

## «Στρατηγικές αξιοποίησης του ψηφιακού ιστορικού υλικού στο διαδίκτυο. Διδακτικές προτάσεις διερευνητικής ιστορικής μάθησης»

**Τσιβάς Αρμόδιος**

Δάσκαλος, δρ. Επιστημών Αγωγής του Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ.

[tsarm@otenet.gr](mailto:tsarm@otenet.gr)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εκπαιδευτική αξιοποίηση του πρωτογενούς ιστορικού υλικού αποτελεί σημαντική παράμετρος της ιστορικής έρευνας, καθώς παρέχει στους μαθητές και στις μαθήτριες την ευκαιρία να εργασθούν με τα ίχνη του παρελθόντος στην προσπάθειά τους να το καταστήσουν ιστορικό. Η πρόσβαση των ψηφιακών αρχείων στο διαδίκτυο είναι μόνο η αρχή. Για την αποτελεσματική υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης στο περιβάλλον ψηφιακών αρχείων πρέπει να διαμορφωθούν δραστηριότητες με τέτοιο τρόπο ώστε να αναδεικνύουν τις δυνατότητες των ψηφιακών πόρων με διαδικασίες που θα είναι ουσιαστικές για την ενεργή συμμετοχή των υποκειμένων μάθησης. Διαδικασίες που να επιτρέπουν την άρθρωση αυθεντικής διερευνητικής μάθησης με τη διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων, τη σχεδίαση της διαδικασίας επιλογής και ανάλυσης της πληροφορίας και τη δημιουργία ιστορικών συμπερασμάτων στη βάση των διατιθέμενων ιστορικών πόρων, αλλά και τη δυνατότητα επιλογής του κατάλληλου υλικού για τη δημιουργία των αφηγήσεων των ίδιων των υποκειμένων, απεικονίζοντας έτσι την κατανόηση ενός ιστορικού θέματος σε ηλεκτρονικό περιβάλλον.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** διδακτική της ιστορίας, διδακτική της ιστορίας και ΤΠΕ, διερευνητική ιστορική μάθηση, αξιοποίηση του διαδικτύου στην ιστορική εκπαίδευση, αξιοποίηση ιστορικών πηγών

### Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ - ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Η ένταξη των ΤΠΕ στο χώρο της ιστορικής εκπαίδευσης εντάσσεται στις γενικότερες παιδαγωγικές και τεχνολογικές εξελίξεις που διαμορφώνονται από τη δεκαετία του 1980, κυρίως, με την εμφάνιση των μικροϋπολογιστών. Εξελίξεις που μεταμορφώνονται εκ νέου με ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά από την εμφάνιση και την επικράτηση του Διαδικτύου σε όλες τις εκφάνσεις της σύγχρονης πραγματικότητας. Η δυνατότητα πρόσβασης, η ανάπτυξη των εργαλείων αναζήτησης, και η υπερκειμενική διάσταση των ιστορικών πόρων (resources) έχουν αλλάξει κατά πολύ τη φύση ιστορικής διερεύνησης, τις σχέσεις των μαθητών και των μαθητριών με το ίδιο το ιστορικό υλικό και την προσέγγιση του ιστορικού παρελθόντος με σημαντικές επιδράσεις σε επιστημολογικό και παιδαγωγικό επίπεδο (Tardif, 1999. Bass & Rosenzweig, 1999. Cantu & Wilson, 2003. Hicks, Doolittle & Lee, 2004. Lee & Molebash,

2004), καθώς υποστηρίζονται στρατηγικές που υποβοηθούν στην αποκέντρωση της γνώσης και τον εκδημοκρατισμό των διαδικασιών πρόσβασης και πρόσκτησης της ιστορικής γνώσης (Ρεπούση, 1999. Wynne, 2001. Randall, 2003. Bolick, 2006).

«Το διαδίκτυο συνιστά μια τεράστια δεξαμενή ιστορικών πηγών, ένα απροσδιόριστων διαστάσεων εικονιστικό αρχείο το οποίο επεμβαίνει δυναμικά στην ιστορική μάθηση, αναιρώντας τις εγγενείς για το σχολικό μάθημα περιοριστικές συνθήκες της αναζήτησης πηγών» (Ρεπούση, 2007), και συνδυάζεται με πρακτικές παραμέτρους του εγχειρήματος όπως είναι η ταχύτητα, η εξοικονόμηση χρόνου, η κατάργηση των γεωγραφικών περιορισμών, η απαίτηση λιγότερου κόπλου και οικονομικών εξόδων (Randall, 2003), η συνεχής ενημέρωση και επικαιροποίηση των πληροφοριών (Tardif, 1999). Με την ανάδυση του παγκόσμιου ιστού το πλήθος των ιστορικών πηγών που είναι πλέον διαθέσιμες διευκολύνουν μια νέα εννοιολόγηση της ιστορικής μάθησης, που εστιάζει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων έρευνας, στην πλουραλιστική προσέγγιση των ιστορικών φαινομένων, στην πραγμάτευση αντικρουόμενων θεμάτων (Tardif, 1999), στον έλεγχο υποθέσεων, στην προσέγγιση των διαφορετικών ερμηνευτικών σχημάτων (Lee, 2002), στην προοπτική και την παραγωγή νοήματος, στη συνεργασία μεταξύ σχολικών τάξεων και εκπαιδευτικών (Rosenzweig, 2001. Britt & Aglinskas, 2002. Milson, 2002).

Ο όγκος και η πολλαπλότητα του ψηφιακού ιστορικού υλικού ως προς το είδος και την προοπτική, αλλά και η ανάδυση νέων ειδών εκτείνουν τον ορίζοντα του ιστορικού παρελθόντος (Eagan, 2004). Διαδικασίες που συμβαδίζουν με τις σύγχρονες ιστοριογραφικές προσεγγίσεις, με την ενσωμάτωση και άλλων ιστορικών αντικειμένων και θεμάτων πέρα από την γεγονοτολογική ιστορική εκφορά και την ανάδειξη όψεων του οικονομικού, κοινωνικού και πολιτισμικού ιστορικού παρελθόντος (Bass & Rosenzweig, 1999).

Τα τέσσερα δομικά χαρακτηριστικά των ψηφιακών ιστορικών πόρων σύμφωνα με τον John Lee (2002) είναι: α) η ικανότητα διαχείρισης με τρόπους που αυξάνουν τη χρήση και την αξιοποίηση των ιστορικών ντοκουμέντων, β) η δυνατότητα αναζήτησης, γ) η υπερκειμενική ευελιξία των πόρων και των αφηγήσεων στη διερεύνηση εναλλακτικών αναπαραστάσεων, και δ) η ικανότητα οργάνωσης των ψηφιακών ιστορικών πόρων με τρόπο που αντανακλώνται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της συλλογής. Πέρα από τις προφανείς ομοιότητες, οι ψηφιακοί ιστορικοί πόροι διαφοροποιούνται σημαντικά από τους μη ψηφιακούς πόρους των παραδοσιακών μέσων έκφρασης και επικοινωνίας, καθώς: α) είναι πιο προσιτοί και προσπελάσιμοι (Barlow, 1998. Schrum, 2001. Lee & Clarke, 2003. Hicks, Doolittle & Lee, 2004. Mathews, 2005), και η αναζήτησή τους γίνεται με πολλαπλούς τρόπους (Lee, 2002. Mathews, 2005. Γιακουμάτου, 2006), β) ενθαρρύνουν τη δραστηριότητα με ιστορικά αρχεία και συλλογές (Lee, 2002. Lee & Clarke, 2003), αποφεύγοντας τις πολυπλοκότητες του «φυσικού» χώρου (Schrum, 2001. Hicks, Doolittle & Lee, 2004), γ) αποκτούν δυναμική μορφή, είναι πιο ευέλικτες, πιο

εύκολα διαχειρίσιμες, υπόκεινται σε επικαιροποίηση των δεδομένων τους (Lee & Clarke, 2003. Γιακουμάτου, 2006), και δ) προωθούν την ανάπτυξη κοινωνικών δικτύων, ενθαρρύνουν το διάλογο και τη δημόσια διαβούλευση, και συντελούν στη δημιουργία κοινοτήτων διαλόγου και μάθησης (Barlow, 1998. Lee, 2002. Lee & Clarke, 2003. Mathews, 2005).

