



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

***Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ
ΚΑΙ ΟΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΦΛΩΡΙΝΑΣ***

ΝΤΑΛΑΜΑΓΚΑ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ

ΦΛΩΡΙΝΑ 2020

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ : ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΚΑΣΒΙΚΗΣ

Β΄ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΗΣ: ΑΝΔΡΕΑΣ ΑΝΔΡΕΟΥ

Περιεχόμενα

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ	1
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
ABSTRACT.....	4
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
(Α) ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	7
1. Η εξέλιξη της διδασκαλίας της ιστορίας στον κόσμο	7
2. Η εξέλιξη της διδασκαλίας της ιστορίας στην Ελλάδα	14
3. Οι πρακτικές των ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη διδασκαλία της ιστορίας σήμερα.....	21
(Β)ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	28
1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	28
1.1 Σκοπός και ερευνητικό ερώτημα	28
1.2 Διαδικασία και Συμμετέχοντες.....	28
1.3 Ερευνητικά Εργαλεία	29
2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	29
2.1 Ενέργειες εκπαιδευτικών - μαθητών	29
2.2 Διδακτικές προσεγγίσεις.....	34
ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	38
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	40
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	42
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	44

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στις μέρες μας το μάθημα της ιστορίας έχει χαρακτηριστεί ως ένα από τα δύσκολα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος από αρκετούς μαθητές, οι οποίοι καταφεύγουν στην αποστήθιση του περιεχομένου, με σκοπό να επιτύχουν υψηλή βαθμολογία. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, καθώς και οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούν για την μετάδοση της ιστορικής γνώσης, συνδέονται άμεσα με την στάση που αποκτούν οι μαθητές απέναντι στο μάθημα της ιστορίας. Σκοπός αυτής της εργασίας ήταν να εξεταστούν οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί στην διδασκαλία της ιστορίας. 227 ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας στα πλαίσια του μαθήματος «Διδακτική της Ιστορίας». Οι φοιτητές επισκέφθηκαν τα δημοτικά σχολεία της Φλώρινας και συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο με αντικείμενο την διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας, μέσα από την παρατήρηση της διεξαγωγής του μαθήματος. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, όσον αφορά τις διδακτικές πρακτικές, κυρίαρχες είναι οι παραδοσιακές - δασκαλοκεντρικές μέθοδοι, δηλαδή η διδασκαλία που ακολουθεί μια προκαθορισμένη πορεία και όπου δεν υπάρχει μεγάλη συμμετοχή των μαθητών. Ακολουθούν οι συμβατικές μέθοδοι, με πορεία διδασκαλίας που έχει καθοριστεί από το αναλυτικό πρόγραμμα, και τελευταίες στην προτίμηση των εκπαιδευτικών έρχονται οι εναλλακτικές - σύγχρονες μέθοδοι, όπου ο μαθητής είναι το επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας και ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός.

Λέξεις Κλειδιά: Διδακτική της ιστορίας, διδακτικές ενέργειες εκπαιδευτικών, δασκαλοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας, συμβατική μέθοδος διδασκαλίας, εναλλακτική μέθοδος διδασκαλίας

ABSTRACT

Nowadays the history lesson has been described as one of the difficult courses of the curriculum by several students, who resort in storing the object, in order to achieve a high score. Teachers' perceptions, as well as the teaching methods they use for the transmission of historical knowledge, are directly related to the attitude acquired by students towards the history lesson. The purpose of this work was to examine the educational methods used by teachers in teaching history. 227 questionnaires were completed by university students of the Pedagogical Department of Primary Education of Florina in the course "History Teaching". The university students visited the primary schools of Florina and completed a questionnaire on the subject of teaching the history lesson, through the observation of the conduct of the course. The results showed that, in terms of teaching practices, the traditional - teacher-centered methods are predominant, that is, the teaching that follows a predetermined course, and where there is not much student participation. The following are the conventional methods, with a teaching course defined by the syllabus, and last in the preference of teachers come the alternative - modern methods, where the student is the focus of the teaching process and the role of the teacher is guiding.

Keywords: history teaching, teacher practices, teacher-centered teaching method, conventional teaching method, alternative teaching method

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία εκπονήθηκε από τη φοιτήτρια Νταλαμάγκα Αλεξάνδρα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας κατά το ακαδημαϊκό έτος 2019 - 2020 υπό την επίβλεψη των καθηγητών Κωνσταντίνου Κασβίκη και Ανδρέα Ανδρέου, στα πλαίσια του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών. Η επιλογή του θέματος της πτυχιακής μου εργασίας έγινε στο ΣΤ΄ εξάμηνο σπουδών, μετά από παρακολούθηση του μαθήματος «Εναλλακτικές Προσεγγίσεις στη Διδακτική της Ιστορίας».

Ευχαριστίες...

Στο σημείο αυτό αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις ειλικρινείς και θερμές μου ευχαριστίες σε όσους συνέβαλλαν στην ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας.

Πρώτα από όλους, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή της πτυχιακής μου εργασίας, κύριο Κωνσταντίνο Κασβίκη για την συνεχή καθοδήγηση, την ειλικρινή κατανόηση, την αμέριστη υποστήριξη, τις ουσιώδεις συμβουλές, καθώς επίσης και την αδιάκοπη συμπαράσταση και ενθάρρυνση που μου παρείχε σε όλο αυτό το χρονικό διάστημα.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους φίλους μου που ήταν δίπλα μου σε όλη αυτή την προσπάθεια, για την περίσσεια υπομονή και κατανόηση που έδειξαν, καθώς και για την υποστήριξη και συμπαράσταση που μου παρείχαν.

Τέλος, το μεγαλύτερο ευχαριστώ το οφείλω στα αγαπημένα μου πρόσωπα, την οικογένειά μου, που αποδέχτηκαν όλες τις επιλογές μου, μου έδειξαν εμπιστοσύνη και μου παρείχαν στήριξη όλο αυτό το διάστημα, χωρίς την οποία τίποτα από αυτά που έχω καταφέρει μέχρι σήμερα δεν θα ήταν πραγματικότητα.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της ιστορίας παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην διαδικασία της μάθησης, καθώς και στην στάση που αποκτούν οι μαθητές απέναντι στην ιστορική κουλτούρα και συνείδηση. Γεγονός είναι πως η πλειονότητα των μαθητών δυσκολεύεται με το αντικείμενο της ιστορίας και καταφεύγει στην αποστήθιση και την αφήγηση του μαθήματος. Απώτερος στόχος τους είναι να επιτύχουν υψηλή βαθμολογία και έτσι γίνονται παθητικοί δέκτες της ιστορικής γνώσης. Με το πέρασμα των χρόνων οι διδακτικοί στόχοι και οι μέθοδοι διδασκαλίας έχουν τροποποιηθεί και καινοτόμες προσεγγίσεις έχουν πάρει την θέση των παραδοσιακών δασκαλοκεντρικών μοντέλων διδασκαλίας, αποβλέποντας στην εξάλειψη του εθνοκεντρισμού, της ηθικοποίησης και του διδακτισμού. Η παρούσα εργασία αναφέρεται στις διδακτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται στο μάθημα της ιστορίας. Σκοπός της ήταν να εξεταστούν οι πρακτικές των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην διδακτική της Ιστορίας. Η εργασία αποτελείται από δυο μέρη: την θεωρητική ανάλυση και την έρευνα. Το πρώτο μέρος ξεκινάει με την εξέλιξη της διδασκαλίας της Ιστορίας στον κόσμο, συνεχίζει αναλύοντας της εξέλιξη της διδασκαλίας της Ιστορίας στην Ελλάδα και τελειώνει με τις πρακτικές των ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην διδασκαλία της Ιστορίας σήμερα, οι οποίες τεκμηριώνονται από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί. Το δεύτερο μέρος της εργασίας αναφέρεται στο ερευνητικό μέρος. Αρχικά, παρουσιάζεται η μεθοδολογία, και πιο συγκεκριμένα ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα, τα μέσα συλλογής δεδομένων και η διαδικασία συλλογής δεδομένων. Στην συνέχεια, αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας μέσα από στατιστική ανάλυση και πίνακες. Τα αποτελέσματα αποτελούνται από δυο επιμέρους κατηγορίες. Η πρώτη εξετάζει τις ενέργειες των εκπαιδευτικών και των μαθητών, ενώ η δεύτερη τις διδακτικές προσεγγίσεις. Τέλος, ακολουθεί συζήτηση για τα αποτελέσματα και διατύπωση συμπερασμάτων που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί, καθώς και ένας επίλογος.

(Α) ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Η εξέλιξη της διδασκαλίας της ιστορίας στον κόσμο

Στη σύγχρονη σχολική τάξη το μάθημα της Ιστορίας θα πρέπει να προσεγγίζεται μέσα από τις αξίες της δημιουργικής σκέψης, της κριτικής σκέψης, του διαπολιτισμικού διαλόγου, της αναζήτησης της αλήθειας και της πολιτισμικής ανοχής και μέσα από το φάσμα που διαμορφώνει ο μεθοδολογικός και θεωρητικός πλουραλισμός των νέων ιστορικών τάσεων. Το εν λόγω θεωρητικό πλαίσιο ορίζεται τόσο από την ανάγκη ανταπόκρισης των διδακτικών πρακτικών στις νέες επιστημολογικές κατευθύνσεις όσο και από την απαλλαγή του μαθήματος από τις ιδεολογικές προκείμενες του εθνοκεντρισμού. Πιο συγκεκριμένα, στο σημερινό σχολείο ο μαθητής καλείται να αντιμετωπιστεί ως ενεργό γνωστικό υποκείμενο που συγκροτεί σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο την ιστορική του κουλτούρα που είναι βασική προϋπόθεση για να λειτουργήσει ως υπεύθυνος και ενεργός πολίτης και όχι ως «άγραφος χάρτης». Ως εκ τούτου, βασικό στόχο των σύγχρονων τάσεων στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας αποτελεί η επαφή με τις θεμελιώδεις έννοιες και τους τρόπους μάθησης, κατάλληλους για κάθε ηλικία, χωρίς να λαμβάνει χώρα η επιστημολογική ιδιαιτερότητα του αντικειμένου και χωρίς την υπερβολική απλοποίηση της πολυπλοκότητας των ιστορικών γεγονότων και φαινομένων. Επομένως, καθίσταται σαφής η σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού που αναλαμβάνει ένα τέτοιο εγχείρημα ως ατόμου που καθοδηγεί τον μαθητή στη διαδικασία της ενεργητικής προσέγγισης της ιστορικής ύλης και της ανάπτυξης ποικίλων γνωστικών δεξιοτήτων.¹

Για το μεγαλύτερο διάστημα του 19ου αιώνα, οπότε και η Ιστορία κατέστη επιστημονικό αντικείμενο, στην ιστοριογραφική μέθοδο κυριάρχησε ο θετικισμός, τάση που επηρέασε, όπως είναι αναμενόμενο, τη διδασκαλία της ιστορίας. Χαρακτηριστικοί ιστορικοί που διαμόρφωσαν τη συγκεκριμένη

¹ Γ. Κόκκινος, *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της ιστορίας: επεξεργασμένες διδακτικές ενότητες και τρόποι ενεργοποίησης του γνωστικού ενδιαφέροντος των μαθητών*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 1998, σ. 4-5.

αντίληψη ήσαν οι Leopold Ranke και Fustel de Coulanges. Σύμφωνα με τον πρώτο, κατά την εντύπωση στο αντικείμενο της Ιστορίας θα έπρεπε να επιδιώκεται η εξάλειψη κάθε προσωπικού ίχνους από την ιστορική γραφή το οποίο θα εμπόδιζε την ανάδυση ενός «καθαρού» παρελθόντος στον ιστορικό λόγο. Ο de Coulanges υποστήριζε ότι ο ιστορικός θα έπρεπε να είναι ένας δίαυλος διά μέσου του οποίου η Ιστορία καλείτο να «μιλήσει». Στην πραγματικότητα οι πεπιοθήσεις αυτές διαμόρφωσαν το πλαίσιο για την παντοκρατορία του πανταχού παρόντα, παντεπόπτη και παντογνώστη ιστορικού, ο οποίος διαδραμάτιζε τον ρόλο του κατόχου της αλήθειας που μιλούσε ως εντολοδόχος του τελεσίδικου παρελθόντος του περιούσιου έθνους του². Το θετικιστικό-ιστορικιστικό επιστημολογικό παράδειγμα στη διδακτική πράξη θεμελιώθηκε στην προσέγγιση της «αδιαμεσολάβητης» και φωτογραφικής αναπαράστασης του παρελθόντος και τη διαμόρφωση της ιστορικής αφήγησης επί τη βάσει αξόνων, όπως του ρόλου των «μεγάλων ανδρών» στα προνομιακά πεδία της πολιτικής και της κουλτούρας, αλλά και της αποκλειστικής ενασχόλησης με τα πολιτικά, τα στρατιωτικά και τα διπλωματικά γεγονότα.³ Η συγκεκριμένη τάση επικράτησε στο επιστημονικό πεδίο της ευρωπαϊκής και της διεθνούς ιστοριογραφίας τουλάχιστον έως τον Μεσοπόλεμο. Στο πλαίσιο αυτό οι πηγές άρχισαν να μελετώνται ως «κλινικές» ενδείξεις του παρελθόντος. Πράγματι, η συναγωγή των πηγών και ο κριτικός τους έλεγχος βάσει της ήδη διαμορφωμένης φιλολογικής μεθοδολογίας αποτελούσε από τα τέλη του 19ου αιώνα έναν κοινό τόπο στο πεδίο των ιστορικών σπουδών και επέτρεψε την άνοδο της ιστοριογραφίας στο επίπεδο της επιστήμης.⁴

Στο θεωρητικό επίπεδο η αλλαγή στην ιστοριογραφία και την παιδαγωγική θεωρία θα πρέπει να αναζητηθεί μεταπολεμικά από την προσέγγιση της ιστορίας ως «κυρίαρχης αφήγησης» στην αντιμετώπισή της ως «προβλήματος», αλλά και στη συγκρότηση των μεταμοντέρνων ιστοριογραφικών παραδειγμάτων κατά τη δεκαετία του 1970 στην οποία

² Γ. Κόκκινος, Θεωρητικά ζητήματα ανάλυσης ιστορικών πηγών, στο: Κ. Αγγελάκος, Γ. Κόκκινος (επιμ.), Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & Η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2004, σ. 59.

³ Γ. Κόκκινος, Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση, στο: J. Sebba, Ιστορία για όλους-Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2000, σ. 12.

⁴ Γ. Κόκκινος, Θεωρητικά ζητήματα ανάλυσης ιστορικών πηγών, ό.π., σ. 57.

