάζεται συγκριτικά η γραπτή και προφορική απάντηση μίας μαθήτριας Λυκείου στην Ερώτηση 4γ., «*Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο ως φυσικό αντικείμενο;*». Στο συγκεκριμένο παράδειγμα, οι αναφορές στις *Δυνατότητες μελέτης του αντικειμένου* (*Δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου*) συνδέονται με *Δυνατότητες εκπαιδευτικής αξιοποίησης* (*Πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου*).

- **Γραπτή απάντηση ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΑ 301, 15-16 ετών ως προς τα πλεονεκτήματα μελέτης ενός υλικού καταλοίπου ως φυσικού αντικειμένου**
Είναι πιο εύκολο στην κατανόηση της Ιστορίας αυτού του αντικειμένου. Είναι πιο παραστατικό.
- **Απόσπασμα Συνέντευξης της ίδιας ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΑ 301, 15-16 ετών**
ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Λες ότι είναι πιο παραστατικό να το μελετάς στις φυσικές διαστάσεις. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Βασικά αυτά τα αντικείμενα τα χρησιμοποιούσαν οι άνθρωποι της εποχής εκείνης, αυτό σου δημιουργεί μια σειρά από ερωτήματα και σκέφτεσαι με ποια λογική, γιατί θέλησαν να το κατασκευάσουν και είναι πολύ παραστατικό να το βλέπω και να το επεξεργάζομαι.

⁹ Νέα στοιχεία/συνδέσεις για τη σκέψη και τις αντιλήψεις των μαθητών παρατηρήθηκαν εφόσον σε προφορικές απαντήσεις σε σχέση με τις αντίστοιχες γραπτές αναφέρθηκαν και κατηγορίες διαφορετικού Τύπου Δυνατοτήτων/Πλεονεκτημάτων σύμφωνα με το Κοινό Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των αντιλήψεων των μαθητών.

Η *Δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου*, σύμφωνα με την ακόλουθη μαθήτρια Λυκείου βοηθά σε κατανόηση ποικίλων ιστορικών όψεων του παρελθόντος (*Πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου*).

- **Γραπτή απάντηση ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΑ 303, 15-16 ετών ως προς τα πλεονεκτήματα μελέτης ενός υλικού καταλοίπου ως φυσικού αντικειμένου**
Μελετώντας ένα αντικείμενο στις φυσικές του διαστάσεις έχεις τη δυνατότητα να το μελετήσεις πιο βαθιά αφού βλέπεις κάθε λεπτομέρεια της κατασκευής του και μπορείς πιο εύκολα να καταλάβεις τη χρήση και την αξία του.
- **Απόσπασμα Συνέντευξης της ίδιας ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΑ 303, 15-16 ετών**
ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στις φυσικές διαστάσεις λες ότι «έχεις τη δυνατότητα να μελετήσεις ένα αντικείμενο πιο βαθιά». Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Το μελετάς πιο βαθιά, βλέπεις κάθε λεπτομέρεια της κατασκευής του και μπορείς να καταλάβεις τη χρήση του και τη σημασία του.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Όταν βλέπω κάτι στις φυσικές διαστάσεις ουσιαστικά φαντάζομαι πώς το χρησιμοποιούσαν τότε και τι έκαναν με αυτό, κυρίως με αντικείμενα της καθημερινής ζωής. Φαντάζομαι πώς τα χρησιμοποιούσαν ή για ένα άγαλμα από την άλλη μπορείς να δεις πώς ήταν κατασκευασμένο, πώς έχουν προσέξει τις λεπτομέρειες από εποχή σε εποχή και είναι ωραίο. Ζωντανεύουν μπροστά μου τα πράγματα από άλλη εποχή. (ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΛΑ 303,15-16 ετών)

Παρατηρούμε ότι στην προφορική απάντηση η μαθήτρια εκφράζει την άποψη ότι η μελέτη του υλικού καταλοίπου ως φυσικού αντικειμένου και η σύγκρισή του με άλλα αντικείμενα στον ευρύτερο χώρο του μουσείου μεταφέρει τους μαθητές στο κλίμα της εποχής που τα δημιούργησε και βοηθά στην ιστορική φαντασία (*Πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου*).

Συνοψίζοντας, η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων οδήγησε σε παρατηρήσεις που επιβεβαιώνουν, εμπλουτίζουν και προβάλλουν νέα στοιχεία. Νέα στοιχεία προέκυψαν ως προς τη *Δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από την υλική υπόσταση του αντικειμένου*, όπως και ως προς τις *Δυνατότητες βιωματικής προσέγγισης με τη χρήση των αισθήσεων* οι οποίες φαίνεται να συνδέονται, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών, με *Δυνατότητες εκπαιδευτικής αξιοποίησης του υλικού καταλοίπου* (*Πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου*).

Ωστόσο, θεωρείται απαραίτητη και η συνδρομή των αποτελεσμάτων της ανάλυσης των απαντήσεων των μαθητών ως προς τους Περιορισμούς/ Μειονεκτήματα των τριών μορφών παρουσίασης (α) ως

φυσικών υλικών αντικειμένων β) με τη μορφή ψηφιακών απεικονίσεων τους και γ) με τη μορφή έντυπων απεικονίσεών τους.

5.6.1.2. Οι αντιλήψεις των μαθητών ως προς τους Περιορισμούς των τριών μορφών παρουσίασης υλικών καταλοίπων, με βάση τις Ερωτήσεις 4α., 4β. και 4γ. του Ερωτηματολογίου

Στον Πίνακα 5.33. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων των μαθητών του Συνολικού Δείγματος (N=189) ως προς τους Περιορισμούς/ Μειονεκτήματα του να μελετάς ένα υλικό κατάλοιπο ως φυσικό αντικείμενο, με τη μορφή ψηφιακής απεικόνισής του και με τη μορφή έντυπης απεικόνισής του.

Πίνακας 5.33. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών απαντήσεων των μαθητών του Συνολικού Δείγματος (N=189) ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με τους Περιορισμούς/ Μειονεκτήματα μελέτης υλικών καταλοίπων με τρεις διαφορετικές μορφές

Τύποι Περιορισμών/ Μειονεκτημάτων	Μορφές παρουσίασης υλικών καταλοίπων		
	ΩΣ ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ	ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ
	N Αναφορών	N Αναφορών	N Αναφορών
Περιορισμοί για μελέτη του αντικειμένου	73	137	159
Περιορισμοί για εκπαιδευτική αξιοποίηση	3	10	9
Σύνολο Αναφορών Μειονεκτημάτων	76	147	168
	N Απαντήσεων	N Απαντήσεων	N Απαντήσεων
Δεν υπάρχουν πλεονεκτήματα	1	12	11
Δεν ανέφερε πλεονεκτήματα	14	10	21
Σύνολο Απαντήσεων χωρίς αναφορές πλεονεκτημάτων	15	22	33

Σύμφωνα με τον Πίνακα 5.33, οι απαντήσεις των μαθητών περιλαμβάνουν μεγαλύτερο αριθμό αναφορών σε Περιορισμούς/ Μειονεκτήματα στη μελέτη στη μορφή της έντυπης απεικόνισης των υλικών καταλοίπων (168 αναφορές) σε σύγκριση με τις δύο άλλες μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων, με τη μορφή ψηφιακής απεικόνισης (147 αναφορές) και τη μελέτη υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων (76 αναφορές). Επίσης, παρατηρούμε ότι μεγαλύτερος αριθμός αναφορών για τους Περιορισμούς/ Μειονεκτήματα και των τριών μορφών παρουσίασης των υλικών καταλοίπων συνδέονται με την μελέτη των καταλοίπων (73, 137, 159 αντίστοιχα) σε σύγκριση με τον αριθμό των αναφορών που συνδέονται με Περιορισμούς/ Μειονεκτήματα εκπαιδευτικής αξιοποίησης των

καταλοίπων (3, 10, 9, αντίστοιχα). Σύμφωνα με αυτά τα δεδομένα ανάλυσης οι απαντήσεις των μαθητών περιλαμβάνουν μικρότερο αριθμό αναφορών σε Περιορισμούς/ Μειονεκτήματα για τη μελέτη υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων σε σύγκριση με τις δύο άλλες μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων (έντυπη και ψηφιακή). Να επισημάνουμε ότι δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές ως προς τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τους Περιορισμούς/ Μειονεκτήματα μεταξύ ψηφιακής και έντυπης μορφής παρουσίασης των υλικών καταλοίπων.

Σε σχέση με τις απαντήσεις που ανέφεραν ότι δεν υπάρχουν πλεονεκτήματα και τις απαντήσεις που δεν ανέφεραν πλεονεκτήματα, παρατηρούμε ότι η μελέτη υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων συγκέντρωσε τις λιγότερες απαντήσεις (15 απαντήσεις). Ακολουθεί η μορφή της ψηφιακής απεικόνισης των υλικών καταλοίπων (20 απαντήσεις) ενώ με τις περισσότερες απαντήσεις συνδέεται η έντυπη απεικόνιση των υλικών καταλοίπων (33 απαντήσεις). Επομένως, με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών απαντήσεων των μαθητών του Συνολικού Δείγματος ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με τους Περιορισμούς/ Μειονεκτήματα των τριών μορφών παρουσίασης των υλικών καταλοίπων, παρατηρούμε ότι οι δύο μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων, έντυπη και ψηφιακή μορφή απεικόνισης, παρουσιάζουν περισσότερους Περιορισμούς/ Μειονεκτήματα σε σύγκριση με την παρουσίαση υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων.

Στις ίδιες παρατηρήσεις καταλήγουμε και με την αντίστοιχη ανάλυση των σχετικών αναφορών στις γραπτές απαντήσεις του Δείγματος της Συνέντευξης (N=78), όπως παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα, τον πίνακα 5.34.

Πίνακας 5.34. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών απαντήσεων των μαθητών του Δείγματος Συνέντευξης (N=78) ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με τους Περιορισμούς/ Μειονεκτήματα μελέτης υλικών καταλοίπων με τρεις διαφορετικές μορφές

Τύποι Περιορισμών/ Μειονεκτημάτων	Μορφές παρουσίασης υλικών καταλοίπων		
	ΩΣ ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ	ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ
	N Αναφορών	N Αναφορών	N Αναφορών
Περιορισμοί για μελέτη του αντικειμένου	38	58	70
Περιορισμοί για εκπαιδευτική αξιοποίηση	2	7	6
Σύνολο Αναφορών Μειονεκτημάτων	40	65	76
	N Απαντήσεων	N Απαντήσεων	N Απαντήσεων
Δεν υπάρχουν πλεονεκτήματα	1	6	4
Δεν ανέφερε πλεονεκτήματα	4	4	7
Σύνολο Απαντήσεων	5	10	11

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης των αντιλήψεων των μαθητών τόσο του Συνολικού Δείγματος όσο και του Δείγματος της Συνέντευξης ως προς τους Περιορισμούς/ Μειονεκτήματα των τριών μορφών παρουσίασης των υλικών καταλοίπων, που παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.33. και στον Πίνακα 5.34., αντίστοιχα, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται τους Περιορισμούς/ Μειονεκτήματα που παρέχουν και οι τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων ειδικότερα για τη μελέτη των ίδιων των υλικών καταλοίπων και λιγότερο για την εκπαιδευτική αξιοποίησή τους.

Η περαιτέρω ανάλυση των προφορικών απαντήσεων των μαθητών προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με τους Περιορισμούς/ Μειονεκτήματα μελέτης υλικών καταλοίπων με τρεις διαφορετικές μορφές έδωσε τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα, τον Πίνακα 5.35.

Πίνακας 5.35. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των προφορικών απαντήσεων των μαθητών του Δείγματος Συνέντευξης (N=78) ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με τους Περιορισμούς/ Μειονεκτήματα μελέτης υλικών καταλοίπων με τρεις διαφορετικές μορφές

Τύποι Περιορισμών/ Μειονεκτημάτων	Μορφές παρουσίασης υλικών καταλοίπων		
	ΩΣ ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ	ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ
	N Αναφορών	N Αναφορών	N Αναφορών
Περιορισμοί για μελέτη του αντικειμένου	6	26	51
Περιορισμοί για εκπαιδευτική αξιοποίηση	0	1	6
Σύνολο Αναφορών Μειονεκτημάτων	6	27	57

Σύμφωνα με τον Πίνακα 5.35., παρατηρούμε ότι τα αποτελέσματα της ανάλυσης των προφορικών δεδομένων του Δείγματος της Συνέντευξης συμφωνούν με τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών δεδομένων (βλ. Πίνακα 5.33. και Πίνακα 5.34.) και επομένως τα επιβεβαιώνουν. Η ποιοτική συγκριτική ανάλυση των προφορικών και γραπτών δεδομένων του Δείγματος της Συνέντευξης οδήγησε σε παρατηρήσεις που επιβεβαιώνουν, εμπλουτίζουν και προβάλλουν νέα στοιχεία, βοηθώντας μας να κατανοήσουμε καλύτερα τις αντιλήψεις των μαθητών ως προς τους Περιορισμούς των τριών μορφών παρουσίασης υλικών καταλοίπων. Τα αποτελέσματα αυτά θα παρακολουθήσουμε στη συνέχεια. Να υπογραμμίσουμε ότι δεν υπήρξαν αποτελέσματα της ανάλυσης των προφορικών δεδομένων της Συνέντευξης που αμφισβητούν τα αποτελέσματα της ανάλυσης των αντίστοιχων γραπτών δεδομένων.

A. Επιβεβαίωση Τύπων και Κατηγοριών Περιορισμών / Μειονεκτημάτων κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης

Συγκεκριμένα, από την ανάλυση των Συνεντεύξεων επιβεβαιώθηκαν τα αντίστοιχα δεδομένα του Ερωτηματολογίου. Ειδικότερα, η ποιοτική ανάλυση των αναφορών που περιείχαν οι γραπτές απαντήσεις των μαθητών του Δείγματος της Συνέντευξης (N=87) ως προς τις κατηγορίες Περιορισμών / Μειονεκτημάτων της μελέτης υλικών καταλοίπων με τρεις μορφές παρουσίασης, σε σύγκριση με τις προφορικές απαντήσεις που διευκρινίστηκαν και επιβεβαιώθηκαν κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης μας οδήγησε στα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.36.

Πίνακας 5.36. Αντιλήψεις των μαθητών ως προς τους Τύπους και τις Κατηγορίες Περιορισμών/ Μειονεκτημάτων των υλικών καταλοίπων με τρεις μορφές παρουσίασης που διευκρινίστηκαν και επιβεβαιώθηκαν κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης

Μορφή παρουσίασης υλικών καταλοίπων	Τύποι Περιορισμών/ Μειονεκτημάτων	Κατηγορίες Περιορισμών/ Μειονεκτημάτων
Φυσικό αντικείμενο	Περιορισμοί μελέτης αντικειμένου	Περιορισμός συλλογής γραπτών πληροφοριών από συνοδευτικά κείμενα
	Περιορισμοί για εκπαιδευτική αξιοποίηση	Περιορισμός πρόκλησης ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του υλικού καταλοίπου
Ψηφιακή απεικόνιση	Περιορισμοί μελέτης αντικειμένου	Περιορισμός συλλογής πληροφοριών από την μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου Περιορισμός βιωματικής προσέγγισης και χρήσης των αισθήσεων
	Περιορισμοί για εκπαιδευτική αξιοποίηση	Περιορισμός πρόκλησης ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του υλικού καταλοίπου
Έντυπη απεικόνιση	Περιορισμοί μελέτης αντικειμένου	Περιορισμός συλλογής πληροφοριών από την μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου Περιορισμός βιωματικής προσέγγισης και χρήσης των αισθήσεων
	Περιορισμοί για εκπαιδευτική αξιοποίηση	Περιορισμός πρόκλησης ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του υλικού καταλοίπου

Ας δούμε στο σημείο αυτό μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα αναφορών που επιβεβαίωσαν τα γραπτά δεδομένα, όπως διευκρινίστηκαν κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης.

Όπως ισχυρίζεται η ακόλουθη μαθήτρια Γυμνασίου, σε απάντηση της Ερώτησης 4α., «*Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο σε έντυπη απεικόνιση;*», το υλικό κατάλοιπο στην έντυπη μορφή απεικόνισής του μοιάζει με γραπτή πηγή, επομένως, επικαλείται *Περιορισμούς μελέτης του αντικειμένου* (ειδικότερα *Περιορισμούς συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου*). Την ίδια κατηγορία περιορισμών επικαλείται η μαθήτρια και στην προφορική απάντησή της κατά τη Συνέντευξη.

- **Γραπτή απάντηση ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΓΑ 22, 12-13 ετών ως προς τα πλεονεκτήματα/μειονεκτήματα μελέτης ενός υλικού καταλοΐπου με τη μορφή έντυπης απεικόνισης του**
Όταν μελετάς ένα αντικείμενο μέσω βιβλίου είναι ότι έχεις περισσότερο πηγές κειμένων παρά οπτική εικόνα καθώς βλέπεις μόνο μια διάσταση του αντικειμένου. Δηλαδή, δεν μπορείς να κατανοήσεις πλήρως την εικόνα.
- **Απόσπασμα Συνέντευξης της ίδιας ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΓΑ 22, 12-13 ετών**
ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην Ερώτηση για τη φωτογραφία λες ότι έχεις περισσότερες πηγές κειμένων, παρά οπτική εικόνα, καθώς βλέπεις μόνο μία διάσταση. Γιατί;
ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ότι μοιάζει με το γραπτό κείμενο, δίπλα έχει πληροφορίες που πρέπει να διαβάσει κανείς, αλλά δεν είναι μια ζωντανή οπτική εικόνα.

Περιορισμούς μελέτης του αντικειμένου (ειδικότερα Περιορισμούς συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοΐπου και Περιορισμούς βιωματικής προσέγγισης με χρήση των αισθήσεων) παρουσιάζονται και στην ανάλυση των δεδομένων της γραπτής απάντησης της επόμενης μαθήτριας στην Ερώτηση 4β., «Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο σε ψηφιακή απεικόνιση;».

- **Γραπτή απάντηση ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΓΒ 126, 12-13 ετών ως προς τα πλεονεκτήματα/μειονεκτήματα μελέτης ενός υλικού καταλοΐπου με τη μορφή ψηφιακής απεικόνισης του**
Προσωπική μου άποψη είναι πως δεν υπάρχουν πλεονεκτήματα. Είναι αρκετά ψεύτικο και δεν προκαλεί στο μελετητή κάποια αίσθηση. Τα μειονεκτήματα είναι αρκετά για μια άλλη φορά δεν βλέπουμε το άγαλμα στις φυσικές του διαστάσεις με όλες του ως λεπτομέρειες και απ' όλες τις μεριές.
- **Απόσπασμα Συνέντευξης της ίδιας ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΓΒ 126, 12-13 ετών**
ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στη μελέτη του αντικειμένου ψηφιακά λες ότι είναι ψεύτικο. Γιατί;
ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Το θεωρώ ψεύτικο γιατί είναι σαν να βλέπω μια ζωγραφιά και δεν προκαλεί καμία αίσθηση, δεν συγκινεί τον μελετητή, όσο θα συγκινούσε το άγαλμα στις φυσικές του διαστάσεις. Βλέποντας τα αντικείμενα ζωντανά νιώθει κάπως παράξενα, ότι ήταν κάτι από τον πολιτισμό πριν από πάρα πολλά χρόνια.

Παρατηρούμε ότι οι αντιλήψεις αυτής μαθήτριας επιβεβαιώνονται στα αντίστοιχα προφορικά δεδομένα της, τονίζοντας ότι, η ψευδαίσθηση της οπτικής υλικότητας του αντικειμένου στην ψηφιακή απεικόνιση υπολείπεται της αίσθησης που προκαλεί η μελέτη του υλικού καταλοΐπου ως φυσικού αντικειμένου.

Β. Εμπλουτισμός Τύπων και Κατηγοριών Περιορισμών / Μειονεκτημάτων κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης

Κατά τη διαδικασία ανάλυσης παρατηρήθηκε εμπλουτισμός και καλύτερη κατανόηση των αποτελεσμάτων των γραπτών δεδομένων του Ερωτηματολογίου με βάση τα αποτελέσματα της

ανάλυσης των προφορικών δεδομένων της Συνέντευξης, όπως παρουσιάζονται στον ακόλουθο Πίνακα, τον Πίνακα 5.37.

Πίνακας 5.37. Αντιλήψεις των μαθητών ως προς τους Τύπους και τις Κατηγορίες Περιορισμών/Μειονεκτημάτων των υλικών καταλοίπων με τρεις μορφές παρουσίασης, που εμπλουτίστηκαν κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης

Μορφή παρουσίασης υλικών καταλοίπων	Τύποι Περιορισμών/Μειονεκτημάτων	Κατηγορίες Περιορισμών/Μειονεκτημάτων
Ψηφιακή απεικόνιση/Έντυπη απεικόνιση	Περιορισμοί μελέτης αντικειμένου	Περιορισμός συλλογής πληροφοριών από την μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου Περιορισμός βιωματικής προσέγγισης και χρήσης των αισθήσεων
	Περιορισμοί για εκπαιδευτική αξιοποίηση	Περιορισμός πρόκλησης ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του υλικού καταλοίπου

Για παράδειγμα, μια μαθήτρια Λυκείου αναφέρεται στη γραπτή απάντησή της στην Ερώτηση 4α. «*Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο σε έντυπη απεικόνιση;*» σε *Περιορισμούς μελέτης του αντικειμένου* (συγκεκριμένα σε *Περιορισμούς συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου*) εξηγώντας ότι αυτό προκαλεί και αντίστοιχους περιορισμούς *πρόκλησης ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του υλικού καταλοίπου*.

- **Γραπτή απάντηση ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΒ 334, 15-16 ετών ως προς τα πλεονεκτήματα/μειονεκτήματα μελέτης ενός υλικού καταλοίπου με τη μορφή έντυπης απεικόνισης του**
Το μειονέκτημα είναι πως δεν είναι δυνατόν να φανταστείς και να αναλογιστείς τις φυσικές διαστάσεις του αντικειμένου και δεν σου προσφέρονται αρκετές λεπτομέρειες-πληροφορίες για να καταλάβεις τη χρήση και σημασία του αντικειμένου εκείνη την εποχή.
- **Απόσπασμα Συνέντευξης της ίδιας ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΒ 334, 15-16 ετών**
ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην Ερώτηση για την έντυπη απεικόνιση λες ότι δεν μπορείς να φανταστείς τις φυσικές διαστάσεις του αντικειμένου και δεν σου προσφέρονται αρκετές λεπτομέρειες-πληροφορίες για να καταλάβεις τη χρήση και σημασία του αντικειμένου εκείνη την εποχή. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Γιατί συνήθως στη φωτογραφία αποκτάς μια γενική ιδέα για το αντικείμενο όμως σημασία έχουν και οι μικρές λεπτομέρειες γιατί αυτές πολλές φορές σε βοηθούν να αισθανθείς αλλά και να σκεφτείς τι σκέφτονταν οι άνθρωποι που κρύβονται πίσω από αυτό το αντικείμενο.

Παρατηρούμε ότι στην προφορική της απάντηση η μαθήτρια αναφέρεται επιπλέον και σε *Περιορισμούς βιωματικής προσέγγισης και χρήσης των αισθήσεων* με βάση τη μελέτη ενός υλικού καταλοίπου στην έντυπη απεικόνισή του και *Περιορισμούς ως προς την πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του υλικού καταλοίπου*.

Μια άλλη μαθήτρια Λυκείου στη γραπτή απάντησή της Ερώτησης 4β., «*Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο σε ψηφιακή απεικόνιση;*» εκφράζει *Περιορισμούς*

συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου, επιπρόσθετα όμως, στην προφορική της απάντηση αναφέρεται και σε *Περιορισμούς βιωματικής προσέγγισης με χρήση των αισθήσεων*.

- **Γραπτή απάντηση ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΒ 323, 15-16 ετών ως προς τα πλεονεκτήματα/μειονεκτήματα μελέτης ενός υλικού καταλοίπου με τη μορφή ψηφιακής απεικόνισης**
Να μελετάς το αντικείμενο ψηφιακά είναι πιο εύκολο και γρήγορο. Μπορείς να ασχοληθείς όση ώρα θέλεις. Υπάρχουν βέβαια και κάποια αρνητικά όπως ας πούμε το ότι δεν έχεις ουσιαστική επαφή με το αντικείμενο και δεν μπορείς να προσέξεις τις λεπτομέρειες και από όλες τις πλευρές.
- **Απόσπασμα Συνέντευξης της ίδιας ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΒ 323, 15-16 ετών**
ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στη μελέτη του αντικειμένου σε ψηφιακή απεικόνιση λες ότι υπάρχουν πολλά πλεονεκτήματα αλλά δεν έχεις ουσιαστική επαφή με το αντικείμενο. Γιατί;
ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Γιατί έχει βασικές λεπτομέρειες του αντικειμένου και πολλές πληροφορίες γι' αυτό η ουσιαστική πληροφορία είναι να το δεις, να το καταλάβεις με τις αισθήσεις σου και μετά να πάρεις τις πληροφορίες γι' αυτό.

Είναι σημαντικό να σταθούμε στο σχόλιο της μαθήτριας αυτής, η οποία κάνει τις συγκρίσεις με την αντίστοιχη μελέτη του υλικού καταλοίπου, ως φυσικού αντικειμένου, τονίζοντας ότι μόνο σε αυτή τη μορφή παρουσίασης μπορεί κάποιος να έχει βιωματική προσέγγιση και να εμπλουτίσει στη συνέχεια με ιστορικές γνώσεις την εμπειρία του.

Στην γραπτή της απάντηση στην Ερώτηση 4α., «*Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο σε έντυπη απεικόνιση;*» αναφέρεται μια μαθήτρια Λυκείου στη συνέχεια σε *Περιορισμούς μελέτης του αντικειμένου* (ειδικότερα *Περιορισμούς συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου και Περιορισμούς βιωματικής προσέγγισης με χρήση των αισθήσεων*).

- **Γραπτή απάντηση ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΒ 356, 15-16 ετών ως προς τα πλεονεκτήματα/μειονεκτήματα μελέτης ενός υλικού καταλοίπου με τη μορφή έντυπης απεικόνισής του**
Τα πλεονεκτήματα είναι πως μπορείς να δεις ολόκληρο το έργο σε μικρογραφία και να το παρατηρήσεις. Επίσης βλέπεις τις λεπτομέρειες. Τα μειονεκτήματα είναι πως δεν μπορείς να δεις και τις δύο πλευρές του και να έρθεις σε επαφή μαζί του, να δεις το υλικό που κατασκευάστηκε.
- **Απόσπασμα Συνέντευξης ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΒ 356, 15-16 ετών**
ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην Ερώτηση για τη φωτογραφία λες ότι ένα από τα μειονεκτήματα είναι ότι δεν μπορείς να δεις το υλικό του. Έχει σημασία για σένα αυτό;
ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ναι γιατί από τη φωτογραφία δεν μπορείς να δεις τις διαστάσεις, πόσο μεγάλο είναι το αντικείμενο.
ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Γιατί;
ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Γιατί έτσι μπορείς να καταλάβεις το μεγαλείο του έργου.
ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Επίσης λες ότι δεν το αγγίζουμε στη φωτογραφία αλλά και ως φυσικό αντικείμενο δεν το αγγίζουμε.
ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Το παρατηρούμε όμως από κοντά και φανταζόμαστε την υφή του. (ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΛΒ 356, 15-16 ετών)

Παρατηρούμε ότι η μαθήτρια επικαλείται την ίδια κατηγορία περιορισμών και στην προφορική απάντησή της κατά τη Συνέντευξη, ωστόσο, εδώ εμπλουτίζει την απάντησή της σχετικά με *Δυνατότητες βιωματικής προσέγγισης μέσω αισθήσεων που προβάλλει η μελέτη του υλικού καταλοίπου ως φυσικού αντικειμένου.*

Γ. Διευκρίνιση Τύπων και Κατηγοριών Περιορισμών / Μειονεκτημάτων με νέα στοιχεία κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης

Εκτός, όμως, από τη δυνατότητα εμπλουτισμού των προαναφερθέντων κατηγοριών πρέπει να υπογραμμίσουμε εδώ ότι αναλύοντας τις απαντήσεις των μαθητών από τα δεδομένα της Συνέντευξης παρατηρήθηκε ότι υπήρχαν νέα στοιχεία/ συνδέσεις για τις αντιλήψεις των μαθητών που δεν είχαν εμφανιστεί στα αποτελέσματα της ανάλυσης των αντίστοιχων γραπτών δεδομένων του Ερωτηματολογίου. Στον Πίνακα 5.38. παρουσιάζονται οι αντιλήψεις των μαθητών ως προς τους Τύπους και τις Κατηγορίες Περιορισμών/ Μειονεκτημάτων των υλικών καταλοίπων με τρεις μορφές παρουσίασης, που έδωσαν νέα στοιχεία κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης.

Πίνακας 5.38. Αντιλήψεις των μαθητών ως προς τους Τύπους και τις Κατηγορίες Περιορισμών/ Μειονεκτημάτων των υλικών καταλοίπων με τρεις μορφές παρουσίασης, που έδωσαν νέα στοιχεία κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης

Μορφή παρουσίασης υλικών καταλοίπων	Τύποι Περιορισμών/ Μειονεκτημάτων	Κατηγορίες Περιορισμών/ Μειονεκτημάτων
Ψηφιακή απεικόνιση/ Έντυπη απεικόνιση	Περιορισμοί μελέτης αντικειμένου	Περιορισμός βιωματικής προσέγγισης και χρήσης των αισθήσεων Περιορισμένες χωρικές και χρονικές συνθήκες μελέτης (Ο χρόνος ως συνθήκη μελέτης. Ο χώρος ως συνθήκη μελέτης)
	Περιορισμοί για εκπαιδευτική αξιοποίηση	Περιορισμός πρόκλησης ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του υλικού καταλοίπου

Στο επόμενο παράδειγμα οι *Περιορισμοί μελέτης αντικειμένου* που αναφέρει η επόμενη μαθήτρια τόσο στα γραπτά όσο και στα προφορικά δεδομένα στην απάντηση της Ερώτηση 4β., «*Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο σε ψηφιακή απεικόνιση;*» αναφέρονται σε *Περιορισμένες χωρικές και χρονικές συνθήκες μελέτης (Ο χρόνος ως συνθήκη μελέτης).* Επίσης, αναφέρεται σε *Περιορισμούς βιωματικής προσέγγισης και χρήσης των αισθήσεων* κατά τη μελέτη του υλικού καταλοίπου στην ψηφιακή του απεικόνιση.

- **Γραπτή απάντηση ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΓΑ 43, 12-13 ετών ως προς τα πλεονεκτήματα/μειονεκτήματα μελέτης ενός υλικού καταλοίου με τη μορφή ψηφιακής απεικόνισης**
Χρειάζεται να ψάξω αρκετά για να βρω τις πληροφορίες που χρειάζομαι και επίσης δεν έχω την αίσθηση του ίδιου του αντικειμένου αν και το βλέπω ως εικόνα.

- **Απόσπασμα Συνέντευξης της ίδιας ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΓΑ 43, 12-13 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στη μελέτη του αντικειμένου ψηφιακά λες ότι χρειάζεται να ψάξω αρκετά για να βρω τις πληροφορίες που χρειάζομαι και επίσης δεν έχω την αίσθηση του ίδιου του αντικειμένου. Γιατί;
ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Γιατί πολύ απλά μπορώ να βρω ό,τι χρειάζομαι οποιαδήποτε στιγμή, αλλά ενώ βρίσκω πολλά, χρειάζεται να ψάξω πολύ για να βρω απάντηση στη συγκεκριμένη απορία μου. Επίσης, το ότι βρίσκω πληροφορίες δεν σημαίνει ότι μπορώ να φανταστώ τι ρόλο είχε το αντικείμενο εκείνη την εποχή.

Παρατηρούμε, όμως, ότι στην προφορική της απάντηση η μαθήτρια αναφέρεται και σε *Περιορισμούς πρόκλησης ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου* που μπορεί να έχει όταν μελετά το παρελθόν με βάση ένα υλικό κατάλογο στην ψηφιακή μορφή παρουσίασης. Επομένως, νέα στοιχεία διαπιστώθηκαν σε αυτή την περίπτωση εφόσον προέκυψαν συνδέσεις *Περιορισμών μελέτης του αντικειμένου και των Περιορισμών εκπαιδευτικής αξιοποίησης* ως προς τη μελέτη του υλικού καταλοίου στην ψηφιακή εφαρμογή παρουσίασης που ερευνήθηκε στην παρούσα έρευνα.

Χαρακτηριστικό είναι και το ακόλουθο παράδειγμα από μια μαθήτρια Γυμνασίου στην Ερώτηση 4α., «*Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο σε έντυπη απεικόνιση;*». Η συγκεκριμένη μαθήτρια αναφέρεται στη γραπτή της απάντηση σε *Περιορισμένες δυνατότητες μελέτης του αντικειμένου (Περιορισμούς συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίου)* κατηγορίες που αναδιατυπώνει στην προφορική της απάντηση.

- **Γραπτή απάντηση ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΓΒ 114, 12-13 ετών ως προς τα πλεονεκτήματα/μειονεκτήματα μελέτης ενός υλικού καταλοίου στην έντυπη μορφή απεικόνισής του**

Για μένα έχει μόνο μειονεκτήματα. Είναι πολύ καλύτερο να το μελετάς στο μουσείο, γιατί από την φωτογραφία δεν καταλαβαίνεις ιδιαίτερα τον όγκο και την μεγαλοπρέπειά του.

- **Απόσπασμα Συνέντευξης της ίδιας ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΓΒ 114, 12-13 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην Ερώτηση για τη φωτογραφία λες ότι υπάρχουν μόνο μειονεκτήματα. Γιατί;
ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Δεν καταλαβαίνεις τον όγκο και τη μεγαλοπρέπειά του.
ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Δηλαδή;
ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Δηλαδή όταν παρατηρείς ένα άγαλμα ανάμεσα στα άλλα αντικείμενα καταλαβαίνεις τι ένιωσε ο γλύπτης εκείνη τη στιγμή που το έφτιαξε, είναι ο όγκος του, είναι κάτι, ένας αέρας που δίνει όλο το σκηνικό ανάμεσα στα υπόλοιπα και η σύγκριση με όλα αυτά.
ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Τι εννοείς;
ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Σίγουρα στη φωτογραφία δεν μπορεί να δει κανείς πόσο μεγάλο είναι, να δει κάποιες λεπτομέρειες και όπως είπα τελικά ο όγκος παίζει ρόλο.
ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Γιατί;
ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Δεν μπορώ να το συγκρίνω και με άλλα αγάλματα, ουσιαστικά και η φωτογραφία έχει το δικό της χώρο.
ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Δηλαδή;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Και ο χρόνος και ο χώρος υπάρχει στη φωτογραφία, γιατί εκείνη τη στιγμή χτυπάει το φως και δεν πρόκειται να το έχεις ξανά έτσι, θεωρώ ότι η φωτογραφία δεν έχει κάποια διαφορά από την εικόνα των πραγμάτων. Δείχνει το άγαλμα σε συγκεκριμένο χώρο. Κάθε φορά το άγαλμα το βάζουμε σε διαφορετικό χρόνο και χώρο. Κάθε φορά το αντικείμενο είχε την ίδια εικόνα, εμένα όμως μου έδινε κάτι διαφορετικό στο μουσείο.

Παρατηρούμε, όμως, ότι στην προφορική της απάντηση η μαθήτρια αναφέρεται και σε *Περιορισμούς πρόκλησης ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου* που μπορεί να έχει όταν μελετά το παρελθόν με βάση ένα υλικό καταλοίπο στην έντυπη μορφή παρουσίασης. Επομένως, νέα στοιχεία προέκυψαν σε αυτή την περίπτωση εφόσον διαπιστώθηκε συσχετισμός των *Περιορισμών μελέτης του αντικειμένου* και αντίστοιχα *Περιορισμών εκπαιδευτικής αξιοποίησης* ως προς τη μελέτη του υλικού καταλοίπου στην έντυπη μορφή παρουσίασης. Αξιοσημείωτη η κατανόηση της μαθήτριας ότι κάθε φορά βάζουμε το αντικείμενο σε διαφορετικό χρόνο και χώρο με κάθε μορφή παρουσίασης και η επιλογή της για τη μελέτη του φυσικού αντικειμένου.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της ανάλυσης των προφορικών δεδομένων των μαθητών που έλαβαν μέρος στη Συνέντευξη, διαπιστώθηκε επιβεβαίωση και εμπλουτισμός της ανάλυσης των γραπτών δεδομένων καθώς και νέα στοιχεία για τις αντιλήψεις των μαθητών. Επιπρόσθετα, νέα στοιχεία/ συνδέσεις προέκυψαν ως προς τους *Περιορισμούς/ Μειονεκτήματα βιωματικής προσέγγισης μέσω αισθήσεων* όπως και ως προς τους *Περιορισμούς/ Μειονεκτήματα πρόκλησης ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου σε σχέση με την έντυπη και ψηφιακή μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου*¹⁰. Τα αποτελέσματα αυτά σχετίζονται με τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων της Ερώτησης 6α. που ακολουθεί.

5.6.1.3. Οι αντιλήψεις των μαθητών ως προς τις Δυνατότητες και τους Περιορισμούς των τριών μορφών παρουσίασης υλικών καταλοίπων, με βάση την Ερώτηση 6α. Ερωτηματολογίου

Στον Πίνακα 5.39. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών απαντήσεων του Συνολικού Δείγματος (N=189) στην Ερώτηση 6α., «*Με ποιο μέσο (έντυπη εικόνα, ψηφιακή απεικόνιση ή ως φυσικά αντικείμενα στις φυσικές τους διαστάσεις) θα ήθελες να τα επεξεργαστούμε; Γιατί;*».

¹⁰ Άξιο επισημάνσης είναι το στοιχείο ότι κατά τη μελέτη της έντυπης και ψηφιακής απεικόνισης των καταλοίπων παρατηρήθηκε ότι η πλειονότητά τους δίσταζε να απαντήσει χρησιμοποιώντας την παρατήρηση του αντικειμένου. Οι διευκρινίσεις κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης έδειξαν ότι ο δισταγμός αυτός δεν αφορούσε το επίπεδο κατανόησης των Ασκήσεων αλλά κυρίως την αδυναμία των μαθητών να εκφράσουν γραπτά τις σκέψεις τους ή ακόμη να κάνουν και τις απαραίτητες συνδέσεις των υλικών καταλοίπων με υποθέσεις και προσωπικές κρίσεις (Βλ. Ενότητα 5.7.1.2. στο παρόν κεφάλαιο)

Πίνακας 5.39. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων των μαθητών του Συνολικού Δείγματος (N=189) στην Ερώτηση 6α., «Με ποιο μέσο (έντυπη εικόνα, ψηφιακή απεικόνιση ή ως φυσικά αντικείμενα στις φυσικές τους διαστάσεις) θα ήθελες να τα επεξεργαστούμε; Γιατί;»

Μορφές παρουσίασης	N	%
Φυσικό αντικείμενο	148	78,3
Ψηφιακή απεικόνιση	31	16,4
Έντυπη εικόνα	6	3,2
Όλες τις μορφές παρουσίασης	3	1,6
Καμία μορφή παρουσίασης	1	0,5
Σύνολο	189	100,0

Με βάση τα δεδομένα του προηγούμενου Πίνακα 5.39. παρατηρούμε ότι οι περισσότερες απαντήσεις των μαθητών του Συνολικού Δείγματος (148 απαντήσεις, ποσοστό 78,3%) εξέφρασαν ότι θα ήθελαν να μελετήσουν το υλικό κατάλοιπο ως φυσικό αντικείμενο. Μόλις 31 απαντήσεις (ποσοστό 16,4%) ανέφεραν ότι θα επιθυμούσαν να μελετήσουν το υλικό κατάλοιπο, ως ψηφιακή απεικόνιση, 6 απαντήσεις (ποσοστό 3,2%), ως έντυπη εικόνα και 3 απαντήσεις (ποσοστό 1,6%) με όλες τις μορφές παρουσίασης. Με βάση τα δεδομένα του Πίνακα 5.39. είναι δυνατόν να υποθέσουμε ότι η παρουσίαση του υλικού καταλοίπου ως φυσικού αντικειμένου επιλέγεται από τους περισσότερους μαθητές ως η πλέον κατάλληλη για τη μελέτη ενός υλικού καταλοίπου.

Στις ίδιες παρατηρήσεις καταλήγουμε και με την αντίστοιχη ανάλυση των σχετικών αναφορών στις γραπτές απαντήσεις του Δείγματος της Συνέντευξης (N=78), όπως παρουσιάζονται στον επόμενο Πίνακα 5.40.

Πίνακας 5.40. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων των μαθητών του Δείγματος Συνέντευξης (N=78) στην Ερώτηση 6α., «Με ποιο μέσο (έντυπη εικόνα, ψηφιακή απεικόνιση ή ως φυσικά αντικείμενα στις φυσικές τους διαστάσεις) θα ήθελες να τα επεξεργαστούμε; Γιατί;»

Μορφές παρουσίασης	N	%
Φυσικό αντικείμενο	68	87,2
Ψηφιακή απεικόνιση	7	9,0
Έντυπη εικόνα	0	0,0
Όλες τις μορφές παρουσίασης	2	2,6
Καμία μορφή παρουσίασης	1	1,3
Σύνολο	78	100,0

Η ανάλυση των δεδομένων του Δείγματος Συνέντευξης (N=78), στον Πίνακα 5.38. δείχνει ότι το φυσικό αντικείμενο επιλέχθηκε σε 68 απαντήσεις (87,2%), μόλις 7 απαντήσεις είχαν ως επιλογή την ψηφιακή απεικόνιση (9,0%) και τέλος 2 απαντήσεις επέλεξαν όλες τις μορφές παρουσίασης (2,6%). Να σημειώσουμε ότι μόνο ένας μαθητής δεν επέλεξε. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν ότι, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών, η μελέτη του υλικού καταλοίπου ως φυσικού αντικειμένου παρέχει περισσότερες Δυνατότητες/ Πλεονεκτήματα μελέτης και εκπαιδευτικής αξιοποίησης σε σχέση με τις άλλες δύο μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων (έντυπη και ψηφιακή απεικόνιση). Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν και με τα αποτελέσματα της ανάλυσης που παρακολουθήσαμε στις δύο προηγούμενες ενότητες (Ενότητες 5.6.1.1 και 5.6.1.2).

Η περαιτέρω ανάλυση των προφορικών απαντήσεων των μαθητών του Δείγματος της Συνέντευξης ως προς τους τύπους Δυνατοτήτων /Πλεονεκτημάτων της επιλογής ενός υλικού καταλοίπου σε σχέση με τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίας έδωσε τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα, τον Πίνακα 5.41.

Πίνακας 5.41. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των προφορικών απαντήσεων των μαθητών του Δείγματος Συνέντευξης (N=78) ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με τους τύπους Δυνατοτήτων / Πλεονεκτημάτων της επιλογής ενός υλικού καταλοίπου σε σχέση με τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίας

Τύποι Πλεονεκτημάτων	Μορφές παρουσίας υλικών καταλοίπων		
	ΩΣ ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ	ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ
	N Αναφορών	N Αναφορών	N Αναφορών
Δυνατότητες για μελέτη του αντικειμένου	54	7	0
Δυνατότητες για εκπαιδευτική αξιοποίηση	14	9	0
Σύνολο Αναφορών Πλεονεκτημάτων	68	16	0

Σύμφωνα με τον Πίνακα 5.41., παρατηρούμε ότι τα αποτελέσματα της ανάλυσης των προφορικών δεδομένων του Δείγματος της Συνέντευξης συμφωνούν με τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών απαντήσεων (βλ. πίνακες 5.39. και 5.40.) και επομένως τα επιβεβαιώνουν.

Στο σημείο αυτό θα παρουσιάσουμε προφορικά δεδομένα των Συνεντεύξεων για να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις των μαθητών σε μεγαλύτερο βάθος σε σχέση με τα ερευνητικά Ερωτήματα.

Οι μαθητές επέλεξαν το φυσικό αντικείμενο, ως την καταλληλότερη μορφή μελέτης ενός υλικού καταλοίπου, αναφερόμενοι στις προφορικές τους απαντήσεις σε *Δυνατότητες συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίας του υλικού καταλοίπου*, όπως και *Δυνατότητες συλλογής γραπτών πληροφοριών από συνοδευτικά κείμενα*. Επιπρόσθετα, οι φυσικές διαστάσεις ευνοούν και κάποιες χωρικές και χρονικές συνθήκες μελέτης και επεξεργασίας του υλικού καταλοίπου. Στις αιτιολογήσεις των μαθητών παρατηρούνται εκφράσεις που τονίζουν πόσο σημαντική είναι όχι μόνο η μελέτη του ίδιου του αντικειμένου αλλά και η ίδια η έννοια του χώρου που βρίσκεται αυτό. Βέβαια, βασική ιδέα είναι και το πώς μπορούν να κατανοήσουν το αντικείμενο στον ευρύτερο χώρο σε σχέση με τα άλλα αντικείμενα που το περιβάλλουν. Ας δούμε πιο αναλυτικά τα προφορικά δεδομένα ενός μαθητή Λυκείου στη συνέχεια.

• **Απόσπασμα Συνέντευξης ΜΑΘΗΤΗ ΓΒ2 138, 12-13 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ως προς το μέσο τι επέλεξες;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Φυσικές διαστάσεις.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Με ενθουσιάζει περισσότερο να το βλέπω από κοντά.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Γιατί βλέπω **τον χώρο στον οποίο είναι αυτό** το αντικείμενο.

• **Απόσπασμα Συνέντευξης ΜΑΘΗΤΗ ΛΒ 358,15-16 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ως προς το μέσο διαλέγεις τις φυσικές διαστάσεις. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Μπορούσαμε να δούμε την υφή, μπορούσαμε να δούμε το βλέμμα του αγάλματος, ίσως ήταν ανάμεσα στα άλλα και δίπλα στα άλλα και μπορούσαμε να δούμε τις φυσικές σκιές να πέφτει επάνω του το φως το πραγματικό.

Παρατηρούμε ότι ο μαθητής στην προηγούμενη αναφέρεται, τόσο σε υλικά, όσο και σε αισθητικά στοιχεία του γλυπτού που μελετά, όπως επίσης και σε συγκριτικές διαδικασίες με άλλα υλικά κατάλοιπα που γειτνιάζουν, διαδικασίες που προκύπτουν αυθόρμητα για κάποιον που μελετά ένα υλικό κατάλοιπο στο μουσειακό περιβάλλον, το οποίο, ως χώρος, προβάλλει με τρόπο φυσικό τα υλικά κατάλοιπα μέσα από εκθεσιακές πρακτικές.

Κυρίως όμως, η υλικότητα του φυσικού αντικειμένου προβάλλει και *Δυνατότητες βιωματικής προσέγγισης* του παρελθόντος. Όλες οι αισθήσεις συμμετέχουν, σύμφωνα με τους μαθητές, και αυτό εκφράζεται με χαρακτηρισμούς όπως «βλέπω τις πραγματικές διαστάσεις του αντικειμένου», «νιώθω», «ακούω», «αισθάνομαι δέος». Η αναφορά από τον ακόλουθο μαθητή Λυκείου αποκαλύπτει τον πολύ σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η μελέτη των υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων κατά την βιωματική επεξεργασία τους:

• **Απόσπασμα Συνέντευξης ΜΑΘΗΤΗ ΛΑ 295, 15-16 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ως προς το μέσο λες ότι θα προτιμούσες να το δεις στις φυσικές του διαστάσεις. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Καταρχάς, γιατί μου αρέσει η παραδοσιακή επαφή, δηλαδή γενικά πιστεύω ότι είναι πιο ωραίο να το δεις στις φυσικές διαστάσεις, έχεις τον χρόνο σου, αλλά ίσως και γιατί το έχω συνηθίσει και είμαι εξοικειωμένος με τις φυσικές διαστάσεις γιατί μπορούμε να παρατηρήσουμε κάποιες λεπτομέρειες, δηλαδή παρόλο που η εικονική πραγματικότητα μπορεί να σου προσφέρει πολλά πράγματα, κάποιες φορές είναι πιο εύκολο. Όταν είσαι από κοντά πραγματικά ακούς το αντικείμενο.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Τι ακούς;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ακούς την ιστορία του, νιώθεις, εγώ προσωπικά νιώθω, ότι υπήρχε πριν πολλά χρόνια, ότι είχε αποτελέσει κάτι για μια ιστορική περίοδο, κάτι πολύ σημαντικό.

ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ: Αυτό το νιώθεις ή το σκέπτεσαι;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Όταν είμαι πολύ κοντά στο αντικείμενο το νιώθω, όταν όμως είναι η φωτογραφία το σκέφτομαι περισσότερο.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Αν μπορούσε ν' ανοίξει η προθήκη πώς θα ένιωθες;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Θα ήταν πολύ εντυπωσιακό να έχω μπροστά μου ένα τέτοιο εύρημα, τόσων χρόνων που έχει διασωθεί μέσα από καταστροφές.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Πώς θα ένιωθες αν το ακουμπούσες;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Δέος.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Γιατί είναι απίστευτο για παράδειγμα ν' ακουμπήσεις τις Καρνάτιδες, γιατί είναι πολύ καλά φτιαγμένες, είναι στην παραμικρή λεπτομέρεια τέλεια.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Το γεγονός ότι έχετε μπροστά σας κάτι που είναι σε φωτογραφία στο βιβλίο σας και όταν το βλέπετε στις πραγματικές του διαστάσεις, μήπως η διαφορά των διαστάσεων είναι αυτό που σας προκαλεί το δέος;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ακουμπώντας το νιώθεις διαφορετικά, μπορείς να αγγίξεις το υλικό και να καταλάβεις την ιστορία που έχει επάνω του. Όταν έρχομαι σ' επαφή με αντικείμενα τόσο υψηλού πολιτιστικού επιπέδου, νιώθω διαφορετικά.

Οι ιδέες που προβάλλονται στην προηγούμενη απάντηση είναι πολλές. «Όταν είσαι από κοντά πραγματικά ακούς το αντικείμενο» αναφέρει ο μαθητής, επισημαίνοντας το ρόλο των αισθήσεων στη μελέτη ενός υλικού καταλοίπου ως φυσικού αντικειμένου. Αλλά πίσω από τις αισθήσεις επισημαίνονται διαδικασίες ιστορικής σκέψης, εφόσον ο μαθητής υποστηρίζει ότι «ακούει την ιστορία του αντικειμένου», την οποία αναπλάθει κατά τη μελέτη του υλικού καταλοίπου ως φυσικού αντικειμένου και όχι ως έντυπης απεικόνισης, στην οποία, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, ανακαλεί κάποιος σκέψεις και δεν σχηματοποιούνται με βάση το ίδιο το αντικείμενο. Το “δέος” ενός αντικειμένου που έχει διασωθεί στο πέρασμα του χρόνου συμβαδίζει με την αίσθηση της απτικής των υλικών καταλοίπων (Γκαζή, 2012).

Οι αναφορές για το τι αισθάνονται οι μαθητές, όταν μελετούν ένα αντικείμενο στο μουσείο, είναι συχνές. Όλες οι αισθήσεις ενεργοποιούνται για να λειτουργήσουν προς όφελος της μελέτης του υλικού καταλοίπου. Αντιπροσωπευτικό απόσπασμα είναι και το ακόλουθο από μια μαθήτρια Λυκείου, καθώς εμπεριέχει στα επιχειρήματά της όλους τους λόγους για τους οποίους οι αισθήσεις μαζί λειτουργούν με τρόπο διαφορετικό για τον καθένα, ώστε να μελετηθεί ένα υλικό αντικείμενο στον χώρο του μουσείου:

- **Απόσπασμα Συνέντευξης ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΒ 334, 15-16 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ως προς το μορφή παρουσίασης επιλέγεις τις φυσικές διαστάσεις και λες ότι «θα βιώσεις παραστατικότερα τα συναισθήματα που δημιουργεί όταν βλέπεις το πρωτότυπο». Γιατί;
ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Γιατί όταν βλέπεις το πρωτότυπο νιώθεις κάποια συναισθήματα, αισθάνεσαι ότι είσαι σ' εκείνη την εποχή και είναι τόσο έντονα τα συναισθήματα αυτά που ο καθένας τα βιώνει με διαφορετικό τρόπο.

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία οι περισσότεροι μαθητές προτιμούν να μελετούν υλικά κατάλοιπα ως φυσικά αντικείμενα (αντί με τη μορφή έντυπης ή ψηφιακής απεικόνισής τους) εφόσον η μελέτη του φυσικού αντικειμένου παρουσιάζει Δυνατότητες/ Πλεονεκτήματα συλλογής πληροφοριών αλλά και βιωματικής προσέγγισης και χρήσης αισθήσεων του παρελθόντος σε σύγκριση με τις άλλες δύο μορφές παρουσίασης (έντυπη και ψηφιακή).

Για τους επόμενους μαθητές η μελέτη του υλικού καταλοίπου ως φυσικού αντικειμένου βοηθά όχι μόνο στο να ληφθούν πληροφορίες, αλλά και να εκφραστεί εξατομικευμένα η προσωπική γνώμη και οι απορίες τους, η αυτενέργεια στη διερεύνηση του παρελθόντος (*Πρόκληση κινήτρου, ενδιαφέροντος, ευχαρίστησης*):

- **Απόσπασμα Συνέντευξης ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΒ 352, 15-16 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ως προς το μέσο επιλέγεις τις φυσικές διαστάσεις. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Και μόνο που με έκανε να σκεφτώ παραπάνω, με ενέπνευσε το τρισδιάστατο.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Βλέποντας το πάχος που μπορεί να υποδηλώνει τον πλούτο της εποχής.

- **Απόσπασμα Συνέντευξης ΜΑΘΗΤΗ ΓΓΒ 167, 12-13 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ως προς το μέσο επιλέγεις τις φυσικές διαστάσεις γιατί όπως λες μπορούμε να σχολιάσουμε περισσότερα. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Μπορούμε να μιλήσουμε γι' αυτό, να πούμε τις απορίες μας, να δούμε αυτό που μας αρέσει.

Η επιλογή των φυσικών διαστάσεων, όπως είδαμε αντίστοιχα και στις αναφορές που αφορούσαν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των μορφών παρουσίασης, δεν συνίσταται μόνο στη συλλογή πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου. Ας παρακολουθήσουμε ορισμένα αποσπάσματα συνεντεύξεων από μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου:

- **Απόσπασμα Συνέντευξης ΜΑΘΗΤΗ ΛΑ 286, 15-16 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ως προς τη μορφή επιλέγεις τις φυσικές διαστάσεις. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Γιατί μπορείς να δεις πώς ήταν το αντικείμενο, μπορείς να δεις πώς ήταν μετά από χρόνια, για την ακρίβεια αιώνες, μπορείς να δεις τη φθορά, μπορείς να δεις τι έχει περάσει, δεν σου μιλάει μόνο για τον λόγο για τον οποίο δημιουργήθηκε, αλλά και για όλο τον χρόνο που πέρασε. Ενώ στην εικονική πραγματικότητα ή ηλεκτρονικά θα το είχαν φτιάξει θα το είχαν διορθώσει και δεν θα φαινόταν τα σημάδια του χρόνου.

- **Απόσπασμα Συνέντευξης ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΓΒ 120, 12-13 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ως προς τη μορφή επιλέγεις τις φυσικές διαστάσεις γιατί έτσι μπορεί να το εκτιμήσεις καλύτερα. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Γιατί αν δεν το δεις στις φυσικές του διαστάσεις δεν καταλαβαίνεις το πώς ακριβώς ήταν το αντικείμενο, ούτε τι έχει γίνει με τις φθορές, τον χρόνο που πέρασε, δεν μπορείς να καταλάβεις ίσως το πώς δούλεψαν, τα διάφορα πράγματα που έχουν κάνει και αυτό είναι σημαντικό γιατί δεν μπορείς να μελετήσεις αν δεις μόνο το γενικό σχέδιο.

- **Απόσπασμα Συνέντευξης ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΒ 356, 15-16 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ως προς το μέσο επιλέγεις τις φυσικές διαστάσεις. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Γιατί νιώθεις την εποχή, μέσα από τις ρωγμές καταλαβαίνουμε τον τρόπο κατασκευής του και μπορούμε να σκεφτούμε τον τόπο, τον χρόνο και τους λόγους που κατασκευάστηκε.

Παρατηρούμε ότι μέσω της μελέτης του υλικού καταλοίπου ως φυσικού αντικειμένου, γίνεται κατανοητή όχι μόνο η έννοια του ιστορικού χρόνου, αλλά και του ιστορικού τόπου, της αιτιότητας κατασκευής του αντικειμένου, της ιστορικότητας του αντικειμένου.

Και ενώ οι φυσικές διαστάσεις δεν αποκαλύπτουν μόνο τον τρόπο κατασκευής του αντικειμένου, αλλά και το πέρασμα του χρόνου πάνω στο αντικείμενο, ταυτόχρονα, αποκαλύπτουν σκέψεις σχετικά με το αρχικό ιστορικό πλαίσιο του αντικειμένου ως τμήμα του κόσμου που το δημιούργησε. Έτσι, στην ακόλουθη απάντηση είναι εμφανές ότι το υλικό κατάλοιπο μπορεί να μην είναι στο φυσικό του

περιβάλλον, αλλά οι αλλαγές που έχει υποστεί με όλες τις επανατοποθετήσεις είναι σημαντικά στοιχεία για τη νοηματοδότησή του.

- **Απόσπασμα Συνέντευξης ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΒ 337, 15-16 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ως προς το μέσο παρουσίασης διαλέγεις τις φυσικές διαστάσεις. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Μετά από πολλά χρόνια ένα αντικείμενο δεν είναι το ίδιο όπως το είχε φτιάξει ο καλλιτέχνης, τα χρώματα όπως τα είχε ζωγραφίσει, αλλάζουν με το χρόνο και θέλω τις αλλαγές για να συγκρίνω.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Λες ότι συνδέεις το αντικείμενο με τα υπόλοιπα αγάλματα και κτίρια του χώρου. Τι εννοείς;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Για παράδειγμα να δω την Καρυάτιδα μαζί με τις άλλες και στο κτίριο που ήταν, γιατί είναι ο φυσικός του χώρος.

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία οι περισσότεροι μαθητές επιλέγουν τη μελέτη του υλικού καταλοίπου ως φυσικού αντικειμένου εφόσον αυτό προβάλλει κυρίως Δυνατότητες *Πρόκλησης κινήτρου, ενδιαφέροντος, ευχαρίστησης* όπως και *Πρόκλησης ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου* σε σύγκριση με τις άλλες δύο μορφές παρουσίασης (έντυπη και ψηφιακή). Χαρακτηριστική η φράση της μαθήτριας ότι θέλει να κατανοήσει τις αλλαγές του αντικειμένου στο χρόνο.

5.6.1.4. Γενικά συμπεράσματα για τις αντιλήψεις των μαθητών ως προς τις Δυνατότητες και τους Περιορισμούς των τριών μορφών παρουσίασης υλικών καταλοίπων

1. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών δεδομένων του Ερωτηματολογίου του Συνολικού Δείγματος (N=189) σε ποσοστό 78,3% οι μαθητές εμφανίζονται να αντιλαμβάνονται ότι η παρουσίαση υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων (παρά την μη εξοικείωση των μαθητών στη μελέτη υλικών αντικειμένων) παρέχει περισσότερες Δυνατότητες/ Πλεονεκτήματα για μελέτη και εκπαιδευτική αξιοποίησή τους σε σύγκριση και με τις δύο μορφές παρουσίασης δηλαδή με την παρουσίαση υλικών καταλοίπων ως ψηφιακών απεικονίσεων ή έντυπων απεικονίσεών τους. Επίσης, παρατηρήσαμε ότι οι δύο μορφές απεικόνισης των υλικών καταλοίπων (έντυπη και ψηφιακή μορφή απεικόνισης) παρουσιάζουν περισσότερους περιορισμούς μελέτης σε σύγκριση με το φυσικό αντικείμενο, όπως προκύπτει από τις γραπτές απαντήσεις των μαθητών. Να επισημάνουμε ότι μεταξύ των δύο μορφών παρουσίασης δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές.

2. Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων οδήγησε σε παρατηρήσεις που επιβεβαιώνουν, εμπλουτίζουν και προβάλλουν νέα στοιχεία. Νέα στοιχεία προέκυψαν ως προς τη Δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από την υλική υπόσταση του αντικειμένου, όπως και ως προς τις Δυνατότητες βιωματικής προσέγγισης με τη χρήση των αισθήσεων, οι οποίες φαίνεται να

συνδέονται, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών, με εκπαιδευτικές δυνατότητες αξιοποίησης της μελέτης του υλικού καταλοίπου (*Πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου*). Ως προς τους Περιορισμούς/Μειονεκτήματα νέα στοιχεία/συνδέσεις προέκυψαν αφενός ως προς τους Περιορισμούς/Μειονεκτήματα βιωματικής προσέγγισης μέσω αισθήσεων, αφετέρου ως προς τους Περιορισμούς/Μειονεκτήματα πρόκλησης ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου σε σχέση με τις μορφές παρουσίασης στο σχολείο (έντυπη και ψηφιακή απεικόνιση). Από την ανάλυση των δεδομένων διαφάνηκε ότι αυτοί οι περιορισμοί δεν βοηθούν τους μαθητές στη μελέτη και την εκπαιδευτική αξιοποίηση των υλικών καταλοίπων ως ιστορικών μαρτυριών του παρελθόντος.

3. Με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων των μαθητών στην Ερώτηση 6α. οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών η μορφή του υλικού καταλοίπου ως φυσικού αντικειμένου είναι καταλληλότερη σε σύγκριση με τις άλλες δύο μορφές παρουσίασης (έντυπη και ψηφιακή). Οι περισσότεροι μαθητές επιλέγουν τη μελέτη του υλικού καταλοίπου ως φυσικού αντικειμένου εφόσον αυτό προβάλλει κυρίως Δυνατότητες/Πλεονεκτήματα συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσιάσής του αλλά και Δυνατότητες/Πλεονεκτήματα βιωματικής προσέγγισης του παρελθόντος, παράμετροι που συνδέονται με Δυνατότητες Πρόκλησης κινήτρου, ενδιαφέροντος, ευχαρίστησης, όπως και με Δυνατότητες Πρόκλησης ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου σε σύγκριση με τις άλλες δύο μορφές παρουσίασης (έντυπη και ψηφιακή).

5.6.2. Οι αντιλήψεις των μαθητών ως προς τις Δυνατότητες και τους Περιορισμούς της μελέτης υλικών καταλοίπων σε σχέση με τους δύο διαφορετικούς χώρους, το μουσείο και το σχολείο

Ένα από τα βασικά ερωτήματα της Έρευνας αφορούσε το ποιον χώρο, το μουσείο ή το σχολείο, θεωρούν οι μαθητές ως τον πιο κατάλληλο για την ιστορική μελέτη υλικών καταλοίπων.

Για να διερευνήσουμε το συγκεκριμένο Ερώτημα, αναλύθηκαν οι γραπτές απαντήσεις του Συνολικού Δείγματος (N=189 μαθητές) στις ακόλουθες Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου:

Ερώτηση 5α., «Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο στον χώρο του σχολείου;»

Ερώτηση 5β., «Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο στον χώρο του μουσείου;»

Επίσης, αναλύθηκαν και οι γραπτές απαντήσεις στις παραπάνω δύο Ερωτήσεις που έδωσαν οι 78 μαθητές που συμμετείχαν και στη διαδικασία της Συνέντευξης, σε σχέση με τις αντίστοιχες προφορικές απαντήσεις που έδωσαν κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης.

Επιπρόσθετα, θα συζητηθούν τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με το ποιον χώρο μελέτης επιλέγουν οι μαθητές για μελλοντική μελέτη υλικών καταλοίπων ως μαρτυριών του παρελθόντος σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων της ακόλουθης Ερώτησης 6β.:

Ερώτηση 6., «Στο επόμενο μάθημα της Ιστορίας θα μελετήσουμε τα ακόλουθα αρχαιολογικά ευρήματα:

- * Τις Καρυάτιδες (Αγάλματα - κίονες από το Ερέχθειο, 405 π.Χ.)
- * Την τοιχογραφία των πυγμάχων (έργο του 16^{ου} αι. π.Χ. από τη μινωική Θήρα)
- * Ένα χρυσό κόσμημα (από τις Μυκήνες, γύρω στο 1550 π.Χ.)
- * Μία ασπίδα (από την Κρήτη, αρχές του 7^{ου} αι. π.Χ.)

Ερώτηση 6β., Σε ποιον χώρο (σχολείο ή μουσείο) θα ήθελες να τα επεξεργαστούμε; Γιατί;»

Η ανάλυση αυτών των δεδομένων βοήθησε στην κατανόηση των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τις Δυνατότητες και τους Περιορισμούς των δύο χώρων σε σχέση με τη μελέτη των υλικών καταλοίπων.

5.6.2.1. Οι αντιλήψεις των μαθητών ως προς τις Δυνατότητες των δύο διαφορετικών χώρων, με βάση τις Ερωτήσεις 5α., 5β., του Ερωτηματολογίου

Στον Πίνακα 5.42. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών απαντήσεων των μαθητών του Συνολικού Δείγματος (N=189) στις ερωτήσεις 5α., 5β., ως προς τις Δυνατότητες/ Πλεονεκτήματα μελέτης υλικών καταλοίπων στο χώρο του μουσείου/σχολείου.

Πίνακας 5.42. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών απαντήσεων των μαθητών του Συνολικού Δείγματος (N=189) ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με τις Δυνατότητες/ Πλεονεκτήματα μελέτης υλικών καταλοίπων στο χώρο του μουσείου/ σχολείου

Τύποι Δυνατοτήτων / Πλεονεκτημάτων	Χώροι παρουσίασης υλικών καταλοίπων	
	ΜΟΥΣΕΙΟ	ΣΧΟΛΕΙΟ
	N Αναφορών	N Αναφορών
Δυνατότητες για μελέτη του αντικειμένου	132	67
Δυνατότητες για εκπαιδευτική αξιοποίηση	87	116
Σύνολο Αναφορών Πλεονεκτημάτων	219	183
	N Απαντήσεων	N Απαντήσεων
Δεν υπάρχουν μειονεκτήματα	26	14
Δεν ανέφερε μειονεκτήματα	51	31
Σύνολο Απαντήσεων στις οποίες δεν αναφέρονται μειονεκτήματα	77	45

Στον Πίνακα 5.42. παρατηρούμε ότι οι απαντήσεις των μαθητών περιλαμβάνουν μεγαλύτερο αριθμό αναφορών σε Δυνατότητες/ Πλεονεκτήματα του μουσείου (219 αναφορές) σε σύγκριση με τον αντίστοιχο χώρο του σχολείου (183 αναφορές). Επομένως, οι μαθητές εμφανίζονται να αντιλαμβάνονται γενικά το μουσείο ως χώρο που παρέχει περισσότερες Δυνατότητες/ Πλεονεκτήματα για την επεξεργασία υλικών καταλοίπων σε σύγκριση και με το σχολείο. Ωστόσο, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών, το μουσείο εμφανίζεται να παρέχει περισσότερες *Δυνατότητες για τη μελέτη υλικών καταλοίπων* (132 αναφορές) σε σύγκριση με το σχολείο (67 αναφορές), το οποίο εμφανίζεται να παρέχει περισσότερες *Δυνατότητες για εκπαιδευτική αξιοποίηση* υλικών καταλοίπων (116 αναφορές) σε σύγκριση με το μουσείο (87 αναφορές).

Ας σημειωθεί, επίσης, ότι μεγαλύτερος αριθμός αναφορών σε Δυνατότητες/ πλεονεκτήματα και των δύο εκπαιδευτικών χώρων μελέτης των υλικών καταλοίπων συνδέονται με την μελέτη των ίδιων των καταλοίπων (132 και 67 αναφορές για το μουσείο και το σχολείο, αντίστοιχα) σε σύγκριση με τον αριθμό των αναφορών (87 και 116, αντίστοιχα) που συνδέονται με τις δυνατότητες εκπαιδευτικής αξιοποίησής τους. Επομένως, οι μαθητές εμφανίζονται να αντιλαμβάνονται τις Δυνατότητες/ Πλεονεκτήματα που παρέχει η μελέτη των υλικών καταλοίπων στους δύο εκπαιδευτικούς χώρους κυρίως σε σχέση με τη μελέτη των ίδιων των υλικών καταλοίπων και λιγότερο σε σχέση με μία ευρύτερη εκπαιδευτική αξιοποίησή τους.

Επίσης, σε σχέση με τις απαντήσεις που ανέφεραν ότι δεν υπάρχουν μειονεκτήματα και τις απαντήσεις που δεν ανέφεραν μειονεκτήματα, παρατηρούμε ότι μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεων συγκεντρώσε ο χώρος του μουσείου (77 απαντήσεις) σε σύγκριση με τον αντίστοιχο χώρο του σχολείου (45 απαντήσεις).

Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτά τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρατηρούμε ότι οι μαθητές αναγνωρίζουν περισσότερες Δυνατότητες/ Πλεονεκτήματα σχετικά με τη μελέτη υλικών καταλοίπων στο μουσείο σε σύγκριση με το σχολείο. Ωστόσο, το σχολείο εμφανίζεται να παρέχει περισσότερες Δυνατότητες για εκπαιδευτική αξιοποίηση υλικών καταλοίπων (116 αναφορές) σε σύγκριση με το μουσείο (87 αναφορές). Υποθέτουμε ότι οι μαθητές επηρεάζονται από την «παραδοσιακή» εκπαιδευτική εμπειρία μελέτης της Ιστορίας στο σχολείο και ειδικότερα σε σχέση με την επεξεργασία υλικών καταλοίπων κυρίως με βάση έντυπες ή ψηφιακές μορφές παρουσίασής τους, όπως αυτές εμφανίζονται στο έντυπο ή ψηφιακό σχολικό εγχειρίδιο. Η υπόθεση αυτή, σε συνδυασμό με το στοιχείο ότι οι μαθητές έδωσαν λιγότερες απαντήσεις στις οποίες δεν αναφέρθηκαν Περιορισμοί/ Μειονεκτήματα για το μουσείο, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές, παρά το ότι δεν έχουν κάποιου τύπου αντίστοιχη μουσειακή εκπαιδευτική εμπειρία, αντιλαμβάνονται το μουσείο ως εκπαιδευτικό χώρο που παρέχει πολλές Δυνατότητες για την επεξεργασία υλικών καταλοίπων.

