



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΚΑΙ ΤΡΑΥΜΑΤΙΚΑ ΓΕΓΟΝΟΤΑ:
ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ
ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΤΟΥ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥ ΜΑΤΣΚΑΛΙΔΗ

ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΤΙΤΛΟΥ
Στις «Επιστήμες της Αγωγής με Νέες Τεχνολογίες»
με ειδίκευση «Ανθρωπιστικές Σπουδές με Νέες Τεχνολογίες»

ΦΛΩΡΙΝΑ
ΙΟΥΝΙΟΣ 2021

Ο συγγραφέας **Χαράλαμπος Ματσακλίδης** βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Περίληψη

Η σύγχρονη Ιστορική εκπαίδευση φέρνει στο προσκήνιο τη διδακτική προσέγγιση τραυματικών και επίμαχων ιστορικών γεγονότων, τα οποία μέχρι πρότινος εξοβελίζονταν ή επιδερμικώς αναφέρονταν στη σχολική Ιστορία. Επιπλέον, προτάσσεται η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης στη βάση πραγμάτευσης εννοιών δεύτερης-τάξης, όπως η ιστορική ενσυναίσθηση, για την οποία γίνεται λόγος και στην έρευνα.

Η παρούσα, λοιπόν, έρευνα στοχεύει στη μελέτη των απόψεων των υποψηφίων δασκάλων όσον αναφορά τη διδασκαλία «τραυματικών» ιστορικών γεγονότων μέσω της αξιοποίησης της «ιστορικής ενσυναίσθησης». Επιπλέον, πραγματοποιήθηκαν 2 διδακτικές παρεμβάσεις, μέσα από τις οποίες οι υποψήφιοι δάσκαλοι εμβάθυναν στα «τραυματικά» γεγονότα και στην «ιστορική ενσυναίσθηση» και ασκήθηκαν μέσα από την εκπόνηση διδακτικών σχεδιασμών.

Τα αποτελέσματα εξήχθησαν από τη συλλογή δεδομένων που λήφθηκαν μέσω της συλλογής ερωτηματολογίων προελέγχου και μετα-ελέγχου, της διεξαγωγής συνεντεύξεων και της μελέτης των εκπαιδευτικών προϊόντων των συμμετεχόντων και στη συνέχεια κατηγοριοποιήθηκαν και ερμηνεύθηκαν. Τέλος, από τα αποτελέσματα φαίνεται ουσιαστική εμβάθυνση στο περιεχόμενο των προαναφερθέντων εννοιών, καθώς και σε πρακτικές που αποσκοπούν σε αυτές, και καταδεικνύεται η θετική στάση και προθυμία των μελλοντικών δασκάλων του δείγματος για προσέγγιση «τραυματικών» γεγονότων μέσω της «ιστορικής ενσυναίσθησης» αλλά και λοιπών διδακτικών πρακτικών.

Λέξεις-κλειδιά: ιστορική εκπαίδευση, τραυματικά ιστορικά γεγονότα, ιστορική ενσυναίσθηση, υποψήφιοι δάσκαλοι, εκπαίδευση εκπαιδευτικών

Abstract

Modern historical education brings the didactic approach of traumatic and controversial historical events to the fore, which were exterminated or superficially mentioned in school history until recently. In addition, it is proposed to cultivate historical thought on the basis of dealing with second-order concepts, such as historical empathy, which is discussed in the research.

Therefore, the present research aims to study the views of prospective teachers regarding the teaching of "traumatic" historical events through the use of "historical empathy". Furthermore, 2 didactic interventions took place, through which prospective teachers delved into the "traumatic" events and the "historical empathy" and practiced through tasks' elaboration.

The results were extracted from the data collection obtained through the collection of pre-test and post-test questionnaires, the conduct of interviews and the study of the participants' tasks and then categorized and interpreted. Finally, the results show a substantial deepening in the content of the aforementioned concepts, as well as in practices that aim at them, and demonstrate future teachers' positive attitude and willingness to approach "traumatic" events through "historical empathy" and other teaching practices.

Key-words: history education, traumatic events, historical empathy, prospective teachers, teachers' education

Περιεχόμενα

Πρόλογος	7
1. Εισαγωγή	9
1.1 Ιστορία και Διδακτική Ιστορίας	11
1.2 Ενσυναίσθηση	16
1.2.1 Ψυχολογία.....	16
1.2.2 Ιστορία.....	17
1.2.3 Ενσυναίσθηση στην Ιστορική Εκπαίδευση	19
1.2.4 Εννοιολόγηση της Ενσυναίσθησης	22
1.2.5 Διδακτικές Πρακτικές για Καλλιέργεια της Ενσυναίσθησης.....	28
1.3 Τραυματικά & Συγκρουσιακά Γεγονότα	32
1.3.1 Συγκρουσιακά Γεγονότα	32
1.3.2 Ιστορική Μνήμη & Τραύμα	35
1.3.3 Τραυματικά/ Επίμαχα Γεγονότα στην Ιστορική Εκπαίδευση	37
1.3.4 Στρατηγικές Διδακτικής Προσέγγισης Τραυματικών & Συγκρουσιακών Γεγονότων.	41
1.4 Ελληνική σχολική πραγματικότητα	49
1.5 Χαρακτηριστικά της Έρευνας.....	53
1.5.1 Σκοπός της Έρευνας.....	53
1.5.2 Αναγκαιότητα της έρευνας.....	53
2. Μεθοδολογία της έρευνας.....	55
2.1 Δείγμα της έρευνας	57
2.2 Ερευνητικά εργαλεία & Συλλογή δεδομένων	57
2.3 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων	59
2.4 Εγκυρότητα & Αξιοπιστία της έρευνας	60
2.5 Περιορισμοί της Έρευνας.....	61
3. Αποτελέσματα.....	63
3.1 Περιγραφή του δείγματος.....	63
3.2 Ευρήματα ερωτηματολογίων	64
3.2.1 Ευρήματα ερωτηματολογίου – προ-έλεγχος	64
3.2.2 Ευρήματα ερωτηματολογίου – μετα-έλεγχος.....	79
3.2.3 Σύγκριση ευρημάτων ερωτηματολογίων.....	93
3.3 Ευρήματα συνεντεύξεων.....	99

3.4 Ευρήματα ακαδημαϊκών εργασιών	110
3.5 Συζήτηση των αποτελεσμάτων	111
4. Διαπιστώσεις.....	117
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	120
Παραρτήματα.....	126
Α. Πρωτόκολλο ερωτηματολογίου - προ-έλεγχος	126
Β. Πρωτόκολλο ερωτηματολογίου – μετά-έλεγχος	129
Γ. Πρωτόκολλο συνέντευξης	133
Δ. Ενδεικτικές συνεντεύξεις.....	134

Πρόλογος

Η Ιστορία βρήκει γεγονότων τα οποία, προσωπικά, τα έβρισκα ιδιαίτερος ενδιαφέροντα, ωστόσο, ποτέ δεν τα διδαχθήκαμε επαρκώς ή και καθόλου, καθ' όλη τη διάρκεια της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ως μαθητής με ποντιακές ρίζες απορούσα που ποτέ στην ιστορία δε μαθαίναμε για την Γενοκτονία των Ποντίων, παρά το γεγονός ότι χαρακτηρίζεται από τα σημαντικότερα και πλέον «τραυματικά», τουλάχιστον για τους Ποντίους. Αργότερα, και με προσωπικό, διάβασμα, άρχισα να αντιλαμβάνομαι το «τραύμα» που έφεραν αυτά τα γεγονότα αλλά εξακολουθούσα να μην καταλαβαίνω την «απουσία» τους.

Όταν ξεκίνησα να φοιτώ στο πανεπιστήμιο και παρακολουθώντας το μάθημα της Διδακτικής της Ιστορίας, άρχισα να αντιλαμβάνομαι τον τρόπο που γινόταν η «επιλογή» των γεγονότων ώστε αυτά να διδάσκονται στα σχολεία. Την περίοδο εκείνη είχε επανέλθει στο προσκήνιο μια δήλωση του τότε Υπουργός Παιδείας, Νίκου Φίλη, στην οποία ανέφερε ότι δεν υπήρξε Γενοκτονία των Ποντίων αλλά «εθνοκάθαρση». Η άποψη του προκάλεσε την οργισμένη αντίδραση των ποντιακών οργανώσεων, των κομμάτων της αντιπολίτευσης και του ετέρου κυβερνητικού κόμματος των Ανεξάρτητων Ελλήνων, οι οποίοι ζήτησαν την αποπομπή του από την κυβέρνηση.

Η διαμάχη με ώθησε να μελετήσω τη βιβλιογραφία για να καταλάβω τα αίτια της, οδηγώντας με στην γνωριμία με την έννοια των «τραυματικών»/ επίμαχων και συγκρουσιακών ιστορικών γεγονότων. Έτσι, αντιλήφθηκα το λόγο που αρκετά γεγονότα, όπως η Γενοκτονία των Ελλήνων του Πόντου, το Ολοκαύτωμα των Εβραίων, ο Ελληνικός Εμφύλιος κ.λπ. προσεγγίζονταν πάντα πολύ επιφανειακά ή αποκρύπτονταν εντελώς.

Το ενδιαφέρον μου αυτό για τα συγκεκριμένα γεγονότα με οδήγησε στη σύλληψη της ιδέας για τη διπλωματική μου εργασία. Να μελετήσω, λοιπόν, τις απόψεις των μελλοντικών δασκάλων για τα γεγονότα αυτά, που τείνουν να προκαλούν διαμάχες. Λαμβάνοντας υπόψιν τις προτάσεις της βιβλιογραφίας, που σημειώνει την ανάγκη για σφαιρική και «πολυπρισματική» θέαση των γεγονότων αυτών, αποφάσισα να προσθέσω μια βασική, για μένα, έννοια, την «ενσυναίσθηση» ή, υιοθετώντας την άποψη των Lee & Ashby, «λογική κατανόηση» (rational understanding).

Η εργασία αυτή όμως δε θα ήταν δυνατό να ολοκληρωθεί χωρίς τη συμβολή ορισμένων ανθρώπων, τους οποίους και ευχαριστώ θερμά. Πιο συγκεκριμένα, τον επόπτη της εργασίας, Επίκουρο Καθηγητή Κώστα Κασβίκη για τις πολύτιμες συμβουλές του και την καθοδήγησή του

καθ' όλη τη πορεία υλοποίησης της έρευνας. Τον Καθηγητή Ανδρέα Π. Ανδρέου και την Καθηγήτρια Σοφία Ηλιάδου-Τάχου για τις συμβουλές και επισημάνσεις επί της εργασίας. Τη συνάδελφο και φίλη Υποψήφια Διδάκτορα Ασημίνα Ανδρίκου για τη συμπαράσταση, τις πολύτιμες συμβουλές και την εποικοδομητική κριτική που παρείχε σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας. Τους-ις υποψήφιους-ες εκπαιδευτικούς του ΠΤΔΕ – ΠΔΜ που προθύμως συμμετείχαν στην έρευνα. Τέλος, να ευχαριστήσω την οικογένεια μου για την στήριξη, την υπομονή και την αμέριστη συμπαράσταση που πρόσφεραν καθ' όλη τη διάρκεια της παρούσης προσπάθειάς μου.

1. Εισαγωγή

Η «Νέα Ιστορία», όπως διαμορφώθηκε κατά τον 20ο αιώνα, προώθησε ριζικές αλλαγές στην επιστήμη της ιστοριογραφίας. Μετέβαλε την πρόσληψη του παρελθόντος, απορρίπτοντας την ιδέα της μιας, μοναδικής και καθολικής «αλήθειας», η οποία μπορεί να αναπαραχθεί αντικειμενικά μέσω της καταγραφής ιστορικών τεκμηρίων. Η νέα αντίληψη τάσσεται υπέρ των διαφορετικών και πολλαπλών ερμηνειών του παρελθόντος, οι οποίες βασίζονται στο κοινωνικό συγκείμενο του παρόντος και στις επιρροές των δημιουργών των ιστορικών πηγών καθώς επίσης και των ίδιων των ιστορικών, απορρίπτοντας την απόλυτη αντικειμενικότητα.

Το νέο αυτό κύμα, ασφαλώς, επηρέασε και τη σχολική ιστορία. Το περιεχόμενο του μαθήματος της ιστορίας μεταφέρει το ενδιαφέρον του από τα πολιτικό-οικονομικά και στρατιωτικά γεγονότα σε ζητήματα που αφορούν την κοινωνία, την οικονομία, τον πολιτισμό και τις τέχνες. Επιπλέον, μεταβολή επήλθε και στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία. Η μέθοδος της αποστήθισης απορρίφθηκε έντονα και στη θέση της προωθήθηκε η ουσιαστική μελέτη και προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων. Το εθνικό αφήγημα που ευαγγελιζόταν μέσω του σχολικού εγχειριδίου, εμπλουτίστηκε με ιστορικά τεκμήρια, σε ορισμένες περιπτώσεις αντικρουόμενου χαρακτήρα, ενώ ως αυτοσκοπός της ιστορικής εκπαίδευσης, εν γένει, ορίστηκε η καλλιέργεια και ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και συνείδησης.

Η σύγχρονη ιστοριογραφική και επιστημολογική τάση, παρόλο που στην εγχώρια ακαδημαϊκή κοινότητα υιοθετήθηκε περί τα τέλη του 20ου αιώνα, στην ελληνική εκπαίδευση η ενσωμάτωση των νέων προσεγγίσεων αποφασίστηκε μόλις στη δεύτερη δεκαετία του 21ου αιώνα, με την εκπόνηση του Νέου Προγράμματος Σπουδών Ιστορίας, τα οποία, ωστόσο αποσύρθηκαν. Ο εκσυγχρονισμός, λοιπόν, της ιστορικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα επιφέρει την ανάγκη για κατάλληλη εκπαίδευση και προετοιμασία των υποψηφίων εκπαιδευτικών και μελλοντικών δασκάλων, ώστε οι ίδιοι να είναι σε θέση να ανταποκριθούν επιτυχώς στις σύγχρονες απαιτήσεις της εκπαίδευσης. Ο βασικός, λοιπόν, προβληματισμός που δημιουργείται είναι: *«Ποια η θέση των μελλοντικών εκπαιδευτικών ως προς το νέο αυτό πλαίσιο και κατά πόσο έχουν λάβει την απαραίτητη εκπαίδευση για να ανταποκριθούν σε αυτό;»*.

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο αφενός τη χαρτογράφηση των απόψεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών όσον αφορά τις σύγχρονες τάσεις της ιστορικής εκπαίδευσης καθώς επίσης και τις δυνατότητες εφαρμογής τους κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα,

το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στις δυνατότητες των υποψηφίων εκπαιδευτικών να αξιοποιούν δραστηριότητες για την καλλιέργεια της «ιστορικής ενσυναίσθησης», αλλά και στις δυνατότητές τους ώστε να προσεγγίζουν τραυματικά και επίμαχα ιστορικά ζητήματα εντός της σχολικής τάξης.

Ωστόσο, πριν την παρουσίαση της έρευνας, κρίνεται απαραίτητη η αποσαφήνιση και θεωρητική τεκμηρίωση των βασικών αξόνων, γύρω από τους οποίους περιστρέφεται η σύλληψη, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της έρευνας. Αρχικά, γίνεται μια συνοπτική επισκόπηση της ιστοριογραφίας και της ιστορικής εκπαίδευσης, όπως αυτές μεταβλήθηκαν ως προς το περιεχόμενο και τον επιστημολογικό τους χαρακτήρα κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα.

Έπειτα, παρουσιάζεται η έννοια της «ενσυναίσθησης», από την εμφάνισή της στις επιστήμες της ψυχολογίας και της ιστοριογραφίας έως και την μεταπήδηση της στην ιστορική εκπαίδευση στο δεύτερο μισό του 20ου αιώνα. Γίνεται αναφορά τόσο στο περιεχόμενο της, στις νοηματοδοτήσεις και στην κριτική που έχει λάβει στο πλαίσιο της διεθνούς βιβλιογραφίας, καθώς επίσης και σε «καλές» πρακτικές που δημιουργήθηκαν και αποσκοπούν στην καλλιέργειά της από τους μαθητές.

Ακολούθως, πραγματοποιείται μια ανασκόπηση ως προς τη φύση των συγκρουσιακών και τραυματικών γεγονότων. Παρουσιάζεται το πλαίσιο που δημιουργήθηκε και έφερε στο προσκήνιο την αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής προσέγγισης των τραυματικών γεγονότων στο μάθημα της Ιστορίας καθώς και διδακτικές στρατηγικές που αναπτύχθηκαν τόσο στο διεθνή όσο και στον εγχώριο επιστημονικό κόσμο που αφορούν τη διδακτική προσέγγιση των θεμάτων αυτών.

Τέλος, γίνεται μια σύντομη περιγραφή στο περιεχόμενο του Νέου Προγράμματος Σπουδών Ιστορίας, το οποίο δημιουργεί ένα νέο πλαίσιο για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα.

1.1 Ιστορία και Διδακτική Ιστορίας

Από τα μέσα του 20ου αιώνα, στον χώρο της ιστορικής εκπαίδευσης, άρχισε να διαμορφώνεται ένα νέο πεδίο εφαρμογής. Μέχρι πρότινος, η ιστορική εκπαίδευση ακολουθούσε ρητά τις επιταγές που επέτασσε το θετικιστικό παράδειγμα, όπως αυτό προέκυψε βάσει των ιδεών του διαφωτισμού.

Ο πρωτοπόρος στη «θετικιστική» ιστοριογραφία, ο L. von Ranke, υποστήριζε ότι η Ιστορία ως επιστήμη στηρίζεται στις «δικές της μεθόδους έρευνας και γραφής». Στον πυρήνα της προσέγγισης αυτής βρίσκονται οι πρωτογενείς πηγές, των οποίων η ενδελεχής έρευνα μπορεί να υποστηρίξει επιστημονικά την ίδια την ιστοριογραφία (Levesque, 2008: 21). Η εμπειριστατωμένη έρευνα των πρωτογενών πηγών, οι οποίες συλλέχθηκαν και ταυτοποιήθηκαν ως προς την εγκυρότητά τους, καθώς και η αποστασιοποιημένη μελέτη τους από τους ιστορικούς, η οποία εγγυάται την αντικειμενικότητα, είναι ικανές να οδηγήσουν τους ιστορικούς στην ακριβή ανακατασκευή του παρελθόντος (Μακαρατζής, 2017: 43-44; Levesque, 2008: 22).

Ωστόσο, το παράδειγμα αυτό έλαβε ιδιαίτερη κριτική, καθώς η απλή ανάγνωση των πηγών δεν μπορεί αυτόματα να αναπαραστήσει το παρελθόν. Η ιστορία, κατά τον Husbands, προκύπτει μέσω ενός «ενεργού» διαλόγου παρελθόντος και παρόντος, με τη διαμεσολάβηση των ιστορικών πηγών, οι οποίες για να «μιλήσουν», πρέπει να τους τεθούν τα κατάλληλα ιστορικά ερωτήματα (Husbands 2004: 31). Επιπλέον, η αντικειμενικότητα των ιστορικών απορρίπτεται καθώς οι ίδιοι προσεγγίζουν το παρελθόν επιλεκτικά και βάση την ιστορική σημασία που προσδίδουν στο δικό τους παρόν. Ο κάθε ιστορικός, φέρει τις δικές του αντιλήψεις, προκαταλήψεις και νοητικά σχήματα, τα οποία διαμορφώνονται από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, εντός του οποίου ζουν και εργάζονται (Levesque, 2008: 42-43).

Επιπρόσθετα, η αφηγηματική γλώσσα της ιστορίας λειτούργησε ως μηχανισμός διαμόρφωσης εθνικής συνείδησης και συγκρότησης συλλογικής ταυτότητας, ενώ το έντονα γεγονοτολογικό περιεχόμενο της, που επικεντρώνεται στον πολιτικό, στρατιωτικό και διπλωματικό τομέα, αποτέλεσε εύχρηστο ιδεολογικό εργαλείο του εθνικού κράτους για τη διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας και παγίωση κοινωνικής συνοχής (Μακαρατζής, 2017: 44).

Κατά τα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ου αιώνα, άρχισαν να κάνουν την εμφάνιση τους νέες ιστορικές θεωρήσεις, οι οποίες εξαπέλυαν δριμεία κριτική και απέρριπταν την ισχύουσα θετικιστική ιστοριογραφία. Το μοντέρνο παράδειγμα, όπως διαμορφώθηκε από τις ιδέες και απόψεις των ιστορικών της σχολής των Annales, υποστηρίζει την ανάγκη αναθεώρησης του

περιεχομένου της ιστορίας, εστιάζοντας σε ζητήματα του κοινωνικού και πολιτισμικού πεδίου (Αποστολίδου, 2019: 15). Το παρελθόν υφίσταται και είναι δυνατόν να αναδυθεί στην επιφάνεια μέσω της κριτικής μελέτης των ιστορικών τεκμηρίων, των οποίων η μαρτυρία, κατά τον Bloch, θα επέλθει μόνον όταν κάποιος τους απευθύνει τον λόγο. Το μοντέρνο παράδειγμα στο χώρο της ιστοριογραφίας επικράτησε με τον προσδιορισμό «Νέα ιστορία» (Μακαρατζής, 2017: 47-48).

Η νέα τάση που επικρατεί στον χώρο της ιστοριογραφίας μεταβάλλει και τη σχέση μεταξύ παρελθόντος και παρόντος. Στο θετικιστικό παράδειγμα το παρελθόν προσλαμβάνεται ως υπαρκτό και είναι δυνατόν να ανακατασκευαστεί εξ' ολοκλήρου μέσω των κατάλληλων μεθοδολογικών προσεγγίσεων της ιστορικής έρευνας και των ιστορικών πηγών. Κατά το μοντέρνο παράδειγμα το παρελθόν αναπαρίσταται στη βάση του παρόντος του ιστορικού, λαμβάνοντας υπόψιν ότι το ζήτημα ερμηνείας εξαρτάται από το συγκεκριμένο του ίδιου του ιστορικού (Αποστολίδου, 2019: 38-39).

Το πνεύμα ανανέωσης αυτό άρχισε να επηρεάζει σταδιακά και τη σχολική ιστορία, κατά τις δεκαετίες 1960 και 1970, κυρίως στη Μεγάλη Βρετανία. Στους βασικούς σκοπούς της βρίσκονται, κυρίως, η καλλιέργεια ιστορικής σκέψης και η διαμόρφωση κοινωνικής συνείδησης των μαθητών, μέσω της εμπλοκής τους στην ιστορική μέθοδο και την προσέγγιση τεκμηρίων, προσομοιώνοντας τον τρόπο εργασίας ενός ιστορικού, ενώ ταυτόχρονα απομακρύνονται από την πρακτική της αποστήθισης των κυρίαρχων εθνικών αφηγημάτων (Αποστολίδου, 2019: 15; Μακαρατζής, 2017: 46). Η περίοδος αυτή ουσιαστικά νοηματοδοτεί και την καθιέρωση της διδακτικής της ιστορίας, ως αυτόνομο επιστημονικό κλάδο.

Σε αντίθεση με τη παραδοσιακή προσέγγιση που θεωρεί την ιστορία ως δεδομένη γνώση του παρελθόντος και εστιάζει στο περιεχόμενο της ιστορίας (τι θα διδαχθεί;), η νέα προσέγγιση επικεντρώνεται στον επιστημονικό χαρακτήρα της ιστοριογραφίας και καλεί τους μαθητές να οικοδομήσουν την ιστορική γνώση και να καταστούν «εν δυνάμει ιστορικοί» (Husbands, 2004: 173), κατανοώντας τις μεθόδους και τη λογική της επιστημολογίας της ιστορίας (Μακαρατζής, 2017: 71).

Η «Νέα Ιστορία», όπως αυτή διαμορφώθηκε στο πλαίσιο των νέων θεωριών μάθησης και ιδιαιτέρως του «κονστрукτιβισμού»¹ που κυριάρχησε στην παιδαγωγική επιστήμη, έχει εισάγει ένα σύνολο καινοτομιών που αφορούν:

¹ Κατά τον J. Bruner το μοντέλο του «κονστрукτιβισμού» υποστηρίζει την άποψη ότι η γνώση αποτελεί ενεργή κατασκευή του ανθρώπου, η οποία αλληλοεπιδρά με τις προϋπάρχουσες γνώσεις του ατόμου. Έτσι, ο μαθητής δεν

1. Στη σύμπραξη των αντικειμένων της επιστημολογίας και της διδακτικής όσον αφορά την οικοδόμηση της γνώσης,
2. Στην προτεραιότητα των μαθησιακών σκοπών και στόχων από κοινού με τις διαδικασίες μάθησης, καθώς επίσης την πολιτικό-ιδεολογική διάσταση και τις συγκρούσεις που επιφέρει η επιλογή τους,
3. Στη σύμπλευση δηλωτικής και διαδικαστικής γνώσης και την κατάκτησή της μέσω διαδικασιών μάθησης,
4. Στην επικέντρωση στις αντιλήψεις και τα ήδη διαμορφωμένα νοητικά σχήματα που φέρουν οι μαθητές, ως αποτέλεσμα των άτυπων και κοινωνικά θεσμοποιημένων διαδικασιών μάθησης,
5. Στην προσαρμογή των εδραιωμένων αντιλήψεων μαθητών και εκπαιδευτικών στις νέες τάσεις της σύγχρονης επιστημονικής θεωρίας της ιστορικής εκπαίδευσης,
6. Τέλος, στη σημασία των ψυχογνωσιακών επιστημών στις στρατηγικές επιλογές της μαθησιακής λειτουργίας (Κόκκινος & Γατσωτής, 2008: 365-366).

Η διδακτική της ιστορίας, ως επίσημα θεσμοθετημένης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης στη μοντέρνα μορφή της, στον ελληνικό χώρο, δεν εμφανίζεται πριν τη δεκαετία του 1990, όταν και εισήχθη ως υποχρεωτικό μάθημα στα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης, παρά το γεγονός ότι η «Νέα Ιστορία», ως επιστημονικό αντικείμενο, σταδιακά παρουσιάζεται στον ελληνικό ακαδημαϊκό χώρο ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 (Repoussi, 2011: 337; Κόκκινος & Γατσωτής, 2008: 371).

Οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στις δεκαετίες αυτές, στρέφονται κυρίως στο γνωστικό, ιδεολογικό και αξιακό περιεχόμενο του μαθήματος της Ιστορίας, τη διδακτική μεθοδολογία, την εφαρμογή της θεωρίας της «Νέας Ιστορίας» στη διδακτική πρακτική και των εννοιολογικών της εργαλείων καθώς επίσης και τα παρακαμμενικά στοιχεία των σχολικών εγχειριδίων. Επιπλέον, επιχειρείται ο μετασχηματισμός του μαθήματος της ιστορίας ώστε να συνάδει με τη γνωστική ψυχολογία, τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και θεωρίες μάθησης, όπως και την έννοια της ιστορικής ενσυναίσθησης (Repoussi, 2011: 337; Κόκκινος & Γατσωτής, 2008: 372).

Παράλληλα το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται σε μια περισσότερο διεθνιστική προσέγγιση της Ιστορίας, η οποία θα ξεπερνά το αυστηρό πλαίσιο του έθνους – κράτους,

αποτελεί παθητικό δέκτη της γνώσης, άλλα βάσει των προϋπαρχουσών αντιλήψεων του «πλάθει» τη γνώση, εξάγοντας συμπεράσματα (Δημητριάδου, 2016: 113; Φρυδάκη, 2009: 255-257).

διαμορφώνοντας πνεύμα κοσμοπολίτικης ιστορικής κουλτούρας και συνείδησης και ταυτόχρονα καλλιεργώντας την εξοικείωση και σεβασμό στις ετερότητες. Ο απώτερος σκοπός, λοιπόν, στρέφεται στον παραμερισμό των διαμαχών μεταξύ των λαών, κυρίως των Βαλκανικών, που δημιουργήθηκαν ως απότοκο της έξαρσης του εθνικισμού στη χερσόνησο αυτή και στην υιοθέτηση μιας περισσότερο οικουμενικής αντίληψης (Κόκκινος & Γατσωτής, 2008: 372). Σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, μελετώντας την ιστορική συνείδηση των μαθητών και φοιτητών, έδειξαν, στην πλειονότητα τους ότι οι συμμετέχοντες διατηρούσαν έντονες εθνοκεντρικές και στερεοτυπικές αντιλήψεις για την ιστορία, όπως αυτή καθιερώνεται από την κυρίαρχη συντηρητική ιστορική κουλτούρα και μεταλαμπαδεύεται μέσω της σχολικής ιστορίας, χωρίς οι μαθητές να τις αναστοχάζονται και να τις προσεγγίζουν κριτικά (Repoussi, 2011: 347-348).

Η διδασκαλία της ιστορίας, στην παραδοσιακή της μορφή, φαινόταν να αποτελεί μια στείρα μεταφορά ιστορικής γνώσης, χωρίς δυνατότητα κριτικού στοχασμού, αλλά και πεδίο σύγκρουσης της προϋπάρχουσας γνώσης με την προς κατάκτηση γνώση, ελλείπει εννοιολογικής αποσαφήνισης. Η προσήλωση του γνωστικού περιεχομένου στο έντονα εθνοκεντρικό και γεγονοτολογικό παρελθόν, καθώς και η μετωπική διδασκαλία μετέβαλαν το μάθημα της ιστορίας σε εργαλείο παρερμηνείας και τροχοπέδη στην καλλιέργεια ιστορικής σκέψης των μαθητών (Ρεπούση, 2000: 193-194). Επιπλέον, η σχολική ιστορία ως μέσο διαπαιδαγώγησης των μαθητών με την παραγωγή προτύπων συμπεριφοράς προς μίμηση ή αποφυγή, έθετε τον μαθητή ως παθητικό δέκτη του αμετάβλητου και αδιαμφεσβήτητου ιστορικού παρελθόντος (Μακαρατζής, 2017: 66).

Ο νέος, λοιπόν, διεπιστημονικός χώρος της διδακτικής, που συγκροτήθηκε ως απάντηση στον παραπάνω προβληματισμό, αποτελεί σύμπραξη ιστορικών και ψυχολόγων (γνωστικών και κοινωνικών) και επιχείρησε στους κόλπους του τη συσχέτιση της ιστορικής μάθησης με τις ιστορικές έννοιες. Στο προσκήνιο εμφανίστηκε η ανάγκη ανάπτυξης ικανοτήτων για την κατανόηση των ουσιαστικών ιστορικών εννοιών από τους μαθητές, η σύνδεση της εννοιολόγησης με τις μεθόδους κατάκτησής της, ήδη από τις πρώτες ηλικιακές ομάδες, και η ιστορική κατανόηση, ως επακόλουθο της ιστορικής γνώσης, και συνυφασμένη με την ιστορική εξήγηση, η οποία επιτυγχάνεται όταν γίνεται αντιληπτή η μοναδικότητα των ιστορικών γεγονότων και σε συνάρτηση με το ιστορικό τους συγκείμενο (Ρεπούση, 2000: 195-196).

Η ανάγκη καλλιέργειας της ιστορικής σκέψης, που πλέον βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της ιστορικής εκπαίδευσης, μπορεί να επιτευχθεί με την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στις πρακτικές της ιστορικής επιστήμης, μέσω της ανάλυσης και επεξεργασίας ιστορικών τεκμηρίων, την αξιολόγησή τους και ένταξή τους στο ιστορικό συγκείμενο, καθώς και την κριτική εξέταση αντικρουόμενων πηγών, αποσκοπώντας σε μια «σφαιρική» προσέγγιση του παρελθόντος. Επιπλέον, βασικός σκοπός είναι και η κατανόηση ιστορικών εννοιών, οι οποίες θα προσφέρουν στους μαθητές την ευκαιρία ουσιαστικής γνώσης του παρελθόντος (Μακαρατζής, 2017: 80-81).

Οι έννοιες αυτές χωρίζονται σε δυο κατηγορίες: αφενός, στις έννοιες πρώτης τάξης (first-order concepts), οι οποίες αφορούν τη γνώση εννοιών και περιόδων που αποτελούν το περιεχόμενο της ιστορίας, όπως ο ψυχρός πόλεμος, η αποικιοκρατία, η μοναρχία κ.ά., και αφετέρου, οι έννοιες δεύτερης τάξης (second-order concepts), οι οποίες δίνουν σημασία και δομή στα ίδια τα ιστορικά γεγονότα και περιγράφουν την ίδια τη διαδικασία της ιστορικής επιστήμης και έρευνας, η οποία κατασκευάζει ερμηνείες και επιχειρήματα βάσει τεκμηρίων. Ο αγγλόφωνος επιστημονικός χώρος έχει καταλήξει σε ένα κοινά αποδεκτό σύνολο εννοιών δεύτερης τάξης, όπως η ιστορική σημασία, η χρήση πρωτογενών πηγών, ο προσδιορισμός της συνέχειας και της αλλαγής, η ανάλυση της αιτιότητας και της συνέπειας, η εξέταση των ιστορικών οπτικών και η κατανόηση της ηθικής διάστασης των ιστορικών ερμηνειών, καθώς επίσης και η “αμφιλεγόμενη” έννοια της ιστορικής ενσυναίσθησης (Μακαρατζής, 2017: 79; Seixas, 2017; Peck & Seixas, 2008: 1021).

Καθώς, λοιπόν, η σύγχρονη ιστορική εκπαίδευση επικεντρώνεται στη γνωριμία των μαθητών με την ιστορική επιστήμη και έρευνα, το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τη γνώση των εννοιών πρώτης τάξης προς τις «μεταϊστορικές» ή δεύτερης τάξης, δηλαδή τις διαδικασιακές έννοιες, οι οποίες θα εξοικειώσουν τους μαθητές με την «εργασία» του ιστορικού (Αποστολίδου, 2019: 57-58).

1.2 Ενσυναίσθηση

Κατά τη διάρκεια ζωής του ενήλικου ανθρώπου παρατηρείται η τάση να επιχειρεί να συνδεθεί κοινωνικά με τους υπόλοιπους ανθρώπους. Η κύρια προσπάθεια του είναι να κατανοήσει τους νοήμονες ανθρώπους, να ερμηνεύσει τον τρόπο σκέψης τους και τη συμπεριφορά τους. Ο άνθρωπος κατανοεί ότι οι άλλοι άνθρωποι αποτελούν όντα με συναισθήματα και ενεργούν με ένα συγκεκριμένο τρόπο σκέψης, ο οποίος διαμορφώνεται από τη διάδραση του ατόμου, τόσο με το περιβάλλον του, όσο και με το υπόλοιπο κοινωνικό του περιβάλλον (Stueber, 2010: 1).

Η απόπειρα και ο τρόπος κατανόησης των άλλων αποτέλεσε ένα από τα κύρια φιλοσοφικά ερωτήματα στα τέλη του 19ου και αρχές του 20ου αιώνα, που απασχόλησαν ορισμένους τομείς, όπως η ιστορία, η ψυχολογία και η κοινωνιολογία, οι οποίες μελετούσαν τις ανθρώπινες ενέργειες (Stueber, 2010: 2). Η ενσυναίσθηση (“empathy”, όπως συνήθως επικρατεί στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία) αποτέλεσε πρωταρχική έννοια, που βοήθησε στη νοητική αυτή κατάδυση στον ανθρώπινο νου.

Ο όρος «empathy», όπως υποστηρίζει ο Knight (1989), προέρχεται, αρχικώς, από τους αρχαίους Έλληνες (χρησιμοποιήθηκε από τον Αριστοτέλη στη *Ρητορική* του ως «εμπάθεια»). Από τον Αριστοτέλη στον 19^ο αιώνα εμφανίζεται στη γερμανική ομιλία μέσα από τον ασαφή όρο *Verstehen* (κατανόηση ή understanding), ο οποίος όρος κυμαινόταν μεταξύ των εννοιών «sympathy» και «empathy». Η σύγχυση, ωστόσο, επέρχεται μετέπειτα όταν ο όρος που χρησιμοποίησε ο Theodore Lipps, το «*Einfühlung*», μεταφράστηκε στην αγγλική γλώσσα ως «empathy» (ενσυναίσθηση) (Knight, 1989).

Στην ελληνική επιστημονική κοινότητα ο όρος «empathy», μεταφράστηκε από τον Ε.Π. Παπανούτσο ως «ενσυναίσθηση», κάνοντας διακριτό τον διαχωρισμό από τη λέξη «εμπάθεια», που νοηματικά διαφέρει σημαντικά στην ελληνική γλώσσα (Κουργιαντάκης, 2005).

1.2.1 Ψυχολογία

Όπως αναφέρεται και παραπάνω, η αρχική ιδέα της «ενσυναίσθησης» ξεκίνησε από τον κλάδο της ψυχολογίας και συγκεκριμένα της Γνωσιακής ψυχολογίας με κύριο εκφραστή τον Theodore Lipp, ο οποίος χρησιμοποίησε τον όρο «*Einfühlung*» ώστε να αποδώσει την «*ψυχολογική κατάσταση στην οποία περιέρχεται ένα πρόσωπο, απολύοντας την αυτοσυναίσθηση του ενώ ταυτόχρονα απορροφάται από τα χαρακτηριστικά ενός γεγονότος ή από τη δράση ενός προσώπου*» (Κουργιαντάκης, 2005: 81).

Ακόμη, όμως, και στο χώρο της Ψυχολογίας η ακριβής νοηματοδότηση της έννοιας της «ενσυναίσθησης» δεν έχει προσδιοριστεί ομόφωνα. Ενδεικτικά, ο Knight (1989) αναφέρει ότι οι Goldstein & Michaels παραθέτουν 17 διαφορετικούς ορισμούς της ενσυναίσθησης, ο Eliasz αναγνωρίζει τρεις νοηματοδοτήσεις, ενώ ο Davis τέσσερις. Η ύπαρξη πολλαπλών νοηματοδοτήσεων πέραν της ασάφειας που δημιούργησε, ώθησε και πολλούς μελετητές στη χρήση διαφορετικών όρων για να περιγράψουν το περιεχόμενο της ενσυναίσθησης, όπως «ανάληψη ρόλου» (role-taking), «πολυπρισματικότητα» (perspective-taking) και «κοινωνική πολυπρισματικότητα» (social perspective-taking), «κοινωνική ευφυΐα» (social intelligence) κ.α. (Knight, 1989).

1.2.2 Ιστορία

Στον τομέα της ιστορίας, ο W. Dithley, ως σύγχρονος του Lipp, σπανίως χρησιμοποιούσε τον όρο της ενσυναίσθησης (Einfühlung) ενώ επέλεγε τον όρο «Mitfühlen» (συναίσθηση), καθώς σε αυτή την περίπτωση δεν προϋποθέτει τον παραμερισμό του εαυτού και είναι περισσότερο συμβατό με την κατανόηση (Κουργιαντάκης, 2005: 62). Η κατανόηση για τον Dithley, δεν αποτελεί μια διαδικασία κατανόησης συναισθημάτων, αλλά μια διαδικασία «επανεμπειρίας» (Nacherleben). Η επιτυχία της επέρχεται όταν «βάλουμε τον εαυτό μας στη θέση του άλλου» και χρησιμοποιήσουμε ως πρίσμα τις προσωπικές εμπειρίες που βιώνουμε στο δεδομένο συγκείμενο που δρούμε. (Κουργιαντάκης, 2005: 63-64).

Ο R.G. Collingwood τάσσεται υπέρ μιας ιστορίας «της σκέψης». Υποστηρίζει ότι μόνον οι σκέψεις μπορούν να γίνουν κατανοητές αν λογιστούν ως διανοητική ενέργεια που «κάποιος τη θεωρεί δική του» και αυτό με το να σκεφτόμαστε μια σκέψη (thinking it) ή να ξανά-σκεφτόμαστε (re-thinking it) μια σκέψη του παρελθόντος (Κουργιαντάκης, 2005: 66). Ο ιστορικός, λοιπόν, μπορεί να γνωρίσει το παρελθόν μόνο εάν «ζανασκεφτεί τη σκέψη που συνέβαλε στην εκτύλιξη του γεγονότος που μελετάει» (Levesque, 2008: 143). Επιπλέον, βασικό στοιχείο αποτελεί και η «πράξη», δηλαδή η σκέψη όπως αυτή εκφράζεται προς τον έξω κόσμο (συμπεριφορά). Έτσι, μπορεί να επιτευχθεί η κατανόηση, αφενός με τη γνώση των πράξεων των ιστορικών δρώντων και αφετέρου με τη δυνατότητα «αναβίωσης» της συλλογιστικής πορείας της σκέψης τους. Η ταύτιση, όμως, του ιστορικού με το ιστορικό πρόσωπο δεν είναι επιθυμητή, κατά τον Collingwood· ο ιστορικός «αναβιώνει» τη σκέψη του «άλλου», γνωρίζοντας ότι είναι του δεύτερου, και μόνο για την αναπαράσταση γίνεται δική του (Κουργιαντάκης, 2005: 67).

Η διαδικασία, όμως, όπως περιγράφεται από τον Collingwood, φαντάζει λογικά απίθανη, γι' αυτό και ο ίδιος θεωρεί ότι μπορεί να επιτευχθεί μέσω της «ιστορικής φαντασίας» (*historical imagination*) (Levesque, 2008: 143). Η «αναβίωση» αυτή κατατάσσει τον Collingwood ως το βασικό εκφραστή της ενσυναίσθησης στο χώρο της ιστορικής επιστήμης, ωστόσο ο ίδιος δε χρησιμοποιεί καθόλου τον όρο «*empathy*».

Η G. D' Oro φαίνεται να υποστηρίζει τη θεωρία του Collingwood, επισημαίνοντας ότι η σκέψη αποτελεί περισσότερο μια διαδικασία που βασίζεται στη λογική παρά στο συναίσθημα, φέρνοντάς την εγγύτερα σε αυτό που οι Dickinson, Lee & Ashby ονομάζουν «*rational understanding*» (λογική κατανόηση). Ο Walsh, θα χαρακτήριζε άκρως σωστές τις απόψεις του Collingwood, εάν όλες οι ιστορικές πράξεις λάμβαναν χώρα σκοπίμως και πολλές από αυτές δεν αποτελούσαν παρόρμηση της στιγμής. Επιπλέον, ο Walsh, σημειώνει ότι είναι θεωρητικά «εύκολο», ο ιστορικός, να αναβιώσει τον τρόπο σκέψης ιστορικών προσώπων, των οποίων τα χαρακτηριστικά πιθανόν να ταυτίζονταν με του πρώτου. Η πιθανότητα, όμως, αναβίωσης της σκέψης ενός ιστορικού προσώπου, οι εμπειρίες του οποίου είναι άγνωστες στον ιστορικό, είναι σχεδόν απίθανη. Με αυτόν τον τρόπο ο Walsh προσθέτει τον παράγοντα της «εμπειρίας», ως προϋπόθεση για την κατανόηση (Κουργιαντάκης, 2005: 68).

Ο E.H. Carr, συμφωνώντας με την άποψη του Collingwood ότι ο ιστορικός πρέπει να αναβιώσει στη σκέψη του τις σκέψεις των ιστορικών προσώπων, συμπληρώνει ότι, ακολούθως, και ο αναγνώστης οφείλει να αναβιώνει στη σκέψη του τη σκέψη του ιστορικού (Κουργιαντάκης, 2005: 69). Ενώ, τέλος, οι W. Dray & W.J. Vander Dussen (όπως αναφέρει ο Κουργιαντάκης, 2005: 70) υποστηρίζουν ότι ο ιστορικός προκειμένου να μπορεί να ισχυριστεί ότι αναβιώνει μια σκέψη, οφείλει να προσεγγίζει κριτικά μια ιστορική μαρτυρία και για να ερμηνεύσει τη σκέψη αυτή πρέπει να την ξανασκεφτεί αλλά και να διερωτηθεί για την ορθότητα ή το σφάλμα της.

1.2.3 Ενσυναίσθηση στην Ιστορική Εκπαίδευση

«Η ιστορική ενσυναίσθηση υπόσχεται να μας επιτρέψει να συγκεντρώσουμε τις εκδοχές του παρελθόντος ώστε να πλησιάσουμε όσο το δυνατόν περισσότερο να αντιληφθούμε πως ήταν η ζωή 'τότε'. Κάνει δυνατή την ανασύσταση των γεγονότων του παρελθόντος για να μας βοηθήσει να εκτιμήσουμε τις σημαντικές διαφορές του σημερινού κόσμου με αυτόν που περιγράφεται, ενώ ταυτόχρονα φέρνει αυτόν τον κόσμο, πιο κοντά σε μας».

(VanSledright στο Foster, 2001: 170)

«Η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει την προσπάθεια αντιμετώπισης των διαφορών που, κάθε φορά, μας θέτουν τον πειρασμό να προβάλλουμε τα δικά μας πλαίσια ερμηνείας στους άλλους».

(Seixas, 2005: 144)

Στον σύγχρονο επιστημονικό χώρο, η έννοια της «ενσυναίσθησης», μέχρι και σήμερα, δεν έχει ορισθεί τελεσίδικα, στα πλαίσια μιας ευρείας διεθνούς επιστημονικής αποδοχής. Ο όρος «empathy», αφενός, ως δάνεια λέξη, μπορούσε να διαφοροποιηθεί ως προς την ερμηνεία της, αφετέρου εδραιώθηκε, στον βρετανικό, κυρίως, χώρο, άτυπα, όταν υιοθετήθηκε από το «Σχέδιο για τη Σχολική Ιστορία» (Schools History Project, SHP) (Lee & Asby, 2001: 21).

Αρχικά, η έννοια της ιστορικής ενσυναίσθησης ανάγεται στα μέσα του 20ου αιώνα, οπότε οι ιστορικοί επιχειρήσαν να διερευνήσουν τις δράσεις των ιστορικών υποκειμένων «μπαίνοντας στη θέση τους, βλέποντας μέσω των ματιών τους και κρίνοντας βάσει των δικών τους δεδομένων» (Berti, Baldin & Toneatti, 2009). Η αναγνώριση της ενσυναίσθησης στην ιστορική εκπαίδευση, ως σημαντική διεργασία, εκκίνησε έναν μηχανισμό ερευνών στον τομέα, όσον αφορά τον τρόπο ανάπτυξης της, ώστε να κατανοηθεί ο τρόπος καλλιέργειάς της στους μαθητές και οι μέθοδοι μέτρησής της (Berti et al, 2009).