αναδείχτηκαν τα όρια της δυνατότητας του ιστορικού λόγου να αναπαριστά το παρελθόν, καθώς και ο κονστρουκτιβιστικός του χαρακτήρας. Σε ό,τι αφορά την παιδαγωγική θεωρία η αλλαγή των τάσεων αφορούσε τη ριζική αμφισβήτηση του κλασικού δασκαλοκεντρικού, κανονιστικού και ανελαστικού μοντέλου διδασκαλίας από τη «διδασκτική της αφύπνισης» η οποία ακολούθησε τον Μάιο του 1968 και από την Κριτική Παιδαγωγική της δεκαετίας του 1980. Σύμφωνα με τη δεύτερη έπρεπε να διερευνηθεί ο τρόπος διάπλασης των υποκειμενικοτήτων των εκπαιδευομένων και η συνάρτηση της γνωστικής διαδικασίας με την ελεύθερη δόμηση των ιδεολογικών ταυτοτήτων των μαθητών με επίκεντρο τις έννοιες της «πολιτισμικής δημοκρατίας», της «κοινωνικής πολλαπλότητας» και της «εναλλακτικής γνώσης», σε συνδυασμό με αντιστάσεις στον κανονιστικό λόγο και σε αυταρχικές πρακτικές που εφαρμόζονταν στο τεχνοκρατικό σχολείο. Οι εν λόγω μεταβολές αμφισβήτησαν τόσο την αναπαραστατική επιστημολογία του ιστορικού θετικισμού, στον οποίον ταυτιζόταν η ιστορική πραγματικότητα με την ανακατασκευή της στο διανοητικό επίπεδο, αλλά και τη θεώρηση του Jean Piaget, σύμφωνα με την οποία η γνωστική διαδικασία αναγόταν αποκλειστικώς σε διεργασίες ψυχολογικής και βιολογικής φύσεως. Η τελευταία αντίληψη μεταφερόμενη στο πεδίο εκμάθησης της σχολικής Ιστορίας, του αντικειμένου που από πολλούς θεωρείται το πλέον σύνθετο, απέκλειε εκ των πραγμάτων την όποια δυνατότητα για τη συγκρότηση της ιστορικής σκέψης πριν από το στάδιο της εφηβείας και υποτίθεται ότι καταδείκνυε τη ματαιότητα της διδασκαλίας της κατά την παιδική και την προεφηβική ηλικία. Ταυτοχρόνως, η πιαζετιανή θεώρηση προσέγγιζε ως αναπόφευκτη και αναγκαία γνωσιολογική προσαρμογή κατά τα πρότυπα του συμβατικού, μη συγκρουσιακού κανονιστικού λόγου.

Μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο σημειώθηκαν αρκετές καινοτομίες. Τα κατηγορητικά χαρακτηριστικά του μαθήματος (ηθικοποίηση, διδακτισμός, εθνικισμός) άρχισαν να υποχωρούν και οι προσεγγίσεις του ιστορικού υλισμού, της σχολής των Annales και της “New Economic History” οδήγησαν στην ανανέωση του περιεχομένου της, με ανοίγματα στην κοινωνική και οικονομική ιστορία, την ιστορία των ιδεών των συμπεριφορών, των

νοοτροπιών, την τοπική ιστορία, την ιστορία των μη προνομιούχων κλπ. Οι εξελίξεις επηρέασαν και τους τρόπους διδασκαλίας της Ιστορίας.

Στο πεδίο της διδασκαλίας της Ιστορίας το πρώτο ρήγμα κατάφερε το 1960 ο Jerome Bruner, σύμφωνα με τον οποίο οι ιστορικές γνώσεις μπορούσαν να διδαχθούν αποτελεσματικά, λαμβανομένου υπ' όψιν του σύνθετου φάσματος αυτών, σε κάθε ηλικιακή ομάδα μαθητών, χωρίς να γίνουν εκπτώσεις στην προσέγγιση του αντικείμενου της Ιστορίας ως επιστημονικού. Κρίσιμος, ωστόσο, θεωρήθηκε ο ρόλος της κατάλληλης διδακτικής μεθόδου. Βάσει της συγκεκριμένης αντίληψης οι μαθησιακές πρακτικές θα μετατοπίζονται βαθμιαία από το γνωστικό αντικείμενο τόσο στην κατανόηση όσο και την εφαρμογή των σχετικών μηχανισμών μάθησης, ώστε να καταστεί δυνατή η ανάπτυξη των επιθυμητών ερευνητικών και αντιληπτικών δεξιοτήτων.⁵

Ένα δεύτερο πλήγμα στην οπτική του Piaget και των συνεχιστών του επέφερε η έρευνα της Margaret Donaldson, η οποία δημοσιεύτηκε το 1978 και έδειξε ότι, καθώς το παρελθόν μπορεί να προσεγγιστεί αποκλειστικώς διά μέσου των γλωσσικών μορφών που χρησιμοποιούνται για την προσέγγισή του, τα παιδιά μπορούν να σκεφτούν τεκμηριωμένα, αναφορικά και ορθολογικά, ενώ ο βαθμός της ιστορικής τους κατανόησης συναρτάται εν γένει με τη γλωσσική τους επάρκεια και, ειδικότερα, με την εξοικείωσή τους με τις έννοιες και την επιστημολογία της Ιστορίας ως επιστήμης.

Ένα τρίτο και καθοριστικότερο πλήγμα εναντίον της θεώρησης του Piaget προήλθε από τον Martin Booth, στις έρευνες του οποίου (1969, 1978, 1987) καταδείχτηκε ότι μαθητές ηλικίας 11 ετών είναι σε θέση να διαμορφώνουν ενεργό ιστορική σκέψη με βάση τις εξής προϋποθέσεις:

1. Η σχολική τάξη να λειτουργεί ως δημόσιος χώρος ή ως επιστημονική κοινότητα εντός της οποίας θα επικρατούν η διαμόρφωση ερευνητικών υποθέσεων, η επικοινωνιακή λειτουργία της γνώσης και η υποβολή ερωτημάτων ανοιχτού χαρακτήρα
2. Η ιστορική κατανόηση και η αξιολόγηση της γνωστικής διαδικασίας να συναρτώνται με την ικανότητα της συγκέντρωσης και της διανοητικής

⁵ Γ. Κόκκινος, Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση, ό.π., σ. 14-15.

επεξεργασίας ενός πρωτογενούς και δευτερογενούς υλικού που καθίσταται διαρκώς ογκωδέστερο και πιο σύνθετο

3. Το διδακτικό υλικό να μην έχει αποκλειστικώς αφηρημένο και γλωσσικό χαρακτήρα, αλλά να περιλαμβάνει οπτικές και εικαστικές πηγές οι οποίες κινητοποιούν την ιστορική φαντασία, καθιστώντας αποτελεσματικότερη τη λεγόμενη «ιστορική ενσυναίσθηση», ήτοι την αναγωγή στο «Άλλοτε», τον «Άλλο» και το «Αλλού».

Η παραπάνω ανάλυση αξιοποιήθηκε στο βρετανικό πρόγραμμα ιστορικής εκπαίδευσης και υλοποιήθηκε στη Μεγάλη Βρετανία έπειτα από το 1972 ("Schools Council History Project") όταν στο πλαίσιο των κονστροκτιβιστικών που αναπτύχθηκε για την σχολική ιστορία οι μαθητές αντιμετωπίστηκαν ως «υβρίδια ιστορικών», αντίληψη που κατέστη πλειοψηφική τη δεκαετία του 1980 έως τη μερική ανακοπή της τάσης από την εκπαιδευτική νομοθεσία των κυβερνήσεων Thatcher.⁶

Η συμβολή των παραπάνω αναλύσεων, αλλά και άλλων παιδαγωγών και ιστορικών (π.χ. του Henri Moniot) διαμόρφωσε στα τέλη του 20ού αιώνα το διεπιστημονικό πεδίο της «Διδακτικής της Ιστορίας», ως απότοκο της διασταύρωσης της Ιστορίας με την παιδαγωγική θεωρία, αλλά και τη γνωστική ψυχολογία, σύμφωνα με το οποίο ως επιστημολογικοί και παιδαγωγικοί στόχοι τα ακόλουθα:

1. Μεθοδολογική και επιστημολογική θεμελίωση της Ιστορίας στο σύνολο των εκπαιδευτικών βαθμίδων
2. Κριτική αναπαραγωγή της ακαδημαϊκά έγκυρης γνώσης στο πεδίο της Ιστορίας
3. Διαμόρφωση ιστορικών δεξιοτήτων
4. Συγκερασμός της δηλωτικής γνώσης με τη διαδικαστική γνώση
5. Διαμόρφωση έγκυρου και κατάλληλου ερμηνευτικού πλαισίου ιστορικής ανάλυσης
6. Χαρτογράφηση των στερεοτύπων και αποκωδικοποίηση της προϋπάρχουσας ιστορικής σκέψης των μαθητών

⁶ Γ. Κόκκινος, Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση, ό.π., σ. 15.

7. Αξιολόγηση της καθημερινής διδακτικής πράξης

8. Μετασχηματισμός της έγκυρης ακαδημαϊκής γνώσης σε συλλογικό πολιτισμικό αγαθό.⁷

Με βάση και τα παραπάνω, στο πλαίσιο των προσεγγίσεων του μαθήματος που αναπτύχθηκαν κατά τα τέλη του 20ού και κατά τις αρχές του 21ου αιώνα θεωρούνται απαραίτητα:

1. Η υπέρβαση των εθνοκεντρικών θεωρήσεων της ιστορικής εξέλιξης και η ερμηνεία και η αξιολόγηση και ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων και φαινομένων από τις προοπτικές της τοπικής κοινωνίας, του έθνους-κράτους και της παγκοσμιότητας (ορισμένοι ερευνητές προσθέτουν και τη λεγόμενη «ευρωπαϊκότητα» ως ομόκεντρη προοπτική)

2. Η διαντίδραση των τομέων της πολιτικής και της κουλτούρας με τις κοινωνικές και τις οικονομικές δομές

3. Η ένταξη της ετερότητας στην ιστορική προβληματική, ήτοι του διαφορετικού έθνους, του διαφορετικού πολιτισμού, της κοινωνικής τάξης, της διαφορετικής εθνοπολιτισμικής ταυτότητας και της ηλικίας, αλλά και της ιστορικής εξέλιξης των «λαών χωρίς Ιστορία».⁸

Στις αρχές του 21ου αιώνα ο ρόλος της σχολικής ιστορίας δεν ήταν πλέον η κατασκευή των στεγανοποιημένων και ανελαστικών συλλογικών ταυτοτήτων διά μέσου των οποίων θεωρείτο ότι εν μέρει αποσιωπούσαν οι εγγενείς αντιθέσεις εντός του πλαισίου του έθνους-κράτους και διαμορφώνονταν συνθήκες στοχευμένης ή μη επιλεκτικής περιθωριοποίησης ή δαιμονοποίησης του ιστορικού ρόλου του «Άλλου».⁹ Η τάση αυτή δεν ήταν απαραίτητα απαλλαγμένη από ιδεολογικές φορτίσεις οι οποίες σχετίζονταν με την «ευρωπαϊκή ολοκλήρωση», τη διεύρυνση της παγκοσμιοποίησης, αλλά και διάφορες επιμέρους πολιτικές στοχεύσεις. Σε κάθε περίπτωση, το μάθημα της Ιστορίας στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος οφείλει να διαμορφώνει ερευνητικό ήθος και κουλτούρα ενεργού και υπεύθυνου πολίτη, κριτική ικανότητα και διανοητικές δεξιότητες, σε συνδυασμό με την απροκατάληπτη

⁷ Γ. Κόκκινος, Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση, ό.π., σ. 16.

⁸ Γ. Κόκκινος, Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση, ό.π., σ. 12.

⁹ Γ. Κόκκινος, Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση, ό.π., σ. 12.

γνωριμία με το «Αλλού», το «Άλλο» και το «Άλλοτε», με έμφαση στην εξοικείωση των μαθητών με τα εννοιολογικά και τα μεθοδολογικά εργαλεία της Ιστορίας ως επιστήμης.

2. Η εξέλιξη της διδασκαλίας της ιστορίας στην Ελλάδα

Οι απαρχές της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας στον ελληνικό χώρο θα πρέπει να αναζητηθούν στην περίοδο συγκρότησης της «εθνικής ιστοριογραφίας», δηλαδή στα μέσα περίπου του 19ου αιώνα, οι θεωρήσεις της οποίας, εξάλλου, επέδρασαν για το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα τις μεθόδους και το περιεχόμενο του μαθήματος (και, σε έναν βαθμό, εξακολουθούν να επιδρούν σε αυτά), οπότε κρίνεται σκόπιμη μία αναλυτική αναφορά στην εν λόγω συγκρότηση.

Το 1853 ο Κωνσταντίνος Παπαρρηγόπουλος δημοσιεύει την πρώτη εκδοχή του έργου-σταθμού του, της «Ιστορίας» του και στην εισαγωγή του δίνει τον ορισμό της «Ιστορίας του Ελληνικού Έθνους»: «λέγεται η διήγησις όλων, όσα συνέβησαν εις το Ελληνικό έθνος από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι της σήμερον, και είναι άξια να διατηρηθώσιν εις την μνήμην των ανθρώπων», φροντίζοντας παράλληλα να καταστήσει σαφές ότι «ελληνικό έθνος ονομάζονται όλοι οι άνθρωποι, όσοι ομιλούσι την Ελληνικήν γλώσσαν, ως ίδιαν αυτών γλώσσαν». Εν συνεχεία, προβαίνει σε μία περιοδιολόγηση, σύμφωνα με την οποία η Ιστορία του Ελληνικού Έθνους διακρίνεται σε πέντε περιόδους με τέτοιον τρόπο, ώστε να δίνεται η εντύπωση της μακραίωνης συνέχειας, ενώ θεωρείται πως το Βυζάντιο συνιστά πολιτική έκφραση του ελληνικού έθνους κατά τη μεσαιωνική περίοδο. Αξίζει να παρατεθεί το πρωτότυπο κείμενο, καθώς είναι χαρακτηριστικό των διδακτικών αντιλήψεων για την ελληνική ιστορία που κυριάρχησαν επί μακρόν:

«Το Ελληνικόν έθνος υπάρχει προ πολλών χιλιάδων ετών, και εις το διάστημα αυτό άλλοτε ήτο ευτυχές, άλλοτε δυστυχές. Διά να διακρίνωμεν λοιπόν τας διαφόρους αυτάς περιστάσεις του, διαιρούμεν την ιστορίαν αυτού εις πέντε μέρη.

Εις το πρώτον μέρος θέλομεν διηγηθή όσα συνέβησαν από των αρχαιοτάτων χρόνων έως του 145 έτους προς τη Χριστού γεννήσεως. Τούτο είναι το περιφημότερον μέρος της ιστορίας του Ελληνικού έθνους, διότι τότε οι προπάτορες ημών όχι μόνον ήσαν ελεύθεροι, αλλά κατώρθωσαν να αναδειχθώσι το πρώτιστον των επί γης εθνών, διά της ευφυΐαν, την αρετήν και την παιδείαν των.