Στις ίδιες παρατηρήσεις καταλήγουμε και με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης των αντιλήψεων των μαθητών του Δείγματος της Συνέντευξης για τις Δυνατότητες/Πλεονεκτήματα των δύο χώρων, όπως αυτές διατυπώθηκαν στις γραπτές απαντήσεις τους στις Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου στον ακόλουθο Πίνακα 5.43.

Πίνακας 5.43. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών απαντήσεων των μαθητών του Δείγματος Συνέντευξης (N=78) ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με τις Δυνατότητες/ Πλεονεκτήματα μελέτης υλικών καταλοίπων στο χώρο του μουσείου/σχολείου

Τύποι Δυνατοτήτων / Πλεονεκτημάτων	Χώροι παρουσίασης υλικών καταλοίπων	
	ΜΟΥΣΕΙΟ	ΣΧΟΛΕΙΟ
	N Αναφορών	N Αναφορών
Δυνατότητες για μελέτη του αντικειμένου	58	32
Δυνατότητες για εκπαιδευτική αξιοποίηση	39	47
Σύνολο Αναφορών Πλεονεκτημάτων	97	79
	N Απαντήσεων	N Απαντήσεων
Δεν υπάρχουν μειονεκτήματα	8	4
Δεν ανέφερε μειονεκτήματα	18	9
Σύνολο Απαντήσεων στις οποίες δεν αναφέρονται μειονεκτήματα	26	13

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης των αντιλήψεων των μαθητών τόσο του Συνολικού Δείγματος όσο και του Δείγματος της Συνέντευξης ως προς τις Δυνατότητες/ Πλεονεκτήματα των δύο εκπαιδευτικών χώρων σε σχέση με την επεξεργασία υλικών καταλοίπων, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.42. και στον Πίνακα 5.43., αντίστοιχα, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις Δυνατότητες/ Πλεονεκτήματα που παρέχουν και οι δύο χώροι και ειδικότερα σχετικά με τις δυνατότητες μελέτης των υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων στο μουσειακό περιβάλλον και περισσότερο σχετικά με τις δυνατότητες για την εκπαιδευτική αξιοποίησή τους στο χώρο του σχολείου.

Η περαιτέρω ανάλυση των προφορικών απαντήσεων των μαθητών ως προς τις αναφορές τους στις Δυνατότητες/ Πλεονεκτήματα του χώρου του μουσείου και του σχολείου παρουσιάζεται στον επόμενο Πίνακα 5.44.

Πίνακας 5.44. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των προφορικών απαντήσεων των μαθητών του Δείγματος Συνέντευξης (N=78) ως προς τις αναφορές τους στις Δυνατότητες/ Πλεονεκτήματα του μουσείου και του σχολείου σε σχέση με την επεξεργασία υλικών καταλοίπων

Τύποι Πλεονεκτημάτων	Χώροι παρουσίασης υλικών καταλοίπων	
	ΜΟΥΣΕΙΟ	ΣΧΟΛΕΙΟ
	N Αναφορών	N Αναφορών
Δυνατότητες για μελέτη του αντικειμένου	26	13
Δυνατότητες για εκπαιδευτική αξιοποίηση	46	17
Σύνολο Αναφορών Πλεονεκτημάτων	72	30

Σύμφωνα με τον Πίνακα 5.44., παρατηρούμε ότι τα αποτελέσματα της ανάλυσης των προφορικών δεδομένων του Δείγματος της Συνέντευξης συμφωνούν με τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών δεδομένων του Δείγματος Συνέντευξης (βλ. πίνακα 5.43.), και επομένως τα επιβεβαιώνουν. Επίσης, παρατηρούμε ότι κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης οι μαθητές εμφανίσθηκαν να αντιλαμβάνονται ότι το μουσείο παρέχει περισσότερες Δυνατότητες / Πλεονεκτήματα σε σύγκριση με το σχολείο, όχι μόνον για τη μελέτη των υλικών καταλοίπων αλλά και για εκπαιδευτική αξιοποίησή τους.

Επιπροσθέτως, η ποιοτική συγκριτική ανάλυση των προφορικών και γραπτών δεδομένων του Δείγματος της Συνέντευξης μας οδήγησε στις ακόλουθες παρατηρήσεις που αφορούν την επιβεβαίωση, τον εμπλουτισμό ή την επισήμανση νέων στοιχείων. Να υπογραμμίσουμε ότι δεν υπήρξαν αποτελέσματα της ανάλυσης των προφορικών δεδομένων της Συνέντευξης που αμφισβητούν τα αποτελέσματα της ανάλυσης των αντίστοιχων γραπτών δεδομένων. Από την ανάλυση λοιπόν των Συνεντεύξεων διαπιστώθηκε το ενδιαφέρον εστίασης σε συγκεκριμένες κατηγορίες Δυνατοτήτων/ Πλεονεκτημάτων των δύο χώρων, που ήδη είχαν εντοπιστεί και στο Ερωτηματολόγιο.

Α. Επιβεβαίωση Τύπων και Κατηγοριών Δυνατοτήτων / Πλεονεκτημάτων κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης

Ειδικότερα, η ποιοτική ανάλυση των αναφορών που περιείχαν οι γραπτές απαντήσεις των μαθητών του Δείγματος της Συνέντευξης (N=78) ως προς τις κατηγορίες Δυνατοτήτων/ Πλεονεκτημάτων της μελέτης υλικών καταλοίπων στο χώρο του μουσείου και του σχολείου σε σύγκριση με τις προφορικές απαντήσεις που έδωσαν κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης μας οδήγησε στα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.45.

Πίνακας 5.45. Αντιλήψεις των μαθητών ως προς τους Τύπους και τις Κατηγορίες Δυνατοτήτων/ Πλεονεκτημάτων των δύο χώρων μελέτης των υλικών καταλοίπων (μουσείο/ σχολείο), που διευκρινίστηκαν και επιβεβαιώθηκαν κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης

Μορφή παρουσίασης υλικών καταλοίπων	Τύποι Δυνατοτήτων / Πλεονεκτημάτων	Κατηγορίες Δυνατοτήτων / Πλεονεκτημάτων
Μουσείο	Δυνατότητες μελέτης αντικειμένου	Δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από την υλική υπόσταση του αντικειμένου Ευνοϊκές χωρικές και χρονικές συνθήκες μελέτης: (Ο χώρος ως συνθήκη μελέτης. Ο χρόνος ως συνθήκη μελέτης) Δυνατότητες βιωματικής προσέγγισης με τη χρήση των αισθήσεων
	Δυνατότητες εκπαιδευτικής αξιοποίησης	Πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου
Σχολείο	Δυνατότητες μελέτης του αντικειμένου	Δυνατότητα συλλογής γραπτών πληροφοριών από συνοδευτικά κείμενα Ευνοϊκές χωρικές και χρονικές συνθήκες μελέτης: (Ο χώρος ως συνθήκη μελέτης. Ο χρόνος ως συνθήκη μελέτης)
	Δυνατότητες εκπαιδευτικής αξιοποίησης	Δυνατότητες καθοδήγησης από ειδικούς Δυνατότητες συζήτησης, διαλόγου

Συγκεκριμένα, από την ανάλυση των Συνεντεύξεων επιβεβαιώθηκαν τα αντίστοιχα δεδομένα του Ερωτηματολογίου. Ας παρακολουθήσουμε ορισμένα παραδείγματα στη συνέχεια.

Η εξήγηση ή επίλυση μιας απορίας από τους καθηγητές είναι βασική παράμετρος των πλεονεκτημάτων που αντιλαμβάνονται οι μαθητές ότι παρέχει το σχολείο. Ας παρακολουθήσουμε τις απαντήσεις ενός μαθητή Λυκείου στην Ερώτηση 5α., «Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο στον χώρο του σχολείου;»:

- **Γραπτή απάντηση ΜΑΘΗΤΗ ΛΑ 281, 15-16 ετών ως προς τα πλεονεκτήματα/μειονεκτήματα μελέτης ενός υλικού καταλοίπου στο χώρο του σχολείου**

Στο χώρο του σχολείου υπάρχουν οι καθηγητές που με την προϋπόθεση φυσικά ότι όλοι είναι άξιοι, μπορούν να σε βοηθήσουν, να σε κινητοποιήσουν και να σε εμπνεύσουν να ασχοληθείς με κάτι τέτοιο. Ύστερα το σχολείο είναι ένας χώρος οικείος στο παιδί. Επίσης, θα το βοηθήσει να ξεφύγει από τη ρουτίνα του μαθήματος. Από την άλλη μεριά το μειονέκτημα είναι να μένεις μέσα στο χώρο του σχολείου που δεν έχεις πολλές φορές την απαραίτητη υποδομή να σου προσφέρει έτσι ώστε να εμβαθύνεις στην μελέτη του αντικειμένου.

- **Απόσπασμα Συνέντευξης του ίδιου ΜΑΘΗΤΗ ΛΑ 281, 15-16 ετών**
ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Για το χώρο του σχολείου λες ότι οι καθηγητές θα σε κινητοποιήσουν, θα σε εμπνεύσουν. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Τα πλεονεκτήματα είναι ότι τα έχεις σε ένα δικό σου χώρο με τους καθηγητές σου, ότι ανοίγει ένας άλλος δρόμος στη γνώση και, το μειονέκτημα είναι ότι το μάθημα είναι απλά ένας τρόπος αποστήθισης.

Ο προηγούμενος μαθητής επιβεβαιώνει στην προφορική του απάντηση τις *Δυνατότητες καθοδήγησης από ειδικούς* τις οποίες επικαλέστηκε στη γραπτή του απάντηση για το σχολείο, ωστόσο αναφέροντας

την αποστήθιση του σχολικού βιβλίου επισημαίνει τους περιορισμούς των δυνατοτήτων στις οποίες αναφέρθηκε αρχικά. Στο σημείο αυτό για μια ακόμα φορά διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται την παραδοσιακή προσέγγιση της ιστορικής εκπαίδευσής τους και τη μονομερή άσκησή τους στην αναπαραγωγή ιστορικών πληροφοριών, αντί στην χρήση και ερμηνεία πηγών ως ιστορικών μαρτυριών του παρελθόντος.

Β. Εμπλουτισμός Τύπων και Κατηγοριών Δυνατοτήτων/ Πλεονεκτημάτων κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης

Οι αντιλήψεις των μαθητών ως προς τους Τύπους και τις Κατηγορίες Δυνατοτήτων/ Πλεονεκτημάτων των δύο χώρων μελέτης των υλικών καταλοίπων (μουσείο/ σχολείο), που εμπλουτίστηκαν κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης, παρουσιάζονται στον επόμενο Πίνακα 5.46.

Πίνακας 5.46. Αντιλήψεις των μαθητών ως προς τους Τύπους και τις Κατηγορίες Δυνατοτήτων/ Πλεονεκτημάτων των δύο χώρων μελέτης των υλικών καταλοίπων (μουσείο/ σχολείο), που εμπλουτίστηκαν κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης

Μορφή παρουσίασης υλικών καταλοίπων	Τύποι Δυνατοτήτων / Πλεονεκτημάτων	Κατηγορίες Δυνατοτήτων / Πλεονεκτημάτων
Μουσείο	Δυνατότητες μελέτης του αντικειμένου	Δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από την υλική υπόσταση του αντικειμένου Ευνοϊκές χωρικές και χρονικές συνθήκες μελέτης: (Ο χώρος ως συνθήκη μελέτης. Ο χρόνος ως συνθήκη μελέτης) Δυνατότητες βιωματικής προσέγγισης με τη χρήση των αισθήσεων
	Δυνατότητες εκπαιδευτικής αξιοποίησης	Πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου
Σχολείο	Δυνατότητες μελέτης του αντικειμένου	Δυνατότητα συλλογής γραπτών πληροφοριών από συνοδευτικά κείμενα Ευνοϊκές χωρικές και χρονικές συνθήκες μελέτης: (Ο χώρος ως συνθήκη μελέτης. Ο χρόνος ως συνθήκη μελέτης)
	Δυνατότητες εκπαιδευτικής αξιοποίησης	Δυνατότητες καθοδήγησης από ειδικούς Δυνατότητες συζήτησης, διαλόγου

Ας δούμε στο σημείο αυτό μερικά παραδείγματα εμπλουτισμού των γραπτών δεδομένων από τα αντίστοιχα προφορικά δεδομένα της Συνέντευξης.

Μια μαθήτρια Λυκείου αναφέρεται σε *Δυνατότητες καθοδήγησης από ειδικούς* καθώς και σε *Δυνατότητες συζήτησης διαλόγου* στη γραπτή της απάντηση στην Ερώτηση 5β., «Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο στον χώρο του μουσείου;» σχετικά με τη μελέτη ενός υλικού καταλοίπου στο μουσείο:

- **Γραπτή απάντηση ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΑ 307, 15-16 ετών ως προς τα πλεονεκτήματα/μειονεκτήματα μελέτης ενός υλικού καταλοίπου στο χώρο του μουσείου**
Πληροφορούμαι για το αντικείμενο από τον ξεναγό και σχολιάζω με τα άλλα παιδιά.
- **Απόσπασμα Συνέντευξης της ίδιας ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΑ 307, 15-16 ετών**
ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του μουσείου;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Είναι συγκεντρωμένα πάρα πολλά πράγματα, επίσης ίσως έχει και περισσότερους τρόπους να δεις κάποιο εύρημα δηλαδή το να το δεις ηλεκτρονικά ή να το δεις σε μια προθήκη. Εγώ προτιμώ να είμαι στον χώρο των αντικειμένων, σ' έναν άλλο χώρο από αυτόν του σχολείου, γιατί αυτό με βοηθά να σκέφτομαι καλύτερα για την εποχή του αντικειμένου.

Στην προφορική της απάντηση η μαθήτρια αναφέρεται σε επιπλέον *Δυνατότητες εκπαιδευτικής αξιοποίησης του υλικού καταλοίπου (Πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου)* σε σχέση με τους διαφορετικούς τρόπους παρουσίασης που αλληλοεπιδρούν στο χώρο του μουσείου με επίκεντρο τη μελέτη του υλικού καταλοίπου. Να σημειώσουμε στο σημείο αυτό ότι οι Yeager και Dorpen (2001) υποστηρίζουν ότι οι μαθητές όχι μόνο μαθαίνουν Ιστορία καλύτερα όταν εκτίθενται σε ποικίλες πηγές πληροφόρησης, αλλά επιπλέον βελτιώνουν σημαντικά την ικανότητά τους να κάνουν σύνθετους ενσυναισθητικούς συλλογισμούς.

Γ. Διευκρίνιση Τύπων και Κατηγοριών Δυνατοτήτων / Πλεονεκτημάτων με νέα στοιχεία κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης

Οι κατηγορίες που περιλαμβάνουν νέα στοιχεία και μας οδηγούν σε διευκρινίσεις αφορούν τη μελέτη του υλικού καταλοίπου ως φυσικού αντικείμενου στο μουσειακό περιβάλλον, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.47.

Πίνακας 5.47. Αντιλήψεις των μαθητών ως προς τους Τύπους και τις Κατηγορίες Δυνατοτήτων/ Πλεονεκτημάτων των δύο χώρων μελέτης των υλικών καταλοίπων (μουσείο/σχολείο), που διευκρινίστηκαν με νέα στοιχεία κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης

Μορφή παρουσίασης υλικών καταλοίπων	Τύποι Δυνατοτήτων / Πλεονεκτημάτων	Κατηγορίες Δυνατοτήτων / Πλεονεκτημάτων
Μουσείο	Δυνατότητες μελέτης του αντικειμένου	Δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από την υλική υπόσταση του αντικειμένου Ευνοϊκές χωρικές και χρονικές συνθήκες μελέτης: (Ο χώρος ως συνθήκη μελέτης /Ο χρόνος ως συνθήκη μελέτης)
	Δυνατότητες εκπαιδευτικής αξιοποίησης	Πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου

Ο ακόλουθος μαθητής Γυμνασίου συνοψίζει πολύ εύστοχα στην απάντησή του στην Ερώτηση 5β., «Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο στον χώρο του

μουσείου;», ότι ένα από τα πιο ουσιαστικά πλεονεκτήματα του να μελετά κάποιος ένα αντικείμενο στις φυσικές διαστάσεις στο μουσείο είναι η *Δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από την υλική υπόσταση του αντικειμένου* αλλά και οι *Ευνοϊκές χωρικές και χρονικές συνθήκες μελέτης* που επικρατούν στο συγκεκριμένο χώρο. Στην προφορική του απάντηση συγκρίνει τις Δυνατότητες του μουσείου με αναφορά στην αντίστοιχη εμπειρία στο σχολείο:

- **Γραπτή απάντηση ΜΑΘΗΤΗ ΓΒ 77, 12-13 ετών ως προς τα πλεονεκτήματα/μειονεκτήματα μελέτης ενός υλικού καταλοίπου στο χώρο του μουσείου**
Τα πλεονεκτήματα είναι ότι μπορείς να δεις πολύ καλά τα αντικείμενα με λεπτομέρειες και με έναν άλλο τρόπο γιατί ο χώρος σε βοηθάει να το μελετήσεις διαφορετικά.
- **Απόσπασμα Συνέντευξης του ίδιου ΜΑΘΗΤΗ ΓΒ 77, 12-13 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα στο χώρο του μουσείου; Λες ότι στο μουσείο διαβάζεις το αντικείμενο με έναν άλλο τρόπο. Τι εννοείς;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ότι το διδάσκει από το βιβλίο ή τον καθηγητή σου διδάσκει διάφορα πράγματα με έναν άλλον τρόπο από το δικό σου, δηλαδή εγώ μπορεί να βλέπω ένα αντικείμενο στο βιβλίο και όταν βλέπω ένα άγαλμα για παράδειγμα να κοιτάζω τα χέρια να δω πώς τα έχουν φτιάξει, σ' άλλον να ενδιαφέρει να δει το κεφάλι πώς το έχουν φτιάξει και να δίνει εκεί σημασία. Δηλαδή, ο καθένας παρατηρεί αυτό που θέλει και φτιάχνει στο μυαλό του ιστορίες με το δικό του τρόπο. Κάποιες φορές βέβαια το θέμα είναι πως λειτουργεί η φαντασία.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Είναι καλή η φαντασία;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ναι, έτσι νομίζω. Σημασία έχει ν' ανακαλύψεις κάποια πράγματα που δεν μπορείς να τα δεις.»

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Και όταν πας στο μουσείο;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Πρώτα απ' όλα το ότι το βλέπεις στις φυσικές του διαστάσεις βοηθά και το ότι βλέπεις διάφορες λεπτομέρειες και σου έρχονται στο μυαλό πώς το έκαναν αυτό το πράγμα. Και ύστερα δεν σκεφτόμαστε, ότι έφτιαξαν ξέρω εγώ τον πύργο του Αιφελ για εμάς. Δεν σκέφτηκε ο Αιφελ την κάθε λεπτομέρεια για να λένε οι άνθρωποι του 3000 κοίτα πώς το έφτιαξαν. Αυτοί το έφτιαξαν με υλικά, με το μεράκι τους για τον εαυτό τους.

Παρατηρούμε ότι ο μαθητής στην προφορική του απάντηση αναφέρεται και σε *Δυνατότητες εκπαιδευτικής αξιοποίησης* κατά τη μελέτη του υλικού καταλοίπου στο μουσείο (*Δυνατότητα ιστορικής προοπτικής και κατανόησης των εκφάνσεων της αναπλαισίωσης του υλικού καταλοίπου*). Ειδικότερα, επικαλείται τη δημιουργία διαφορετικών προσωπικών ιστοριών με την βιωματική προσέγγιση του υλικού καταλοίπου μέσω αισθήσεων. Ο μαθητής ανέφερε ότι ο «καθένας φτιάχνει στο μυαλό του ιστορίες με το δικό του τρόπο» όταν μελετά ένα υλικό κατάλοιπο στο χώρο του μουσείου. Η άποψη αυτή του μαθητή παραπέμπει και στις δυνατότητες εναλλακτικών αναγνώσεων που μπορούν να προσφέρουν τα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος (Νάκου, 2004:170).

Στην επόμενη γραπτή απάντηση στην Ερώτηση 5β., «*Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο στον χώρο του μουσείου;*» ένας μαθητής αναφέρεται σε *Δυνατότητες καθοδήγησης από ειδικούς* στο χώρο του μουσείου σχετικά με το υλικό κατάλοιπο:

- **Γραπτή απάντηση ΜΑΘΗΤΗ ΓΓ 106, 12-13 ετών ως προς τα πλεονεκτήματα/μειονεκτήματα μελέτης ενός υλικού καταλοίπου στο χώρο του μουσείου**

Το πλεονέκτημα είναι ότι κάποιος μπορεί να σου το εξηγήσει και να μάθεις περισσότερα και πιστεύω ότι το κλίμα σε βοηθάει.

- **Απόσπασμα Συνέντευξης του ίδιου ΜΑΘΗΤΗ ΓΓ 106, 12-13 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην ερώτηση για το μουσείο λες ότι είναι το κλίμα που σε βοηθά. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Εκεί μέσα το μέρος είναι διαφορετικό από το σχολείο. Το σχολείο είναι «τέσσερις τοίχους», ενώ στο μουσείο έχει και άλλα πράγματα και το μέρος είναι πιο ήσυχο, ανοιχτό και έχει και άλλα αντικείμενα και άλλους ανθρώπους και μαθητές. Με τα άλλα αντικείμενα φανταζόμαστε ότι είμαστε σε αυτήν την εποχή, νιώθουμε ότι είμαστε πιο κοντά στην εποχή αυτή.

Χαρακτηριστικό είναι το σχόλιο του μαθητή στην προφορική απάντηση που υποστηρίζει ότι ενώ σχολείο και μουσείο χαρακτηρίζονται από τους «τέσσερις τοίχους», ο χώρος του μουσείου μέσα απ' την εκθεσιακή πρακτική σε φέρνει πιο κοντά με παρόμοια αντικείμενα, το συναίσθημα σε κατακλύζει όταν βρίσκεσαι ανάμεσα στο σύνολο όλων αυτών των αντικειμένων δημιουργώντας συνθήκες *Πρόκλησης ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου*.

Το κλίμα προσέγγισης του παρελθόντος στο μουσείο εκφράζεται στο επόμενο παράδειγμα γραπτών και προφορικών δεδομένων στην ίδια Ερώτηση, την Ερώτηση 5β., «*Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο στον χώρο του μουσείου;*» από έναν μαθητή Λυκείου. Ο μαθητής αναφέρεται στην γραπτή απάντηση σε *Ευνοϊκές χωρικές και χρονικές συνθήκες μελέτης* θίγοντας τις Δυνατότητες και τους Περιορισμούς αντίστοιχα για το μουσείο και το σχολείο.

- **Γραπτή απάντηση ΜΑΘΗΤΗ ΛΑ 281, 15-16 ετών ως προς τα πλεονεκτήματα/μειονεκτήματα μελέτης ενός υλικού καταλοίπου στο χώρο του μουσείου**

Ο χώρος του μουσείου έχει μια άλλη ατμόσφαιρα. Ξεφεύγει από το σχολείο και το πνεύμα της τυπικότητας. Δημιουργείται μέσω αυτού μια γέφυρα διαφορετική, μη τυπική που καταλήγει στη γνώση και όχι στο παπαγαλίζει. Όταν είσαι στο μουσείο δεν είσαι παθητικός αναγνώστης ενός βιβλίου αλλά μπορείς ευκολότερα να διαμορφώσεις άποψη μιας και βρίσκεσαι σ' έναν ελεύθερο χώρο χωρίς αυτό να σημαίνει ότι το σχολείο δεν είναι ελεύθερος χώρος έκφρασης και σκέψης. Παρόλα αυτά, μέσω του μαθήματος της ιστορίας οι πολιτικοί μπορούν να επηρεάσουν τη σκέψη των παιδιών.

- **Απόσπασμα Συνέντευξης ΜΑΘΗΤΗ ΛΑ 281, 15-16 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην Ερώτηση για το μουσείο λες ότι ο χώρος του μουσείου έχει μια άλλη ατμόσφαιρα. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Τα πλεονεκτήματα είναι ότι είσαι σ' έναν άλλο χώρο με διαφορετική ατμόσφαιρα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Τι εννοείς;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Υπάρχει μια ατμόσφαιρα σα να μαζεύεσαι στην εκκλησία;

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Μαζεύεσαι στο χώρο του μουσείου;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Νιώθεις αλλιώς, δηλαδή μπαίνεις σε ένα χώρο που όσο να 'ναι σε βγάζει από τον έξω κόσμο και σε βάζει σ' έναν άλλο που παρατηρείς...ξέρω γω, βλέπεις αλλιώς τα πράγματα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Είναι διαφορετικό ως προς τι;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ως προς τη διαρρύθμιση του χώρου, ως προς το κλίμα που επικρατεί, βλέπεις ανθρώπους ενώ οι ξεναγοί είναι έτοιμοι να σου εξηγήσουν, να σου κάνουν ερωτήσεις, να σου

απαντήσουν σε δικές σου ερωτήσεις και είναι ένας χώρος πιο εξειδικευμένος. Νιώθεις αλλιώς, δηλαδή μπαίνεις σε ένα χώρο που όσο να 'ναι σε βγάζει από τον έξω κόσμο και σε βάζει σ' έναν άλλο που παρατηρείς ... ξέρω εγώ, βλέπεις αλλιώς τα πράγματα σκέφτεσαι ουσιαστικά για το αντικείμενο και την εποχή του.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Μου είπες όμως ότι είναι αποκομμένος από τον έξω κόσμο, πιο πολύ από το σχολείο.

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ναι είπα από τον έξω κόσμο με την έννοια ότι όταν μπαίνεις ξεχνάς και μέσα από την ιστορία, βλέπεις αλλιώς το έξω...

Στην προφορική του απάντηση ο μαθητής αναφέρεται ειδικότερα για το μουσειακό περιβάλλον και αναλύοντας τις *Ευνοϊκές χωρικές και χρονικές συνθήκες μελέτης*, αναφέρεται και τρεις άλλες κατηγορίες *Δυνατοτήτων εκπαιδευτικής αξιοποίησης της μελέτης των υλικών καταλοίπων (Δυνατότητες καθοδήγησης από ειδικούς, Δυνατότητες συζήτησης, διαλόγου, Πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου)*. Ο χώρος του μουσείου σύμφωνα με τον μαθητή εμπεριέχει δυνατότητες επίλυσης προσωπικών αποριών, διαφορετικής ατμόσφαιρας και κλίματος, ένας διαφορετικός κόσμος διερεύνησης, ένας χώρος προσέγγισης τους παρελθόντος και της ιστορίας.

Στο σημείο αυτό θα επισημάνουμε κάποιες υποθέσεις που προέκυψαν σε σχέση με τις αντιλήψεις των μαθητών ως προς τα πλεονεκτήματα των εκπαιδευτικών χώρων. Το μουσείο με τα μέχρι στιγμής αποτελέσματα από τα γραπτά και προφορικά δεδομένα διαφαίνεται ότι συγκεντρώνει περισσότερες Δυνατότητες/ Πλεονεκτήματα σε σύγκριση με το σχολείο τόσο ως προς τη μελέτη των υλικών καταλοίπων (*Δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από την υλική υπόσταση του αντικειμένου, Ευνοϊκές χωρικές και χρονικές συνθήκες μελέτης*) όσο και ως προς την εκπαιδευτική τους αξιοποίηση (*Πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου*).

Στο σημείο αυτό ας δούμε τα αποτελέσματα της ανάλυσης των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τους, Περιορισμούς/ Μειονεκτήματα των δύο εκπαιδευτικών χώρων.

5.6.2.2. Οι αντιλήψεις των μαθητών ως προς τους Περιορισμούς των δύο διαφορετικών χώρων, με βάση τις Ερωτήσεις 5α., 5β. του Ερωτηματολογίου

Στον Πίνακα 5.48. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών απαντήσεων των μαθητών του Συνολικού Δείγματος (N=189) στις ερωτήσεις 5α., 5β., ως προς τους Περιορισμούς/ Μειονεκτήματα επεξεργασίας υλικών καταλοίπων στο χώρο του μουσείου και του σχολείου.

Πίνακας 5.48. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών απαντήσεων των μαθητών του Συνολικού Δείγματος (N=189) ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με τους Περιορισμούς / Μειονεκτήματα μελέτης υλικών καταλοίπων στο μουσείο και το σχολείο

Τύποι Περιορισμών / Μειονεκτημάτων	Χώροι παρουσίασης υλικών καταλοίπων	
	ΜΟΥΣΕΙΟ	ΣΧΟΛΕΙΟ
	N Αναφορών	N Αναφορών
Περιορισμοί για μελέτη του αντικειμένου	103	137
Περιορισμοί για εκπαιδευτική αξιοποίηση	8	16
Σύνολο Αναφορών Περιορισμών/Μειονεκτημάτων	111	153
	N Απαντήσεων	N Απαντήσεων
Δεν υπάρχουν πλεονεκτήματα	0	12
Δεν ανέφερε πλεονεκτήματα	17	17
Σύνολο Απαντήσεων στις οποίες δεν αναφέρονται πλεονεκτήματα	17	29

Σύμφωνα με τον Πίνακα 5.48., παρατηρούμε ότι οι απαντήσεις των μαθητών περιλαμβάνουν μεγαλύτερο αριθμό αναφορών σε Περιορισμούς/ Μειονεκτήματα μελέτης και εκπαιδευτικής αξιοποίησης υλικών καταλοίπων στο χώρο του σχολείου (153 αναφορές) σε σύγκριση με τον αντίστοιχο χώρο του μουσείου (111 αναφορές).

Παρατηρούμε επίσης ότι οι περισσότερες αναφορές των μαθητών αφορούν Περιορισμούς/ Μειονεκτήματα μελέτης του αντικειμένου (103 και 137 αντίστοιχα για το μουσείο και το σχολείο) σε σχέση με Περιορισμούς / Μειονεκτήματα εκπαιδευτικής αξιοποίησης (8 και 16 αναφορές αντίστοιχα για το μουσείο και το σχολείο).

Επίσης, σε σχέση με τις απαντήσεις που ανέφεραν ότι δεν υπάρχουν πλεονεκτήματα και τις απαντήσεις που δεν ανέφεραν πλεονεκτήματα, παρατηρούμε ότι μεγαλύτερο αριθμός απαντήσεων αφορούσε τον χώρο του σχολείου (29 απαντήσεις) σε σύγκριση με τον αντίστοιχο χώρο του μουσείου (17 απαντήσεις).

Επομένως, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών ο σχολικός χώρος σχετίζεται με περισσότερους Περιορισμούς/ Μειονεκτήματα σχετικά με την μελέτη των υλικών καταλοίπων σε σύγκριση με το μουσείο.

Στις ίδιες παρατηρήσεις καταλήγουμε και με την αντίστοιχη ανάλυση των σχετικών αναφορών στις γραπτές απαντήσεις του Δείγματος της Συνέντευξης (N=78), όπως παρουσιάζονται στον επόμενο Πίνακα 5.49.

Πίνακας 5.49. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών απαντήσεων των μαθητών του Δείγματος της Συνέντευξης (N=78) ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με τους Περιορισμούς/ Μειονεκτήματα μελέτης υλικών καταλοίπων στο μουσείο και το σχολείο

Τύποι Περιορισμών / Μειονεκτημάτων	Χώροι παρουσίασης υλικών καταλοίπων	
	ΜΟΥΣΕΙΟ	ΣΧΟΛΕΙΟ
	N Αναφορών	N Αναφορών
Περιορισμοί για μελέτη του αντικειμένου	49	62
Περιορισμοί για εκπαιδευτική αξιοποίηση	5	8
Σύνολο Αναφορών Περιορισμών / Μειονεκτημάτων	54	70
	N Απαντήσεων	N Απαντήσεων
Δεν υπάρχουν πλεονεκτήματα	0	6
Δεν ανέφερε πλεονεκτήματα	5	7
Σύνολο Απαντήσεων	5	13

Σύμφωνα με τον Πίνακα 5.49., παρατηρούμε ότι και τα αποτελέσματα της ανάλυσης των αντίστοιχων γραπτών απαντήσεων που έδωσαν στις ίδιες ερωτήσεις οι μαθητές του Δείγματος της Συνέντευξης συμφωνούν με τα αποτελέσματα της ανάλυσης των αντίστοιχων γραπτών απαντήσεων του Συνολικού Δείγματος (βλ. Πίνακα 5.48.), όπως αυτά συζητήθηκαν αμέσως παραπάνω.

Η περαιτέρω ανάλυση των προφορικών απαντήσεων των μαθητών ως προς τους *Περιορισμούς/ Μειονεκτήματα* του μουσείου και του σχολείου παρουσιάζεται στον επόμενο Πίνακα 5.50.

Πίνακας 5.50. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των προφορικών απαντήσεων του Δείγματος της Συνέντευξης (N=78) ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με τους Περιορισμούς/ Μειονεκτήματα του μουσείου και του σχολείου

Τύποι Περιορισμών / Μειονεκτημάτων	Χώροι παρουσίασης υλικών καταλοίπων	
	ΜΟΥΣΕΙΟ	ΣΧΟΛΕΙΟ
	N Αναφορών	N Αναφορών
Περιορισμοί για μελέτη του αντικειμένου	2	24
Περιορισμοί για εκπαιδευτική αξιοποίηση	7	7
Σύνολο Αναφορών Περιορισμών/Μειονεκτημάτων	9	31

Σύμφωνα με τον Πίνακα 5.50., παρατηρούμε ότι τα αποτελέσματα της ανάλυσης των προφορικών δεδομένων του Δείγματος της Συνέντευξης συμφωνούν με τα αποτελέσματα της ανάλυσης (βλ. Πίνακα 5.48. και Πίνακα 5.49.), και επομένως τα επιβεβαιώνουν.

Επιπροσθέτως, η ποιοτική συγκριτική ανάλυση των προφορικών και γραπτών δεδομένων του Δείγματος της Συνέντευξης μας οδήγησε στις ακόλουθες παρατηρήσεις που αφορούν την επιβεβαίωση, τον εμπλουτισμό ή την επισήμανση νέων στοιχείων. Να υπογραμμίσουμε ότι δεν

υπήρξαν αποτελέσματα της ανάλυσης των προφορικών δεδομένων της Συνέντευξης που αμφισβητούν τα αποτελέσματα της ανάλυσης των αντίστοιχων γραπτών δεδομένων.

A. Επιβεβαίωση Τύπων και Κατηγοριών Περιορισμών / Μειονεκτημάτων κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης

Η ποιοτική ανάλυση των αναφορών που περιείχαν οι γραπτές απαντήσεις των μαθητών του Δείγματος της Συνέντευξης (N=87) ως προς τις κατηγορίες Περιορισμών/ Μειονεκτημάτων των δύο εκπαιδευτικών χώρων μελέτης των υλικών καταλοίπων, σε σύγκριση με τις προφορικές απαντήσεις που έδωσαν κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης μας οδήγησε στα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.51.

Πίνακας 5.51. Αντιλήψεις των μαθητών ως προς τους Τύπους και τις Κατηγορίες Περιορισμών/ Μειονεκτημάτων των δύο εκπαιδευτικών χώρων μελέτης των υλικών καταλοίπων, που διευκρινίστηκαν και επιβεβαιώθηκαν κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης

Μουσείο	Περιορισμοί εκπαιδευτικής αξιοποίησης	Περιορισμοί πρόκλησης ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου
Σχολείο	Περιορισμοί μελέτης αντικειμένου	Περιορισμοί συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου Περιορισμοί ευνοϊκών χωρικών και χρονικών συνθηκών μελέτης: (Ο χώρος ως συνθήκη μελέτης/ Ο χρόνος ως συνθήκη μελέτης) Περιορισμοί βιωματικής προσέγγισης με χρήση των αισθήσεων
	Περιορισμοί εκπαιδευτικής αξιοποίησης	Περιορισμοί πρόκλησης ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου

Για παράδειγμα, οι αντιλήψεις των μαθητών, όπως αυτές διατυπώθηκαν στις προφορικές απαντήσεις τους, επιβεβαιώνουν τις γραπτές απαντήσεις τους τους *Περιορισμούς βιωματικής προσέγγισης με χρήση των αισθήσεων* στον χώρο του σχολείου. Η επόμενη μαθήτρια Γυμνασίου αναφέρεται στην συγκεκριμένη κατηγορία τόσο στη γραπτή όσο και στην προφορική της απάντηση:

- **Γραπτή απάντηση ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΓΑ 6, 12-13 ετών ως προς τα πλεονεκτήματα/ μειονεκτήματα μελέτης ενός υλικού καταλοίπου στο χώρο του σχολείου**

Το μελετάς περισσότερο και δεν το βλέπεις από κοντά.

- **Απόσπασμα Συνέντευξης ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΓΑ 6, 12-13 ετών**

EPEYNHTRIA: Για τον χώρο του σχολείου λες ότι μόνο μελετάς το αντικείμενο. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Το μελετάς περισσότερο δεν το βλέπεις και δεν το νιώθεις.

B. Εμπλουτισμός Τύπων και Κατηγοριών Περιορισμών / Μειονεκτημάτων κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης

Οι Τύποι και οι Κατηγορίες Περιορισμών/ Μειονεκτημάτων των δύο εκπαιδευτικών χώρων που εμπλουτίστηκαν κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.52.

Πίνακας 5.52. Αντιλήψεις των μαθητών ως προς τους Τύπους και τις Κατηγορίες Περιορισμών/Μειονεκτημάτων των δύο εκπαιδευτικών χώρων μελέτης των υλικών καταλοίπων, που εμπλουτίστηκαν κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης.

Μουσείο	Περιορισμοί εκπαιδευτικής αξιοποίησης	Περιορισμοί πρόκλησης ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου
Σχολείο	Περιορισμοί μελέτης αντικειμένου	Περιορισμοί ευνοϊκών χωρικών και χρονικών συνθηκών μελέτης: (Ο χώρος ως συνθήκη μελέτης/ Ο χρόνος ως συνθήκη μελέτης)
	Περιορισμοί εκπαιδευτικής αξιοποίησης	Περιορισμοί πρόκλησης ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου

Οι αντιλήψεις των μαθητών ως προς τα μειονεκτήματα του μουσειακού χώρου συνδέονται και με την αναπλαισίωση του υλικού καταλοίπου στο μουσείο και την απομόνωσή του από τον αρχικό χώρο του.

Ας δούμε σε αυτό το σημείο ορισμένα παραδείγματα από τα προφορικά και γραπτά δεδομένα των μαθητών.

- Γραπτή απάντηση ΜΑΘΗΤΗ ΓΒ2 151, 12-13 ετών, ως προς τα πλεονεκτήματα/ μειονεκτήματα μελέτης ενός υλικού καταλοίπου στο χώρο του μουσείου**
Το μειονέκτημα είναι ότι δεν είναι στο φυσικό του περιβάλλον.
- Απόσπασμα Συνέντευξης της ίδιας ΜΑΘΗΤΗ ΓΒ2 151, 12-13 ετών**
ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Λες ότι μειονέκτημα είναι ότι το μνημείο δεν είναι στο φυσικό του χώρο. Γιατί;
ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Θα έμοιαζε διαφορετικά απ' ό,τι εκεί, γιατί θα ταίριαζε στο δικό του τον χώρο και θα ταίριαζε και με τα πράγματα γύρω του.
ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Τώρα ταίριαζει με τα πράγματα που έχει γύρω του στο μουσείο;
ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ναι, αλλά δεν είναι ο πραγματικός του χώρος.
- Γραπτή απάντηση ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΑΒ 337, 15-16 ετών ως προς τα πλεονεκτήματα/ μειονεκτήματα μελέτης ενός υλικού καταλοίπου στο χώρο του μουσείου**
Το μειονέκτημα είναι ότι δεν μπορείς να καταλάβεις ποιες είναι οι φυσικές του διαστάσεις.
- Απόσπασμα Συνέντευξης της ίδιας ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΑΒ 337, 15-16 ετών**
ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην Ερώτηση για το μουσείο λες ότι δεν μπορείς να καταλάβεις ποιες είναι οι φυσικές του διαστάσεις. Γιατί;
ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ότι κάποια αντικείμενα είναι πολύ μεγάλα για κάποιο μουσείο ή μπορούν να πιάσουν μεγάλο χώρο. Δηλαδή εννοώ ότι όταν το βλέπεις έξω, εκεί που ήταν, υπάρχει διαφορά και ως προς το περιβάλλον και ως προς το πώς ήταν.
- Γραπτή απάντηση ΜΑΘΗΤΗ ΑΒ 366, 15-16 ετών ως προς τα πλεονεκτήματα/ μειονεκτήματα μελέτης ενός υλικού καταλοίπου στο χώρο του μουσείου**
Το αντικείμενο είναι τοποθετημένο απλά στο μουσείο και δεν είναι στο φυσικό του περιβάλλον.
- Απόσπασμα Συνέντευξης ΜΑΘΗΤΗ ΑΒ 366, 15-16 ετών**
ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην Ερώτηση για το μουσείο λες ότι το αντικείμενο δεν είναι στο φυσικό του περιβάλλον. Τι εννοείς;

ΠΑΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Θα μπορούσαν να αφήσουν το αντικείμενο εκεί που το βρήκανε, αλλά δεν είναι εύκολο. Στο φυσικό του περιβάλλον, θα μπορούσα να καταλάβω κατευθείαν για ποιο λόγο έχει φτιαχτεί. Εκεί δεν το καταλαβαίνεις με την πρώτη.

Παρατηρούμε ότι στις γραπτές απαντήσεις τους οι προηγούμενοι μαθητές αναφέρονται στο στοιχείο ότι τα υλικά κατάλοιπα στο μουσείο δεν είναι στο φυσικό τους χώρο. Στις προφορικές διευκρινίσεις τα σχόλιά τους αναφέρονται στην ανάγκη ανασύστασης του ιστορικού τους πλαισίου στα αρχικά τους συμφραζόμενα. Ωστόσο, να επισημάνουμε ότι η ανάγκη ανασύστασης του ιστορικού τους πλαισίου που εξέφρασαν οι μαθητές στο χώρο του μουσείου αποτελεί *Δυνατότητα πρόκλησης ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του υλικού καταλοίπου και επομένως Δυνατότητα εκπαιδευτικής αξιοποίησης*.

Μια χαρακτηριστική απάντηση στην Ερώτηση 5β., «*Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο στον χώρο του μουσείου;*» αναφέρεται σε *Περιορισμούς πρόκλησης ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του υλικού καταλοίπου* ως προς το χρόνο και το χώρο, στοιχείο που, σύμφωνα με τη μαθήτριά αυτή, καθιστά απαραίτητα τα συνοδευτικά κείμενα για την κατανόηση του αντικειμένου:

- **Γραπτή απάντηση ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΒ 368, 15-16 ετών ως προς τα πλεονεκτήματα/ μειονεκτήματα μελέτης ενός υλικού καταλοίπου στο χώρο του μουσείου**
Στο μουσείο τα εκθέματα δεν είναι εναρμονισμένα με το φυσικό περιβάλλον, είναι τοποθετημένα απλά σ' ένα χώρο και χρειάζεται να διαβάσεις τις πινακίδες για να πληροφορηθείς για τις λεπτομέρειες
- **Απόσπασμα Συνέντευξης της ίδιας ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΒ 368, 15-16 ετών**
ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην Ερώτηση για το μουσείο λες ότι «τα εκθέματα δεν είναι εναρμονισμένα με το φυσικό περιβάλλον, είναι τοποθετημένα απλά σ' ένα χώρο και χρειάζεται να διαβάσεις τις πινακίδες για να πληροφορηθείς για τις λεπτομέρειες». Γιατί;

ΠΑΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Στο μουσείο τα εκθέματα δεν είναι εναρμονισμένα με το φυσικό περιβάλλον. Γιατί άλλο είναι να βλέπεις ένα αντικείμενο στον τόπο που έγινε, γιατί για να το βλέπουν εκεί θα υπήρχε κάποιος λόγος, και άλλο αυτό το έκθεμα να είχε αποκοπεί από το περιβάλλον που αρχικά βρισκόταν και τα υπόλοιπα στοιχεία να είναι στις λεζάντες. Βέβαια το να ανακαλύψεις στοιχεία για αυτό το πρώτο περιβάλλον έχει ενδιαφέρον.

Παρατηρούμε ότι στην προφορική της απάντηση η μαθήτριά αυτή αναγνωρίζει τις δυσκολίες ανασύστασης του αρχικού περιβάλλοντος του υλικού καταλοίπου, ωστόσο επισημαίνει ότι για την ίδια η αναπλαισίωση στο χώρο του μουσείου αποτελεί κίνητρο για να ανιχνεύσει τα αρχικά συμφραζόμενα (*Πρόκληση κινήτρου, ενδιαφέροντος*). Επομένως, παρατηρούμε εμπλουτισμό κατηγοριών αναφοράς και σε αυτή την προφορική απάντηση σε σχέση με την αντίστοιχη γραπτή.

Διευκρίνιση Τύπων και Κατηγοριών Περιορισμών / Μειονεκτημάτων με νέα στοιχεία/συνδέσεις κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης

Οι κατηγορίες που περιλαμβάνουν νέα νοήματα και μας οδηγούν σε νέες υποθέσεις αφορούν τις αντιλήψεις των μαθητών για τους Περιορισμούς του σχολικού χώρου, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.53.

Πίνακας 5.53. Αντιλήψεις των μαθητών ως προς τους Τύπους και τις Κατηγορίες Περιορισμών/ Μειονεκτημάτων των δύο εκπαιδευτικών χώρων μελέτης των υλικών καταλοίπων που διευκρινίστηκαν με νέα στοιχεία κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης

Σχολείο	Περιορισμοί μελέτης αντικειμένου	Περιορισμοί ευνοϊκών χωρικών και χρονικών συνθηκών μελέτης: (Ο χώρος ως συνθήκη μελέτης/ Ο χρόνος ως συνθήκη μελέτης)
	Περιορισμοί εκπαιδευτικής αξιοποίησης	Περιορισμοί πρόκλησης κινήτρου, ενδιαφέροντος, ευχαρίστησης Περιορισμοί συζήτησης, διαλόγου Περιορισμοί πρόκλησης ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου

Η ακόλουθη μαθήτρια Λυκείου στην γραπτή της απάντηση στην Ερώτηση 5α., «*Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο στον χώρο του σχολείου;*» αναφέρει ότι μειονέκτημα είναι πως η μελέτη μπορεί να γίνει αποκλειστικά μέσα από το φωτογραφικό υλικό και έτσι το αντικείμενο της μελέτης βρίσκεται σε μη πραγματικές διαστάσεις (*Περιορισμοί συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου*) και συνεπώς δεν μπορεί να υπάρχει το πλήθος των πληροφοριών που θα μπορούσε να προσφέρει το μουσείο.

- **Γραπτή απάντηση ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΒ 334, 15-16 ετών ως προς τα πλεονεκτήματα/ μειονεκτήματα μελέτης ενός υλικού καταλοίπου στο χώρο του σχολείου**
Το σχολείο δεν μπορεί με μία εικόνα να προσφέρει το πλήθος των πληροφοριών που προσφέρει ο χώρος του μουσείου.
- **Απόσπασμα Συνέντευξης ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΒ 334, 15-16 ετών**
ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Για τον χώρο του σχολείου λες ότι δεν μπορεί να προσφέρει το πλήθος των πληροφοριών που προσφέρει ο χώρος του μουσείου. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ο χώρος του σχολείου είναι αποστασιοποιημένος από την αρχαιότητα και την ιστορία και τα βιώματα των μαθητών είναι αρνητικά ως προς τη μελέτη αντικειμένων. Γιατί το σχολείο είναι το βασανιστήριο της κάθε μέρας. Βαριέσαι, πλήθος πληροφοριών, γι' αυτό και δεν ενδιαφέρεσαι.

Παρατηρούμε ότι στην προφορική της απάντηση η μαθήτρια αυτή αναφέρεται στο κλίμα της παραδοσιακής εκπαίδευσης που βιώνει, τονίζοντας τον πληροφοριακό της χαρακτήρα και την “αποστασιοποίηση” από το κλίμα εκείνης της εποχής. Επομένως, βασικός Περιορισμός/ Μειονέκτημα στις αναφορές των μαθητών για το χώρο του σχολείου είναι ότι είναι ένας χώρος επιβαρυνμένος και

προκατειλημμένος με την αποστήθιση πληροφοριών και ότι υπάρχουν λίγες δυνατότητες για διερευνητική μάθηση (*Περιορισμοί πρόκλησης κινήτρου, ενδιαφέροντος, ευχαρίστησης*).

Σχετικά με τους *Περιορισμούς διαλόγου και συζήτησης* στον χώρο του σχολείου υπάρχουν απόψεις που συζητούν το ότι, ενώ γίνεται συζήτηση, πολλές φορές δεν ακούγεται η γνώμη όλων των μαθητών. Στην απάντηση της ακόλουθης μαθήτριας στην Ερώτηση 5α., «*Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο στον χώρο του σχολείου;*» θίγονται *Περιορισμοί συζήτησης / διαλόγου* στον χώρο του σχολείου εφόσον η μαθήτρια δηλώνει ότι όχι μόνο οι απορίες δεν εκφράζονται στον σχολικό χώρο αλλά και ότι η ίδια έχει υιοθετήσει τον ρόλο του σιωπηλού παρατηρητή.

- **Γραπτή απάντηση ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΓΑ 43, 12-13 ετών ως προς τα πλεονεκτήματα/ μειονεκτήματα μελέτης ενός υλικού καταλοίπου στο χώρο του σχολείου**
Τα μειονεκτήματα είναι ότι δεν μπορώ στο σχολικό χώρο να το δω με την ησυχία μου αλλά και να σχηματίσω δική μου άποψη για το αντικείμενο.
- **Απόσπασμα Συνέντευξης της ίδιας ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΓΑ 43, 12-13 ετών**
ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Για τον χώρο του σχολείου λες ότι δεν μπορώ να συγκεντρωθώ και να πω την άποψή μου. Γιατί;
ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Γιατί ίσως μιλάνε οι άλλοι και δεν μπορώ να πω την άποψή μου.
ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Σου αρέσει ν' ακούς τις απόψεις των άλλων;
ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ναι, άλλοτε μπορεί να βοηθάνε οι απόψεις των άλλων, άλλοτε μπορεί και να μη βοηθάνε.
ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Καταφέρνεις να σχηματίσεις τη δική σου τη γνώμη;
ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Εγώ έχω συνηθίσει τη δική μου την άποψη να μην την εκφράζω γιατί ποτέ στο σχολείο δεν μας ζητάνε τις απορίες μας.

Παρατηρούμε ότι στην προηγούμενη απάντηση θίγονται ουσιαστικοί περιορισμοί εκπαιδευτικής αξιοποίησης στον χώρο του σχολείου, εφόσον η παραδοσιακή ιστορική εκπαίδευση των μαθητών σύμφωνα με την οποία είχαν ασκηθεί στην αναπαραγωγή ιστορικών πληροφοριών, περιορίζει στη διατύπωση υποθέσεων και επομένως στην έκφραση ερμηνευτικών ιστορικών συλλογισμών για το παρελθόν.

Συναφές με τις προηγούμενες ιδέες είναι και το επόμενο παράδειγμα. *Περιορισμοί ως προς το χώρο, όπως και ως προς το χρόνο, ως συνθήκη μελέτης για το σχολείο*, σύμφωνα με την γραπτή απάντηση της ακόλουθης μαθήτριας Λυκείου στην Ερώτηση 5α., «*Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο στον χώρο του σχολείου;*».

- **Γραπτή απάντηση ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΑ 277,15-16 ετών ως προς τα πλεονεκτήματα/μειονεκτήματα μελέτης ενός υλικού καταλοίπου του σχολείου**
Ένα μειονέκτημα είναι ότι δεν έχεις το δικό σου προσωπικό χώρο και χρόνο να αναλύσεις λεπτομερώς τα χαρακτηριστικά του αντικειμένου έτσι ώστε να βγάλεις τα δικά σου συμπεράσματα.

- **Απόσπασμα Συνέντευξης της ίδιας ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΑ 277,15-16 ετών**
 ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Για τον χώρο του σχολείου λες ότι έχει μειονεκτήματα. Γιατί;
 ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Δεν έχουμε τον προσωπικό μας χώρο για να αναλύσουμε και να βγάλουμε τα συμπεράσματά μας. Έχει σημασία να βγάζεις τα δικά σου συμπεράσματα. Πιστεύω ότι συνδράμουν πιο πολλοί παράγοντες στο σχολείο να μη βγάζεις τα δικά σου συμπεράσματα.
 ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Τι εννοείς;
 ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Σε επηρεάζουν πιο πολλοί παράγοντες στο σχολείο για να μην έχεις τη δική σου γνώμη και δεν σε αφήνουν να καταλάβεις πιο πολύ το αντικείμενο, επειδή πρέπει να γίνει σε σύντομο χρονικό διάστημα, να τα αναλύσεις και να λύσεις τις απορίες σου. Με αυτό τον τρόπο δεν μπορούμε να καταλάβουμε τι σήμαινε για εκείνη την εποχή.

Παρατηρούμε ότι στην προφορική απάντηση της μαθήτριας οι *Περιορισμοί εννοϊκών χωρικών και χρονικών συνθηκών μελέτης* επεξηγείται με περισσότερες λεπτομέρειες. Χαρακτηριστικό είναι το σχόλιό της, ότι μέσα στα χρονικά πλαίσια που ορίζει η εργασία με τις ιστορικές πηγές στο σχολείο, πολύ λίγος χρόνος απομένει για να λυθούν οι απορίες των μαθητών. Επομένως, θίγονται και *Περιορισμοί εκπαιδευτικής αξιοποίησης (Περιορισμοί πρόκλησης ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του υλικού καταλοίπου ως προς το χρόνο και το χώρο)* για τη μελέτη ενός υλικού καταλοίπου στο σχολικό χώρο.

Στην γραπτή απάντηση της επόμενης μαθήτριας (στην Ερώτηση 5α., «*Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο στον χώρο του σχολείου;*») διαφαίνεται ότι παρά τις δυνατότητες συνεργασίας και καθοδήγησης που προβάλλει το σχολείο, παρόλα αυτά περιορίζει την κατανόηση των εκφάνσεων της ιστορικής προοπτικής και αναπλαισίωσης των υλικών καταλοίπων (*Περιορισμοί πρόκλησης ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου*):

- **Γραπτή απάντηση ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΑ 298,15-16 ετών ως προς τα πλεονεκτήματα/μειονεκτήματα μελέτης ενός υλικού καταλοίπου στο χώρο του σχολείου**
 Τα πλεονεκτήματα είναι η ομαδικότητα και η βοήθεια από κάποιον γνώστη του τομέα αυτού ενώ τα μειονεκτήματα είναι πως υπάρχει περιορισμός ιστορικών πηγών και επομένως δεν μπορούμε να κατανοήσουμε το κλίμα της εποχής του αντικειμένου.
- **Απόσπασμα Συνέντευξης της ίδιας ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΑ 298,15-16 ετών**
 ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του σχολείου;
 ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Μας βοηθά στον χώρο του σχολείου να δούμε μια εικόνα απ' ό,τι αν διαβάσαμε απλώς ένα κείμενο, ωστόσο το να μελετάς σ' ένα τέτοιο χώρο ένα αντικείμενο, επειδή αυτός ο χώρος είναι επιφορτισμένος με πολλά, μας κάνει να μην ενδιαφερόμαστε και πολύ. Αν βρισκόταν όμως σ' ένα μουσείο, τότε θα ήταν διαφορετικά, γιατί θα βλέπαμε κι άλλα πράγματα γύρω από αυτό, τη δυνατότητα να ψάξουμε περαιτέρω να κατανοήσουμε το κλίμα της εποχής του αντικειμένου.

Από την προφορική απάντηση της μαθήτριας διαφαίνεται το πόσο επιβαρυνμένος χώρος είναι το σχολείο στις αντιλήψεις των μαθητών. Επιπρόσθετα, εκφράζονται αντιλήψεις ως προς τις δυνατότητες ιστορικής προοπτικής και των εκφάνσεων αναπλαισίωσης των υλικών καταλοίπων που κατανοούνται

από τους μαθητές στο χώρο του μουσείου εφόσον η σύγκριση με άλλες υλικές μαρτυρίες του παρελθόντος βοηθά στην διερεύνηση του παρελθόντος του υλικού καταλοίπου και του ιστορικού του πλαισίου.

Από την συγκριτική παρουσίαση γραπτών και προφορικών απαντήσεων των μαθητών του Δείγματος της Συνέντευξης διαφάνηκε ότι το σχολείο προβάλλει *Περιορισμούς συζήτησης/ διαλόγου, Πρόκλησης κινήτρου και ενδιαφέροντος* όπως και *Περιορισμούς πρόκλησης ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου*). Αντίστοιχα ο χώρος του μουσείου προβάλλει *Περιορισμούς πρόκλησης ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου*. Στις προφορικές διευκρινίσεις τα σχόλιά τους αναφέρονται στην ανάγκη ανασύστασης του ιστορικού τους πλαισίου στα αρχικά τους συμφραζόμενα. Ωστόσο να επισημάνουμε ότι η αναγνώριση της επανατοποθέτησης των αντικειμένων στο μουσείο και η ανάγκη ανασύστασης του ιστορικού τους πλαισίου που εξέφρασαν οι μαθητές στο χώρο του μουσείου αποτελεί *Δυνατότητα πρόκλησης ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του υλικού καταλοίπου*.

Καθοριστικής σημασίας για τη συζήτηση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης που προηγήθηκε σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών για τον χώρο του μουσείου και του σχολείου και τις δυνατότητες και τους περιορισμούς του καθενός σε σχέση με τη μελέτη υλικών καταλοίπων ως ιστορικών μαρτυριών, αποτελεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων στην Ερώτηση 6β. σχετικά με τη μορφή παρουσίασης και τον εκπαιδευτικό χώρο που επιλέγουν οι μαθητές σε μελλοντική έρευνα. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στη συνέχεια.

5.6.2.3. Οι αντιλήψεις των μαθητών ως προς τις Δυνατότητες και τους Περιορισμούς των δύο διαφορετικών χώρων, με βάση την Ερώτηση 6β του Ερωτηματολογίου

Στον Πίνακα 5.54. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών απαντήσεων των μαθητών του Συνολικού Δείγματος (N=189) στην Ερώτηση 6β., «*Σε ποιο χώρο (σχολείο, μουσείο) θα ήθελες να δούμε το αντικείμενο; Γιατί;*»

Πίνακας 5.54. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών απαντήσεων των μαθητών του Συνολικού Δείγματος (N=189) ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με τον καταλληλότερο χώρο για μελλοντική μελέτη ενός υλικού καταλοίπου

Χώροι μελέτης υλικών καταλοίπων	N	%
Μουσείο	158	83,6
Σχολείο	29	15,3
Και στους δύο χώρους	2	1,1
Σύνολο	189	100,0

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 5.54. 158 απαντήσεις (ποσοστό 83,6%) του Συνολικού Δείγματος (N=189) επέλεξαν το μουσείο ως χώρο για μελλοντική μελέτη ενός υλικού καταλοίπου. Το σχολείο επιλέχθηκε από μαθητές μόνον σε 29 απαντήσεις (ποσοστό, 15,3%). Ας σημειώσουμε ότι ο συνδυασμός και των δύο χώρων αφορά μόλις 2 απαντήσεις (ποσοστό 1,1%). Επομένως, σύμφωνα με τα μέχρι τώρα αποτελέσματα το μουσείο συγκεντρώνει τις περισσότερες επιλογές των μαθητών ως ο καταλληλότερος χώρος για μελλοντική μελέτη ενός υλικού καταλοίπου.

Στις ίδιες παρατηρήσεις καταλήγουμε και με την αντίστοιχη ανάλυση των σχετικών αναφορών στις γραπτές απαντήσεις του Δείγματος της Συνέντευξης (N=78).

Πίνακας 5.55. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών απαντήσεων των μαθητών του Δείγματος Συνέντευξης (N=78) ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με τον καταλληλότερο χώρο μελέτης ενός υλικού καταλοίπου σε μελλοντική εργασία

Χώροι μελέτης υλικών καταλοίπων	N	%
Μουσείο	68	87,2
Σχολείο	10	12,8
Και στους δύο χώρους	0	0,0
Σύνολο	78	100,0

Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 5.55., 68 απαντήσεις (ποσοστό, 87,2%) ανέφεραν το μουσείο ως καταλληλότερο χώρο για μελλοντική μελέτη ενός υλικού καταλοίπου, ενώ μόλις 10 απαντήσεις (12,8%) αναφέρονται στον χώρο του σχολείου ως καταλληλότερο χώρο μελέτης. Ας σημειωθεί ότι καμία απάντηση δεν ανέφερε τον συνδυασμό και των δύο χώρων.

Η περαιτέρω ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών ως προς τις κατηγορίες ανάλυσης των προφορικών δεδομένων τους σχετικά με τις Δυνατότητες/ Πλεονεκτήματα ενός υλικού καταλοίπου στο χώρο του μουσείου/ σχολείου παρουσιάζεται στον Πίνακα 5.56.

Πίνακας 5.56. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των προφορικών απαντήσεων των μαθητών του Δείγματος Συνέντευξης (N=78) ως προς τις αναφορές τους σε κατηγορίες Δυνατότητες/ Πλεονεκτήματα σε σχέση με τους δύο χώρους μελέτης το σχολείο και το μουσείο

Τύποι Πλεονεκτημάτων	Χώροι παρουσίασης υλικών καταλοίπων	
	ΜΟΥΣΕΙΟ	ΣΧΟΛΕΙΟ
	N Αναφορών	N Αναφορών
Δυνατότητες για μελέτη του αντικειμένου	33	2
Δυνατότητες για εκπαιδευτική αξιοποίηση	33	2
Σύνολο Αναφορών Πλεονεκτημάτων / Δυνατοτήτων	66	4

Με βάση τα δεδομένα του προηγούμενου πίνακα παρατηρούμε ότι οι μαθητές επέλεξαν το χώρο του μουσείου ως καταλληλότερο χώρο μελέτης ενός υλικού καταλοίπου τόσο για τις Δυνατότητες μελέτης

του αντικειμένου (33 αναφορές) όσο και για τις *Δυνατότητες εκπαιδευτικής αξιοποίησης* (33 αναφορές) που προσφέρει ο συγκεκριμένος χώρος.

Οι περισσότερες απαντήσεις που επέλεξαν το μουσείο αναφέρονταν σε *Δυνατότητες συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου* καθώς και σε *Δυνατότητες συλλογής γραπτών πληροφοριών από συνοδευτικά κείμενα στο μουσείο*. Το μουσείο συνδέθηκε επίσης με *Δυνατότητες βιωματικής προσέγγισης με χρήση των αισθήσεων* αλλά και με *Δυνατότητες Ευνοϊκών χωρικών και χρονικών συνθηκών μελέτης*. Έμφαση δόθηκε στην τελευταία κατηγορία και κάποιες ενδεικτικές προφορικές απαντήσεις των μαθητών θα παρακολουθήσουμε στη συνέχεια.

Σε σχέση με την επιλογή του μουσείου αναφέρονται επίσης *Ευνοϊκές χωρικές και χρονικές συνθήκες μελέτης*, όπως συνθήκες ηρεμίας για τη μελέτη του παρελθόντος αλλά και ευχάριστο περιβάλλον με δυνατότητες καθοδήγησης, σύμφωνα με τις απόψεις της επόμενης μαθήτριας Γυμνασίου:

- **Απόσπασμα Συνέντευξης ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΓΒ2 142, 12-13 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ως προς το χώρο τι θα επέλεγες;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Το Μουσείο γιατί θα το δω μεγάλο. Θα δω τα χαρακτηριστικά του. Έχει ησυχία, υπάρχουν άνθρωποι που σου λένε πράγματα γι' αυτό.

Οι περισσότερες αναφορές για την επιλογή του χώρου του μουσείου που αφορούσαν σε *Δυνατότητες εκπαιδευτικής αξιοποίησης του αντικειμένου* επικεντρώθηκαν σε δύο κυρίως κατηγορίες (*Δυνατότητες πρόκλησης κινήτρου, ενδιαφέροντος, ευχαρίστησης, Δυνατότητες πρόκλησης ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου*). Ας δούμε μερικά παραδείγματα στη συνέχεια.

Στο ακόλουθο απόσπασμα από τη συνέντευξη ενός μαθητή Λυκείου θίγεται ένα σημείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο μουσείο: το γεγονός ότι το μουσείο παρότι είναι ένας αυστηρός χώρος με τους δικούς του κανόνες ωστόσο έχει μεγαλύτερο ενδιαφέρον από το σχολείο καθώς είναι ανοικτό στην επικοινωνία, ως δημόσιος χώρος.

- **Απόσπασμα Συνέντευξης ΜΑΘΗΤΗ ΛΑ 286, 15-16 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ως προς τον χώρο επιλέγεις το μουσείο και λες γιατί έχουμε άμεση επαφή με το αντικείμενο και γιατί περνάμε καλύτερα. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Γιατί βγαίνουμε έξω από το σχολείο. Νομίζω βέβαια ότι είναι πιο αυστηρός χώρος γιατί πρέπει να κάνεις ησυχία για να μην ενοχλήσεις τους άλλους, αλλά γίνεται και πλάκα μεταξύ των μαθητών, οπότε είναι αυστηρός με τους δικούς του κανόνες αλλά είναι διαφορετικά από το σχολείο και το μάθημα που κάνουμε συνήθως. Αν ακούμε και τις απόψεις των άλλων επισκεπτών, τότε θα είχε μεγαλύτερο ενδιαφέρον.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Είναι ένας χώρος ανταλλαγής απόψεων έστω και σιωπηλά ή είναι τελικά ένας χώρος περισυλλογής και προσωπικής ενασχόλησης του καθενός;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Είναι και τα δύο, γιατί αν δούμε τον τρόπο που ο καθένας παρατηρεί ένα αντικείμενο, μπορείς να καταλάβεις αν και τι σκέφτεται και τι νιώθει εκείνη την στιγμή. Και επίσης ότι όταν είναι σε περισυλλογή σκέφτεται κάποια πράγματα.

Παρατηρούμε ότι οι μαθητές θεωρούν το μουσειακό περιβάλλον ως ένα χώρο πιο ανοικτό και επιθυμούν τη σύνδεση της σχολικής τους πραγματικότητας με χώρους που τους προκαλούν ενδιαφέρον και κίνητρο (*Δυνατότητες πρόκλησης κινήτρου, ενδιαφέροντος, ευχαρίστησης*) για διαφορετικές απόψεις.¹¹ Αντίστοιχες απόψεις εξέφρασε και ένας άλλος μαθητής Λυκείου ο οποίος προσθέτει χαρακτηριστικά:

- **Απόσπασμα Συνέντευξης ΜΑΘΗΤΗ ΛΒ 310, 15-16 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ως προς τον χώρο διαλέγεις το μουσείο και λες ότι εκεί μπορείς να σκεφτείς καλύτερα. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Γιατί ο χώρος είναι πιο ελεύθερος από το σχολείο και με διαφορετικές επιλογές να διαλέξεις κάτι και ν' ασχοληθείς. Αυτά με βοηθούν να σκέφτομαι καλύτερα.

Παρατηρούμε ότι οι μαθητές κατανοούν το πόσο διαφορετικός κοινωνικός χώρος είναι το μουσείο από το σχολείο, καθώς παρέχει περισσότερες δυνατότητες μελέτης αλλά και σκέψης σε σχέση με το παρελθόν. Όπως υποστηρίζει ο Gardner «[...] ο καλύτερος τρόπος να μάθεις είναι να έχεις να κάνεις κάτι που σε ενδιαφέρει και να νιώθεις ικανοποίηση που ασχολείσαι με αυτό» (όπως παρατίθεται στο Goleman, 1998:146).

Επίσης, το μουσείο επιλέγεται, ως καταλληλότερος χώρος, επειδή αναδεικνύει τη σχέση του αντικειμένου με τα άλλα αντικείμενα μέσα στον ευρύτερο χώρο του μουσείου μέσω των εκθεσιακών πρακτικών.

- **Απόσπασμα Συνέντευξης ΜΑΘΗΤΗ ΓΒ 126, 12-13 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ως προς τον χώρο διαλέγεις το μουσείο γιατί όπως λες σε εμπνέει περισσότερο. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Τα υπόλοιπα αγάλματα γύρω δίνουν μια αρχαία πνοή στη μελέτη, νιώθω σαν το άγαλμα να βρίσκεται στο φυσικό του περιβάλλον. Επίσης είναι ένα όμορφο θέαμα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Είναι στο φυσικό του περιβάλλον;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Σχεδόν είναι και κάποια αγάλματα που δεν είναι στην εποχή του, αλλά γενικά είναι αγάλματα από την αρχαϊκή εποχή τα οποία όλα μαζί κάνουν μία ατμόσφαιρα που με βοηθά να καταλάβω καλύτερα.

Ο προηγούμενος μαθητής Γυμνασίου δικαιολογεί την επιλογή του μουσειακού περιβάλλοντος με βάση το στοιχείο ότι εκτός από την υλικότητα του αντικειμένου και τις λεπτομέρειες που μπορεί να δει και τα υπόλοιπα γειτνιάζοντα αντικείμενα εφόσον με τις συγκρίσεις που προκύπτουν μπορεί να κατανοήσει το ίδιο το αντικείμενο καλύτερα. Στην απάντηση αυτή προβάλλεται η *Δυνατότητα*

¹¹ Ωστόσο, να σημειώσουμε ότι αναφορικά με τον εκπαιδευτικό χώρο του σχολείου (βλ. Ενότητα 5.7.1.1. στο παρόν κεφάλαιο) και σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας θετική συμπεριφορά καταγράφηκε σε σχολικούς χώρους (βιβλιοθήκες) που διαφοροποιούνται από τη σχολική τάξη εφιστώντας την προσοχή μας σε παράγοντες που εμπλέκονται στην όλη διαδικασία όπως το εκπαιδευτικό περιβάλλον (υλικό / κοινωνικό / ατομικό) ως χώρο μάθησης και τη σημασία του σε διαδικασίες διερεύνησης του παρελθόντος.

πρόκλησης ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου.

Παρόμοιες ιδέες των μαθητών που αφορούν τόσο τη σχέση του αντικειμένου με άλλα αντικείμενα που βοηθούν στην κατανόηση του κλίματος της εποχής, όσο και την άποψη ότι το μουσείο, αν και δεν είναι ο αρχικός χώρος του αντικειμένου, ωστόσο είναι ο πλησιέστερος φυσικός του χώρος σε σχέση με οποιαδήποτε αναπλαισίωσή του αντικειμένου στον σχολικό χώρο.