Ο όρος «empathy» έκανε την εμφάνισή του στο χώρο της εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο τη δεκαετία του 1970 από τον D. Shemilt και μια ομάδα Βρετανών, συμπεριλαμβανομένων των R. Ashby, A. Dickinson και P. Lee, στα πλαίσια αναμόρφωσης των Προγραμμάτων Σπουδών της χώρας. Οι ερευνητές αυτοί σε διάστημα 3 δεκαετιών διεξήγαγαν έρευνες, με χρήση ποικίλων εργαλείων, όπως παρατήρηση, ημι-δομημένες συνεντεύξεις, παρατήρηση ομάδων στα πλαίσια διερεύνησης πλήθους ιστορικών γεγονότων.

Η χρήση του όρου «empathy» φάνηκε ως η πλέον «ασφαλής», και σε αντιδιαστολή με άλλες λέξεις, όπως η «λογική κατανόηση» (rational understanding) και η «πολυπρισματικότητα» (perspective taking), οι οποίες αποδεικνύονταν περισσότερο προβληματικές. Η, μεν, «λογική κατανόηση» προκαλεί σύγχυση στις αξιώσεις της ανθρώπινης λογικής αλλά και η έννοια της «κατανόησης» επικαλύπτει πληθώρα επιμέρους ιδεών. Η, δε, «πολυπρισματικότητα», ομοίως, ήταν ιδιαίτερος εκτενής ως έννοια στο πεδίο εφαρμογής (Lee & Ashby, 2001: 21). Ιδιαίτερος για την «πολυπρισματικότητα», παρόλο που ομοίως με την ενσυναίσθηση δηλώνει την υιοθέτηση της οπτικής «του άλλου», διαφέρει στο ότι αυτός που ασχολείται με το παρελθόν (αναγνώστης ή ιστορικός) οφείλει να αναγνωρίσει την πολλαπλότητα των οπτικών, ενώ καλείται να «δει» και από την οπτική των ιστορικών, δηλαδή τις σύγχρονες θεάσεις του ιστορικού γεγονότος (Αποστολίδου, 2019: 176-177). Η εκ των πραγμάτων, λοιπόν, επιλογή της έννοιας «empathy», ως την πλέον επικρατέστερη να περιγράψει την έννοια της ενσυναίσθησης, δεν ξέφυγε της δριμείας κριτικής, καθότι δημιουργούσε νοηματικές παρερμηνείες (Lee & Ashby, 2001: 21).

Οι K. Barton & L. Levstik, στο βιβλίο τους (2004), προκειμένου να αποσαφηνίσουν τη σύγχυση των 2 εννοιών τις διαχωρίζουν ως εξής: αφενός ο όρος «empathy» αναφέρεται στη φανταστική αναβίωση των συναισθημάτων και των σκέψεων των άλλων από τη δική τους οπτική, ενώ η έννοια «sympathy» περιγράφει την αναβίωση των συναισθημάτων και των σκέψεων των άλλων σαν να ήταν δικές μας.

Η πρώτη έρευνα στο πεδίο της ιστορίας που αφορά τον όρο της ενσυναίσθησης πραγματοποιήθηκε τη δεκαετία του 1970 από το Συμβούλιο Σχολείων (Schools Council), με την ονομασία *Σχέδιο για την Ιστορία στα Σχολεία* (Schools History Project). Το πρόγραμμα αυτό που έλαβε χώρα στην Αγγλία είχε ως βασικούς στόχους, α) την εξέταση του ρόλου της Ιστορίας σε μια περίοδο ανασχηματισμού των προγραμμάτων σπουδών, β) την «αναζωογόνηση» της ιστορικής εκπαίδευσης στα σχολεία, γ) την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών στη διδακτική διαδικασία και δ) την εύρεση τρόπων προώθησης της αξίας της κατανόησης έναντι της αποστήθισης (Dawson, 1989). Μεταξύ άλλων, το *Σχέδιο* αυτό στόχευε και στην κατανόηση της φύσης της ιστορικής γνώσης από τους μαθητές, ωθώντας τους στη συναίσθηση των προβλημάτων και των κινήτρων των προγόνων και στην «ανακατασκευή» ιδεών, μέσω των οποίων τα προβλήματα και τα κίνητρα μοιάζουν λογικά και αιτιολογημένα (Levesque, 2008: 161).

Ακολούθως, οι ερευνητές P. Lee & R. Ashby μέσω του ερευνητικού προγράμματος *CHATA* (Concepts of History and Teaching Approaches 7-14.), που δημιουργήθηκε από το *Συμβούλιο*

Οικονομικής και Κοινωνικής Μελέτης, επιχείρησαν τη διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών για την κατανόηση των δράσεων και αντιλήψεων του παρελθόντος και πώς αυτές αναπτύσσονται από την ηλικία των 7 έως τα 14 έτη (Lee & Ashby, 2001: 27-29; Lee, Dickinson & Ashby, 1996).

Το πρόγραμμα αυτό μελέτησε τις αντιλήψεις μαθητών ηλικίας 7 έως 14 ετών, προερχόμενους από 9 περιοχές της επαρχίας, των προαστίων και των αστικών κέντρων της Βρετανίας. Ο βασικός σκοπός του προγράμματος απαρτιζόταν από τρεις φάσεις. Στην 1^η φάση επιχειρήθηκε η διερεύνηση του τρόπου αντίληψης και ανάπτυξης (στους μαθητές) των ιστορικών εννοιών δεύτερης τάξης (second-order concepts), των ιστορικών τεκμηρίων και της ιστορικής ερμηνείας, μεταξύ των ηλικιών 7 με 14 έτη. Στη 2^η φάση επιδιώχτηκε η ανάπτυξη διδακτικών προσεγγίσεων, ειδικά για το μάθημα της ιστορίας και στη 3^η φάση, αφενός, η ανακάλυψη των σχέσεων μεταξύ στρατηγικών διδασκαλίας και των περιεχομένων των προγραμμάτων σπουδών και αφετέρου, η κατανόηση των ιστορικών εννοιών δεύτερης-τάξης από τους μαθητές (Lee et al, 1996).

Οι Lee & Ashby συμπέραναν ότι οι μαθητές με περιορισμένη «ενσυναίσθηση», ιδιαίτερος οι πιο νέοι, εκλάμβαναν του ανθρώπους του παρελθόντος ως άτομα με μειωμένη επιστημονική γνώση και γενικά ανίκανους να αντιμετωπίσουν τα προβλήματά τους. Ωστόσο, παρά ορισμένες προσπάθειες μεγαλύτερων ηλικιακά μαθητών να εντάξουν τις ερμηνείες που έδιναν στο ιστορικό συγκείμενο, οι ερευνητές σημειώνουν ότι υπήρχαν έντονα στερεοτυπικές αντιλήψεις στις προτάσεις τους (Levesque, 2008: 162).

Στον καναδικό χώρο, στην αυγή του 21ου αιώνα έλαβε χώρα το «*Σχέδιο για την Ιστορική Σκέψη*» (Historical Thinking Project - HTP), υπό τη διεύθυνση του Καθηγητή Peter Seixas, το οποίο προσβλέπει στην προώθηση του κριτικού ιστορικού γραμματισμού κατά τον 21^ο αιώνα (Historical Thinking Project, 2013). Το σχέδιο αυτό, θέτοντας ως βάση τις έννοιες δεύτερης-τάξης, κατά το Βρετανικό μοντέλο, θεμελιώθηκε από 6 βασικές ιδέες, οι οποίες χαρακτηρίζονται ως «*έννοιες ιστορικής σκέψης*» (historical thinking concepts) (Seixas, 2017). Ο απώτερος σκοπός του μοντέλου αυτού είναι να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές σε μια «εξερεύνηση των θεμελιωδών επιστημονικών και οντολογικών προβλημάτων της ιστορίας» (Seixas, 2017), επιδιώκοντας την αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και μάθησης των μαθητών (Καραμανώλη, 2019: 51; HTP, 2013).

Οι βασικές 6 έννοιες, πάνω στις οποίες στηρίζεται το μοντέλο, και κατ' επέκταση αποτελούν το θεμέλιο για την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης είναι η *ιστορική σηματικότητα* (historical

significance), τα πρωτογενή ιστορικά τεκμήρια (primary source evidence), η συνέχεια και αλλαγή (continuity & change), το αίτιο και το αποτέλεσμα (cause & consequence), η ηθική διάσταση (ethical dimension) και η ιστορική οπτική (historical perspective-taking), την οποία έννοια ο Seixas την ταυτίζει με την «ιστορική ενσυναίσθηση» (historical empathy) (Καραμανώλη, 2019: 51; Seixas, 2017; HTP, 2013).

Το καναδικό αυτό σχέδιο, σύμφωνα με τον ίδιο τον Seixas (2017) κατακρίθηκε για ελλιπή ερμηνεία της φύσης της Ιστορίας, ελλιπή προσπάθεια αλληλοσύνδεσης παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος αλλά και ασαφή συσχέτιση των 6 προαναφερθέντων εννοιών «ιστορικής σκέψης».

Τέλος, στον ελληνικό επιστημονικό χώρο η πιο εμπεριστατωμένη έρευνα για την ιστορική ενσυναίσθηση στο χώρο της εκπαίδευσης, αποτελεί η διδακτορική διατριβή του Χαράλαμου Κουργιαντάκη (2005). Σκοπός της έρευνας του ήταν η μελέτη της «παιδαγωγικής διάστασης της ενσυναίσθησης και η εφαρμογή της στη σχολική πρακτική, ως τρόπου ερμηνευτικής προσέγγισης και κατανόησης του παρελθόντος» (Κουργιαντάκης, 2005:155). Η μελέτη περίπτωσης εφαρμόστηκε σε μαθητές που φοιτούσαν στις τελευταίες τάξεις της α' βαθμιας και β' βαθμιας εκπαίδευσης, σε επαρχιακές και αστικές περιοχές (Κουργιαντάκης, 2005: 158).

Στην έρευνα του ο Κουργιαντάκης διαπιστώνει ότι ως ένα βαθμό και με την κατάλληλη επικουρία, οι μαθητές είναι σε θέση να «ενσυναισθανθούν», ενώ φάνηκε ότι μέσω της χρήσης της μεθόδου αυτής να γίνεται ευκολότερη η ιστορική κατανόηση και η εξήγηση κάποιων ιστορικών γεγονότων. Παράλληλα, οι μαθητές έδειξαν θετικότερη στάση στη συγκεκριμένη διαδικασία, δηλαδή στον «εναλλακτικό», για αυτούς, τρόπο προσέγγισης ενός ιστορικού θέματος, και εξέφρασαν την επιθυμία τους να συμμετέχουν σε παρόμοιες μελέτες με τη χρήση της παρούσας μεθόδου (Κουργιαντάκης, 2005: 324-325).

1.2.4 Εννοιολόγηση της Ενσυναίσθησης

Η έννοια της ενσυναίσθησης δε θα πρέπει να χαρακτηρίζεται ως εξατομικευμένη άσκηση για την ανάπτυξη της φαντασίας, της ταύτισης και της συναισθηματικής ταύτισης με τα ιστορικά υποκείμενα. Οι Yeager & Foster (2001, 1998), ονομάζουν την ιστορική ενσυναίσθηση, περισσότερο, ως εργαλείο των ιστορικών ώστε να καλύψουν τα «κενά» της ιστορίας, βασιζόμενοι στην επιστημονική ιστορική μεθοδολογία. Η εφαρμογή της ενσυναίσθησης σε τεκμήρια του παρελθόντος, βοηθούν στην ανάπτυξη της «ιστορικής φαντασίας», η οποία θα κληθεί να καλύψει τα «κενά», ερμηνεύοντας το ιστορικό πλαίσιο, τα κατάλοιπα και τεκμήρια του παρελθόντος, στη βάση ορθολογικών συλλογισμών. Εάν, δηλαδή, το έργο των ιστορικών είναι να αποσαφηνίσουν

το παρελθόν, το οποίο εν μέρει είναι γνωστό, τότε η ενσυναίσθηση κατέχει σημαίνοντα ρόλο στη διαδικασία της κατανόησης (Yeager & Foster, 2001: 14, Foster & Yeager, 1998).

Σύμφωνα με τους Ashby & Lee (όπως αναφέρει η Lazarakou, 2008), η ενσυναίσθηση αποτελεί μια νοητική διεργασία, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της διδασκαλίας και της άσκησης, και αποσκοπεί στην καλλιέργεια της μελέτης ιστορικών θεμάτων μέσω πολλαπλών οπτικών (Lazarakou, 2008). Ως μέθοδος ιστορικής κατανόησης, η ενσυναίσθηση απαιτεί «βαθύ συλλογισμό βάσει των τεκμηρίων» (Lee & Ashby, 2001: 25) και προϋποθέτει, οι μαθητές να έχουν αρκετές ιστορικές γνώσεις, ώστε να είναι ικανοί να εμπλακούν ενεργά με την έννοια αυτή (Davis, 2001).

Οι Ashby & Lee (Berti et al 2006; Κουργιαντάκης, 2005:108-109; Barton & Levstik, 2004:209), βασιζόμενοι στα αποτελέσματα ερευνών τους, διατύπωσαν μια 6-βάθμια διαδικασία, μέσω της οποίας ο μαθητής σταδιακά οδηγείται στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

Αρχικά, οι δράσεις και οι πρακτικές του παρελθόντος δείχνουν ανόητες, εντάσσοντάς τες στο πρώτο στάδιο του *Παράδοξου παρελθόντος (Baffling Past)*, ενώ στο δεύτερο επίπεδο, το *διαιρετέο παρελθόν (Divi past)*, κατά το οποίο οι δράσεις αποφαίνονται ως ανόητες, αφού οι άνθρωποι του παρελθόντος κρίνονται ως νοητικά και ηθικά αναποτελεσματικοί. Στο τρίτο επίπεδο, εμφανίζονται αμυδρές κινήσεις κατανόησης των δράσεων βάσει της γνώσης των παιδιών των σύγχρονων αντιλήψεων αλλά και της οπτικής τους για τα ανθρώπινα χαρακτηριστικά. Εισχωρώντας βαθύτερα στην έννοια της ενσυναίσθησης, φαίνεται μια επίτευξη ερμηνείας της ανθρώπινης δράσης στο παρελθόν. Στο επόμενο στάδιο, τοποθετείται η *καθημερινή ενσυναίσθηση (everyday empathy)*, όπου πλέον η θέαση των καταστάσεων γίνεται μέσω σύγχρονων αντιλήψεων και αξιών των μαθητών, χωρίς όμως την αντίληψη της διαφορετικότητας που ενυπάρχει μεταξύ των κοινωνιών. Καθώς γίνεται αντιληπτό ότι οι δράσεις υποκινούνται από ιδέες και αντιλήψεις, οι οποίες είναι διαφορετικές από αυτές των μαθητών αλλά χωρίς να μπορούν να συσχετίσουν τις αντιλήψεις αυτές, που υποβόσκουν από τις δράσεις, με ένα ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο, τότε ο μαθητής εισέρχεται στο επίπεδο της *περιορισμένης ιστορικής ενσυναίσθησης (restricted historical empathy)*. Μόνον όταν είναι δυνατή η ένταξη των δράσεων σε ένα ευρύ ιστορικά πλαίσιο αξιών και επιχειρείται μια απόπειρα σύνδεσής τους με ουσιώδεις συνθήκες ζωής, τότε επιτυγχάνεται το τελικό στάδιο, η *πλαισιωμένη ιστορική ενσυναίσθηση (contextual historical empathy)*.

Ο Shemilt, ως υποστηρικτής της ενσυναίσθησης, σημειώνει ότι η διαδικασία της ενσυναίσθησης αποτελεί μια προβολή της ψυχής του ιστορικού στο παρελθόν και ο ίδιος επιχειρεί

μια συναισθηματική και φανταστική προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων και όχι μια αναβίωση των συναισθημάτων και σκέψεων των ιστορικών υποκειμένων (Κουργιαντάκης, 2005: 104). Ο Shemilt, ουσιαστικά, προσπάθησε να προσδώσει επιστημολογική σημασία στην έννοια της ιστορικής ενσυναίσθησης, προσαρμόζοντάς την ως διδακτική διαδικασία για το μάθημα της Ιστορίας (Κουργιαντάκης, 2005: 104).

Κατά τον Shemilt (Perikleous, 2011), η έννοια της ιστορικής ενσυναίσθησης εναπόκειται πάνω σε 4 θεωρητικές προϋποθέσεις.

Αρχικά, οι οπτικές του παρελθόντος διαφέρουν από αυτές του παρόντος, σημειώνοντας ότι οι άνθρωποι του παρόντος μοιράζονται τα ίδια ιδεώδη με αυτούς του παρελθόντος. Ακολουθεί το κοινό αίσθημα ανθρωπισμού με τους ανθρώπους του παρελθόντος. Δηλαδή είναι αδύνατη η ενσυναισθηματική κατανόηση του παρελθόντος χωρίς τη δυνατότητα αντίληψης των ιδεών και «πιστεύω» του παρελθόντος, «σαν να ήταν δικές μας», ώστε να «μπορούμε να αιτιολογήσουμε τις αποφάσεις τους». Τρίτη προϋπόθεση, αναφέρεται η γεννητική και εξελικτική σύνδεση του τρόπου ζωής των ανθρώπων του παρελθόντος με αυτή του παρόντος. Είναι απαραίτητη η κατανόηση ότι ο τρόπος ζωής του παρελθόντος ενυπάρχει διαχρονικά ως σήμερα και δεν αποτελεί φαινόμενο του δεδομένου ιστορικού γεγονότος, κατά αποκλειστικότητα. Τέλος, ο ορθολογισμός των ανθρώπων του παρελθόντος, οι οποίοι έπρατταν βάσει των δεδομένων και των «πιστεύω» τους, καθώς και την οπτική τους για το εκάστοτε θέμα. Οι συναισθητικές, λοιπόν, επεξηγήσεις οφείλουν να αποσκοπούν στην ταύτιση λογικών συμπεριφορών, βάσει ορθολογικά συναφών και συνεκτικών συστημάτων νοηματοδότησης (Perikleous, 2011: 222).

Η διαχρονική συζήτηση για την ιστορική «ενσυναίσθηση» καταλήγει, τουλάχιστον, στην ύπαρξη δυο διαστάσεων της, όπου ο ιστορικός αφενός μελετά τις σκέψεις των ιστορικών προσώπων και αφετέρου συνδέεται νοητικά με τη συναισθηματική διάσταση που βίωναν, οι δεύτεροι, στις περιπτώσεις που ερευνώνται (Endacott & Brooks, 2013). Έτσι η ενσυναίσθηση, ως διττή έννοια απαρτίζεται, από τη *γνωστική ενσυναίσθηση* (cognitive empathy), η οποία περιγράφει τη διαδικασία κατά την οποία επιδιώκεται η ανακατασκευή του (πιθανού) παρελθόντος μέσω συλλογής τεκμηρίων και ιστορικής έρευνας, και τη *συναισθηματική ενσυναίσθηση* (affective empathy), δηλαδή τη προσπάθεια συναίσθησης των ανθρώπων του παρελθόντος όσον αφορά τις πράξεις τους, αναγνωρίζοντας την ανθρώπινη – και κατ' επέκταση συναισθηματική – διάσταση τους, αλλά και τα δεδομένα που επηρέασαν τον τρόπο σκέψης τους (De Leur, van Boxtel & Wilschut, 2015).

Οι Barton & Levstik (2004) στην προσπάθειά τους να βρουν ένα συμβιβασμό στη συζήτηση αυτή, κατέληξαν στο διαχωρισμό της «ενσυναίσθησης» σε 2 μέρη, την «ενσυναίσθηση» ως αναγνώριση οπτικών (perspective recognition) και ως «φροντίδα / ενδιαφέρον» (caring). Η μεν πρώτη ταυτίζεται, εν μέρει, με την έννοια της «πολυπρισματικότητας» (perspective taking) και αναφέρεται στην κατανόηση ότι καθετί στην ιστορία χαρακτηρίζεται από τις πολλαπλές οπτικές που το διέπουν και στην κατανόηση ότι οι σημερινές «ιδέες» και τα «πιστεύω» σχετίζονται, ιστορικά και πολιτισμικά, με τις οπτικές αυτές, όπως ακριβώς σχετίζονταν οι «αντιλήψεις» των ανθρώπων στο παρελθόν. Ο δεύτερος όρος («φροντίδα / ενδιαφέρον»), αφορά τη συναισθηματική σύνδεση με το παρελθόν και τα υποκείμενα του, η οποία θα μπορούσε να ερμηνεύσει κριτικά το ίδιο το παρελθόν. Οι Barton & Levstik, θεωρώντας ως απαραίτητες τις δύο παραπάνω πλευρές, θεωρούν ότι η ιστορική ενσυναίσθηση μπορεί να αποσαφηνίσει τη διαφορά μεταξύ της ζωής του παρόντος με αυτή του παρελθόντος, ενώ παράλληλα να υπάρχει η δυνατότητα το παρελθόν να ενέχει κάποια εγκυρότητα (Barton & Levstik, 2004).

Αποδεχόμενοι την παραπάνω διττή διάσταση της ιστορικής ενσυναίσθησης, οι J. Endacott & S. Brooks (2013) προτείνουν τη δική τους θεωρητική προσέγγιση για την ενσυναίσθηση. Για τους ίδιους η ιστορική ενσυναίσθηση πρέπει να βασίζεται σε τρεις αλληλένδετες έννοιες. Το *ιστορικό συγκείμενο* (historical contextualization), δηλαδή τη γνώση των διαφορετικών κοινωνικο-πολιτικών και πολιτισμικών νορμών της περιόδου που μελετάται, καθώς και των γεγονότων και λοιπών σύγχρονων καταστάσεων που οδήγησαν στο συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός. Την *ιστορική οπτική* (ή *πολυπρισματικότητα*, perspective taking), δηλαδή την κατανόηση των διαφορετικών αντιλήψεων και «πιστεύω» των ιστορικών προσώπων, για να γίνει κατανοητός ο τρόπος δράσης των προσώπων αυτών στο γεγονός. Και, η *συναισθηματική σύνδεση* (affective connection), δηλαδή η κατανόηση ότι τα βιώματα και οι δράσεις των ιστορικών προσώπων επηρεάζονται από τη συναισθηματική αντίδραση που προκύπτει από τη μέχρι «τότε» βιωματική τους εμπειρία. Ο συνδυασμός, λοιπόν, των τριών αυτών διαστάσεων, μπορεί να επιφέρει μια «εις βάθους» και ολιστική κατανόηση του παρελθόντος (Endacott & Brooks, 2013).

Στον αντίποδα, ο P. Seixas και κατ' επέκταση το *HTP*, παραμερίζοντας τη συναισθηματική διάσταση (affective nature), για την περιγραφή της έννοιας της ενσυναίσθησης (empathy), κυρίως χρησιμοποιεί τον όρο «*perspective-taking*» (στην ελληνική γλώσσα αποδίδεται, συνήθως, ως *ιστορική οπτική* ή *πολυπρισματικότητα*), χωρίς ωστόσο να απορρίπτουν τον όρο «historical

empathy» (Seixas, 2017; HTP, 2013), καθώς επικεντρώνονται στο γνωστικό μέρος το οποίο βασίζεται στη μελέτη των ιστορικών τεκμηρίων.

Η ενσυναίσθηση, επομένως, νοείται ως η κατανόηση του παρελθόντος ως «ξένο μέρος» με διαφορετικό «κοινωνικό, πολιτισμικό, διανοητικό και συναισθηματικό συγκείμενο το οποίο σχηματίζεται από τις ζωές και τις δράσεις των ανθρώπων» (Seixas, Gibson & Ercikan, 2015: 103). Η προσέγγιση αυτή προϋποθέτει να «φανταστούμε» τους εαυτούς μας στη «θέση» των «άλλων» (Seixas & Peck, 2004), εν προκειμένω των ιστορικών προσώπων. Η φανταστική «μεταφορά στη θέση του άλλου» θα πρέπει να γίνει βασισμένη σε ιστορικά τεκμήρια για να έχει νόημα (Seixas & Peck, 2004), ειδάλως εγκυμονεί ο κίνδυνος να υποπέσουμε σε ανιστορικές «φανταστικές ανακατασκευές» (Peck & Seixas, 2008) και αναχρονισμούς. Η πρόκληση, λοιπόν, έγκειται στην εξισορρόπηση μεταξύ «ταύτισης και αποστασιοποίησης», ώστε να γίνει κατανοητή η ανθρώπινη διάσταση χωρίς να προβάλλονται σε αυτήν οι πολιτισμικές «κατασκευές» της εποχής μας (Seixas, 1996).

Στην Ελλάδα, ο ομότιμος καθηγητής του ΕΚΠΑ, Γ. Λεοντσίνης, σαφώς επηρεαζόμενος από τις απόψεις στο βρετανικό επιστημονικό χώρο, αναφέρθηκε πρώτος στην έννοια της ενσυναίσθησης. Ο ίδιος σημειώνει ότι η ιστορική κατανόηση προϋποθέτει μια φανταστική νοητική διεργασία για να μπορέσουν οι μαθητές να συναισθανθούν τον τρόπο ζωής των ιστορικών προσώπων. Αυτό επιτυγχάνεται με την αμοιβαία «αλλαγή θέσεων» μεταξύ των μαθητών και των παρελθοντικών προσώπων (Κουργιαντάκης, 2005:131). Τη διαδικασία αυτή επικουρεί η μελέτη των ιστορικών τεκμηρίων, όπου με την κατάλληλη φανταστική ενίσχυση δύναται να προσεγγιστούν οι εμπειρίες των ιστορικών προσώπων. Τέλος, με την κατανόηση της θέσης του «άλλου», οι μαθητές αναπτύσσουν και ενισχύουν την κριτική τους σκέψη και λαμβάνουν τη δυνατότητα σύγκρισης του παρόντος με το παρελθόν (Κουργιαντάκης, 2005: 131). Προσοχή, ωστόσο, χρειάζεται στην τάση των μαθητών να προσδίδουν αξίες και ιδανικά της δικής τους εποχής σε κοινωνίες του παρελθόντος. Έτσι, προσεγγίζουν τις ιστορικές συγκυρίες από τη σκοπιά της δικής τους εποχής, υποπίπτοντας σε αναχρονισμούς (Λεοντσίνης, 1999: 143).

Ο Αντίλογος

Η έννοια της ιστορικής ενσυναίσθησης, ως μέθοδος που εντάχθηκε στην ιστορική εκπαίδευση, στο πλαίσιο της «Νέας Ιστορίας», δε διέφυγε της δριμείας κριτικής.

Στον βρετανικό χώρο, τη δεκαετία του 1970, αρκετοί δεξιόστροφοι «θεματοφύλακες» της εκπαίδευσης κινδυνολογούσαν ως προς την «προσπάθεια» συναισθηματικής ταύτισης των

μαθητών με τους υποστηρικτές του προέδρου Κάστρο, συγχέοντας τον όρο «empathy» με αυτόν του «sympathy». Παρά την επιτυχία, όμως, επιχείρηση αποσαφήνισης των δυο όρων, τουλάχιστον στα σχολεία, μερίδα του επιστημονικού τύπου, όπως το περιοδικό *Teaching History*, προς τα τέλη της δεκαετίας του '80, εκκίνησε μια στοχευμένη επικριτική «επίθεση» προς την ενσυναίσθηση, κυρίως από εκδότες φίλα προσκείμενους στη κυβέρνηση Θάτσερ (Lee & Ashby, 2001: 22).

Στο ίδιο περιοδικό το 1989, οι K. Jenkins & P. Brickley, ασκούν μια έντονη μεταμοντέρνα κριτική με βασικό επιχείρημα τους ότι «το παρελθόν δεν μπορεί να ανακτηθεί με την ενσυναίσθηση: δεν μπορεί να επιστρέψει. Ούτε μπορείς να σκεφτείς τον εαυτό σου απευθείας στο παρελθόν... Η διαμεσολάβηση του παρελθόντος από τους ιστορικούς είναι προφανής» (Jenkins & Brickley, 1989). Η ιστορία σαφώς αποτελεί παραγόμενο προϊόν των ιστορικών (Jenkins & Brickley, 1989). Επιπλέον οι συγγραφείς του άρθρου, διερωτώνται για το «τι εστί ιστορία». Ως ιστορία νοείται το ίδιο το παρελθόν ή το έργο των ιστορικών που «μιλούν» γι' αυτό; Εάν, συνεχίζουν, γίνει αποδεκτή η δεύτερη περίπτωση, τότε μέσω της ενσυναίσθησης επιχειρείται η κατανόηση των σκέψεων των ίδιων των ιστορικών και όχι των ιστορικών προσώπων (Jenkins & Brickley, 1989).

Στο ίδιο τεύχος του περιοδικού *Teaching History*, η Ann Low-Beer (1989), δημοσιεύει άρθρο, στο οποίο ταυτίζοντας ετυμολογικά την έννοια της «ενσυναίσθησης» (empathy) με το «συναίσθημα» (feeling), ισχυρίζεται ότι δεν μπορεί να επιτευχθεί (Lee & Ashby, 2001: 22). Τα συναισθήματα δεν μπορούν να καλλιεργηθούν όπως οι δεξιότητες, και ούτε πρέπει να προσεγγίζονται με αυτόν τον τρόπο (Low-Beer, 1989). Επιπλέον το ερευνητικό πεδίο γύρω από την τιθάσευση των συναισθημάτων, αφενός είναι πολύ περιορισμένο και αφετέρου εγείρει σοβαρά ερωτήματα περί ηθικής (πχ προπαγάνδα στους μαθητές). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί, συνήθως, «μεταχειρίζονται» την ενσυναίσθηση ως «συναίσθημα», γεγονός που εμπίπτει στο παραπάνω επιχείρημα (Low-Beer, 1989).

Οι Lee & Ashby (2001) προκείμενου να καταρρίψουν τις παραπάνω κριτικές προβάλλουν τα αντεπιχειρήματά τους. Όσον αναφορά τις προαναφερθείσες δηλώσεις των Jenkins & Brickley, αναφέρουν, ότι δείχνουν ασύμμετρες. «Κάθε σοβαρή συζήτηση περί κατανόησης των ανθρώπων του παρελθόντος αφορά, ακριβώς, τον διαμεσολαβητικό ρόλο των ιστορικών» (Lee & Ashby, 2001:23), σημειώνοντας ότι στόχος των αρθρογράφων δεν είναι η απόδειξη του ανέφικτου της ενσυναίσθησης αλλά απλώς η απόρριψή της. Τέλος, αναφέρουν, ότι οι ίδιοι παραδέχονται ότι «εάν θέλουμε να απορρίψουμε εντελώς την ενσυναίσθηση ως κάτι ακατόρθωτο, τότε καλύτερα να

εγκαταλείψουμε την ιστορία, αφού είναι ακατόρθωτη οποιαδήποτε επιχείρηση ερμηνείας «τι πώς και γιατί» έγιναν τα πράγματα στο παρελθόν» (Lee & Ashby, 2001: 23; Jenkins & Brickley, 1989).

Επιστρέφοντας στην κριτική της Low-Beer, οι Lee & Ashby, σημειώνουν ότι η επιχειρηματολογία της είναι καταρχήν εσφαλμένη, καθώς εκλαμβάνει αυθαίρετα και εκκινεί τον συλλογισμό της με την παραδοχή ότι η ενσυναίσθηση είναι «*μια έννοια που κατατάσσεται στο συναισθηματικό και όχι στο γνωστικό τομέα της γνώσης*» (Lee & Ashby, 2001: 22; Low-Beer, 1989). Καθώς, λοιπόν, η ενσυναίσθηση (empathy) φέρει διαφορετικό νόημα από αυτό που δηλώνει η Low-Beer, περί συναισθήματος, το επιχείρημα της καθαυτό δεν μπορεί να θεωρηθεί έγκυρο (Lee & Ashby, 2001: 22). Τέλος, σημειώνουν, ότι η αρθρογράφος απέτυχε να μελετήσει λεπτομερώς της διαδικασίες του *Σχεδίου για τη σχολική Ιστορία*, το οποίο κατηγορεί για απόκρυψη δεδομένων και για έλλειψη αντικειμενικότητας (Low-Beer, 1989), και να λάβει υπόψιν της τις προειδοποιήσεις ότι τα συναισθήματα δεν αποτελούσαν το ερευνητικό θέμα του *Σχεδίου* (Lee & Ashby, 2001: 22). Η σημασία της έννοιας της ενσυναίσθησης δεν αποτελούσε το ζητούμενο, αλλά το νοηματικό περιεχόμενό της, που νοηματοδοτείται ως η κατανόηση των δράσεων και των αντιλήψεων του παρελθόντος (Lee & Ashby, 2001: 23).

1.2.5 Διδακτικές Πρακτικές για Καλλιέργεια της Ενσυναίσθησης

Η ενσυναίσθηση δεν αποτελεί μια δεξιότητα που μπορεί απλώς να διδαχθεί καθαυτή στους μαθητές ή τουλάχιστον σε βραχύχρονη περίοδο. Αποτελεί μια νοητική διεργασία, την οποία οι μαθητές, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, καλούνται να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν σταδιακά. Πολύτιμη βοήθεια στην καλλιέργειά της μπορούν να δώσουν διάφορες διδακτικές πρακτικές, οι οποίες θα λειτουργήσουν ως αρωγοί. Ο D. Shemilt, σε εργασία που δημοσίευσε το 1984, δημιούργησε μια τυπολογία μεθόδων που αποσκοπούν στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Οι δραστηριότητες αυτές είχαν την μορφή «*συγγραφής βιογραφιών*», «*δραματοποίησης*», «*επιτόπιες επιτελέσεις*», «*φαντασιακές (ανα)κατασκευές*», «*παιχνίδια προσομοίωσης*», «*προσεγγίσεις λήψης-αποφάσεων*», «*διλλήματα ενσυναίσθησης*», «*δομημένες αντιπαραβολές παρόντος-παρελθόντος*».

Αρχικά, το *παιχνίδι ρόλων ή δραματοποίηση*, του οποίου κυριότερο χαρακτηριστικό θεωρείται η ενσυναίσθηση (Δημητριάδου, 2016: 234), είναι «*ένα είδος παιχνιδιού, στο οποίο οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν ρόλους πραγματικών ή φανταστικών χαρακτήρων και συνεργαζόμενοι δημιουργούν ή παρακολουθούν ιστορίες, πλάθοντας την έκβαση τους σύμφωνα με τις επιθυμίες τους*» (Σμυρναίος, 2013: 232).

Σύμφωνα με την Κ. Δημητριάδου (2016), το παιχνίδι ρόλων, πέραν της ενεργής συμμετοχής που επιτρέπει στους μαθητές, επιτυγχάνει την προσωπική έκφρασή τους, δημιουργεί ευκαιρίες συνεργασίας, παρέχει δυνατότητες καλλιέργειας κριτικής και δημιουργικής σκέψης αλλά κυρίως ενσυναίσθησης, η οποία *«στη ροή των διαπροσωπικών σχέσεων, επιτρέπει στο κοινωνικό υποκείμενο να συναισθανθεί την εμπειρία του 'άλλου' σαν να ήταν δική του»* (Δημητριάδου, 2016: 235).

Τα οφέλη του παιχνιδιού ρόλων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολλά· μεταξύ άλλων είναι η βιωματική μάθηση, η κοινωνικοποίηση των μαθητών μέσω της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, η καλλιέργεια σύνθετων γνωστικών δεξιοτήτων, η άσκηση της φαντασίας, η ανάπτυξη συναισθημάτων χαράς κ.α. (Δημητριάδου, 2016: 235; Σμυρναίος, 2013: 235-236).

Παρόλο που το παιχνίδι ρόλων έχει κατακριθεί ως προς τη χρήση του στο μάθημα της ιστορίας, αναμφίβολα παρατηρούνται σαφή πλεονεκτήματα στην καλλιέργεια ιστορικών δεξιοτήτων, όπως η μελέτη ιστορικών τεκμηρίων, η κατανόηση των κινήτρων των ιστορικών προσώπων, η συνειδητοποίηση ότι τα αποτελέσματα των ιστορικών γεγονότων είναι μεταβλητά και όχι αναπόφευκτα, διατυπώνοντας εναλλακτικές (φανταστικές) υποθέσεις, καθώς και η κατανόηση ότι οι επιρροές του παρόντος επηρεάζουν την οπτική τους για το παρελθόν και ότι το ίδιο το παρελθόν επηρεάζει την οπτική τους για το παρόν (Δημητριάδου, 2016: 263; Σμυρναίος, 2015: 235-236; Gorvine, 1970).

Η επίτευξη του παιχνιδιού ρόλου στο μάθημα της ιστορίας δεν είναι πάντα εγγυημένη, γι' αυτό ο εκπαιδευτικός, αρχικά, πρέπει να έχει μικρή συμμετοχή στη διαδικασία, ώστε να μην επηρεάζει το αποτέλεσμα. Έπειτα, οι μαθητές να έχουν μια δέουσα γνώση του ιστορικού θέματος, κυρίως με την προσέγγιση ιστορικών τεκμηρίων και τέλος να υπάρχει σαφής πόλος, γύρω από τον οποίο θα εκτυλιχθεί το παιχνίδι ρόλων και θα αποτελέσει το έναυσμα για τη πραγματοποίηση του εγχειρήματος (Σμυρναίος, 2015: 236).

Επί παραδείγματι, ο δάσκαλος μπορεί να εκκινήσει τη διαδικασία με την αναφορά σε ένα ιστορικό θέμα. Στη συνέχεια, οι μαθητές αναλαμβάνουν τους «ρόλους» των ιστορικών προσώπων, επιμελούνται των σκηνοθετικών λεπτομερειών, του ενδυματολογικού μέρους, των διαλόγων αλλά και την επιλογή του ιστορικού αποτελέσματος (πιθανή «φανταστική» κατάληξη) (Σμυρναίος, 2015: 233). Η παραπάνω διαδικασία επιτρέπει στους μαθητές, ενσώματα να καλλιεργήσουν την ιστορική τους ενσυναίσθηση, μέσω της φαντασιακής αναβίωσης του παρελθόντος (Σμυρναίος, 2015: 234).

Η δεύτερη διδακτική πρακτική που χρησιμοποιείται για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης είναι η *διαλογική αντιπαράθεση* ή *debate*. Ως *debate* ορίζεται η δομημένη συζήτηση βάσει επιχειρημάτων, στην οποία οι μαθητές πραγματεύονται γεγονότα, φαινόμενα, ιδέες κλπ, λαμβάνοντας διαφορετικές, συνήθως αντικρουόμενες θέσεις (Δημητριάδου, 2015: 259), με απώτερο σκοπό την *πειθώ* και όχι τη συναίνεση (Δημητριάδου, 2015: 259; Φρυδάκη, 2009: 167).

Η ορθή πραγματοποίηση της διαδικασίας ενός *debate* έγκειται στα εξής βήματα, όπως τα αναφέρουν η Δημητριάδου (2016: 260) και η Φρυδάκη (2009: 167):

- Πραγματοποιείται εισαγωγή στο θέμα.
- Ορίζεται τριμελής επιτροπή από μαθητές που θα διαχειρίζεται την πορεία της αντιπαράθεσης και θα αξιολογεί τη διαδικασία.
- Δημιουργούνται δυο ομάδες μαθητών με αντικρουόμενες θέσεις επί του θέματος και οι οποίες θα συνδιαλλαχθούν με ανταλλαγή επιχειρημάτων.
- Ορίζεται συντονιστής και γραμματέας για κάθε ομάδα.
- Διεξάγεται η αντιπαράθεση.
- Συνοψίζονται τα βασικά επιχειρήματα των ομάδων.
- Οι θέσεις των ομάδων αξιολογούνται από την τριμελή επιτροπή.

Η διαδικασία αξιολογείται στη βάση κριτηρίων που έχουν οριστεί, λ.χ. τεκμηρίωση επιχειρημάτων, πειστικότητα, σαφήνεια κλπ. (Δημητριάδου, 2016: 260).

Στα πλεονεκτήματα της *διαλογικής αντιπαράθεσης* συγκαταλέγονται η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, η άσκηση γνωστικών διαδικασιών, η προώθηση γλωσσικής καλλιέργειας και κυρίως η εξοικείωση με δημοκρατικές διαδικασίες (Δημητριάδου, 2016: 259).

Στο μάθημα της ιστορίας η εκμετάλλευση της διαλογικής αντιπαράθεσης για την καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης δεν έχει ερευνηθεί ιδιαίτερος. Παρά την ύπαρξη δημοσιεύσεων από εκπαιδευτικούς που έκαναν χρήση του *debate* στο μάθημα της ιστορίας, τα δεδομένα δεν μπορούν να θεωρηθούν αξιόπιστα για την εξαγωγή συμπερασμάτων (Jensen, 2008). Ωστόσο, σε έρευνα της η Jensen (2008), καταλήγει ότι η διαλογική αντιπαράθεση στο μάθημα της ιστορίας μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να καλλιεργήσουν την ιστορική τους ενσυναίσθηση, κυρίως με τη λήψη θέσεων σε ιστορικά θέματα.

Πέραν, όμως, των δυο παραπάνω πρακτικών, οι δάσκαλοι ιστορίας διεθνώς αξιοποιούν πληθώρα δραστηριοτήτων για την καλλιέργεια της «ενσυναίσθησης» στο μάθημα της ιστορίας.

Πιο συγκεκριμένα, η D.L Cunningham (2009) μελετώντας τις απόψεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών ως προς τη φύση της «ιστορικής ενσυναίσθησης» και την έμπρακτη εφαρμογή της στην τάξη, καταλήγει ότι οι δημοφιλέστερες επιλογές των εκπαιδευτικών είναι η «συζήτηση με ερωταποκρίσεις», η χρήση οπτικοακουστικού υλικού καθώς και την «είσοδο στη θέση άλλου» (role-taking) (Cunningham, 2009: 694-695).

Η Cunningham (2009: 694-695) επισημαίνει ότι ο Shemilt, στην ταξινομία του, εστίαζε στις περιπτώσεις που οι μαθητές «παράγουν» ή «κάνουν», κυρίως, υπό τη μορφή αξιολόγησης, όπως *κατασκευή τεχνημάτων, παρακολούθηση οπτικοακουστικού υλικού και προφορικών μαρτυριών, ανάγνωση βιβλίων ιστορικής φαντασίας και ποίησης, συζητήσεις στην ολομέλεια της τάξης, επισκέψεις-πεδίου, επιχειρηματολογία κ.α.* Η ίδια, αντιθέτως προσθέτει ότι η «ενσυναίσθηση» λαμβάνει χώρα στο μυαλό των μαθητών, συχνά κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του μαθήματος, ενώ στηριζόμενη στα ευρήματα της έρευνάς της τονίζει ότι η τυπολογία του Shemilt μάλλον χρειάζεται ανανέωση (Cunningham, 2009: 693-694).

Βάσει, λοιπόν, των αποτελεσμάτων της φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να καλλιεργήσουν την «ενσυναίσθηση» στους μαθητές τους, κυρίως, μέσω του προφορικού λόγου. Έτσι, επιλέγουν στρατηγικές όπως «την παρότρυνση» των μαθητών ώστε «να προσεγγίζουν με σεβασμό τα πρόσωπα του παρελθόντος», «να λαμβάνουν υπόψιν το ιστορικό συγκείμενο βάσει τεκμηρίων», «να διατυπώνουν ορθολογικούς συλλογισμούς», είτε «με την αναζήτηση εναλλακτικών» (πχ. αποφάσεων ή δράσεων), είτε «με την αναζήτηση παραδόξων (paradoxes), «να συσχετίζουν ιστορικά θέματα με τις δικές τους ζωές», «να συγκρίνουν το ‘τότε’ με το ‘τώρα’» κ.α. (Cunningham, 2009: 698-702).

Σε παρόμοιο επίπεδο, οι De Leur et al (2015) σε έρευνα σχετικά με τις απόψεις των μαθητών ως προς τις δραστηριότητες ενσυναίσθησης, κατέληξαν ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν 2 είδη δραστηριοτήτων «ενσυναίσθησης», την «φαντασιακή» (imagining in) και «υποθετική» (supposal). Αφενός, στην πρώτη περίπτωση ζητάτε από τους μαθητές να «μπουν στη θέση των ιστορικών προσώπων» και να «σκεφτούν» ή «αισθανθούν» σαν αυτά· αφετέρου, στη δεύτερη οι μαθητές καλούνται να «αναδομήσουν το συναίσθημα και τη σκέψη των ιστορικών προσώπων», δηλαδή «Πώς μπορεί να ένιωθαν ή να σκέφτονταν τα ιστορικά πρόσωπα;» (De Leur et al, 2015).

1.3 Τραυματικά & Συγκρουσιακά Γεγονότα

Το πλαίσιο της σύγχρονης διδακτικής της ιστορίας, όπως αυτό διαμορφώθηκε και σχολιάστηκε παραπάνω και το οποίο στη βάση του στηρίζεται στο «κονστρουκτιβιστικό» μοντέλο διδασκαλίας, έδωσε νέους ορίζοντες και δημιούργησε τις προϋποθέσεις για τη διδασκαλία των συγκρουσιακών και τραυματικών ζητημάτων στο μάθημα της ιστορίας (Αποστολίδου, 2019: 146; Λεμονίδου, 2015: 206).

Έτσι, η καλλιέργεια ιστορικής σκέψης και η διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης, που πλέον αποτελούν αυτοσκοπό στη σύγχρονη ιστορική εκπαίδευση και οι οποίες επιτυγχάνονται μέσω της πολυπρισματικής σύγκρισης και μελέτης ιστορικών πηγών, ερμηνευτικών εκδοχών και ανάδειξης των ιδεολογικοπολιτικών χρήσεων του παρελθόντος αλλά και με την κατανόηση της σημασίας μιας ολιστικής και πολυπρισματικής προσέγγισης του παρελθόντος, υπερβαίνοντας τις κανονιστικές εθνοκεντρικές αφηγήσεις, είναι δυνατόν να αναπτυχθούν ουσιαστικά και μέσω της ενδεδειγμένης, ολιστικής, και αξιόπιστης, παιδαγωγικά και επιστημονικά, μελέτης των τραυματικών και επίμαχων/συγκρουσιακών ιστορικών γεγονότων (Κόκκινος & Γατσωτής, 2015: 19).