Οι εννοιολογικές προσεγγίσεις στο χώρο των κοινωνικών σπουδών, όπως και στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα, ξεκινούν με την υπόθεση ότι η τεχνολογία του υπολογιστή και το διαδίκτυο αποτελούν μια ουδέτερη, αναγκαία και φυσιολογική μορφή προόδου στην εκπαιδευτική διαδικασία και ως εκ τούτου πρέπει να υιοθετηθεί και να εισαχθεί στη διδακτική πράξη για να καταστεί πιο αποτελεσματική η επίτευξη των σκοπών και στόχων των προγραμμάτων σπουδών (Τσιβάς, 2009). Οι ΤΠΕ αντιμετωπίζονται ως ένα δεδομένο αγαθό, ένα φυσικό εργαλείο που αναπτύσσει την ικανότητα των μαθητών να συμμετάσχουν στη δημοκρατική κοινωνία, χωρίς την αναγνώριση των σύμφυτων μηχανισμών ελέγχου. Σύμφωνα με τον Wayne Ross (2000) οι αρχές του τεχνολογικού ντετερμινισμού υπαγορεύουν ότι η τεχνολογία είναι ένα ουδέτερο εργαλείο για το χειρισμό και τον έλεγχο των πληροφοριών, και υπάρχει υπό αυτή τη μορφή έξω από την πολιτιστική, πολιτική ή προσωπική κριτική (Apple, 1988. Feenberg, 1999). Η πρόσβαση στην πληροφορία δεν θα πρέπει να αποτελεί αυτοσκοπό της διδακτικής διαδικασίας, «αποτελεί το πρώτο σημαντικό βήμα ... και όχι το τέλος», καθώς είναι σημαντικό, σύμφωνα με τον Dede (2000) η εστίαση στο τι ακριβώς κάνουν τα παιδιά με την πληροφορία που έχουν στη διάθεσή τους. Επίσης, συχνά, γίνεται λόγος για την ανάγκη παροχής ολοένα και περισσότερης πληροφορίας, που τις περισσότερες φορές μεταφράζεται στην παροχή «περισσότερης ίδιας πληροφορίας», χωρίς να διασφαλίζεται η δημοκρατική προοπτική μιας κοινωνίας, καθώς σύμφωνα με το παιδαγωγικό όραμα του John Dewey η εμπέδωση της δημοκρατίας υφίσταται στην προοπτική αναζήτησης διαφορετικών απόψεων, ιδεών και κοσμοαντιλήψεων (Robinson & McKnight, 2007).

## **Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Το διαδίκτυο αποτελεί ένα σημαντικό διδακτικό εργαλείο στο μάθημα της ιστορίας και πολλαπλασιάζει τις δυνατότητες αξιοποίησης των ΤΠΕ στην ιστορική εκπαίδευση (Vess, 2004). Η σύγχρονη ηλεκτρονική τεχνολογία «έχει καταστήσει σχεδόν άπειρο το θεματικό και ποσοτικό εύρος των διαθέσιμων, προσιτών πληροφοριών. Το στοιχείο αυτό επιβάλλει μια ριζική μετακίνηση του κέντρου βάρους της εκπαίδευσης ... από την ποσότητα της γνώσης στην ποιότητα της γνώσης, από τη διδακτέα ύλη στη μαθησιακή διαδικασία, από τη συσσώρευση και αναπαραγωγή 'γνώσης', δεδομένων στοιχείων, στην παραγωγή λόγου με βάση τη διατύπωση και επεξεργασία ιστορικών ερωτημάτων και τη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία σχετικών στοιχείων» (Νάκου, 2006). Προς αυτή την κατεύθυνση υποστηρίζεται ότι το διαδίκτυο μπορεί να μεταμορφώσει τις μεθόδους και τους τρόπους μελέτης και έρευνας της ιστορίας (Poster, 2001. Weinstein, 2007), αλλά και τις διδακτικές στρατηγικές

της ιστορικής εκπαίδευσης (Milson, 2002. Doolittle & Hicks, 2003. Ρεπούση & Τσιβάς, 2004. Okolo et.al, 2007).

Το διαδίκτυο αποτελεί, επίσης, ένα σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο ως προέκταση του νου (Wiley & Schooler, 2001) και επιτρέπει την αναστοχαστική σκέψη (Grigoriadou & Paranikolaou, 2000). Διαμορφώνει κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον με αυθεντικές διδακτικές εμπειρίες, το οποίο είναι λιγότερο αυταρχικό και προτρέπει στην δημοκρατικοποίηση της ιστορικής γνώσης (Taylor, 2000. Sandwell, 2005a). Ενισχύει ερευνητικές και ανακαλυπτικές μορφές μάθησης (Sampson, 2000. Schrum & Rosensweig, 2001. Milson, 2002) με τρόπους που μέχρι πρόσφατα είχαν μόνο οι ειδικοί (Sandwell, 2005a). Τα υποκείμενα μάθησης μπορούν να αναζητήσουν πληροφορίες σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα, τις προηγούμενες γνώσεις, τις ιδιαίτερες ικανότητες και ανάγκες τους, διαμορφώνοντας τα δικά τους μαθησιακά μονοπάτια σε διαδικασίες έρευνας, επίλυσης προβλημάτων και καλλιέργειας της ιστορικής τους σκέψης (Lee, 1999. Stradling, 2001. Zhang, 2003. Anderson, 2004. Κουνέλη, 2006).

Η πολυμεσική φύση του διαδικτύου διευκολύνει την παρουσίαση των πληροφοριών με ποικιλία μέσων και μορφών (Vrasidas, 2002. Cantu & Warren, 2003. Anderson, 2004) και η υπερκειμενική και διαδραστική του διάσταση επιτρέπει την πολλαπλότητα των αναπαραστάσεων και των ιστορικών προοπτικών του παρελθόντος (Taylor & Young, 2003. Cohen, 2004. Wiley & Ash, 2005. Eamon, 2006. VanFossen, 2006).