• **Απόσπασμα Συνέντευξης ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΑ 273, 15-16 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Σε ποιο χώρο θα διάλεγες να το δεις;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Στο μουσείο, στον κανονικό του χώρο.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Το μουσείο είναι ο κανονικός του χώρος;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ο κανονικός του χώρος είναι ο χώρος που τοποθετήθηκε και χρησιμοποιήθηκε. Αλλά και πάλι δεν είναι ανάγκη πάντα να βλέπεις το αντικείμενο στον χώρο τον αρχικό όταν αυτό δεν μπορεί να γίνει, αλλά και στον χώρο του μουσείου είναι καλά. Βέβαια, αν κάποιος δεν ξέρει για παράδειγμα ότι οι Καρνατίδες ήταν στο Ερέχθειο μπορεί να μπερδευτεί, άρα όταν το βλέπεις στον αρχικό του χώρο, σε βοηθάει γνωστικά. Εμένα πάντως ο χώρος του μουσείου μου δίνει την αίσθηση της ασφάλειας, ότι δηλαδή το αντικείμενο δεν θα καταστραφεί.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Σε ενδιαφέρει αυτό;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ναι, γιατί είναι η πολιτιστική μας κληρονομιά και αν χαθούν και αυτά τα λίγα πολύ ωραία απομεινάρια που έχουμε, νομίζω ότι σαν λαός θα έχουμε χάσει απίστευτα πράγματα.

Παρατηρούμε ότι η ένταξη του αντικειμένου στον ευρύτερο χώρο προκαλεί τους προβληματισμούς των μαθητών σχετικά με το αρχικό περιβάλλον του αντικειμένου και την αναπλαισίωσή του τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στο μουσειακό. Η κατανόηση της αναπλαισίωσης των υλικών καταλοίπων είναι πολύ σημαντική διαδικασία σύμφωνα με την επιστημονική προσέγγιση της ιστορικής εκπαίδευσης, εφόσον εμπεριέχει την κατανόηση ουσιαστικών εννοιών, όπως για παράδειγμα της αλλαγής που έχει επέλθει στο χρόνο κ.ά.

Από τη συζήτηση που προηγήθηκε, διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται το μουσείο συνδεδεμένο με δυνατότητες μελέτης συλλογής πληροφοριών από τη μορφή του αντικειμένου ως φυσικού αντικειμένου αλλά και ως χώρο που συνδέεται κυρίως με *Δυνατότητες Ενωϊκών χωρικών και χρονικών συνθηκών μελέτης, Δυνατότητες πρόκλησης κινήτρου, ενδιαφέροντος, ευχαρίστησης* όπως και *Δυνατότητες πρόκλησης ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου.*

5.6.2.4. Γενικά συμπεράσματα για τις αντιλήψεις των μαθητών ως προς τις Δυνατότητες και τους Περιορισμούς των δύο διαφορετικών χώρων

Συνοψίζοντας για τις αντιλήψεις των μαθητών ως προς τις Δυνατότητες και τους Περιορισμούς των δύο χώρων μελέτης υλικών καταλοίπων, το μουσείο και το σχολείο, καταλήγουμε στα ακόλουθα:

1. Με βάση την ανάλυση των γραπτών δεδομένων του Συνολικού Δείγματος (N=189) και ποσοστό 83,6% οι μαθητές εμφανίζονται να αντιλαμβάνονται ότι η μελέτη των υλικών καταλοίπων στο μουσείο παρέχει περισσότερες Δυνατότητες / Πλεονεκτήματα για μελέτη και εκπαιδευτική αξιοποίησή τους σε σύγκριση και με τον αντίστοιχο σχολικό χώρο.

2. Με βάση την ανάλυση των γραπτών δεδομένων του Συνολικού Δείγματος (N=189) και του Δείγματος Συνεντεύξεων (N=78) και σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών ο σχολικός χώρος σχετίζεται με περισσότερους Περιορισμούς / Μειονεκτήματα σχετικά με την μελέτη των υλικών καταλοίπων σε σύγκριση με το μουσείο.

3. Από τη συζήτηση που προηγήθηκε, σε σχέση με τα αποτελέσματα της ανάλυσης των προφορικών δεδομένων της Συνέντευξης, το μουσείο διαφάνηκε ότι συγκεντρώνει περισσότερες Δυνατότητες / Πλεονεκτήματα σε σύγκριση με το σχολείο, τόσο ως προς τη μελέτη των υλικών καταλοίπων (*Δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από την υλική υπόσταση του αντικειμένου, Ευνοϊκές χωρικές και χρονικές συνθήκες μελέτης*) όσο και ως προς την εκπαιδευτική τους αξιοποίηση (*Δυνατότητες πρόκλησης κινήτρου, ενδιαφέροντος, ευχαρίστησης και Πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου*). Από την άλλη πλευρά, το σχολείο προβάλλει Περιορισμούς *ευνοϊκών χωρικών και χρονικών συνθηκών, συζήτησης / διαλόγου, Πρόκλησης κινήτρου και ενδιαφέροντος* όπως και Περιορισμούς *Πρόκλησης ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου*. Το σχολείο συγκεντρώνει προκαταλήψεις σχετικά με διαδικασίες συσσώρευσης πληροφοριών, οι «τέσσερις τοίχοι» όπως αναφέρουν οι ίδιοι οι μαθητές και όχι της διερεύνησης όπως το μουσείο.

Και ο χώρος του μουσείου προβάλλει *σχετικούς Περιορισμούς Πρόκλησης ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου*, ωστόσο δημιουργεί περισσότερες συνδέσεις με τα αρχικά του συμφραζόμενα. Η αναγνώριση της επανατοποθέτησης των αντικειμένων στο μουσείο αποτελεί ένα θετικό στοιχείο για τη σκέψη των μαθητών και την εκπαιδευτική αξιοποίηση των υλικών καταλοίπων, εφόσον οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι το αντικείμενο τώρα έχει αποκτήσει άλλη σημασία και η αφήγηση γύρω από αυτό είναι διαφορετική.

4. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών, ο μουσειακός χώρος θεωρείται καταλληλότερος για τη μελέτη της υλικότητας του αντικειμένου και των πληροφοριών που συλλέγουν οι μαθητές κατά τη μελέτη του. Επιπρόσθετα, στο μουσείο οι μαθητές θεωρούν ότι έχουν *Δυνατότητες Ευνοϊκών χωρικών και χρονικών συνθηκών μελέτης, Δυνατότητες πρόκλησης κινήτρου, ενδιαφέροντος, ευχαρίστησης να προσεγγίσουν βιωματικά το ιστορικό πλαίσιο του υλικού καταλοίπου, μέσα από την κατανόηση του ιστορικού χώρου και χρόνου του αλλά και μέσα από την κατανόηση του ιστορικού χώρου και χρόνου και των άλλων αναπλαισιωμένων αντικειμένων*

από το παρελθόν που εκτίθενται στο μουσειακό περιβάλλον. Έτσι, οι μαθητές μέσα από συνεχείς συγκρίσεις και σε διαφορετικά επίπεδα θεωρούν ότι μπορούν να κατανοούν το κλίμα της εποχής του υλικού καταλοίπου, στοιχείο που τους οδηγεί σε *Δυνατότητες ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου*.

5.6.3. Σύνοψη συμπερασμάτων για τις αντιλήψεις των μαθητών ως προς τις Δυνατότητες και τους Περιορισμούς των τριών μορφών παρουσίασης των υλικών καταλοίπων και των δύο χώρων.

1. Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα από τις Ερωτήσεις (4α., 4β., 4γ. και 6α.) διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές εμφανίζονται να αντιλαμβάνονται ότι η παρουσίαση υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων (παρά την μη εξοικείωση των μαθητών στη μελέτη υλικών αντικειμένων) παρέχει περισσότερες *Δυνατότητες/ Πλεονεκτήματα* για μελέτη και εκπαιδευτική αξιοποίησή τους σε σύγκριση και με τις δύο μορφές παρουσίασης στο σχολικό χώρο δηλαδή με την παρουσίαση υλικών καταλοίπων ως ψηφιακών απεικονίσεων ή έντυπων απεικονίσεων τους. Επίσης, παρατηρήσαμε ότι οι δύο μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων στο σχολικό χώρο (έντυπη και ψηφιακή μορφή απεικόνισης) παρουσιάζουν περισσότερους *Περιορισμούς μελέτης* σε σύγκριση με το φυσικό αντικείμενο, όπως προκύπτει από τις γραπτές απαντήσεις των μαθητών. Επισημάναμε επίσης ότι μεταξύ των δύο μορφών παρουσίασης (την έντυπη και την ψηφιακή) δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές.

Οι περισσότεροι μαθητές (78,3%) επιλέγουν το υλικό κατάλοιπο, ως φυσικό αντικείμενο, εφόσον αυτό προβάλλει κυρίως *Δυνατότητες μελέτης (Δυνατότητες/ Πλεονεκτήματα συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσιάσής του αλλά και Δυνατότητες/ Πλεονεκτήματα βιωματικής προσέγγισης του παρελθόντος)*. Επιπρόσθετα, η μελέτη του υλικού καταλοίπου ως φυσικό αντικείμενο, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών, προβάλλει *Δυνατότητες Πρόκλησης κινήτρου, ενδιαφέροντος, ευχαρίστησης* όπως και *Πρόκλησης ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου* σε σύγκριση με τις άλλες δύο μορφές παρουσίασης (έντυπη και ψηφιακή).

2. Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών δεδομένων του Ερωτηματολογίου από τις Ερωτήσεις (5α., 5β. και 6β) διαπιστώθηκε ότι ο μουσειακός χώρος συγκεντρώνει περισσότερες *Δυνατότητες για μελέτη*, ενώ το σχολείο περισσότερες *Δυνατότητες εκπαιδευτικής αξιοποίησης του αντικειμένου*. Ωστόσο, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών ο σχολικός χώρος σχετίζεται με περισσότερους *Περιορισμούς / Μειονεκτήματα*, τόσο μελέτης όσο και εκπαιδευτικής αξιοποίησης σχετικά με την μελέτη των υλικών καταλοίπων σε σύγκριση με το μουσείο.

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών, ο μουσειακός χώρος είναι ο καταλληλότερος για τη μελέτη ενός υλικού καταλοίπου (επελέγη από 83,6% των μαθητών για μελλοντική μελέτη ενός υλικού καταλοίπου). Στο μουσείο οι μαθητές έχουν *Δυνατότητες Ευνοϊκών χωρικών και χρονικών συνθηκών μελέτης και Δυνατότητες πρόκλησης κινήτρου, ενδιαφέροντος, ευχαρίστησης* εφόσον ο μουσειακός χώρος είναι ένας χώρος ανοικτός, κοινωνικός, φιλικός (Falk, Dierking, 1992). Οι μαθητές στον χώρο του μπορούν να προσεγγίσουν βιωματικά το ιστορικό πλαίσιο του υλικού καταλοίπου και μέσα από συνεχείς συγκρίσεις με διαφορετικά υλικά κατάλοιπα κατανοούν το κλίμα της εποχής του υλικού καταλοίπου, στοιχείο που τους οδηγεί σε *Δυνατότητες ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου*. Αντίθετα, το σχολείο συγκεντρώνει προκαταλήψεις σχετικά με διαδικασίες συσσώρευσης πληροφοριών, οι «τέσσερις τοίχοι» όπως αναφέρουν και οι ίδιοι οι μαθητές υποδηλώνοντας το πόσο επιβαρυνμένος είναι ο χώρος στο πλαίσιο της «παραδοσιακής» εκπαίδευσης που καλλιεργεί (Γερμανός, 2006, 2010) και όχι της ανοικτής διερεύνησης, όπως το μουσείο.

5.7. Παρατηρήσεις ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών κατά τα στάδια συλλογής δεδομένων με βάση το εργαλείο της παρατήρησης

Στο σημείο αυτό θα αναφερθούμε στα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων που προέκυψαν από την παρατήρηση των σχολικών ομάδων του Δείγματος κατά την απάντηση των Ερωτήσεων του Ερωτηματολογίου στις διάφορες Ασκήσεις αλλά και από την παρατήρηση των μαθητών ατομικά κατά τη διεξαγωγή των Συνεντεύξεων.

Όπως ήδη έχουμε αναφέρει στο Κεφάλαιο 4 (βλ. Ενότητα 4.5. Το σύστημα κατηγοριών ανάλυσης των δεδομένων της Παρατήρησης), τα δεδομένα που προέκυψαν από την καταγραφή των παρατηρήσεων της ερευνήτριας ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών κατά τη συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου στις τρεις Ασκήσεις (μελέτη αντικειμένου ως φυσικού αντικειμένου στο μουσείο, ως έντυπης απεικόνισης και ως ψηφιακής απεικόνισης στο σχολείο), και κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης, αναλύθηκαν με το Σύστημα Ανάλυσης των Παρατηρήσεων, που περιλάμβανε τις ακόλουθες τρεις κατηγορίες:

α) θετική προσέγγιση, β) αρνητική προσέγγιση και γ) ειδική συμπεριφορά¹².

¹² Να υπενθυμίσουμε ότι στην τρίτη κατηγορία περιλαμβάνονται παρατηρήσεις που αφορούν ειδικά στοιχεία της συμπεριφοράς των μαθητών σε σχέση με ιδιαίτερα προσωπικά τους χαρακτηριστικά ή σε σχέση με ειδικές καταστάσεις που εμφανίστηκαν στη συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου κατά τις τρεις Ασκήσεις και κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης.

Να σημειωθεί, επίσης, ότι οι παρατηρήσεις της ερευνήτριας θα συζητηθούν στη βάση των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας και σε σχέση με τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων του Ερωτηματολογίου και της Συνέντευξης, όπως ήδη παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες Ενότητες.

5.7.1. Παρατηρήσεις ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών κατά τη συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου

Από την ανάλυση του Ημερολογίου Παρατήρησης διαπιστώθηκαν τόσο θετικά όσο και αρνητικά στοιχεία ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών. Ας δούμε αρχικά ορισμένα θετικά στοιχεία που προκύπτουν από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας σε σχέση με τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους (μουσείο και σχολείο).

5.7.1.1. Παρατηρήσεις ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών σε σχέση με τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους

Α) Θετική προσέγγιση

Καλή συνεργασία και στο σχολείο και το μουσείο με τους μαθητές που έλαβαν μέρος στη συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου κατά τις τρεις Ασκήσεις

Στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος, ως γενική θετική συμπεριφορά μπορούμε να εντοπίσουμε κυρίως το στοιχείο ότι οι μαθητές ήταν πολύ συνεργάσιμοι και δεκτικοί κατά τις δύο Ασκήσεις που διενεργήθηκαν στον χώρο του. Υποθέτουμε ότι ο σχολικός χώρος ως οικείος χώρος των μαθητών, βοήθησε στην έκφραση της ιστορικής σκέψης με βάση τη μελέτη υλικών καταλοίπων του παρελθόντος.

Αναφορικά με τη συμπεριφορά των μαθητών στο μουσειακό περιβάλλον, ως γενική θετική συμπεριφορά αναφέρουμε το στοιχείο ότι οι μαθητές δεν δημιούργησαν το παραμικρό πρόβλημα ούτε έδειξαν απρόθυμοι να συμπληρώσουν το Ερωτηματολόγιο κατά τη διάρκεια των επισκέψεων. Συγκεκριμένα, σε σχέση με όλες τις ομάδες που επισκέφτηκαν την Αρχαία Αγορά και το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές ήταν συνεργάσιμοι και υποδειγματικοί στη συμπεριφορά τους.

Ειδικότερα, όλοι οι μαθητές της Α' Γυμνασίου που συμμετείχαν στην έρευνα και η πλειονότητα των μαθητών της Α' Λυκείου (εκτός από δύο ομάδες Λυκείου των οποίων τη συμπεριφορά θα εξετάσουμε στα ευρήματα της αρνητικής προσέγγισης) ήταν πολύ συνεργάσιμοι. Υποθέτουμε ότι το στοιχείο της ενημέρωσης για τον σκοπό της επίσκεψης και για τις διαδικασίες της μελέτης υλικών καταλοίπων,

όπως επίσης και η καλή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της κάθε ομάδας, έπαιξαν ουσιαστικό ρόλο. Επιπλέον, η θετική συμπεριφορά των μαθητών και η συνεργασία τους στην έκφραση των προσωπικών τους απόψεων ίσως συνδέεται με το στοιχείο ότι η συμμετοχή των μαθητών στην ερευνητική διαδικασία στο μουσειακό περιβάλλον είχε έναν διαφορετικό χαρακτήρα από τη συνήθη λογική μιας εκπαιδευτικής επίσκεψης. Δεν αποτέλεσε, δηλαδή, μια τυπική εκπαιδευτική επίσκεψη με μορφή ξενάγησης πληροφοριακού χαρακτήρα από πλευράς του σχολείου, ούτε όμως και εκπαιδευτικό μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα, όπως είθισται να οργανώνουν τα Μουσεία.

Ως προς την γενικά θετική συμπεριφορά των μαθητών στα Μουσεία, πέραν από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας, συνηγορούν τρία σχόλια: α) αλλοδαπών επισκεπτών β) από ατομική συνέντευξη μαθητή, και γ) φύλακα του μουσείου, όπως καταγράφηκαν στις παρατηρήσεις της ερευνήτριας:

α. Σχόλια αλλοδαπών επισκεπτών. Παρατήρηση ομάδων: ΓΒ2 Ομάδα 1, (Γενάρης 2010 Συμπλήρωση Ερωτηματολογίου στο μουσείο)

«Κατά την επίσκεψή μας στο μουσείο και κατά τη διάρκεια της μελέτης των υλικών καταλοίπων η ομάδα μελέτης του εγχειριδίου χειροκροτήθηκε από ομάδα φοιτητών γερμανικού πανεπιστημίου στην αίθουσα των Προϊστορικών Συλλογών. Η ομάδα των φοιτητών παρατήρησε τους μαθητές και την εργασία τους, γνώριζε ελληνικά και προφανώς διάβασε τις Ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.»

β. Σχόλιο μαθητή. Δεδομένα παρατήρησης από Ατομική Συνέντευξη (Μαθητή ΓΒ2 156)

«Ο μαθητής ανέφερε ότι τους χειροκρότησαν γιατί συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο καθισμένοι μπροστά στο εγχειρίδιο. Γνώριζε γερμανικά, άκουγε τα σχόλιά τους τα οποία μετέφερε μαζί με την υπόλοιπη ομάδα στην καθηγήτρια Γερμανικών η οποία συνόδευε τους μαθητές στο μουσείο. Το σχόλιο του καθηγητή τους ήταν το ακόλουθο: «Συγχαρητήρια για τους Έλληνες, και τον πολιτισμό τους, συγχαρητήρια όμως και για την δουλειά που κάνουν σε σχέση με αυτόν». Ένιωσα περήφανος γι' αυτό που έκανε, είπε ο μαθητής. Του έκανε εντύπωση ότι μιλούσαν και ελληνικά γιατί διάβαζαν το ερωτηματολόγιό του.»

γ. Σχόλιο φύλακα: ΓΒ2 Ομάδα 1, (Γενάρης 2010 Συμπλήρωση Ερωτηματολογίου στο μουσείο)

Μετά το πέρας της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων σε σχέση με αντικείμενα των Προϊστορικών Συλλογών και της αίθουσας με τα αγάλματα προσέγγισα την ομάδα εργασίας της Επιτύμβιας στήλης. Τα σχόλια των φυλάκων της αίθουσας αυτής απευθύνθηκαν τόσο στα παιδιά όσο και σε εμένα για τη συμπεριφορά τους και το ενδιαφέρον να εργαστούν γύρω από το αντικείμενο. Η φύλακας αποφάνθηκε ότι «έτσι θα έπρεπε να είναι οι επισκέψεις και όχι αυτό που γίνεται καθημερινά με τις ομάδες μαθητών να φωνάζουν και να μην ενδιαφέρονται γι' αυτό που κάνουν.»

Αυτενέργεια μαθητών στο μουσειακό περιβάλλον.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του Ημερολογίου Παρατήρησης, κατά τη διεξαγωγή της έρευνας ενεργοποιήθηκαν οι δυνατότητες αυτενέργειας των μαθητών, ειδικά κατά την Άσκηση επιλογής ενός προς μελέτη υλικού καταλοίπου στον μουσειακό χώρο.

Παρατήρηση ομάδων: ΛΒ, Ομάδα 2, (Απρίλης 2010, Συμπλήρωση Ερωτηματολογίου στο μουσείο)

«Οι μαθητές της ομάδας αυτής ξεκίνησαν τη διαδικασία από το μουσείο. Συγκεκριμένα, ενημερώθηκαν από το σχολείο για τη διαδικασία ότι δηλαδή θα επιλέξουν ένα αντικείμενο που θα τους ενδιαφέρει από τα ήδη προεπιλεγμένα αντικείμενα από την ερευνήτρια και θα εργαστούν πάνω σε κάποιες ερωτήσεις μελετώντας τα. Στη συνέχεια, στο μουσείο, αφού έγινε μια περιήγηση στα υπό εξέταση αντικείμενα τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες και συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια με μεγάλη προσοχή κάτι που όπως σχολίασαν οι ίδιοι δεν θα έκαναν στο σχολείο. Ο χώρος του μουσείου για τα παιδιά του συγκεκριμένου σχολείου λειτούργησε θετικά. Συγκεκριμένα και η συμπεριφορά τους ήταν πολύ θετική και στον χώρο περιηγήθηκαν με άνεση και διερευνητική διάθεση.»

Τάσεις ουσιαστικής αυτενέργειας παρουσιάστηκαν και από μαθητές της Α Γυμνασίου. Γενικά, ο μουσειακός χώρος, σε σύγκριση με τον σχολικό χώρο, εμφανίστηκε να ευνοεί και να ενισχύει την τάση αυτενέργειας των μαθητών, ειδικά των μαθητών της Α Λυκείου (15-16 ετών).

Ομαδική διερεύνηση στο μουσειακό περιβάλλον.

Μια άλλη παρατήρηση σε σχέση με τη θετική επίδραση του μουσειακού χώρου στην εργασία των μαθητών είναι ότι βοήθησε την συνεργασία μεταξύ των μαθητών, περισσότερο από το σχολείο, και διευκόλυνε την ομαδική διερεύνηση υλικών καταλοίπων, στοιχείο που συνέβαλε στο να αισθανθούν οι μαθητές και πιο ευχάριστα σε σχέση με αντίστοιχη Άσκηση στο σχολείο. Υποθέτουμε ότι ο ίδιος ο χώρος του μουσείου και η έκθεση υλικών καταλοίπων ως μουσειακών αντικειμένων μέσα σε αυτόν βοήθησε αλλά και προσανατόλισε τους μαθητές σε μια τέτοιας μορφής ομαδική επεξεργασία και μελέτη.

Παρατήρηση ομάδων: ΛΒ, Ομάδα 1, (Απρίλης 2010, Συμπλήρωση Ερωτηματολογίου στο μουσείο)

«Παρατήρησαν τα αντικείμενα πολύ προσεκτικά και έδειχναν ευχαριστημένα με αυτό που κάνουν. Συζητούσαν τις απορίες τους κατά ομάδες εφόσον μελετούσαν το ίδιο αντικείμενο πιο εύκολα από το σχολείο και φαίνεται ότι αφογκράζονταν τα άλλα σχολεία που σταματούσαν μπροστά στο δικό τους αντικείμενο. Μάλιστα μια μαθήτρια μου είπε ότι της άρεσε το γεγονός ότι μελετούσαν καθισμένοι μπροστά στο αντικείμενο παλεύοντας με τις δικές τους υποθέσεις και απορίες από το να κάνουν μια περιήγηση με μια ξενάγηση τυπική.»

Θετική συμπεριφορά σε σχολικούς χώρους που διαφοροποιούνται από τη σχολική τάξη

Σε ένα από τα Δημόσια Λύκεια προτάθηκε από το ίδιο το σχολείο η συλλογή των δεδομένων να πραγματοποιηθεί στο χώρο της βιβλιοθήκης. Ο χώρος αυτός φιλοξενούσε τις μαθητικές τάξεις τόσο για το μάθημα της Ιστορίας όσο και για το μάθημα της Τεχνολογίας ή για οποιοδήποτε άλλο διδακτικό αντικείμενο είχε ανάγκη προβολής οπτικοακουστικού υλικού, ή είχε σχέση με έρευνα βιβλιογραφίας ή με παρουσίαση εργασιών. Ας δούμε το αντίστοιχο απόσπασμα από το Ημερολόγιο Παρατήρησης:

Παρατήρηση ομάδων: ΛΒ, Ομάδα 1, (Απρίλης 2010, Συμπλήρωση Ερωτηματολογίου στο σχολείο)

«Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν στο χώρο της βιβλιοθήκης του σχολείου για λόγους πρακτικούς. Αυτό έδωσε τη δυνατότητα στην ερευνήτρια να προετοιμαστεί όπως έπρεπε και η διαδικασία να προχωρήσει πολύ ευχάριστα και γρήγορα. Ο χώρος της βιβλιοθήκης ήταν απλός αλλά επειδή τα παιδιά τον χρησιμοποιούσαν κι άλλες φορές, όχι μόνο στο μάθημα της Ιστορίας αλλά και στα άλλα τους μαθήματα, ήταν ένας χώρος οικείος που επέδρασε θετικά στους μαθητές. Κάθισαν ανά 4 ή 5 στα 5 στρογγυλά τραπέζια της βιβλιοθήκης και εργάστηκαν ατομικά για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Ίσως η διαφορετική διάταξη και χρήση του χώρου της βιβλιοθήκης σε σχέση με την συνήθη διάταξη της σχολικής τάξης να βοήθησε τους μαθητές στο αξιοσημείωτο ενδιαφέρον τους και την ηρεμία τους για όσο χρόνο (1 διδακτική ώρα) τους ζητήθηκε ν' απασχοληθούν. Αξιοσημείωτο το στοιχείο ότι τα περισσότερα παιδιά που επέλεξαν να μελετήσουν την ψηφιακή απεικόνιση ήταν αγόρια.»

Αξιοσημείωτο είναι το στοιχείο ότι και οι τρεις ομάδες του συγκεκριμένου σχολείου που εργάστηκαν στον χώρο της βιβλιοθήκης είχαν πιο θετική συμπεριφορά από ό,τι η πλειονότητα των άλλων ομάδων που εργάστηκαν στη σχολική τάξη. Υποθέτουμε ότι χώροι που διαφοροποιούνται ως προς την διάταξη και τη χρήση από τη σχολική τάξη, όπως ο χώρος της βιβλιοθήκης σε αυτό το σχολείο, επιδρούν θετικά στη συμπεριφορά των μαθητών και διευκολύνουν την ομαδική εργασία σε πνεύμα καλής συνεργασίας και συμβάλλουν στη σύνδεση της εργασίας των μαθητών με θετικά συναισθήματα. Ωστόσο, το θέμα αυτό χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

B) Αρνητική προσέγγιση

Σχετική φασαρία και διάσπαση προσοχής στον χώρο του σχολείου.

Με αφετηρία τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας κατά τη συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου και στις τρεις Ασκήσεις διαπιστώθηκε ότι ειδικά στον χώρο του σχολείου οι περισσότερες ομάδες μαθητών, κυρίως των μαθητών της Α' Γυμνασίου έκαναν φασαρία, ειδικά στην αρχή, στοιχείο που διασπούσε κάπως την προσοχή τους. Ας δούμε ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα:

Παρατήρηση ομάδων: ΓΑ, Ομάδα 1, (Νοέμβρης 2009, Συμπλήρωση Ερωτηματολογίου στο σχολείο)

«Τα παιδιά κάνουν φασαρία για τα πρώτα λεπτά της διαδικασίας, αλλά και κατά τη διάρκεια αναδεικνύονται οι ζωηροί της τάξης οι οποίοι προσπαθούν να αποσπάσουν την προσοχή όλων μας και τους επαναφέρει η καθηγήτριά τους. Η διαδικασία ολοκληρώνεται επιτυχώς με εκφράσεις εφηβικού αυθορμητισμού και με εκφράσεις που συνοδεύουν το τέλος ενός διαγωνίσματος.»

Πολλές υποθέσεις μπορούν να διατυπωθούν σχετικά με αυτή τη συμπεριφορά. Έτσι, μια πρώτη υπόθεση υποστηρίζει ότι οι μαθητές νιώθουν πιο οικεία στο καθημερινό περιβάλλον του σχολείου και η σχολική τάξη ως ζωντανός οργανισμός αναδεικνύει τους ρόλους που έχουν ήδη διαγραφεί στη σχολική ζωή (ζωηροί/ήσυχτοι μαθητές). Μια δεύτερη υπόθεση υποστηρίζει ότι οι μαθητές αντιμετώπισαν τη μελέτη όπως κάθε εργασία στον σχολικό χώρο ως να είχε τυπικό και διεκπεραιωτικό χαρακτήρα. «Όταν τα παιδιά βαριούνται στο σχολείο αρχίζουν να τσακώνονται και να ατακτούν. Όταν όμως αντιμετωπίζουν μία πρόκληση, τότε είναι που ανυπομονούν και άγχονται για το διάβασμά τους» (Goleman, 1998:146).

Να σημειωθεί ότι στο μουσειακό περιβάλλον δεν παρατηρήθηκε ανάλογη συμπεριφορά. Υποθέτουμε ότι το ευρύτερο πολιτιστικό και κοινωνικό περιβάλλον του μουσείου βοήθησε ώστε οι μαθητές να μην εκφράσουν αρνητική συμπεριφορά στον χώρο αυτό, κάτι που είθισται, όπως διαπιστώνεται τόσο από τη βιβλιογραφία (Κουβέλη, 2000:276-279) όσο και από τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών επισκέψεων της ερευνήτριας σε πιλοτικό επίπεδο (βλ. Παράρτημα Α).

Οι επιπτώσεις ενός ξεπερασμένου εκπαιδευτικού σχολικού συστήματος

Μια από τις πρώτες παρατηρήσεις της ερευνήτριας ήταν το σχόλιο μαθητή της Α' Λυκείου ότι το Ερωτηματολόγιο και οι ερωτήσεις του είναι πιο δύσκολο και από ένα γραπτό διαγώνισμα, σχόλιο το οποίο διατυπώθηκε κατά τη συμπλήρωση του Γραπτού Ερωτηματολογίου στη μελέτη της ψηφιακής απεικόνισης ενός υλικού καταλοίπου.

Παρατήρηση ομάδων: ΛΑ Ομάδα 1, (Οκτώβρης 2009, Συμπλήρωση Ερωτηματολογίου στο σχολείο)

«Κάποιος από τους μαθητές είπε ότι το Ερωτηματολόγιο είναι πιο δύσκολο από ένα διαγώνισμα, και όταν ρωτήθηκε γιατί, αυτός απάντησε ότι είναι χειρότερο όταν πρέπει να σκεφτόμαστε τελικά.»

Ως σχόλιο, έγινε αντιληπτό εκ μέρους της αναλύτριας κατά διττό τρόπο: ως δυσκολία ανάγνωσης και κατανόησης των Ερωτήσεων και του όλου πνεύματος των Ασκήσεων γενικά, αλλά και ως προσωπική δυσκολία του συγκεκριμένου μαθητή. Καμιά από αυτές τις υποθέσεις δεν επιβεβαιώθηκε από τη διαδικασία της Συνέντευξης, στην οποία συμμετείχε ο μαθητής, ο οποίος υποστήριξε ότι η δυσκολία έγκειται στη χρήση ιστορικής γνώσης, όπως σε ένα γραπτό διαγώνισμα, αλλά επιπλέον και τη διαδικασία έκφρασης κριτικής σκέψης:

• Απόσπασμα Συνέντευξης ΜΑΘΗΤΗ ΛΑ 285,15-16 ετών

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Λες ότι το ερωτηματολόγιο ήταν χειρότερο και από ένα διαγώνισμα. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ήταν υπερβολικό σχόλιο αλλά ίσως ειπώθηκε γιατί μας κάνει να σκεφτόμαστε το ερωτηματολόγιο, ενώ όταν γράφουμε το διαγώνισμα πρέπει να γράψουμε κάτι συγκεκριμένο και δεν σκεφτόμαστε και πολύ γι' αυτό. Επίσης, έχουμε συνηθίσει να μην σκεφτόμαστε και όταν έχουμε να κάνουμε με τις γνώσεις μας και τις σκέψεις μας και κουραστικό είναι και μας φοβίζει.

Η παρατήρηση αυτή και οι διευκρινίσεις που δόθηκαν από τον μαθητή κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης επισημαίνουν την ξεπερασμένη νοοτροπία της σχολικής εκπαίδευσης που βασιζόμενη στην πιστή αναπαραγωγή γνώσεων, καλλιεργεί φόβο μάλλον αντί κριτική σκέψη στους μαθητές. Σε αυτό το πλαίσιο, εκπαιδευτικά προγράμματα που περιλαμβάνουν ασκήσεις που αποβλέπουν στην πρόκληση και καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και αυτενέργειας των μαθητών, όπως οι Ασκήσεις αυτής της έρευνας, μπορούν να συμβάλουν, έστω και σταδιακά, στην αλλαγή της νοοτροπίας της

σχολικής εκπαίδευσης. Αυτή η υπόθεση, συνδέεται και με την υπόθεση που αναπτύχθηκε παραπάνω ως προς τη σημασία του χώρου και τη σύνδεσή του με τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Η σημασία πρακτικών παραγόντων

Συγκεκριμένα, οι πρώτες ομάδες μαθητών Λυκείου που συμμετείχαν στην Έρευνα παρουσίασαν αδιάφορη στάση κατά την επίσκεψη στον χώρο της Αρχαίας Αγοράς και αυτό αποτυπώθηκε και στα γραπτά τους δεδομένα. Διάφοροι λόγοι προκάλεσαν αυτή την συμπεριφορά. Κατά πρώτον, οι χωροχρονικές συνθήκες της επίσκεψης των συγκεκριμένων ομάδων και κατά δεύτερον στοιχεία που χαρακτηρίζουν την ηλικία και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, όπως και το εκπαιδευτικό σύστημα ή τη νοοτροπία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ας δούμε τι καταγράφηκε στο Ημερολόγιο Παρατήρησης προσπαθώντας να κατανοήσουμε την συμπεριφορά των μαθητών, εφόσον αυτό επιδρά και στο πώς αντίστοιχα εκφράζουν την ιστορική τους σκέψη:

Παρατήρηση ομάδων: ΛΑ Ομάδα 1 και Ομάδα 2, (Οκτώβρης 2009, Συμπλήρωση Ερωτηματολογίου στο Μουσείο Αρχαίας Αγοράς) Α' Μέρος

«Το ερωτηματολόγιο σήμερα απαντήθηκε γραπτά στο μουσείο. Η μέρα ήταν δύσκολη από άποψη καιρικών συνθηκών: ήταν πολύ βροχερή και αυτό δυσκόλεψε την πρόσβαση στον αρχαιολογικό χώρο. Κατά την είσοδό μας σε αυτόν, έγινε ενημέρωση από την ερευνήτρια για τον αρχαιολογικό χώρο αλλά λόγω της βροχής περάσαμε άμεσα στον στεγασμένο χώρο του μουσείου. Προκειμένου να διευκολυνθεί η απάντηση του Ερωτηματολογίου αλλά ταυτόχρονα να έχουν μια εποικοδομητική εμπειρία οι μαθητές που θα περίμεναν στην είσοδο, η ερευνήτρια μαζί με την καθηγήτριά τους μοίρασαν τους μαθητές σε ομάδες και σταδιακά τους προωθούσαν στο εσωτερικό του μουσείου. Οι υπόλοιπες ομάδες με τη βοήθεια των συνοδών καθηγητών τους εργάστηκαν στα touch screen του μουσείου που βρίσκονταν στον στεγασμένο χώρο. Η εργασία τους ήταν να επιλέξουν ομάδες αντικειμένων και να δουν τις πληροφορίες, τις οποίες θα παρουσίαζαν στους υπόλοιπους συμμαθητές τους μετά το τέλος της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων.

Το Ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε στο εσωτερικό του μουσείου. Οι φύλακες ήταν πολύ εξυπηρετικοί, τα παιδιά όμως δεν μπορούσαν να καθίσουν άνετα μπροστά στα αντικείμενα. Γενικά, η διαδικασία συμπλήρωσης του Ερωτηματολογίου δεν ήταν εύκολη και μια πρώτη παρατήρηση ήταν ότι τα παιδιά απάντησαν σύντομα και διεκπεραιωτικά και όχι με ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Έδωσαν προσοχή στα όστρακα, μεγαλύτερη απ' ό,τι στο σχολείο αλλά όχι την αναμενόμενη από την ερευνήτρια. Παρατήρησαν τα αντικείμενα, δεν έδειξαν όμως με τη στάση τους να αξιοποιούν τη μελέτη των αντικειμένων με ευχαρίστηση. Κάποιος μάλιστα ανέφερε «όχι εργασίες στην εκδρομή», ενώ κάποιος άλλος συμπλήρωνε βιαστικά για να μην χάσει τον χρόνο από την κατοπινή ελεύθερη περιήγηση στον χώρο.

Από τις προηγούμενες παρατηρήσεις κατανοούμε πόσο σημαντικό στοιχείο αποτελεί η καλή οργάνωση των εκπαιδευτικών επισκέψεων σε μουσειακούς χώρους σε επίπεδο πρακτικών παραμέτρων. Η οργάνωση αφορά τόσο την άνετη προσέγγιση των υπό μελέτη αντικειμένων όσο και πολλές φορές την επιλογή των ερευνητικών εργαλείων προσέγγισης. Γενικά γραπτές Ασκήσεις αντιμετωπίζονται με προκατάληψη από πολλούς μαθητές εξαιτίας άλλων παρόμοιων στείρων εργασιών στο σχολικό χώρο. Το στοιχείο αυτό συνδέεται και με την επόμενη παρατήρηση.

Παγιωμένες τάσεις και συμπεριφορές των εφήβων

Οι παρατηρήσεις αναφορικά με τη συμπεριφορά των μαθητών Α' Λυκείου και Α' Γυμνασίου αντικατοπτρίστηκαν και στις γραπτές απαντήσεις τους στο Ερωτηματολόγιο. Το στοιχείο αυτό αλλά και η συνολική συμπεριφορά διευκρινίστηκαν κατά τη διάρκεια της Συνέντευξης. Στη συνέχεια, θα παρακολουθήσουμε κάποια αποσπάσματα συνεντεύξεων αυτών των ομάδων, όπου διευκρίνισαν αντίστοιχες απόψεις των εφήβων, στάσεις και προκαταλήψεις τους ή ακόμη και την αμφισβήτηση της αξίας επισκέψεων σε μουσειακούς χώρους, βοηθώντας μας να κατανοήσουμε και τους παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο συμπεριφοράς τους και παράλληλα την έκφραση ιστορικής τους σκέψης.

- Απόσπασμα Συνέντευξης ΜΑΘΗΤΗ ΛΑ 279, 15-16 ετών**
 ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Επίσης στο μουσείο παρατηρώ ότι έγραψες λίγα πράγματα, γιατί;
 ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ίσως γιατί ήταν μια εκδρομή και επειδή ίσως θέλαμε να χαζέψουμε περισσότερο κι όχι να μελετήσουμε.
 ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Αυτό το λίγο που ασχολήθηκες έστω και «υποχρεωτικά», πώς ήταν οι εμπειρίες σου;
 ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Καλή εμπειρία, ήταν η αρχή για να μάθω ν' ασχολούμαι μ' ένα αντικείμενο.
 ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Γιατί πιστεύεις ότι υπήρχε άρνηση στη διαδικασία;
 ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Δεν αρέσει στα παιδιά να πηγαίνουν μια εκδρομή και να τους δίνουν ένα ερωτηματολόγιο.
- Απόσπασμα Συνέντευξης ΜΑΘΗΤΗ ΛΑ 285, 15-16 ετών**
 ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Γιατί τελικά ενώ όλοι προτιμούν το μουσείο στα ερωτηματολόγιά τους, όταν είστε ομάδα κανένας δεν θέλει να συγκεντρωθεί στη δραστηριότητα;
 ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Γιατί πιστεύω ότι όλοι θέλαμε να φύγουμε για να πάμε να πιούμε καφέ.
 ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Αν είχε προηγηθεί ο καφές πιστεύεις ότι θα ήταν καλύτερα τα πράγματα;
 ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Όχι, γιατί τότε θα θέλαμε όλοι να φύγουμε να πάμε στα σπίτια μας. Βασικά έχουμε συνδυάσει αυτές τις επισκέψεις με κάτι πιο χαλαρό.
 ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Η διαδικασία δεν ήταν χαλαρή;
 ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Είχαμε την αίσθηση ότι κάτι έπρεπε να μάθουμε. Το ερωτηματολόγιο βέβαια έψαχνε το τι σκεφτόμαστε, αλλά εμείς είμαστε συνηθισμένοι από το σχολείο που ό,τι κάνουμε το κάνουμε πάντα για να μάθουμε.
 ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Δεν θα ήταν μάθημα να έχουμε μια ξενάγηση;
 ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ναι, και θα είχαμε μια επικοινωνία ή συζήτηση με τον ξεναγό.

Σύμφωνα με τις προηγούμενες ιδέες όπως προέκυψαν από τις Συνεντεύξεις των δύο μαθητών Α' Λυκείου επισημαίνονται παγιωμένες τάσεις και συμπεριφορές των μαθητών οι οποίες μπορούμε να υποθέσουμε ότι είναι αποτέλεσμα διάφορων παραγόντων. Για παράδειγμα, οι μαθητές δεν είχαν ενημερωθεί καλά σχετικά με το σκοπό της έρευνας (οι δύο αυτοί μαθητές ανήκουν στις Ομάδες ΛΑ 1 και ΛΑ 2, ηλικίας 15-16 ετών, οι αντιδράσεις των οποίων σχολιάστηκαν προηγουμένως στην υποενότητα *Η σημασία πρακτικών παραγόντων*). Επομένως, από τις προηγούμενες παρατηρήσεις κατανοήσαμε ότι είναι σημαντική η καλή οργάνωση των εκπαιδευτικών επισκέψεων σε μουσειακούς χώρους σε επίπεδο πρακτικών παραμέτρων όπως και η επιλογή κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων προσέγγισης.

Επιπρόσθετα, και σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών, η εκπαιδευτική επίσκεψη σχολικών ομάδων σε μουσειακούς χώρους είθισται να θεωρείται ως προέκταση της ξεπερασμένης νοοτροπίας της σχολικής εκπαίδευσης, που βασιζόμενη στην πιστή αναπαραγωγή γνώσεων, δεν καλλιεργεί κριτική σκέψη στους μαθητές. Χαρακτηριστική είναι η φράση του μαθητή που αναγνωρίζει την πρόθεση της έρευνας λέγοντας ότι «*Το ερωτηματολόγιο βέβαια έψαχνε το τι σκεφτόμαστε, αλλά εμείς είμαστε συνηθισμένοι από το σχολείο που ό,τι κάνουμε το κάνουμε πάντα για να μάθουμε*».

Απεναντίας, διαδικασίες διερεύνησης και καλλιέργειας της ιστορικής σκέψης των μαθητών τόσο στο σχολικό όσο και στο μουσειακό περιβάλλον πρέπει να αποσκοπούν στην καλλιέργεια ιστορικά σκεπτόμενων ατόμων και στην άσκησή τους στη χρήση και ερμηνεία πηγών.

Η εκπαιδευτική σημασία της αυτενέργειας

Το β' Μέρος των παρατηρήσεων της ερευνήτριας ως προς την επίσκεψη των ιδίων σχολικών ομάδων στο Μουσείο της Αρχαίας Αγοράς, επισημαίνει την εκπαιδευτική σημασία της αυτενέργειας.

Παρατήρηση ομάδων: ΛΑ Ομάδα 1 και Ομάδα 2, (Οκτώβρης 2009, Συμπλήρωση Ερωτηματολογίου στο Μουσείο Αρχαίας Αγοράς) Β' Μέρος

Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας αυτής τα παιδιά παρουσίασαν σε ομάδες τα αντικείμενα που επέλεξαν, τους λόγους για τους οποίους τα επέλεξαν σε μια ομαδική συζήτηση στον στεγασμένο χώρο του μουσείου. Τα παιδιά ήταν ιδιαίτερα ενθουσιασμένα με την ανοιχτή συζήτηση, όχι τόσο με τη διαδικασία του touch screen, η οποία ενώ τους φάνηκε ευχάριστη, μερικές φορές και για κάποιους ήταν αδιάφορη ή τυχαία. Η συζήτηση με την ερευνήτρια σε ομαδικό επίπεδο έφερε στην επιφάνεια τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τις επιλογές τους και μια θετική κριτική συμμετοχή στη συζήτηση για το παρελθόν με βάση τα υλικά κατάλοιπα¹³.

ΥΓ. Οι καθηγητές-συνοδοί έδειξαν μεγάλη συνεργασία με την ερευνήτρια, τα παιδιά όμως είχαν το νου τους στον περίπατο που ακολούθησε της επίσκεψης. Οι καθηγητές ανέφεραν ότι συνήθως δεν συγκινούν τους μαθητές οι εκπαιδευτικές επισκέψεις και ότι γενικά σ' αυτό το θέμα η κατάσταση είναι απογοητευτική. Φεύγοντας από το χώρο του μουσείου οι καθηγητές-συνοδοί πρόσεξαν ότι στα παιδιά άρεσαν περισσότερο οι συμμετοχικές διαδικασίες μπροστά στο touch screen και η ομαδική συζήτηση στο τέλος. Μια καθηγήτρια ανέφερε μάλιστα: «Συνήθως τα παιδιά δεν εμπιστεύονται και όταν το κάνουν θέλουν να τους ακούς χωρίς να επιθυμούν να τους πεις τη γνώμη σου. Επίσης θέλουν διαδικασίες που έχουν επιλέξει οι ίδιοι και όχι αυτές που επιβάλλει το εκπαιδευτικό σύστημα και εμείς.

Με βάση τις προηγούμενες απόψεις κατανοούμε πόσο ουσιαστική είναι η οργάνωση ασκήσεων μελέτης του παρελθόντος με βάση υλικά κατάλοιπα, οι οποίες καλό είναι να αποσκοπούν στην έκφραση ιστορικής σκέψης από τους μαθητές. Οι μαθητές δεν είναι παθητικοί δέκτες μάθησης, όπως υποστηρίζουν παραδοσιακές εκπαιδευτικές μέθοδοι, αλλά δημιουργοί του νοήματος και ειδικά στην παρούσα περίπτωση στην δημιουργία προσωπικού νοήματος για το παρελθόν με βάση τα υλικά κατάλοιπα. Όταν μάλιστα το προσωπικό νόημα εκφράζεται μέσω της συζήτησης και του διάλογου

¹³ Βλ. Παράρτημα Ε1

στο πλαίσιο εποικοδομητικών διαδικασιών μάθησης, τότε η διερεύνηση του παρελθόντος αποκτά κοινωνικό νόημα.

Γ) Ειδικές συμπεριφορές

Δεν παρατηρήθηκαν ειδικές συμπεριφορές.

5.7.1.2. Παρατηρήσεις ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών σε σχέση με τη μορφή παρουσίασης των υλικών καταλοίπων

Α) Θετική προσέγγιση

Προσεκτική παρατήρηση και ομαδική εργασία με βάση τα υλικά κατάλοιπα ως φυσικά αντικείμενα στον χώρο του μουσείου.

Στην πλειονότητά τους οι μαθητές στον χώρο του μουσείου παρατηρούν, διερευνούν, σκέφτονται και γράφουν εφόσον βασίζονται στην παρατήρηση του φυσικού καταλοίπου, το οποίο παρατηρούν επισταμένα. Μάλιστα κάποιοι σηκώνονται όρθιοι για να το μελετήσουν. Επιπρόσθετα, κάποιοι μαθητές προσεγγίζουν και άλλα υλικά αντικείμενα που γειτνιάζουν με το υπό εξέταση υλικό κατάλοιπο. Μιλούν μεταξύ τους και συνεργάζονται ανά ομάδες αντικειμένων ενώ δεν παρατηρήθηκε οποιουδήποτε τύπου αρνητική συμπεριφορά. Αν και ο χώρος δεν ήταν οικείος, όπως του σχολικού περιβάλλοντος, η συμπεριφορά των μαθητών στον μουσειακό χώρο, η σωματική τους στάση μπροστά στο αντικείμενο και η αυτοσυγκέντρωσή τους στη συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου ήταν μια διαφορετική εμπειρία από εκείνη του σχολείου.

Η παρατήρηση αυτή επιβεβαιώνεται με πολλές καταγραφές από το Ημερολόγιο Παρατήρησης, όπως με την ακόλουθη:

Παρατήρηση ομάδων: ΛΒ, Ομάδα 2, (Απρίλης 2010, Συμπλήρωση Ερωτηματολογίου στο μουσείο)

«Μια μαθήτρια Λυκείου σχολίασε το στοιχείο ότι μελετούσαν καθισμένοι μπροστά στο αντικείμενο παλεύοντας με τις δικές τους υποθέσεις και απορίες και αυτό ήταν καλύτερο από το να κάνουν μια περιήγηση με μια ξενάγηση τυπική.»

Ενδιαφέρον των μαθητών κατά τη μελέτη ψηφιακών απεικονίσεων υλικών καταλοίπων

Βασική διαπίστωση κατά τη μελέτη ψηφιακών απεικονίσεων υλικών καταλοίπων είναι ότι οι μαθητές, και ειδικότερα τα αγόρια, εργάστηκαν με ευχαρίστηση. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι τα αγόρια έδειξαν ένα ξεχωριστό ενδιαφέρον και μάλλον μεγαλύτερο από τα κορίτσια, όπως διαπιστώνεται από τα σχόλια και τις αντιδράσεις τους που καταγράφηκαν στο ημερολόγιο παρατήρησης.

Παρατήρηση ομάδων: ΛΒ, Ομάδα 1, (Απρίλης 2010, Συμπλήρωση Ερωτηματολογίου στο σχολείο)

«Αξιοσημείωτο το στοιχείο ότι τα περισσότερα παιδιά που επέλεξαν να δουλέψουν ψηφιακά στο πρώτο στάδιο συμπλήρωσης ερωτηματολογίων ήταν αγόρια.»

Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας και τα δεδομένα της Συνέντευξης, διαπιστώθηκε ότι ορισμένοι μαθητές, κυρίως αγόρια, είχαν μεγαλύτερο κίνητρο, και ένιωθαν ευχαρίστηση και ενθουσιασμό κατά τη μελέτη της ψηφιακής απεικόνισης του αντικειμένου. Υποθέτουμε ότι η ευχαρίστηση κατά την ενασχόληση με ψηφιακές απεικονίσεις υλικών καταλοίπων οφείλεται στο ενδιαφέρον των παιδιών, και ειδικότερα των αγοριών, για την τεχνολογία. Η παρατήρηση αυτή υποστηρίζεται και από τις ακόλουθες παρατηρήσεις:

Παρατήρηση ομάδων: ΓΑ, Ομάδα 2, (Νοέμβρης 2009, Συμπλήρωση Ερωτηματολογίου ψηφιακά στο σχολείο)

«Τα παιδιά έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον με την εργασία στην ψηφιακή απεικόνιση του αντικειμένου. Δυσανεστήθηκαν βέβαια αφού δεν είχαν οι ίδιοι την κύρια επιλογή πηγής και των πληροφοριών που σχετίζονται μ' αυτό. Θεώρησαν στατική τη διαδικασία. Επίσης δεν τους άρεσε που απάντησαν τρεις φορές το ίδιο ερωτηματολόγιο.»

Παρατήρηση ομάδων: ΛΑ Ομάδα 2, (Οκτώβρης 2009, Συμπλήρωση Ερωτηματολογίου ψηφιακά στο σχολείο)

«Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν όταν τους ανακοινώθηκε ότι θα μελετήσουν κάτι ψηφιακά. Ωστόσο, η ψηφιακή απεικόνιση του αντικειμένου δεν τους ικανοποίησε εφόσον ήθελαν να βρουν πληροφορίες από το Διαδίκτυο. Κάποιοι μάλιστα αναρωτήθηκαν γιατί το ερωτηματολόγιο δεν συμπληρώθηκε ψηφιακά. Θεώρησαν τη διαδικασία στατική.»

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνουμε ότι η διερεύνηση της συμπεριφοράς των μαθητών σε σχέση με ψηφιακές απεικονίσεις υλικών καταλοίπων ήταν περιορισμένη, καθώς είχαν στη διάθεσή τους ουσιαστικά τις ψηφιοποιημένες σελίδες των σχολικών βιβλίων και όχι ουσιαστική χρήση των δυνατοτήτων της σύγχρονης τεχνολογίας. Αυτό αποτέλεσε έναν περιορισμό/ αδυναμία της έρευνας καθώς γενικότερα η διερεύνηση του παρελθόντος μέσα από το διαδίκτυο, το πιο δημοφιλές μέσο πληροφόρησης του μαθητικού πληθυσμού θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον. Ωστόσο, η αναζήτηση και η επεξεργασία μέσω του διαδικτύου απαιτούσε μεγαλύτερη χρονική εμπλοκή από μέρους των μαθητών και οργανωμένη χρήση των εργαστηρίων πληροφορικής από πλευράς των σχολείων.

B) Αρνητική προσέγγιση

Εξάρτηση από το διδακτικό βιβλίο

Κατά τις δύο Ασκήσεις μελέτης υλικών καταλοίπων με τη μορφή έντυπης και ψηφιακής απεικόνισης του στο σχολείο, παρατηρήθηκε ότι πολλοί μαθητές βάσισαν τις απαντήσεις τους στις σχετικές

πληροφορίες του διδακτικού βιβλίου και όχι στην παρατήρηση και διερεύνηση των έντυπων και ψηφιακών απεικονίσεων των υλικών καταλοίπων.

Παρατήρηση ομάδων: ΓΓ Ομάδα 1, (Ιανουάριος 2010, Συμπλήρωση Ερωτηματολογίου στο σχολείο)

Ορισμένοι διστάζουν να απαντήσουν στις Ερωτήσεις από μόνοι τους, ενώ κάποιοι διαβάζουν την ιστορική αφήγηση του βιβλίου για να βεβαιωθούν για τα όσα γράφουν. Την εικόνα του βιβλίου ελάχιστα την παρατηρούν.»

Άξιο επισημάνσης είναι το στοιχείο ότι η πλειονότητα των μαθητών κατά τη μελέτη της έντυπης και ψηφιακής απεικόνισης των καταλοίπων δίσταζε να απαντήσει χρησιμοποιώντας την παρατήρηση του αντικειμένου. Οι διευκρινίσεις κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης έδειξαν ότι ο δισταγμός αυτός δεν αφορούσε το επίπεδο κατανόησης των Ασκήσεων αλλά κυρίως την αδυναμία των μαθητών να εκφράσουν γραπτά τις σκέψεις τους ή ακόμη να κάνουν και τις απαραίτητες συνδέσεις των υλικών καταλοίπων με υποθέσεις και προσωπικές κρίσεις. Στο σχολείο οι μαθητές διστάζουν να απαντήσουν και αναζητούν πληροφορίες από το βιβλίο επειδή έχουν μάθει στη δοτή γνώση και την αναπαραγωγή της και φοβούνται να αντιμετωπίσουν κριτικές διεργασίες σύμφωνα με τις οποίες η διερεύνηση του παρελθόντος στηρίζεται στις εκάστοτε υποθέσεις που διατυπώνουμε σε σχέση με τις πηγές που εξετάζουμε.

Γ) Ειδική συμπεριφορά

Ως ειδική συμπεριφορά κατά τη διαδικασία της συλλογής των δεδομένων του Ερωτηματολογίου και των δεδομένων της Συνέντευξης αποτέλεσε η συμμετοχή ενός μαθητή Γυμνασίου (ΜΑΘΗΤΗΣ ΓΒ 63, 12-13 ετών) με «Διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή». Ας παρακολουθήσουμε τα δεδομένα Παρατήρησης:

Παρατήρηση ομάδων: (ΓΒ1 Ομάδα 1, Γενάρης 2010)

Έντυπη απεικόνιση: «Στην ομάδα αυτή συμμετείχε ένας μαθητής με σύνδρομο αυτισμού. Η ερευνήτρια δεν είχε ενημερωθεί για τον μαθητή, ο οποίος αντέδρασε φοβισμένα με σπασμωδικές κινήσεις και ησύχασε με την βοήθεια των συμμαθητών του. Η συνάδελφος παράλληλης στήριξης απουσίαζε την ημέρα της συμπλήρωσης της πρώτης Άσκησης.

Φυσικό αντικείμενο: Κατά την επίσκεψή μας στο μουσείο ο μαθητής, συνοδευόμενος από την καθηγήτρια του, με πλησίασε και ζήτησε όλες τις οδηγίες για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Κάθισε μπροστά στα εκθέματα και μαζί με την καθηγήτριά του συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο.

Ψηφιακή απεικόνιση: Ο μαθητής συνεργάστηκε μαζί με την καθηγήτριά του στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και τη μελέτη της ψηφιακής απεικόνισης στο σχολείο.»

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι ειδικά σε αυτή την περίπτωση οι ατομικές διαφοροποιήσεις του συγκεκριμένου μαθητή σε σχέση με τη μελέτη του υλικού καταλοίπου ξεπεράστηκαν από την επανάληψη των Ασκήσεων η οποία τού έδωσε την ευκαιρία να εκφραστεί πιο γόνιμα σε δύο από

αυτές. Ειδικότερα πρέπει να επισημάνουμε το στοιχείο ότι ο μαθητής δέχθηκε να συμμετέχει κατά την Άσκηση μελέτης του υλικού καταλοίπου ως φυσικού αντικείμενου στο μουσείο. Επίσης σημαντική ήταν η βοήθεια της παράλληλης στήριξης η οποία αποτέλεσε μια μορφή εξατομικευμένης επικοινωνιακής διαμεσολάβησης όχι μόνο στο χώρο του σχολείου αλλά ειδικά στον χώρο του μουσείου. Ωστόσο, στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνουμε την αξία της εξατομικευμένης μάθησης εφόσον οι μαθητές αναπτύσσουν διαφορετικούς τύπους διαλόγου με τις υλικές μαρτυρίες σε σχέση πάντα με τα ιδιαίτερα ατομικά μαθησιακά χαρακτηριστικά τους. Ειδικότερα, απόψεις από τον χώρο της παιδαγωγικής αναφέρονται πιο συγκεκριμένα σε αυτά τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Ήδη αναφερθήκαμε στον Gardner (1983), ο οποίος μιλά για οκτώ τύπους νοημοσύνης, και ο κάθε τύπος συνοδεύεται από επιμέρους γνωστικές δεξιότητες ενώ ακολουθεί μια συγκεκριμένη πορεία ανάπτυξης. Το εκπαιδευτικό σύστημα και πιο συγκεκριμένα το σχολείο δημιουργεί συνθήκες επικοινωνίας και έκφρασης, κυρίως στο γλωσσικό τύπο, αγνοώντας τους άλλους τύπους νοημοσύνης. Ακόμη και στην αναγνώριση του γλωσσικού τύπου δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην καλλιέργεια του γραπτού λόγου περισσότερο από εκείνη του προφορικού (Πολίτης, 2001) αποκλείοντας από τον διάλογο πολλούς μαθητές, με ανάλογες συνέπειες και στο θέμα της έκφρασης της ιστορικής σκέψης. Θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι μπορούμε να αξιοποιήσουμε εκπαιδευτικά τα υλικά κατάλοιπα ενεργοποιώντας όλους τους μαθητές παρέχοντας ειδική υποστήριξη, όπου χρειάζεται.

5.7.2. Παρατηρήσεις ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης

Οι σχετικές παρατηρήσεις της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν περιορισμένες και αναφέρονταν στον χαρακτήρα των απαντήσεων των μαθητών, οι οποίες και καταγράφηκαν με τη μορφή υπομνήματος μετά το τέλος κάθε ατομικής συνέντευξης. Τα υπομνήματα αυτά περιλαμβάνουν τόσο παρατηρήσεις για εξωγλωσσική συμπεριφορά των μαθητών όσο και αντιδράσεις τους που δεν καταγράφηκαν με τις ερωτήσεις της συνέντευξης.

Για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από την διαδικασία της Παρατήρησης κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης, όπως έχει ήδη αναφερθεί στο Κεφάλαιο 4 (Ενότητα 4.5. *Το σύστημα κατηγοριών ανάλυσης των δεδομένων της Παρατήρησης*), χρησιμοποιήθηκε το ίδιο σύστημα τριών κατηγοριών:

α) θετική προσέγγιση, β) αρνητική προσέγγιση και γ) ειδική συμπεριφορά.

Ας δούμε ενδεικτικά τις βασικές παρατηρήσεις της ερευνήτριας ξεκινώντας από τα θετικά στοιχεία.

A) Θετική προσέγγιση**Καλή συνεργασία με τους μαθητές που έλαβαν μέρος στη Συνέντευξη.**

Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν πολύ θετικά στη Συνέντευξη. Πιο αναλυτικά, παρατηρήθηκε ότι μετά τις εισαγωγικές δηλώσεις, οι μαθητές ήταν πρόθυμοι και πιο ανοικτοί να απαντήσουν σε κάθε ερώτημα με περισσότερα επιχειρήματα από αυτά που είχαν παρουσιάσει στις γραπτές απαντήσεις τους στο Ερωτηματολόγιο. Η επικοινωνία που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της Συνέντευξης, η οποία είχε ημιδομημένη μορφή, άφηνε αρκετά περιθώρια διευκρίνισης των θέσεων των μαθητών και έκφρασης των προσωπικών τους απόψεων, κάτι που διευκόλυνε την περαιτέρω διερεύνηση της σκέψης τους δημιουργώντας ακόμα καλύτερο κλίμα. Εξάλλου, η συμμετοχή στην Συνέντευξη είχε εθελοντικό χαρακτήρα και αυτό υποδηλώνει μια θετική στάση των μαθητών που έλαβαν μέρος σε αυτήν.

Προϋπάρχουσα γνώση και πολιτισμικό κεφάλαιο σε σχέση με τα αντικείμενα

Η σημασία της προϋπάρχουσας γνώσης για τη μελέτη υλικών καταλοίπων διαφάνηκε έντονα στο επίπεδο των ατομικών συνεντεύξεων.

Για παράδειγμα, μια μαθήτρια Α΄ Λυκείου έδειξε πολύ εξοικειωμένη με όρους σχετικούς με το μουσειακό περιβάλλον. Επίσης, ήταν από τους λίγους μαθητές που αναφέρθηκε σε πηγές πληροφόρησης, όπως άρθρα και εφημερίδες τις οποίες συνήθως χρησιμοποιεί σε οικογενειακές συζητήσεις. Σε διευκρίνιση διαπιστώθηκε ότι η μητέρα της μαθήτριας ήταν αρχαιολόγος και σε αυτό όφειλε την προϋπάρχουσα γνώση της και το αντίστοιχο πολιτισμικό κεφάλαιο.

Δεδομένα από παρατήρηση ατομικής συνέντευξης ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΒ 352, 15-16 ετών

«Η συγκεκριμένη μαθήτρια αναφέρθηκε σε πηγές πληροφόρησης σχετικά με το αντικείμενο όπως άρθρα και εφημερίδες και σε διευκρινιστική Ερώτηση ανέφερε ότι αυτά τα μέσα πληροφόρησης χρησιμοποιεί και επιλέγει σε συνδυασμό με συζητήσεις στο οικογενειακό περιβάλλον εφόσον η μαμά είναι αρχαιολόγος.»

Ένα ακόμη παράδειγμα αποτελεί ένας μαθητής Λυκείου που επέλεξε το κόσμημα ως αντικείμενο μελέτης. Ας παρακολουθήσουμε τόσο τα δεδομένα της παρατήρησης ομάδων όσο και τα δεδομένα από την παρατήρηση ατομικής συνέντευξης.

Παρατήρηση ομάδων: ΛΒ, Ομάδα 2, (Απρίλης 2010, Συμπλήρωση Ερωτηματολογίου στο μουσείο)

«Αξιοσημείωτο είναι το στοιχείο ότι το κόσμημα επιλέχθηκε από μαθήτριες και μόνον από έναν μαθητή Λυκείου.»

Δεδομένα από παρατήρηση ατομικής συνέντευξης: «Κατά τη διαδικασία της συνέντευξης με τον μαθητή που επέλεξε το κόσμημα διαπιστώθηκε ότι η επιλογή έγινε γιατί ήταν ιρανικής καταγωγής και τα χρυσά αντικείμενα όπως εξήγησε έχουν πολύ σημαντική αξία στον δικό του πολιτισμό.»

Σε επίπεδο ομάδων, δύο ομάδες συγκεκριμένου Δημόσιου σχολείου οι οποίες μελέτησαν το Όστρακο, κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης αναφέρθηκαν επανειλημμένως στην προηγούμενη γνώση για το αντικείμενο από παρουσίαση αναπαράστασης οστρακισμού μέσω εικονικής πραγματικότητας. Από τις διευκρινίσεις κατά τη διαδικασία των ατομικών συνεντεύξεων διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι μαθητές ανακάλεσαν και συνέκριναν την εμπειρία τους στο μουσείο της Αρχαίας Αγοράς με την επίσκεψη τους στο Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού (ΙΜΕ) στο οποίο κατά το προηγούμενο σχολικό έτος παρακολούθησαν το αντίστοιχο μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα για τον συγκεκριμένο χώρο και τη διαδικασία της οστρακισμού. Ας δούμε ορισμένα αποσπάσματα από δεδομένα παρατήρησης της ερευνήτριας ατομικών συνεντεύξεων αλλά και των αντίστοιχων δεδομένων στις διευκρινίσεις της συνέντευξης:

Λεδομένα από παρατήρηση ατομικής συνέντευξης της ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΑ 282, 15-16 ετών

«Κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης διαπιστώθηκε μεταξύ άλλων ότι η συγκεκριμένη μαθήτρια αναφέρθηκε στην εικονική πραγματικότητα και σε εκπαιδευτική επίσκεψη στο ΙΜΕ και το αντίστοιχο πρόγραμμα για την Αρχαία Αγορά που είχε την ευκαιρία να παρακολουθήσει κατά τη διάρκεια φοίτησής της στο Γυμνάσιο».

Λεδομένα ατομικής συνέντευξης της ίδιας ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΛΑ 282, 15-16 ετών

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Επίσης αναφέρεις ότι σου αρέσει η εικονική πραγματικότητα. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Γιατί πιστεύω ότι βοηθά πολύ στη μελέτη του αντικειμένου αφού το βλέπεις τρισδιάστατο και με πάρα πολλές λεπτομέρειες, αφού είχαμε πάει στο ΙΜΕ και δεν είχα ιδέα πως είναι Η Αρχαία Αγορά και είχα μια πλήρη τρισδιάστατη εικόνα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Τι εντύπωση σου έκανε;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Αισθάνθηκα ότι είμαι μέσα σ' αυτούς τους χώρους και εντύπωση μου έκανε και ο τρόπος που μας τα παρουσίαζαν.

Η διαδικασία της Συνέντευξης καλύτερο ερευνητικό εργαλείο σε σύγκριση με το Ερωτηματολόγιο για τη μελέτη της ιστορικής σκέψης των μαθητών

Βασική παρατήρηση της ερευνήτριας κατά τη διαδικασία συλλογής δεδομένων ήταν ότι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν πιο θετικά απαντώντας προφορικά στις Ερωτήσεις της Συνέντευξης με περισσότερες εκφράσεις από ό,τι στις γραπτές απαντήσεις του Ερωτηματολογίου. Επομένως, η Συνέντευξη αποτέλεσε ένα καλύτερο ερευνητικό εργαλείο ως προσομοίωση εκπαιδευτικού διάλογου. Οι μαθητές «σκέφτονταν δυνατά» σε σχέση με τις γραπτές απαντήσεις που είχαν προηγουμένως δώσει.

Β) Αρνητική συμπεριφορά

Αξιοσημείωτο το στοιχείο ότι δεν υπήρξαν αρνητικές παρατηρήσεις κατά τη διαδικασία τις συνέντευξης των μαθητών.

Γ) Ειδική συμπεριφορά

Ο μαθητής Γυμνασίου (ΓΒ1 63, 12-13 ετών), του οποίου τα δεδομένα θα αναλύσουμε στη συνέχεια, δεν απάντησε γραπτά σε ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου κατά την Άσκηση μελέτης υλικού καταλοίπου με τη μορφή έντυπης απεικόνισής του. Πρόκειται για μαθητή για τον οποίο έχει διαγνωστεί «Διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή», η οποία ανήκει στο φάσμα του αυτισμού. Η διαταραχή συνδέεται τόσο με δυσκολίες στη γραπτή και προφορική επικοινωνία όσο και με προβλήματα και δυσχέρειες σε καθημερινές κοινωνικές δραστηριότητες. Η παράλληλη στήριξη που είχε, η οποία καλύφθηκε οικονομικά από το οικογενειακό περιβάλλον, ξεκίνησε από το Δημοτικό σχολείο και συνεχίστηκε και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ας δούμε όμως σε πρώτη φάση τα δεδομένα από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια της ατομικής του συνέντευξης:

Ατομική Συνέντευξη (ΜΑΘΗΤΗΣ ΓΒ1 63, 12-13 ετών, Γενάρης 2010)

Παρατηρήσεις για τη συμπεριφορά του μαθητή: «Η συμμετοχή στη συνέντευξη έγινε σε εθελοντική βάση και ο μαθητής εκδήλωσε την επιθυμία να απαντήσει στις ερωτήσεις της ερευνήτριας. Ήταν δεκτικός και χαρούμενος σε όλη την διαδικασία. Δεν του απευθύνθηκαν πολλές ερωτήσεις για να μην κουραστεί.»