Τα γεγονότα αυτά, καθώς στη βάση τους αντιπροσωπεύουν «διηρημένες μνήμες» και προξενούν τριβές στην κοινωνική συνοχή με αποτέλεσμα τα εθνικά κράτη να θέλουν να απωλεστούν από τη «συλλογική μνήμη», θα πρέπει να αποτελούν το πρόσφορο έδαφος για τη διαμόρφωση κριτικής και αναστοχαστικής σκέψης και συνείδησης. Επιπλέον, η προσέγγιση και κριτική επεξεργασία ενός τραυματικού ιστορικού θέματος μπορεί να λειτουργήσει *«ως καλός αγωγός για την άρθρωση συνειδησιακής ροής αποσκοπώντας στην κριτική και ιστορικοποιημένη ενσωμάτωση του παρελθόντος στο παρόν»* (Κόκκινος & Γατσωτής, 2015: 21).

1.3.1 Συγκρουσιακά Γεγονότα

Στους κόλπους των κοινωνιών διαρκώς προκύπτουν ζητήματα τα οποία προκαλούν συγκρούσεις (Oulton, Dillon & Grace, 2004), και οι μελλοντικοί πολίτες θα κληθούν να τα αντιμετωπίσουν και να λάβουν αποφάσεις σχετικά με αυτά, όταν ταυτόχρονα μεγάλος αριθμός ανθρώπων υποστηρίζει αντικρουόμενες απόψεις (Ελευθερίου, 2019: 149). Η σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία, η οποία εκκολάπτει και παράγει γεγονότα, φύσει «συγκρουσιακά», όπως ζητήματα που αφορούν το περιβάλλον και την κλιματική αλλαγή, την τρομοκρατία, την ιατρική, καθώς και την ίδια την έννοια της παγκοσμιοποίησης (Ελευθερίου, 2019: 149), που προκαλεί ρωγμές από την αμφισβήτηση του εθνικού χώρου, έχει ως αποτέλεσμα την *«ρίζοσπαστικοποίηση της πολύπλευρης σχέσης των ανθρώπων με το παρελθόν»*, καθώς

παρατηρείται συναισθηματική φόρτιση προς το εξιδανικευμένο ιστορικό παρελθόν, σε αντιδιαστολή με το αβέβαιο μέλλον (Κόκκινος & Γατσωτής, 2015: 16).

Στην Αγγλία, η έννοια των συγκρουσιακών θεμάτων εισήχθη στα προγράμματα σπουδών ήδη από τη δεκαετία του 1970, από το *Σχέδιο για τα Προγράμματα Σπουδών στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες* (Humanities Curriculum Project) με κύριο σκοπό την προσέγγιση θεμάτων που αφορούν την οικογένεια, τη φτώχεια, τις φυλετικές σχέσεις, τις σχέσεις μεταξύ φύλων (Levinson, 2006).

Εστιάζοντας στην έννοια των συγκρουσιακών ζητημάτων (controversial issues), ο Crick αναφέρει ότι ως τέτοιου είδους χαρακτηρίζονται τα ζητήματα που ένα σύνολο ανθρώπων επιχειρηματολογεί για αυτά, συνήθως με αντικρουόμενες απόψεις, χωρίς να μπορεί να οδηγείται σε καθολικά και κοινώς αποδεκτά συμπεράσματα, οδηγώντας τις κοινωνίες σε διαίρεση (Μαυροσκούφης, 2015: 121; Levinson, 2006). Κατά τους Berg και συνεργάτες, τα συγκρουσιακά θέματα ενέχουν «ανταγωνιστικές αξίες ή συμφέροντα, υπάρχει πολιτική ευαισθησία ως προς αυτά και προκαλούν έντονη συναισθηματική φόρτιση, καθώς επίσης είναι εξαιρετικά περίπλοκα ή/και τοπικού ενδιαφέροντος» (Ελευθερίου, 2019: 154; Μαυροσκούφης, 2015: 121).

Ο Robert Stradling (1984) σε άρθρο του, τα νοηματοδοτεί ως «γεγονότα για τα οποία η κοινωνία είναι σαφώς διαιρεμένη και ομάδες μέσα σ' αυτήν υποστηρίζουν διαφορετικές ερμηνείες βασιζόμενες σε διαφορετικές αξίες» (Μαυροσκούφης, 2015: 121; Stradling, 1984). Η δυναμική τους κλιμακώνεται ιδιαιτέρως όταν τα γεγονότα αυτά αφορούν κοινωνικά ή εθνικά θέματα και προκαλούν έντονα συναισθήματα σχετικά με την ταυτότητα και την αφοσίωση (Goldberg & Savenije, 2018).

Στον γαλλικό χώρο οι πρώτες αναφορές για το ζήτημα των «επίμαχων» γεγονότων γίνονται κατά τη δεκαετία του 1980, όπου οι συζητήσεις περιλάμβαναν έναν γενικό προβληματισμό ως προς το ρόλο του μαθήματος της Ιστορίας (Λεμονίδου, 2015: 201). Η ουσιαστική συζήτηση ξεκινάει μόλις το 1990, με χρήση του όρου «Φλέγοντα ζητήματα» (question vives), τα οποία σχετίζονται με αντικείμενα διδασκαλίας που χαρακτηρίζονται «ευαίσθητα, καυτά, ενοχλητικά, ακανθώδη...» (Μακαρατζής, 2017: 247; Λεμονίδου, 2015: 203).

Αργότερα, την πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα, οι Legardez & Simonneaux, εισάγουν τον όρο «κοινωνικά επίμαχα ερωτήματα» (questions socialement vives ή socially acute questions/SAQs), ώστε να περιγράψουν τα αναπάντητα ερωτήματα που προκύπτουν από τις αβεβαιότητες που ενυπάρχουν στα προβλήματα που δημιουργούν τα «κοινωνικό-επιστημονικά ζητήματα»

(Socio-scientific issue) (Simonneaux, 2014). Η έννοια των «κοινωνικό-επιστημονικών ζητημάτων», προέκυψε από την ανάγκη περιγραφής της άκρατης εμπλοκής των κοινωνικών διλημμάτων στα επιστημονικά πεδία, όπως η βιολογία, η κοινωνιολογία, η ηθική κ.α. (Simonneaux, 2014).

Αυτά, λοιπόν, τα SAQs φέρουν κοινωνικές και επιστημονικές αμφισβητήσεις, πολυπλοκότητα και αβεβαιότητα στους κόλπους της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα ερωτήματα αυτά πάντα νοούνται ως συγκρουσιακά καθώς προκαλούν τις κοινωνικές πρακτικές και προβάλλουν εκείνα τα αξιακά συστήματα, που πολλοί στους κόλπους των κοινωνιών θεωρούν άξια προς συζήτηση (Simonneaux, 2014). Τα SAQs, τα οποία θεωρούνται ως καλή ευκαιρία για διαλογική αντιπαράθεση εντός της τάξης, χαρακτηρίζονται «επίμαχα» όταν συναντώνται στις εξής τρεις κατηγορίες:

- Στην κοινωνία: δύνανται να εκκινήσουν αντιπαράθεση στο δημόσιο χώρο και συχνά προβάλλονται στα ΜΜΕ.
- Στα επιστημονικά πεδία: διαμάχες που προκαλούνται εντός της ακαδημαϊκής και επιστημονικής κοινότητας.
- Στη σχολική τάξη: συνήθως τίθενται προς συζήτηση στο πλαίσιο κοινωνικών και επιστημονικών αναφορών. Υπάρχει αβεβαιότητα από πλευράς εκπαιδευτικών στη διαχείριση τέτοιων ζητημάτων, διότι είτε δεν έχουν ισχυρή επιστημονική βάση είτε δε θεωρούν ότι μπορούν να διαχειριστούν τις αντιδράσεις των μαθητών. Συχνά, οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν τα ζητήματα αυτά, στο βαθμό που πιστεύουν ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν, οι ίδιοι (Λεμονίδου, 2015: 203-204; Simonneaux, 2014).

Επιστρέφοντας, στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία ο R. Levinson, από το πανεπιστήμιο του Λονδίνου, παραθέτει ορισμένα χαρακτηριστικά για την κατάταξη θεμάτων ως «συγκρουσιακά».

Αρχικά, ένα θέμα είναι συγκρουσιακό όταν, α) *οι άνθρωποι εκκινούν από διαφορετικές προϋποθέσεις, έχουν διαφορετικές πεποιθήσεις και αξίες ή προβάλλουν αντικρουόμενες ερμηνείες και λύσεις οι οποίες προκύπτουν από τις προϋποθέσεις τους· β) εμπλέκεται σημαντικός αριθμός ανθρώπων ή διαφορετικές ομάδες, και γ) το ζήτημα αυτό δεν μπορεί να διευθετηθεί με προσφυγή στα τεκμήρια.* (Μαυροσκούφης, 2015: 122; Levinson, 2006).

Είναι, όμως, σημαντική η προσεκτική προσέγγιση των τεκμηρίων, καθώς α) *οι άνθρωποι μπορεί να αλλάξουν γνώμη προσωρινά, β) μπορεί κάποιος να μην είχε άποψη επί των θεμάτων πριν τη διαθεσιμότητα των τεκμηρίων ή να μην είχε επαρκή γνώση ή να μην ενδιαφερόταν για αυτά, γ)*

ακραίες καταστάσεις να επηρεάσουν τις πεποιθήσεις αλλά πιθανόν να είναι τόσο ακραίες που να μην θεωρούνται αξιόπιστα τεκμήρια, δ) η επιρροή των τεκμηρίων στην οπτική κάποιου δεν είναι τόσο απλή υπόθεση, και ε) οι άνθρωποι μπορεί να αντισταθούν συναισθηματικά στην αλλαγή γνώμης ακόμη και αν προβάλλονται αδιάσειστα τεκμήρια (Μαυροσκούφης, 2015: 122; Levinson, 2006).

1.3.2 Ιστορική Μνήμη & Τραύμα

Η σταδιακή μελέτη του τραύματος ξεκινά κατά τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο, όταν παρατηρήθηκε υστερική συμπεριφορά σε στρατιώτες εντός των χαρακωμάτων. Η μελέτη που έγινε στους στρατιώτες έδειξε μια εκούσια λήθη ή ακούσια απώθηση μέρος των αναμνήσεων (Παπανδρέου, 2018: 107-108). Κατά τον Φρόιντ, όπως αναφέρεται στο βιβλίο της Ζ. Παπανδρέου (2018: 108), η «*ψυχική ασθένεια ήταν ένα είδος αποτυχίας της μνήμης*».

Το τραύμα, λοιπόν, όπως παρατηρήθηκε από την ψυχανάλυση προκαλείται από συγκεκριμένες συνθήκες, *αιφνιδιάζει τον άνθρωπο και θέτει σε κίνδυνο τη σωματική του ακεραιότητα και την ψυχική υγεία* (Παπανδρέου, 2018: 109). Ο Dominic LaCapra (2001: 41) νοηματοδοτεί το τραύμα ως «*μια ταραχοποιό εμπειρία που διαμελίζει τον εαυτό και δημιουργεί υπαρξιακά χάσματα. Ακολουθείται από μακρόχρονα αποτελέσματα τα οποία τιθασεύονται δύσκολα και ποτέ πλήρως*». Ο ίδιος βασιζόμενος στην οπτική του Φρόιντ προσθέτει ότι:

«το τραύμα ως βίωμα είναι η επανάληψη ενός προγενέστερου συμβάντος σε ένα συμβάν που ακολούθησε. Το μεταγενέστερο συμβάν κατά κάποιο τρόπο ανακαλεί το πρότερο συμβάν, πυροδοτώντας την τραυματική αντίδραση, ενώ το άτομο δεν είναι προετοιμασμένο να διαχειριστεί το άγχος» (LaCapra, 2001: 81-82).

Η ασύνειδη αυτή επαναφορά ενός τραυματικού γεγονότος στη μνήμη συνήθως γίνεται υπό μορφή εφιάλτη, κρίσης πανικού, φοβιών κ.α., με αποτέλεσμα αυτή η ακούσια φανταστική αναβίωση του γεγονότος, ανακαλώντας το τραυματικό βίωμα και τη μνήμη, να προκαλέσει το άτομο έντονο αίσθημα σύμπτωσης παρελθόντος και παρόντος ή και κυριαρχίας του πρώτου έναντι του δευτέρου (Κόκκινος & Γατσωτής, 2015: 19).

Στον αμερικανικό χώρο, ο προσδιορισμός της έννοιας του ιστορικού τραύματος, στο επίπεδο της εμπειριστατωμένης έρευνας, αρχίζει κατά τα μέσα της δεκαετίας του 1990, αποσκοπώντας στις μετα-αποικιακές εμπειρίες των αυτοχθόνων της Βορείου Αμερικής, τους ιθαγενείς των ΗΠΑ και τους Αβορίγινες του Καναδά (Kirmayer, Gone & Moses, 2014). Στην έννοια αυτήν συμπεριλαμβάνονται ο μακρόχρονος αντίκτυπος της αποικιοκρατίας, η πολιτισμική καταπίεση και η «ιστορική καταπίεση» (historical oppression) των αυτοχθόνων.

Με τον όρο «ιστορικό τραύμα» αποδόθηκε, αρχικά, το σύνδρομο και η διαγενεακή μορφή του *Μετατραυματικού Στρες* (PostTraumatic Stress Disorder/ PTSD), που προκλήθηκε από την Ευρωπαϊκή κατάκτηση και αποίκηση. Ενώ, αργότερα ο όρος χαρακτηρίστηκε ως τα «*Four C's*» του ιστορικού τραύματος των αυτοχθόνων: α) το «αποικιακό τραύμα» (Colonial injury), των αυτοχθόνων από τους Ευρωπαίους αποίκους, β) η «συλλογική εμπειρία» (Collective experience) των τραυμάτων αυτών από τις κοινότητες των αυτόχθονων, των οποίων οι ταυτότητες, οι ιδέες μεταβλήθηκαν ως απόρροια, γ) οι «σωρευμένες επιδράσεις» (Cumulative effects), των τραυμάτων ως αποτέλεσμα της υποδούλωσης και καταπίεσης των κυρίαρχων αποικιακών κοινωνιών και δ) ο «διαγενεακός αντίκτυπος» (Cross-generational impacts) των τραυμάτων ως κληροδοτήματα κινδύνου και ευαλότητας που κληρονομήθηκε από τους προγόνους στους απογόνους έως ότου η «ίαση» διακόψει την επιβλαβή αυτή διαδικασία (Kirmayer et al, 2014).

Η μνήμη των τραυματικών εμπειριών αποτελεί μια «κληρονομιά» που έλαβε μεγάλες διαστάσεις, κυρίως στην αυγή του 21ου αιώνα. Η έξαρση της τραυματικής μνήμης στην εποχή μας, ως αποτέλεσμα της μανιώδους μελέτης του πρόσφατου, κυρίως, παρελθόντος οφείλεται σε ορισμένα γεγονότα που έλαβαν χώρα τον προηγούμενο αιώνα.

Η «εποχή της μνήμης», λοιπόν, θέτει τις βάσεις της σε ιστορικά γεγονότα - σταθμούς του 20ου αιώνα. Γεγονότα, όπως η καταγραφή των μαρτυριών των επιζώντων του Ολοκαυτώματος, αλλά και το Ολοκαύτωμα καθαυτό, η πτώση του τείχους του Βερολίνου και κατ' επέκταση η ανατροπή των σοσιαλιστικών καθεστώτων αλλά και η πτώση των δικτατορικών καθεστώτων στη Λατινική Αμερική, η κατάρρευση του απαρτχάιντ στη Ν. Αφρική και η καθαυτή είσοδος στον 21^ο αιώνα, είχαν ως συνέπεια την οξεία εξάπλωση της «τραυματικής μνήμης» (Ελευθερίου, 2019: 126; Παπανδρέου, 2018: 151; Μαυροσκούφης, Κόκκινος & Κυρίτης, 2015: 274).

Σημαίνουντα ρόλο στην «έκρηξη μνήμης» κατείχαν από κοινού η ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών αλλά η παρουσίαση της ιστορίας στη δημόσια σφαίρα (Ανδρέου κ.ά. 2015), κυρίως μέσω των μέσων μαζική ενημέρωσης (ΜΜΕ). Οι νέες τεχνολογίες, οι οποίες έχουν τη δυνατότητα συνδυασμού εικόνας, λόγου και ήχου συνέβαλαν στη δημιουργία νέων αφηγηματικών κωδίκων, επικεντρωμένες όμως σε μια «νοσταλγία» αλλά και έναν άκρατο φόβο «συλλογικής αμνησίας» και ρήξης των δεσμών με το παρελθόν (Ελευθερίου, 2019: 127-128). Η άμετρη επέλαση της δημόσιας ιστορίας έναντι της ακαδημαϊκής, η οποία τείνει να φθίνει στο ενδιαφέρον των ανθρώπων, έχει ως αποτέλεσμα μια αποσπασματική αναβίωση του τραυματικού παρελθόντος μέσω έντονα συναισθηματικά φορτωμένων κινηματογραφικών ταινιών, μουσειακών εκθέσεων,

ιστορικών μυθιστορημάτων, κ.α., τα οποία φαίνονται να επικουρούν την υπέρβαση της έννοιας του «ταμπού» που περιβάλλει τα γεγονότα αυτά (Κόκκινος, 2008: 31-32).

1.3.3 Τραυματικά/ Επίμαχα Γεγονότα στην Ιστορική Εκπαίδευση

Στις σημερινές δυτικές κοινωνίες, το μάθημα της ιστορίας, παρά τις προσπάθειες της πανεπιστημιακής και ερευνητικής κοινότητας, παραμένει ένα μονοδιάστατο γνωστικό αντικείμενο, το οποίο χρησιμοποιείται εργαλειακά και φέρει έντονα το εθνικό αφήγημα της κυρίαρχης ιδεολογίας. Η εξιδανικευμένη μορφή της ιστορίας που περνά στους μαθητές μέσω της σχολικής ιστορίας αδυνατεί να τους επικουρήσει να κατανοήσουν, μέσω εργαλείων της ιστορικής επιστήμης, τις ιστορικές μεταβολές και κατ' επέκταση τους ενυπάρχοντες πολιτικό-οικονομικούς και κοινωνικό-πολιτισμικούς μετασχηματισμούς του παρελθόντος (Κόκκινος & Γατσωτής, 2015: 15).

Σημαίνοντα ρόλο κατέχει και η σύγχρονη τάση της ιστοριογραφίας αλλά και ο ίδιος ο ρόλος του ιστορικού, όπως διαμορφώθηκαν κατά τα τέλη του 20ου αιώνα. Παραμερίζοντας τον θετικισμό, που μέχρι πρότινος κυριαρχούσε στην ιστορική επιστήμη, ο ιστορικός μετατρέπεται σε ερμηνευτή και κριτικό στοχαστή των αφηγήσεων και εθνικών μύθων που κατασκευάζονται από τις συλλογικότητες των κοινωνιών προκειμένου να συγκροτήσουν την ταυτότητα τους. Ο σύγχρονος ιστορικός, επομένως, απορρίπτει τις «απόλυτες αλήθειες», δε διστάζει να μελετήσει ιστορικά γεγονότα που χαρακτηρίζονται «ταμπού» και τραυματικά ή επίμαχα και αντιμάχεται την εργαλειοποίηση της Ιστορίας (Μαυροσκούφης κ.α., 2015: 280-281).

Εντός του προαναφερθέντος πλαισίου κυρίαρχη θέση έχουν τα τραυματικά / επίμαχα ιστορικά γεγονότα, τα οποία κατά κύριο λόγο αφορούν εθνικούς μύθους, εθνικές ήττες, εμφυλίους πολέμους, μαζικές σφαγές, γενοκτονίες ή το Ολοκαύτωμα, δικτατορικά καθεστώτα αλλά και δουλεία, αποικιοκρατία και ιμπεριαλισμό (Κόκκινος & Γατσωτής, 2015: 19-20; Stradling, 2001: 99). Επιπλέον, ως τραυματικά/ συγκρουσιακά μπορούν να χαρακτηριστούν τα γεγονότα γύρω από τα οποία υπάρχει σαφής διένεξη μεταξύ των ιστορικών σχετικά με το τι και πως συνέβη, τον αντίκτυπο πολιτικοοικονομικών, κοινωνικοπολιτισμικών και ιδεολογικών παραγόντων, τα ίδια τα πολιτικά συστήματα, τις σχέσεις μεταξύ Δύσης και Ισλάμ, την αποαποικιοποίηση και τα εθνικοαπελευθερωτικά κινήματα, την αναλογική συσχέτιση μεταξύ γεγονότων παρόντος και παρελθόντος (Μαυροσκούφης, 2015: 135).

Τα γεγονότα, λοιπόν, αυτά, που μεθοδολογικά και προγραμματικά τα εθνικά κράτη εναποθέτουν στη λήθη, συνήθως αναδύονται αιφνίδια και προκαλούν σοβαρή σύγχυση στην

πρόσληψη του παρελθόντος. Συχνά, τα γεγονότα αυτά λαμβάνουν το χαρακτηρισμό «ταμπού», καθώς δημιουργούν συγκρουσιακές ερμηνείες σχετικά με το παρελθόν, συγκροτώντας «*διηρημένες μνήμες*», συνήθως αντιμαχόμενων συλλογικοτήτων (νικητές – ηττημένοι) και γι' αυτό κρίνονται ως ακατάλληλα για την ιστορική εκπαίδευση των μαθητών (Κόκκινος & Γατσωτής, 2015: 19-20).

Η ιστορική έρευνα που κατά καιρούς γίνεται επικεντρωμένη σε γεγονότα του πρόσφατου παρελθόντος, έχει οδηγήσει πολλές φορές του εμπλεκόμενους ιστορικούς σε διαμάχες, να υφίστανται λογοκρισία ή να ωθούν οι ίδιοι εαυτόν σε λογοκρισία, ακόμη και ποινικοποίηση των απόψεων τους, καθώς έπλητταν διακρατικές σχέσεις, απειλούσαν την εθνική ή κυρίαρχη ιδεολογία ή λειδορούσαν το κρατικό πολίτευμα (Μαυροσκούφης κ.α., 2015: 282). Για τους λόγους αυτούς, ο Antoon De Baets (2002), έθεσε τρεις προϋποθέσεις, ώστε η ιστορική έρευνα να μπορεί να ασκείται απρόσκοπτα. Στο άρθρο του «Υποθέσεις Δυσφήμισης από Ιστορικούς», ο De Baets, αρχικά, σημειώνει ότι «*η φήμη ενός κράτους ή έθνους δε θα πρέπει να προστατεύεται από νόμους περί δυσφήμισης, έπειτα «οι νόμοι αυτοί δεν πρέπει να παρεμποδίζουν την κριτική προς τους κρατικούς αξιωματούχους, οι οποίοι λόγω θέσης θα πρέπει να την υποστούν περισσότερο, ή την αποκάλυψη κρατικών λαθών και, τέλος, οι νόμοι αυτοί δε θα πρέπει να έχουν ισχύ όταν πρόκειται για θανάτους, καθώς «οι νεκροί δεν έχουν φήμη και, επομένως, δεν μπορούν να δυσφημιστούν»*», ακόμη κι αν αυτοί θεωρούνται ιδρυτές του έθνους και έχει ιεροποιηθεί η μνήμη τους (Μαυροσκούφης κ.α., 2015: 282; De Baets, 2002: 348-349).

Επιστρέφοντας, στην ιστορική εκπαίδευση και συγκεκριμένα στη σχολική μορφή της Ιστορίας, έντονα εμποτισμένη μονοδιάστατα και άκρως εθνοκεντρική, η προσέγγισή της φαίνεται να επικεντρώνεται στο αυστηρό και απόλυτο δίπολο «Εμείς» έναντι των «Άλλων». Η τάση της ταύτισης της ιστορικής ερμηνείας με το παρελθόν ανάγεται σε απόλυτο βαθμό και η αμφισβήτησή της είναι δυνατόν να αντιστοιχισθεί με εθνική προδοσία, ενώ η έννοια της ετερότητας και η αντίληψή της, συνήθως επισκιάζονται από αισθήματα μισαλλοδοξίας, ρατσισμού, ξενοφοβίας κ.α. (Μαυροσκούφης κ.α., 2015: 282-283).

Ωστόσο, η προσέγγιση των τραυματικών ιστορικών γεγονότων, κατά τους Κόκκινο & Γατσωτή (2015), προσφέρει τη δυνατότητα για ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και ενασχόλησης των μαθητών με την ιστορική επιστήμη, κυρίως μέσω της πολυπρισματικής σύγκρισης ιστορικών τεκμηρίων και ερμηνευτικών οπτικών του ιστορικού παρελθόντος αλλά και την ουσιαστική επαφή τους με την «Νέα Ιστορία», η οποία υπερβαίνει τις δογματικές παρουσιάσεις ενός

πολιτικοστρατιωτικού και προσωποκεντρικού παρελθόντος, εμπλέκοντας τους στην επιστημονικά τεκμηριωμένη ερμηνεία των αντικρουόμενων οπτικών των κοινωνικών δομών (Κόκκινος & Γατσωτής, 2015: 17-18).

Επιπλέον, μέσω της προσέγγισης των γεγονότων αυτών παρατηρείται ότι οι μαθητές επικουρούνται περισσότερο στην καλλιέργεια ιστορικών και ερευνητικών δεξιοτήτων, όπως η δημιουργία υποθέσεων, η συλλογή και αξιολόγηση τεκμηρίων, παρέχεται στους μαθητές η δυνατότητα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, για παράδειγμα επικοινωνιακές και ομαδοσυνεργατικές δεξιότητες, καλλιέργεια ενσυναίσθησης κ.α., ενώ τέλος, ορισμένα γεγονότα μπορούν να αποτελέσουν πολύτιμες μελέτες-περίπτωσης για την κατανόηση καταστάσεων, θεωριών και γενικευμένων αντιλήψεων, όπως λ.χ. η μελέτη της πολιτικής κατάστασης της Βόρειας Ιρλανδίας με σκοπό την κατανόηση της διαχρονικής πολιτικής και θρησκευτικής σύγκρουσης που λαμβάνει χώρα (Stradling, 1984).

Η διδακτική προσέγγιση, όμως, των τραυματικών γεγονότων δε φαίνεται να είναι ιδιαίτερος εύκολη. Οι συνεχείς διαμάχες για το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας αποτελεί μια ακόμη απόδειξη της παραπάνω άποψης. Άλλωστε τα εγκαθιδρυμένα νοητικά σχήματα που φέρουν οι μαθητές στις σχολικές αίθουσες, ως απόρροια των άτυπων μορφών ιστορικής μάθησης του ευρύτερου κοινωνικού περίγυρου με εθνοτικά, φυλετικά και θρησκευτικά χαρακτηριστικά, έρχονται σε πλήρη σύγκρουση με τα σχήματα που προβάλλει το σχολείο και η ιστορική επιστήμη, και συχνά, είναι αδύνατον τα πρώτα να εναρμονιστούν με τα δεύτερα. Επί παραδείγματι, έχει παρατηρηθεί ότι μαθητές που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες και είναι φορείς ανάλογης ιστορικής συνείδησης ασκούν έντονη κριτική στο κυρίαρχο εθνικό αφήγημα, ή στρέφουν τα πυρά τους σε έτερες μειονοτικές ομάδες προκειμένου να διαφυλάξουν τη μειονοτική τους ιστορική συνείδηση (Κόκκινος & Γατσωτής, 2015: 29-30).

Αντιστοίχως, αντιστάσεις παρατηρούνται και στις τάξεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες κατά τους Zembylas & Kambani (2012), χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς οι οποίοι βρίσκονται σε αμηχανία και αδυνατούν να διαχειριστούν τις συναισθηματικές όψεις του γεγονότος. Ένας βασικός λόγος θεωρείται η έλλειψη αυτοπεποίθησης των ιδίων στη διαχείριση τέτοιων γεγονότων. Η δεύτερη κατηγορία αφορά τη συναισθηματική αντίσταση των μαθητών, των οποίων τα νοητικά σχήματα είναι στενά συνυφασμένα με την πολιτισμική και εθνοτική τους ταυτότητα και μπορεί να «απειλούνται» από τα «καινούρια» που παρουσιάζονται στη σχολική αίθουσα. Η Τρίτη κατηγορία αφορά τα

παιδαγωγικά εφόδια των εκπαιδευτικών, οι οποίοι παρόλο που είναι πρόθυμοι να προσεγγίσουν τραυματικά γεγονότα εντός της τάξης, συχνά δεν έχουν τις κατάλληλες δεξιότητες και στρατηγικές για να το πράξουν. Τέλος, μια βασική πρόκληση αποτελεί η κυρίαρχη κρατική ιδεολογία, δηλαδή η εγκαθιδρυμένη εθνική ταυτότητα και οι συλλογικές μνήμες (Zembylas & Kambani, 2012: 111-112).

Σε έρευνα που διεξήχθη το 2012 στο Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του ΑΠΘ και του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου, ερωτήθηκαν 192 υποψήφιοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διδασκαλία αμφιλεγόμενων/τραυματικών ζητημάτων στο σχολείο. Οι απόψεις που συλλέχθηκαν ήταν ιδιαίτερος αντιφατικές. Αρχικά, η πλειονότητα των υποψηφίων τάσσεται υπέρ της προσέγγισης τέτοιων ζητημάτων εντός της τάξης, παρόλο που ο μισός αριθμός αδυνατούσε να τα νοηματοδοτήσει. Επιπλέον, τονίζουν ότι τα σχολικά εγχειρίδια και τα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία διαπνέονται από έντονο εθνοκεντρικό και μονοδιάστατο χαρακτήρα καθιστώντας δυσχερή τη διδασκαλία συγκρουσιακών γεγονότων. Τέλος, εντύπωση προκαλεί ότι το 75% του δείγματος θεωρεί ότι αδυνατεί ή αποτελεί ιδιαίτερα δύσκολη τη προσέγγιση των ζητημάτων αυτών και οι προτιμήσεις τους προέρχονται αυστηρώς από την ελληνική ιστορία (Αποστολίδου, 2019: 164-165; Μαυροσκούφης κ.α., 2015: 284-287).

Για την επιτυχημένη διδακτική προσέγγιση τραυματικών ιστορικών γεγονότων ή γεγονότων κεκαλυμμένων με τον μανδύα του «ταμπού» τίθενται ορισμένες προϋποθέσεις. Αρχικά, θα πρέπει να αποφεύγεται η συλλογική ενοχή και ο καταλογισμός συλλογικής ευθύνης, ενώ είναι αναγκαίος ο παραμερισμός της *«μανιχαιστικής απλούστευσης των ιστορικών γεγονότων και η διάκριση του κόσμου σε 'καλούς' και 'κακούς'»*. Σημαντική θεωρείται και η αποφυγή *«απολογητικής ερμηνείας του συλλογικού θύτη»* αλλά ταυτόχρονα και η *«αυτοδικαίωση του θύματος»*. Επιπλέον, οφείλονται να παραγκωνίζονται πρακτικές εμπλουτισμένες με πολιτικές και ιδεολογικές προσβλέψεις, οι οποίες λειτουργούν ως διπλωματικά μέσα των κρατών (Ελευθερίου, 2019: 161; Κόκκινος & Γατσωτής, 2015: 33-34).

Παράλληλα, πρέπει να λαμβάνονται ορισμένες προφυλάξεις από τους κινδύνους που ελλοχεύουν κατά την πραγμάτευση τραυματικών ιστορικών γεγονότων. Ο πρώτος κίνδυνος είναι η υποτιμητική πρόσληψη του παρελθόντος από τους επιγόνους και ο *«ιστορικός φρονηματισμός»*. Έπειτα, η άκρατη *«ιεροποίηση»* της μνήμης με την καθήλωση στο τραυματικό παρελθόν ή η ιδεολογική φόρτιση του ιστορικού παρελθόντος. Τέλος, οι πολιτικές πεποιθήσεις των ίδιων των

εκπαιδευτικών, οι οποίοι διαμορφώνουν μια αντίληψη για ένα τραυματικό γεγονός, αυτό επηρεάζει τον τρόπο σκέψης τους σχετικά με αυτό και κατ' επέκταση έχουν αντίκτυπο στον τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισής τους από τους εκπαιδευτικούς (Ελευθερίου, 2019: 159).

1.3.4 Στρατηγικές Διδακτικής Προσέγγισης Τραυματικών & Συγκρουσιακών Γεγονότων

Η δυσκολία και οι κίνδυνοι που ενυπάρχουν στην προσέγγιση τραυματικών και συγκρουσιακών ιστορικών γεγονότων εντός της σχολικής τάξης αποτελούν συνεχή φόβο και μόνιμη δικαιολόγηση για την αποφυγή τους. Η χειραγώγηση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, μέσω της μονόπλευρης παρουσίασης γεγονότων και τεκμηρίων ή της προβολής τους με τέτοιο τρόπο ώστε να μην επιδέχονται εναλλακτική ερμηνεία, την προβολή των εκπαιδευτικών ως αυθεντίες ή της παρουσίαση απόψεων ως γεγονότα και τέλος την προβολή μεροληπτικής στάσης ή αποσιώπησης των απόψεων μερίδας μαθητών, αποτελεί έναν μεγάλο και διόλου αμελητέο κίνδυνο (Μαυροσκούφης, 2015: 126). Επιπλέον, η πραγμάτευση τραυματικών θεμάτων είναι δυνατόν να προξενήσει ρήξη εντός του πλαισίου της τάξης, κυρίως μεταξύ μαθητών που πιθανό να προέρχονται από μειονοτικές ομάδες ή «αντίπαλες» ομάδες, πχ απόγονοι νικητών και ηττημένων ενός πολέμου. Τέλος, δυο βασικοί προβληματισμοί επισκιάζουν την προσέγγιση των θεμάτων αυτών στη σχολική τάξη. Αφενός, η επιλογή της κατάλληλης ηλικιακής ομάδας των μαθητών και αφετέρου, η ορθή επιλογή παιδαγωγικών στόχων του μαθήματος για τη διδασκαλία των αμφιλεγόμενων ζητημάτων. Ο, μεν, πρώτος προβληματισμός απαντάται από εκπαιδευτικούς οι οποίοι θεωρούν ότι οι νεότεροι μαθητές είναι η πιο προσβάσιμη ομάδα για τη διδασκαλία των ζητημάτων αυτών, καθώς οι επιρροές των μέσων ενημέρωσης είναι μικρές και δεν απασχολούνται ιδιαίτερος για τις εξετάσεις (Αποστολίδου, 2019: 162-163; Harnett, 2007), όπου η ύλη προς μελέτη είναι αυστηρώς οριοθετημένη και δεν δέχεται παρεκκλίσεις. Ο δεύτερος προβληματισμός επιχειρείται να αποσαφηνιστεί στο παρόν κεφάλαιο.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, αποσκοπώντας στον εκμηδενισμό ανάλογων κινδύνων, έχουν αναπτυχθεί και παρουσιαστεί στρατηγικές διδασκαλίας για την προσέγγιση τραυματικών ιστορικών γεγονότων. Ωστόσο, πριν την παρουσίαση συγκεκριμένων στρατηγικών, αρχικά θα παρατεθεί μια τυπολογία, η οποία αναπτύχθηκε στοχεύοντας στο ρόλο του εκπαιδευτικού κατά την προσέγγιση ανάλογων γεγονότων.

Μια προσέγγιση είναι αυτή της «ουδετερότητας». Ο εκπαιδευτικός αποφεύγει να εκφράσει την άποψη του για το θέμα, διατηρεί ρόλο διεκπεραιωτή της διαδικασίας, εξηγεί όλες τις πιθανές

οπτικές και δε δηλώνει την προτίμηση του στις απόψεις των μαθητών. Αντίθετα, υπάρχει η προσέγγιση του «δεδηλωμένου ενδιαφερόμενου», όπου ο εκπαιδευτικός εκφράζει εξαρχής τις απόψεις του για το θέμα και τίθενται στην κρίση των μαθητών, οι οποίοι τις αξιολογούν για πιθανές προκαταλήψεις. Έπειτα, είναι ο ρόλος του «αμερόληπτου προέδρου», όπου ο εκπαιδευτικός παρακινεί την ελεύθερη έκφραση και επιδιώκει την παρουσίαση όλων των απόψεων. Παραμένει αντικειμενικός, χωρίς να δηλώνει την προτίμησή του, συντονίζει την απρόσκοπτη και ομαλή διεξαγωγή της διαδικασίας (Μαυροσκούφης, 2015: 130-131).

Τέλος, είναι ο ρόλος του «συνηγόρου»: ο εκπαιδευτικός παραθέτει όλες τις απόψεις, τις εξηγεί και παρουσιάζει συμπεράσματα και είναι δυνατό να παραθέσει και την προσωπική του άποψη. Κατ' επέκταση μπορεί να λειτουργήσει και ως «συνήγορος του διαβόλου», προκαλώντας τους μαθητές να εκφέρουν άποψη, συνήθως υποστηρίζει απόψεις αντίθετες από τις δικές του και μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός για την παρουσίαση όλων των απόψεων, ώστε να επιτευχθεί η προσφορά ενός ευρύτερου φάσματος εναλλακτικών οπτικών για το θέμα, επιδιώκοντας την «ισορροπημένη» προσέγγιση (Μαυροσκούφης, 2015: 130-131).

Επικεντρώνοντας στην ίδια τη διδακτική διαδικασία και το περιεχόμενό της, ο J. Percoco (όπως αναφέρουν οι Κόκκινος & Γατσωτής, 2015) επιχειρεί την αναδόμηση της σχέσης μεταξύ συγκρούσεων και βίας και πολέμου, ιστορικοποιώντας το περιεχόμενό τους και επιδιώκει την κατανόηση ότι *«η σύγκρουση δεν επιφέρει, αναπόφευκτα τη βία τον πόλεμο και τον ολικό αφανισμό του αντιπάλου»*, όπως αυτή έχει εδραιωθεί στις αντιλήψεις των κοινωνιών (Κόκκινος & Γατσωτής, 2015: 57-58).

Η προσέγγιση, λοιπόν, που προτείνει ο Percoco έχει ως κύριο σκοπό *«να διευκολύνει την ωρίμανση συνειδητά υπεύθυνων μελλοντικών πολιτών οι οποίοι θα συμβάλουν ενεργά στη διαμόρφωση ενός περισσότερο ειρηνικού και δημοκρατικού κόσμου βασισμένου στον αμοιβαίο σεβασμό και στην αλληλοκατανόηση, στην εξημέρωση των ανθρώπινων ηθών, στον εξευγενισμό της ζωής στον κόσμο»* (Κόκκινος & Γατσωτής, 2015: 59). Παράλληλα, από τα βασικά προσδοκώμενα οφέλη του εγχειρήματος αναμένεται ότι οι μαθητές *«θα προετοιμαστούν ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά αλληλοσυγκρουόμενα και αντιφατικά θέματα που θα προκύψουν στον κόσμο που θα ζήσουν και θα εργαστούν»* (Κόκκινος & Γατσωτής, 2015: 60).

Για την επίτευξη των παραπάνω τίθενται ορισμένες προϋποθέσεις, όπου ο εκπαιδευτικός θα δημιουργήσει ένα πρόσφορο έδαφος εντός του οποίου οι μαθητές θα ωθούνται στην ενεργή συμμετοχή, ώστε να διερευνούν ιστορικά τεκμήρια, θα επιχειρηματολογούν και θα εκφέρουν

απόψεις, θα αντιπαρατίθενται με επίκληση στη λογική, μέσα σε ένα πλαίσιο εις βάθους συζήτησης και με βασική επιδίωξη τη νηφαλιότητα, την ανεκτικότητα και το σεβασμό στον «άλλον» (Κόκκινος & Γατσωτής, 2015: 60). Επιπλέον, στις βασικές επιδιώξεις συγκαταλέγεται και η καλλιέργεια δεξιοτήτων «εντοπισμού, ταξινόμησης και αξιολόγησης απόψεων και μαρτυριών, με στόχο τη σύγκριση και αντιπαραβολή ιστορικών πηγών, απόψεων και λοιπών στοιχείων, με σκοπό την κριτική των νοητικών σχημάτων που προωθεί το σχολικό εγχειρίδιο ως θέσφατο και μοναδική γνώση» (Κόκκινος & Γατσωτής, 2015: 62).

Για την υποστήριξη της προσέγγισής του, ο Percoco, επιστρατεύει ένα σημαντικό αριθμό στρατηγικών και εκπαιδευτικού υλικού, τα οποία θα βοηθήσουν την επιτυχή περάτωση της διδασκαλίας τραυματικών και επίμαχων ιστορικών γεγονότων. Η εμβάθυνση, λοιπόν, στα γεγονότα αυτά είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί μέσω της συλλογής και επεξεργασίας πλούσιου ιστορικού υλικού, το οποίο στο σύνολο του θα πρέπει να περιλαμβάνει πολυπρισματικά, εναλλακτικά, αντικρουόμενα, ακόμη και αλληλοαναιρούμενα ιστορικά τεκμήρια. Εντός του πλαισίου αυτού περιλαμβάνονται γραπτές, εικονιστικές και οπτικοακουστικές πηγές, λογοτεχνικά αποσπάσματα, ιδιωτικά – οικογενειακά αρχεία, έργα τέχνης, ταινίες και ντοκιμαντέρ, αλλά και μουσική, ειδήσεις της περιόδου (εφημερίδες), μνημεία κλπ., τα οποία θα κινήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και θα αποτελέσουν αφορμή για ένα γόνιμο διάλογο στην τάξη (Κόκκινος & Γατσωτής, 2015: 63-64).

Η βασική στρατηγική διδασκαλίας που κυριαρχεί στην προσέγγιση αυτή είναι η «ενσυναίσθηση». Η «ενσυναίσθηση», όπως έχει προαναφερθεί, μπορεί να καλλιεργηθεί από τους μαθητές, μέσω της *δραματοποίησης* και του *παιχνιδιού – ρόλων* (role-playing), της *αναπαράστασης/επιτέλεσης* (re-enactment) ιστορικών γεγονότων όπως διαδηλώσεων, πορειών, διαμαρτυριών, της *προσομοίωσης*, με την ανάθεση σε έναν μαθητή το ρόλο του δημοσιογράφου που παίρνει συνέντευξη από ένα ιστορικό πρόσωπο, της *συγγραφής* επιστολών σε ιστορικά πρόσωπα, η οποία δραστηριότητα εμπεριέχει στοιχεία δραματοποίησης (Κόκκινος & Γατσωτής, 2015: 67-68).

Επιπλέον, τη διαδικασία θα μπορούσαν να υποστηρίξουν και άλλες δραστηριότητες, όπως κατασκευή/σχεδίαση *ιστορικών λευκωμάτων* (scrapbooks), *περιγραμμάτων ή φορμών* (templates), *ιστορικών κεφαλών* (historical head), όπου οι μαθητές εντός του περιγράμματος ενός κεφαλιού σχεδιάζουν φιγούρες που αναφέρονται στη ζωή, τα επιτεύγματα κλπ. του εκάστοτε ιστορικού προσώπου, *πολιτικών γελοιογραφιών* και *διαφημιστικών αφισών* (...). Ενώ, σημαντική θέση έχουν

και οι παρουσιάσεις, δηλαδή η ανάλυση κινηματογραφικών ταινιών, η εργασία με ιστορικές πηγές, κυρίως επιστολές της εποχής, οι επισκέψεις πεδίου σε μνημονικούς τόπους, οι οποίες πέραν της μαθητικής συμμετοχής μπορούν να απευθύνονται και στους γονείς και κηδεμόνες, και τέλος, εναύσματα για κριτική σκέψη και ιδεοθύελλα (brainstorming) (Κόκκινος & Γατσωτής, 2015: 65-66, 68-69).

Την ερώτηση σχετικά με τον τρόπο προσέγγισης των τραυματικών ιστορικών γεγονότων, που ευρέως κληροδότησε ο 20ος αιώνας, επιχειρεί να απαντήσει ο Robert Stradling (2001), στο βιβλίο του *Teaching 20th-century European History*. Ο Stradling, λοιπόν, προτείνει 4 στρατηγικές για τη διδασκαλία των γεγονότων αυτών. Αρχικά, είναι οι αποστασιοποιημένες στρατηγικές (distancing strategies), οι οποίες χρησιμοποιούνται στις περιπτώσεις ιδιαίτερα ευαίσθητων θεμάτων εντός του κοινωνικού πλαισίου ή όταν αυτά μπορούν να προκαλέσουν πόλωση στην τάξη. Η «ένταση» μπορεί να μεταφερθεί έξω από την παρούσα κατάσταση με τη διερεύνηση αναλογιών ή ανατρέχοντας στο παρελθόν αναζητώντας τις ιστορικές ρίζες του θέματος. Έπειτα, είναι οι αντισταθμιστικές στρατηγικές (compensatory strategies), οι οποίες εφαρμόζονται όταν οι μαθητές υποστηρίζουν δογματικά θέσεις που βασίζονται στην άγνοια ή όταν μια μειονοτική ομάδα γίνεται αντικείμενο χλευασμού εντός της τάξης από την πλειοψηφία ή όταν οι μαθητές ομόφωνα εμμένουν σε μια ατεκμηρίωτη ερμηνεία ενός θέματος. Στις περιπτώσεις αυτές, οι εκπαιδευτικοί έχουν το ρόλο του «συνηγόρου του διαβόλου» ώστε να προβάλλουν αντίλογο στις θέσεις των μαθητών ή να απομυθοποιήσουν δημοφιλείς πεποιθήσεις. Ωθούν τους μαθητές στη δημιουργία λίστας με «υπέρ και κατά» για τα θέματα αυτά ή με τη τεχνική της αντιστροφής ρόλων (role reversal) για να τους παρακινήσουν να εργαστούν σε ομάδες και να δημιουργήσουν εναλλακτικές θέσεις από τις πρωταρχικές τους (Ελευθερίου, 2019: 171-172; Μαυροσκούφης, 2015:142; Stradling, 2001:102).

