



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ**  
**ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:**  
**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΝΕΕΣ**  
**ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ**  
**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΚΑΙ**  
**ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ**

«Η ιστορική ενσυναίσθηση ως εργαλείο ιστορικής κατανόησης:  
Έρευνα σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ  
ΤΗΣ ΜΑΥΡΟΦΡΥΔΗ ΑΦΡΟΔΙΤΗΣ

**Τριμελής Επιτροπή**

Επίκουρος Καθηγητής κ. Κασβίκης Κωνσταντίνος (Επιβλέπων)

Καθηγητής κ. Ανδρέου Ανδρέας

Καθηγήτρια κ. Ηλιάδου – Τάχου Σοφία

ΦΛΩΡΙΝΑ

ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2019

*«Η ενσυναίσθηση δεν είναι απλώς σημαντική είναι η βάση  
της αποτελεσματικής διαπαιδαγώγησης».*

*Gottman, Αμερικανός ψυχολόγος*

*«I believe empathy is the most essential quality of civilization».*

*Roger Ebert, Αμερικανός δημοσιογράφος*

## Ευχαριστίες...

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επόπτη της εργασίας μου, Επίκουρο Καθηγητή Κασβίκη Κωνσταντίνο, για την πολύτιμη καθοδήγηση, τις χρήσιμες συμβουλές και την επίβλεψη καθ' όλη τη διάρκεια συγγραφής της έρευνας και υλοποίησης της διδακτικής παρέμβασης. Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω την Καθηγήτρια Ηλιάδου – Τάχου Σοφία και τον Καθηγητή Ανδρέου Ανδρέα.

Επιπροσθέτως, ευχαριστώ τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς του 2<sup>ου</sup> δημοτικού σχολείου Φλώρινας, του 5<sup>ου</sup> δημοτικού σχολείου Φλώρινας και του 6<sup>ου</sup> δημοτικού σχολείου Φλώρινας για τη συνεργασία τους και τη διάθεσή τους να μου παραχωρήσουν διδακτικές ώρες για την παρέμβασή μου, και φυσικά τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για τη στήριξη και τη συμπαράσταση που μου παρείχε.

## Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη .....	5
Abstract.....	6
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....	7
1.1. Ενσυναίσθηση: οι ορισμοί .....	7
1.2. Η προέλευση της έννοιας .....	9
1.3. Η ενσυναίσθηση σε διάφορους κλάδους .....	11
1.3.1. Η ενσυναίσθηση στην Ψυχολογία.....	11
1.3.2. Η ενσυναίσθηση στη Φιλοσοφία .....	12
1.3.3. Η ενσυναίσθηση στην Κοινωνιολογία.....	13
1.3.4. Η ενσυναίσθηση στην Ιστορία .....	14
1.4. Συμπάθεια ή Ενσυναίσθηση; .....	16
1.5. Τέσσερις απόψεις για την ενσυναίσθηση .....	17
1.6. Γνωστική και συναισθηματική ενσυναίσθηση .....	19
1.7. Ιστορικός συλλογισμός .....	20
1.8. Ιστορική κατανόηση .....	23
1.9. Η ενσυναίσθηση στα Προγράμματα Σπουδών της Ιστορίας.....	24
1.10. Η ενσυναίσθηση στην εκπαίδευση.....	26
1.10.1. Προβλήματα στην κατανόηση της έννοιας της ενσυναίσθησης .....	30
1.10.2. Τρόποι ανάπτυξης της ιστορικής ενσυναίσθησης .....	30
1.11. Έρευνες για την ενσυναίσθηση .....	33
2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	43
2.1. Μεθοδολογία έρευνας.....	43
2.2. Κεντρικός σκοπός και επιμέρους στόχοι .....	44
2.3. Ερευνητικά ερωτήματα.....	45
2.4. Επιλογή θέματος .....	46
2.5. Μέσα και διαδικασία συλλογής δεδομένων .....	47
2.6. Μέθοδος έρευνας .....	48
2.7. Δείγμα, διάρκεια έρευνας, σχολεία.....	49
3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	50
3.1. Το προφίλ του δείγματος.....	50
3.1.1. Το προφίλ του δείγματος (συνολικά) .....	50
3.1.2. Το προφίλ του δείγματος (ανά φύλο) .....	54

3.1.3.	Το προφίλ του δείγματος (ως προς το τμήμα) .....	58
3.2.	Τα αποτελέσματα από το Pre Test και Post Test.....	75
3.2.1.	Τα αποτελέσματα από το Pre Test και Post Test (συνολικά) .....	75
3.2.2.	Τα αποτελέσματα από το Pre Test και Post Test (ανά φύλο) .....	81
3.3.	Τα αποτελέσματα από το βασικό ερωτηματολόγιο .....	87
3.3.1.	Η ερώτηση 1.....	88
3.3.2.	Η ερώτηση 2.....	93
3.3.3.	Η ερώτηση 3.....	94
3.3.4.	Η ερώτηση 4.....	98
3.4.	Απαντήσεις για την αποτελεσματικότητα του τρόπου προσέγγισης μέσω της παρέμβασης .....	101
3.4.1.	Απαντήσεις για την αποτελεσματικότητα του τρόπου προσέγγισης μέσω της παρέμβασης (συνολικά) .....	101
3.4.2.	Απαντήσεις για την αποτελεσματικότητα του τρόπου προσέγγισης μέσω της παρέμβασης (ανά φύλο) .....	102
3.5.	Αποτελέσματα από το παιχνίδι ρόλων .....	104
3.6.	Παρατηρήσεις της εφαρμογής .....	105
4.	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ .....	108
4.1.	Συμπεράσματα της έρευνας .....	108
4.2.	Περιορισμοί της έρευνας.....	112
4.3.	Πιθανές προτάσεις για περαιτέρω έρευνα .....	113
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	114
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....	119
	ΕΠΙΚΟΥΡΙΚΟ ΥΛΙΚΟ .....	122
	ΒΑΣΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ .....	123
	ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ .....	124

## Περίληψη

Η καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης καθίσταται χρήσιμη και αναγκαία για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετηθεί εάν η ιστορική ενσυναίσθηση μπορεί να λειτουργήσει επικουρικά στην ανάπτυξη της ιστορικής κατανόησης των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην εν λόγω έρευνα συμμετείχαν πέντε δημοτικά σχολεία της Φλώρινας και το δείγμα αποτέλεσαν 81 μαθητές. Εφαρμόστηκε ποιοτική έρευνα με ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, τα οποία προήλθαν από τα ερωτηματολόγια, καθώς και από το παιχνίδι ρόλων. Σε κάθε παρέμβαση υπήρχαν δύο φάσεις. Η πρώτη φάση περιλάμβανε τη διδασκαλία με διαδραστικά μέσα και οπτικοακουστικό υλικό, ένα παιχνίδι ρόλων μεταξύ των μαθητών, καθώς και τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων, τα οποία δημιουργήθηκαν για τον σκοπό αυτό. Στη δεύτερη φάση, οι μαθητές κλήθηκαν να αναπτύξουν γραπτό λόγο, δραστηριότητα που στόχευε στην ανάδειξη του γνωστικού και συναισθηματικού επιπέδου ενσυναίσθησης των μαθητών, καθώς και να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια ανοιχτού και κλειστού τύπου. Από τα αποτελέσματα της έρευνας συνάγεται ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στις απαντήσεις μεταξύ κοριτσιών και αγοριών, παρ' όλα αυτά τα κορίτσια δύνανται να φτάσουν σε μεγαλύτερο ποσοστό στα υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης. Συμπερασματικά, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν την ενσυναίσθητική ικανότητα και την ιστορική τους κατανόηση, μέσα από το ανάλογο και προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους υλικό.

### Λέξεις κλειδιά

Ιστορική ενσυναίσθηση, ιστορική κατανόηση, λογική κατανόηση, διδακτική παρέμβαση, διδακτική της Ιστορίας.

## **Abstract**

The development of historical empathy is useful and necessary for the purpose of teaching History. The objective of the study was to review whether historical empathy can function alternatively in the development of rational understanding of students of primary education. The sample consisted of 81 students from five primary schools of Florina. Qualitative approach with quantitative and qualitative data collection and analysis was employed including questionnaires and the role-play game. Each intervention was consisted of two phases. The first phase included teaching with interactive means and audiovisual material, a role-play game among students and completing questionnaires, which were created for this purpose. In the second phase, the students were asked to develop written word, an activity aimed at highlighting the knowledge and emotional level of empathy of students and to complete open-end and closed-end funds questionnaires, as well. The study revealed that there is no important difference in the answers between boys and girls; however, girls are able to achieve a greater proportion in the highest levels of empathy. In conclusion, students have the potential to develop the ability of empathy and historical understanding through the proportionate material adapted to their needs.

### **Keywords**

Historical empathy, historical understanding, rational understanding, instructional intervention, teaching of History.

# 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

## 1.1. Ενσυναίσθηση: οι ορισμοί

Η ενσυναίσθηση εδώ και πολλά χρόνια έχει εισχωρήσει στον χώρο της εκπαίδευσης και της ιστορίας και βρίσκεται στο επίκεντρο των συζητήσεων μεταξύ των ιστορικών και των παιδαγωγών, αφού αποτελεί μια πρωτότυπη μέθοδο διδασκαλίας στο μάθημα της Ιστορίας (Field, 2001, p.115). Η ιστορική ενσυναίσθηση, συγκεκριμένα, θεωρείται από τους Foster και Yeager ως ένα εργαλείο ιστορικής κατανόησης και μια σημαντική πτυχή για την κατασκευή ιστορικής γνώσης και νοήματος (Foster&Yeager, 1998).

Οι Dickinson, Lee και Ashby υποστηρίζουν ότι ο όρος ενσυναίσθηση δεν περιορίζεται απλά στην κατανόηση του παρελθόντος, αλλά αποτελεί μια πιο σύνθετη και περίπλοκη έννοια. Γι' αυτό τον λόγο μόνο αν συνδεθεί με την κριτική στάση και αποτελεσματική αντιμετώπιση καταστάσεων του παρόντος, έχει σημασία και επιτυγχάνει τον στόχο της. Έτσι, καταλήγουμε ότι αποτελεί ένα σημαντικό μέσο για την ιστορική κατανόηση.

Κατά τον M.L. Hoffmann (1976, όπ. αναφ. στο Cairns, 1989, p.13) η ενσυναίσθηση αναφέρεται ως *«μια ακούσια και κάποιες φορές δυναμική εμπειρία-βίωμα της συναισθηματικής κατάστασης των άλλων. Ο ίδιος ισχυρίζεται ότι από τη στιγμή που οι γνωστικές διαδικασίες βοηθούν στο να καθοριστεί πόσο συχνά εμφανίζεται ακόμα και το πιο απλό συναίσθημα, το ίδιο πρέπει να ισχύει και για μια πιο περίπλοκη συναισθηματική εμπειρία όπως είναι η ενσυναίσθηση. Το παραπάνω γίνεται αντιληπτό καθώς όταν μπαίνουμε στη διαδικασία να διαισθανθούμε, αυτό γίνεται όχι μόνο καταλαβαίνοντας τα συναισθήματα του άλλου, αλλά ακόμη τις σκέψεις, τις ευχές και τις αντιλήψεις, τα οποία συσχετίζουμε με τις δικές μας εμπειρίες. Συνεπώς, η γνωστική ανάπτυξη και η ικανότητά μας να κάνουμε διαχωρισμό τον εαυτό μας με τους άλλους είναι αυτά που μας βοηθάνε στη διαδικασία ενσυναίσθησης»*.

Άλλοι ερευνητές αναφέρονται στην ενσυναίσθηση ως ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, αλλά και ως μαθησιακή ικανότητα (Mehrabian & Epstein, 1972).

Η ενσυναίσθηση, όπως υποστηρίζει ο Goleman (2011), βασίζεται πάνω στην αυτοεπίγνωση. Αυτό σημαίνει ότι γνωρίζοντας καλύτερα τον εαυτό μας και τα συναισθήματά μας, αναπτύσσουμε τη δεξιότητα να μπορούμε να κατανοήσουμε σε μεγαλύτερο βαθμό και με περισσότερη ακρίβεια τα συναισθήματα των άλλων.



Σημαντικό συστατικό για μια επιτυχημένη θεραπεία στον κλάδο της Ψυχολογίας, όπως ο Alder υποστηρίζει, είναι «να μπορούμε να βλέπουμε με τα μάτια του (άλλου) και να ακούμε με τα αυτιά του» (1931, σ.172, όπ. αναφ. στο Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004).

Ο Coutu αναφέρεται στην ενσυναίσθηση ως «μια διαδικασία κατά την οποία το άτομο για μια στιγμή προσποιείται στον εαυτό του ότι είναι κάποιος άλλος... ώστε να μπορεί να διεισδύσει στην πιθανή συμπεριφορά του άλλου σε μια δεδομένη κατάσταση». (1951, σ.18, όπ. αναφ. στο Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004).

## 1.2. Η προέλευση της έννοιας

Η έννοια της ενσυναίσθησης αρχικά συσχετίστηκε με τον κλάδο της Ψυχολογίας, της Αισθητικής και της Φιλοσοφίας της Τέχνης. Πιο διεξοδικά, αφορούσε τη διαδικασία όπου ένα άτομο προσπαθούσε να μπει στη θέση και στον τρόπο σκέψης του δημιουργού με στόχο να ερμηνεύσει το έργο τέχνης.

Για πρώτη φορά ο όρος χρησιμοποιήθηκε το 1897 από τον Γερμανό ψυχολόγο Theodore Lipps. Ο ίδιος χρησιμοποίησε τη λέξη «Einfühlung», Είη-fuhlung (ein= εντός (εν-), μέσα + Fuhlung = συναίσθημα) για να περιγράψει τη ψυχολογική κατάσταση ενός ατόμου που χάνει την αυτοσυναίσθησή του και ταυτόχρονα επηρεάζεται από πτυχές ενός γεγονότος, ενός προσώπου ή ενός αισθητικού έργου τέχνης (Νάκου, 2000). Η αγγλική απόδοση που δόθηκε στον όρο είναι αυτή του «empathy» και χρησιμοποιήθηκε από τον αμερικανό ψυχολόγο του Πανεπιστημίου του Cornell Edward Titchener το 1903, υποστηρίζοντας ότι πρόκειται για «τη διαδικασία με την οποία εξανθρωπίζουμε τα αντικείμενα, διαβάζουμε ή αισθανόμαστε τον εαυτό μας μέσα σε αυτά» (1924, σ.417, όπ. αναφ. στο Σταλίκας& Χαμοδράκα, 2004). Στην Ελλάδα ο όρος αποδόθηκε από τον Ευάγγελο Παπανούτσο ως «ενσυναίσθηση» και έγινε σαφής διάκριση από την «εμπάθεια», αφού δεν υφίσταται κάποια εννοιολογική σχέση μεταξύ των δύο (Παπανούτσος, 1985).

Η έννοια της ενσυναίσθησης στον χώρο της Ιστορίας εμφανίζεται ήδη από τον 18<sup>ο</sup> αιώνα. Όμως, ο Άγγλος ιστορικός R. Collingwood ήταν αυτός που ουσιαστικά καθιέρωσε την έννοια της «ιστορικής ενσυναίσθησης» ή «συμπαθητικής κατανόησης» τον 20<sup>ο</sup> αιώνα. Με τον όρο ενσυναίσθηση στην Ιστορία νοείται η απόπειρα προσέγγισης των βιωμάτων, των ηθών και των εθών, του τρόπου σκέψης των ανθρώπων του παρελθόντος και η δράση των υποκειμένων σ' αυτό. Σύμφωνα με τον Collingwood, είναι σημαντικό ο ιστορικός, λαμβάνοντας υπόψη τους τις μαρτυρίες, να εμπλέκεται σε μια διαδικασία αναδόμησης του παρελθόντος και προσπάθεια διείσδυσης στον τρόπο σκέψης του ιστορικού δρώντος, με αποτέλεσμα να κατανοήσει στο παρόν τον τρόπο δράσης του. Σύμφωνα με τον Σμυρναίο (2013) το ιστορικό έργο εμφανίζεται ως ένας συνδυασμός γνώσης και φαντασίας. Ο Collingwood (όπ. αναφ. στο Σμυρναίος, 2013) υποστηρίζει ότι το παρελθόν αποτελείται από πράξεις, οι οποίες έχουν μια «εξωτερική» και μια «εσωτερική» πλευρά. Η «εσωτερική» πλευρά αποτελείται από τις σκέψεις του ιστορικού προσώπου, και έργο του ιστορικού είναι να συνδέσει και να ερμηνεύσει πως οι πράξεις οφείλονται στις σκέψεις που έχουν προηγηθεί. Συνεπώς, οφείλουμε να συνδυάσουμε την

«εξωτερική» και την «εσωτερική» πλευρά των γεγονότων προκειμένου να κατανοήσουμε μια ιστορική πράξη.

Κατά τον Theodor Lipps (1897, όπ. αναφ. στο Μπεκιάρης, 2012, σ.4) γίνεται μια προσπάθεια ο όρος της ενσυναίσθησης να μεταφερθεί από τη Ψυχολογία και τη Φιλοσοφία στον κλάδο των Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών. Για τον ίδιο η «ενσυναίσθηση, είναι η ικανότητά μας να αναγνωρίζουμε συναισθήματα που βιώνονται από κάποιο άλλο ον που διαθέτει επίσης αισθήσεις». Πρόκειται για την «ικανότητά μας να νοιαζόμαστε για τον άλλο», για την επιθυμία μας «να κατανοήσουμε εκείνα που σκέπτεται ή αισθάνεται και να τον συνδράμουμε», για τη δυνατότητά μας «να βιώνουμε συγκινήσεις που αντιστοιχούν στις συγκινήσεις εκείνου για τον οποίο συν-αισθανόμαστε κάτι, να μπαίνουμε στη θέση του χωρίς να ταυτιζόμαστε μαζί του αλλά να υποφέρουμε εξίσου, να γεφυρώνουμε τη διαχωριστική γραμμή μεταξύ του εαυτού και του άλλου». Ο Γερμανός ψυχολόγος καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η ενσυναίσθηση είναι κάτι πιο βαθύ από την απλή προσέγγιση και κατανόηση ενός θέματος. Απεναντίας αυτή είναι ένα «ψυχολογικό φαινόμενο» που παρέχει στον παρατηρητή την ευκαιρία να αναπτύξει μια πιο άμεση και βαθιά επαφή με το αντικείμενο που ασχολείται. Συνδέοντας την έννοια της ενσυναίσθησης με αυτήν της συμπόνιας, ο ίδιος, επισημαίνει ότι για την επίτευξη της δεύτερης απαραίτητο βήμα είναι πρώτα η κατάκτηση της ενσυναίσθησης, εφόσον αυτή συνδέεται με την κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης του άλλου. Η άποψη αυτή φαίνεται να βρίσκει σύμφωνο και τον Heinz Kohut, ο οποίος ασχολείται με τη σημασία της ενσυναίσθησης στη ψυχανάλυση.

Ο όρος «empathy» είναι αυτός που χρησιμοποιούν στο εξωτερικό για την έννοια της ενσυναίσθησης και προέρχεται από την ελληνική λέξη εμπάθεια. Ωστόσο, στην ελληνική γλώσσα η έννοια αυτή είναι φορτισμένη με αρνητική χροιά και δεν αποδίδει την ακριβή επιστημονική έννοια του όρου.

### 1.3. Η ενσυναίσθηση σε διάφορους κλάδους

#### 1.3.1. Η ενσυναίσθηση στην Ψυχολογία

Για πρώτη φορά ο όρος της ενσυναίσθησης χρησιμοποιήθηκε το 1897 από τον Γερμανό πανεπιστημιακό και ψυχολόγο Theodore Lipps. Ο ίδιος χρησιμοποίησε τη λέξη «Einfühlung», Είη-fuhlung (ein= εντός (εν-), μέσα + Fuhlung = συναίσθημα) για να περιγράψει τη ψυχολογική κατάσταση ενός ατόμου που χάνει την αυτοσυναίσθησή του και ταυτόχρονα επηρεάζεται από πτυχές ενός γεγονότος, ενός προσώπου ή ενός αισθητικού έργου τέχνης (Νάκου, 2000). Ο Lipps αντιλαμβάνεται την ενσυναίσθηση ως μια ευκαιρία για βαθύτερη ενότητα του ανθρώπου με τον κόσμο. Η αγγλική απόδοση που δόθηκε στον όρο είναι αυτή του «empathy» και χρησιμοποιήθηκε από τον αμερικανό ψυχολόγο του Πανεπιστημίου του Cornell Edward Titchener το 1903.

Στον κλάδο της θεραπευτικής ψυχολογίας με την έννοια της ενσυναίσθησης ασχολήθηκε ο Carl Rogers (1959), υποστηρίζοντας ότι ο θεραπευτής πρέπει να προσέχει ώστε να αποφευχθεί τυχόν ταύτιση του ίδιου με το πρόσωπο που έχει απέναντί του. Ο παρατηρητής θα πρέπει να αντιλαμβάνεται τον εσωτερικό κόσμο του παρατηρούμενου, χωρίς να χάνει την αυτογνωσία του και δίχως να λησμονεί το δεν πρέπει να ταυτιστεί πλήρως μαζί του (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004).

Για τους Batson & Ahmad's (2009) υπάρχουν τέσσερις διαφορετικές ψυχολογικές οπτικές για την ενσυναίσθηση: α) υιοθετώ την οπτική του άλλου, β) φαντάζομαι πως μπορεί να αισθάνεται ο άλλος, γ) ταύτιση των συναισθημάτων, αισθάνομαι δηλαδή αυτό που αισθάνεται ο άλλος και, δ) ενσυναισθητικό ενδιαφέρον για κάποιον που επιζητά το ενδιαφέρον από κάποιον άλλο.

Όπως το θέτει και ο διάσημος ψυχολόγος Daniel Coleman (1999), *«η ενσυναίσθηση οικοδομείται πάνω στην αυτεπίγνωση. Όσο περισσότερο ανοιχτοί είμαστε στις ίδιες μας τις συγκινήσεις τόσο περισσότερο ικανοί θα είμαστε στο να αντιληφθούμε τα συναισθήματα».*

Ο Ματσαγγούρας θεωρεί καταλληλότερους τους όρους «εμβίωση» ή «αντιμεταχώρηση», αφού επισημαίνει ότι ο όρος «εμπάθεια» στα αγγλικά έχει αρνητική χροιά και στα ελληνικά *«δε χρησιμοποιείται με την έννοια της αποστασιοποίησης από τα προσωπικά βιώματα και της απόκτησης κοινωνικο-ψυχολογικής προοπτικής»* (Ματσαγγούρας, 2005).

### 1.3.2. Η ενσυναίσθηση στη Φιλοσοφία

Στον κλάδο της Φιλοσοφίας ο Makkreel αντιλαμβάνεται την ενσυναίσθηση ως έναν τρόπο «προσομοίωσης», δηλαδή ισχυρίζεται ότι μέσω της προσομοίωσης το πρόσωπο προσπαθεί να προσποιηθεί ότι είναι στη θέση του ανθρώπου που εξετάζει. Η διαδικασία προσποίησης του άλλου επιτρέπει όχι μόνο τη βίωση της ενσυναίσθησης, αλλά ακόμη, την πρόβλεψη των ενδεχόμενων ενεργειών και της συμπεριφοράς των άλλων. Ο ίδιος επισημαίνει ότι έτσι η ενσυναίσθηση αποκτά μια πιο πειραματική μορφή. Μέσω της προσομοίωσης παρέχεται η δυνατότητα σε ένα πρόσωπο να υποβάλλει τον εαυτό του σε υποθετικές καταστάσεις, επιλέγοντας τη συμπεριφορά που θεωρεί κάθε φορά πιο κατάλληλη. Κατά τον ίδιο οι έννοιες της ενσυναίσθησης και της προσομοίωσης δεν είναι ταυτόσημες, αφού την πρώτη την έχουμε ή όχι εκ γενετής, ενώ η δεύτερη είναι μια τεχνική την οποία μπορεί κάποιος να τη μάθει και να την καλλιεργήσει (Makkreel, 2000).

Κατά τον Stueber (2002, όπ. αναφ. στο Κουργιαντάκης, 2005, σ.73), προσπαθεί να συγκρίνει την ιστορική κατανόηση και ερμηνεία, αναφερόμενος στην αναπαράσταση (re-enactment) του Collingwood και στη «συγχώνευση των οριζόντων» του Gadamer. Συμφωνεί με τον Collingwood ότι η ανα-παράσταση διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην ιστορική εξήγηση της ατομικής δράσης. Ο Stueber, θεωρεί ότι η ενσυναίσθηση είναι μια σύνθετη διαδικασία, αφού προϋποθέτει την επαναβίωση του τρόπου σκέψης και των δράσεων του άλλου. Προκειμένου να επιτευχθεί η ενσυναίσθηση και η ιστορική κατανόηση, χρειάζεται να γίνει μια σε βάθος προσέγγιση που θα εμπεριέχει κριτική σκέψη και όχι παθητική ταύτιση με το πρόσωπο και τη δράση του.

Ο Stueber (2002) παρατηρεί ότι για να κατανοήσει κανείς τις σκέψεις των άλλων ως δικές του, πρέπει να αντιληφθεί πώς αυτές θα μπορούσαν να ήταν δικές του. Ισχυρίζεται, ακόμη, ότι για να κατανοήσει πώς αυτές μπορούν να οδηγήσουν σε συγκεκριμένες ενέργειες, πρέπει να καταλάβει πώς θα επηρέαζαν το ίδιο αν ήταν δικές του σκέψεις.

Όπως επισημαίνεται στο Κουργιαντάκης (2005, σ.74), οι πεποιθήσεις του Stueber είναι ότι:

1. *η ενσυναίσθηση δεν πρέπει να νοείται ως παθητική νοητική προσαρμογή στην ιδιαιτερότητα των ιστορικών φαινομένων, αλλά ως ενεργητική, κριτική εξοικείωση με το παρελθόν, η οποία να καταλήγει στην κατανόηση των ιστορικών διαφορών και, μέσω αυτής, στη σύνδεση σκέψης και δράσης (Κόκκινος, 2003, 145).*
2. *αρνείται ότι η επιτυχημένη ερμηνεία εξαρτάται πάντοτε από την ικανότητά μας να προσομοιωθούμε με το άλλο πρόσωπο και θεωρεί ότι ερμηνεία είναι*

περισσότερο η ικανότητα να συλλέγουμε πληροφορίες για τις βασικές διαφορές σε γνωστικά και πολιτισμικά πλαίσια, οι οποίες θα κάνουν τον άλλο κατανοητό και προβλέψιμο, εξαιτίας της δυνατότητάς μας να καταλάβουμε την αντίδραση του ερμηνευόμενου με το συγκεκριμένο τρόπο (Stueber, 2000, 157).

3. επισημαίνει ότι οι προλήψεις και οι προκαταλήψεις για το πρόσωπο που πρέπει να ερμηνευτεί καθορίζουν ακριβώς το πώς η αλληλεπίδραση μεταξύ της προβολής και του γνωστικού συμπεράσματος ενεργοποιείται σε κάθε συγκεκριμένη ερμηνευτική απόπειρα (Stueber, 2000, 158).
4. δε θεωρεί αναγκαίο ένα πρόσωπο που δεν έχει ακριβώς τις ίδιες εμπειρίες με ένα άλλο εκ των προτέρων να μην μπορεί να το καταλάβει. Με βάση αυτό, πρέπει να γίνει διαχωρισμός μεταξύ «άμεσης κατανόησης» (*immediate understanding*), η οποία απαιτεί μια ζωντανή οικειότητα με μια συγκεκριμένη κουλτούρα και ένα κοινωνικό πλαίσιο, και «αναστοχαστικής κατανόησης» (*reflective understanding*), η οποία συνδυάζει το γνωστικό συμπέρασμα με τη χρήση των δικών μας δευτερογενών-μεθοδολογικών (*second-order*) εννοιών και δεξιοτήτων (Stueber, 2000, 161).

### 1.3.3. Η ενσυναίσθηση στην Κοινωνιολογία

Σύμφωνα με τον Weber για να κατανοήσει κανείς τον τρόπο δράσης ενός ανθρώπου είναι απαραίτητο να μελετήσει τις έννοιες της «κατανόησης» με της «ενόρασης» συνδυαστικά. Η μέθοδος δηλαδή θα έπρεπε να συμπληρωθεί και να συνδυαστεί με αιτιακές ερμηνείες: «θα πρέπει να ελέγξουμε την 'κατανόηση' όσο μπορούμε ... χρησιμοποιώντας τις συνηθισμένες μεθόδους της αιτιακής κατηγορίας, πριν γίνει κατανοητή και η πιο οφθαλμοφανής ερμηνεία». Η ιδέα της «επεξηγηματικής κατανόησης» είναι απόρροια των γενικότερων ιδεών του Weber για το χαρακτήρα της επιστημονικής δραστηριότητας και των φιλοσοφικών προβλημάτων, που σχετίζονται με τις κοινωνικές επιστήμες. Ο Weber δίνει στον όρο την ψυχολογική έννοια της «μέθεξης», της «εμπάθειας», της «συμπάθειας», της «εσωτερικής ανάπλασης», της «αναβίωσης» (Τερλεξής, 1999).

Τέλος, ο Weber παρατηρεί ότι για να κατανοήσουμε και να αξιολογήσουμε τη συμπεριφορά και τα κίνητρα των προσώπων, μέσω της «εμπάθειας», χρειάζεται να είμαστε φορείς των ίδιων αξιών και ηθών με αυτούς.

### 1.3.4. Η ενσυναίσθηση στην Ιστορία

Ερχόμενοι στην επιστήμη που αφορά στην παρούσα εργασία, με έννοια της ιστορικής ενσυναίσθησης πρώτος ασχολήθηκε ο ιστορικός και φιλόσοφος Wilhelm Dilthey (1833-1911). Βέβαια, ο ίδιος αποδέχεται περισσότερο τον όρο «συμπάθεια» (Mitfühlen) που ταιριάζει περισσότερο με την κατανόηση. Στο ίδιο μήκος κύματος με τον Dilthey βρίσκονται και άλλοι ιστορικοί όπως ο Johann Gustav Droysen και ο Jacob Burckhardt, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι ο στόχος της ιστορίας είναι «να γνωρίσει το ιδιωτικό, να μετρήσει τα βάθη του ξεχωριστού και μοναδικού μέσα από λεπτομερή έρευνα» (Beiser, 2008).

Οι ιστορικοί αντιλαμβάνονται την ενσυναίσθηση ως μια ικανότητα που συνδυάζει διανοητικές και πνευματικές διεργασίες (Foster, Ashby & Lee, 1987). Πολλές φορές ο όρος αυτός χρησιμοποιείται ως συνώνυμο της ιστορικής οπτικής / πολυπρισματικότητας (perspective taking) (Keith C. Barton, New York, 1996). Όπως αναφέρει η Alicia Lankford Laffoon (2017) η ιστορική σκέψη είναι ένα είδος κριτικής σκέψης που συμβαίνει στις κοινωνικές επιστήμες. Η δυσκολία αντίληψης του όρου αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι οι ακαδημαϊκοί προσπαθούσαν δύο δεκαετίες να εμφυσήσουν την έννοια στους μαθητές και να τους μύθσουν στον ιστορικό τρόπο σκέψης (Barton & Levstik, 1996; Bickford, 2013; Fallace, Biscoe & Perry, 2007; Lovorn 2013; Wineburg, 2001; and VanSledright, 2002). Οι Lee & Ashby (2001) συσχετίζουν τον όρο ιστορική ενσυναίσθηση με την ιστορική σκέψη, υποστηρίζοντας ότι αυτή σχετίζεται με την ικανότητα κάποιου να σκέφτεται όπως απαιτεί η κάθε περίπτωση όντας επηρεασμένος από αντιλήψεις της συγκεκριμένης στιγμής. Οι James & McVay (2009, p.347-348) ορίζουν την ιστορική σκέψη ως «*μια κριτική σκέψη αναφορικά με το παρελθόν, μια διαδικασία του να ρωτά κανείς σχετικά με πηγές της γνώσης, σχετικά με το περιεχόμενο και τη σημασία για ιστορικές καταγραφές*».

Θερμός υποστηρικτής της ιστορικής ενσυναίσθησης στο Τμήμα Παιδαγωγικών Σπουδών του Πανεπιστημίου της Βρετανικής Κολούμπια στον Καναδά είναι ο ιστορικός Peter Seixas, ο οποίος κάνει λόγο για τις «Έξι μεγάλες ιδέες της ιστορικής σκέψης». Αυτές είναι η *ιστορική σημασία*, η *χρήση πρωτογενών πηγών* για τεκμηρίωση, η *συνέχεια και αλλαγή*, η *αιτιότητα* και η *αναζήτηση συνεπειών*, η *ενσυναίσθηση/ ιστορική προοπτική* και η *κατανόηση της κοινωνικής διάστασης των ιστορικών ερμηνειών*. Μεταξύ αυτών ο ίδιος αναφέρεται στην ενσυναίσθηση ως μια λογική προσέγγιση των κοινωνικών, πολιτισμικών διανοητικών και συναισθηματικών δομών που διαμόρφωσαν τη ζωή και επηρέασαν τις ενέργειες των ανθρώπων στο παρελθόν. Είναι θιασώτης της άποψης ότι οι άνθρωποι του παρόντος δεν

μπορούν να ταυτιστούν με πρόσωπα του παρελθόντος και ότι απαιτείται η κατανόηση αντικρουόμενων απόψεων, ώστε αυτοί να καταλήξουν σε μια ιστορική οπτική (Seixas, 2006).

Ο Ελβετός ψυχολόγος Piaget (1932-1965) θεωρεί την ενσυναίσθηση μια γνωστική διεργασία που αφορά τη δυνατότητα που έχει κάποιος να παίρνει τον ρόλο κάποιου άλλου. Σύμφωνα με πιαζετιανές θέσεις τα παιδιά μέχρι την ηλικία των 11-12 ετών έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν και να κατανοούν μόνο «ιστορίες», δηλαδή ιστορικά γεγονότα (Αβδελά, 1998). Όπως ο ίδιος επισημαίνει τα παιδιά αδυνατούν να κατανοήσουν τους κύριους στόχους του μαθήματος της Ιστορίας. Σε αυτούς περιλαμβάνεται η κριτική και αμερόληπτη θέση για τα γεγονότα του παρελθόντος, καθώς και οι περίπλοκες ιστορικές σχέσεις μεταξύ αυτών.

Σύμφωνα με τον Riley (όπως αναφέρεται στο Lazarakou, 2008) η ιστορική ενσυναίσθηση, τελικά, θα πρέπει να έχει ως στόχο την ανακατασκευή των πεποιθήσεων, των αξιών και των στόχων των άλλων.

Η προσπάθεια προσέγγισης του παρελθόντος θα πρέπει αν συνοδεύεται από την απομάκρυνσή μας από τις δικές μας απόψεις, υποστηρίζει ο VanSledright (2001). Ο ρόλος του ερευνητή είναι να βρίσκεται σε διαρκή επικοινωνία και διάδραση με το ιστορικό αντικείμενο.

Σύμφωνα με τους Endacott & Brooks (2013) η ιστορική ενσυναίσθηση είναι μια διαδικασία γνωστικής και συναισθηματικής εμπλοκής με ιστορικά πρόσωπα για να κατανοήσουμε πώς οι άνθρωποι του παρελθόντος σκεφτόντουσαν, ένιωθαν, έπαιρναν αποφάσεις, δρούσαν και αντιμετώπιζαν τις συνέπειες κάποιου πράγματος μέσα σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο.

Η ικανότητα να βλέπουμε τα πράγματα από άλλη (προ)οπτική έχει γίνει απαραίτητη για το μάθημα της Ιστορίας. Ο Elton ισχυρίζεται ότι ένας ιστορικός πρέπει «να κατανοήσει ένα πρόβλημα εκ των έσω». Αυτό από μόνο του δείχνει ότι ο ιστορικός οφείλει να εμπυθιστεί σε μια συγκεκριμένη περίοδο. Έτσι μόνο μπορεί να κατανοήσει πως τα ιστορικά πρόσωπα θα είχαν αντιδράσει σε συγκεκριμένες περιστάσεις και να καταλάβει τα κίνητρά τους.

Χάρη στο σημαντικό έργο του Collingwood η ενσυναίσθηση αποτελεί μια έννοια μεγίστης σημασίας για την ιστορική εκπαίδευση, αφού για πληθώρα διδακτολόγων της Ιστορίας αποτελεί ένα αποτελεσματικό εργαλείο για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος (Σμυρναίος, 2013).



#### 1.4. Συμπάθεια ή Ενσυναίσθηση;

Η Αυγέρη (2011) επισημαίνει ότι στη βιβλιογραφία φαίνεται πολλές φορές να υπάρχει σύγχυση μεταξύ των όρων της ενσυναίσθησης (empathy) και της συμπάθειας (sympathy), αφού πρόκειται για δύο παρεμφερείς έννοιες. Ωστόσο οι δύο έννοιες διαφοροποιούνται κυρίως ως προς τον στόχο τους. Η συμπάθεια είναι συνήθως συνυφασμένη με την προσφορά βοήθειας προς ένα άτομο και το μοίρασμα εμπειριών, ενώ η ενσυναίσθηση αφορά στην κατανόηση του τρόπου σκέψης του άλλου.

Κατά τον Fairbairn (όπ. αναφ. στο Αυγέρη, 2011) η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα ενός ατόμου να κατανοήσει τον τρόπο σκέψης και τα συναισθήματα κάποιου, σχετικά με καταστάσεις που βιώνουν. Απεναντίας, ως συμπάθεια χαρακτηρίζεται η συναισθηματική αντίδραση ενός ανθρώπου όταν προσπαθεί να μπει στη θέση κάποιου, η οποία δεν είναι ελεγχόμενη. Έτσι, θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε την ενσυναίσθηση ως μια ενσυνείδητη διαδικασία, την οποία χρησιμοποιεί το άτομο κατά τις αλληλεπιδράσεις του με το κοινωνικό σύνολο.

Θιασώτης της άποψης αυτής είναι και ο Batson, ο οποίος υποστηρίζει ότι η συμπάθεια κρύβει αλτρουιστικά κίνητρα και στον κάθε άνθρωπο εκδηλώνεται με βάση τη νοητική του ανάπτυξη (Batson, & Shaw, 1991). Ο Batson και οι συνεργάτες του υποστηρίζουν ότι το υποκείμενο που έχει διάθεση να βοηθήσει διέπεται από ανιδιοτελή κίνητρα, και όχι από εγωιστικά (Batson et al., 1981 & 1991).

Τα χαρακτηριστικά της ενσυναίσθησης θα μπορούσαν να συνοψιστούν στα παρακάτω:

1. Είναι το μέσο με το οποίο ο ιστορικός προσπαθεί να διεισδύσει στον τρόπο σκέψης των ανθρώπων του παρελθόντος, παρά να κατανοήσει τα γεγονότα.
2. Η προσπάθεια να γνωρίσουμε τι πίστευε κάποιος (ή μια ομάδα ανθρώπων), ποιες ήταν οι αξίες του, τι εκτιμούσε και τι προσπάθησε να κατορθώσει, με τη χρήση των στοιχείων και των συλλογισμών.
3. Η συσχέτιση αυτών των πεποιθήσεων, των συναισθημάτων και των πράξεων με τις καταστάσεις που κάποιος ή κάποιοι έζησαν και ο τρόπος που έδρασαν (Cairns, 1989, p.15).