Ας δούμε τις απαντήσεις του στη Συνέντευξη:

- **Απόσπασμα Συνέντευξης ΜΑΘΗΤΗΣ ΓΒ1 63, 12-13 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ως προς το μέσο επιλέγεις τις φυσικές διαστάσεις γιατί θέλεις να αγγίξεις το αντικείμενο. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Θέλω να το αγγίξω από περιέργεια. Θα νιώσω χαρά γιατί ό,τι βλέπω, θέλω να το πιάνω.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ως προς τον χώρο επιλέγεις το μουσείο γιατί όπως λες είναι σαν εκδρομή. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Το μουσείο είναι σαν εκδρομή. Μου αρέσει γιατί είμαι με τους συμμαθητές μου.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Λες ότι θα δεις και άλλα εκθέματα. Πού θα σε βοηθήσουν τα άλλα εκθέματα;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Να γνωρίσω περισσότερα πράγματα για την Ιστορία.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι ειδικά σε αυτή την περίπτωση οι ατομικές διαφοροποιήσεις του συγκεκριμένου μαθητή σε σχέση με τη μελέτη του υλικού καταλοίπου επηρεάστηκαν από την χρησιμοποίηση τριών διαφορετικών εργαλείων έρευνας η οποία βοήθησε στο να έρθουν στην επιφάνεια εκφάνσεις των δυνατοτήτων του και των περιορισμών του, όχι τόσο στο επίπεδο των ιστορικών γνώσεων του όσο στο επίπεδο του πώς εμείς θα επικοινωνήσουμε για να τον βοηθήσουμε να εκφράσει την σκέψη του. Ο συγκεκριμένος μαθητής είχε διαφορετικά χαρακτηριστικά από εκείνα των υπολοίπων. Ειδικά ο προφορικός διάλογος που αναπτύχθηκε με το εργαλείο της συνέντευξης τον βοήθησε να εκφράσει τους συλλογισμούς του σε μεγαλύτερο βάθος. Να επισημάνουμε στο σημείο αυτό τις επιπτώσεις της παραδοσιακής ιστορικής εκπαίδευσης στους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα (Wilson, 1985. Sebba, 2000:6-63).

5.7.3. Γενικά συμπεράσματα με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων της Παρατήρησης

Με βάση τις Παρατηρήσεις ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών κατά τη συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου και ειδικότερα με βάση τις Παρατηρήσεις ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών σε σχέση με τον εκπαιδευτικό χώρο διαπιστώσαμε ως θετική προσέγγιση την καλή συνεργασία και στο σχολείο και το μουσείο με τους μαθητές που έλαβαν μέρος στη συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου κατά τις τρεις Ασκήσεις. Το στοιχείο αυτό διευκόλυνε τις διαδικασίες έκφρασης της ιστορικής σκέψης των μαθητών και στους δύο εκπαιδευτικούς χώρους. Ωστόσο, αξιοσημείωτο είναι ότι παρατηρήθηκε αυτενέργεια των μαθητών στο μουσειακό περιβάλλον, όπως και θετική συμπεριφορά σε σχολικούς χώρους που διαφοροποιούνται από τη σχολική τάξη (χώροι βιβλιοθήκης).

Ως αρνητική προσέγγιση, διαπιστώθηκε φασαρία και διάσπαση προσοχής στον χώρο του σχολείου. Στον χώρο του μουσείου διαπιστώθηκε σε δυο μόνο ομάδες Λυκείου αρνητική συμπεριφορά σε σχέση με τη συμπλήρωση των Ερωτηματολογίων, ωστόσο, διερεύνηση του θέματος στο Ημερολόγιο Παρατηρήσεων και τις ατομικές συνεντεύξεις έφερε στην επιφάνεια τις προκαταλήψεις των μαθητών. Ειδικά, μέσα από τις ατομικές συνεντεύξεις με τον διάλογο και τη συζήτηση διαφάνηκε ότι οι μαθητές περιγράφουν με απόλυτους χαρακτηρισμούς τις εργασίες και τα στείρα διαγωνίσματα στο σχολικό περιβάλλον που τους ανατίθενται και επισημαίνουν ότι είναι προκατειλημμένοι για τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μουσεία ως απόρροια ενός ξεπερασμένου ιστορικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αναφορικά με το μουσειακό περιβάλλον διαπιστώθηκε πόσο καίρια είναι η σημασία πρακτικών παραγόντων στις εκπαιδευτικές επισκέψεις. Επίσης, το μουσειακό περιβάλλον βοήθησε στην ανάδειξη παγιωμένων αντιλήψεων και συμπεριφορών των εφήβων που συνδέονται με το παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα του σχολείου που μεταφέρεται και στο μουσείο, καθώς στην επισημάνση του πόσο σημαντικές είναι οι εκπαιδευτικές διαδικασίες που ωθούν τους μαθητές σε αυτενέργεια και διερεύνηση του παρελθόντος με δική τους πρωτοβουλία.

Με βάση τις Παρατηρήσεις, ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών σε σχέση με τη μορφή παρουσίασης των υλικών καταλοίπων, θετική προσέγγιση θεωρήθηκε η προσεκτική παρατήρηση και ομαδική εργασία με βάση τα υλικά κατάλοιπα ως φυσικά αντικείμενα στον χώρο του μουσείου, όπως και το ενδιαφέρον των μαθητών κατά τη μελέτη της ψηφιακής απεικόνισης του αντικειμένου. Ως αρνητική προσέγγιση, διαπιστώθηκε η εξάρτηση των μαθητών από το διδακτικό βιβλίο στη συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου στο σχολείο, στοιχείο που μας παρέπεμψε στις επιπτώσεις ενός ξεπερασμένου εκπαιδευτικού σχολικού συστήματος στο πλαίσιο του οποίου, αν και πρωταρχικό ζητούμενο είναι η καλλιέργεια της ιστορικής

σκέψης των μαθητών, οι μαθητές διστάζουν να απεγκλωβιστούν από τη δοτή γνώση και την αναπαραγωγή της. Ως ειδική συμπεριφορά, κατά τη διαδικασία της συλλογής των δεδομένων του Ερωτηματολογίου και των δεδομένων της συνέντευξης, αποτέλεσε η συμμετοχή ενός μαθητή Γυμνασίου (ΜΑΘΗΤΗΣ ΓΒ 63, 12-13 ετών) με «Διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή», ο οποίος συμμετείχε στην έρευνα με επιλογή του συμπληρώνοντας το Ερωτηματολόγιο στο χώρο του μουσείου.

Με βάση τις Παρατηρήσεις ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης, θετική προσέγγιση παρατηρήθηκε η καλή συνεργασία με τους μαθητές που έλαβαν μέρος στη Συνέντευξη. Μέσα από τη διαδικασία της διαπιστώθηκε, μεταξύ άλλων, η σημασία ύπαρξης προϋπάρχουσας γνώσης και η διάθεση πολιτισμικού κεφαλαίου σχετικού με τα υλικά κατάλοιπα που μελέτησαν. Επίσης, η διαδικασία της Συνέντευξης εμφανίσθηκε ως ένα καλύτερο ερευνητικό εργαλείο σε σύγκριση με το Ερωτηματολόγιο για τη μελέτη της ιστορικής σκέψης των μαθητών. Αξιοσημείωτο ήταν το στοιχείο ότι δεν υπήρξαν αρνητικές παρατηρήσεις κατά τη διαδικασία τις συνέντευξης των μαθητών.

5.8. Σύνοψη της συζήτησης των αποτελεσμάτων της ανάλυσης

Στο κεφάλαιο αυτό παρακολουθήσαμε τη συζήτηση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας.

Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι μαθητές κατανόησαν την ιστορική διάσταση των υλικών καταλοίπων που μελέτησαν, δηλαδή αναφέρθηκαν στο υλικό κατάλοιπο συνδέοντάς το με το ιστορικό του πλαίσιο με βάση την ανάκληση και χρήση προϋπάρχουσας ιστορικής γνώσης ή τη χρήση σχετικής πληροφορίας. Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές διστάζουν να εκφράσουν σύνθετους ερμηνευτικούς ιστορικούς συλλογισμούς, εφόσον έχουν μάθει στην «έτοιμη ιστορική γνώση» και την αναπαραγωγή της στο πλαίσιο της «παραδοσιακής» εκπαίδευσης που φοιτούν και δεν έχουν διδαχτεί κριτικές διεργασίες, σύμφωνα με τις οποίες η διερεύνηση του παρελθόντος στηρίζεται στις εκάστοτε υποθέσεις που συλλογίζονται σε σχέση με τις πηγές που εξετάζουν κάθε φορά. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης, η μελέτη υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων μέσα στο μουσείο ώθησε τους μαθητές, παρά το ότι δεν είχαν κάποιου τύπου αντίστοιχη εκπαιδευτική εμπειρία από τη σχολική τους εκπαίδευση, να εκφραστούν με συλλογισμούς *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* σε ανάλογο βαθμό ανταπόκρισης με τη μελέτη των υλικών καταλοίπων με τη μορφή έντυπης και ψηφιακής απεικόνισής τους στο σχολικό εγχειρίδιο, το οποίο να σημειωθεί ότι συνοδευόταν από εξαρτημένη πληροφορία.

Η έκφραση ιστορικής σκέψης στην παρούσα έρευνα διαφάνηκε ότι επηρεάζεται από τον ιστορικό ή μη ιστορικό χαρακτήρα των ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν, τον τύπο των υλικών καταλοίπων που μελετήθηκαν, επομένως, η έκφραση ιστορικής σκέψης επηρεάστηκε από την εκπαιδευτική προσέγγιση στην οποία βασίζονται όλες οι προηγούμενες παράμετροι. Επιπρόσθετα, η έκφραση ιστορικής σκέψης διαφάνηκε ότι επηρεάζεται από το φύλο και την ηλικία των μαθητών και την προϋπάρχουσα γνώση τους, η οποία προέρχεται από το ευρύτερο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, όπως και από τις ατομικές ιδιαιτερότητες τους.

Όσον αφορά τις αντιλήψεις των μαθητών ως προς τις μορφές παρουσίασης των υλικών μαρτυριών και τους χώρους μελέτης τους, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές συνδέουν τη μελέτη του υλικού καταλοίπου, ως φυσικού αντικειμένου στο μουσειακό περιβάλλον, κυρίως με *Δυνατότητες πρόκλησης ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου και αναπλαισίωσης του αντικειμένου*. Επομένως, η μελέτη ενός υλικού καταλοίπου ως φυσικού αντικειμένου στο μουσειακό περιβάλλον δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εντάξουν το αντικείμενο στο ευρύτερο ιστορικό του πλαίσιο μέσα από συγκρίσεις με τα άλλα αντικείμενα και μέσω κατανόησης της αναπλαισίωσής του στον ιστορικό χώρο και χρόνο.

Στο επόμενο και τελευταίο κεφάλαιο θα συζητηθούν τα συμπεράσματα της ανάλυσης που ήδη παρακολούθησαμε.

Κεφάλαιο 6ο: Συμπεράσματα

6.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα κύρια συμπεράσματα της έρευνας. Αρχικά, παρουσιάζονται συνοπτικά τα ερευνητικά ερωτήματα και οι θεωρητικές και μεθοδολογικές επιλογές στις οποίες βασίστηκε η διερεύνησή τους (Ενότητα 6.2). Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που διαμορφώθηκαν σε σχέση με τα βασικά ευρήματα της ερευνητικής αυτής διαδικασίας (Ενότητα 6.3). Τέλος, στην Ενότητα 6.4. παρουσιάζονται παρατηρήσεις ως προς τη σημασία της έρευνας για την εκπαίδευση, καθώς και ζητήματα που χρήζουν περαιτέρω διερεύνηση.

Ειδικότερα, στην Ενότητα 6.3. τα συμπεράσματα της έρευνας αναπτύσσονται σε δύο άξονες: α) ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές, ηλικίας 12-13 και 15-16 ετών, μελετώντας υλικά κατάλοιπα ως ιστορικές μαρτυρίες του παρελθόντος στο σχολείο και το μουσείο (Υποενότητα 6.3.1.) καθώς και β) ως προς τις αντιλήψεις των μαθητών για τους δύο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς χώρους και τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων (Υποενότητα 6.3.2.).

Στην Ενότητα 6.4. συζητείται η σημασία της έρευνας για την ιστορική εκπαίδευση στο σχολείο και το μουσείο εφόσον η προσέγγιση του θέματος «Ιστορική εκπαίδευση: σχολείο και μουσείο», όπως μελετήθηκε, ερευνήθηκε και αναλύθηκε στην παρούσα έρευνα υποδεικνύει μια πληθώρα δυνατοτήτων αλλά και περιορισμών (Υποενότητα 6.4.1). Στη συνέχεια συζητούνται βασικά σημεία και ερωτήματα που χρήζουν μελλοντική διερεύνηση, ώστε να διαφωτιστούν περαιτέρω παράμετροι και οπτικές που εμφανίσθηκαν να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με τη μελέτη και ερμηνεία υλικών καταλοίπων του παρελθόντος ως ιστορικών μαρτυριών, στο σχολείο και το μουσείο (Υποενότητα 6.4.2.).

6.2. Σύνοψη της έρευνας

Η παρούσα διατριβή επιχείρησε να διερευνήσει εάν και κατά πόσον παρατηρούνται διαφορές ως προς την ιστορική σκέψη που εκφράζουν μαθητές, ηλικίας 12-13 και 15-16 ετών, μελετώντας υλικά κατάλοιπα ως ιστορικές μαρτυρίες του παρελθόντος, όταν η εκπαιδευτική αυτή διαδικασία πραγματοποιείται σε σχολικό και σε μουσειακό χώρο.

Για τον σκοπό αυτό επιλέχθηκαν να μελετηθούν οι ακόλουθες συνθήκες:

Α) Η έκφραση ιστορικής σκέψης από μαθητές στους δύο αυτούς χώρους (στο σχολείο και το μουσείο).

Β) Η έκφραση ιστορικής σκέψης από μαθητές σε σχέση με τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης υλικών καταλοίπων (ως φυσικά αντικείμενα, με τη μορφή έντυπης απεικόνισής τους και με τη μορφή ψηφιακής απεικόνισής τους).

Γ) Οι αντιλήψεις των μαθητών ως προς τις τρεις αυτές μορφές παρουσίασης των υλικών μαρτυριών και ως προς τους δύο αυτούς χώρους.

Για τη διερεύνηση αυτή, σε θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο αξιοποιήθηκε το έργο ερευνητών σε σχέση με σύγχρονες προσεγγίσεις της ιστορικής εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα σε σχέση με την «επιστημονική προσέγγιση» (disciplinary approach). Σύμφωνα με την «επιστημονική προσέγγιση», οι μαθητές καλούνται να επεξεργάζονται ιστορικές πηγές για να εκφράσουν ισχυρισμούς / συλλογισμούς για το παρελθόν, αναγνωρίζουν ότι τα διαφορετικά ιστορικά ερωτήματα προκαλούν και διαφορετικές ερμηνείες/ αφηγήσεις για το παρελθόν, θέτουν τα προσωπικά τους ερωτήματα και αναζητούν απαντήσεις για αυτά, διερευνώντας τις ιστορικές πηγές, κατανοούν την ιστορία και το παρελθόν μέσα από ιστορικές έννοιες «δευτέρου βαθμού», όπως αλλαγή, συνέχεια, εξήγηση, σημασία (Asbby, Lee & Shemilt, 2005. Lee, 2005. Asbby & Edwards, 2010. Lee, 2011. Shemilt, 2011).

Επιπρόσθετα, για να κατανοήσουμε τις ερμηνείες/ αντιλήψεις των μαθητών για το παρελθόν σε σχέση με τις διαφορετικές μορφές παρουσίασης και τα διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα των υλικών καταλοίπων, στηριχτήκαμε σε απόψεις της Κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης (Wertsch, 1998), ως προς τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της μελέτης υλικών καταλοίπων ως διαμεσολαβητικών εργαλείων, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών (Barton, 2008: 224-247).

Η έρευνα διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2009-2010 και συμπεριέλαβε πιλοτική έρευνα (N=50 μαθητές), ενώ η κυρίως έρευνα ως Συνολικό Δείγμα, 189 μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου, από πέντε σχολικές μονάδες που επισκέφτηκαν δύο μουσεία. Μέρος του Δείγματος αυτού (N=78 μαθητές) αποτέλεσε το Δείγμα της Συνέντευξης, που επιλέχθηκε ως επιπλέον ερευνητικό εργαλείο, πέραν του ερωτηματολογίου, για την εμβάθυνση στις σκέψεις και τις αντιλήψεις των μαθητών. Συνολικά, για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα εργαλεία του ερωτηματολογίου, της ημιδομημένης συνέντευξης και της παρατήρησης. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με ποιοτική ανάλυση περιεχομένου.

6.3. Σύνοψη των ευρημάτων της έρευνας

Στο σημείο αυτό θα παρουσιαστούν τα συμπεράσματα της έρευνας σε σχέση με τα ερωτήματα και τα υποερωτήματα που διατυπώθηκαν στην εκκίνηση της έρευνας και καθοδήγησαν τη μέθοδο, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων, την ανάλυση γραπτών και προφορικών δεδομένων και την ερμηνεία τους.

6.3.1. Έκφραση ιστορικής σκέψης που εξέφρασαν μαθητές, ηλικίας 12-13 και 15-16 ετών, μελετώντας υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος ως ιστορικές μαρτυρίες στο σχολείο και το μουσείο

Αρχικά παρουσιάζουμε τα συμπεράσματα της έρευνας ως προς το ερώτημα:

- Τι τύπου σκέψη εκφράζουν μαθητές στην Α' τάξη του Γυμνασίου, ηλικίας 12-13 ετών, και στην Α' τάξη του Λυκείου, ηλικίας 15-16 ετών, όταν μελετούν υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος με τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης και σε δύο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς χώρους: ως φυσικά υλικά αντικείμενα σε μουσειακό χώρο, με τη μορφή έντυπων απεικονίσεών τους και με τη μορφή ψηφιακών απεικονίσεών τους στο σχολείο;

Στις περισσότερες γραπτές και προφορικές απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές 12-13 ετών και 15-16 ετών, εκφράστηκε *Ιστορική σκέψη* σύμφωνα με το Σύστημα Κατηγοριών ανάλυσης της ιστορικής σκέψης, που προέβλεπε δύο κατηγορίες: *Μη ιστορική σκέψη* και *Ιστορική Σκέψη*. Δηλαδή, στις περισσότερες απαντήσεις τους οι μαθητές συνέδεσαν το υλικό κατάλοιπο με το παρελθόν, αναφέρθηκαν στο υλικό κατάλοιπο συνδέοντάς το με το ιστορικό του πλαίσιο με βάση την ανάκληση και χρήση προϋπάρχουσας ιστορικής γνώσης ή τη χρήση σχετικής πληροφορίας ή ακόμα την έκφραση ιστορικών ερμηνευτικών συλλογισμών. Σε μικρότερο ποσοστό απαντήσεων εκφράστηκε *Μη Ιστορική σκέψη*, δηλαδή σε μικρότερο ποσοστό απαντήσεων οι μαθητές συνέδεσαν το υλικό κατάλοιπο με ένα απροσδιόριστο μη ιστορικό παρελθόν στηριζόμενοι στην απλή περιγραφή των καταλοίπων ή με διατύπωση λογικών μη ιστορικών συλλογισμών. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι οι μαθητές κατανόησαν την ιστορική διάσταση των υλικών καταλοίπων που μελέτησαν, επιβεβαιώνοντας συμπεράσματα άλλων ερευνών που εξέτασαν την έκφραση ιστορικής σκέψης με βάση τη χρήση υλικών καταλοίπων ως μαρτυριών του παρελθόντος (Kriekouki-Nakou, 1996:331-332. Αποστολίδου, 2009:130. Seixas & Clark, 2002:15). Ειδικότερα, στην έρευνα της Νάκου (Kriekouki-Nakou, 1996. Νάκου, 2001:237) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 87% των μαθητών εξέλαβαν τα αντικείμενα συνδεδεμένα με το παρελθόν.

Ως προς τις ειδικότερες κατηγορίες ιστορικής σκέψης (*Περιγραφική ιστορική σκέψη* και *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη*), παρατηρήθηκε ότι στις περισσότερες απαντήσεις των μαθητών εκφράστηκε *Περιγραφική ιστορική σκέψη*, δηλαδή το υλικό κατάλοιπο συνδέθηκε με το ιστορικό του πλαίσιο με χρήση και ανάκληση προϋπάρχουσας ιστορικής γνώσης ή σχετικής ιστορικής πληροφορίας, χωρίς ωστόσο να εκφραστεί ιστορικός ερμηνευτικός συλλογισμός. Το στοιχείο αυτό οδήγησε στην υπόθεση ότι, στο πλαίσιο ενός «παραδοσιακού εκπαιδευτικού συστήματος», όπως αυτό στο οποίο φοιτούν οι μαθητές του Δείγματος της έρευνας, η συσώρευση και αναπαραγωγή γνώσεων περιεχομένου ή πληροφοριών παίζει έναν πολύ ουσιαστικό ρόλο, τόσο στο επίπεδο της παρουσίασης των υλικών καταλοίπων ως ιστορικών μαρτυριών στο σχολικό βιβλίο (Κασβίκης, 2004. Παληκίδης, 2007), όσο και σε επίπεδο αναλυτικών προγραμμάτων, που, αν και στοχεύουν στην καλλιέργεια ιστορικής

σκέψης, είναι προσκολλημένες σε παραδοσιακού τύπου υλοποιήσεις (Μπούντα, 2009). Εξάλλου, έρευνες που αφορούν την ιστορική συνείδηση των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Ηλιοποπούλου, 2002. Apostolidou, 2006. Παπαγεωργίου, 2012) υποδεικνύουν, όχι μόνο τον «παραδοσιακό» αναπαραγωγικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, αλλά και τον εθνοκεντρικό χαρακτήρα της.

Η παρούσα διατριβή, ωστόσο, επικεντρώθηκε κυρίως στα αποτελέσματα που αφορούν την έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης*, δηλαδή στις απαντήσεις στις οποίες εκφράζεται ιστορική σκέψη στη βάση ερμηνευτικού ιστορικού συλλογισμού σε συνδυασμό με χρήση προηγούμενης ιστορικής γνώσης ή πληροφορίας, και όχι σε απαντήσεις *Περιγραφικής ιστορικής σκέψης*, που απλώς αναπαράγουν προηγούμενη ιστορική γνώση ή πληροφορία. Η επιλογή αυτή βασίστηκε στο στοιχείο ότι στις απαντήσεις *Περιγραφικής ιστορικής σκέψης*, ουσιαστικά οι μαθητές απλώς αναπαράγουν διαθέσιμες ιστορικές πληροφορίες. Απεναντίας, στις απαντήσεις *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* εκφράζονται υποθέσεις και, επομένως, σύνθετοι ερμηνευτικοί ιστορικοί συλλογισμοί για το παρελθόν με βάση την χρήση και ερμηνεία των υλικών καταλοίπων ως ιστορικών μαρτυριών.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων, παρατηρήθηκε μικρός αριθμός απαντήσεων έκφρασης *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης*. Ο μικρός αριθμός απαντήσεων που εκφράζουν *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* με τη διατύπωση ιστορικών συλλογισμών οδήγησε στην υπόθεση ότι προκλήθηκε από τη μη άσκηση των μαθητών στη μελέτη του παρελθόντος με βάση τη χρήση και ερμηνεία ιστορικών πηγών και ειδικότερα τη χρήση και ερμηνεία υλικών καταλοίπων του παρελθόντος. Επομένως, οι μαθητές, στο πλαίσιο της παραδοσιακής ιστορικής εκπαίδευσής τους, έχουν ασκηθεί στην αναπαραγωγή «έτοιμης», δεδομένης και κλειστής ιστορικής γνώσης και όχι στη διατύπωση υποθέσεων και επομένως έκφρασης ερμηνευτικών ιστορικών συλλογισμών για το παρελθόν. Στο εύρημα αυτό συμφωνεί και η Νάκου (2001:230) με την έρευνά της εφόσον, όπως τονίζει ότι:

«Παρόλο που τα παιδιά παρουσιάστηκαν να ξεπερνούν τους κώδικες της παραδοσιακής εκπαίδευσής τους με την αποφυγή της πιστής αναπαραγωγής διαθέσιμων πληροφοριών ή γνώσεων στις περισσότερες απαντήσεις, η επίδραση της παραδοσιακής εκπαίδευσής τους ήταν εμφανής με την απουσία ή τη μειωμένη χρήση της αβεβαιότητας και της σχετικότητας και με τη μη αναγνώριση των ορίων των μουσειακών αντικειμένων ως ιστορικών και πολιτισμικών μαρτυριών[...].»

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα άλλων ερευνών η ιστορική εξήγηση/σκέψη εξαρτάται από τη διάρκεια ενασχόλησης με το αντικείμενο της Ιστορίας, καθώς και από τον τύπο της διδακτικής προσέγγισης και την αντίστοιχη καταλληλότητά της ως προς την καλλιέργεια ιστορικής σκέψης, γι' αυτό και οι ερευνητές τονίζουν την ανάγκη για εξοικείωση των μαθητών με την Ιστορία ως επιστήμη και ειδικότερα με την «επιστημονική προσέγγιση» της Ιστορίας μέσα στη σχολική τάξη, που, μεταξύ άλλων, βασίζεται στη χρήση και ερμηνεία πηγών (Ashby, Lee & Shemilt, 2005:164-172).

Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων της παρούσας έρευνας, η μελέτη υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων μέσα στο μουσείο ώθησε τους μαθητές, παρά

το ότι δεν είχαν κάποιου τύπου αντίστοιχη εκπαιδευτική εμπειρία από τη σχολική τους εκπαίδευση, να εκφράσουν τόσους Ερμηνευτικούς ιστορικούς συλλογισμούς σε απαντήσεις τους κατά τη μελέτη υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων στο μουσείο, όσους και κατά τη μελέτη υλικών καταλοίπων με τη μορφή έντυπης και ψηφιακής απεικόνισής τους στο σχολείο (όπως οι απεικονίσεις αυτές παρουσιάζονταν στο σχολικό εγχειρίδιο συνοδευόμενες από σχετικές γραπτές πληροφορίες)¹. Άξιο επισημάνσης είναι το στοιχείο ότι σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων από τις Παρατηρήσεις της ερευνήτριας, η πλειονότητα των μαθητών κατά τη μελέτη της έντυπης και ψηφιακής απεικόνισης των καταλοίπων δίσταζε να απαντήσει χρησιμοποιώντας την παρατήρηση του αντικειμένου. Οι διευκρινίσεις κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης έδειξαν ότι ο δισταγμός αυτός δεν αφορούσε το επίπεδο κατανόησης των Ασκήσεων, αλλά κυρίως την αδυναμία των μαθητών να εκφράσουν γραπτά τις σκέψεις τους, ή ακόμη, να κάνουν και τις απαραίτητες συνδέσεις των υλικών καταλοίπων με υποθέσεις και προσωπικές κρίσεις χωρίς την εξάρτηση του σχολικού ιστορικού αφηγήματος. Επομένως, ένα βασικό συμπέρασμα της έρευνας ήταν ότι οι μαθητές διστάζουν να απαντήσουν και αναζητούν πληροφορίες από το βιβλίο επειδή έχουν μάθει στη δοτή γνώση και την αναπαραγωγή της και φοβούνται να αντιμετωπίσουν κριτικές διεργασίες, σύμφωνα με τις οποίες, η διερεύνηση του παρελθόντος στηρίζεται στις εκάστοτε υποθέσεις που διατυπώνουμε σε σχέση με τις πηγές που εξετάζουμε.

Από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας, επίσης, διαπιστώθηκε ότι η θετική συμπεριφορά των μαθητών και η συνεργασία τους στην έκφραση των προσωπικών τους απόψεων στο μουσείο ίσως συνδέεται με το στοιχείο ότι, η συμμετοχή των μαθητών στην ερευνητική διαδικασία στο μουσειακό περιβάλλον είχε έναν διαφορετικό χαρακτήρα από τη συνήθη λογική μιας εκπαιδευτικής επίσκεψης. Δεν αποτέλεσε δηλαδή μια τυπική εκπαιδευτική επίσκεψη με μορφή ξενάγησης πληροφοριακού χαρακτήρα από πλευράς του σχολείου, ούτε όμως και εκπαιδευτικό μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα, όπως είθισται να οργανώνουν τα Μουσεία. Η θετική επίδραση του μουσειακού χώρου και η διερευνητική εργασία των μαθητών μέσα σε αυτόν, βοήθησε την έκφραση ιστορικών ερμηνευτικών συλλογισμών σε πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ των μαθητών και ευχάριστης ατμόσφαιρας. Να σημειώσουμε ότι τα μουσεία δεν διέφεραν ως προς την εκθεσιακή τους πρακτική (παραδοσιακού τύπου μουσεία) επομένως δεν υπάρχουν παρατηρήσεις σε σχέση με τις διαφορετικές εκθεσιακές πρακτικές σε σχέση με την έκφραση ιστορικής σκέψης.

Αντίθετα, κατά τη διάρκεια ορισμένων αντίστοιχων Ασκήσεων σε σχολικές τάξεις διαπιστώθηκε φασαρία και διάσπαση προσοχής. Σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα της ανάλυσης των συνεντεύξεων διαφάνηκε ότι, οι μαθητές περιγράφουν με απόλυτους χαρακτηρισμούς τις εργασίες και τα στείρα διαγωνίσματα στο σχολικό περιβάλλον και επισημαίνουν ότι είναι αρνητικά ή αδιάφορα

¹ Και στην έρευνα του Τσιβά (2009:430) οι μαθητές εκφράστηκαν ιστορικά τόσο στο συμβατικό όσο και στο ηλεκτρονικό περιβάλλον. Σημαντική διαφοροποίηση δεν παρατηρήθηκε ίσως λόγω της ίδιας μεθοδολογικής προσέγγισης και επεξεργασίας ιστορικών πηγών και στις δύο υπό εξέταση συνθήκες.

προκατειλημμένοι για τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μουσεία, καθώς τις περισσότερες φορές περιορίζονται σε στείρες ξεναγήσεις. Γενικά, παρατηρήθηκε ότι οι γραπτές Ασκήσεις αντιμετωπίζονται με προκατάληψη από πολλούς μαθητές εξαιτίας άλλων παρόμοιων στείρων εργασιών στο σχολικό χώρο (παγιωμένες τάσεις και συμπεριφορές των εφήβων).

Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε ως θετική προσέγγιση η αυτενέργεια των μαθητών στο μουσειακό περιβάλλον, όπως και θετική συμπεριφορά κυρίως σε σχολικούς χώρους που διαφοροποιούνται από τη σχολική τάξη (όπως χώροι βιβλιοθήκης), παράγοντες που εμφανίζονται να επιδρούν και στην έκφραση ιστορικής σκέψης. Ειδικότερα, το στοιχείο ότι οι ομάδες που εργάστηκαν στον χώρο της βιβλιοθήκης του σχολείου τους, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας, είχαν πιο θετική συμπεριφορά από ό,τι η πλειονότητα των άλλων ομάδων που εργάστηκαν στη σχολική τάξη μας οδηγεί στην υπόθεση ότι χώροι που διαφοροποιούνται ως προς την διάταξη και τη χρήση από τη σχολική τάξη, όπως ο χώρος της βιβλιοθήκης, επιδρούν θετικά στη συμπεριφορά των μαθητών, διευκολύνουν την ομαδική εργασία σε πνεύμα καλής συνεργασίας αλλά και συμβάλλουν στη σύνδεση της εργασίας των μαθητών με ποικίλη διερεύνηση ιστορικών πηγών. Το εύρημα αυτό βέβαια χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Ένα άλλο σημαντικό εύρημα ήταν ότι η διαδικασία της Συνέντευξης² διευκόλυνε την περαιτέρω διευκρίνιση και τον έλεγχο των αποτελεσμάτων της ανάλυσης των γραπτών απαντήσεων των μαθητών στις ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου. Η λεπτομερής ανάλυση και η κατ' αντιπαράθεση σύγκριση των προφορικών και γραπτών δεδομένων (της Συνέντευξης και του Ερωτηματολογίου) οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι, τόσο η μελέτη και ερμηνεία υλικών καταλοίπων του παρελθόντος από μαθητές όσο και ο διάλογος, ως εκπαιδευτική διαδικασία, συμβάλλουν ή μπορούν να συμβάλουν στην έκφραση ιστορικής σκέψης από μαθητές. Επιπρόσθετα, σε σχέση με τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης, διαπιστώθηκε, μεταξύ άλλων, ότι η προϋπάρχουσα ιστορική γνώση των μαθητών καθώς και το σχετικό με την ερμηνεία μουσειακών αντικειμένων διαθέσιμο πολιτισμικό κεφάλαιο είναι παράγοντες που συνδέονται με την έκφραση ιστορικής σκέψης, και δη *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης*.

Οι προηγούμενες διαπιστώσεις μας οδήγησαν στην υπόθεση ότι πολλοί παράγοντες επηρεάζουν την έκφραση ιστορικής σκέψης των μαθητών (ερευνητικά εργαλεία, τύπος ερωτήσεων, τύπος αντικειμένων, ηλικία, προϋπάρχουσα γνώση). Ας δούμε στη συνέχεια το επόμενο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την ηλικία των μαθητών, ως παράγοντα διαφοροποίησης της έκφρασης ιστορικής σκέψης, και τα συμπεράσματα που προέκυψαν για αυτό:

² Η επικοινωνία που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της Συνέντευξης, η οποία είχε ημιδομημένη μορφή, άφηνε αρκετά περιθώρια διευκρίνισης των θέσεων των μαθητών και έκφρασης των προσωπικών τους απόψεων, κάτι που διευκόλυνε την περαιτέρω διερεύνηση της σκέψης τους δημιουργώντας ακόμα καλύτερο κλίμα. Εξάλλου, η συμμετοχή στην Συνέντευξη είχε εθελοντικό χαρακτήρα και αυτό υποδηλώνει τη θετική στάση των μαθητών που έλαβαν μέρος σε αυτήν.

- Παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στην έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με την ηλικία των μαθητών, δηλαδή μεταξύ μαθητών της Α΄ τάξης του Γυμνασίου (ηλικίας 12-13 ετών) και της Α΄ τάξης του Λυκείου (ηλικίας 15-16 ετών);

Στις περισσότερες απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές του Δείγματος της Συνέντευξης (N=78) και των δύο ηλικιών (Γυμνασίου 12-13 ετών και Λυκείου 15-16 ετών) εξέφρασαν *Ιστορική σκέψη*, δηλαδή οι μαθητές αναφέρθηκαν στο υλικό κατάλοιπο συνδέοντάς το με το ιστορικό του πλαίσιο, με βάση την ανάκληση και χρήση προϋπάρχουσας ιστορικής γνώσης ή τη χρήση σχετικής πληροφορίας ή ακόμα την έκφραση ιστορικών ερμηνευτικών συλλογισμών.

Οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου (12-13 ετών) εξέφρασαν *Μη Ιστορική σκέψη* σε μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεων από τον αριθμό των αντίστοιχων απαντήσεων που έδωσαν μαθητές της Α΄ Λυκείου (15-16 ετών)³. Ωστόσο, η διαπίστωση ότι οι απαντήσεις των μαθητών στην Ερώτηση 2β, «*Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;*», με τις οποίες τόσο οι μαθητές 12-13 ετών όσο και οι μαθητές 15-16 ετών εξέφρασαν *Μη ιστορική σκέψη* σε ίσο περίπου αριθμό απαντήσεων, κατά την Άσκηση μελέτης υλικών καταλοίπων με τη μορφή ψηφιακής απεικόνισής τους, οδήγησε στην υπόθεση ότι, πέραν της ηλικίας, η έκφραση ιστορικής σκέψης συνδέεται και με άλλους παράγοντες, όπως ο τύπος της ερώτησης και η μορφή απεικόνισης των υλικών καταλοίπων που μελετούν.

Αξιοσημείωτο στάθηκε το στοιχείο ότι, η μελέτη υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων εμφανίστηκε να βοηθά τους μαθητές της Α΄ Γυμνασίου, 12-13 ετών στην έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* περισσότερο από τις άλλες δύο Ασκήσεις κατά τις οποίες οι μαθητές μελέτησαν υλικά κατάλοιπα με την μορφή έντυπης ή/και ψηφιακής απεικόνισής τους. Αντίθετα, οι μαθητές της Α΄ Λυκείου (15-16 ετών) έτειναν να εκφράζουν *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* στις απαντήσεις τους κατά τη μελέτη υλικών καταλοίπων με τη μορφή έντυπης απεικόνισής τους στο σχολείο, δηλαδή με βάση τις απεικονίσεις υλικών καταλοίπων στα σχολικά εγχειρίδια, όπου οι απεικονίσεις συνοδεύονται με αντίστοιχες γραπτές ιστορικές πληροφορίες. Τα παραπάνω ερευνητικά αποτελέσματα οδήγησαν στην υπόθεση ότι οι μικρότεροι ηλικιακά μαθητές είναι πιο ανοικτοί στη διερεύνηση του παρελθόντος και στην έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με τη χρήση και ερμηνεία υλικών καταλοίπων ως ιστορικών μαρτυριών σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους ηλικιακά μαθητές οι οποίοι σταδιακά κατά τη φοίτησή τους στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση εμφανίζονται να οδηγούνται σε διαδικασίες αναπαραγωγής της γνώσης του δεδομένου από τα σχολικά εγχειρίδια ιστορικού αφηγήματος. Τα συμπεράσματα αυτά είναι πολύ σημαντικά και μπορούν να έχουν επιπτώσεις για την ιστορική εκπαίδευση στη χώρα μας.

³ Σύμφωνα με την Νάκου (Kriekouki-Nakou, 1996:331. Νάκου, 2001:228-229) η ιστορική σκέψη σχετίζεται με την ηλικία και πιο συγκεκριμένα μεγαλύτερες διαφορές εμφανίστηκαν στο δείγμα της μεταξύ των ηλικιών 12/13 και 13/ 14 παρά μεταξύ των ηλικιών 13/14 και 14/15.

Επίσης, σημαντικό ήταν το εύρημα ότι ο μικρότερος αριθμός απαντήσεων με έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* δόθηκε από τους μαθητές και των δύο ηλικιών κατά τη μελέτη υλικών καταλοίπων με τη μορφή ψηφιακής απεικόνισής τους. Αξίζει να επισημάνουμε ότι, το ψηφιακό μέσο, αν και ήταν πολύ ευχάριστο μέσο παρουσίασης των υλικών καταλοίπων για τους ίδιους τους μαθητές, όπως διαφάνηκε από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας κατά τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων του ερωτηματολογίου, οδήγησε τους μαθητές κυρίως στην αναζήτηση ιστορικής γνώσης η οποία ωστόσο δεν αξιοποιήθηκε αντίστοιχα στην έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης*⁴. Και αυτό το εύρημα έχει σημασία για τις εκπαιδευτικές παραμέτρους της χρήσης των ψηφιακών εφαρμογών, οι οποίες, αν και δίνουν δυνατότητες συνδυασμού διαφορετικών πηγών του παρελθόντος, οδηγούν και αυτές στην αναπαραγωγή πληροφοριών (Μυρογιάννη, 2012:172-174), ειδικά όταν εντάσσονται σε ένα ευρύτερο «παραδοσιακό» εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπως αυτό που επιλέχθηκε να διερευνήσει η παρούσα έρευνα. Και αυτό γιατί η γοητεία του ψηφιακού μέσου δεν αφορά μόνο τη μορφή αλλά και ένα πλήθος διαδραστικών δυνατοτήτων ενεργητικής προσέγγισης που προσφέρονται από τις ψηφιακές εφαρμογές, δυνατότητες που δεν ερευνήθηκαν στην παρούσα διατριβή. Ωστόσο, για τους περιορισμούς αυτούς γίνεται αναφορά στην Ενότητα 6.4.2. *Επισήμανση νέων ερωτημάτων προς περαιτέρω μελλοντική διερεύνηση*.

Συνοψίζοντας, οι διαφοροποιήσεις που εντοπίστηκαν ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης από τους μαθητές, και ειδικότερα ως προς την έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης*, σε σχέση με την ηλικία τους εμφανίζονται να συνδέονται και με άλλους παράγοντες, όπως η μορφή απεικόνισης των υλικών καταλοίπων, ο τύπος ερώτησης ή το κοινωνικό φύλο. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης της επιλογής των προς μελέτη αντικειμένων από τους μαθητές στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο οδήγησε στη διαπίστωση ότι το κοινωνικό φύλο είναι ένας παράγοντας διαφοροποίησης στην έκφραση ιστορικής σκέψης περισσότερο από την ηλικία.

Ας επισημάνουμε ότι αρκετοί μαθητές Γυμνασίου, εμφανίστηκαν να διαθέτουν προϋπάρχουσα γνώση και ικανότητες έκφρασης ερμηνευτικών ιστορικών συλλογισμών και υποθέσεων σε σχέση με το υλικό κατάλοιπο του παρελθόντος που μελέτησαν και μάλιστα πιο σύνθετους από αντίστοιχους μαθητές Λυκείου. Η έκφραση ιστορικής σκέψης εμφανίζεται να επηρεάζεται από την προϋπάρχουσα σχετική γνώση και το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών που συνδέεται με το ευρύτερο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον τους, όπως κυρίως διαφάνηκε από τις Συνεντεύξεις των μαθητών,⁵ καθώς και

⁴ Σε πρόσφατη έρευνά τους οι Hammond & Simpson, (2012) εξέτασαν τη χρήση των πανεπιστημιακών μουσειακών συλλογών σε προγράμματα διδασκαλίας μέσω ενός ελεγχόμενου πειράματος. Μια ομάδα φοιτητών εκτέθηκε άμεσα σε αντικείμενα μιας μουσειακής συλλογής, ενώ μια άλλη ομάδα εκτέθηκε σε ψηφιακή απεικόνισή τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές που μελέτησαν το φυσικό αντικείμενο είχαν καλύτερη ανάκληση της γνώσης που έλαβαν και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα από ό,τι οι φοιτητές που εκτέθηκαν σε ψηφιακές απεικονίσεις των υλικών καταλοίπων.

⁵ Για παράδειγμα η μαθήτρια που κατείχε ένα καλό λεξιλόγιο ιστορικών όρων και της οποίας η μητέρα ήταν αρχαιολόγος, η μαθήτρια που έδειξε ιδιαίτερη ευχέρεια στη μελέτη μιας Επιτύμβιας στήλης εφόσον για αρκετά χρόνια με τη γιαγιά της τα Κυριακάτικα πρωινά επισκεπτόταν το Αρχαιολογικό μουσείο ή ο μαθητής ιρανικής καταγωγής που επέλεξε να μελετήσει ένα κόσμημα επειδή ήταν οικείος αυτός ο τύπος αντικειμένου στον πολιτισμό του. Επίσης, οι μαθητές που ανακάλεσαν και συνέκριναν την εμπειρία τους στο μουσείο της Αρχαίας Αγοράς με την επίσκεψη τους στο Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού (ΙΜΕ) κατά το προηγούμενο σχολικό έτος και την παρακολούθηση του αντίστοιχου προγράμματος για τον συγκεκριμένο

από τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες τους που οδηγούν αντίστοιχα σε ανάπτυξη δεξιοτήτων που υπερβαίνουν τις επιδράσεις της «παραδοσιακής» ιστορικής εκπαίδευσης.⁶ Επιπλέον, αναδείχθηκε και ο ρόλος των ερευνητικών εργαλείων για μια ακόμα φορά και, ειδικότερα, της Συνέντευξης, η οποία βοήθησε μέσα από το διάλογο ορισμένους μαθητές και των δύο ηλικιών στην έκφραση πιο σύνθετων συλλογισμών από αυτούς που είχαν εκφράσει στις γραπτές απαντήσεις τους.

Και άλλες έρευνες στον χώρο της ιστορικής εκπαίδευσης και ειδικότερα της διερεύνησης της έκφρασης ιστορικής σκέψης (Booth, 1987,1994. Kriekouki-Nakou, 1996) εκφράζουν απόψεις ότι η έκφραση ιστορικής σκέψης συνδέεται κυρίως με κοινωνικό-πολιτισμικούς παράγοντες και την προσέγγιση της εκπαίδευσης που δέχονται περισσότερο και όχι τόσο σε σχέση με τη διανοητική τους ωριμότητα. Οι Lee & Ashby (2000:213-215) υποστηρίζουν ότι η ιστορική εξήγηση δεν επηρεάζεται μόνον ή άμεσα από την ηλικιακή παράμετρο, εφόσον ορισμένοι από τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα κατανόησης από μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Lee, 2005:157).

Συνολικά, τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων έδειξαν ότι η έκφραση ιστορικής σκέψης συνδέεται με πολλούς παράγοντες πέραν της ηλικίας, όπως με τον Τύπο του υλικού καταλοίπου που μελέτησαν, με τον Τύπο της Ερώτησης στην οποία απάντησαν. Τα αποτελέσματα ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με αυτές τις παραμέτρους θα παρακολουθήσουμε στη συνέχεια.

- **Συνδέεται ο τύπος σκέψης που εκφράζουν οι μαθητές με τον τύπο υλικού καταλοίπου που επέλεξαν προς μελέτη;**

Ιστορική σκέψη εκφράστηκε από τους μαθητές σε σχέση με όλα τα υπό μελέτη αντικείμενα (Οστρακο, Επιτύμβια Στήλη, Εγχειρίδιο, Αγάλματα, Κόσμημα) σε μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεων σε σύγκριση με τον αριθμό απαντήσεων στις οποίες εκφράστηκε *Μη ιστορική σκέψη*. Εξαίρεση αποτέλεσε η μελέτη του Εγχειριδίου (βλ. Κεφάλαιο 3, Ενότητα 3.3.2.2, Εικόνες 3.47). Η έκφραση *Μη ιστορικής σκέψης* σε μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεων σε σχέση με το συγκεκριμένο αντικείμενο υποθέσαμε ότι ίσως συνδέεται με το κοινωνικό φύλο σε σχέση και με την ηλικία των μαθητών που επέλεξαν να το μελετήσουν (το αντικείμενο επέλεξαν, κυρίως, αγόρια, 12-13 ετών).

Στην πλειονότητα των απαντήσεων των μαθητών για όλα τα υλικά κατάλοιπα (Οστρακο, Επιτύμβια Στήλη, Εγχειρίδιο, Αγάλματα, Κόσμημα) εκφράστηκε *Περιγραφική ιστορική σκέψη*, δηλαδή οι μαθητές στις περισσότερες απαντήσεις τους αναφέρθηκαν στα υπό μελέτη υλικά κατάλοιπα

χώρο και τη διαδικασία της οστρακισμού, είναι μερικές από τις περιπτώσεις όπου διαφάνηκε η επίδραση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών στην έκφραση της ιστορικής τους σκέψης.

⁶ Ως ειδική συμπεριφορά κατά τη διαδικασία της συλλογής των δεδομένων του Ερωτηματολογίου όπως και των δεδομένων της συνέντευξης, αποτέλεσε η συμμετοχή ενός μαθητή Γυμνασίου με «Διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή» ο οποίος συμμετείχε στην έρευνα με επιλογή του, συμπληρώνοντας το Ερωτηματολόγιο αρχικά στο χώρο του μουσείου.

αναπαράγοντας προηγούμενες γνώσεις ή διαθέσιμες πληροφορίες, χωρίς τη διατύπωση ερμηνευτικών ιστορικών συλλογισμών.

Ερμηνευτική ιστορική σκέψη εκφράστηκε σε σχέση με όλα τα υπό μελέτη υλικά κατάλοιπα. Συγκεκριμένα, εκφράστηκαν ερμηνευτικοί ιστορικοί συλλογισμοί σε υψηλότερο ποσοστό απαντήσεων κατά τη μελέτη της Επιτύμβιας Στήλης (βλ. Κεφάλαιο 3, Ενότητα 3.3.2.2, Εικόνα 3.42) και των Αγαλμάτων (βλ. Κεφάλαιο 3, Ενότητα 3.3.2.2, Εικόνες 3.38 και 3.40) (στο 27,6% των απαντήσεων), σε σύγκριση με τα υπόλοιπα υπό μελέτη υλικά κατάλοιπα: σε σχέση με το Όστρακο στο 23,4% των απαντήσεων, το Κόσμημα και το Εγχειρίδιο στο 20,0% και 9,1% των απαντήσεων, αντίστοιχα. Υποθέσαμε ότι, τα υλικά κατάλοιπα της Επιτύμβιας Στήλης και των Αγαλμάτων, λόγω του αναπαραστατικού τους χαρακτήρα, ώθησαν τους μαθητές στην έκφραση συλλογισμών που αφορούσαν το ανθρώπινο πλαίσιο της εποχής τους. Επομένως, συμπεράναμε ότι ο Τύπος των υλικών καταλοίπων που μελέτησαν οι μαθητές ήταν ένας παράγοντας που συνδέεται με την έκφραση ιστορικής σκέψης και δη *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης*.

Από την ανάλυση των δεδομένων σε σχέση με τον Τύπο του υλικού καταλοίπου, διαπιστώθηκε μικρός αριθμός απαντήσεων με έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* κυρίως σε σχέση με «μη ιστορικές ερωτήσεις (Ερώτηση 1β., «*Πώς θα περιέγραφες το αντικείμενο σ' ένα φίλο σου;*») και σε σχέση με «έμμεσα ιστορικές ερωτήσεις» (Ερώτηση 2β., «*Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;*»). Μόνο στις απαντήσεις των μαθητών σε ιστορικές ερωτήσεις (Ερώτηση 2α., «*Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;*» και στην Ερώτηση 3α., «*Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;*») η έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* εμφανίστηκε να συνδέεται με τον Τύπο υλικού καταλοίπου που μελέτησαν. Επίσης, η ανάλυση των γραπτών απαντήσεων των μαθητών στις αντίστοιχες ιστορικές ερωτήσεις οδήγησε στην παρατήρηση ότι η έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* εμφανίζεται να συνδέεται και με το είδος της Άσκησης, δηλαδή με τον χώρο (μουσείο ή σχολείο) αλλά και με την μορφή παρουσίασης των υλικών καταλοίπων. Επομένως, υποθέσαμε ότι ο Τύπος Σκέψης (*Ιστορική σκέψη / Μη Ιστορική σκέψη*) και ειδικότερα η Κατηγορία ιστορικής σκέψης (*Περιγραφική ιστορική σκέψη / Ερμηνευτική ιστορική σκέψη*) που εξέφρασαν οι μαθητές στις απαντήσεις τους συνδέεται με τον Τύπο υλικού καταλοίπου που μελέτησαν, με τον Τύπο της Ερώτησης στην οποία απάντησαν, καθώς και με το είδος της Άσκησης (χώρος και μορφή παρουσίασης των υλικών καταλοίπων) κατά την οποία μελέτησαν υλικά κατάλοιπα.

Σύμφωνα με την Νάκου (Kriekouki-Nakou, 1996:333. Νάκου, 2001:246-255) η ιστορική σκέψη σχετίζεται με τον τύπο του υλικού καταλοίπου όπως και με το βαθμό δυσκολίας του. Για παράδειγμα, στη μελέτη της, η επεξεργασία από μαθητές καθημερινών αντικειμένων διευκόλυνε την έκφραση ιστορικής σκέψης, βοηθώντας τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν αισθητικούς και ιστορικούς όρους για να τα περιγράψουν, περισσότερο από την επεξεργασία έργων τέχνης.

Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι η μελέτη υλικών καταλοίπων που παρέπεμπαν σε καθημερινά χρηστικά αντικείμενα βοήθησε την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με το φύλο των μαθητών. Επιπρόσθετα, στην παρούσα έρευνα τα υλικά κατάλοιπα που παρέπεμπαν στην αναπαράσταση της ανθρώπινης μορφής (Αγάλματα) ή και μιας κοινωνικής σχέσης/κατάστασης (Επιτύμβια Στήλη) ευνόησαν περισσότερο την έκφραση *Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης* των μαθητών. Προφανώς, οι μαθητές ενδιαφέρθηκαν για το ανθρώπινο πλαίσιο των αντικειμένων αυτών και κατ' επέκταση για το ιστορικό τους πλαίσιο.

- **Συνδέεται ο τύπος σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές με το είδος των ερωτήσεων, βάσει των οποίων μελέτησαν τα αντικείμενα και στις οποίες απάντησαν;**

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές εξέφρασαν ιστορική σκέψη σε ιστορικές και μη ιστορικές ερωτήσεις. Ωστόσο, η έκφραση ιστορικής σκέψης συνδέεται και με τον Τύπο ερώτησης, εφόσον οι μαθητές εξέφρασαν περισσότερους ερμηνευτικούς ιστορικούς συλλογισμούς σε ιστορικού τύπου ερωτήσεις. Η επίδραση του Τύπου των ερωτήσεων αλλά και του είδους των Ασκήσεων στην έκφραση ιστορικής σκέψης επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Kriekouki-Nakou (1996:331-332) η οποία διαπίστωσε ότι η έκφραση ιστορικής σκέψης επηρεάζεται από τον τύπο των ερωτήσεων (ιστορικές και μη ιστορικές) όπως και από τα εργαλεία και τις ασκήσεις που χρησιμοποιούνται. Και ο Κουργιαντάκης καταλήγει ότι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ενσυναισθανθούν ιστορικά υπό προϋποθέσεις, όπως για παράδειγμα με την κατάλληλη ενημέρωση/διδασκαλία, το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και τις κατάλληλες ασκήσεις που τους υποβάλλονται (Κουργιαντάκης, 2006).

Η ιστορική Ερώτηση 2α., «*Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;*» όπως και η ιστορική Ερώτηση 3α., «*Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;*» ώθησαν τους μαθητές να εκφράσουν σταθερά – σε σχέση με όλες τις Ασκήσεις – *Ιστορική σκέψη*.

Ειδικότερα, η ιστορική Ερώτηση 2α., «*Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;*» δεν αναφερόταν μόνο στο αντικείμενο αλλά και στο ιστορικό πλαίσιο που το δημιούργησε. Στη συγκεκριμένη Ερώτηση εκφράστηκαν περισσότεροι ερμηνευτικοί συλλογισμοί σε σχέση με τις υπόλοιπες ερωτήσεις, στοιχείο που μας οδηγεί στην υπόθεση ότι αυτή η ιστορική Ερώτηση βοήθησε τους μαθητές στην έκφραση ιστορικής σκέψης τόσο κατά την Άσκηση μελέτης του υλικού καταλοίπου κατά την έντυπη μορφή παρουσίασής του όσο και κατά την Άσκηση μελέτης του ως φυσικού αντικειμένου. τόσο *Περιγραφική ιστορική σκέψη* όσο και *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη*.

Και η ερώτηση 3α., «*Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;*» παρουσίασε μια σταθερότητα απαντήσεων Ερμηνευτικής ιστορικής σκέψης σε όλες τις Ασκήσεις. Από την ποιοτική ανάλυση των προφορικών δεδομένων της Συνέντευξης, στην ιστορική Ερώτηση 3α., «*Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;*» διαφάνηκε ότι τα ερωτήματα των μαθητών διαφοροποιήθηκαν μεταξύ τους. Παρατηρήθηκε ότι η συνεχής δημιουργία ερωτημάτων προκύπτει από τις διαφορετικές προσωπικές υποθέσεις που εκφράζει ο κάθε μαθητής μελετώντας ένα υλικό κατάλοιπο. Επομένως, η διερεύνηση του παρελθόντος με βάση ένα υλικό κατάλοιπο γεννά συνεχώς νέα ερωτήματα και απορίες και επομένως διαφορετικές ερμηνείες. Επίσης, διαπιστώθηκε από τα προφορικά δεδομένα των μαθητών ότι η Άσκηση μελέτης του υλικού καταλοίπου ως φυσικού αντικειμένου άσκησε σημαντική επίδραση στη διατύπωση διαφορετικών ερωτημάτων λόγω της αμεσότητας της εμπειρίας που προκάλεσε στους μαθητές και επιπρόσθετα, λόγω της σύγκρισης των υπό μελέτη υλικών καταλοίπων με άλλα υλικά κατάλοιπα στον ευρύτερο χώρο του μουσείου. Αξίζει να επισημάνουμε, επίσης, ότι οι μαθητές αναφέρθηκαν με τα σχόλιά τους στην επίδραση που άσκησε η μελέτη του υλικού καταλοίπου ως φυσικού αντικειμένου στα ερωτήματα που διατύπωσαν κατά τις Ασκήσεις που ακολούθησαν (έντυπη και ψηφιακή μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου). Το στοιχείο αυτό έθεσε το ζήτημα της επίδρασης της σειράς των Ασκήσεων προς μελλοντική διερεύνηση.

Επομένως, ο Τύπος ερώτησης στην οποία απαντούν οι μαθητές εμφανίζεται ως ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την έκφραση ιστορικής σκέψης. Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα αυτά, κατανοούμε πόσο σημαντικός και καθοριστικός μπορεί να είναι ο ρόλος της προσέγγισης ιστορικής εκπαίδευσης και των εργαλείων που χρησιμοποιούμε για την έκφραση ιστορικής σκέψης από τους μαθητές. Για παράδειγμα, στο πλαίσιο της «παραδοσιακής ιστορικής εκπαίδευσης», σύμφωνα με την οποία οι μαθητές ασκούνται στην αναπαραγωγή ιστορικής γνώσης, περιορίζεται η καλλιέργεια ιστορικής σκέψης. Αντίθετα, η «επιστημονική» προσέγγιση της ιστορικής εκπαίδευσης προϋποθέτει, τόσο τη διερεύνηση του παρελθόντος με σχέση με τις διαθέσιμες πηγές, όσο και την άσκηση των μαθητών στην έκφραση ιστορικών συλλογισμών βάσει εννοιολογικών εργαλείων και την έκφραση ιστορικών υποθέσεων και επιχειρημάτων για το παρελθόν (Ashby, 2006:228. Lee, 2006:65-66).

6.3.2. Αντιλήψεις των μαθητών για τους δύο διαφορετικούς χώρους και τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων. Σύνδεση με την έκφραση ιστορικής σκέψης

- **Ποια μορφή παρουσίασης υλικών καταλοίπων, ως φυσικών υλικών καταλοίπων, ως έντυπων απεικονίσεών τους ή ως ψηφιακών απεικονίσεών τους, θεωρούν οι μαθητές ως την πλέον κατάλληλη για ιστορική επεξεργασία;**

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές στις Ερωτήσεις 4α., 4β., 4γ. και 6α.,⁷ που αφορούσαν τις αντιλήψεις των μαθητών για τις τρεις μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων του παρελθόντος, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές εμφανίζονται να αντιλαμβάνονται ότι η παρουσίαση υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων παρέχει περισσότερες *Δυνατότητες/ Πλεονεκτήματα για μελέτη και εκπαιδευτική αξιοποίησή τους*, σε σύγκριση και με τις δύο άλλες μορφές παρουσιάσής τους στο σχολικό χώρο, δηλαδή με την παρουσίαση υλικών καταλοίπων ως έντυπων ή ψηφιακών απεικονίσεών τους. Να επισημάνουμε ότι μεταξύ των δύο μορφών παρουσίασης υλικών καταλοίπων στο σχολικό χώρο, δηλαδή μεταξύ της έντυπης και της ψηφιακής μορφής παρουσίασης του υλικού καταλοίπου, δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές ως προς τις αντιλήψεις των μαθητών για αυτές.

Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώθηκαν και από τις γενικές παρατηρήσεις της ερευνήτριας. Ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών σε σχέση με τη μορφή παρουσίασης των υλικών καταλοίπων, θετική προσέγγιση θεωρήθηκε η προσεκτική παρατήρηση και μελέτη σε σχέση με τα υλικά κατάλοιπα ως φυσικά αντικείμενα αλλά και η ομαδική εργασία στον χώρο του μουσείου. Ως αρνητική προσέγγιση, διαπιστώθηκε ότι κατά την επεξεργασία έντυπων ή ψηφιακών απεικονίσεων υλικών καταλοίπων οι μαθητές στις απαντήσεις τους εμφανίστηκαν να δεσμεύονται από το διδακτικό βιβλίο και τα κείμενα που συνόδευαν τις φωτογραφίες των υλικών καταλοίπων. Το αποτέλεσμα αυτό εμμέσως παραπέμπει στις επιπτώσεις ενός ξεπερασμένου εκπαιδευτικού σχολικού συστήματος στο πλαίσιο του οποίου, αν και ζητούμενο είναι και η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης των μαθητών, οι μαθητές διστάζουν να απεγκλωβιστούν από τη δοτή γνώση και την αναπαραγωγή της.

Οι περισσότεροι μαθητές (78,3%)⁸ επέλεξαν ως καλύτερη την παρουσίαση του υλικού καταλοίπου ως φυσικού αντικειμένου, εφόσον αυτό προβάλλει κυρίως *Δυνατότητες συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσιάσής του* αλλά και *Δυνατότητες βιωματικής προσέγγισης του παρελθόντος μέσω αισθήσεων*, δυνατότητες που φαίνεται να συνδέονται με δυνατότητες εκπαιδευτικής αξιοποίησης όπως *Δυνατότητες πρόκλησης ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου*, περισσότερο από τις αντίστοιχες δυνατότητες που παρέχει η παρουσίαση υλικών καταλοίπων με τη μορφή έντυπης και ψηφιακής απεικόνισής τους. Επομένως, η βιωματική προσέγγιση του παρελθόντος σε σχέση με τη μελέτη υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων συνδέεται με την έκφραση ιστορικής σκέψης εφόσον και κάθε διαδικασία μάθησης σχετίζεται με τις προσωπικές βιωματικές εμπειρίες του ατόμου (Hooper-Greenhill 1991:181. Νάκου, 2001:64. Πουρκός 2006:394. 2001:393). Όπως αναφέρει ο Λιάκος «το συναίσθημα δεν είναι κάτι το

⁷ Απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στις Ερωτήσεις 4α., «Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο σε έντυπη απεικόνιση;», 4β., «Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο σε ψηφιακή απεικόνιση;», 4γ., «Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο ως φυσικό αντικείμενο;» Ερώτηση 6α. Με ποιο μέσο (έντυπη εικόνα, ψηφιακή απεικόνιση ή ως φυσικά αντικείμενα στις φυσικές τους διαστάσεις) θα ήθελες να τα επεξεργαστούμε; Γιατί;

⁸ Το ποσοστό προέκυψε από την ανάλυση των απαντήσεων στην Ερώτηση 6α. Με ποιο μέσο (έντυπη εικόνα, ψηφιακή απεικόνιση ή ως φυσικά αντικείμενα στις φυσικές τους διαστάσεις) θα ήθελες να τα επεξεργαστούμε; Γιατί;

εξωτερικό, είναι στοιχείο της διαδικασίας αναγνώρισης του κόσμου, άρα της ιστορικής συνείδησης» (Λιάκος, 2011:64). Οι μαθητές συνέδεσαν την υλικότητα και αυθεντικότητα του αντικειμένου⁹ ως φυσικού αντικειμένου και την αντίστοιχη βιωματική εμπειρία κυρίως με εκπαιδευτικές διαδικασίες που οδηγούν στην κατανόηση ένταξης του στο ευρύτερο ιστορικό του πλαίσιο μέσα από συγκρίσεις με τα άλλα αντικείμενα της εκθεσιακής πρακτικής του μουσείου και μέσω της κατανόησης των πολλαπλών εκφάνσεων αναπλαισίωσής του στον ιστορικό χώρο και χρόνο. Αντίστοιχα, οι περιορισμοί μελέτης υλικών καταλοίπων με τη μορφή έντυπης και ψηφιακής απεικόνισης αφορούν τις προαναφερθείσες κατηγορίες ανάλυσης που διαφάνηκαν ως δυνατότητες στη μελέτη του φυσικού αντικειμένου.

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημάνουμε ότι, αν και οι μαθητές του Δείγματος της έρευνας εξέφρασαν *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* σε μικρότερο αριθμό απαντήσεων συγκριτικά με τον αριθμό απαντήσεων στον οποίον εξέφρασαν *Περιγραφική ιστορική σκέψη*, σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους η μελέτη του υλικού καταλοίπου ως φυσικού αντικειμένου τους εμφανίζεται να τους βοηθά στην κατανόηση εκφάνσεων της ιστορικότητας των αντικειμένων. Υποθέτουμε, λοιπόν, ότι η μελέτη του παρελθόντος σε σχέση με πρωτογενείς πηγές όπως τα υλικά κατάλοιπα ως μια σταθερή εκπαιδευτική διαδικασία με γνώμονα τη διατύπωση ερωτημάτων, υποθέσεων και επιχειρημάτων δυνάμει θα είχε σημαντικές επιδράσεις στην ερμηνεία του παρελθόντος με ιστορικούς όρους και στην καλλιέργεια ιστορικής σκέψης.

- **Ποιον χώρο, το μουσείο ή το σχολείο, θεωρούν και επιλέγουν οι μαθητές ως τον πιο κατάλληλο για την ιστορική μελέτη υλικών καταλοίπων;**

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα από την ανάλυση των γραπτών απαντήσεων στις Ερωτήσεις 5^α και 5β,¹⁰ σε σχέση με τις δυνατότητες και τους περιορισμούς μελέτης υλικών καταλοίπων στο χώρο του σχολείου και του μουσείου, διαπιστώθηκε ότι ο μουσειακός χώρος υπερτερεί στις αντιλήψεις των μαθητών έναντι του σχολικού, ως προς τις *Δυνατότητες* που παρέχει για την *μελέτη υλικών καταλοίπων και την εκπαιδευτική αξιοποίησή τους*. Αντίστοιχα, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών ο σχολικός χώρος συνδέεται με περισσότερους περιορισμούς ως προς την αξιοποίηση υλικών καταλοίπων, σε σύγκριση με το μουσείο. Ο μουσειακός χώρος θεωρείται ο καταλληλότερος για τη μελέτη υλικών καταλοίπων, σύμφωνα με τις αντιλήψεις που εξέφρασαν οι μαθητές στις

⁹ Και άλλες έρευνες έδειξαν ότι τα μουσεία βρίσκονται πολύ υψηλά στις πηγές που εμπιστεύονται οι πολίτες αναφορικά με την ιστορική πληροφόρηση, κυρίως επειδή χρησιμοποιούν αυθεντικά αντικείμενα από το παρελθόν και γι' αυτό αξιόπιστα (Rosenzweig & Thelan, 1998. Ashton και Hamilton, 2010. Hooper-Greenhill 2007α).

¹⁰ Απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στις Ερωτήσεις 5α., «Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο στον χώρο του σχολείου;» και Ερώτηση 5β., «Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο στον χώρο του μουσείου;» του Ερωτηματολογίου.

περισσότερες απαντήσεις τους (83,6%)¹¹. Συγκεκριμένα, οι μαθητές στις περισσότερες προφορικές απαντήσεις τους εμφανίζονται να αντιλαμβάνονται το μουσείο ως χώρο που παρέχει *Δυνατότητες κινήτρου και ενδιαφέροντος, Δυνατότητες ευνοϊκών χωρικών και χρονικών συνθηκών μελέτης*, εφόσον είναι ένας διαφορετικός χώρος από τον αντίστοιχο του σχολείου, ένας φιλικός και ανοικτός εκπαιδευτικός χώρος. Σύμφωνα με την Hooper-Greenhill (2007α:170-174), ο μουσειακός χώρος αποτελεί ένα ενδιαφέρον, ενσώματο, ολιστικό και ευχάριστο εκπαιδευτικό περιβάλλον που μπορεί να βοηθά τους μαθητές να υιοθετούν μια ανοικτή και δεκτική ματιά σε νέα στοιχεία της μάθησης και να προβαίνουν σε βελτίωση της αυτοεκτίμησής τους. Επιπρόσθετα, η μάθηση στο μουσειακό περιβάλλον πραγματοποιείται μέσω της εμπειρίας με τα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος η οποία οδηγεί σε προσωπικές νοηματοδοτήσεις (Hooper-Greenhill, 2007α:166, 178-180). Εξάλλου, οι μουσειακές επισκέψεις καθώς και οι επισκέψεις σε ιστορικούς και αρχαιολογικούς τόπους εμπλουτίζουν τις γνώσεις των μαθητών, προσφέρουν πολυαισθητηριακή μάθηση και εμπειρία που βοηθά στην ιστορική κατανόηση και ιστορική ενσυναίσθηση (Marcus, 2007:109.2008: 57-59).

Να τονίσουμε εδώ ότι τα ευρήματα ως προς την επιλογή από τους μαθητές του μουσειακού χώρου ως του πλέον κατάλληλου χώρου για την μελέτη υλικών καταλοίπων συμφωνούν με τα πορίσματα ερευνών που διερεύνησαν τη σημασία των χώρων της άτυπης εκπαίδευσης και ειδικά των Μουσείων στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των μαθητών για την Ιστορία, όπου τόσο μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Κόκκινος κ.ά., 2005)¹² όπως και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Κουβέλη, 2000) αλλά και έφηβοι από άλλες χώρες βλέπουν θετικά τις εκπαιδευτικές επισκέψεις σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς (Angvik M., Von Borries B., 1997).

Ειδικότερα, από τα ευρήματα της παρούσας διατριβής, διαφάνηκε ότι οι μαθητές στο μουσειακό περιβάλλον μέσα από συνεχείς συγκρίσεις και με άλλα υλικά κατάλοιπα στον ευρύτερο χώρο του μουσείου και τα ερμηνευτικά σχήματα που προκύπτουν από τις εκθεσιακές πρακτικές, κατανοούν το κλίμα της εποχής των υπό μελέτη υλικών καταλοίπων, στοιχείο που τους οδηγεί σε *Δυνατότητες Προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου*. Αντίθετα, ο χώρος του σχολείου, με βάση τις προφορικές διευκρινίσεις των μαθητών της Συνέντευξης, εμφανίστηκε ως ένας επιβαρυνμένος χώρος από τη διαδικασία συσσώρευσης έτοιμης γνώσης, ο οποίος χαρακτηρίζεται από *Περιορισμούς κινήτρου και ενδιαφέροντος, συζήτησης/ διαλόγου όπως και πρόκλησης ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου*, περιορισμοί που δεν ωθούν τους μαθητές σε ουσιαστική διερεύνηση του παρελθόντος.

¹¹ Το ποσοστό προέκυψε από την ανάλυση των απαντήσεων στην Ερώτηση 6.β. Σε ποιον χώρο (σχολείο ή μουσείο) θα ήθελες να τα επεξεργαστούμε; Γιατί;».

¹² Ειδικότερα, στην έρευνα του Κόκκινου (Κόκκινος κ.ά., 2005) διαφάνηκε ότι οι μαθητές της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εξέφρασαν ότι μέσα από τις εκπαιδευτικές επισκέψεις «μαθαίνουν πάντα κάτι καινούργιο», επίσης ότι τους βοηθούν «να καταλάβουν πολλά για την Ιστορία» και έχουν «μεγάλο ενδιαφέρον».