Εις το δεύτερον μέρος θέλομεν διηγηθῆ ὅσα συνέβησαν ἀπὸ τοῦ 145 ἔτους πρὸ τῆς Χρ. γ. ἕως τοῦ 476 μετὰ Χριστόν. Τότε ἡ Ἑλλάς ἦτο ὑποτεταγμένη εἰς ξένους εἰς τοὺς Ῥωμαίους.

Εἰς το τρίτον μέρος θέλομεν διηγηθῆ τὰ συμβάντα ἀπὸ τοῦ 476 ἕως τοῦ 1453 ἔτους μετὰ Χριστόν. Τότε τὸ Ἑλληνικὸν ἔθνος κατέστη πάλιν ελεύθερον καὶ ἀπέκτησεν ἰδίους βασιλεῖς, τῶν ὁποίων πρωτεύουσα ἦτο ἡ Κωνσταντινούπολις.

Εἰς τὸ τέταρτον μέρος θέλομεν διηγηθῆ ὅσα συνέβησαν ἀπὸ τοῦ 1453 ἕως τοῦ 1821 ἔτους μετὰ Χριστόν. Ὅτε τὸ Ἑλληνικὸν ἔθνος υπετάχθη ἐκ νέου εἰς ξένους, εἰς τοὺς Ὀσμανοὺς Τούρκους.

Εἰς τὸ πέμπτον μέρος θέλομεν διηγηθῆ ὅσα συνέβησαν ἀπὸ τοῦ 1821 ἔτους μέχρι τῆς σήμερον. Τότε τινὲς τῶν Ἑλληνικῶν χωρῶν κατώρθωσαν νὰ ἀνακτήσωσιν τὴν ἐλευθερίαν, καὶ συνεκροτήθη ἀπὸ αὐτῶν τὸ βασίλειον τῆς Ἑλλάδος, τοῦ ὁποίου πρωτεύουσα εἶναι αἱ Ἀθήναι». ¹⁰

Τὸ σχῆμα, ἐπομένως, εἶχε συγκροτηθεῖ. Ἀπὸ ἐκεῖ καὶ ἔπειτα ἦταν μικρὴ ἡ ἀπόστασις ἕως ὅτου ἀποδοθῶν στο ἑλληνικὸ ἔθνος ὀρισμένες ἰδιαιτερότητες οἱ ὁποῖες χαρακτηρίζουν τὴν ὑπαρξὴ του. Κατὰ συνέπεια, στὸν πρόλογο τῆς δεύτερης ἐκδόσεως τοῦ δεύτερου τόμου τῆς Ἱστορίας τοῦ Ἑλληνικοῦ Ἔθνους, ὁ Παπαρρηγόπουλος ἔγραφε:

«Τὸ ἀρχαῖον ἑλληνικὸν ἔθνος, μὴ δυνηθέν νὰ συνταχθῆ ὑπὸ μίαν πολιτείαν, μὴδὲ νὰ παρατείνῃ τὸν αὐτοτελῆ βίον τῶν κατὰ μέρος πόλεων, δὲν ἠφανίσθη διὰ τοῦτο ἀπὸ προσώπου τῆς ἱστορίας. Μετὰ τὸν πρόωρον θάνατον τῶν ἰδίων αὐτοῦ πολιτικῶν γόνων, υιοθέτησεν ἀλληλοδιαδόχως τὸ ἔργον τοῦ μεγάλου Ἀλεξάνδρου, τὸ ἔργον τοῦ Χριστιανισμοῦ, τὸ ἔργον τοῦ μεγάλου Κωνσταντίνου καὶ, μεταπλασσόμενον μὲν ἐκάστοτε κατὰ τὰς ἀνάγκας καὶ κατὰ τὰς περιστάσεις πάσης νέας αὐτοῦ ἱστορικής ἐντολῆς, διασώζον δὲ πάντοτε κατὰ τὸ μᾶλλον καὶ ἦττον τὸ δαιμόνιον αὐτοῦ πνεῦμα, ἐπρωταγωνίστησεν ἐπὶ μακρὸν ἔτι ἐν τῷ κόσμῳ τούτῳ. Ἡ δὲ τοιαύτη τριπλῆ καὶ ἀλλεπάλληλος ἀναβίωσις τοῦ ἑλληνικοῦ ἔθνους ἀποτελεῖ τῶν ὅλως ἰδιάζοντα αὐτοῦ χαρακτῆρα ἐν τῇ ἱστορίᾳ τῆς ἀνθρωπότητος».

¹⁰ Κ. Κωστής, *Τὰ κακομαθημένα παιδιὰ τῆς Ἱστορίας*, Ἀθήνα, Πατάκη, 2013, σ. 540-541.

Το πόνημα του Παπαρρηγόπουλου είναι γραμμένο με απλό τρόπο, καθώς ο ιστορικός υποστήριζε ότι απευθυνόταν σε παιδιά, έχοντας ένα ύφος διδακτικό, αλλά και «ηρωικό». Όπως αναφέρεται επιτυχημένα σε μία από τις σύγχρονες κριτικές του βιβλίου (1861), «το εγκωμιαστικόν [...] επικρατεί εν τη μονοτόμω εκείνη ελληνική ιστορία». Σε ορισμένα σημεία του έργου ο πολιτικός στόχος είναι ξεκάθαρος. Επί παραδείγματι, όταν γίνεται λόγος για την αφομοίωση των σλαβικών πληθυσμών που είχαν διεισδύσει στον ελλαδικό χώρο τον 6ο και 7ο αιώνα προσέθετε:

«αυτό δε τούτο θέλει συμβή και εις τας βορειοτέρας Ελληνικάς χώρας, όπου τινές των Σλαυικών φυλών διετήρησαν μέχρι τινός την γλώσσαν των, διότι ήσαν περισσότεραι από εκείνας αίτινες προεχώρησαν προς μεσημβρίαν».

Από την άλλη, έως τα τέλη του 19ου αιώνα ο κύριος στόχος της διδασκαλίας της Ιστορίας, τουλάχιστον στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, υπήρξε η διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού και η ανάπτυξη συγκεκριμένων ηθικών αξιών. Οι στόχοι της εθνικής διαπαιδαγώγησης δεν εμφανίζονται τόσο ισχυροί όσο θα γίνουν κατά τη διάρκεια εντατικοποίησης των προσπαθειών για την εθνική ολοκλήρωση της Ελλάδας. Εξάλλου, η Ιστορία δεν συνιστούσε ένα αυτόνομο μάθημα, ενώ, παρά τις όποιες ρυθμίσεις και προβλέψεις, διδασκόταν μόνον στα παιδιά τα οποία φοιτούσαν στα σχολεία με έδρα τις πρωτεύουσες των επαρχιών.¹¹ Ως εκ τούτου, κατά το πρώτο στάδιο η διδασκαλία της γενικής ελληνικής ιστορίας έδινε ιδιαίτερη έμφαση στις αρετές, τις κακίες, τα ήθη, το πολίτευμα, τους νόμους, τα έργα των «μεγάλων ανδρών» και «ηρώων», τα αίτια παρακμής και ακμής των εθνών, θέλοντας να εμπνεύσει «εις τους μαθητάς την αγάπην της αρετής και την αποστροφήν της κακίας, το σέβας προς τα καθεστώτα, τον πατριωτισμόν και τας κοινωνικάς αρετάς».¹² Με άλλα λόγια, επρόκειτο για ένα χριστιανοκεντρικό σχήμα, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά τις αξίες τις οποίες επιχείρησε να προωθήσει, τόσο σε σχέση με την αντίληψη της Ιστορίας όσο και, εν γένει, την καθεαυτή εκπαιδευτική διαδικασία, που προέβαλε έντονες αντιστάσεις μέχρι να παραχωρήσει τη θέση του σε ένα καθαρά εθνικό σχήμα. Εξάλλου, σε πρώτο στάδιο, τα σχολικά εγχειρίδια δεν προέρχονταν συνήθως από Έλληνες ούτε

¹¹ Κ. Κωστής, *ό.π.*, σ. 542-543.

¹² Ε. Αβδελά, *Ιστορία και σχολείο*, Αθήνα, Νήσος, 1998, σ. 18-19.

ήσαν διαμορφωμένα με στόχο την εξυπηρέτηση των στόχων της εθνικής διαπαιδαγώγησης. Η πλειονότητά τους ήταν μεταφράσεις ξένων συγγραμμάτων, όπου συχνά ήταν δυνατόν να συναντηθούν αντιλήψεις οι οποίες ξενίζουν αναφορικά με τους Βυζαντινούς, τους Μακεδόνες και τους Θράκες. Μόνον έπειτα από το 1882 και έπειτα παρατηρείται αξιοσημείωτη μεταβολή στον τρόπο αντιμετώπισης της διδασκαλίας του μαθήματος στα σχολεία και, κυρίως, επιβάλλεται ο έλεγχος του περιεχομένου των εγχειριδίων που αξιοποιούνται, αν και το κρατικό μονοπώλιο στα σχολικά συγγράμματα θα επιβληθεί μόλις το 1907. Καταργήθηκε η διδασκαλία της «Γενικής Ιστορίας» και εισήχθη η εθνική Ιστορία, που ακολούθησε το πρότυπο της διάκρισης της ελληνικής ιστορίας σε τρεις περιόδους, σύμφωνα με το σχήμα του Παπαρρηγόπουλου (αρχαία, μεσαιωνική και νέα). Εξάλλου, το τρίσημο σχήμα του Παπαρρηγόπουλου μόνον μετά το 1880 εισήχθη στην εκπαιδευτική διαδικασία.¹³

Οι παρατηρούμενες κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 19ου αιώνα αλλαγές δεν είχαν συμπτωματικό χαρακτήρα. Η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, αν και αρχικά διαδραμάτιζε κυρίως διαπαιδαγωγικό ρόλο με στόχο τη συγκρότηση χρηστών υπηκόων του ελληνικού βασιλείου, καλείτο να διαδραματίσει έναν ιδιαίτερα βαρύνοντα ρόλο. Η ανάδυση της αυτόνομης Βουλγαρίας έπειτα από την Ανατολική Κρίση των ετών 1875-1878 και οι βουλγαρικές επιδιώξεις στη Μακεδονία μετέβαλε τα δεδομένα και στον τρόπο χρήσης των ιστορικών γεγονότων. Η Ιστορία απέκτησε έναν εργαλειακό χαρακτήρα στις διεκδικήσεις της Ελλάδας που απαιτούσαν πλέον επιστημονική τεκμηρίωση. Έπειτα η θέση της Ιστορίας εντός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αναδιατυπώθηκε σε μία προσπάθεια διαμόρφωσης υπηκόων και πολιτών που θα ήσαν δραστήριοι από εθνική άποψη. Το εκπαιδευτικό σύστημα όφειλε να λάβει υπ' όψιν την προβαλλόμενη ελληνικότητα των διεκδικούμενων περιοχών, ιδίως από τη στιγμή που το εν λόγω εκπαιδευτικό πρότυπο ασκούσε αξιοσημείωτη επιρροή διά μέσου των ελληνικών σχολείων τα οποία ιδρύονταν αθρόα στις περιοχές που διεκδικούσε η Ελλάδα. Η ιστορία δεν αποτελούσε πλέον μία διανοητική ή ηθική άσκηση,

¹³ Κ. Κωστής, ό.π., σ. 543-544.

αλλά «ένα όπλο, του οποίου το βεληνεκές διευρύνθηκε αφάνταστα με την κρατική αφομοίωση της αντίληψης για τη συνέχεια του ελληνικού έθνους».¹⁴

Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι το περιεχόμενο της διδασκαλίας την περίοδο του δεύτερου μισού του 19ου αιώνα και κατά τη διάρκεια της προσπάθειας υλοποίησης των επιδιώξεων της «Μεγάλης Ιδέας» (έως το 1923, οπότε και η Συνθήκη της Λωζάννης έθεσε εκ των πραγμάτων οριστικό τέρμα στη συγκεκριμένη προσπάθεια) στόχευε:

1. Στη διάπλαση των χαρακτήρων και τη διαμόρφωση ηθικών αξιών (ιδίως έως τα τέλη του 19ου αιώνα)
2. Στη συγκρότηση εθνικής ταυτότητας στο πλαίσιο του νεοιδρυθέντος ελληνικού κράτους
3. Στην τεκμηρίωση των εθνικών πολιτικών επιδιώξεων

Κατά τον Μεσοπόλεμο και έως τη δεκαετία του 1960 ορισμένοι Έλληνες ερευνητές διαφοροποιήθηκαν από την «εθνική ιστοριογραφία» και επιχείρησαν να μετατοπίσουν το πεδίο της έρευνας από την ιστορία της εθνικής ενότητας στην οικονομική και την κοινωνική ιστορία. Οι ζυμώσεις αυτές δεν προέκυψαν τυχαία, αλλά συνιστούν αντανάκλαση αντίστοιχων στο ευρωπαϊκό επίπεδο, στις οποίες συμμετείχαν εκπρόσωποι της μαρξιστικής ιστοριογραφίας και της «σχολής των Annales». Σημαντικά έργα της περιόδου ήταν η «Ιστορία της Νεώτερης Ελλάδας» του Γ. Κορδάτου, η «Πολιτική Ιστορία της Νεωτέρας Ελλάδος 1821-1928» και η «Ιστορία της Ελληνικής Επανάστασεως» του Δ. Κόκκινου.¹⁵

Η τρίτη περίοδος της νεότερης ελληνικής ιστοριογραφίας εκτείνεται από το 1960 έως το 2000 και σηματοδοτήθηκε από την ίδρυση νέων ερευνητικών κέντρων που δεν ανήκαν στο στενό πλαίσιο των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων (Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, Κέντρο της Ακαδημίας Αθηνών, Ελληνικό Ινστιτούτο Βυζαντινών και Μεταβυζαντινών Σπουδών). Η τάση της περιόδου ήταν η απομάκρυνση από τη σύνταξη γενικών ιστοριών, και τα έργα ιστορικών όπως οι Ν. Σβορώνος και Κ. Δημαράς απομακρύνθηκαν από την

¹⁴ Κ. Κωστής, ό.π., σ. 544-545.

¹⁵ Κ. Αρώνη-Τσίχλη, *Ιστορικές σχολές και μέθοδοι, Εισαγωγή στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία*, Αθήνα, Παπαζήσης, 2008, σ. 368-376.