## 1.5. Τέσσερις απόψεις για την ενσυναίσθηση

Ο P.J. Lee διακρίνει τέσσερις τρόπους με τους οποίους μπορούμε να προσεγγίσουμε την ενσυναίσθηση: ως μία δύναμη, ως επιδίωξη, ως μία διαδικασία και ως μία προδιάθεση ή τάση. Ως *δύναμη*, η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα να διακρίνει κανείς τις σκέψεις και τα συναισθήματα άλλων ανθρώπων. Ως *επιδίωξη*, είναι κοντά στην ιστορική ενσυναίσθηση και συνιστά στο να ξέρει κανείς τι πίστευε κάποιος ή μια ομάδα ανθρώπων στο παρελθόν, τι αξίες είχε, τι ένιωθε ή τι προσπάθησε να κατορθώσει. Η ενσυναίσθηση ως *διαδικασία* αναζητάει τι πίστευε κάποιος ψάχνοντας για αποδείξεις. Τέλος, ως *προδιάθεση* είναι η ικανότητα ή η πρόθεση να λαμβάνει κανείς υπόψη του άλλες οπτικές γωνίες (Cairns, 1989, p.13).

Οι βασικότερες αντιρρήσεις για τις δυνατότητες της ενσυναίσθησης στην ιστορία και στην ιστορική εκπαίδευση προέρχονται από τη Βρετανία από τον Keith Jenkins και την Ann Low-Beer. Οι ενστάσεις είναι ποικίλες και μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως θεωρητικές-φιλοσοφικές, αξιολογικές και πρακτικές.

Σύμφωνα με τους Jenkins & Brickley (1989) είναι αδύνατο για τους εφήβους να επιτύχουν την ενσυναισθητική κατανόηση, κυρίως λόγω του γεγονότος ότι η σημασία των λέξεων και του συντακτικού διαφοροποιούνται σε σχέση με το παρελθόν, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται ακόμα περισσότερο η κατανόηση των ανθρώπων του παρελθόντος. Προφανώς υπάρχουν περιορισμοί σε όλα αυτά τα οποία έχουμε το δικαίωμα να συμπεράνουμε από το παρελθόν. Τα σημεία όπου λείπουν αρκετές πληροφορίες σχετικά με τη σημασία των λέξεων και τη σύνταξη πρέπει να προσδιοριστούν καταλλήλως και να παραμείνουν προσωρινά π.χ. να είναι ανοιχτά προς επανάληψη υπό το φως νέων ενδείξεων.

Το 1991 ο Jenkins διατυπώνει ότι από φιλοσοφική άποψη η ενσυναίσθηση είναι αδύνατον το επιτευχθεί, κυρίως λόγω του ότι η ιστορία είναι ένα προϊόν των ιστορικών. Συνεπώς, για να κατανοήσουμε το παρελθόν πρέπει πρώτα να προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε τους ιστορικούς που έχουν γράψει για το παρελθόν παρά το ίδιο το παρελθόν και τους ανθρώπους του, τους οποίους θεωρεί απρόσιτους. Η διαδικασία γίνεται δυσκολότερη εάν αναλογιστούμε ότι «ο ιστορικός δεν έχει μπροστά του το πρόσωπο ή την κατάσταση στα οποία καλείται να διεισδύσει, αλλά πολλαπλά διαμεσολαβημένες εικόνες τους» (Κουργιαντάκης, 2005, σ.124).

Η Low-Beer επισημαίνει ότι οι ερωτήσεις που ζητούν από τους μαθητές να δουν διαφορετικές προοπτικές των ανθρώπων του παρελθόντος απαιτούν ιστορική γνώση και κατανόηση, αλλά αμφιβάλει εάν αυτό είναι ενσυναίσθηση. Είναι ίσως αδύνατο για έναν

μαθητή να χρησιμοποιήσει μόνο τις γνώσεις του για να εξηγήσει μια απάντηση, χωρίς να επηρεαστεί από συναισθήματα.

Και στην τρίτη περίπτωση, δηλαδή πρακτικά, ο Jenkins καταλήγει ότι η ενσυναίσθηση είναι αδύνατον να επιτευχθεί, διότι ο ιστορικός όντας ένας άνθρωπος του παρόντος και μέλος μιας κοινωνίας, επηρεάζεται από αυτά και είναι φορέας των δικών των ιδεών, αντιλήψεων και προκαταλήψεων. Έτσι, είναι δύσκολο να αποστασιοποιηθεί από όλα αυτά και να σκεφτεί με βάση το παρελθόν. Συνεπώς, η ιστορία είναι υποκειμενική και προσωπική υπόθεση. Τέλος, οι γνώσεις μας για το παρελθόν περιορίζονται μόνο σε αυτά που μας παρέχουν οι πηγές που διαθέτουμε, οπότε είναι ουτοπικό να μπορέσει ο ιστορικός να διεισδύσει στο μυαλό και τον τρόπο σκέψης ενός ανθρώπου του παρελθόντος.

## 1.6. Γνωστική και συναισθηματική ενσυναίσθηση

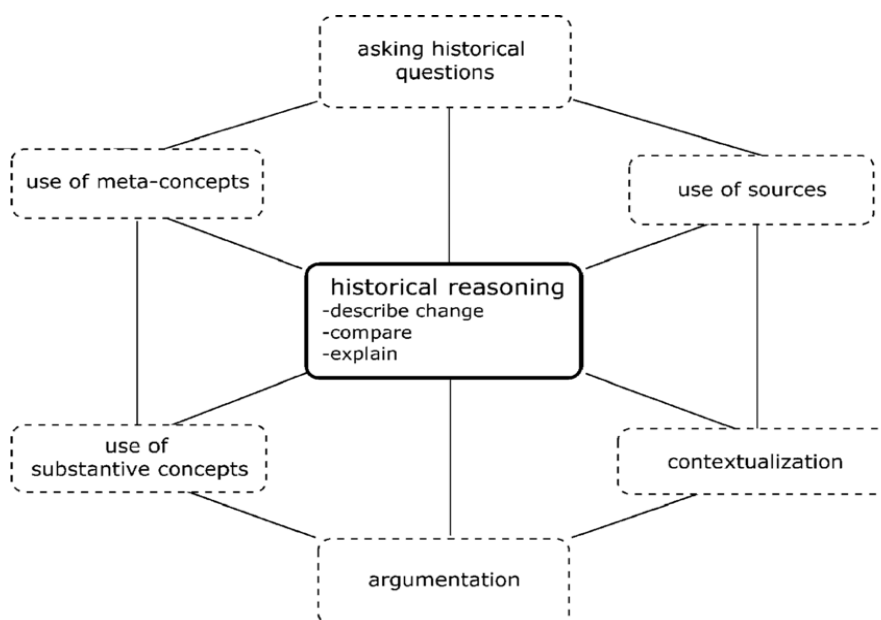
Οι Σταλίκας & Χαμοδράκα (2004) επισημαίνουν ότι υπάρχουν διστάμενες μεταξύ τους απόψεις σχετικά με την έννοια της ενσυναίσθησης, γι' αυτό και πληθώρα ορισμών γι' αυτήν. Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και για τη φύση και τη δομή της ενσυναίσθησης, με την πλειοψηφία των ερευνητών να διακρίνουν δύο βασικές διαστάσεις: τη γνωστική και τη συναισθηματική. Η πρώτη αφορά στην ικανότητα κάποιου να αντιληφθεί και να κατανοήσει τις συγκινήσεις άλλων ανθρώπων, ενώ η δεύτερη σχετίζεται με την ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων των άλλων. Ορισμένοι ερευνητές και συγγραφείς χρησιμοποιούν και τις δύο διαστάσεις στις περιγραφές τους (Gladstein 1984, όπ. αναφ. στους Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004). Στους ίδιους διαβάζουμε ότι σύμφωνα με την Jordan (1989b, 1997, p.344) *«η ενσυναίσθηση είναι μια περίπλοκη γνωστικο-συναισθηματική εμπειρία συμμετοχής στην κατανόηση, ένα συναίσθημα-αντήρηση που οδηγεί με μια περισσότερο διαφοροποιημένη κατανόηση του εαυτού, του άλλου και της μεταξύ τους σχέσης»*.

Διάφοροι μελετητές υποστηρίζουν και επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους είτε στη μια είτε στην άλλη πτυχή της ενσυναίσθησης. Άλλοι πάλι επισημαίνουν ότι η ενσυναίσθηση είναι αρχικά γνωστική-νοητική, ενώ άλλοι υποστηρίζουν πρώτα τη συναισθηματική πτυχή της. Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι και οι δύο διαστάσεις υπάρχουν ταυτόχρονα.

Μαζί με τις δύο πρώτες διαστάσεις, μια τρίτη, αυτή της επικοινωνιακής, προστίθεται από αρκετούς μελετητές. Τέλος, στη διεθνή βιβλιογραφία η ενσυναισθητική κατανόηση ως τέταρτη διάσταση έχει αρκετούς θιασώτες (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004).

## 1.7. Ιστορικός συλλογισμός

Στην ενότητα αυτή κρίθηκε αναγκαίο να γίνει αναφορά στον ιστορικό συλλογισμό, αφού πρόκειται, όπως θα φανεί στη συνέχεια, για έναν όρο που σχετίζεται άμεσα με την κύρια έννοια που πραγματεύεται η παρούσα εργασία. Στην απόπειρά του κάποιος να ερμηνεύσει ένα ιστορικό γεγονός χρειάζεται να κατανοήσει και να αξιοποιήσει τόσο την έννοια της ενσυναίσθησης, όσο και αυτήν του ιστορικού συλλογισμού. Οι Jannet van Drie & Carla van Boxtel σε άρθρο τους (2007) δημιούργησαν ένα πλαίσιο, στο οποίο περιγράφουν τα συστατικά από τα οποία αποτελείται ο ιστορικός συλλογισμός. Το πλαίσιο, το οποίο θα αναλυθεί στη συνέχεια, παρουσιάζεται στην παρακάτω εικόνα.



Τα έξι συστατικά του ιστορικού συλλογισμού είναι: (α) να θέτει κανείς ιστορικές ερωτήσεις, (β) η χρήση πηγών, (γ) η συγκεκριμενοποίηση, (δ) η επιχειρηματολογία, (ε) η χρήση βασικών εννοιών, και (στ) οι μετά-ιστορικές ή μεθοδολογικές έννοιες. Ο ιστορικός συλλογισμός είναι «*μια διαδικασία στην οποία ένας άνθρωπος οργανώνει πληροφορίες σχετικά με το παρελθόν προκειμένου να περιγράψει, να συγκρίνει, και/ή να εξηγήσει ιστορικά γεγονότα*».

Οι ερωτήσεις κατά τη διαδικασία έρευνας μπορούν να λειτουργήσουν ως έναυσμα για τον ιστορικό συλλογισμό. Στην εκπαιδευτική έρευνα αυτές προσεγγίζονται ως μια στρατηγική ανάγνωσης για την ανάπτυξη της κατανόησης των κειμένων. Όπως επισημαίνεται από τους αρθρογράφους, μια διάκριση που θα μπορούσε να γίνει είναι αυτή σε αξιολογικές και

ερμηνευτικές ερωτήσεις. Μέσα από τις πρώτες μπορεί κανείς να εκμαιεύσει περισσότερο ιστορικό συλλογισμό από ότι στις δεύτερες, αφού οι ερμηνευτικές περιέχουν επιχειρηματολογία, περιγραφή της αλλαγής και της συνέχειας και επεξήγηση. Έτσι, διαπιστώνεται ότι ορισμένες ερωτήσεις μπορούν να προκαλέσουν πιο βαθύ ιστορικό συλλογισμό.

Οι πηγές, που αποτελούν ένα ακόμη συστατικό του ιστορικού συλλογισμού, χωρίζονται σε πρωτογενείς και δευτερογενείς. Περιλαμβάνουν συμπληρωματικό υλικό ή αντικρουόμενες πληροφορίες σχετικά με το παρελθόν. Καλό θα ήταν, υποστηρίζουν οι ερευνητές, να συλλογιόμαστε και *με βάση τις πηγές και για τις πηγές*. Το πρώτο αναφέρεται στην ικανότητα να χρησιμοποιεί κανείς τις πληροφορίες της πηγής για να απαντήσει σε ένα ιστορικό ερώτημα, ενώ στη δεύτερη περίπτωση, νοείται η διαδικασία κατά την οποία αξιολογείται μια πηγή και οι οπτικές που αυτή δείχνει, αλλά και τι ενδεχομένως αποκρύπτει.

Ένα άλλο συστατικό του ιστορικού συλλογισμού είναι αυτό που ο Wineburg (1998) αποκαλεί «*δημιουργία*» ιστορικού πλαισίου και όχι «*τοποθέτηση*» ενός προσώπου σε ένα πλαίσιο. Στο Πρόγραμμα CHATA που διεξήχθη από τον Lee και την ερευνητική του ομάδα, ένα από τα αποτελέσματα ήταν ένα μοντέλο εξέλιξης της λογικής κατανόησης στην ιστορία, στο οποίο η *συγκειμενοποίηση* και η *ενσυναίσθηση* είναι σημαντικές διαστάσεις της. Επανερχόμαστε στη βασική έννοια που μελετά η παρούσα έρευνα, αυτήν της ενσυναίσθησης, για να κατανοήσουμε πως μπορεί να προσεγγιστεί από τους μαθητές εάν η ερμηνεία ενός γεγονότος γίνει με βάση το συγκείμενο (οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό) της εποχής. Η ενσυναίσθηση, είναι η ικανότητα κάποιου να τοποθετεί τον εαυτό του σε μια κατάσταση την οποία ενδεχομένως δεν έχει βιώσει ποτέ. Όπως διαφαίνεται οι έννοιες του πλαισίου και της ενσυναίσθησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένες. Συνεπώς, η συγκειμενοποίηση είναι η τοποθέτηση ενός ιστορικού φαινομένου σε ένα χωροχρονικό και κοινωνικό περιβάλλον προκειμένου να είναι εφικτή η περιγραφή, εξήγηση, σύγκριση και εκτίμησή του.

Οι αρθρογράφοι υποστηρίζουν ότι η επιχειρηματολογία είναι ένας ισχυρισμός για το παρελθόν που ενισχύουμε με αξιόπιστα επιχειρήματα και αποδείξεις λαμβάνοντας υπόψη διαφορετικές ερμηνείες, καθώς και τα αντεπιχειρήματα. Στην απόπειρά μας να εξετάσουμε τα συστατικά τα οποία απαρτίζουν τον ιστορικό συλλογισμό, είναι μεγίστης σημασίας να κατανοήσουμε ότι με την έννοια αυτή νοείται όχι μόνο η έκφραση της γνώμης για ένα θέμα, αλλά τα επιχειρήματα και οι αποδείξεις που χρησιμοποιούνται για να την υποστηρίξουν (Barton & Levstik, 2004; Spohr & Spohr, 1994). Η επιχειρηματολογία συνδέεται άμεσα με τη

χρήση πηγών, αφού σε αυτές πρέπει κανείς να αναζητά επιχειρήματα για να ισχυροποιήσει τη θέση και τις απόψεις του.

Η κατανόηση και χρήση βασικών ιστορικών εννοιών είναι πρωτεύοντες στόχοι της ιστορικής εκπαίδευσης. Οι έννοιες αυτές χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: μεθοδολογικές (Leeetal, 1998) και βασικές. Οι πρώτες αναφέρονται στις μεθόδους που χρησιμοποιούν οι ιστορικοί για να διερευνήσουν και να περιγράψουν ιστορικές διαδικασίες και περιόδους, ενώ οι δεύτερες αναφέρονται σε ιστορικά φαινόμενα, κατασκευάσματα, ανθρώπους και περιόδους. Η χρήση βασικών εννοιών στον ιστορικό συλλογισμό στοχεύει στην περιγραφή, σύγκριση και εξήγηση ιστορικών φαινομένων.

Οι μετά-ιστορικές ή μεθοδολογικές έννοιες σχετίζονται με τις μεθόδους που χρησιμοποιούν οι ιστορικοί για να ερευνήσουν και να περιγράψουν ιστορικές διαδικασίες και περιόδους. Μέσω αυτών εξετάζονται η αλλαγή και η αιτιότητα στην Ιστορία και όχι απλώς τα γεγονότα. Κλείνοντας, οι παραπάνω έννοιες λειτουργούν ως γέφυρα για τους μαθητές για την κατανόηση σημαντικών όρων και αποτελούν τη βάση της ιστορικής γνώσης.

## 1.8. Ιστορική κατανόηση

Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται να διαφανεί κατά πόσο η ιστορική ενσυναίσθηση μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο ιστορικής κατανόησης. Θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην τελευταία αυτήν έννοια, αφού η κατανόηση του παρελθόντος, καθώς και των ανθρώπων που το συγκροτούσαν αποτελεί μια δύσκολη και επίπονη διαδικασία. Όπως παρουσιάζεται και αναλυτικά σε επόμενη ενότητα υπάρχουν διάφοροι τρόποι και μέσα που δύνανται να λειτουργήσουν επικουρικά στη διαδικασία ανάπτυξης της ιστορικής κατανόησης μέσω της ενσυναίσθησης. Η προσπάθεια κατανόησης του παρελθόντος βοηθάει τους μαθητές να απομακρυνθούν από την απομνημόνευση και την άσκοπη αποστήθιση χρονολογιών και ιστορικών προσωπικοτήτων. Μέσω αυτής οι μαθητές είναι σε θέση όχι απλώς να περιγράψουν ένα ιστορικό γεγονός ή ένα πρόσωπο, αλλά επιπλέον να προβούν σε περαιτέρω ανάλυση και επεξεργασία. Ας μη λησμονούμε ότι η ιστορική κατανόηση αποτελεί και έναν από τους βασικούς σκοπούς του μαθήματος της Ιστορίας.



## 1.9. Η ενσυναίσθηση στα Προγράμματα Σπουδών της Ιστορίας

Στην ενότητα αυτή επιχειρήθηκε να διαφανεί ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται η κεντρική έννοια του παρόντος εκπονήματος μέσα από τα Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας.

*«Γενικός σκοπός διδασκαλίας της Ιστορίας είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης. Η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης αφορά την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων μέσα από την εξέταση αιτίων και αποτελεσμάτων, ενώ η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης αφορά την κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις και τη διαμόρφωση αξιών και στάσεων που οδηγούν στην εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και το μέλλον» (ΥΠ.Ε.Π.Θ. για Ιστορία 2003, σ.184).*

Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στο Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας για την υποχρεωτική εκπαίδευση και τις πρώτες τάξεις του Λυκείου (2018-2019), που σχετίζονται με την κύρια έννοια, κατέχουν οι έννοιες της ιστορικής συνείδησης, ιστορικής σκέψης και ιστορικής οπτικής. Ως ιστορική συνείδηση αναφέρεται η σημασία και η ερμηνεία που οι άνθρωποι κάθε εποχής δίνουν στο παρελθόν, καθώς και οι σκέψεις που κάνουν για το μέλλον και οι προβληματισμοί τους γύρω από αυτό. Συνεπώς, θεμελιώδεις έννοιες της ιστορικής συνείδησης είναι το τρίγωνο παρόντος-παρελθόντος-μέλλοντος.

Η ιστορική σκέψη προϋποθέτει την ύπαρξη κριτικής σκέψης, η οποία ορίζεται ως η σύμπραξη νοητικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων που μπορούν να αποκτηθούν μέσα από το μάθημα της Ιστορίας. Κύρια δεξιότητα που καλλιεργείται είναι αυτή της ιστορικής ενσυναίσθησης. Μια από τις έννοιες που απαρτίζουν την ιστορική σκέψη είναι αυτή της υιοθέτησης ιστορικής οπτικής. Με άλλα λόγια, η συνειδητοποίηση από τη μεριά των μαθητών ότι το παρελθόν είναι διαφορετικό από το παρόν και φορέας άλλων αντιλήψεων και ιδεών αποτελεί μια επίπονη διαδικασία για τους μαθητές, που ωστόσο μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ιστορικής ενσυναίσθησης.

Ένας άλλος στόχος του μαθήματος της Ιστορίας που επισημαίνεται μέσα από το Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας (2018-2019) είναι αυτός της καλλιέργειας δημοκρατικής συνείδησης. Έτσι, μέσω της ιστορικής εκπαίδευσης επιδιώκεται να αναπτυχθούν ορισμένες δεξιότητες που οδηγούν τους νέους στη δημοκρατική κουλτούρα. Μια από αυτές είναι η ενσυναίσθηση και η κατανόηση ότι για το ίδιο γεγονός μπορεί να υπάρχουν πολλές διαφορετικές εκδοχές. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί αξιολογώντας ένα ιστορικό πρόσωπο

εντάσσοντάς το στο εκάστοτε κάθε φορά πλαίσιο και όχι κρίνοντάς το επηρεαζόμενοι από τις ιδέες και αντιλήψεις του παρόντος.

Η έμφαση στην κοινωνική ιστορία και η μελέτη και η επεξεργασία του παρελθόντος με εργαλείο την ενσυναίσθηση δύναται να βοηθήσει στην καλλιέργεια ανθρωπιστικών αξιών, όπως η αλληλεγγύη και ο αλληλοσεβασμός.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί μια από τις ιστορικές δεξιότητες που οι δάσκαλοι επιδιώκουν να αναπτύξουν «*στους μαθητές και τις μαθήτριες συντείνοντας στη διαμόρφωση ιστορικής σκέψης και συνείδησης*» (ΥΠ.Ε.Π.Θ. για Ιστορία, 2018, σ.11).

Η ενσυναίσθηση αποτέλεσε κεντρική έννοια στη διδακτική της ιστορίας στην Αγγλία μετά τη δεκαετία του 1970. Το Πανεπιστήμιο του Λονδίνου, Institute of Education, με τους Alaric Dickinson, Peter Lee & Rosalyn Ashby πρωτοτυπεί στις έρευνες αναφορικά με την ενσυναίσθηση. Ωστόσο, η πολυσημία του όρου οδήγησε την ερευνητική ομάδα να στραφεί και να προτείνει έναν διαφορετικό όρο, αυτόν της λογικής κατανόησης (rational understanding). Η φράση αυτή αποτελεί μια πιο γενική έννοια που εμπεριέχει τόσο την ενσυναίσθηση (empathy) όσο και τις εξηγήσεις (explanations) που ενδέχεται να προκύψουν από αυτήν (Lee, Dichinson & Ashby).

## 1.10. Η ενσυναίσθηση στην εκπαίδευση

Στη σχολική ιστορία της Αγγλίας από τη δεκαετία του 1960 ξεκίνησαν να αναφέρονται οι όροι «ενσυναίσθηση» και «διαφορετικότητα», ενώ λίγο αργότερα δόθηκε έμφαση στην «πολυπρισματικότητα». Στα τέλη του 20ου αιώνα, άρχισε να υιοθετείται ο όρος «πολυπρισματικότητα» έναντι αυτού της «ενσυναίσθησης». Η διαφορά των δύο είναι ότι ο πρώτος αφορά τις πολλές οπτικές που οφείλει να αντιληφθεί όποιος ασχολείται με την ιστορία και το παρελθόν. Επίσης, ο όρος της «πολυπρισματικότητας» εμπλέκει τόσο τους «παραγωγούς» των πηγών, τους ανθρώπους δηλαδή του παρελθόντος, όσο και τους ιστορικούς που επιδιώκουν διαφορετικές ερμηνείες του παρελθόντος στο παρόν. Απεναντίας, η «ενσυναίσθηση» περιορίζεται στην υιοθέτηση της οπτικής των άλλων (Stradling, 2003).

Η ιστορική ενσυναίσθηση υπήρξε μια από τις πιο αμφισβητούμενες έννοιες στην ιστορία της εκπαίδευσης του Ηνωμένου Βασιλείου τον 20<sup>ο</sup> αιώνα (Philips, 2002). Η καθιέρωση του όρου στο αναλυτικό πρόγραμμα του Ηνωμένου Βασιλείου γίνεται στο τέλος της δεκαετίας το 1970 με το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα (Phillips, 2000, p.16). Την ίδια δεκαετία, αναφέρει η Αποστολίδου (2013), στη διδασκαλία της Ιστορίας προβάλλεται μια καινούργια έννοια, η λεγόμενη «second-order historical concepts». Με άλλα λόγια, το ενδιαφέρον πλέον επικεντρώνεται στην οργάνωση της ιστορίας ως επιστήμης όπως αιτιότητα, σημαντικότητα, τεκμηρίωση, συγκρότηση ιστορικών αφηγήσεων, και όχι στις έννοιες που αφορούν το περιεχόμενο της ιστορίας. Τα μαθήματα απομνημόνευσης του περιεχομένου και αφήγησης της ιστορίας περιορίζονται, ενώ δίνεται έμφαση στον τρόπο επίλυσης ιστορικών προβλημάτων, καθώς και στην καλλιέργεια των νοητικών διεργασιών των μαθητών. Σύμφωνα με τον Lee (2011, όπ. αναφ. στο Αποστολίδου, 2013) αυτή η δεκαετία, του 1970, είναι η δεκαετία της Νέας Ιστορίας, όπου το ενδιαφέρον πλέον μετατοπίζεται από τα ιστορικά γεγονότα στα ιστορικά πρόσωπα και τα κίνητρά τους δεδομένων των συνθηκών και της εποχής που ζουν. Στόχος την ίδια περίοδο είναι και η προβολή της Νέας Ιστορίας στο Πρόγραμμα Σπουδών, παράδειγμα που επηρέασε θετικά και άλλες χώρες της Ευρώπης, οι οποίες επιδίωξαν αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών τους. Έτσι, με το πέρασμα των χρόνων η ανάγκη να ενσωματωθούν στη σχολική ιστορία οι πολλαπλές οπτικές έγινε πιο έντονη (Stradling, 2003). Η διδακτική της Ιστορίας μέσω της Νέας Ιστορίας δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε έννοιες όπως «ενσυναίσθηση» (μετά το 1970) και «πολυπρισματικότητα» (μετά το 1990), και ταυτόχρονα συντελείται η εγκατάλειψη του παραδοσιακού ιστοριογραφικού και διδακτικού μοντέλου, τονίζει σε άρθρο της η Αποστολίδου (2013).

Οι Foster, Philips και Dunn (1998 & 2000, όπ. αναφ. στο Perikleous, 2011) συμφωνούν ότι η συζήτηση σχετικά με την ιστορική ενσυναίσθηση θα μπορούσε να θεωρηθεί κομμάτι μιας μεγαλύτερης διαμάχης μεταξύ του Παραδοσιακού Μοντέλου (Great Tradition) και της Νέας Ιστορίας (New History) που προσεγγίζεται κατά τα τέλη της δεκαετίας του 80' κατά τις συζητήσεις σχετικά με το πρώτο Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών της Αγγλίας και της Ουαλίας. Κατά τους Low-Beer και Knight (1989, όπ. αναφ. στο Perikleous, 2011) ένας σημαντικός λόγος που η ιστορική ενσυναίσθηση δεν εντάσσεται στα σχολικά εγχειρίδια και δεν καλλιεργείται από το σχολείο είναι ότι δεν την αντιλαμβάνονται όλοι με τον ίδιο τρόπο ούτε σημαίνει για όλους το ίδιο πράγμα.

Στόχος της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι να ενθαρρύνει τους μαθητές να αναπτύξουν την κριτική σκέψη και την κατανόησή τους, ώστε να δημιουργήσουν ισχυρές απόψεις αναφορικά με το παρελθόν. Έτσι, για να επιτευχθεί η ενσυναίσθηση απαραίτητη κρίνεται η άσκηση της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής φαντασίας. Έχοντας επαρκή στοιχεία, οι μαθητές, προσπαθούν να κατανοήσουν την νοοτροπία και στον τρόπο σκέψης μιας συγκεκριμένης εποχής, συνδυάζοντας τη φαντασία με τη γνώση. Εν συνεχεία, στόχος των ανθρώπων που μελετούν το παρελθόν είναι η επίτευξη της κατανόησης, χωρίς αυτό απαραίτητα να περιλαμβάνει συναισθηματική εμπλοκή.

Όπως ο Cairns (1989) υπογραμμίζει, ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο τρόπος με τον οποίο η ιστορική ενσυναίσθηση προσεγγίζεται.

Οι Husbands και Pendry (2000) διαπιστώνουν ότι οι μαθητές ενθαρρύνονται και τοποθετούν ουσιαστικά τον εαυτό τους στην ιστορική περίοδο όταν καλούνται να «φανταστούν ότι είναι...» ή «να μπουν στη θέση...». Είναι μια διαδικασία που η μαθητές πετυχαίνουν να συνδυάσουν το συναίσθημα με τη λογική, σημειώνοντας σπουδαία αποτελέσματα.

Σύμφωνα με τον Portal (1987) απαιτούνται πέντε στάδια ώστε οι μαθητές να οικειοποιηθούν την έννοια της ενσυναίσθησης και να αναπτύξουν τις αντίστοιχες δεξιότητες που αυτή απαιτεί. Θα πρέπει, λοιπόν, οι μαθητές να είναι σε θέση να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους σχετικά με μια συγκεκριμένη ιστορική κατάσταση. Ακόμη, να γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά της ιστορικής περιόδου που μελετούν μετά από δική τους μελέτη. Σημαντική είναι η χρήση πληθώρας αναφορών και σύγχρονων πηγών που σχετίζονται με το θέμα που μελετούν. Οι μαθητές θα πρέπει να μπορούν να παρουσιάσουν έναν συγκεκριμένο άνθρωπο ή μια κατάσταση συνδυαστικά τους τις συνθήκες που απαιτεί η κάθε περίπτωση. Τέλος, πρέπει να είναι ικανοί να χρησιμοποιούν όλες τις οπτικές που ενδέχεται να

υποκρύπτει μια αφήγηση, ώστε να διαφανούν όλες οι τυχόν παρανοήσεις ανάμεσα στους ιστορικούς συμμετέχοντες.

Ο Van Sledright (2001) διατύπωσε ένα πλήθος ερωτήσεων που βοηθούν τους μαθητές στη διαδικασία κατανόησης και καλλιέργειας της ενσυναίσθησης. Αυτές είναι οι ακόλουθες:

- *«Πόσο μας επιτρέπει η πηγή να οδηγηθούμε στη μία ή στην άλλη κρίση για τις ενέργειες του ιστορικά συμμετέχοντος προσώπου;*
- *Με ποιους τρόπους μπορούν οι ενέργειες αυτές να ερμηνευτούν λαμβάνοντας υπόψη το διαθέσιμο υλικό;*
- *Πώς μπορούν τα στοιχεία που έχουν συγκεντρωθεί σε διαφορετικούς σχηματισμούς να με βοηθήσουν να κατανοήσω καλύτερα το περιεχόμενο της περιόδου που εξετάζω;*
- *Ποιες είναι οι ποικίλες προσεγγίσεις του ιστορικού πλαισίου που μας παρέχουν άμεσα οι πηγές;*
- *Με ποιον τρόπο πρέπει να σκεφτώ προκειμένου να κατανοήσω το συγκεκριμένο πλαίσιο;*
- *Πόσο αντιλαμβάνομαι και πόσο πρέπει να κατανοήσω τις υποθέσεις που κάνω;*
- *Πώς οι υποθέσεις που κάνω επηρεάζουν τον τρόπο που ερμηνεύω τα στοιχεία που έχω και προσπαθώ να τοποθετήσω σε ένα εννοιολογικό πλαίσιο τα γεγονότα και τις πράξεις;*
- *Πώς θα μου φαινόταν να παρατηρήσω τα δεδομένα μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες;»*

Ο Κουργιαντάκης (2005, σ.113) αναφέρει στη διδακτορική διατριβή του τις θέσεις των Dickinson, Lee και Ashby αναφορικά με το θέμα της ενσυναίσθησης:

1. *Οι ιστορικοί χρειάζεται να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι στο παρελθόν έβλεπαν τον κόσμο σε διαφορετικούς χρόνους και τόπους. Χρειάζεται επίσης να κατανοήσουν το γιατί οι άνθρωποι έδρασαν με τον συγκεκριμένο κάθε φορά τρόπο. Στη Βρετανία κατανοήσεις τέτοιου είδους είναι γνωστές με την ονομασία «ενσυναίσθηση» (empathy), περισσότερο επειδή άλλοι όροι θα ήταν πιο προβληματικοί.*

2. Ένα πλεονέκτημα του όρου «ενσυναίσθηση» είναι ότι ο όρος αυτός είναι σύντομος και ξενικός (ελληνικής ρίζας) και έτσι είναι ευκολότερο να δεχτεί, ως ένα βαθμό, αγγλική νοηματοδότηση (Lee-Ashby, 2001, p.21).
3. «Ενσυναίσθηση» (*empathy*) ή «λογική κατανόηση» (*rational understanding*) σημαίνει την ικανότητα να βλέπει κανείς και να δέχεται ως κατά συνθήκη κατάλληλες (χωρίς απαραίτητα να αποδέχεται ή να μοιράζεται) συνδέσεις μεταξύ των σκοπών, των καταστάσεων και των δράσεων • να βλέπει πώς η συγκεκριμένη οπτική γωνία θα μπορούσε να επηρεάσει τη συγκεκριμένη δράση στις συγκεκριμένες καταστάσεις. Η διαδικασία αυτή απαιτεί δυνατή σκέψη με βάση τις μαρτυρίες-πηγές, αλλά δεν αποτελεί ένα εξαιρετικό είδος διανοητικής διαδικασίας. Δεν είναι καν διαδικασία, αλλά είναι απλώς το σημείο στο οποίο καταλήγει κανείς όταν γνωρίζει  
ο τι σκέφτονταν οι άνθρωποι παλαιότερων εποχών,  
ο τι στόχους έθεταν, και  
ο με ποιον τρόπο έβλεπαν οι ίδιοι την κατάστασή τους,
4. και όλα αυτά μπορεί να τα συνδέσει με το τι τελικά έκαναν. Με αυτή την έννοια, ιστορική ενσυναίσθηση (*historical empathy*) και λογική κατανόηση (*rational understanding*) είναι διαφορετικοί όροι για ένα και το αυτό επίτευγμα (Lee-Ashby, 2001, p.24).

Η έρευνα καταδεικνύει ότι η ιστορική ενσυναίσθηση μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα δύσκολη για τους νέους. Ωστόσο, «μαθαίνω Ιστορία στο σχολείο» δεν σημαίνει «γίνομαι ιστορικός» - και «πρόοδος» δε σημαίνει «όλα ή τίποτε». Η προσπάθεια του εκπαιδευτικού πρέπει να επικεντρώνεται στο να δοθούν στους μαθητές ιδέες πιο παραγωγικές και αποτελεσματικές από εκείνες που είχαν στην αρχή της διδακτικής διαδικασίας. Η διδασκαλία της ιστορικής ενσυναίσθησης είναι, κατά μία έννοια, η απόπειρα των μαθητών μέσα στην τάξη να οδηγούνται σε διαφορετικές υποθέσεις και να χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές στην προσπάθεια για την προσέγγιση του παρελθόντος.

### 1.10.1. Προβλήματα στην κατανόηση της έννοιας της ενσυναίσθησης

Ο Κόκκινος (2011) παρατηρεί ότι παρά την εισαγωγή πρωτότυπων μεθόδων στη διδασκαλία της ιστορίας, εξακολουθούν να υπάρχουν προβλήματα και δυσκολίες από τη μεριά των μαθητών αναφορικά με την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης.

Κατά τη διαδικασία ενσυναίσθησης ο «παροντισμός» φαίνεται να δυσκολεύει ιδιαίτερα τους μαθητές. Ο «παροντισμός» είναι αυτό που ο Wineburg (2001) αναφέρει ως μια φυσική τάση να βλέπουμε το παρελθόν μέσα από το παρόν και επηρεαζόμενοι από τις συνθήκες που επικρατούν σε αυτό. Οι μαθητές έχουν την τάση να ερμηνεύουν το παρελθόν χρησιμοποιώντας τις δικές τους ιδέες και πεποιθήσεις για τον παρόν κόσμο. Ο Van Sledright (2001) διευκρινίζει ότι η απομάκρυνσή των μαθητών και του ερευνητή από τη συναισθηματική ταύτιση και τον παροντισμό, μπορεί να επιτευχθεί λαμβάνοντας υπόψη τα ακόλουθα: 1. «*Να έρθουμε σε επαφή με πλούσιο και ποικίλο ιστορικό υλικό για ένα συγκεκριμένο θέμα μελετημένο σε βάθος. 2. Να εξετάσουμε εκτενώς την τοποθέτηση μας αναφορικά με ένα ζήτημα, όπως αυτή διαμορφώνεται από την επίδραση που έχουν οι πεποιθήσεις των ερευνητών σε εμάς (για παράδειγμα, να θέσουμε το ερώτημα: Γιατί ερμηνεύω μια πηγή με αυτόν τον τρόπο; Ποιες διαπιστώσεις κάνω για τον κόσμο και ποια ιστορική γνώση που επιδρά πάνω μου για να κατανοήσω το παρελθόν με τον τρόπο που το κάνω;)* 3. *Να συζητήσουμε μέσα στην κοινότητα των μαθητών και των ερευνητών τις αντιλήψεις των παραγωγών των ιστορικών πηγών και πώς αναπαριστούν το ιστορικό πλαίσιο της περιόδου που εξετάζουμε*».

### 1.10.2. Τρόποι ανάπτυξης της ιστορικής ενσυναίσθησης

#### 1.10.2.1. Είδη ερωτήσεων

Η καλλιέργεια της έννοιας της ιστορικής ενσυναίσθησης από τους μαθητές προϋποθέτει αρχικά την ανάπτυξη των ιδεών τους για τον τρόπο ζωής, σκέψης και δράσης των ανθρώπων του παρελθόντος.

Σημαντικό ρόλο για την καλλιέργεια της έννοιας διαδραματίζουν τα είδη ερωτήσεων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να εμφυσήσουν στους μαθητές την ενσυναίσθηση (Πατρωνίδου & Χαρπαντίδου, 2015). Είναι σημαντικό να διασαφηνιστεί ότι τα ανοιχτού τύπου ερωτήματα είναι αυτά που βοηθάνε στην ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης και αυτά που λειτουργούν θετικά στη διαδικασία της ενσυναίσθησης. Ακόμη, αυτά τα ερωτήματα, λειτουργούν επικουρικά στη διαδικασία γνώσης και κατανόησης αναφορικά με το παρελθόν.