6.4. Η σημασία της διατριβής για την έρευνα τη σχετική με την ιστορική εκπαίδευση στο σχολείο και το μουσείο και σχετικές προτάσεις προς περαιτέρω μελλοντική διερεύνηση

Στο σημείο αυτό θα γίνει η παρουσίαση των επιπτώσεων της διατριβής για την ιστορική σχολική και μουσειακή εκπαίδευση (Υποενότητα 6.4.1.), και ως προς προτάσεις περαιτέρω διερεύνησης ζητημάτων μελλοντικά (Υποενότητα 6.4.2.).

6.4.1. Συμβολή της έρευνας στην προώθηση του ερευνητικού πεδίου της ιστορικής εκπαίδευσης στο σχολείο και το μουσείο

Η παρούσα διατριβή αποπειράθηκε να χαρτογραφήσει την έκφραση της ιστορικής σκέψης μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό να κατανοήσει τις σύνθετες παραμέτρους που συνδέονται με την έκφρασή της. Διερευνώντας το πολυσύνθετο θέμα της έκφρασης ιστορικής σκέψης από μαθητές, η έρευνα αυτή συμβάλλει στο ερευνητικό πεδίο της ιστορικής εκπαίδευσης ως εξής:

Πρώτα απ' όλα οι θεωρητικές και μεθοδολογικές επιλογές της παρούσας έρευνας όπως και τα ευρήματά της συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση των παραμέτρων που συνδέονται με την έκφραση της ιστορικής σκέψης των μαθητών τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στο μουσειακό, αναγκαιότητα της επιστημονικής έρευνας σήμερα που θέτει ως στόχο τη διερεύνηση «των μηχανισμών πρόσληψης και κατάκτησης της ιστορικής γνώσης, άρθρωσης ιστορικών συλλογισμών και συγκρότησης αυτόνομης ιστορικής σκέψης» (Κόκκινος, Νάκου, 2006:12). Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Lee (2004):

Η έρευνα είναι απαραίτητη ώστε να χαρτογραφηθούν οι ιδέες των μαθητών και πώς δομείται η σχέση τους με το παρελθόν και στο είδος του παρελθόντος στο οποίο αυτοί έχουν πρόσβαση. Ποιες είναι οι πρακτικές προσεγγίσεις που βοηθούν τη δική μας γνώση για το πώς οι μαθητές προσεγγίζουν το παρελθόν. (Lee, 2004:10)

Το Δείγμα αλλά και το σχέδιο έρευνας και ανάλυσης επέτρεψαν την σε βάθος ανάλυση δεδομένων και μηχανισμών κατανόησης της ιστορικής διάστασης των υλικών καταλοίπων ως ιστορικών μαρτυριών του παρελθόντος από μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, αναδείχθηκαν εκφάνσεις της έκφρασης ιστορικής σκέψης των μαθητών σε σχέση με τις μορφές και τους χώρους παρουσίασης των υλικών καταλοίπων.

Τα ευρήματα της έρευνας συνεισφέρουν σημαντικά στην συζήτηση τη σχετική για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των υλικών καταλοίπων ως ιστορικών μαρτυριών του παρελθόντος στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης και ειδικά σε χώρους τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης. Πώς λοιπόν συμβάλλει η παρούσα εργασία προς αυτή την κατεύθυνση;

- Σε ένα πρώτο επίπεδο με βάση την καλύτερη κατανόηση της έκφρασης ιστορικής σκέψης σε σχέση με τη μελέτη των υλικών καταλοίπων ως ιστορικών μαρτυριών του παρελθόντος σύμφωνα με την «επιστημονική προσέγγιση» της ιστορικής εκπαίδευσης

Όπως αναφέρει ο Lowenthal (1985:247), «ένα παρελθόν που στερείται απτών υπολειμμάτων μοιάζει υπερβολικά ασήμαντο για να γίνει πιστευτό». Ωστόσο, απόψεις από τον χώρο της ιστορικής εκπαίδευσης υποστηρίζουν ότι η χρήση των υλικών καταλοίπων έχει ουσιαστικό νόημα όταν συνδέεται με την ιστορική μας κατανόηση για αυτά και για το ιστορικό πλαίσιο που τα δημιουργήσε και μόνο μέσα από την έκφραση της σκέψης των μαθητών για αυτά (Dickinson & ά. 1978:3). Η ερμηνεία τους λοιπόν δεν επιτυγχάνεται μόνο με την επαφή των μαθητών με αυτά αλλά με διεργασίες που εντάσσονται στο πλαίσιο της «επιστημονικής προσέγγισης» της ιστορικής εκπαίδευσης. Σε αυτό συμφωνεί και η Νάκου (2004) αναφέροντας ότι,

[...] η χρήση καταλοίπων δεν είναι ένα μέσο που οδηγεί άμεσα σε ουσιαστική ποιοτική αναβάθμιση του μαθήματος, γιατί η σημασία της και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματά της εξαρτώνται από τη νοοτροπία με την οποία η προσέγγιση καταλοίπων εντάσσεται στο μάθημα. Η χρήση αυτή μπορεί να έχει ιδιαίτερη σημασία και πολύ θετικά αποτελέσματα, όταν συνδέεται με σύγχρονες μεθόδους διδακτικής της ιστορίας, που δεν αποσκοπούν στην πιστή αναπαραγωγή αυστηρά οριοθετημένης χρονολογικής ιστορικής αφήγησης, αλλά στην από κοινού ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και γνώσης των παιδιών, με παράλληλη καλλιέργεια δεξιοτήτων για ερμηνεία. (Νάκου, 2004:159)

Για να εκφράσουν οι μαθητές τις δικές τους ερμηνείες πρέπει να βασίζονται σε αυτά που ξέρουν, καθώς η προϋπάρχουσα γνώση είναι θεμελιώδους σημασίας σε κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο, τυπικό ή άτυπο, σχολικό ή μουσειακό, εφόσον πάνω σε αυτή δομείται και οργανώνεται η καινούργια γνώση (Husbands, 2004:113-114. Shemilt, 2011:81). Όπως αναφέρει η Ashby (2006),

Ένας ανοικτός και διερευνητικός διάλογος στην τάξη, που φανερώνει τις παρανοήσεις, τις πλάνες και τις δυσκολίες των μαθητών, είναι ένα πρώτο σημαντικό βήμα για να ανταποκριθούμε στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Ένα τέτοιου τύπου μαθησιακό περιβάλλον, μαζί με εκπαιδευτικούς που γνωρίζουν τα προδιαμορφωμένα νοητικά σχήματα των μαθητών τους και τις κρίσιμες αλλαγές που χρειάζονται να γίνουν στη σκέψη τους για να προοδεύσουν, φαίνεται ότι είναι αυτό που μπορεί να στηρίξει τις απαιτούμενες παρεμβάσεις στη διαδικασία της μάθησης: Παρεμβάσεις που φέρουν τους μαθητές αντιμέτωπους με τα προβλήματα που μένουν άλυτα, εάν συνεχίζουν να απαντούν με ακατέργαστους προσωπικούς τρόπους (Ashby, 2006:227-228).

Έρευνες αναφέρουν ότι οι μαθητές πιστεύουν σ' ένα παρελθόν που εκτείνεται πίσω μας σαν ένα τοπίο συμπαγές και αιώνιο (Apostolidou, 2006). Δεν διανοούνται ότι μπορεί να υπάρχουν πολλές διαφορετικές αφηγήσεις για το παρελθόν, κάτι που σύμφωνα με τον Shemilt, (2011) αποτελεί τη βάση για την ιστορική σκέψη. Οι σύγχρονες τάσεις στον χώρο της ιστορικής εκπαίδευσης δίνουν έμφαση σε διαφορετικές αφηγήσεις που μπορούν να δομούνται από τους ίδιους τους μαθητές με βάση τη χρήση ιστορικών πηγών ως ιστορικών μαρτυριών (Lee, 2011). Οι εναλλακτικές ερμηνείες του παρελθόντος με βάση τα υλικά κατάλοιπα, τόσο ως προς τον τρόπο αναπλαισίωσής τους, με την

έκθεσή τους στο μουσείο, όσο και ως προς την σύνθεση νοήματος από τους αναγνώστες τους (Κωτσάκης, 1999:12. Νάκου, 2001:209), συγκροτούν απόψεις που βρίσκονται στο επίκεντρο της ιστορικής σκέψης σε σχέση με τη μελέτη των υλικών καταλοίπων στο μουσειακό περιβάλλον (Νάκου, 2000α:36). Πρόσφατες έρευνες (Jones, 2011) αναφέρουν ότι η μελέτη της «ζώσας Ιστορίας» (living history) είναι μία δυναμική εμπειρία που αναδεικνύει όψεις του παρελθόντος και κάνει πιο διακριτές τις αλλαγές μεταξύ του παρόντος και του παρελθόντος για τους μαθητές που συνηθίζουν να σκέφτονται για το παρελθόν με αφηρημένους τρόπους.

Βέβαια πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι μέσα από τη διαδικασία συλλογής, έρευνας, έκθεσης και επανέκθεσης στο μουσειακό περιβάλλον αποδίδονται ερμηνείες στα αντικείμενα συστήνοντας με αυτό τον τρόπο μία νέα «αναπαράσταση» (Μπούνια, 2006:154-157). Το μουσείο αποθηκεύοντας και εκθέτοντας υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος εκφράζει ιδεολογίες, πρακτικές και τρόπους σκέψης που σχηματοποιούν το πώς μπορεί να ερμηνευτεί το παρελθόν (Pearce, 2002:173). Η ιστορική σκέψη συνδέεται εδώ με την αναγνώριση ότι «το μουσείο κατασκευάζει αλήθειες και δεν εκθέτει την μοναδική αλήθεια» και ότι οι επισκέπτες «μεταφράζουν και οικειοποιούνται τα μηνύματα» με διαφορετικό τρόπο (Οικονόμου, 2003:90-91). Σύμφωνα με την Kavanagh, «είναι ο ρόλος της ιστορικής εκπαίδευσης να αμφισβητεί αυτές τις ιστορίες (που βασίζονται σε μύθους για το παρελθόν και σε ζητήματα ταυτότητας) και να προωθεί μια περισσότερο κριτική επίγνωση του παρελθόντος» (Kavanagh, 2000:160).

Η προσέγγιση ιστορικών πηγών ως ιστορικών μαρτυριών του παρελθόντος είναι μία πολύ ουσιαστική διεργασία στο πλαίσιο της «επιστημονικής προσέγγισης» της ιστορικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την Ashby (2006),

[...] εάν στόχος είναι οι μαθητές να υπερβούν τον επιφανειακό χειρισμό των πηγών, είναι σημαντικό για τη διδασκαλία να δώσει περισσότερη έμφαση στην ανάπτυξη των εννοιών παρά στην άσκηση δεξιοτήτων (για παράδειγμα, στη διδασκαλία της έννοιας της μαρτυρίας μάλλον, παρά στην άσκηση στη συνηθισμένη εξέταση των πηγών), ειδικά εκεί όπου αυτή η άσκηση λαμβάνει χώρα χωρίς μια αντίστοιχη ανάπτυξη της κατανόησης των εννοιών από τους μαθητές. [...] Για να αποβεί η εργασία με υλικό πηγών μια αξιόλογη πλευρά της ιστορικής εκπαίδευσης, είναι επίσης σημαντικό οι πηγές να μην υπόκεινται σε απλή μηχανική εξέταση ως προς το ποιος τις έγραψε, γιατί τις έγραψε και πότε τις έγραψε, χωρίς ειδικό στοχασμό για το τι μπορεί να σημαίνουν οι απαντήσεις σε αυτές τις ερωτήσεις, ως προς τις δυνατότητες που παρέχει μια πηγή για έναν δεδομένο σκοπό ιστορικής τεκμηρίωσης. (Ashby, 2006:228)

Οι μαθητές που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα διερεύνησαν το παρελθόν με βάση υλικά κατάλοιπα ως ιστορικές μαρτυρίες του παρελθόντος, χρησιμοποίησαν προηγούμενη γνώση, εξέφρασαν ιστορική σκέψη και διατύπωσαν ερωτήματα και απορίες αλλά και ερμηνείες για το παρελθόν σε σχέση με εννοιολογικά εργαλεία της ιστορικής σκέψης. Το κυριότερο όμως είναι ότι με την αντιπαράθεση των ερμηνειών που έδωσαν σε σχέση με τις τρεις μορφές παρουσίας του υλικού καταλοίπου που μελέτησαν και σε σχέση με δύο διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα διαπιστώθηκε ότι οι ερμηνείες τους μπορεί να διαφέρουν σε σχέση με αυτούς τους παράγοντες.

Επιπρόσθετα, κατανοήθηκε με ποιο τρόπο μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δομούν τη γνώση τους για το παρελθόν χρησιμοποιώντας ως διαμεσολαβητικά εργαλεία τα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος σε σχέση με τις διαφορετικές αναπλαισιώσεις τους σε διαφορετικούς χώρους λαμβάνοντας υπόψη και τις ηλικιακές, γνωστικές, ατομικές διαφοροποιήσεις των μαθητών.

Συγκεκριμένα, κατανοήσαμε τις Δυνατότητες και τους Περιορισμούς εκπαιδευτικών παραμέτρων της ιστορικής εκπαίδευσης (Barton, 2008:224-247) σε σχέση με την έκφραση ιστορικής σκέψης (πιο συγκεκριμένα των τριών μορφών παρουσίασης των υλικών καταλοίπων και των εκπαιδευτικών χώρων του σχολείου και του μουσείου) ως προς την νοηματοδότηση του παρελθόντος. Το στοιχείο αυτό μας οδηγεί στο δεύτερο επίπεδο προς το οποίο συνέβαλε η παρούσα διατριβή σε σχέση με την έρευνα για την ιστορική εκπαίδευση.

- **Σε ένα δεύτερο επίπεδο η παρούσα διατριβή συνέβαλε τη σε βάθος κατανόηση των Δυνατοτήτων και των Περιορισμών των τριών διαφορετικών μορφών παρουσίασης υλικών καταλοίπων του παρελθόντος, αλλά και των δύο χώρων (σχολείο και μουσείο), ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης από μαθητές**

Αν θελήσουμε λοιπόν να εστιάσουμε στις **δυνατότητες έκφρασης ιστορικής σκέψης** για το Δείγμα της παρούσας έρευνας, δηλαδή μαθητές ηλικίας 12-13 ετών και 15-16 ετών, τότε στο επίκεντρο θα ήταν οι δυνατότητες έκφρασης ιστορικής σκέψης σε σχέση με τη χρήση κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων (κατάλληλων ασκήσεων, κατάλληλων υλικών καταλοίπων του παρελθόντος). Η έκφραση ιστορικής σκέψης στην παρούσα έρευνα εμφανίστηκε να επηρεάζεται από τον Τύπο των ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν (από το ιστορικό ή μη ιστορικό χαρακτήρα τους), τον τύπο των υλικών καταλοίπων που μελετήθηκαν, τις Ασκήσεις που χρησιμοποιήθηκαν (τρεις μορφές παρουσίασης υλικών καταλοίπων σε δύο διαφορετικούς χώρους), επομένως, επηρεάστηκε από την εκπαιδευτική προσέγγιση στην οποία βασίζονται όλες οι προηγούμενοι παράμετροι.

Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκαν πολλές δυνατότητες ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης κατά την άσκηση μελέτης υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων μέσα στο μουσειακό περιβάλλον. Η έλλειψη αντίστοιχης εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν εμπόδιζε τους μαθητές να εκφράσουν ιστορική σκέψη στο μουσείο με βάση την επεξεργασία μουσειακών αντικειμένων ως ιστορικών μαρτυριών. Οι μαθητές εμφανίστηκαν να αντιλαμβάνονται ότι η παρουσίαση υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων εμπεριέχει περισσότερες *Δυνατότητες για μελέτη και εκπαιδευτική αξιοποίησή τους* σε σύγκριση και με τις δύο άλλες μορφές παρουσίασης στο σχολικό χώρο, δηλαδή με την παρουσίαση υλικών καταλοίπων με τη μορφή ψηφιακών απεικονίσεων ή έντυπων απεικονίσεών τους. Σε αντίθεση με παραδοσιακές εκπαιδευτικές επισκέψεις που τείνουν να «μεταφέρουν την νοοτροπία της σχολικής εκπαίδευσης στο χώρο των μουσείων» (Νάκου, 1998:47), στο πλαίσιο αυτής της έρευνας η επεξεργασία μουσειακών αντικειμένων στη βάση σύγχρονων προσεγγίσεων της εκπαίδευσης έδωσε

στους μαθητές τη δυνατότητα να ξεπεράσουν την όποια δυσκολία και τη μη εξοικείωσή τους με τον μουσειακό χώρο και να εκφράσουν *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* με τη διατύπωση ιστορικών συλλογισμών κατανοώντας την ιστορική διάσταση των υλικών καταλοίπων, ως ιστορικών μαρτυριών του παρελθόντος.

Η παρούσα έρευνα βοήθησε στην ανάδειξη συμπεριφορών των εφήβων που συνδέονται με το «παραδοσιακό» εκπαιδευτικό σύστημα του σχολείου, καθώς και στην επισημάνση του πόσο σημαντικές είναι οι εκπαιδευτικές διαδικασίες που συντελούνται στο μουσείο και ωθούν τους μαθητές σε αυτενέργεια και διερεύνηση του παρελθόντος με δική τους πρωτοβουλία. Επομένως, τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να αποτελέσουν σημαντική συνδρομή στον εμπλουτισμό του εκπαιδευτικού ρόλου των μουσείων σήμερα. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να συμβάλουν στην περαιτέρω ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε μουσεία που αποσκοπούν στην πρόκληση και την καλλιέργεια της κριτικής ιστορικής σκέψης των μαθητών.

Η έκφραση ιστορικής σκέψης από τους μαθητές κατά τις Ασκήσεις μελέτης υλικών καταλοίπων με τη μορφή έντυπων ή ψηφιακών απεικονίσεών τους, όπως αυτές παρουσιάζονται στα (έντυπα ή ψηφιακά) σχολικά εγχειρίδια, εμφανίστηκε να δεσμεύεται από τα σχετικά συνοδευτικά γραπτά κείμενα και τις αντίστοιχες πληροφορίες, που διευκόλυναν μεν τους μαθητές σε μεγάλο αριθμό απαντήσεων να εκφράσουν *Περιγραφική ιστορική σκέψη* (με τη χρήση των διαθέσιμων ιστορικών πληροφοριών), αλλά δεν τους διευκόλυναν σε μεγάλο αριθμό απαντήσεων να εκφράσουν *Ερμηνευτική ιστορική σκέψη* (με ερμηνευτικούς ιστορικούς συλλογισμούς). Ειδικότερα, σε σχέση με τις μορφές παρουσίασης υλικών καταλοίπων του παρελθόντος στο σχολείο (έντυπη και ψηφιακή απεικόνιση) οι μαθητές εξέφρασαν την άποψη ότι χαρακτηρίζονται από *Περιορισμούς βιωματικής προσέγγισης* όπως και από *περιορισμούς Πρόκλησης ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου των υπό μελέτη υλικών καταλοίπων*. Από την ανάλυση των δεδομένων διαφάνηκε ότι οι περιορισμοί αυτοί δεν βοηθούν τους μαθητές στη μελέτη και την εκπαιδευτική αξιοποίηση των υλικών καταλοίπων, ως ιστορικών μαρτυριών του παρελθόντος, εφόσον οι αντίστοιχες εκπαιδευτικές διαδικασίες δεν διευκολύνουν την αυτενέργεια των ίδιων των μαθητών, με άμεση συνέπεια τη μείωση ενδιαφέροντος/ κινήτρου αλλά και συζήτησης/ διαλόγου. Τα ευρήματα αυτά θέτουν προβληματισμούς σχετικά με τις εκπαιδευτικές παραμέτρους που σχετίζονται με τη χρήση και ερμηνεία των υλικών καταλοίπων ως ιστορικών μαρτυριών σε σχέση με την έκφραση ιστορικής σκέψης στο σχολείο. Η ιστορική εκπαίδευση δεν επωφελείται από προσεγγίσεις που εστιάζουν σε αξιοποίηση των ιστορικών πηγών ως προς την πληροφορία που παρέχουν και μάλιστα μέσω γραπτών δοκιμασιών, τις οποίες οι μαθητές απορρίπτουν. Γι' αυτό και συχνά το μάθημα της Ιστορίας είναι ένα «βαρετό μάθημα».

Τα ευρήματα της έρευνας αποτελούν πολύτιμη πηγή πληροφοριών για το πώς μπορούμε να προσεγγίσουμε ουσιαστικά τη διδασκαλία της ιστορίας σε σχέση με τη χρήση και ερμηνεία ιστορικών πηγών αλλά και το σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων και δράσεων που μπορούν να αξιοποιηθούν στην ιστορική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, η έκφραση ιστορικής σκέψης συναρτάται με διαδικασίες

που εκκινούν από την επεξεργασία των πρωτογενών πηγών από τους μαθητές σε ένα πλαίσιο που τους αφήνει αυτενέργεια μελέτης αλλά και έκφρασης της σκέψης τους σε ένα πλαίσιο διαλόγου. Απαντά στην αναγκαιότητα εστίασης της ιστορικής εκπαίδευσης, τυπικής και άτυπης, στην καλλιέργεια ιστορικής σκέψης (Γκαζή, 2012: 239-242) μέσα από το παράδειγμα της «επιστημονικής προσέγγισης»¹³.

6.4.2. Επισήμανση νέων ερωτημάτων που προέκυψαν προς περαιτέρω μελλοντική διερεύνηση

Η παρούσα έρευνα σχετικά με την έκφραση ιστορικής σκέψης στο πλαίσιο της ιστορική εκπαίδευσης στο σχολείο και το μουσείο κατέληξε σε νέα ερωτήματα σε σχέση με τις ακόλουθες παραμέτρους διερεύνησης:

Ως προς το δείγμα διερεύνησης θα ήταν ενδιαφέρον να μελετηθεί ένα ευρύτερο δείγμα με μαθητές και των υπόλοιπων βαθμίδων εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα μαθητές Προσχολικής ηλικίας, Πρωτοβάθμιας αλλά και φοιτητές Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η διερεύνηση της έκφρασης ιστορικής σκέψης με βάση την ηλικιακή παράμετρο θα μπορούσε να προσθέσει σημαντικά συμπεράσματα για τις οποιεσδήποτε ηλικιακές διαφοροποιήσεις σε σχέση με την έκφραση ιστορικής σκέψης.

Μια επιπρόσθετη ομάδα διερεύνησης θα μπορούσε να είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας. Η κατανόηση της έκφρασης ιστορικής σκέψης των εκπαιδευτικών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα με αντίστοιχες επιδράσεις και στην έκφραση της ιστορικής σκέψης των μαθητών.

Επιπλέον, μια άλλη ομάδα η οποία θα μπορούσε να συμπεριληφθεί στο δείγμα είναι οι διαφορετικές ομάδες επισκεπτών μουσείων με επίκεντρο την έκφραση ιστορικής σκέψης και με βάση τη μελέτη των υλικών καταλοίπων στο συγκεκριμένο αυτό περιβάλλον. Οι εκφάνσεις της έκφρασης ιστορικής σκέψης διαφορετικών ομάδων, οι οποίες προσεγγίζουν το παρελθόν με διαφορετικά κίνητρα αλλά και πολιτισμικό κεφάλαιο θα συνεισέφερε ουσιαστικά στην έρευνα της μουσειακής εκπαίδευσης αλλά και της σύνδεσής της με την ιστορική σκέψη.

Ως προς τη διερεύνηση της ίδιας της διαδικασίας της έκφρασης ιστορικής σκέψης αυτή θα μπορούσε να μελετηθεί σε μικρότερη ομάδα συμμετεχόντων, ως μία μελέτη περίπτωσης, με επίκεντρο την έκφραση ερμηνευτικών συλλογισμών κατά τη διαδικασία ανάπτυξης ιστορικού διαλόγου μεταξύ των μαθητών μιας σχολικής ομάδας.

Επιπλέον, στοιχείο που θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο περαιτέρω εμβάθυνσης θα ήταν η μελέτη της έκφρασης της ιστορικής σκέψης των μαθητών στο μουσειακό περιβάλλον σε σχέση με την

¹³ Από τις πιο ενδιαφέρουσες προτάσεις για τη χρήση των εννοιολογικών εργαλείων στη σχολική τάξη αλλά και σε σχέση με εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μουσεία και ιστορικούς και αρχαιολογικούς χώρους βλ. ενδεικτικά *Teaching History*: Wrenn, 1998. 1999. 2002. Wilson & Hollis, 2007. Martin, Coffin, & North, 2007. Dawes Duraisingh, Boix Mansilla, 2007. Snelson, 2007. Moloney, Kitching 2007, Snelson, 2007. Nemko, 2009. Havekes, Aardema, de Vries, J. 2010.

ελεύθερη επιλογή των προς μελέτη υλικών καταλοίπων, ώστε να διερευνηθούν περαιτέρω οι αντιλήψεις των μαθητών και τα ενδιαφέροντά τους σε σχέση με διαφορετικά μουσειακά αντικείμενα.

Η διερεύνηση του παρελθόντος χρησιμοποιώντας ως ιστορικές πηγές ιστορικά κατάλοιπα του παρελθόντος μέσα από το Διαδίκτυο, το πιο δημοφιλές μέσο πληροφόρησης του μαθητικού πληθυσμού, θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον. Αυτή η πρόταση απαντά και σε έναν από τους βασικούς περιορισμούς της παρούσας έρευνας ότι η μελέτη της ψηφιακής απεικόνισης υλικών καταλοίπων βασίστηκε στην ψηφιακή μορφή των έντυπων σχολικών βιβλίων. Η δυνατότητα να διερευνηθεί από τους ίδιους τους μαθητές η ψηφιακή μορφή παρουσίασης των υπό μελέτη υλικών καταλοίπων, η επεξεργασία τους στον ηλεκτρονικό χώρο με τη μορφή αναζήτησης μέσω του Διαδικτύου ακόμη και η δυνατότητα επικοινωνίας για την μελέτη τους σε επίπεδο κοινοτήτων μάθησης θα είχε πολύ μεγάλο ενδιαφέρον και θα μας βοηθούσε να γνωρίσουμε καλύτερα τις σχετικές δυνατότητες τόσο των μαθητών όσο και των ψηφιακών μέσων, ειδικά στο πεδίο της ιστορικής εκπαίδευσης.

Μια ακόμη παράμετρος διερεύνησης θα ήταν η επίδραση της σειράς των Ασκήσεων, παράμετρος η οποία δεν εξισορροπήθηκε ώστε να διερευνηθούν οι επιδράσεις της στην έκφραση της ιστορικής σκέψης των μαθητών του Δείγματος της έρευνας.

Ως προς τα εργαλεία έρευνας, στην παρούσα έρευνα έγινε μια προσπάθεια με την μέθοδο της τριγωνοποίησης (Ερωτηματολόγιο, Συνέντευξη, Παρατήρηση) να μελετηθεί η έκφραση ιστορικής σκέψης των μαθητών. Διαφάνηκε ότι το εργαλείο της Συνέντευξης διευκόλυνε την έκφραση της ιστορικής σκέψης των μαθητών. Εθνογραφικές μέθοδοι που χρησιμοποιούν βίντεο και συζητήσεις ως αντικείμενο ανάλυσης ή ακόμα και τη φωτογραφία ως ερευνητικό εργαλείο θα είχαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ανάλυση της έκφρασης ιστορικής σκέψης των μαθητών.

Κλείνοντας, μία πρόταση για μελλοντική διερεύνηση, θα είχε ως επίκεντρο την επεξεργασία των προσωπικών ερωτημάτων/αποριών των μαθητών σε σχέση με τη μελέτη του παρελθόντος μελετώντας υλικά κατάλοιπα. Ο προβληματισμός προέκυψε εν μέρει κατά τις εκπαιδευτικές διαδικασίες που ακολούθησαν μετά την συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας όπου επικεντρώθηκαν στο πώς μπορούν να αξιοποιηθούν τα προσωπικά ερωτήματα των μαθητών ώστε να κατανοούν την ιστορική γνώση και να εκφράζουν ερμηνευτικούς ιστορικούς συλλογισμούς.

Θα είχε, λοιπόν, ενδιαφέρον να μελετηθεί μελλοντικά το πώς οι ιστορικές ερμηνείες των μαθητών διαφοροποιούνται εφόσον τα υλικά κατάλοιπα μελετώνται κάθε φορά όχι μόνο αναπλαισιωμένα διαφορετικά αλλά και με αφορμή τα διαφορετικά ερωτήματα που ανακύπτουν κατά τη διαδικασία της ιστορικής διερεύνησης, δημιουργώντας διαφορετικές «ιστορίες».

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αβδελά, Ε. (1998), *Ιστορία και σχολείο*, Αθήνα: Νήσος.

Αγγελάκος, Κ. (2004), «Η διαθεματικότητα και τα «νέα» προγράμματα σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης: Κριτική προσέγγιση μιας ασύμβατης σχέσης», στο Αγγελάκος, Κ., Κόκκινος, Γ. (επιμ.). *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & Η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 43-54.

Αγγελάκος, Κ., Κόκκινος, Γ. (2004), (επιμ.) *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & Η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αδάμου-Ράση, Μ. (2008), «Η ελληνική εκπαίδευση των απαρχών του 21^{ου} αιώνα ως δημόσιο μορφωτικό αγαθό (;): Διάσταση παιδαγωγικού λόγου και εκπαιδευτικών πρακτικών- Η περίπτωση της σχολικής Ιστορίας», στο Ανδρέου, Α. (επιμ.), *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 465-510.

Ανδρεάδου, Χ. (2008), *Η διδακτική της Ιστορίας στο σχολείο και το μουσείο*. Θεσσαλονίκη, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Ανδρέου, Α. (1996), *Ιστορία, Μουσεία και Σχολείο*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δεδούση.

Ανδρέου, Α., (2008), Εισαγωγή στο Ανδρέου, Α. (επιμ.), *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 9-19.

Ανδρέου, Α., Βαμβακίδου, Ι. (2006), *Ο πληθυσμός των αγαλμάτων, η περίπτωση της Φλώρινας*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σταμούλη.

Ανδρέου, Α., Κασβίκης, Κ. (2008), «Το μετέωρο βήμα της σχολικής Ιστορίας στα νέα εγχειρίδια για το Δημοτικό Σχολείο», στο Ανδρέου, Α. (επιμ.), *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 81-128.

Ανδρέου, Α., Κασίδου, Σ., Κυρίδης, Α., Τσεκιρίδου, Ε. (2004), «Το μουσείο είναι σχολείο. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα μουσεία και την εκπαιδευτική τους αξιοποίηση», στο Μπούνια, Α., Νικονάνου, Ν., Οικονόμου, Μ. (επιμ.), (2008), *Η τεχνολογία στην υπηρεσία της πολιτισμικής κληρονομιάς-Διαχείριση, Εκπαίδευση, Επικοινωνία*, Πρακτικά Συνεδρίου Μυτιλήνη 28/6-2/7/2004, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο, 313-321.

Αποστολίδου, Ε. (2009), «Η ιστορική συνείδηση δεκαπεντάχρονων μαθητών στην Ελλάδα», στο Νάκου, Ει. (2009), *Μουσεία, Ιστορίες και Ιστορία*, Αθήνα: Νήσος, 126-132.

Βάμβουκας, Μ. (1993), *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Βέμη, Β. (2000), «Η αρχαιολογία ως σημειωτική: για μια άσκηση επικοινωνίας με το αρχαιολογικό (μουσειακό) αντικείμενο», *Επτάκυκλος*, 14, 177-186.

Βέμη, Β. & Νάκου, Ει. (2010), *Μουσεία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Νήσος.

Βλαχάκη, Μ. (2009), «Μουσεία, ιστορία, διαπολιτισμική εκπαίδευση και μετανάστευση», στο Νάκου, Ει. *Μουσεία, ιστορίες και ιστορία*, Αθήνα: Νήσος, 133-138.

Βλαχάκη, Μ. (2012), «Συνδημιουργώντας μια μουσειακή έκθεση για τη μετανάστευση: μαθητές και γονείς διερευνούν τρόπους έκθεσης ιστοριών ζωής μεταναστών στο μουσειακό περιβάλλον», στο Βαν Μπουσχότεν, Ρ., Βερβενιώτη, Τ. Μπάδα, Κ., Νάκου, Ε., Πανταζής, Π., Χατζαρούλα, Π. Πρακτικά Συνεδρίου *Γεφυρώνοντας τις γενιές: διεπιστημονικότητα και αφηγήσεις στον 21^ο αιώνα. Προφορική ιστορία και άλλες βιο-ιστορίες*, Βόλος 25-27 Μαΐου 2012, 43-58, διαθέσιμο στο http://www.epi.uth.gr/uploads/2013_proceedings.pdf (τελευταία προσπέλαση 10/10/2014).

Βλαχάκη, Μ. (2014), *Μουσεία, Προφορική Ιστορία και Διαπολιτισμική Αγωγή: Η χρήση των ιστοριών ζωής στο μουσειακό περιβάλλον για την προσέγγιση της σύγχρονης μετανάστευσης από παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Βόλος: Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Βλαχού, Μ. (2006α), *Επισκέψεις σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς και διαθεματική αξιοποίηση του τοπικού περιβάλλοντος του σχολείου. Τόπου μνήμης μέσα από το παράδειγμα της Αττικής (Αθήνα), των Κυκλάδων (Νάξος) και της Δωδεκανήσου (Λέρος)*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Ρόδος: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Βλαχού, Μ. (2006β), «Η αξιοποίηση του τοπικού περιβάλλοντος και η οργανική του ένταξη στο μάθημα της Ιστορίας», στο Κόκκινος, Γ., Νάκου, Ε. (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 395-447.

Βοσνιάδου, Σ. (2001), *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές*, Διεθνής Ακαδημία Εκπαίδευσης, διαθέσιμο στο <http://www.deutsch.gr/img/Howstudentslearn.pdf> (τελευταία προσπέλαση 10/10/13).

Βρεττός, Γ. (1944), *Η εικόνα στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας*, Θεσσαλονίκη: Art of text.

Γαζή, Έ., (2001), «Οι βιομηχανίες του παρελθόντος και της μνήμης», *Εφημερίδα Το Βήμα* www.tovima.gr/opinions/article/?aid=138949 (τελευταία προσπέλαση 10/8/13).

Γαζή, Έ. (2002), «Η Ιστορία στο δημόσιο χώρο», στο Κόκκινος, Γ., Αλεξάκη, Ε. (επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο και Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 43-54.

Γαλάνη Α. (2006), «Η κοινωνικότητα της μουσειακής επίσκεψης: μια διαδραστική προσέγγιση», στο *Τετράδια μουσειολογίας*, τεύχος 3, 9-15.

Γατσωτής, Π. (2006), «Ο λόγος των μαθητών σε σύγκριση με την σύγχρονη ιστορική σκέψη και σε σχέση με τις ιδέες και τις αξίες του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντός τους», στο Κόκκινος, Γ., Νάκου, Ε. (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 555-624.

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, Ρόδος: Π.Τ.Δ.Ε, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Γατσωτής, Π. – Αθανasiάδης, Η. (2006), «Ιστορία των ιστορικών και σχολική ιστορία. Μια απόπειρα σύγκλισης με μελέτη περίπτωσης τον μαθητικό πληθυσμό της Νάξου», στο Κόκκινος, Γ., Νάκου, Ε. (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 527-554.

Γερμανός, Δ. (1999), «Χώρος και πολιτισμική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο», στο

Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Α., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (επιμ.), “Εμείς” και οι “άλλοι”. Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα, Αθήνα: ΕΚΚΕ-Τυπωθήτω, 265-280.

Γερμανός, Δ. (2005), *Χώρος και διαδικασίες αγωγής*, Αθήνα: Gutenberg.

Γερμανός, Δ. (2006α), «Χώρος και διαμόρφωση της συμπεριφοράς στο κοινωνικό περιβάλλον», στο Συγκολλίτου, Ε., *Περιβαλλοντική Ψυχολογία. Σύγχρονες τάσεις στον Ελλαδικό χώρο*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 43-64.

Γερμανός, Δ. (2006β), *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.

Γερμανός, Δ. (2010), «Το μουσείο πάει σχολείο», στο Βέμη, Μ. & Νάκου, Ει., *Μουσεία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Νήσος, 287-298.

Γιαλούρης, Ν. (1994/1995), *Ελληνική τέχνη: Αρχαία γλυπτά*, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

Γιαννόπουλος, Ι. (1997), *Δοκίμια Θεωρίας και διδακτική της Ιστορίας*, Αθήνα: Βιβλιονομία.

Γκαζή, Α. (1999), «Η έκθεση των αρχαιοτήτων στην Ελλάδα (1829-1909). Ιδεολογικές αφετηρίες - Πρακτικές προσεγγίσεις», *Αρχαιολογία και Τέχνες* 73, 45-53.

Γκαζή, Α. (2012), «Εκθέτοντας στα παιδιά το παρελθόν», στο Γαλάνιδου Ν., Dommasnes L. *Μιλώντας στα παιδιά για το παρελθόν*, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο, 323-260.

Γκότσης, Σ. (2002), «Αντικείμενα και ερμηνεία από τις θεωρητικές αναζητήσεις στη μουσειακή και εκπαιδευτική πράξη», στο *Μουσείο και Σχολείο*, 6^ο Περιφερειακό Σεμινάριο (Κάβαλα 20-22 Οκτωβρίου 2002), ΥΠ.Ε.Π.Θ., ΥΠ.ΠΟ, ICOM- Ελληνικό Τμήμα, Δημοτικό Μουσείο Κάβαλας, 617-621.

Δάλκος, Γ. (1990), «Η χρήση της εικόνας στη διδασκαλία της Ιστορίας», στο *Τα Εκπαιδευτικά*, 18-19, 93-104.

Δάλκος, Γ. (2000), *Σχολείο και μουσείο*, Αθήνα: Καστανιώτη.

Δάσιου Ο. (2005), «Αρχαιολογία και Κοινωνία», *Η Αρχαιολογία μέσα από την οπτική των εφήβων μαθητών. Αποτύπωση και προεκτάσεις*, Θεσσαλονίκη: Εκδ. Α/φών Κυριακίδη.

Δαφέρμος, Μ. (2002), *Η πολιτισμική-ιστορική θεωρία του L.Vygotsky*, Αθήνα: Ατραπός.

Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Ιστορίας, διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://www.pischools.gr/content/index.php?lesson_id=8 (τελευταία προσπέλαση 8/10/13).

Ευσταθίου, Μ. (2007), *Η αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική πράξη: εφαρμογές στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στο γυμνάσιο και το λύκειο*, διδακτορική διατριβή, Α.Π.Θ., Τομέας Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής.

Ζαφειράκου, Α., Potvin, Μ., Ξανθοπούλου, Κ., Πεδιαδιτάκη, Α., Buffet, F. (2000), *Μουσεία και Σχολεία*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δάρδανος.

Ζαφειροπούλου, Ν., (2005), (επιμ.). *Το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο*, Αθήνα: Ταμείο Αρχαιολογικών Πόρων και Απαλλοτριώσεων.

Ηλιοπούλου Ι. (2002), *Το μάθημα της Ιστορίας στην ελληνική εκπαίδευση. Ιστορικές, παιδαγωγικές και διδακτικές διαστάσεις*, διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα: Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.

Ηλιοπούλου, Ι. (2006), «Η θεωρία του Jörn Rüsen για την ιστορική συνείδηση» στο Κόκκινος, Γ., Νάκου, Ει. (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 73-104.

Θεοδωρίδης, Μ. (2002), «Προετοιμασία σχολικής επίσκεψης σε έκθεση με χρήση οπτικοακουστικών μέσων-Το παράδειγμα της εισαγωγής παρουσίασης στην έκθεση 1499-1999: 500 χρόνια έντυπης παράδοσης του νέου ελληνισμού», στο Κόκκινος, Γ., Αλεξάκη, Ε. (επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 219-224.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008), *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα: Κριτική.

Κάββουρα, Θ. (2004), «Ιστορικές πηγές και περιβάλλοντα μάθησης Ιστορίας με χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας», στο Αγγελάκος, Κ., Κόκκινος, Γ. (επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & Η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 193-210.

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

Κάββουρα, Θ. (2011β), «Πολυτροπικότητα και ιστορική σκέψη», στο Πουρκός, Μ. & Κατσαρού, Ε.(επιμ.), *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα*, Θεσσαλονίκη: Νησίδες, 626-635.

Κάββουρα, Θ. (2013), «Η πολυπρισματικότητα στη διδασκαλία της ιστορίας», στο *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας*, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, 145-155.

Κακούρου-Χρόνη, Γ. (2006), *Μουσείο – Σχολείο: Αντικριστές πόρτες στη γνώση*, Αθήνα: Πατάκης.

Καλεσοπούλου Α. (2011β), «Δομώντας διαδραστικές εμπειρίες στο μουσείο», στο *Παιδί και εκπαίδευση στο μουσείο: Θεωρητικές αφετηρίες, παιδαγωγικές πρακτικές / Συλλογικό έργο* (επιμ.) Δέσποινα Καλεσοπούλου, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη & Ελληνικό Παιδικό Μουσείο, 93-112.

Καλεσοπούλου, Α. (2014), *Μουσειακοί χώροι για παιδιά: οργάνωση και χρήση του εκθεσιακού περιβάλλοντος*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης.

Καρασσαβίδης Η. (2006), «Η Έννοια των ψυχολογικών εργαλείων στην Κοινωνικό-Πολιτισμική Ψυχολογία: Επισκόπηση, Ανοικτά Προβλήματα και Εκπαιδευτικές Προεκτάσεις», στο Πουρκός, Μ. (επιμ.), *Κοινωνικό-Ιστορικό-Πολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός, 429-472.

Καρρ, Ε. (1983), *Τι είναι Ιστορία* (μτφ. Λιάππα), Αθήνα: Εκδόσεις Πλανήτης.

Κασβίκης, Κ. (2004), *Αρχαιολογικές αφηγήσεις και εκπαίδευση– ανάλυση περιεχομένου και εικονογράφησης στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη:Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας, Α.Π.Θ.

Κασβίκης, Κ. (2008), «Υλικός πολιτισμός και αρχαιολογικές αφηγήσεις στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας για το Δημοτικό Σχολείο», στο Ανδρέου, Α. (επιμ.), *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 157-204.

Κασβίκης, Κ., Νικονάνου, Ν., Φουρλίγκα, Ε. (2002α), «Εκπαιδευτικά προγράμματα αρχαιολογίας στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα μιας έρευνας και μιας εναλλακτικής εφαρμογής», *Αρχαιολογία* 85β, 103-113.

Κασβίκης, Κ., Νικονάνου, Ν., Φουρλίγκα, Ε. (2002β), «Δυνατότητες και προϋποθέσεις προσέγγισης του υλικού παρελθόντος με την «μέθοδο project». Εφαρμογές στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», στο Παπάς, Α., Τσιπλητάρης, Α., κ.ά. (επιμ.), *Ελληνική παιδαγωγική και Εκπαιδευτική έρευνα*, Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου, Αθήνα, 2.11-4.11.2000, 605-622.

Κασίδου, Σ. (2008), «Η Ιστορία είναι ένα χαζό, βαρετό και ηλίθιο μάθημα, γεμάτο ονόματα και χρονολογίες: Το περιεχόμενο της έννοιας 'Ιστορία' μέσα από τον γραπτό λόγο των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», στο Ανδρέου, Α. (επιμ.), *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 511-548.

Κατσούλακος Θ., Καρυώτη Ι., Λένα Μ., Κατσαρού Χ. (2006), *Στα Αρχαία Χρόνια*, Δ' Δημοτικού Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Κατσούλακος Θ., Κοκορού-Αλευρά Γ., Σκούλατος Β. (2008), *Αρχαία Ιστορία*, Α' τάξη Γυμνασίου. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Κελεσιδής Ε. (2009), *Ο κινηματογράφος ως παράγοντας διαμόρφωσης των ιστορικών ιδεών των παιδιών*, Εκδόσεις: Γράφημα.

Κόκκινος, Γ. (1991), «Διδακτική της Ιστορίας: εργαλείο του παραδοσιακού λόγου ή πεδίο ανάδυσης ενός νέου κριτικού λόγου; Οι εικαστικές πηγές ως άξονας αναφοράς», *Φιλολογική* 37,10-12.

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

Κόκκινος, Γ. (2000), «Η σχολική ιστορία σήμερα», Εισαγωγή στο Sebba, J. *Ιστορία για όλους: διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο* (μτφ. Καβαλιέρου Μ.), Αθήνα: Μεταίχμιο, 11-16.

Κόκκινος, Γ. (2001), «Η διδακτική προσέγγιση των ιστορικών εννοιών», *Φιλολογική* 77, 43-52.

Κόκκινος, Γ. (2002), «Η ιστορία στο σχολείο: από την ιδεολογική λειτουργία στη δημιουργία ιστορικής σκέψης», *Τα ιστορικά*, 36, 165-200.

Κόκκινος, Γ. (2003), *Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ. (2004), «Θεωρητικά ζητήματα ανάλυσης ιστορικών πηγών», στο Αγγελάκος Κ., Κόκκινος, Γ. (επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 7-80.

Κόκκινος, Γ. (2006), *Συμβολικοί πόλεμοι για την Ιστορία και την Κουλτούρα. Το παράδειγμα της σχολικής ιστορίας στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ. (2007), «Το Ολοκαύτωμα: Θεωρητικό και ιστοριογραφικό πλαίσιο», στο Βλαχού, Μ., Σακκά, Β., Κουνέλη, Ε., Κώστογλου, Α., Παπαδόπουλος, Σ., *Προσεγγίζοντας το Ολοκαύτωμα στο ελληνικό σχολείο*, Αθήνα: Ταξιδευτής, 15-88.

Κόκκινος, Γ. (2008), «Μεταξύ μελαγχολίας και εξέγερσης: Ενδεικτικές όψεις της παθολογίας της σχολικής ιστοριογραφίας στην Ελλάδα, η στάση της διανόησης και η συλλογική ψύχωση για το εγχειρίδιο της ΣΤ' Δημοτικού», στο Ανδρέου, Α. (επιμ.), *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 21-68.

Κόκκινος, Γ. (2012), *Η σκουριά και το πυρ. Προσεγγίζοντας τη σχέση ιστορίας, τραύματος και μνήμης*, Αθήνα: Gutenberg.

Κόκκινος, Γ. (2014), «Ιστορική συνείδηση, μεταμνήμη, προσθετική μνήμη: η κληροδοσία της τραυματικής μνήμης του Ολοκαυτώματος», στο *13^ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 10-11 Οκτωβρίου 2014, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία, 540-550, διαθέσιμο στο <http://www.pek.org.cy/proceedings.html> (τελευταία προσπέλαση 20/1/2015).

Κόκκινος, Γ., Αθανασιάδης, Η., Βουρή, Σ., Γατσωτής, Π., Τραντάς, Π., Στέφος, Ε. (2005), *Ιστορική κουλτούρα και συνείδηση. Απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ιστορία*, Αθήνα: Νοόγραμμα.

Κόκκινος, Γ., Βλαχού, Μ., Σακκά, Β., Κουνέλη, Ε., Κώστογλου, Α., Παπαδόπουλος, Σ. (2007), *Προσεγγίζοντας το Ολοκαύτωμα στο ελληνικό σχολείο*, Αθήνα: Ταξιδευτής.

Κόκκινος, Γ., Γατσωτής, Π. (2007), «Διδακτική /επιστημολογία της Ιστορίας και εκπαιδευτική έρευνα, με αφορμή το βιβλίο του Μ.Η. Idrisi», *Τα Ιστορικά*, Ιούνιος 2007, 247-256.

Κόκκινος, Γ., Γατσωτής, Π. (2008), «Οι εξετάσεις στο μάθημα της Ιστορίας ως μηχανισμός παρακυβέρνησης της εκπαίδευσης: Παιδαγωγική παρεκτροπή με κοινωνικές προεκτάσεις», στο Ανδρέου, Α. (επιμ.), *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 445-464.

Κόκκινος, Γ., Γατσωτής, Π. (2010), «Το σχολείο απέναντι στο επίμαχο ιστορικό γεγονός και το τραύμα», στο Κόκκινος, Γ., Μαυροσκούφης, Δ., *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*, Αθήνα: Νοόγραμμα, 14-35.

Κόκκινος, Γ., Λεμονίδου, Ε. & Αγτζίδης Β. (2010), *Το τραύμα και οι πολιτικές της μνήμης. Ενδεικτικές όψεις των συμβολικών πολέμων για την Ιστορία και τη Μνήμη*, Αθήνα: Ταξιδευτής.

Κόκκινος, Γ., Μαυροσκούφης, Δ., Λεμονίδου, Ε. & Γατσωτής, Π. (2010), *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*, Αθήνα: Νοόγραμμα.

Κόκκινος, Γ., Νάκου, Ει. (2006), (επιμ.). *Εισαγωγή στο Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις αρχές του 21ου Αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 12-33.

Κόκκοτας, Π. (2008), *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών (μέρος δεύτερο), Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Κολιόπουλος, Δ. (2005), *Η διδακτική προσέγγιση του μουσείου φυσικών επιστημών*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουβέλη, Α. (2000), *Η σχέση των μαθητών με το μουσείο. Θεωρητική προσέγγιση, έρευνα στην Αθήνα και στην Ικαρία*, Εκπαιδευτικά προγράμματα, Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Κουζέλης, Γ. (2005), *Ενάντια στα φαινόμενα: Για μια επιστημολογική προσέγγιση της Διδακτικής των Κοινωνικών Επιστημών*, Αθήνα: Νήσος.

Κουλαϊδής, Β. (2007), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής Δημιουργικής Σκέψης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Κούκου, Ν., Χαραμής, Π. (2002), «Ανάλυση Περιεχομένου: Οι δυνατότητες αξιοποίησής της από τον εκπαιδευτικό της τάξης», στο *Ο Εκπαιδευτικός ως Ερευνητής* (επιμ. Μπαγάκης, Γ.), Αθήνα: Μεταίχμιο, 226-233.

Κουνέλη, Ε. (2007), *Η υπολογιστική τεχνολογία στην ιστορική έρευνα και εκπαίδευση. Ανάπτυξη διδακτικών σεναρίων για το μάθημα της Ιστορίας με την υποστήριξη των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας, διδακτορική διατριβή*, Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΠΤΔΕ, Τομέας Ανθρωπιστικών Σπουδών.

Κουνέλη, Ε. (2008), *www. ιστορία για τη γενιά του internet.edu, Η σύγχρονη τεχνολογία στην ιστορική έρευνα και εκπαίδευση*, Αθήνα: Ταξιδευτής.

Κουργιαντάκης, Χ. (2005), *Ιστορική σκέψη και ενσυναίσθηση των μαθητών της Α' βάθμιας και Β' βάθμιας εκπαίδευσης στην ιστορία*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Ρόδος: Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Κουργιαντάκης, Χ. (2006), «Διδασκαλία της Ιστορίας και ιστορική ενσυναίσθηση-λογική κατανόηση», στο Κόκκινος, Γ., Νάκου, Ει. (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 449-470.

Κουργιαντάκης, Χ. (2012), *Το Παρόν και το μέλλον του παρελθόντος. Ζητήματα ιστορικού γραμματισμού στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Κέδρος.

Κουσερή, Γ. (2012), «Εκπαιδευτική αξιοποίηση υλικών κατάλοιπων του παρελθόντος σε σχέση με τις ατομικές διαφοροποιήσεις μαθητών», στο *Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις στη Μουσειακή Εκπαίδευση*, *Ημερίδα*, Βόλος, 11 Νοεμβρίου 2012.

Κουσερή, Γ., Κατσιμπάρδης, Μ. (2012), «Προφορικές μαρτυρίες ολοκαυτώματος και η ερμηνεία τους στο παρόν», στο *Γεφυρώνοντας τις γενιές: διεπιστημονικότητα και αφηγήσεις ζωής στον 21^ο αιώνα. Προφορική Ιστορία και άλλες βιο-ιστορίες*, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Βόλος, 25-27 Μαΐου 2012, 321-338, διαθέσιμο στο http://www.epi.uth.gr/uploads/2013_proceedings.pdf (τελευταία προσπέλαση 10/10/2014).

Κυριαζή, Μ. (2011), *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*, Αθήνα: Πεδίο.

Κωτσάκης, Κ. (1999), «Αντικείμενα και αφηγήσεις. Η έννοια της ερμηνείας στη σύγχρονη αρχαιολογία», *Επτάκυκλος*, Γ' 2^ο-3^ο, 10^ο-11^ο, 11-23.

Κωτσάκης, Κ. (2001), «Από το έκθεμα στο νόημα: Η ερμηνεία στη σύγχρονη θεωρία της αρχαιολογίας», στο Σκαλτσά, Μ. (επιμ.), *Η Μουσειολογία στον 21ο Αιώνα. Θεωρία και Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Εντευκτήριο, 196-200.

Κωτσάκης, Κ. (2008), «Υλικός πολιτισμός και ερμηνεία στη σύγχρονη αρχαιολογική θεωρία», στο Νικονάνου, Ν. & Κασβίκης, Κ. (επιμ.) *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο*, Αθήνα: Πατάκης, 30-65.

Κωτσάκης, Κ. (2010), Εισαγωγή στη δεύτερη ελληνική έκδοση του Hodder I. & Hutson S. (2010), *Διαβάζοντας το παρελθόν, Τρέχουσες ερμηνευτικές προσεγγίσεις στην αρχαιολογία* (μτφ. Κούρκουλος Ν.), Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου, 27-31.

Λιάκος, Α. (1999), «Δοκίμιο για μια ποιητική της ιστορίας», *Τα Ιστορικά*, 31, 259-290.

Λιάκος, Α. (2007), *Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία;*, Αθήνα: Πόλις.

Λιάκος, Α. (2011), *Αποκάλυψη, Ουτοπία και Ιστορία. Οι μεταμορφώσεις της ιστορικής συνείδησης*, Αθήνα: Πόλις.

Μαστραπάς, Α. (2000), *Ιστορία του Αρχαίου Κόσμου : Από τους προϊστορικούς πολιτισμούς της Ανατολής έως την εποχή του Ιουστινιανού, Α' τάξη Λυκείου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

- Μαστραπάς, Α.** (2003), *Η Ιστορία του Αρχαίου Κόσμου και οι πηγές της*, Αθήνα: Πατάκης.
- Ματσαγγούρας, Ηλ.** (2002), *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαυροσκούφης, Δ.** (1997), «Η σχολική Ιστορία στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1975-1995). Η μεταμοντέρνα εκδοχή του σισύφειου μύθου», στο *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση 35*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Μαυροσκούφης, Δ.** (2005), *Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Μαυροσκούφης, Δ.** (2011), «Συγκρουσιακά θέματα και επίλυση προβλημάτων το μάθημα της Ιστορίας», στο *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*, Αθήνα: Νοόγραμμα, 121-200.
- Μαυροσκούφης, Δ. Μυρογιάννη, Ε.** (2004), *Φιλολόγοι στον υπολογιστή*, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Μίτσελλ, Ειρ.** (2006), *Εκπαιδευτικά προγράμματα και παιδαγωγικές εφαρμογές των Μουσείων: Εμπειρίες από τα μουσεία των ΗΠΑ*, αδημοσίευτη διδακτορική Διατριβή, Βόλος: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μούλιου, Μ. & Μπούνια, Α.** (1999), «Μουσειακές εκθέσεις-Ερμηνευτικές προσεγγίσεις στη μουσειακή θεωρία και πρακτική», *Αρχαιολογία & Τέχνες*, 73, 53-58.
- Μουσούρη, Θ.** (2002), «Μουσεία και κοινότητες ερμηνευτών», στο Κόκκινος, Γ., Αλεξάκη, Ε. (Επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 77-92.
- Μπαλτάς, Αρ., Αθανασάκης, Μ.** (2007), «Ιστορία, ιστοριογραφία και πολιτική πρακτική. Σχόλιο στο θέσεις για τη φιλοσοφία της ιστορίας» στο Σπυροπούλου, Α.(επιμ.), *Βάλτερ Μπένγιαμιν: Εικόνες και Μύθοι της Νεωτερικότητας*, Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια, 292-313.
- Μπασέτας, Κ.** (2002), *Ψυχολογία της μάθησης*, Αθήνα: Ατραπός.
- Μπένγιαμιν, Β.,** (1997), Θέσεις για την φιλοσοφία της Ιστορίας (μτφ. Φαράκλας Γ. και Μπαλτάς Αρ.), *Ο Πολίτης*, 4, 32-39.
- Μπέργκερ, Τζ.** (2011), *Η εικόνα και το βλέμμα*, (μτφ. Σταματοπούλου, Ει.), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπίκος, Κ.** (2004), *Αλληλεπίδραση και Κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπούνια, Α.** (2006), «Μουσεία και αντικείμενα: 'κατασκευάζοντας' τον κόσμο», στο Παπαγεωργίου, Δ., Μπουμπάρης, Ν., Μυριβήλη, Ε. (επιμ.), *Πολιτιστική Αναπαράσταση*, Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική, 141-164.
- Μπούνια, Α.** (2010), Μουσεία, διαχείριση της πολιτιστικής κληρονομιάς και τοπικές κοινωνίες : Η ευθύνη ενός δικαϊώματος, *Τετράδια Μουσειολογίας* 7, 38-42.
- Μπούνια Α.** (2014), *Στα παρασκήνια του μουσείου. Η διαχείριση των μουσειακών συλλογών*, Αθήνα: Πατάκης.
- Μπούνια Α., Νικονάνου, Ν.** (2008), «Μουσειακά αντικείμενα και ερμηνεία: δημιουργώντας την εμπειρία, επιδιώκοντας την επικοινωνία», στο Νικονάνου, Ν. & Κασβίκης, Κ. (επιμ.) *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο*, Αθήνα: Πατάκης, 66-95.

Μπούντα, Ε. (2009), «Ιστορική γνώση και σκέψη. Έρευνα στα Αναλυτικά Προγράμματα του Δημοτικού σχολείου», Πάτρα: Ορportuna.

Νάκου, Ει. (1998), «Η αξιοποίηση του παιδευτικού χαρακτήρα των μουσείων και ο σχεδιασμός μιας σύγχρονης μουσειακής αγωγής», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 102, 45-56.

Νάκου, Ει. (2000α), *Τα Παιδιά και η Ιστορία: ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νάκου, Ει. (2000β), Ιστορική γνώση και μουσείο, *Μνήμων* 22, 221-237.

Νάκου, Ει. (2000γ), «Το πλαίσιο του μαθήματος της ιστορίας στη Μεγάλη Βρετανία», στο Sebba, J. , *Ιστορία για όλους: διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο*, (μτφ. Καβαλιέρου Μ.), Αθήνα: Μεταίχμιο, 17-37.

Νάκου, Ει. (2001), *Μουσεία: Εμείς τα πράγματα και ο πολιτισμός*, Σειρά: Τετράδια 9, Αθήνα: Νήσος.

Νάκου, Ει. (2002), «Το επιστημολογικό υπόβαθρο της σχέσης Μουσείου, Εκπαίδευσης και Ιστορίας», στο Κόκκινος, Γ., Αλεξάκη, Ε. (επιμ.), *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 115-128.

Νάκου, Ει. (2004), «Η χρήση υλικών καταλοίπων στο μάθημα της ιστορίας», στο Αγγελάκος, Κ., Κόκκινος, Γ. (επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & Η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 159-184.

Νάκου, Ει. (2006α), «Μουσεία και σχολεία- Εμπειρίες και πρακτικές», στο *Η τέχνη και ο πολιτισμός ως πεδίο ευέλικτων διαθεματικών προσεγγίσεων. Προτάσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Επιστημονικό Συνέδριο, 13-14 Μαΐου 2006, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Νάκου, Ει. (2006β), «Διδακτική της Ιστορίας, υλικός πολιτισμός και μουσείο», στο Κόκκινος, Γ., Νάκου, Ε. (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 279-312.

Νάκου, Ει. (2007), «Σχεδιασμός έντυπου εκπαιδευτικού υλικού για την προσέγγιση των μουσείων και του ευρύτερου υλικού πολιτισμού», στο Σκαλτσά Μ. (επιμ.). *Η Μουσειολογία στον 21^ο αι.: Θεωρία και Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Εντευκτηρίου, 53–59.

Νάκου, Ει. (2008), «Προσεγγίζοντας το παρελθόν στο παρόν με διαφορετικά πολιτισμικά εργαλεία». στο Νικονάνου, Ν., Κασβίκης, Κ. (επιμ.) *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο*, Αθήνα: Πατάκης, 97-121.

Νάκου, Ει. (2009), *Μουσεία, Ιστορίες και Ιστορία*, Αθήνα: Νήσος.

Νάκου Ει. (2012), «Παραδοσιακές και Σύγχρονες Προσεγγίσεις της Σχολικής Ιστορίας», *Σημειώσεις μαθήματος: Διδακτική της Ιστορίας και Μουσεία*, Ακαδημαϊκό Έτος 2012-2013, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας- Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης.

Νικονάνου, Ν. (2002), *Αρχαιολογικά Μουσεία και Σχολείο. Εκπαιδευτικά προγράμματα μουσειακής αγωγής για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, ΑΠΘ, Παιδαγωγική Σχολή, Θεσσαλονίκη.

Νικονάνου, Ν. (2005), «Ο ρόλος της μουσειοπαιδαγωγικής στα σύγχρονα μουσεία», *Τετράδια Μουσειολογίας* 2, 18-25.

Νικονάνου, Ν. (2006), «Έκθεμα και επισκέπτης: μορφές επικοινωνίας σε εκθεσιακούς χώρους», στο

Παπαγεωργίου Δ., Μπουμπάρης, Ν., Μυριβήλη, Ε. (επιμ.), *Πολιτιστική Αναπαράσταση*. Αθήνα: Κριτική, 165-185.

Νικονάνου, Ν. (2010α), *Μουσειοπαιδαγωγική: από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Πατάκη.

Νικονάνου, Ν. (2010β), «Προσεγγίζοντας το «Άλλο» μέσα στο μουσείο. Μουσεία τέχνης, διαπολιτισμικότητα και εκμάθηση ξένων γλωσσών», *Τετράδια Μουσειολογίας* 7, 62-66.

Νικονάνου, Ν. & Κασβίκης, Κ. (2008), «Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο: παρελθόν-παρόν-μέλλον», στο Νικονάνου, Ν. & Κασβίκης, Κ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο: Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*, Αθήνα: Πατάκη, 10-29.

Νικονάνου, Ν., Νίτσιου, Π. (2004), «Ο ρόλος του εμπνευστή. Εμπειρίες από εκπαιδευτικά προγράμματα σε μουσεία για σχολικές τάξεις», *Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Τμήμα ΕΜΜΕ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Επιστημονική Συνάντηση: Το Πάσχα Σώμα; Οι πολιτισμικές Σπουδές Σήμερα και Αύριο*, 23-24-26 Μαΐου 2003, Αθήνα, 22-26.

Νικονάνου, Ν., Σύρογλου, Κ. (2006), «Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες του Μακεδονικού Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης», Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού, *Πρακτικά Ημερίδας για τα εκπαιδευτικά προγράμματα σε χώρους πολιτισμού*, 18 Ιουνίου 2003, Θεσσαλονίκη, 9-14.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006), *Μεθοδολογία Εμπειρικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*, Αθήνα: Gutenberg

Ντάβου, Μ. (2000), *Οι διεργασίες της σκέψης στην εποχή της πληροφορίας. Θέματα Γνωστικής Ψυχολογίας και Επικοινωνίας*, Αθήνα: Παπαζήση.

Ντιρογιάννη, Δ. (2011), «Μουσεία: Πεδία εφαρμογής των σύγχρονων θεωριών μάθησης», στο *Παιδί και εκπαίδευση στο μουσείο: Θεωρητικές αφετηρίες, παιδαγωγικές πρακτικές / Συλλογικό έργο* (επιμ. Δέσποινα Καλεσοπούλου), Αθήνα : Εκδόσεις Πατάκη, Ελληνικό Παιδικό Μουσείο, 75-92.

Οικονόμου, Μ. (2003), *Μουσείο Αποθήκη ή ζωντανός οργανισμός; Μουσειολογικοί προβληματισμοί και ζητήματα*. Αθήνα: Κριτική.

Παληκίδης, Α. (2007), *Ο ρόλος της εικόνας στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1950-2000), Διδακτική, ιδεολογική και αισθητική λειτουργία των εικόνων*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Παληκίδης, Α. (2008), «Η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας», στο Ανδρέου, Α. (επιμ.), *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 321-362.

Παληκίδης, Α. (2014), «Η ιστορική εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα και η ανταπόκρισή της στις οδηγίες του Συμβουλίου της Ευρώπης», στο *13^ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 10-11 Οκτωβρίου 2014, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία, 540-550, διαθέσιμο στο <http://www.pek.org.cy/proceedings.html> (τελευταία προσπέλαση 10/1/2015).

Πάντζου, Ν. (2010), «Φορείς τραυματικής μνήμης: το Μουσείο Πολιτικών Εξόριστων Άι Στράτη στην Αθήνα», στο *Τετράδια Μουσειολογίας* 7:49-55.

Παπαγεωργίου Ι., (2012), *Ποιοτική και ποσοτική έρευνα με στόχο τη χαρτογράφηση της ιστορικής συνείδησης και τη μάθηση των μαθητών Λυκείου στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος της Βουλής των Ελλήνων "Βουλή των Έφηβων"*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Ρόδος: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Παπαγεωργίου Ι., (2014), «Ιστορική συνείδηση και διδακτική της Ιστορίας», στο *13^ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 10-11 Οκτωβρίου 2014, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία, 573-583, διαθέσιμο στο <http://www.pek.org.cy/proceedings.html> (τελευταία προσπέλαση 10/1/2015).

Παπανδρέου, Γ. (2013), *Διδακτική προσέγγιση επίμαχων και τραυματικών ιστορικών γεγονότων. Η περίπτωση της Σφαγής του Διστόμου*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Ρόδος: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Πασχαλίδης, Γ. (2001), «Από το μουσείο του πολιτισμού στον πολιτισμό του μουσείου», στο Σκαλτσά, Μ. (επιμ.), *Η Μουσειολογία στον 21^ο αι.: Θεωρία και Πράξη*, Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, Θεσσαλονίκη, 21-24 Νοεμβρίου 1997, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Εντευκτηρίου, 212-220.

Πατέλης, Δ. (2000), Φιλοσοφία της Επιστήμης. Ζητήματα λογικής, θεωρίας, μεθοδολογίας και κοινωνιολογίας της γνώσης και της επιστήμης, *Πανεπιστημιακές Σημειώσεις*, Χανιά: Πολυτεχνείο Κρήτης.

Πετρογιάννης, Κ. (2003), *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης: οικοσυστημική προσέγγιση. Παρουσίαση της θεωρίας του Urie Bronfenbrenner με βάση ευρήματα από τη διεθνή έρευνα*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Πολίτης, Π. (2001), «Προφορικός και γραπτός λόγος», διαθέσιμο στο http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_a10/index.html (τελευταία προσπέλαση 4/2/2015).

Πουρκός, Μ. (2006), *Κοινωνικο-Ιστορικο-Πολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Ράπτης, Α., Ράπτη, Α. (2001), *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας*, Τόμος Α'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

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

Ρεπούση, Μ. (2000β), «Διδακτική της Ιστορίας. Στοχασμοί, διεργασίες και ζητούμενα 1880-1980: η ιστορική γνώση ως ιστορική σκέψη», *Τα Ιστορικά*, 33, 17, 319-378.

Ρεπούση, Μ. (2001), «Η ιστορική εκπαίδευση των δασκάλων: ζητούμενα και προτάσεις». *Ο Δάσκαλος του 21ου αιώνα στην Ευρωπαϊκή Ένωση*, Ξάνθη: Π.Τ.Δ.Ε. του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, 65-74.

Ρεπούση, Μ. (2004), *Μαθήματα ιστορίας*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Ρεπούση, Μ. (2007), «Μουσείο και Ιστορική Εκπαίδευση: Μουσειακές, σχολικές και δημόσιες ιστορίες», στο Σκαλτσά Μ. (επιμ.), *Η Μουσειολογία στον 21^ο αι.: Θεωρία και Πράξη*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Εντευκτηρίου, 60-65.

Ρεπούση, Μ., Ανδρεάδου, Χ., Πουταχίδης, Α. & Τσιβάς, Α. (2008), *Στα Νεότερα και Σύγχρονα Χρόνια*. α. Εγχειρίδιο ΣΤ' Δημοτικού, β. Βιβλίο του/της Εκπαιδευτικού και γ. Τετράδιο Δραστηριοτήτων, Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Σακελαράκης Γ., Ντούμας Χ., Σαπουνά-Σακελαράκη Ε., Ιακωβίδης Σ. (1994), *Ελληνική Τέχνη: Η Αυγή της Ελληνικής Τέχνης*, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

Σακκά, Κ. (2007), «Η ιστορία στην εποχή του οπτικού πολιτισμού: κινηματογράφος και διδασκαλία της ιστορίας», *Νέα Παιδεία*, 122, 127-149.

Σακκής, Δ.Α. & Τσιλιμένη, Τ. (2007) *Ιστορικοί Τόποι και Περιβάλλον: Διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*, Αθήνα, Καστανιώτης, σελ. 416.

Σαραγά, Ν. (2004), *Μουσείο Αρχαίας Αγοράς. Σύντομο ιστορικό και περιήγηση*, Αρχαιολογικοί Περίπατοι γύρω από την Ακρόπολη (αρ. 5.), Αθήνα: Ένωση Φύλων Ακροπόλεως.

Σκούρος, Τρ. (1999), «Η κατάκτηση των αφηγηματικών ιστορικών εννοιών από τους Ελληνοκύπριους μαθητές», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, Περιοδική έκδοση της Παιδαγωγικής Εταιρείας της Ελλάδος*, τεύχος 29/99, 145-165.

Σμυρναίος, Α. (2013), *Ιστορίας Μάθησις: Ζητήματα Φιλοσοφίας και Διδακτικής της Ιστορίας*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Τζώρτζη, Κ. (2013), *Ο χώρος στο μουσείο: η αρχιτεκτονική συναντά τη Μουσειολογία*, Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς.