Η εκπαιδευτική αξιοποίηση του διαδικτύου έχει συνδεθεί ιδιαίτερα με τη δυνατότητα πρόσβασης σε πλούτο πληροφοριών, αλλά η σημαντικότερη συμβολή του είναι η ανάπτυξη πολύπλευρης επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των ανθρώπων (Anderson, 2004. Κουνέλη, 2006). Η πληθώρα των εργαλείων του διαδικτύου (e-mail, blogs, forums) διευκολύνει την επικοινωνία (σύγχρονη και ασύγχρονη) μεταξύ των ανθρώπων, καταργώντας τα εμπόδια του χώρου και του χρόνου (Poster, 2001. Stradling, 2001. Cohen, 2004. Παπανικολάου & Γρηγοριάδου, 2005. Κουνέλη, 2006). Οι πολλαπλές μορφές επικοινωνίας που υποστηρίζονται από τις τεχνολογίες του διαδικτύου ευνοούν την παρουσία πολλών σημείων εκφοράς λόγου και η επικοινωνία αποκτά ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά σε ό,τι αφορά στη διανομή και στη πρόσβαση της πληροφορίας (Poster, 2001). Με τον τρόπο αυτό η μάθηση υφίσταται σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Ferdig, Mishra, & Zhao, 2004), διευκολύνεται η ανάπτυξη κοινωνικών δικτύων συνεργασίας (Okolo et.al, 2007) και κοινοτήτων μάθησης (Vrasidas, 2002).

Η πληθώρα του πληροφοριακού υλικού επί παντός επιστητού δημιουργεί σοβαρά προβλήματα που σχετίζονται με την αναζήτηση, την αξιοπιστία, τη σταθερότητα και την αξιολόγηση των πληροφοριών που παρουσιάζονται στον παγκόσμιο ιστό (Schrum & Rosensweig, 2001. Stradling, 2001. Cohen, 2004). Η ένταξη του διαδικτύου στη σχολική πράξη χωρίς το απαραίτητο θεωρητικό υπόβαθρο, περιορίζεται συνήθως στη συλλογή πληροφοριών και δεν ενσωματώνεται δυναμικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εργασία με τους διαδικτυακούς ιστορικούς πόρους δεν απαιτεί τόσο την καλλιέργεια δεξιοτήτων τεχνολογίας όσο δεξιοτήτων ιστορικής ανάλυσης και συγγραφής και γίνεται

λόγος για κριτική και ιστορική αξιοποίηση του διαδικτύου (Walsh, 2003. Lee & Molebash, 2004. Cohen, 2004).

### WEBQUEST

Το **WebQuest** αποτελεί, την τελευταία δεκαετία, την πιο δημοφιλή μορφή αξιοποίησης του διαδικτύου στη σχολική πράξη (αγγλόφωνες χώρες) και στο χώρο της ιστορικής εκπαίδευσης (Whitworth & Berson, 2003. Taylor & Young, 2003. Molebash & Dodge, 2003. Baedke, 2003). Ο εμπνευστής της ιδέας, Bernie Dodge (1995) περιγράφει το WebQuest: «ως μια ερευνητική δραστηριότητα κατά την οποία μερικές ή όλες οι πληροφορίες, οι οποίες αλληλεπιδρούν με τα υποκείμενα μάθησης, προέρχονται από τον παγκόσμιο ιστό, ενώ προαιρετικά πλαισιώνεται από την παρακολούθηση βίντεο». Η απήχηση και η γρήγορη αποδοχή του WebQuest σχετίζεται με τη συνολική δομή της δραστηριότητας, καθώς διαμορφώνει ένα καλά οργανωμένο πλαίσιο διερευνητικής μάθησης (Molebash & Dodge, 2003). Οι δραστηριότητες WebQuest υιοθετούν μια συγκεκριμένη δομή ερευνητικής διαδικασίας η οποία διευκρινίζεται και προσδιορίζεται από πέντε διακριτά στάδια-μέρη: **α) Εισαγωγή**: γενική εισαγωγή στη δραστηριότητα και στο θέμα του μαθήματος με έναν ελκυστικό τρόπο που να προετοιμάζει τους μαθητές και τις μαθήτριες και να προκαλεί το ενδιαφέρον τους. **β) Αποστολή (Task)**: αναφορά στο ρόλο των μαθητών και των μαθητριών και καθορισμός της εργασίας που πρόκειται να αναλάβουν. **γ) Διαδικασία (Process)**: περιγραφή του τρόπου εργασίας, όπου περιλαμβάνονται οι προτεινόμενες πηγές (ιστοσελίδες), και συγκεκριμένα εργαλεία για την αναζήτηση και την οργάνωση των πληροφοριών. **δ) Αξιολόγηση (Evaluation)**: περιγραφή του τρόπου αξιολόγησης των στόχων του μαθήματος, τα κριτήρια αξιολόγησης (*rubric*). **ε) Συμπέρασμα (Conclusion)**: συνόψιση αυτών που οι μαθητές και οι μαθήτριες πέτυχαν ή έμαθαν κατά την εκπόνηση της δραστηριότητας ή του μαθήματος. **στ) Η ιστοσελίδα του/της εκπαιδευτικού**: στόχοι της δραστηριότητας και οδηγίες για κάθε στάδιο της διαδικασίας

Το WebQuest δημιουργείται στην προσπάθεια αξιοποίησης του διαδικτύου στη σχολική πράξη (Reid, Labonne & Gibson, 2001. Whitworth & Berson, 2003), καθώς συχνά αυτή ακυρώνεται από προβλήματα αποπροσανατολισμού και γνωστικής υπερφόρτωσης που αντιμετωπίζουν τα υποκείμενα μάθησης σε ένα υπερμεσικό περιβάλλον όπως το διαδίκτυο, και «είναι αμφίβολο εάν η ελεύθερη πλοήγηση και αναζήτηση αρκεί για να οδηγήσει στη μάθηση και στην επίτευξη των διδακτικών στόχων ενός μαθήματος» (Παπανικολάου & Γρηγοριάδου, 2005). Κύριος στόχος αποτελεί η εστίαση στις διαδικασίες χρήσης και αξιοποίησης της πληροφορίας παρά η διαδικασία αναζήτησής της (Mathews, 2005. Gibson, 2005), στην προσπάθεια καλλιέργειας δεξιοτήτων πλοήγησης, και όχι άσκοπης «αναζήτησης» (*surfing*) (March, 2004).

Το WebQuest είναι μια δραστηριότητα κατευθυνόμενης διερεύνησης μικρής ή μεγάλης διάρκειας (Dodge, 1995), με ευελιξία σχεδίασης και διαχείρισης του διδακτικού χρόνου (Mathews, 2005), που προάγει την ομαδοσυνεργατική μάθηση (Whitworth & Berson, 2003), με τη συμμετοχή των

μαθητών και των μαθητριών σε ομάδες εργασίας και την ανάληψη διακριτών ρόλων, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ατομικές τους ικανότητες (March, 2004. Gibson, 2005). Επιτρέπει στους μαθητές και τις μαθήτριες να εμπλακούν σε διαδικασίες μάθησης αυθεντικών καταστάσεων και όχι με κάτι που έχει νόημα μόνο στο επίπεδο της τάξης, στην προσπάθεια δημιουργίας κοινοτήτων μάθησης για την επίλυση προβλημάτων του πραγματικού κόσμου, δημοσιοποιώντας και υποβάλλοντας τα αποτελέσματα της έρευνάς τους σε διαδικασίες αξιολόγησης και ανατροφοδότησης (Reid, Labonne & Gibson, 2001. March, 2004. Mathews, 2005. Gibson, 2005). Ένα μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας αναφέρεται θετικά στην αξία της διδακτικής προσέγγισης του WebQuest, αν και τα ερευνητικά δεδομένα είναι αμφίσημα και γίνεται λόγος για περαιτέρω διερεύνηση (Milson, 2002. Whitworth & Berson, 2003. Taylor & Young, 2003. Molebash & Dodge, 2003. Baedke, 2003. Gibson, 2005. March, 2007).