Εν αντιθέσει, μέσω των κλειστού τύπου ερωτημάτων ελέγχεται η μνήμη, η παρατηρητικότητα των ερωτηθέντων και η κατανόηση από τη μεριά τους των ιστορικών γεγονότων. Στους Πατρωνίδου & Χαρπαντίδου (2015, σ.102) διαβάζουμε ότι «*Ερωτήσεις που αφορούν τις μαρτυρίες (Μας βοηθά η πηγή να αντιληφθούμε τα κίνητρα του ιστορικού προσώπου;), τη δημιουργία υποθέσεων (Ποιοι παράγοντες οδήγησαν κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο στη γένεση νέων θρησκειών;), τις ερμηνείες (Γιατί προτείνονται διαφορετικές ή αντικρουόμενες ερμηνείες για τα αίτια του συγκεκριμένου ιστορικού γεγονότος;), κ.α. είναι δυνατό να οδηγήσουν σε ένα γόνιμο και ενσυναισθητικό διάλογο μέσα στην τάξη. Ωστόσο η αποτελεσματική ως προς την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης ερωματοθεσία θα ήταν χρήσιμο να αξιοποιεί καθαρά ενσυναισθητικές ερωτήσεις (Εάν ήσουν στρατιώτης και συμμετείχες στην προέλαση του ελληνικού στρατού στο εσωτερικό της Ανατολίας το καλοκαίρι του 1921, τι θα μπορούσες να κάνεις, τι θα σκεφτόσουν, τι θα έλεγες στον αξιωματικό σου;) ή και ερωτήσεις που αφορούν τη σύνθεση ή την οπτική γωνία (Περιγράψτε το ιστορικό γεγονός από την πλευρά των αντιπάλων ή από τη μεριά των κατοίκων των περιοχών εκείνων που αποτέλεσαν το θέατρο των πολεμικών αναμετρήσεων)*». Μέσω αυτών των ερωτήσεων γίνεται εμφανής ο σπουδαίος ρόλος της προσομοίωσης που μπορεί να συμβεί. Τη σημασία της προσομοίωσης αποτυπώνει και η Αυγέρη (2010), τονίζοντας ότι οι μαθητές διεισδύουν στο μυαλό των ανθρώπων του παρελθόντος και κάνουν εικασίες αναφορικά τις σκέψεις αυτών.

#### 1.10.2.2. *Παιχνίδια ρόλων (role playing games)*

Ένας, ακόμη, τρόπος ανάπτυξης της ιστορικής ενσυναίσθησης είναι τα παιχνίδια ρόλων, που πρόκειται για μια τεχνική που χρησιμοποιείται στα πλαίσια του θεάτρου για την επίλυση ενός προβλήματος. Το μέσο που χρησιμοποιείται είναι ο διάλογος, μέσω του οποίου παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν τις απόψεις τους, να τις υποστηρίξουν, αλλά παράλληλα να κάνουν κατανοούν τις απόψεις των άλλων (Παπαδόπουλος, 2007). Ο ρόλος του δασκάλου κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός, αφού είναι αρμόδιος να δημιουργήσει ένα κλίμα ακρόασης από όλους τους μαθητές, επιτρέποντας έναν γόνιμο διάλογο και ανταλλαγή απόψεων. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να λάβουν υπόψη τους τις απόψεις των άλλων εμπλοκομένων της συζήτησης, να επιχειρηματολογήσουν και να συλλογιστούν αναφορικά με τα νέα δεδομένα που προκύπτουν από τον διάλογο (Παπαδόπουλος, 2005).

Τη σπουδαιότητα των παιχνιδιών ρόλου επισημαίνει και ο Σμυρναίος (2013), ο οποίος παρατηρεί πως οι ενσυναισθητικές δεξιότητες των μαθητών μπορούν να ενισχυθούν μέσα από



τα παιχνίδια ρόλων (role playing game) και τη δραματοποίηση. Αφόρμηση για το παιχνίδι ρόλων μπορεί να αποτελέσει μια ιστορική αφήγηση ή ένα απόσπασμα από μια ιστορική πηγή. Ο δάσκαλος σε συνεργασία με τους μαθητές αναλαμβάνουν να παίξουν ρόλους, μιμούμενοι ορισμένα πρόσωπα, είτε αυτά υπήρξαν ιστορικές προσωπικότητες είτε προέρχονται από τη σφαίρα της φαντασίας. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές γίνονται μέλη μιας ιστορικής περιόδου και διαμορφώνουν μια κατάσταση στην οποία συμμετέχουν ενεργά. Το πιο σημαντικό, ίσως, είναι ότι οι μαθητές εμπλέκονται σε μια διαδικασία, μέσα από την οποία κατανοούν τις πράξεις και τις ενέργειες των ανθρώπων του παρελθόντος (Σμυρναίος, 2008).

### 1.11. Έρευνες για την ενσυναίσθηση

Στην παρούσα ενότητα, θα αναφερθούν ορισμένες έρευνες που αφορούν στην ενσυναίσθηση, η πλειοψηφία των οποίων προέρχονται από το εξωτερικό, αφού στον ελληνικό χώρο γνωστή είναι μονάχα αυτή του Κουργιαντάκη (2005).

Ξεκινώντας από μια πρόσφατη, η έρευνα που διεξήγαγαν οι **Tessa De Leur, Carla van Boxtel** και **Arie Wilschut** (2017) αναφέρεται, επίσης, στην ιστορική ενσυναίσθηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η έρευνα έγινε σε επτά αστικά και ημιαστικά δευτεροβάθμια σχολεία του δυτικού Άμστερνταμ. Το δείγμα αποτέλεσαν 254 μαθητές (53% αγόρια και 42% κορίτσια) ηλικίας 14-16, δώδεκα τάξεων στο σύνολο.

Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν τα εξής:

1. Με ποιον τρόπο το είδος της κάθε άσκησης επηρεάζει την ιστορική γνώση των μαθητών;
2. Με ποιον τρόπο το είδος της κάθε άσκησης επηρεάζει το ενδιαφέρον των μαθητών;
3. Με ποιον τρόπο το είδος της κάθε άσκησης επηρεάζει τη χρήση των τριών διαφορετικών στοιχείων ενσυναίσθησης, ώστε μαθητές να δημιουργήσουν αληθινές εικόνες για το παρελθόν;

Οι μαθητές εργάστηκαν πάνω στο θέμα της ολλανδικής Εικονομαχίας, το οποίο είχαν διδαχθεί την προηγούμενη χρονιά από τα σχολικά εγχειρίδια. Οι μαθητές έπρεπε να φανταστούν ότι είναι ένα αγόρι που δουλεύει σε ένα εργαστάσιο το 1850.

Αρχικά, τους δόθηκε ένα κείμενο για ανάγνωση σχετικά με τη Βιομηχανική Επανάσταση και τις κοινωνικές τις συνέπειες και έπειτα έγινε μια ημιδομημένη συνέντευξη, ανά δύο μαθητές, όπου οι ίδιοι απαντούσαν σχετικά με την αντίληψή τους για το θέμα.

Στη συνέχεια, δόθηκε στους μαθητές η εικόνα μιας λεηλατημένης εκκλησίας, ένας χάρτης με τις περιοχές όπου έλαβε χώρα η Εικονομαχία και τρία κείμενα με πληροφορίες σχετικά με τους ανθρώπους που έδρασαν και τον ρόλο που έπαιζε η θρησκεία στις κοινωνίες του 16ου αι.. Ήταν μια δοκιμασία γραπτού τύπου, όπου οι μαθητές είχαν 15 λεπτά για να γράψουν μια σύντομη έκθεση για τη ζωή στο εργοστάσιο. Ενώ το δοθέν υλικό ήταν ίδιο για όλους τους μαθητές, η διατύπωση των απαντήσεων των εργασιών διέφεραν. Σε κάθε τάξη οι μαθητές κατανεμήθηκαν με τυχαίο τρόπο σε μια από τις τρεις κατηγορίες:

1. Παραγωγή γραπτού λόγου σε πρωτοπρόσωπη αφήγηση (86 μαθητές). Οι μαθητές έπρεπε να φανταστούν τους εαυτούς τους στο παρελθόν. Η εργασία δόθηκε ως εξής: «Οι γονείς

σου σου απαγόρευαν ρητά να παρακολουθήσεις την Εικονομαχία, αλλά παρόλα αυτά εσύ το έκανες. Περίγραψε τι παρατηρείς τριγύρω σου και τι πιστεύεις γι' αυτό.»

2. Παραγωγή γραπτού λόγου σε τριτοπρόσωπη αφήγηση (84 μαθητές). Οι μαθητές έπρεπε να δουν το παρελθόν μέσα από την πλευρά-οπτική του Τζέικομπ, ενός υποτιθέμενου-φανταστικού αγοριού του 16ου αι. Το ανήλικο παιδί στοχεύει στο να ταυτιστούν οι μαθητές με αυτό (Husbands and Pendry, 2000). Η εργασία δόθηκε ως εξής: «Ο Τζέικομπ είναι ένα δεκατετράχρονο αγόρι. Ζούσε το 1566. Οι γονείς του του απαγόρεψαν ρητά να παρακολουθήσει την Εικονομαχία, αλλά παρόλα αυτά αυτός το έκανε. Περίγραψε τι παρατηρεί τριγύρω του και τι πιστεύει γι' αυτό».

3. Παραγωγή γραπτού λόγου με πραγματική εξιστόρηση, στην οποία δε ζητήθηκε κάποια συγκεκριμένη οπτική. Η εργασία δόθηκε ως εξής: «Περίγραψε τι συνέβη κατά την περίοδο της Εικονομαχίας.»

*Έπειτα, έγινε μια «δεύτερη συνέντευξη (15-30 λεπτά) όπου οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν σχετικά με τον τρόπο που εργάστηκαν στη γραπτή δοκιμασία, με ποιον τρόπο μπορούσαν να πετύχουν την ιστορική ενσυναίσθηση και εάν πιστεύουν ότι η ιστορική ενσυναίσθηση είναι σημαντική για τη μελέτη της ιστορίας» (Leur and Boxtel, 2017).*

Μια εβδομάδα μετά την άσκηση δόθηκε το post-test (11 ερωτήσεις κοινές με το pre-test) για την αξιολόγηση του τρόπου που εργάστηκαν κατά τη γραπτή δοκιμασία και για το ποια θεωρούν ότι είναι η αξία αυτού του είδους άσκησης. Τέλος, οι μαθητές συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο που αφορούσε στο ενδιαφέρον τους για το θέμα το οποίο εργάζονταν (Linnenbrink-Garcia et al., 2010), ώστε να μετρηθεί το ενδιαφέρον που τους προκλήθηκε σχετικά με αυτό. Αποτελούνταν από δώδεκα προτάσεις, καθεμία από τις οποίες οι μαθητές αξιολογούσαν με βάση την κλίμακα Likert. Ο γραπτός λόγος των παιδιών αξιολογήθηκε και δημιουργήθηκαν τέσσερις κατηγορίες σχετικές με την ικανότητα τοποθέτησης ενός ιστορικού γεγονότος σε ένα πλαίσιο (historical contextualization): η χρήση των πληροφοριακών στοιχείων από τις πηγές, η χρήση επιπρόσθετων ορθών ιστορικών πληροφοριών από προϋπάρχουσες γνώσεις, η χρήση στοιχείων που διαμόρφωναν την περιγραφή και η χρήση πληροφοριακών στοιχείων που ήταν ιστορικά αναληθή.

Αναφορικά με τα αποτελέσματα της έρευνας, πρέπει να αναφερθεί ότι από τους 254 συμμετέχοντες αποκλείστηκαν οι 13, διότι δεν ανέπτυξαν γραπτό λόγο ή αυτός περιοριζόταν στις 10 λέξεις το πολύ. Ακόμη, στα αποτελέσματα δεν συμπεριλαμβάνονται 10 μαθητές, που ενώ τους ζητήθηκε να γράψουν σε τριτοπρόσωπη αφήγηση αυτοί έκαναν πρωτοπρόσωπη. Από τους υπόλοιπους 231 μαθητές, σχετικά με την ιστορική γνώση, και στις τρεις καταστάσεις που

περιγράφηκαν παραπάνω, σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις στο post-test από το pre-test, χωρίς να υπάρχουν σημαντικές διαφορές στο post-test σε σχέση με τις τρεις κατηγορίες παιδιών. Όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου, σχεδόν όλοι οι μαθητές συμπεριέλαβαν στο γραπτό τους πληροφορίες από τις πηγές που τους δόθηκαν. Οι μαθητές της πραγματικής εξιστόρησης εμπλούτισαν τα γραπτά τους με περισσότερες πληροφορίες από τις άλλες δύο ομάδες μαθητών. Στην ανάπτυξη της αφήγησης παρατηρήθηκαν διαφορές στις τρεις κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές που ανήκαν στην κατηγορία της πραγματικής εξιστόρησης σπάνια έγραφαν συγκεκριμένες λεπτομέρειες στα γραπτά τους, ενώ αυτοί που έκαναν πρωτοπρόσωπη και τριτοπρόσωπη αφήγηση το έκαναν σε μεγαλύτερο βαθμό. Σχετικά με τα αναληθή στοιχεία, μικρός αριθμός μαθητών (κυρίως τριτοπρόσωπης αφήγησης και πραγματικής εξιστόρησης) συμπεριέλαβε αναληθείς ιστορικές προτάσεις.

Όσον αφορά τη συναισθηματική σύνδεση των μαθητών με το θέμα που ανέπτυξαν αξίζει να σημειωθούν τα παρακάτω. Αρχικά, οι μαθητές που συμμετείχαν στην πρωτοπρόσωπη και τριτοπρόσωπη αφήγηση, φάνηκε να χρησιμοποιούν περισσότερα συναισθηματικά στοιχεία, τα οποία δεν υπήρχαν στις πηγές που τους δόθηκαν. Ακόμη, οι ίδιοι χρησιμοποίησαν περισσότερο τη φαντασία τους, συνδέοντας τις περιγραφές των συναισθημάτων τους με το ιστορικό πλαίσιο.

Επιπροσθέτως, αναφορικά με τις ηθικές αποφάσεις που είχαν να πάρουν οι μαθητές, η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές της πρωτοπρόσωπης αφήγησης εξέθεσαν περισσότερες σε σχέση με τις άλλες δύο κατηγορίες μαθητών, απορρίπτοντας την Εικονομαχία. Το θέμα του «παροντισμού» των μαθητών είναι εμφανές και σε αυτή την έρευνα, κυρίως στους μαθητές πρωτοπρόσωπης αφήγησης. Επιπλέον, η πλειοψηφία των μαθητών δεν ακολούθησε την ιστορία ενός παιδιού που οι γονείς του του απαγορεύουν να ακολουθήσει το ρεύμα της Εικονομαχίας, με εξαίρεση τους μαθητές τριτοπρόσωπης αφήγησης.

Άλλη έρευνα των **DeLeur, VanBoxtel και Wilschut (2016)** δείχνει πώς ασκήσεις ενσυναίσθησης (imagining&supposaltask) μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να μεταφερθούν στο κλίμα της εποχής και να γίνουν πρωταγωνιστές των γεγονότων, κατανοώντας έτσι καλύτερα το ιστορικό παρελθόν. Η έρευνα διεξήχθη στο Άμστερνταμ και το δείγμα της αποτέλεσαν 16 μαθητές από 4 διαφορετικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για την έρευνα επιλέχθηκαν μαθητές, οι οποίοι διδάσκονται για τελευταία φορά το μάθημα της Ιστορίας ως υποχρεωτικό, δεδομένου ότι στο ολλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι υποχρεωτικό, παρά μόνο στις τρεις πρώτες τάξεις. Επτά άτομα από το δείγμα ήταν αγόρια και εννέα κορίτσια, ηλικίας 15-16 ετών. Τρεις από αυτούς θεώρησαν τους εαυτούς τους

«άριστους» στην Ιστορία, τρεις «κάτω από τον μέσο όρο» και οι υπόλοιποι θεώρησαν ότι βρίσκονται «κάπου στο ενδιάμεσο». Επτά από αυτούς θεωρούν το συγκεκριμένο μάθημα βαρετό και χαμηλού ενδιαφέροντος, ενώ οι έξι το θεωρούν ενδιαφέρον.

Στην έρευνα εξετάστηκαν τα εξής ζητήματα:

1. Ποια είδη ασκήσεων ενσυναίσθησης είναι παρόντα στα σχολικά εγχειρίδια;
2. Σε ποιο βαθμό ενεργοποιούνται τα γνωστικά και συναισθηματικά στοιχεία όταν οι μαθητές καλούνται να συμμετέχουν σε μια άσκηση ενσυναίσθησης;
3. Πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές μια άσκηση ενσυναίσθησης;

Για να απαντηθεί το πρώτο ερώτημα αναλύθηκαν οι ασκήσεις ενσυναίσθησης τριών κεφαλαίων από τέσσερα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας που χρησιμοποιούνται. Τα κεφάλαια αφορούσαν τη Γαλλική Επανάσταση, τη Βιομηχανική Επανάσταση και τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και περιελάμβαναν 22 σχετικές με το θέμα ασκήσεις. Για το δεύτερο και τρίτο ερώτημα ζητήθηκε από τα παιδιά να μουν στη θέση ενός φανταστικού ανθρώπου. Αφού τους δόθηκαν κείμενα και εικόνες, τους ζητήθηκε να φανταστούν ότι οι ίδιοι είναι ένα παιδί εργάτης σε εργοστάσιο και να γράψουν σχετικά με μια μέρα στο εργοστάσιο τον 19ο αιώνα.

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω:

1. Συνέντευξης πριν την άσκηση.
2. Γραπτών απαντήσεων.
3. Συνέντευξης μετά την άσκηση.
4. Ερωτηματολογίου.

Στις συνεντεύξεις τους ζητήθηκε να εκφράσουν το πως πίστευαν ότι θα διαχειριστούν την άσκηση πριν και το πως τελικά το έκαναν. Επίσης, μέσω της συνέντευξης, στόχος ήταν να διαφανούν οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την άσκηση της ενσυναίσθησης.

Η γραπτή άσκηση χρησιμοποιήθηκε για να διερευνηθεί η γνωστική και συναισθηματική πλευρά των μαθητών στο γράψιμο. Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε για την άντληση πληροφοριών όπως η ηλικία, η βαθμίδα εκπαίδευσης και η μητρική γλώσσα.

Αρχικά, οι μαθητές διάβασαν την πηγή που είχε αντληθεί από τα σχολικά εγχειρίδια, έπειτα έκαναν την πρώτη συνέντευξη (σε ζευγάρια), όπου ζητήθηκαν οι αντιλήψεις τους για την άσκηση μέσω μιας ημιδομημένης συνέντευξης. Έπειτα, έπρεπε να γράψουν μια έκθεση για τη ζωή στο εργοστάσιο και τέλος, μέσω της τελευταίας συνέντευξης ρωτήθηκαν πως

προσπάθησαν να εκτελέσουν την άσκηση, τι πίστευαν ότι θα χρειαζόντουσαν για να επιτύχουν την ενσυναίσθηση και αν πίστευαν ότι η ιστορική ενσυναίσθηση είναι σημαντική για την μελέτη της ιστορίας και γιατί. Τέλος, συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο.

Στα αποτελέσματα συλλέχθηκαν δύο ειδών ασκήσεις ενσυναίσθησης. Αυτές είχαν να κάνουν με τη διαφορά ανάμεσα στο «*imaginingoneselfin*» (να βάλουν τον εαυτό τους στη θέση ενός άλλου) και το «*supposal*» (να αναπαραστήσουν τις πιθανές σκέψεις κάποιου άλλου). Αναφορικά με το δεύτερο υπήρχε διαφορά στον βαθμό ταύτισης των παιδιών με τον ήρωα, ενώ στην πρώτη άσκηση παρατηρήθηκε μόνο προσωπική ταύτιση με τον ήρωα.

Σχετικά με το δεύτερο ερώτημα όλοι οι μαθητές χρησιμοποίησαν φράσεις που έδειχναν κάποιο είδος συναισθηματικής εμπειρίας. Σε πολλές συναισθηματικού τύπου απαντήσεις οι μαθητές κατέκριναν τις συνθήκες εργασίας, και ταυτίζονταν λιγότερο με τον ήρωα.

Όσον αφορά το τρίτο ερώτημα οι μαθητές απάντησαν ότι οι ασκήσεις ενσυναίσθησης τους βοήθησαν να θυμούνται και να κατανοήσουν καλύτερα την Ιστορία. Ακόμη, απάντησαν ότι όταν έχουν μια ξεκάθαρη εικόνα για το παρελθόν αισθάνονται ότι μπορούν να εκτιμήσουν το παρόν τους.

Τέλος, οι αντιλήψεις των παιδιών αναφορικά με τις ασκήσεις ενσυναίσθησης χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: α) βαθιά εμπλοκή, β) σύγκριση παρελθόντος παρόντος γ) φανταστική.

Η **Jill Jensen** σε έρευνα (2007) για την ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης σε 18 μαθητές Ε΄ δημοτικού της Βιρτζίνια με θέμα τη δυτική εξάπλωση που συντελέστηκε μεταξύ των ετών 1801-1961, συνέλεξε τα δεδομένα της με τρεις τρόπους. Αρχικά, κράτησε γραπτές σημειώσεις που έδειχναν την εξέλιξη της σημασίας που έχει η ενσυναίσθηση σε σχέση προς την αλληλεπίδραση με τους μαθητές και το αναλυτικό πρόγραμμα. Επίσης, σχεδίασε, διένειμε και συνέλεξε υλικό που βοηθούσε τους μαθητές να οργανώσουν τον λόγο τους στη συζήτηση. Ακόμη, οι μαθητές για να συμπληρώσουν αυτές τις φόρμες έπρεπε να σκεφτούν με βάση την οπτική που τους είχε ανατεθεί ακόμη κι αν διαφωνούσαν με αυτή. Στο σημείο αυτό φάνηκε ότι σε ορισμένα σημεία αντιμετώπισαν δυσκολία στο να διαχωρίσουν τις δικές τους απόψεις από αυτές των ανθρώπων τους παρελθόντος. Το τελευταίο μέσο συλλογής δεδομένων ήταν η βιντεοσκόπηση της συζήτησης, με σκοπό να αναλυθεί και να φανεί εάν επετεύχθη η ιστορική ενσυναίσθηση.

Η αξιολόγηση της επίτευξης της ιστορικής ενσυναίσθησης έγινε με βάση το αν οι μαθητές κατανόησαν: α) ότι το παρελθόν είναι διαφορετικό από το παρόν, β) ότι υπάρχουν πολλές οπτικές του παρελθόντος, γ) το πλαίσιο μέσα στο οποίο διαδραματίστηκαν τα γεγονότα

και δ) ότι οι πληροφορίες που χρησιμοποιήθηκαν στη συζήτηση βασίζονταν σε ιστορικά πειστήρια. Για κάθε ένα από τα παραπάνω, υπάρχουν τρία επίπεδα, ανάλογα με τον βαθμό επίτευξης του καθενός από τη μεριά των μαθητών (Level1= αδυναμία επίτευξης ιστορικής ενσυναίσθησης, Level 2= εν μέρει επίτευξη ιστορικής ενσυναίσθησης και Level 3= πλήρης επίτευξη ιστορικής ενσυναίσθησης). Τέλος, η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές Ε΄ τάξης είναι ικανοί να επιτύχουν την ιστορική ενσυναίσθηση και διαφορετικές ιστορικές προοπτικές.

Μια ακόμη έρευνα των Huijgen, VanBoxtel, VandeGrift&Holthuis(2017), που διεξήχθη στην Ολλανδία αφορά στο θέμα της ενσυναίσθησης και αξίζει να αναφερθεί για τη διαδικασία και τα αποτελέσματά της. Κατά τους συγγραφείς ένας σημαντικός στόχος στην ιστορία της εκπαίδευσης είναι να προαχθεί η ικανότητα απόκτησης ιστορικής οπτικής. «*To HPT (Historical Perspective Taking) αναφέρεται στην ικανότητα των ανθρώπων να συλλάβουν και να κατανοήσουν πως έβλεπαν οι άνθρωποι τον κόσμο στο παρελθόν σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και διαφορετικά μέρη ώστε να εξηγήσουν τον λόγο για τον οποίο έκαναν κάτι*» (Huijgen, VanBoxtel, VandeGrift&Holthuis, 2017, p.110).

Το HPT είναι ένα εργαλείο που αναπτύχθηκε από τους Hartmann και Hasselhorn (2008) και μεταφράστηκε στα ολλανδικά από τους Huijgenetal. (2014). Είναι κατάλληλο για έρευνες με μεγάλο δείγμα μαθητών και αναφέρεται σε ένα ιστορικό θέμα. «*Αποτελείται από ένα υποθετικό σενάριο που αναφέρεται στην άνοδο των Ναζί στη Γερμανία τη δεκαετία του 1930. Ο πρωταγωνιστής του σεναρίου είναι ένα νεαρό αγόρι, ο Hannes, ο οποίος πασχίζει να αποφασίσει ποιο πολιτικό κόμμα να ψηφίσει στις επόμενες εκλογές. Αποστολή, λοιπόν, των παιδιών, είναι να αποφασίσουν εάν ο Hannes είναι πρόθυμος να ψηφίσει το κόμμα των Ναζί*» (Huijgenetal., p.117). Διατυπώθηκαν εννέα θέματα, τα οποία αντιστοιχούσαν σε τρεις κατηγορίες: την αντίληψη με βάση το παρόν, τον ρόλο ενός ιστορικού εκπροσώπου και την ιστορική συγκεκριμενοποίηση (τοποθέτηση του γεγονότος σε ένα εννοιολογικό πλαίσιο).

Στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχε ένα δείγμα 170 μαθητών ηλικίας 15 – 16 ετών (54% κορίτσια και 46% αγόρια) της 10ης βαθμίδας της εκπαίδευσης από επτά σχολεία (τέσσερα αστικά και τρία της υπαίθρου). Η ιστορία ήταν υποχρεωτικό μάθημα και για τους 170 μαθητές, οι οποίοι διδασκόντουσαν δύο μαθήματα ιστορίας διάρκειας 50-60 λεπτών την εβδομάδα. Στόχος ήταν να προσδιοριστεί η ικανότητά τους να τοποθετούν σε ένα εννοιολογικό πλαίσιο τις πράξεις των ανθρώπων στο παρελθόν. Στους μαθητές έγιναν τέσσερις ερωτήσεις που αφορούσαν στις προηγούμενες γνώσεις τους. Η πρώτη αφορούσε τον Α΄ Π.Π. και 91% από τους μαθητές απάντησαν σωστά και η δεύτερη την άνοδο του Χίτλερ και απαντήθηκε σωστά από το 55% των μαθητών. Η τρίτη είχε σχέση με την οικονομική κρίση του 1929, όπου

το 26% των μαθητών απάντησε σωστά και, τέλος η τελευταία αφορούσε στη Συνθήκη των Βερσαλλιών, με ποσοστό σωστών απαντήσεων 48%.

Έπειτα, εξετάστηκαν οι συλλογισμοί που κάνουν οι μαθητές για να αποκαλυφθεί η διαδικασία απόδοσης εννοιολογικού πλαισίου.

Τα ερωτήματα της έρευνας ήταν δύο:

- 1) Ποιες είναι οι ικανότητες των μαθητών ηλικίας 15-16 όσον αφορά την απόκτηση ιστορικής οπτικής;
- 2) Πώς οι 15 – 16χρονοι μαθητές επιχειρηματολογούν όταν συμπληρώνουν ένα εργαλείο απόκτησης ιστορικής οπτικής;

Για την απάντηση των παραπάνω ερωτήσεων, αρχικά, εφαρμόστηκε ποσοτική έρευνα για την εξέταση της ικανότητας των 15-16χρονων μαθητών να αντιλαμβάνονται την ιστορική οπτική, και στη συνέχεια, ποιοτική χρησιμοποιώντας τη μέθοδο «Σκέφτομαι Φωναχτά» (Think aloud) για την εξέταση των αρχικών διαδικασιών συλλογισμού των μαθητών σχετικά με την ιστορική οπτική. Αυτός ο συνδυασμός παρέχει μία καλύτερη κατανόηση της έρευνας απ' ότι θα έδινε μία μόνο προσέγγιση. Δέκα δάσκαλοι επέλεξαν τυχαία 15-16χρονους μαθητές και το άτομο που πήρε τις συνεντεύξεις ενθάρρυνε του μαθητές να σκέφτονται δυνατά και να διαβάζουν τα θέματα των εργαλείων για να προκαλέσουν τον συλλογισμό τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές έχουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται τις ιστορικές οπτικές ενός θέματος.. Επιπλέον, η ανάλυση του διαγράμματος έδειξε τις διαφορετικές στρατηγικές συλλογισμών που οι μαθητές χρησιμοποίησαν για να έχουν επιτυχημένες επιδόσεις. *«Επιπλέον, παρατηρήθηκε το γεγονός ότι μόνο οι 5 από τους 36 μαθητές αντιλαμβάνονταν το παρελθόν με την οπτική γωνία του παρόντος και έτσι, δεν συνειδητοποιούσαν ότι οι άνθρωποι στο παρελθόν δεν είχαν τις ίδιες γνώσεις με αυτές που έχουμε σήμερα. Επίσης, μερικοί μαθητές δε γνώριζαν τις ιστορικές περιστάσεις, αλλά μπορούσαν να κατανοήσουν την απόφαση του Hannes να ψηφίσει υπέρ των Ναζί, γιατί και οι ίδιοι δεν θα ήθελαν να είναι άνεργοι»* (Huijgenetal., p.131-132). Παραμένουν βέβαια σημαντικά ερωτήματα αναφορικά με τη διαδικασία κατανόησης της ιστορικής οπτικής και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές αναφορικά με αυτό. Οι δάσκαλοι, οι εκπαιδευτές και οι ερευνητές δεν έχουν ακόμη δεδομένα σχετικά με τον λόγο που ορισμένοι μαθητές κατορθώνουν με επιτυχία να αντιληφθούν τις διαφορετικές ιστορικές οπτικές, ενώ άλλοι αποτυγχάνουν. Αυτή η έρευνα απαντά σε ερωτήματα που έχουν διατυπωθεί σε προηγούμενες έρευνες, τα οποία υποστηρίζουν τη χρήση μεθόδων «Σκέφτομαι Φωναχτά» (Think aloud). Στόχος είναι να διαφανούν οι απόψεις των μαθητών όταν αυτοί εμπλέκονται σε μια διαδικασία



κατανόησης διαφορετικών ιστορικών οπτικών και να δημιουργηθούν έγκυρα εργαλεία που αξιολογούν την ικανότητα των μαθητών να αποκτήσουν διαφορετικές ιστορικές οπτικές.

Τέλος, στον ελληνικό χώρο μια ακόμη έρευνα που είναι διαθέσιμη στη βιβλιογραφία είναι αυτή του **Κουργιαντάκη Χαράλαμπου** (2005) στο πλαίσιο της διδακτορικής του διατριβής, με θέμα: «*Ο εκτοπισμός της εβραϊκής κοινότητας της Κέρκυρας από τους Γερμανούς, τον Ιούνιο του 1944*». Το θέμα είναι κοντινό χρονικά στους μαθητές, και ίσως περισσότερο ενδιαφέρον, δεν είναι ιδιαίτερα διαδεδομένο, οπότε λογικά δεν έχουν κάποια συγκεκριμένη άποψη επί του θέματος και αναφέρεται στην τοπική ιστορία, συνεπώς θα ενδιέφερε περισσότερο τα παιδιά. «*Η έρευνα διήρκεσε τέσσερις μήνες, ήταν μικρής έκτασης, ποιοτική, με ερωτήματα διερευνητικού τύπου και ημιδομημένη*» (Κουργιαντάκης, 2005, σ.156).

Η έρευνα αποτελούνταν από ένα «*συνοπτικό διερευνητικό ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου («Σωστό/Λάθος»), σχετικά με το Ναζισμό και το Χίτλερ, τη Γερμανική Κατοχή στην Ελλάδα και στην Κέρκυρα και τον εκτοπισμό της εβραϊκής κοινότητας του νησιού το 1944, και κατόπιν το βοηθητικό υλικό για τους μαθητές και το κυρίως ερωτηματολόγιο, με έξι (6) ερωτήσεις ανοιχτού τύπου*» (Κουργιαντάκης, 2005, σ.157).

Αναφορικά με το δείγμα, έγινε τυχαία επιλογή, και αυτό αποτελούνταν από μαθητές/μαθήτριες των τελευταίων τάξεων της Α΄ βαθμιας και της Β΄ βαθμιας Εκπαίδευσης, σε σύνολο 30 παιδιά, 18 κορίτσια και 12 αγόρια.

Στην Α΄ φάση της διαδικασίας δόθηκε στα παιδιά το διερευνητικό ερωτηματολόγιο, στο οποίο κλήθηκαν να απαντήσουν αμέσως, μέσα σε 5-10΄, χωρίς ιδιαίτερη σκέψη και χωρίς συνεννοήσεις μεταξύ τους. Στόχος του διερευνητικού ερωτηματολογίου ήταν μια συνοπτική καταγραφή του επιπέδου της γνώσης των μαθητών σχετικά με το ναζισμό, το Χίτλερ, την Κατοχή και την εβραϊκή κοινότητα της Κέρκυρας. Αυτό που ενδιέφερε ήταν να φανεί το κατά πόσο τα παιδιά ήταν ενημερωμένα ή όχι σχετικά με τα θέματα που θα είχαν να αντιμετωπίσουν στη συνέχεια, στις ερωτήσεις της κυρίως έρευνας.

Έπειτα δόθηκε το ενημερωτικό υλικό, το ίδιο προς όλους τους μαθητές/μαθήτριες, όλων των τάξεων και όλων των σχολικών βαθμίδων, και το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο. Τα παιδιά διέθεταν περίπου δύο ώρες για να ακούσουν τις οδηγίες, οι οποίες με συντομία τους διαβάστηκαν από τον ερευνητή, να μελετήσουν το ενημερωτικό υλικό και να απαντήσουν στις ερωτήσεις.

Στη Β΄ φάση έγινε συνέντευξη με τους μαθητές/μαθήτριες που συμμετείχαν στην Α΄ φάση. Αυτή πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του κασετοφώνου, και στόχο είχε να ενθαρρύνει τα παιδιά να εξηγήσουν αναλυτικότερα τις απαντήσεις που είχαν σε γραπτό επίπεδο. Ένας

ακόμη στόχος ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο η μέθοδος αυτή δυσκόλεψε ή διευκόλυνε, ενθάρρυνε ή αποθάρρυνε τους μαθητές να κατανοήσουν το γεγονός και εάν θα μπορούσε αυτή να αυξήσει το ενδιαφέρον τους για το μάθημα της Ιστορίας.

Στην τελευταία φάση, Γ' φάση, ο ερευνητής συγκέντρωσε το υλικό (γραπτό και μαγνητοσκοποιημένο), ανέλυσε τις απαντήσεις των μαθητών και οδηγήθηκε σε συμπεράσματα.

Η διερεύνηση του βαθμού ιστορικής κατανόησης του συγκεκριμένου γεγονότος, μέσω της ενσυναισθητικής προσέγγισης έγινε μέσα από το βασικό ερωτηματολόγιο, το οποίο περιείχε 6 ερωτήσεις ανάπτυξης που οι μαθητές απαντούσαν με βάση το πληροφοριακό υλικό που τους είχε δοθεί. Οι απαντήσεις των παιδιών κατηγοριοποιήθηκαν ως εξής:

- 1.Οντολογική προσέγγιση.
- 2.Επιρροή του Χίτλερ-αντισημιτική/ρατσιστική/φυλετική προσέγγιση.
- 3.Θρησκευτική προσέγγιση.
- 4.Γερμανική υπεροψία-ζήλια-φθόνος, εκδίκηση για τη διαγραφόμενη ήττα.
- 5.Διαφύλαξη του κύρους-γοήτρου-ηθικού της Γερμανίας.
- 6.Επίδραση-πιέσεις από το ντόπιο στοιχείο, υλική-οικονομική προσέγγιση.
- 7.Αδυναμία απάντησης εξαιτίας ανεπάρκειας στοιχείων.
- 8.Αδυναμία απάντησης εξαιτίας ανεπάρκειας του παιδιού.
- 9.Άσχετες και ατεκμηρίωτες απαντήσεις.
- 10.Μεμονωμένες (λογικές) απαντήσεις

Πριν αναφερθούν τα αποτελέσματα της έρευνας που αφορούν στην ενσυναίσθηση, καλό είναι να αναφερθούν, εν συντομία, τα επίπεδα της ενσυναίσθησης, όπως αυτά αναφέρονται στην έρευνα του Κουργιαντάκη.

1ο επίπεδο (Α): «Απουσία ενσυναίσθησης» (Παρουσιάζεται αδυναμία από τον μαθητή για κάθε είδους ενσυναισθητικής προσέγγισης).

2ο επίπεδο (Β): «Υπαρξη ενσυναίσθησης»

B1: «ψευδο-ιστορική» ενσυναίσθηση (Όταν παρουσιάζεται από τους μαθητές το παρελθόν ως «παράξενο»-«απλοϊκό» (divi)· στη φάση αυτή δεν υπάρχει προσπάθεια να γίνει κατανοητό το παρελθόν).

B2: «γενικευμένα στερεότυπα» (Στη φάση αυτή οι πράξεις του παρελθόντος εξηγούνται σύμφωνα με συμβατικά στερεότυπα ρόλων, θεσμών κ.λπ., ενώ αποδίδονται στους ανθρώπους του παρελθόντος πολύ γενικευμένες διαθέσεις).

B3: «μη θεμελιωμένη ενσυναίσθηση» (Δηλαδή την προσπάθεια για ενσυναίσθηση, η οποία όμως δε θεμελιώνεται από τον μαθητή με συγκεκριμένα επιχειρήματα).

3ο επίπεδο (Γ): «Λογική-καθημερινή ενσυναίσθηση» (Στο στάδιο αυτό η ενσυναίσθηση θεμελιώνεται με σύγχρονους, λογικούς όρους. Οι πράξεις του παρελθόντος εξηγούνται σύμφωνα με τη συγκεκριμένη κατάσταση στην οποία βρέθηκαν οι πρωταγωνιστές· αλλά αυτό γίνεται με καθημερινούς όρους).

4ο επίπεδο (Δ): «Ιστορική ενσυναίσθηση»

(Δ1) «Περιορισμένη ιστορική ενσυναίσθηση»

(Δ2) «Εξελιγμένη ιστορική ενσυναίσθηση»

Αναφορικά με τα αποτελέσματα της έρευνας στο επίπεδο της ενσυναίσθησης παρατηρήθηκε ότι οι περισσότερες από τις απαντήσεις (σε όλες γενικά τις ερωτήσεις), από όλες τις ηλικίες, δείχνουν ικανοποιητικό βαθμό ενσυναίσθησης των μαθητών. Υπάρχουν, όμως, και απαντήσεις από τις οποίες διαφαίνεται η αδυναμία των μαθητών να φτάσουν σε υψηλά επίπεδα λογικής κατανόησης. Σε κάποιες περιπτώσεις *«παρατηρήθηκε εργαλειοκή χρήση της Ιστορίας/εθνοκεντρισμού, η έννοια του παροντισμού, του ψυχολογισμού, της ανιστορικότητας και οπισθοπροοπτικής κατανόησης της Ιστορίας. Ορισμένες φορές, οι μαθητές δυσκολεύτηκαν να αποστασιοποιηθούν από το ιστορικό γεγονός. Θεώρησαν αδιανόητη τη στάση που υποψιάζονταν ότι κράτησαν οι άνθρωποι τότε και τελικά ερμήνευσαν με δεοντολογικά-εξιδανικευτικά κριτήρια»* (Κουργιαντάκης, 2005, σ.325).

Σε τεχνικό-πρακτικό επίπεδο, από την έρευνα φάνηκε ότι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ενσυναισθανθούν, υπό προϋποθέσεις, με κατάλληλη βοήθεια και το ανάλογο υλικό. Τέλος, σε συναισθηματικό επίπεδο, οι μαθητές έδειξαν ικανοποίηση για τον πρωτότυπο τρόπο προσέγγισης του γεγονότος.