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*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Ρόδος: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Τρούλη, Σ. (2012), *Αρχαιολογικό Μουσείο και παιδί της σχολικής ηλικίας στην Ελλάδα: Η ιστορική εξέλιξη και η σύγχρονη θεσμική, θεωρητική και έμπρακτη πραγματικότητα μέσα από τη μελέτη περίπτωσης του εκπαιδευτικού προγράμματος Ταξίδια και εμπόριο στη μινωική εποχή του Αρχαιολογικού Μουσείου Ρεθύμνου*, Βόλος: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

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

Φλάισερ, Χ. (2011), *Δημόσια ιστορία, μνήμη και στιγμές. Συνέντευξη στον Μιχάλη Γουδή*, διαθέσιμο στο <http://tvxs.gr/node/83473> (τελευταία προσπέλαση 10/8/13).

Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα Θ., (1997), «Τι είν' η πατρίδα μας;» *Εθνο- κεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Φουρλίγκα, Ε., Νικονάνου, Ν., Κασβίκης, Κ., Γαβριηλίδου, Ι. (2002), *Μουσειακή εκπαίδευση και αρχαιολογία. Παραδείγματα από τρεις ευρωπαϊκές χώρες*, *Αρχαιολογία*, 85β, 113-122.

Χαμηλάκης Γ. (2012), *Το έθνος και τα ερείπιά του. Αρχαιότητα, αρχαιολογία και εθνικό φαντασιακό στην Ελλάδα*. (μτφ. Καλαϊτζής Ν.), Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.

Χατζηνικήτα, Β., & Χρηστίδου, Β. (2001), «Πρακτικο-βιωματική γνώση των μαθητών: γενικά χαρακτηριστικά», στο Bliss, J., Cooper, G., Κολιόπουλος, Δ., Κουλαϊδής, Β., Ραβάνης, Κ., Solomon, J., Τσατσαρώνη, Α., Χατζηνικήτα, Β. & Χρηστίδου, Β., *Διδακτική των φυσικών επιστημών*, τόμος Α', Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 153-188.

Ξενόγλωσση Μεταφρασμένη Βιβλιογραφία

Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (2001), *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης* (μτφ. Δεληγιάννη Μ.), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Arnheim, R. (2007), *Οπτική Σκέψη*, Αθήνα: University Studio Press.

Ashby, R. (2006), «Αντιμετωπίζοντας αντικρουόμενες πληροφορίες. Πώς οι μαθητές προσεγγίζουν τις ιστορικές μαρτυρίες», στο Κόκκινος, Γ., Νάκου, Ει. (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 201-236.

Barca, I. (2006), «Μια άποψη από την Πορτογαλία: Έρευνα για τη μάθηση και τη διδασκαλία της Ιστορίας», στο Κόκκινος, Γ., Νάκου, Ει. (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 161-186.

Barton, K., Levstik, L. (2008), *Διδάσκοντας Ιστορία για το Συλλογικό Αγαθό* (μτφ. Θεοδωρακάκου Α.), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bell, J. (2001), *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας* (μτφ. Ρήγα, Α.), Αθήνα: Gutenberg.

Benjamin W. (2014), *Για το έργο τέχνης/ Τρία Δοκίμια* (μτφ. Οικονόμου Α.), Αθήνα: Πλέθρον

Boardman, J. (1982), *Ελληνική Πλαστική, Η Αρχαϊκή περίοδος* (μτφ. Σημαντώνη Μπουρνιά), Αθήνα: Καρδαμίτσας.

Buck-Morss, S. (2009), *Η διαλεκτική του βλέπειν. Ο Βάλτερ Μπένγιαμιν και το Σχέδιο Εργασίας περί Στοών* (μτφ. Αθανασάκης, Μ.), Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

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

Cannadine, D. (2007), *Τι είναι ιστορία σήμερα;* (μτφ. Αθανασίου, Κ.), Αθήνα: Νήσος.

Chapman, A., Περικλέους, Α., Υακίνθου, Χ. Celal, Z.R. (2012), *Σκεφτόμαστε Ιστορικά για το Ζήτημα των Αγνοούμενων: Ένας οδηγός για Εκπαιδευτικούς- Καλλιεργώντας την Ιστορική Σκέψη: Θεωρία και Έρευνα*, Διεθνές Κέντρο Μεταβατικής Δικαιοσύνης, διαθέσιμο στο <http://www.ahdr.info> (τελευταία προσπέλαση 11-10-13).

Cohen, L. & Manion, L., Morrison, K. (2008), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Dawes Duraisingh E., Boix Mansilla, V. (2007), «Interdisciplinary forays within the history classroom: How the visual arts can enhance (or hinder) historical understanding», *Teaching History* 129, 22-30.

Dray, W. (2007), *Η Φιλοσοφία της Ιστορίας* (μτφ. Μανωλάκης Α.), Αθήνα: Εκδόσεις Οκτώ

Driven, R., Guesne, E., Tiberghien, A. (1993), *Οι ιδέες των παιδιών στις Φυσικές Επιστήμες*, Αθήνα: Τροχάλια.

Dufaud G., Mazurel H., Offenstadt N. (2007), *Οι Λέξεις του Ιστορικού*, (μτφ. Γκοτσίνας Κ.), Αθήνα: Κέδρος.

Evans, R. (2007), «Τι είναι Ιστορία; Σήμερα», Πρόλογος στο Cannadine, D. *Τι είναι ιστορία σήμερα;* (μτφ. Αθανασίου, Κ.), Αθήνα: Νήσος, 23-52.

Falk, J., Dierking, L. & Adams, M. (2012), «Ζώντας σε μια κοινωνία της μάθησης: Μουσεία και αυτόβουλη μάθηση», στο MacDonald S. (επιμ.), *Μουσείο και Μουσειακές Σπουδές, Ένας πλήρης Οδηγός*, Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς, 449-470.

Ferro, M. (2001), *Πώς αφηγούνται την Ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο*, (μτφ. Μαρκέτου, Π.), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Gelman, S. & Frazier, B., (2012), «Η κατανόηση της έννοιας της αυθεντικότητας από τα παιδιά», στο Γαλάνιδου Ν., Dommasnes L. *Μιλώντας στα παιδιά για το παρελθόν*, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο, 81-101.

Goleman, D. (1998), *Η συναισθηματική νοημοσύνη* (μτφ. Παπασταύρου, Α.), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gross, D. (2000), *Τα ερείπια του παρελθόντος, Παράδοση και κριτική της νεοτερικότητας* (μτφ. Γεωργιάς, Κ.), Αθήνα: Πατάκης.

Hartog, F., (2014), *Καθεστώς ιστορικότητας. Παροντισμός και εμπειρίες του χρόνου*, (μτφ. Κουσουρήs Δ.), Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Hein, G. (2012), «Μουσειακή εκπαίδευση», στο MacDonald S. (επιμ.), *Μουσείο και Μουσειακές Σπουδές, Ένας πλήρης Οδηγός*, Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς, 471-487.

Hillier, B. & Tzortzi K. (2012), «Σύνταξη χώρου: Η γλώσσα του μουσειακού χώρου», στο Sharon MacDonald (επιμ.), *Μουσείο και Μουσειακές Σπουδές, Ένας πλήρης Οδηγός* (μτφ. Παπαβασιλείου Δ.), Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς, 395-320.

Hobsbawm, E. (1998), *Για την Ιστορία* (μτφ. Ματάλας, Π.), Αθήνα: Θεμέλιο.

Hodder I. & Hutson S. (2010), *Διαβάζοντας το παρελθόν, Τρέχουσες ερμηνευτικές προσεγγίσεις στην αρχαιολογία*. (μτφ. Κούρκουλος Ν.). Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.

Hood S. (1987), *Η Τέχνη στην Προϊστορική Ελλάδα* (μτφ. Παντελίδου Μ., Ξένος Θ.), Αθήνα: Καρδαμίτσας.

Hooper-Greenhill, E. (1999), «Σκέψεις για τη Μουσειακή Εκπαίδευση και Επικοινωνία στη Μεταμοντέρνα Εποχή», *Αρχαιολογία και Τέχνες* 72, 47-49.

Hooper-Greenhill E. (2012), «Μελετώντας τους επισκέπτες», στο MacDonald S. (επιμ.), *Μουσείο και Μουσειακές Σπουδές, Ένας πλήρης Οδηγός* (μτφ. Παπαβασιλείου Δ.), Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς, 501-526.

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

Iggers, G. (1999), *Η ιστοριογραφία στον 20ό Αιώνα. Από την επιστημονική αντικειμενικότητα στην πρόκληση του μεταμοντερνισμού* (μτφ. Ματάλας, Π.), Αθήνα: Νεφέλη.

Jenkins, K. ([1991] 2004), *Επαναθεώρηση της ιστορίας* (μτφ. Σταματάκης, Ν.), Αθήνα: Παπαζήση.

- Lee, P.** (2006). «Προσεγγίζοντας την έννοια της ιστορικής παιδείας», στο Κόκκινος, Γ., Νάκου, Ει. (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 37-72.
- MacDonald S.** (2010), «Η ιστορία ως κοινωνικό ζήτημα: Ερμηνεύοντας τη ‘δύσκολη’ κληρονομιά», στο *Τετράδια Μουσειολογίας* 7:14-22.
- Mason, R.** (2012), «Πολιτισμική θεωρία και μουσειακές σπουδές», στο MacDonald S. (επιμ.), *Μουσείο και Μουσειακές Σπουδές, Ένας πλήρης Οδηγός*. Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς, 49-70.
- Matozzi, I.** (2006), «Είναι δυνατή μια γνώση με ορίζοντα την παγκόσμια ιστορία στο Δημοτικό Σχολείο; Η διδασκαλία της Ιστορίας με εικόνες πολιτισμού», στο Κόκκινος Γ., Νάκου Ει. (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 133-160.
- Moniot, H.** (2002), *Η Διδακτική της Ιστορίας* (μτφ. Κάννερ, Ε.), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Pearce, S.** (1999), «Μελετώντας τα Μουσεία: Νέες ανάγκες και νέες προσεγγίσεις», *Αρχαιολογία & Τέχνες* 70, 47- 49.
- Pearce, S.** (2002), *Μουσεία, Αντικείμενα και Συλλογές* (μτφ. Γυιόκα, Λ., Καζάζης, Α., Μπίκας, Π.), Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Piaget J.,** (2000), *Περί παιδαγωγικής*. (μτφ. Αβαριτσιώτη Μ.), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Piaget J.,** (2007α), *Η γλώσσα και η σκέψη του παιδιού. Μελέτες για τη λογική του παιδιού* (μτφ. Αβαριτσιώτη Μ.), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Piaget J.,** (2007β), *Η ψυχολογία της νοημοσύνης* (μτφ. Βέλτσου Ε.), Αθήνα: Καστανιώτης.
- Robson C.,** (2007), *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφ. Νταλάκου Β.- Βασιλικού Κ.), Αθήνα: Gutenberg.
- Sewell, W.** (2005), *Λογικές της Ιστορίας. Κοινωνική θεωρία και κοινωνικός μετασχηματισμός* (μτφ. Πεντάζου Ι.), Αθήνα: Εκδόσεις Ξιφάρης.
- Topolski, J.,** (1983), *Ο χρόνος μέσα στην ιστορική διήγηση και οι μεθοδολογικές αντιλήψεις για την ιστορία*. (μτφ. Μαραγκού Μ., Μαραγκός Γ.), Αθήνα: Θεμέλιο.
- Trigger B.** (2005), *Μια Ιστορία της Αρχαιολογικής Σκέψης* (μτφ. Β. Λαλιώτη), Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Vergo, P.** (1999), «Επανεξέταση της ‘Νέας Μουσειολογίας’». *Αρχαιολογία και Τέχνες* 70, 50-52.
- Vygotsky, L.S.** ([1934] 1988). *Σκέψη και Γλώσσα*. Αθήνα :Γνώση.
- Vygotsky, L.** (1997), *Νους στην κοινωνία. Η Ανάπτυξη των Ανώτερων ψυχολογικών Διαδικασιών*. (επιμ.) Βοσνιάδου Στ. (μτφ. Μπίμπου), Αθήνα: Gutenberg.
- Witcomb A.** (2012), «Διαδραστικότητα: Προχωρώντας πιο πέρα», στο MacDonald S. (επιμ.), *Μουσείο και Μουσειακές Σπουδές, Ένας πλήρης Οδηγός* (μτφ. Παπαβασιλείου Δ.), Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς, 489-500.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Aldrich, R. (2006), *Lessons from History of Education*, Oxon:Routledge.

Anderson, D. (1999), *The development of science concepts emergent from science museum and post-visit activity experiences: Students construction of knowledge*, Unpublished doctoral dissertation. Queensland University of Technology, Brisbane, Australia.

Angvik, M. & Borries B. (1997), *Youth and History: a Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, vol. A: Description. Körber-Stiftung, Hamburg.

Appadurai, A. (1986), *The Social Life of Things: Commodities in Cultural Perspective*, Cambridge: Cambridge University Press.

Apostolidou, E. (2006), *The historical consciousness of 15-year-old students in Greece*. Unpublished doctoral dissertation, University of London, Institute of Education.

Arvanitis, K. (2006), *Everyday Media for Everyday Meanings: interpreting archaeological monuments in the streets of a Greek city*, PhD Thesis, University of Leicester.

Asbby R., Edwards C. (2010), «Challenges Facing the Disciplinary Tradition: Reflections on the History Curriculum in England», στο Nakou, I. & Barca, I. *Contemporary public debates over history education. A volume in International Review of History Education* Charlotte, N.C.: Information Age Publishing, 27-46.

Ashby, R. & Lee, P. (1987), «Discussing the Evidence, *Teaching History* 48: 13-17.

Ashby, R., Lee, P. & Dickinson, A. (1997), «How Children explain the Why of History: the Chata Peseach Project», *Teaching History, Social Education*, 61(1), 17-21.

Ashby, R., Lee, P. & Shemilt, D. (2005), «Putting principles into practice: teaching and planning. Στο M. Suzanne Donovan and John D. Bransford (eds.), *How Students Learn: Science in the Classroom*, US National Research Council, Washington DC: National Academies Press, 79–178.

Ashton, P. & Hamilton, P. (2010), *History at the Crossroads. Australians and the Past*, Sydney: Halstead Press.

Bagnall, G. (2003), «Performance and performativity at heritage sites», *Museum and society*, 1(2), 87-103.

Barca, I. (1996), *Adolescent student' s ideas about provisional historical explanation*, Unpublished thesis, Institute of Education, University of London.

Barca, I. (2005), «Till new facts are discovered': students' ideas about objectivity in history», στο Ashby, R., Gordon, P. & Lee, P. (eds.), *Understanding History: Recent Research In History Education* London: Routledge Falmer, 68-82.

Baron, C. (2010), *Encouraging historical thinking at historic sites*. Unpublished doctoral dissertation, Boston University, Boston, MA.

Barton, K. (1996), «Narrative Simplifications In Elementary Students Historical Thinking». Στο Brophy, J. (ed.), *Advances in research on teaching*, Greenwich, CT: JAI Press, 6, 51-84.

- Barton, K.** (1997), «I Just Kinda Know: Elementary Students' Ideas About Historical Evidence», *Theory and Research in Social Education* 24, 407-430.
- Barton, K.** (1998), «You'd Be Wanting To Know About The Past': Social Contexts and Children's Historical Understanding In Northern Ireland and The United States». *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, San Diego.
- Barton, K.** (2001), «A Sociocultural Perspective on Children' s Understanding of Historical Change: Comparative Findings From Northern Ireland and the United States», *American Educational Research Journal*, 38, 881-913.
- Barton, K.** (2002), «Oh, that's a tricky piece!: Children, mediated action, and the tools of historical time», *The Elementary School Journal*, 103 (2), 161-185.
- Barton, K.** (2006), Εισαγωγή στο Barton, K. *Research methods in social studies education. Contemporary Issues and perspectives*, Editor(s): Merry M. Merryfield, The Ohio State University.
- Barton, K.** (2008α), «Research on student's ideas about history», στο Levstik, L. & Tyson, C. *Research in Social Studies Education*, New York: Routledge, 239-258.
- Barton, K.** (2008β), «A sociocultural perspective on children' s understanding of historical change: comparative findings from Northern Ireland and the United States», στο Levstik, L., Barton, K.C., *Researching History Education*, New York: Routledge, 300-352.
- Barton, K.** (2008γ), «You'd be wanting to know about the past: Social contexts of children's historical understanding in Northern Ireland and the U.S.A.», στο Levstik, L., Barton, K.C. *Researching History Education*, New York: Routledge, 333-355.
- Barton, K.** (2008δ), «Visualizing time» στο Levstik, L., Barton, K.C., *Researching History Education*, New York: Routledge, 61-70.
- Barton, K. & Levstik, L.** (1996), «Back when God was around and everything: The development of children' s understanding of historical time», *American Educational Research Journal*, 33, 419-454.
- Barton, K. & Levstik, L.** (1998), «It Wasn't a Good Part of History: National Identity and Students' Explanations of Historical Significance», *Teachers College Record*, 99 (3), 478-513.
- Barton, K. & Levstik, L.** (2004), *Teaching history for the common good*, Mahwah-London: Lawrence Erlbaum.
- Benjamin, W.** (1972), *Gesammelte Schriften*, (επιμ.) T.W. Adorno, G.Scholem, R.Tiedemann, H. Schweppenhäuser, Suhrkamp Verlag, (τόμοι. I-VII), [1972-1989], Frankfurt.
- Benjamin, W.** (1982), *Das Passagen-Werk*, (επιμ.) R. Tiedemann, Frankfurt: Suhrkamp.
- Bennett, T.** (1995), *The Birth of the Museum: History, Theory, Politics*. London: Routledge.
- Bennett, T., Savage, M., Silva, E., Warde, A., Gayo-Cal, M. & Wright D.** (2009), «Culture, Class, Distinction», *The British Journal of Sociology*, 60 (4), 835-836.
- Birks M. & Mills J.**, (2011), *Grounded Theory, A Practical Guide*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Blow, F.** (2011), «Everything flows and nothing stays: how students make sense of the historical concepts of change, continuity and development», *Teaching History*, 145, 47-56.

Boivin, N. (2008), *Material Cultures. Material Minds: The Impact of Things on Human Thought, Society and Evolution*, Cambridge: Cambridge University Press.

Boix-Mansilla, V. (2000), «Historical Understanding: Beyond the Past and Into the Present», στο Stearns, P., Seixas, P. & Wineburg, S. (eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*, New York: New York University Press, 90-418.

Booth, M. (1980), «A Modern World History Course and the Thinking of Adolescent Pupils», *Educational Review* 32 (3), 245-257.

Booth, M. (1983), «Skills, Concepts, and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking», *History and Theory*, 22 (4), 101-117.

Booth, M. (1987), «Ages and Concepts: A Critique of the Piagetian Approach to History Teaching», στο *The History Curriculum for Teachers*, edited by C. Portal, 22-38. London: The Falmer Press.

Booth, M. (1993), «Students' Historical Thinking And The National History Curriculum In England», στο *Theory and Research in Social Education* 21, 105-127.

Booth, M. (1994), «Cognition in History: A British Perspective», *Educational Psychologist*, 29 (2), 61-69.

Bradshaw, M. (2009), «Drilling down: how one history department is working towards progression in thinking about diversity across Years 7, 8 and 9», *Teaching History*, 135, 4-12.

Bryant A. & Charmaz K. (2007), *Grounded Theory*, Thousand Oaks, CA: Sage.

Bryman, A. (2001), *Social Research Methods*, Oxford: Oxford University Press.

Byrne, S., Clarke, A., Harrison, R. and Torrence, R. (2011), *Unpacking the Collection: Networks of Material and Social Agency in the Museum*, New York: Springer.

Candlin, F., Guins, R. (2009), *The Object Reader*, London: Routledge.

Cercadillo, L. (2001), «Significance in History: Students' Ideas in England and Spain», στο Dickinson, A., Gordon, P. & Lee, P. (eds.), *Raising Standards in History Education, International Review of History Education*, Vol.3. Portland, OR: Woburn Press.

Chapman, A. (2006), «Asses, archers and assumptions: strategies for improving thinking skills in history in Years 9 to 13», *Teaching History*, 123, 6-13.

Chapman, A. (2009), *Towards an Interpretations Heuristic: A case study exploration of 16-19 year old students' ideas about explaining variations in historical accounts*, Unpublished PhD thesis, Institute of Education, University of London.

Chapman, A. (2011α), «Understanding historical knowing: evidence and accounts», στο Shemilt, D. & Perikleous, L. (Eds.), *What Does it Mean to Think Historically?* Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research, 169-216, <http://www.ahdr.info> (τελευταία προσπέλαση 11-10-13).

Chapman, A. (2011β). «What does it mean to 'think historically' and what do we know about how to develop children's historical thinking? Developing Historical Understanding», 22-23 October 2010, UN Buffer Zone, Nicosia, 1-23, (τελευταία προσπέλαση 10/10/2014) http://ahdr.info/ckfinder/userfiles/files/October_workshop_Arthur_Chapman_write_-up.pdf

Charmaz K. (2006), *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*, Thousand Oaks, CA: Sage.

Clark, A. (2008), *History's Children: history wars in the classroom*, Sydney: University of New South Wales Press Ltd.

Claxton, G. (1993), «Minitheories: a preliminary model for learning science», στο P. J. Black & A. Lucas (Eds.), *Children's Informal Ideas in Science* London: Routledge, 45-61.

Cocks, A. (2006), «The ethical Maze: Finding an inclusive path towards gaining children's agreement to research participation», *Childhood*, 13, 247-266.

Cole, M. (1996), *Culture in mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cole M., Wertsch, J. (1996), «Beyond the Individual-Social Antimony in Discussions of Piaget and Vygotsky», *Human Development*, 39, 250-256.

Collingwood, R.G. ([1946]1989), *The Idea of History*, London: Oxford at the Clarendon Press.

Cooper, H. (1995), *History in the Early Years*, London: Routledge.

Cooper, H. (2007), *History 3-11: a guide for teachers*, Oxon: David Fulton Publishers.

Cooper, H. (2011), «What Does it Mean to Think Historically in the Primary School?», στο Shemilt, D. & Perikleous, L. (Eds.), *What Does it Mean to Think Historically?* Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research, 321-341, διαθέσιμο στο <http://www.ahdr.info> (τελευταία προσπέλαση 11-10-13).

Cooper, H. & Chapman, A. (2009), *Constructing History 11-19*. London: Sage.

Cooper, H. & Dilek, D. (2004), «Children's Thinking in History: Analysis of a History Lesson Taught to 11 Year Olds at Ihsan Sungu School, Istanbul Teachers», στο *International Journal for Historical Learning, Teaching and Research*, 4 (2), 321-342, διαθέσιμο στο <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal8/8contents.htm> (τελευταία προσπέλαση 3/10/13).

Cox-Petersen, A., Marsch, D., Kisiel, J. Melber, L. (2003), «Investigation of Guided School Tours, Student Learning and Science Reform Recommendations at a Museum of Natural History», *Journal of Research in Science Teaching* 2, 200-218.

Creswell, J., (2007), *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (2nd ed.), Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. (2011), *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση, Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*, (μτφ. Κουβαράκου Ν., επιμ. Τσορμπατζούδης Χ.), Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Csikszentmihalyi, M., Hermanson, K. (1995), «Intrinsic motivation in museums: Why does one want to learn? », στο *Public Institutions for Personal Learning: Establishing a Research Agenda*, J. H. Falk and L. D. Dierking, (eds.), Washington, DC: American Association of Museums, Technical Information Service, 67-77.

Davies, I. (2011), *Debates in History Teaching*, London: Routledge.

Dawson, I. (2004), «Time for chronology? Ideas for developing chronological understanding»,

Teaching History, 117, 14-24.

Dawson, I. (2007), «Thinking across time: planning and teaching the story of power and democracy at Key Stage 3», *Teaching History*, 130, 14-21.

Dawson, I. (2009), «What time does the tune start?: From thinking about 'sense of period' to modelling history at Key Stage 3», *Teaching History*, 135, 50-57.

Deetz, J. Dethlefsen, E . (1994), «Death's head, cherub, urn and willow», στο S. Pearce (επιμ.). *Interpreting Objects and Collections*, Routledge London, New York, 30-37.

Delamont, S. (2012), *Handbook of qualitative research in education*, Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

Del Favero, L., Boscolo, P., Vidotto, G., & Vicentini, M. (2007), «Classroom discussion and individual problem-solving in the teaching of history: Do different instructional approaches affect interest in different ways? », *Learning and Instruction* 17, 635-657.

Denscombe, M. (2007), *The good research guide for small-scale social research projects*, Maidenhead-Philadelphia: Open University Press.

Diamantopoulou, S. (2008), «Engaging with children's graphic ensembles of an archaeological site: a multimodal social semiotic approach to learning», *Journal of Language and Communication Studies*, 41, 81-105.

Dickinson, A. (1998), «History using Information Technology: Past, Present and Future», *Teaching History* 93, 16-17.

Dickinson, A. & Lee, P. (1978), «Understanding and Research», στο Dickinson, A. & Lee, P. (eds.), *History Teaching And Historical Understanding*, London: Heinemann, 94-120.

Dickinson, A. & Lee, P. (1984), «Making Sense Of History», στο Dickinson, A., Lee, P. & Rogers, P. (eds.), *Learning History*, London: Heinemann, 117-153.

Dickinson, A., Gard, A., Lee, P. (1978), «Evidence in history and the classroom», στο Dickinson, A. & Lee, P. (eds), *History Teaching and Historical Understanding*, London: Heinemann Educational Books, 1-20.

Dilek, D. (2009), «The Reconstruction of the Past through Images: An Iconographic Analysis on the Historical Imagination Usage Skills of Primary School Pupils», *Theory and Practice*, 9 (2), 665-689.

Di Sessa, A. (1993), «Towards an Epistemology of physics», *Cognition and Instruction*, 10, 105-225.

Donovan, M.S., Bransford, J.D. (2005), Εισαγωγή στο Donovan S. & Bransford, J. (eds.), *How Students Learn: Science in the Classroom*, US National Research Council, Washington DC: National Academies Press, 1-30.

Donovan, M.S., Bransford, J.D. & Pellegrino, J.W. (1999), *How People Learn: Bridging Research and Practice*, Washington, DC: National Academy Press.

Dudley, S. (2009), *Museum Materialities: Objects, Engagements, Interpretations*, London: Taylor & Francis.

Epstein, T. (1997), «Sociocultural Approaches to Young People's Historical Understanding», *Social Education*, 58, 41-44.

- Epstein, T.** (1998), «Deconstructing Differences in African American and European American Adolescents' Perspectives on United States History», *Curriculum Inquiry*, 28 (4), 397-423.
- Evans, J. & Pate, G.** (2007), «Does scaffolding make them fall? Reflecting on strategies for developing causal argument in Years 8 and 11», *Teaching History*, 128, 18-30.
- Falk, J. & Dierking, L.D.** (1992α), *The Museum Experience*, Washington: Whalesback books.
- Falk, J. Dierking L.,** (1992β), «School Field Trips: Assessing their Long Term Impact», *Curator*, 40, 211-218.
- Falk J., Dierking L.** (1997), «The role of physical context in museum learning», *JEM*, n.18, 12-14.
- Falk, J. & Dierking, L.D.** (2000), *Learning from Museums. Visitors Experiences and the Making of Meaning*, Walnut Creek, CA: Alta Mira Press.
- Falk, J., Dierking, L.D., Adams, M.** (2006), «Living in Learning Society: Museums and Free-choice Learning», στο Macdonald, S., (2006), *A Companion to Museum Studies*, Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 323-339.
- Falk, J., Dierking, L., & Holland, D.** (1995), «What Do We Think People Learn In Museums?», στο J. Falk & L. Dierking (Eds.), *Public Institutions for Personal Learning*, Washington: American Association of Museums, 17-22.
- Fozza, J.-C., Garat, A.-M., Parfait, F.** (2003), *Petite Fabrique de l'image*, Paris: Magnard.
- Gabella, M.** (1994), «Beyond the Looking Glass: Bringing Students into the Conversation of Historical Inquiry», *Theory & Research in Social Education*, 22 (3), 340-363.
- Gardner, H.** (1983), *Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York: Basic Books.
- Gardner, H.** (1993), *Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligences*, London: Fontana Press.
- Gardner, H.** (2011), *The Theory of Multiple Intelligences: As Education, As Social Science*, διαθέσιμο στο <http://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/473-madrid-oct-22-2011.pdf> (τελευταία προσπέλαση 30/5/14)
- Gioftsalis, K.** (2005), *Families visiting museums as communities of learners; A greek case study*, Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy at the University of Leicester, School of Museum Studies, University of Leicester.
- Golafshani, N.** (2003), «Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research», *The Qualitative Report*, 8 (4), 597-607, διαθέσιμο στο <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-4/golafshani.pdf> (τελευταία προσπέλαση 10/4/2014).
- Gorbin, J., Strauss, A.** (2008), *Basics of Qualitative Research*, Sage.
- Gosselin, V.** (2011), «Historical thinking in the museum: open to interpretation», στο Clark, P. (ed.), *New possibilities for the past: shaping history education in Canada*, Toronto: University of British Columbia Press, 245-263.
- Greene, S.** (1994), «The Problems Of Learning To Think Like A Historian: Writing History In The

Culture Of The Classroom», *Educational Psychologist*, 29, 89-96.

Greene, S. & Hill, M. (2005), «Researching children's experience: Methods and methodological issues», στο Green S. and Hogan D. (eds), *Researching Children's Experience: Approaches and Methods*, London, Thousand Oaks, CA and New Delhi: Sage.

Greene, S. & Hogan, D. (2005), *Researching Children's Experience: Approaches and Methods*. London, Thousand Oaks, CA and New Delhi: Sage.

Gurian, E.H. (2007), «The potential of museum learning: The essential museum», στο Lord. B. (ed)., *Manual of museum learning*, Walnut Creek, CA: Altamira Press, 21-41.

Hammersley, M & Atkinson, P. (1996), *Ethnography: Practices and Principles*, Second Edition. New York: Routledge.

Hammond G., Simpson, A. (2012), «University collections and object-based pedagogies, University collections and university history and identity», – *Proceedings of the 11th Conference of the International Committee of ICOM for University Museums and Collections (UMAC)*, Lisbon, Portugal, 21st–25th September 2011, 75-82.

Hammond, K. (2007), «Teaching Year 9 about historical theories and methods», *Teaching History*, 128, 4-9.

Harnett, P. (2000), «Curriculum Decision- making in the Primary School: The place of History», στο Arthur A. & Philips B. (eds), *Issues of the History Books*, Primary History, 24-36.

Harris, R., Burn, K, & Woolley, M. (2013), *The Guided Reader to Teaching and Learning History*, Abingdon: Routledge.

Harvey, K. (2009), *History and Material Culture: A Student's Guide to Approaching Alternative Sources*, London: Routledge.

Havekes, H., Aardema, A., de Vries, J. (2010), «Active Historical Thinking: designing learning activities to stimulate domain-specific thinking», *Teaching History*, 139, 59-52.

Haward, T. (2005), *Seeing history: visual learning strategies & resources for Key Stage 3*, Stafford: Network Educational Press.

Haydn, T. (2003), *History, ICT and learning in the secondary school*, London: Routledge Falmer.

Haydn, T., Arthur J., Hunt M., Stephen, A. (2008), *Learning to teach history in the secondary school: a companion to school experience*, 3rd ed., New York: Routledge.

Hein, G. (1998), *Learning in the Museum*, London: Routledge.

Hein, H. (2000), *The Museum in Transition: A philosophical perspective*. Washington: Smithsonian Institution.

Hodder, I. (1991), *The Meanings of Things: Material Culture and Symbolic Expression*, London: Routledge.

Hodder, I. (2003), «The Interpretation of Documents and Material Culture», στο Denzin, N. K. and Lincoln, Y.S. (eds), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, London: Sage Publications, 155-176.

Holt, T. (1990), *Thinking Historically: Narrative, Imagination, and Understanding*, New York: College Entrance Examination Board.

Hooper-Greenhill, E. (1991), *Museum and Gallery Education*, Leicester: Leicester University Press.

Hooper-Greenhill, E. (1992), *Museums and the Shaping of Knowledge*, London and New York: Routledge.

Hooper-Greenhill, E. (1997), *Cultural Diversity. Developing Museum Audiences in Britain*, London and Washington: Leicester University Press.

Hooper-Greenhill, E. (2000), *Museums and the Interpretation of Visual Culture*, London and New York: Routledge.

Hooper-Greenhill, E. (2006), «The Power of Museum Pedagogy», στο Genoways, H. (ed.), *Museum Philosophy for the Twenty-first Century*, Oxford: Altamira Press, 235-246.

Hooper-Greenhill, E. (2007α), *Museums and Education. Purpose, pedagogy, performance*, NY: Routledge.

Hooper-Greenhill, E. (2007β), «Measuring learning museums: the research and its findings», *GEM* 28, 4-13.

Hooper-Greenhill, E. & Moussouri, T. (2001), «Making Meaning in Museums and Galleries. Visitors' Interpretive Strategies at Wolverhampton Art Gallery», *RCMG*, Leicester.

Hooper-Greenhill, E. & Moussouri, T. (2002), *Researching learning in Museums and Galleries 1990-1999: A Bibliographic Review*, διαθέσιμο στο <http://www.le.ac.uk/museumstudies/rcmg> (τελευταία προσπέλαση 1/4/2013)

Howson, J. (2007), «Is it the Tuarts and then the Studors or the other way round?» the importance of developing a usable big picture of the past», *Teaching History*, 127, 40-47.

Howson, J. (2009), «Potential and pitfalls in teaching “big pictures” of the past», *Teaching History*, 136, 24-33.

Howson, J. and Shemilt, D. (2011), «Frameworks of knowledge: dilemmas and debates'», στο I. Davies (ed.) *Debates in History Teaching*, London: Routledge, 73-83.

Hsiao, H-M. (2005), «Taiwanese students' understanding of differences in history textbooks accounts», στο Ashby, R., Gordon, P. & Lee, P. (eds.), *Understanding history. Recent research in history education. International Review of History Education*, London: Routledge Falmer, 54-67.

Hunt, M. (2007), *A practical guide to teaching history in the secondary school*, Oxon: Routledge TeachingGuides.

Hurcombe, L.M. (2007), *Archaeological Artefacts as Material Culture*, Abingdon: Routledge.

Husbands, C., (1992), «Objects, evidence and learning: some thoughts on meaning», *JEM*, 13, 1-3.

Husbands, C. (1994), «Learning theories and Museums: Using and addressing pupil's minitheories», *Journal of Education in Museums*, 15, 5-7.

Husbands, C. & Kitson, A. (2012), *Teaching and Learning History*, Open University Press.

Husbands, C., Kitson, A., Pendry, A. (2003), *Understanding History Teaching: Teaching and Learning about the Past in Secondary Schools*, Philadelphia: Open University.

Insulander E. (2005), Museums and Learning- a research overview, Karl Magnusson, International cooperation National Museums of World Culture, Göteborg, διαθέσιμο στο http://www.didaktikdesign.nu/dok_dd/museer_larande_eng.pdf (τελευταία προσπέλαση 20/2/2010)

Insulander, E. (2008), «The museum as a semi-formal site of learning», *Medien Journal*, 32 (1), 48-58.

Isayev, E. (2006), «Archaeology ≠ object as history ≠ text: nudging the special relationship into the post-ironic 1», *World archaeology*, 38 (4), 599-610.

Jefferey-Clay, K. R. (1998), «Constructivism in Museums: How Museums Create Meaningful Learning Environments», *Journal of Museum Education*, 23 (1), 3-7.

Jenkins, K. (1991), *Re-thinkihg History*, London, New York: Routledge.

Jewitt, C., Kress, G. (2001), *Multimodal Teaching and Learning*, New York: Continuum Press.

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004), «Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come», *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.

Jones C. (2011), *The potential of living history for developing the historical consciousness of young people*, Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy at the University of Leicester, School of Museum Studies, University of Leicester.

Jordanova, L., (2000), *History in Practice*, London: Arnold.

Kavanagh, G. (1996), «Making Histories, Making Memories», στο Kavanagh, G. (ed.) *Making Histories in Museums*, London and New York, Leicester University Press, 1-14.

Kavanagh, G. (2000), *Dream Spaces: Memory and the Museum*, London and New York: Leicester University Press.

Knapik, M. (2002), *Ethics in Qualitative Research: Searching for Practice Guidelines*, University of Calgary.

Knowles, L.(1993), «Developing Dialogue», *Museums Journal*, 93 (9), 20-21.

Kress, G. (1996), *Before Writing: rethinking the paths to literacy*, New York: Routledge.

Kress, G. (2001), *Multimodal Teaching and Learning: the Rhetorics of the Science*, London-New York: Continuum Press.

Kress, G. (2010), *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*, London: Routledge.

Kriekouki-Nakou, I. (1996), *Pupils' historical thinking within a museum environment*, PhD dissertation, University of London, Institute of Education

Kvale S., Brinkmann S. (2009), *Interviews, Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*, Sage.

- Lee, P.** (1984), «Historical imagination», στο Dickinson, A.K. and Lee, P.J. *Making sense of history*, Heinman Educational Books, 85-116.
- Lee, P.** (1992), «History in schools: aims, purposes and approaches. A reply to John White», στο P.J. Lee, J. Slater, P. Walsh and J. White, *The Aims of School History: The National Curriculum and Beyond*, London: Tufnell Press.
- Lee, P.** (1995), «History and the National Curriculum in England», στο Dickinson, A., Gordon, P., Lee, P., Slater, J., *International Yearbook of History Education*, London: The Woburn Press, 73-123.
- Lee, P.** (2001), *Understanding History. Center for the Study of Historical Consciousness, University of British Columbia*, Vancouver, διαθέσιμο στο <http://www.cshc.ubc.ca> (τελευταία προσπέλαση 18/3/11)
- Lee, P.** (2004α), «Historical literacy: theory and research», *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 5 (1), 1-12.
- Lee, P.** (2004β), «Walking backwards into tomorrow: Historical consciousness and understanding history», *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 4 (1), 69-114.
- Lee, P.** (2005), «Putting Principles into Practice: Understanding History», στο Donovan, M.S., Bransford, J.D. (eds), *How Students Learn: History in the Classroom*, Washington, DC: National Academy Press, 31-78.
- Lee P.** (2011), «Historical Literacy and Transformative History», στο Shemilt, D. & Perikleous, L. (eds.) *What Does it Mean to Think Historically?* Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research, 129-168, διαθέσιμο στο <http://www.ahdr.info> (τελευταία προσπέλαση 11-10-13)
- Lee, P. & Ashby, R.** (1999), «How long before we need the US Cavalry? The Pittsburg Conference on Teaching, Knowing and Learning», *Teaching History* 97, 13-14.
- Lee, P. & Ashby, R.** (2000), «Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14», στο Stearns P., Seixas P. and Wineburg S., *Knowing, Teaching and Learning history -National and International Perspectives*, New York and London: New York University Press, 199-222.
- Lee, P. & Ashby, R.** (2001), «Empathy, perspective taking, and rational understanding», στο Davis Jr., O.L., Foster, S. & Yeager, E. (eds), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Boulder: Rowman and Littlefield.
- Lee P., Ashby R. & Dickinson A.** (1996), «Children's Understanding of Because and the Status of Explanation in History», *Teaching history*, 82 (1), 6-11.
- Lee, P., Ashby, R. & Dickinson, A.** (1997), «Just Another Emperor: Understanding Action in the Past», *International Journal of Educational Research*, 27 (3), 233-244.
- Lee, P. & Dickinson, A.** (1978), *History Teaching and Historical Understanding*, London: Heinemann Educational Books.
- Lee P., Dickinson A. & Ashby R.** (1996), «Progression in Children's Ideas about History», στο Hughes, M., *Progression in Learning*, Clevedon: Bristol Adelaide, 50-81.
- Lee, P., Dickinson, A. & Ashby, R.** (1998), «Researching Children's Ideas about History», στο James F. Voss & Mario Carretero, *Learning and Reasoning in History. International Review of History Education*, 2, London: Woburn Press, 227-251.

Lee P., Dickinson A. & Ashby R. (2001), «Children's Ideas about Historical explanation», στο Dickinson, A., Gordon P. & Lee, P. *International Review of History Education*, Vol: Raising standards in history education, Portland: Wolburn Press, 97-115.

Lee, P., Dickinson, A. & Rogers, P.J. (1984), *Learning History*. London: Heinemann Educational Books.

Lee, P. & Howson, J. (2009), «Two out of five did not know that Henry VIII had six wives: History education, historical literacy and historical consciousness», στο Symcox, L. & Wilschut, A. (eds), *National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history (Volume 5 in the International Review of History Education series)*, Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Lee, P. & Shemilt, D. (2003), «A scaffold, not a cage: progression and progression models in history», *Teaching History* 113, 13-23.

Lee, P. & Shemilt, D. (2004), «I just wish we could go back in the past and find out what really happened: progression in understanding about historical accounts», *Teaching History* 117, 25-31.

Lee, P. & Shemilt, D. (2009), «Is any explanation better than none? Over- determined narratives, senseless agencies and one-way streets in students' learning about cause and consequence in history», *Teaching History* 137, 42-49.

Lee, P. & Shemilt, D. (2011), «The concept that dares not speak its name: should empathy come out of the closet? », *Teaching History*, 143, 39-49.

Lesh B. (2011), *Why Won't You Just Tell Us the Answer?: Teaching Historical Thinking in Grades 7-12*, Portland, Maine: Stenhouse Publishers.

Lévesque, S. (2006), «Integrating Museum Education and School History: Illustrations from the RCR Museum and the London Museum of Archeology.» *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 6, διαθέσιμο στο <http://www.centres.ex.ac.uk/historyresource/journal11/Levesque.pdf> (τελευταία προσπέλαση 10/04/2013).

Lévesque, S. (2008), *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty- First Century*. University of Toronto Press.

Levstik, L. (1986), «The Relationship Between Historical Response And Narrative In The Classroom», *Theory and Research in Social Education*, 14, 1-15.

Levstik, L. (1993α), «I Wanted To Be There': The Impact Of Narrative On Children's Historical Thinking», στο Tunnell, M. & Ammon, R.(eds.), *The Story Of Ourselves: Teaching History Through Children's Literature*, Portsmouth, NH: Heinemann, 65-77.

Levstik, L. (1993β), «Building a Sense Of History In The First-Grade Classroom», στο Brophy, J.(ed.), *Advances in Research on Teaching*, 4, Greenwich, CT: JAI Press, 1-31.

Levstik, L. (2008), «What makes the past worth Knowing? », στο Levstik, L., Barton, K.C. (2008), *Researching History Education* New York: Routledge, 228-239.

Levstik, L., & Barton, K.C. (1996), «They Still Use Some Of Their Past: Historical Salience Elementary Children's Chronological », *Thinking, Journal of Curriculum Studies* 28, 531-576.

Levstik, L., Barton, K.C. (2008α), *Researching History Education*. New York: Routledge.

Levstik L. Barton K.C. (2008β), «Back when God was around and every think: Elementary

children's understandings of historical time», στο *Researching History Education*, 71-108, New York: Routledge.

Levstik, L., Barton, K.C. (2008γ), «They still use some of their past: Historical salience in elementary children's chronological thinking», στο Levstik, L., Barton, K.C. (2008), *Researching History Education*, New York: Routledge, 108-147.

Levstik, L., Hederson, G., Schlarb, J. (2008), «Digging for clues: An archaeological exploration of historical cognition», στο Levstik, L., Barton, K.C., *Researching History Education*, New York: Routledge, 393-407.

Lowenthal D. (1985), *The Past is a Foreign Country*, Cambridge: Cambridge University Press.

Lowenthal, D. (1998), *The Heritage Crusade and the Spoils of History*, Cambridge: University Press.

Lowenthal, D. (2000), «Dilemmas and Delights of Learning History», στο Sterns, P., Seixas, P. & Wineburg, S. (eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*, New York: New York University Press, 63-82.

Makriyianni, C. (2008), «Museum Education and the Construction of National Identity in a Divided Country», στο Y.Vella (ed) *Transforming History; Transforming Society. Trends: Monograph Series in Education No. 4*, Faculty of Education, University of Malta, Malta.

Makriyianni, C. (2011), «Constructing an Epistemological Framework for the Study of National Identity in Post-conflict Societies Through History Teaching and Learning», στο Shemilt, D. & Perikleous, L.(Eds.) *What Does it Mean to Think Historically?* Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research, 453-486, διαθέσιμο στο <http://www.ahdr.info> (τελευταία προσπέλαση 11-10-13).

Marcus, A.S. (2007), Representing the past and Reflecting the present: Museums, Memorials, and the secondary History Classroom, *The Social Studies*, 98, no 3, 105-110.

Marcus, A.S. (2008), «Rethinking museums adult education for K–12 teachers», *Journal of Museum Education*, 33 (1), 55–78.

Marcus, AS. & Levine, TH. (2011), «Knight at the museum: learning history with museums», *The Social Studies*, 102, 104–9.

Marcus, AS., Stoddard, J. & Woodward, W. (2012), *Teaching history with museums and historic: Strategies for K-12 Social Studies*, New York: Routledge.

Martin, D., Coffin, C., North, S. (2007), «What's your claim?: Developing pupils' historical argument skills using asynchronous text based computer conferencing», *Teaching History*, Issue 126, 32-37.

Maxwell, L.E. & Evans, G.W. (2002), «Museums as Learning Settings: The importance of the Physical Environment», *Journal of Museum Education*, 27(1), 3-7.

McAleavy, T. (1998) «The use of sources in school history 1910 – 1998: a critical perspective», *Teaching History*, 91, 10-16.

Megil, A. (2007), *Historical Knowledge, Historical Error: A Contemporary Guide to Practice*, Chicago: University of Chicago Press.

Meskeil, L. (2005), *Archaeologies of Materiality*, Oxford: Blackwell.

- Moll, L. C.** (1990), Introduction, στο L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, NY: Cambridge University Press, 1-27.
- Moloney, H., Kitching, P.** (2007), «A search beyond the classroom: using a museum to support the renewal of a scheme of work», *Teaching History* 126, 12-16.
- Molyneaux, B.** (1997), *The Cultural Life of images: Visual Representation in Archaeology*, London: Routledge.
- Monte-sano, C.** (2011), «Beyond Reading Comprehension and Summary: Learning to Read and Write in History by focusing on Evidence, Perspective and Interpretation», The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, *Curriculum Inquiry*, 41(2) , 212-249.
- Moser, S.** (2001), «Archaeological representation. The visual conventions for constructing knowledge about the past, στο Hodder, I. (ed.), *Archaeological theory today* Cambridge: Polity, 262-283.
- Moser, S. & Gamble, C.** (1997), «Revolutionary images: the iconic vocabulary for representing human activity, στο Molyneaux L. (ed.), *The cultural life of images. Visual representations in Archaeology*, Routledge: London, 184-212.
- Moussouri, T.** (1997), *Family agendas and family learning in hands-on museums*, Unpublished dissertation, University of Leicester, England.
- Nakou, I.** (2001), «Children's historical thinking within a museum environment: an overall picture of a longitudinal study», στο Dickinson, AK., Gordon, P. & Lee, PJ. (eds.), *International review of history education: raising standards in history education*, 3, London: Woburn Press, 73–96.
- Nakou, I.** (2006), «Museums and history education in our contemporary context», *International Journal of Educational Research*, 6, 1–10.
- Nakou, I. & Apostolidou, E.** (2010), «Debates in Greece: Textbooks at the Spinal Cord of History Education and the Passionate Maintenance of a Traditional Historical Culture», στο Nakou, I., Barca, I. *Contemporary Public Debates Over History Education*, Charlotte NC: Information Age Publishing Inc., 115-132.
- Nakou, I. & Barca, I.** (2010), *Contemporary public debates over history education. A volume in International Review of History Education*. Charlotte, N.C.: Information Age Publishing.
- Nemko, B.** (2009), «Are we creating a generation of historical tourists? Visual assessment as a means of measuring pupils' progress in historical interpretation», *Teaching History*, 137, 32-39.
- Osborne, J.** (1998), «Constructivism in Museums: A Response», *Journal of Museum Education*, 23 (1), 8-9.
- Park, J.** (2008), *Student' s ideas about different representations of the past: South Korean adolescents interpret historical film*, Unpublished thesis, Institute of Education, University of London.
- Pearce, S.** (1986), «Thinking About Things: Approaches to the Study of Artefacts», *Museums Journal*, 82 (2), 198-201.
- Peck, C., Poyntz, S. & Seixas, P.** (2011), «Agency' in Students' Narratives of Canadian History, στο Shemilt, D. & Perikleous, L. (Eds.) *What Does it Mean to Think Historically?* Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research, διαθέσιμο στο <http://www.ahdr.info> (τελευταία προσπέλαση 11-10-13)

Peck, C. Seixas P., (2008), «Benchmarks of historical thinking: firststeps», *Canadian Journal of Education*, 31 (4), 1015-1038.

Pericleous, L. (2011), «Why did they treat Their Children Like this? A Case study of 9-12 year –old Greek Cypriot Students’ Ideas of historical Empathy», στο Shemilt, D. & Perikleous, L. (eds.), *What Does it Mean to Think Historically?* Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research, διαθέσιμο στο <http://www.ahdr.info> (τελευταία προσπέλαση 11-10-13).

Pericleous L. & Shemilt, D. (2011), Πρόλογος στο Shemilt, D. & Perikleous, L. (eds.), *What Does it Mean to Think Historically?* Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research, διαθέσιμο στο <http://www.ahdr.info> (τελευταία προσπέλαση 11-10-13).

Phillips, R. (1998), «Contesting the Past, Constructing the Future: History, Identity and Politics in Schools», *British Journal of Educational Studies*, 46 (1), 40–53.

Phillips, R. (2002), *Reflective teaching of history 11-18*. New York: Continuum Press.

Pickles, E. (2010), «How can students’ use of historical evidence be enhanced? A research study of the role of knowledge in Year 8 to Year 13 students’ interpretations of historical sources’», *Teaching History*, 139, 41-51.

Pickles, E. (2011), «Assessment of students’ uses of evidence: shifting the focus from processes to historical reasoning», *Teaching History*, 143, 52-59.

Pierroux, P. (1998), *Art in networks. Information and communication technology in art museums*. The department of art history, University of Oslo.

Repoussi, M. (2009), «Battles over the national past of Greeks. The Greek History Textbook Controversy 2006-2007», *Geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung*, 56-56.

Rice, D. (1998), «Constructing Informed Practice», *Journal of Museum Education*, 23 (1), 10-11.

Rogers, P. (1979), *The New History: Theory into Practice*. London: The Historical Association, διαθέσιμο στο https://portal.ioe.ac.uk/http/www.history.org.uk/resources/secondary_resource_2625_8.html (τελευταία προσπέλαση 22/5/ 2010).

Rogers, P. (1984), «The Power of Visual Presentation», στο Dickinson, A., Lee, P. & Rogers, P. (eds.), *Learning History*, London: Heinemann, 154-167.

Rogoff, B. (1990), *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*, New York: Oxford University Press.

Roschelle, J. (1995), «Learning in Interactive Environments: Prior Knowledge and New Experience», στο Falk J.H. & Dierking L.D. (eds.), (1995), *Public Institutions for Personal Learning: Establishing a Research Agenda*, Washington, DC: American Association of Museums, 37-52.

Rosenzweig, R. (2000), «How Americans Use and Think about the past: Implications from a National Survey for the Teaching of History», στο Stearns, P., Seixas, P. & Wineburg, S.(eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*, New York: New York University Press, 262-284.

Rosenzweig, R., & Thelan D. (1998), *The Presence of the Past: Popular Uses of History in American Life*. New York: Columbia University Press.

- Rüsen, J.** (2002), *Western historical thinking: an intercultural debate*, New York: Berghahn Books.
- Rüsen, J.** (2005), *History: Narration, Interpretation, Orientation*, New York: Berghahn Books.
- Rüsen, J.**, (2007), How to make sense of the past – salient issues of Metahistory διαθέσιμο στο <http://hdl.handle.net/10394/4014> (τελευταία προσπέλαση 25/10/2014).
- Russell, T.** (1994), «The enquiring visitor: usable learning theory for museum contexts», *JEM*, 15, 19-21.
- Saldana J.** (2009), *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. CA: Sage.
- Seidman, I.** (1998), *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*, New York: Teachers College Press.
- Seixas, P.** (1993), «Popular Film and Young People's Understanding of the History of Native American-White Relations», *The History Teacher*, 26 (3), 351-370.
- Seixas, P.** (1994), «Students' Understandings of Historical Significance», *Theory and Research in Social Education*, 22 (3), 301-327.
- Seixas, P.** (2000), «Schweigen! die Kinder!or, Does Postmodern History Have a place in the Schools?», στο Stearns, P., Seixas, P. & Wineburg, S. (Eds.), *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives*, New York: New York University Press, 19-37.
- Seixas, P.** (2006), *Benchmarks of Historical Thinking: A Framework for Assessment in Canada*. Center for the Study of Historical Consciousness, University of British Columbia, Vancouver, διαθέσιμο στο <http://www.cshc.ubc.ca> (τελευταία προσπέλαση 12/3/09).
- Seixas, P.** (2010), «A modest proposal for change history education», στο Nakou, I., Barca, I. *Contemporary Public Debates Over History Education*, 11-26, Charlotte NC: Information Age Publishing Inc.
- Seixas, P., Clark, P.** (2002), *Murals as monuments: Students' Ideas about Depictions of Civilization in British Columbia*, διαθέσιμο στο http://culturahistorica.es/seixas/murals_as_monuments.pdf (τελευταία προσπέλαση 10.10.13)
- Seixas, P., & Peck, C.** (2004), «Teaching historical thinking», στο A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117).
- Selander, S.** (2008α), «Designs for learning: a theoretical perspective», *Designs for learning*, 1 (1), 10-23.
- Selander, S.** (2008β), «Designs of learning and the formation and transformation of knowledge in an era of globalization», *Studies in Philosophy and Education*, 27 (4), 267-281.
- Shanks, M.** (1992), *Experiencing the Past. On the Character of Archaeology*. London and New York.
- Shanks, M. & Tittley, C.** (1987), *Re-constructing archaeology: theory and practice*. Cambridge University Press.
- Shemilt, D.** (1980), *History 13-16 Evaluation Study*. Edinburgh: Holmes McDougall.
- Shemilt, D.** (1983), «The Devil's Locomotive», *History and Theory*, 22, 1-18.

Shemilt, D. (1984), «Beauty And The Philosopher: Empathy In History and Classroom», στο Dickinson, A., Lee, P. & Rogers, P. (eds.), στο *Learning History*, London: Heinemann, 39-84.

Shemilt, D. (1987), «Adolescent Ideas about Evidence and Methodology in History», στο Portal C. (eds.), *The History Curriculum for Teachers*, London: The Falmer Press, 39-61.

Shemilt, D. (2000), «The Caliph's Coin: The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching», στο Sterns, P., Seixas, P. & Wineburg, S. (eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*, New York: New York University Press, 83-101.

Shemilt, D. (2006), «The future of the past: how adolescents Make Sense of Past, Present and Future», διαθέσιμο στο <http://k1.ioe.ac.uk/schools/ah/historyinEducation/thefutureofthepast.pdf>. (10/10/13)

Shemilt, D. (2009), «Drinking an Ocean and pissing a cupful», στο Symcox, L. & Wilschut, A. (eds.), *National History Standards. The Problem of the Canon and the Future of Teaching History*, Charlotte NC: Information Age Publishing.

Shemilt, D. (2011), «The Gods of the Copybook Headings: Why Don't We Learn from the Past?», στο Shemilt, D. & Perikleous, L. (Eds.), *What Does it Mean to Think Historically?* Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research, 69-128, διαθέσιμο στο <http://www.ahdr.info> (τελευταία προσπέλαση 11-10-14)

Silverman D. (2006), *Interpreting qualitative data*. CA: Sage.

Silverstone, R. (1994), «The Medium is the Museum: on objects and logics in times and spaces» στο Roger Miles and Lauro Zavala(ed.), *Towards the Museum of the Future, New European Perspectives*, London/New York: Routledge, 161-76.

Smith, J.P., DiSessa, A., Roschelle. J. (1993), «Misconceptions reconceived: A constructivist analysis of Knowledge in transition», *Journal of the Learning Sciences*, 3 (2), 115-163.

Snelson H. (2007), «I understood before, but not like this: maximising historical learning by letting pupils take control of trips», *Teaching History* 126, 6-11.

Stake, R. (2005), «Qualitative case studies», στο N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, CA: Sage., 433-466.

Stanley, D. (2010), *History and Future*, Lanham, MD: Lexington Books

Stearns, P., Seixas, P. & Wineburg, S. (2000), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspective*, New York: New York University Press.

Stephenson, P. (2005), «Every Museum is a Science Museum», *Primary Science & Technology Today*, 26, Peacock Publishing

Stephenson, P. and Sword, F. (2004), «Ancients Appliance of Science», *Primary Science Review*, 84, 22-25.

Stephenson, P., Sword, F. and Warwick, P. (2005), «Ancients Appliance of Science», *Journal of Education in Museums*, 26, GEM, 19-26.

Stone, P. (2004), Introduction: Education and the Historic Environment into the Twenty-First Century», στο Henson, D., Stone, P., Corbishley, M. (eds.), *Education and the Historic Environment*, Routledge, London and New York, 1-10.

Taylor, T. (2000), *The Future of the Past: The Final Report of the National Inquiry into School History*. Churchill.

Thomas, D.R. (2000), *Qualitative Data Analysis: Using a General Inductive Approach*. Auckland: Health Research Methods Advisory Service, Department of Community Health, University of Auckland, New Zealand.

Tilley C., (1994), «Interpreting material culture», στο S. Pearce (eds.). *Interpreting Objects and Collections*, Routledge London, New York.

Timmins, G. (2005), *Teaching and learning history*, London: Sage.

Trofanenko, B. (2010), «The Educational Promise of Public History Museum Exhibits», *Theory and Research in Social Education* 38 (2), 270-284.

Turckle, S. (2007), *Evocative Objects: Things We think with*, Boston MA: MIT Press.

Tynan A. (1994), «Thinking skills and museum education *Journal of Education in Museums*», 26, JEM, 1-3.

Van Drie, J. & Van Boxtel, C. (2008), «Historical Reasoning: Towards a Framework For Analyzing Students' Reasoning about the Past», *Educational Psychology Review*, 20 (2), 87-110.

VanSledright, B. (2002), *In Search of America's Past: Learning to Read History in Elementary School*. New York: Teachers College Press.

VanSledright, B. (2011), *The challenge of rethinking history education: On practices, theory, and policy*. New York: Routledge Taylor/Francis Group.

VanSledright, B. & Afflerbach, P. (2005), «Assessing the Status of Historical Sources: An Exploratory Study of Eight US Elementary Students Reading Documents», στο *Understanding History: Recent Research in History Education*, Vol. 4, International Review of History Education, (ed.) Rosalyn Ashby, Peter Gordon, and Peter Lee, London: Routledge Falmer, 1-20.

VanSledright, B., Kelly, T. & Meuwissen, K. (2006), «Oh, the trouble we've seen. Researching Historical Thinking and Understanding», στο K. Barton (Ed.). *Research Methods in Social Studies Education, Contemporary Issues and Perspectives*, Greenwich, Conn.: Information Age Pub. Inc., 207-233.

Vergeront, J. (2002), «Shaping Spaces for Learners and Learning», *Journal of Museum Education*, 27 (1), 8-13.

Vlachaki, M. (2009), «Looking at the museum through an immigrant's eyes», Πρακτικά Συνεδρίου *The Roles of Museums and Multiculture in Korea*, Εθνικό Λαογραφικό Μουσείο Κορέας. Σεούλ, 4/5/2009.

Von Borries, B. (2011), «Historical Consciousness and Historical Learning: some Results of my own empirical research», στο Shemilt, D. & Perikleous, L. (Eds.) *What Does it Mean to Think Historically?* Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research, 283-320, διαθέσιμο στο <http://www.ahdr.info> (τελευταία προσπέλαση 11-10-13).

Voss, J. F.- Wiley, J. & Kennet, J. (1998), «Student Perceptions of History and Historical Concepts», στο Voss, J. F. & Carretero, Mario (ed.), *Learning and Reasoning in History. International Review of History Education*, vol. 2. London: Woburn Press.

Voss, J., & Wiley, J. (2000), «A Case Study of Developing Historical Understanding via Instruction: The Importance of Integrating Text Components and Constructing Arguments», στο Sterns, P., Seixas, P. & Wineburg, S. (Eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*. New York: New York University Press, 375-389.

Vygotsky, L.S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. ([1934] 1989), *Thought and Language*. Μασαχουσέτη: The Massachusetts Institute of technology.

Vygotsky, L. (1998), *Collected Works* (Vol. 5). New York :Plenum

Vryonides, M. (2007), «Social and cultural capital in educational research: Issues of operationalisation and measurement», *British Educational Research Journal*, 33 (6), 867-885.

Wallace, B. and Riches, P. (2003), *Using History to Develop Thinking Skills at Key Stage 2*. London: David Fulton.

Walsh, B. (2008), «Stories and their sources: the need for historical thinking in an information age», *Teaching History*, 133: 4-9.

Watson, S. (2010), «Myth, Memory and the Senses in the Churchill Museum», στο Dudley, S. H. (ed) *Museum Materialities: Objects, Engagements, Interpretations*. Routledge: London and New York, 204-223.

Wertsch, J.V. (1980), «The Significance of Dialogue in Vygotsky's Account of Social Egocentric and Inner Speech», *Contemporary Educational Psychology*, 5, 150-162.

Wertsch, J. (1991), *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wertsch, J. (1998), *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

Wertsch, J. (2000), «Is It Possible to Teach Beliefs, as Well as Knowledge about History? », στο Stearn, P., Seixas, P. & Wineburg, S. (eds.), *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives*. New York: New York University Press, 38-50.

Wertsch, J. (2001), Specific Narratives and Schematic Narrative Templates. Paper presented at *Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks*. Vancouver: University of British Columbia.

Wertsch, J. (2002), *Voices Of Collective Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wertsch, J. (2004), «Specific narratives and schematic narrative templates», στο *Theorizing Historical Consciousness*, 25, Toronto: University of Toronto Press, 49-85.

Wertsch, J. (2012), «Texts of Memory and Texts of History», *L2 Journal*, 4, 9-20.

Wilson, A. and Hollis, G. (2007), «How do we get better at trips? Planning for progression outside the classroom», *Teaching History*, 126, 22-27.

Wilson M.D. (1985), *History for pupils with learning difficulties*, London: Hodder and Stoughton.

Wilschut, A. (2010), *A Forgotten Key Concept? Time in Teaching and Learning History*. Paper presented at the 21th International Congress of Historical Sciences. Amsterdam, August 25th, διαθέσιμο στο <http://members.casema.nl/wilschut/forgottenkeyconcept.pdf>, (τελευταία πρόσβαση 30/5/14).

Wineburg, S. (2000), «Making Historical Sense», στο Stearns, P., Seixas, P. & Wineburg, S. (eds.), *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives*. New York: New York University Press, 306-325.

Wineburg, S. (2001), *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia: Temple University Press.

Wineburg, S. (2007), «Unnatural and essential: the nature of historical thinking», *Teaching History*, 129, 6–11.

Wineburg, S., Martin, D. & Monte-Sano, C. (2011), *Reading like a historian: Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms*. New York: Teachers College Press.

Woodward, I. (2007), *Understanding Material Culture*, London: Sage Publications.

Wrenn, A. (1998), «Emotional response or objective enquiry? Using shared stories and a sense of place in the study of interpretations for GCSE», *Teaching History*, 91, Evidence and Interpretation Edition, 25-30.

Wrenn, A. (1999), «Substantial sculptures or sad little plaques’: making interpretations matter to Year 9», *Teaching History*, 97, 21-28.

Wrenn, A. (2002), «Equiano – voice of silent slaves? », *Teaching History* , 107, 13-19.

Wylie, A. (2002), *Thinking from Things: Essays in the Philosophy of Archaeology*, Berkeley: University of California Press.

Yeager, E., & Doppen, F. (2001), «Teaching and Learning Multiple Perspectives on the Use of the Atomic Bomb. Historical Empathy in the Secondary Classroom», στο Davis, O.L. Jr. – Yeager, E.A. – Foster, S.J., (eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield, 97-114.

Yin, R. (2004), *The case study anthology*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Zarmati, L., (2012), *Teaching History in Australian Museums: Pedagogy and Praxis*, submitted in fulfilment of requirements for the degree of Doctor of Philosophy, School of History Heritage and Society, Faculty of Arts and Education, Deakin University.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Α

ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

A.1. Παρατηρήσεις στο επίπεδο της πιλοτικής έρευνας:

A.1.1. Παρατήρηση σχολικής ομάδας κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας.

A.1.2. Παρατήρηση εκπαιδευτικής επίσκεψης σχολικής ομάδας Α' Γυμνασίου στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο.

A.1.3. Παρατήρηση εκπαιδευτικής επίσκεψης σχολικής ομάδας Γ' τάξης Γυμνασίου στο Ιστορικό Μουσείο της Αθήνας.

A.2. Ερωτηματολόγιο της πιλοτικής έρευνας.

A. 3. Ο οδηγός της Ημιδομημένης Συνέντευξης της πιλοτικής έρευνας.

A.4. Ενδεικτικές Συνεντεύξεις της πιλοτικής έρευνας.

A.1. Παρατηρήσεις στο επίπεδο της πιλοτικής έρευνας

Παράρτημα A.1.1.

Παρατήρηση σχολικής ομάδας κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας

Η παρακολούθηση μαθήματος Ιστορίας πραγματοποιήθηκε σε Δημόσιο Λύκειο της Β' Αθήνας και πιο συγκεκριμένα σε τμήμα της Γ' Λυκείου και στο μάθημα της Ιστορίας Γενικής Παιδείας. Η καθηγήτρια παρουσίασε την Ενότητα «Η Ευρώπη και ο κόσμος τον 19^ο αιώνα (1815-1871) (σ. 9-17). Η γραμμή του χρόνου σχεδιάστηκε στον σχολικό πίνακα. Στην γραμμή αυτή καταγράφηκαν βασικές χρονολογίες και γεγονότα που γνώριζαν οι μαθητές από προϋπάρχουσα γνώση.

Θέτοντας τον τίτλο της ευρύτερης Ενότητας η διδάσκουσα όρισε τις ομάδες εργασίας. Πέντε ομάδες των τεσσάρων μαθητών ασχολήθηκαν με ιστορικά ερωτήματά που αντιστοιχούσαν στη μελέτη των αντίστοιχων υποενοτήτων, μελετώντας την ιστορική αφήγηση του σχολικού βιβλίου. Σε χρονικό διάστημα 15 λεπτών τα παιδιά ήταν έτοιμα να συζητήσουν βασικές πληροφορίες του κειμένου, να θέσουν ερωτήσεις και να τις συζητήσουν στη συνέχεια στην ολομέλεια της τάξης. Σε κάθε ερώτημα υπήρχε εκ νέου παραπομπή σε ενδεικτικές εικόνες και γραπτές πηγές του σχολικού βιβλίου για σύντομο σχολιασμό. Η μία διδακτική ώρα δεν ήταν αρκετή. Το μάθημα ολοκληρώθηκε στα βασικά του σημεία την επόμενη διδακτική ώρα. Ο κατευθυνόμενος διάλογος και η ανατροφοδότηση με ερωτήματα που αρχικά διατυπώθηκαν από την διδάσκουσα και στη συνέχεια δειλά-δειλά από κάποιους μαθητές σκιαγράφησαν το κλίμα του μαθήματος. Παρατήρησα ότι η παρουσία μου ήταν στοιχείο που τους κατέστησε πιο προσεκτικούς στο μάθημα. Το κλείσιμο της Ενότητας πραγματοποιήθηκε στη διάρκεια τρίτης διδακτικής ώρας, όπου οι μαθητές πιο ελεύθεροι διατύπωσαν τα ερωτήματά και τους προβληματισμούς τους. Δήλωσαν ότι τους αρέσει η Ιστορία όταν γίνεται με ελεύθερο διάλογο και ειδικότερα όταν μπορούν να εκφράσουν τα επιχειρήματά τους. Το προφίλ της διδάσκουσας δεν ήταν αμελητέο. Είχε μετεκπαίδευση και ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη λογοτεχνία και συνεχή επιμόρφωση από τους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς φορείς. Η διεξαγωγή της διδασκαλίας είχε χαρακτηριστικά ομαδοσυνεργατικής διδακτικής παρέμβασης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης.

Παράρτημα Α.1.2.

Παρατήρηση εκπαιδευτικής επίσκεψης Α' τάξης Γυμνασίου στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο

Πρόκειται για την Α' Γυμνασίου Δημόσιου σχολείου με μαθητές του οποίου (45 μαθητές) επισκεφτήκαμε το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο, στο πλαίσιο εκπαιδευτικής επίσκεψης κατά το σχολικό έτος 2008-9 και με τη συνοδεία τριών διδασκόντων του. Η εκπαιδευτική επίσκεψη είχε τον χαρακτήρα ξενάγησης στον μουσειακό χώρο.

Η παρουσίαση των εκθεμάτων πραγματοποιήθηκε εν είδει μονολόγου από ξεναγό. Οι μαθητές παρατήρησαν σύντομα τα εκθέματα, ενώ η ξεναγός, η οποία ήταν απλώς περιγραφική και πληροφοριακή στα βασικά στοιχεία, κατευθύνθηκε στην επόμενη αίθουσα. Δεν παρατήρησα κάποια προσπάθεια κινητοποίησης των μαθητών μέσω ερωτήσεων από πλευράς ξεναγού. Επομένως, δεν διαπιστώθηκε καμιά προσπάθεια για υποκίνηση της προϋπάρχουσας γνώσης και της κριτικής ικανότητας των μαθητών. Αντίθετα, η ξενάγηση εκτυλίχθηκε ως ένα ατελείωτο αποθησαύρισμα γνώσεων μπροστά στα μουσειακά εκθέματα. Αν κάποιος παρακολουθούσε μια ξενάγηση ενηλίκων ή επισκεπτών δεν θα διέκρινε διαχωρισμό τόσο στην πληροφορία όσο και στον τρόπο ξενάγησης. Στο τέλος κάθε ξενάγησης έγινε προσπάθεια για εμπέδωση βασικών πληροφοριών αλλά αυτή είχε συνοπτικό χαρακτήρα. Σε κάποιες περιπτώσεις οι μαθητές παρατηρούσαν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον, ειδικά τα κορίτσια. Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι ορισμένοι μαθητές περιφέρονταν ασκόπως στον χώρο, αδιάφοροι τόσο ως προς τα αντικείμενα όσο και ως προς τη διαδικασία παρακολούθησης της ξενάγησης της ομάδας. Πιο συγκεκριμένα, κατά ομάδες αστειεύονταν, συζητούσαν, φωνασκούσαν. Η ξεναγός απευθύνθηκε στους εκπαιδευτικούς και εκείνοι στα παιδιά. Οφείλω να συμπληρώσω ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν συμμετοχή μόνο στο επίπεδο της συμπεριφοράς των μαθητών. Καμιά προσπάθεια δεν έκαναν ώστε να συζητήσουν με τους μαθητές τους. Αnéφεραν μάλιστα χαρακτηριστικά ότι «γενικά σε αυτό το θέμα η κατάσταση είναι απογοητευτική», υπονοώντας ότι τέτοιου είδους δραστηριότητες είναι πληκτικές για τους μαθητές. Το σχολείο επισκέπτεται ένα μουσείο αλλά δεν κερδίζει τίποτα από μιας τέτοιας μορφής επίσκεψη.