Ακολουθούν, οι ενσυναισθητικές στρατηγικές (empathetic strategies), όπου το θέμα προς συζήτηση αφορά ομάδα ή έθνος που είναι αντιδημοφιλές σε μερίδα ή στο σύνολο των μαθητών, ή όταν εμπεριέχει κεκαλυμμένες διακρίσεις εις βάρος συγκεκριμένης ομάδας, όπως μια μειονοτική ομάδα, ή όταν το θέμα απέχει από τη ζωή και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Στις περιπτώσεις αυτές είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν τεχνικές αντιστροφής ρόλων, λίστες με υπέρ και κατά, καθώς επίσης και παιχνίδι ρόλων, προσομοιώσεις και έμμεσες εμπειρίες μέσω της μελέτης κινηματογραφικών ταινιών, μυθιστορημάτων, ντοκιμαντέρ κ.α. Τέλος, είναι οι διερευνητικές στρατηγικές (exploratory strategies), οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν όταν

το θέμα δεν είναι ρητώς αποσαφηνισμένο ή όταν ο στόχος του εκπαιδευτικού δεν είναι μόνον η κατανόηση του θέματος αλλά ως μέσο για την καλλιέργεια αναλυτικών δεξιοτήτων. Στις περιπτώσεις αυτές η χρήση *σχεδίων εργασίας, η μελέτη ημερολογίων και απομνημονευμάτων* και η *προφορική ιστορία* μπορούν να ενεργοποιήσουν τους μαθητές ώστε να ανακαλύψουν ένα ευρύ φάσμα οπτικών του θέματος στο πέρασμα του χρόνου (Ελευθερίου, 2019:171-172; Μαυροσκούφης, 2015:142-143; Stradling, 2001:102-103).

Η πρόταση του Stradling για την προσέγγιση τραυματικών ιστορικών γεγονότων, πέραν των παραπάνω στρατηγικών, περιλαμβάνει και μια σειρά γενικότερων δεξιοτήτων που επιχειρούνται να αναπτυχθούν κατά τη διάρκεια και οι μαθητές θα φέρουν κατά τη μετάβαση από το ένα θέμα στο άλλο. Πρώτα είναι η *κριτική ανάλυση των τεκμηρίων και ο τρόπος ερμηνείας τους*

- Εκτίμηση της πολυπλοκότητας του θέματος και μη υποβάθμισή του σε απλά δίπολα, π.χ. άσπρο – μαύρο,
- Διάκριση των επιχειρημάτων των διαφόρων ομάδων και των ατόμων (ιστορικών) που εμπλέκονται,
- Διάκριση μεταξύ σχετικών και μη προηγούμενων πληροφοριών,
- Αναγνώριση πιθανών πηγών πληροφορίας,
- Αναγνώριση κενών στις παρεχόμενες πληροφορίες,
- Αναγνώριση των περιορισμών των πληροφοριών,
- Αξιολόγηση των πιθανών προκαταλήψεων που έχουν οι δημιουργοί των πληροφοριών,
- Κατηγοριοποίηση ομοιοτήτων και διαφορών των ποικίλων οπτικών του θέματος,
- Χειρισμός αντικρουόμενων τεκμηρίων και ερμηνειών ως προς το τι συνέβη (Stradling, 2001:100-101).

Εν συνεχεία, είναι η διατύπωση αναλυτικών ερωτήσεων σχετικά με δημόσιες δηλώσεις, άρθρα εφημερίδων, κινηματογραφικών ταινιών, σχόλια πολιτικών, δημοσιογράφων και λοιπών ενδιαφερομένων με το θέμα. Οι ερωτήσεις αυτές μπορεί να έχουν την εξής μορφή:

- Ποια τα κίνητρα των ανθρώπων που υποστήριζαν μια θέση;
- Με ποιον τρόπο θα επωφελούνταν από μια συγκεκριμένη λύση, πολιτική ή επιχείρημα;
- Ποιες αιτίες αποδίδουν στην περίπτωση ή ποιες απορρίπτουν;
- Ποιες σχετικές πληροφορίες έχουν ή φαίνεται να έχουν παραληφθεί;
- Ποια τα πιθανά κίνητρα για εθελούσια παράληψη πληροφοριών;
- Προωθούν περισσότερο κάποια σημεία έναντι άλλων στην επιχειρηματολογία τους;

- Ποιες πολιτικές, λύσεις ή συστάσεις προτάθηκαν για τη λύση του θέματος;
- Σε ποιες υποθέσεις στηρίζονται τα επιχειρήματα;
- Πόσο αιτιολογημένες είναι αυτές οι υποθέσεις; (Stradling, 2001:101)

Επιπλέον, όσον αναφορά τη γλωσσική ανάλυση ως προς τα θέματα αυτά, θα πρέπει να εξετάζονται τα ακόλουθα:

- Χρήση λανθασμένων αναλογιών,
- Χρήση στερεοτύπων,
- Όρια στην επίκληση των «μαθημάτων της Ιστορίας»,
- Χρήση συναισθηματικά φορτισμένης γλώσσας,
- Επίκληση στις προκαταλήψεις του αναγνώστη, του ακροατή ή του θεατή (Stradling, 2001:101-102).

Ωστόσο ο Stradling (2001:102) παραθέτει την ύπαρξη κι άλλων στρατηγικών προσέγγισης τραυματικών γεγονότων, συνοψίζοντάς τες στα παρακάτω γενικά στοιχεία:

- Παροχή ευκαιριών (στους μαθητές) για κριτική αξιολόγηση διαφόρων τεκμηρίων τα οποία θα τους προσφέρουν διαφορετικές οπτικές για τα ίδια γεγονότα,
- Αναζήτηση του τρόπου που έχουν επηρεαστεί οι ιστορικές ερμηνείες και προσεγγίσεις από την εποχή και την κουλτούρα του ιστορικού,
- Σύγκριση και συσχέτιση παράλληλων καταστάσεων σε διαφορετικές χώρες και κοινωνίες,
- Χρήση παιχνιδιού ρόλων και προσομοιώσεων ώστε οι μαθητές να ενσυναισθανθούν «άλλους» με διαφορετικές εμπειρίες και οπτικές,
- Χρήση προσωπικών αφηγήσεων ανθρώπων που βίωσαν τα γεγονότα και σύγκρισή τους με τις ερμηνείες που παρέχουν οι ιστορικοί,
- Παρότρυνση των μαθητών να εξετάσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους για το θέμα σε σχέση με τα διαθέσιμα τεκμήρια. Αποτελεί μια διαφωτιστική εμπειρία όταν οι ίδιοι (μαθητές) ανακαλύπτουν πληροφορίες, οι οποίες έρχονται σε ρήξη με τις προϋπάρχουσες ιδέες και προσδοκίες τους.

Ο R. Simon και οι συνεργάτες του, σαφώς επηρεασμένοι από τον γαλλικό θεωρητικό στοχασμό, στον οποίο η ιστορική γνώση αποτελεί κοινωνικό δικαίωμα, προτείνουν μια ιδιαίτερα πρωτότυπη προσέγγιση, η οποία χαρακτηρίζεται ως μια ριζοσπαστική μορφή κριτικής παιδαγωγικής της μνήμης. Η πρότασή τους, λοιπόν, αποτελεί με ενσυναισθητική κατάδυση του μαθητή, σπάζοντας τα χωροχρονικά όρια, στις βιωματικές εμπειρίες των ιστορικών προσώπων

μέσω της μελέτης πρωτογενών ιστορικών πηγών και αναβιώνοντάς τες στο δικό του νοητικό και ψυχολογικό σύστημα (Κόκκινος, 2012: 486-487). Η διερευνητική αυτή προσέγγιση στα ιστορικά γεγονότα και συγκεκριμένα τα επίμαχα και τραυματικά, που εκούσια λησμονούνται και εξοστρακίζονται από το κυρίαρχο αφήγημα, δίνει τη δυνατότητα εξοικείωσης των μαθητών με το τραυματικό παρελθόν και ταυτόχρονα αποξένωσης από το παρόν, επιτυγχάνοντας ενεργά την κατανόηση της ετερότητας και της ιστορικής πραγματικότητας, όπως τη βίωσαν τα ιστορικά δρώοντα υποκείμενα (Κόκκινος, 2012: 494-495).

Στον ελληνικό επιστημονικό χώρο, η Ζέτα Παπανδρέου (2015), στο πλαίσιο μελέτης του τρόπου αντίδρασης της τοπικής κοινωνίας του Διστόμου ως προς την επιβολή αντιποίνων των Ναζί στις 10 Ιουνίου 1944 αλλά και τη διαμόρφωση συλλογικής μνήμης έως σήμερα, σχεδίασε μια διδακτική προσέγγιση που απευθύνεται σε μαθητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η προσέγγιση αυτή περιλαμβάνει 4 ενότητες που αφορούν το συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός και παρακινεί τους μαθητές σε μια απόπειρα «πολυπρισματικής διερεύνησης του συλλογικού αυτού τραύματος» (Παπανδρέου, 2015: 299).

Η προαναφερθείσα διδακτική προσέγγιση έχει ως βασικό σκοπό οι μαθητές:

1. Να προσεγγίσουν σφαιρικά τη γνώση και συγκεκριμένα τα αίτια της Σφαγής, τον τρόπο διαχείρισης των τραυματικών βιωμάτων από τους επιζήσαντες και τις μορφές που έλαβε η κληροδότηση του αισθήματος ενοχής/ευθύνης ή οδύνης, για τους απογόνους των θυτών και των θυμάτων, αντίστοιχα.
2. Να αντιληφθούν τη σημασία της πολυπρισματικής εξέτασης των ιστορικών γεγονότων μέσω της ομαδοσυνεργασίας, στο πλαίσιο της οποίας θα πραγματοποιούν βιβλιογραφική έρευνα για το θέμα, θα προσεγγίζουν αντικρουόμενες πηγές, θα παράγουν εκπαιδευτικά προϊόντα (πχ. κολλάζ) και θα σχεδιάσουν και υλοποιήσουν δική τους έρευνα με στόχο τη μελέτη μιας μαρτυρίας και των πληροφοριών που παρέχει μια φωτογραφία.
3. Να κατανοήσουν την αξία της επεξεργασίας του ιστορικού παρελθόντος μέσω μιας προοπτικής ηθικής αποκατάστασης των θυμάτων και διεκδίκησης ενός φιλειρηνικού μέλλοντος (Παπανδρέου, 2015: 304-305).

Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στην προσέγγιση αυτή έχουν ως στόχους την ανάπτυξη ορισμένων δεξιοτήτων ιστορικής εκπαίδευσης, όπως τη διάκριση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών και την κριτική προσέγγισή τους, την εξοικείωση των μαθητών με τη μέθοδο *project*, την προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων υπερβαίνοντας τα

υποκειμενικά όρια βίωσης του τραύματος, την εξέταση του θέματος διαθεματικά, πχ. μέσω της μουσικής, της εικαστικής έκφρασης κ.α., την κριτική επεξεργασία υλικού που παρέχεται μέσω διαδικτύου και την αισθητική έκφραση των μαθητών μέσω της παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού, όπως δρώμενα, φιλμ/ντοκιμαντέρ κ.α. (Παπανδρέου, 2015: 305).

1.4 Ελληνική σχολική πραγματικότητα

Στην Ελλάδα, η εκπαιδευτική πραγματικότητα διαφέρει άρδην από τις επιστημονικές παραδοχές. Η πραγμάτευση των εννοιών που προαναφέρθηκαν είναι ανύπαρκτη παρά τις εγχώριες επιστημονικές έρευνες. Τόσο η «ιστορική ενσυναίσθηση», καθώς και οι υπόλοιπες δομικές έννοιες που αποσκοπούν στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης, όσο και η προσέγγιση των «τραυματικών» γεγονότων στην ιστορία απουσιάζουν «ηχηρά».

Αρχικά, η «ενσυναίσθηση» ως έννοια δεν υφίσταται, τόσο στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα της Ιστορίας, όσο και στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας. Η μοναδική αναφορά στο Α.Π. είναι η έννοια της «πολυφωνίας», η οποία όμως τείνει περισσότερο στην «πολυπρισματικότητα». Σε αντίστοιχο επίπεδο παροτρύνονται και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θα πρέπει να παρέχουν πηγές με «διαφορετικές οπτικές» ώστε να ενισχύεται η «πολυφωνία», χωρίς όμως να γίνεται περαιτέρω αναφορά (Αποστολίδου, 2013).

Και τα «τραυματικά» ιστορικά γεγονότα, ομοίως, αποκρύπτονται από το Α.Π., ενώ προσεγγίζονται επιδερμικώς, κυρίως με απλή και περιορισμένη παράθεση στα σχολικά εγχειρίδια. Επί παραδείγματι, στο σχολικό εγχειρίδιο της Στ' του Δημοτικού ο ελληνοτουρκικός πόλεμος του 1897, χαρακτηρίζεται ως «ατυχής» και αναφέρεται σε διάστημα 2 προτάσεων, το Ολοκαύτωμα των Εβραίων απλώς περιγράφεται «ως μια από τις τραγικότερες στιγμές», ενώ αναφορές σε αυτό είναι εξοστρακισμένες από το κεντρικό αφήγημα σε ένα μικρό παράρτημα και ο Ελληνικός Εμφύλιος Πόλεμος 1946-49 συμπίεζεται σε μια γενικότερη ενότητα με τίτλο «μια δεκαετία αγώνων και θυσιών...», αναφέροντας απλώς για «λάθη και παραλείψεις των δύο πλευρών» (Κολλιόπουλος, Μιχαηλίδης, Καλλιανιώτης & Μηνάογλου, 2012:179, 209-210, 212-213).

Η ουσιαστική προσπάθεια μεταβολής της σχολικής ιστορίας, στο πλαίσιο των επιταγών της σύγχρονης μορφής ιστορικής εκπαίδευσης, έγινε μόλις το 2018-2019, με τη συγγραφή και θεσμοθέτηση του Προγράμματος Σπουδών της Ιστορίας 2018-2019 (ΦΕΚ 2020/03-06-2019B'). Το εγχείρημα αυτό, που αποτελεί προϊόν μιας ομάδας, ακαδημαϊκών ιστορικών, διδακτολόγων και εκπαιδευτικών είχε ως σκοπό την εναρμόνιση της ελληνικής ιστορικής εκπαίδευσης με το «δυτικό παράδειγμα» και κυρίως με την αγγλοσαξονική σχολή της διδακτικής της ιστορίας (Kokkinos, 2019).

Παρά την ιδιαίτερη δυσανεξία που έχουν η κοινωνία, οι πολιτικοί και τα ΜΜΕ στις δραστικές αλλαγές στη σχολική ιστορία, το Π.Σ. επιχείρησε την ολική αναδιάταξη του περιεχομένου του μαθήματος σε όλο το εύρος της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης. Το κέντρο ενδιαφέροντος στράφηκε στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, την καλλιέργεια γενετικής ιστορικής συνείδησης, κατά την τυπολογία του J. Rüsen, την καλλιέργεια δημοκρατικής πολιτειότητας, τη στροφή του περιεχομένου από την αυστηρά εθνική ιστορία, στην ευρωπαϊκή και στην παγκόσμια (Kokkinos, 2019).

Πιο συγκεκριμένα, το Π.Σ. αποσκοπούσε στη διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης, στην καλλιέργεια ιστορικής σκέψης, στη βάση της δομικής συνύπαρξης έξι αλληλεπικαλυπτόμενων παραγόντων και συγκεκριμένα *της ιστορικής σημασίας, τη χρήση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών, τη συνέχεια και αλλαγή, το αίτιο και αποτέλεσμα, την υιοθέτηση ιστορικής οπτικής και την κατανόηση των ηθικών διαστάσεων της ιστορίας* (ΦΕΚ 2020/03-06-2019B’).

Επιπλέον, βαρύτητα δίνεται στην καλλιέργεια εθνικής ταυτότητας, δηλαδή *«του αισθήματος του συνανήκειν σε μια εθνική κοινότητα, η οποία έχει διαμορφωθεί μέσα από μακρόχρονες ιστορικές διαδικασίες»*, της δημοκρατικής συνείδησης *«ενθαρρύνοντας τον πλουραλισμό των απόψεων, τον διάλογο και την αλληλεπίδραση, αμφισβητώντας την αυθεντία και αποκηρύσσοντας τη δογματική μοναδικότητα της ιστορικής αλήθειας»* και των ανθρωπιστικών αξιών *«με την ανάδειξη και μελέτη του πολυπολιτισμικού και διαπολιτισμικού χαρακτήρα των κοινωνιών του παρελθόντος ώστε να συμβάλει στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα»* (ΦΕΚ 2020/03-06-2019B’).

Οι αρχές, λοιπόν, που προωθούνται μέσω του Π.Σ. έχουν ως στόχο οι μαθητές να εξοικειωθούν με τα νέα πεδία της ιστορικής επιστήμης, να προσεγγίσουν την ελληνική ιστορία στο πλαίσιο της βαλκανικής, μεσογειακής, ευρωπαϊκής και παγκόσμιας, να καλλιεργήσουν την ιστορική σκέψη μέσω της δηλωτικής, διαδικαστικής και εννοιολογικής γνώσης, να συμμετέχουν ενεργά στην ιστοριογραφική προβληματική. Επίσης, να διαμορφωθεί το πλαίσιο για την εφαρμογή των μεθόδων της πολυπρισματικότητας και της ιστορικής ενσυναίσθησης, ώστε να καταστούν ικανοί να αναγνωρίζουν τις διαφορετικές οπτικές και ερμηνείες για ορισμένα ιστορικά θέματα και να τα εντάσσουν στο ιστορικό τους συγκείμενο (ΦΕΚ 2020/03-06-2019B’).

Στο Π.Σ. προνοείται η ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη δημιουργία «θεματικών φακέλων», οι οποίοι θα είναι εφοδιασμένοι, με ιστορικές πληροφορίες, πολυτροπικές πηγές και πλήθος λοιπού εκπαιδευτικού υλικού, ώστε να προωθηθεί η εμπάθυνση σε καίρια ιστορικά ζητήματα, τα οποία επιδερμικώς προσεγγίζονται από τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας (ΦΕΚ 2020/03-06-2019B’; ΦΕΚ 959/21-03-2019B’; ΦΕΚ 5222/21-11-2018B’). Οι «θεματικοί φάκελοι», από κοινού με τις μεθόδους της πολυπρισματικότητας και της ιστορικής

ενσυναίσθησης, που κυριαρχούν στο Π.Σ., διαμορφώνουν το έδαφος και εμμέσως επιδοκιμάζουν την προσέγγιση συγκρουσιακών και τραυματικών ιστορικών ζητημάτων, τα οποία μέχρι πρότινος, τουλάχιστον σε επίσημα θεσμοθετημένο επίπεδο παραλείπονταν (Αποστολίδου, 2154).

Μελετώντας και το περιεχόμενο του Π.Σ. παρατηρείται ότι η έννοια της «ιστορικής ενσυναίσθησης» εμπεριέχεται στη πλειονότητα των ιστορικών θεμάτων, υπό μορφή «παιχνιδιού ρόλων», «προσομοιώσεων», «debate», που προτείνονται από κοινού με άλλες δομικές έννοιες. Επιπλέον, το ενδιαφέρον στρέφεται και στην ουσιαστική προσέγγιση «τραυματικών» και «επίμαχων» ιστορικών γεγονότων.

Ενδεικτικά να αναφερθεί ότι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο Λύκειο η μελέτη γεγονότων όπως ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος και Η Μικρασιατική Καταστροφή, προτείνεται μέσω «ενσυναισθητικών» δραστηριοτήτων, όπως «παιχνίδια ρόλων», «διαλογική αντιπαράθεση» κα., και ιστορικών τεκμηρίων. Το Ολοκαύτωμα των Εβραίων μελετάται ουσιαστικότερα, στη βάση τεκμηρίων, προφορικών μαρτυριών και υλικού προερχόμενο από τη δημόσια σφαίρα (ταινιών). Ο Ελληνικός Εμφύλιος Πόλεμος μελετάται ξεχωριστά και όχι απλώς ως προέκταση του Β΄Π.Π., δίνεται βάση, με τη μελέτη πηγών για τις επιπτώσεις του, επισκέψεων σε τόπους μνήμης και συσχετίζεται με την παγκόσμια ιστορία, με την ένταξη του στην ευρύτερη «ψυχροπολεμική» περίοδο και τη «διαιρεμένη» Ευρώπη (ΦΕΚ 2020/03-06-2019Β΄).

Σε παρόμοιο επίπεδο κινείται και το Π.Σ. του Γυμνασίου όπου φαίνεται να εισάγεται η μελέτη των γεγονότων του Αποικισμού και της Αποικιοκρατίας των ευρωπαϊκών χωρών αλλά και τις συνέπειες που επέφερε στους ντόπιους πληθυσμούς των νέων χωρών, όπως οι μαζικές σφαγές, το δουλεμπόριο, η βίαιη επιβολή της θρησκείας στους ιθαγενείς. Ενώ και εδώ, σε γεγονότα, όπως η Αμερικανική Επανάσταση και η Γαλλική Επανάσταση, οι οποίες προσεγγίζονταν ιδιαίτερος επιφανειακά, προτείνονται «ενσυναισθητικές» δραστηριότητες και η μελέτη ιστορικών τεκμηρίων (ΦΕΚ 959/21-03-2019Β΄).

Όπως και στο Γυμνάσιο έτσι και στο Δημοτικό για πρώτη φορά εισάγεται η προσέγγιση γεγονότων που αφορούν την Αποικιοκρατία των Ευρωπαίων και τις συνέπειες που αυτή είχε, στη βάση αντικρουόμενων ιστορικών τεκμηρίων και εργαλείων καλλιέργειας της «ενσυναίσθησης». Επιπλέον, εισάγει την έννοια της «Επανάστασης» και προωθεί την μελέτη γνωστών επαναστάσεων, όπως η Γαλλική και Αμερικανική, διερευνώντας τα αίτια και τα αποτελέσματα τους μέσω ιστορικών πηγών. Ενώ, ουσιαστικότερη προσέγγιση προτείνεται στα γεγονότα της σύγχρονης ιστορίας, όπως οι 2 Παγκόσμιοι Πόλεμοι, η Μικρασιατική Καταστροφή, το

Ολοκαύτωμα των Εβραίων αλλά και τη περίοδο του Ψυχρού Πολέμου, μέσω της μελέτης αντικρουόμενων ιστορικών πηγών, αξιοποίησης των εργαλείων της «ενσυναίσθησης» αλλά και πλήθος άλλων δραστηριοτήτων που ως στόχο έχουν την «ιστορική κατανόηση» (ΦΕΚ 5222/21-11-2018B’).

Ωστόσο, τα προγράμματα σπουδών Ιστορίας για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που προαναφέρθηκαν, δεν εφαρμόστηκαν, καθώς από την παρούσα σχολική χρονιά (2020-2021), καταργήθηκαν με συνοπτικές διαδικασίες και άνευ αιτιολόγησης, χωρίς να έχει προηγηθεί πιλοτική εφαρμογή τους ή και αξιολόγησής τους στη βάση επιστημονικών κριτηρίων. Με μια σύντομη υπουργική απόφαση, η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας αφού κατήργησε τα Π.Σ. Ιστορίας 2018-2019, επανάφερε βραχυπρόθεσμα τα προ εικοσαετίας εκπονημένα Π.Σ. του 2002 – 2003 (ΦΕΚ 3971/17-09-2020B’), θεωρώντας τα ως την καταλληλότερη λύση στην παθογένεια της ελληνικής ιστορικής εκπαίδευσης.

Τέλος, πριν τη λήξη του τρέχοντος σχολικού έτους δημοσιεύθηκε το νέο πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας (ΦΕΚ 1963/14-05-2021B’), το οποίο θα τεθεί σε εφαρμογή το επόμενο σχολικό έτος. Στο παρόν Π.Σ., το οποίο σχεδιάστηκε ώστε να καλύψει τα παιδαγωγικά και επιστημονικά «κενά» των καταργημένων Π.Σ., φαίνεται να επιστρέφει στις αντιλήψεις περί αυστηρής γραμμικής παράθεσης των ιστορικών γεγονότων ώστε να γίνεται πλήρως αντιληπτή η ιστορική συνέχεια του έθνους ανά τους αιώνες. Επιπλέον, το ενδιαφέρον του μαθήματος στρέφεται εκ νέου στη μελέτη γεγονότων που προέρχονται μόνον από το εθνικό παρελθόν ενώ συμπληρωματικά προωθείται η μελέτη των λοιπών εθνών/λαών, σε συνάρτηση με την ελληνική ιστορία.

Επιπροσθέτως, σημειώνεται ανελλιπώς η προσπάθεια για καλλιέργεια ιστορικής σκέψης και ανάπτυξης ιστορικής συνείδησης. Ωστόσο, η παραπάνω άποψη έρχεται σε αντίθεση με ορισμένους μαθησιακούς σκοπούς που ορίζει το Π.Σ. όπως, «...η πρόσληψη της ιστορικής ύλης» και η δυνατότητα «να δίνονται απαντήσεις γραπτώς και προφορικώς ως προς τη διδασκόμενη ύλη» (ΦΕΚ 1963/14-05-2021B’: 22778). Ταυτόχρονα, οι αξιολογικές δραστηριότητες που προτείνονται, όπως η συμπλήρωση κενών, ο χαρακτηρισμός προτάσεων ως σωστές ή λανθασμένες, η ακροστιχίδες και τα σταυρόλεξα δεν θυμίζουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες που απαντούν στις σύγχρονες παιδαγωγικές αξίες του 21^{ου} αιώνα, ενώ επισημαίνουν επιστροφή της ελληνικής ιστορικής εκπαίδευσης σε παρωχημένες εκπαιδευτικές πρακτικές που έρχονται σε ρήξη με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης.

1.5 Χαρακτηριστικά της Έρευνας

1.5.1 Σκοπός της Έρευνας

Ο κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη των απόψεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών² ως προς την αξιοποίηση της ιστορικής ενσυναίσθησης για την διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στο πλαίσιο της προσέγγισης τραυματικών ιστορικών γεγονότων.

Πιο συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας αυτής είναι τα εξής:

- Σε ποιο βαθμό οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι με την έννοια της «ιστορικής ενσυναίσθησης»;
- Κατά πόσο είναι ικανοί να σχεδιάσουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες που αποσκοπούν στην καλλιέργεια της «ιστορικής ενσυναίσθησης»;
- Σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι έχουν λάβει την κατάλληλη εκπαίδευση για την αξιοποίηση της «ιστορικής ενσυναίσθησης»;
- Είναι εξοικειωμένοι με την έννοια των «τραυματικών ιστορικών γεγονότων»;
- Μπορούν να αναγνωρίζουν ιστορικά γεγονότα ως «τραυματικά»;
- Πρέπει να προσεγγίζονται διδακτικά τα «τραυματικά» γεγονότα στην εκπαίδευση;
- Ποιες καινοτόμες διδακτικές πρακτικές θεωρούν ότι μπορούν να βοηθήσουν στην προσέγγιση «τραυματικών» ιστορικών γεγονότων;

Είναι σε θέση να σχεδιάζουν διδασκαλίες για την προσέγγιση τραυματικών ιστορικών γεγονότων με αξιοποίηση της «ιστορικής ενσυναίσθησης»;

1.5.2 Αναγκαιότητα της έρευνας

Αναμφιβόλως, η διεθνής βιβλιογραφία βρίθει ερευνών που μελετούν τις απόψεις και την αξιοποίηση της ιστορικής ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση. Κυρίως, όμως εστιάζουν αφενός στις επιλογές και τις πρακτικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί για την αξιοποίησή της και αφετέρου τα μαθησιακά αποτελέσματα που επιτυγχάνονται με την χρήση της. Ομοίως, και στα «τραυματικά» γεγονότα, αυτά μελετώνται στο ευρύτερο πλαίσιο των κοινωνιών, και όχι συγκεκριμένα στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ συνήθως η παιδαγωγική συζήτηση περιστρέφεται γύρω από τον ορισμό τους και προτεινόμενες διδακτικές παρεμβάσεις, χωρίς να εστιάζουν στο μάθημα της Ιστορίας, αφήνοντας ένα κενό. Τέλος, καθώς η «ενσυναίσθηση»

² Για λόγους οικονομίας χώρου οι φράσεις *υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, υποψήφιοι δάσκαλοι και φοιτητές* χρησιμοποιούνται στο κείμενο και για τα δύο φύλα.

θεωρείται από τις βασικότερες πρακτικές για την προσέγγιση των «τραυματικών» γεγονότων, ωστόσο δεν μελετάται αρκετά η συμβολή της.

Επομένως, η αναγκαιότητα και η πρωτοτυπία της παρούσας μελέτης έγκειται στο γεγονός της διερεύνησης των απόψεων των υποψηφίων δασκάλων, καθώς δεν υπάρχουν αντίστοιχες έρευνες επί του θέματος, του θεωρητικού τους υπόβαθρου και των δυνατοτήτων τους ώστε να προσεγγίσουν διδακτικά «τραυματικά» ιστορικά γεγονότα μέσω της αξιοποίησης της «ιστορικής ενσυναίσθησης».

2. Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια πειραματική έρευνα. Κατά τους L. Cohen, L. Manion & K. Morrison (2008, 2018) μια έρευνα για να μπορεί να χαρακτηριστεί ως πειραματική πρέπει να εμπεριέχει ένα σύνολο παραγόντων στο σχεδιασμό της. Ορισμένα βασικά στοιχεία είναι τα εξής:

- Ύπαρξη μιας ή περισσότερων ομάδων «ελέγχου»
- Ύπαρξη μιας ή περισσότερων ομάδων «πειραματισμού»
- Τυχαίος διαχωρισμός και σύνθεση των παραπάνω ομάδων
- Προέλεγχος των ομάδων για τη διασφάλιση της ισότητας
- Μετά-έλεγχος των ομάδων για την παρατήρηση μεταβολών στις εξαρτημένες μεταβλητές
- Μια ή περισσότερες παρεμβάσεις στην(-ες) ομάδα(-ες) «πειραματισμού»
- Απομόνωση, έλεγχος και χειρισμό των ανεξάρτητων μεταβλητών
- Μη επικοινωνία μεταξύ των ομάδων «ελέγχου» και «πειραματισμού».

Όλα τα παραπάνω, λοιπόν, συντελούν στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση των «αληθινών» ('true') πειραματικών ερευνών, ενώ η απουσία των προαναφερθέντων «κριτηρίων» οδηγεί στον χαρακτηρισμό των ερευνών ως «οιονεί» πειραματικές έρευνες («quasi-experiment») (Cohen et al, 2008: 362-363; 2018: 402). Σε αυτή τη κατηγορία πειραματικών ερευνών εντάσσεται και η παρούσα μελέτη, καθώς δεν εμπεριέχει στο σύνολο της όλα τα παραπάνω κριτήρια. Επιπλέον, η έρευνα λαμβάνει χώρα εκτός του αυστηρού πλαισίου ενός εργαστηριακού χώρου, δηλαδή εντός ενός φυσικού πλαισίου, ενισχύοντας την «οιονεί» φύση της αλλά ταυτόχρονα κατατάσσοντας την και στην κατηγορία των πειραματικών ερευνών «πεδίου» (field experiment) (Cohen et al, 2018: 402).

Συχνά, κυρίως στις εκπαιδευτικές έρευνες, συμβαίνει οι ερευνητές να αδυνατούν να εφαρμόσουν όλα τα κριτήρια που χαρακτηρίζουν μια έρευνα «αληθινή» ('true'), ενώ συνήθως λαμβάνει χώρα εκτός εργαστηρίου, οπότε και οι έρευνες αυτές, ως επί το πλείστον, κατατάσσονται στην κατηγορία των «οιονεί» πειραματικών ερευνών. Σύμφωνα με τους Campbell & Stanley (1963, όπως αναφέρουν οι Cohen et al, 2018: 406) στις «οιονεί» πειραματικές έρευνες ο ερευνητής μπορεί να ελέγξει το «ποιος» και το σε «ποιον» γίνονται οι μετρήσεις, αλλά αδυνατεί να ελέγξει το «πότε» και σε «ποιον» έγινε η «παρέμβαση», ή την «τυχαία» επιλογή της «ομάδας» που θα δεχθεί την «παρέμβαση».

Με βάση, λοιπόν, τα παραπάνω οι «οιονεί» πειραματικές μεθόδους μπορούν να λάβουν τις εξής μορφές:

- Προ-πειραματικός σχεδιασμός:
 - η περίπτωση προ-ελέγχου και μετά-ελέγχου σε μια μόνον ομάδα,
 - η περίπτωση μόνο μετά-ελέγχου σε μια μόνον ομάδα,
 - η περίπτωση μόνο μετά-ελέγχων σε μη ισοδύναμο σχέδιο (non-equivalent design)
- Προ-έλεγχος και μετά-έλεγχος σε «μη ισοδύναμη» ομάδα (non-equivalent group design),
- Σειροχρονικός σχεδιασμός σε μια μόνον ομάδα (one-group time series) (Cohen et al, 2008: 363-368; 2018: 406).

Η έρευνα, λοιπόν, αυτή αποτελεί έναν προ-πειραματικό σχεδιασμό και συγκεκριμένα με «προ-έλεγχο και μετά-έλεγχο μιας μόνον ομάδας». Στην κατηγορία αυτή των σχεδιασμών πραγματοποιείται ένας προ-έλεγχος (E1), ακολουθεί η πειραματική παρέμβαση (Π) και στο τέλος πραγματοποιείται ο μετά-έλεγχος (E2), διαμορφώνοντας την ακόλουθη αναπαράσταση:

Πειραματικός σχεδιασμός E1 ... Π ... E2

Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια αυτών των πειραματικών ερευνών, η παρέμβαση είναι δυνατό να μην περιορίζεται στην διαδικασία της πειραματικής παρέμβασης που έχει σχεδιάσει και ορίσει ο ερευνητής, αλλά δύναται να επεκταθεί περαιτέρω και εκτός πλαισίων της έρευνας, κατά την ευχέρεια του δείγματος της έρευνας, δηλαδή των υποψηφίων εκπαιδευτικών, όπως συχνά συμβαίνει στις εκπαιδευτικές μελέτες, κυρίως εξαιτίας της μη πραγματοποίησης της έρευνας στο αυστηρό και ελεγχόμενο πλαίσιο ενός εργαστηρίου (Cohen et al, 2008: 364; 2018:407).

Η έρευνα όμως αυτή εκτός από έναν προ-πειραματικό σχεδιασμό, είναι δυνατό να ενταχθεί και στην κατηγορία των ερευνών δράσης (action research). Κατά τον Elliott (1991, όπως αναφέρουν οι Cohen et al, 2018: 440), οι έρευνες δράσης έχουν ως απώτερο στόχο τους την «ανάπτυξη της πρακτικής», μέσω της κατανόησης και της παραγωγής γνώσης, από πλευράς των ερευνητών (κυρίως εκπαιδευτικών), όσον αφορά τις εκπαιδευτικές πρακτικές και την πολυπλοκότητά τους. Ουσιαστικά, οι έρευνες δράσης, ως χρήσιμα εργαλεία για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών έρχονται να «γεφυρώσουν» το χάσμα μεταξύ της έρευνας και της εφαρμογής προκειμένου να εξετάσουν ένα ευρύ πλαίσιο σχετικά με τις *διδασκτικές μεθόδους*, τις

στρατηγικές μάθησης, τις διαδικασίες αξιολόγησης, το αξιακό σύστημα και τη διάθεση των μαθητών, την συνεχή επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών κ.α. (Cohen et al, 2018: 440-441).

2.1 Δείγμα της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκαν οι απόψεις και οι ακαδημαϊκές εργασίες 61 προπτυχιακών φοιτητών & φοιτητριών του τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, οι οποίοι παρακολουθούσαν το μάθημα επιλογής YE271 «Εναλλακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Ιστορίας» του Οδηγού Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης – Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (2019-2020, σσ.155-156) κατά το εαρινό εξάμηνο 2020.

Το δείγμα της έρευνας αποτελεί «μη πραγματικά τυχαίο» δείγμα, καθώς το μάθημα αυτό ανήκει στην κατηγορία μαθημάτων που παρακολουθούνται από επιλογή των φοιτητών, οπότε και συμμετείχαν όλοι όσοι επέλεξαν το μάθημα. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν 45 φοιτήτριες και 16 φοιτητές του τμήματος. Οι φοιτητές και φοιτήτριες παρακολουθούσαν το 6^ο και 8^ο εξάμηνο της φοίτησής τους, καθώς προσφέρεται μόνον στα προαναφερθέντα εξάμηνα.

2.2 Ερευνητικά εργαλεία & Συλλογή δεδομένων

Τα εργαλεία έρευνας που χρησιμοποιήθηκαν ήταν:

α. ένα έντυπο, ατομικό, ανοικτού τύπου ερωτηματολόγιο πριν τη διδακτική παρέμβαση (προέλεγχος),

β. ένα ατομικό, διαδικτυακό, ανοικτού τύπου ερωτηματολόγιο - χρήση της διαδικτυακής φόρμας «Google Docs» - μετά την επιτυχή περάτωση του μαθήματος (μεταέλεγχος),

γ. ημιδομημένες συνεντεύξεις των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών φοιτητών-τριών, ανά ομάδα εργασίας, και

δ. η μελέτη των εκπαιδευτικών προϊόντων (ομαδικών εργασιών) που παρήγαγαν στο πλαίσιο του μαθήματος.

Πιο συγκεκριμένα, η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε, αρχικά με το έντυπο ερωτηματολόγιο που δόθηκε προς συμπλήρωση στην πρώτη συνάντηση του μαθήματος, στην αρχή του εαρινού εξαμήνου. Το ερωτηματολόγιο αυτό (παράρτημα Α), που αποτελεί τον προέλεγχο της έρευνας περιλαμβάνει τις εξής θεματικές ερωτήσεις:

- Οι 2 πρώτες ερωτήσεις, που είναι κλειστού τύπου, αφορούν το φύλο των συμμετεχόντων-ουσών, καθώς και την επιτυχή παρακολούθηση του υποχρεωτικού μαθήματος της Β' Φάσης της Πρακτικής Άσκησης, Υ403-Διδακτική της Ιστορίας με βάση το Πρόγραμμα Σπουδών του

Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας. Η 3^η ερώτηση, ήταν ανοικτού τύπου και αφορούσε τα μαθήματα που έχουν παρακολουθήσει οι φοιτητές κατά τη φοίτησή τους και σχετίζονται με τη Διδακτική της Ιστορίας.

- Ακολούθως, η πρώτη θεματική του ερωτηματολογίου περιέχει ανοιχτού-τύπου ερωτήσεις που αφορούν την έννοια της «ενσυναίσθησης» και τη συσχέτιση της με το μάθημα της Ιστορίας.

- Η επόμενη θεματική του ερωτηματολογίου περιέχει ανοιχτού τύπου ερωτήσεις που αφορούν την έννοια του «τραυματικού γεγονότος» και τη συσχέτισή της με το μάθημα της Ιστορίας και κατ' επέκταση την εκπαίδευση.

- Η τελευταία ανοιχτού τύπου ερώτηση αφορά τη συμβολή της «ενσυναίσθησης» στη διδασκαλία «τραυματικών γεγονότων».

Έπειτα, κατά τη τελευταία συνάντηση του μαθήματος, εστάλη στους φοιτητές διαδικτυακός σύνδεσμος, που ανακατεύθυνε στο διαδικτυακό ερωτηματολόγιο (Google Docs), το οποίο και αποτέλεσε το μετά-έλεγχο της έρευνας. Οι θεματικές του ερωτηματολογίου ήταν ίδιες με το πρώτο ερωτηματολόγιο, ωστόσο διαφοροποιείται ελαφρώς ως προς το περιεχόμενο των ερωτήσεων (παράρτημα Β).

Το τρίτο εργαλείο, η συνέντευξη, πραγματοποιήθηκε 2 εβδομάδες μετά τη λήξη των συναντήσεων του μαθήματος. Σκοπός της συνέντευξης ήταν η εις βάθος κατανόηση των απόψεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών και η αποσαφήνιση πιθανόν «διφορούμενων» θέσεων. Η συνέντευξη αποτελούταν από τρεις θεματικές, και συνολικής έκτασης 8 ερωτήσεων ανοικτού τύπου. Οι θεματικές δομούσαν ως εξής.

Η 1^η θεματική αφορούσε την έννοια της «ενσυναίσθησης» και την αξιοποίησή της στις ακαδημαϊκές εργασίες που εκπόνησαν. Η 2^η θεματική αφορούσε τα «τραυματικά» ιστορικά γεγονότα και κατά πόσο οι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες στην έρευνα επιδίωξαν ή όχι την προσέγγισή τους. Ενώ, η 3^η θεματική περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με την αξιοποίηση της «ενσυναίσθησης» για την προσέγγιση «τραυματικών» ιστορικών γεγονότων (παράρτημα Γ).

Η διάρκεια της συνέντευξης ήταν κατά μέσο όρο 25' λεπτά για κάθε ομάδα υποψηφίων εκπαιδευτικών, συνολικής διάρκειας 6 περίπου ωρών και έλαβε χώρα διαδικτυακά, μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας «Zoom». Οι συμμετέχοντες-ουσες, ενταγμένοι σε ομάδες, απαντούσαν ανώνυμα στις ερωτήσεις που θέτονταν.

Τέλος, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, σε ομάδες 2 έως 5 ατόμων, κλήθηκαν, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, να δημιουργήσουν διδακτικούς σχεδιασμούς, αποκλειστικά για το μάθημα της Ιστορίας. Κάθε ομάδα έπρεπε να δημιουργήσει 3 διδακτικούς σχεδιασμούς, ένα για κάθε

εναλλακτική προσέγγιση που παρουσιάστηκε στις διαλέξεις (CineScience, Historical Educomics, Debate/Role Playing). Η μελέτη των εργασιών αυτών επικεντρώθηκε, α) στο βαθμό αξιοποίησης της «ενσυναίσθησης», β) στο βαθμό προσέγγισης «τραυματικών» ιστορικών γεγονότων, και γ) στην αξιοποίηση της «ενσυναίσθησης» για την προσέγγιση «τραυματικών» ιστορικών γεγονότων.

2.3 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων έγινε στο πλαίσιο του μαθήματος ΥΕ271 «Εναλλακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Ιστορίας» του Οδηγού Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης – Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (2019-2020, σσ.155-156), με επιβλέποντα τον επίκουρο καθηγητή Κώστα Κασβίκη, το οποίο προσφέρεται κατά τη διάρκεια του εαρινού εξαμήνου κάθε ακαδημαϊκού έτους. Να σημειωθεί ότι το μάθημα διατηρήθηκε όσον αφορά τη δομή και το περιεχόμενό του, ωστόσο τροποποιήθηκε ελαφρώς σύμφωνα με τις ανάγκες του ερευνητικού σχεδιασμού.

Αρχικά, πριν την έναρξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κατά την πρώτη συνάντηση, δόθηκε στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς το ερωτηματολόγιο/ προ-έλεγχος, το οποίο και συμπληρώθηκε ανώνυμα από το σύνολο των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε εισαγωγική παρουσίαση και συζήτηση με τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη φύση, τους στόχους και τις υποχρεώσεις τους σχετικά με το μάθημα.

Κατά τη τρίτη συνάντηση με τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς έλαβε χώρα η πρώτη παρέμβαση που αφορούσε τα «τραυματικά» ιστορικά γεγονότα. Η παρέμβαση αυτή είχε τη μορφή εισήγησης με παράλληλη συζήτηση και πραγματοποιήθηκε από τον ερευνητή. Το περιεχόμενό της αφορούσε στη φύση των «τραυματικών» ιστορικών γεγονότων και το περιεχόμενό τους, την εμφάνιση του όρου στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία, καθώς και την εισαγωγή του σχετικού προβληματισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία, από κοινού με προτεινόμενες πρακτικές για ορθότερη προσέγγισή τους σύμφωνα με την επιστημονική κοινότητα. Ακολούθησε αποσαφήνιση αποριών και γενική συζήτηση επί του θέματος.

Ακολούθησε άλλη μια παρέμβαση, κατά την έβδομη συνάντηση με τους Υ.Ε., η οποία αφορούσε την «ιστορική ενσυναίσθηση». Η δεύτερη παρέμβαση ήταν και αυτή υπό μορφή εισήγησης με παράλληλη συζήτηση και πραγματοποιήθηκε από τον επιβλέποντα καθηγητή. Το περιεχόμενό της παρέμβασης αφορούσε το περιεχόμενό της «ενσυναίσθησης» και την ένταξή της στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία, ενώ έγινε εστίαση στα δυο βασικά εργαλεία αξιοποίησής

της, τη δραματοποίηση/ παιχνίδι ρόλων (role-playing) και την διαλογική αντιπαράθεση (debate). Ομοίως, την εισήγηση ακολούθησε αποσαφήνιση αποριών και γενικότερη συζήτηση του θέματος. Στην περίπτωση αυτή έγινε ανάθεση εργασιών στους Υ.Ε., οι οποίοι έπρεπε να σχεδιάσουν μια διδασκαλία βασιζόμενη σέ ένα από τα εργαλεία αξιοποίησης της «ενσυναίσθησης». Η διδακτική προσέγγιση «τραυματικών» ιστορικών γεγονότων ήταν προαιρετική, καθώς η επιλογή ή μη από τους Υ.Ε., αποτελεί ένα από τα ζητούμενα της έρευνας.

Με το πέρας των εκπαιδευτικών συναντήσεων δόθηκε στους Υ.Ε. ένα δεύτερο ερωτηματολόγιο / μετά-έλεγχος, το οποίο ομοίως οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ανώνυμα. Τέλος, σε δεύτερο χρόνο, έλαβε χώρα συνέντευξη των υποψήφιων δασκάλων από τον ερευνητή και τον επιβλέποντα καθηγητή, αποσκοπώντας στην περαιτέρω εμβάθυνση στις απόψεις των συνεντευξιζόμενων σχετικά με τα «τραυματικά» ιστορικά γεγονότα και την «ιστορική ενσυναίσθηση».