### **WEB INQUIRY PROJECTS**

Τα ερευνητικά σχέδια εργασίας στο διαδίκτυο (**Web Inquiry Projects, WIPs**) είναι «ερευνητικές δραστηριότητες ανοικτού χαρακτήρα που προωθούν τη χρήση 'ανερμήνευτων' διαδικτυακών δεδομένων και πληροφοριών» (Molebash et al., 2002). Προϋποθέτουν τον ενεργό ρόλο των υποκειμένων στον καθορισμό της διαδικασίας και στην αναζήτηση των διαδικτυακών πόρων για την ολοκλήρωση του σχεδίου έρευνας. Τα WIPs παρέχουν την απαραίτητη δομή και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών των κοινωνικών σπουδών που επιθυμούν την αξιοποίηση ιστορικών διαδικτυακών πόρων. Δεν είναι σχέδια μαθημάτων με συγκεκριμένα βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν για την ολοκλήρωση της διαδικασίας, γιατί με αυτό τον τρόπο ακυρώνεται η ίδια η έννοια της ερευνητικής εργασίας. Αντίθετα, παρέχουν στους/στις εκπαιδευτικούς λεπτομερή παραδείγματα ολοκλήρωσης μια ιστορικής έρευνας, με τη διατύπωση ερωτημάτων, την ανάλυση ντοκουμέντων και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, ώστε να μπορούν να υποβοηθήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες τους σε κάθε στάδιο της ερευνητικής εργασίας.

Η διαδικασία περιγράφεται από επτά επιμέρους στάδια εργασίας (Molebash & Dodge, 2003. Molebash, 2004. Lee & Molebash, 2004), αλλά στους μαθητές και στις μαθήτριες απευθύνεται μόνο το πρώτο μέρος: **α) Hook**: το έναυσμα για την παρακίνηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και των μαθητριών για το ιστορικό θέμα, στην προσπάθεια εκμείευσης ερευνητικών ερωτημάτων. **β) Questions**: αναφορά στα πιθανά ιστορικά ερευνητικά ερωτήματα της σχολικής τάξης. **γ) Procedures**: οι προτεινόμενες διαδικασίες για την επιτυχή ολοκλήρωση της έρευνας. **δ) Data Investigation**: λίστα ιστοσελίδων με σχετικές πρωτογενείς πηγές με το θέμα έρευνας. **ε) Analysis**: δείγμα μιας ολοκληρωμένης ιστορικής ερευνητικής ανάλυσης, **στ) Findings**: δείγμα πιθανών απαντήσεων των ιστορικών ερωτημάτων και ιδέες για τον τρόπο παρουσίασης της ιστορικής αφήγησης της σχολικής τάξης που να απεικονίζει την κατανόηση του θέματος. **ζ) New Questions**: νέα ιστορικά ερωτήματα που αναδύονται ως αποτέλεσμα της ερευνητικής.

Σε μια προσπάθεια σύγκρισης των WebQuests και των WIPs οι δύο εμπνευστές τους (Molebash & Dodge, 2003) αναφέρουν ότι τα WebQuests έχουν αυστηρότερη δομή με συγκεκριμένες οδηγίες και είναι κατάλληλα με μαθητές και μαθήτριες που δεν έχουν αναπτύξει ικανοποιητικά δεξιότητες ανεξάρτητης έρευνας, ενώ, ταυτόχρονα παρέχουν περισσότερη εμπιστοσύνη στην ικανοποίηση των στόχων του προγράμματος σπουδών. Σε αντίθεση με τα WIPs, τα οποία είναι δραστηριότητες ανοικτού χαρακτήρα και απαιτούν υψηλότερες δεξιότητες έρευνας. Στην πράξη όμως, όπως υποστηρίζουν, υιοθετείται συνδυασμός των δύο διαδικασιών.

#### **ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ**

Πέρα από τις διδακτικές εφαρμογές γενικού χαρακτήρα που μπορούν να συνδυαστούν με τις ανάγκες και τις συμβάσεις της ιστορικής εκπαίδευσης πολλαπλασιάζονται, τα τελευταία χρόνια διαδικτυακές εφαρμογές οι οποίες διαμορφώνουν περιβάλλοντα ιστορικής διερεύνησης, με την αξιοποίηση πρωτογενούς ιστορικού υλικού την υιοθέτηση σημαντικών ιστορικών ερωτημάτων και την πραγμάτωση αξιολογών διδακτικών προσεγγίσεων στην προοπτική ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης, καλλιέργειας δεξιοτήτων και όψεων του επιδιωκόμενου ιστορικού εγγραμματισμού των υποκειμένων μάθησης. Στις περισσότερες περιπτώσεις παρέχεται το προς επεξεργασία ιστορικό υλικό, αρθρώνονται ιστορικά ερωτήματα ή επιτρέπεται η διατύπωση ανοικτών ιστορικών ερωτημάτων και με τη συνδρομή διαδικασιών μαθητείας, υποβοήθησης και ανατροφοδότησης καλούνται τα υποκείμενα μάθησης να διαμορφώσουν άποψη, να προχωρήσουν σε ερμηνείες και να καταθέσουν την προσωπική τους θέση-άποψη στη βάση του συγκεκριμένου τεκμηριωτικού υλικού. Μεταξύ αυτών των εφαρμογών αναφέρονται:

Το πρόγραμμα **«HISTORICAL SCENE INVESTIGATION»** (<http://web.wm.edu/hsi/index.html>) απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς των κοινωνικών σπουδών και σχεδιάστηκε ώστε να παρέχει ένα ισχυρό παιδαγωγικό μηχανισμό για την ένταξη των πρωτογενών πηγών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το **HSI** έρχεται να αντιμετωπίσει το ενδιαφέρον της σχολικής τάξης να καλύψει το κενό μεταξύ των δυνατοτήτων των ψηφιακών ιστορικών πηγών και το θεωρητικό πλαίσιο που οδηγεί στην ιστορική σκέψη με ένα διδακτικό πρότυπο που υποβοηθά τους μαθητές και τις μαθήτριες στη διαδικασία ανάλυσης των ιστορικών πηγών. Παρέχει συλλογές πρωτογενών πηγών για ένα ιστορικό θέμα και δραστηριότητες για την υποστήριξη της ερευνητικής διαδικασίας. Αξιοποιώντας τη μεταφορά «της έρευνας στον τόπο του εγκλήματος» παρέχει τις απαραίτητες οδηγίες για την ανάλυση πρωτογενών ιστορικών πηγών και την επίλυση ενός ιστορικού προβλήματος. Η προτεινόμενη διαδικασία ακολουθεί τέσσερα επιμέρους διδακτικά βήματα: **α) γίνομαι «ντεντέκτιβ»:** εισαγωγή στο χώρο έρευνας, με πληροφορίες για τη συγκεκριμένη «υπόθεση» και το ευρύτερο ιστορικό περιεχόμενο, η παρουσίαση του ιστορικού ερωτήματος της έρευνας και οι διαδικασίες που θα πρέπει να ακολουθηθούν για την επίλυση της υπόθεσης. **β) διερευνώ τα τεκμήρια:** σύνδεσμοι σε ψηφιακές πρωτογενείς πηγές (γραπτές, οπτικές, ηχητικές,