## 2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### 2.1. Μεθοδολογία έρευνας

Αρχικά, κρίνεται απαραίτητο να λεχθεί ότι στην Ελλάδα παρόμοια έρευνα είναι μονάχα αυτή του Χ. Κουργιαντάκη (2005), συνεπώς ιδέες για τον σχεδιασμό και τα ερωτηματολόγια πάρθηκαν τόσο από τη συγκεκριμένη έρευνα, όσο και από άλλες έρευνες του εξωτερικού που ασχολούνται με την ιστορική ενσυναίσθηση των μαθητών.

Στην εν λόγω εργασία εφαρμόστηκε ποιοτική έρευνα και επιδιώχθηκε μέσα από τις ερωτήσεις που έγιναν να αναδειχθεί πλούσιο προς μελέτη υλικό. Έγινε τόσο ποιοτική όσο και ποσοτική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν. Ακόμη, η παρούσα έρευνα ήταν μικρής έκτασης, αφού το δείγμα αποτέλεσαν ογδόντα ένα (81) μαθητές σχολείων της Φλώρινας.

Για την ανάδειξη της συναισθηματικής ενσυναίσθησης δημιουργήθηκαν δύο ερωτηματολόγια (Pre Test - Post Test) με έξι (6) ερωτήσεις το καθένα. Αφόρμηση για τη δημιουργία αυτού υπήρξε το ερωτηματολόγιο που δημιούργησε ο Davis (1980) «A multidimensional approach to individual differences in empathy». Ωστόσο, το θέμα και η σκοποθεσία της παρούσας έρευνας οδήγησαν στη δημιουργία ενός καινούργιου που θα κάλυπτε τις ανάγκες για τις οποίες δημιουργήθηκε. Έτσι, προσαρμόστηκε αναφορικά με το μάθημα της Ιστορίας και τον σκοπό που κλήθηκε να υπηρετήσει. Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου (Συμφωνώ/Διαφωνώ) και αφορούσαν την ιστορική ενσυναίσθηση των μαθητών. Για να εξεταστεί το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών φτιάχτηκε ένα άλλο ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από εννέα (9) ερωτήσεις σχετικά με την Αμερικανική Επανάσταση και ήταν, επίσης, κλειστού τύπου (Σωστό/Λάθος). Τέλος, το κυρίως ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από τέσσερις (4) ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και δημιουργήθηκε με σκοπό να μπορεί να εξετάσει τόσο το γνωστικό όσο και το συναισθηματικό επίπεδο ενσυναίσθησης των παιδιών που μετείχαν στην έρευνα.

## **2.2. Κεντρικός σκοπός και επιμέρους στόχοι**

Κεντρικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει εάν οι μαθητές, και συγκεκριμένα αυτοί της ΣΤ΄ δημοτικού, είναι ικανοί να αναπτύξουν την ιστορική ενσυναίσθηση και εάν αυτή μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο ιστορικής κατανόησης.

Επιμέρους στόχος είναι να διαφανεί εάν ο βαθμός ανάπτυξης της ιστορικής ενσυναίσθησης εξαρτάται από το φύλο (αγόρι, κορίτσι). Ακόμη, διερευνάται εάν και σε ποιο βαθμό οι μαθητές δύνανται να κατανοήσουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο διαδραματίζονται τα γεγονότα και να δημιουργήσουν αυτό που στη βιβλιογραφία εμφανίζεται ως «συγκειμενοποίηση».

### **2.3. Ερευνητικά ερωτήματα**

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θέτει η παρούσα έρευνα είναι τα εξής:

1. Μπορεί η ιστορική ενσυναίσθηση να λειτουργήσει ως εργαλείο ιστορικής κατανόησης για τους μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
2. Εξαρτάται ο βαθμός επίτευξης ιστορικής ενσυναίσθησης από το φύλο; Τα κορίτσια ή τα αγόρια φαίνεται να έχουν καλύτερες επιδόσεις;
3. Κατά πόσο μπορούν οι δραστηριότητες ενσυναίσθησης να βοηθήσουν στην ανάπτυξη της γνωστικής και συναισθηματικής πλευράς των μαθητών;

## 2.4. Επιλογή θέματος

Για την εν λόγω έρευνα το ιστορικό θέμα που επιλέχθηκε είναι η Αμερικανική Επανάσταση. Η επιλογή του θέματος δεν είναι τυχαία, αλλά κρίθηκε κατάλληλη για τους παρακάτω λόγους. Αρχικά, αποτελεί ένα θέμα παγκόσμιας ιστορίας, παράμετρος που λαμβάνεται υπόψη και σε αντίστοιχες έρευνες του εξωτερικού. Ακόμη, είναι ένα ιστορικό γεγονός που έλαβε χώρα σε συγκεκριμένη χρονολογική περίοδο, γεγονός που διευκολύνει τους μαθητές να προσανατολιστούν στον χρόνο και να το τοποθετήσουν ανάμεσα σε άλλα. Από την έρευνα που προηγήθηκε στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας του δημοτικού φάνηκε ότι δε δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο γεγονός. Συγκεκριμένα υπάρχει αναφορά σε μια μόνο παράγραφο του τρίτου μαθήματος του πρώτου κεφαλαίου, μια γραπτή πηγή, καθώς και τέσσερις εικονιστικές πηγές. Αυτό για την παρούσα έρευνα αποτελεί πλεονέκτημα, διότι η μη προηγούμενη ενασχόληση των μαθητών με το ιστορικό γεγονός θα τους οδηγήσει στο να έχουν μια ουδέτερη στάση και όχι μια εκ των προτέρων καθορισμένη οπτική γωνία επί του θέματος.

## 2.5. Μέσα και διαδικασία συλλογής δεδομένων

Όπως, επισημάνθηκε και παραπάνω, από τους βασικούς στόχους της έρευνας είναι να διαφανεί η γνωστική και συναισθηματική ενσυναίσθηση που αναπτύσσουν οι μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο βαθμός ιστορικής κατανόησης από τη μεριά των μαθητών έγινε με ερωτήσεις-ασκήσεις ανάλογα με αυτά που χρησιμοποιούνται στον διεθνή χώρο, ώστε να εμπλακούν σε μια διαδικασία κατανόησης του ιστορικού γεγονότος. Για τον λόγο αυτό, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα είναι αρχικά δύο ερωτηματολόγια έξι ερωτήσεων το καθένα, μέσω των οποίων επιδιώχθηκε η ανάδειξη της συναισθηματικής ενσυναίσθησης των μαθητών. Αυτά λειτούργησαν ως pre test πριν την εισαγωγή στο θέμα, καθώς και ως post test στο τέλος της έρευνας. Εν συνεχεία, χρησιμοποιήθηκε ένα διερευνητικό γνωστικό ερωτηματολόγιο, μέσω του οποίου σκοπός ήταν να αναδειχθούν οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών για το ιστορικό γεγονός που διδάχθηκε. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις στοχεύουν σε γνωστικούς στόχους. Επιπροσθέτως, μέσα από το κυρίως ερωτηματολόγιο που περιλαμβάνει τέσσερις (4) ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, συλλέχθηκαν δεδομένα από τις απαντήσεις των μαθητών. Ακόμη, μέσω του παιχνιδιού ρόλων (role playing game) μεταξύ των μαθητών αναδείχθηκε επιπλέον υλικό προς μελέτη και επεξεργασία. Με τα υπόλοιπα μέσα συλλέχθηκε υλικό για το επίπεδο γνωστικής ενσυναίσθησης των μαθητών. Τέλος, υπήρχε άλλο ένα ερωτηματολόγιο με επτά ερωτήσεις, από το οποίο αντλήθηκαν πληροφορίες για το προφίλ του δείγματος και τη μέθοδο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα.



## 2.6. Μέθοδος έρευνας

Η πρώτη φάση (Α΄ Φάση) προβλεπόταν ότι θα διαρκούσε δύο (2) ώρες και θα πραγματοποιούνταν στον χώρο του σχολικού περιβάλλοντος, εντός της αίθουσας διδασκαλίας. Στην αρχή της παρέμβασης, στόχος ήταν να γίνει μια πρώτη επαφή της ερευνήτριας με τους μαθητές του σχολείου και να δημιουργηθεί ένα ευχάριστο κλίμα. Αρχικά, οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν ένα διερευνητικό γνωστικό ερωτηματολόγιο για να φανούν οι γνώσεις στους αναφορικά με το συγκεκριμένο θέμα. Έπειτα, η διδασκαλία ξεκίνησε με ερωτήσεις, οι οποίες λειτούργησαν ως βοηθητικές για να έρθουν στην επιφάνεια οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών και να φανεί το υπόβαθρό τους για το εν λόγω θέμα. Η παρουσίαση ξεκίνησε με μια προβολή στο PowerPoint, μέσω του οποίου έγινε μια παρουσίαση του θέματος που θα μελετούνταν. Αξιοσημείωτο είναι ότι κατά τη διάρκεια της παρέμβασης δόθηκε πολυτροπικό υλικό, ώστε ο συνδυασμός εικόνας, κειμένου και ήχου να λειτουργούσε βοηθητικά στην όλη διαδικασία μάθησης. Εν συνεχεία, οι μαθητές παρακολούθησαν ένα ολιγόλεπτο βίντεο σχετικά με την Αμερικανική Επανάσταση, στο τέλος του οποίου πραγματοποιήθηκε συζήτηση. Έχοντας λάβει αρκετές πληροφορίες οι μαθητές κλήθηκαν να συμμετάσχουν σε ένα παιχνίδι ρόλων (role playing game) και να επιχειρηματολογήσουν παίρνοντας τη θέση ενός Άγγλου ή ενός αποίκου της Αμερικής την εποχή εκείνη. Υψίστης σημασίας είναι να αναφερθεί ότι στον διάλογο κάθε μαθητής επιχειρηματολόγησε ατομικά, αφού οι απαντήσεις λειτουργούν ως βοηθητικό εργαλείο ιστορικής ενσυναίσθησης. Οι μαθητές έπρεπε να υποστηρίξουν ποιο πρόσωπο επιλέγουν και τον λόγο της επιλογής αυτής. Μετά την ολοκλήρωση του διαλόγου, οι μαθητές παρακολούθησαν ένα άλλο βίντεο, κατά τη διάρκεια του οποίου γίνονταν παύσεις, με σκοπό να γίνεται συζήτηση, αποσαφήνιση εικόνων που προβάλλονταν και ανάγνωση επιπρόσθετων κειμένων, όπου κρινόταν απαραίτητο.

Στη δεύτερη φάση (Β΄ Φάση), μετά δηλαδή από το πέρας των δύο αυτών ωρών, οι μαθητές κλήθηκαν να εξεταστούν στην παραγωγή γραπτού λόγου, μέσω τεσσάρων (4) ερωτήσεων. Αυτές αποτέλεσαν το κυρίως μέσο συλλογής δεδομένων, καθώς στόχευαν στην ανάδειξη της ιστορικής ενσυναίσθησης και τον τρόπο που αυτή μπορεί να συνδράμει στην ιστορική κατανόηση των μαθητών, που είναι και το ζητούμενο της παρούσας έρευνας.

## 2.7. Δείγμα, διάρκεια έρευνας, σχολεία

Το δείγμα αποτέλεσαν ογδόντα ένα (81) μαθητές, εκ των οποίων τα σαράντα τέσσερα (44) ήταν αγόρια και τα τριάντα επτά (37) κορίτσια, που φοιτούν στη ΣΤ΄ τάξη του δημοτικού σε διάφορα σχολεία της πόλης της Φλώρινας. Όλα τα παιδιά συμμετείχαν οικειοθελώς στην έρευνα. Εξαρχής τονίστηκε τόσο στους δασκάλους όσο και στους μαθητές ότι η διαδικασία είναι ανώνυμη. Κατά την έναρξη της παρέμβασης δόθηκε στον κάθε μαθητή ένα πακέτο με τα ερωτηματολόγια και τα φύλλα εργασίας, σε καθένα από τα οποία αναγραφόταν ένας αριθμός, που θα βοηθούσε αργότερα στην επεξεργασία των δεδομένων. Επίσης, διευκρινίστηκε ότι οι μαθητές θα είχαν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με έναν πρωτότυπο τρόπο προσέγγισης του μαθήματος της Ιστορίας, συνεπώς τα οφέλη για τους ίδιους θα ήταν πολλαπλά.

Η παρούσα έρευνα διήρκησε από τις 5 Μαρτίου μέχρι τις 16 Απριλίου, διάστημα στο οποίο υλοποιήθηκαν έξι διδακτικές παρεμβάσεις. Κάθε παρέμβαση διήρκησε τρεις διδακτικές ώρες. Αξιοσημείωτο είναι ότι η πρώτη παρέμβαση αποτέλεσε μια πιλοτική εφαρμογή και τα δεδομένα της δεν συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα. Μέσω αυτής αναδείχθηκαν ορισμένα προβλήματα προς βελτίωση και έγιναν καθοριστικές διαπιστώσεις για την εξέλιξη της παρούσας έρευνας. Επίσης, η ερευνήτρια εξοικειώθηκε με τη συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας. Τα ερωτηματολόγια που σχεδιάστηκαν, pre και post test, για την ανάδειξη του συναισθηματικού επιπέδου των μαθητών, αρχικά αποτελούνταν από δώδεκα (12) ερωτήσεις το καθένα και ήταν ίδια πριν και μετά την παρέμβαση. Ωστόσο, μετά την πρώτη παρέμβαση τροποποιήθηκαν και αποδόθηκαν οι ίδιες προτάσεις με διαφορετικό τρόπο στο pre και post test για λόγους αποφυγής αντιγραφής από μεριά του δείγματος.

Στο σύνολο συμμετείχαν, μετά από τυχαία επιλογή, τρία σχολεία, δηλαδή έξι τμήματα της έκτης. Για τη συμμετοχή των σχολείων στην έρευνα προηγήθηκε συνεννόηση μεταξύ των διευθυντών και των αρμόδιων για το μάθημα της Ιστορίας δασκάλων.

### **3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται διεξοδικά τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας. Για τη διεξαγωγή αυτών των στοιχείων μελετήθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών από τα ερωτηματολόγια των pre/post test, από το διερευνητικό γνωστικό ερωτηματολόγιο, από το κυρίως ερωτηματολόγιο, από το παιχνίδι ρόλων (role playing game) και τις σημειώσεις της γράφουσας.

#### **3.1. Το προφίλ του δείγματος**

Στην ενότητα αυτή επιδιώκεται να σκιαγραφηθεί το προφίλ του δείγματος. Το δείγμα αποτελείται από ογδόντα ένα (81) μαθητές, τριάντα επτά (37) κορίτσια και σαράντα τέσσερα (44) αγόρια. Ο αριθμός των κοριτσιών αντιστοιχεί σε ποσοστό 46% και των αγοριών σε ποσοστό 54%. Τα παιδιά, τα οποία συμμετείχαν στην έρευνα φοιτούν στη ΣΤ΄ τάξη τριών δημοτικών σχολείων στην πόλη της Φλώρινας. Επίσης, προέρχονται από πέντε διαφορετικά τμήματα της ΣΤ΄ τάξης. Διδάσκονται το μάθημα της Ιστορίας δύο (2) φορές την εβδομάδα.

Τα στοιχεία που παρουσιάζονται στις επόμενες τρεις υποενότητες πάρθηκαν από το διερευνητικό γνωστικό ερωτηματολόγιο, που αποτελούνταν από εννέα ερωτήσεις, και το ερωτηματολόγιο σχετικά με το προφίλ των μαθητών.

##### **3.1.1. Το προφίλ του δείγματος (συνολικά)**

Στην πρώτη αυτή υποενότητα, τα στοιχεία που παρουσιάζονται αφορούν στο σύνολο των μαθητών και τις γνώσεις αυτών για το ιστορικό γεγονός που μελετήθηκε.



Από το σύνολο του δείγματος το 67% των μαθητών απάντησε σωστά στις ερωτήσεις του διερευνητικού γνωστικού ερωτηματολογίου για το θέμα, ενώ το υπόλοιπο 33% απάντησε λανθασμένα.



Στην ερώτηση «Σου αρέσει το μάθημα της Ιστορίας;» το 56% του δείγματος απάντησε ότι του αρέσει «Πάρα πολύ-Αρκετά» το μάθημα της Ιστορίας στο σχολείο, ενώ ίδιο ποσοστό (22%) απάντησε ότι αρέσει «Μέτρια» και «Ελάχιστα-Καθόλου» το συγκεκριμένο μάθημα.

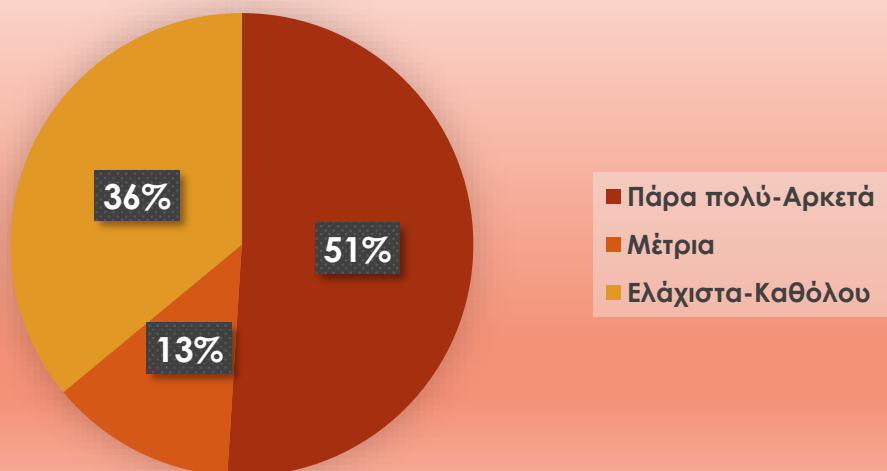


Στην ερώτηση «Σου φαίνεται ενδιαφέρον το μάθημα της Ιστορίας, όπως το διδάσκεσαι στο σχολείο;» η πλειοψηφία (52%) απάντησε «Πάρα πολύ-Αρκετά», το 26% «Μέτρια» και το 22% «Ελάχιστα-Καθόλου».



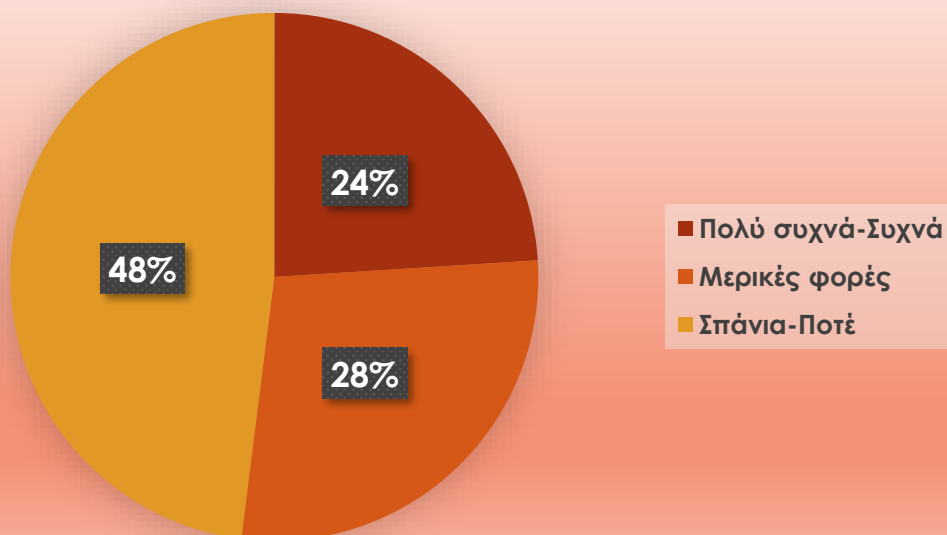
Το 52% του συνόλου του δείγματος στην ερώτηση «Σου φαίνεται δύσκολο το μάθημα της Ιστορίας, όπως το διδάσκεσαι στο σχολείο;» φαίνεται να δυσκολεύεται «Πάρα πολύ-Αρκετά», το 27% δυσκολεύεται «Μέτρια», ενώ ένα μικρό ποσοστό, το 21%, «Ελάχιστα-Καθόλου».

Σου αρέσει να διαβάζεις ιστορία και να μαθαίνεις για το παρελθόν, έξω από τον χώρο του σχολείου;



Σε ιδιαίτερα μεγάλο ποσοστό (51%) φαίνεται να αρέσει να διαβάζει ιστορία εκτός του σχολικού χώρου αφού στο ερώτημα «Σου αρέσει να διαβάζεις ιστορία και να μαθαίνεις για το παρελθόν, έξω από τον χώρο του σχολείου;» απάντησε «Πάρα πολύ-Αρκετά», το 13% απάντησε «Μέτρια» και «Ελάχιστα-Καθόλου» απάντησε μεγαλύτερο ποσοστό (36%).

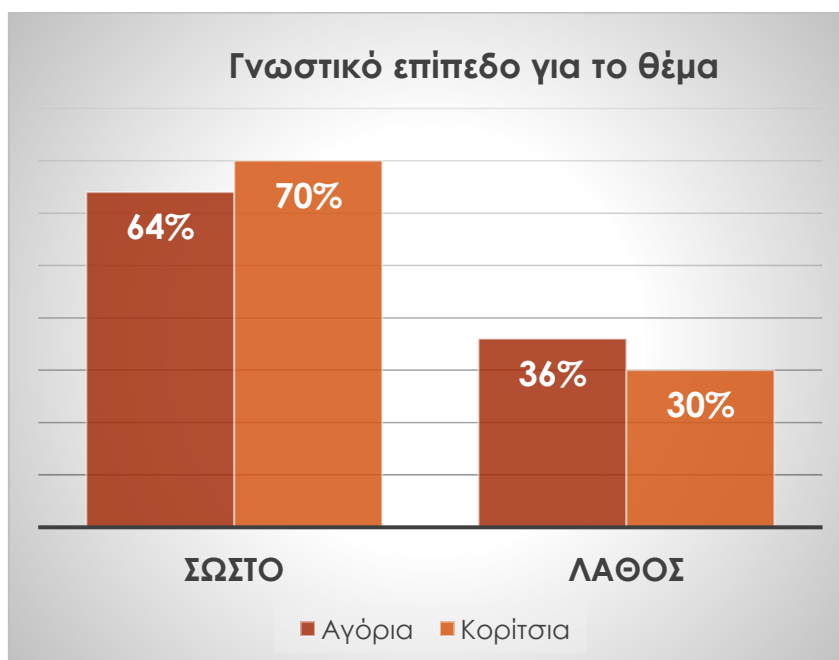
Πόσο συχνά ασχολείσαι με την ιστορία, έξω από τον χώρο του σχολείου;



Ενώ μεγάλο ποσοστό μαθητών δηλώνει ότι του αρέσει να διαβάζει γενικότερα ιστορία, στην τελευταία ερώτηση «Πόσο συχνά ασχολείσαι με την ιστορία, έξω από τον χώρο του

σχολείου;» μονάχα το 24% το κάνει «Πάρα πολύ-Αρκετά», ενώ το 28% «Μέτρια» και το 48% «Ελάχιστα-Καθόλου».

### 3.1.2. Το προφίλ του δείγματος (ανά φύλο)



Σχετικά με τον παράγοντα του φύλου, στις ερωτήσεις από τις οποίες ανιχνεύθηκε το γνωστικό επίπεδο των μαθητών συνολικά τα κορίτσια απάντησαν πιο σωστά, αφού το ποσοστό των σωστών τους απαντήσεων ανέρχεται στο 70% και των λάθους στο αντίστοιχο 30%. Τα αγόρια απάντησαν σωστά κατά 64%, ενώ λάθος κατά 36%.



Στην πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου το 55% των αγοριών και το 57% των κοριτσιών δηλώνει «Πάρα πολύ-Αρκετά», το 20% των αγοριών και το 24% των κοριτσιών «Μέτρια», ενώ το 25% των αγοριών και το 19% των κοριτσιών «Ελάχιστα-Καθόλου».



Στην ερώτηση σχετικά με το πόσο ενδιαφέρον είναι το μάθημα της Ιστορίας, όπως αυτό διδάσκεται στο σχολείο από το σύνολο των αγοριών το 24% και των κοριτσιών το 62%



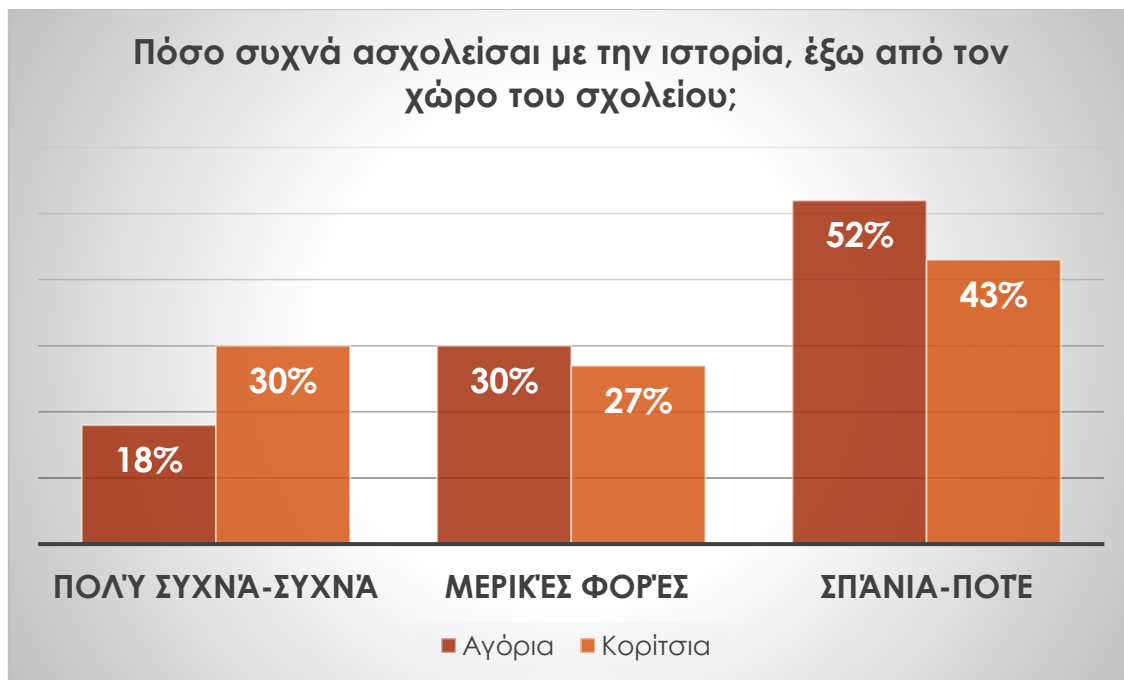
απάντησε «Πάρα πολύ-Αρκετά», από το σύνολο των αγοριών το 41% και των κοριτσιών το 8% «Μέτρια» και από το σύνολο των αγοριών το 16% και των κοριτσιών το 30% «Ελάχιστα-Καθόλου».



Αναφορικά με τη δυσκολία που υπάρχει για το μάθημα της Ιστορίας στο σχολείο το 32% των αγοριών και το 21% των κοριτσιών υποστήριξε ότι δυσκολεύεται «Πάρα πολύ-Αρκετά». Περίπου ίδιο ποσοστό, το 20% των αγοριών και 22% των κοριτσιών, απάντησε «Μέτρια», ενώ «Ελάχιστα-Καθόλου» απάντησε το 48% των αγοριών και το 57% των κοριτσιών.



Όπως, απεικονίζει το παραπάνω γράφημα στην ερώτηση σε αρκετά μεγάλο ποσοστό των μαθητών φαίνεται να αρέσει να διαβάζει ιστορία εκτός σχολείου «Πάρα πολύ-Αρκετά» (55% των αγοριών και 46% των κοριτσιών). «Μέτρια» αρέσει να διαβάζει στο 11% των αγοριών και στο 16% των κοριτσιών του δείγματος. Επίσης, το 34% των αγοριών και 38% των κοριτσιών υποστηρίζει «Ελάχιστα-Καθόλου».

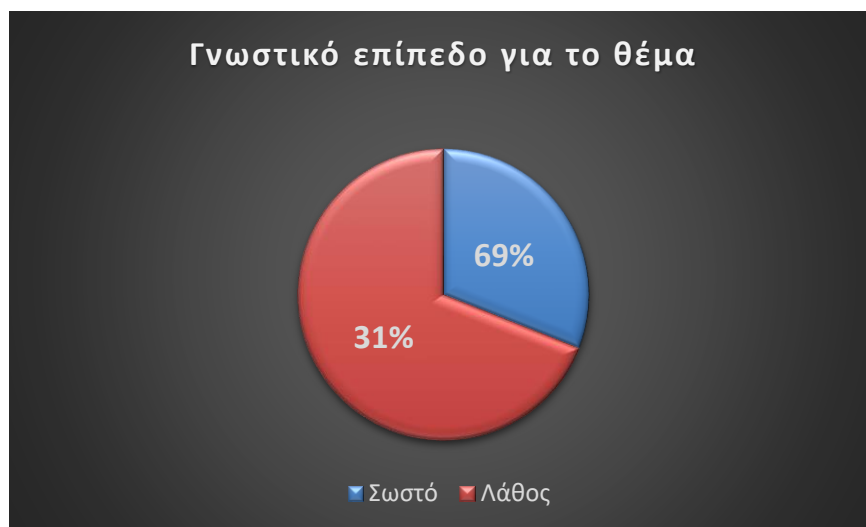


Στην τελευταία ερώτηση ενώ στα αγόρια αρέσει περισσότερο να διαβάζουν ιστορία εκτός σχολείου, εντούτοις το κάνουν πιο σπάνια, αφού μικρό ποσοστό αγοριών (18%) φαίνεται να ασχολείται εκτός σχολείου «Πάρα πολύ-Αρκετά». Το αντίστοιχο ποσοστό για τα κορίτσια είναι 30%. Το 30% των αγοριών και το 27% των κοριτσιών ασχολείται «Μέτρια», ενώ το 52% και 43% αντίστοιχα ασχολείται «Ελάχιστα-Καθόλου» με την ιστορία εκτός σχολείου.

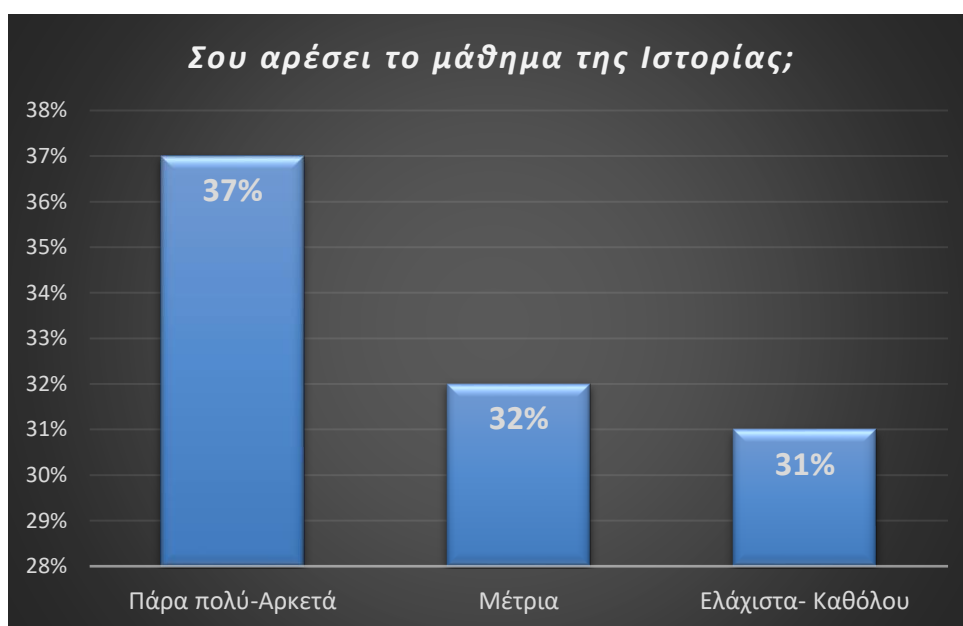
### 3.1.3. Το προφίλ του δείγματος (ως προς το τμήμα)

Στην παρούσα υποενότητα, δίνονται τα χαρακτηριστικά των μαθητών ανά τάξη, καθώς είναι σημαντικό να φανούν συγκριτικά στοιχεία των πέντε τμημάτων αναφορικά με το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών στην Ιστορία και τη στάση τους προς αυτήν.

## 1<sup>ο</sup> Τμήμα



Από το πρώτο τμήμα σε σύνολο 22 μαθητών, το 69% απάντησε σωστά στις εννέα ερωτήσεις του διερευνητικού ερωτηματολογίου δηλαδή το γνωστικό τους επίπεδο για το θέμα ήταν πολύ καλό, ενώ το υπόλοιπο 31% λανθασμένα.



Στην ίδια τάξη στην ερώτηση σχετικά με το πόσο τους αρέσει το μάθημα της Ιστορίας; το 37% δηλώνει «Πάρα πολύ-Αρκετά», το 32% «Μέτρια», ενώ το 31% «Ελάχιστα-Καθόλου».



Στην ερώτηση για το πόσο ενδιαφέρον είναι για τους μαθητές το μάθημα της Ιστορίας, όπως το διδάσκονται στο σχολείο το 32% απάντησε «Πάρα πολύ-Αρκετά», το 23% «Μέτρια» και υψηλότερο ποσοστό αυτό του 45% δήλωσε «Ελάχιστα-Καθόλου».



Αναφορικά με τη δυσκολία του μαθήματος της Ιστορίας, όπως αυτό διδάσκεται στο σχολείο το 37% των μαθητών απάντησε «Πάρα πολύ-Αρκετά», το 23% «Μέτρια» και το 40% «Ελάχιστα-Καθόλου».



Στην επόμενη σχετικά με τη διάθεση για την ιστορία εκτός του χώρου του σχολείου σε ποσοστό 45% οι μαθητές δηλώνουν «Πάρα πολύ-Αρκετά», 14% «Μέτρια» και 41% «Ελάχιστα-Καθόλου».

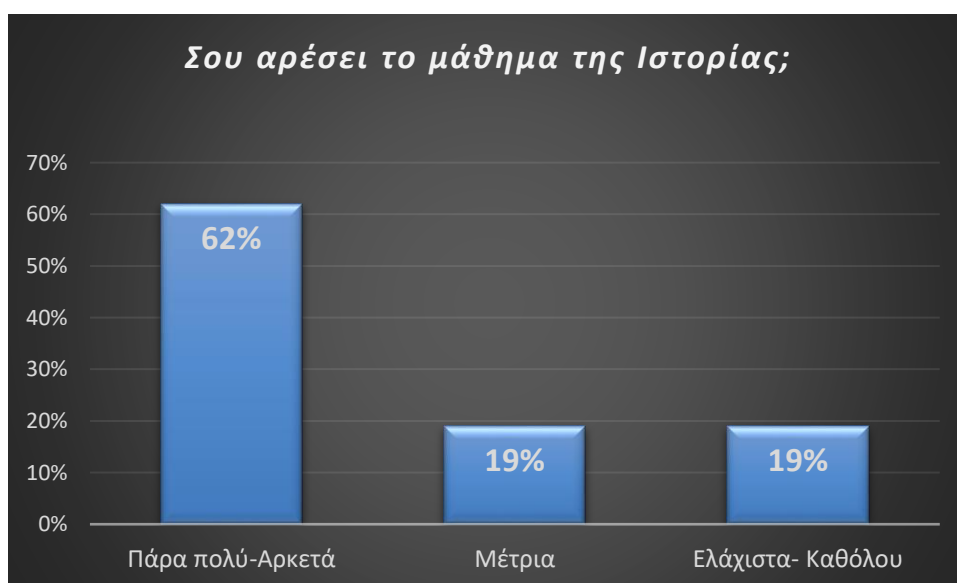


Η τελευταία ερώτηση που αφορά στο πόσο συχνά ασχολούνται με την ιστορία έξω από τον χώρο του σχολείου, οι μαθητές απάντησαν «Πολύ συχνά-Συχνά» σε ποσοστό 23%, «Μερικές φορές» σε ποσοστό 36% και τέλος σε ποσοστό 41% «Σπάνια-Ποτέ».

## 2ο Τμήμα



Αναφορικά με το δεύτερο τμήμα αυτό περιλαμβάνει 16 μαθητές. Το 76% απάντησε σωστά, ενώ το 24% λάθος στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που σχετίζεται με την Αμερικανική Επανάσταση.



Προχωρώντας στις ερωτήσεις για τη διάθεσή τους προς την Ιστορία το αρκετά μεγάλο ποσοστό (62%) αναφέρει ότι αυτή του αρέσει «Πάρα πολύ-Αρκετά», το 19% «Μέτρια» και επίσης 19% «Ελάχιστα-Καθόλου».



Στη δεύτερη ερώτηση το 38% των μαθητών απάντησε «Πάρα πολύ-Αρκετά», το 37% αυτών «Μέτρια» και το 25% αυτών «Ελάχιστα-Καθόλου».



Στην ερώτηση που αφορούσε τη δυσκολία του συγκεκριμένου μαθήματος 25% σημείωσε «Πάρα πολύ-Αρκετά», 19% «Μέτρια», ενώ η πλειοψηφία (56%) δυσκολεύεται «Ελάχιστα-Καθόλου».





Σχετικά με το ενδιαφέρον τους έξω από τον χώρο του σχολείου 38% απάντησε ότι του αρέσει «Πάρα πολύ-Αρκετά» να μαθαίνει για το παρελθόν και να διαβάζει περαιτέρω ιστορία, 19% «Μέτρια» και 43% «Ελάχιστα-Καθόλου».



Σχετικά με το πόσο συχνά ασχολούνται με το συγκεκριμένο μάθημα «Πολύ συχνά-Συχνά» δήλωσε το 6%, «Μερικές φορές» το 44% και «Σπάνια-Ποτέ» οι μισοί του δείγματος, δηλαδή 50%.