2.4 Εγκυρότητα & Αξιοπιστία της έρευνας

Κάθε έρευνα για να μπορεί να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματική προϋποθέτει να διαπνέεται από το σημαντικό παράγοντα της εγκυρότητας. Σύμφωνα με τους Cohen et al (2008: 177; 2018: 245), η εγκυρότητα αποτελεί «τον ακρογωνιαίο λίθο κάθε εκπαιδευτικής έρευνας», είτε αυτή είναι ποιοτική, είτε ποσοτική έρευνα. Ωστόσο, ανάλογα με το είδος της έρευνας, η εγκυρότητα επέρχεται βασιζόμενη σε ορισμένα κριτήρια, τα οποία συχνά δεν μπορούν να εφαρμοστούν και στις δύο περιπτώσεις³. Καθώς, λοιπόν, η παρούσα έρευνα αποτελεί, στη βάση της, ποιοτικού χαρακτήρα, επιδιώχθηκε η, όσο το δυνατόν, εις βάθος και ειλικρινής απάντηση από πλευράς συμμετεχόντων-ουσών της έρευνας, ώστε να επιτευχθεί σε ένα επαρκή βαθμό η εγκυρότητα και αξιοπιστία (κατά τον Agar, στο Cohen et al, 2008: 178; 2018: 247).

Για την επίτευξη της εγκυρότητας αλλά και της αξιοπιστίας της μελέτης αυτής, εφαρμόστηκε η μέθοδος της «τριγωνοποίησης». Ως «τριγωνοποίηση» ορίζεται «η χρήση δυο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής δεδομένων» σε μια έρευνα (Cohen et al, 2008: 189; 2018: 265). Στη παρούσα έρευνα η «τριγωνοποίηση» επιτυγχάνεται μέσω της χρήσης ερωτηματολογίων, συνέντευξης, και

³ Περισσότερα για τα κριτήρια της εγκυρότητας και αξιοπιστίας βλ. Στο Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (σ.σ.175-230) (μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρια, Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

παραγόμενων εκπαιδευτικών προϊόντων, των οποίων η συμβολή στη διαδικασία συλλογής των δεδομένων κρίθηκε ιδιαιτέρως σημαντική.

Συγκεκριμένα, για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας λήφθηκαν συγκεκριμένες παράμετροι κατά τη διαμόρφωση των εργαλείων της έρευνας. Όσον αφορά τα ερωτηματολόγια επιδιώχθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων-ουσών, ώστε οι ίδιοι να μπορούν να εκφραστούν ειλικρινά. Επιπλέον, η έκταση των ερωτηματολογίων ήταν της τάξεως των 12 ερωτήσεων, ώστε η συμπλήρωσή τους να μην είναι κουραστική, ενώ, παράλληλα, οι ερωτήσεις ήταν κυρίως σύντομες, χωρίς πολλά σκέλη, και σαφείς ώστε να μην προκαλέσουν σύγχυση στους συμμετέχοντες-ουσες.

Ομοίως, η έκταση της συνέντευξης ήταν σύντομη. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν κυρίως με ένα σκέλος και σαφώς διατυπωμένες. Το περιεχόμενο των ερωτήσεων επιδιώχθηκε ώστε να μην προιδεάζει και επηρεάζει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων-ουσών, ενώ παράλληλα αποφεύχθηκε οι ερωτήσεις να προσβάλλουν τις προσωπικές πεποιθήσεις των συμμετεχόντων-ουσών.

2.5 Περιορισμοί της Έρευνας

Η παρούσα έρευνα έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2019-2020. Η διεξαγωγή του μαθήματος αυτού έγινε, σχεδόν στο σύνολό της, μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας τηλεκπαίδευσης *Zoom*, εξαιτίας της αναστολής των δια ζώσης μαθημάτων λόγω της εξάπλωσης του ιού COVID-19.

Αποτέλεσμα της κατάστασης που διαμορφώθηκε ήταν, αρχικά, ο χρονικός περιορισμός των συναντήσεων με τους Υ.Ε. καθώς επίσης και ο διαθέσιμος χρόνος που θα μπορούσε να διατεθεί για συζήτηση και αποσαφήνιση αποριών όσον αφορά τις θεματικές που προσεγγίστηκαν. Επιπλέον, περιορισμένος χρόνος διατέθηκε και κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων λόγω του μεγάλου αριθμού των συμμετεχόντων, ο οποίος λειτούργησε δυσανάλογα του διαθέσιμου χρόνου αξιοποίησης της παρεχόμενης διαδικτυακής πλατφόρμας. Για τον λόγο αυτό οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν όλοι στο σύνολο των ερωτήσεων, ωστόσο, επιχειρήθηκε η απάντηση των ερωτήσεων να πραγματοποιηθεί από τουλάχιστον έναν/μία φοιτητή-τρια, ως εκπρόσωπο της ομάδας.

Επιπροσθέτως, δυσχερής κατέστη και η ομαλή επικοινωνία εξαιτίας της αστάθειας των διαδικτυακών συνδέσεων από κοινού με τα τεχνικά προβλήματα που κατά καιρούς προκύπταν,

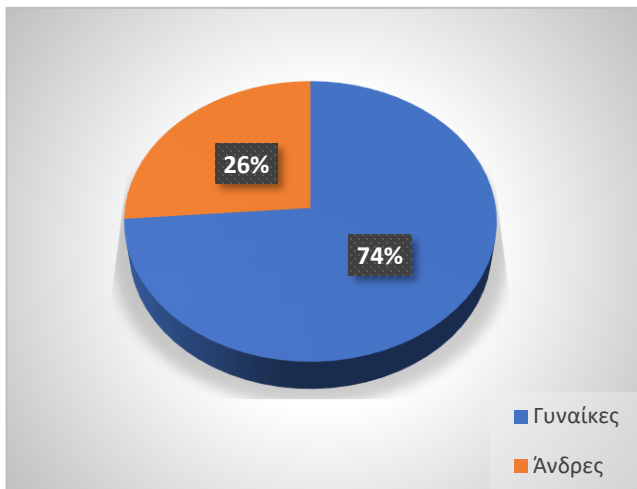
κυρίως από πλευράς των Υ.Ε., ενώ εγείρονται αμφιβολίες σχετικά με την δέουσα προσοχή που επιδείκνυαν οι Υ.Ε. κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων λόγω της απρόσωπης φύσης μιας διαδικτυακής επικοινωνίας μεταξύ μεγάλου αριθμού συμμετεχόντων.

3. Αποτελέσματα

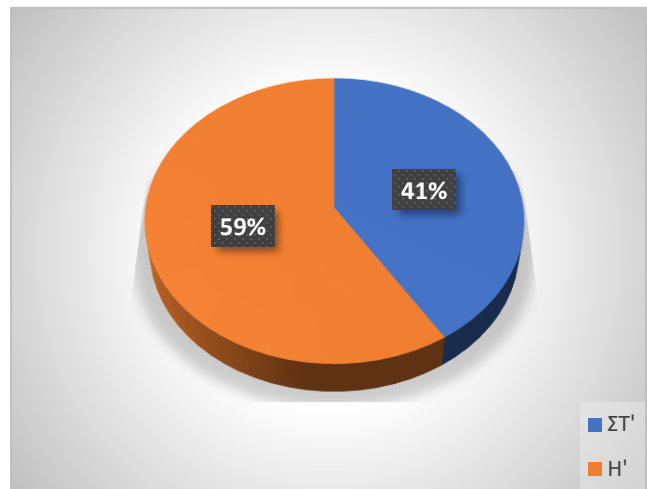
Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται και σχολιάζονται τα ευρήματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε. Τα αποτελέσματα εξήχθησαν από τις απαντήσεις των υποψήφιων δασκάλων του δείγματος κατά τη συμπλήρωση των 2 ερωτηματολογίων (προ-ελέγχου και μετα-ελέγχου), τις απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν κατά ομάδες φοιτητών, καθώς και τις ακαδημαϊκές εργασίες που εκπόνησαν οι ίδιοι κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

3.1 Περιγραφή του δείγματος

Το δείγμα που ερευνήθηκε, όπως προαναφέρθηκε, αποτελείται από 61 υποψήφιους εκπαιδευτικούς. Από αυτούς οι 45 ήταν γυναίκες, με ποσοστό 74%, ενώ 16 ήταν άνδρες, με ποσοστό 26% (σχήμα 1). Από το σύνολο του δείγματος, το 59% των υποψήφιων, δηλαδή 36, φοιτούν στο όγδοο εξάμηνο των σπουδών τους, ενώ το 41%, δηλαδή 25, στο έκτο εξάμηνο (σχήμα 2).

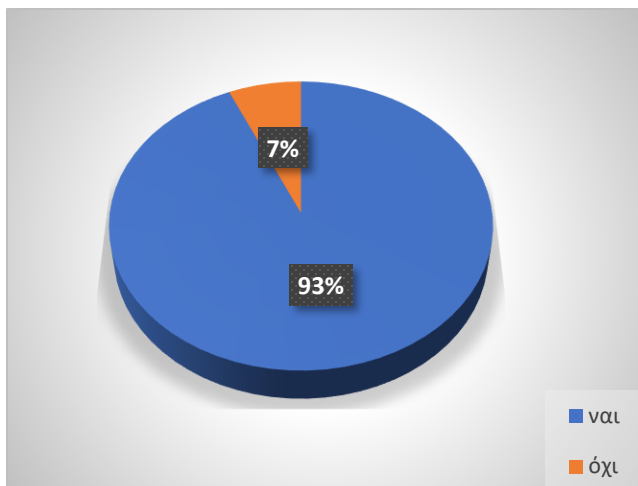


Σχήμα 1: Το φύλο των υποψηφίων εκπαιδευτικών.

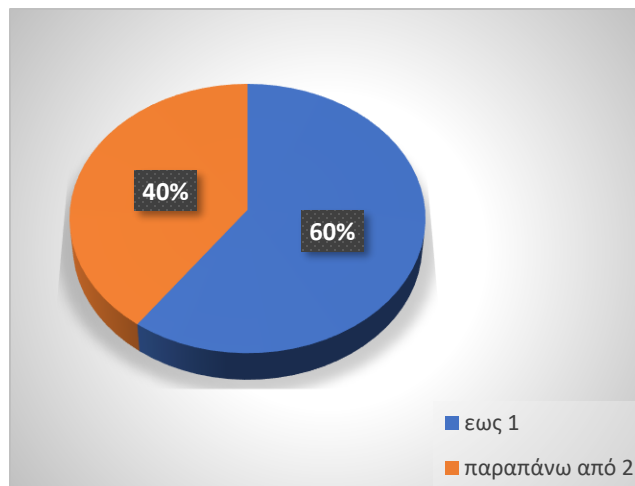


Σχήμα 2: Το εξάμηνο φοίτησης υποψηφίων εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά τα μαθήματα που έχουν παρακολουθήσει, οι 42 έχουν παρακολουθήσει το μάθημα της «Διδακτικής της Ιστορίας», με ποσοστό 93%, ενώ 3 από αυτούς δεν το έχει παρακολουθήσει, με ποσοστό 7% (σχήμα 3). Επιπλέον, από το σύνολο του δείγματος, το 60%, δηλαδή 27, έχουν επιλέξει να παρακολουθήσουν έως 1 επιπλέον μάθημα σχετικά με την ιστορική εκπαίδευση, ενώ το 40%, δηλαδή 18 έχουν παρακολουθήσει περισσότερα από 2 επιπλέον μαθήματα (σχήμα 4).



Σχήμα 3: Ποσοστό Υ.Ε. που παρακολούθησαν Διδακτική Ιστορίας.



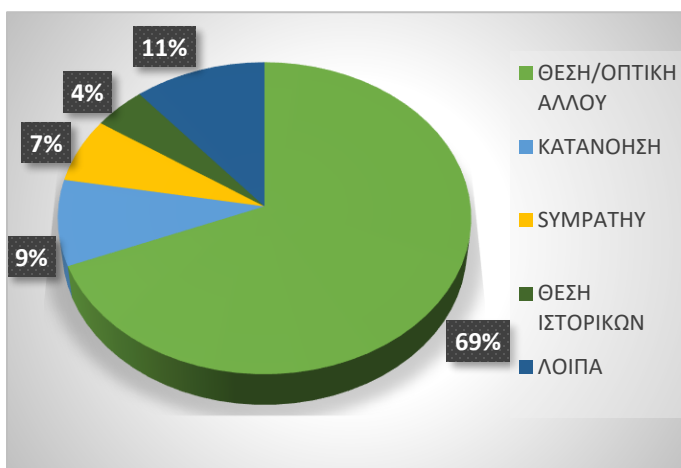
Σχήμα 4: Ποσοστό Υ.Ε. που παρακολούθησαν επιπλέον μαθήματα ιστορικής εκπαίδευσης.

3.2 Ευρήματα ερωτηματολογίων

3.2.1 Ευρήματα ερωτηματολογίου – προ-έλεγχος

Πριν την έναρξη των μαθημάτων δόθηκαν στους υποψηφίους εκπαιδευτικούς ένα σύνολο ερωτήσεων ώστε να χαρτογραφηθούν οι απόψεις τους. Τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου (pre-test) πραγματοποίησαν 45 φοιτητές από το σύνολο του δείγματος. Οι ερωτήσεις, όπως προαναφέρθηκε, αναφέρονται στην «ιστορική ενσυναίσθηση» και τα «τραυματικά» ιστορικά γεγονότα.

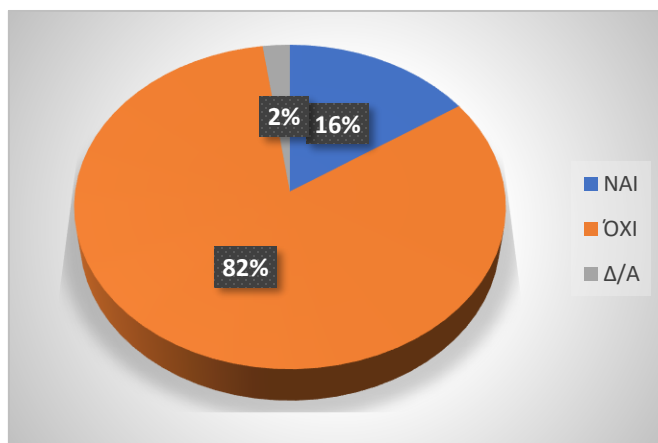
Πιο συγκεκριμένα, στην 1^η ερώτηση, «Πώς θα ορίζατε την έννοια της ενσυναίσθησης;», η πλειονότητα των απαντήσεων περιστρεφόταν γύρω από τη φράση «μπαίνω στη θέση του άλλου» ή «βλέπω από την οπτική του άλλου» ή «η ψυχολογική και συναισθηματική σύμπτωση», με ποσοστό 69% και συχνότητα εμφάνισης 31 φορές. Ακολουθούν οι απαντήσεις που αναφέρονται στην «κατανόηση», είτε παρελθοντικών καταστάσεων είτε συναισθημάτων, με ποσοστό 9% και



Σχήμα 5: Ποσοστό απαντήσεων ορισμού «ενσυναίσθησης».

συχνότητα εμφάνισης 4 φορές, ενώ με ποσοστό 7% και συχνότητα εμφάνισης 3 φορές, έπονται οι απαντήσεις που σχετίζονται με «ταύτιση με τον άλλον», ή όπως αναφέρεται στην αγγλική βιβλιογραφία, «sympathy». Τέλος, 2 απαντήσεις, δηλαδή 4% του συνόλου, σημείωσε ότι η ενσυναίσθηση είναι όταν «μπαίνω στη θέση του ιστορικού» ή «των ιστορικών ομάδων», ενώ το υπόλοιπο 11% των απαντήσεων αποτελούν μεμονωμένες περιπτώσεις και ορίζουν την ενσυναίσθηση ως «ένταξη των μαθητών στο παρελθόν», «αντίληψη γεγονότων με σκοπό την αποφυγή μελλοντικής επανάληψής τους», «τρόπο διδασκαλίας» ή και γενικότερα «αντίληψη της Ιστορίας» (σχήμα 5).

Στη 2^η ερώτηση, «Πιστεύετε ότι η «ενσυναίσθηση» αξιοποιείται διδακτικά στην υποχρεωτική εκπαίδευση;», 37 υποψήφιοι εκπαιδευτικοί απάντησαν αρνητικά, σε ποσοστό 82%, ενώ οι 7 από αυτούς απάντησαν θετικά, σε ποσοστό 16%. Ένας μόνον υποψήφιος δεν απάντησε καθόλου (σχήμα 6).

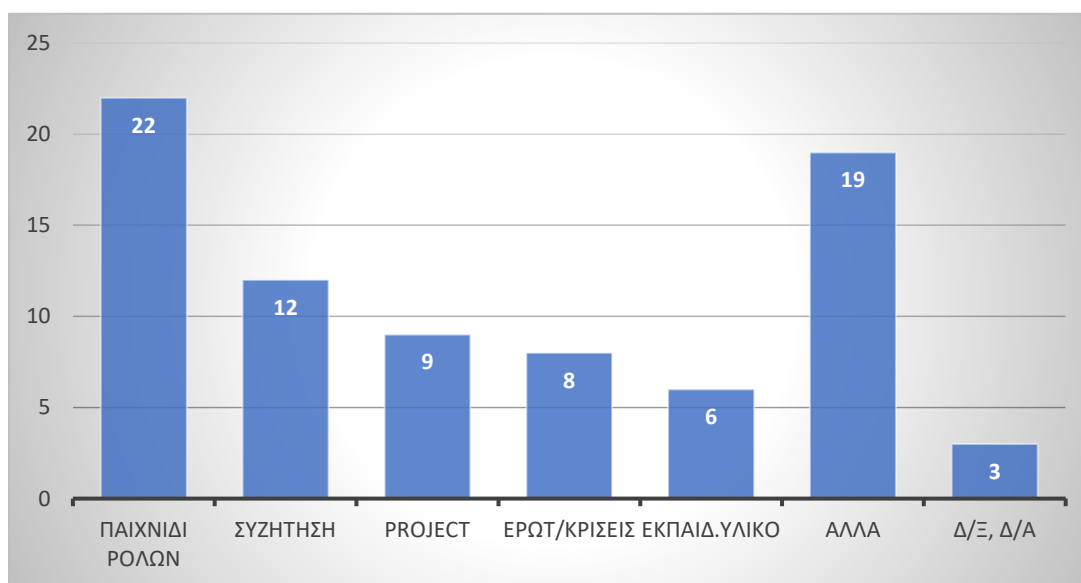


Σχήμα 6: Ποσοστό απαντήσεων περί διδακτικής αξιοποίησης της «ενσυναίσθησης».

Από τους φοιτητές που απάντησαν αρνητικά, η πλειονότητα αιτιολόγησε την απάντησή της επιρρίπτοντας ευθύνες στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι «επικεντρώνονται στην ύλη», «δεν επιδιώκουν την καλλιέργειά της», «επιμένουν σε πρακτικές όπως η αποστήθιση και η μετάδοση γνώσεων», είτε την θεωρούν «ασήμαντη και μη βοηθητική». Για τη μη αξιοποίησή της, εν μέρει, ευθύνονται το αναλυτικό πρόγραμμα, που θέτει αυστηρά όρια στην ύλη, αλλά και γενικότερα η εμμονή στον παραδοσιακό χαρακτήρα του μαθήματος με την αυστηρή προσκόλληση στο σχολικό εγχειρίδιο το οποίο υστερεί σε δραστηριότητες που επιδιώκουν την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

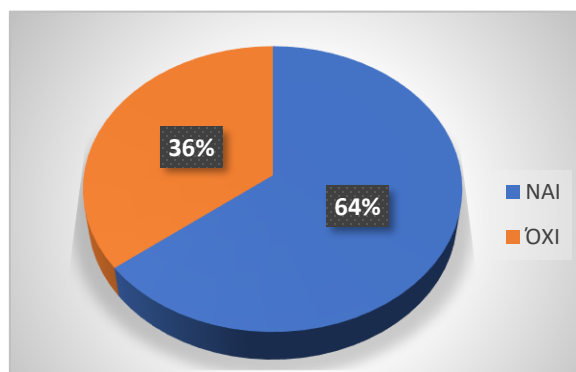
Στον αντίποδα, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που απάντησαν θετικά, αιτιολογούν τη στάση τους παραθέτοντας τρόπους που επιτυγχάνεται η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, όπως η «προσέγγιση πηγών», το «παιχνίδι ρόλων», η «παράθεση ερωτήσεων προς τους μαθητές» και η «αναφορά στη σχέση μαθητών και προγόνων», γεγονός που διαπιστώνει μια πιθανή σύγχυση ως προς την κατανόηση της ερώτησης.

Στη 3^η ερώτηση, «Κατά τη γνώμη σας, μέσα από ποιες διδακτικές πρακτικές μπορεί να προσεγγιστεί η «ενσυναίσθηση» στην τάξη;», οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί του δείγματος έδωσαν συνολικά 79 απαντήσεις. Η επικρατέστερη απάντηση είναι το «παιχνίδι ρόλων», με συχνότητα εμφάνισης 22 φορές. Ακολουθεί, η «συζήτηση» με συχνότητα εμφάνισης 12 φορές και η μέθοδος «project» με 9. Έπονται, οι «ερωταποκρίσεις» με εμφάνιση 8 φορές και εκπαιδευτικό υλικό, όπως «εικόνες, βιβλία, οπτικοακουστικό υλικό» με 6 φορές. Τέλος, παρέθεσαν και άλλες πρακτικές, όπως «προσέγγιση πηγών», «comic», «πολυπρισματικότητα», «διερεύνηση», «συνεντεύξεις», κ.α., ενώ 3 υποψήφιοι εκπαιδευτικοί απάντησαν «δεν ξέρω ή δεν θυμάμαι» (σχήμα 7).



Σχήμα 7: Επιλογές για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης

Στη 4^η ερώτηση, «Πιστεύετε ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ της «ενσυναίσθησης» και της «ιστορικής ενσυναίσθησης»;», 29 υποψήφιοι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά, σε ποσοστό 64%, ενώ 16 απάντησαν αρνητικά, σε ποσοστό 36% (σχήμα 8).



Σχήμα 8: Ποσοστό απαντήσεων περί διαφοράς ενσυναίσθησης & ιστορικής ενσυναίσθησης.

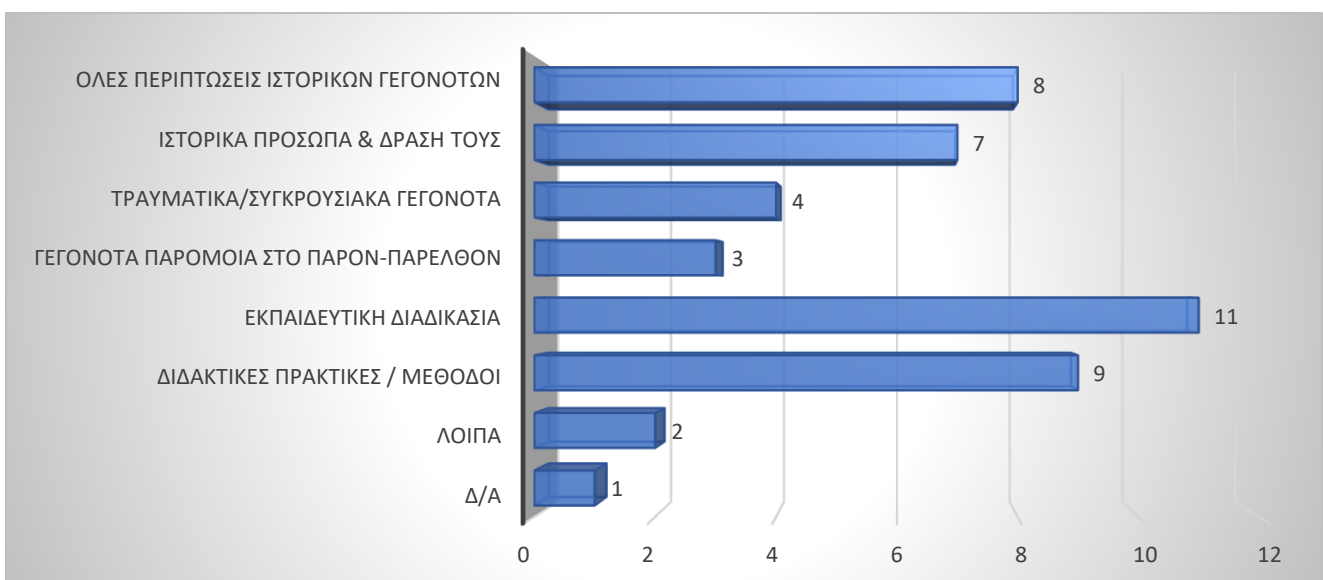
Από αυτούς που απάντησαν θετικά, οι περισσότεροι παραθέσαν ότι η διαφορά των δυο εννοιών έγκειται στο περιεχόμενό τους και συγκεκριμένα ότι η μεν «ενσυναίσθηση» αναφέρεται «γενικά», ενώ η «ιστορική ενσυναίσθηση» αναφέρεται «ειδικά». Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη, που είναι γενικότερη έννοια,

αφορά την δυνατότητα να «μπαίνει κάποιος στη θέση του άλλου συναισθηματικά» εν γένει, επιχειρεί την «ευαισθητοποίηση» και «εστιάζει κυρίως σε πρόσωπα και καταστάσεις». Η, δε, δεύτερη έννοια αφορά εξολοκλήρου την «ιστορία και τα γεγονότα της». Μελετά τα πρόσωπα στις ιστορικές τους περιόδους και επιχειρεί να «μούμε στη θέση των ανθρώπων/ιστορικών προσώπων, που έζησαν σε διαφορετικές περιόδους λαμβάνοντας υπόψιν παραμέτρους της εποχής». Επιπλέον, ως έννοια επικεντρώνεται στη «δημιουργία ιστορικής σκέψης» και στην «κριτική επεξεργασία των πραγμάτων της ιστορίας».

Όσον αφορά τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς που απάντησαν αρνητικά, η πλειονότητα σημείωσε ότι δεν υπάρχει «ουσιαστική διαφορά» μεταξύ των δύο εννοιών και είναι «παρόμοιες». Πιθανή διαφοροποίηση της δεύτερης καθώς αφορά το παρελθόν, δηλαδή πρόκειται για την ίδια έννοια με «αλλαγή πλαισίου» και η οποία «προσαρμόζεται στην ιστορία». Τέλος, να σημειωθεί ότι 11 από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς είτε δεν έδωσαν καμία αιτιολόγηση είτε ανέγραψαν την απάντηση «δε γνωρίζω» ή «δε θυμάμαι».

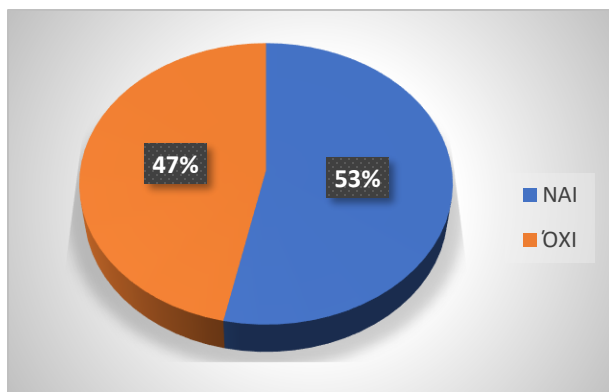
Στην 5η ερώτηση, «Σε ποιες περιπτώσεις μπορεί να χρησιμοποιηθεί η «ενσυναίσθηση» στο μάθημα της ιστορίας;», από τις 45 απαντήσεις που παρατέθηκαν, οι 22 αναφέρονται στο περιεχόμενο του μαθήματος της ιστορίας. Οι 8 αναφέρουν ότι η ενσυναίσθηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε «όλες τις περιπτώσεις» που αφορούν ιστορικά γεγονότα, είτε αφορούν την «καθημερινή ζωή», είτε «σημαντικές καμπές της ιστορίας», όπως «σημαντικές αποφάσεις», «αναταραχές», «συγκρούσεις» ή «μάχες» γενικότερα ή και «πτυχές της τοπικής ιστορίας», καθώς ο απώτερος σκοπός της είναι η «καλύτερη δυνατή κατανόηση». Οι 7 απαντήσεις αναφέρονται σε περιπτώσεις που το μάθημα αφορά «ιστορικά πρόσωπα» και τη «δράση τους», δηλαδή την «κατανόηση, αιτιολόγηση και ερμηνεία» των «συμπεριφορών απόψεων, αποφάσεων και ενεργειών τους». Καθώς η ενσυναίσθηση στοχεύει στο «να μούμε στη θέση του άλλου», μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την «κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς», την «διερεύνηση των πράξεων τους» και την «κρίση των αποφάσεων τους». Επιπλέον, 4 αναφέρονται σε περιπτώσεις προσέγγισης τραυματικών ή και συγκρουσιακών γεγονότων, ενώ 3 σε γεγονότα που είναι παρόμοια στο παρελθόν και παρόν και η κατανόηση των παρελθοντικών καταστάσεων βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν τα αντίστοιχα στο παρόν (σχήμα 9).

Εν συνεχεία, από το σύνολο των απαντήσεων, οι 20 αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία και συγκεκριμένα τις διδακτικές πρακτικές και μεθόδους του μαθήματος της ιστορικής εκπαίδευσης. Από αυτές, οι 11 αναφέρονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και παραθέτουν ότι η «ενσυναίσθηση» βοηθά στην «καλύτερη προσέγγιση» του μαθήματος, ειδικότερα όταν το «περιεχόμενο είναι άγνωστο για τους μαθητές». Βοηθά τους μαθητές «να εντάξουν τον εαυτό τους στα ιστορικά γεγονότα και να μπουν στη θέση των ανθρώπων», «μεταφέροντας εαυτόν στα συναισθήματα των ιστορικών προσώπων». «Αντιλαμβάνονται καλύτερα τις επιπτώσεις των γεγονότων στη ζωή των ανθρώπων της περιόδου» και «φαντάζονται τους λόγους που οδήγησαν σε αυτά ή δικαιολογούν τις αντιδράσεις των ανθρώπων που δεν καταλαβαίνουν» (σημ. οι μαθητές). Όσον αφορά τις 9 από αυτές αφορούν διδακτικές πρακτικές. Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι οι περιπτώσεις που μπορεί να χρησιμοποιηθεί η «ενσυναίσθηση» είναι όταν «υπάρχει αρκετό υλικό στο σχολικό εγχειρίδιο» και κυρίως «μέσω πηγών, κειμένων» και σε ορισμένες περιπτώσεις «μέσω εκπαιδευτικών βίντεο». Επιπλέον, προσθέτουν τις περιπτώσεις που χρησιμοποιούνται «κατάλληλες ερωτήσεις», σε «παιχνίδια ρόλων», για «ουσιαστική κατανόηση», σε «επιτόπιες έρευνες ή επισκέψεις πεδίου/ιστορικών χώρων», αλλά και στις φάσεις του μαθήματος, όπως η «παρουσίαση της νέας γνώσης» και στην «αξιολόγηση». Τέλος, 2 υποψήφιοι εκπαιδευτικοί από το σύνολο του δείγματος, αναφέρουν τις περιπτώσεις που «γίνεται αναφορά στον ιστορικό» καθώς και «για να μην καλλιεργούνται αισθήματα φανατισμού ή σωβινισμού». Ένας, μόνον, υποψήφιος εκπαιδευτικός επέλεξε να μην απαντήσει καθόλου (σχήμα 9).



Σχήμα 9: Περιπτώσεις χρήσης ενσυναίσθησης στο μάθημα της ιστορίας.

Στην 6^η και τελευταία ερώτηση που αφορά την «ενσυναίσθηση» («Θεωρείτε ότι, στις πανεπιστημιακές σπουδές σας έως τώρα, λάβατε τις απαραίτητες γνώσεις, ώστε να χρησιμοποιήσετε την «ενσυναίσθηση» στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας;») η πλειονότητα των υποψήφιων δασκάλων του δείγματος απάντησε θετικά σε ποσοστό 53% και συχνότητα εμφάνισης 24, ενώ αρνητικά απάντησε το 47%, με συχνότητα εμφάνισης 21 (σχήμα 10).



Σχήμα 10: Ποσοστό απαντήσεων περί κατάλληλης εκπαίδευσης για αξιοποίηση ενσυναίσθησης

Από αυτούς που απάντησαν θετικά, η πλειονότητα σημείωσε ότι σημαντικός παράγοντας αποτέλεσε η παρακολούθηση του μαθήματος της «Διδακτική της Ιστορίας» αλλά και άλλων μαθημάτων ιστορικής εκπαίδευσης, κατά τα οποία μέσω «δραστηριοτήτων, συζητήσεων και συνεργασία με άλλους φοιτητές», «αποσαφηνίστηκε η έννοια και η χρήση της» καθώς επίσης «προτάθηκαν ιδέες εφαρμόσιμες και αποτελεσματικές», μερικές εκ των οποίων «αξιοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της Πρακτικής Άσκησης».

Όσον αφορά τους υποψήφιους δασκάλους που απάντησαν αρνητικά, παραθέτουν ότι «η έννοια δεν έγινε κατανοητή, ούτε χρησιμοποιήθηκε», και «η επαφή με τον όρο έγινε μόνο ως θεωρία». «Ως όρος αναφέρθηκε μόνο σε ένα μάθημα» και «δεν υπήρξε αξιοποίησή της σε άλλα μαθήματα 'Διδακτικής'», τονίζοντας την ανάγκη για «περισσότερες γνώσεις επί του θέματος». Αντιθέτως, 2 εκ των υποψήφιων αιτιολόγησαν την έλλειψη προετοιμασίας για αξιοποίηση της «ενσυναίσθησης» ως προσωπικό τους «λάθος», καθώς «δεν πήγαιναν στα μαθήματα» ή εν γένει «δεν ήταν τυπικοί και επιμελείς φοιτητές». Τέλος, από το σύνολο του δείγματος, 8 δεν έδωσαν καμία απάντηση.

Ακολουθούν οι ερωτήσεις που σχετίζονται με τα «τραυματικά γεγονότα». Στην 7^η ερώτηση, «Πώς θα νοηματοδοτούσατε τον όρο «τραυματικό» γεγονός;», οι απαντήσεις των υποψήφιων δασκάλων ποικίλλουν. Βάσει των απόψεών τους, ως «τραυματικό» γεγονός χαρακτηρίζεται ένα γεγονός ή συμβάν, το οποίο είναι «δυσάρεστο», «άσχημο» ή «κακό», «στιγματίζει» ή «σημαδεύει» ένα «πρόσωπο», «μια κοινωνική ομάδα» ή «σύνολο ανθρώπων» ή και «κράτος» και έχει «δυσάρεστες συνέπειες». Αυτό μπορεί να είναι ένας «πόλεμος», «μετανάστευση», «εμφύλιος πόλεμος» και ο αρνητικός αντίκτυπός του «αποτυπώνεται»/«χαράσσεται» στη μνήμη «ενός

ανθρώπου» ή «συλλογικότητας» και «επηρεάζει άμεσα το παρόν». Επί παραδείγματι, «για έναν μαθητή «τραυματικό» γεγονός είναι «ένας κακός βαθμός», «για τους Έλληνες, η οικονομική κρίση», «για τους Μικρασιάτες, η Μικρασιατική Καταστροφή», «για τους Εβραίους, το Ολοκαύτωμα», κ.α. Επιπλέον, ένα «τραυματικό» γεγονός είναι δυνατόν να ενέχει και «συναισθηματικό αντίκτυπο», προκαλώντας «ψυχικό τραύμα», «στρες / άγχος», «δυσκολίες κοινωνικοποίησης» και να προκαλεί «ακούσια αναβίωση του γεγονότος και παροντικές παρόμοιες καταστάσεις» ή με όρο της Ψυχολογίας, *Μετατραυματικό Στρες* (PTSD).

Ακολουθούν ορισμένες αυτούσιες απαντήσεις:

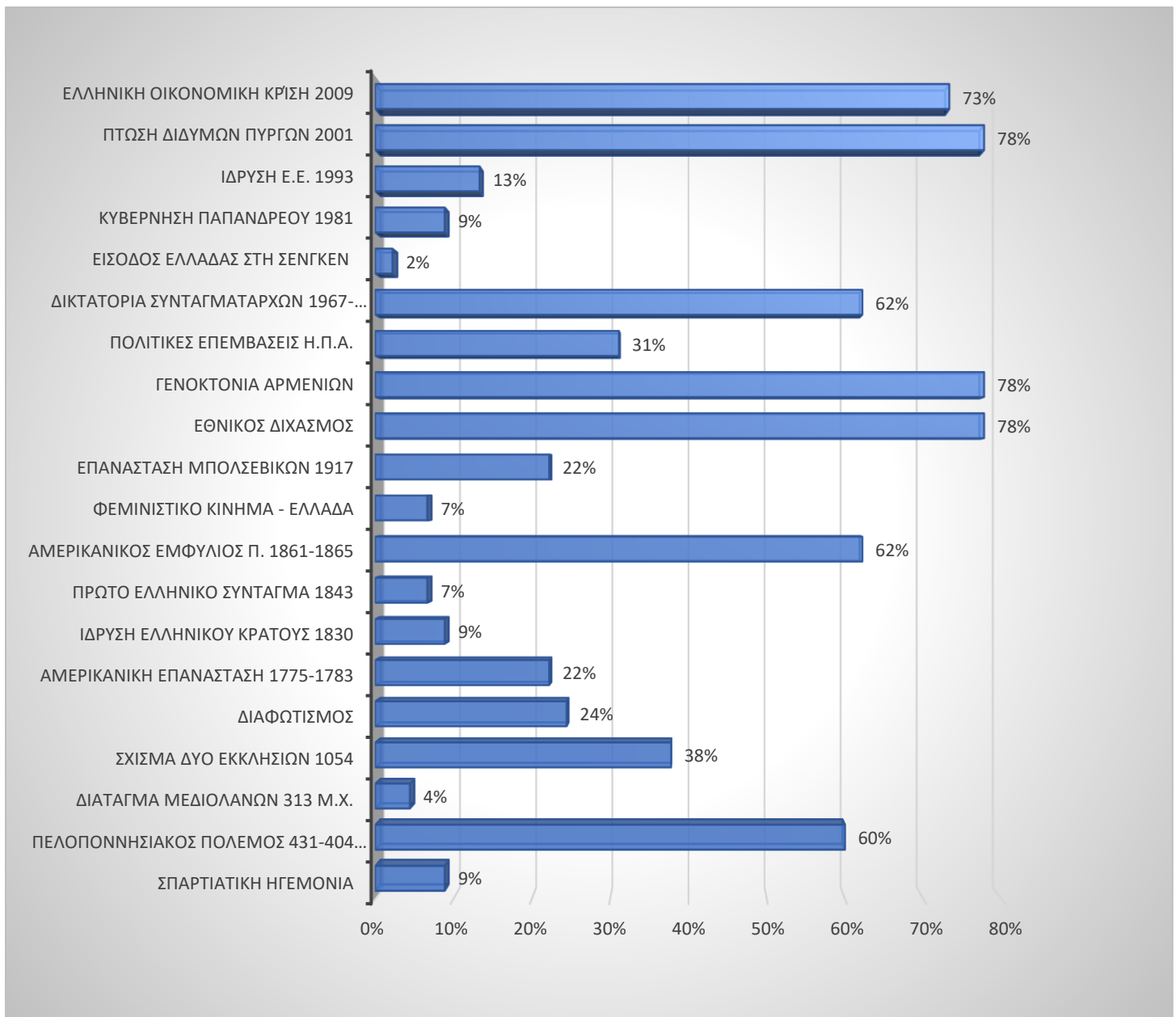
Υ.Ε.4: «γεγονός άσχημο που αποθηκεύεται στη Μνήμη».

Υ.Ε.11: «ένα γεγονός το οποίο έχει στιγματίσει την παγκόσμια ιστορία, την εθνική ιστορία του κάθε κράτους ή έχει μείνει χαραγμένο σε μια ομάδα ατόμων που το βίωσαν».

Υ.Ε.25: «ένα γεγονός που είχε άσχημη κατάληξη για εμάς...και αφήνει και συμπτώματα σοκ».

Υ.Ε.32: «ένα γεγονός...που αφορά μεγάλη μερίδα ανθρώπων και έχει αντίκτυπο στη συνέχεια της ζωής του».

Στην 8^η ερώτηση οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί καλούνται να χαρακτηρίσουν, κατά τη γνώμη τους, από ένα σύνολο, ιστορικά γεγονότα της ελληνικής και παγκόσμιας ιστορίας ως «τραυματικά». Ο σκοπός της ερώτησης αυτής είναι διττός, καθώς εμμέσως επιδιώκεται η διασταύρωση για το ποια ιστορικά γεγονότα νοηματοδοτούνται ως «τραυματικά» από το δείγμα. Στον πίνακα που ακολουθεί, από τα 20 ιστορικά γεγονότα που παρατίθενται, τα 10 θεωρήθηκαν ως «τραυματικά» για τις ανάγκες της έρευνας με βάση τη θεωρητική συζήτηση για τα επίμαχα-τραυματικά γεγονότα. Ως τραυματικά, λοιπόν, νοούνται ο *Πελοποννησιακός Πόλεμος 431-404 π.Χ.*, η *Αμερικανική Επανάσταση 1775-1783*, ο *Αμερικανικός Εμφύλιος Πόλεμος 1861-1865*, η *Επανάσταση των Μπολεσβίκων 1917*, ο *Εθνικός Διχασμός*, η *Γενοκτονία των Αρμενίων*, οι *Πολιτικές Επεμβάσεις των Η.Π.Α. σε άλλες χώρες*, η *Δικτατορία των συνταγματαρχών 1967-1974*, η *Πτώση των Δίδυμων Πύργων 2001* και η *Ελληνική οικονομική κρίση 2009* λαμβάνοντας υπόψη την πρόσληψη τους από διαφορετικές ερμηνευτικές ομάδες. Στον πίνακα 1 που ακολουθεί αποτυπώνονται ποσοστιαία οι επιλογές των υποψήφιων δασκάλων.



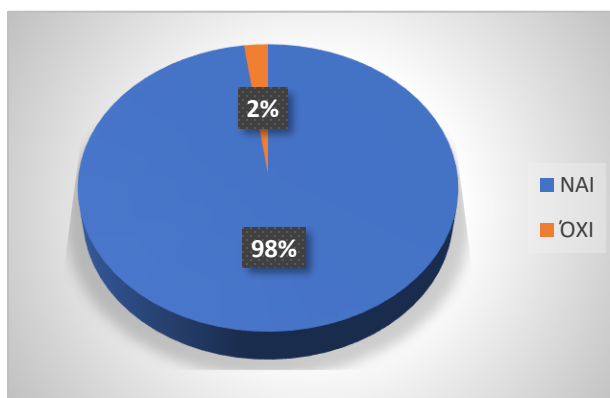
Πίνακας 1: Ποσοστό επιλογών τραυματικών γεγονότων.

Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα (1) φαίνεται ότι τα ιστορικά γεγονότα που χαρακτηρίστηκαν ως «τραυματικά», με ευρεία πλειοψηφία, είναι η «Πτώση των Δίδυμων Πύργων 2001», με ποσοστό 78%, η «Γενοκτονία των Αρμενίων», με ποσοστό 78%, ο «Εθνικός Διχασμός», με ποσοστό 78%, η «ελληνική οικονομική κρίση 2009», με ποσοστό 73%, η «Δικτατορία των συνταγματαρχών 1967-1974» και ο «Αμερικανικός εμφύλιος πόλεμος 1861-1865», με ποσοστό 62% και ο «Πελοποννησιακός πόλεμος 431-404 π.Χ.», με ποσοστό 60%. Κάτω του 50% των επιλογών και έως 20% έλαβαν τα γεγονότα: το «Σχίσμα των δύο Εκκλησιών 1054», με ποσοστό

38%, οι «πολιτικές επεμβάσεις των Η.Π.Α. σε άλλες χώρες», με ποσοστό 31%, ο «Διαφωτισμός», με ποσοστό 24% και η «Αμερικανική Επανάσταση 1775-1783» και η «Επανάσταση των Μπολσεβίκων 1917», με ποσοστό 22%. Τέλος, κάτω του 15% των επιλογών έλαβαν τα γεγονότα: η «ίδρυση της Ευρωπαϊκής Ένωσης 1993», με ποσοστό 13%, η «κυβέρνηση Α. Παπανδρέου 1981», η «ίδρυση του Ελληνικού κράτους 1830» και η «Σπαρτιατική ηγεμονία», με ποσοστό 9%, το «φεμινιστικό κίνημα στην Ελλάδα» και το «πρώτο ελληνικό σύνταγμα του 1843», με ποσοστό 7% και το «διάταγμα των Μεδιολάνων 313 μ.Χ.» και η «είσοδος της Ελλάδας στη 'Σένγκεν'», με ποσοστό 4% και 2%, αντίστοιχα.

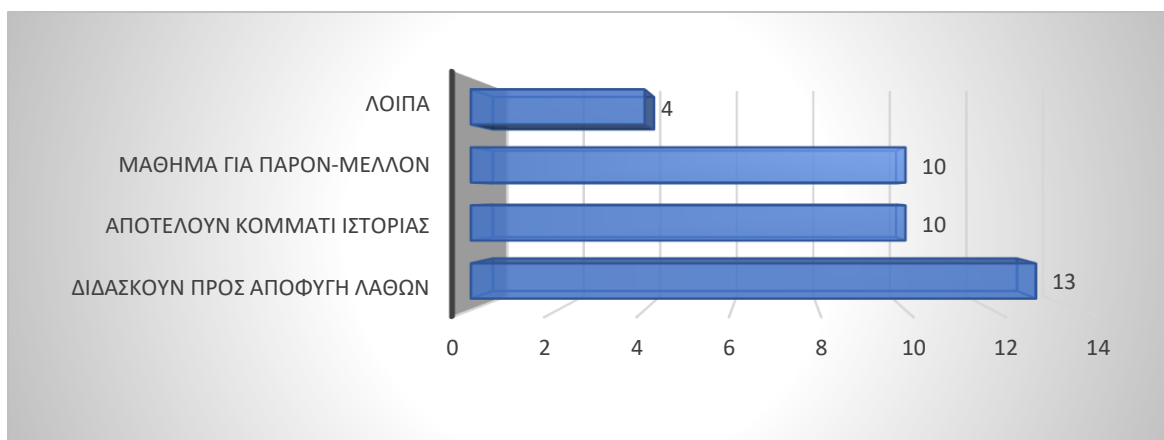
Βάσει των παραπάνω, φαίνεται ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί μπόρεσαν να αναγνωρίσουν, σε ποσοστό τουλάχιστον 60%, 7 από τα 10 γεγονότα τα οποία ορίστηκαν ως «τραυματικά». Τα 3 γεγονότα που δεν έλαβαν άνω του 50%, δηλαδή η «Αμερικανική Επανάσταση 1775-1783», «Επανάσταση των Μπολσεβίκων 1917» και οι «πολιτικές επεμβάσεις των Η.Π.Α. σε άλλες χώρες» πιθανόν επεξηγούνται ως εξής: αρχικώς και τα τρία ως ιστορικά γεγονότα αφορούν την παγκόσμια ιστορία και γίνεται περιορισμένη αναφορά σε αυτά κατά τη διάρκεια της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το μοναδικό μη «τραυματικό» ιστορικό γεγονός που έλαβε σχετικά υψηλό ποσοστό επιλογής, δηλαδή το «Σχίσμα των δύο Εκκλησιών του 1054» με 38%, θα μπορούσε να αιτιολογηθεί εξαιτίας της χρήσης της λέξης «σχίσμα», η οποία σημασιολογικά ενέχει μια διχοτόμηση, στη προκειμένη περίπτωση στο πλαίσιο της Χριστιανικής θρησκείας.