οπτικοακουστικές) που η μελέτη τους βοηθά στην επίλυση της υπόθεσης, **γ) αναζητώ τα ίχνη:** σειρά ερωτήσεων που υποβοηθούν στην ανάλυση των τεκμηρίων, δραστηριότητες «κλειστού» ή «ανοικτού» χαρακτήρα, σύμφωνα με τους διδακτικούς στόχους της έρευνας, και **δ) επίλυση της περίπτωσης:** η παρουσίαση της απάντησης των μαθητών και των μαθητριών στην αρχική ερώτηση-υπόθεση με τις απαραίτητες αναφορές στα τεκμήρια που αξιοποιήθηκαν. Πρόσθετα διατυπώνονται νέα ερωτήματα που προκύπτουν κατά τη διαδικασία προς μελλοντική διερεύνηση (Swan, Hofer & Gallicchio, 2006. Swan & Hofer, 2008).

Το «**HISTORICAL INQUIRY PROJECT**» (<http://www.historicalinquiry.com/index.cfm>) έχει ως στόχο την κάλυψη του κενού μεταξύ της έρευνας και της πράξης, στην κατεύθυνση προετοιμασίας εκπαιδευτικών, μαθητών και μαθητριών να εμπλακούν σε διαδικασίες διερευνητικής μάθησης. Σχεδιάστηκε για να αποτελέσει ένα σημαντικό βοήθημα, σε ό,τι αφορά στον παιδαγωγικό πλουραλισμό και στην αναγνώριση ότι η διδασκαλία προϋποθέτει δημιουργική σκέψη. Το πρόγραμμα εισάγει στην έννοια της ιστορικής έρευνας και παρέχει οδηγίες, ιδέες και πόρους που μπορούν να διευκολύνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση της ιστορικής έρευνας σε εκπαιδευτικούς και σε μαθητές και μαθήτριες από τη μέση εκπαίδευση έως το επίπεδο του κολλεγίου. Στο πλαίσιο του προγράμματος σχεδιάστηκε το εργαλείο SCIM-C, για την υποβοήθηση των μαθητών και των μαθητριών στην απόκτηση των δεξιοτήτων και των γνώσεων που κρίνονται απαραίτητες για την ερμηνεία πρωτογενών πηγών και την εξοικείωση με τις ιστορικές αφηγήσεις. Στηρίζεται στα επίπεδα συμπερασμάτων του Riley (1999), και αναφέρεται σε πέντε επιμέρους φάσεις (Hicks, Doolittle & Ewing, 2004): **α) Συνόψιση** (Summarizing): αναζήτηση του είδους της πηγής, των πληροφοριών που προβάλλει, το κοινό και ο σκοπός δημιουργίας, ο δημιουργός της πηγής. **β) Συγκειμενοποίηση** (Contextualizing): αναζήτηση του χώρου και του χρόνου δημιουργίας, το λόγο δημιουργίας, το ευρύτερο ιστορικό περιεχόμενο. **γ) Συναγωγή συμπερασμάτων** (Inferring): αναζήτηση των πληροφοριών που εισηγείται η πηγή, τις ερμηνείες, τις προοπτικές, τις ελλείψεις και τις παραλείψεις. **δ) Έλεγχος** (Monitoring): αναζήτηση πρόσθετων τεκμηρίων, αποσαφήνιση όρων, έλεγχος της σπουδαιότητας για την απάντηση του ιστορικού ερωτήματος, αναθεώρηση προηγούμενων θέσεων. **ε) Επιβεβαίωση** (Corroborating): αναζήτηση ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των πηγών, επεξήγηση των ομοιοτήτων και των διαφορών, αποτύπωση συμπερασμάτων, αναζήτηση πρόσθετων πληροφοριών ή πηγών που κρίνονται απαραίτητες για την απάντηση του ερωτήματος.

Το «**VIRTUAL HISTORIAN**» (<http://www.virtualhistorian.ca/>), είναι ένα δίγλωσσο (αγγλικά, γαλλικά) πρόγραμμα ψηφιακής ιστορίας που σχεδιάστηκε για την εμπλοκή των μαθητών και των μαθητριών στην ιστορική διερεύνηση όψεων του παρελθόντος του Καναδά. Στόχος του προγράμματος είναι η δημιουργία ενός αυθεντικού περιβάλλοντος διερεύνησης στο διαδίκτυο με την αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας «αιχμής». Η έμφαση δεν δίνεται τόσο στην εξοικείωση με το εικονικό περιβάλλον, όσο στην ανάπτυξη της ιστορικής



κατανόησης και πρακτικής. Παρέχει τη δυνατότητα, με μη γραμμικό, αυθεντικό και ρεαλιστικό τρόπο, διαμόρφωσης ερωτημάτων και την εμπλοκή σε κριτική ανάλυση, διαλεκτικό συλλογισμό και εκλεπτυσμένη κατανόηση σημαντικών ιστορικών φαινομένων του προγράμματος σπουδών. Για την ολοκλήρωση των ερευνητικών εργασιών παρέχονται στους μαθητές και στις μαθήτριες οδηγίες, σύντομη συνόψιση της αποστολής με ένα ερώτημα προς απάντηση, κριτήρια αξιολόγησης σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών για τη συγκεκριμένη προσέγγιση, πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, απαραίτητη υποβοήθηση σε όλα τα στάδια για την υποστήριξη της ενεργής μάθησης και συγγραφής, σημειωματάριο για την καταγραφή σημειώσεων και απαντήσεων, γλωσσάρι, πρόσθετες πηγές και πρόγραμμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου για την επικοινωνία με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης ή το διαχειριστή του προγράμματος (Lévesque, 2006. Lévesque, 2008).

Το «**DIGITAL HISTORY READER**» (<http://www.dhr.history.vt.edu/>) είναι διαρθρωμένο σε δύο μέρη παρέχοντας πλούσιο υλικό για θέματα της αμερικανικής και ευρωπαϊκής ιστορίας και απευθύνεται σε μαθητές και μαθήτριες της δευτεροβάθμιας και της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Υιοθετεί ένα μοντέλο διερευνητικής μάθησης, καθώς κάθε ενότητα βασίζεται σε ένα ερώτημα προς απάντηση και σε ένα σύνολο πρωτογενών ιστορικών πηγών. Κάθε ιστορικό θέμα-ενότητα ακολουθεί την ίδια δομή και περιέχει μια εισαγωγή με τους στόχους του θέματος και τα ιστορικά ερωτήματα, πληροφορίες για το ιστορικό πλαίσιο αναφοράς, ένα αρχείο ντοκουμέντων και ερωτήσεις – εργασίες που βοηθούν στην αξιοποίηση των τεκμηρίων, δραστηριότητες αξιολόγησης και ανατροφοδότησης της διαδικασίας, και λίστα με πρόσθετες ιστορικές πηγές (Ewing & Stephens, 2007).