προβολή της Ιστορίας ως αφήγησης, αλλά εστίασαν στην προσέγγισή της ως προβλήματος, κατά τα πρότυπα της σχολής των Annales. Με άλλα λόγια, έλαβε χώρα η μελέτη των επιμέρους θεμάτων ώστε να κατανοηθεί το σύνολο, στο πλαίσιο της ιστορικής σύνθεσης. Παράλληλα με την εγκατάλειψη της γεγονοτολογικής περιγραφής έδωσε τη θέση της στη στροφή προς τη μελέτη της οικονομικής Ιστορίας.¹⁶ Επιπλέον, στο γύρισμα από τον 20ό στον 21ο αιώνα παρατηρήθηκε η επαφή της ελληνικής ιστοριογραφίας με την πολιτισμική ιστορία εντός ενός μεταμοντέρνου πλαισίου με αντικείμενο συγκεκριμένους θεματικούς άξονες. Οι μεταμοντέρνοι ιστορικοί επιχείρησαν να προσεγγίσουν τις ταυτότητες και την έννοια του «έθνους» ως συμπληρωματικά μεταξύ τους θέματα. Η συγκεκριμένη ανάγνωση της ιστορίας απέρριπτε την ύπαρξη εθνικής συνείδησης πριν από τον 19ο αιώνα ή τα τέλη του 18ου αιώνα ασκώντας, ενίοτε με πολεμικό τόνο, οξεία κριτική στην παλαιότερη ιστοριογραφία.¹⁷

Εν τούτοις, οι ιστοριογραφικές τάσεις της δεύτερης και της τρίτης περιόδου μεταφέρθηκαν μάλλον δειλά στη διδακτική πράξη. Ενώ από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 και τις αρχές της δεκαετίας του 1970 οι νέες αυτές τάσεις οδήγησαν αρκετά κράτη, όπως τη Μεγάλη Βρετανία, τη Γαλλία, την Ιταλία, της ΗΠΑ κ.ά., να απορρίψουν την ευθύγραμμη χρονολογική διάταξη του μαθήματος της Ιστορίας, όπως επίσης και την αντιμετώπισή της ως γνώσης που είναι έτοιμη για αφομοίωση από τον μαθητή, καθώς και τις παραδοσιακές διδακτικές στρατηγικές (π.χ. διάλεξη, αφήγηση, μετωπική διαχείριση της τάξης), στην Ελλάδα εξακολουθεί να παρατηρείται υστέρηση. Χαρακτηριστικά, θα παρουσιαστούν κάτωθι οι πιο πρόσφατες απόπειρες για την αναθεώρηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Ιστορίας.

Στην αναθεωρημένη έκδοση του Αναλυτικού Προγράμματος της Ιστορίας ΣΤ' Δημοτικού που δημοσιεύτηκε το 1997 ο σκοπός του μαθήματος ήταν να βοηθήσει τα παιδιά:

1. Να έλθουν σε μια πρώτη γνωριμία με τον ιστορικό βίο του ελληνικού έθνους αλλά και της ιδιαίτερης πατρίδας τους

¹⁶ Κ. Αρώνη-Τσίχλη, ό.π., σ. 376-383.

¹⁷ Δ. Παπασταματίου, Φ. Κοτζαγεώργης, *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού κατά τη διάρκεια της Οθωμανικής Πολιτικής Κυριαρχίας*, Αθήνα, Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα, 2015, σ. 10.

2. Να κατανοήσουν την προσφορά του ελληνικού έθνους στην εξέλιξη του παγκόσμιου πολιτισμού και την ιστορική του συνέχεια

3. Να διαμορφώσουν το συναίσθημα της αγάπης προς την πατρίδα και να αναπτύξουν δημοκρατικά ιδεώδη.

Επιπροσθέτως, διευκρινιζόταν ότι θα έπρεπε να τονίζονται, όποτε υπήρχε πρόσφορο έδαφος, τα ιδεώδη της αυτοθυσίας για την πατρίδα, της δικαιοσύνης και της ελευθερίας, με γνώμονα τον πατριωτισμό που θα ήταν απαλλαγμένος από τη μισαλλοδοξία και σε εναρμόνιση με το πνεύμα «συναδέλφωσης των λαών». Το επόμενο έτος το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο δημοσίευσε μία πρόσκληση εκδήλωση ενδιαφέροντος που αφορούσε τη συγγραφή σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας. Στους επιμέρους στόχους διαφαίνεται μία προσπάθεια θετικής αντιμετώπισης της ετερότητας από τους μαθητές, καθώς τέθηκε ως ζητούμενο η ενημέρωσή τους για τις πολιτισμικές, εθνικές, θρησκευτικές και κοινωνικές διαφοροποιήσεις των υπό διερεύνηση κοινωνιών.¹⁸

Το 2003 εκδόθηκαν τα Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) για το μάθημα της Ιστορίας για τους μαθητές της Γ', της Δ', της Ε' και της ΣΤ' Τάξης Δημοτικού. Οι ειδικοί στόχοι του μαθήματος περιλάμβαναν τη διαμόρφωση εθνικής συνείδησης, την αγάπη για τη χώρα και τη διάθεση για ειρηνική συνύπαρξη, αλληλοκατανόηση και συνεργασία με τους γειτονικούς λαούς.¹⁹

¹⁸ Γ.Χ. Γιώτης, *Η διδασκαλία της ιστορίας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση: 1914 και εξής*, Διδακτορική διατριβή, Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2013, σ. 36.

¹⁹ Γ.Χ. Γιώτης, *ό.π.*, σ. 37.

3. Οι πρακτικές των ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη διδασκαλία της ιστορίας σήμερα

Στην Ελλάδα το μάθημα της Ιστορίας έχει χαρακτηριστεί ως δύσκολο από αρκετούς μαθητές, αλλά και ως το δυσκολότερο από τα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος. Ακόμη και στην αρχή της τρίτης δεκαετίας του 21ου αιώνα εξακολουθεί να συνιστά για την πλειονότητα των μαθητών ένα μάθημα με το οποίο πρέπει να ασχοληθούν μόνον για να επιτύχουν υψηλή βαθμολογική επίδοση ή/και να επιτύχουν στις Πανελλήνιες Εξετάσεις. Η αποστήθιση του αντικειμένου έβρισκε και εξακολουθεί να βρίσκει την κυριότερη έκφρασή της κατά την ενασχόληση των μαθητών με το μάθημα, ενώ τα εγχειρίδια εξακολουθούν να είναι γραμμένα με τέτοιο τρόπο ώστε το περιεχόμενό τους να απομνημονεύεται, με την κατανομή της ύλης να αναφέρεται σε επαναλήψεις αφηγήσεων κατά τη διάρκεια όλων των τάξεων και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης. Για μεγάλο χρονικό διάστημα έλειπαν ουσιαστικές αναφορές σε αιτιώδεις σχέσεις στον βραχύ ή μακρό ιστορικό χρόνο.²⁰

Τα αποτελέσματα ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στην χώρα αποτυπώνουν όψεις της διαμεσολάβησης που ασκούν αναπαραστάσεις και αντιλήψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών στο σώμα της ιστορικής γνώσης. Αν και οι εν λόγω έρευνες είναι κάπως περιορισμένες σε αριθμό, δίνουν πληροφορίες και αντανακλούν πραγματικότητες της διδασκαλίας της Ιστορίας στη σχολική τάξη. Θα περιγραφούν οι έρευνες και τα δεδομένα που αφορούν πρωτίστως τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σε μία από τις πρώτες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν τον 21ο αιώνα με αντικείμενο τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας και, πιο συγκεκριμένα, τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη διδασκαλία του μαθήματος ερωτήθηκαν 275 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2002-2003. Κατά πρώτο και κύριο λόγο ήταν εμφανές ότι την ιστορική συνείδηση των

²⁰ Μ. Π. Παπαντώνη, *Η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τη χρήση οπτικοακουστικού υλικού*, Μεταπτυχιακή διατριβή, Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2011, σ. 20.

εκπαιδευτικών χαρακτηρίζαν η επιβεβαιωτική και νομιμοποιητική χρήση ενός κανονιστικού κοινού παρελθόντος, όπως επίσης και ο εθνοκεντρισμός, με ιδιαίτερη έμφαση στη «μεγαλοπρέπεια» της κλασικής Αρχαιότητας, βάσει της παραδοσιακής μορφής ιστορικής σηματοδότησης. Εν τούτοις, κατά δεύτερο λόγο, και σε περιορισμένη έκταση, διαγνώστηκαν εναλλακτικοί προσανατολισμοί της ιστορικής συνείδησης των εκπαιδευτικών που ήσαν περισσότερο συμβατοί με τις σύγχρονες διδακτικές πρακτικές και τις επιστημολογικές τάσεις των αρχών του 21ου αιώνα. Την εικόνα συμπλήρωνε η υποτίμηση των δυσκολιών του μαθήματος, των προβλημάτων της ιστορικής ερμηνείας και των ιδεολογικών παραμέτρων της ιστορικής γνώσης, όπως επίσης και οι ενδείξεις μίας γενικής σύγχυσης αναφορικά με την αξιολόγηση των μέσων, των στόχων και των περιεχομένων της διδασκαλίας.²¹

Στην έρευνα του Κόκκινου και των συνεργατών του ήσαν εξόφθαλμες οι ασυμμετρίες στις προτιμήσεις μεταξύ της ελληνικής-τοπικής ιστορίας και των άλλων επιλογών. Ωστόσο, σχετικά σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος εκτίμησε θετικά το ενδεχόμενο της γνωριμίας των μαθητών με την ιστορία των κρατών της Ασίας, της Λατινικής Αμερικής και της Αφρικής. Πιθανόν αυτό να οφείλεται στη συνειδητοποίηση ότι είναι απαραίτητη η σφαιρική και η πολυδιάστατη γνώση των ιστορικών δρωμένων που δεν είναι δυνατόν να περιοριστούν στα σύνορα του έθνους-κράτους και της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σε κάθε περίπτωση, όμως, οι ερευνητές παρατήρησαν δισταγμούς σε σχέση με την προοπτική της συστηματικής ενασχόλησης των μαθητών με ζητήματα που υπερβαίνουν το πλαίσιο της εθνικής ιστορίας. Συμπερασματικά, διαπιστώνουν ελληνοκεντρισμό, τοπικισμό και υποτίμηση της μη ελληνικής ιστορίας, ακόμη και εκείνης των δυτικών κρατών.

Στην παραπάνω έρευνα διερευνήθηκαν επίσης και οι στόχοι των εκπαιδευτικών και το κατά πόσον αυτοί σχετίζονται με εκείνους της εθνικής ιστοριογραφίας ή της «Νέας Ιστορίας». Σε γενικές γραμμές παρατηρήθηκε μία ισορροπία μεταξύ των προτιμήσεων των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορούσε τους δύο «πόλους» της διάκρισης, με την έννοια ότι δεν προκρίθηκαν με αισθητή διαφορά ούτε οι συμβατικοί ούτε οι νέοι στόχοι διδασκαλίας. Κρίθηκε

²¹ Γ. Κόκκινος, Η. Αθανασιάδης, Σ. Βούρη, Π. Γατσωτής, Π. Τραντάς, Ε. Στέφος, *Ιστορική κουλτούρα & συνείδηση-Απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ιστορία*, Αθήνα, Νοόγραμμα Εκδοτική, 2005, σ. 81.

δε ως αξιοσημείωτο το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν ενέταξαν στις προτεραιότητές τους την ιστορία-μάχη ούτε την παραδοσιακή ηρωολατρική-φρονηματιστική-προσωποκεντρική ιστορία. Ως εκ τούτου, η γενική εικόνα ήταν σύνθετη και υποδήλωνε μάλλον τη σχετική ανανέωση του προβληματισμού που αφορούσε τη σκοποθεσία του μαθήματος, τουλάχιστον στο επίπεδο των προθέσεων, αν όχι και στο επίπεδο της διδακτικής πράξης. Σύμφωνα με τους ερευνητές υποδήλωνε την αμφιθυμία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη διλημματική διάκριση, από τη μία, του συμβιβασμού με την παλαιότερη τάση και από την άλλη της προσαρμογής στα διεθνή δεδομένα.²²

Σε ό,τι αφορά τις διδακτικές πρακτικές φαίνεται ότι τα σκήπτρα διατηρούν παραδοσιακές μέθοδοι, ήτοι η ανάλυση του εγχειριδίου διδασκαλίας και ο κατευθυνόμενος διάλογος. Η προτίμηση του κατευθυνόμενου διαλόγου σχετίζεται ενδεχομένως είτε με την προφορική εξέταση ως το επικρατές μέσο αξιολόγησης της τάξης είτε με την αξιοποίησή του κατά την επεξεργασία της νέας ύλης. Από την άλλη, μεγάλο είναι και το ποσοστό των εκπαιδευτικών οι οποίοι δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν παράλληλα στη διδακτική πράξη εναλλακτικές μεθόδους, όπως αντιστοίχιση και αναγνώριση εικόνων, ανάθεση ομαδικών εργασιών και ασκήσεις διαμόρφωσης δεξιοτήτων. Ασφαλώς, μπορούν να διατυπωθούν επιφυλάξεις αναφορικά με το ακριβές περιεχόμενο των όρων, καθώς οι ομαδικές εργασίες μπορούν να διενεργηθούν είτε με τρόπους ωφέλιμους και δυναμικούς (π.χ. με τις μεθόδους των σχεδίων εργασίας (project)) ή με τρόπο στατικό, όπως με την αναζήτηση πληροφοριών που έχει εγκυκλοπαιδικό χαρακτήρα. Χαμηλό ποσοστό συγκέντρωσε η χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), η οποία αποτέλεσε ένδειξη του μικρού βαθμού ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στο εκπαιδευτικό έργο, αν και οι ερευνητές το συνδέουν με τη θεωρητική ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών να συνδέσουν την Ιστορία με την Πληροφορική ακολουθώντας το παραδοσιακό επιστημολογικό παράδειγμα. Τα υψηλότερα ποσοστά

²² Γ. Κόκκινος, *Ιστορική κουλτούρα & συνείδηση-Απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ιστορία*, σ. 85-87.