Στην 9^η ερώτηση, «Πιστεύετε ότι, στην ελληνική κοινωνία, θα πρέπει να θυμόμαστε και να συζητάμε τα «τραυματικά» γεγονότα;», σχεδόν η απόλυτη πλειοψηφία, δηλαδή 44 από τους 45, απάντησε θετικά, σε ποσοστό 98%, ενώ μόνον ένας απάντησε αρνητικά, σε ποσοστό 2% (σχήμα 11).



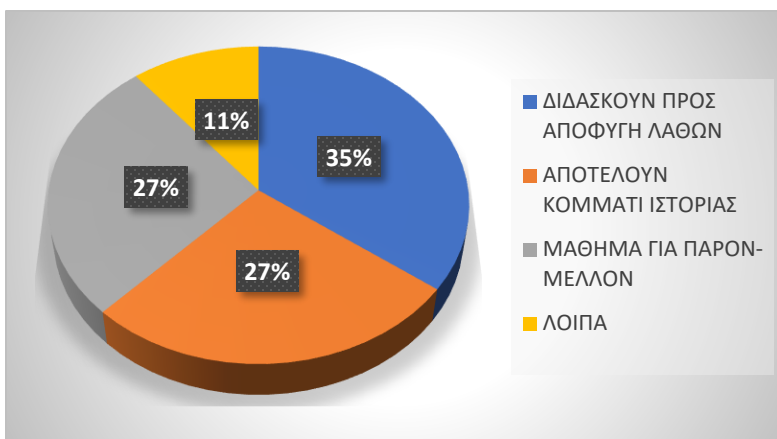
Σχήμα 11: Ποσοστό απαντήσεων περί συζήτησης τραυματικών γεγονότων στην ελληνική κοινωνία.

Ο φοιτητής που απάντησε αρνητικά δεν έδωσε καμία επεξήγηση. Αντιθέτως, από αυτούς που απάντησαν θετικά, οι 35 αιτιολόγησαν την απάντησή τους⁴ (σχήμα 12). Το 35% των απαντήσεων, δηλαδή 13, θεωρούν ότι πρέπει να προσεγγίζονται τα «τραυματικά» γεγονότα, καθώς μελετώντας



Σχήμα 12: Πλήθος απαντήσεων περί αιτιολόγησης των επιλογών.

τα «μαθαίνουμε από αυτά και αποφεύγουμε την επανάληψή τους – τα ίδια λάθη – στο μέλλον». Με 27% κάθε μια, ακολουθούν οι απαντήσεις που αναφέρουν ότι τα «τραυματικά» γεγονότα «αποτελούν μέρος (κομμάτι) της ιστορίας (μας) και πρέπει να γνωρίζουμε τι συνέβη ώστε να συνεχίσουμε στο μέλλον» / «πρέπει να μαθαίνονται το ίδιο με τα ‘καλά’ ιστορικά γεγονότα», καθώς επίσης ότι «είναι απαραίτητο να μελετώνται, να αναλύονται μέσω συζήτησης και να διερευνώνται τέτοια γεγονότα», «διότι τότε μόνον έχουν αξία», «δίνουν τροφή για σκέψη» και «βοηθούν σε σωστότερες αναγνώσεις του παρόντος και του μέλλοντος», «διαμορφώνουν ταυτότητες» αλλά παράλληλα δε θα πρέπει «να επηρεάζουν το παρόν ώστε οι άνθρωποι να ανταποκρίνονται με δειλία σε νέες καταστάσεις, σκεπτόμενοι το ‘τραυματικό’ γεγονός». Τέλος, με ποσοστό 11% είναι οι απαντήσεις που αναφέρουν, ότι η προσέγγιση των γεγονότων αυτών, πρέπει «να γίνεται πάντα με τον

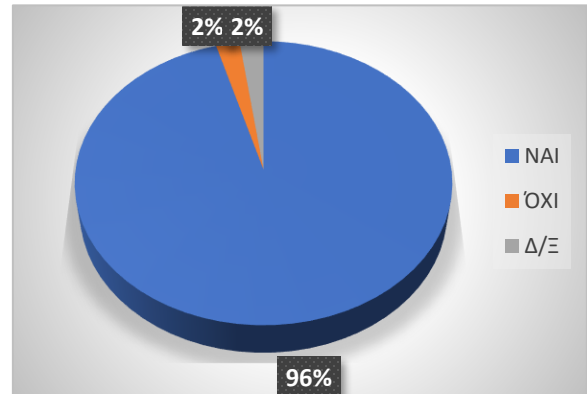


Σχήμα 13: Ποσοστό απαντήσεων περί αιτιολόγησης των επιλογών

⁴ Το σύνολο των απαντήσεων αθροιστικά είναι 37, καθώς ορισμένοι έδωσαν διπλή αιτιολόγηση.

απαραίτητο σεβασμό», «όχι με αρνητικό πλαίσιο και αποτέλεσμα», ενώ «θα πρέπει να γίνεται εκτενής αναφορά σε αυτά» και ο βασικός λόγος που «πρέπει να συζητούνται είναι ότι πολλές φορές τα γεγονότα αυτά είναι και ταμπού (ειδικά στη περιοχή της Φλώρινας)» (σχήμα 13).

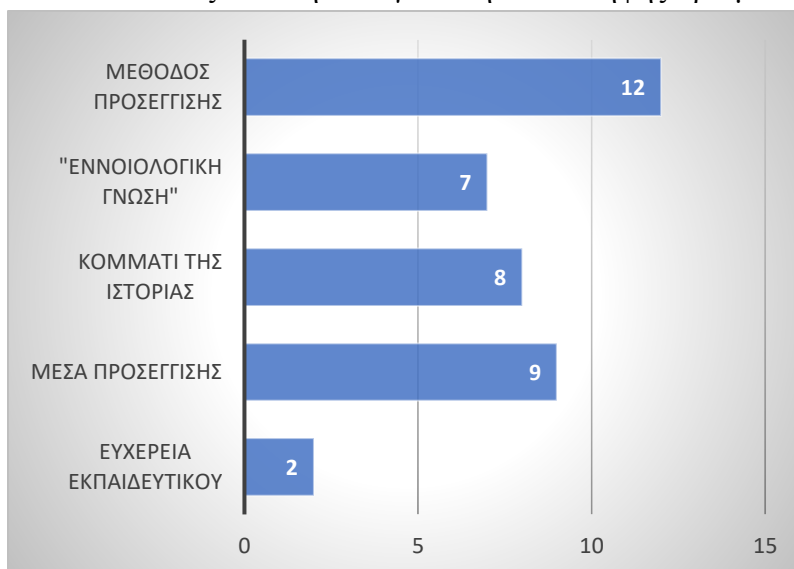
Στη 10^η ερώτηση, «Θεωρείτε ότι μπορούν να προσεγγιστούν διδακτικά τα ‘τραυματικά’ γεγονότα στο μάθημα της ιστορίας;», η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, δηλαδή 43, απάντησαν θετικά, σε ποσοστό 96%. Ενώ, ένας απάντησε αρνητικά και ένας απάντησε «δεν ξέρω», σε ποσοστό 2% αντίστοιχα (σχήμα 14).



Σχήμα 14: Ποσοστό απαντήσεων για διδακτική προσέγγιση τραυματικών γεγονότων.

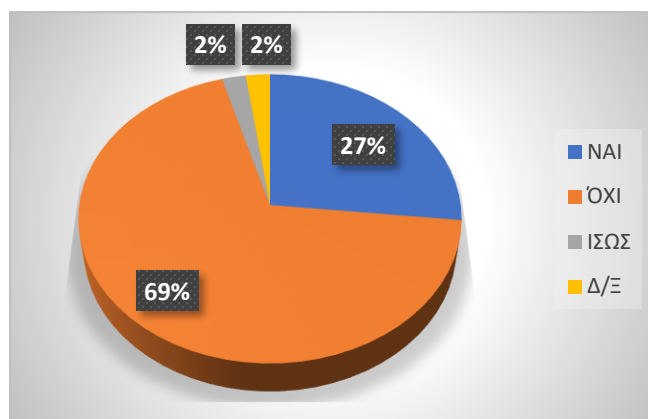
Ο υποψήφιος εκπαιδευτικός που απάντησε αρνητικά, έδωσε την εξής αιτιολογία, δηλαδή ότι «οι μαθητές δεν έχουν την ωριμότητα να αντιληφθούν ότι ένα γεγονός του παρελθόντος είναι τραυματικό». Από αυτούς που απάντησαν θετικά, οι 38 αιτιολόγησαν την απάντησή τους. Συγκεκριμένα, οι 12, αιτιολόγησαν όσον αναφορά τον «τρόπο προσέγγισής τους». Αnéφεραν ότι η προσέγγιση των γεγονότων αυτών, πρέπει να γίνεται με «προσοχή», καθώς «κάποιοι μαθητές μπορεί να έχουν οικογένειες που να τα βίωσαν, αλλά και προκειμένου «να αποφεύγονται τα λάθη του παρελθόντος». Είναι αναγκαία «η αντικειμενική σκοπιά των γεγονότων αυτών» και μέσω «της χρήσης πηγών», ώστε «να δημιουργείται πρόσφορο έδαφος» για «κριτική επεξεργασία και σκέψη», με απώτερο σκοπό την «αποφυγή φανατισμών» καθώς και «αρνητικής επιρροής τους». Εννέα υποψήφιοι εκπαιδευτικοί εστίασαν τις απαντήσεις τους στα «μέσα προσέγγισης» των γεγονότων αυτών. Είναι απαραίτητη η «κατάλληλη προσαρμογή των ‘τραυματικών γεγονότων’». Επιπλέον, η προσέγγισή τους μπορεί να επιτευχθεί μέσω «της αφήγησης και γενικότερης συζήτησής τους», «βιοματικής μάθησης», «διερεύνηση και ανάλυση πηγών-κειμένων», «αξιοποίηση προφορικών μαρτυριών», «προβολή ταινιών» και μέσω της «μεγάλης βοήθειας της ‘ενσυναίσθησης’». Ακολούθως, 8 απαντήσεις

επικαλύπτονται υπό τον μανδύα της φράσης «είναι ιστορία». Η κυρίαρχη αντίληψη εδώ είναι ότι «τα ‘τραυματικά’ γεγονότα αποτελούν μέρος του παρελθόντος άρα μέρος της ίδιας της ιστορίας» και γι’ αυτό το λόγο «πρέπει να διδαχθούν», αφού «είναι καλό να γνωρίζουμε όλα τα γεγονότα της ιστορίας». Σε 7 απαντήσεις παρατηρείται έμφαση στην «εννοιολογική γνώση». Πιο συγκεκριμένα, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στην αναγκαιότητα αντίληψης ορισμένων «εννοιών δεύτερης τάξης» (second-order concepts), όπως η «σημαντικότητα» των γεγονότων, η διερεύνηση και εξέταση των «αιτιών και αποτελεσμάτων» τους, η «θεώρηση και ερμηνεία ιστορικών πηγών», η «συσχέτισή τους με το σήμερα», και όλα αυτά με «κριτική ‘ματιά’». Τέλος, σε 2 απαντήσεις η διδακτική προσέγγιση των «τραυματικών» γεγονότων επαφίεται στον ίδιο τον εκπαιδευτικό και «τη δική του αντιμετώπιση των θεμάτων αυτών» (σχήμα 15).



Σχήμα 15: Πλήθος απαντήσεων για διδακτική προσέγγιση τραυματικών γεγονότων

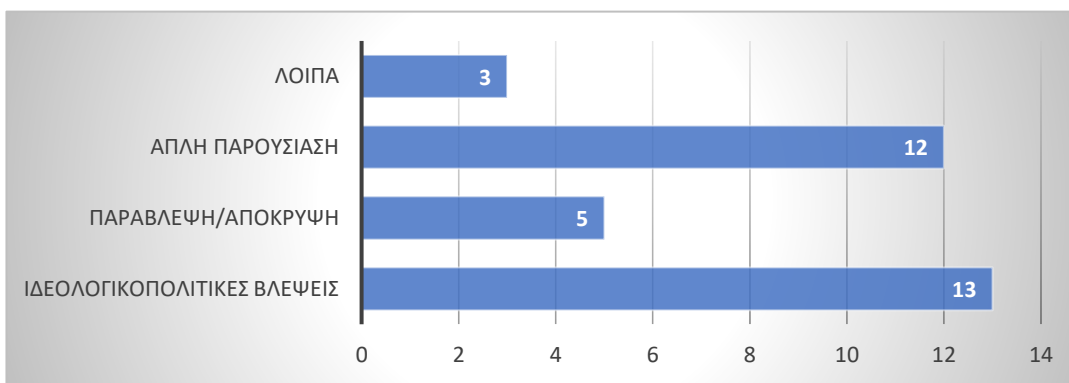
Εν συνεχεία, στην 11^η ερώτηση, «Πιστεύετε ότι το μάθημα της ιστορίας (Π.Σ., σχολικά εγχειρίδια), στην υποχρεωτική εκπαίδευση, προωθεί την προσέγγιση ‘τραυματικών’ γεγονότων;», 31 υποψήφιοι εκπαιδευτικοί απάντησαν αρνητικά, σε ποσοστό 69%, 12 απάντησαν θετικά, σε ποσοστό 27%, 1 απάντησε «ίσως» και 1 απάντησε «δε ξέρω», σε ποσοστό 2% αντίστοιχα (σχήμα 16).



Σχήμα 16: Ποσοστό απαντήσεων σχετικά με την προώθηση της διδασκαλίας των τραυματικών γεγονότων.

Όσοι απάντησαν θετικά σημειώνουν ότι «αναφέρονται όλα τα ιστορικά γεγονότα ή κάποια από αυτά», τα οποία ωστόσο «μένουν

έντονα στη μνήμη των μαθητών», π.χ. «ο ‘θάνατος’ του Αθανάσιου Διάκου»⁵. Επίσης, η σχολική ιστορία βρίθκει «πολέμων και διαμαχών», δίνοντας «ιδιαίτερη έμφαση σε αυτά». Στον αντίποδα, 13 από τους φοιτητές του δείγματος που απάντησαν «όχι», τονίζουν την έντονα ιδεολογικοπολιτική επιρροή του μαθήματος, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την μη προώθηση της διδασκαλίας «τραυματικών» γεγονότων στην υποχρεωτική εκπαίδευση. «Γεγονότα» που τυχόν «ζημιώνουν το έθνος, παραγκωνίζονται» και τη θέση τους παίρνουν γεγονότα, που χαρακτηρίζονται «θετικά», προκειμένου να εξυπηρετείται «η καλλιέργεια του εθνικισμού» και λοιπά «ιδεολογικά και πολιτικά συμφέροντα». Σε αρκετές περιπτώσεις «το σχολικό εγχειρίδιο» είτε «προσπαθεί να τα αποφύγει μεθοδευμένα και αποπροσανατολίζοντας τη κοινή γνώμη», είτε «προσδίδει περισσότερο εθνικιστική διάθεση σε αυτά καθώς και παραπληροφόρηση». Δώδεκα από τις απαντήσεις επικεντρώνονται στην «απλά παρουσίαση» των γεγονότων αυτών από το εκπαιδευτικό σύστημα. «Τα σχολικά εγχειρίδια αναφέρουν πολύ λίγα σχετικά με τέτοια γεγονότα», «προσεγγίζουν εντελώς μηχανιστικά» τα θέματα αυτά, είτε «προσεγγίζονται τόσο επιφανειακά που ‘χάνουν’ το νόημα τους» και «η εστίαση γίνεται σε άσκοπες πληροφορίες» για να τα υποβαθμίσει, «αποσκοπώντας σε εθνικιστικά συμφέροντα» και «χωρίς να προάγεται η κριτική σκέψη». Ακολούθως, 6 απαντήσεις επισημαίνουν την προσπάθεια «παράβλεψης» ή «απόκρυψης» των τραυματικών γεγονότων από το μάθημα της ιστορίας. Τόσο η 2η, όσο και η 3η επιλογή, είναι σε πλήρη συνάρτηση με την πρώτη επιλογή, δηλαδή και η «επιδερμική προσέγγιση» και η «αποφυγή» παρουσίασης των τραυματικών γεγονότων, έχουν ως κοινό άξονα τον έντονα ιδεολογικοπολιτικό χαρακτήρα που προωθείται μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος. Τέλος, οι



Σχήμα 17: Πλήθος απαντήσεων σχετικά με την προώθηση της διδασκαλίας των τραυματικών γεγονότων.

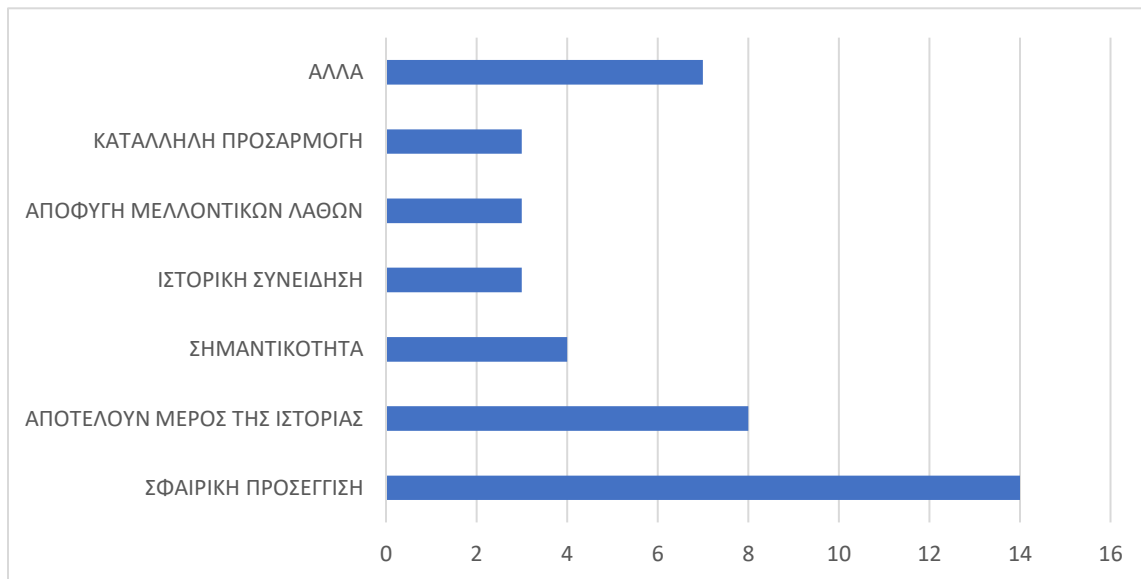
υπόλοιπες απαντήσεις αναφέρονται στη «δύσκολη γλώσσα» που έχουν τα σχολικά εγχειρίδια και

⁵ Η αυτούσια απάντηση της φοιτήτριας είναι «ο απαγχονισμός του Αθανάσιου Διάκου».

στη «χρονική απόσταση» των γεγονότων και των μαθητών, που «εκ των πραγμάτων είναι δύσκολο να αποτελέσουν ‘τραύμα’ για αυτούς» (σχήμα 17).

Όσον αναφορά την 12^η ερώτηση, «Θεωρείτε ότι θα έπρεπε να αποφεύγεται η διδασκαλία ιστορικών γεγονότων που χαρακτηρίζονται ως ‘τραυματικά’ στην υποχρεωτική εκπαίδευση;», το σύνολο των υποψήφιων δασκάλων απάντησε, ομόφωνα, αρνητικά. Ωστόσο, από τους 45 υποψήφιους, οι 42 αιτιολόγησαν την επιλογή τους.

Η πλειονότητα των απαντήσεων, δηλαδή 14, στρέφονταν γύρω από τον άξονα ότι οι μαθητές πρέπει να έχουν μια «σφαιρική» και «ολόπλευρη» αντίληψη της ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα, και οι 14 απαντήσεις έκαναν χρήση του ρήματος «πρέπει», καθιστώντας σαφή την αναγκαιότητα της αποστασιοποιημένης και «σφαιρικής» προσέγγισης της ιστορίας. Καθώς, λοιπόν, τα γεγονότα αυτά «αποτελούν μέρος της ιστορίας» οφείλεται να διδάσκονται, ασχέτως του «καλού» ή «κακού αποτελέσματος», του «θετικού» ή «αρνητικού αντίκτυπου». Ακολούθως, 8 απαντήσεις σχετίζονται εν μέρει με την προηγούμενη κατηγορία εκφράζοντας την άποψη ότι «είναι ιστορία». Τα «τραυματικά» γεγονότα, όπως και τα υπόλοιπα γεγονότα «δεν παύουν να είναι ιστορία» και «πρέπει να διδάσκονται το ίδιο». «Αποτελούν κομμάτι αλλά και εργαλείο μελέτης της ιστορίας» και «οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν το παρελθόν (τους)» (σχήμα 18).

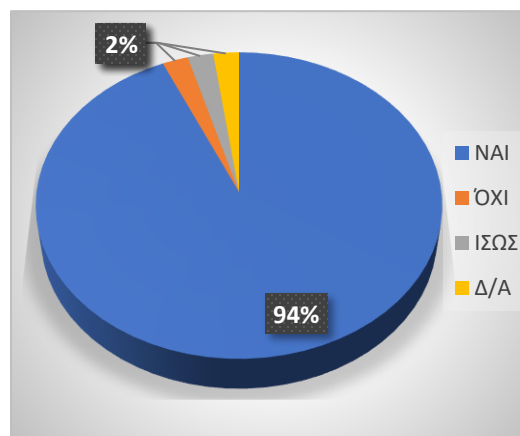


Σχήμα 18: Πλήθος απαντήσεων περί της αποφυγής των τραυματικών γεγονότων.

Συνεχίζοντας, 4 από το σύνολο των απαντήσεων εστιάζουν στην έννοια της «σημαντικότητας», τονίζοντας ότι «αποτελούν κομμάτι της ιστορίας», αρκεί να «αποφεύγονται η παραπληροφόρηση και τα ψευδή γεγονότα». Ενώ, από 3 απαντήσεις έλαβαν οι επόμενες 3

κατηγορίες, που αφορούν «την ιστορική συνείδηση», «την αποφυγή αντίστοιχων λαθών στο μέλλον» και «την αναγκαιότητα κατάλληλης προσαρμογής για την προσέγγιση ‘τραυματικών γεγονότων’». Τέλος, σε 7 απαντήσεις παρέχονται λοιπές αιτιολογήσεις για τον λόγο που δεν θα πρέπει να αποφεύγεται η προσέγγιση τραυματικών γεγονότων, όπως «για να έχουν οι μαθητές τις γνώσεις να αξιολογούν τα γεγονότα και να τα συσχετίζουν με το σήμερα», «θα έπρεπε να αποτελούν τη βάση για τη διδασκαλία της ιστορίας», «δεν πρέπει να αποκρύπτεται η ιστορική αλήθεια και τα γεγονότα από τους μαθητές» ή «για να μπορούν οι μαθητές να προσεγγίζουν την αλήθεια μέσα από την έρευνα αποφεύγοντας τους φανατισμούς» (σχήμα 18).

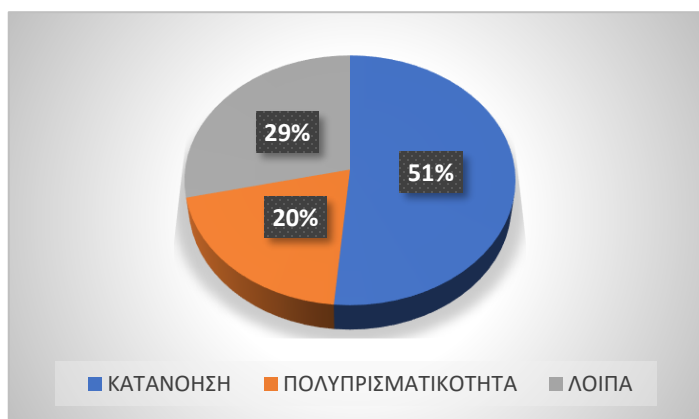
Στη 13^η και τελευταία ερώτηση («Πιστεύετε ότι η ενσυναίσθηση μπορεί να συμβάλει στη διδασκαλία των ‘τραυματικών’ γεγονότων στην ιστορία;»), η απάντηση των υποψήφιων δασκάλων ήταν σχεδόν ομόφωνα θετική, με ποσοστό 94%, ενώ υπήρξε από μια αρνητική, μια «ουδέτερη» απάντηση, ένα «ίσως», ενώ ένα υποκείμενο της έρευνας δεν απάντησε (σχήμα 19).



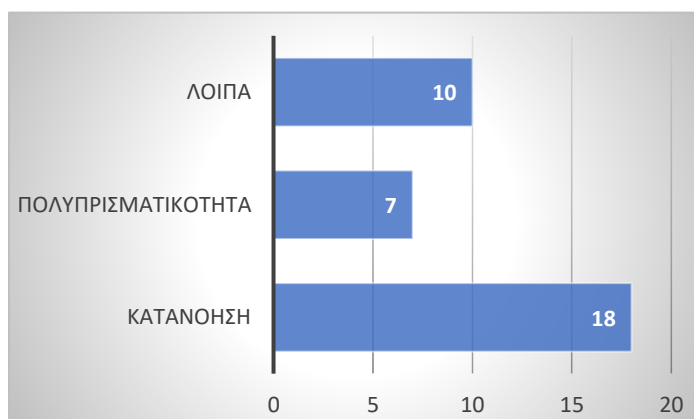
Σχήμα 19: Ποσοστό απαντήσεων για τη συμβολή της ενσυναίσθησης στα τραυματικά γεγονότα.

Στην αιτιολόγηση της αρνητικής απάντησης δηλώθηκε άγνοια όσον αναφορά «τρόπους αξιοποίησης της ενσυναίσθησης στη διδασκαλία ‘τραυματικών’ γεγονότων». Από αυτούς που απάντησαν θετικά, οι 35 αιτιολόγησαν την επιλογή τους. Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των θετικών απαντήσεων, δηλαδή 18 (51%), εξέφρασαν την άποψη ότι μέσω της «ενσυναίσθησης» οι μαθητές θα επιτύχουν «μεγαλύτερη» και «καλύτερη κατανόηση» των «τραυματικών» ιστορικών γεγονότων. «Γίνονται ευκολότερα κατανοητές οι συνθήκες των γεγονότων», επικουρώντας τους μαθητές «να αντιληφθούν το συγκείμενο των γεγονότων και να μην τους φαίνονται ‘ξένα’». Πέραν όμως των συνθηκών, γίνεται σαφώς πιο κατανοητή «η θέση, οι απόψεις και ο τρόπος δράσεις των ανθρώπων του παρελθόντος». Ακολούθως, 7 απαντήσεις (20%) εστιάζουν στη δυνατότητα των «πολλαπλών οπτικών» που προσφέρει «το να μπαίνεις στη θέση του άλλου». Οι μαθητές «μπαίνοντας στη θέση των ανθρώπων της εποχής» ή «αυτών που έζησαν τα τραυματικά γεγονότα» «βλέπουν τα πράγματα από διαφορετική οπτική γωνία», λαμβάνοντας «διαφορετική ‘ματιά’ στα γεγονότα αυτά», με αποτέλεσμα να μπορούν να έχουν «μια πιο σφαιρική αντίληψη των γεγονότων». Τέλος, οι υπόλοιπες 10 απαντήσεις (29%)

αναφέρονται γενικότερα σε πλεονεκτήματα που προσφέρεται από την αξιοποίηση της «ενσυναίσθησης» για την προσέγγιση «τραυματικών» γεγονότων, όπως «η προσέγγιση των πραγμάτων γίνεται με υγιή τρόπο», «προσφέρει αμεσότητα», «βοηθά στην αποφυγή φανατισμών», «παρέχει ευκαιρίες βιωματικής μάθησης». Αξίζει να επισημανθεί μια απάντηση, η οποία συσχετίζει τις δυο έννοιες (ενσυναίσθηση & τραυματικά γεγονότα) με κοινό άξονα το στοιχείο της υποκειμενικότητας, «η ενσυναίσθηση έχει το στοιχείο της υποκειμενικότητας, το ίδιο και το τραυματικό γεγονός. Αυτή είναι η τομή τους. Η υποκειμενικότητα εξαρτάται από την ψυχική ανθεκτικότητα του καθένα και από την προσωπική ερμηνεία των γεγονότων», και αποτελεί την μοναδική απάντηση που έθεσε ως βασικό σκοπό την «ερμηνεία» των γεγονότων και όχι καθαυτή την «κατανόηση» (σχήμα 20 & 21).



Σχήμα 20: Ποσοστό απαντήσεων για τη συμβολή της ενσυναίσθησης στα τραυματικά γεγονότα.



Σχήμα 21: Πλήθος απαντήσεων για τη συμβολή της ενσυναίσθησης στα τραυματικά γεγονότα.

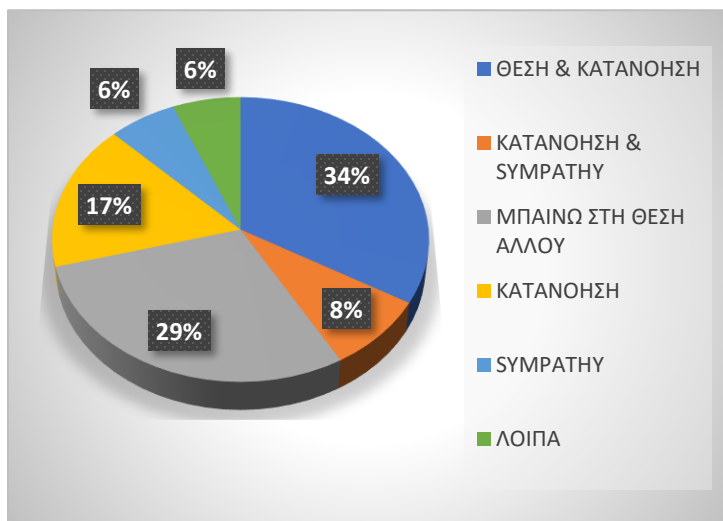
3.2.2 Ενρήματα ερωτηματολογίου – μετα-έλεγχος

Με την επιτυχή περαΐωση των μαθημάτων δόθηκαν στους υποψηφίους εκπαιδευτικούς ένα ακόμη σύνολο ερωτήσεων ώστε να χαρτογραφηθούν οι απόψεις τους στο τέλος της διαδικασίας. Τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου πραγματοποίησαν 48 φοιτητές από το σύνολο του δείγματος. Οι ερωτήσεις, όπως και στο προηγούμενο ερωτηματολόγιο, αφορούν την «ιστορική ενσυναίσθηση» και τα «τραυματικά» γεγονότα.

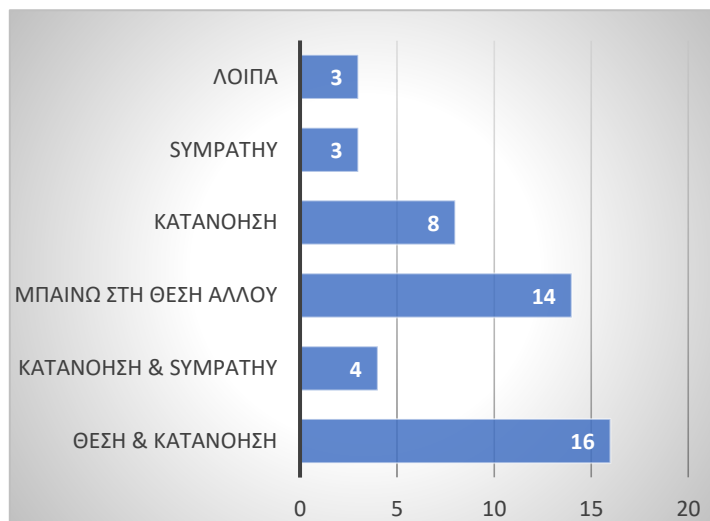
Στην 1^η ερώτηση, «Πώς θα ορίζατε την έννοια της ‘ιστορικής ενσυναίσθησης’;», 16 υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 34%, όρισαν την «ιστορική ενσυναίσθηση» ως τη διαδικασία κατά την οποία «ο μαθητής μπαίνει στη θέση του άλλου», με σκοπό «να κατανοήσει τις ενέργειες, τις πράξεις και τον τρόπο σκέψης των ανθρώπων του παρελθόντος» καθώς επίσης και «να κρίνουν με βάση τα πιστεύω και τις ιδέες» της εποχής. Ακολούθως, 14, σε ποσοστό 29%,

έδωσαν ως ορισμό την δυνατότητα των μαθητών «να μπαίνουν στη θέση των άλλων ή των ιστορικών προσώπων», χωρίς ιδιαίτερη επεξήγηση. Ενώ, μόλις 8 , σε ποσοστό 17%, έδωσαν ως ορισμό μόνον όσον αφορά την έννοια της «κατανόησης», χωρίς δηλαδή να είναι απαραίτητη η «μετάβαση στη θέση του άλλου».

Στη συνέχεια, 4 υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 8%, όρισαν την «ενσυναίσθηση» ως μια διαδικασία «κατανόησης», μέσω την «ταύτισης συναισθημάτων» των μαθητών με τους



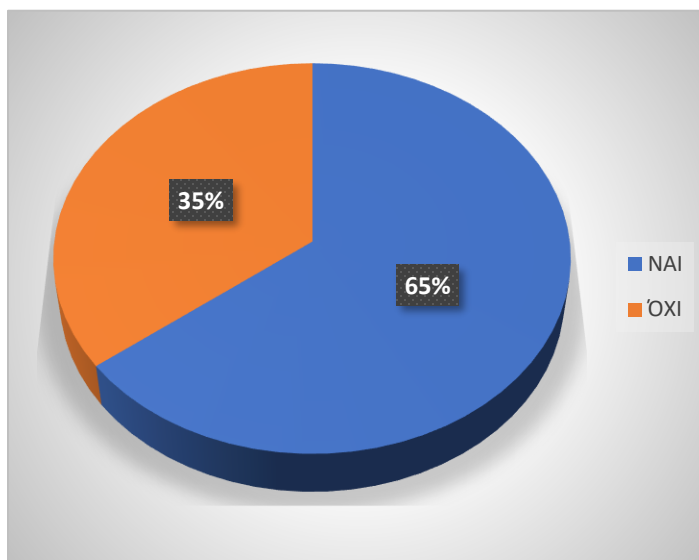
Σχήμα 22: Ποσοστό απαντήσεων ορισμού ενσυναίσθησης.



Σχήμα 23: Πλήθος απαντήσεων ορισμού ενσυναίσθησης.

‘άλλους’, έννοια που στην ψυχολογία ορίζεται ως «sympathy», ενώ 3, σε ποσοστό 6%, κάνουν αναφορά μόνο στην έννοια της «ταύτισης», κυρίως της «συναισθηματικής», χωρίς ιδιαίτερη επεξήγηση. Τέλος, 3 έδωσαν διαφορετικούς ορισμούς, όπως «συναισθηματική ταύτιση» μέσω «εισόδου στη θέση του άλλου», ως «κάτι που το κάνουμε δικό μας», ενώ 1 από αυτούς την όρισε ως «απαραίτητη» (σχήμα 22 & 23).

Στη 2^η ερώτηση, «Πιστεύετε ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ της ‘ενσυναίσθησης’ και της ‘ιστορικής ενσυναίσθησης’;», οι 31 υποψήφιοι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά, σε ποσοστό 65%, ενώ 17 απάντησαν αρνητικά, σε ποσοστό 35% (σχήμα 24).



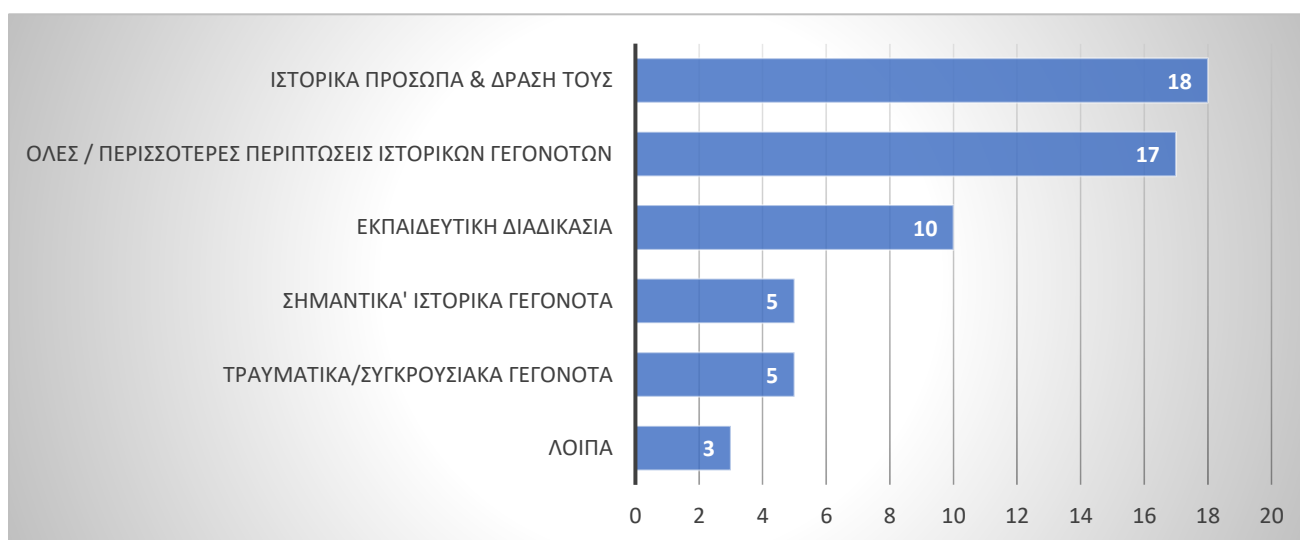
Σχήμα 24: Ποσοστό απαντήσεων περί διαφοράς ενσυναίσθησης & ιστορικής ενσυναίσθησης.

Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που απάντησαν θετικά, η πλειονότητά τους αιτιολόγησαν την επιλογή τους κυρίως βασιζόμενοι στο δίπολο ότι αφενός η «ενσυναίσθηση» αναφέρεται σε «γενικότερες» καταστάσεις, ενώ η «ιστορική ενσυναίσθηση» περισσότερο «ειδικά» και κυρίως σε συνάρτηση με την ιστορία και τα ιστορικά γεγονότα. Πιο συγκεκριμένα, οι απαντήσεις εστιάζουν στην «ιστορική ενσυναίσθηση» επισημαίνοντας την «μετάβαση στη θέση του ‘άλλου’», ο οποίος αποτελεί «ιστορικό πρόσωπο» και «έχει ζήσει στα γεγονότα» που μελετώνται. Μέσω της «ιστορικής ενσυναίσθησης» επιχειρείται «η μελέτη και κατανόηση του τρόπου σκέψης και δράσης των προσώπων του παρελθόντος» και «συνδυάζει» το «συναίσθημα», την «αντίληψη» και τη «κριτική σκέψη».

Αντίθετα, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που απάντησαν αρνητικά επισημαίνουν στις απαντήσεις τους ότι δεν υπάρχει ουσιαστική διαφορά μεταξύ των δύο εννοιών, καθώς και στις 2 περιπτώσεις ο απώτερος σκοπός είναι κοινός, δηλαδή «το να μπούμε στη θέση του ‘άλλου’» στοχεύοντας στην «κατανόηση των συναισθημάτων των ‘άλλων’», με τη διαφορά ότι στην «ιστορική ενσυναίσθηση» η «μετάβαση» αυτή αφορά γεγονότα και πρόσωπα του παρελθόντος.

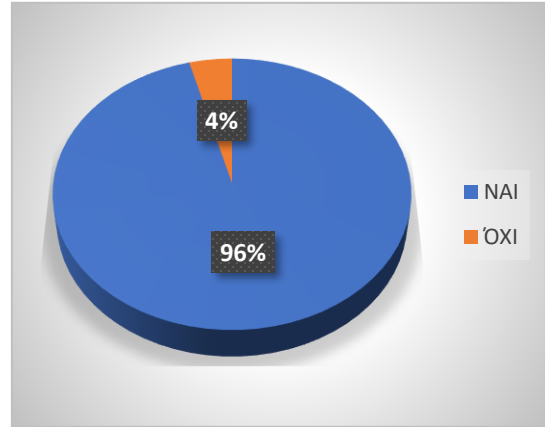
Εν συνεχεία, στην 3^η ερώτηση, «Σε ποιες περιπτώσεις μπορεί να χρησιμοποιηθεί η ‘ενσυναίσθηση’ στο μάθημα της ιστορίας;», καταγράφηκαν 58 απαντήσεις από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, καθώς ορισμένες εξ αυτών ενέπιπταν σε περισσότερες από μια κατηγορίες.

Συγκεκριμένα, η πλειονότητα των απαντήσεων, δηλαδή 18 απαντήσεις, αναφέρουν ότι η «ενσυναίσθηση» στο μάθημα της ιστορίας αξιοποιείται στις περιπτώσεις που γίνεται αναφορά σε «ιστορικά πρόσωπα» αλλά και στη «δράση τους». Η ενσυναίσθηση σε αυτές τις περιπτώσεις «βοηθά τους μαθητές να μπαίνουν στη θέση των προσώπων του παρελθόντος», και έτσι να «κατανοούν καλύτερα τον τρόπο σκέψης, τις αποφάσεις που έλαβαν και τον τρόπο δράσης τους γενικότερα». Στη συνέχεια, 17 απαντήσεις αναφέρουν ότι η αξιοποίηση της «ενσυναίσθησης» είναι δυνατή σε «όλες τις περιπτώσεις της ιστορίας» ή «στις περισσότερες από αυτές»: «από γεγονότα που «αφορούν την καθημερινή ζωή» έως και «πολέμους», «αναταραχές» και «συγκρούσεις», καθώς και «συμφωνίες». Ακολούθως, 10 απαντήσεις αναφέρουν την αξιοποίησή της μόνο σε περιπτώσεις που αφορούν «τραυματικά γεγονότα» και ειδικότερα σε «γεγονότα με αντικρουόμενες απόψεις», «αμφιλεγόμενα γεγονότα» ή «σε συγκρουσιακά γεγονότα που προκαλούν διχόνοια, καθώς και σε περιπτώσεις που τα «γεγονότα είναι τόσο σημαντικά» τα αποτελέσματα των οποίων «επηρέασαν και άλλαξαν τη πορεία της ιστορίας». Τέλος, 10 απαντήσεις αφορούν την «εκπαιδευτική διαδικασία». Συγκεκριμένα, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν χρήσιμη την αξιοποίηση της «ενσυναίσθησης», κατά κύριο λόγο, σε περιπτώσεις για την επίτευξη «κατανόησης από πλευρά μαθητών», ειδικότερα όσον αφορά «αξιοσημείωτα συμβάντα και γεγονότα», ενώ μόλις 3 είναι οι απαντήσεις που σχετίζονται με «λοιπά» θέματα (σχήμα 25).



Σχήμα 25: Περιπτώσεις αξιοποίησης ενσυναίσθησης στο μάθημα της ιστορίας.

Στην 4^η ερώτηση, «Θεωρείτε ότι, μέσα από το μάθημα ‘ΥΕ 271 Εναλλακτικές Προσεγγίσεις στη Διδακτική της Ιστορίας’ λάβατε τις απαραίτητες γνώσεις, ώστε να χρησιμοποιήσετε την ‘ενσυναίσθηση’ στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας;», η πλειονότητα των συμμετεχόντων απάντησε θετικά με συχνότητα εμφάνισης 46 και ποσοστό 96%, ενώ μόλις 2 απάντησαν αρνητικά, σε ποσοστό 4% (σχήμα 26).



Σχήμα 26: Ποσοστό απαντήσεων για τη βοήθεια που παρείχε το μάθημα.

Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που απάντησαν αρνητικά τόνισαν στις απαντήσεις την «πολυπλοκότητα» της έννοιας της «ενσυναίσθησης», η οποία χρειάζεται «σαφώς περισσότερα μαθήματα ώστε να γίνεται κατανοητή». Αντιθέτως, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που απάντησαν θετικά, επεσήμαναν τη σημαντικότητα του μαθήματος αυτού, τονίζοντας ότι «και μέσω πρακτικής εφαρμογής» καθώς και «θεωρητικών συζητήσεων και παραδειγμάτων» η «ενσυναίσθηση έγινε κατανοητή» και η πλειονότητά τους είναι πρόθυμη να την αξιοποιήσει σε μελλοντικές διδασκαλίες. Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί σημειώνουν την «αξία της ενσυναίσθησης», την οποία περιεργάστηκαν εμπράκτως κατά τη διάρκεια του παρόντος μαθήματος, καθώς και σε «προηγούμενα μαθήματα», όπως επίσης εστίασαν στις 2 βασικές διδακτικές πρακτικές, που αποσκοπούν στην καλλιέργεια της «ενσυναίσθησης», το «παιχνίδι ρόλων» και τη «διαλογική αντιπαράθεση».