Το «**GREAT UNSOLVED MYSTERIES IN CANADIAN HISTORY**» (<http://www.canadianmysteries.ca>) απευθύνεται σε σχολεία και πανεπιστήμια για τη διδασκαλία ιστορικών μεθόδων και θεμάτων της канаδικής ιστορίας. Στηρίζεται σε παιδαγωγικές αρχές ενεργητικής διερευνητικής μάθησης με στόχο την καλλιέργεια δεξιοτήτων ιστορικής σκέψης. Περιλαμβάνει σειρά εκπαιδευτικών ιστοσελίδων στην προσπάθεια των υποκειμένων μάθησης να αναλάβουν διαδικασίες έρευνας με το δελεασμό επίλυσης - διαλεύκανσης ιστορικών εγκλημάτων. Οι ιστοσελίδες αξιοποιούν σειρά πρωτογενών ντοκουμέντων στην προσπάθεια να γίνει η ιστορία ενδιαφέρουσα και να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να μάθουν για θέματα και γεγονότα της канаδικής ιστορίας, αλλά και να σκεφθούν κριτικά για ζητήματα ερμηνείας, τεκμηρίων και γεγονότων. Ταυτόχρονα, με τη διαλεύκανση κάθε εγκλήματος οι μαθητές και οι μαθήτριες μαθαίνουν να «κάνουν» ιστορία και αναπτύσσουν δεξιότητες για την πραγμάτευση των πληροφοριών που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή τους ζωή. Κάθε ιστοσελίδα περιλαμβάνει τέσσερα επίπεδα διαβαθμισμένης δυσκολίας και απαιτήσεων, και εναπόκειται στον/στην εκπαιδευτικό να λάβει τις κατάλληλες αποφάσεις με βάση τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες της σχολικής τάξης. Επίσης, δίνεται η δυνατότητα σε ιδιαίτερη ιστοσελίδα η επιλογή μικρότερων εργασιών με τη μορφή WebQuest (<http://www.mysteryquests.ca/>)

- **Επίπεδο 1. Ανάγνωση και κατανόηση πρωτογενών ντοκουμέντων:** Παρέχεται λίστα ιστορικών πηγών για κάθε ιστορικό θέμα και εργασίες που επιτρέπουν την προσέγγιση των ιστορικών πηγών με την αξιοποίηση βασικών δεξιοτήτων που χρησιμοποιούν οι ιστορικοί.
- **Επίπεδο 2. Εξερεύνηση της κοινωνικής ιστορίας της καναδικής κοινωνίας:** Απόκτηση βασικής κατανόησης μερικών σημαντικών στοιχείων της κοινωνικής ζωής κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, με την βοήθεια ερωτήσεων και του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος κατά τη διαδικασία ανάλυσης και αξιολόγησης των τεκμηρίων του ερευνώμενου «μυστηρίου».
- **Επίπεδο 3. Κάνοντας ιστορία (Doing History):** Οι μαθητές και οι μαθήτριες αξιοποιούν τις δεξιότητες κριτικής σκέψης για την αξιολόγηση των τεκμηρίων και τη διατύπωση επιχειρημάτων. Είναι η διαδικασία που εμπλουτίζεται με τη συζήτηση μέσα στην τάξη, αλλά και την αξιοποίηση της ιστοσελίδας ως διδακτικό εργαλείο.
- **Επίπεδο 4. Τι είναι ιστορία και πώς μπορούμε να γνωρίζουμε:** Απευθύνεται σε μαθητές και μαθήτριες με ιδιαίτερες γνώσεις και ικανότητες και αναφέρεται σε ιστοριογραφικά και επιστημολογικά ζητήματα όπως η φύση της ιστορικής γνώσης, η ερμηνεία, η αβεβαιότητα και ο μεσολαβητικός ρόλος των ιστορικών (Sandwell, 2005b).

**Το «HISTORICAL THINKING MATTERS»** (<http://historicalthinkingmatters.org/>), απευθύνεται σε μαθητές και μαθήτριες της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (high school) και σχεδιάστηκε για τη διδασκαλία της κριτικής ανάγνωσης πρωτογενών πηγών, και τη δημιουργία ιστορικών αφηγήσεων. Είναι ένα διαδραστικό μαθησιακό περιβάλλον που επιτρέπει την ανάγνωση των ντοκουμέντων, σύμφωνα με τον τρόπο εργασίας των ιστορικών, σε πέντε κεντρικά θέματα ιστορίας των ΗΠΑ μετά τον εμφύλιο πόλεμο. Κάθε έρευνα περιλαμβάνει: **α)** Ένα εισαγωγικό βίντεο για την διατύπωση του ερωτήματος της ιστορικής διερεύνησης, **β)** Δέκα ιστορικές πηγές, **γ)** Ερωτηματολόγιο που αναπτύσσει τις δεξιότητες ιστορικής σκέψης όπως «sourcing», «contextualization», «close reading», και «corroboration», **δ)** Σχολιασμοί κειμένων, ηχητικών και οπτικοακουστικών πηγών που παρέχουν πρόσθετα ερμηνευτικά σχόλια, **ε)** Μια εργασία που ζητά από τους μαθητές να απαντήσουν στο ερευνητικό ερώτημα σύμφωνα με την προηγούμενη εμπλοκή τους με τις πηγές, και **στ)** Σκηνοθετημένες εξερευνήσεις εικονικών αρχείων. Ειδικότερα το περιβάλλον έρευνας των μαθητών και των μαθητριών για κάθε θέμα περιλαμβάνει:

**Εισαγωγική σελίδα,** στην οποία περιέχονται: Ένα οπτικοακουστικό ντοκουμέντο που θέτει το ιστορικό ερώτημα, Ένα χρονολόγιο με τα σημαντικότερα γεγονότα του θέματος, Ένα σχόλιο σχετικά με την ανάγνωση του σχολικού εγχειρίδιου και την παραπομπή σε σελίδες σχολικών εγχειρίδιων με το ίδιο ή παρεμφερές θέμα, Σύνδεσμοι για πρόσβαση στη σελίδα της κύριας έρευνας (Main Inquiry) ή σε σελίδα δραστηριότητας «προθέρμανσης» με δύο μόνο πηγές (2-source Warm-up Activity)

**Σελίδα έρευνας:** Όπως και η σελίδα της δραστηριότητας «προθέρμανσης» χρησιμοποιούν την ίδια διάταξη, καθώς και στις δυο περιπτώσεις εμφανίζονται:

(1) στο επάνω μέρος της οθόνης το ερευνητικό ερώτημα και οδηγίες ολοκλήρωσης της εργασίας, (2) στο κάτω αριστερό μέρος της οθόνης ο χώρος προβολής της πηγής, και (3) στο κάτω δεξιό μέρος της οθόνης ο χώρος προβολής του σημειωματάριου. Στο επάνω μέρος του χώρου προβολής των πηγών τοποθετούνται συντομογραφίες τους, και με την επιλογή καθεμιάς προβάλλεται στο αντίστοιχο πλαίσιο. Με την επιλογή κάθε πηγής προβάλλονται στο σημειωματάριο πληροφορίες που βοηθούν στην ανάγνωση της πηγής και σειρά ερωτήσεων προς απάντηση σε συγκεκριμένη φόρμα. Επίσης, παρέχονται πρόσθετα σχόλια από ιστορικούς για το ιστορικό πλαίσιο και τον τρόπο προσέγγισης της πηγής με τη μορφή αρχείων βίντεο ή ήχου. Για την υποστήριξη του χρήστη κατά τη διαδικασία της απάντησης των ερωτήσεων παρέχεται η δυνατότητα ("Give me a hint") αυτόματης υπογράμμισης σημείων του κειμένου.