αποδοχής συγκέντρωσαν πιο παραδοσιακά μέσα διδασκαλίας, όπως οι χάρτες, οι πίνακες και τα slides.²³

Θετικό μήνυμα περιείχε η θετική απάντηση αξιόλογου τμήματος των εκπαιδευτικών (40%) στο εάν θα ζητούσαν τη βοήθεια εξωσχολικού συνεργάτη (ιστορικού, εκπαιδευτικού ερευνητή κ.ά.) κατά την ανάπτυξη κάποιου ιστορικού θέματος. Ωστόσο, οι μισοί από όσους απάντησαν αρνητικά δήλωσαν ότι δεν έχουν σκεφτεί το ζήτημα και, ως εκ τούτου, κατά πάσα πιθανότητα, δεν έχουν συνειδητοποιήσει τη βαρύτητα του εν λόγω ερωτήματος. Οι υπόλοιποι από όσους απάντησαν αρνητικά αναφέρθηκαν είτε σε προσωπική επιλογή είτε στο γενικότερο ζήτημα της σύνδεσης μεταξύ Πανεπιστημίου και σχολείου, συμβούλου και εκπαιδευτικού, επιμόρφωσης και διδακτικής πράξης, αλλά και κοινωνικής αναπαραγωγής της γνώσης και παραγωγής. Επίσης, η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών (80%) απάντησε θετικά στο ερώτημα αν δέχονται τη στενή σχέση μεταξύ θεωρίας της Ιστορίας και διδακτικής πράξης. Εν τούτοις, το πρόβλημα μετατίθεται στο τι ακριβώς αναφέρουν ή μπορούν να πουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στους μαθητές τους για την επιστήμη της Ιστορίας όταν οι ίδιοι δεν είναι ιδιαίτερα πρόθυμοι να επιμορφωθούν στο επιστημονικό αντικείμενο του μαθήματος, καθώς στοιχεία της ίδιας έρευνας έδειξαν ότι η επιμόρφωση στην «Ιστορία ως επιστήμη» συγκέντρωσε τις λιγότερες προτιμήσεις όταν οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για τον βαθμό ενδιαφέροντος παρακολούθησης πανεπιστημιακών σεμιναρίων που αφορούν συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Σύμφωνα με την ερευνητική ομάδα, η διαφορά αυτή συνιστά σαφή αποτύπωση της υποτίμησης της επιστημολογικής διάστασης του μαθήματος, καθώς και την αδυναμία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να κατανοήσουν την οργανική σύνδεση του τρόπου παραγωγής και της θεματολογίας με τον αξιακό προσανατολισμό του επιστημονικού λόγου, αλλά και με τις διαδικασίες κοινωνικής αναπαραγωγής της γνώσης.²⁴

Σε σχέση με το ζήτημα του εάν οι εκπαιδευτικοί συνδυάζουν την ύλη του μαθήματος με σχετικές εκδρομές και επισκέψεις παρατηρήθηκε ότι τα 3/4 των

²³ Γ. Κόκκινος, *Ιστορική κουλτούρα & συνείδηση-Απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ιστορία*, σ. 102-104.

²⁴ Γ. Κόκκινος, *Ιστορική κουλτούρα & συνείδηση-Απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ιστορία*, σ. 78, 110-111.

εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν απάντησαν με τρόπο που δήλωνε μία θετική διάθεση έναντι της συγκεκριμένης εναλλακτικής προσέγγισης της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά μετέθεσαν ταυτόχρονα την ευθύνη της διοργάνωσης της εκδρομής ή της επίσκεψης στις συνθήκες λειτουργίας των ελληνικών σχολείων.

Επίσης, οι Κόκκινος κ.α. συμπεραίνουν ότι εφόσον οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης περιορίζονται μόνον σε όσες πληροφορίες αναφέρονται στο σχολικό εγχειρίδιο, είναι πιθανόν αυτοί να αντιλαμβάνονται τον ιστορικό κυρίως ως ιστοριοδίφη, δηλαδή ως άτομο που απλώς συλλέγει ιστορικές πληροφορίες και ελέγχει την αξιοπιστία αυτών. Αν, από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί μεταφέρουν προβληματισμούς βασισμένοι και στο βιβλίο του δασκάλου, τότε στην καλύτερη περίπτωση στηρίζονται σε ιστοριογραφικές προσεγγίσεις που εκτείνονται ως την σχολή των Annales (αν και αυτό το φαινόμενο θα αποτελούσε από μόνο του μία εξέλιξη). Με άλλα λόγια, στην καλύτερη περίπτωση, αποσιωπούνται οι ιστοριογραφικές εξελίξεις του υπόλοιπου 20ού αιώνα.²⁵

Επιπλέον, αναφορικά με τα κριτήρια που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση των μαθητών, αποτυπώνεται μία μάλλον θετική εικόνα, αν και δεν είναι βέβαιο ότι η εν λόγω εικόνα ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Στην πρώτη θέση μεταξύ των κριτηρίων αξιολόγησης κατατάσσεται το κριτήριο «συμμετοχή-προσπάθεια», δηλαδή η πλειονότητα των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούν συχνά την καθημερινή κίνηση του μαθητή, ενώ η προφορική εξέταση αξιοποιείται με την ίδια συχνότητα. Ωστόσο, καταγράφεται ένα σχετικά υψηλό ποσοστό (21.5%) εκπαιδευτικών οι οποίοι δηλώνουν ότι η αξιολόγηση των μαθητών τους πραγματοποιείται βάσει της κριτικής και της αφαιρετικής τους ικανότητας. Χαμηλό είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δηλώνουν ότι αξιοποιούν ως κριτήριο αξιολόγησης τη μνήμη, παραπέμποντας στην αποστήθιση. Αν το εύρημα αυτό είχε στοιχειοθετηθεί επαρκώς σε μεταγενέστερες έρευνες, αποφεύγεται ο κίνδυνος που παραδοσιακά διατρέχει το μάθημα της Ιστορίας. Η σχετική βιβλιογραφία, ωστόσο, ανατρέπει τον παραπάνω ισχυρισμό (ίσως η δήλωση των

²⁵ Γ. Κόκκινος, *Ιστορική κουλτούρα & συνείδηση-Απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ιστορία*, σ. 112.

διδασκόντων να παρέπεμπε στην απλή πρόθεσή τους, χωρίς να επαληθεύεται από τη διδακτική πράξη), καθώς αναφέρεται ότι στο μάθημα της Ιστορίας η αναπαραγωγή γνώσεων βάσει απομνημόνευσης εξακολουθεί να κυριαρχεί άλλοτε σε μεγαλύτερο και άλλοτε σε μικρότερο βαθμό. Επίσης, σχετικά χαμηλό ποσοστό εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι συνηθίζουν να προβαίνουν σε αξιολόγηση των μαθητών βάσει του ιστορικού υλικού.²⁶

Η παραπάνω έρευνα περιέγραψε μία εικόνα που επικρατούσε στις αρχές της πρώτης δεκαετίας του 21ού αιώνα. Κατά την τελευταία δεκαετία ο διάλογος που αναπτύσσεται αναφορικά με τον ιστορικό εγγραμματισμό επικεντρώνεται τόσο στην ανανέωση της ιστορικής εκπαίδευσης και την εξέλιξη της διδακτικής του μαθήματος της Ιστορίας όσο και στον γενικό προβληματισμό σε σχέση με την έννοια και το περιεχόμενο του εγγραμματισμού. Οι Δακοπούλου, Καυκά και Μανιάτη παρουσίασαν τα αποτελέσματα έρευνας η οποία πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2014-2015 σε τρεις Περιφέρειες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Αττικής, στο πλαίσιο προγράμματος ερευνητικής και επιμορφωτικής φύσης με θέμα «Ιστορικός Εγγραμματισμός και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης». Ο στόχος της έρευνας ήταν η ανάδειξη στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το σχολικό μάθημα της Ιστορίας στη βάση ερωτηματολογίων και στοχευμένων ομάδων εργασίας (focus groups), με έμφαση στο επιστημολογικό περιβάλλον στο οποίο πραγματοποιείται το μάθημα. Στο τέλος του προγράμματος οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ο κυρίαρχος παράγοντας δεν αντιστοιχεί στο σχολικό εγχειρίδιο, αλλά ο ιδιαίτερος ρόλος του εκπαιδευτικού και η στρατηγική της διδασκαλίας την οποία επιλέγει, ενώ ενισχυτικός θεωρήθηκε ο ρόλος των εποπτικών μέσων. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ο ενθουσιασμός των μαθητών για την Ιστορία είναι δυνατόν να μεταδοθεί από τους εκπαιδευτικούς καθεαυτούς, ενώ οι σύγχρονες θεματικές, καθώς και η βιωματική ιστορία, είναι πιο ελκυστικές για την τάξη, εύρημα που θεωρήθηκε ιδιαίτερα ενδιαφέρον καθώς η ενεργητική συμμετοχή στο σχολικό μάθημα της Ιστορίας είναι εντελώς

²⁶ Γ. Κόκκινος, *Ιστορική κουλτούρα & συνείδηση-Απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ιστορία*, σ. 116-117.

ανάλογη με τη διαμόρφωση ιστορικής σκέψης.²⁷ Παράλληλα, κατά τη διάρκεια του προγράμματος φάνηκε μία μετατόπιση από τη συμβατική διδασκαλία στην επιλογή μίας σύγχρονης πορείας διδασκαλίας η οποία εστιάζει στη χρήση των ιστορικών πηγών, καθώς και στο να αποδίδεται κεντρική σημασία στο ιστορικό ερώτημα. Το σύνολο των ερωτώμενων έκαναν αναφορά στη χρήση ιστορικών πηγών όχι μόνον του εγχειριδίου, αλλά και άλλων. Σε σχέση με την επιλογή των καταλληλότερων διδακτικών πρακτικών οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν να προτάσσουν τη συνεργασία των μαθητών στο πλαίσιο ομάδων αναδιήγησης ιστορικών γεγονότων, σχεδιασμού και υλοποίησης δραματοποιημένων ιστορικών αφηγήσεων και εμπλοκής σε διαδικασίες επιχειρηματολογίας, όπου αξιοποιούν πηγές ώστε να τεκμηριώσουν τις απόψεις τους. Με άλλα λόγια, παρατηρήθηκε μετατόπιση των εκπαιδευτικών στο πεδίο της διδακτικής μεθοδολογίας η οποία είναι εναρμονισμένη με το Αναλυτικό Πρόγραμμα βάσει του οποίου η διδασκαλία οφείλει να επικεντρωθεί σε συμμετοχικές ερευνητικές δραστηριότητες. Κατ' αυτόν τον τρόπο, καλλιεργούνται δεξιότητες προσέγγισης των στοιχείων του ιστορικού υλικού.²⁸

²⁷ Α. Δακοπούλου, Δ. Καυκά, Έ. Μανιάτη, *Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον ιστορικό εγγραμματισμό, στο πλαίσιο ερευνητικού προγράμματος*, Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης «Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή», Αθήνα, 19-21 Ιουνίου, 2015, σ. 407, 413.

²⁸ Α. Δακοπούλου, Δ. Καυκά, Έ. Μανιάτη, *ό.π.*, σ. 414.

(B)ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

1.1 Σκοπός και ερευνητικό ερώτημα

Σκοπός της έρευνας ήταν να εξεταστούν οι διδακτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν οι έλληνες εκπαιδευτικοί στην διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, μέσα από την περίπτωση μελέτης δείγματος εκπαιδευτικών της Φλώρινας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν ήταν τα εξής:

- ✓ Ποιες είναι οι πιο συχνές διδακτικές ενέργειες των εκπαιδευτικών του δείγματος στο μάθημα της Ιστορίας;
- ✓ Ποιες κατηγορίες διδακτικών προσεγγίσεων αντιπροσωπεύουν οι ενέργειες αυτές;
- ✓ Ποια διδακτική προσέγγιση χρησιμοποιείται πιο συχνά από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος στο μάθημα της Ιστορίας;

1.2 Διαδικασία και Συμμετέχοντες

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά την διάρκεια των παρακάτω ακαδημαϊκών ετών: 2010-2011, 2011-2012, 2012-2013, 2014-2015, 2015-2016, 2016-2017, 2017-2018, 2018-2019.

Την έρευνα διεξήγαγαν 454 φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, οι οποίοι συμπλήρωσαν εταιρικά ένα ερωτηματολόγιο, στα πλαίσια του μαθήματος προπτυχιακών σπουδών «Εναλλακτικές Προσεγγίσεις στην Διδακτική της Ιστορίας». Οι φοιτητές επισκέφτηκαν τα δημοτικά σχολεία της Φλώρινας, παρακολούθησαν την διεξαγωγή του μαθήματος της Ιστορίας και συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια με βάση τα στοιχεία που είχαν συλλέξει από την παρακολούθηση. Συμπληρώθηκαν 227

ερωτηματολόγια τα οποία συλλέχθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν για την πραγματοποίηση της έρευνας.

1.3 Ερευνητικά Εργαλεία

Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο με μορφή φύλλου παρατήρησης διδασκαλίας της Ιστορίας. Αρχικά, περιείχε συμπλήρωση των στοιχείων του φοιτητή, καθώς και του σχολείου, της τάξης και της διδακτικής ενότητας που διδάσκονταν.

Το ερωτηματολόγιο ήταν χωρισμένο σε τρία μέρη που αντιστοιχούν γενικά σε ανάλογα στάδια υλοποίησης μιας διδασκαλίας: (1) την εισαγωγή, δημιουργία προβληματισμού – μαθησιακού ενδιαφέροντος, εξέταση, (2) την προσέγγιση – επεξεργασία του νέου θέματος και (3) την άσκηση – εμπέδωση, μετεπεξεργασία, αξιολόγηση.

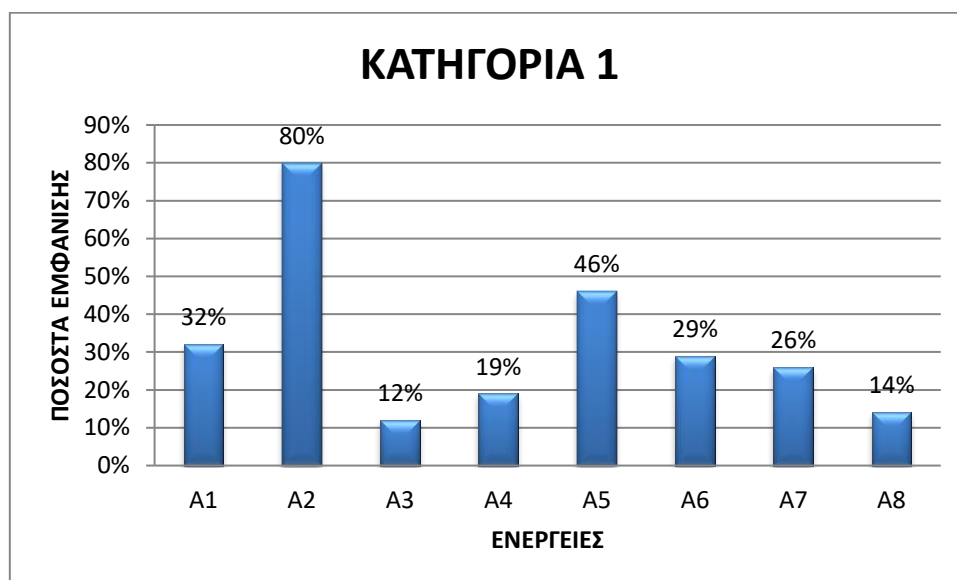
Σε κάθε μέρος του περιγράφονταν πιθανές ενέργειες του εκπαιδευτικού ή των μαθητών κατά την διάρκεια της διδασκαλίας. Οι φοιτητές κλήθηκαν να σημειώσουν εκείνες τις ενέργειες που πραγματοποιήθηκαν κατά την παρατήρηση της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας.