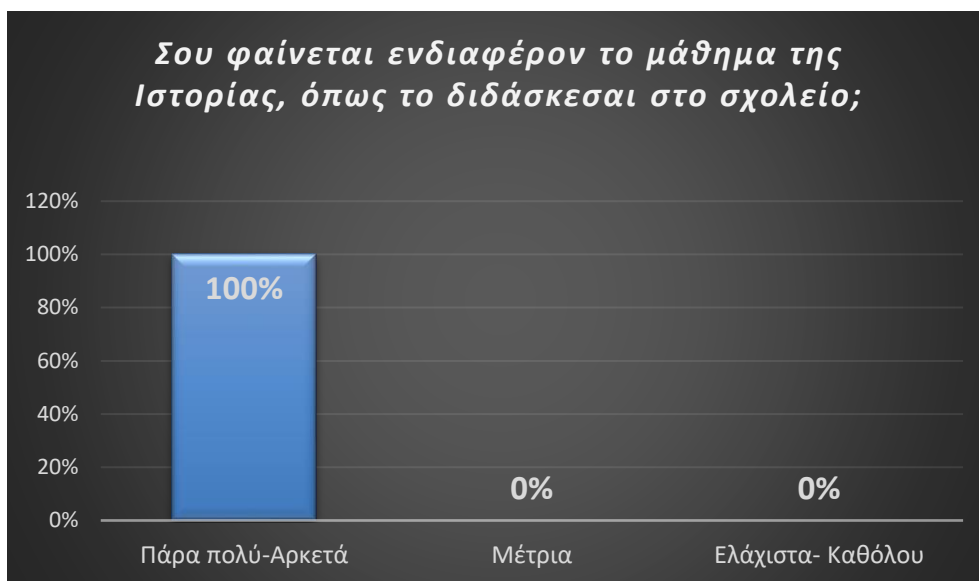
### 3<sup>ο</sup> Τμήμα



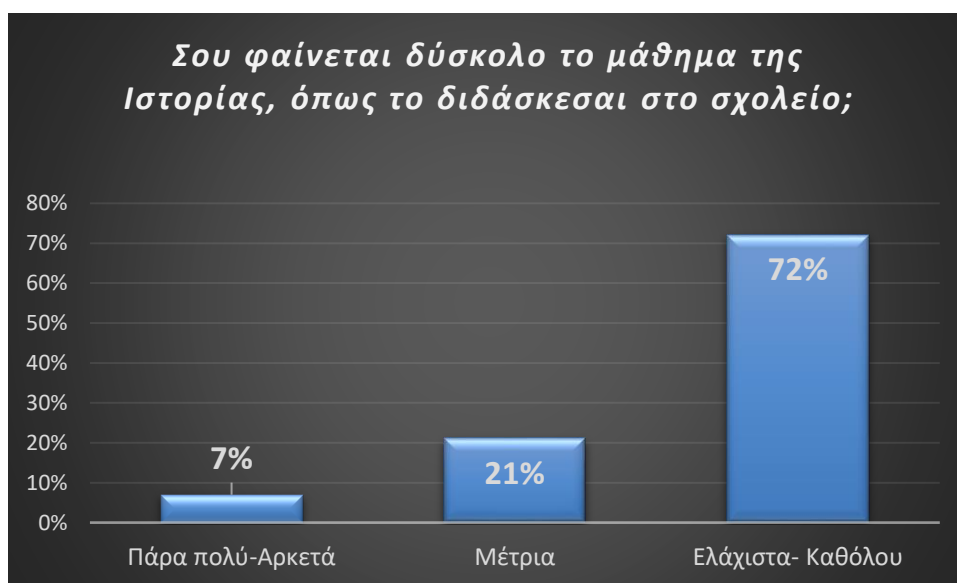
Το τρίτο τμήμα αποτελείται από 14 μαθητές και από αυτούς το 71% απάντησε σωστά στις εννέα ερωτήσεις του διερευνητικού γνωστικού ερωτηματολογίου και το 29% λάθος.



Ακόμη, το ίδιο τμήμα υποστήριξε σε ποσοστό 86% ότι του αρέσει η Ιστορία «Πάρα πολύ-Αρκετά», 14% «Μέτρια», ενώ κανένας μαθητής δε δήλωσε «Ελάχιστα-Καθόλου».



Το ενδιαφέρον που παρουσιάζει για τους μαθητές αυτού του τμήματος το μάθημα της Ιστορίας στο σχολείο δήλωσε το 100% των μαθητών («Πάρα πολύ» 36% και «Αρκετά» 64%).



Άρα στην επόμενη ερώτηση για τη δυσκολία μονάχα το 7% σημειώνει «Πάρα πολύ-Αρκετά», το 21% «Μέτρια» και το ποσοστό 72% «Ελάχιστα-Καθόλου».

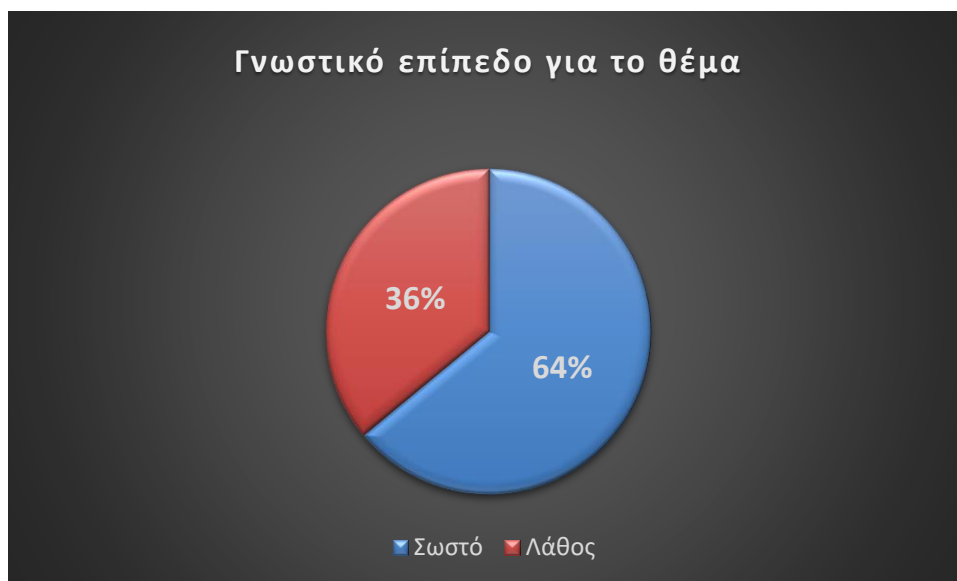


Στην τέταρτη ερώτηση το 65% των μαθητών υποστήριξε «Πάρα πολύ-Αρκετά», το 21% «Μέτρια» και το 14% «Ελάχισιστα-Καθόλου».

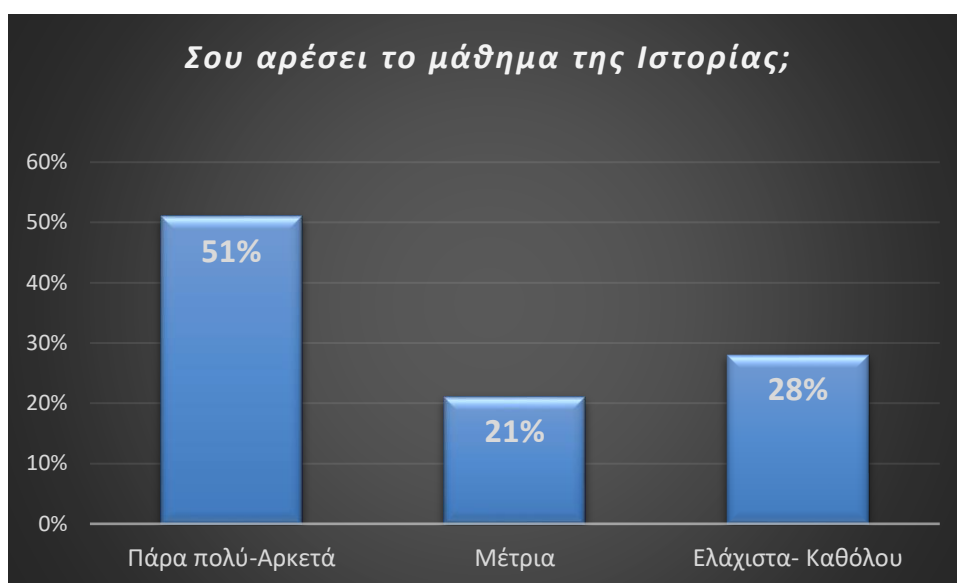


Τέλος, στο πόσο συχνά ασχολούνται με την Ιστορία εκτός σχολείου το 35% υποστήριξε «Πολύ συχνά-Συχνά», 29% «Μερικές φορές» και 36% «Σπάνια-Ποτέ».

#### 4<sup>ο</sup> Τμήμα



Το τέταρτο τμήμα με 14 μαθητές ανταποκρίθηκε σωστά σε ποσοστό 64% και λανθασμένα στο υπόλοιπο 36% στο γνωστικό κομμάτι.



Στο ερωτηματολόγιο για το αν τους αρέσει η Ιστορία δήλωσαν «Πάρα πολύ-Αρκετά» το 51%, «Μέτρια» το 21% και «Ελάχιστα-Καθόλου» το 28%.



Στη δεύτερη ερώτηση για το πόσο ενδιαφέρον τους είναι το μάθημα γενικά το 58% υποστήριξε «Πάρα πολύ-Αρκετά», το 28% «Μέτρια», ενώ το 14% «Ελάχιστα-Καθόλου».



Η τρίτη ερώτηση βρίσκει τις απαντήσεις των παιδιών σε ποσοστό 29% στο «Πάρα πολύ-Αρκετά», 14% «Μέτρια» και 57% «Ελάχιστα-Καθόλου».

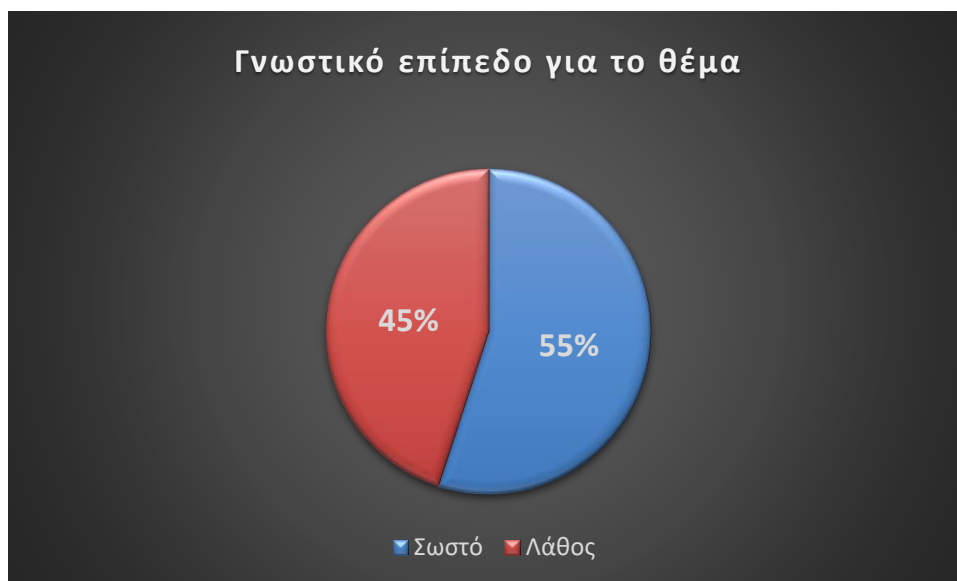


Το 37% των μαθητών του τέταρτου τμήματος σημειώνει ότι μαθαίνει για το παρελθόν έξω από τον χώρο του σχολείου «Πάρα πολύ-Αρκετά», 14% «Μέτρια» και 28% «Ελάχιστα-Καθόλου».

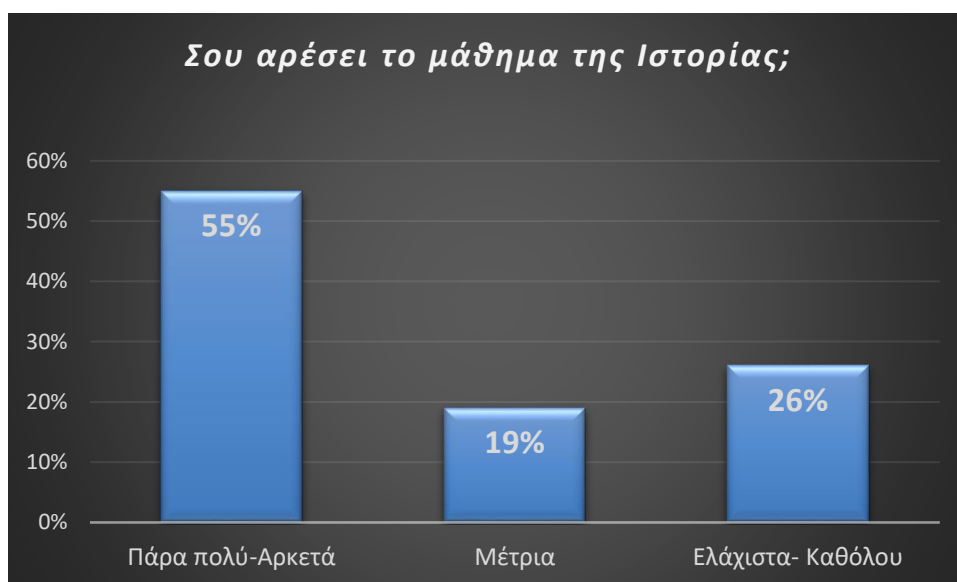


Επίσης, σχετικά με το πόσο συχνά γίνεται αυτό 29% απαντάει «Πολύ συχνά-Συχνά», 21% «Μερικές φορές» και 50% «Σπάνια-Ποτέ».

## 5<sup>ο</sup> Τμήμα



Στο πέμπτο τμήμα από τους 17 αποκλείστηκαν οι δύο, διότι δήλωσαν αδυναμία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων και του δοθέντος υλικού. Συνεπώς, από τους λοιπούς 15 οι σωστές απαντήσεις ανέρχονται σε ποσοστό 55% και οι λανθασμένες σε ποσοστό 45%.



Στην πρώτη ερώτηση για τη διάθεση σχετικά με την Ιστορία το 55% των μαθητών δήλωσε «Πάρα πολύ-Αρκετά», το 19% «Μέτρια» και το 26% «Ελάχιστα-Καθόλου».





Για το ενδιαφέρον τους αναφορικά με το μάθημα 46% σημείωσε «Πάρα πολύ-Αρκετά», 40% «Μέτρια» και 14% «Ελάχιστα-Καθόλου».



Η επόμενη ερώτηση που δόθηκε συμπληρώθηκε με «Πάρα πολύ-Αρκετά» από ένα ποσοστό 34%, «Μέτρια» από 27% και «Ελάχιστα-Καθόλου» από 39%.



Οι μαθητές στο παρόν τμήμα φαίνεται να αρέσουν να διαβάζουν «Πάρα πολύ-Αρκετά» Ιστορία εκτός σχολείου σε ποσοστό 52%, ενώ ένα ποσοστό των 48% διαβάζουν «Ελάχιστα-Καθόλου».



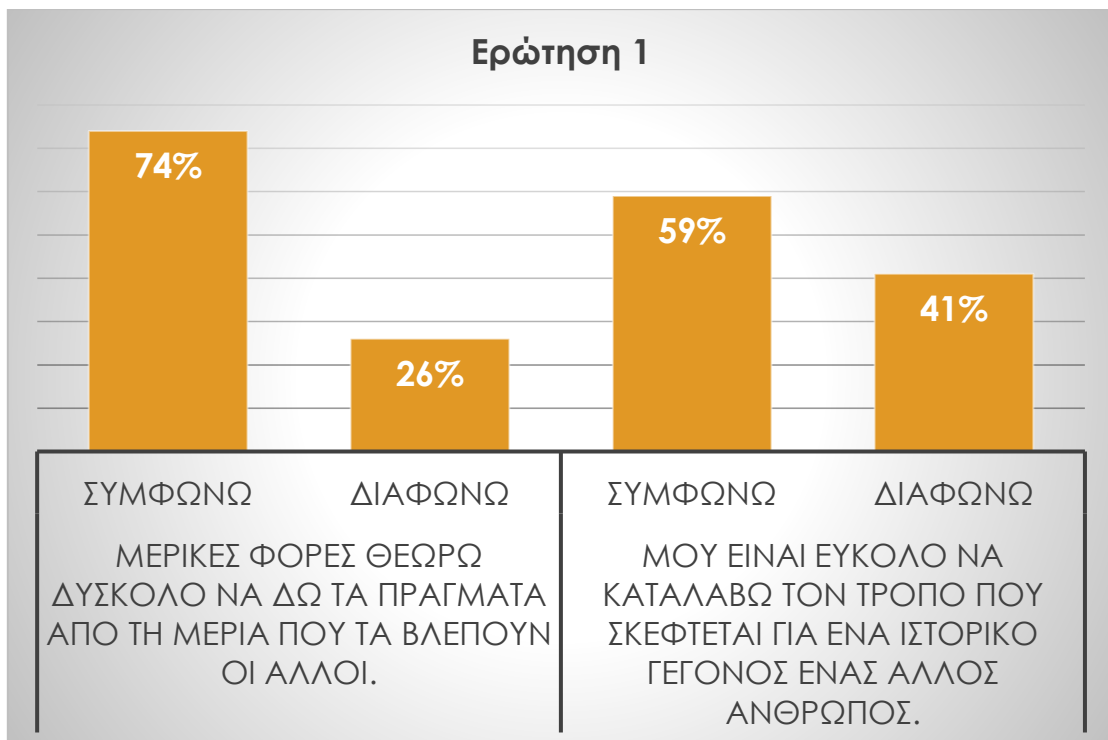
Τέλος, σε αντίθεση με τις παραπάνω απαντήσεις, φαίνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία δε μελετάει συχνά ιστορία εκτός του σχολικού χώρου. Πιο συγκεκριμένα, από αυτούς που διαβάζουν ιστορία εκτός του σχολείου, «Πολύ συχνά-Συχνά» μελετάει το 27%, «Μερικές φορές» το 7% και «Σπάνια-Ποτέ» η πλειοψηφία 66%.

Συμπερασματικά, σε επίπεδο τάξης παρατηρήθηκε ότι το τρίτο τμήμα που είχε πολύ υψηλό ποσοστό σωστών απαντήσεων στο διερευνητικό γνωστικό ερωτηματολόγιο, ήταν αυτό στο οποίο το σύνολο των μαθητών της βρίσκει πολύ ενδιαφέρον το μάθημα της Ιστορίας και μελετάει πιο συχνά ιστορία εκτός του σχολικού χώρου αναφορικά με τα άλλα τμήματα. Το 5<sup>ο</sup> τμήμα που σημείωσε τις λιγότερο σωστές απαντήσεις στο διερευνητικό γνωστικό ερωτηματολόγιο (55%), στην πλειοψηφία του αρέσει το μάθημα της Ιστορίας στο σχολείο, ωστόσο, εκτός αυτού ασχολείται με την ιστορία λιγότερο από κάθε άλλον τμήμα.

## 3.2. Τα αποτελέσματα από το Pre Test και Post Test

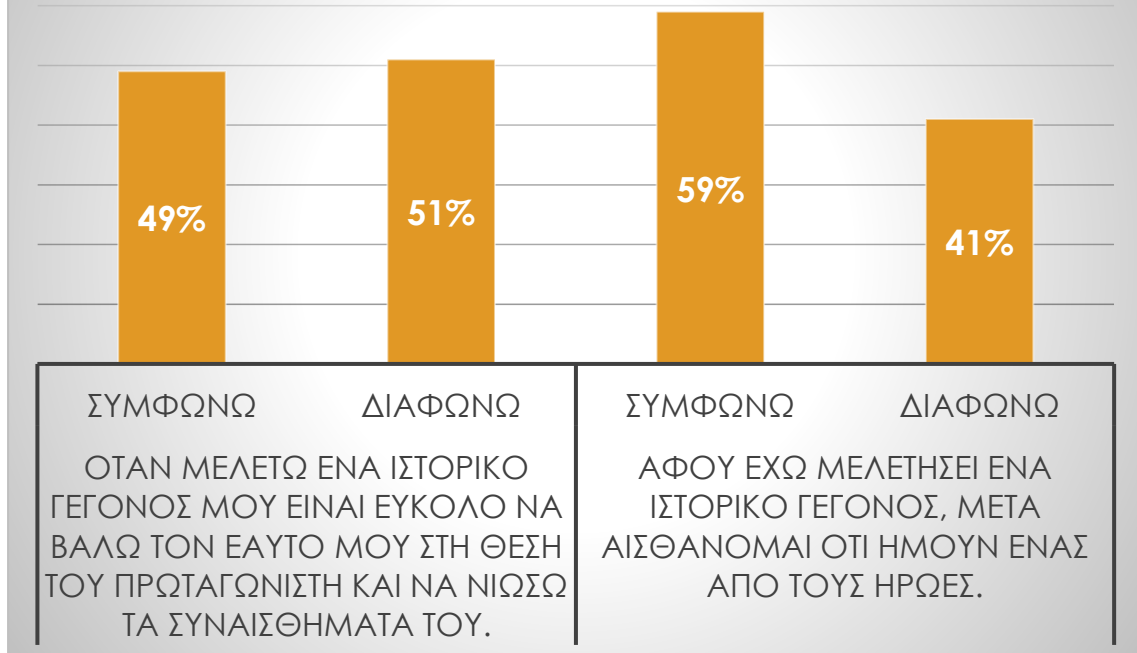
Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι απαντήσεις τόσο του συνόλου των μαθητών, όσο και ανάλογα το φύλο (αγόρι, κορίτσι), στα ερωτηματολόγια των pre test και post test. Στόχος των συγκεκριμένων ερωτηματολογίων είναι η διερεύνηση του συναισθηματικού επιπέδου της ενσυναίσθησης των μαθητών πριν και μετά το πέρας της παρέμβασης. Καθένα από τα δύο ερωτηματολόγια αποτελείται από 6 ερωτήσεις οι οποίες αντιστοιχούν ανά μια αλλά είναι διατυπωμένες με διαφορετικό τρόπο.

### 3.2.1. Τα αποτελέσματα από το Pre Test και Post Test (συνολικά)



Στην πρώτη ερώτηση του pre test «Μερικές φορές θεωρώ δύσκολο να δω τα πράγματα από τη μεριά που τα βλέπουν οι άλλοι» το 74% του συνόλου του δείγματος συμφωνεί, ενώ στην αντίστοιχη ερώτηση του post test «Μου είναι εύκολο να καταλάβω τον τρόπο που σκέφτεται για ένα ιστορικό γεγονός ένας άλλος άνθρωπος» συμφωνεί η πλειοψηφία, δηλαδή το 59%.

## Ερώτηση 2



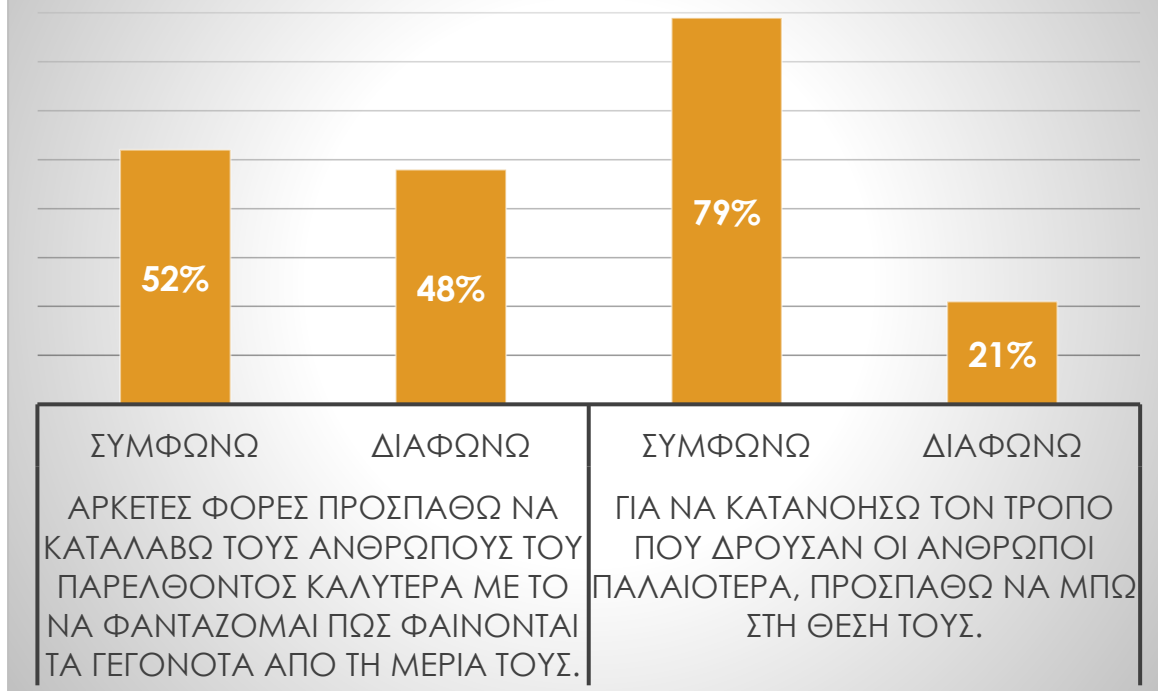
Στη δεύτερη ερώτηση του pre test «Όταν μελετώ ένα ιστορικό γεγονός μου είναι εύκολο να βάλω τον εαυτό μου στη θέση του πρωταγωνιστή και να νιώσω τα συναισθήματά του» οι απαντήσεις διαμορφώνονται με ποσοστό συμφωνίας 49% για το σύνολο των μαθητών και διαφωνίας 51%, ενώ του post test «Αφού έχω μελετήσει ένα ιστορικό γεγονός, μετά αισθάνομαι ότι ήμουν ένας από τους ήρωες» με 59% και 41% αντίστοιχα.

### Ερώτηση 3



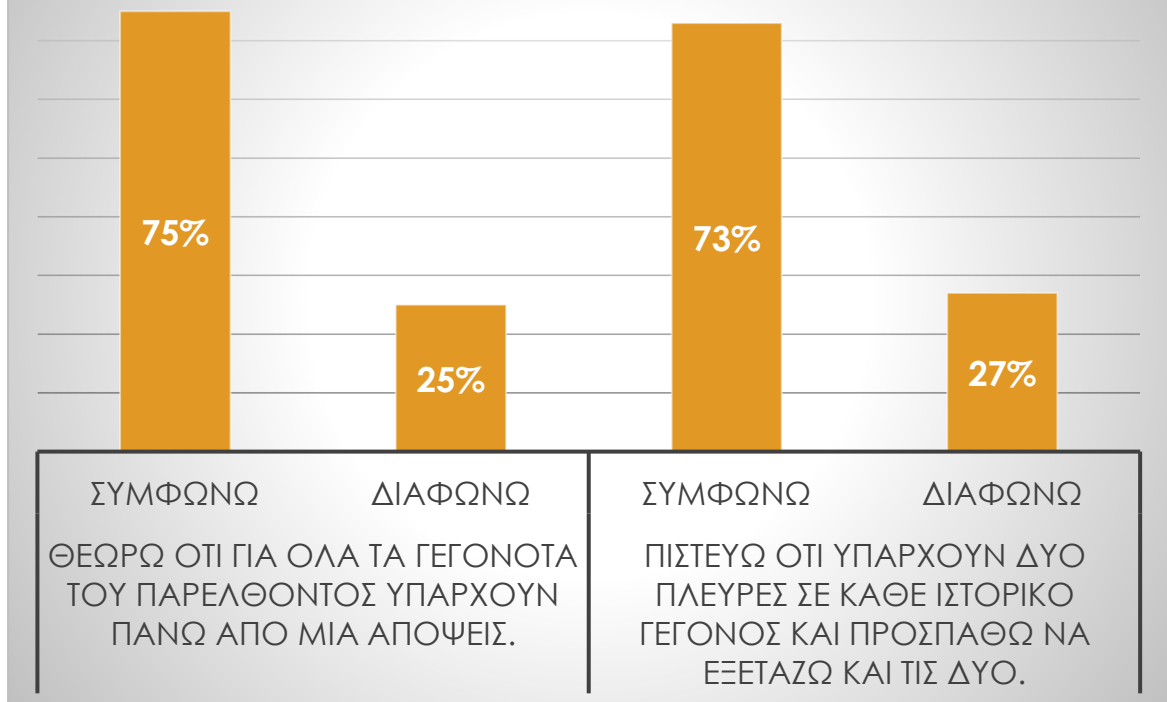
Στην επόμενη ερώτηση του pre test «*Συχνά επηρεάζομαι από τις δικές μου απόψεις, όταν μελετάω ένα ιστορικό γεγονός*» το 64% του δείγματος συμφωνεί και το 36% διαφωνεί. Ικανοποιητικό είναι και το ποσοστό συμφωνίας (59%) του συνόλου του δείγματος μετά την παρέμβαση στο ερώτημα «*Όταν εξετάζω ένα ιστορικό γεγονός προσπαθώ να μην επηρεάζομαι από τις προσωπικές μου απόψεις*» και διαφωνίας (41%).

#### Ερώτηση 4



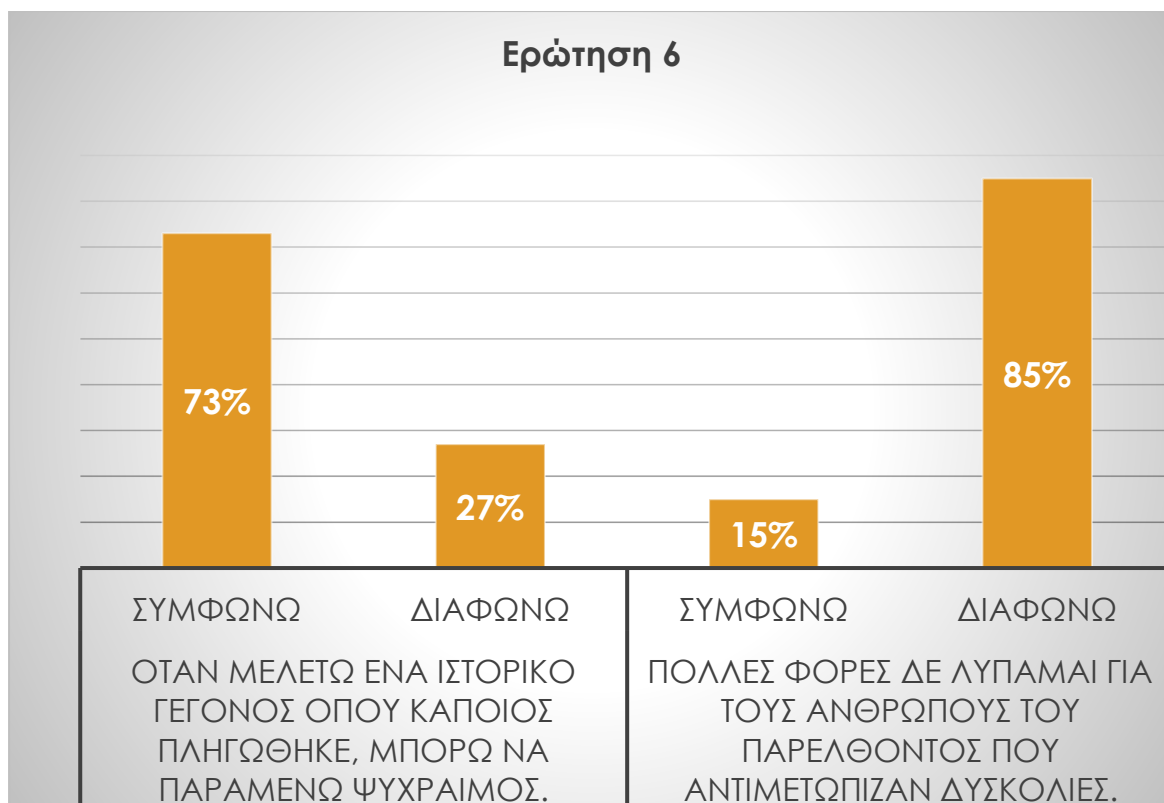
Στην ερώτηση πριν την παρέμβαση «Αρκετές φορές προσπαθώ να καταλάβω τους ανθρώπους του παρελθόντος καλύτερα με το να φαντάζομαι πως φαίνονται τα γεγονότα από τη μεριά τους» το 52% των μαθητών συμφωνεί, ενώ το 48% διαφωνεί. Μετά το πέρας της παρέμβασης η συντριπτική πλειοψηφία συμφωνεί κατά 79% στην άποψη «Για να κατανοήσω τον τρόπο που δρούσαν οι άνθρωποι παλαιότερα, προσπαθώ να μπω στη θέση τους», ενώ διαφωνεί το 21%.

### Ερώτηση 5



Στην επόμενη ερώτηση «*Θεωρώ ότι για όλα τα γεγονότα του παρελθόντος υπάρχουν πάνω από μια απόψεις*» το δείγμα μας συμφωνεί σε ποσοστό 75% και διαφωνεί σε ποσοστό 25%. Στην αντίστοιχη ερώτηση του post test «*Πιστεύω ότι υπάρχουν δύο πλευρές σε κάθε ιστορικό γεγονός και προσπαθώ να εξετάζω και τις δύο*» το 73% συμφωνεί και το 27% διαφωνεί.

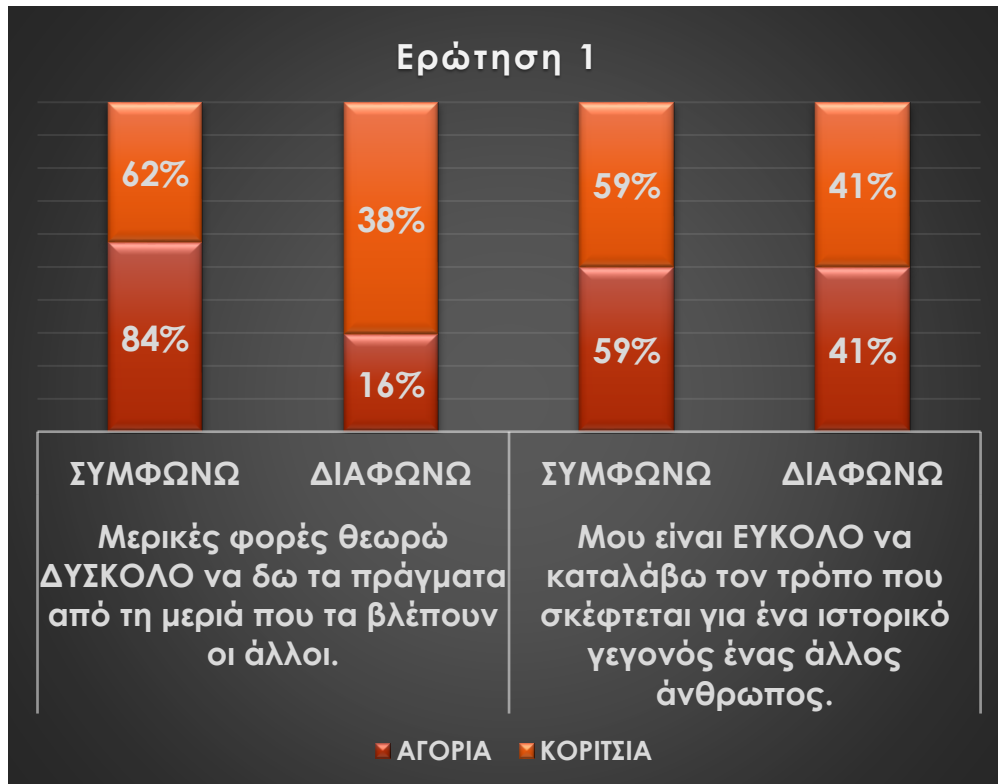




Στην τελευταία ερώτηση «Όταν μελετώ ένα ιστορικό γεγονός όπου κάποιος πληγώθηκε, μπορώ να παραμένω ψύχραιμος» το δείγμα στο σύνολο συμφωνεί κατά 73% και διαφωνεί κατά 27%. Ενώ οι μαθητές στις προηγούμενες ερωτήσεις παρουσιάζουν ενσυναίσθηση, εδώ παρατηρείται ότι το ποσοστό συμφωνίας σε μια ερώτηση όπου αναφέρεται ότι κάποιος πληγώθηκε είναι αρκετά υψηλό. Συνεπώς, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι ίσως οι μαθητές να μην κατανόησαν τη χρήση της λέξης «πληγώθηκε». Τέλος, στην αντίστοιχη του post test «Πολλές φορές δε λυπάμαι για τους ανθρώπους του παρελθόντος που αντιμετώπιζαν δυσκολίες» οι μαθητές συμφωνούν σε πάρα πολύ υψηλό ποσοστό (15%) και διαφωνούν σε χαμηλότερο (85%).

### 3.2.2. Τα αποτελέσματα από το Pre Test και Post Test (ανά φύλο)

Στην υποενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των pre test και post test με βάση το φύλο, για να διαφανεί η ενσυναισθητική ικανότητα καθενός από τα δύο φύλα.



Στην πρώτη ερώτηση του pre test το 62% των κοριτσιών και το 84% των αγοριών συμφωνούν. Στην αντίστοιχη ερώτηση του post test το 59% και των δύο φύλων συμφωνεί ότι του είναι εύκολο να καταλάβει πώς σκέφτεται κάποιος άλλος για ένα ιστορικό γεγονός. Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι και για τα δύο φύλα μετά την παρέμβαση ήταν πιο εύκολο να κατανοήσουν έναν άλλο τρόπο σκέψης, με τα αγόρια να σημειώνουν μεγαλύτερη βελτίωση στο κομμάτι αυτό.



Η δεύτερη ερώτηση του pre test διαμορφώνεται με ποσοστό συμφωνίας 49% για τα κορίτσια και 50% για τα αγόρια, ενώ του post test με ποσοστό συμφωνίας 54% για τα κορίτσια και 64% για τα αγόρια, δηλαδή γίνεται αντιληπτό ότι μετά την παρέμβαση και τα δύο φύλα μπορούν ευκολότερα να αισθανθούν και να ταυτιστούν με τους ήρωες.



Ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό και στα δύο φύλο δείχνει να συμφωνεί με την άποψη επηρεάζεται από τις απόψεις του όταν μελετάει ένα ιστορικό γεγονός με ποσοστό 73% για τα κορίτσια και 57% για τα αγόρια του δείγματος. Ικανοποιητικό είναι και το ποσοστό συμφωνίας (65%) των κοριτσιών και των αγοριών (55%) μετά την παρέμβαση στο ερώτημα ότι δεν επηρεάζονται από δικές τους ιδέες.



Πριν από την παρέμβαση περίπου οι μισοί μαθητές (51% των κοριτσιών και 52% των αγοριών) συμφώνησαν ότι προσπαθούν να καταλάβουν τους ανθρώπους του παρελθόντος καλύτερα με το να φαντάζομαι πως φαίνονται τα γεγονότα από τη μεριά τους. Το ποσοστό των μαθητών που προσπαθούν να μπουν στη θέση κάποιου προκειμένου να τον κατανοήσουν, αυξάνεται σημαντικά μετά από το πέρασμα της παρέμβασης. Έτσι η ερώτηση η αντίστοιχη ερώτηση για το post test βρίσκει σύμφωνο το 81% των κοριτσιών της έρευνας και το 77% των αγοριών αυτής.



Στην πέμπτη ερώτηση του pre και post test τα ποσοστά δείχνουν ότι δεν υπάρχει ιδιαίτερη αλλαγή των απόψεων των μαθητών αφού από 76% και 75% συμφωνία για τα κορίτσια και τα αγόρια το ποσοστό μετά την παρέμβαση για τα κορίτσια παραμένει ίδιο, ενώ για τα αγόρια μεταβάλλεται σε 70%.



Στην τελευταία ερώτηση του pre test τα κορίτσια συμφωνούν κατά 70%, ενώ τα αγόρια κατά 75%. Ενώ οι μαθητές στις προηγούμενες ερωτήσεις παρουσιάζουν ενσυναίσθηση, εδώ παρατηρείται ότι το ποσοστό συμφωνίας σε μια ερώτηση όπου αναφέρεται ότι κάποιος πληγώθηκε είναι αρκετά υψηλό. Συνεπώς, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι ίσως οι μαθητές να μην κατανόησαν τη χρήση της λέξης «πληγώθηκε». Στην αντίστοιχη του post test φαίνεται πολύ έντονα η ενσυναίσθηση και των δύο φύλων, αφού δείχνουν να λυπούνται για κάποιον στο παρελθόν που αντιμετώπιζε δυσκολίες (κορίτσια 84% και αγόρια 86%).