**Σελίδα εργασίας:** Για τη δημιουργία ενός δοκιμίου απάντησης του βασικού ιστορικού ερωτήματος με την αξιοποίηση όλων των πηγών και των προηγούμενων απαντήσεων του χρήστη. Στη σελίδα εμφανίζονται: (1) στο επάνω μέρος, οδηγίες για την ολοκλήρωση της διαδικασίας και (2) στο κάτω μέρος της οθόνης το μισό διατίθεται για το πλαίσιο συγγραφής της απάντησης και το υπόλοιπο μισό για το σημειωματάριο το οποίο προβάλλει εναλλάξ τις πηγές, τους πόρους και τις ερωτήσεις-απαντήσεις με τον ίδιο τρόπο όπως και στη σελίδα έρευνας. Τέλος, δίνεται η δυνατότητα αποστολής της εργασίας με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο στον/στην εκπαιδευτικό της τάξης.

**Σελίδα WebQuest:** Περιέχει δύο δραστηριότητες ζητώντας από τους μαθητές και τις μαθήτριες να εξερευνήσουν θέματα σχετικά με την εργασία τους από άλλους πόρους και συλλογές στο διαδίκτυο.

**Η σελίδα του/της εκπαιδευτικού:** παρέχει στρατηγικές, εναλλακτικούς τρόπους παρουσίασης των πηγών, παραδείγματα εργασιών μαθητών και εκπαιδευτικών, πρόσθετους πόρους, στόχους του προγράμματος σπουδών.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Anderson T. (2004), *Toward a Theory of Online Learning*, In T. Anderson & F. Elloumi (Eds.), *Theory and Practice of Online Learning*, 33-60, Athabasca: Athabasca University.
2. Apple M. (1988), *Teaching and technology: The hidden effects of computers on teachers and students*, In L. Beyer & M. Apple (Eds.), *The Curriculum*, 259-288, Albany, NY: State University of New York Press.
3. Baedke J. (2003), *Using Web-Based Research Activities – Cyber Hunts, WebQuests, PBL++MM: How Do You Choose?* *Virginia Society for Technology in Education*, 17(2), 5-11.
4. Barlow J. G. (1998), *Historical Research and Electronic Evidence. Problems and Promises*, In D. Trinkle (ed.), *Writing, Teaching, and Researching History in the Electronic Age: Historians and Computers*, 194-225. Armonk, NY: M. E. Sharpe.
5. Bass R., Rosenzweig R. (1999), *Rewiring the History and Social Studies Classroom: Needs, Frameworks, Dangers, and Proposals*. White Paper

- for Department of Education, Forum on Technology in K-12 Education: Envisioning a New Future.
6. Bolick C. M. (2006), Digital Archives: Democratizing the Doing of History. *International Journal of Social Education*, 21(1), 122-134.
  7. Britt M., Aglinskas C. (2002), Improving students' ability to identify and use source information, *Cognition and Instruction*, 20(4), 485-522.
  8. Cantu A. D., Warren W. J. (2003), *Teaching History in the Digital Classroom*, New York: M.E. Sharpe.
  9. Cohen D., Rosenzweig R. (2006), *Digital History: A Guide to Gathering, Preserving, and Presenting the Past on the Web*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
  10. Cohen D. (2004), History and the Second Decade of the Web, *Rethinking History*, 8(2), 293-301.
  11. Dede C. (2000), Emerging influences of information technology on school curriculum, *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 281-303.
  12. Dodge B. (1995), Some Thoughts About WebQuests: [http://webquest.sdsu.edu/about\\_webquests.html](http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html)
  13. Doolittle P. E., Hicks D. (2003), Constructivism as a theoretical foundation for the use of technology in social studies, *Theory and Research in Social Education* 31(1), 72-104.
  14. Eagan W. (2004), Visual Literacy: Letting Our Students See the Past for Themselves, Pairing the Visual with the Written, *World History Connected*, 1(2): <http://www.historycooperative.org/journals/>
  15. Eamon M. (2006), Genuine Relationship with the Actual: New Perspectives on Primary Sources, History and the Internet in the Classroom, *The History Teacher*, 39(3), 297-314.
  16. Ewing E. T., Stephens R. P. (2007), The Digital History Reader: Teaching Resources for United States and European History. *Perspectives on History*, 45(5): <http://www.historians.org/perspectives/issues/2007/0705/0705tec3.cfm>
  17. Feenberg A. (1999), *Questioning technology*, London: Routledge.
  18. Ferdig R. E., Mishra P., Zhao Y. (2004), Component architectures and web based learning environments, *Journal of Interactive Learning Research*, 15(1), 75-90.
  19. Gibson E. S. (2005), How Can Social Studies Teachers Best Use the Internet with Young Learners? *Canadian Social Studies*, 39(2): [www.quasar.ualberta.ca/css](http://www.quasar.ualberta.ca/css)
  20. Grigoriadou M., Papanikolaou K. A. (2000), Learning environments on the WEB: The Pedagogical Role of the Educational Material, *Themes in Education*, 1(2), 145-161.
  21. Hicks D., Doolittle P., Ewing E. T. (2004), The SCIM-C Strategy: Expert Historians, Historical Inquiry, and Multimedia, *Social Education*, 68(3), 221-225.

22. Hicks D., Doolittle P. E., Lee J. (2004), History and social studies teachers' use of classroom and web-based historical primary sources, *Theory and Research in Social Education*, 32(2), 213-247.
23. Lee J. K., Clarke W G. (2003), High school social studies students' uses of online historical documents related to the Cuban missile crisis, *Journal of Interactive Online Learning* 2(1): <http://www.ncolr.org/jiol/>
24. Lee J. K., Molebash P. (2004), Using Digital History for Positive Change in Social Studies Education, *Journal of Computing in Teacher Education*, 20(4), 153-157.
25. Lee J. K. (1999), Conceptualizing social studies and technology, *Journal of Research in Social Studies*, 23(1), 24-31.
26. Lee J. K. (2002), Digital History in the History/Social Studies Classroom, *The History Teacher*, 35(4), 503-518.
27. Lévesque S. (2006), Discovering the Past: Engaging Canadian Students in Digital History, *Canadian Social Studies*, 40(1): [www.quasar.ualberta.ca/css](http://www.quasar.ualberta.ca/css)
28. Lévesque S. (2008), Can computational technology improve students' historical thinking: Experience from the Virtual Historian. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New York City.
29. March T. (2004), The Learning Power of WebQuests, *Educational Leadership*, 61(4), 42-47.
30. March T. (2007), Revisiting WebQuests in a Web 2 World. How developments in technology and pedagogy combine to scaffold personal learning, *Interactive Educational Multimedia*, 15, 1-17.
31. Mathews E. W. (2005), Digital Historical Resources: Enhancing Social Studies Curriculum and Instruction in the Twenty First Century, The College of William and Mary Masters Degree Research Project.
32. Milson A. J. (2002), The Internet and inquiry learning: integrating medium and method in a sixth grade social studies classroom, *Theory and Research in Social Education*, 30(3), 330-353.
33. Molebash P. E. (2004), Web historical inquiry projects, *Social Education*, 68(3), 226-229.
34. Molebash P. E., Dodge B. (2003), Kickstarting inquiry with WebQuests and web inquiry projects, *Social Education*, 67(3), 158-162.
35. Molebash P., Dodge B., Bell R. L., Mason C., Irving K. E. (2002), Promoting student inquiry: WebQuests to Web inquiry projects (WIPs), A paper presented at the annual meeting of the Society for Information Technology and Teacher Education, Nashville, TN.
36. Okolo C. M., Englert C. S., Bouck E. C., Heutsche A. M. (2007), Web-Based History Learning Environments: Helping All Students Learn and Like History, *Intervention in School and Clinic*, 43(1), 3-11.
37. Poster M. (2001), *What's the matter with the Internet?* Minneapolis-London: University Of Minneapolis Press.