2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

2.1 Ενέργειες εκπαιδευτικών

Το ερωτηματολόγιο ήταν χωρισμένο σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη αφορούσε την εισαγωγή του μαθήματος, την δημιουργία προβληματισμού – μαθησιακού ενδιαφέροντος και την εξέταση. Οι ερωτήσεις της πρώτης κατηγορίας κωδικοποιήθηκαν με το γράμμα Α και τον αριθμό της σειράς τους (π.χ. Α1, Α2, Α3...). Στην συνέχεια, καταμετρήθηκαν ως προς την συχνότητα εμφάνισής τους στις διδασκαλίες της ιστορίας που παρατηρήθηκαν και τα αποτελέσματα που προέκυψαν δέχτηκαν μετατροπή σε ποσοστά επί τις

εκατό. Ο παρακάτω πίνακας αποτυπώνει τα αποτελέσματα της έρευνας που αφορούν την πρώτη κατηγορία.



ΠΙΝΑΚΑΣ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ, ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΥ – ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΥ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ, ΕΞΕΤΑΣΗ

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πιο συχνή ενέργεια των εκπαιδευτικών στο πρώτο μέρος της διδασκαλίας τους ήταν να κάνουν ερωτήσεις από το προηγούμενο μάθημα, με ποσοστό εμφάνισης 183/227 ή 80%.

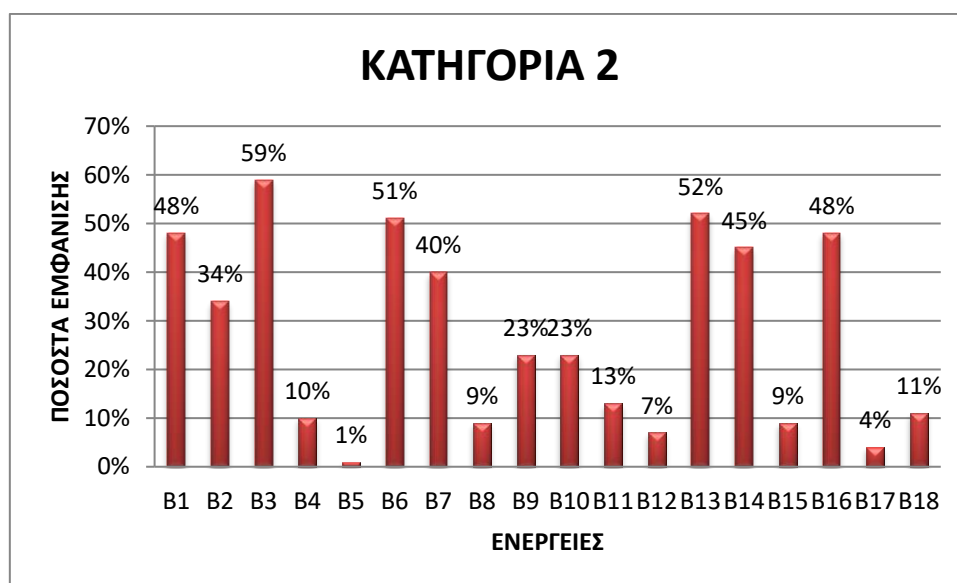
Ακολούθησαν η σύνδεση του προηγούμενου μαθήματος με την νέα ενότητα, μέσα από ερωτήσεις (ποσοστό 106/227 ή 46%), η αφήγηση του μαθήματος από τους μαθητές (ποσοστό 73/227 ή 32%), η ανακοίνωση του νέου θέματος και η διερεύνηση των γνώσεων των μαθητών (ποσοστό 67/227 ή 29%) και ο προβληματισμός των παιδιών με τον τίτλο της νέας ενότητας (ποσοστό 60/227 ή 26%).

Σε μικρότερη συχνότητα βρέθηκε η ενέργεια του δασκάλου να προχωρά απευθείας στην διδασκαλία της νέα ενότητας (ποσοστό 44/227 ή 19%) και η διατύπωση ιστορικού ερωτήματος από τους μαθητές ή τον δάσκαλο ως αφορμή για εισαγωγική συζήτηση (ποσοστό 32/227 ή 14%), ενώ η πιο σπάνια ήταν να παρουσιάζουν οι μαθητές τις εργασίες, που τους είχε αναθέσει από

την προηγούμενη μέρα ο δάσκαλος, με ποσοστό εμφάνισης μόλις 28/227 ή 12%.

Παρατηρούμε, λοιπόν, πως οι εκπαιδευτικοί προτιμούν στο πρώτο μέρος των διδασκαλιών τους να μην αφιερώνουν πολύ χρόνο στην εξέταση του προηγούμενου μαθήματος, γι αυτό χρησιμοποιούν ερωτήσεις κλειστού τύπου ή αφήγηση, ενώ αποφεύγουν την διερεύνηση του νέου θέματος και την παρουσίαση εργασιών.

Η δεύτερη κατηγορία αφορούσε την προσέγγιση και την επεξεργασία του νέου θέματος. Οι ερωτήσεις κωδικοποιήθηκαν και καταμετρήθηκαν, όπως και στην πρώτη κατηγορία, αλλάζοντας το γράμμα από Α σε Β (π.χ. Β1, Β2, Β3...). Τα αποτελέσματα της συχνότητας εμφάνισης αυτών των διδακτικών ενεργειών στο δείγμα της έρευνας αποτυπώθηκαν στον παρακάτω πίνακα.



ΠΙΝΑΚΑΣ 2: ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ – ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΝΕΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

Όπως παρατηρούμε και από τον Πίνακα 2, στην πρώτη θέση με την μεγαλύτερη συχνότητα βρίσκεται η παρουσίαση του νέου μαθήματος με αφήγηση, ερωταποκρίσεις, κατευθυνόμενο διάλογο και άλλες ενέργειες, με ποσοστό εμφάνισης 136/227 ή 59%, ενώ πολύ κοντά βρίσκονται η ανάγνωση γραπτών πηγών ή η περιγραφή εικονιστικών πηγών από τους μαθητές, με

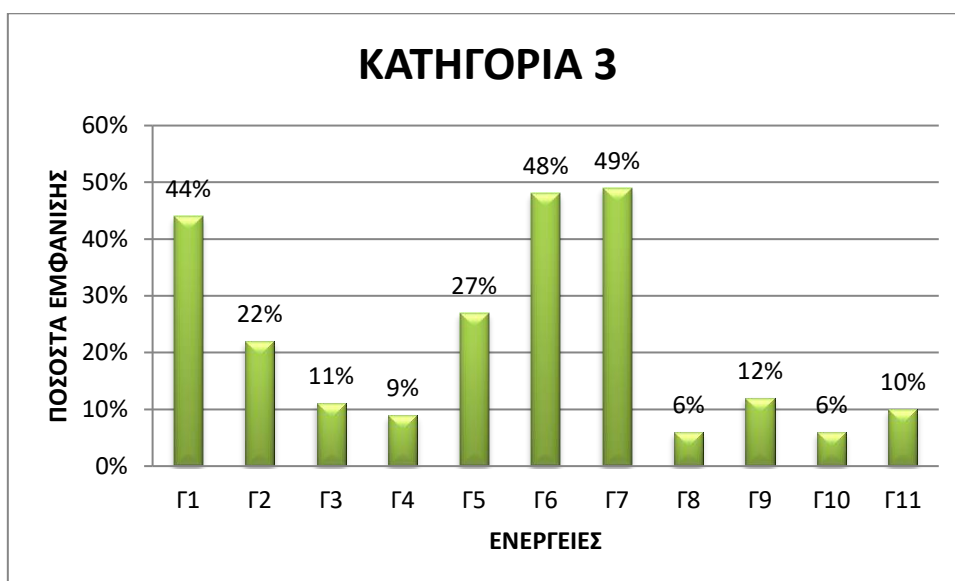
ποσοστό εμφάνισης 119/227 ή 52%, και η χρήση χάρτη, με ποσοστό εμφάνισης 118/227 ή 51%.

Ακολουθούν η αφήγηση του νέου μαθήματος από τον δάσκαλο (ποσοστό 111/227 ή 48%), η συζήτηση και η ανάλυση του περιεχομένου συγκεκριμένων εννοιών από τους μαθητές και τον δάσκαλο (ποσοστό 110/227 ή 48%), η επεξεργασία γραπτών ή εικονιστικών πηγών (ποσοστό 104/227 ή 45%), οι σημειώσεις στον πίνακα χρονολογιών, εννοιών ή πληροφοριών (ποσοστό 92/227 ή 40%), η ανάγνωση, συζήτηση και ανάλυση του μαθήματος (ποσοστό 78/227 ή 34%), η παρουσίαση εικόνων ή βιβλίων σχετικά με το μάθημα από τον δάσκαλο (ποσοστό 54/227 ή 23%), η παροχή πληροφοριακού υλικού από τον δάσκαλο (ποσοστό 53/227 ή 23%), η χρήση χρονογραμμής (ποσοστό 30/227 ή 13%) και η αξιοποίηση διαθεματικών/ διεπιστημονικών προσεγγίσεων στην επεξεργασία του θέματος (ποσοστό 25/227 ή 11%).

Με μικρότερη συχνότητα συναντάμε την εργασία των μαθητών σε ομάδες για δραστηριότητες ή συμπλήρωση φύλλων εργασίας (ποσοστό 23/227 ή 10%), την δημιουργία διαγράμματος με το περιεχόμενο του μαθήματος (ποσοστό 22/227 ή 9%), την επεξεργασία πηγών εκτός του σχολικού εγχειριδίου που έχει φέρει ο δάσκαλος (ποσοστό 22/227 ή 9%), την προβολή ταινίας, ντοκιμαντέρ ή ηχητικού ντοκουμέντου και την συζήτηση αυτών (ποσοστό 17/227 ή 7%) και τον σχηματισμό εννοιολογικού χάρτη (ποσοστό 10/227 ή 4%), ενώ σπάνια είναι η χρήση Η/Υ από ομάδες ή δυάδες μαθητών για την αναζήτηση στο διαδίκτυο και την δημιουργία παρουσιάσεων (ποσοστό 3/227 ή 3%).

Στο δεύτερο μέρος του μαθήματος φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν αρκετό χρόνο γι αυτό και επιλέγουν πιο ανοιχτές παιδαγωγικά δραστηριότητες, όπως είναι η ανάγνωση και επεξεργασία ιστορικών πηγών και η διερεύνηση της ιστορικής γνώσης, μέσα από πληροφοριακό υλικό.

Στην τρίτη κατηγορία είχαμε τις ασκήσεις εμπέδωσης και μετεπεξεργασίας της νέας γνώσης, καθώς και την αξιολόγηση των μαθητών. Η πορεία της έρευνας ήταν η ίδια με τις δύο προηγούμενες κατηγορίες, στην κωδικοποίησή τους χρησιμοποιήθηκε το γράμμα Γ (π.χ. Γ1, Γ2, Γ3...) και τα αποτελέσματά της παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.



ΠΙΝΑΚΑΣ 3: ΑΣΚΗΣΗ – ΕΜΠΕΔΩΣΗ, ΜΕΤΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ, ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Παρατηρώντας τον Πίνακα 3 βλέπουμε ότι οι πιο συχνές ενέργειες ήταν οι μαθητές να απαντούν κάποιες από τις ασκήσεις δραστηριότητας του τετραδίου εργασιών, με ποσοστό εμφάνισης 113/227 ή 49%, να απαντούν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις επανάληψης που τους θέτει ο δάσκαλος, με ποσοστό εμφάνισης 111/227 ή 48% και ο δάσκαλος να ανακεφαλαιώνει το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας, με ποσοστό εμφάνισης 101 ή 44%.

Με μικρότερα ποσοστά ακολουθούν οι εξής ενέργειες: ο δάσκαλος να ζητά από τους μαθητές την γνώμη τους για το θέμα που διδάχθηκαν ή διερεύνησαν (ποσοστό 63/227 ή 27%), οι μαθητές να ανακεφαλαιώνουν το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας (ποσοστό 51/227 ή 22%), ο δάσκαλος να ζητά από τους μαθητές να φανταστούν καταστάσεις του παρελθόντος σχετικές με το ιστορικό περιεχόμενο της ενότητας (ποσοστό 29/227 ή 12%) και ο δάσκαλος να ζητά από τα παιδιά να διατυπώσουν ιστορικά συμπεράσματα για το θέμα που προσέγγισαν (ποσοστό 26/227 ή 11%).

Πιο σπάνιες ήταν οι περιπτώσεις όπου ο δάσκαλος ζητά από τους μαθητές να γενικεύσουν όψεις του ιστορικού περιεχομένου ή να τις παραλληλίσουν με ανάλογες γνωστές τους ιστορικές περιπτώσεις (ποσοστό 23/227 ή 10%), όπου ο δάσκαλος αναθέτει στα παιδιά για το σπίτι μια έρευνα για ένα

συγκεκριμένο θέμα (ποσοστό 22/227 ή 9%), όπου ο δάσκαλος ζητά από τα παιδιά να απαντήσουν σε δικές τους ερωτήσεις/ ασκήσεις (ποσοστό 15/227 ή 6%) και όπου ο δάσκαλος ζητάει από μαθητές να αναπαραστήσουν όψεις του θέματος που μελέτησαν με ζωγραφιές ή δραματοποίηση (ποσοστό 15/227 ή 6%).

Στο τρίτο μέρος, αντίθετα, βλέπουμε πως οι ενέργειες είναι πολύ μακριά από τα αιτούμενα της διδακτικής της ιστορίας με έμφαση στη διατύπωση ιστορικού νοήματος από τα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν την επίλυση ασκήσεων - δραστηριοτήτων του τετραδίου εργασιών ή την ανακεφαλαίωση της ενότητας που προσέγγισαν.

2.2 Διδακτικές προσεγγίσεις

Η προσέγγιση της διδασκαλίας αναφέρεται στις συλλογιστικές διαδικασίες μέσα από τις οποίες αναμένεται ο μαθητής να κατανοήσει το περιεχόμενο μιας διδακτικής ενότητας ιστορίας, δηλαδή στις διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες.

Από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε και μέσα από την λεπτομερή ανάλυση των αποτελεσμάτων της προκύπτουν τρεις διακριτές περιπτώσεις διδακτικών προσεγγίσεων που εφαρμόστηκαν στις διδασκαλίες του δείγματος: η «δασκαλοκεντρική – παραδοσιακή προσέγγιση», η «συμβατική προσέγγιση» και η «εναλλακτική - σύγχρονη προσέγγιση».