Παράρτημα Α.1.3.

Παρατήρηση εκπαιδευτικής επίσκεψης σχολικής ομάδας Γ' τάξης Γυμνασίου στο Ιστορικό Μουσείο της Αθήνας

Σε πλήρη αντίθεση με την προηγούμενη εκτυλίχθηκε η ξενάγηση της Γ' τάξης Γυμνασίου (50 μαθητές) του ίδιου σχολείου, το οποίο είχε προγραμματιστεί να υλοποιήσει εκπαιδευτική επίσκεψη στο Ιστορικό Μουσείο (Παλαιά Βουλή) κατά το σχολικό έτος 2008-9 με την συνοδεία τεσσάρων εκπαιδευτικών. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και με βάση έντυπο υλικό διερευνήθηκαν συγκεκριμένα αντικείμενα της έκθεσης του Μουσείου. Στη συνέχεια, συγκεντρώθηκαν στον κεντρικό χώρο της Παλαιάς Βουλής και εκεί παρακολούθησαν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο περιελάμβανε μεταξύ άλλων δραματοποίηση, με αφορμή έναν ζωγραφικό πίνακα που παρουσίαζε τη ζωή της Αθήνας στην Οθωμανική περίοδο. Παρατηρήθηκε συμμετοχική παρακολούθηση του προγράμματος από όλους τους μαθητές, ωστόσο με παρόν όλο το δυναμικό της τάξης είναι δύσκολο ένας μουσειοπαιδαγωγός να αντλήσει το συνολικό ενδιαφέρον των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί δεν συμμετείχαν σε καμία διαδικασία του προγράμματος. Χρειάζεται να συμπληρώσω, όμως, ότι το πρόγραμμα απαιτούσε προετοιμασία από τη σχολική τάξη σε συγκεκριμένες θεματικές, όπως επίσης και εκπόνηση εργασιών μετά την επίσκεψη στο μουσείο. Οι εκπαιδευτικοί ήταν παντελώς αμέτοχοι στο μουσείο -εξάλλου το πρόγραμμα δεν περιλάμβανε τη συμμετοχή τους-, για τον λόγο αυτό οι μαθητές δεν απευθύνονταν στους δασκάλους τους αλλά στην μουσειοπαιδαγωγό. Σε συζήτηση που είχα μαζί τους, και ειδικότερα με μια καθηγήτρια (υπεύθυνη των εκπαιδευτικών επισκέψεων του συγκεκριμένου σχολείου), αντιλήφθηκα ότι είχε την προσωπική ευθύνη αλλά και αυξημένο ενδιαφέρον να μετακινεί όλες τις τάξεις του συγκεκριμένου σχολείου σε τρεις επισκέψεις κάθε σχολική χρονιά. Ήταν ενημερωμένη για αρκετά μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα και έκανε συγκεκριμένο πλάνο για κάθε σχολικό έτος για όλες τις τάξεις του σχολείου. Ωστόσο, η ίδια παρατήρησε ότι η οργάνωση τέτοιων επισκέψεων ήταν απαιτητική διαδικασία για τη σχολική πραγματικότητα. Πόσο μάλλον το να επιχειρήσει ένας εκπαιδευτικός να αναλάβει εξ ολοκλήρου να πραγματοποιήσει το μάθημά του έκτος σχολείου, όπως για παράδειγμα στο μουσείο. Στην ουσία, όπως παρατήρησε, ακόμα και για τους εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται για το μάθημα της Ιστορίας με διαφορετικές μεθόδους προσέγγισης του μαθήματος, δεν υπάρχουν πολλές ευκαιρίες παράκαμψης του αναλυτικού προγράμματος.

Παράρτημα Α.2.**Το ερωτηματολόγιο της πιλοτικής έρευνας****Α. Προσωπικά Στοιχεία**

Ηλικία:

Φύλο:

Τάξη:

Β. Διατύπωση και εξέταση υποθέσεων με τα αντικείμενα.

1α. Ποιες λέξεις σου έρχονται στο νου καθώς βλέπεις αυτό το αντικείμενο;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

1β. Τι αφηγείται το αντικείμενο;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2α. Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2β. Λαμβάνοντας υπόψη το αντικείμενο και τη σημασία του σε εκείνη την εποχή και συγκρίνοντας με τη ζωή μας σήμερα, τι έχει μείνει ίδιο και τι έχει αλλάξει, κατά τη γνώμη σας;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Πως θα μπορούσε ένας ιστορικός να κατανοήσει καλύτερα το παρελθόν χρησιμοποιώντας αυτό το αντικείμενο ως ιστορική μαρτυρία:

α. Τι ερωτήματα θα είχε;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

β. Τι είδους πηγές θα χρειαζόταν;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4α. Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο στην έντυπη απεικόνισή του;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4β. Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο στην ψηφιακή του απεικόνιση;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4γ. Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο στις φυσικές του διαστάσεις;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5α. Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο στον χώρο του σχολείου;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5β. Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο στον χώρο του μουσείου ;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6. Στο επόμενο μάθημα της Ιστορίας θα μελετήσουμε τα ακόλουθα αρχαιολογικά ευρήματα:

- * Τις Καρυάτιδες (Αγάλματα - κίονες από το Ερέχθειο, 405 π.Χ.)
- * Την τοιχογραφία των πυγμάχων (έργο του 16^{ου} αι. π.Χ. από τη μινωική Θήρα)
- * Ένα χρυσό κόσμημα (από τις Μυκήνες, γύρω στο 1550 π.Χ.)
- * Μία ασπίδα (από την Κρήτη, αρχές του 7^{ου} αι. π.Χ.)

6α. Με ποιο μέσο (έντυπη εικόνα, ηλεκτρονική απεικόνιση ή ως φυσικά αντικείμενα στις φυσικές του διαστάσεις) θα ήθελες να τα επεξεργαστούμε; Γιατί;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6β. Σε ποιον χώρο (σχολείο, μουσείο) θα ήθελες να τα δούμε; Γιατί;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Παράρτημα Α.3.**Ο οδηγός της Ημιδομημένης Συνέντευξης της πιλοτικής έρευνας**

Ημιδομημένη Συνέντευξη - Οδηγός
<p>Α. Προσωπικά Στοιχεία</p> <p>Ηλικία:</p> <p>Φύλο:</p> <p>Τάξη:</p> <p>Εισαγωγικό ερώτημα: Καταρχάς να σε ευχαριστήσω που επιθυμείς να πάρεις μέρος σε μια συνέντευξη που είναι συνέχεια της προηγούμενης έρευνας που κάναμε με τα ερωτηματολόγια. Η ανωνυμία σου είναι δεδομένη και το όνομα σου δε θα χρησιμοποιηθεί.</p> <p>1. Στην ερώτηση με τις λέξεις που σκέφτεσαι για το αντικείμενο παρατηρώ ότι... Μπορείς να μου πεις λίγα περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις; Γιατί νομίζεις ότι υπάρχουν διαφορές/ομοιότητες στα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσες στους διάφορους χειρισμούς;</p> <p>2. Στην ερώτηση σχετικά με την χρήση και τη σημασία του αντικειμένου παρατηρώ ότι... Μπορείς να μου πεις λίγα περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις; Γιατί νομίζεις ότι υπάρχουν διαφορές/ομοιότητες στα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσες στους διάφορους χειρισμούς;</p> <p>3. Στην ερώτηση σχετικά με το τι έχει μείνει ίδιο και το τι έχει αλλάξει παρατηρώ ότι... Μπορείς να μου πεις λίγα περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις; Γιατί νομίζεις ότι υπάρχουν διαφορές/ομοιότητες στα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσες στους διάφορους χειρισμούς;</p> <p>4. Στην ερώτηση με τα ερωτήματα παρατηρώ ότι... Μπορείς να μου πεις λίγα περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις; Γιατί νομίζεις ότι υπάρχουν διαφορές/ομοιότητες στα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσες στους διάφορους χειρισμούς;</p> <p>5. Στην ερώτηση με τις πηγές παρατηρώ ότι... Μπορείς να μου πεις λίγα περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις; Γιατί νομίζεις ότι υπάρχουν διαφορές/ομοιότητες στα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσες στους διάφορους χειρισμούς;</p> <p>6. Στην ερώτηση σχετικά με τη μελέτη του αντικειμένου σε σχέση με την έντυπη απεικόνιση λες ότι... Μπορείς να μου πεις λίγα περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις;</p> <p>7. Για τον χώρο του σχολείου λες ότι... Μπορείς να μου πεις λίγα περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις;</p> <p>8. Στη μελέτη του αντικειμένου στις φυσικές διαστάσεις λες ότι... Μπορείς να μου πεις λίγα περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις;</p> <p>9. Στην ερώτηση για το μουσείο λες ότι... Μπορείς να μου πεις λίγα περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις;</p> <p>10. Ως προς τη χρήση του φυσικού αντικειμένου/της έντυπης απεικόνισής του λες... Μπορείς να μου πεις λίγα περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις;</p> <p>11. Ως προς τον χώρο διαλέγεις το σχολείο/ μουσείο γιατί όπως λες... Μπορείς να μου πεις λίγα περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις;</p> <p>Σε ευχαριστώ που με βοήθησες στην ολοκλήρωση αυτή της συνομιλίας.</p>

Παράρτημα Α.4.**Ενδεικτικές Συνεντεύξεις της πιλοτικής έρευνας****ΜΑΘΗΤΡΙΑ, 15-16 ετών**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ποιο αντικείμενο επέλεξες;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Έναν αμφορέα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Γιατί επέλεξες αυτό το αντικείμενο;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Το επέλεξα γιατί νομίζω ότι θα μπορούσα να γράψω πράγματα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Γνώριζες κάτι γι' αυτό; Από πού;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Όχι απαραίτητα, μπορούσα να γράψω περισσότερα και μου άρεσε και ήταν ενδιαφέρον, πίστευα ότι θα μπορούσα να βγάλω πράγματα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην ερώτηση με τις λέξεις παρατηρώ ότι χρησιμοποιείς έννοιες. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Γιατί το αντικείμενο είναι φορτισμένο με έννοιες από την Ιστορία, τη χρήση του και τη σημασία του.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην ερώτηση σχετικά με την χρήση και τη σημασία του αντικειμένου παρατηρώ ότι διαχωρίζεις τους δύο όρους. Σε δυσκόλεψε;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Όχι δεν ήταν δύσκολο, ήταν ξεκάθαρο πώς το χρησιμοποιούσαν και τι σημασία έδιναν σε αυτό.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην ερώτηση με το τι αντίστοιχο έχουμε σήμερα λες ότι υπάρχουν ίδια στοιχεία. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Νομίζω ότι έχουμε την ίδια σημασία, δίνουμε και σήμερα ανταμοιβή στους νικητές αθλητές.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στις απορίες σου αναφέρεσαι και σε θέματα που ενδιαφέρουν γενικά την αγγειοπλαστική. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Γιατί είναι ενδιαφέρον να δούμε πώς έγινε αυτό το σχήμα του αγγείου και πώς συνδέθηκε με τη σημασία του στους αγώνες.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ποιες πηγές θα χρησιμοποιούσες για να λύσεις τις απορίες σου. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ιστορικά βιβλία, μουσεία, το διαδίκτυο, ιστορικούς, αρχαιολόγους γιατί νομίζω ότι όλες αυτές οι πηγές θα με βοηθούσαν να δω διαφορετικές οπτικές γωνίες του αντικειμένου.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στις φυσικές διαστάσεις λες ότι «τα πλεονεκτήματα υπερτερούν». Τι εννοείς;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Γιατί βλέπεις όλες τις λεπτομέρειες σχολαστικά και έτσι καταλαβαίνεις τη χρήση και τη σημασία του αντικειμένου.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στη μελέτη του αντικειμένου ηλεκτρονικά λες ότι «ενώ έχεις τη ζωντάνια της εικόνας και σου δημιουργούνται έντονα συναισθήματα δεν είσαι σίγουρη για τις πληροφορίες που παίρνεις». Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Μέσα στον χώρο του σχολείου, έστω και ηλεκτρονικά, δεν είναι το ίδιο. Θα μπορούσαμε και εδώ να έχουμε αντίγραφα αλλά δεν το κάνουμε οι περισσότεροι επειδή ζούμε την ηλεκτρονική εποχή. Δεν

έχει ζωντάνια, παραστατικότητα. Δεν θα έχει μεγάλη διαφορά για μένα αν είναι ηλεκτρονικά από το να το δω σε μια φωτογραφία. Θα μου άρεσε να το δω στο μουσείο, να το πιάσω, να το καταλάβω.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Για τον χώρο του σχολείου λες ότι «δημιουργείται χάος». Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Διάσπαση στο σχολείο από τη φασαρία, ενώ στο μουσείο εναρμονίζομαι με όλα τα υπόλοιπα, με ένα κοινό θέμα, βλέπεις δηλαδή σύνολο εκθεμάτων. Δημιουργείται χάος στο σχολείο, και ήθελα να πω ότι εμένα για παράδειγμα μου αρέσει η Ιστορία. Τώρα αν κάποιος ρωτήσει τα περισσότερα παιδιά σε ποιον αρέσει η Ιστορία, πιστεύω ότι θα αρέσει στη μειοψηφία και δεν μπορώ να καταλάβω ότι πολλές φορές μου το λένε αν και εγώ νομίζω ότι η Ιστορία είναι το πιο σημαντικό μάθημα απ' όλα, γιατί; για το παρελθόν. Σε συζητήσεις μεγάλων αν κατέχεις ιστορικές γνώσεις μπορείς να έχεις ακράδαντα επιχειρήματα και κατανόηση σε κάθε κατάσταση.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Το νιώθεις πάντα αυτό;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Εγώ προσωπικά ναι.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Υπάρχει περίπτωση να το νιώθεις και στο μουσείο;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ναι, αν δεν σε ενδιαφέρει αυτό που μελετάς ή πολλές φορές παίζει ρόλο και η γνώση, δηλαδή πολλές φορές πας στο μουσείο αλλά δεν αρκεί μόνο αυτό που λέει αποκάτω, γιατί αυτό δεν το καταλαβαίνεις πολλές φορές, σημαντικά είναι τα υλικά, τι χρησιμοποιήθηκε τότε, νομίζω ότι πρέπει να έχεις κάποιο επίπεδο γνώσεων, είναι βασική προϋπόθεση.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Και αν λείπει αυτό το βασικό επίπεδο γνώσεων;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Εγώ ας πούμε στο μουσείο της Ακρόπολης είχα πάει, είχα μελετήσει, ήξερα κάποια πράγματα και όταν πριν δύο χρόνια πήγα στο ιστορικό με το σχολείο, δεν είχα διαβάσει κάτι, μπήκα μέσα χωρίς γνώση, μόνο όμως που βλέπεις τα εκθέματα αποκτάς συναισθήματα...

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ποια συναισθήματα;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Έντονα συναισθήματα, περιέργεια, καλλιέργεια της φαντασίας σου, συνήθως καταλαβαίνεις την λειτουργικότητα των αντικειμένων, τη χρήση τους, τη σημασία τους. Για παράδειγμα όταν είχαμε πάει με το δημοτικό, είχαμε δει μια σημαία που ήταν ματωμένη από την επανάσταση και φώναξα «κύριε, κύριε το αίμα», και μου έχει μείνει αυτό, κατάλαβα ότι οι άνθρωποι πολέμησαν για εμάς. Δεν μου έμεινε στο μυαλό ούτε το όπλο, ούτε το άγαλμα του Κολοκοτρώνη, μου έμεινε στο νου η ματωμένη σημαία.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ήταν πιο δραματική. Αυτό χωρίς κάποια εικόνα μας διηγείται ταυτόχρονα την ιστορία των ανθρώπων, ότι δηλαδή όντως αυτοί οι άνθρωποι έχυσαν αίμα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην ερώτηση για το μουσείο λες ότι «εναρμονίζεσαι με το μουσειακό περιβάλλον και επομένως μπαίνεις στη νοοτροπία του». Τι εννοείς;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Νομίζω ότι τα πλεονεκτήματα υπερτερούν, αν και δεν θεωρείται το μουσείο διασκέδαση για μένα, βέβαια μπορεί να θεωρηθεί κάποιες φορές.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Αντλείς πληροφορίες σχετικά με το πώς δούλεψαν οι άνθρωποι εκείνης της εποχής, τη σχολαστικότητα που αποκτήθηκε, γιατί βλέπεις τις λεπτομέρειες, πώς είναι σκαλισμένα και τελικά καταλαβαίνεις την αξία και τη χρησιμότητά τους, βλέπεις δηλαδή, ότι αν το δεις ηλεκτρονικά σε μια εικόνα είναι διαφορετικό. Θα πεις ότι είναι ένα ωραίο αντικείμενο, θα δεις το χρώμα, αν το δεις από κοντά το βλέπεις διαφορετικά.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Δεν μπορείς όμως να τα αγγίξεις.

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Όχι, αντιλαμβάνεσαι όμως.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Πώς;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Δεν ξέρω, το βλέπεις από πάνω από δίπλα, στον χώρο, το σχήμα, τις λεπτομέρειες, το υλικό, την υφή.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ως προς το μέσο διαλέγεις για κάθε αντικείμενο και έναν διαφορετικό τρόπο παρουσίασης. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Κάθε αντικείμενο επιβάλλει και τον τρόπο που θα το δεις και θα το επεξεργαστείς. Ίσως στην τοιχογραφία των πυγμάχων δεν θα με πείραζε να το δω ηλεκτρονικά. Για παράδειγμα το κόσμημα ή την ασπίδα θα ήθελα να τα δω μόνο στο μουσείο.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ως προς τον χώρο διαλέγεις το μουσείο. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Οι μουσειακοί χώροι μας επιστρατεύουν το ενδιαφέρον, μας προσελκύουν, είναι επιβλητικοί νομίζω και αποπνέουν μια πολυτέλεια δηλαδή τα ωραία μουσεία, π.χ. η Ακρόπολη. Είπα ότι εναρμονιζόμαστε με το περιβάλλον των εκθεμάτων και λέω ότι ενώ ο χώρος του σχολείου σ' εμάς είναι οικείος δεν πιστεύω ότι είναι ο κατάλληλος χώρος για να διδαχτούμε Ιστορία. Στο σχολείο μαθαίνεις Ιστορία, αλλά τα αντικείμενα δεν μπορείς να τα αγγίξεις και δεν μπορείς να εμβαθύνεις. Στο μουσείο νομίζω ότι θα βγει κάτι περισσότερο. Το θέμα είναι να το κάνεις από μόνος σου, όχι να σε αναγκάζουν να το κάνεις. Στο σχολείο την Ιστορία την μαθαίνεις με το ζόρι.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Και πώς μπορεί να γίνει αυτό;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Οι επισκέψεις ακόμα και για κάποιον που τον ενδιαφέρει πολύ, δεν είναι κάτι που το περιμένει. Είναι κουραστικό όταν είμαστε όλοι μαζί σαν μπουλούκια. Σε αυτό που πήγαμε εμείς τώρα, απογοητεύτηκα, δεν μου άρεσε καθόλου.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Καταρχάς, ήμασταν ο ένας εδώ και ο άλλος εκεί, ο ξεναγός ήταν απαράδεκτος, οι περισσότεροι δεν πρόσεχαν...

Παρατηρήσεις για τη συμπεριφορά της μαθήτριας

Η συγκεκριμένη μαθήτρια ήταν ιδιαίτερα επεξηγηματική σε κάθε ερώτηση που της απευθύνθηκε. Εξέφρασε απόψεις με ερμηνευτικούς συλλογισμούς, στηριζόμενη σε προηγούμενη γνώση και με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ιστορία και το μουσείο. Σημειώνω ότι της αρέσει το διάβασμα και τα καταφέρνει αν και κάποια απογεύματα βοηθά τον πατέρα της στη δουλειά, από άποψη και αυτό.

ΜΑΘΗΤΗΣ 15-16 ετών

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ποιο αντικείμενο επέλεξες;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Την κλεψύδρα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Γιατί επέλεξες αυτό το αντικείμενο;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Γιατί... θα μπορούσα να γράψω παραπάνω πράγματα γι' αυτό. Μου έβγαιναν πράγματα πιο αβίαστα, πιο εύκολα... Μπορούσα να γράψω και για τα άλλα αντικείμενα, απλώς αυτό ήταν το πιο εύκολο, υπάρχουν και πράγματα που χρησιμοποιούμε σήμερα περίπου έτσι, δηλαδή την κλεψύδρα την χρησιμοποιούμε σήμερα σαν διακοσμητικό...

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Γνώριζες κάτι γι' αυτό;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ναι.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Από πού;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Από προσωπικές εμπειρίες, από αυτά που έχω διαβάσει και το είχα ξαναδεί στο μουσείο.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Τι σε επηρέασε πιο πολύ;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Οι προσωπικές μου γνώσεις.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Πώς δηλαδή;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Με το συγκεκριμένο αντικείμενο όχι, αλλά γενικά διαβάζοντας έχω ακούσει γι' αυτό, έχω παρατηρήσει σε προηγούμενα μαθήματα για την αρχαία Ελλάδα και έχω εμπειρίες. Το μουσείο και η επίσκεψη που κάναμε δεν νομίζω ότι έχουν κάποιο νόημα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Καταρχάς δεν πιστεύω ότι υπάρχει ένα υπόβαθρο στις επισκέψεις των μαθητών ένα κίνητρο το οποίο θα κάνει τους μαθητές να προσέξουν. Προσωπικά αν δεν ήταν η έρευνα δεν θα είχα την ίδια θέληση.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Γιατί θεωρώ ότι είμαστε σε μια κοινωνία που έχει αρκετά προβλήματα, δεν έχει νόημα να μάθουμε για την κλεψύδρα. Δηλαδή από μόνος μου ν' ασχοληθώ δεν υπάρχει περίπτωση. Αν τύχει και την έχω μπροστά μου τότε θα αναρωτηθώ τι είναι αυτό.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Δεν είναι ωραίο να τυχαίνει και αυτό;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ναι, τυχαίνει αλλά δεν προσπαθώ και δεν θεωρώ ότι είναι σημαντικό. Και με την Ιστορία την έχω αυτή τη σχέση, γιατί βλέπω ότι δεν αλλάζουν τα πράγματα ό,τι και να γίνει.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Δηλαδή;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Δηλαδή οι Τούρκοι μας είχαν σκλαβώσει 500 χρόνια και μας πήγαν χίλια χρόνια πίσω, τι γίνεται τώρα αυτό είναι το θέμα, τίποτα...

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Η γνώση του παρελθόντος σε βοηθάει;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Βοηθάει αλλά δεν είναι απαραίτητη.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Νομίζω ότι ξέρεις πολλά πράγματα για το παρελθόν και το θεωρείς δεδομένο.

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ναι, αλλά νομίζω ότι δεν είναι απαραίτητο.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Θεωρείς ότι πλεονάζει;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ναι, δηλαδή στη συγκεκριμένη κοινωνία θεωρώ ότι πλεονάζει.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην ερώτηση σχετικά με την χρήση και τη σημασία του αντικειμένου διαπίστωσες κάποια διαφορά σε σχέση με αντίστοιχες χρήσεις του σήμερα;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Τότε ήταν ένα δικαστικό όργανο, χρηστικό αντικείμενο, ενώ σήμερα βρίσκεται σε μουσείο.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Η σημασία του ποια ήταν τότε;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Η σημασία του ήταν να μετρά τον χρόνο.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Και τι άλλο;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Τον χρόνο και ότι έπρεπε όλοι να έχουν ίσα δικαιώματα για να μιλήσουν, ουσιαστικά μετρούσαν τον χρόνο για να υπάρχει ισηγορία στον λόγο.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Και αυτό τι δείχνει για την εποχή εκείνη;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ότι προσπαθούσαν να έχουν ίσα δικαιώματα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην ερώτηση για το τι αντίστοιχο έχουμε σήμερα λες ότι έχουμε τους ηλεκτρονικούς χρονομετρητές. Τι εννοείς;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ναι, έχουμε τους ηλεκτρονικούς χρονομετρητές οι οποίοι είναι ψηφιακά καταρτισμένοι και έχουν ηχητικό σήμα, όταν περνάει ο χρόνος. Χρησιμοποιούνται ευρέως και σε πολιτικές συζητήσεις.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Άρα η έννοια της ισηγορίας υπάρχει και σήμερα;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Σαφώς.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Αναφέρεις ότι ο χώρος του μουσείου είναι πιο ελεύθερος από τον χώρο του σχολείου.

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ανάλογα με τις περιστάσεις, είναι όμως πιο ελεύθερος.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Γιατί;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Γιατί δεν υπάρχει αυστηρότητα για το τι θα πει κάποιος, σ' ένα μουσείο μπορεί να μείνει κάποιος όση ώρα θέλει, μπορεί να κάτσει σ' όποιο σημείο θέλει, ενώ στο σχολείο δεν υπάρχει αυτό.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Και γιατί πρέπει να το αγγίξεις όπως λες στην απάντηση της Ερώτησης 4γ;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Θα το κάνει πιο ενδιαφέρον να το αγγίξω, να το δω από μια απόσταση. Όπως και να 'χει η αδυναμία να το αγγίξω με το να το δω σε μια φωτογραφία του δεν έχει διαφορά. Αλλά το να το πιάσω έχει μεγάλη διαφορά. Να το δω, να καταλάβω ότι είναι βαρύ ότι έχει κάποια υφή, θα με βοηθήσει, μπορεί να μην μου δώσει πολλές πληροφορίες αλλά θα το κάνει πιο ενδιαφέρον.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Τι εννοείς όταν λες “για τα πράγματα που δεν είναι της άμεσης εμπειρίας μου”;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ο τρόπος που θα δω ένα αντικείμενο δεν έχει σημασία, αν το αντικείμενο δεν είναι της άμεσης εμπειρίας μου.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Τι εννοείς;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Αν κάτι το ξέρω δεν έχει σημασία με ποιο τρόπο θα το δω. Αν το δω για πρώτη φορά τότε έχει σημασία. Γιατί όταν ένα αντικείμενο το ξέρω εκεί μου έρχεται αυτό που λέει ο Σαίντ Εξυπερύ: δεν καταλαβαίνουμε παρά μόνο αυτό που εξημερώνουμε, δηλαδή όταν κάποιος έχει επαφή με κάποιο αντικείμενο και έχει αποκτήσει κάποια εμπειρία πάνω σε αυτό, όπως και να το δει μετά έχει τα ίδια συναισθήματα, ενώ όταν κάτι δεν το έχει ξαναδεί η πρώτη εντύπωση πάντα μετράει. Δηλαδή αν δω τον Λυκείαρχη και του πω «καλημέρα σας», όπως του λέω τρία χρόνια τώρα, δεν θα έχει κάποια διαφορά. Αν του το έλεγα όμως για πρώτη φορά θα του έκανε θετική εντύπωση.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ποιο θα ήταν το ιδανικό μέσο παρουσίασης ενός αντικειμένου για σένα;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Να το δω και να το αγγίζω.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ποια σημασία νομίζεις ότι έχει ένα αντικείμενο του παρελθόντος;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ανάλογα το αντικείμενο.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Δηλαδή;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Τα αρχαιολογικά ευρήματα δεν έχουν για μένα καμιά σημασία. Αν μου δείξετε ένα πιάνο που κατασκευάστηκε ή ένα όργανο που κατασκευάστηκε πριν 500 χρόνια έχει νόημα για μένα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Αυτό τι θα σου έδινε;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Είναι ανάλογα το αντικείμενο, για παράδειγμα αν ήταν ένα πιάνο θα ήταν ένα αντικείμενο που θα το σεβόμουν... αυτό σημαίνει ότι έχει μια διαφορετική νοοτροπία από αυτή που έχω συναντήσει... γιατί έχω μια εμπειρία από τα πλήκτρα... Κάθε όργανο που πιάνει κανείς στα χέρια του προσθέτει εμπειρίες, ας είναι το χειρότερο όργανο. Είναι μια νέα εμπειρία, ακόμα και ένα νέο πιάνο, έστω κι αν είναι της ίδιας κοπής, ποτέ δεν έχει τον ίδιο ήχο. Κανένα από τα μουσικά όργανα δεν είναι το ίδιο.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ποιες εκθέσεις θα σου προκαλούσαν εσένα ενδιαφέρον να πας να τις δεις με τους συμμαθητές σου από το σχολείο;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Με τους συμμαθητές μου δεν θα πήγαινα σε κάποια μουσεία γιατί αυτό εκπέμπει μια «χάβρα», τώρα με τους φίλους μου θα πήγαινα σε οτιδήποτε έχει σχέση με τη μουσική ή ακόμη θα πήγαινα σε μια έκθεση trans art με καλλιτέχνες που ασχολούνται με ευτελή αντικείμενα και τα κάνουν τέχνη, γιατί αυτό για μένα είναι τέχνη, όταν βάζει ο καθένας την προσωπική του σφραγίδα. Δεν είναι μαζικά αντικείμενα, είναι κάτι διαφορετικό. Ή ακόμη σε μια έκθεση ζωγραφικής/φωτογραφίας, γενικά με οτιδήποτε έχει να κάνει με την τέχνη.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Μόνος σου πού θα πήγαινες;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Στους ίδιους χώρους.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Μέσα σε μια φιλική παρέα υπάρχουν διαφορετικές προτιμήσεις. Εσύ δεν υποκύπτεις σε αυτές;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ναι, ξέρω όμως ότι οι φίλοι μου που θα δουν αυτά τα πράγματα έχουν κάποιο λόγο για να τα δουν. Στην έκθεση λαογραφίας πήγα με παρέα, αν και δεν ήθελα να πάω, ήξεραν όμως ότι το μουσικό κομμάτι της θα μου άρεσε.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Και από το σχολείο βλέπουμε κάποια διαφορετικά πράγματα;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Από το σχολείο, έτσι όπως είναι, σίγουρα όχι.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Γιατί μπορεί να υπάρχει ένα κατεστημένο που λέει ότι πάμε εκδρομή για να χάσουμε μάθημα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Αυτό το κατεστημένο είναι από πλευράς του σχολείου ή των μαθητών ή και των δύο;

ΠΑΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Μάλλον και των δύο.....

Παρατηρήσεις για τη συμπεριφορά του μαθητή

Ο μαθητής ήταν ιδιαίτερα άνετος κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και προβληματισμένος σε πολλά από τα θέματα για τα οποία ρωτήθηκε. Οι γνώσεις του προέρχονταν τόσο από την οικογένειά του όσο και από την ένταξή του σε προσκοπική ομάδα, στο πλαίσιο της οποίας ξεναγούσε μαζί με φίλους του άλλες ομάδες εφήβων από το εξωτερικό, στο χώρο της Αρχαίας Αγοράς και το χώρο της Ακρόπολης.

Παράρτημα Β

ΚΥΡΙΩΣ ΕΡΕΥΝΑ

B.1. Έντυπο της έγγραφης ενημέρωσης των γονέων και δήλωση συμμετοχής στην έρευνα.

B.2. Ερωτηματολόγιο της κυρίως έρευνας.

B.3. Ο οδηγός της Ημιδομημένης Συνέντευξης της κυρίως έρευνας.

B.4. Έντυπο του Ημερολογίου Παρατήρησης της κυρίως έρευνας.

B.5. Ενδεικτικά δεδομένα Συνεντεύξεων της κυρίως έρευνας.

Παράρτημα Β.1.**Έντυπο της έγγραφης ενημέρωσης γονέων και δήλωση συμμετοχής στην έρευνα**

...../ /2009

Ο/Η κάτωθι υπογεγραμμένος/η.....
 με την ιδιότητα του/της γονέα/ κηδεμόνα του/της
 μαθητή/μαθήτριας.....της.....τάξηςδηλώνω ότι
 επιτρέπω την συμμετοχή του/της στην έρευνα έχοντας υπ' όψιν τα εξής:

1. Η διαδικασία συλλογής απαντήσεων θα γίνει μέσω ερωτηματολογίου και συνέντευξης, που θα αφορά στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας.
2. Το δικαίωμα ελεύθερης συμμετοχής στην έρευνα.
3. Το δικαίωμα απόσυρσης ή άρνησης συμμετοχής σε οποιαδήποτε φάση της έρευνας το επιθυμεί ο/η/ μαθητής/τρια.
4. Τη δέσμευση απορρήτου των προσωπικών δεδομένων των μαθητών από τους υπευθύνους της εν λόγω έρευνας.
5. Το δικαίωμα της ερευνήτριας να δημοσιοποιήσει τα αποτελέσματα της έρευνας έχοντας υπ' όψιν το σημείο 4 της παρούσας δήλωσης.
6. Η αναγραφή του ονόματος του/της μαθητή/τριας στην παρούσα δήλωση δεν θα συνδυαστεί με το ερωτηματολόγιο που θα συμπληρώσει, το οποίο και θα είναι ανώνυμο.

.....

(ονοματεπώνυμο)

.....

(υπογραφή)

Παράρτημα Β.2.**Το ερωτηματολόγιο της κυρίως έρευνας****Α. Προσωπικά Στοιχεία**

Ηλικία:

Φύλο:

Τάξη:

Β. Διατύπωση και εξέταση υποθέσεων με τα αντικείμενα.

1α. Ποιες λέξεις σου έρχονται στο νου καθώς βλέπεις αυτό το αντικείμενο;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

1β. Πώς θα περιέγραφες το αντικείμενο σε ένα φίλο σου;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2α. Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2β. Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3α. Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

β. Τι είδους πηγές θα χρειαζόσουν για να απαντήσεις στα ερωτήματά σου;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4α. Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο στην έντυπη απεικόνισή του;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4β. Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο στην ψηφιακή του απεικόνιση;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4γ. Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο στις φυσικές του διαστάσεις;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5α. Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο στον χώρο του σχολείου;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5β. Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο στον χώρο του μουσείου;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6. Στο επόμενο μάθημα της Ιστορίας θα μελετήσουμε τα ακόλουθα αρχαιολογικά ευρήματα:

- * Τις Καρυάτιδες (Αγάλματα - κίονες από το Ερέχθειο, 405 π.Χ.)
- * Την τοιχογραφία των πυγμάχων (έργο του 16^{ου} αι. π.Χ. από τη μινωική Θήρα)
- * Ένα χρυσό κόσμημα (από τις Μυκήνες, γύρω στο 1550 π.Χ.)
- * Μία ασπίδα (από την Κρήτη, αρχές του 7^{ου} αι. π.Χ.)

6α. Με ποιο μέσο (έντυπη εικόνα, ηλεκτρονική απεικόνιση ή ως φυσικά αντικείμενα στις φυσικές του διαστάσεις) θα ήθελες να τα επεξεργαστούμε; Γιατί;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6β. Σε ποιον χώρο (σχολείο, μουσείο) θα ήθελες να τα δούμε; Γιατί;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Παράρτημα Β.3.

Ο οδηγός της Ημιδομημένης Συνέντευξης της κυρίως έρευνας

Ημιδομημένη Συνέντευξη - Οδηγός

Α. Προσωπικά Στοιχεία

Ηλικία:

Φύλο:

Τάξη:

Εισαγωγή: Καταρχάς σε ευχαριστώ που επιθυμείς να πάρεις μέρος σε μια συνέντευξη που είναι συνέχεια της προηγούμενης έρευνας που κάναμε με τα ερωτηματολόγια. Η ανωνυμία σου είναι δεδομένη και το όνομα σου δε θα χρησιμοποιηθεί.

1. Στην ερώτηση με τις λέξεις που σκέφτεσαι για το αντικείμενο παρατηρώ ότι... Μπορείς να μου πεις λίγο περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις; Γιατί νομίζεις ότι υπάρχουν διαφορές/ομοιότητες στα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσες στις διάφορες ασκήσεις;

2. Στην ερώτηση σχετικά με την χρήση και τη σημασία του αντικειμένου παρατηρώ ότι... Μπορείς να μου πεις λίγο περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις; Γιατί νομίζεις ότι υπάρχουν διαφορές/ομοιότητες στις απαντήσεις που έδωσες κατά τις τρεις διαφορετικές ασκήσεις;

3. Στην ερώτηση με το τι σχετικά αντικείμενα χρησιμοποιούμε σήμερα παρατηρώ ότι Μπορείς να μου πεις λίγο περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις; Γιατί νομίζεις ότι υπάρχουν διαφορές/ομοιότητες στις απαντήσεις που έδωσες κατά τις τρεις διαφορετικές ασκήσεις;

4. Στην ερώτηση με τα ερωτήματα παρατηρώ ότι Μπορείς να μου πεις λίγο περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις; Γιατί νομίζεις ότι υπάρχουν διαφορές/ομοιότητες στις απαντήσεις που έδωσες κατά τις τρεις διαφορετικές ασκήσεις;

5. Στην ερώτηση με τις πηγές παρατηρώ ότι Μπορείς να μου πεις λίγο περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις; Γιατί νομίζεις ότι υπάρχουν διαφορές/ομοιότητες στις απαντήσεις που έδωσες κατά τις τρεις διαφορετικές ασκήσεις;

6. Στη μελέτη του αντικειμένου στις φυσικές διαστάσεις λες ότι Μπορείς να μου πεις λίγο περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις;

7. Στην ερώτηση σε σχέση με τη μελέτη του αντικειμένου με βάση την έντυπη φωτογραφία του λες ότι Μπορείς να μου πεις λίγο περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις;

8. Στη μελέτη του αντικειμένου με βάση την ψηφιακή απεικόνιση λες ότι Μπορείς να μου πεις λίγο περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις;

9. Για τον χώρο του σχολείου λες ότι Μπορείς να μου πεις λίγο περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις;

10. Στην ερώτηση για το μουσείο λες ότι Μπορείς να μου πεις λίγο περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις;

11. Ως προς το μέσο διαλέγεις το φυσικό αντικείμενο/την ψηφιακή απεικόνισή του/τη φωτογραφική απεικόνισή του και λες Μπορείς να μου πεις λίγο περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις;

12. Ως προς τον χώρο διαλέγεις το σχολείο/ μουσείο γιατί όπως λες Μπορείς να μου πεις λίγο περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις;

Σε ευχαριστώ που με βοήθησες στην ολοκλήρωση αυτή της συνομιλίας. Μήπως υπάρχει κάτι άλλο που θα ήθελες να προσθέσεις;

Έντυπο Ημερολογίου παρατήρησης της κυρίως έρευνας

Ημερομηνία:
Σχολείο/Ομάδα:
Διάρκεια:
Εκπαιδευτικός χώρος:
Άσκηση:
ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΣΚΗΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ
ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΑΞΙΟΣΗΜΕΙΩΤΟ ΓΕΓΟΝΟΣ Η ΣΧΟΛΙΟ:

Παράρτημα Β.5.**Ενδεικτικά δεδομένα Συνεντεύξεων της κυρίως έρευνας****ΜΑΘΗΤΗΣ ΓΒ 77**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Γνώριζες κάτι για το όστρακο;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Γνώριζα τι είναι.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Από πού;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Από το δημοτικό, όταν είχα πάει στο μουσείο και με τους γονείς μου. Είχαμε κάνει και μια αντίστοιχη εργασία για τις ψηφοφορίες, και γενικώς μας είχαν μιλήσει γι' αυτό.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην ερώτηση με τις λέξεις παρατηρώ ότι επιμένεις περισσότερο στην περιγραφή του αντικειμένου. Γιατί;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Επιμένω περισσότερο στην περιγραφή για να εξηγήσω πώς είναι.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην ερώτηση σχετικά με την χρήση και τη σημασία του αντικειμένου αναφέρεις ότι το έκαναν για αυτούς που ήταν δημοφιλείς. Τι εννοείς;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ναι, στο μουσείο μου δημιουργήθηκε η απορία γιατί όταν κάποιος άνθρωπος είναι δημοφιλής και έχει κάποια εξουσία κινεί μάζες λαού, δηλαδή είναι ο αρχηγός του, πώς μπορούν να αποφασίσουν για να τον διώξουν με την ψήφο τους.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Γιατί πιστεύεις ότι το έκαναν αυτό;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ίσως γιατί γνώριζαν ότι υπάρχει πρόβλημα, ήταν όχι πολύ έξυπνος λαός απλώς, αλλά ήξεραν πως αν δεν το έκαναν θα υπήρχε πρόβλημα. Δηλαδή βάζανε την αγάπη που είχαν γι' αυτόν πιο κάτω από τη δημοκρατία που είχαν, πιο κάτω από το πολίτευμά τους. Νομίζω ότι ήταν μεγάλο κατόρθωμα εκείνη την εποχή, δεν ήθελαν να βλάψουν τη δημοκρατία.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Σήμερα έχουμε κάτι αντίστοιχο;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ναι, αλλά υπάρχει μία διαφορά ότι στην ψήφο σήμερα αναδεικνύουμε κυβέρνηση, ενώ τότε εξόριζαν κάποιον.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Πώς θα λύσουμε την απορία;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Θα ρωτήσουμε κάποιον ιστορικό ή κάποιον που μελετάει τους ανθρώπους εκείνης της εποχής.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην ερώτηση με τις πηγές λες ότι θα πήγαινες στο μουσείο για να έχεις μια προσωπική συνάντηση με το αντικείμενο. Επίσης στις φυσικές διαστάσεις λες στα πλεονεκτήματα ότι μπορείς να συγκριθείς μαζί του. Τι εννοείς;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Βλέπεις το αντικείμενο, όπως έχει φτιαχτεί. Για παράδειγμα κάποτε ο δάσκαλός μας έφερε τον δίσκο της Φαιστού σε αντίγραφο κι εγώ στην αρχή νόμιζα ότι ήταν τεράστιο, αλλά διαπίστωσα ότι είχε μικρό μέγεθος. Και αυτό βοηθάει, όταν δηλαδή βλέπεις ένα αντικείμενο από το βιβλίο ή μία εικόνα, έχεις μια αρχική ιδέα και όταν τα βλέπεις στη φυσική του διάσταση, συνειδητοποιείς πώς είναι πραγματικότητα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της έντυπης απεικόνισης του αντικειμένου;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Διαπιστώνεις αν έχεις κάνει σωστή ή λάθος εκτίμηση, όταν διαβάξεις το μάθημα έχεις μια εικόνα του αντικειμένου, στη φωτογραφία βλέπεις εάν έχεις κάνει σωστή σκέψη. Το βλέπεις όμως από την μία πλευρά.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ποια είναι τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα του χώρου του σχολείου;

ΠΑΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Θετικό είναι ότι είσαι μαζί με το δάσκαλο, ο οποίος σου εξηγεί τι είναι αυτό το έκθεμα. Μπορεί να ξέρει τη γνώση που έχεις αποκτήσει. Έτσι όταν διατυπώνεις κάποια ερώτηση μπορεί να σου δώσει την απάντηση και διάφορες πληροφορίες που θα σου χρειαστούν.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Την απάντηση πρέπει να μας τη δίνουν οι άλλοι ή να την ψάχνουμε μόνοι μας;

ΠΑΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Το να μας το εξηγούν οι άλλοι είναι το εύκολο, όταν ψάχνουμε μόνοι μας αποκτάμε αυτοπεποίθηση γιατί μπορούμε να μάθουμε μόνοι μας και αυτό είναι το πιο σημαντικό.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα στο χώρο του μουσείου; Λες ότι στο μουσείο διαβάξεις το αντικείμενο με έναν άλλο τρόπο. Τι εννοείς;

ΠΑΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ότι το διδάσκει από το βιβλίο ή τον καθηγητή σου διδάσκει διάφορα πράγματα με έναν άλλον τρόπο από το δικό σου, δηλαδή εγώ μπορεί να βλέπω ένα αντικείμενο στο βιβλίο και όταν βλέπω ένα άγαλμα για παράδειγμα να κοιτάζω τα χέρια να δω πώς τα έχουν φτιάξει, σ' άλλον να ενδιαφέρει να δει το κεφάλι πώς το έχουν φτιάξει και να δίνει εκεί σημασία. Δηλαδή, ο καθένας παρατηρεί αυτό που θέλει και φτιάχνει στο μυαλό του ιστορίες με το δικό του τρόπο. Κάποιες φορές βέβαια το θέμα είναι πως λειτουργεί η φαντασία.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Είναι καλή η φαντασία;

ΠΑΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ναι, έτσι νομίζω. Σημασία έχει ν' ανακαλύψεις κάποια πράγματα που δεν μπορείς να τα δεις.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Και όταν πας στο μουσείο;

ΠΑΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Πρώτα απ' όλα το ότι το βλέπεις στις φυσικές του διαστάσεις βοηθά και το ότι βλέπεις διάφορες λεπτομέρειες και σου έρχονται στο μυαλό πώς το έκαναν αυτό το πράγμα. Και ύστερα δεν σκεφτόμαστε, ότι έφτιαξαν ξέρω εγώ τον πύργο του Άιφελ για εμάς. Δεν σκέφτηκε ο Άιφελ την κάθε λεπτομέρεια για να λένε οι άνθρωποι του 3000 κοίτα πώς το έφτιαξαν. Αυτοί το έφτιαξαν με υλικά, με το μεράκι τους για τον εαυτό τους.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Είναι καλή η φαντασία;

ΠΑΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ναι έτσι νομίζω. Σημασία έχει ν' ανακαλύψεις κάποια πράγματα που δεν μπορείς να τα δεις με τις αισθήσεις.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ως προς το μέσο διαλέγεις τις φυσικές διαστάσεις για να συγκριθείς με τα αντικείμενα. Γιατί;

ΠΑΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Επειδή παρατηρώ το μέγεθος, το πώς φτιάχτηκε και όλες τις λεπτομέρειες.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ως προς τον χώρο διαλέγεις το μουσείο. Γιατί;

ΠΑΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Τα πλεονεκτήματα του χώρου του μουσείου είναι ότι εκθέτει όλα τα αντικείμενα επίτηδες ώστε να φαίνονται ωραία και να έρχεται ο κόσμος να τα βλέπει. Είναι πιο ωραίο για παράδειγμα όταν βλέπεις το όστρακο σε μια βιτρίνα με κλίση.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Σου αρέσει ως χώρος;

ΠΑΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Και ναι και όχι, γιατί κάποιες φορές είναι μικρός ενώ έχει πάρα πολύ κόσμο και δεν μπορείς να πάρεις τις πληροφορίες που θέλεις, συνήθως έχει πολύ φασαρία και δεν μπορείς να συγκεντρωθείς.

Παρατηρήσεις για τη συμπεριφορά του μαθητή

Επικοινωνιακός και ιδιαίτερα χαρούμενος ο μαθητής, του αρέσει ο διάλογος και αναπτύσσει τις απόψεις του με ευχέρεια που δεν εκδήλωσαν άλλοι μαθητές Λυκείου.

ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΓΒ 120**ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ποιο αντικείμενο επέλεξες;**

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Τη Φρασίκλεια

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Γιατί επέλεξες αυτό το αντικείμενο;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Γιατί είναι μία κόρη και την νιώθω πιο κοντά.... την καταλαβαίνω καλύτερα νομίζω από τα όπλα και όλα τα άλλα...

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Γιατί την καταλαβαίνεις καλύτερα ;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Δεν ξέρω, γιατί είναι μία γυναίκα και μπορώ πιο εύκολα να το χαρακτηρίσω από τα άλλα, γιατί δεν ξέρω από τα σπαθιά και τα άλλα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην ερώτηση με τις λέξεις παρατηρώ ότι στο μουσείο χρησιμοποιείς λέξεις που αφορούν στο υλικό του αντικειμένου. Γιατί;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Επειδή το αισθάνομαι καλύτερα στο μουσείο, ενώ στη φωτογραφία και στον Η/Υ δεν μπορείς να καταλάβεις από τι είναι, ούτε μπορείς να δεις πώς έχει γίνει με το χρόνο.....

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην ερώτηση σχετικά με την χρήση και τη σημασία του αντικειμένου θεωρείς ότι είχε περισσότερο διακοσμητικό ρόλο. Γιατί;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Μάλλον διακοσμητικό αλλά και για να το βάζουν πάνω από τάφους

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Αυτό δεν το ανέφερες στις απαντήσεις σου. Γνώριζες κάτι γι' αυτό;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Δεν το γνώριζα αλλά το έμαθα από τα άλλα παιδιά.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην ερώτηση για το αν έχουμε κάτι αντίστοιχο σήμερα λες ότι δεν υπάρχει κάτι τέτοιο.

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Δεν νομίζω ότι μπορεί να γίνει σήμερα κάτι αντίστοιχο, εκτός και αν το αντιγράψουν γιατί αυτή η τέχνη ήταν μόνο εκείνης της εποχής, ενώ τώρα έχουμε άλλα πράγματα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην ερώτηση με τις απορίες παρατηρώ ότι αυτές διαφοροποιούνται στους διάφορους χώρους. Γιατί;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Γιατί αλλιώς το βλέπω κάθε φορά.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Γιατί;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Γιατί αλλιώς είναι όταν το βλέπεις σε κάποια φωτογραφία, βλέπεις άλλα πράγματα όταν το παρατηρείς και αλλιώς είναι να το βλέπεις μπροστά σου, δηλαδή σου κεντρίζουν την περιέργεια διαφορετικά πράγματα κάθε φορά.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Σχετικά με τις πηγές τι θα συμβουλευόσουν;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ίσως αν είχαμε πάει στο μουσείο και κάποιος μας είχε πει κάτι γι αυτό το αντικείμενο, δεν ξέρω θα το χρησιμοποιούσα σαν πηγή.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην ερώτηση για τη μελέτη του αντικειμένου σε ψηφιακή απεικόνιση λες ότι ενώ δεν κουράζεσαι και δουλεύεις με την ησυχία σου, όμως οι διαστάσεις του αντικειμένου είναι πολύ μικρές. Τι εννοείς;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Γιατί οι διαστάσεις του είναι πολύ μικρές και δεν μπορείς να καταλάβεις το πώς έχει φτιαχτεί, το πως έχει γίνει.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην ερώτηση για τη μελέτη του αντικειμένου στις φυσικές διαστάσεις λες ότι το βλέπεις από παντού, βλέπεις τις φθορές, το χρώμα αλλά δεν έχεις ησυχία. Γιατί;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ναι, επειδή όλοι είναι γύρω σου δεν μπορείς να συγκεντρωθείς όταν έχεις άλλους, εγώ τουλάχιστον δεν μπορώ να συγκεντρωθώ.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ενώ η έντυπη απεικόνιση;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Η φωτογραφία εντάξει δεν είναι στο φυσικό του μέγεθος δεν μπορείς να το καταλάβεις επειδή είναι μικρή και δεν μπορείς, όπως όταν είναι ηλεκτρονικά να την κάνεις σε μεγέθυνση. Στη φωτογραφία είναι έτσι και δεν μπορείς να κάνεις τίποτα γι αυτό, ενώ στον Η/Υ μπορείς και να το κάνεις μεγέθυνση.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Για το χώρο του σχολείου λες ότι ένα από τα πλεονεκτήματα είναι ότι νιώθουμε οικεία, ενώ στο μουσείο νιώθουμε άβολα. Γιατί;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Γιατί [το μουσείο] είναι ένας χώρος κάπως πολύ σοβαρός στον οποίο δεν έχουμε μάθει να εκφραζόμαστε σωστά...

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ενώ λες ότι έχουμε φασαρία και στο μουσείο και στο σχολείο, άλλη φασαρία είναι η μία και άλλη η άλλη. Γιατί;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Στο σχολείο έχουμε φασαρία η κανονική που έχουμε πάντα όταν είσαι με όλους του συμμαθητές σου, μιλάμε, γελάμε, ενώ στο μουσείο είναι και άλλοι άνθρωποι και πάλι δεν είσαι ακριβώς μόνος σου δεν μπορείς να το μελετήσεις τόσο καλά.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ως προς τη μορφή, διαλέγεις τις φυσικές διαστάσεις γιατί έτσι μπορεί να το εκτιμήσεις καλύτερα. Γιατί;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Γιατί αν δεν το δεις στις φυσικές του διαστάσεις δεν καταλαβαίνεις το πως ακριβώς ήταν το αντικείμενο, ούτε τι έχει γίνει με τις φθορές, το χρόνο που πέρασε, δεν μπορείς να καταλάβεις ίσως το πως δούλεψαν τα διάφορα πράγματα που έχουν κάνει και αυτό είναι σημαντικό γιατί δεν μπορείς να μελετήσεις, αν δεις μόνο το γενικό σχέδιο.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ως προς τον χώρο, διαλέγεις το μουσείο γιατί όπως λες σε αυτό θα μπορούσαμε να αποσιωθούμε καλύτερα. Γιατί;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Επειδή οπουδήποτε και να το μελετήσεις ακόμα και στο ίντερνετ, υπάρχουν όλα τα άλλα πράγματα γύρω σου που σε αποσπούν από αυτό που κάνεις, ενώ στο μουσείο αν έχεις να μελετήσεις ένα αντικείμενο δεν σε ελκύουν τα άλλα πράγματα γύρω, εμένα τουλάχιστον... Εγώ θα επικεντρωνόμουν μόνο στο αντικείμενο μελέτης, ενώ στο ίντερνετ όλες αυτές οι διαφημίσεις και τα παιχνίδια είναι πιο ελκυστικά από κάτι τέτοιο.

Παρατηρήσεις για τη συμπεριφορά του μαθητή

Ντροπαλή και ήρεμη η συγκεκριμένη μαθήτρια ξεχώρισε με τις απόψεις της από άλλους συμμετέχοντες. Αξιοσημείωτο το ότι επέλεξε να μελετήσει την κόρη λόγω οικειότητας, όπως δηλώνει, αλλά και οι απόψεις της για το φυσικό αντικείμενο και το μουσείο.

ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΛΒ 334

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ποιό αντικείμενο επέλεξες;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Την επιτύμβια στήλη.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Γιατί επέλεξες αυτό το αντικείμενο;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Μου αρέσουν τα ταφικά έθιμα, όταν το είδα κατάλαβα ότι ήταν στήλη, όμορφη αναπαράσταση, ενδιαφέρουσα για μελέτη.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Γνώριζες κάτι γι' αυτό; Από πού;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ναι από τα δικά μου διαβάσματα και από τις επισκέψεις με την οικογένειά μου.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην ερώτηση με τις λέξεις παρατηρώ ότι γράφεις πιο πολλές λέξεις στο μουσείο από ό,τι στο σχολείο. Γιατί;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Είναι η συναισθηματική επιρροή όταν είσαι στον ίδιο χώρο μ' ένα άγαλμα, σου προκαλεί δέος και θαυμασμό, οπότε ακολούθως γράφεις περισσότερα. Υπήρχε πλήθος χαρακτηριστικών για να περιγράψω. Μου έκανε εντύπωση η έκφραση του πολεμιστή, και αν και ήξερα ότι ήταν εξιδανικευμένος και ωραιοποιημένος, παρόλα αυτά μου άρεσε που του δόθηκαν αυτά τα χαρακτηριστικά για να του αποδοθεί τιμή. Αποδέχτηκε τον θάνατο, πήγε με θάρρος στη μάχη. Μου άρεσε αυτή η ηρωική εξιδανίκευση.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην ερώτηση σχετικά με τη χρήση και τη σημασία του αντικειμένου παρατηρώ ότι κάνεις λόγο για απόδοση τιμής. Τι εννοείς;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Απόδοση τιμής και δόξας γι' αυτό που έκανε, να μείνουν αθάνατοι στον χρόνο, η προσφορά τους να γίνει γνωστή, γι' αυτό είναι και με πλήρη εξάρτηση για να γίνει φανερό ότι πέθανε στη μάχη. Και σαφώς τιμή στην οικογένεια, όταν πεθαίνει το παιδί σου στη μάχη είναι πολύ σημαντικό, ιδιαίτερα για εκείνη την εποχή.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην ερώτηση με το τι αντίστοιχο έχουμε σήμερα ότι «..δεν υπάρχει η εξιδανίκευση του θανάτου εξαιτίας των κοινωνικών μεταβολών και της αλλαγής των αξιών». Τι εννοείς;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ναι, δεν υπάρχει η εξιδανίκευση του θανάτου γι' αυτό και πολλοί αποφεύγουν τη θητεία του στρατού, δεν έχουμε ίδιες αξίες και γι' αυτό σήμερα δεν το κάνουμε. Μόνο ήρωες πολέμου σε κεντρικά σημεία με τιμητικό χαρακτήρα όχι όμως ταφικό όπως τότε.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην ερώτηση με τις πηγές παρατηρώ ότι δεν αναφέρεσαι στο διαδίκτυο. Γιατί;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Όχι δεν τα πάω καλά, προτιμώ τη βιβλιογραφία, «χάνομαι» στο ίντερνετ, είναι δύσκολο να βρεις πληροφορίες που αξίζουν.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην ερώτηση με τις απορίες παρατηρώ ότι σε απασχολεί η κατάσταση διατήρησης του αντικειμένου. Γιατί;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Μ' ενδιαφέρει που είναι τρισδιάστατο, δεν έχει αλλοιωθεί και με ενδιαφέρει να μάθω πώς έγινε και σε ποια τοποθεσία βρέθηκε.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Διαπιστώνω λίγες διαφοροποιήσεις στις απορίες ανάμεσα στους δύο χώρους. Γιατί;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Θεωρώ ότι είναι τυχαίο, υπήρχε και η επίσκεψη και υποσυνείδητα θεωρώ ότι οι νέες απορίες έχουν να κάνουν με την επεξεργασία των πληροφοριών από το μουσείο.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στις φυσικές διαστάσεις λες ότι μπορείς να το μελετήσεις από όλες τις οπτικές γωνίες. Τι εννοείς ;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Έχει σημασία για να καταλάβεις το υλικό αλλά και την ηλικία στο πέρασμα του χρόνου.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην ερώτηση για την έντυπη απεικόνιση λες ότι δεν μπορείς να φανταστείς τις φυσικές διαστάσεις του αντικειμένου. Γιατί;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Γιατί συνήθως στη φωτογραφία αποκτάς μια γενική ιδέα για το αντικείμενο όμως σημασία έχουν και οι μικρές λεπτομέρειες γιατί αυτές πολλές φορές σε βοηθούν να αισθανθείς αλλά και να σκεφτείς τι σκέφτονταν οι άνθρωποι που κρύβονται πίσω από αυτό το αντικείμενο.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στη μελέτη του αντικειμένου σε ψηφιακή απεικόνιση λες ότι ενώ παίρνεις πολλές πληροφορίες φτάνεις σε συμπεράσματα που είναι αποσπασματικά. Γιατί;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Γιατί δεν βλέπεις τις φυσικές διαστάσεις ούτε τα άλλα αντικείμενα γύρω που μπορούν να σου δώσουν σημαντικά στοιχεία και δεν έχεις ολοκληρωμένη εικόνα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Για τον χώρο του σχολείου λες ότι δεν μπορεί να προσφέρει το πλήθος των πληροφοριών που προσφέρει ο χώρος του μουσείου. Γιατί;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ο χώρος του σχολείου είναι λίγο αποστασιοποιημένος από την αρχαιότητα και τα βιώματα των μαθητών είναι αρνητικά ως προς τη μελέτη αντικειμένων. Γιατί το σχολείο είναι το βασανιστήριο της κάθε μέρας. Βαριέσαι, υπάρχει πλήθος πληροφοριών γι' αυτό και δεν ενδιαφέρεσαι.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην ερώτηση για το μουσείο λες ότι ο χώρος είναι δημόσιος. Τι εννοείς;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Δηλαδή υπάρχουν εξωτερικοί παράγοντες που μπορεί να μην σε αφήνουν να μελετήσεις το αντικείμενο. Μπορείς ν' ακούς πληροφορίες από κάποιους άλλους που βρίσκονται και μελετούν το έκθεμα αλλά μπορεί να είναι και ενδιαφέρον όταν βλέπεις τους άλλους, σε παρασύρουν στις επιλογές τους, αλλά θετικά.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ως προς τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου διαλέγεις τις φυσικές διαστάσεις και λες ότι «θα βιώσεις παραστατικότερα τα συναισθήματα που δημιουργεί όταν βλέπεις το πρωτότυπο». Γιατί;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Γιατί όταν βλέπεις το πρωτότυπο νιώθεις κάποια συναισθήματα, αισθάνεσαι ότι είσαι σ' εκείνη την εποχή και είναι τόσο έντονα τα συναισθήματα αυτά που ο καθένας τα βιώνει με διαφορετικό τρόπο.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ως προς τον χώρο διαλέγεις το μουσείο γιατί όπως λες «το πλήθος των ερεθισμάτων και των αισθήσεων που συμμετέχουν θα κινήσουν ιδιαίτερα το ενδιαφέρον μου». Γιατί;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ναι γιατί στο μουσείο δεν βλέπω μόνο το αντικείμενο, βλέπω και τις λεζάντες και τα άλλα αντικείμενα, βλέπω και ακούω την ομάδα μου και κάνω περιήγηση, παρατηρώ και ακούω στους άλλους επισκέπτες. Ακούω, βλέπω και αισθάνομαι, μου κινούν το ενδιαφέρον ένα σωρό πράγματα.

Παρατηρήσεις για τη συμπεριφορά του μαθητή

Η συγκεκριμένη μαθήτρια σε όλη τη διάρκεια της συνέντευξης έδειχνε ιδιαίτερα άνετη στη χρήση ιστορικών όρων, όπως ακριβώς παρατηρήθηκε και στις γραπτές απαντήσεις της στις Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου, και κατά τις τρεις Ασκήσεις. Στο τέλος της συνέντευξης ρωτήθηκε πώς γνώριζε τόσες λεπτομέρειες σχετικά με το αντικείμενο (Επιτύμβια Στήλη). Ανέφερε ότι είναι από τα αγάλματα που γνωρίζει από πολύ μικρή εφόσον το σπίτι της είναι δίπλα στο Αρχαιολογικό Μουσείο και μαζί με τη γιαγιά της το επισκεπτόταν τα πρωινά των Κυριακών. Οι επισκέψεις αυτές ήταν μια από τις πιο ωραίες συνήθειες που είχε σε τακτική βάση για αυτό και γνωρίζει πολλά για τα αρχαιολογικά αντικείμενα του συγκεκριμένου μουσείου.

ΜΑΘΗΤΗΣ ΛΑ 281

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Γνώριζες κάτι για το όστρακο; Αν ναι, από πού;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ναι, είχα δει τα όστρακα και στο δημοτικό και στο Γυμνάσιο.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην ερώτηση με τις λέξεις παρατηρώ ότι χρησιμοποιείς λέξεις όπως: αδικία, αδυναμία κρίσης. Γιατί;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Γιατί το μέτρο του οστρακισμού αν και υποστηρίζει τη δημοκρατία ωστόσο έχει και αυτά τα στοιχεία.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην ερώτηση σχετικά με τη χρήση και τη σημασία του αντικειμένου παρατηρώ ότι τη σημασία τη διαχωρίζεις σε θετική και αρνητική. Γιατί;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ναι γιατί από τη μία το μέτρο στήριζε τη δημοκρατία και από την άλλη αν κάποιοι ήταν αγράμματοι, χωρίς να φταίνε οι ίδιοι, με τη λανθασμένη κρίση τους έδιωχναν ανθρώπους χρήσιμους και σπουδαίους.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην ερώτηση με τις απορίες αναρωτιέσαι μεταξύ άλλων πώς συνέβαλε ο θεσμός στην εξέλιξη του κόσμου. Γιατί;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Γιατί θα ήθελα να μάθω πώς ο θεσμός αυτός επηρέασε τον υπόλοιπο κόσμο και τη δημοκρατία.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην ερώτηση με τις πηγές παρατηρώ ότι αναφέρεσαι σε πολλές πηγές και λες ότι χρειάζεται κρίση για να κατανοήσεις όλα αυτά. Τι εννοείς;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ότι καλό θα ήταν να κρίνει κανείς ποιες πηγές θα χρησιμοποιήσει, ποιες του δίνουν τα στοιχεία που θέλει για να απαντήσει στις απορίες του.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στις φυσικές διαστάσεις λες ότι «μπορεί κανείς να έρθει σε επαφή με την πραγματικότητα και την αίγλη του αντικειμένου». Τι εννοείς;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Αίγλη στην πραγματικότητά του, στη φυσικότητά του το αντικείμενο ως αντικείμενο, ως κάτι που έγινε πολλές χιλιάδες χρόνια πριν.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην ερώτηση για τη φωτογραφία λες ότι «το αντικείμενο υποβιβάζεται μαζί και η αξία του». Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Την φωτογραφία μπορείς να τη μελετήσεις όπου κι αν είσαι, αλλά δεν έχεις άμεση επαφή με το αντικείμενο, όταν όμως είσαι κοντά στο πραγματικό αντικείμενο υπάρχει το δέος ότι αυτό είναι πραγματικότητα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Για τον χώρο του σχολείου λες ότι οι καθηγητές θα σε κινητοποιήσουν, θα σε εμπνεύσουν. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Τα πλεονεκτήματα είναι ότι τα έχεις σε ένα δικό σου χώρο με τους καθηγητές σου, ότι ανοίγει ένας άλλος δρόμος στη γνώση και, το μειονέκτημα είναι ότι το μάθημα είναι απλώς ένας τρόπος αποστήθισης.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στην ερώτηση για το μουσείο λες ότι ο χώρος του μουσείου έχει μια άλλη ατμόσφαιρα. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Τα πλεονεκτήματα είναι ότι είσαι σ' έναν άλλο χώρο με διαφορετική ατμόσφαιρα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Τι εννοείς;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Υπάρχει μια ατμόσφαιρα σα να μαζεύεσαι στην εκκλησία...

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Μαζεύεσαι στον χώρο του μουσείου;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Νιώθεις αλλιώς, δηλαδή μπαίνεις σε ένα χώρο που, όσο να 'ναι, σε βγάζει από τον έξω κόσμο και σε βάζει σ' έναν άλλο, βλέπεις αλλιώς τα πράγματα....

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Είναι διαφορετικό ως προς τι;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ως προς τη διαρρύθμιση του χώρου, ως προς το κλίμα που επικρατεί, βλέπεις ανθρώπους ενώ οι ξεναγοί είναι έτοιμοι να σου εξηγήσουν, να σου κάνουν ερωτήσεις, να σου απαντήσουν σε δικές σου ερωτήσεις, είναι ένας χώρος πιο εξειδικευμένος. Νιώθεις αλλιώς, δηλαδή μπαίνεις σε ένα χώρο που όσο να 'ναι σε βγάζει από τον έξω κόσμο και σε βάζει σ' έναν άλλο που παρατηρείς ... ξέρω εγώ, βλέπεις αλλιώς τα πράγματα σκέφτεσαι ουσιαστικά για το αντικείμενο και την εποχή του.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Μου είπες όμως ότι είναι αποκομμένος από τον έξω κόσμο, πιο πολύ από το σχολείο.

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ναι είπα από τον έξω κόσμο με την έννοια ότι όταν μπαίνεις ξεχνάς και μέσα από την ιστορία, βλέπεις αλλιώς το έξω...

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Στο σχολείο έρχονται μόνο καθηγητές και μαθητές, στο μουσείο είναι μόνο μαθητές;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Όχι μόνο μαθητές, αλλά και ξεναγοί, ένας ακαδημαϊκός, ένας απλός πολίτης...

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ανταλλάσσουμε απόψεις με αυτούς;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Παρατηρούμε πού στέκονται, τι προσέχουν και χωρίς να μιλάμε έχουμε μια ανταλλαγή απόψεων.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ως προς το μέσο διαλέγεις την ψηφιακή παρουσίαση της πηγής. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Εννοώ να υπάρχει ένας συνδυασμός του μαθήματος με τον Η/Υ, με την πιο τεχνοκρατική άποψη του σχολείου, συνδυάζεις αυτόν τον τεχνοκρατικό πολιτισμό με την ανθρωπιστική πλευρά των γραμμάτων...

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Σε βοηθά περισσότερο από το βιβλίο;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Όχι, γιατί από τη στιγμή που και αυτό είναι απρόσωπο, όπως και το βιβλίο, δεν είναι κάτι ιδιαίτερο.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ποια η διαφορά του με τον Η/Υ;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ο Η/Υ έχει πολλές αφηγήσεις του ίδιου πράγματος, αυτό εξάλλου κάνουν στο εξωτερικό όταν εκπονούν μια εργασία, κάνουν δηλαδή συνδυασμό βιβλίων και Η/Υ...

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ως προς τον χώρο διαλέγεις το σχολείο. Γιατί;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Όταν υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες...

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Γιατί άλλαξες άποψη;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Γιατί το μουσείο έχει γίνει κάτι το τυπικό, δηλαδή μια ξενάγηση και τίποτα άλλο.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Δεν είναι όμως μια εμπειρία;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Είναι τόσο φανερό ότι πάμε στο μουσείο για διασκέδαση.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Πώς θα ήθελες να είναι;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Μικρές ομάδες, όχι 10 παιδιά, αλλά 5-6 παιδιά με ένα ξεναγό ή ακόμη και τον δάσκαλό, αρκεί να μπορεί ν' αγγίξει τα παιδιά και να τα οδηγήσει σ' έναν άλλο δρόμο προς τη γνώση και την ιστορία και το τι είναι το μουσείο.

Παρατηρήσεις για τη συμπεριφορά του μαθητή

Ο συγκεκριμένος μαθητής ήταν επεξηγηματικός στις ερωτήσεις που του απευθύνθηκαν. Το λεξιλόγιό του ήταν πλούσιο και έδωσε ενδιαφέρουσες απόψεις σε κάθε ερώτηση, ειδικά στην έκφραση των ερωτημάτων. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες ήταν οι απόψεις του για τις μουσειακές επισκέψεις και τους χώρους του σχολείου και του μουσείου.

Παράρτημα Γ

ΤΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΩΝ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

Γ.1. Το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης της ιστορικής σκέψης.

Γ.2. Το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των ερωτημάτων, ως προς τον τύπο και την κατηγορία ιστορικής σκέψης.