Μεταξύ των pre test και post test εντοπίστηκαν ορισμένες διαφοροποιήσεις ανά φύλο. Αξιοσημείωτο είναι ότι τα κορίτσια έδειξαν μεγαλύτερη ενσυναισθητική ικανότητα, ωστόσο χωρίς να υπάρχει σημαντική διαφορά αναφορικά με τα αγόρια του δείγματος. Μετά την παρέμβαση τα κορίτσια σημείωσαν μεγαλύτερη βελτίωση σχετικά με το πόσο επηρεάζονται από τις δικές τους απόψεις όταν μελετούν ένα ιστορικό γεγονός. Τα αγόρια έδειξαν μεγαλύτερη βελτίωση σχετικά με το πόσο εύκολα τους είναι να καταλάβουν τον τρόπο σκέψης ενός άλλου ατόμου. Τέλος, στα post test ενώ τα αγόρια φάνηκε να ταυτίζονται περισσότερο με τον ήρωα, περισσότερα κορίτσια απάντησαν ότι μπαίνουν στη θέση ενός ανθρώπου με σκοπό να κατανοήσουν το πώς αυτός δρούσε στο παρελθόν, δηλαδή τα ενδιαφέρει πιο πολύ να ερμηνεύσουν τις πράξεις στο παρελθόν.

### 3.3. Τα αποτελέσματα από το βασικό ερωτηματολόγιο

Στη συγκεκριμένη ενότητα δίνονται οι απαντήσεις των μαθητών τόσο στο σύνολο όσο και ως προς το φύλο, σχετικά με το βασικό ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείται από τέσσερις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Στόχος του ερωτηματολογίου είναι να διερευνηθεί ο βαθμός ιστορικής κατανόησης του συγκεκριμένου γεγονότος και να διαφανεί η γνωστική και συναισθηματική πλευρά των μαθητών, μέσω της ενσυναισθητικής προσέγγισης. Στο στάδιο αυτό της έρευνας ζητήθηκε από τους μαθητές να αναπτύξουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, συνεπώς όλες οι απαντήσεις χαρακτηρίζονται από τον προσωπικό χαρακτήρα και τρόπο σκέψης του κάθε μαθητή. Ακόμη, στους μαθητές δόθηκε επικουρικό υλικό, το οποίο μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν κατά τη διαδικασία απάντησης στις ερωτήσεις. Οι απαντήσεις των μαθητών οργανώθηκαν, μελετήθηκαν και αξιολογήθηκαν από την ερευνήτρια και κατατάχθηκαν σε επίπεδα ιστορικής ενσυναίσθησης, όπως αυτά παρουσιάζονται από τους επικεφαλής της ομάδας του Πανεπιστημίου του Λονδίνου, τον A.Dickinson, τον P. Lee και τη R. Ashby (DLA). Σύμφωνα με αυτά, το πρώτο **(A)** επίπεδο ισοδυναμεί με την «Απουσία ενσυναίσθησης», δηλαδή ο μαθητής αδυνατεί να παρουσιάσει οποιαδήποτε ενσυναισθητική προσπάθεια. Τα επίπεδα Β, Γ και Δ περιλαμβάνουν βαθμιδωτά την ύπαρξη ενσυναίσθησης ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και το βάθος της ενσυναίσθησης που επιτυγχάνεται.

Το επόμενο επίπεδο **(B)** «Υπαρξη ενσυναίσθησης» χωρίζεται σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη **(B1)** υπάρχει η «ψευδο-ιστορική ενσυναίσθηση», όπου ο μαθητής δεν προσπαθεί να κατανοήσει το παρελθόν, το αντιλαμβάνεται ως παράξενο και τους ανθρώπους αυτού ως ανεπαρκείς αναφορικά με τον τρόπο σκέψης τους. Στη δεύτερη **(B2)** τα «γενικευμένα στερεότυπα» όταν για τους ανθρώπους του παρελθόντος χρησιμοποιούνται στερεότυπα και διαθέσεις, και στην τρίτη φάση **(B3)** «μη θεμελιωμένη ενσυναίσθηση» όταν δε γίνεται χρήση επιχειρημάτων κατά την προσπάθεια ενσυναίσθησης.

Το τρίτο επίπεδο **(Γ)** «λογική-καθημερινή ενσυναίσθηση» υπάρχει όταν κατά τη διαδικασία της ενσυναίσθησης χρησιμοποιούνται σύγχρονοι όροι και γίνεται ταύτιση μεταξύ των ανθρώπων του παρόντος και του παρελθόντος, χωρίς όμως να γίνεται σαφής διάκριση μεταξύ τους.

Το τελευταίο επίπεδο αφορά την ύπαρξη ιστορικής ενσυναίσθησης και χωρίζεται σε **(Δ1)** «περιορισμένη ενσυναίσθηση» και **(Δ2)** «εξελιγμένη ενσυναίσθηση». Στο πρώτο στάδιο οι μαθητές γνωρίζουν ότι οι άνθρωποι του παρελθόντος είχαν διαφορετικές αξίες και πεποιθήσεις αναφορικά με τους σύγχρονους, ωστόσο αυτό επιτυγχάνεται σε περιορισμένο

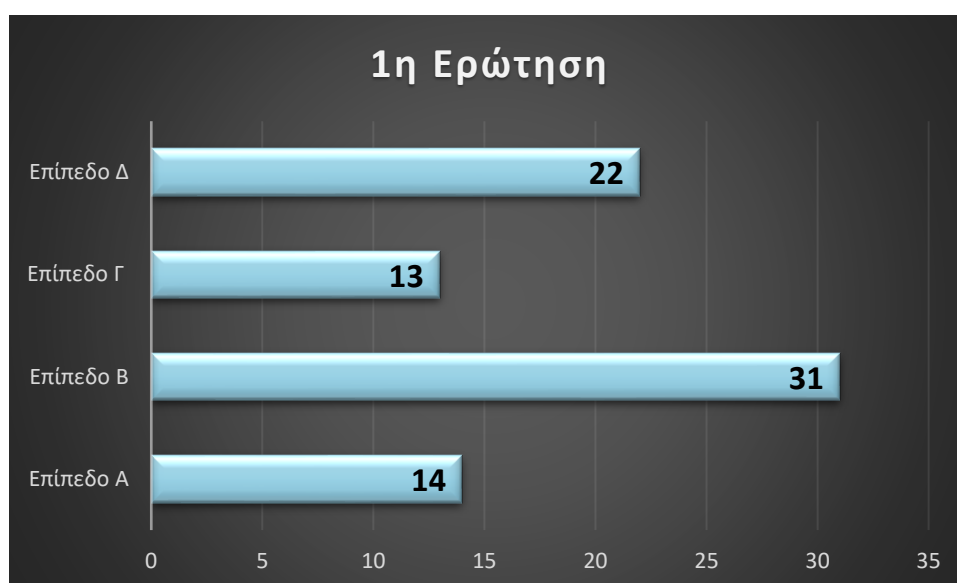


βαθμό. Στο δεύτερο στάδιο οι μαθητές αποκτούν ιστορική συνείδηση και χρησιμοποιούν ιστορικούς όρους για να επιχειρηματολογήσουν και δύνανται να κατανοήσουν τις πράξεις του παρελθόντος και να δουν τι επιδιώκουν αυτές να φανερώσουν ή να υποκρύψουν.

### 3.3.1. Η ερώτηση 1

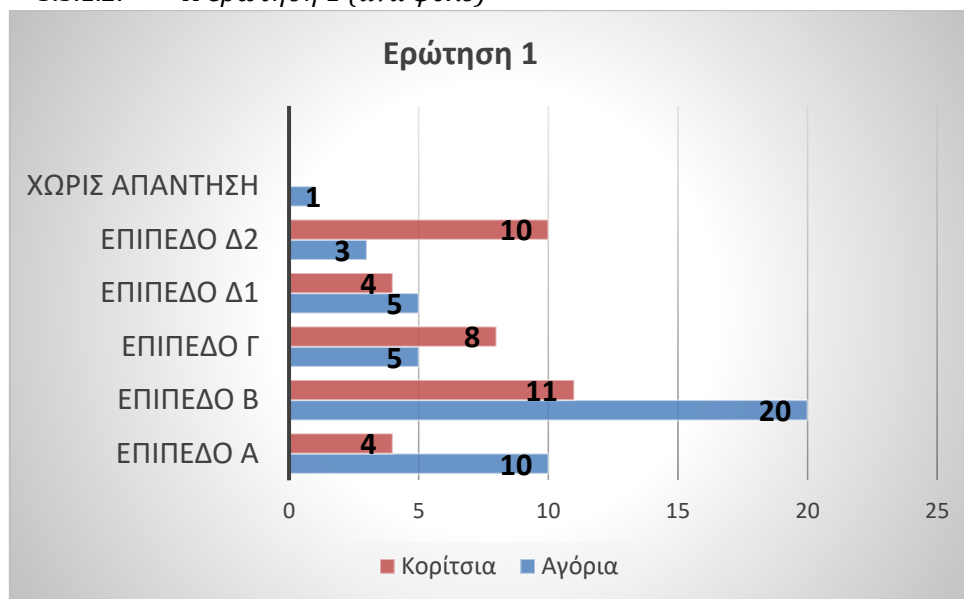
Οι απαντήσεις των μαθητών στην πρώτη ερώτηση του βασικού ερωτηματολογίου «*Οι Φαντάσου ότι είσαι ένας ευρωπαίος πολίτης που ζει ως άποικος στην Αμερική τον 18<sup>ο</sup> αιώνα. Καθημερινά αντιμετωπίζεις εκμετάλλευση και οι συνθήκες που εργάζεσαι είναι δύσκολες. Περιγράψε μια μέρα στη δουλειά σου: Α. Πώς αισθάνεσαι; Β. Ποιες δυσκολίες ενδεχομένως αντιμετωπίζεις;*» κατατάχθηκαν από την ερευνήτρια σε επίπεδα ενσυναίσθησης συνολικά και έπειτα ως προς το φύλο.

#### 3.3.1.1. Η ερώτηση 1 (συνολικά)



Στην πρώτη ερώτηση από το σύνολο του δείγματος οι δεκατέσσερις (14) κατατάχθηκαν στο επίπεδο Α, οι τριάντα ένα (31) στο επίπεδο Β, οι δεκατρείς (13) στο επίπεδο Γ και οι είκοσι δύο (22) στο επίπεδο Δ. Ένας μαθητής δεν απάντησε στη συγκεκριμένη ερώτηση.

### 3.3.1.2. Η ερώτηση 1 (ανά φύλο)



Στο **επίπεδο Α** από τους δεκατέσσερις (14) μαθητές, οι τέσσερις (4) είναι κορίτσια και οι δέκα (10) αγόρια. Οι μαθητές αυτού του επιπέδου έδωσαν μονολεκτικές απαντήσεις, άσχετες απαντήσεις ή όπως φάνηκε από την ανάλυση των γραπτών τους δεν κατάφεραν να αναπτύξουν ιστορικό λόγο και επιχειρήματα. Για παράδειγμα, τα λεγόμενα ενός κοριτσιού (αρ.3, 3<sup>ο</sup> τμήμα: «*Η αγρότι[σ]α ζ[ιπτ]άει ντύννετ[ε] πλένετ[ε] και τρ[ό]ει το πρ[οει]νό της και φεύγ[η] γιατο χ[ο]ράφι. Στο χ[ο]ράφι κα[λ]εργεί καλαμπόκια και διάφορα άλλα. Νι[ό]θω χάλια και λ[ι]πιμέν[ει]*»)\* δείχνουν ότι η συγκεκριμένη μαθήτρια παρουσιάζει απουσία ενσυναίσθησης, αφού δεν προσπαθεί να αιτιολογήσει τα λεγόμενά της με επιχειρήματα και αυτά μοιάζουν εκτός τοποθέτησης σε ένα ιστορικό πλαίσιο. Ακόμη, υπάρχει εναλλαγή προσώπου από γ' ενικό σε α' ενικό, γεγονός που ενισχύει την άποψη της απουσίας ενσυναίσθησης.

Επίσης, στα λεγόμενα ενός μαθητή (αρ.9, 2<sup>ο</sup> τμήμα: «*Γε[ο]ργ[ώ]ς θα δουλε[β]α λη την [ει]μερα για λίγα χρ[ί]ματα και τα πάντα γινόντουσαν με τα χερ[η]α εν[ο] τ[ο]ρα και με τα τρα[χ]τερ»») της ίδιας κατηγορίας παρατηρούμε τη χρήση παροντισμού και την έλλειψη ενσυναίσθησης. Τέλος, μαθήτρια (αρ.2, 5<sup>ο</sup> τμήμα: «*Εγώ είμαι ενα ζωγραφ[ω]ς προσπαθω να καταφερω να δουλεψω αλλα κανεις δεν ενδιαφερτ[ε] στην τεχνη μου, γιατί;*») δείχνει ότι δεν έχει κατανοήσει καθόλου το πλαίσιο του ιστορικού γεγονότος και μάλλον δεν κάνει προσπάθεια, αφού η απάντησή της δεν ανταποκρίνεται στην ερώτηση.*

\*Όπου παρατίθενται αποσπάσματα από τον αυτούσιο λόγο των παιδιών, έχει διατηρηθεί η ορθογραφία και τα σημεία στίξης.

Στο **επίπεδο Β** όπως παρουσιάζεται στην υποκατηγορία 3.3.1.1. κατηγοριοποιήθηκαν οι περισσότερες απαντήσεις και για τα δύο φύλα (31 απαντήσεις). Από αυτές 11 ανήκουν στα κορίτσια και 20 στα αγόρια του δείγματος. Χαρακτηριστικά, στο επίπεδο της «ψευδο-ιστορικής ενσυναίσθησης» (B1) κατατάσσεται η απάντηση του μαθητή (αρ., 1<sup>ο</sup> τμήμα: «*Ήταν δύσκολα οι [ά]γγλοι μου πέρναν το μισό μισ[τ]ό. Όταν π[ι]γ[έ]νω στη δουλ[ι]ά [ε]σ[τ]άνομαι κούραση και απελπισμό. [Ε]σ[τ]άνομ[ε] φόβο για τη ζωή μου*»). Ο μαθητής παρουσιάζει δείγματα φαινομενικής ενσυναίσθησης, δηλαδή ενώ περιγράφει την κατάσταση στην οποία βρίσκεται δεν προσπαθεί να κατανοήσει το παρελθόν και τον τρόπο που αυτό ήταν διαμορφωμένο. Στο επίπεδο των «γενικευμένων στερεοτύπων» (B2) μπορεί να ενταχθεί η απάντηση (αρ.16, 1<sup>ο</sup> τμήμα: «*Η καθημερινή ζωή ήταν πολύ δύσκολη. Ασχολιόμουν με το εμπόριο και την αγροτική ζωή. Το πιο δύσκολο όμως ήταν που έπρεπε να δίνουμε τους φόρους στους κακούς Άγγλους.*»). Η μαθήτρια παρουσιάζει μια αρνητική διάθεση και ένα γενικευμένο στερεότυπο ως προς τους Άγγλους, γεγονός που φαίνεται από τον χαρακτηρισμό που τους αποδίδει. Επίσης, το παρακάτω γραπτό μιας μαθήτριας, εντάσσεται στη «μη θεμελιωμένη ενσυναίσθηση» (B3), αφού σε αυτό εντοπίζεται η έλλειψη επιχειρημάτων από τη μεριά της (αρ.5, 2<sup>ο</sup> τμήμα: «*Είμαι φουρνάρισσα. Μια απλή μέρα στη δουλειά μου δεν είναι τόσο εύκολη, διότ[η] έχω πολ[ύ] δουλειά και δουλεύω σκληρά. Αισθάνομαι χαρούμενη που έχω έστω λίγα χρήματα!*»). Η ίδια περιγράφει ένα χειρωνακτικό επάγγελμα της εποχής, αλλά περιορίζεται σε ελάχιστα και δεν αναφέρει ενδεχόμενες δυσκολίες που αντιμετωπίζει.

Στο **επίπεδο Γ**, αυτό της «λογικής καθημερινής ενσυναίσθησης», εντάσσονται οι απαντήσεις πέντε (5) αγοριών και οκτώ (8) κοριτσιών. Για παράδειγμα στην απάντηση ενός κοριτσιού (αρ.12, 1<sup>ο</sup> τμήμα: «*Ασχολούμαι με το εμπόριο όπως και οι περισσότεροι άποικοι. Το να είσαι έμπορος είναι πολύ κουραστικό και δυσάρεστο. Οι δυσκολίες είναι αρκετές όπως: γίνεσαι θύμα εκμετά[λ]ευσης και τα οικονομικά μας δεν είναι και τόσο καλά*»), φαίνεται η μαθήτρια να ταυτίζεται αρκετά με τον ρόλο και εξηγεί τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει με βάση τις συνθήκες που επικρατούσαν τότε. Εδώ συγκαταλέχθηκε και η απάντηση ενός κοριτσιού (αρ.4, 3<sup>ο</sup> τμήμα: «*...αυτό είναι αδικο γιατί εμείς δουλευουμε για τους [α]γγλους για να μπορούν να νικήσουν στους πολεμους. Επ[η]σης απο τον φορο για το τσαι [η] δυσκολίες μεγαλ[ο]νουν*»). Η συγκεκριμένη μαθήτρια μπαίνει στη διαδικασία να υποστηρίξει τα επιχειρήματά της αναφερόμενη στην τότε ιστορική περίσταση. Λογικά επιχειρήματα και καθημερινή ενσυναίσθηση υποδηλώνει η απάντηση ενός αγοριού (αρ.2, 2<sup>ο</sup> τμήμα: «*Είμαι ένας αγρότης. Όταν τα πράγματα πάνε καλά είμαι χαρούμενος, απλά όταν υπάρχουν κακές καιρικές*

συνθήκες και σωματικός πόνος δεν αισθάνομαι πολύ χαρούμενος, αφού η δουλειά μου καταστρέφεται και δε μπορώ να δουλέψω, η δουλειά πάει πίσω»).

Οι απαντήσεις των είκοσι δύο (22) μαθητών κατατάχθηκαν στο **επίπεδο Δ**, δηλαδή από το περιεχόμενο τους διαπιστώθηκε ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές στην πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου έδειξαν ιστορική ενσυναίσθηση. Στο επίπεδο της «περιορισμένης ιστορικής ενσυναίσθησης» Δ1 υπάγεται η απάντηση μαθήτριας (αρ.2, 4<sup>ο</sup> τμήμα: «...Καθώς πηγαίνω στην δουλειά συναντώ ανθρώπους στον δρόμο να υποφέρουν, πάλι καλά εγώ με την οικογένειά μου είμαστε σε καλύτερη κατάσταση. Όλοι υποφέρουν από τους φόρους, την κούραση και πολλά άλλα. Με τη δουλειά είμαι κουρασμένη, καταπονημένη και λυπημένη, αφού οι ώρες είναι πολλές και οι συνθήκες είναι δύσκολες»). Στην περιγραφή της εν λόγω μαθήτριας διαφαίνεται η συναισθηματική προσέγγισή της, αφού κάνει αναφορά σε συναισθήματα που της προκαλούνται από την όλη κατάσταση. Η ίδια δεν περιορίζεται στην αναφορά των συνθηκών εργασίας (αν και δε διευκρινίζεται το επάγγελμα), αλλά περιγράφει το συγκεκριμένο. Η απάντηση της μαθήτριας (αρ.5, 4<sup>ο</sup> τμήμα: «Η δουλειά μου είναι φούρναρης, αισθάνομαι μεγάλη κούραση από τη δουλειά. Αντιμετωπίζω πολλές δυσκολίες, πρέπει να ξυπνάω πολύ πρωί για να πάω στον φούρνο και να ετοιμάζω πολλά ψωμιά κάθε μέρα. Η κατάσταση δεν είναι σταθερή και τα πράγματα δεν είναι σίγουρα για το μέλλον οπότε αισθάνομαι αβέβαια.») εντάσσεται στο επίπεδο Δ1, αφού η κοπέλα μέσα από την περιγραφή της λαμβάνει υπόψη το ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο και κάνει έναν απολογισμό της ζωής τότε.

Στο επίπεδο της «εξελιγμένης ιστορικής ενσυναίσθησης» (Δ2) εντάσσονται, με βάση τις απαντήσεις τους τρεις (3) μαθητές και δέκα (10) μαθήτριες. Όλα τα γραπτά που κρίθηκε ότι ταιριάζουν στο στάδιο αυτό ήταν ιδιαίτερα αναλυτικά και στοχευμένα ως προς το περιεχόμενό τους. Πρωτότυπο ήταν το γραπτό ενός μαθητή που ανέπτυξε τον λόγο του σε μορφή ημερολογίου (αρ.13, 3<sup>ο</sup> τμήμα: «Αγαπ[ι]το μου ημερολοιο. Σημερα τα πραγματα ηταν πολ[οι] ασχ[ι]μα στην δουλ[ι]α δεν περασε ουτε ατομο στο μαγαζ[ει] και δεν π[ο]λ[ι]σαμε τιποτα λογικα φτ[ε]ει η φορολογια σ' ολα αυτα εμει [η] μικροπολιτες τα πλ[ι]ρ[ο]νουμε. Ελπιζω να φτιαχουν τα πραγματα γιατι α[λ]ι[ο]ς θα πρεπει να ζανα γ[ι]ρισουμαι πισω στην πατριδα.»). Η ιστορική ενσυναίσθηση που παιδιού πηγάζει από το γεγονός ότι κάνει λόγο για τις δυσκολίες της εποχής και του επαγγέλματός του και για την υψηλή φορολογία που επέβαλαν οι Άγγλοι με αποτέλεσμα οι πολίτες να αδυνατούν να αγοράσουν τα προϊόντα και να πλήττεται ο ίδιος ώντας άνθρωπος εκείνης της εποχής. Στο γραπτό του παρουσιάζονται κάποια προβλήματα ως προς την ορθογραφία, εντούτοις ο μαθητής καταφέρνει να μπει στη θέση του ιστορικού προσώπου και να μας μεταφέρει στο κλίμα της τότε εποχής.

Στο ίδιο επίπεδο, μια μαθήτρια αναφέρεται στις διαταγές των Άγγλων στις οποίες ήταν αναγκασμένοι να υπακούουν οι άποικοι (αρ.18, 1<sup>ο</sup> τμήμα: «Μία συνηθισμένη μέρα στην δουλειά μου (ενός Ευρωπαίου πολίτη που ζει ως άποικος στην Αμερική τον 18<sup>ο</sup> αιώνα) είναι πολύ δύσκολη για εμένα γιατί είμαι αναγκασμένη να υπακούω στις διαταγές των κατακτητών μου. Αυτός ο τρόπος συμπεριφοράς από τους Άγγλους κατακτητές προς εμένα και τους υπόλοιπους Ευρωπαίους πολίτες που εργάζονται συνήθως σε καλλιέργειες είναι άσχημη και το αποτέλεσμα της είναι να νιώθουμε άσχημα όταν πρέπει να πάμε στην δουλειά μας. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζω είναι οι δύσκολες συνθήκες, το πολύ μικρό χρηματικό ποσό που θα παραλάβω κάνοντας αυτή την δύσκολη δουλειά»). Η μαθήτρια λαμβάνει υπόψη της σε πολύ μεγάλο βαθμό το ιστορικό πλαίσιο της εποχής, αναφερόμενη στις δυσχέρειες της εργασίας και στα πενιχρά χρήματα που αμείβονταν ως εργάτρια.

Μια μαθήτρια, επίσης, κάνει διεξοδική περιγραφή και δίνει μεγάλη έμφαση στην καθημερινότητά της όντας άνθρωπος εκείνης της εποχής (αρ.14, 1<sup>ο</sup> τμήμα: «Είμαι ένας άποικος της Αμερικής. Είμαι έμπορος και μεταφέρω το εμπόριό μου σε διάφορες περιοχές της Αγγλίας και της Αμερικής...Είμαι πολύ δυσαρεστ[ι]μένος που δουλεύω όλη μέρα και τα μισά και παραπάνω χρήματα που βγάζω τα δίνω στους Άγγλους. Αντιμετωπίζω δυσκολίες όπως την φορολογία επειδή η Αγγλία περνάει μία οικονομική κρίση έχει αυξήσει πολύ την φορολογία προκειμένου να βρει χρήματα. Γι'αυτό πρέπει να ξεσ[ι]κωθούμε όλοι, να αντιδράσουμε!»). Επιπροσθέτως, επισημαίνει τις οικονομικές και κοινωνικοπολιτικές συνθήκες που επικρατούσαν, όπου η Αγγλία αύξησε τη φορολογία γιατί περνούσε οικονομική κρίση, γεγονός που δυσχέραινε την κατάσταση των αποίκων. Διαβάζοντας τα λεγόμενα (αρ.8, 3<sup>ο</sup> τμήμα: «Αισθάνομαι αδικημένη και θυμωμένη γιατί έφυγα από την χώρα μου για να έρθω στην Αμερική για να δουλεύω σε δύσκολη χειρωνακτική δουλειά και να πληρώνω φόρους») αυτά κατατάχθηκαν στο συγκεκριμένο επίπεδο ενσυναίσθησης, διότι η μαθήτρια χρησιμοποιεί τις ιστορικές της γνώσεις και τις εντάσσει στο ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο. Με μια πιο διεισδυτική ματιά γίνεται αντιληπτό ότι η μαθήτρια μπαίνοντας στη θέση μιας εργάτριας της εποχής θεωρεί ότι είχε καλύτερη δουλειά στη χώρα της, συνεπώς μέσα από αυτό φαίνονται οι αλλαγές που βίωναν οι άποικοι στο επάγγελμα και στη ζωή τους γενικότερα πηγαίνοντας στην Αμερική.

Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι ένα αγόρι στην πρώτη ερώτηση αυτή δεν ανέπτυξε καθόλου γραπτό λόγο.

Συμπερασματικά με την πρώτη ερώτηση του βασικού ερωτηματολογίου, από τα παραδείγματα γίνεται αντιληπτό ότι για όλα τα επίπεδα εντοπίζονται ενδιαφέροντα λεγόμενα

των μαθητών, τα οποία ανάλογα την κατηγορία στην οποία εντάχθηκαν υποδεικνύουν μικρότερο ή μεγαλύτερο επίπεδο ενσυναισθητικής προσέγγισης.

### 3.3.2. Η ερώτηση 2

Για τη δεύτερη ερώτηση «Υπόθεσε ότι είσαι ένας άνθρωπος εκείνης της εποχής και είσαι υπεύθυνος να γράψεις τη Διακήρυξη της Ανεξαρτησίας. Α. Περίγραψε τα βασικά δικαιώματα που θεωρείς ότι θα πρέπει να έχει ένας άνθρωπος. Β. Πιστεύεις ότι στις σημερινές μέρες οι άνθρωποι πρέπει να έχουν τα ίδια δικαιώματα;» οι απαντήσεις των μαθητών δεν κατατάχθηκαν με βάση τα επίπεδα ενσυναίσθησης, διότι στην πλειοψηφία τους οι μαθητές αρκέστηκαν στην απλή αναφορά των δικαιωμάτων που πρέπει να έχουν οι άνθρωποι, καθώς και αν αυτά πρέπει να είναι κοινά ανεξαρτήτου εποχής. Με άλλα λόγια, δε μπήκαν στη διαδικασία να πάρουν τη θέση ενός ανθρώπου του παρελθόντος, συνεπώς είναι αδύνατη η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων με βάση τα επίπεδα ενσυναίσθησης.

Αξίζει να αναφερθούν οι ελάχιστες περιπτώσεις παιδιών που απάντησαν παίρνοντας τον ρόλο ενός ιστορικού προσώπου και πληρούν τις προϋποθέσεις της «εξελιγμένης ενσυναίσθησης» (Δ). Οι απαντήσεις δύο μαθητών (αρ.5, 2<sup>ο</sup> τμήμα: «έχουμε δικαίωμα στην ελευθερία και στη ζωή, γι' αυτό κι εγώ σας γράφω την Διακήρυξη της Ανεξαρτησίας μας. Πιστεύω ότι όλοι οι άνθρωποι πρέπει να έχουν τα ίδια δικαιώματα και φυσικά όσο περνάν τα χρόνια αυτά αυξάνονται, και αυτό είναι κάτι φυσικό, γιατί και οι ανάγκες μεγαλώνουν και οι σκέψεις.») και (αρ.14, 3<sup>ο</sup> τμήμα: «Σαν αρχηγός του κράτους οι άνθρωποι πρέπει να έχουν κάποια δικαιώματα: στέγη, ζωή, ανεξαρτησία κ.λ.π. Ναι, πρέπει να έχουν ίδια δικαιώματα.»), όπως και μιας μαθήτριας (αρ.5, 5<sup>ο</sup> τμήμα: «Είμαι υπεύθυνη για τη Διακήρυξη της Ανεξαρτησίας. Υποστηρίζω τη γνώμη μου ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν δικαι[ό]ματα. Τα δικαι[ό]ματα που νομίζω ότι είναι βασικά είναι: η εκπαίδευση, η στέγη, το φαγητό και πολλά άλλα») θα μπορούσαν να ενταχθούν στο επίπεδο Δ2. Η απάντηση ενός αγοριού (αρ.5, 5<sup>ο</sup> τμήμα: «[Ο]ς υπευθυνος θε[ο]ρ[ο] και γραφω πως καθε ανθρ[ο]π[ω]ς πρεπει να εχει [υ]δια δικ[εο]ματα και στο παρελθον αλλα και στο μελλον οπ[ο]ς στεγη, φροντιδα και αλλα σχετικα.») επίσης θα μπορούσε να ανήκει στο επίπεδο Δ2.

Απουσία γραπτής έκφρασης έχουμε στην περίπτωση μιας μαθήτριας και άσχετη απάντηση στο γραπτό ενός άλλου κοριτσιού.

### 3.3.3. Η ερώτηση 3

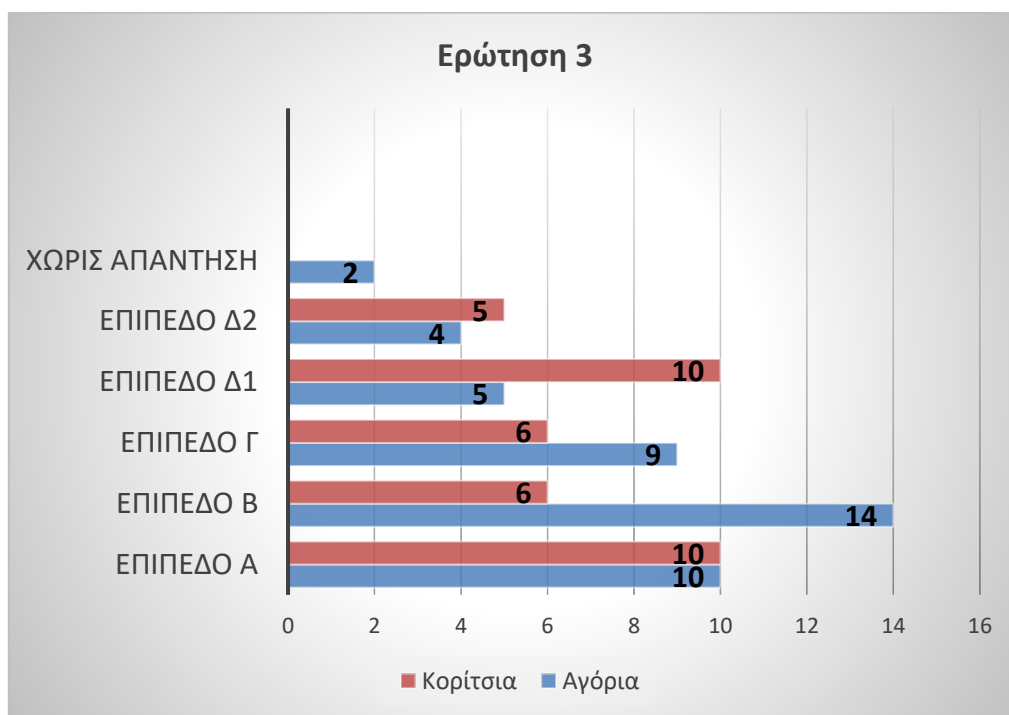
Η τρίτη ερώτηση του βασικού ερωτηματολογίου «*Η Αγγλία κατήργησε όλους τους φόρους που είχε επιβάλει στους αποίκους, παρόλα αυτά οι ίδιοι κατέστρεψαν κάποια κιβώτια με τσάι ρίχνοντάς τα στη θάλασσα. Α. Διάλεξε τον ρόλο ενός Άγγλου ή ενός αποίκου. Β. Περίγραψε ποιος είσαι, τι κάνεις, με ποιον σκοπό το κάνεις και πώς αισθάνεσαι.*» έχει ως στόχο την ανάδειξη της γνωστικής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης των παιδιών του δείγματος. Και σε αυτή την ερώτηση οι απαντήσεις κατατάχθηκαν με βάση τα τέσσερα επίπεδα ενσυναίσθησης που προτείνουν οι Dickinson, Lee και Ashby (DLA). Αρχικά, παρουσιάζεται πως ανταποκρίθηκε το δείγμα συνολικά και έπειτα ανά φύλο.

#### 3.3.3.1. Η ερώτηση 3 (συνολικά)



Αναφορικά με τις απαντήσεις στην παρούσα ερώτηση, σε σύνολο ογδόντα ένα (81) μαθητών, ίσος αριθμός κατατάχθηκε στα επίπεδα Α και Β της ενσυναίσθησης (20), δεκαπέντε (15) στο επίπεδο Γ και είκοσι τέσσερις (24) στο επίπεδο Δ. Δύο μαθητές δεν ανέπτυξαν καθόλου γραπτό λόγο.

### 3.3.3.2. Η ερώτηση 3 (ανά φύλο)



Στο πρώτο επίπεδο ενσυναίσθησης εντάχθηκαν δέκα (10) αγόρια και δέκα (10) κορίτσια. Στο **επίπεδο Α** της «απουσίας ενσυναίσθησης» εντάσσεται μια μαθήτρια (αρ.8, 1<sup>ο</sup> τμήμα: «Οι Άγγλοι θα δ[υ]πλασίαζαν τους φόρους δεν θα άρεσε στους αποίκους να δίνουν τα μισά χρήματα από την δουλειά. Οι Άγγλοι τους εριχναν τσαι και αυτο σημαINE οτι θα κυβερνουν αυτοι.») και ένας μαθητής (αρ.21, 1<sup>ο</sup> τμήμα: «Επέλεξα τον ρόλο ενός άποικου. Αισθάνομαι λύπη επειδή οι Άγγλ[η] μας έβαλαν την φορολογία. Αλλά έχω μετανοιώσει που πετάξαμε κ[υ]β[ό]τια με τσαϊ στην θάλασσα.»). Οι δύο αυτοί μαθητές αναφέρουν άσχετες απαντήσεις σε σχέση με την ερώτηση, φαίνεται να μην κατανοούν τα γεγονότα και απλά να γράφουν οτιδήποτε θυμούνται από το μάθημα. Ειδικά από τα λεγόμενα του δεύτερου καταλαβαίνουμε ότι ο μαθητής αντιφάσκει και δεν παίρνει μια σαφή θέση απέναντι στα γεγονότα, αφού από τη μια καταστρέφει τα κιβώτια τσαγιού, αλλά από την άλλη μετανιώνει για αυτήν του την πράξη.

Στο επόμενο **επίπεδο Β** της ύπαρξης ενσυναίσθησης κατατάχθηκαν οι απαντήσεις έξι (6) κοριτσιών και δεκατεσσάρων (14) αγοριών. Στο πρώτο επίπεδο (B1) εντάσσεται η μαθήτρια (αρ.6, 5<sup>ο</sup> τμήμα: «Είμαι άποικος. Υποστηρίζω αυτήν την θέση γιατί είναι άδικο να κάνουν ότι θέλουν πάντα οι μεγάλες δυνάμεις....»), η οποία δε φαίνεται να έχει κατανοήσει γιατί οι άποικοι προέβησαν σε αυτή την πράξη, δηλαδή έχουμε ψευδο-ιστορική ενσυναίσθηση, και η ίδια αρκείται σε αυτήν την αναφορά χωρίς να εξηγεί με επιχειρήματα τη θέση της. Εντούτοις,



πίσω από τη φράση «να κάνουν ότι θέλουν» ίσως υπονοείται η υψηλή φορολογία που επέβαλαν οι Άγγλοι. Στο επίπεδο (B2) εντάσσεται άλλος ένας μαθητής που παίρνει τη θέση ενός αποίκου (αρ. 10, 5<sup>ο</sup> τμήμα: «Είμαι ένας Άποικος και αντιδρώ επειδή [η] φορ[ή] ήταν πολύ ακριβ[ή] και πέταξα τα κουτιά από τσάι στη θάλασσα όπως θα έκαναν οι Άποικοι υποθέτω.»). Από τα λεγόμενά του φαίνεται ότι αυτή η πράξη κρύβει την αντίδραση που του δημιουργούσε η όλη κατάσταση, αλλά και μια διάθεση να αιτιολογήσει ότι οι άποικοι θα προέβαιναν σε παρόμοια πράξη. Στο υψηλότερο επίπεδο (B3) κατατάσσεται η απάντηση ενός αγοριού (αρ. 1, 3<sup>ο</sup> τμήμα: «Είμαι ένας ισχυρός Άγγλος που βλέπω να ρίχνεις τσάι στη θάλασσα. Πρέπει να σου βάλω φόρο στο τσάι γιατί χρειζόμαστε χρήματα για πολλά πράγματα.»), ο οποίος φαίνεται να έχει ενσυναίσθηση, η οποία όμως δε θεμελιώνεται με επιχειρήματα.

Στο επίπεδο Γ καταγράφονται έξι (6) περιπτώσεις κοριτσιών και εννέα (9) αγοριών. Εδώ μπορούν να ενταχθούν οι απαντήσεις (αρ. 1, 1<sup>ο</sup> τμήμα: «Εμείς οι άποικοι ρίξαμε τα κουτιά τσαγιού στην θάλασσα για να καταλάβουν οι Άγγλοι ότι θέλουμε ανεξαρτησία και νοιώθουμε αδικημένοι.») και (αρ. 3, 2<sup>ο</sup> τμήμα: «Μπορεί να μας κατεβάσατε τους φόρους αλλά ο φόρος του τσαγιού είναι στα ύψη. Για αυτό κι εμείς πετάμε το τσάι στη θάλασσα...»). Και οι δύο απαντήσεις φανερώσουν λογική ενσυναίσθηση βασισμένη σε επιχειρήματα. Στις περιπτώσεις αυτές υπάρχει παρουσία ενσυναίσθησης, η οποία θεμελιώνεται με σύγχρονους-λογικούς όρους. Επιπροσθέτως, υπάρχουν και μαθητές που πήραν τη θέση ενός Άγγλου και προσπάθησαν να υποστηρίξουν εκείνη την άποψη με επιχειρήματα. Παραδείγματος χάριν, μια μαθήτρια (αρ. 5, 2<sup>ο</sup> τμήμα: «Ως Άγγλος πιστεύω πως κάναμε καλά που καταργήσαμε τους φόρους και αυξήσαμε το τσάι, γιατί είναι κάτι πολύτιμο και μεγάλης αξίας, έτσι ο φόρος καλά έκανε και αυξήθηκε. Και ακόμη για λόγους γοήτρου δεν θα κατεβάσουμε τον φόρο στο τσάι.») μέσα από τα λεγόμενά της επιχειρηματολογεί δίνοντας λόγους για αυτό που υποστηρίζει. Και σε αυτή την περίπτωση η πράξη εξηγείται σύμφωνα με τη συγκεκριμένη περίπτωση.