Παρακάτω αναλύονται οι τρεις αυτές ομαδοποιήσεις διδακτικών προσεγγίσεων που προέκυψαν:

(1) Δασκαλοκεντρική – Παραδοσιακή Προσέγγιση Διδασκαλίας

Βασικός άξονας και κέντρο της διδασκαλίας σε αυτήν την προσέγγιση είναι ο δάσκαλος. Η διαδικασία της μάθησης πραγματοποιείται με συγκεκριμένο τρόπο που έχει προκαθορίσει ο δάσκαλος, με τέτοιο τρόπο ώστε να μην υπάρχει ενεργός συμμετοχή του μαθητή. Χαρακτηριστικά αυτής της προσέγγισης είναι η επανάληψη, η απομνημόνευση ιστορικών γεγονότων και η προσφορά όσον το δυνατό περισσότερων ιστορικών γνώσεων. Η δασκαλοκεντρική προσέγγιση αποτελεί μια παθητική μορφή εκπαίδευσης,

όπου ο εκπαιδευτικός κατέχει την γνώση, την διαμοιράζει στους μαθητές του και εκείνοι παρακολουθούν χωρίς να επεμβαίνουν και να διακόπτουν την πορεία της διδασκαλίας. Οι μαθητές αποκτούν την νέα γνώση μέσα από την αφομοίωση των γνώσεων του δασκάλου και την ανάγνωση του σχολικού εγχειριδίου. Στην περίπτωση της συγκεκριμένης έρευνας αυτή η προσέγγιση εκδηλώνεται με τη συχνότητα εμφάνισης των εξής διδακτικών ενεργειών: ο δάσκαλος κάνει ερωτήσεις από το προηγούμενο μάθημα, ζητάει από τους μαθητές να αφηγηθούν το μάθημα ή μέρος του, παρουσιάζει το νέο μάθημα με αφήγηση, ζητάει από τα παιδιά να απαντήσουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις επανάληψης, ανακεφαλαιώνει το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας.

(2) Συμβατική Προσέγγιση Διδασκαλίας

Σε αυτή την διδακτική προσέγγιση η πορεία της διδασκαλίας είναι προκαθορισμένη κυρίως από το ΔΕΠΠΣ. Ο δάσκαλος στηρίζεται κυρίως στο σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας, παρατηρεί την δραστηριότητα των μαθητών και επεμβαίνει για να τους καθοδηγήσει. Ενθαρρύνει τους μαθητές του και τους παρακινεί να συμμετέχουν ενεργά στην διαδικασία της μάθησης των ιστορικών γεγονότων. Ο μαθητής παύει να είναι παθητικός δέκτης, όπως στην δασκαλοκεντρική μέθοδο και αποκτά ενεργό ρόλο μέσα από την επεξεργασία και ανάλυση πηγών του βιβλίου από και όπου αντλεί την δοσμένη ιστορική γνώση. Στην περίπτωση της συγκεκριμένης έρευνας αυτή η προσέγγιση εκδηλώνεται με τη συχνότητα εμφάνισης των εξής διδακτικών ενεργειών: ο δάσκαλος διασύνδεει με ερωτήσεις το περιεχόμενο της προηγούμενης ενότητας με το νέο θέμα, χρησιμοποιεί ερωταποκρίσεις, κατευθυνόμενο διάλογο, βάζει τους μαθητές να διαβάσουν τις γραπτές πηγές του σχολικού εγχειριδίου, χρησιμοποιεί τον χάρτη, ζητάει από τα παιδιά να απαντήσουν σε κάποιες ασκήσεις δραστηριότητες του τετραδίου εργασιών, διασυνδέει με ερωτήσεις το περιεχόμενο της προηγούμενης ενότητας με το νέο θέμα, προβληματίζει τα παιδιά με τον τίτλο της νέας ενότητας, με εικόνες ή άλλο εποπτικό υλικό, ανακοινώνει το θέμα του νέου μαθήματος και διερευνά τις γνώσεις/αντιλήψεις των μαθητών για το συγκεκριμένο θέμα, οι μαθητές με την βοήθεια του δασκάλου επεξεργάζονται τις γραπτές και εικονιστικές πηγές του σχολικού εγχειριδίου, ο δάσκαλος σημειώνει στον πίνακα πληροφορίες,

έννοιες, χρονολογίες, οι μαθητές διαβάζουν ολόκληρο το μάθημα ή παράγραφο – παράγραφο και το συζητούν ή το αναλύουν με τον δάσκαλο, ο δάσκαλος συζητά με τα παιδιά ή ζητά την γνώμη τους σχετικά με το θέμα που διδάχτηκαν, οι μαθητές ανακεφαλαιώνουν το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας, ο δάσκαλος χρησιμοποιεί χρονογραμμή, αξιοποιεί διαθεματικές/ διεπιστημονικές προσεγγίσεις στην επεξεργασία του θέματος, οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες για να απαντήσουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις ή δραστηριότητες που τους αναθέτει ο δάσκαλος, είτε χρησιμοποιώντας φύλλα εργασίας, είτε μελετώντας παραγράφους της διδακτικής ενότητας, ο δάσκαλος σημειώνει στον πίνακα διάγραμμα με το περιεχόμενο του μαθήματος, ζητά από τα παιδιά να απαντήσουν σε δικές του ασκήσεις-δραστηριότητες.

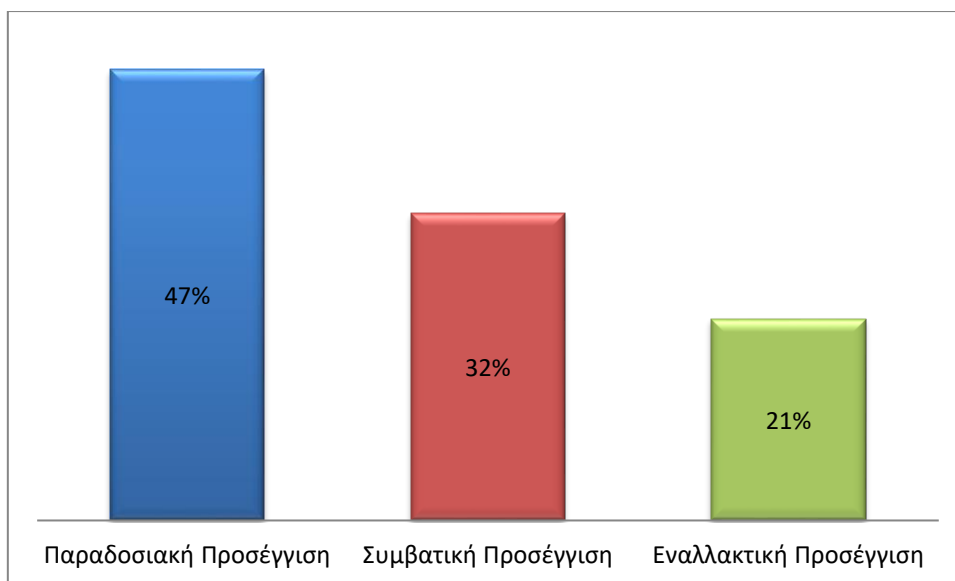
(3) Εναλλακτική – Σύγχρονη Προσέγγιση Διδασκαλίας

Βασικός άξονας της τελευταίας μεθόδου είναι η συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους, αλλά και με τον δάσκαλο, μέσα από την χρήση εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας για την κατανόηση της ιστορίας. Ο μαθητής μαθαίνει να ερευνά, να παρατηρεί και να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του για να ανακαλύψει και να ερμηνεύσει το παρελθόν. Τέτοιες διδακτικές προσεγγίσεις αποτελούν: το ιστορικό κόμικ (historical educomic), ο ιστορικός κινηματογράφος (cine science), η χρήση ΤΠΕ, η επίσκεψη και έρευνα των ιστορικών μνημείων ή μουσείων, και η ενσυναίσθηση μέσα από παιχνίδια ρόλων (role playing) και αγώνες επιχειρηματολογίας (debate). Ο δάσκαλος δεν ακολουθεί μια αυστηρά οργανωμένη και προκαθορισμένη διδασκαλία. Συνεργάζεται με τους μαθητές για την επεξεργασία ιστορικών πηγών, τους καθοδηγεί και τους παροτρύνει να ανακαλύψουν οι ίδιοι την νέα γνώση. Ο μαθητής αναπτύσσει τις ικανότητές του μέσα από τις ανοιχτές δραστηριότητες ιστορικού περιεχομένου, μαθαίνει να συνεργάζεται και να εμπιστεύεται τις δυνάμεις του. Χαρακτηριστικό της προσέγγισης είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η καλλιέργεια της ιστορικής του συνείδησης. Στην περίπτωση της συγκεκριμένης έρευνας αυτή η προσέγγιση εκδηλώνεται με τη συχνότητα εμφάνισης των εξής διδακτικών ενεργειών: ο δάσκαλος συζητά και αναλύει με τα παιδιά το περιεχόμενο συγκεκριμένων εννοιών, ο δάσκαλος διατυπώνει ένα ιστορικό ερώτημα ή οδηγεί τα παιδιά να το διατυπώσουν και στην συνέχεια τα παροτρύνει να το διερευνήσουν ή να το

συζητήσουν όλοι μαζί, οι μαθητές παρουσιάζουν εργασίες που τους είχε αναθέσει ο δάσκαλος, ο δάσκαλος παρουσιάζει στα παιδιά εικόνες ή βιβλία σχετικά με το θέμα, ο δάσκαλος παρέχει στα παιδιά πληροφοριακό υλικό (βιβλία, φωτοτυπίες, εικόνες), ο δάσκαλος φέρνει ο ίδιος στα παιδιά για να επεξεργαστούν γραπτές/εικονιστικές πηγές, οι μαθητές παρακολουθούν την προβολή ταινίας, ντοκιμαντέρ ή αποσπάσματα τους, ακούν κάποιο ηχητικό ντοκουμέντο ή τραγούδι και στην συνέχεια απαντούν σε γραπτά ή προφορικά ερωτήματα, ο δάσκαλος σχηματίζει με τους μαθητές εννοιολογικό χάρτη, οι μαθητές ατομικά ή σε ζευγάρια ή ομαδικά εργάζονται στο περιβάλλον Η/Υ ή και ερευνούν στο διαδίκτυο και ακολουθούν παρουσιάσεις, ερωτήσεις ή συζήτηση, ο δάσκαλος ζητά από τους μαθητές να φανταστούν καταστάσεις του παρελθόντος (ενσυναίσθηση) σχετικές με το ιστορικό περιεχόμενο της ενότητας, ζητά από τα παιδιά να διατυπώσουν ιστορικά συμπεράσματα για το θέμα που προσέγγισαν, ζητάει από τους μαθητές να γενικεύσουν όψεις του ιστορικού περιεχομένου ή να τις παραλληλίσουν με ανάλογες γνωστές τους ιστορικές περιπτώσεις, αναθέτει στα παιδιά για το σπίτι μια έρευνα για ένα συγκεκριμένο θέμα, ζητά από τους μαθητές να αναπαραστήσουν όψεις του θέματος που μελέτησαν με ζωγραφιές, κείμενα ή δραματοποίηση.

Με βάση τα παραπάνω οι 227 διδασκαλίες που παρατηρήθηκαν από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες ταξινομήθηκαν στις παραπάνω κατηγορίες με βάση τις πληροφορίες που παρείχαν. Σκοπός ήταν να παρατηρήσουμε ποια από τις τρεις κατηγορίες υπερισχύει στο δείγμα μας και ποια χρησιμοποιείται λιγότερο.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα.



ΠΙΝΑΚΑΣ 4: ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 4 οι διδασκαλίες που παρατηρήθηκαν κατατάσσονται με μεγαλύτερη συχνότητα στην ομάδα των Δασκαλοκεντρικές – Παραδοσιακές Προσεγγίσεις (107, 47%). Ακολουθούν οι διδασκαλίες οι οποίες σχετίζονται με μια Συμβατική Προσέγγιση στη διδασκαλία της ιστορίας (74, 32%), ενώ οι λιγότερες αφορούν την Εναλλακτική – Σύγχρονη Προσέγγιση (46, 21%).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξεταστούν οι διδακτικές προσεγγίσεις των ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες σχετίζονται με το μάθημα της ιστορίας, να παρατηρηθεί η συχνότητα εμφάνισής τους στο δείγμα που χρησιμοποιήθηκε και να εντοπιστούν πιθανές διακριτές περιπτώσεις διδακτικών προσεγγίσεων. Στο πλαίσιο αυτό αναλύθηκαν 227 διδασκαλίες του μαθήματος της Ιστορίας οι οποίες παρατηρήθηκαν από φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Φλώρινας. Οι φοιτητές συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια σχετικά με τις διδακτικές ενέργειες των εκπαιδευτικών, τα οποία ήταν χωρισμένα σε τρία μέρη: την εισαγωγή, δημιουργία προβληματισμού – μαθησιακού ενδιαφέροντος, εξέταση, την προσέγγιση – επεξεργασία του νέου

θέματος και την άσκηση – εμπέδωση, μετεπεξεργασία, αξιολόγηση. Από την ανάλυση των ερωτηματολογίων και με βάση τις διδακτικές ενέργειες των εκπαιδευτικών προέκυψαν τρεις διδακτικές προσεγγίσεις: η δασκαλοκεντρική - παραδοσιακή, η συμβατική και η εναλλακτική – σύγχρονη.

Σχετικά με το 1^ο ερευνητικό ερώτημα και τις πιο συχνές ενέργειες των εκπαιδευτικών στο μάθημα της ιστορίας, παρατηρήθηκε ότι, στο πρώτο μέρος της διδασκαλίας («Εισαγωγή, δημιουργία προβληματισμού-μαθησιακού ενδιαφέροντος, εξέταση») η πιο συχνή ενέργεια είναι ο δάσκαλος να κάνει ερωτήσεις από το προηγούμενο μάθημα, ενώ η πιο σπάνια είναι να παρουσιάζουν οι μαθητές εργασίες που τους είχε αναθέσει ο δάσκαλος.

Συνεχίζοντας με το δεύτερο μέρος της διδασκαλίας (Προσέγγιση – επεξεργασία νέου θέματος»), με μεγαλύτερη συχνότητα εμφανίζεται η προτίμηση των εκπαιδευτικών στη αφήγηση και στον κατευθυνόμενο διάλογο, καθώς και στην ανάγνωση γραπτών πηγών ή περιγραφή εικονιστικών. Με μικρότερη συχνότητα συναντάμε την προβολή ιστορικής ταινίας ή ηχητικού ντοκουμέντου και την δημιουργία εννοιολογικού χάρτη.

Στο τελευταίο μέρος μια διδασκαλίας ιστορίας («Άσκηση – εμπέδωση, μετεπεξεργασία, αξιολόγηση») παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να ζητούν από τα παιδιά να απαντήσουν κάποιες από τις ασκήσεις – δραστηριότητες του τετραδίου εργασιών ή να απαντήσουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις επανάληψης, ενώ λιγότεροι είναι εκείνοι οι οποίοι χρησιμοποιούν την ενσυναίσθηση, την ζωγραφική και την δραματοποίηση ως μέσα αξιολόγησης ή εμπέδωσης.

Σχετικά με το 2^ο ερευνητικό ερώτημα, οι κατηγορίες διδακτικών προσεγγίσεων που προέκυψαν από την έρευνα είναι: η «δασκαλοκεντρική – παραδοσιακή», όπου ο εκπαιδευτικός είναι το κέντρο της διδασκαλίας, κατέχει την ιστορική γνώση και χρησιμοποιεί την αφήγηση και την απομνημόνευση, η «συμβατική», όπου ο εκπαιδευτικός ακολουθεί πιστά το ΔΕΠΠΣ και δεν ξεφεύγει από τα πλαίσια του σχολικού εγχειριδίου, και η «εναλλακτική – σύγχρονη», όπου γίνεται χρήση εναλλακτικών προσεγγίσεων στο μάθημα της ιστορίας, προκειμένου οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά και να εργαστούν ομαδικά για να ανακαλύψουν οι ίδιοι την νέα γνώση.