Γ.3. Το κοινό Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της μελέτης υλικών καταλοίπων και ως προς τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων και ως προς τους δύο διαφορετικούς χώρους.

Παράρτημα Γ.1.

Το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης της ιστορικής σκέψης

Τύπος σκέψης	Κατηγορίες ιστορικής σκέψης
A' Μη ιστορική σκέψη	1. Απλή περιγραφική σκέψη Σύνδεση του αντικειμένου με το παρόν ή με ένα ασαφές, απροσδιόριστο, μη ιστορικό παρελθόν.
	2. Λογική σκέψη Λογικός, μη ιστορικός συλλογισμός και σύνδεση του αντικειμένου με το παρόν ή με ένα ασαφές, απροσδιόριστο, μη ιστορικό παρελθόν.
B' Ιστορική σκέψη	3. Περιγραφική ιστορική σκέψη Το αντικείμενο γίνεται αντιληπτό και περιγράφεται σε σχέση με το ιστορικό πλαίσιο από το οποίο προέρχεται, με απλή χρήση και αναπαραγωγή προηγούμενων σχετικών ιστορικών γνώσεων ή πληροφοριών, χωρίς όμως τη χρήση ερμηνευτικού ιστορικού συλλογισμού.
	4. Ερμηνευτική ιστορική σκέψη Το αντικείμενο γίνεται αντιληπτό και περιγράφεται σε σχέση με το ιστορικό πλαίσιο του με βάση ερμηνευτικό ιστορικό συλλογισμό και την αξιοποίηση προηγούμενης ιστορικής γνώσης και ιστορικών πληροφοριών τόσο για το αντικείμενο όσο και το ιστορικό του πλαίσιο.

Παράρτημα Γ.2.**Το Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των ερωτημάτων, ως προς τον τύπο και την κατηγορία ιστορικής σκέψης**

Τύπος ερωτήματος	Τύπος σκέψης	Κατηγορίες σκέψης
Ερώτημα για περιγραφικά στοιχεία του αντικειμένου, ως ενός αντικειμένου του παρόντος ή ενός ασαφούς, απροσδιόριστου παρελθόντος	Α' Μη ιστορική σκέψη	<ul style="list-style-type: none"> Απλή περιγραφική σκέψη
Ερώτημα με βάση λογικό μη ιστορικό συλλογισμό για το αντικείμενο ως ένα αντικείμενο του παρόντος ή ενός ασαφούς, απροσδιόριστου, μη ιστορικού παρελθόντος		<ul style="list-style-type: none"> Λογική σκέψη
Αναζήτηση πληροφοριών για σύνδεση του αντικειμένου με το ιστορικό του πλαίσιο, χωρίς τη χρήση ιστορικού ερμηνευτικού συλλογισμού	Β' Ιστορική σκέψη	<ul style="list-style-type: none"> Περιγραφική ιστορική σκέψη
Αναζήτηση στοιχείων για τη σύνδεση του αντικειμένου με το ιστορικό του πλαίσιο με βάση ερμηνευτικό ιστορικό συλλογισμό		<ul style="list-style-type: none"> Ερμηνευτική ιστορική σκέψη

Παράρτημα Γ.3.

Το κοινό Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της μελέτης υλικών καταλοίπων και ως προς τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων και ως προς τους δύο διαφορετικούς χώρους

Χώροι και μορφές παρουσίασης υλικών καταλοίπων	Δυνατότητες / Πλεονεκτήματα		Περιορισμοί / Μειονεκτήματα	
	Κατηγορίες πλεονεκτημάτων	Τύποι πλεονεκτημάτων	Κατηγορίες μειονεκτημάτων	Τύποι μειονεκτημάτων
<u>Σχολείο:</u> * έντυπη απεικόνιση * ψηφιακή απεικόνιση <u>Μουσείο:</u> * ως φυσικό αντικείμενο	Δυνατότητα συλλογής γραπτών πληροφοριών από συνοδευτικά κείμενα	Δυνατότητες μελέτης του αντικειμένου	Περιορισμένη δυνατότητα συλλογής γραπτών πληροφοριών από συνοδευτικά κείμενα	Περιορισμένες δυνατότητες μελέτης του αντικειμένου
	Δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου		Περιορισμένη δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού καταλοίπου	
	Ευνοϊκές χωρικές και χρονικές συνθήκες μελέτης:		Περιορισμένες χωρικές και χρονικές συνθήκες μελέτης:	
	Ο χώρος ως συνθήκη μελέτης		Ο χώρος ως συνθήκη μελέτης	
	Ο χρόνος ως συνθήκη μελέτης		Ο χρόνος ως συνθήκη μελέτης	
	Δυνατότητες βιωματικής προσέγγισης με χρήση των αισθήσεων		Περιορισμός βιωματικής προσέγγισης και χρήσης των αισθήσεων	
	Δυνατότητες συζήτησης, διαλόγου	Δυνατότητες εκπαιδευτικής αξιοποίησης	Περιορισμένες δυνατότητες συζήτησης, διαλόγου	Περιορισμένες δυνατότητες εκπαιδευτικής αξιοποίησης
	Δυνατότητες καθοδήγησης από ειδικούς		Περιορισμένη δυνατότητα Καθοδήγησης από ειδικούς	
	Πρόκληση κινήτρου, ενδιαφέροντος, ευχαρίστησης		Περιορισμένη πρόκληση κινήτρου, ενδιαφέροντος, ευχαρίστησης	
	Πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου		Περιορισμένη πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου	
	Δεν υπάρχουν μειονεκτήματα	Μη ύπαρξη μειονεκτημάτων	Δεν υπάρχουν πλεονεκτήματα	Μη ύπαρξη πλεονεκτημάτων
	Δεν ανέφερε μειονεκτήματα	Μη αναφορά μειονεκτημάτων	Δεν ανέφερε πλεονεκτήματα	Μη αναφορά πλεονεκτημάτων

Παράρτημα Δ

Αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων

Δ.1. Αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων έκφρασης ιστορικής σκέψης σε σχέση με την ηλικία για το Δείγμα των Συνεντεύξεων (N=78).

Δ.2. Αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων έκφρασης ιστορικής σκέψης σε σχέση με τον τύπο υλικού καταλοίπου για το Συνολικό Δείγμα της έρευνας (N=189).

Παράρτημα Δ.1.

Αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων έκφρασης ιστορικής σκέψης σε σχέση με την ηλικία για το Δείγμα των Συνεντεύξεων (N=78)

Ερώτηση 1β, «Πώς θα περιέγραφε το αντικείμενο σε έναν φίλο σου;»

Πίνακας Δ1.1. Ο Τύπος Σκέψης που εξέφρασαν οι 40 μαθητές Γυμνασίου στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 1β, «Πώς θα περιέγραφε το αντικείμενο σε έναν φίλο σου;», κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, σε σχέση με τους δύο διαφορετικούς χώρους και τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών κατάλοιπων.

Τύποι σκέψης	Ασκήσεις					
	ΜΟΥΣΕΙΟ			ΣΧΟΛΕΙΟ		
	ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ		ΕΝΤΥΠΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ	
	N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	6	15,0	8	20,0	3	7,5
Ιστορική σκέψη	33	82,5	32	80,0	36	90,0
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν	1	2,5	0	0,0	1	2,5
Σύνολο	40	100,0	40	100,0	40	100,0

Πίνακας Δ1.2. Ο Τύπος Σκέψης που εξέφρασαν οι 38 μαθητές Λυκείου στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 1β, «Πώς θα περιέγραφε το αντικείμενο σε έναν φίλο σου;», κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, σε σχέση με τους δύο διαφορετικούς χώρους και τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών κατάλοιπων.

Τύποι σκέψης	Ασκήσεις					
	ΜΟΥΣΕΙΟ			ΣΧΟΛΕΙΟ		
	ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
	N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	1	2,6	2	5,2	0	0,0
Ιστορική σκέψη	36	94,8	35	92,2	38	100,0
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν	1	2,6	1	2,6	0	0,0
Σύνολο	38	100,0	38	100,0	38	100,0

Πίνακας Δ1.3. Οι Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι 40 μαθητές Γυμνασίου που έλαβαν μέρος στη Συνέντευξη στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 1β, «Πώς θα περιέγραφε το αντικείμενο σε έναν φίλο σου;», κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, σε σχέση με τους δύο διαφορετικούς χώρους και τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών κατάλοιπων.

Τύποι σκέψης	Κατηγορίες σκέψης	Ασκήσεις					
		ΜΟΥΣΕΙΟ			ΣΧΟΛΕΙΟ		
		ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
		N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	Απλή σκέψη	2	5,0	5	12,5	2	5,0
	Λογική σκέψη	4	10,0	3	7,5	1	2,5
Ιστορική σκέψη	Περιγραφική ιστορική σκέψη	30	75,0	31	77,5	34	85,0
	Ερμηνευτική ιστορική σκέψη	3	7,5	1	2,5	2	5,0
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν		1	2,5	0	0,0	1	2,5
Σύνολο		40	100,0	40	100,0	40	100,0

Πίνακας Δ1.4. Οι Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι 38 μαθητές Λυκείου που έλαβαν μέρος στη Συνέντευξη στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 1β, «Πώς θα περιέγραφε το αντικείμενο σε έναν φίλο σου;», κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, σε σχέση με τους δύο διαφορετικούς χώρους και τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών κατάλοιπων.

Τύποι σκέψης	Κατηγορίες σκέψης	Ασκήσεις					
		ΜΟΥΣΕΙΟ		ΣΧΟΛΕΙΟ			
		ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
		N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	Απλή σκέψη	1	2,6	1	2,6	0	0,0
	Λογική σκέψη	0	0,0	1	2,6	0	0,0
Ιστορική σκέψη	Περιγραφική ιστορική σκέψη	32	84,2	29	76,4	32	84,2
	Ερμηνευτική ιστορική σκέψη	4	10,6	6	15,8	6	15,8
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν		1	2,6	1	2,6	0	0,0
Σύνολο		38	100,0	38	100,0	38	100,0

Ερώτηση 2α, «Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;»

Πίνακας Δ1.5. Ο Τύπος Σκέψης που εξέφρασαν οι 40 μαθητές Γυμνασίου στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 2α, «Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;» κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, σε σχέση με τους δύο διαφορετικούς χώρους και τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών κατάλοιπων.

Τύποι σκέψης	Ασκήσεις					
	ΜΟΥΣΕΙΟ		ΣΧΟΛΕΙΟ			
	ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
	N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	9	22,5	8	20,0	8	20,0
Ιστορική σκέψη	30	75,0	31	77,5	30	75,0
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν	1	2,5	1	2,5	2	5,0
Σύνολο	40	100,0	40	100,0	40	100,0

Πίνακας Δ1.6 Ο Τύπος Σκέψης που εξέφρασαν οι 38 μαθητές Λυκείου στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 2α, «Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;» κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, σε σχέση με τους δύο διαφορετικούς χώρους και τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών κατάλοιπων.

Τύποι σκέψης	Ασκήσεις					
	ΜΟΥΣΕΙΟ		ΣΧΟΛΕΙΟ			
	ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
	N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	4	10,5	3	7,9	3	7,9
Ιστορική σκέψη	31	81,6	35	92,1	35	92,1
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν	3	7,89	0	0,0	0	0,0
Σύνολο	38	100,0	38	100,0	38	100,0

Πίνακας Δ1.7. Οι Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι 40 μαθητές Γυμνασίου που έλαβαν μέρος στη Συνέντευξη στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 2α, «Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;», κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, σε σχέση με τους δύο διαφορετικούς χώρους και τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίας των υλικών κατάλοιπων.

Τύποι σκέψης	Κατηγορίες σκέψης	Ασκήσεις					
		ΜΟΥΣΕΙΟ		ΣΧΟΛΕΙΟ			
		ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
		N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	Απλή σκέψη	2	5,0	3	7,5	4	10,0
	Λογική σκέψη	7	17,5	5	12,5	4	10,0
Ιστορική σκέψη	Περιγραφική ιστορική σκέψη	22	55,0	28	70,0	21	52,5
	Ερμηνευτική ιστορική σκέψη	9	22,5	3	7,5	8	20,0
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν		0	0,0	1	2,5	1	2,5
Σύνολο		40	100	40	100	40	100

Πίνακας 5.Δ1.8. Οι Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι 38 μαθητές Λυκείου που έλαβαν μέρος στη Συνέντευξη στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 2α, «Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;», κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, σε σχέση με τους δύο διαφορετικούς χώρους και τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίας των υλικών κατάλοιπων.

Τύποι σκέψης	Κατηγορίες σκέψης	Ασκήσεις					
		ΜΟΥΣΕΙΟ		ΣΧΟΛΕΙΟ			
		ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
		N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	Απλή σκέψη	1	2,6	1	2,6	1	2,6
	Λογική σκέψη	3	7,9	2	5,3	2	5,3
Ιστορική σκέψη	Περιγραφική ιστορική σκέψη	21	55,3	26	68,4	22	57,9
	Ερμηνευτική ιστορική σκέψη	10	26,3	9	23,7	13	34,2
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν		3	7,89	0	0,0	0	0,0
Σύνολο		38	100,0	38	100,0	38	100,0

Ερώτηση 2β, «Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;»

Πίνακας 5.Δ1.9. Ο Τύπος Σκέψης που εξέφρασαν οι 40 μαθητές Γυμνασίου στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 2β, «Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;» κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, σε σχέση με τους δύο διαφορετικούς χώρους και τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίας των υλικών κατάλοιπων.

Τύποι σκέψης	Ασκήσεις					
	ΜΟΥΣΕΙΟ		ΣΧΟΛΕΙΟ			
	ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
	N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	14	35,0	12	30,0	10	25,0
Ιστορική σκέψη	26	65,0	27	65,5	29	72,5
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν	0	0,0	1	2,5	1	2,5
Σύνολο	40	100	40	100	40	100

Πίνακας Δ1.10. Ο Τύπος Σκέψης που εξέφρασαν οι 38 μαθητές Λυκείου στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 2β, «Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;» κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, σε σχέση με τους δύο διαφορετικούς χώρους και τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών κατάλοιπων.

Τύποι σκέψης	Ασκήσεις					
	ΜΟΥΣΕΙΟ			ΣΧΟΛΕΙΟ		
	ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
	N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	12	31,6	11	28,9	9	23,7
Ιστορική σκέψη	24	63,1	26	68,5	28	73,7
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν	2	5,3	1	2,6	1	2,6
Σύνολο	38	100,0	38	100,0	38	100,0

Πίνακας Δ1.11. Οι Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι 40 μαθητές Γυμνασίου που έλαβαν μέρος στη Συνέντευξη στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 2β, «Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;» κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, σε σχέση με τους δύο διαφορετικούς χώρους και τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών κατάλοιπων.

Τύποι σκέψης	Κατηγορίες σκέψης	Ασκήσεις					
		ΜΟΥΣΕΙΟ		ΣΧΟΛΕΙΟ			
		ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
		N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	Απλή σκέψη	4	10,0	3	7,5	5	12,5
	Λογική σκέψη	10	25,0	9	22,5	5	12,5
Ιστορική σκέψη	Περιγραφική ιστορική σκέψη	19	47,5	25	62,5	27	67,5
	Ερμηνευτική ιστορική σκέψη	7	17,5	2	5,0	2	5,0
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν		0	0,0	1	2,5	1	2,5
Σύνολο		40	100	40	100	40	100

Πίνακας Δ1.12. Οι Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι 38 μαθητές Λυκείου που έλαβαν μέρος στη Συνέντευξη στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 2β, «Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;» κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, σε σχέση με τους δύο διαφορετικούς χώρους και τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών κατάλοιπων.

Τύποι σκέψης	Κατηγορίες σκέψης	Ασκήσεις					
		ΜΟΥΣΕΙΟ		ΣΧΟΛΕΙΟ			
		ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
		N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	Απλή σκέψη	3	7,9	0	0,0	4	10,5
	Λογική σκέψη	9	23,7	11	28,9	5	13,2
Ιστορική σκέψη	Περιγραφική ιστορική σκέψη	21	55,2	20	52,6	20	52,6
	Ερμηνευτική ιστορική σκέψη	3	7,9	6	15,9	8	21,1
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν		2	5,3	1	2,6	1	2,6
Σύνολο		38	100,0	38	100,0	38	100,0

Ερώτηση 3α, «Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο»

Πίνακας Δ1.13. Ο Τύπος Σκέψης που εξέφρασαν οι 40 μαθητές Γυμνασίου στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 3α, «Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο», κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, σε σχέση με τους δύο διαφορετικούς χώρους και τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών κατάλοιπων.

Τύποι σκέψης	Ασκήσεις					
	ΜΟΥΣΕΙΟ			ΣΧΟΛΕΙΟ		
	ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		
	N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	16	40,0	15	37,5	16	40,0
Ιστορική σκέψη	23	57,5	21	52,5	23	57,5
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν	1	2,5	4	10,0	1	2,5
Σύνολο	40	100	40	100	40	100

Πίνακας Δ1.14. Ο Τύπος Σκέψης που εξέφρασαν οι 38 μαθητές Λυκείου στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 3α, «Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο», κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, σε σχέση με τους δύο διαφορετικούς χώρους και τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών κατάλοιπων.

Τύποι σκέψης	Ασκήσεις					
	ΜΟΥΣΕΙΟ			ΣΧΟΛΕΙΟ		
	ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		
	N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	4	10,5	6	15,8	4	10,5
Ιστορική σκέψη	33	86,9	30	79,0	30	79,0
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν	1	2,6	2	5,3	4	10,5
Σύνολο	38	100,0	38	100,0	38	100,0

Πίνακας Δ1.15. Οι Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι 40 μαθητές Γυμνασίου που έλαβαν μέρος στη Συνέντευξη στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 3α, «Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;», κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, σε σχέση με τους δύο διαφορετικούς χώρους και τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών κατάλοιπων.

Τύποι σκέψης	Κατηγορίες σκέψης	Ασκήσεις					
		ΜΟΥΣΕΙΟ			ΣΧΟΛΕΙΟ		
		ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		
		N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	Απλή σκέψη	3	7,5	3	7,5	4	10,0
	Λογική σκέψη	13	32,5	12	30,0	12	30,0
Ιστορική σκέψη	Περιγραφική ιστορική σκέψη	15	37,5	16	40,0	18	45,0
	Ερμηνευτική ιστορική σκέψη	8	20,0	5	12,5	6	15,0
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν		1	2,5	4	10,0	0	0,0
Σύνολο		40	100	40	100	40	100

Πίνακας Δ1.16. Οι Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι 38 μαθητές Λυκείου που έλαβαν μέρος στη Συνέντευξη στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 3α, «Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο», κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, σε σχέση με τους δύο διαφορετικούς χώρους και τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών κατάλοιπων.

Τύποι σκέψης	Κατηγορίες σκέψης	Ασκήσεις					
		ΜΟΥΣΕΙΟ		ΣΧΟΛΕΙΟ			
		ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
		N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	Απλή σκέψη	3	7,9	4	10,5	4	10,5
	Λογική σκέψη	1	2,6	2	5,3	0	0,0
Ιστορική σκέψη	Περιγραφική ιστορική σκέψη	24	63,2	22	57,9	22	57,9
	Ερμηνευτική ιστορική σκέψη	10	26,3	8	21,1	8	21,1
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν		0	0,0	2	5,3	4	10,5
Σύνολο		38	100,0	38	100,0	38	100,0

Παράρτημα Α.2.

Αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων έκφρασης ιστορικής σκέψης σε σχέση με τον Τύπο υλικού καταλόιπου για το Συνολικό Δείγμα της έρευνας (N=189)

Α. Ως προς το Όστρακο

Πίνακας Α2.1. Οι Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές που μελέτησαν το Όστρακο (N=94) στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 1β, «Πώς θα περιέγραφες το αντικείμενο σε έναν φίλο σου;», κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, σε σχέση με τους δύο διαφορετικούς χώρους και τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών κατάλοιπων.

Τύποι σκέψης	Κατηγορίες σκέψης	Ασκήσεις					
		ΜΟΥΣΕΙΟ		ΣΧΟΛΕΙΟ			
		ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
		N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	Απλή σκέψη	6	6,4	7	7,5	3	3,2
	Λογική σκέψη	5	5,3	4	4,2	5	5,3
Ιστορική σκέψη	Περιγραφική ιστορική σκέψη	69	73,4	74	78,7	71	75,6
	Ερμηνευτική ιστορική σκέψη	5	5,3	7	7,5	11	11,7
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν		9	9,6	2	2,1	4	4,2
Σύνολο		94	100,0	94	100,0	94	100,0

Πίνακας Α2.2. Οι Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές που μελέτησαν το Όστρακο (N=94) στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 2α, «Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;» κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης υλικών κατάλοιπων και ως προς τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους.

Τύποι σκέψης	Κατηγορίες σκέψης	Ασκήσεις					
		ΜΟΥΣΕΙΟ		ΣΧΟΛΕΙΟ			
		ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
		N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	Απλή σκέψη	2	2,1	2	2,1	2	2,1
	Λογική σκέψη	7	7,4	4	4,3	4	4,3
Ιστορική σκέψη	Περιγραφική ιστορική σκέψη	70	74,6	77	81,9	60	63,8
	Ερμηνευτική ιστορική σκέψη	8	8,5	9	9,6	22	23,4
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν		7	7,4	2	2,1	6	6,4
Σύνολο		94	100,0	94	100,0	94	100,0

Πίνακας Α2.3. Οι Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές που μελέτησαν το Όστρακο (N=94) στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 2β, «Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;» κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης υλικών κατάλοιπων και ως προς τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους.

Τύποι σκέψης	Κατηγορίες σκέψης	Ασκήσεις					
		ΜΟΥΣΕΙΟ		ΣΧΟΛΕΙΟ			
		ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
		N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	Απλή σκέψη	9	9,6	5	5,3	8	8,5
	Λογική σκέψη	20	21,3	19	20,2	17	18,1
Ιστορική σκέψη	Περιγραφική ιστορική σκέψη	47	50,0	55	58,6	51	54,3
	Ερμηνευτική ιστορική σκέψη	7	7,4	10	10,6	13	13,8
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν		11	11,7	5	5,3	5	5,3
Σύνολο		94	100,0	94	100,0	94	100,0

Πίνακας Δ2.4. Οι Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές που μελέτησαν το Όστρακο (N=94) στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 3α, «Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο» κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης υλικών κατάλοιπων και ως προς τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους.

Τύποι σκέψης	Κατηγορίες σκέψης	Ασκήσεις					
		ΜΟΥΣΕΙΟ		ΣΧΟΛΕΙΟ			
		ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
		N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	Απλή σκέψη	5	5,4	3	3,3	4	4,5
	Λογική σκέψη	14	14,9	14	14,9	11	11,7
Ιστορική σκέψη	Περιγραφική ιστορική σκέψη	53	56,4	57	60,6	54	57,3
	Ερμηνευτική ιστορική σκέψη	12	12,7	10	10,6	13	13,8
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν		10	10,6	10	10,6	12	12,7
Σύνολο		94	100,0	94	100,0	94	100,0

B. Ως προς την Επιτύμβια Στήλη

Πίνακας Δ2.5. Οι Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές που μελέτησαν την Επιτύμβια Στήλη (N=29) στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 1β, «Πώς θα περιέγραφες το αντικείμενο σε έναν φίλο σου;», κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, σε σχέση με τους δύο διαφορετικούς χώρους και τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών κατάλοιπων.

Τύποι σκέψης	Κατηγορίες σκέψης	Ασκήσεις					
		ΜΟΥΣΕΙΟ		ΣΧΟΛΕΙΟ			
		ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
		N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	Απλή σκέψη	1	3,5	3	10,3	0	0,0
	Λογική σκέψη	1	3,5	1	3,5	0	0,0
Ιστορική σκέψη	Περιγραφική ιστορική σκέψη	26	89,5	25	86,2	27	93,1
	Ερμηνευτική ιστορική σκέψη	1	3,5	0	0,0	2	6,9
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν		0	0,0	0	0,0	0	0,0
Σύνολο		29	100,0	29	100,0	29	100,0

Πίνακας Δ2.6. Οι Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές (N=29) που μελέτησαν την Επιτύμβια Στήλη στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 2α, «Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;» κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης υλικών κατάλοιπων και ως προς τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους.

Τύποι σκέψης	Κατηγορίες σκέψης	Ασκήσεις					
		ΜΟΥΣΕΙΟ		ΣΧΟΛΕΙΟ			
		ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
		N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	Απλή σκέψη	1	3,4	0	0,0	1	3,4
	Λογική σκέψη	1	3,4	2	6,9	1	3,4
Ιστορική σκέψη	Περιγραφική ιστορική σκέψη	20	68,9	19	65,5	18	62,2
	Ερμηνευτική ιστορική σκέψη	7	24,3	8	27,6	8	27,6
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν		0	0,0	0	0,0	1	3,44
Σύνολο		29	100,0	29	100,0	29	100,0

Πίνακας 5.43. Οι Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές που μελέτησαν την Επιτύμβια Στήλη (N=29) στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 2β, «Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;» κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης υλικών κατάλοιπων και ως προς τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους.

Τύποι σκέψης	Κατηγορίες σκέψης	Ασκήσεις					
		ΜΟΥΣΕΙΟ		ΣΧΟΛΕΙΟ			
		ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
		N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	Απλή σκέψη	2	6,9	1	3,4	2	6,9
	Λογική σκέψη	8	27,6	12	41,5	7	24,1
Ιστορική σκέψη	Περιγραφική ιστορική σκέψη	14	48,3	15	51,7	16	55,2
	Ερμηνευτική ιστορική σκέψη	3	10,3	1	3,4	2	6,9
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν		2	6,9	0	0,0	2	6,9
Σύνολο		29	100,0	29	100,0	29	100,0

Πίνακας 5.44. Οι Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές που μελέτησαν την Επιτύμβια Στήλη (N=29) στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 3α, «Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο» κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης υλικών κατάλοιπων και ως προς τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους.

Τύποι σκέψης	Κατηγορίες σκέψης	Ασκήσεις					
		ΜΟΥΣΕΙΟ		ΣΧΟΛΕΙΟ			
		ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
		N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	Απλή σκέψη	1	3,4	1	3,4	3	10,3
	Λογική σκέψη	8	27,6	6	20,7	8	27,6
Ιστορική σκέψη	Περιγραφική ιστορική σκέψη	13	44,8	16	55,2	14	48,3
	Ερμηνευτική ιστορική σκέψη	5	17,3	4	13,8	4	13,8
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν		2	6,9	2	6,9	0	0,0
Σύνολο		29	100,0	29	100,0	29	100,0

Γ. Ως προς το Εγχειρίδιο

Πίνακας Δ2.7. Οι Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές που μελέτησαν το Εγχειρίδιο (N=22) στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 1β, «Πώς θα περιέγραφες το αντικείμενο σε έναν φίλο σου;», κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, σε σχέση με τους δύο διαφορετικούς χώρους και τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών κατάλοιπων.

Τύποι σκέψης	Κατηγορίες σκέψης	Ασκήσεις					
		ΜΟΥΣΕΙΟ		ΣΧΟΛΕΙΟ			
		ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
		N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	Απλή σκέψη	1	4,5	2	9,1	2	9,1
	Λογική σκέψη	4	18,2	4	18,2	2	9,1
Ιστορική σκέψη	Περιγραφική ιστορική σκέψη	16	72,8	15	68,2	17	77,3
	Ερμηνευτική ιστορική σκέψη	1	4,5	1	4,5	1	4,5
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν		0	0,0	0	0,0	0	0,0
Σύνολο		22	100	22	100,0	22	100,0

Πίνακας Δ2.8. Οι Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές (N=22) που μελέτησαν το Εγχειρίδιο στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 2α «Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;» κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης υλικών κατάλοιπων και ως προς τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους.

Τύποι σκέψης	Κατηγορίες σκέψης	Ασκήσεις					
		ΜΟΥΣΕΙΟ		ΣΧΟΛΕΙΟ			
		ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
		N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	Απλή σκέψη	3	13,7	3	13,7	3	13,7
	Λογική σκέψη	7	31,8	9	40,9	7	31,8
Ιστορική σκέψη	Περιγραφική ιστορική σκέψη	11	50,0	9	40,9	10	45,4
	Ερμηνευτική ιστορική σκέψη	1	4,5	0	0,0	2	9,1
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν		0	0,0	1	4,5	0	0,0
Σύνολο		22		22		22	

Πίνακας Δ2.8. Οι Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές (N=22) που μελέτησαν το Εγχειρίδιο στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 2β, «Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;» κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης υλικών κατάλοιπων και ως προς τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους.

Τύποι σκέψης	Κατηγορίες σκέψης	Ασκήσεις					
		ΜΟΥΣΕΙΟ		ΣΧΟΛΕΙΟ			
		ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
		N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	Απλή σκέψη	0	0,0	1	4,6	0	0,0
	Λογική σκέψη	16	72,7	12	54,5	11	50,0
Ιστορική σκέψη	Περιγραφική ιστορική σκέψη	5	22,7	6	27,3	8	36,4
	Ερμηνευτική ιστορική σκέψη	1	4,5	1	4,5	1	4,5
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν		0	0,0	2	9,0	2	9,0
Σύνολο		22	100,0	22	100,0	22	100,0

Πίνακας Δ2.9. Οι Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές (N=22) που μελέτησαν το Εγχειρίδιο στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 3α «Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο» κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης υλικών κατάλοιπων και ως προς τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους.

Τύποι σκέψης	Κατηγορίες σκέψης	Ασκήσεις					
		ΜΟΥΣΕΙΟ		ΣΧΟΛΕΙΟ			
		ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
		N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	Απλή σκέψη	2	9,0	3	13,6	2	9,02
	Λογική σκέψη	8	36,3	5	22,7	6	27,3
Ιστορική σκέψη	Περιγραφική ιστορική σκέψη	11	50,0	12	54,5	10	45,5
	Ερμηνευτική ιστορική σκέψη	1	4,5	1	4,5	1	4,5
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν		0	0,0	1	4,54	3	13,63
Σύνολο		22	100,0	22	100,0	22	100,0

Α. Ως προς την Κόρη Φρασίκη και τον Κούρο Βολομάνδρας

Πίνακας Α2.10. Οι Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές που μελέτησαν το Άγαλμα (N=29) στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 1β, «Πώς θα περιέγραφε το αντικείμενο σε έναν φίλο σου;», κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, σε σχέση με τους δύο διαφορετικούς χώρους και τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών κατάλοιπων.

Τύποι σκέψης	Κατηγορίες σκέψης	Ασκήσεις					
		ΜΟΥΣΕΙΟ		ΣΧΟΛΕΙΟ			
		ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
		N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	Απλή σκέψη	2	6,9	3	10,3	4	13,8
	Λογική σκέψη	1	3,4	4	13,8	1	3,4
Ιστορική σκέψη	Περιγραφική ιστορική σκέψη	23	79,4	19	65,6	18	62,2
	Ερμηνευτική ιστορική σκέψη	3	10,3	3	10,3	6	20,6
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν		0	0,0	0	0,0	0	0,0
Σύνολο		29	100,0	29	100,0	29	100,0

Πίνακας Α2.12. Οι Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές (N=29) που μελέτησαν το Άγαλμα στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 2α, «Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;» κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης υλικών κατάλοιπων και ως προς τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους.

Τύποι σκέψης	Κατηγορίες σκέψης	Ασκήσεις					
		ΜΟΥΣΕΙΟ		ΣΧΟΛΕΙΟ			
		ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
		N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	Απλή σκέψη	2	6,9	3	10,4	4	13,8
	Λογική σκέψη	5	17,2	4	13,8	2	6,9
Ιστορική σκέψη	Περιγραφική ιστορική σκέψη	14	48,3	13	44,8	15	51,8
	Ερμηνευτική ιστορική σκέψη	8	27,6	7	24,1	7	24,1
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν		0	0,0	2	6,9	1	3,4
Σύνολο		29	100,0	29	100,0	29	100,0

Πίνακας Α2.13. Οι Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές (N=29) που μελέτησαν το Άγαλμα στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 2β, «Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;» κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης υλικών κατάλοιπων και ως προς τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους.

Τύποι σκέψης	Κατηγορίες σκέψης	Ασκήσεις					
		ΜΟΥΣΕΙΟ		ΣΧΟΛΕΙΟ			
		ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
		N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	Απλή σκέψη	1	3,4	0	0,0	1	3,4
	Λογική σκέψη	7	24,2	11	37,9	8	27,6
Ιστορική σκέψη	Περιγραφική ιστορική σκέψη	14	48,3	15	51,8	18	62,1
	Ερμηνευτική ιστορική σκέψη	6	20,7	3	10,3	2	6,9
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν		1	3,4	0	0,0	0	0,0
Σύνολο		29	100,0	29	100,0	29	100,0

Πίνακας Δ2.14. Οι Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές (N=29) που μελέτησαν το Άγαλμα στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 3α, «Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο» κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης υλικών κατάλοιπων και ως προς τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους.

Τύποι σκέψης	Κατηγορίες σκέψης	Ασκήσεις					
		ΜΟΥΣΕΙΟ		ΣΧΟΛΕΙΟ			
		ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
		N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	Απλή σκέψη	1	3,4	1	3,4	2	6,9
	Λογική σκέψη	13	44,8	12	41,5	8	27,6
Ιστορική σκέψη	Περιγραφική ιστορική σκέψη	11	37,9	10	34,5	11	37,9
	Ερμηνευτική ιστορική σκέψη	4	13,8	3	10,3	5	17,3
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν		0	0,0	3	10,3	3	10,3
Σύνολο		29	100,0	29	100,0	29	100,0

Ε. Ως προς το κόσμημα

Πίνακας Δ2.15. Οι Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές (N=15) που μελέτησαν το Κόσμημα στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 1β, «Πώς θα περιέγραφες το αντικείμενο σε έναν φίλο σου;», κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, σε σχέση με τους δύο διαφορετικούς χώρους και τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών κατάλοιπων.

Τύποι σκέψης	Κατηγορίες σκέψης	Ασκήσεις					
		ΜΟΥΣΕΙΟ		ΣΧΟΛΕΙΟ			
		ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
		N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	Απλή σκέψη	2	13,3	1	6,6	2	13,4
	Λογική σκέψη	1	6,6	1	6,6	1	6,6
Ιστορική σκέψη	Περιγραφική ιστορική σκέψη	10	66,7	12	80,0	12	80,0
	Ερμηνευτική ιστορική σκέψη	2	13,3	1	6,6	0	0,0
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν		0	0,0	0	0,0	0	0,0
Σύνολο		15	100,0	15	100,0	15	100,0

Πίνακας Δ2.16. Οι Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές (N=15) που μελέτησαν το Κόσμημα στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 2α, «Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;» κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης υλικών κατάλοιπων και ως προς τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους.

Τύποι σκέψης	Κατηγορίες σκέψης	Ασκήσεις					
		ΜΟΥΣΕΙΟ		ΣΧΟΛΕΙΟ			
		ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
		N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	Απλή σκέψη	0	0,0	1	6,7	0	0,0
	Λογική σκέψη	1	6,7	3	15,0	2	13,3
Ιστορική σκέψη	Περιγραφική ιστορική σκέψη	11	73,3	8	53,3	10	66,7
	Ερμηνευτική ιστορική σκέψη	3	15,0	2	13,3	3	15,0
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν		0	0,0	1	6,7	0	0,0
Σύνολο		15	100,0	15	100,0	15	100,0

Πίνακας Δ2.17. Οι Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές (N=15) που μελέτησαν το Κόσμημα στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 2β, «Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;» «Έχουμε κάποιο αντίστοιχο αντικείμενο σήμερα» κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης υλικών κατάλοιπων και ως προς τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους.

Τύποι σκέψης	Κατηγορίες σκέψης	Ασκήσεις					
		ΜΟΥΣΕΙΟ		ΣΧΟΛΕΙΟ			
		ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
		N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	Απλή σκέψη	1	6,8	1	6,8	2	13,4
	Λογική σκέψη	4	26,6	5	33,2	4	26,6
Ιστορική σκέψη	Περιγραφική ιστορική σκέψη	9	60,0	5	33,2	9	60,0
	Ερμηνευτική ιστορική σκέψη	1	6,8	2	13,3	0	0,0
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν		0	0,0	2	13,3	0	0,0
Σύνολο		15	100,0	15	100,0	15	100,0

Πίνακας Δ2.18. Οι Κατηγορίες Σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές (N=15) που μελέτησαν το Κόσμημα στις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 3α, «Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο» κατά τις τρεις διαφορετικές Ασκήσεις, ως προς τις τρεις μορφές παρουσίασης υλικών κατάλοιπων και ως προς τους δύο εκπαιδευτικούς χώρους.

Τύποι σκέψης	Κατηγορίες σκέψης	Ασκήσεις					
		ΜΟΥΣΕΙΟ		ΣΧΟΛΕΙΟ			
		ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ		ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΝΤΥΠΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	
		N	%	N	%	N	%
Μη ιστορική σκέψη	Απλή σκέψη	2	13,3	4	26,6	3	20
	Λογική σκέψη	4	26,6	2	13,3	4	26,6
Ιστορική σκέψη	Περιγραφική ιστορική σκέψη	6	40,0	5	33,2	6	40,0
	Ερμηνευτική ιστορική σκέψη	3	20,0	3	20,0	2	13,3
Δεν κατηγοριοποιήθηκαν		0	0,0	1	6,6	0	0,0
Σύνολο		15	100,0	15	100,0	15	100,0

Παράρτημα Ε

Εκπαιδευτικές Δραστηριότητες μετά την έρευνα

Ε.1. Εκπαιδευτική δραστηριότητα στο Μουσείο της Αρχαίας Αγοράς :Επιλογή μελέτης υλικών καταλοίπων στο μουσείο με βάση την ψηφιακή τους απεικόνιση σε touch screen.

Ε.2. Εκπαιδευτική δραστηριότητα μετά την έρευνα μαθητών Α΄ Γυμνασίου με βάση τα ερωτήματά τους για τη μελέτη ενός οστράκου.

Ε.3. Εκπαιδευτική δραστηριότητα μετά την έρευνα μαθητών Α΄ Λυκείου με βάση τα ερωτήματά τους για τη μελέτη ενός οστράκου.

Παράρτημα Ε.1.

Εκπαιδευτική δραστηριότητα στο Μουσείο της Αρχαίας Αγοράς :Επιλογή μελέτης υλικών καταλοίπων στο μουσείο με βάση την ψηφιακή τους απεικόνιση σε touch screen

ΣΧΟΛΕΙΟ ΛΑ ΟΜΑΔΑ Α2 (Συνέντευξη ομάδων)**ΟΜΑΔΑ 1^η**

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Η δική σας ομάδα τι επέλεξε;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Διαλέξαμε μία πυξίδα

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Πείτε μου γιατί διαλέξατε την πυξίδα;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Είναι ενδιαφέρον γιατί την εποχή εκείνη έδιναν πολύ μεγάλη σημασία στα ταφικά έθιμα και επειδή πίστευαν ότι όταν έρχεται ο θάνατος δεν σταματάει και η ζωή και έκαναν τα πάντα για να είναι ευχαριστημένοι και μετά θάνατον και ήταν σαν να είχαν θεοποιήσει αυτή την τελετή.

ΟΜΑΔΑ 2^η

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Η δική σας ομάδα τι επέλεξε;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Διαλέξαμε το ειδώλιο γιατί φαίνεται ότι έδιναν πολύ μεγάλη βάση στη λατρεία των θεών και είχαν τα ειδώλια ως μέσα για να προσεγγίσουν τους θεούς.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Γιατί το επιλέξατε;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ένας τρόπος να δούμε τι πίστευαν για την θρησκεία.

ΟΜΑΔΑ 3^η

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Η δική σας ομάδα τι επέλεξε;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Διαλέξαμε μία επιγραφή που είχε να κάνει με την τυραννία.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Γιατί το επιλέξατε;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Το επιλέξαμε επειδή θεωρούμε πολύ μείζον το ζήτημα της καθιέρωσης της δημοκρατίας που θεωρείται από τις μεγαλύτερες κατακτήσεις της Ελλάδος και θεωρούμε ότι είναι κάτι πολύ σημαντικό και κάτι στο οποίο πρέπει να εντρυφήσουμε πολύ και να ασχοληθούμε ιδιαίτερα.

ΟΜΑΔΑ 4^η

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Η δική σας ομάδα τι επέλεξε;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Διαλέξαμε ένα πήλινο αγγείο δημόσιο μέτρο υγρών.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Γιατί το επιλέξατε;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Για να δούμε πως μετρούσαν τα υγρά εκείνη την εποχή

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Έχουμε κάτι αντίστοιχο εμείς σήμερα;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Όχι...

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Τι δείχνει;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ότι υπήρχε κάποιος έλεγχος στα πλαίσια της δημοκρατίας.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Πιστεύετε ότι ήταν κάτι θετικό ή αρνητικό;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Θετικό.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Γιατί ;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Δεν ξέρω... Για να μην εισάγονται παράνομα ή παραπάνω προϊόντα στη χώρα

ΟΜΑΔΑ 5^η

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Η δική σας ομάδα τι επέλεξε;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Διαλέξαμε τρία χρυσά δαχτυλίδια που αφορούσαν μια ταφή γυναικών.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Γιατί το επιλέξατε;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Τα άφηναν σαν κτερίσματα στις γυναίκες και πιστεύω ότι σε μια τέτοια ανδροκρατούμενη εποχή δίνανε έμφαση και στις ανάγκες της γυναίκας στη μεταθάνατον ζωή, βάζοντας τα αγαπημένα αντικείμενα μαζί τους.

ΟΜΑΔΑ 6^η

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Η δική σας ομάδα τι επέλεξε;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Διαλέξαμε την πήλινη κλεψύδρα ή υδραυλικό ρολόι.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Γιατί την επιλέξατε;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Από την ενότητα του δικαστικού κύκλου είδαμε ότι το συγκεκριμένο το χρησιμοποιούσαν στα δικαστήρια και είδαμε ότι βοηθούσε στο να μετρούν πόσο χρόνο θα μιλούσε ο καθένας στη συνεδρίαση και είναι κάτι το ιδιαίτερο..

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Έχουμε κάτι αντίστοιχο εμείς σήμερα;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Έχουμε ορίσει και σήμερα κάποιους συγκεκριμένους χρόνους, αλλά η διαδικασία να γεμίζουν ένα αγγείο από το ένα αγγείο στο άλλο. Είναι πολύ σημαντικό να βρίσκεις τρόπο να μετράς τον χρόνο για να υπερασπίζεσαι κάποιον.

ΟΜΑΔΑ 7^η

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Η δική σας ομάδα τι επέλεξε;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Το μαρμάρينو κληρωτήριο.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Γιατί σας έκανε εντύπωση;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ήταν λίγο περίεργο όπως το είδαμε. Μας ενδιέφερε ο δικαστικός κύκλος και να τον συγκρίνουμε με την σύγχρονη εποχή.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Έχουμε κάτι αντίστοιχο εμείς σήμερα;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Όχι

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Έχει για εσάς σήμερα σημασία να βλέπετε πώς σκέφτονταν οι άνθρωποι εκείνη την εποχή;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ναι. Για να δούμε σήμερα πως μπορούμε να προασπίσουμε τα δικαιώματά μας. Για να δούμε πόσο έχουμε αλλάξει.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Έχει μείνει κάτι ίδιο και τι έχει αλλάξει;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Έχουν αλλάξει οι ανάγκες μας και άρα αντίστοιχα έχουν αλλάξει και οι κανόνες που έχουμε. Εξελίσσεται η κοινωνία και εξελίσσονται και αυτά μαζί....Έχει μείνει ίδιο το πολίτευμα, αλλά έχουν αλλάξει οι διαδικασίες του δημοκρατικού πολιτεύματος.

Όλη η τάξη

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Σας έκανε εντύπωση που είδατε πρώτα τα αντικείμενα ψηφιακά και μετά στον χώρο του Μουσείου;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Μας έδωσε μια πρώτη εντύπωση για το τι πρόκειται να δούμε, μας ενημέρωσε.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Πιστεύετε ότι η ψηφιακή μορφή παρουσίασης των υλικών καταλοίπων είναι ενδιαφέρουσα;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Μας δίνει τη δυνατότητα να επιλέξουμε αυτό που θέλουμε και να είμαστε πιο συγκεκριμένοι για αυτά που θέλουμε να δούμε μέσα σε ένα μουσείο.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Ποιοι λένε ναι και ποιοι λένε όχι στην ηλεκτρονική πληροφόρηση;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Όχι λένε αυτοί που γνωρίζουν τι υπάρχει στο μουσείο, ναι αυτοί που δεν γνωρίζουν και θέλουν να το ανακαλύψουν και θέλουν να τα παρατηρήσουν από όλες τις πλευρές ένα αντικείμενο

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Αν είχατε να δείτε αυτά και εικονικά πως θα ήταν;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ακόμα καλύτερα....

ΣΧΟΛΕΙΟ ΛΑ (ΟΜΑΔΑ Α1)

ΟΜΑΔΑ 1^η

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Η δική σας ομάδα τι επέλεξε;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Διαλέξαμε ένα παιχνίδι, μια κουδουνίστρα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Γιατί σας έκανε εντύπωση;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Γιατί ήταν από τη Ρωμαϊκή εποχή και τον ιδιωτικό βίο και θέλαμε να δούμε στην καθημερινή τους ζωή τι κάνουν. Ήμασταν περίεργοι να δούμε τι παιχνίδια είχαν τότε και να το συγκρίνουμε με σήμερα

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Έχουμε κάτι αντίστοιχο εμείς σήμερα;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Σήμερα έχουμε ηλεκτρονικά παιχνίδια και διαφορετικές κατασκευές ενώ εκείνο ήταν πήλινο και τα δικά μας είναι πλαστικά

ΟΜΑΔΑ 2η

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Η δική σας ομάδα τι επέλεξε;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Από τα ταφικά έθιμα διαλέξαμε ένα σίδερο.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Γιατί σας έκανε εντύπωση;

ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Μας έκανε εντύπωση ένα σίδερο που ήταν πλεκτό και το έβαζαν στο στόμα του αλόγου και πήραμε την πληροφορία ότι όταν κάποιος είχε άλογο ήταν εύπορος. Άρα η ταφή στην οποία βρέθηκε το σίδερο ήταν ενός εύπορου.

ΟΜΑΔΑ 3^η

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Η δική σας ομάδα τι επέλεξε;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Εμείς διαλέξαμε την ιδιωτική λατρεία και συγκεκριμένα το άγαλμα του Απόλλωνα από ελεφαντοστό.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Γιατί σας έκανε εντύπωση;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Διαβάσαμε ότι βρέθηκε στο εσωτερικό ενός φρεατίου το 1936 και φτιάχτηκε περίπου τον 3^ο αιώνα π.χ.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Έχουμε εμείς σήμερα ιδιωτική λατρεία;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Σε ορισμένα σπίτια έχουμε εικόνες και τα εικονοστάσια.

ΟΜΑΔΑ 4^η

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Η δική σας ομάδα τι επέλεξε;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Εμείς διαλέξαμε έναν πήλινο πετεινό που ήταν μια κουδουνίστρα αρχαία και βρέθηκε τον 4^ο αιώνα και μας άρεσε η τεχνική κατασκευής του. Δείχνει ότι και εκείνη την εποχή χρησιμοποιούσαν παιχνίδια και επειδή βρέθηκε σε τάφο, δείχνει τα ταφικά τους έθιμα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Έχουμε αντίστοιχα ταφικά έθιμα σήμερα;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Βάζουμε κάποια αντικείμενα όταν ο νεκρός το έχει ζητήσει αλλά δεν είναι κάτι που συνηθίζεται.

ΟΜΑΔΑ 5^η

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Η δική σας ομάδα τι επέλεξε;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Εμείς διαλέξαμε τις Ερμαϊκές στήλες

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Γιατί σας έκανε εντύπωση;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Επειδή ήταν μαρμάρινες στήλες και επειδή ήταν ιερά αντικείμενα δηλαδή ήταν αφιερωμένα στον θεό Ερμή.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Πώς τις χρησιμοποιούσαν;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Τις χρησιμοποιούσαν στο δρόμο σαν σήματα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Έχουμε κάτι αντίστοιχο εμείς σήμερα;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Έχουμε τις πινακίδες.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Τι σημασία είχαν;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Νομίζω ότι έδειχναν που βρισκόσουν αλλά άφηναν εκεί και κάποια βοήθεια για τους διαβάτες. Ξέρουμε ότι ήταν ιεροσυλία η καταστροφή τους με τον Αλκιβιάδη...

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Τι σήμαινε εκείνη η πράξη;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Ατιμάζουν τον θεό... τον δήμο και την δημοκρατία την ίδια.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Τι θα αποκαλούσαμε ιεροσυλία εμείς σήμερα;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Αν καταστρέφαμε μία εκκλησία, την Ακρόπολη, το δημαρχείο ή ακόμα το σχολείο.

ΟΜΑΔΑ 7^η

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Η δική σας ομάδα τι επέλεξε;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Διαλέξαμε τρία χρυσά δαχτυλίδια που αφορούσαν μια ταφή γυναικών.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Γιατί το επιλέξατε;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Μας φάνηκε ενδιαφέρον. Βασικά θέλαμε να δούμε πως ήταν τότε τα κοσμήματα. Ήταν χρυσά και διαφορετικά.

Όλη η τάξη**ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Σας έκανε εντύπωση που είδατε τα αντικείμενα ηλεκτρονικά μετά το χώρο του Μουσείου;**

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Μας βοήθησε να μάθουμε κάποια πράγματα για κάποια αντικείμενα που έχουμε ήδη δει μέσα στο μουσείο.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Πιστεύεται ότι η ηλεκτρονική εικόνα είναι απαραίτητη;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Είναι κάτι που το διαλέγουμε εμείς, μας αρέσει γιατί μας φαίνεται σαν κάτι άγνωστο.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Γιατί σας δίνει την εντύπωση ότι είναι άγνωστο;

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΗΣ: Δεν έχουμε συνηθίσει την τεχνολογία στο σχολείο και το μουσείο και αυτό μας φαίνεται σαν κάτι καινούργιο και μας διευκόλυνε να δούμε ακριβώς κάποια πράγματα για τα αντικείμενα που θέλαμε να δούμε, επομένως για τη διευκόλυνσή μας, έτσι αφοσιωνόμαστε σε κάτι που θέλουμε εμείς.

Παράρτημα Ε.2.**Εκπαιδευτική δραστηριότητα μετά την έρευνα μαθητών Α΄ Γυμνασίου με βάση τα ερωτήματά τους για τη μελέτη ενός οστράκου****Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΟΣΤΡΑΚΙΣΜΟΥ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ****ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ-ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ Α ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ****Ομάδα Α΄**

1. Πώς ανακάλυψαν τα όστρακα οι αρχαιολόγοι; Βρέθηκαν πολλά;
2. Γιατί έχουν διάφορα σχήματα;
3. Γιατί έγραφαν πάνω σε πηλό; Πώς έγραφαν σε αυτά;
4. Ποιος είχε αυτή την ιδέα του οστρακισμού; Τι έδωσε το έναυσμα για αυτή τη διαδικασία;

Ομάδα Β΄

1. Για ποιον λόγο χρησιμοποιούσαν τα όστρακα;
2. Πώς γινόταν η διαδικασία του οστρακισμού;
3. Ποιο ήταν το αποτέλεσμα της διαδικασίας;
4. Αλήθεια, όλοι οι πολίτες ήξεραν τι ψήφιζαν; Ήταν μορφωμένοι;

Ομάδα Γ΄

1. Με ποια κριτήρια ψηφίζονταν οι εξόριστοι;
2. Σε τι μπορεί να χρησίμευε ο διωγμός ενός πολιτικού; Ήταν δίκαιο σαν μέτρο;
3. Και αν οι εξόριστοι ήταν τελικά καλοί για την πόλη;
4. Πώς ένιωθαν οι πολίτες όταν ψήφιζαν; Πώς ένιωθαν οι εξόριστοι;

Πηγές

Εικόνα του βιβλίου της Α΄ Γυμνασίου, σ.53
Παράθεμα βιβλίου της Α΄ Γυμνασίου, σ.53
Παράθεμα για τον οστρακισμό σε φωτοτυπία.
Οδηγός του Μουσείου της Αρχαίας Αγοράς.
Όστρακα στο Μουσείο της Αρχαίας Αγοράς.
Επίσης ιστορικά βιβλία και εγκυκλοπαίδειες που έχει ο κάθε μαθητής στη διάθεσή του

Ενδεικτικοί δικτυακοί τόποι

<http://www.fhw.gr/chronos/05/gr/politics/323ostrakismos.html>

<http://www.agathe.gr/icons/pdfs/AgoraPicBK-16.EL.pdf>

Α. Φωτογραφικό υλικό από τη συμπλήρωση των Ασκήσεων**Εικ. 1. Μαθητές της Α΄ Γυμνασίου κατά την άσκηση «Μελέτη υλικού καταλοίπου» στο Μουσείο****Εικ. 2. Μαθητές της Α΄ Γυμνασίου κατά την άσκηση «Μελέτη υλικού καταλοίπου» στο Μουσείο**

Β. Πηγές που συνόδευσαν τα ερωτήματα των μαθητών

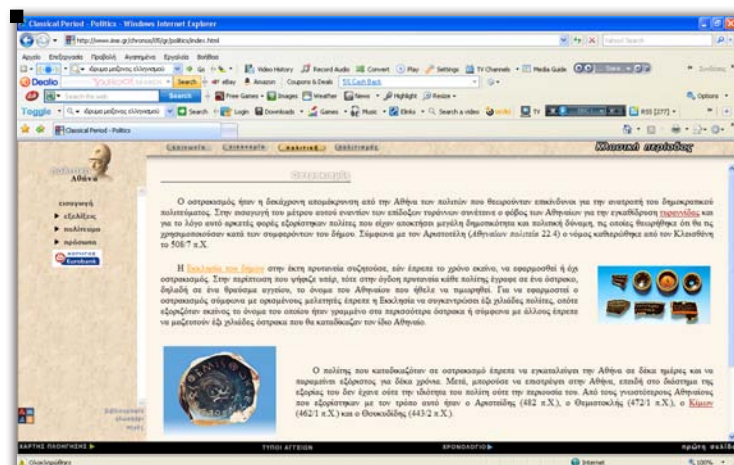
Εικ.1 Ηλεκτρονική απεικόνιση οστράκων (<http://www.fhw.gr/chronos/05/gr/politics/323ostrakismos.html>)

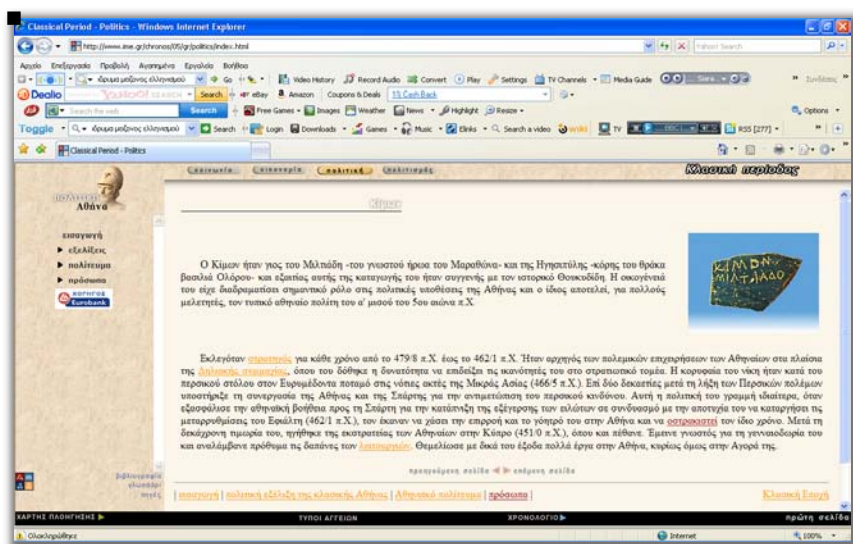


Εικ. 2. Ηλεκτρονική πηγή για τον οστρακισμό (<http://www.ime.gr/chronos/05/gr/politics/index.html>)

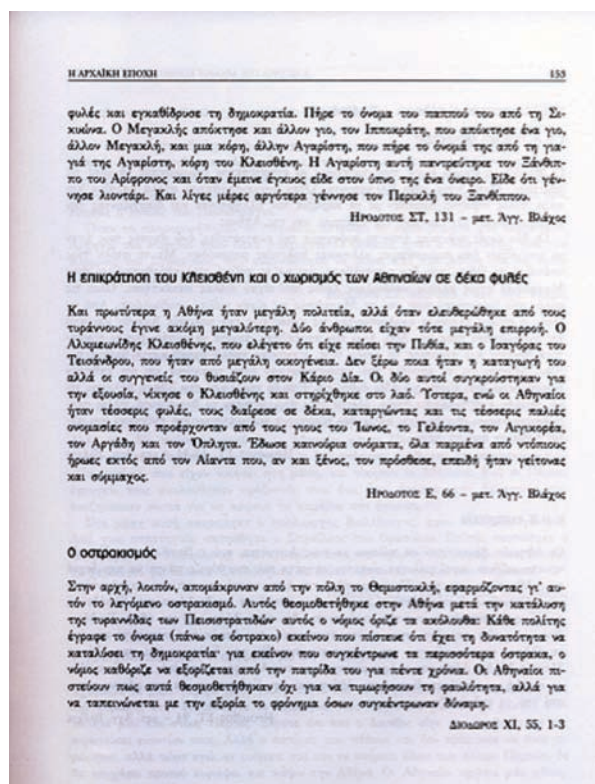


Εικ.3. Ηλεκτρονική πηγή για τον οστρακισμό (<http://www.ime.gr/chronos/05/gr/politics/index.html>)



Εικ.4. Ηλεκτρονική πηγή για τον οστρακισμό (<http://www.ime.gr/chronos/05/gr/politics/index.html>)

Εικ. 5. Παράθεμα σχετικό με τον οστρακισμό (Μαστραπάς Α. (2003). Η Ιστορία του Αρχαίου Κόσμου και οι πηγές της, Αθήνα: Πατάκης, σ.153)



Εικ. 8. Εικόνα οστράκου και παράθεμα από το βιβλίο της Α' Γυμνασίου, σ. 53

«ΜΗ ΦΥΛΟΚΡΙΝΕΙΝ»: ΙΣΤΟΡΙΑ ΜΙΑΣ ΦΡΑΣΗΣ

Έτσι ο λαός απέκτησε τον έλεγχο της πολιτικής ζωής κι ο Κλεισθένης έγινε αρχηγός και προστάτης του λαού... Εξατίας αυτών ο λαός εμπιστεύθηκε τον Κλεισθένη. Μετά ως επικεφαλής του λαού τον τέταρτο χρόνο από την ανατροπή των τυράννων, την περίοδο δηλαδή που ήταν άρχοντας ο Ισαγόρας, διαίρεσε ομοιόμορφα όλους τους πολίτες σε δέκα φυλές αντί για τις παλιότερες τέσσερις, θέλοντας έτσι να τους αναμείξει για να μπορούν περισσότεροι να έχουν μερίδιο στη διακυβέρνηση του κράτους. Από αυτό προήλθε η φράση «δεν πρέπει να διακρίνουν τις φυλές», που λέγεται σε όσους θέλουν να εξετάσουν αν κάποιος κατάγεται από ευγενική γενιά.

Αριστοτέλης, Αθηναίων πολιτεία, 20. 4 και 21,1-2

ΓΙΑΤΙ ΨΗΦΙΣΤΗΚΕ Ο ΝΟΜΟΣ ΤΟΥ ΟΣΤΡΑΚΙΣΜΟΥ.



Όταν ολοκληρώθηκαν αυτά, το πολίτευμα έγινε πολύ πιο δημοκρατικό από το αντίστοιχο του Σόλωνα. Πολλοί από τους νόμους του Σόλωνα είχαν αγνοηθεί από το τυραννικό πολίτευμα, επειδή δεν εφαρμόζονταν. Ο Κλεισθένης, στην προσπάθειά του να ενισχύσει τη λαϊκή δύναμη, ψήφισε και τον νόμο του οστρακισμού. Ο νόμος αυτός τέθηκε σε ισχύ εξατίας της καχυποψίας που προκαλούσαν όλοι όσοι κατείχαν ισχυρές θέσεις. Ο Πεισίστρατος λόγω χάρη από δημοφιλής ηγέτης της και στρατηγός έγινε τύραννος.

Αριστοτέλης, Αθηναίων πολιτεία, 22. 1-3

Όστρακο που φέρει το όνομα «Μεγακλής Ήπποκράτους» και έχει χρησιμοποιηθεί σε διαδικασία οστρακισμού (Αθήνα, Μουσείο Αγοράς).

**ΔΕΙΓΜΑΤΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΙΣ ΑΠΟΡΙΕΣ/ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ
ΠΟΥ ΔΙΑΤΥΠΩΣΑΝ**

Παρατίθενται οι απαντήσεις των μαθητών της Ομάδας Γ΄ στις ακόλουθες ερωτήσεις:

Ερωτ. 2. Σε τι μπορεί να χρησίμευε ο διωγμός ενός πολιτικού; Ήταν δίκαιο σαν μέτρο;

Απαντ. Ο διωγμός ενός πολιτικού χρησίμευε στη διατήρηση της δημοκρατίας, αφού απ' ότι διαβάζουμε σε πηγές έφευγαν κυρίως πολιτικοί. Σίγουρα αυτό ήταν δίκαιο σαν μέτρο για την πόλη αλλά όχι όλες τις φορές. Λογικά όμως για να έχουν ψηφίσει το ίδιο 6000 πολίτες θα πει ότι κατά 90% ήταν δίκαιο. **(Μαθήτρια, 12 ετών)**

Ερωτ. 3. Και αν οι εξόριστοι ήταν τελικά καλοί για την πόλη;

Απαντ. Οι εξόριστοι δεν θα μπορούσε να είναι καλοί για την πόλη από τη στιγμή που ψηφίζονται για να φεύγουν από τόσους πολίτες. Άρα ήταν πιθανότερο να ήταν καλοί για την πόλη αλλά όχι συμπαθείς. **(Μαθήτρια, 12 ετών)**

Ερωτ. 4. Πώς ένιωθαν οι πολίτες όταν ψήφιζαν; Πώς ένιωθαν οι εξόριστοι;

Απαντ. Το πολίτευμα της δημοκρατίας έδινε τη δύναμη στους πολίτες να έχουν και έμπρακτο λόγο και άποψη γι αυτούς που ασχολούνταν με τα πολιτικά. Έτσι ο κάθε πολίτης ένιωθε ισχυρός και ασφαλής και ψήφισε με κριτήρια το δικό του καλό και αυτό της πόλης του. Σ' αυτή τη διαδικασία προφανώς δεν θα υπήρχαν προσωπικές διαφορές μεταξύ του πολίτη και του εκάστοτε πολιτικού, γι αυτό και κάθε πολίτης έπρεπε να ψηφίζει εντελώς αντικειμενικά. Ο πολιτικός που τελικά εξοριζόταν σίγουρα δεν θα ένιωθε και πολύ περήφανος για τον εαυτό του αλλά αν ήταν σωστός για την πόλη του θα επεδίωκε κατά τη διάρκεια της εξορίας του, να συνετιστεί και να δείξει άλλο πολιτικό πρόσωπο απέναντι στους συμπολίτες του. **(Μαθητής 12 ετών)**

Απαντ. Οι πολίτες όταν ψήφιζαν ένιωθαν πως είχαν δύναμη και ελέγχουν το πολίτευμα. Οι εξόριστοι ένιωθαν αδύνατοι φοβισμένοι αλλά και απογοητευμένοι όπως αναφέρουν οι πηγές "κοινωνικά αποκλεισμένοι". **(Μαθήτρια, 12 ετών)**

Παράρτημα Ε.3.**Εκπαιδευτική δραστηριότητα μετά την έρευνα μαθητών Α΄ Λυκείου με βάση τα ερωτήματα τους για τη μελέτη ενός ostrakou****Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΟΣΤΡΑΚΙΣΜΟΥ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ****Α ΛΥΚΕΙΟΥ****ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ-ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ****Ομάδα Α΄**

1. Τι είδους ψηφοφορία αντιπροσωπεύει; Τι δηλώνει;
2. Πώς ήταν η διαδικασία;
3. Ποια ήταν η περιοχή της ψηφοφορίας;
4. Γιατί χρησιμοποιούνται όστρακα ως ψηφοδέλτια;
5. Ποια η σημασία του για τον κόσμο;

Ομάδα Β΄

1. Πώς έγινε αυτός ο θεσμός του εξοστρακισμού αποδεκτός από όλους τους πολίτες;
2. Ποιο ήταν το οικονομικό και κοινωνικό πλαίσιο της εποχής του ostrakismou;
3. Υπήρχε πράγματι δημοκρατικό πνεύμα στη διαδικασία ή επηρεαζόταν από άλλους παράγοντες;
4. Τι γινόταν σε περίπτωση ισοψηφίας;

Ομάδα Γ΄

1. Γιατί το άτομο που είναι γραμμένο το όνομά του πάνω στο όστρακο είχε δυσαρεστήσει το λαό; Τι έκανε ο Κίμωνας που να επιθυμούσαν να τον εξορίσουν; Ήταν πραγματικά επικίνδυνος για τη δημοκρατία;
2. Τι συνέπειες είχε στον πολιτικό με τις περισσότερες ψήφους (εκτός του εξορισμού);
3. Πολλές φορές εξορίζονταν και λάθος άνθρωποι, έπρεπε λοιπόν πάντα να εξορίζονται τα άτομα που χάρισαν οι πολίτες στα όστρακα μόνο και μόνο επειδή το αποφάσιζαν οι πολίτες;

Αξιολόγηση

1. Ο ostrakismos ενίσχυε πάντα το θεσμό της δημοκρατίας ή εμπεριείχε και κινδύνους;
2. Σχολιάστε τη φράση μαθήτριας Α΄ Λυκείου σχετικά με τον ostrakismo: *“Ένας ιστορικός θα κατανοούσε ότι οι Αθηναίοι ήταν αρκετά έξυπνοι ώστε να εφαρμόσουν το σύστημα αυτό το οποίο στη θεωρία θα έπρεπε να πετυχαίνει αλλά πρακτικά κατά τη γνώμη μου δεν υπήρξε πολύ επιτυχές. Σ’ έναν κόσμο ουτοπικό, μόνο το σύστημα αυτό θα είχε τη δυνατότητα να πετύχει.”*

Πηγές

Εικόνα του βιβλίου της Α΄ Λυκείου, σ.100

Παράθεμα για τον ostrakismo

Οδηγός του Μουσείου της Αρχαίας Αγοράς.

Όστρακα στο Μουσείο της Αρχαίας Αγοράς.

Επίσης ιστορικά βιβλία και ιστοσελίδες που έχει ο κάθε μαθητής στη διάθεσή του.

Δικτυακοί τόποι

<http://www.fhw.gr/chronos/05/gr/politics/323ostrakismos.html>

<http://www.agathe.gr/icons/pdfs/AgoraPicBK-16.EL.pdf>

Εικ. 1. Μαθητές της Α Λυκείου κατά τη διαδικασία μελέτης βιβλιογραφίας στη βιβλιοθήκη του σχολείου σχετικά με τα ερωτήματά τους.



ΔΕΙΓΜΑΤΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥΣ

Ομάδα Γ΄

3. Πολλές φορές εξορίζονταν και λάθος άνθρωποι, έπρεπε λοιπόν πάντα να εξορίζονται τα άτομα που χάρασαν οι πολίτες στα όστρακα μόνο και μόνο επειδή το αποφάσιζαν οι πολίτες;

Κατά την προσωπική μου άποψη έκτος από το αν οι ψήφοι ήταν υπέρ του εξοστρακισμού ενός ατόμου θα έπρεπε να εξετάζεται και το τι έχει προσφέρει αυτός ο άνθρωπος στην πόλη. Και αν δεν είχε τη βαρύτητα το τι έχει προσφέρει αυτός ο άνθρωπος, διότι τον θεωρούσαν αναλώσιμο, τότε θα έπρεπε να εξετάζεται το τι μπορεί να προσφέρει ακόμα. Έτσι όμως θα καταλυόταν η δημοκρατικότητα αυτού του θεσμού που όσο άδικη και αν φαινόταν σε κάποιες περιπτώσεις ήταν πολύ σημαντική όσον αφορά τη διατήρηση της δημοκρατίας ως κύριο πολίτευμα. (Μαθητής 16 ετών)

Αξιολόγηση

1. Ο οστρακισμός ενίσχυε πάντα το θεσμό της δημοκρατίας ή εμπεριείχε και κινδύνους;

Ο οστρακισμός γινόταν συνήθως με βάση το συμφέρον έτσι μέσα από δωροδοκίες και άλλα μέσα ήταν πιθανό να εξοριστεί ένα σημαντικό πρόσωπο του δημοκρατικού θεσμού με αποτέλεσμα να αναδειχθεί κάποιος με σκοπό την κατάργηση του θεσμού της δημοκρατίας. Έτσι πάντα υπήρχε κίνδυνος να συμβεί αυτό δηλαδή να υπάρξει κίνδυνος μέσα από τη διαδικασία του οστρακισμού. (Μαθητής 16 ετών)

2. Σχολιάστε τη φράση μαθήτριας Α΄ Λυκείου σχετικά με τον οστρακισμό: “Ένας ιστορικός θα κατανοούσε ότι οι Αθηναίοι ήταν αρκετά έξυπνοι ώστε να εφαρμόσουν το σύστημα αυτό το οποίο στη θεωρία θα έπρεπε να πετυχαίνει αλλά πρακτικά κατά τη γνώμη μου δεν υπήρξε πολύ επιτυχές. Σ’ έναν κόσμο ουτοπικό, μόνο το σύστημα αυτό θα είχε τη δυνατότητα να πετύχει.”

Η μαθήτρια σε γενικές γραμμές έχει δίκιο γιατί το δόλιο μυαλό των πολιτικών ή των ευγενών συνήθως έβρισκε τρόπους για να πετύχουν αυτό που φιλοδοξούσε η ψυχή τους. Άλλωστε μόνο σε ένα κόσμο όπου οι άνθρωποι δεν θα σκεφτόντουσαν το συμφέρον τους αλλά θα εξέφραζαν αυτό που πιστεύουν τότε θα μπορούσε να υπάρχει ακόμα αυτός ο θεσμός. (Μαθητής 16 ετών)