Φτάνοντας στο επίπεδο Δ της «ύπαρξης ιστορικής ενσυναίσθησης» εντάχθηκαν δεκαπέντε (15) στο Δ1 και εννέα (9) στο Δ2. Από τις δεκαπέντε (15) του επιπέδου Δ1, οι δέκα (10) απαντήσεις ανήκουν σε κορίτσια και οι πέντε (5) σε αγόρια. Η μαθήτρια (αρ. 14, 1<sup>ο</sup> τμήμα: «Είμαι ένας άποικος και σήμερα θα μεταμφιεστώ σε Ινδιάνος αχθοφόρος, θα πετάξω στη θάλασσα το φορτίου του τσαγιού με το οποίο ήταν φορτωμένα τα αγγλικά καράβια που βρίσκονταν δεμένα στο λιμάνι της πόλης. Με την πράξη αυτή αισθάνομαι ελεύθερος, χαρούμενος και ευχαριστ[ι]μένος.») περιγράφει την κατάσταση όπως τη βιώνει εμπλουτίζοντας την περιγραφή της με στοιχεία για τον ιστορικό χώρο. Επίσης, μαθήτριες (αρ. 7, 2<sup>ο</sup> τμήμα: «...επειδή η φορολογία στο τσάι έχει ανέβει θα ρίξω το τσάι στην θάλασσα για να καταλάβουν οι Άγγλοι ότι

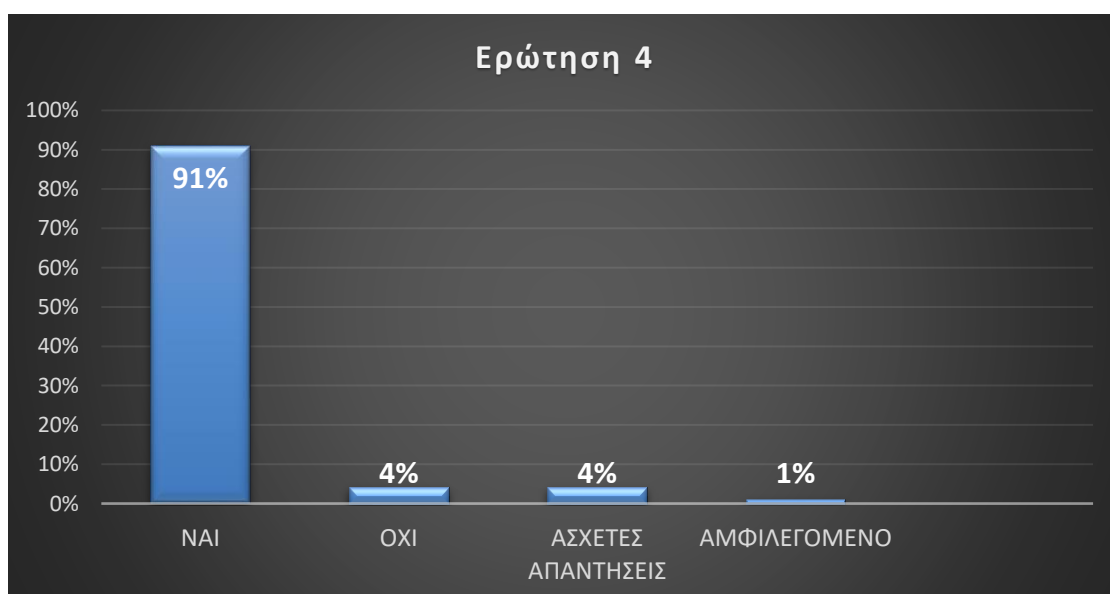
δεν είναι σωστό να μας εκμετα[λ]εύονται...») και (αρ.5, 3<sup>ο</sup> τμήμα: «...οι Άγγλοι μας βάζουν φόρους για να ανέβουν οικονομικά...») κάνουν λόγο για εκμετάλλευση των αποίκων από τη μεριά των Άγγλων, αφού επιδιώκουν την οικονομική τους ανάπτυξη. Τέλος, μια μαθήτρια και ένας μαθητής που υποστήριζαν τους Άγγλους ανέφεραν επιχειρήματα όπως (αρ.9, 3<sup>ο</sup> τμήμα: «...επειδή θέλω να αγοράσω πολεμοφόδια...») και (αρ.11, 5<sup>ο</sup> τμήμα: «...για να μπορώ να παίρνω όπλα, πανοπλίες, κ.α...»), συνεπώς αντιλαμβάνονται την οικονομική κατάσταση στην οποία βρισκόταν η Αγγλία. Για τον λόγο αυτό παρουσιάζουν τους τρόπους που χρησιμοποιούσε η Αγγλία για να αντιμετωπίσει την οικονομική κρίση που περνούσε.

Στο επίπεδο της «εξελιγμένης ιστορικής ενσυναίσθησης» (Δ2) κατατάσσονται οι απαντήσεις πέντε (5) κοριτσιών και τεσσάρων (4) αγοριών. Η γραπτή έκφραση των κοριτσιών (αρ.13, 1<sup>ο</sup> τμήμα: «Εγώ είμαι ένας άποικος που είμαι υποχρεωμένος να διατηρώ εμπορικές σχέσεις μόνο με την Αγγλία....όλα αυτά τα χρόνια πληρώναμε φόρους... όλοι οι άποικοι κατέστρεψαν κάποια κιβώτια με τσάι ρίχνοντάς τα στη θάλασσα, για να αντιδράσουμε δίχροντας στους Άγγλους ότι δεν ήταν σωστό αυτό που έκαναν. Αισθάνομαι θυμωμένος με τους Άγγλους αλλά και ταυτόχρονα ευχαριστημένος που επιτέλους δείξαμε την αντίδρασή μας») και (αρ.15, 1<sup>ο</sup> τμήμα: «Είμαι ένας άποικος, που είμαι υποχρεωμένος να διατηρώ εμπορικές σχέσεις μόνο με την Αγγλία, κάτι που μου προκαλεί έντονη δυσαρέσκεια. Όλοι οι οργισμένοι κάτοικοι της Βοστώνης μεταμφιεσμένοι σε Ινδιάνους αχθοφόρους, πέταξαν στη θάλασσα το φορτίου του τσαγιού. Αυτό γίνεται γιατί, όλοι οι άποικοι έχουν ήδη φορολογηθεί αρκετά και ζητάνε την ανεξαρτησία τους») δηλώνει υψηλό βαθμό ιστορικής ενσυναίσθησης. Οι μαθήτριες φαίνεται ότι κατανοούν πλήρως το ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο, αναπτύσσουν πλούσιο ιστορικό λόγο, ο οποίος είναι ιδιαίτερα προσεγμένος. Επιπροσθέτως, δύο αγόρια (αρ.16, 2<sup>ο</sup> τμήμα: «Είμαι [Ά]γγλος και σας επιβάλλω αυτόν τον φόρο του τσαγιού για την οικονομική ανάπτυξη της χώρας μου. Θα αισθανόμουν χαρά αν είχα κέρδος») και (αρ.14, 2<sup>ο</sup> τμήμα: «Είμαι Άγγλος και είμαι θυμωμένος με τους αποίκους που έριξαν το τσάι στη θάλασσα. Αισθάνομαι πως αυτό που κάνω είναι σωστό γιατί έχω μεγάλο κέρδος») ως Άγγλοι δίνουν έμφαση στο κέρδος και την οικονομική ανάπτυξη που είχε η Αγγλία μέσα από την εφαρμογή του φόρου του τσαγιού. Συνεπώς, αντιλαμβάνονται την οπτική των Άγγλων, καθώς και το ευρύτερο πλαίσιο που ήταν η δεινή οικονομική κατάσταση τους.

### 3.3.4. Η ερώτηση 4

Στο τέλος του βασικού ερωτηματολογίου τοποθετήθηκε η ερώτηση «*Πιστεύεις ότι ο τρόπος που προσέγγισες το θέμα αυτό σε βοήθησε να το μάθεις και να το κατανοήσεις καλύτερα; Θα ήθελες να γίνεται με αυτό τον τρόπο η διδασκαλία της Ιστορίας; Αιτιολόγησε την απάντησή σου.*», η οποία έχει διαφορετικό περιεχόμενο από τις υπόλοιπες τρεις ερωτήσεις του. Αυτό σημαίνει ότι δε στοχεύει στην αξιολόγηση της ενσυναισθητικής ικανότητας των παιδιών, αλλά στη διδακτική σημασία της ενσυναίσθησης. Παράλληλα, η ίδια έχει τον ρόλο της αξιολόγησης της όλης ερευνητικής παρέμβασης δηλαδή τοποθετήθηκε στο τέλος, ώστε να δώσει στους μαθητές τη δυνατότητα να εκφράσουν τις εμπειρίες και τα συναισθήματα από την εμπλοκή τους σε αυτήν τη διαδικασία. Για την εν λόγω ερώτηση οι απαντήσεις δεν κατηγοριοποιήθηκαν ούτε εντάχθηκαν σε επίπεδα, αφού σχετίζονταν με την έκφραση των απόψεων και δεν υπήρχαν προσδοκώμενες απαντήσεις. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ερώτησης συσχετίστηκαν με τις δύο τελευταίες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που σχετίζονταν με το προφίλ των μαθητών, αλλά εδώ οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα, λόγω του ανοιχτού τύπου ερώτησης, να εκφράσουν τις απόψεις τους για τη χρήση της μεθόδου που ακολουθήθηκε.

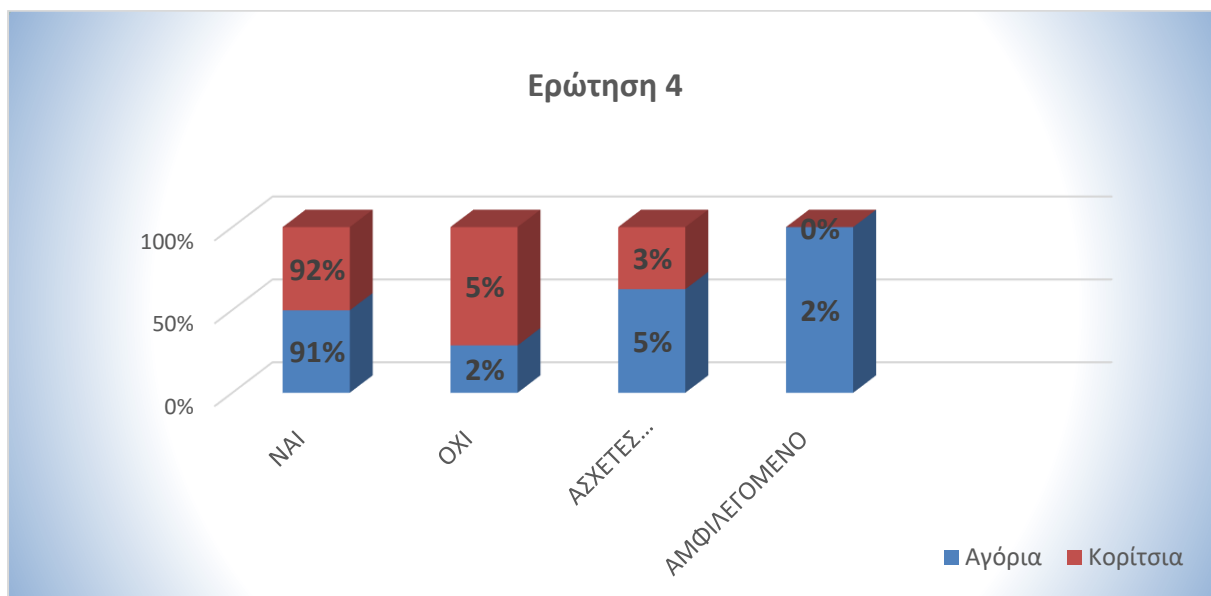
#### 3.3.4.1. Η ερώτηση 4 (συνολικά)



Από το σύνολο του δείγματος το 91% απάντησε ότι ο συγκεκριμένος τρόπος τον βοήθησε να κατανοήσει το μάθημα καλύτερα και προτιμάει να γίνεται με αυτό τον τρόπο η

διδασκαλία της Ιστορίας. Ίδιο ποσοστό μαθητών (4%) δεν προτιμάει αυτόν τον τρόπο και έδωσε άσχετες απαντήσεις. Τέλος, το 1% έδωσε αμφιλεγόμενη απάντηση.

#### 3.3.4.2. Η ερώτηση 4 (ανά φύλο)



Η συντριπτική πλειοψηφία των κοριτσιών απάντησε με ποσοστό 92% (34 κορίτσια) ότι ο συγκεκριμένος τρόπος που προσέγγισε το θέμα τον βοήθησε να το μάθει και να το κατανοήσει καλύτερα. Παρόμοιο ποσοστό (91% - 40 αγόρια) των αγοριών, επίσης, βοηθήθηκε και προτιμάει αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας. Το 5% (2 κορίτσια) των κοριτσιών και το 2% (1 αγόρι) των αγοριών απάντησε ότι δεν προτιμάει τον συγκεκριμένο τρόπο. Στην περίπτωση του αγοριού αυτού που απάντησε «όχι» σημειώνεται η αντίφαση σε σχέση με τη θετική του στάση που είχε για τον τρόπο αυτό στο ερωτηματολόγιο. Ενδεχομένως αυτή η αντίφαση να είναι αποτέλεσμα επιπόλαιης απάντησης και έλλειψης της δέουσας προσοχής. Το 3% (1 κορίτσι) των κοριτσιών του δείγματος και το 5% (2 αγόρια) των αγοριών έδωσε άσχετες απαντήσεις. Τέλος, το 2% (1 αγόρι) έδωσε αμφιλεγόμενη απάντηση «*Θα ήθελα και δε θα ήθελα γιατί και οι δύο τρόποι είναι πολύ ωραίοι*».

Αρκετοί μαθητές τόνισαν στις απαντήσεις τους την πρωτοτυπία της μεθόδου που ακολουθήθηκε κατά την παρέμβαση. Συγκεκριμένα, μαθήτρια αναφέρεται μέσω της απάντησής της έμμεσα στην ενσυναίσθηση και πως αυτή βοήθησε στην πληρέστερη κατανόηση (αρ.13, 2<sup>ο</sup> τμήμα: «*Ναι με βοήθησε πολύ να μάθω το μάθημα και βέβαια θα ήθελα να γίνεται έτσι το μάθημα της Ιστορίας...Μου άρεσε επίσης που μπήκαμε στις θέσεις των αποίκων και των Άγγλων*»). Αρκετοί μαθητές αναφέρουν το παιχνίδι ρόλων ως μια μέθοδο που

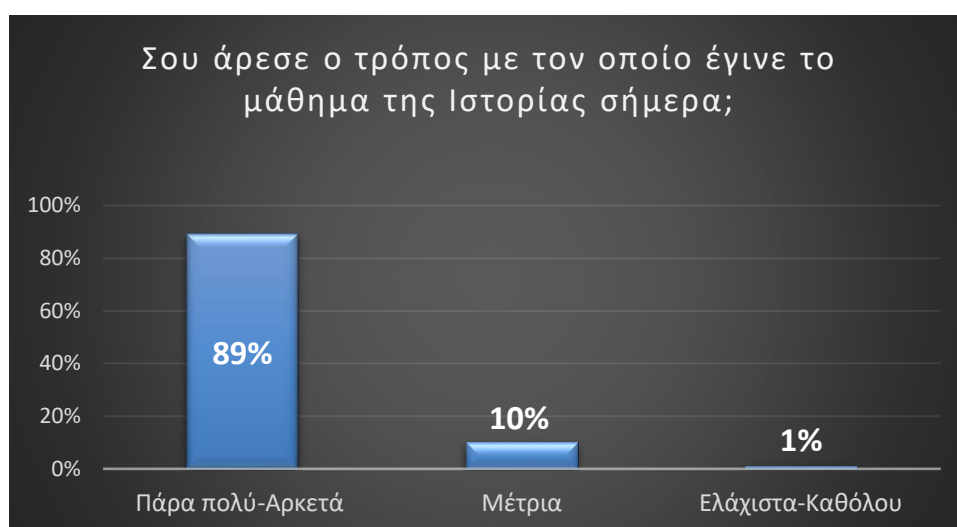
λειτουργήσε επικουρικά στην εκμάθηση του ιστορικού γεγονότος (αρ.2, 3<sup>ο</sup> τμήμα: «Ναι το θεατρικό. Ναι θα ήθελα», αρ.3, 3<sup>ο</sup> τμήμα: «Μου άρεσε το θεατρικό»). Η πρωτοτυπία, ακόμη, της μεθόδου είναι αυτό που κέντρισε το ενδιαφέρον άλλων (αρ.12, 3<sup>ο</sup> τμήμα: «Πιστεύω ότι είναι πρ[ο]τότ[ι]πος και θα έπρεπε να μπαίνουν στα σχολεία οι νέοι τρόποι εκμάθ[ι]σης») και (αρ.2, 4<sup>ο</sup> τμήμα: «...έμαθα περισσότερα για την Αμερικανική Επανάσταση. Επίσης νομίζω ότι αυτός ο τρόπος ήταν πολύ καλός γιατί μας βοήθησε να κατανοήσουμε περισσότερα πράγματα γράφοντάς τα. Θα ήθελα πάρα πολύ να μαθαίνουμε έτσι τα μαθήματα που είναι θεωρ[ι]τικά. Αυτός ο καινούργιος τρόπος ήταν πραγματικά υπέροχος»).

Πληθώρα επιχειρημάτων παρουσιάζεται στα γραπτά των μαθητών για τη μέθοδο που ακολουθήθηκε. Πολλοί μαθητές υπογραμμίζουν το ενδιαφέρον που τους προκλήθηκε, την καλύτερη κατανόηση, τον αναλυτικό τρόπο κ.λπ.: αρ.1, 1<sup>ο</sup> τμήμα: «...ήταν πολύ ενδιαφέρον...», αρ.5, 1<sup>ο</sup> τμήμα: «...ήταν πολύ αναλ[η]τικός ο τρόπος που μάθαμε..», αρ.8, 1<sup>ο</sup> τμήμα: «...έτσι μαθαίνουμε τα ιστορικά γεγονότα πιο εύκολα...», αρ.9, 1<sup>ο</sup> τμήμα: «...ήταν πολύ ξεκάθαρο...», αρ.10, 1<sup>ο</sup> τμήμα: «Νομίζω πως αν γίνεται έτσι το μάθημα της Ιστορίας θα είναι το αγαπημένο μου μάθημα!», αρ.14, 1<sup>ο</sup> τμήμα: «...γίνεται πιο ευχάριστο και πιο κατανοητό...», αρ.6, 2<sup>ο</sup> τμήμα: «...έμαθα πολλά πράγματα μέσα διαδραστικών ασκήσεων και οπτικοακουστικών υλικών», αρ.7, 2<sup>ο</sup> τμήμα: «...με βοηθάει να τα εμπεδώσ[ο]καλ[ή]τερα...», αρ.14, 2<sup>ο</sup> τμήμα: «...τα απομν[υ]μονεύω καλύτερα...», αρ.1, 3<sup>ο</sup> τμήμα: «...θα ήθελα να γίνονταν με αναπαραστάσεις σκηνών...», αρ.2, 3<sup>ο</sup> τμήμα: «...ήταν πολύ ωραίος, διασκεδαστικός...».

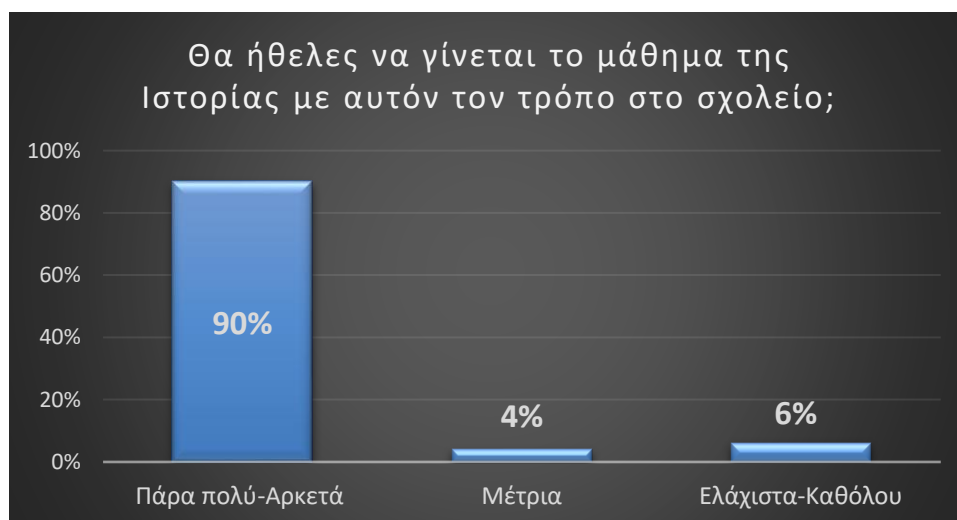
### 3.4. Απαντήσεις για την αποτελεσματικότητα του τρόπου προσέγγισης μέσω της παρέμβασης

Για την αποτελεσματικότητα του τρόπου που χρησιμοποιήθηκε κατά την παρέμβαση της συγκεκριμένης έρευνας αντλούμε στοιχεία τόσο από την ερώτηση που αναλύθηκε στην παραπάνω υποενότητα (βλ.3.3.4.), όσο και από τις δύο τελευταίες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που σχετίζονταν με το προφίλ των μαθητών και τη σχέση τους με την ιστορία.

#### 3.4.1. Απαντήσεις για την αποτελεσματικότητα του τρόπου προσέγγισης μέσω της παρέμβασης (συνολικά)

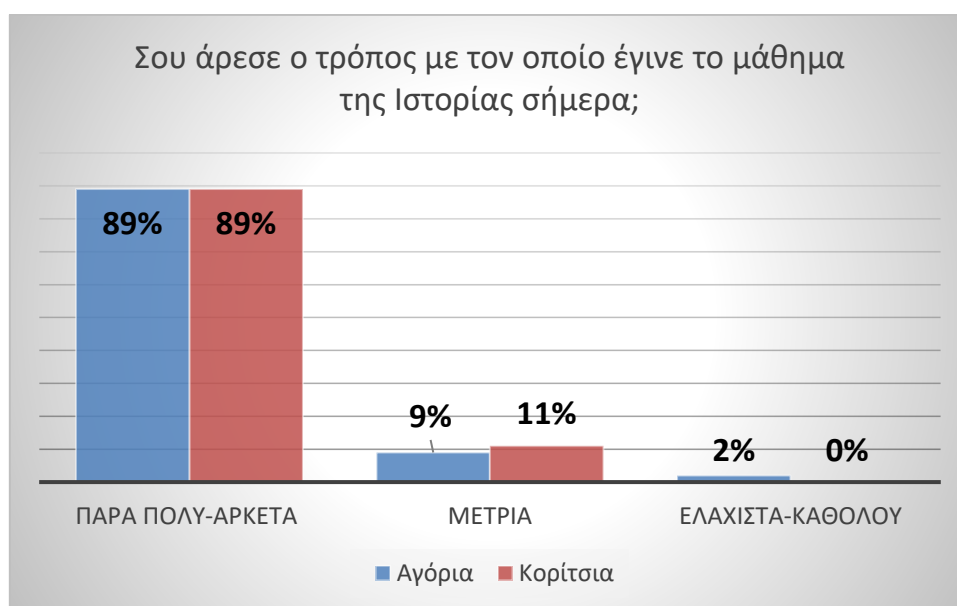


Στην πρώτη ερώτηση «Σου άρεσε ο τρόπος με τον οποίο έγινε το μάθημα της Ιστορίας σήμερα;» από το σύνολο του δείγματος το 89% υποστηρίζει ότι άρεσε «Πάρα πολύ-Αρκετά» τον τρόπο που προσέγγισε το μάθημα, το 10% «Μέτρια» και το 1% «Ελάχιστα-Καθόλου».



Στη δεύτερη ερώτηση «Θα ήθελες να γίνεται το μάθημα της Ιστορίας με αυτόν τον τρόπο στο σχολείο;» η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (90%) υποστηρίζει ότι προτιμάει «Πάρα πολύ-Αρκετά» να γίνεται έτσι το μάθημα της Ιστορίας στον χώρο του σχολείου, 4% «Μέτρια» και το 6% απάντησε «Ελάχιστα-Καθόλου».

### 3.4.2. Απαντήσεις για την αποτελεσματικότητα του τρόπου προσέγγισης μέσω της παρέμβασης (ανά φύλο)



Αξιολογώντας την αποτελεσματικότητα της μεθόδου μέσω της παρέμβασης αναφορικά με το φύλο, φάνηκε ότι ίδιο ποσοστό (89%) κοριτσιών και αγοριών απάντησε «Πάρα πολύ-Αρκετά». Το 11% των κοριτσιών και το 9% των αγοριών απάντησαν «Μέτρια», ενώ το 2% των αγοριών απάντησε «Ελάχιστα-Καθόλου». Το «Καθόλου» δεν επιλέχθηκε από κανένα κορίτσι του δείγματος.



Σχετικά με τη διάθεση των μαθητών να γίνεται με αυτόν τον τρόπο το μάθημα στο σχολείο το 92% του συνόλου των κοριτσιών και το 88% του συνόλου των αγοριών θέλουν «Πάρα πολύ-Αρκετά» να γίνεται με αυτή τη μέθοδο το μάθημα, το 3% των κοριτσιών και το 5% των αγοριών «Μέτρια», ενώ τέλος το 5% των κοριτσιών και το 7% των αγοριών προτιμάνε «Ελάχιστα-Καθόλου».



### 3.5. Αποτελέσματα από το παιχνίδι ρόλων

Κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης οι μαθητές κλήθηκαν να εμπλακούν σε ένα παιχνίδι ρόλων. Αφού διδάχθηκε το ιστορικό γεγονός και έγινε συζήτηση, οι μαθητές συμμετείχαν οικειοθελώς σε έναν διάλογο που αφορούσε σε αντιπαράθεση ενός αποίκου και ενός Άγγλου. Καθένας από τους μαθητές πήρε τη θέση ενός από τις δύο μεριές και επιχειρηματολόγησε σχετικά με την πράξη των αποίκων να καταστρέψουν κιβώτια με τσάι ρίχνοντάς τα στη θάλασσα. Στην ενότητα αυτή καταγράφονται συνολικά οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές, και όχι οι απαντήσεις ανά άτομο.

Οι μαθητές που πήραν τη θέση ενός άποικου έδωσαν ορισμένα επιχειρήματα για αυτή τους την πράξη όπως: «...ο φόρος στο τσάι να κατέβει γιατί δεν έχω λεφτά...», «...θέλουμε να είναι πιο φτηνό γιατί έχουμε αγανακτήσει με αυτό...», «...ο καθένας έχει τα δικά του δικαιώματα και δε μπορείτε να το κάνετε αυτό...», «...δεν έχετε δικαίωμα να το κάνετε αυτό...», «...έχουμε δικαιώματα ελευθερίας και έχουμε δικαιώματα στη ζωή...», «...για να αντιδράσουμε για να σταματήσουμε να φορολογούμαστε...», «...γιατί να μας βάλετε φόρο στο τσάι;» «...για ποιο λόγο να εκμεταλλεύεστε τα χρήματά μας για πολέμους;», «Όπως εσείς έτσι και εμείς έχουμε δικαιώματα οπότε δε μπορείτε να μας βάζετε φόρους...και γιατί να εκμεταλλεύεστε τα χρήματά μας από τη στιγμή που τα βγάζουμε με τον δικό μας κόπο;», «...ναι όμως δεν βάζαν φόρο στις περούκες που φοράνε μόνο αυτοί...ναι όμως οι περισσότεροι άποικοι δεν φορούσαν οπότε ήθελαν να βάλουν φόρο σε κάτι που θα έπρεπε να πάρουν όλοι...οι άποικοι δε θα πέρνανε περούκες και δε θα πλήρωναν φόρο...».

Από τη μεριά τους οι μαθητές που υποδύθηκαν τους Άγγλους χρησιμοποίησαν επιχειρήματα όπως: «...στους άλλους να τα πεις εγώ διαταγές εκτελώ.», «...για να κάνω άλλους πολέμους.», «...για να έχουμε δυνατή οικονομία.», «...τα οικονομικά του κράτους μας είναι χαμηλά και θέλουμε χρήματα...», «...γιατί φημιζόμαστε για το τσάι μας και είναι ωραίο...γιατί εμείς δημιουργούμε το τσάι είναι το καλύτερο...Θέλουμε να πάρουμε αυτά τα χρήματα για να μπορέσουμε με λίγο άνετο τρόπο να κάνουμε αρκετούς πολέμους.», «...επειδή η οικονομία της χώρας μας πέφτει θα σας επιβάλλουμε φόρο.», «...ναι όμως είμαστε σε πιο υψηλό βαθμό...», «...έχουμε ανθρώπους σε όλο τον κόσμο που δουλεύουνε και μας στέλνουνε χρήματα...».

### 3.6. Παρατηρήσεις της εφαρμογής

Οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών σχετικά με το θέμα της παρούσας έρευνας ελέγχθηκαν, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, από το διερευνητικό γνωστικό ερωτηματολόγιο. Μέσω των εννέα ερωτήσεων επιδιώχθηκε να ελεγχθούν οι γνώσεις των παιδιών πριν από τη διδακτική παρέμβαση σχετικά με την Αμερικανική Επανάσταση, πότε αυτή έλαβε χώρα, ποιοι συμμετείχαν, σε τι αποσκοπούσε, καθώς και το πού αυτή τοποθετείται χρονικά.

Παρ' όλα αυτά καθίσταται αδύνατον να ελεγχθεί διεξοδικά η γνώση των μαθητών, αφού υπάρχουν στοιχεία που παραμένουν άγνωστα και είναι δύσκολο να διερευνηθούν. Για παράδειγμα, δεν είναι γνωστό κατά πόσο οι μαθητές κατανόησαν τις ερωτήσεις που τους δόθηκαν και κατά πόσο απάντησαν τυχαία ή βιαστικά. Στο σύνολο παρατηρήθηκε ότι και στα πέντε τμήματα οι μαθητές απάντησαν σε πάνω από τις μισές ερωτήσεις σωστά, σε άλλα τμήματα σε μεγαλύτερο ποσοστό, ενώ σε άλλα σε μικρότερο.

Το πρώτο τμήμα, που δηλώνει ότι του αρέσει η ιστορία «Πάρα πολύ» σε ποσοστό 37%, απάντησε σωστά στο 69% των ερωτήσεων. Αν και φαίνεται ότι στο συγκεκριμένο τμήμα αρέσει η ιστορία, ο τρόπος που αυτή διδάσκεται στο σχολείο δεν είναι ενδιαφέρον, αφού το 45% των μαθητών απάντησε «Ελάχιστα-Καθόλου». Από την άλλη μεριά όμως το 40% υποστηρίζει ότι είναι «Ελάχιστα-Καθόλου» δύσκολο. Αξιοσημείωτο είναι ότι στο εν λόγω τμήμα όλοι οι μαθητές απάντησαν σωστά στην πρώτη «*Η Αμερικανική Επανάσταση έγινε για την ανεξαρτησία της χώρας*» και ένατη ερώτηση «*Η Αμερικανική Επανάσταση είχε ως βασικά αιτήματα την ανεξαρτησία, την ελευθερία και την ισότητα*» του ερωτηματολογίου.

Στο δεύτερο τμήμα η πλειοψηφία των μαθητών απάντησε σωστά, αφού το ποσοστό των σωστών ερωτήσεων συνολικά ανέρχεται σε 76%. Το ποσοστό αυτό επιβεβαιώνεται και από τη διάθεση που έχουν προς το συγκεκριμένο μάθημα, αφού μεγάλο ποσοστό (62%) αναφέρει ότι του αρέσει πολύ και 56% ότι η διδασκαλία του δεν το δυσκολεύει. Αυτό που χρήζει σχολιασμού είναι ότι στο 1/3 του ερωτηματολογίου, δηλαδή σε τρεις (3) από τις εννέα (9) ερωτήσεις κανένας μαθητής δεν έκανε λάθος. Οι ερωτήσεις αυτές ήταν οι εξής: «*Οι ιδέες των επαναστατών επηρέασαν διάφορα επαναστατικά κινήματα σε όλο τον κόσμο*», «*Διαφωτισμός επηρεάστηκε από την Αμερικανική Επανάσταση*» και «*Η Αμερικανική Επανάσταση είχε ως βασικά αιτήματα την ανεξαρτησία, την ελευθερία και την ισότητα*».

Το τρίτο τμήμα, επίσης, είχε υψηλό ποσοστό σωστών απαντήσεων (71%) και δηλώνει ότι του αρέσει η ιστορία σε ποσοστό 86%, ενώ το σύνολο της τάξης βρίσκει ενδιαφέρον το μάθημα αυτό («Πάρα πολύ» 36% και «Αρκετά» 64%). Όλοι οι μαθητές του τρίτου τμήματος απάντησαν σωστά στην πρώτη «*Η Αμερικανική Επανάσταση έγινε για την ανεξαρτησία της*

χώρας» και πέμπτη ερώτηση «*Η Αμερικανική Επανάσταση έγινε το 1776*» του διερευνητικού ερωτηματολογίου που εξέταζε τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών.

Το μάθημα της ιστορίας φαίνεται να αρέσει σε ποσοστό 51% στους μαθητές του τέταρτου τμήματος, αφού το βρίσκουν ενδιαφέρον (58%) και δε φαίνεται να τους δυσκολεύει (το 57% δυσκολεύεται Ελάχιστα-Καθόλου). Αν και το σύνολο των σωστών απαντήσεων ήταν 64%, κανένας μαθητής δεν απάντησε σωστά σε όλες τις ερωτήσεις, ούτε υπήρχε κάποια ερώτηση που να απαντήθηκε σωστά από όλους τους μαθητές, όπως παρατηρήθηκε στα προηγούμενα τμήματα.

Στο πέμπτο τμήμα ένας μαθητής και μια μαθήτρια αποκλείστηκαν, αφού δεν ανέπτυξαν γραπτό λόγο, λόγω μη διάθεσης και όντας ιδιαίτερα θορυβώδεις κατά τη διδασκαλία. Το τμήμα αυτό σημείωσε τις περισσότερες λάθος απαντήσεις στο διερευνητικό γνωστικό ερωτηματολόγιο, ποσοστό 45%. Το ποσοστό αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις απαντήσεις σχετικά με το πόσο τους αρέσει η ιστορία όπου το ποσοστό ανέρχεται στο 55% και το πόσο ενδιαφέρον τους φαίνεται (46%). Όπως και το προηγούμενο τμήμα, δεν υπάρχει κανένας μαθητής ή μαθήτρια που να απάντησε σωστά σε όλες τις ερωτήσεις. Το συγκεκριμένο είναι το μόνο τμήμα στο οποίο παρατηρήθηκε ότι ένα μαθητής είχε σωστή μόνο μια απάντηση από το διερευνητικό γνωστικό ερωτηματολόγιο.

Αξίζει να αναφερθούν ορισμένες γενικές παρατηρήσεις σχετικά με τις απαντήσεις στο διερευνητικό γνωστικό ερωτηματολόγιο για το σύνολο των πέντε τμημάτων.

- Μονάχα δύο μαθητές απάντησαν σωστά σε όλες τις ερωτήσεις, ένας από το τρίτο και ένας από το πέμπτο τμήμα. Στον πρώτο αρέσει πάρα πολύ η ιστορία, ενώ ο δεύτερος δηλώνει ότι του αρέσει αρκετά.
- Τέσσερις μαθήτριες και ένας μαθητής έκαναν ένα μόνο λάθος σε σύνολο εννέα ερωτήσεων.
- Οι περισσότερες λάθος απαντήσεις (61/81) παρατηρήθηκαν στην ερώτηση 6 («*Τα αιτήματα των επαναστατών εκφράστηκαν στη Διακήρυξη της Γαλλικής Ανεξαρτησίας*»), οι αμέσως επόμενες λάθος (45/81) στην ερώτηση 2 («*Η Αμερικανική Επανάσταση επηρεάστηκε από τις ιδέες της Γαλλικής Επανάστασης*») και οι επόμενες με ένα λιγότερο λάθος (44/81) στην ερώτηση 3 («*Στην Αμερικανική Επανάσταση ο πόλεμος έγινε μεταξύ της Μεγάλης Βρετανίας και των 13 αποικιών της στην αμερικανική ήπειρο*»).
- Τα περισσότερα λάθη εντοπίστηκαν στις απαντήσεις των μαθητών του πέμπτου τμήματος (45%), ενώ τα λιγότερα στο δεύτερο τμήμα (24%).

- Το τρίτο τμήμα σε ποσοστό 65% δείχνει το μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την ιστορία εκτός σχολείου, αφού σε ποσοστό 35% ασχολείται «Πολύ συχνά-Συχνά» με την ιστορία εκτός του σχολικού χώρου, ενώ σε ποσοστό 29% «Μερικές φορές».

Συνολικά, σε όλα τα τμήματα το ποσοστό των σωστών απαντήσεων ήταν μεγαλύτερο από αυτό των λάθος απαντήσεων. Αυτό είναι ιδιαίτερα ευχάριστο για τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, αν αναλογιστεί κανείς ότι η αναφορά στο συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός είναι σύντομη, αφού περιορίζεται σε ένα μονάχα μάθημα του τρίτου κεφαλαίου. Ωστόσο, σε όλα τα τμήματα παρατηρήθηκαν ελάχιστοι μαθητές με κοινές απαντήσεις, γεγονός που παραπέμπει σε υποθέσεις για πιθανή αντιγραφή, χωρίς ωστόσο να υπάρχει βεβαιότητα γι' αυτό.

Σχετικά με το παιχνίδι ρόλων, η εμπλοκή των μαθητών σε μια διαδικασία γόνιμου διαλόγου και έκθεσης επιχειρημάτων φάνηκε ότι δύναται να λειτουργήσει αποτελεσματικά στην ανάπτυξη της ενσυναισθητικής ικανότητας και κατανόησης των μαθητών. Οι μαθητές φάνηκε ότι διασκέδασαν με την όλη διαδικασία, έμαθαν και εκφράστηκαν ως άνθρωποι του παρελθόντος. Αρκετοί μαθητές εκτός από την έκθεση των απόψεών τους, ανέπτυξαν ψυχοκινητικές δεξιότητες και εξέφρασαν τις απόψεις τους με έντονα συναισθήματα και εκφράσεις.

Στην πλειοψηφία τους, οι μαθητές που συμμετείχαν, έδωσαν λογικά και βάσιμα επιχειρήματα για τους λόγους που προέβησαν στην πράξη της καταστροφής των κιβωτίων τσαγιού. Οι περισσότεροι λόγοι σχετίζονταν με την αντίδραση στην γενικότερη κατάσταση που επικρατούσε, στους υψηλούς φόρους και την εκμετάλλευση από μέρους των Άγγλων. Φυσικά πληθώρα μαθητών επισήμανε, μέσα από τα λεγόμενα, τα δικαιώματα που έχουν οι άποικοι αναφερόμενοι στις αξίες της Διακήρυξης της Ανεξαρτησίας.