Τέλος, σε ό,τι αφορά το 3^ο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώθηκε πως οι περισσότερες από τις διδασκαλίες που παρατηρήθηκαν ανήκουν στην παραδοσιακή προσέγγιση η οποία κυριαρχεί στο ερευνητικό δείγμα, με βάση την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων αναφορικά με τις διδακτικές ενέργειες των εκπαιδευτικών στο μάθημα της ιστορίας. Ακολουθούν οι διδασκαλίες οι οποίες εντάσσονται στη συμβατική προσέγγιση, ενώ πολύ λιγότερες είναι οι διδασκαλίες που τα χαρακτηριστικά τους τις εντάσσουν σε μια εναλλακτική – σύγχρονη προσέγγιση. Αυτή η κατανομή συμφωνεί με άλλες σχετικές έρευνες στην Ελλάδα όπως του Κόκκινου και των συνεργατών του που οι οποίοι κατέληξαν πως τα σκήπτρα στην ιστορική εκπαίδευση διατηρούν οι παραδοσιακές μέθοδοι.²⁹

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Συνοψίζοντας, το μάθημα της ιστορίας δέχτηκε μέσα στα χρόνια τροποποιήσεις που αφορούσαν τόσο το περιεχόμενο του αντικειμένου όσο και την υποχώρηση της ιδεολογικής στάσης του εκπαιδευτικού απέναντι στα ιστορικά γεγονότα. Μέχρι τα τέλη του 19^{ου} αιώνα κύριο στόχο της διδασκαλίας της Ιστορίας αποτελούσε η διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού και η ανάπτυξη συγκεκριμένων ηθικών αξιών. Καινοτομίες στην διδασκαλία του μαθήματος σημειώθηκαν την περίοδο μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο και χαρακτηριστικό τους ήταν η εξάλειψη του εθνικισμού και της ηθικοποίησης, γεγονός που επηρέασε και τους τρόπους διδασκαλίας της Ιστορίας. Το μάθημα της Ιστορίας θεωρείται από πολλούς ως ένα από τα πιο δύσκολα του Αναλυτικού προγράμματος. Οι μαθητές το αντιμετωπίζουν ως ένα μάθημα που ασχολούνται μαζί του μόνο για να πετύχουν υψηλή βαθμολογία, γι αυτό και συνηθίζουν να αποστηθίζουν το αντικείμενο και να χρησιμοποιούν την αφήγηση.

²⁹ (Γ. Κόκκινος, Η. Αθανασιάδης, Σ. Βούρη, Π. Γατσωτής, Π. Τραντάς, Ε. Στέφος, Ιστορική κουλτούρα & συνείδηση-Απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ιστορία, Αθήνα, Νοόγραμμα Εκδοτική, 2005, σ. 81.)

Η παρούσα έρευνα μελέτησε τις διδακτικές ενέργειες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο μάθημα της Ιστορίας. Στην έρευνα συμμετείχαν φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτική Εκπαίδευσης Φλώρινας, οι οποίοι επισκέφτηκαν τα σχολεία της πόλης και συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο παρατήρησης της διδασκαλίας της Ιστορίας. Μέσα από την ανάλυση των διδακτικών ενεργειών των εκπαιδευτικών προέκυψαν τρεις διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας: η δασκαλοκεντρική – παραδοσιακή, η συμβατική και η σύγχρονη - εναλλακτική προσέγγιση. Με μεγαλύτερη συχνότητα παρατηρήθηκε η εμφάνιση της δασκαλοκεντρικής – παραδοσιακής προσέγγισης, ενώ μικρότερη συχνότητα παρουσίασε η εναλλακτική – σύγχρονη μέθοδος. Αρκετά κοντά με την πρώτη βρέθηκε η συμβατική μέθοδος, με τις ενέργειες του εκπαιδευτικού να ακολουθούν μια συγκεκριμένη πορεία διδασκαλίας καθορισμένη από τα ΔΕΠΠΣ.

Φτάνοντας στο τέλος, θα ήθελα να τονιστεί πως θα ήταν θετικό για την ιστορική εκπαίδευση η εξέλιξη της διδακτικής του μαθήματος της ιστορίας μέσα από σύγχρονες πρακτικές, οι οποίες θα εστιάζουν στην χρήση ιστορικών πηγών και στην επικέντρωση στο ιστορικό ερώτημα. Ενισχυτικός θα ήταν και ο ρόλος των εποπτικών μέσων και της βιοματικής ιστορία, καθώς αποτελούν πιο ελκυστικές πρακτικές για την διαμόρφωση της ιστορικής γνώσης. Ακόμη, η δραματοποίηση και οι ερευνητικές δραστηριότητες θα μπορούσαν να συμβάλλουν θετικά στην εκπλήρωση των διδακτικών στόχων της σύγχρονης ιστορικής μάθησης. Όποιες και αν είναι οι πρακτικές των ελλήνων εκπαιδευτικών στο μάθημα της Ιστορίας, το μόνο σίγουρο είναι πως, όπως και σε όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, το επίκεντρο θα πρέπει να είναι ο μαθητής, και πιο συγκεκριμένα η ολόπλευρη ανάπτυξη του και η καλλιέργεια των ικανοτήτων / δεξιοτήτων του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Sebba, J. (2000). *Ιστορία για όλους-Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο* (μτφ. στην ελληνική από Μ. Καβαλιέρου), Αθήνα, Μεταίχμιο.

Αβδελά, Ε. (1998). *Ιστορία και σχολείο*, Αθήνα, Νήσος.

Αγγελάκος, Κ. & Κόκκινος, Γ. (2004, επιμ.). *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Αρώνη-Τσίχλη, Κ. (2008). *Ιστορικές σχολές και μέθοδοι, Εισαγωγή στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία*, Αθήνα, Παπαζήσης.

Γιώτης, Γ. Χ. (2013). *Η διδασκαλία της ιστορίας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση: 1914 και εξής*, Διδακτορική διατριβή, Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Δακοπούλου, Α., Καυκά, Δ. & Μανιάτη, Ε. (2015). *Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον ιστορικό εγγραμματισμό, στο πλαίσιο ερευνητικού προγράμματος*, Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης «Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή», Αθήνα, 19-21 Ιουνίου, 407-417.

Κόκκινος, Γ. (1998). *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της ιστορίας: επεξεργασμένες διδακτικές ενότητες και τρόποι ενεργοποίησης του γνωστικού ενδιαφέροντος των μαθητών*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ., Αθανασιάδης, Η., Βούρη, Σ., Γατσωτής, Τραντάς, Π. & Στέφος, Ε. (2005). *Ιστορική κουλτούρα & συνείδηση-Απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ιστορία*, Αθήνα, Νοόγραμμα Εκδοτική.

Κωστής, Κ. (2013). *Τα κακομαθημένα παιδιά της Ιστορίας*, Αθήνα, Πατάκη.

Παπαντώνη, Μ. Π. (2011). *Η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τη χρήση οπτικοακουστικού υλικού*, Μεταπτυχιακή διατριβή, Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Παπασταματίου, Δ. & Κοτζαγεώργης, Φ. (2015). *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού κατά τη διάρκεια της Οθωμανικής Πολιτικής Κυριαρχίας*, Αθήνα, Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Γ. Κόκκινος, Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση, στο: J. Sebba, *Ιστορία για όλους-Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2000, σ. 12

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ

Όνομα φοιτητή/ τριας/ φοιτητών:.....

Σχολείο:

Τάξη - Τμήμα:

Διδακτική ενότητα:

Σημειώνω ποιες από τις παρακάτω διδακτικές πρακτικές, ενέργειες και δραστηριότητες υλοποιήθηκαν κατά τη διδασκαλία που παρακολούθησα:

A. ΕΙΣΑΓΩΓΗ, ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΥ - ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΥ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ, ΕΞΕΤΑΣΗ

- ο/η δάσκαλος/α ζητάει από τους μαθητές να αφηγηθούν το μάθημα ή μέρος του

- ο/η δάσκαλος/α κάνει ερωτήσεις από το προηγούμενο μάθημα

- οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν εργασίες που τους είχε αναθέσει ο/η δάσκαλος/α

- ο/η δάσκαλος/α προχωρά απευθείας στη διδασκαλία της νέας ενότητας

- ο/η δάσκαλος/α διασυνδέει με ερωτήσεις το περιεχόμενο της προηγούμενης ενότητας με το νέο θέμα

- ο/η δάσκαλος/α ανακοινώνει το θέμα του νέου μαθήματος ή / και διερευνά τις γνώσεις, απόψεις - αντιλήψεις, στερεότυπα των μαθητών για το συγκεκριμένο θέμα

- ο/η δάσκαλος/α προβληματίζει τα παιδιά με τον τίτλο της νέας ενότητας , με εικόνες ή άλλο εποπτικό υλικό

- ο/η δάσκαλος/α διατυπώνει ένα ιστορικό ερώτημα ή οδηγεί τα παιδιά να το διατυπώσουν και στη συνέχεια τα παροτρύνει να το διερευνήσουν ή να το συζητήσουν όλοι μαζί

B. ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ – ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΟΥ ΝΕΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

- ο/η δάσκαλος/α αφηγείται το περιεχόμενο του νέου μαθήματος

- οι μαθητές/τριες διαβάζουν ολόκληρο το μάθημα ή παράγραφο – παράγραφο και το συζητούν ή το αναλύουν με το/τη δάσκαλο/α
- ο/η δάσκαλος/α παρουσιάζει το νέο μάθημα με αφήγηση, ερωταποκρίσεις, κατευθυνόμενο διάλογο και άλλες ενέργειες (π.χ. ομαδική εργασία, χρήση πίνακα, χάρτη, πηγών, εικόνων, άλλου εποπτικού υλικού)
- οι μαθητές/τριες εργάζονται σε ομάδες για να απαντήσουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις ή δραστηριότητες που τους αναθέτει ο δάσκαλος/α, είτε χρησιμοποιώντας φύλλα εργασίας ή/και άλλο υλικό , είτε μελετώντας παραγράφους της σχολικής ενότητας
- οι μαθητές ατομικά ή σε ζευγάρια ή ομαδικά εργάζονται στο περιβάλλον Η/Υ ή/και ερευνούν στο διαδίκτυο και ακολουθούν παρουσιάσεις, ερωτήσεις, συζήτηση
- ο/η δάσκαλος/α χρησιμοποιεί το χάρτη: μόνος/η ή σε συνεργασία με τους μαθητές
- ο/η δάσκαλος/α σημειώνει στον πίνακα πληροφορίες , έννοιες , χρονολογίες
- ο/η δάσκαλος/α σημειώνει στον πίνακα ένα διάγραμμα με το περιεχόμενο του μαθήματος
- ο/η δάσκαλος/α παρουσιάζει στα παιδιά εικόνες ή βιβλία με εικόνες σχετικές με το θέμα
- ο/η δάσκαλος/α παρέχει στα παιδιά πληροφοριακό υλικό (βιβλία, φωτοτυπίες, εικόνες)
- ο/η δάσκαλος/α χρησιμοποιεί χρονογραμμή, η οποία προϋπάρχει ή τη σχεδιάζει στον πίνακα
- οι μαθητές παρακολουθούν την προβολή ταινίας, ντοκιμαντέρ ή αποσπάσματά τους , ακούν κάποιο ηχητικό ντοκουμέντο ή τραγούδι και στη συνέχεια απαντούν σε γραπτά ή προφορικά ερωτήματα ή/και συζητούν με το δάσκαλο/α
- ο/η δάσκαλος/α βάζει τους/τις μαθητές/τριες να διαβάσουν τις γραπτές πηγές του σχολικού εγχειριδίου ή να περιγράψουν τις εικονιστικές πηγές
- οι μαθητές/τριες με τη βοήθεια του/της δασκάλου/ας επεξεργάζονται τις γραπτές πηγές ή / και τις εικονιστικές πηγές του σχολικού εγχειριδίου

- ο/η δάσκαλος/α φέρνει ο ίδιος/α στα παιδιά για να επεξεργαστούν γραπτές πηγές , εικονιστικές πηγές ή αντικείμενα
- ο/η δάσκαλος/α συζητά και αναλύει με τα παιδιά το περιεχόμενο συγκεκριμένων εννοιών
- ο/η δάσκαλος/α σχηματίζει με τους μαθητές έναν εννοιολογικό χάρτη
- ο/η δάσκαλος αξιοποιεί διαθεματικές / διεπιστημονικές προσεγγίσεις κατά την επεξεργασία του θέματος

Γ. ΑΣΚΗΣΗ – ΕΜΠΕΔΩΣΗ, ΜΕΤΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ , ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

- ο/η δάσκαλος/α ανακεφαλαιώνει το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας
- οι μαθητές/τριες ανακεφαλαιώνουν το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας
- ο δάσκαλος ζητά από τα παιδιά να διατυπώσουν ιστορικά συμπεράσματα για το θέμα που διδάχθηκαν ή/και προσέγγισαν
- ο δάσκαλος/α αναθέτει στα παιδιά για το σπίτι μια έρευνα για ένα συγκεκριμένο θέμα (π.χ. να ρωτήσουν τους γονείς τους ή άλλα πρόσωπα, να ψάξουν στο διαδίκτυο, να συμβουλευθούν κάποια βιβλία ή εγκυκλοπαίδειες)
- ο δάσκαλος / α συζητά με τα παιδιά ή ζητά τη γνώμη τους (αξιολογικές κρίσεις) σχετικά με το θέμα που διδάχθηκαν ή διερεύνησαν
- ο δάσκαλος/α ζητά από τα παιδιά να απαντήσουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις επανάληψης
- ο δάσκαλος/α ζητά από τα παιδιά να απαντήσουν κάποιες από τις ασκήσεις - δραστηριότητες του τετραδίου εργασιών
- ο δάσκαλος/α ζητά από τα παιδιά να απαντήσουν σε δικές τους/της ασκήσεις - δραστηριότητες
- ο δάσκαλος/α ζητά από τους μαθητές/τριες να φαντασθούν καταστάσεις του παρελθόντος (ενσυναίσθηση) σχετικές με το ιστορικό περιεχόμενο της ενότητας
- ο δάσκαλος/α ζητά από τους μαθητές/τριες να αναπαραστήσουν όψεις του θέματος που μελέτησαν με ζωγραφιές , κείμενα ή δραματοποίηση

- ο δάσκαλος/α ζητά από τους μαθητές/τριες να γενικεύσουν όψεις του ιστορικού περιεχομένου ή να τις παραλληλίσουν με ανάλογες γνωστές τους ιστορικές περιπτώσεις

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:

.....
.....
.....
.....