38. Randall I. (2003), Using ICT to develop historical understanding and skills, In T. Haydn & C. Councell (Eds.), *History, ICT and Learning in the Secondary School, 176-192*, London: RoutledgeFalmer.
39. Reid C., Labonne R., Gibson S. (2001), Engaging Students in Problem Solving using a WebQuest, *Canadian Social Studies*, 35(2): <http://www.quasar.ualberta.ca/css/>
40. Riley C. (1999), Evidential understanding, period knowledge and the development of literacy: a practical approach to 'layers of inference' for the Key Stage 3, *Teaching History*, 97, 6-12.
41. Robinson C., McKnight D. (2007), Technologized democracy: A critique on technology's place in social studies education. *Technology, Humanities, Education & Narrative*, 4: <http://thenjournal.org/feature/131/>
42. Rosenzweig R. (2001), The Road to Xanadu: Public and Private Pathways on the History Web, *Journal of American History*, 88(2), 548-579.
43. Ross E. W. (2000), The promise and perils of e-learning, *Theory and Research in Social Education*, 28(4), 482-492.
44. Sampson J. (2000), History and ICT, In M. Leask, J. Meadows (Eds.), *Teaching and Learning with ICT in the primary School*, 112-123, London: RoutledgeFalmer.
45. Sandwell R. (2005a), School History versus the Historians, *International Journal of Social Education*, 20(1), 9-15.
46. Sandwell R. (2005b), The Great Unsolved Mysteries of Canadian History: Using a web-based archives to teach history, *Canadian Social Studies*, 39(2): [www.quasar.ualberta.ca/css](http://www.quasar.ualberta.ca/css/)
47. Schrum K. (2001), Making History on the Web Matter in Your Classroom, *The History Teacher*, 34(3), 327-338.
48. Schrum K., Rosensweig R. (2001), History matters: The U.S. survey course on the Web, *Social Education*, 65(3), 134-139.
49. Stradling R. (2001), *Teaching 20th-Century European History*, Strasburg: Council of Europe Publishing.
50. Swan K. & Hofer M. (2008), The Historical Scene Investigation (HSI) Project: Facilitating Historical Thinking with Web-Based, *Digital Primary Source Documents*, XI(1): <http://mcel.pacificu.edu/jahc/2008/issue1/swanhofer.php>
51. Swan K., Hofer M., Gallicchio L. (2006), Historical Scene Investigation (HSI): Engaging Students in Case Based Investigations using Web-Based Historical Documents, *Social Studies Research and Practice*, 1(2), 250-261.
52. Tardif J. (1999), *The challenges of the information and communication technologies facing history teaching*, Strasburg: Council of Europe Publishing.

53. Taylor T., Young C. (2003), *Making History: A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools*, National Centre for History Education.
54. Taylor T. (2000), *The Future of the Past: The Final Report of the National Inquiry into School History*, Churchill, Australia: Monash University.
55. VanFossen P. (2006), The Electronic Republic? Evidence on the Impact of the Internet on Citizenship and Civic Engagement in the U.S., *International Journal of Social Education*, 21(1), 18-43.
56. Vess D. (2004), History in the Digital Age: A Study of the Impact of Interactive Resources on Student Learning, *The History Teacher*, 37(3), 385-399.
57. Vrasidas C. (2002), A systematic approach for designing hypermedia environments for teaching and learning, *International Journal of Instructional Media*, 29(1), 13-25.
58. Walsh B. (2003), Building learning packages. Integrating virtual resources with the real world of teaching and learning, In T. Haydn, C. Councell (Eds.), *History, ICT and Learning in the Secondary School*, 109-133, London: Routledge.
59. Weinstein B. (2007), Doing History in the Digital Age, *Perspectives: The Newsmagazine of the American Historical Association*, 45(5): <http://www.historians.org/perspectives/issues/2007/0705/0705pre1.cfm>
60. Whitworth S., Berson M. (2003), Computer technology in the social studies: An examination of the effectiveness literature (1996-2001), *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 2(4), 472-509.
61. Wiley J., Ash I. (2005), Multimedia Learning in History, In R. Mayer (Ed.). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, 375-391, Cambridge University Press.
62. Wiley J., Schooler J. (2001), The Mental Web: Pedagogical and cognitive implications of the net, In C. Wolfe (Ed.), *Teaching and Learning on the World Wide Web*, 243-257, Academic Press: New York.
63. Wynne A. (2001), History instruction and the Internet: A literature review, In D. A. Trinkle, S. A. Merriman (Eds.), *History.edu: Essays on teaching with technology*, 25-37, New York: M. E. Sharpe.
64. Zhang Y. (2003), Children's information search process on the Internet: A quantitative perspective. A project report submitted to Research Center for Educational Technology (RCET)
65. Γιακουμάτου Τ. (2006), Διδάσκοντας ιστορία στην εποχή του διαδικτύου, *Φιλολογική*, 97, 59-75.
66. Κουνέλη Ε. (2006), Οι νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία της Ιστορίας ή αλλιώς το ψηφιακό μέλλον της Ιστορίας, Στο Γ. Κόκκινος, Ε. Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*, 497-525, Αθήνα: Μεταίχμιο.

67. Νάκου Ε. (2006), Διδακτική της Ιστορίας, υλικός πολιτισμός και μουσεία, στο Γ. Κόκκινος, Ε. Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*, 279-311, Αθήνα: Μεταίχμιο.
68. Παπανικολάου Κ., Γρηγοριάδου Μ. (2005), Σχεδιάζοντας WebQuest σενάρια μαθημάτων με βάση πολλαπλές πηγές πληροφορίας για τη δομή, λειτουργία, αναβάθμιση υπολογιστή, Στο Α. Γιαλαμά, Ν. Τζιμόπουλος, Α. Χλωρίδου (επιμ.), *3ο Συνέδριο Σύρου στις ΤΠΕ*. Σύρος.
69. Ρεπούση Μ., Τσιβάς Α. (2004), Η ιστορία διαφορετικά ή διαφορετική ιστορία; ΤΠΕ & Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: συμβιωτικές πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης στην ιστορία, Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ: *Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη*, τ. Α', 188-200, Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
70. Ρεπούση Μ. (1999), Νέες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ιστορίας: η περίπτωση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, Στο Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων. *Θεωρητικά προβλήματα και διδακτικές της ιστορίας*, Σεμινάριο, 21, 244-267.
71. Ρεπούση Μ. (2007), Ιστορικός εγγραμματισμός: Σχολικά Εγχειρίδια, Στο Η. Ματσαγγούρας (επιμ.), *Σχολικός εγγραμματισμός*, 393-419, Αθήνα: Γρηγόρη.
72. 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. του Α.Π.Θ.