Από την άλλη μεριά οι μαθητές που υποδύθηκαν τους Άγγλους, αξιοποίησαν επιχειρήματα σχετικά με την επιβαρυνόμενη οικονομική κατάσταση της Αγγλίας, τη θέλησή της να βγάλει χρήματα, καθώς και την αγορά εξοπλισμού για πολέμους.

## 4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

### 4.1. Συμπεράσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα και τα στοιχεία που παρέχονται στο Κεφάλαιο 4 της παρούσας εργασίας, οργανώθηκαν, μελετήθηκαν και αξιολογήθηκαν με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων για την εν λόγω έρευνα.

Όπως προαναφέρθηκε τα στοιχεία που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών μελετήθηκαν και αναλύθηκαν βάσει των επιπέδων ενσυναίσθησης που προτείνει η ερευνητική ομάδα των Dickinson, Lee και Ashby (DLA). Η τοποθέτηση των απαντήσεων σε καθένα από τα στάδια αυτά έγινε με τη δέουσα προσοχή και υπευθυνότητα από τη μεριά της ερευνήτριας, ωστόσο η ερμηνεία της ιστορικής ενσυναίσθησης και κατανόησης ίσως να περιέχει έναν υποκειμενικό χαρακτήρα. Τα στάδια αυτά είναι βοηθητικά και χρήσιμα για την εξαγωγή κάποιων συμπερασμάτων σχετικά με τη ιστορική ενσυναίσθηση και τον τρόπο που αυτή μπορεί να λειτουργήσει, όμως δεν πρέπει να θεωρούνται απόλυτα και στεγανά. Η ιστορική ενσυναίσθηση αποτελεί ένα τρόπο για να καλλιεργηθεί η ιστορική σκέψη και συνείδηση των μαθητών, αλλά φυσικά δεν αποτελεί τον μοναδικό.

Αναφορικά με το **πρώτο ερευνητικό ερώτημα** εάν η ιστορική ενσυναίσθηση μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο ιστορικής κατανόησης για τους μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί έναν τρόπο μέσω του οποίου μπορεί ένα ιστορικό γεγονός να κατανοηθεί πληρέστερα αξιοποιώντας την ενσυναισθητική ικανότητα των μαθητών. Ο διττός στόχος των ερωτήσεων του βασικού ερωτηματολογίου διαφαίνεται στο σημείο αυτό. Δηλαδή, μέσω αυτού οι μαθητές ανέπτυξαν τη συναισθηματική ενσυναίσθηση και ταυτοχρόνως ελέγχθηκε ο βαθμός κατανόησης του συγκεκριμένου γεγονότος.

Η πλειοψηφία των απαντήσεων στις περισσότερες ερωτήσεις δείχνει ότι οι μαθητές στην ηλικία των δώδεκα ετών μπορούν σε ικανοποιητικό να ενσυναισθανθούν και έχουν τη δυνατότητα να κάνουν συλλογισμούς αναφορικά με κάποιο άλλο πρόσωπο του παρελθόντος με το ανάλογο υλικό. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Κουργιαντάκης (2005).

Στην 1<sup>η</sup> ερώτηση εντάσσονται δεκατρείς (13) απαντήσεις στο Γ επίπεδο της «λογικής-καθημερινής» και είκοσι δύο (22) στα υψηλότερα επίπεδα (Δ). Στην 3<sup>η</sup> ερώτηση το μεγαλύτερο ποσοστό, είκοσι τέσσερις (24) απαντήσεις, εντάσσεται στο επίπεδο Δ, ενώ μικρότερος αριθμός δεκαπέντε (15) εντάσσονται στο επίπεδο Γ.

Για το **δεύτερο ερευνητικό ερώτημα**, σχετικά με την εξάρτηση της ιστορικής ενσυναίσθησης από το φύλο, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η ενσυναισθητική ικανότητα των κοριτσιών είναι μεγαλύτερη από αυτή των αγοριών, αφού τα κορίτσια κατά τη γραπτή έκφραση χρησιμοποιούν περισσότερες συναισθηματικού τύπου φράσεις. Το συμπέρασμα αυτό επισημαίνεται και σε προηγούμενη έρευνα, του Davinson (2012), όπου φαίνεται ότι τα κορίτσια χρησιμοποιούν ευκολότερα τα συναισθήματά τους και τη φαντασία τους. Ωστόσο, η διαφορά δε φαίνεται να είναι σημαντικά μεγάλη αν εξετάσουμε διεξοδικά τον αριθμό των κοριτσιών και των αγοριών που εντάσσονται σε κάθε επίπεδο. Στην έρευνα του Davinson (2012), επίσης, δεν αποτυπώθηκε σημαντική διαφορά ανάμεσα στα κορίτσια και τα αγόρια, κατά τη διαδικασία ανάπτυξης της ιστορικής ενσυναίσθησης. Στην έρευνά μας στην 1<sup>η</sup> ερώτηση στο επίπεδο της υψηλής ενσυναίσθησης φαίνεται να φτάνει μεγαλύτερο ποσοστό κοριτσιών. Για παράδειγμα, στο *επίπεδο της λογικής-καθημερινής (επίπεδο Γ)* έχουμε πέντε (5) αγόρια και οκτώ (8) κορίτσια, ενώ για το *επίπεδο Δ* έχουμε οκτώ (8) αγόρια και δεκατέσσερα (14) κορίτσια. Στα *επίπεδα χαμηλής ή καθόλου ενσυναίσθησης (Β και Α)* εντάσσονται είκοσι (20) και δέκα (10) αγόρια, ενώ μόλις έντεκα (11) και τέσσερα (4) κορίτσια αντίστοιχα.

Στην 3<sup>η</sup> ερώτηση στο επίπεδο της *απουσίας ενσυναίσθησης (Α)* εντάχθηκε ίσος αριθμός των δύο φύλων (10), στο *χαμηλό επίπεδο ενσυναίσθησης (Β)* δεκατέσσερα (14) αγόρια και έξι (6) κορίτσια, ενώ στο *επίπεδο Γ* τα αγόρια υπερτερούν για τη συγκεκριμένη ερώτηση, αφού είναι εννέα (9) έναντι έξι (6) κοριτσιών. Τέλος, στα *υψηλά επίπεδα (Δ1 και Δ2) ενσυναίσθησης*, ανήκουν εννέα (9) αγόρια και δεκαπέντε (15) κορίτσια.

Απαντώντας στο **τρίτο ερευνητικό ερώτημα**, με βάση τα αποτελέσματα διαπιστώνεται ότι οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τη συναισθηματική και γνωστική ενσυναίσθηση και να κατανοήσουν τη συνθήκη του άλλου. Και από τις δύο μεριές, γνωστικά και συναισθηματικά, οι μαθητές παρήγαγαν πλούσιο γραπτό λόγο και ανέπτυξαν ικανοποιητικό προφορικό λόγο, παρόλο που ερχόντουσαν για πρώτη φορά σε επαφή με τέτοιες δραστηριότητες και με τη μέθοδο της ενσυναίσθησης. Βέβαια, βασική προϋπόθεση είναι να δοθούν στους μαθητές τα απαραίτητα κίνητρα και το κατάλληλο πολυτροπικό υλικό. Αντίστοιχα πορίσματα δίνει και η έρευνα των De Leur, Van Boxtel & Wilschut (2016), όπου οι μαθητές στις απαντήσεις τους χρησιμοποίησαν φράσεις που έδειχναν κάποιο είδος συναισθηματικής εμπειρίας. Στη δική μας περίπτωση, στις ερωτήσεις συναισθηματικού τύπου, οι μαθητές τόνιζαν και κατέκριναν τις δυσκολίες εργασίας. Επιπροσθέτως, σε σύνολο 81 μαθητών, της παρούσας έρευνας, οι 74 απάντησαν ότι τους άρεσε ο τρόπος που προσέγγισαν το θέμα, τονίζοντας ότι το κατανόησαν

καλύτερα, ότι θυμούνται δεδομένα και ότι τους προκλήθηκε μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Συνεπώς, σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο, οι δραστηριότητες ενσυναίσθησης έχουν θετικό αντίκτυπο στους μαθητές. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα του Κουργιαντάκη (2005, σ.324), τονίζοντας ότι *«σε τεχνικό-πρακτικό επίπεδο, τα παιδιά που πήραν μέρος στην έρευνα έχουν τη δυνατότητα να ενσυναισθανθούν, υπό προϋποθέσεις, με βοήθεια, με την κατάλληλη ενημέρωση, με το ανάλογο υλικό, με τις αντίστοιχες ασκήσεις, με τα σχετικά κίνητρα-ερεθίσματα και με τη γενικότερη ανάλογη υποδομή, ενώ η ιστορική κατανόηση και η εξήγηση συγκεκριμένων ιστορικών γεγονότων γίνονται ευκολότερες και πιο ουσιαστικές με τη χρήση της μεθόδου της ιστορικής ενσυναίσθησης»*. Επιπροσθέτως, αξιοσημείωτο είναι ότι στο σύνολο των μαθητών οι επιδόσεις στα Post Test ήταν υψηλότερες από τα Pre Test, γεγονός που αποδεικνύει ότι η μέθοδος της ενσυναίσθησης λειτούργησε θετικά κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Το ίδιο συμπέρασμα επισημαίνουν και οι De Leur, Van Boxtel και Wilschut (2017).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι το παιχνίδι ρόλων ήταν μια διαδικασία για την ανάπτυξη του γνωστικού υπόβαθρου και του συναισθήματος των μαθητών και τα οφέλη της, όπως απέδειξαν οι προφορικές αποκρίσεις, ήταν πολλαπλά. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με επιτυχία, εξασκώντας την κριτική και ιστορική τους σκέψη και αναπτύσσοντας την ιστορική ενσυναίσθηση τονίζοντας ότι: *«μου άρεσε που κάναμε μια αναπαράσταση και άποικος ήμουνα και τον Άγγλο τον έκανα...ήταν πολύ διαφορετικό από τα συνηθισμένα...»*. Η διαπίστωση σχετικά με τα πλεονεκτήματα του διαλόγου αποδεικνύεται, επίσης, από την έρευνα της Jensen (2008), σύμφωνα με την οποία οι μαθητές κατανοούν καλύτερα τις διαφορετικές οπτικές όταν εμπλέκονται σε τέτοιες διαδικασίες, εκφράζουν με ευχαρίστηση τις απόψεις τους και επιχειρηματολογούν γόνιμα.

Παρόλο που οι μαθητές δεν είχαν διδαχθεί το ιστορικό γεγονός εις βάθος, ενεπλάκησαν ενθουσιωδώς σε μια διαδικασία κατανόησης των τότε γεγονότων και συνθηκών. Προσπάθησαν να δουν πώς φαντάζουν τα πράγματα μέσα από την οπτική των άλλων, στοχάστηκαν πάνω στα γεγονότα καλλιεργώντας δεξιότητες και ασκώντας την ιστορική τους σκέψη. Στο ίδιο μήκος κύματος οι Harris & Foreman-Peck (2004) διαπιστώνουν ότι με τη βοήθεια των παιχνιδιών ρόλων οι μαθητές δύνανται ευκολότερα να μπουν στη θέση των ανθρώπων του παρελθόντος και να κατανοήσουν τις πράξεις τους.

Κατά τη διαδικασία ανάλυσης των γραπτών παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές που δείχνουν διάθεση και ενδιαφέρον για το μάθημα της Ιστορίας, δε σημαίνει ότι δύνανται να φτάσουν στα υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης (λ.χ. αρ.11, 1<sup>ο</sup> τμήμα). Το συγκεκριμένο κορίτσι ενώ

δηλώνει ότι τι μάθημα της Ιστορίας της αρέσει «Πάρα πολύ» και της φαίνεται ενδιαφέρον, οι απαντήσεις της δε δείχνουν υψηλό βαθμό ενσυναίσθησης (επίπεδα B1 και A στην 1<sup>η</sup> και 3<sup>η</sup> ερώτηση αντίστοιχα). Στο αντίποδα, μαθητές που δήλωσαν ότι δεν τους αρέσει «Καθόλου» η Ιστορία και δεν τη θεωρούν ενδιαφέρον μάθημα (λ.χ. αρ.11, 2<sup>ο</sup> τμήμα) έδειξαν πολύ υψηλή ενσυναισθητική ικανότητα (επίπεδα Δ1 και Δ2 στην 1<sup>η</sup> και 3<sup>η</sup> ερώτηση αντίστοιχα). Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι αυτό οφείλεται στον ιδιαίτερο τρόπο που μαθαίνει κάθε μαθητής, στις ανάγκες που έχει και στα ενδιαφέροντα του. Δηλαδή, ορισμένοι μαθητές ενδέχεται να ανταποκρίνονται καλύτερα στην παραδοσιακή διδασκαλία και στον τρόπο που ακολουθείται, ενώ άλλοι να παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις όταν γίνεται χρήση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας, παρόλο που μπορεί να μην είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με αυτές.

Αναφορικά με το επίπεδο του κάθε τμήματος, αποδείχθηκε ότι το 2<sup>ο</sup> τμήμα που είχε απαντήσει τις περισσότερες σωστές στο διερευνητικό γνωστικό ερωτηματολόγιο, έφτασε σε μεγαλύτερο ποσοστό στα επίπεδα Γ και Δ της ενσυναίσθησης (76% σωστές απαντήσεις στο διερευνητικό γνωστικό ερωτηματολόγιο και 69% στα επίπεδα ενσυναίσθησης). Απεναντίας, το 5<sup>ο</sup> τμήμα με ποσοστό 55% σωστών ερωτήσεων στο διερευνητικό γνωστικό ερωτηματολόγιο, έφτασε στα επίπεδα Γ και Δ της ενσυναίσθησης σε ποσοστό μόλις 12%.

Από το σύνολο των απαντήσεων διαπιστώνεται ότι οι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον για την όλη διαδικασία και ανταποκρίθηκαν με επιτυχία σ' αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας. Όπως περιγράφεται από τις απαντήσεις τους έδειξαν ενδιαφέρον, το διασκέδασαν και έμαθαν περισσότερα πράγματα, όπως διαπιστώνεται και από τα αποτελέσματα, τα οποία κρίνονται ιδιαίτερα ικανοποιητικά.

Κλείνοντας, στις μέρες μας καθίσταται μείζονος σημασίας η ανάγκη για την ανάπτυξη του συναισθηματικού εγγραμματισμού των μαθητών. Η ικανότητα για ενσυναισθητική κατανόηση του παρελθόντος δύναται να συνδράμει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης και αποδοχής της θέσης και των πράξεων του άλλου (Μαυρομάτη, 2012). Η εν λόγω έρευνα αναδεικνύει την αδήριτη ανάγκη για καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης μέσω του μαθήματος της Ιστορίας, καθώς και τον μαθητοκεντρικό προσανατολισμό, μέσω των κατάλληλων δραστηριοτήτων, που αυτό οφείλει να έχει.

Εν κατακλείδι, η όλη διαδικασία της παρούσας έρευνας αποτέλεσε μια απόπειρα για να αναδειχθούν οι απόψεις των μαθητών αναφορικά με τη χρήση της ιστορικής ενσυναίσθησης-λογικής κατανόησης ως εργαλείο ιστορικής κατανόησης για το μάθημα της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.



## 4.2. Περιορισμοί της έρευνας

Όπως σε κάθε έρευνα που υπάρχει στη βιβλιογραφία, έτσι και στη συγκεκριμένη, παρουσιάζονται κάποιοι περιορισμοί.

Αρχικά, ως περιορισμός της έρευνας μπορεί να θεωρηθεί ότι η διδακτική παρέμβαση και μέτρηση δεν έγινε σε βάθος χρόνου, αλλά περιορίστηκε σε ένα διδακτικό τρίωρο. Το δείγμα της εν λόγω έρευνας, αφού πρόκειται για ποιοτική έρευνα, μπορεί να θεωρηθεί μικρό (81 μαθητές), συνεπώς, δε μπορούμε να προβούμε σε γενίκευση των αποτελεσμάτων της. Και αυτό διότι σε μεγαλύτερο δείγμα οι απαντήσεις θα μπορούσαν να διαφοροποιηθούν αρκετά, σε σχέση με αυτές που έδωσαν οι μαθητές. Επιπροσθέτως, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι οι μαθητές ερχόντουσαν πρώτη φορά σε επαφή με τη μέθοδο της ενσυναισθητικής προσέγγισης, συνεπώς ο χρόνος και η τριβή με το θέμα ίσως δεν ήταν επαρκείς, ώστε να απαντήσουν στις ερωτήσεις που τους δόθηκαν. Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι επειδή για το συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός υπάρχει μονάχα μια παράγραφος στο σχολικό εγχειρίδιο της ΣΤ΄ τάξης (Κολιόπουλος κ.ά, 2012, σ.21), δεν γνωρίζουμε αν και σε ποιο βαθμό οι μαθητές επηρεάστηκαν από το επικουρικό υλικό και αν το κατανόησαν.

### 4.3. Πιθανές προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Το παρόν πόνημα είχε ως σκοπό την έρευνα και ανάδειξη των απόψεων το μαθητών Στ' δημοτικού σχετικά με την ιστορική ενσυναίσθηση και αν αυτή μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο ιστορικής κατανόησης.

Ως μελλοντική έρευνα προτείνεται η εφαρμογή του συγκεκριμένου τρόπου διδασκαλίας, μέσω της ενσυναισθητικής προσέγγισης, σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών. Ακόμη, η συμμετοχή παιδιών από μη αστικές περιοχές, θα ήταν σημαντική για την ανάδειξη και σύγκριση των απαντήσεων μεταξύ παιδιών από διαφορετικά περιβάλλοντα.

Τέλος, η έρευνα σχετικά με την ιστορική ενσυναίσθηση και κατανόηση θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον αν εφαρμοζόταν και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς οι αντιλήψεις των μαθητών μεγαλύτερων ηλικιακών ομάδων ενδέχεται να διαφέρουν αναφορικά με αυτές της πρωτοβάθμιας. Επιπροσθέτως, η συμμετοχή σε έρευνα μαθητών δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου, ίσως καλύψει μεγαλύτερο ηλικιακό εύρος και επιτρέψει να αναδειχθούν οι διαφορές που παρουσιάζονται από την πρωτοβάθμια έως το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ενσυναισθητική ικανότητα των μαθητών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΗ

Αποστολίδου Ε., *Από την «ενσυναίσθηση» στην «πολυπρισματικότητα»: αλλαγές στις διδακτικές προτεραιότητες της ιστορίας στο σχολείο, αλλαγές στις πολιτικές προτεραιότητες.*

Αυγέρη, Σ. (2010). *Διδακτικές προτάσεις με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στο μάθημα της Ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου*. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, τ. 16, 131-143. Ανακτήθηκε στις 17 Οκτωβρίου 2014 από <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos17/131-143.pdf>.

Αυγέρη, Σ. (2011). *Διδακτικές προτάσεις με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στο μάθημα της Ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου*.

Βίντεο για Αμερινάνικη Επανάσταση. *Μιά φορά κι έναν καιρό ο άνθρωπος - 21 Η Βόρεια Αμερική*. Ανακτήθηκε στις 7 Αυγούστου 2011, από <https://www.youtube.com/watch?v=ZHOPCJmzZiE>.

Κόκκινος, Γ. (2011). *Η Σκουριά και το Πυρ. Προσεγγίζοντας τη σχέση ιστορίας, τραύματος και μνήμης*. Αθήνα: Gutenberg.

Κολιόπουλος Ι., Καλλιανιώτης Ι., Μιχαηλίδης Α. & Μηνάογλου Χ. (2012). *Ιστορία ΣΤ΄ Δημοτικού: Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου*, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Τεχνολογίας «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».

Κουργιαντάκης, Χ. (2005). *Διδασκαλία της Ιστορίας και ιστορική ενσυναίσθηση-λογική κατανόηση*. Στο Κόκκινος & Νάκου (Επιμ.). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα* (σσ. 460-461). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουργιαντάκης, Χ. (2005). *Ιστορική σκέψη και ενσυναίσθηση των μαθητών της Α΄ θμιας και της Β΄ θμιας Εκπαίδευσης στην Ιστορία*. (Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Π.Τ.Δ.Ε, Ρόδος.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Στρατηγικές Διδασκαλίας: η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Μαυρομάτη, Μ. (2012). *Το μάθημα της ιστορίας για την ανάπτυξη του αλτρουισμού*. Ανακτήθηκε τον Οκτώβριο 17, 2014, από <http://vounianagennisi.blogspot.com/2012/08/pdf-email-mmavromuom.html>.

Μπεκιάρης, Χ. (χ.η.). *Empathy [ενσυναίσθηση]*. Ανακτήθηκε 27.09.2012 - 20.10.2012 από <http://www.gallerygenesisathens.com/Catalogs/hariton-bekiaris.pdf>.

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, ΦΕΚ 303B/13-03-2003, Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. Ιστορίας, <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Παπαδόπουλος, Σ. (2005a). *Η Δραματοποίηση και η ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης*. Στα Πρακτικά Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη. Ιστοσελίδα: [www.elliepek.gr](http://www.elliepek.gr). (σσ. 221-227). Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ).
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη γλώσσα του θεάτρου*. Αθήνα: Κέδρος
- Παπανούτσος, Ε.Π. (1985). *Ψυχολογία* (4<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Δωδώνη.
- Σμυρναίος, Α. (2008). *Η Διδακτική της ιστορίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Σμυρναίος, Α. (2013). *Ιστορίας Μάθησις*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Στεργίου Α. – Μπάρος Β. (2009). *Διαπολιτισμικότητα, διαχείριση των συγκρούσεων και παιδαγωγική της δημοκρατίας. Εναλλακτικές διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών: «Μια τάξη φυλετικά διαχωρισμένη»*, 12<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας, ΚΕΔΕΚ, Πάτρα, σ.129-130.

## **ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ**

- R. Ashby and R. Lee, “*Children's Concepts of Empathy and Understanding in History,*” in *The History Curriculum for Teachers*, ed. C. Portal (1987), 63.
- Batson, D. C., Duncan, B. D., Ackerman P., Buckley, T., & Birch, K. (1981). *Is Empathic Emotion a Source of Altruistic Motivation?*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(2), 290-302.
- Batson, D. C., & Shaw, L. L. (1991). *Evidence for Altruism: Toward a Pluralism of Prosocial Motives. Psychological Inquiry*.
- Batson, D. C., & Ahmad, N. Y. (2009). *Using Empathy to Improve Intergroup Attitudes and Relations. Social Issues and Policy Review*.
- Beiser, F. (2008). *Historicism*. In Leiter, B., & Rosen, M. (Ed.) *The Oxford Handbook of Continental Philosophy*. Oxford, N.Y.: Oxford University Press.
- Brophy, J. and. VanSledright, B. *Teaching and Learning History in Elementary Schools* (New York: Columbia University, 1997): 12; S. Foster, “Using Historical Empathy

to Excite Students about the Study of History: Can You Empathize with Neville Chamberlain?" *The Social Studies* 90 (January-February 1999): 18-24.

- Cairns, J. (1989). *Some Reflections on Empathy in History*. vol. 55. Retrieved in Teaching History from [https://www.jstor.org/stable/43259498?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/43259498?seq=1#page_scan_tab_contents).
- COOPER, H. (1992, 1952), *The Teaching of History in Primary Schools*, David Fulton Publishers.
- Davinson M.C. (2012). "It is Really Hard Being in Their Shoes": *Developing Historical Empathy in Secondary School Students*. (Written review Doctoral Theses). University of Auckland.
- Doppen F.H., "Teaching and Learning Multiple Perspectives: The Atomic Bomb," *The Social Studies* 91 (July-August 2000): 159-69; S.J. Lesourd, "Perspective Consciousness: A Practical Framework and Implications for Social Studies Education," *International Journal of Social Education* 16 (Fall-Winter 2001-2002): 22-35; Low -Beer, "Empathy and History," 8.
- J. van Drie. C. van Boxtel (2007). *Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past*. *Educational Psychology Review*, 31, pp 87-110. doi: 10.1007/s10648-007-9056-1
- Elton, G. R. (1967). *The Practice of History*. London, Fontana.
- Foster, S. J., & Yeager, E. A. (2001). The role of empathy in the development of historical understanding. In O. L. Davis, E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 13–21). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Harris, Richard & Foreman-Peck, Lorraine (2004). *Stepping into Other Peoples' Shoes'. Teaching and Assessing Empathy in the Secondary History Curriculum*. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 4 (2), pp.1-14.
- Husbands, C. and Pendry, A. (2000). Thinking And Feeling. In Arthur, J. and Philips, R. (Eds.). *Issues In History Teaching*. Routledge.
- Jason L. Endacott (2014) Negotiating the Process of Historical Empathy, *Theory & Research in Social Education*, 42:1, 4-34, DOI: 10.1080/00933104.2013.826158.
- Jenkins, K. & Brickley, P. (1989) 'Reflections on the Empathy Debate' *Teaching History* 55, pp.18-23.
- Jensen, J. (2008). Developing Historical Empathy through Debate: An Action Research Study. *Social Studies Research and Practice*. Vol 3 (No 1). Retrieved Spring 2008,

from <http://www.socstrpr.org/files/Vol%203/Issue%201%20-%20Spring,%202008/Action%20Research/3.1.4.pdf>

- Klaus, B. & Klaus. B., Zimmer, H., Jablonsky, S. The American Revolution in 5 minutes! Retrieved 30 September, 2009, from <https://www.youtube.com/watch?v=Wjfrexe61XI&feature=youtu.be&t=165>
- KÖGLER, H.H. – STUEBER, K.R. (2000). *Empathy, Simulation And Interpretation In The Philosophy Of Social Studies*, στο Kögler, H.H. – Stueber, K.R. (eds), *Empathy and Agency*, Westview Press.
- Lazarakou, E. (2008). Empathy as a tool for historical understanding: an evaluative approach of the Ancient Greek primary history curriculum. *International Journal of Social Education*, V23 (No1), 27-50. Retrieved Spr-Sum 2008, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ944023.pdf>
- Lee, P.J., Dickinson, A. and Ashby, R. (1997). ‘Just Another Emperor’: Understanding Action In The Past. *International Journal of Educational Research*, Vol. 27, No.3, 245-253. Retrieved 1997, from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035597897327?via%3Dihub>
- Lee, P. and Ashby, R. (2001). Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding. In O. L. Davis, Elizabeth A. Yeager, and Stuart J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Lanham–Boulder–New York–Oxford: Rowman and Littlefield, pp. 21–50.
- Lee, P. and Ashby (2011). The concept that does not speak its name: should empathy come out of the closet? *Teaching History*.
- Makkreel, R.A. (2000). *From Simulation To Structural Transportation: A Diltheyan Critique Of Empathy And Defense Of Verstehen*. In Kögler, H.H. – Stueber, K.R. (Eds.). *Empathy and Agency*. Westview Press.
- Mehrabian, A., Epstein, N. (1972) A measure of emotional empathy. *Journal of personality*. 40(4), 525-543.
- Perikleous, 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, in: L. Perikleous and D. Shemilt (eds) *The future of the past: Why does history education matters*, Nicosia: AHDR
- Phillips, Robert (2000). Government policies, the State and the teaching of history. In James Arthur & Robert Phillips (eds.), *Issues in history teaching*. London–New York: RoutledgeFalmer, pp. 10–23.

- Portal Christopher (1987). "*Empathy as an Objective for History Teaching*," in *The History of Curriculum for Teachers*, ed. Christopher Portal (London: Palmer Press, p.83-133).
- Portal C., "Empathy as an Objective for History Teaching," in *The History Curriculum for Teachers*, 97.
- Rogers, C. R. (1959). *A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships, as Developed in the Client-Centered Framework*. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A Study of a Science* (pp. 184-246). New York: McGraw-Hill
- Seixas, P, (2006), *Benchmarks of Historical Thinking: A Framework for Assessment in Canada*.
- Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in History Teaching: A Guide for Teachers*. Council of Europe.
- STUEBER, K.R. (2000), «Understanding Other Minds And The Problem Of Rationality». In KÖGLER, H.H. – STUEBER, K.R. (eds) (2000), *Empathy and Agency*, Westview Press.
- Tessa De Leur, Carla Van Boxtel & Arie Wilschut. (2017). "I saw Angry People and Broken Statues": Historical Empathy in Secondary Education.
- Tomislav Janovic, Vladimir Ivkovic, Damir Nazor, Karl Grammer & Veljko Jovanovic, (2003), *Empathy, Communication, Deception*, p.810.
- VanSledright, B.A. (2001). *From Empathic Regard to Self-Understanding: Im/Posionality, Empathy, and Historical Contextualization*. In Davis, O.L. Jr. – Yeager, E.A. – Foster, S.J. (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 51-68). United States of America: Rowman & Littlefield.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. Philadelphia: Temple University Press.

### **ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ**

- Goleman, D. (1999). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. μτφρ. Α.Παπασταύρου. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- WEBER, M. (ελλ. έκδ. 1990), *Η μεθοδολογία των κοινωνικών επιστημών*, μετάφραση Μιχάλης Κυπραίος, Παπαζήσης, Αθήνα

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Pre Test

Συμπλήρωσε με ✓ την απάντηση που σου ταιριάζει περισσότερο.



Πρόταση	Συμφωνώ	Διαφωνώ
1. Μερικές φορές θεωρώ δύσκολο να δω τα πράγματα από τη μεριά που τα βλέπουν οι άλλοι.		
2. Όταν μελετώ ένα ιστορικό γεγονός μου είναι εύκολο να βάλω τον εαυτό μου στη θέση του πρωταγωνιστή και να νιώσω τα συναισθήματά του.		
3. Συχνά επηρεάζομαι από τις δικές μου απόψεις, όταν μελετώ ένα ιστορικό γεγονός.		
4. Αρκετές φορές προσπαθώ να καταλάβω τους ανθρώπους του παρελθόντος καλύτερα με το να φαντάζομαι πως φαίνονται τα γεγονότα από τη μεριά τους.		
5. Θεωρώ ότι για όλα τα γεγονότα του παρελθόντος υπάρχουν πάνω από μια απόψεις.		
6. Όταν μελετώ ένα ιστορικό γεγονός όπου κάποιος πληγώθηκε, μπορώ να παραμένω ψύχραιμος.		



## Post Test

Συμπλήρωσε με ✓ την απάντηση που σου ταιριάζει περισσότερο.



Πρόταση	Συμφωνώ	Διαφωνώ
1. Μου είναι εύκολο να καταλάβω τον τρόπο που σκέφτεται για ένα ιστορικό γεγονός ένας άλλος άνθρωπος.		
2. Αφού έχω μελετήσει ένα ιστορικό γεγονός, μετά αισθάνομαι ότι ήμουν ένας από τους ήρωες.		
3. Όταν εξετάζω ένα ιστορικό γεγονός προσπαθώ να μην επηρεάζομαι από τις προσωπικές μου απόψεις.		
4. Για να κατανοήσω τον τρόπο που δρούσαν οι άνθρωποι παλαιότερα, προσπαθώ να μπω στη θέση τους.		
5. Πιστεύω ότι υπάρχουν δύο πλευρές σε κάθε ιστορικό γεγονός και προσπαθώ να εξετάζω και τις δύο.		
6. Πολλές φορές δε λυπάμαι για τους ανθρώπους του παρελθόντος που αντιμετώπιζαν δυσκολίες.		

## ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Να σημειώσετε με X στο αντίστοιχο κουτάκι, ανάλογα με αυτό που θεωρείτε αληθινό.

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΩΣΤΟ	ΛΑΘΟΣ
1. Η Αμερικανική Επανάσταση έγινε για την ανεξαρτησία της χώρας.		
2. Η Αμερικανική Επανάσταση επηρεάστηκε από τις ιδέες της Γαλλικής Επανάστασης.		
3. Ο πόλεμος έγινε μεταξύ της Μεγάλης Βρετανίας και των 13 αποικιών της στην αμερικανική ήπειρο.		
4. Οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (ΗΠΑ) σχηματίστηκαν πριν την Αμερικανική Επανάσταση.		
5. Η Αμερικανική Επανάσταση έγινε το 1776.		
6. Τα αιτήματα των επαναστατών εκφράστηκαν στη Διακήρυξη της Γαλλικής Ανεξαρτησίας.		
7. Οι ιδέες των επαναστατών επηρέασαν διάφορα επαναστατικά κινήματα σε όλο τον κόσμο.		
8. Διαφωτισμός επηρεάστηκε από την Αμερικανική Επανάσταση.		
9. Η Αμερικανική Επανάσταση είχε ως βασικά αιτήματα την ανεξαρτησία, την ελευθερία και την ισότητα.		

## ΕΠΙΚΟΥΡΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

### ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΓΕΓΟΝΟΣ
1607-1732	Στα ανατολικά παράλια της Βόρειας Αμερικής δημιουργήθηκαν 13 αποικίες υπό αγγλικό έλεγχο.
1773	«Η γιορτή του τσαγιού» .
1776, 4 Ιουλίου	α) Το Κογκρέσο της Φιλαδέλφειας ψήφισε τη Διακήρυξη της Ανεξαρτησίας β) Ξέσπασε η Αμερικανική Επανάσταση
1778	Οι Αμερικανοί σύναψαν συμφωνίες με τη Γαλλία, την Ολλανδία και την Ισπανία.
1781	Οι Άγγλοι ηττήθηκαν στο Γιορκτάουν. Το γεγονός αυτό σήμανε και το τέλος του πολέμου.
1783	Η Αγγλία αναγνώρισε τις 13 αποικίες ως ανεξάρτητο κράτος με το όνομα Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (Η.Π.Α.)

Κατά τον 18ο αιώνα, η Αγγλία είχε ήδη 13 αποικίες στην Αμερική. Αυτές είχαν αναπτυχθεί οικονομικά και είχαν αρκετή αυτονομία απέναντι στην μητρόπολη. Παρ' όλα αυτά, οι άποικοι ήταν υποχρεωμένοι να διατηρούν εμπορικές σχέσεις μόνον με την Αγγλία, κάτι που τους προξενούσε έντονη δυσαρέσκεια. Η οργή τους για την καταπίεση αυτή μεγάλωνε, όσο οι περιοχές στις οποίες ζούσαν αναπτύσσονταν οικονομικά και πολιτισμικά.

Το ποτήρι ξεχείλισε, όταν η Αγγλία –που περνούσε μία οικονομική κρίση– αύξησε πολύ την φορολογία στις αποικίες της, προκειμένου να βρει χρήματα. Στις 16 Δεκεμβρίου του 1773, οργισμένοι κάτοικοι της Βοστώνης, μεταμφιεσμένοι σε Ινδιάνους αχθοφόρους, πέταξαν στην θάλασσα το φορτίο του τσαγιού με το οποίο ήταν φορτωμένα τα αγγλικά καράβια που βρίσκονταν δεμένα στο λιμάνι της πόλης.

Η Διακήρυξη ήταν βαθιά επηρεασμένη από τις αξίες του Διαφωτισμού, αφού ανέφερε τα δικαιώματα της ζωής, της ελευθερίας και της ισότητας απέναντι στην εξουσία ως αδιαπραγμάτευτες ανθρώπινες αξίες.

Ας μην ξεχνιόμαστε, βέβαια... Οι άνθρωποι που υπέγραψαν τη Διακήρυξη της Ανεξαρτησίας ήταν οι ίδιοι που εξόντωναν τους αυτόχθονες Ινδιάνους για να πάρουν τη γη τους και οι ίδιοι που καταπίεζαν βάνουσα τους μαύρους από την Αφρική για να δουλέψουν στα χωράφια. Επίσης αναφερόμαστε σε μια εποχή όπου η γυναίκα είχε απλώς βοηθητικό ρόλο στην ανθρώπινη κοινωνία.

Έτσι οι αξίες της Διακήρυξης της Ανεξαρτησίας, χωρίς να μειώνεται βέβαια η σημασία της Αμερικανικής Επανάστασης, στην πραγματικότητα αφορούσαν βασικά τους λευκούς άρρενες Αμερικανούς...

## ΒΑΣΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Φαντάσου ότι είσαι ένας ευρωπαϊός πολίτης που ζει ως άποικος στην Αμερική τον 18<sup>ο</sup> αιώνα. Καθημερινά αντιμετωπίζεις εκμετάλλευση και οι συνθήκες που εργάζεσαι είναι δύσκολες.

***Περίγραψε μια μέρα στη δουλειά σου:***

***A. Πώς αισθάνεσαι;***

***B. Ποιες δυσκολίες ενδεχομένως αντιμετωπίζεις;***

2. Υπόθεσε ότι είσαι ένας άνθρωπος εκείνης της εποχής και είσαι υπεύθυνος να γράψεις τη Διακήρυξη της Ανεξαρτησίας.

***A. Περίγραψε τα βασικά δικαιώματα που θεωρείς ότι θα πρέπει να έχει ένας άνθρωπος.***

***B. Πιστεύεις ότι στις σημερινές μέρες οι άνθρωποι πρέπει να έχουν τα ίδια δικαιώματα με παλαιότερα;***



3. Η Αγγλία κατήργησε όλους τους φόρους που είχε επιβάλει στους αποίκους, παρόλα αυτά οι ίδιοι κατέστρεψαν κάποια κιβώτια με τσάι ρίχνοντάς τα στη θάλασσα.

***A. Διάλεξε τον ρόλο ενός Άγγλου ή ενός αποίκου.***

***B. Περίγραψε ποιος είσαι, τι κάνεις, με ποιον σκοπό το κάνεις και πώς αισθάνεσαι.***

4. Πιστεύεις ότι ο ***τρόπος*** που προσέγγισες το θέμα αυτό σε ***βοήθησε να το μάθεις και να το κατανοήσεις καλύτερα;*** Θα ήθελες να γίνεται με αυτό τον τρόπο η διδασκαλία της Ιστορίας; Αιτιολόγησε την απάντησή σου.

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ

### Φύλο

Κορίτσι       Αγόρι

### Τάξη

### Πόλη

.....

.....

1. Σου αρέσει το μάθημα της Ιστορίας;

Πάρα πολύ

Αρκετά

Μέτρια

Ελάχιστα

Καθόλου

2. Σου φαίνεται **ενδιαφέρον** το μάθημα της Ιστορίας, όπως το διδάσκει στο σχολείο;

Πάρα πολύ

Αρκετά

Μέτρια

Ελάχιστα

Καθόλου

3. Σου φαίνεται **δύσκολο** το μάθημα της Ιστορίας, όπως το διδάσκει στο σχολείο;

Πάρα πολύ

Αρκετά

Μέτρια

Ελάχιστα

Καθόλου

4. Σου αρέσει να διαβάζεις ιστορία και να μαθαίνεις για το παρελθόν, έξω από τον χώρο του σχολείου;

Πάρα πολύ

Αρκετά

Μέτρια

Ελάχιστα

Καθόλου

5. Πόσο συχνά ασχολείσαι με την ιστορία, έξω από τον χώρο του σχολείου;

Πολύ συχνά	Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Σου άρεσε ο τρόπος με τον οποίο έγινε το μάθημα της Ιστορίας σήμερα;

Πάρα πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Ελάχιστα	Καθόλου
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Θα ήθελες να γίνεται το μάθημα της Ιστορίας με αυτόν τον τρόπο στο σχολείο;

Πάρα πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Ελάχιστα	Καθόλου
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Αν θέλεις, αιτιολόγησε την απάντησή σου

.....

.....

.....

.....

.....

Σε ευχαριστώ για τη συμμετοχή!