Στη συνέχεια έπονται οι ερωτήσεις που αναφέρονται στην έννοια των «τραυματικών» γεγονότων. Στην 5^η, λοιπόν, ερώτηση («Πώς θα νοηματοδοτούσατε τον όρο ‘τραυματικό’ γεγονός;») η πλειονότητα των υποψήφιων δασκάλων του δείγματος το όρισε ως ένα γεγονός «άσχημο» ή «με αρνητικές συνέπειες», κατά κύριο λόγο στον ψυχισμό των «ανθρώπων ή των κοινωνικών ομάδων» που το βίωσαν και «έχει χαραχθεί στη μνήμη», προκαλώντας «μετα-τραυματικό στρες», καθώς επίσης «περνά» και στους «απογόνους» ή στις «επόμενες γενιές», Επιπλέον, ένα τέτοιο γεγονός μπορεί να είναι «επίμαχο» ή «αμφιλεγόμενο» και να προκαλεί «αντικρουόμενες απόψεις», οι οποίες να έχουν ως αποτέλεσμα τη «διαίρεση» της κοινωνίας. Τα γεγονότα αυτά μπορούν να είναι είτε «ένας εμφύλιος πόλεμος», «ένας Παγκόσμιος Πόλεμος», είτε ακόμα «φυσικές καταστροφές», όπως «πυρκαγιές» με μεγάλες ανθρώπινες απώλειες.

Ακολουθούν ορισμένες αυτούσιες απαντήσεις:

Υ.Ε.8: «γεγονότα στα οποία η κοινωνία έχει χωριστεί σε ομάδες που υποστηρίζουν διαφορετικές απόψεις».

Υ.Ε.19: «τραυματικό γεγονός είναι οποιοδήποτε γεγονός που συμβαίνει και επηρεάζει ένα σημαντικό μέρος του πληθυσμού».

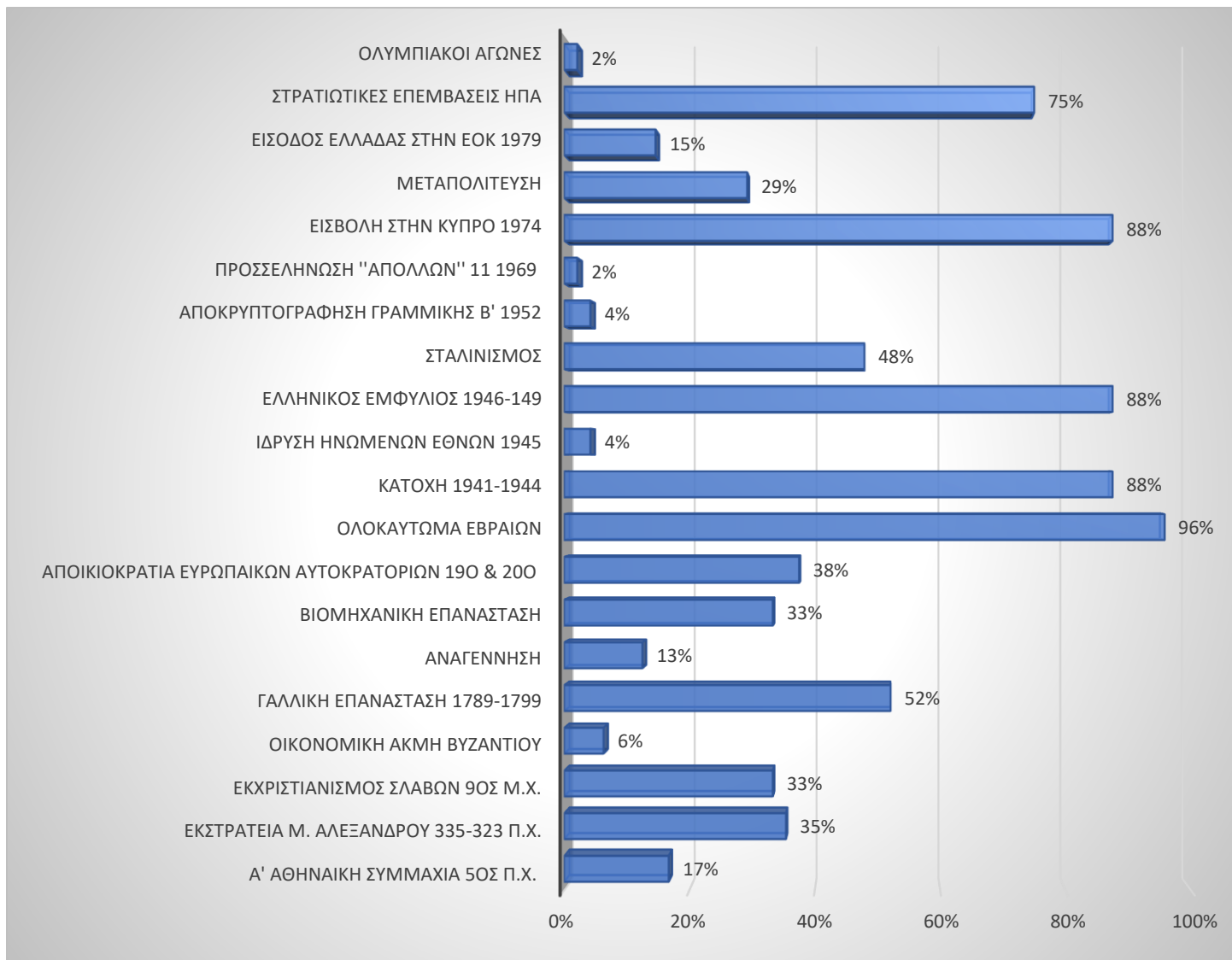
Υ.Ε.31: «‘τραυματικά γεγονότα’ στην Ιστορία είναι τα γεγονότα εκείνα που επηρέασαν και σημάδεψαν συναισθηματικά τόσο τους ανθρώπους που τα βίωσαν όσο και τους απογόνους αυτών».

Υ.Ε.39: «ως τραυματικό γεγονός ορίζεται κάθε συμβάν που αφήνει πληγές δύσκολες να επουλωθούν σε ένα πλήθος ανθρώπων, τους οποίους στιγματίζει καθ’ όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Επιπλέον προβληματίζει έντονα και τις μετέπειτα γενιές παρότι δεν υπήρξαν αυτόπτες μάρτυρες αυτού του συμβάντος. Οι συνέπειες ενός τραυματικού γεγονότος είναι αντιληπτές ακόμη και με το πέρασμα του χρόνου».

Στην 6^η ερώτηση οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί καλούνται να χαρακτηρίσουν, κατά τη γνώμη τους, από ένα σύνολο, ιστορικά γεγονότα της ελληνικής και παγκόσμιας ιστορίας ως «τραυματικά». Όπως και στην 8^η ερώτηση του προ-ελέγχου, ο σκοπός της ερώτησης αυτής είναι διττός, καθώς εμμέσως επιδιώκεται ο έλεγχος στη διαφοροποίηση αναγνώρισης από το δείγμα και νοσηματοδότησης συγκεκριμένων ιστορικών γεγονότων ως «τραυματικών». Με βάση τον πίνακα 2, ως «τραυματικά», λοιπόν, γεγονότα νοούνται η *Α’ Αθηναϊκή Συμμαχία 5^{ος} αι. π.Χ.*, η *Εκστρατεία του Μ. Αλεξάνδρου 335–323 π.Χ.*, η *Γαλλική Επανάσταση 1789–1799*, η *Αποικιοκρατία των Ευρωπαϊκών Αυτοκρατοριών τον 19^ο & 20^ο αιώνα*, το *Ολοκαύτωμα των Εβραίων*, η *Κατοχή 1941-1944*, ο *Ελληνικός Εμφύλιος 1946–1949*, ο *Σταλινισμός*, η *εισβολή στην Κύπρο 1974* και οι

στρατιωτικές επεμβάσεις των ΗΠΑ σε άλλες χώρες. Στον πίνακα 2 που ακολουθεί αποτυπώνονται ποσοστιαία οι επιλογές τους.

Παρατηρώντας τον πίνακα (2), τα ιστορικά γεγονότα που επιλέγονται ως «τραυματικά» με υψηλό ποσοστό είναι το «Ολοκαύτωμα των Εβραίων» με ποσοστό 96%, η «Εισβολή στην Κύπρο 1974» με ποσοστό 88%, ο «Ελληνικός Εμφύλιος Πόλεμος 1946-1949» με ποσοστό 88%, η «Κατοχή στην Ελλάδα 1941-1944» με ποσοστό 88%, οι «Στρατιωτικές επεμβάσεις των ΗΠΑ σε άλλες χώρες» με ποσοστό 75% και η «Γαλλική Επανάσταση 1789-1799» με ποσοστό 52%. Κάτω



Πίνακας 2: Ποσοστό επιλογών τραυματικών γεγονότων.

του 50% και έως 20% έλαβαν τα εξής ιστορικά γεγονότα: ο «Σταλινισμός» με ποσοστό 48%, η «αποικιοκρατία των Ευρωπαϊκών αυτοκρατοριών κατά τον 19^ο & 20^ο αιώνα» με ποσοστό 38%, η «εκστρατεία του Μ. Αλεξάνδρου 335-323 π.Χ.» με ποσοστό 35%, η «Βιομηχανική Επανάσταση»

και ο «εκχριστιανισμός των Σλάβων τον 9^ο αιώνα μ.Χ.» με ποσοστό 33% αντίστοιχα, και η «Μεταπολίτευση» με ποσοστό 29%. Κάτω του 20% χαρακτηρίστηκαν ως «τραυματικά»: η «Α' Αθηναϊκή συμμαχία τον 5^ο αι. π.Χ.» με ποσοστό 17%, η «είσοδος της Ελλάδας στην ΕΟΚ 1979», με ποσοστό 15%, η «Αναγέννηση» με ποσοστό 13%, η «οικονομική ακμή της Βυζαντινής αυτοκρατορίας» με ποσοστό 6%, η «ίδρυση των Ηνωμένων Εθνών 1945» και η «αποκρυπτογράφηση της Γραμμικής Β' 1952» με ποσοστό 4% αντίστοιχα, και τέλος η «προσσελήνωση του 'Απόλλων' 11 1969» με ποσοστό 2%.

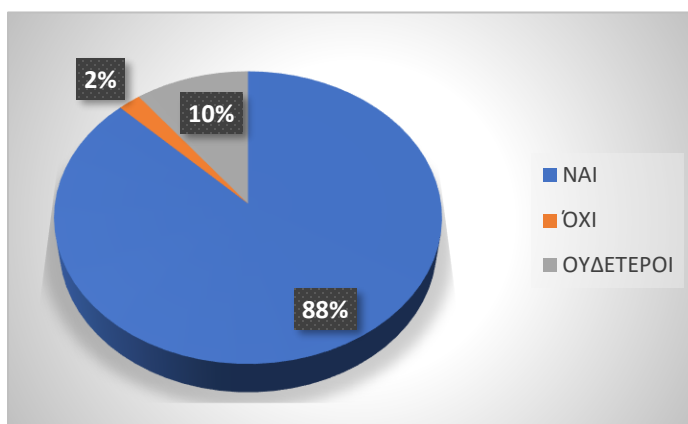
Μελετώντας, λοιπόν, τα παραπάνω δεδομένα φαίνεται ότι οι υποψήφιοι δάσκαλοι μπόρεσαν να αναγνωρίσουν σε ποσοστό τουλάχιστον 60%, 5 από τα 10 τραυματικά γεγονότα, ενώ 2 «τραυματικά» ιστορικά γεγονότα, δηλαδή η «Γαλλική επανάσταση» και ο «Σταλινισμός» αναγνωρίστηκαν σε ποσοστό κοντά στο 50% των επιλογών. Παρά το γεγονός ότι η 2^η επιλογή προέρχεται από την ευρωπαϊκή ιστορία και οι αναφορές για την περίοδο αυτή, στην ιστορική εκπαίδευση, είναι περιορισμένες έως ανύπαρκτες, η επιλογή τους από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς θα μπορούσε να αιτιολογηθεί λόγω της ευρύτερης «δαιμονοποίησης» της προσωπικότητας του Ι. Στάλιν και της διακυβέρνησής του, ιδιαίτερα στη σφαίρα της Δημόσιας Ιστορίας της Ελλάδας και κατ' επέκταση των Δυτικών Κοινωνιών. Επιπλέον, ο όρος «Σταλινισμός», πιθανόν, να ταυτίζεται με έννοιες όπως «Φασισμός» και «Ναζισμός», βάσει της «Θεωρίας των δύο άκρων» που τα τελευταία χρόνια βρίσκεται στο επίκεντρο μια πολιτικής αντιπαράθεσης στην Ελλάδα⁶.

Όσον αναφορά τα γεγονότα που νοσηματοδοτήθηκαν ως τραυματικά με συχνότητα χαμηλότερη του 40%, δηλαδή η «αποικιοκρατία των Ευρωπαϊκών αυτοκρατοριών κατά τον 19^ο & 20^ο αιώνα», η «εκστρατεία του Μ. Αλεξάνδρου 335-323 π.Χ.» και η «Α' Αθηναϊκή συμμαχία τον 5^ο αι. π.Χ.» θα μπορούσαν αυτές οι επιλογές να αιτιολογηθούν ως εξής: η μεν πρώτη επιλογή προέρχεται από την ευρωπαϊκή ιστορία η οποία, αφενός, διδάσκεται περιορισμένα, αφετέρου κατά τη διάρκεια του 19^{ου} και 20^{ου} αιώνα, η ελληνική ιστορική εκπαίδευση επικεντρώνεται κατ' αποκλειστικότητα στα γεγονότα της «Ελληνικής Επανάστασης του '21», στην «ίδρυση του Ελληνικού Κράτους» και σε γεγονότα που αφορούν αυστηρώς την ελληνική ιστορία. Ωστόσο, η ύπαρξη της λέξης «αποικιοκρατία», πιθανόν, να οδήγησε τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να την

⁶ Για την «Θεωρία των Άκρων» στον ελληνικό δημόσιο διάλογο κατά τη δεύτερη δεκαετία του 21^{ου} αι. βλ. Κουτής, Κ. Δ. (2017). *Η «θεωρία των δυο άκρων» και η ιδεολογική της χρήση στη Σύγχρονη Ελλάδα: Τρεις κομβικές στιγμές*. Ανέκδοτη Διπλωματική εργασία, Α.Π.Θ., Σχολή Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Πολιτικών Επιστημών, Θεσσαλονίκη <http://ikee.lib.auth.gr/record/287228>

επιλέξουν, καθώς η έννοια της αποικιοκρατίας, κατά τον 21^ο αιώνα, έχει ιδιαίτερα αρνητικό χαρακτήρα και συνδέεται με έννοιες όπως «ρατσισμός», «εκμετάλλευση» κλπ. Τέλος, όσον αναφορά τα 2 τελευταία γεγονότα, τα οποία προέρχονται από την αρχαιότητα, αναμενόμενα έλαβαν χαμηλά ποσοστά, καθώς στην ελληνική ιστορική εκπαίδευση η αρχαιότητα παρουσιάζεται ιδιαίτερα 'εξιδανικευμένη'. Επιπλέον, η μεταξύ τους διαφορά στα ποσοστά οφείλεται αφενός διότι στην «εκστρατεία του Μ. Αλεξάνδρου», ενυπάρχει η έννοια των πολεμικών συρράξεων, αφετέρου το χαμηλό ποσοστό της «Α' Αθηναϊκής Συμμαχίας» να αιτιολογείται από την άγνοια των υποψήφιων δασκάλων ότι ουσιαστικά επρόκειτο για «Αθηναϊκή ηγεμονία», η οποία δε δίσταζε να χρησιμοποιήσει τη βία σε όσες σύμμαχες πόλεις-κράτη αντιτίθεντο στην κυριαρχία της.

Στην 7η ερώτηση, «Πιστεύετε ότι, στην ελληνική κοινωνία, θα πρέπει να θυμόμαστε και να συζητάμε τα 'τραυματικά' γεγονότα;», η πλειονότητα, δηλαδή 42 άτομα, απάντησαν θετικά, ένας μόνον υποψήφιος εκπαιδευτικός απάντησε αρνητικά, ενώ 5 επέλεξαν να διατηρήσουν «ουδέτερη» στάση (σχήμα 28).



Σχήμα 28: Ποσοστό απαντήσεων περί συζήτησης τραυματικών γεγονότων στην ελληνική κοινωνία.

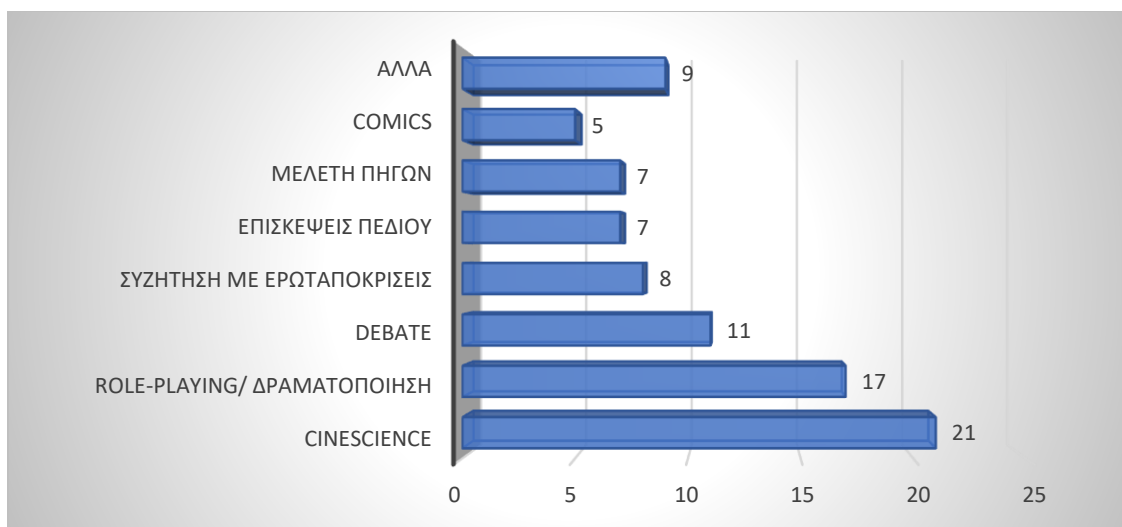
Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που απάντησαν αρνητικά, αιτιολόγησαν την επιλογή τους παραθέτοντας ότι «τα γεγονότα αυτά επανέρχονται στη μνήμη των ανθρώπων και τους προκαλούν άγχος ή και πανικό». Αντιθέτως, από τους 5 που επέλεξαν να απαντήσουν «ουδέτερα», οι 2 αιτιολόγησαν την επιλογή τους επισημαίνοντας ότι «η προσέγγιση ή μη των γεγονότων αυτών αποτελεί προσωπική επιλογή» και «τα γεγονότα αυτά ναι μεν τα θυμόμαστε, ωστόσο χαρακτηρίζονται από έναν 'τύπο' αμηχανίας, όταν συζητούνται, και ίσως μια τάση αποφυγής τους».

Όσον αφορά τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς που απάντησαν θετικά, οι 28 από τους 42 αιτιολόγησαν την επιλογή τους. Τα «τραυματικά γεγονότα» δεν είναι «κάτι κρυφό», «υπάρχουν στην κοινωνία». Μέσω «της συζήτησης» δίνεται η δυνατότητα «στη κοινωνία να τα ξεπερνά», να «απαλύνεται το 'τραύμα' που έχει προκληθεί» και να «αμβλύνονται οι αντιθέσεις και πολώσεις που έχουν γεννηθεί». Επιπλέον, «η συζήτησή τους» δεν επιτρέπει να «περάσουν στην αφάνεια»,

που πιθανόν να αποτελεί «στόχος ‘ορισμένων’ που θέλουν να τα συγκαλύψουν», και η μελέτη τους βοηθά ώστε «να αποφύγουμε παρόμοιες καταστάσεις στο μέλλον», «να μην επαναλάβουμε τα λάθη του παρελθόντος». Τέλος, τα «τραυματικά» γεγονότα αποτελούν «μέρος/ κομμάτι της ιστορίας» και η ιστορία «πρέπει να διδάσκεται ολόκληρη» και «τα ‘καλά’ / θετικά της και τα ‘κακά’ /αρνητικά της», καθώς «έτσι μαθαίνουν οι νέοι ‘τι συνέβη’ στους προγόνους τους και πως έχουμε φτάσει σήμερα να υπάρχουμε ως έθνος». Επίσης, λίγες απαντήσεις εστιάζουν στην έννοια της «πολιτειότητας» αλλά και της «ιστορικής συνείδησης» ως αποτέλεσμα της προσέγγισης των γεγονότων αυτών.

Συνεχίζοντας, στην 8^η ερώτηση, «Μέσα από ποιες διδακτικές πρακτικές θα μπορούσαν να προσεγγιστούν τα ‘τραυματικά’ γεγονότα στο μάθημα της ιστορίας;», απάντησαν 46 υποψήφιοι εκπαιδευτικοί από τους 48, ενώ 2 από αυτούς απάντησαν «δεν γνωρίζω». Από την ερώτηση αυτή συγκεντρώθηκαν 84 προτάσεις σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές για την προσέγγιση «τραυματικών» γεγονότων.

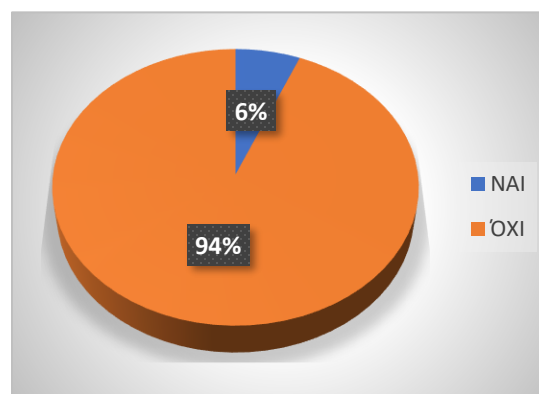
Πιο συγκεκριμένα, 21 απαντήσεις του δείγματος αναφέρονται στο «CineScience», δηλαδή στην προσέγγιση γεγονότων μέσω προβολής ταινιών, ντοκιμαντέρ κ.α. Στη συνέχεια, προτείνονται 2 διδακτικές προσεγγίσεις που θεωρούνται ως οι πλέον κατάλληλες για την ανάπτυξη της «ενσυναίσθησης», δηλαδή το «παιχνίδι -ρόλων» (Role Playing)/ «δραματοποίηση» και την «διαλογική αντιπαράθεση» (Debate), με 17 και 11 επιλογές, αντίστοιχα. Ακολουθεί η «συζήτηση με ερωταποκρίσεις» ή «κατευθυνόμενος διάλογος» με 8 επιλογές και η «επίσκεψη πεδίου» και η μελέτη – προσέγγιση «ιστορικών τεκμηρίων» με 7 επιλογές, αντίστοιχα. Τέλος, το «Comic» επιλέχθηκε 5 φορές, ενώ υπάρχουν 9 επιλογές που αναφέρονται σε άλλες διδακτικές πρακτικές, όπως η «χρήση του ΤΠΕ», η «κατασκευή αφισών», η μέθοδος «project», η «συνέντευξη» προσώπων που έζησαν τα γεγονότα προς μελέτη (σχήμα 29).



Σχήμα 29: Πλήθος απαντήσεων ως προς τις διδακτικές πρακτικές για προσέγγιση τραυματικών γεγονότων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η πλειονότητα των απαντήσεων αναφέρει την αξιοποίηση της ενσυναίσθησης ως μια από τις σημαντικότερες έννοιες όσον αναφορά τα «τραυματικά» γεγονότα, ενώ ιδιαίτερης σημασίας αποτελεί και η «σφαιρική» προσέγγιση των γεγονότων αυτών, μέσω αντικρουόμενων οπτικών.

Στην 9^η ερώτηση, «Θεωρείτε ότι θα έπρεπε να αποφεύγεται η διδασκαλία ιστορικών γεγονότων που χαρακτηρίζονται ως «τραυματικά» στην υποχρεωτική εκπαίδευση;», οι απαντήσεις διαμορφώνονται ως εξής: η πλειονότητα των υποψήφιων δασκάλων απάντησαν αρνητικά σε ποσοστό 94% ενώ μόλις το 6% απάντησε θετικά (σχήμα 30).



Σχήμα 30: Ποσοστό απαντήσεων για την αποφυγή των τραυματικών γεγονότων.

Όσοι απάντησαν θετικά σχετικά με την αποφυγή διδασκαλίας «τραυματικών» γεγονότων στην υποχρεωτική εκπαίδευση αιτιολόγησαν την επιλογή τους βασισμένοι σε «ενδεχόμενη ψυχολογική επιρροή των μαθητών» από την προσέγγισή τους.

Αντιθέτως, όσοι απάντησαν αρνητικά παρέθεσαν επιχειρήματα προς υπεράσπιση της επιλογής τους. Πιο συγκεκριμένα, η διδασκαλία των «τραυματικών» γεγονότων δε θα πρέπει να αποφεύγεται καθώς «και αυτά τα γεγονότα αποτελούν μέρος της ιστορίας» και οι μαθητές «θα πρέπει να γνωρίζουν για αυτά», όσο το δυνατόν «από μια πιο σφαιρική οπτική». Η προσέγγιση

των θεμάτων αυτών «θα διδάξει στους μαθητές τα ‘λάθη’ του παρελθόντος» και θα τους παρέχει τα εφόδια «ώστε να αποφύγουν την επανάληψή τους μελλοντικά. Πέραν των παραπάνω αντιλήψεων, ορισμένοι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί τεκμηρίωσαν την άποψη τους όσον αφορά το πρόσφορο έδαφος που διαμορφώνεται για «καλλιέργεια κριτικής σκέψης και ιστορικής σκέψης», για ευκαιρίες «καλλιέργειας δημοκρατικής πολιτειότητας» αλλά και «ανάπτυξης της κατανόησης και του σεβασμού ως προς τη διαφορετικότητα».

Ακολουθούν ορισμένες αυτούσιες απαντήσεις:

Υ.Ε.3: «Πρέπει να διδάσκονται "τραυματικά" ιστορικά γεγονότα στην υποχρεωτική εκπαίδευση, γιατί, σίγουρα, συμβάλλει στην "απο-τραυματοποίηση. Τα "τραυματικά" γεγονότα πρέπει η νέα γενιά να τα γνωρίζει, γιατί μόνο έτσι καλλιεργείται η δημοκρατική πολιτειότητα των νέων που αποτελεί και βασικό στόχο της διδασκαλίας της ιστορίας στο σχολείο.»

Υ.Ε.19: «Οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν όχι μόνο τα καλά γεγονότα αλλά και τα τραυματικά διότι έτσι θα έχουν μια σφαιρική εικόνα της ιστορίας.»

Υ.Ε.23: «Δεν πρέπει να αποκόπτουμε βασικά μέρη της ιστορίας επειδή ήταν βάρβαρα ή ενόχλησαν κάποιους πολίτες. Όλοι οι σύγχρονοι έχουμε το δικαίωμα να διδαχθούμε την παλαιότερη - σύγχρονη ιστορία όπως έγινε χωρίς να παραλείπουμε ό,τι χαρακτηρίζουμε ως τραυματικό γεγονός.»

Υ.Ε.48: «...διότι η ιστορία θα πρέπει να διδάσκεται ολόκληρη ώστε να μην επαναληφθούν τα ίδια λάθη.»

Ακολούθως, σχετικά με την 10^η ερώτηση, «Ποια, κατά τη γνώμη σας, πρέπει να είναι η στάση του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία ‘τραυματικών’ γεγονότων στο μάθημα της ιστορίας;», η πλειονότητα των απαντήσεων των φοιτητών συγκλίνουν στην άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία «τραυματικών ιστορικών γεγονότων» πρέπει να διατηρούν μια «ουδέτερη» και «αντικειμενική» στάση. Συμπληρωματικά, ορισμένοι τόνισαν ότι, δεν πρέπει «να αφήνουν τα συναισθήματά τους» ή «τις προσωπικές τους αντιλήψεις» να επηρεάζουν τη διδασκαλία των γεγονότων αυτών, ενώ είναι σημαντική η σφαιρική προσέγγισή τους με παροχή και μελέτη των «αντικρουόμενων οπτικών» του θέματος.

Επιπλέον, για να διεκπεραιωθεί ορθά η διδασκαλία «τραυματικών γεγονότων», ο εκπαιδευτικός θα πρέπει «να είναι ιδιαίτερος προετοιμασμένος» για τα θέματα που θα προσεγγίσει. Θα πρέπει «να παρέχει το κατάλληλο υλικό», το οποίο θα πρέπει «να έχει αντικρουόμενες θέσεις», «διαμορφωμένο στο ηλικιακό επίπεδο των μαθητών» και κυρίως να ωθεί

και να επιδιώκει τη «συζήτηση μεταξύ των μαθητών», ώστε να «δημιουργείται πρόσφορο έδαφος για κριτική σκέψη» αλλά και «κριτική ερμηνεία» των γεγονότων». Ωστόσο, σε ορισμένες απαντήσεις τονίζεται η ανάγκη επίδειξης προσοχής από τον εκπαιδευτικό, καθώς «αγγίζονται ορισμένα ευαίσθητα θέματα» τα οποία μπορεί «να τραυματίσουν ψυχικά μαθητές, ιδιαίτερα μικρότερης ηλικίας».

Ακολουθούν ορισμένες αυτούσιες απαντήσεις:

Υ.Ε.11: «Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να φροντίσει να έχει όλες τις απαραίτητες γνώσεις γύρω από ένα τραυματικό ιστορικό γεγονός ώστε να πάρει θέση και να διδάξει αντικειμενικά χωρίς να επηρεαστεί από τις προσωπικές του αντιλήψεις.»

Υ.Ε.24: «Ο εκπαιδευτικός οφείλει να προβληματίζει τους μαθητές τους και να δημιουργεί συνθήκες γόνιμου διαλόγου στη τάξη για την κριτικότερη ερμηνεία του τραυματικού γεγονότος.»

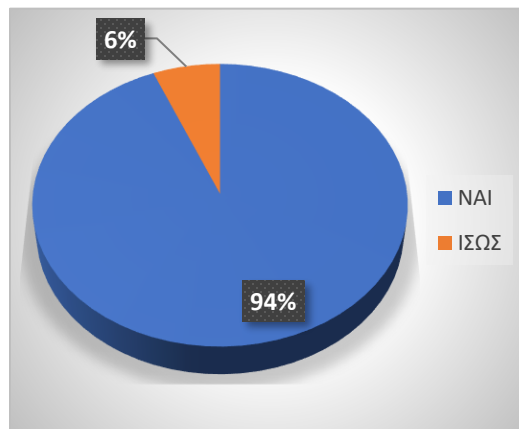
Υ.Ε.38: «Θεωρώ πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν μια ουδέτερη στάση, να αφήνουν τα παιδιά μέσα από πηγές, όπου παρουσιάζουν όλες τις πλευρές του γεγονότος, να διαμορφώσουν την δική τους άποψη.»

Υ.Ε.44: «Πρέπει να είναι αντικειμενικός και να πει στα παιδιά όλα τα γεγονότα τα οποία συνέβησαν και να τους πει όλες τις θέσεις που υπάρχουν σχετικά με ένα τραυματικό γεγονός και να μην παίρνει μία θέση διότι έτσι τα παιδιά δέχονται επιλεκτική διδασκαλία και πληροφόρηση.»

Στην 11^η ερώτηση, «Πιστεύετε ότι η ενσυναίσθηση μπορεί να συμβάλλει στη διδασκαλία των 'τραυματικών' γεγονότων στην ιστορία;», η πλειονότητα των απαντήσεων ήταν θετικές, δηλαδή 45 εξ αυτών, έναντι 3, οι οποίοι απάντησαν διατηρώντας «ουδέτερη» στάση (σχήμα 31).

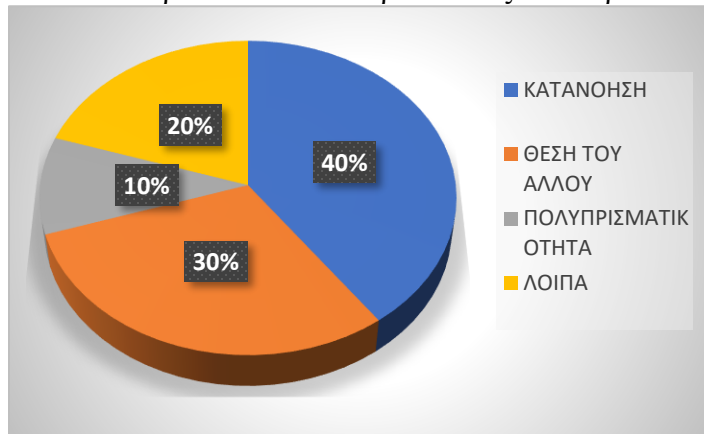
Από τους 45 που απάντησαν θετικά, οι 33 αιτιολόγησαν την απάντησή τους. Συγκεκριμένα, 16 απαντήσεις (40%) εστιάζουν στην έννοια της «κατανόησης». Μέσω της «ενσυναίσθησης» οι μαθητές

«μπαίνουν στη θέση του άλλου» και με αυτό το τρόπο «δίνεται η δυνατότητα κατανοήσουν καλύτερα τα τραυματικά γεγονότα» με το «να 'βιώσουν' τα αισθήματα των ιστορικών προσώπων» «βλέποντας τις πολλές και διαφορετικές οπτικές για το ίδιο θέμα». Εν συνεχεία, 12 απαντήσεις (30%) αναφέρονται στην «είσοδο» των μαθητών στη «θέση του άλλου», η οποία παρέχει

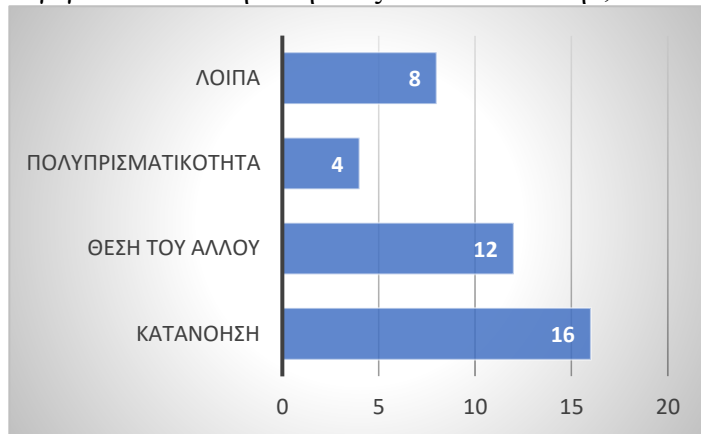


Σχήμα 31: Ποσοστό απαντήσεων για τη συμβολή της ενσυναίσθησης στη διδασκαλία τραυματικών γεγονότων.

«καλύτερη κατανόηση» των γεγονότων αυτών, καθώς «θα αντιληφθούν την αντίδραση των ανθρώπων» ως προς τα γεγονότα. Τέσσερις από τις απαντήσεις (10%) επικεντρώνονται στην έννοια της «πολυπρισματικότητας». Οι μαθητές μέσω της «ενσυναίσθησης» «μπαίνουν στη θέση των προσώπων του παρελθόντος» και «βλέπουν τα γεγονότα από τη δική τους σκοπιά/ οπτική»,



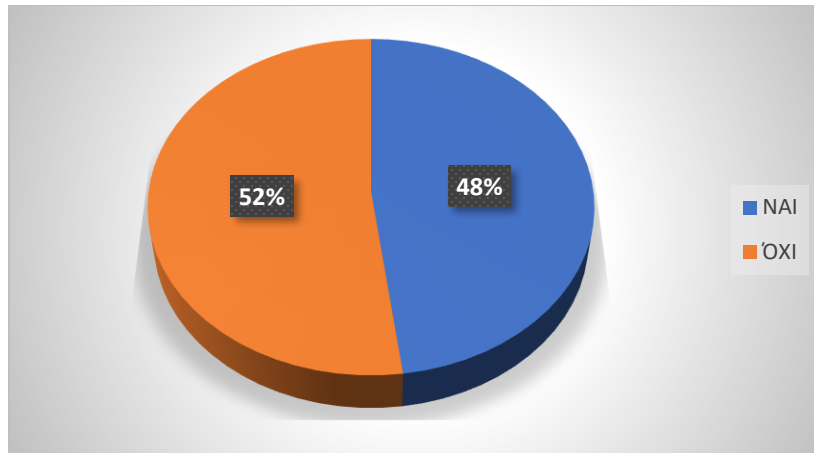
Σχήμα 32: Ποσοστό απαντήσεων για τη συμβολή της ενσυναίσθησης στη διδασκαλία τραυματικών γεγονότων.



Σχήμα 33: Πλήθος απαντήσεων για τη συμβολή της ενσυναίσθησης στη διδασκαλία τραυματικών γεγονότων.

με βασική επιδίωξη μια πιο σφαιρική θέαση των γεγονότων. Ακολουθώς, μια απάντηση αναφέρεται στη δυνατότητα «διαμόρφωσης ιστορικής συνείδησης» ως αποτέλεσμα του «συνδυασμού της ‘ενσυναίσθησης’ με τα ‘τραυματικά’ γεγονότα», ενώ μια απάντηση εστιάζει στην «ένταξη των μαθητών στο πλαίσιο, δηλαδή το χωροχρόνο που συνέβησαν τα γεγονότα», επιτυγχάνοντας «καλύτερη κατανόηση». Τέλος, 8 απαντήσεις (20%) παραθέτουν γενικότερα επιχειρήματα, όπως «εξηγούνται κάποιες ενέργειες πιο ορθολογικά», «η συμβολή της ‘ενσυναίσθησης’ στα ‘τραυματικά’ γεγονότα είναι καθοριστική», «η ‘ενσυναίσθηση’ μπορεί να λειτουργήσει ως σημαντικό ‘μέσο’ για την εξέταση των θεμάτων αυτών» κ.α. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι οι απαντήσεις αυτές, όπως αναφέρονται παραπάνω, δεν αποτελούν μεμονωμένες απαντήσεις, αντιθέτως αλληλοσυνδέονται και αλληλεξαρτώνται (σχήματα 32 & 33).

Η 12^η και τελευταία ερώτηση, «Θεωρείτε ότι οι πανεπιστημιακές σας σπουδές επαρκούν, ώστε να διδάξετε «τραυματικά γεγονότα» με τη συμβολή της ενσυναίσθησης;», η στάση οι υποψήφιων δασκάλων, μάλλον, δημιουργεί προβληματισμούς. Η πλειοψηφία των υποψήφιων δασκάλων απάντησε αρνητικά, με ποσοστό 52%, δηλαδή 25 από τους 48, έναντι 23, που απάντησαν θετικά με ποσοστό 48% (σχήμα 34).

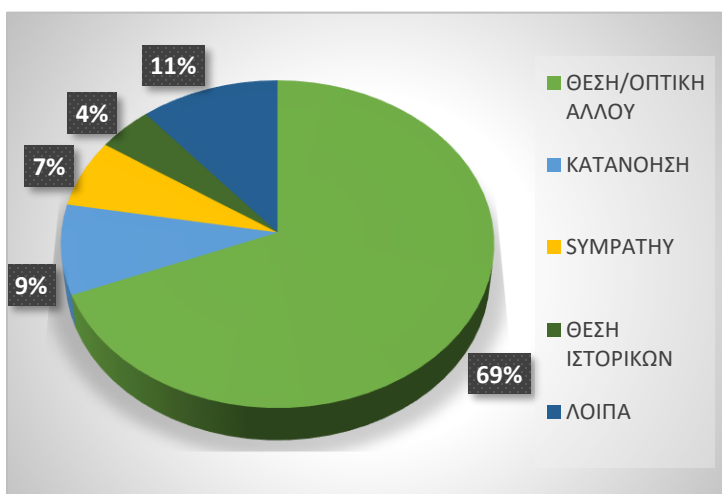


Σχήμα 34: Ποσοστό απαντήσεων ως προς την επάρκεια των σπουδών τους στα Τ.Γ.

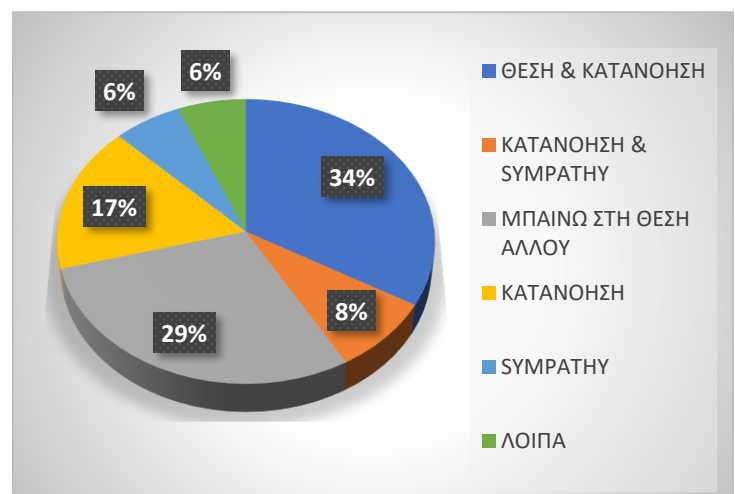
3.2.3 Σύγκριση ευρημάτων ερωτηματολογίων

Καθώς παρατέθηκαν παραπάνω τα ευρήματα των 2 ερωτηματολογίων (pre-test και post-test) κρίνεται ουσιώδης μια σύντομη σύγκριση ορισμένων αποτελεσμάτων.

Αρχικά συγκρίνονται τα αποτελέσματα της ερώτησης που αφορούν τον ορισμό που παρέθεσαν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί όσον αφορά την «ενσυναίσθηση» στην ιστορία. Στο pre-test η πλειονότητα, 69%, των απαντήσεων όριζε την «ενσυναίσθηση» ως το «να μπαίνει ο μαθητής στη θέση του άλλου», χωρίς να προσθέτει κάποια άλλη προϋπόθεση, ενώ μόλις το 9% των απαντήσεων έκαναν λόγο για απλή «κατανόηση». Αντιθέτως, στο post-test παρατηρείται ότι η άποψη «να μπαίνει ο μαθητής στη θέση του άλλου» χωρίς προϋποθέσεις μειώθηκε, μόλις στο 29%. Αξιοσημείωτη αύξηση, αθροιστικά, δηλαδή στο 59%, έλαβε η άποψη περί «κατανόησης». Συγκεκριμένα, εμφανίζεται η άποψη, «να μπαίνει...στη θέση του άλλου» προκειμένου «να



Σχήμα 35: Ποσοστό απαντήσεων ορισμού ενσυναίσθησης pre-test



Σχήμα 36: Ποσοστό απαντήσεων ορισμού ενσυναίσθησης post-test

κατανόησει», με 34%, η οποία συγκλίνει με τους ορισμούς που γενικότερα επικρατούν στη βιβλιογραφία. Επιπλέον, εμφάνιση κάνει και η απάντηση που συνδυάζει τη «συναισθηματική ταύτιση» ή «sympathy» με την έννοια της «κατανόησης» με ποσοστό 8%, ενώ η απλή «κατανόηση» έλαβε και αυτή αύξηση, αγγίζοντας το 17% (σχήματα 35 & 36).

Στην επόμενη ερώτηση που αφορά τις περιπτώσεις αξιοποίησης της «ενσυναίσθησης» στο μάθημα της ιστορίας παρατηρούνται διαφορές μεταξύ των 2 ερωτηματολογίων. Στο pre-test οι απαντήσεις των υποψήφιων δασκάλων εστιάζουν κατά πλειοψηφία, δηλαδή 22, στο περιεχόμενο της ιστορίας και συγκεκριμένα τα ιστορικά γεγονότα, τραυματικά και μη, και στα ίδια τα ιστορικά πρόσωπα και τη δράση τους, ενώ 20 απαντήσεις εστιάζουν στον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος, δηλαδή την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία και τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται. Αντιθέτως, στο post-test οι απαντήσεις των υποψήφιων δασκάλων επικεντρώνονται στα γεγονότα και τα ιστορικά πρόσωπα σε σύνολο 45 απαντήσεων, έναντι 10 που αναφέρονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έχει σημασία να γίνει αναλυτικότερη αναφορά στις επιλογές των υποψήφιων δασκάλων που αφορούν το περιεχόμενο του ιστορικού μαθήματος.

Συγκεκριμένα, οι επιλογές των υποψήφιων δασκάλων της απάντησης «ιστορικά πρόσωπα & δράση τους» αυξάνονται κατά 11, αγγίζοντας τις 18 απαντήσεις, γεγονός που ερμηνεύεται από τον ορισμό που δίνουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί για την «ενσυναίσθηση», δηλαδή «μπαίνω στη θέση του άλλου» για να «κατανοήσω τις ενέργειες του». Ακολούθως, αύξηση των απαντήσεων παρατηρείται και στην επιλογή, «όλες ή περισσότερες περιπτώσεις ιστορικών γεγονότων», καθώς αρκετοί θεωρούν ότι η «ενσυναίσθηση» στην ιστορία γενικότερα βοηθάει στην κατανόηση του παρελθόντος. Επιπλέον, εμφανίζεται η επιλογή «σημαντικά ιστορικά γεγονότα», έναντι της αρχικής επιλογής «γεγονότα παρόμοια σε παρόν-παρελθόν», όπου θεωρούν ιδιαίτερα χρήσιμη την «ενσυναίσθηση» ώστε να «κατανοηθούν» τα αξιοσημείωτα ιστορικά γεγονότα. Τέλος, παρότι η αξιοποίηση της «ενσυναίσθησης» θεωρείται από τις βασικότερες πρακτικές για την προσέγγιση «τραυματικών γεγονότων», η επιλογή «τραυματικά γεγονότα» έλαβε μηδαμινή αύξηση στο post-test κατά μια μόνον απάντηση (σχήματα 37 & 38).



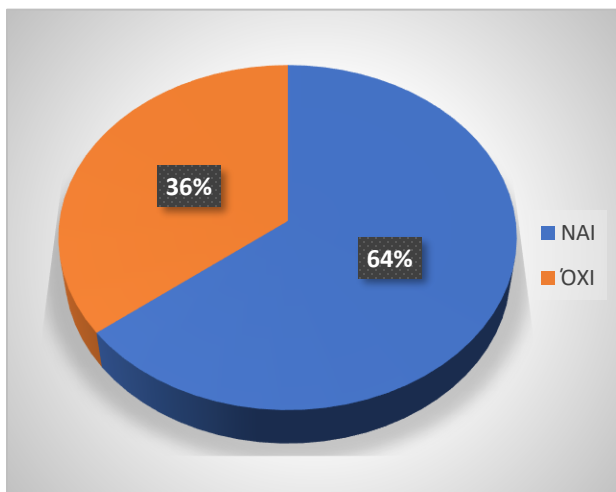
Σχήμα 37: Πλήθος απαντήσεων περιπτώσεων αξιοποίησης ενσυναίσθησης pre-test.



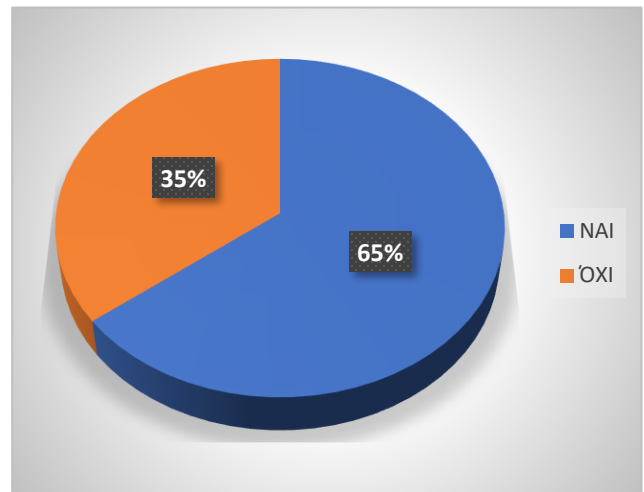
Σχήμα 38: Πλήθος απαντήσεων περιπτώσεων αξιοποίησης ενσυναίσθησης post-test.

Στην ερώτηση που ακολουθεί σχετικά με την ύπαρξη ή μη διαφοράς μεταξύ «ενσυναίσθησης» και «ιστορικής ενσυναίσθησης» οι απαντήσεις των υποψήφιων δασκάλων στο pre και post test δεν διαφοροποιούνται ιδιαίτερα.

Συγκεκριμένα, στο pre test οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ των 2 εννοιών με ποσοστό 64%, έναντι 36% που απάντησαν αρνητικά, δηλαδή ότι δεν υπάρχει διαφορά. Στο post test το ποσοστό των απαντήσεων διαφοροποιείται ελαφρώς σημειώνοντας διαφορά 1%. Το ποσοστό των θετικών απαντήσεων ανεβαίνει στο 65% σε αντίθεση με τις αρνητικές που μειώνονται στο 35% (σχήματα 39 & 40).



Σχήμα 39: Ποσοστό απαντήσεων διαφοράς ενσυναίσθησης & ιστορικής ενσυναίσθησης pre-test



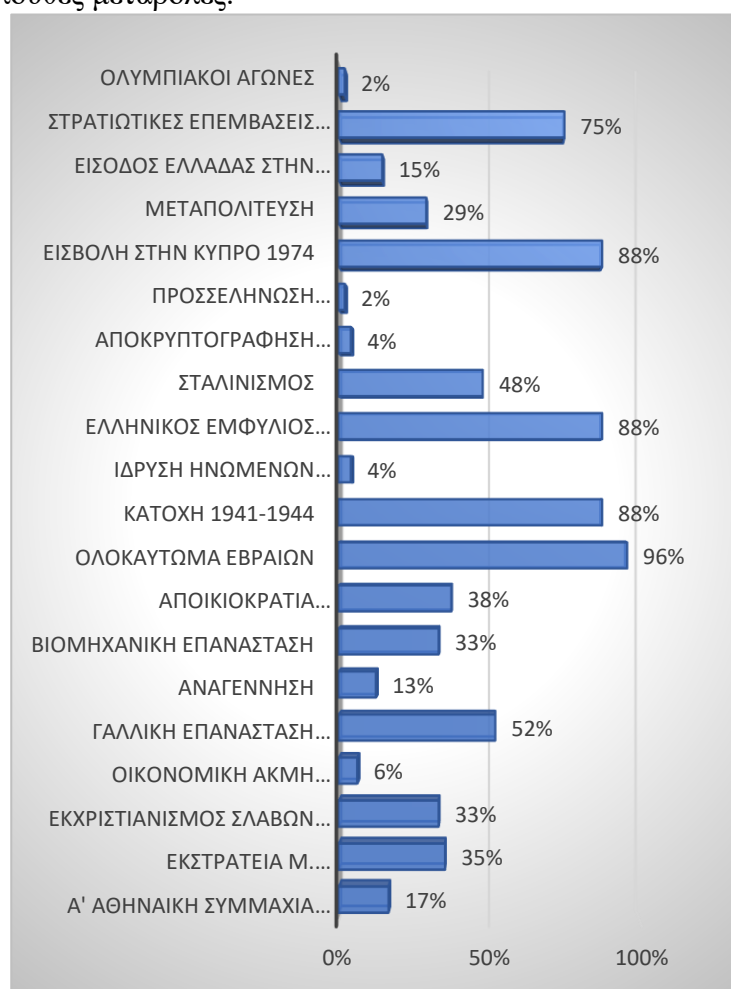
Σχήμα 40: Ποσοστό απαντήσεων διαφοράς ενσυναίσθησης & ιστορικής ενσυναίσθησης post-test

Και στα 2 ερωτηματολόγια οι θετικές απαντήσεις εστιάζουν στην άποψη ότι η μεν «ενσυναίσθηση» αναφέρεται «γενικά», ενώ η «ιστορική ενσυναίσθηση», «ειδικά» και κυρίως για θέματα σχετικά με την «ιστορία και τα γεγονότα της», αποσκοπώντας στην «κριτική επεξεργασία των πραγμάτων και δράσεων των προσώπων του παρελθόντος» και στην ανάπτυξη «ιστορικής σκέψης». Από την άλλη οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που απάντησαν αρνητικά εμμένουν στην άποψη ότι δεν υπάρχει ουσιαστική διαφορά μεταξύ των εννοιών, με την ελάχιστη διαφορά ότι η δεύτερη, δηλαδή η «ιστορική ενσυναίσθηση» αφορά θέματα που άπτονται της ιστορίας.

Στη συνέχεια ακολουθεί η ερώτηση στην οποία οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί καλούνται να χαρακτηρίσουν, κατά την προσωπική τους άποψη, ιστορικά γεγονότα ως «τραυματικά» από ένα σύνολο 20 ιστορικών γεγονότων, όπως προαναφέρεται. Μελετώντας, λοιπόν, τα αποτελέσματα των 2 ερωτηματολογίων παρατηρούνται οι ακόλουθες μεταβολές.



Πίνακας 3: Ποσοστό επιλογών ιστορικών γεγονότων ως τραυματικά pre-test



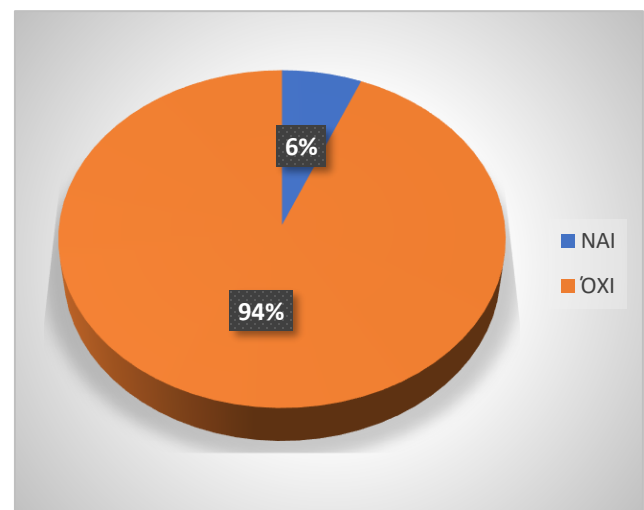
Πίνακας 4: Ποσοστό επιλογών ιστορικών γεγονότων ως τραυματικά post-test

Αρχικά στο pre-test οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κατάφεραν να εντοπίσουν 7 από τα 10 ιστορικά γεγονότα που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως «τραυματικά» σε ποσοστό 60% και άνω. Αντιθέτως, στο post-test το αποτέλεσμα αυτό φαίνεται να μειώνεται με τους ίδιους να προσδιορίζουν ως «τραυματικά» μόνον 5 από τα 10 γεγονότα στο αντίστοιχο ποσοστό (πίνακες 3 & 4).

Παρατηρώντας τα σχήματα φαίνεται μια σαφώς καλύτερη επίδοση των υποψήφιων δασκάλων στις επιλογές «τραυματικών» γεγονότων στο pre-test έναντι του post-test. Ωστόσο, με μια πιο προσεκτική ανάγνωση των επιλογών τους διακρίνεται ότι στο post-test επιλέγονται ιστορικά γεγονότα τα οποία είναι δυσκολότερο να χαρακτηριστούν ως τραυματικά. Αφενός, τα γεγονότα «Σταλινισμός» και «Γαλλική Επανάσταση» προέρχονται, όπως προαναφέρεται, από την ευρύτερη Ευρωπαϊκή Ιστορία, η οποία επιδερμικώς προσεγγίζεται κατά την πρωτοβάθμια αλλά και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τα οποία έλαβαν το διόλου ευκαταφρόνητο ποσοστό περίπου 50%. Αφετέρου τα άλλα 2 «τραυματικά» γεγονότα προέρχονται από την «αρχαιότητα», η οποία ακόμη και σήμερα διδάσκεται εντελώς εξιδανικευμένα, όπως ομοίως γίνεται αναφορά στην προηγούμενη ενότητα (3.2.2). Επομένως, θα μπορούσε να σημειωθεί ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κατάφεραν επιτυχώς να αναγνωρίσουν αρκετά «τραυματικά» γεγονότα, έστω κι αν η συχνότητα επιλογής δεν υπερέβη ένα ποσοστό άνω του 60%.

Στην επόμενη ερώτηση που σχετίζεται με τα τραυματικά γεγονότα οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί καλούνται να εκφέρουν την άποψή τους ως προς την αποφυγή διδασκαλίας των γεγονότων αυτών στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

Στο pre-test η απάντηση των υποψήφιων δασκάλων ήταν ομόφωνη και υποστήριξαν ότι τα τραυματικά γεγονότα δεν θα πρέπει να αποφεύγονται καθώς και αυτά αποτελούν «μέρος της ιστορίας» και οι μαθητές θα πρέπει να τα προσεγγίζουν ασχέτως αν αυτά είχαν «θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο», ενώ ορισμένοι από αυτούς τόνισαν την έννοια της «σημαντικότητας» που περιβάλλει τα γεγονότα καθώς επίσης και τις ευκαιρίες που προσφέρουν για καλλιέργεια «ιστορικής



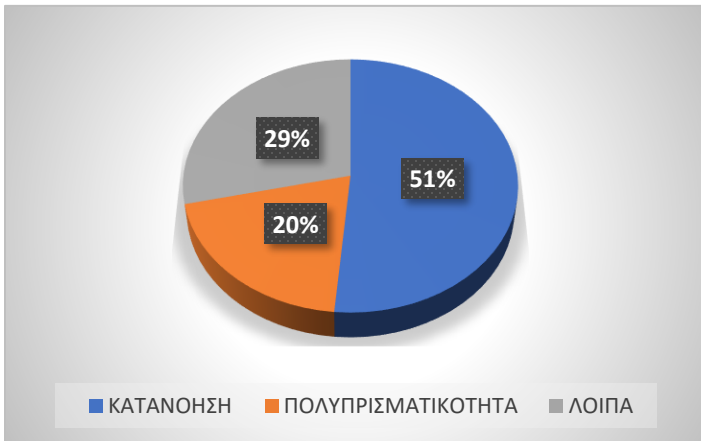
Σχήμα 41: Ποσοστό Υ.Ε. υπέρ ή κατά της αποφυγής των τραυματικών γεγονότων στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

συνείδησης» αλλά και άσκηση στις διαδικασίες της «ιστοριογραφίας». Αντιθέτως, στο post-test παρατηρείται μια μικρή αλλά σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις των υποψήφιων δασκάλων. Παρόλο που η πλειονότητα τάχθηκε κατά της αποφυγής διδασκαλίας των «τραυματικών» γεγονότων σε ποσοστό 94%, για τους ίδιους παραπάνω λόγους, στο post-test εμφανίστηκε ένα 6% (σχήμα 41), οι οποίοι είναι υπέρ της αποφυγής, αιτιολογώντας την επιλογή τους στην «ενδεχόμενη ψυχολογική επιρροή των μαθητών» από την προσέγγιση των γεγονότων αυτών.

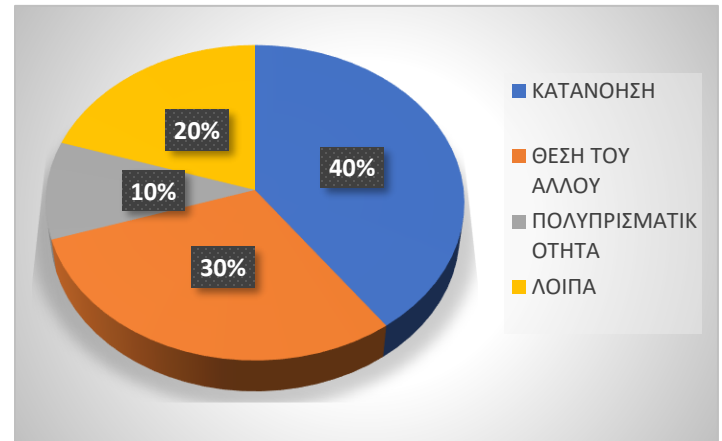
Τέλος, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για τη συμβολή της «ενσυναίσθησης» στη διδασκαλία των «τραυματικών γεγονότων».

Στο pre-test, το 94% των υποψήφιων δασκάλων δηλαδή 42, απάντησε θετικά, αιτιολογώντας την επιλογή τους, εστιάζοντας την δυνατότητα επίτευξης «καλύτερης» και «μεγαλύτερης» κατανόησης των τραυματικών γεγονότων. Θεωρούν ότι οι μαθητές μέσω της «ενσυναίσθησης» «αντιλαμβάνονται» το ιστορικό συγκείμενο των γεγονότων αυτών, ενώ γίνονται κατανοητές «οι θέσεις, οι απόψεις και ο τρόπος δράσεις των ιστορικών προσώπων». Τέλος, αναφέρθηκε η δυνατότητα «πολυπρισματικής» θέασης των ιστορικών αυτών γεγονότων, ενώ μια μικρή ομάδα υποψήφιων δασκάλων σημειώνει την βοήθεια που παρέχεται για την αποφυγή «δογματικών» αντιλήψεων (σχήμα 42).

Δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στο post-test, καθώς οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 94% (45 άτομα) ομοίως θεωρούν ότι η «ενσυναίσθηση» μπορεί να συμβάλλει στη διδακτική προσέγγιση «Τραυματικών γεγονότων». Η αιτιολόγηση της επιλογής τους βασίζεται στην άποψη ότι μέσω της «ενσυναίσθησης» οι μαθητές «μπαίνουν στη θέση των άλλων» και έτσι μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τραυματικά γεγονότα, κυρίως «βλέποντας τις διαφορετικές οπτικές των ιστορικών προσώπων» καθώς και «επιχειρώντας την αναβίωση των συναισθημάτων των προσώπων αυτών». Επιπλέον, δύναται να μελετηθεί και η «αντίδραση των ανθρώπων στα γεγονότα αυτά», κρίνοντας από την οπτική που οι ίδιοι «έβλεπαν» τα πράγματα, ενώ ένας μικρός αριθμός υποψήφιων δασκάλων υποστηρίζει την «ορθολογική προσέγγιση των τραυματικών γεγονότων» μέσω της «ενσυναίσθησης» (σχήμα 43).



Σχήμα 42: Ποσοστό απαντήσεων των Υ.Ε. ως προς την συμβολή της ενσυναίσθησης στην προσέγγιση τραυματικών γεγονότων pre-test.



Σχήμα 43: Ποσοστό απαντήσεων των Υ.Ε. ως προς την συμβολή της ενσυναίσθησης στην προσέγγιση τραυματικών γεγονότων post-test.

3.3 Ευρήματα συνεντεύξεων

Στην παρούσα ενότητα μελετώνται τα ευρήματα από τις συνεντεύξεις που διεξήχθησαν μετά το πέρας των διδακτικών παρεμβάσεων και του συνόλου της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι συνεντεύξεις, όπως προαναφέρεται, στόχευαν στην καταγραφή των απόψεων των υποψήφιων δασκάλων, που συμμετείχαν στην έρευνα, σχετικά με θέματα που αφορούν την «ενσυναίσθηση» και τα «τραυματικά» ιστορικά γεγονότα. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων γίνεται με βάση τις θεματικές ερωτήσεις όπως κατατάσσονται στο πρωτόκολλο της συνέντευξης (παράρτημα Γ).

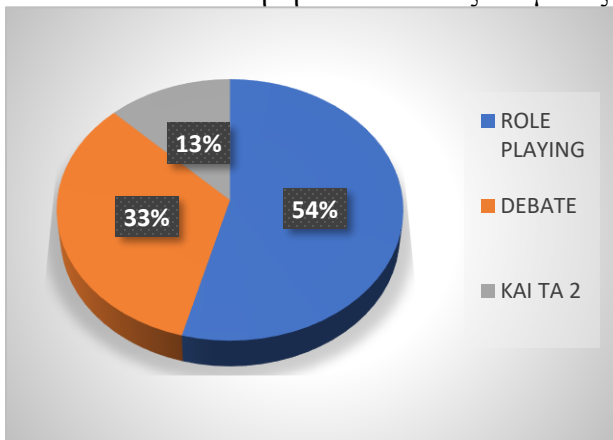
Οι ερωτήσεις του α' μέρους της συνέντευξης αφορούν την έννοια της «ενσυναίσθησης». Στην πρώτη ερώτηση, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν εάν αξιοποίησαν την έννοια της «ενσυναίσθησης» στους διδακτικούς σχεδιασμούς τους, σε ποιες περιπτώσεις την χρησιμοποίησαν και με ποιον τρόπο τους βοήθησε διδακτικά.

Αρχικά, το σύνολο των ομάδων δήλωσε ότι επιχείρησε την καλλιέργεια της «ενσυναίσθησης» στους σχεδιασμούς των διδακτικών πλάνων υπό οποιαδήποτε μορφή. Πιο συγκεκριμένα, η συνηθέστερη μορφή που χρησιμοποίησαν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αποσκοπώντας στην «ενσυναίσθηση» ήταν οι «ερωτήσεις», οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν 16 φορές από 15 ομάδες. Η διατύπωση των ερωτήσεων ήταν κυρίως της μορφής, «*Αν ήσασταν στη θέση... (του/των προσώπου/ων)... τί θα κάνατε/ πώς θα αισθανόσασταν/ πώς θα συμπεριφερόσασταν;*». Οι ερωτήσεις, λοιπόν, κατά κύριο λόγο, αποσκοπούσαν στην «είσοδο (των μαθητών) στη θέση των προσώπων της εποχής» επιχειρώντας, μεταξύ άλλων, «την κατανόηση του περιεχομένου/

ιστορικού γεγονότος», «την κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων της εποχής» π.χ. τα συναισθήματα των ανθρώπων κατά την χρεωκοπία της χώρας επί Τρικούπη, ή τα συναισθήματα των ανθρώπων που βίωσαν τη Στάση του Νίκα, ή και την «ταύτισή τους με αυτούς», ενώ περιορισμένος αριθμός ερωτήσεων στόχευε στην πολυπρισματική θέαση των ιστορικών γεγονότων.

Πέραν των «ερωτήσεων», τα μέλη των ομάδων ανέφεραν ότι αξιοποίησαν 4 φορές εναλλακτικές μορφές και μόνο 3 φορές κάποια μορφή «δραστηριότητας». Συγκεκριμένα, όσον αφορά τις εναλλακτικές μορφές, χρησιμοποίησαν 2 φορές το CineScience, με το οποίο στόχευαν στην «συναισθηματική ταύτιση (των μαθητών) με τα ιστορικά πρόσωπα» και στην «κατανόηση του κλίματος του ιστορικού γεγονότος». Επίσης, μια φορά χρησιμοποίησαν το Historical Educomic, όπου με τη δημιουργία comic επιχειρήθηκε η «νοερή μεταφορά (των μαθητών) στην εποχή» που μελετήθηκε και η «ταύτισή τους με τους ήρωες (μυθολογία)», ενώ μια φορά αξιοποίησαν τη δραματοποίηση, η οποία χρησιμοποιήθηκε ως δραστηριότητα κατανόησης του ιστορικού γεγονότος μετά το εργαλείο του CineScience. Τέλος, οι 3 «δραστηριότητες» που χρησιμοποίησαν για την καλλιέργεια της «ενσυναίσθησης» είχαν την μορφή «συγγραφής ημερολογίου» από την θέση «ιστορικών προσώπων», π.χ. από το πρίσμα παιδιών της Σαμαρίνας, μιας Εβραιοπούλας την περίοδο του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και δούλων κατά τη περίοδο του 'Χρυσού Αιώνα', και την συγγραφή ενός φανταστικού «εναλλακτικού τέλους» σε ένα ιστορικό γεγονός, αποσκοπώντας στην «κατανόηση του κλίματος» της εποχής.

Συνεχίζοντας στη 2^η ερώτηση, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να επιλέξουν μεταξύ των δύο εργαλείων που αποσκοπούν στην «ενσυναίσθηση», το «παιχνίδι ρόλων» και τη «διαλογική αντιπαράθεση», ως το καταλληλότερο αλλά και τον λόγο επιλογής τους. Συνολικά συγκεντρώθηκαν 48 απαντήσεις, από τις οποίες οι 26 αναφέρουν το «παιχνίδι ρόλων», σε ποσοστό 54%, ως το καταλληλότερο εργαλείο, οι 16 επιλέγουν τη «διαλογική αντιπαράθεση», σε ποσοστό 33%, ενώ μόλις 6, σε ποσοστό 13%, αναφέρουν ότι και τα 2 εξίσου είναι κατάλληλα για την καλλιέργεια της «ενσυναίσθησης» (σχήμα 44).



Σχήμα 44: Ποσοστό επιλογών εργαλείου ενσυναίσθησης

Πιο συγκεκριμένα, οι μελλοντικοί δάσκαλοι που επέλεξαν το «παιχνίδι ρόλων» σημειώνουν ότι, κυρίως για την ιστορική εκπαίδευση, βοηθάει αρκετά για την «κατανόηση των αισθημάτων και των σκέψεων», ενώ παράλληλα επιτυγχάνεται η «συναίσθηση με τους ανθρώπους του παρελθόντος». Επιπλέον, μέσω των ρόλων «μπαίνουν ουσιαστικά στη θέση των προσώπων», «σκέφτονται όπως τα ιστορικά πρόσωπα», «ταυτίζονται με αυτά» και μέσω των διαλόγων «αναπλάθουν (οι μαθητές) την εποχή» που μελετάται. Επίσης, εστιάζουν και στο παιδαγωγικό χαρακτήρα του εργαλείου, όπως τις ομαδοσυνεργατικές δεξιότητες που αναπτύσσονται, την «ανάπτυξη της φαντασίας τους», ενώ ταυτόχρονα ελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών, καθώς είναι πιο «δραστήριο» λόγω της ενεργότερης συμμετοχής, είναι περισσότερο διασκεδαστικό, μπορεί να ανταποκριθεί σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού και ενέχει «βιωματικό» χαρακτήρα. Τέλος, στην αιτιολόγηση της επιλογής τους αναφέρουν ορισμένα «αρνητικά» στοιχεία του Debate, όπως την αυστηρή δομή του, κατά την οποία οι μαθητές κυρίως αποσκοπούν στην «πειθώ», μέσω επιχειρημάτων που οι ίδιοι πρέπει να σκεφτούν, βάσει των δεδομένων που τους παρέχονται, γεγονός που το «κάνει πιο απόλυτο» αφού δεν μπορούν να παρεκκλίνουν από αυτά. Επίσης, σημειώνουν ότι «η ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας είναι ιδιαίτερος δύσκολη στους μαθητές του Δημοτικού, ακόμη και στη Στ' Δημοτικού» και ότι δεν είναι υποχρεωτικό «να μπουν στα παπούτσια του άλλου», απλώς περιεργάζονται τα δεδομένα και αντιπαρατίθενται ως προς αυτά, με κίνδυνο τη «δημιουργία αντιπαραθέσεων και συγκρούσεων» εντός της τάξης. Χαρακτηριστική περιγραφή υποψηφίου εκπαιδευτικού είναι ότι «οι μαθητές στη 'διαλογική αντιπαραθέση' δεν ενεργούν, απλά μιλάνε και ασκούν κριτική».

Όσον αφορά, αυτούς που προτιμούν τη «διαλογική αντιπαραθέση» ως καταλληλότερο εργαλείο για την ενσυναίσθηση, αιτιολογούν ότι καταρχάς στο εργαλείο αυτό εμπεριέχεται και το «παιχνίδι ρόλων», η «θεατρικότητα», καθώς οι μαθητές πρέπει «να μπουν στη θέση των ιστορικών προσώπων» και σε ένα αυστηρό πλαίσιο να επιχειρηματολογήσουν από τη θέση των προσώπων. Έτσι, επιτυγχάνεται «καλύτερα η κατανόηση» με τη μελέτη του υλικού που παρέχεται ώστε να αναπτύξουν την επιχειρηματολογία τους αλλά και η «καλύτερη αντίληψη του πλαισίου των γεγονότων», «του κλίματος». Ωστόσο, στο συγκεκριμένο εργαλείο οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί εστιάζουν, κυρίως, στα παιδαγωγικά οφέλη, όπως η «ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων», η «καλλιέργεια επιχειρηματολογικού λόγου», η «ανάπτυξη δεξιοτήτων έρευνας», η «τεκμηρίωση» και, κυρίως, η «καλλιέργεια κριτικής σκέψης». Επιπλέον, σημειώνεται ότι το «παιχνίδι ρόλων» είναι «πολύ ελεύθερο», χωρίς «κατευθυντήριες οδηγίες», γεγονός που μπορεί να «οδηγηθεί εύκολα

εκτός θέματος», ενώ υπάρχει και «κίνδυνος αποσπασματικότητας», καθώς «οι μαθητές μπορεί να εστιάσουν μόνο στο ρόλο τους, χωρίς να δουν το θέμα συνολικά». Ενώ, εστιάζοντας στη προσέγγιση «τραυματικών» ιστορικών γεγονότων ένας υποψήφιος εκπαιδευτικός προβληματίζεται «Πώς οι μαθητές θα δραματοποιήσουν ένα τέτοιο γεγονός, χωρίς πρώτα να το γνωρίσουν και να το καταλάβουν;. Άρα είναι προτιμότερη η 'διαλογική αντιπαράθεση', όπου θα μελετήσουν το περιεχόμενο».

Τέλος, μελετώντας τις απόψεις των φοιτητών που επέλεξαν και τα 2 εργαλεία ως κατάλληλα για την ανάπτυξη της «ενσυναίσθησης» παρατηρείται ότι η βασική αιτιολόγηση αναφέρεται στην ηλικιακή ομάδα των μαθητών. Το «παιχνίδι ρόλων», αφενός, με τον παιγνιώδη χαρακτήρα του είναι «πιο κατάλληλο» για μικρότερες ηλικίες, δηλαδή για παιδιά Γ' και Δ' Δημοτικού, όπου οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες είναι πιο περιορισμένες, ενώ η «διαλογική αντιπαράθεση» «ταιριάζει» στις μεγαλύτερες ηλικίες, για τις τάξεις Ε' και κυρίως Στ' Δημοτικού, όπου οι μαθητές αρχίζουν να καλλιεργούν τον επιχειρηματολογικό λόγο. Επιπλέον, σημειώνεται ότι εξίσου και τα 2 εστιάζουν στην «ενσυναίσθηση», το καθένα «με το δικό του τρόπο» και στην «κατάλληλη περίπτωση», αφού «όλα τα γεγονότα δεν μπορούν να προσεγγιστούν το ίδιο με τα 2 εργαλεία». Επιπλέον, σημαντικό ρόλο κατέχει και ο εκπαιδευτικός, ο οποίος πρέπει να είναι άρτια προετοιμασμένος και «με τα κατάλληλα εφόδια» για να μπορέσει να τα εντάξει ορθά στη διδασκαλία του.

Στην επόμενη ερώτηση οι φοιτητές του δείγματος ερωτώνται κατά πόσο εξοικειώθηκαν με την έννοια της «ενσυναίσθησης», μέσα από το μάθημα που παρακολούθησαν, εάν τους βοήθησε και σε τι βαθμό αισθάνονται «ασφαλής»/αυτοπεποίθηση ώστε να την αξιοποιήσουν μελλοντικά. Συνολικά, συλλέχθηκαν 42 απόψεις που αναφέρονται στην ερώτηση αυτή.

Αρχικά, ερευνήθηκε ο βαθμός εξοικείωσης/κατανόησης με την έννοια της «ενσυναίσθησης» και ο βαθμός βοήθειας που παρείχε το μάθημα. Είκοσι εννέα (29) υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι εξοικειώθηκαν περισσότερο με την έννοια από ότι πριν παρακολουθήσουν το μάθημα. Υπήρξε «περισσότερη κατανόηση και εξοικείωση» με την «ενσυναίσθηση», «εμβάθυνση στην έννοια» και «αποσαφήνιση του όρου και του περιεχομένου της». Σημειώθηκε, ότι σημαντικός αρωγός αποτέλεσαν οι εργασίες με τις οποίες ασχολήθηκαν και από κοινού με την συνεργασία στο πλαίσιο της ομάδας κατανόησαν και εξοικειώθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό. Παράλληλα, αναφέρουν την ανάγκη περαιτέρω πρακτικής εφαρμογής της «ενσυναίσθησης» και κατ' επέκταση των εργαλείων της μέσα «στις πραγματικές συνθήκες μιας τάξης».

Ακολούθως, 10 υποψήφιοι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι εξοικειώθηκαν ή κατανόησαν την έννοια της «ενσυναίσθησης» περισσότερο σε θεωρητικό επίπεδο. Δηλαδή, κατανόησαν την έννοια, μελέτησαν τα εργαλεία που στοχεύουν στην καλλιέργειά της, ωστόσο *«υπάρχει μεγάλη ανάγκη για περισσότερη πρακτική εφαρμογή της σε διδασκαλίες του αντικειμένου»*. Οι εργασίες και το μάθημα εν γένει, *«ήταν αρκετά βοηθητικό»* αλλά και πάλι χρειάζεται *«έμπρακτη εφαρμογή μέσα στην τάξη»*. Σε παρόμοιο κλίμα κυμαίνονται και 3 φοιτητές, οι οποίοι απάντησαν ότι είναι *«μερικώς εξοικειωμένοι»* ή χρειάζονται *«περισσότερο διάβασμα»* ώστε να μπορούν να πουν ότι κατανόησαν την έννοια.

Παρά την διάσταση των απόψεων τους ως προς την εξοικείωσή τους, «ολική ή μερική, η πλειονότητα των μελλοντικών εκπαιδευτικών, δηλαδή οι 40 από τους 48, δηλώνουν έλλειψη αυτοπεποίθησης ή ασφάλειας ώστε να αξιοποιήσουν την «ενσυναίσθηση», μελλοντικά, στην τάξη. Παρατηρείται ότι η πλειονότητα διακατέχεται από διστακτικότητα και επιφυλακτικότητα, όσον αναφορά την «ορθή» χρήση των εργαλείων της «ενσυναίσθησης», ενώ ταυτόχρονα δηλώνουν την ανάγκη για *«περισσότερη μελέτη»*, *«περισσότερη εξάσκηση»* και κυρίως *«πειραματισμούς μέσα στην τάξη»*. Ακόμη, και οι 8 μελλοντικοί δάσκαλοι που δήλωσαν *«ασφαλείς»* ώστε να στοχεύσουν στην καλλιέργεια της «ενσυναίσθησης», αναφέρουν ότι χρειάζεται *«πρακτική εφαρμογή»* για να *«ασκούνται συνεχώς»* και να γίνουν *«καλύτεροι στο μέλλον»*.

Στη συνέχεια των συνεντεύξεων, το δείγμα ερωτήθηκε για τα «τραυματικά» ιστορικά γεγονότα. Στην 4^η ερώτηση, οι ομάδες ερωτήθηκαν εάν επέλεξαν να προσεγγίσουν στις εργασίες τους κάποιο «τραυματικό» γεγονός, τους λόγους επιλογής ή μη, καθώς και τους τρόπους που τα προσέγγισαν.

Με βάση τις απαντήσεις των μελών των ομάδων που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις φαίνεται ότι 13 από τις 17 αναφέρουν ότι προσέγγισαν τουλάχιστον ένα «τραυματικό» ιστορικό γεγονός στις διδακτικές τους προτάσεις. Τα γεγονότα που προσεγγίστηκαν περισσότερες φορές είναι «η Ναυμαχία στη Σαλαμίνα», «η Άλωση της Κωνσταντινούπολης το 1453», και «Το Ολοκαύτωμα των Εβραίων». Επιπλέον, επιλέχθηκαν τα γεγονότα, «η εκτέλεση στην Καισαριανή το 1944», «η Στάση του Νίκα», «η Εικονομαχία», «η Έξοδος του Μεσολογγίου το 1826». Ο τρόπος προσέγγισης των παραπάνω ιστορικών γεγονότων έγινε κυρίως με τη «μέθοδο του Cinescience», που χρησιμοποιήθηκε 6 φορές, τη «διαλογική αντιπαράθεση» 3 φορές, και το «παιχνίδι ρόλων» και το «ιστορικό comic» από 1 φορά το καθένα.

Με βάση τις απαντήσεις τους αναδεικνύονται 2 βασικοί λόγοι για τους οποίους επέλεξαν τα συγκεκριμένα γεγονότα. Ο πρώτος έχει να κάνει με το ίδιο το γεγονός, δηλαδή επειδή «είχε χιλιάδες νεκρούς», πχ. η Στάση του Νίκα, ή «δείχνει γενικότερα το πλαίσιο του πολέμου», πχ. η Ναυμαχία στη Σαλαμίνα ή «το περιεχόμενο του εμπεριέχει το ζήτημα του ρατσισμού και θα πυροδοτούσε ενδιαφέρουσα συζήτηση», πχ. «το Ολοκαύτωμα των Εβραίων». Ο δεύτερος λόγος είναι ότι το εργαλείο υπήρξε καθοριστικός παράγοντας στην επιλογή του γεγονότος ή όπως ανέφεραν οι φοιτητές «το γεγονός ταίριαζε καλύτερα με το εργαλείο». Επί παραδείγματι:

Ομάδα 3: «Η άλωση της Κων/πόλης ταίριαζε με μια γαλλική ταινία που είχαμε βρει ‘Η αγωνία του Βυζαντίου’».

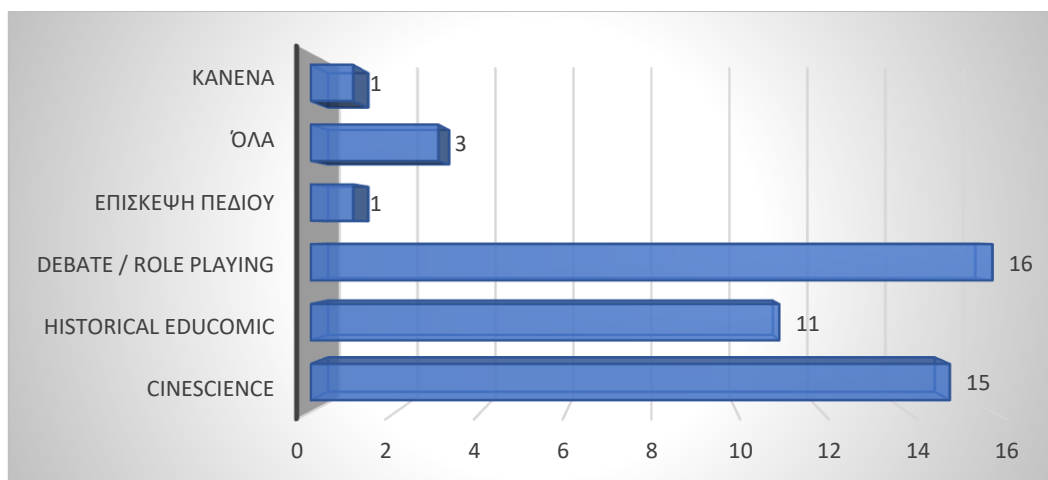
Ομάδα 9: «Επειδή είχαμε το Debate επιλέξαμε την Εικονομαχία, ώστε να δείξουμε τις 2 αντίθετες πλευρές».

Ομάδα 16: «Επιλέξαμε την Έξοδο του Μεσολογγίου το 1826 γιατί θέλαμε να χρησιμοποιήσουμε την ταινία ‘Έξοδος 1826’».

Αξιοσημείωτη είναι η απάντηση μιας ομάδας, η οποία απάντησε με επιφυλακτικότητα αν τα γεγονότα που επέλεξε να προσεγγίσει ήταν ή όχι «τραυματικά». Συγκεκριμένα, το ένα γεγονός που προσέγγισαν μέσω «ταινίας», ο «Διωγμός των Χριστιανών την Ρωμαϊκή περίοδο», πιθανόν να ενέχει τραυματικό χαρακτήρα κυρίως ως προς τους Χριστιανούς της συγκεκριμένης και μετέπειτα περιόδου, ενώ το 2^ο γεγονός, η «Γαλλική Επανάσταση», που προσέγγισαν μέσω «ιστορικού comic», θεωρούν ότι δεν είναι τραυματικό γεγονός καθώς όλοι οι Γάλλοι τότε αλλά και σήμερα τάσσονται υπέρ της, και μόνον από την σκοπιά των Βασιλιάδων θα μπορούσε να νοηθεί ως «τραυματικό».

Τέλος, 4 ομάδες αναφέρουν ότι δεν προσέγγισαν κανένα «τραυματικό» ιστορικό γεγονός καθώς «δεν τέθηκε ποτέ προς συζήτηση» ή απλώς «δεν ταίριαζε με το εργαλείο που είχαν».

Στη συνέχεια οι ομάδες ερωτήθηκαν σχετικά με το ποιο εργαλείο (CineScience, Ιστορικό comic και παιχνίδι ρόλων ή διαλογική αντιπαράθεση) θεωρούν ότι βοηθάει περισσότερο στη προσέγγιση «τραυματικών» ιστορικών γεγονότων και γιατί το επιλέγουν. Συνολικά συλλέχθηκαν 47 απαντήσεις, οι οποίες κατανέμονται και παρουσιάζονται στο ακόλουθο σχήμα (45). Στις επιλογές των ομάδων υπήρχαν περιπτώσεις όπου οι απαντήσεις περιλάμβαναν συνδυασμό 2 εργαλείων.



Σχήμα 45: Επιλογές εργαλείων για την προσέγγιση τραυματικών γεγονότων.

Πιο συγκεκριμένα, με διαφορά μόλις 1 επιλογής, η πλειονότητα των υποψήφιων δασκάλων επέλεξαν ως περισσότερο βοηθητικά τα εργαλεία που αποσκοπούν στην «ενσυναίσθηση», δηλαδή το «παιχνίδι ρόλων» και τη «διαλογική αντιπαράθεση». Η επιλογή αυτή έγινε καθώς θεωρείται ότι με την «ενσυναίσθηση» γενικότερα οι μαθητές «έρχονται σε 'επαφή' με τα ιστορικά πρόσωπα», «ενστερνίζονται τις αντιλήψεις τους», «βλέπουν από την οπτική των προσώπων» και «καλλιεργούν σεβασμό για τον άλλον». Αφενός το «παιχνίδι ρόλων» προσδίδει «παιγνιώδη τρόπο στην παρουσίαση των γεγονότων αυτών», ιδίως στις μικρότερες τάξεις της Γ' και Δ' του Δημοτικού, και «αποτυπώνεται (το τραυματικό γεγονός) στο μυαλό στον μαθητών με καλό τρόπο και όχι άσχημο»· αφετέρου, η «διαλογική αντιπαράθεση», κυρίως στις μεγαλύτερες τάξεις της Ε' και Στ' του Δημοτικού, βοηθάει τους μαθητές «να δουν 2 αντίθετες πλευρές/οπτικές και να τις συζητήσουν με βάση το γεγονός», «να θέτουν και τις δικές τους απόψεις επί του θέματος» αλλά και «βάση του διαλόγου να γίνεται αποχρωματισμός των συναισθημάτων» και «να υπάρχει ουδετερότητα». Σε ορισμένες απαντήσεις τα εργαλεία της «ενσυναίσθησης» αξιοποιούνται ως δραστηριότητες κατανόησης και εμπάθυνσης του εργαλείου του CineScience, μέσω του οποίου «πραγματοποιείται παρουσίαση του ιστορικού θέματος πιο παραστατικά, με εικόνα και ήχο».

Ακολουθεί, το εργαλείο του CineScience, με 15 επιλογές. Η επιλογή της «ταινίας», όπως αναφέρθηκε στις συνεντεύξεις, προσδίδει «περισσότερο ενδιαφέρον στη διαδικασία» και «γίνεται καλύτερη προσέγγιση» του «τραυματικού» γεγονότος. «Δίνει μια οπτική της πραγματικότητας», «απλοποιεί και ωραιοποιεί τα θέματα», ενώ «κάνει ευκολότερη την παρουσίαση του θέματος». Η οπτικοποίηση του γεγονότος, με την ενίσχυση που προσφέρει ο ήχος, βοηθάει στην «ξεκάθαρη και λεπτομερειακή αναπαράσταση των 'τραυματικών' γεγονότων», οδηγώντας στη «μέγιστη,

δυνατή κατανόηση». Το εργαλείο του CineScience, ιδανικά θα συνοδεύεται από «ενσυναισθητικές» δραστηριότητες, οι οποίες θα «εμβαθύνουν στο θέμα» που προσεγγίζεται».

Η επόμενη επιλογή των υποψηφίων εκπαιδευτικών είναι το «ιστορικό comic» με 11 επιλογές. Στην αιτιολόγηση της επιλογής τους, οι ομάδες αρχικά ανέφεραν *«την εικονογράφηση του γεγονότος, που το κάνει περισσότερο ευπαρουσίαστο και ευχάριστο»* στους μαθητές. Η *«έντυπη αναπαράσταση»* βοηθάει στην *«καλύτερη κατανόηση»*, ενώ *«αποφορτίζει το κλίμα»* με την *«περισσότερη ευχάριστη αποτύπωση του»*, στην περίπτωση προσέγγισης «τραυματικού» ιστορικού γεγονότος. Επιπλέον, όταν το «comic» κατασκευάζεται από τους ίδιους τους μαθητές, τότε καλλιεργείται η «ενσυναίσθησή» τους, ενώ παράλληλα αναπτύσσεται η κριτική τους σκέψη. Επίσης, λόγω της *«παιγνιώδης μορφής»* του το «ιστορικό comic» θεωρείται *«κατάλληλο»* και εύχρηστο κυρίως για τους μαθητές μικρότερης ηλικιακής ομάδας.

Τέλος, ακολουθούν απαντήσεις φοιτητών που δεν επέλεξαν κάποιο από τα προαναφερθέντα εργαλεία. Συγκεκριμένα, 3 απαντήσεις αναφέρουν ότι όλα τα εργαλεία είναι κατάλληλα για τη προσέγγιση «τραυματικών» ιστορικών γεγονότων, αρκεί ο εκπαιδευτικός να τα «προσαρμόσει κατάλληλα» στο θέμα που συζητιέται κάθε φορά. Ένας υποψήφιος εκπαιδευτικός σημειώνει την *«επίσκεψη πεδίου»* ως κατάλληλο εργαλείο, ιδιαίτερα αν αυτή συνδυάζεται με δραστηριότητες «ενσυναίσθησης», από κοινού και με *«προφορικές μαρτυρίες»*. Αξίζει να σημειωθεί μια απάντηση ενός φοιτητή, ο οποίος τονίζει ότι κανένα από τα εργαλεία αυτά δεν είναι κατάλληλο για την προσέγγιση «τραυματικών» ιστορικών γεγονότων. Ο ίδιος αναφέρει ότι *«τα γεγονότα αυτά χρειάζονται λεπτούς χειρισμούς. Οι ταινίες εμπεριέχουν πολλές ανακρίβειες έως και γελοιότητες, τα comic είναι ιδιαίτερος 'ανάλαφρα' για να προσδώσουν την δέουσα σοβαρότητα, ενώ στη 'διαλογική αντιπαράθεση' δεν μπορεί κανείς να επιχειρηματολογήσει σε σοβαρά θέματα, πχ. τι μπορεί να πει κανείς πάνω στο Ολοκαύτωμα των Εβραίων»*.

Στην τελευταία ερώτηση του β' μέρους, που αφορά αποκλειστικά τα «τραυματικά» ιστορικά γεγονότα, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να διατυπώσουν τις απόψεις για το αν θεωρούν τα γεγονότα αυτά «δύσκολα» ή «επικίνδυνα» ώστε να τα διδάξουν στο σχολείο. Στην ερώτηση αυτή συγκεντρώθηκαν 30 απαντήσεις, από τις οποίες 19 ήταν αρνητικές, 9 θετικές και 2 που διατηρούσαν ουδέτερη στάση.

Οι φοιτητές που απάντησαν αρνητικά, δηλαδή ότι τα γεγονότα αυτά δεν είναι «επικίνδυνα» ώστε να διδαχθούν, αιτιολόγησαν ποικιλοτρόπως την επιλογή τους. Αρχικά, τα γεγονότα αυτά *«δεν θα πρέπει να διαχωρίζονται από το σύνολο της ιστορίας»*, ούτε θα πρέπει *«να αποφεύγονται*

στο πλαίσιο ιδεολογικοπολιτικών συμφερόντων». Αναγνωρίζεται «η ανάγκη για λεπτούς χειρισμούς», «κατάλληλη προσαρμογή» και «αποστασιοποιημένη/ουδέτερη προσέγγιση». Η εστίαση στα «τραυματικά» γεγονότα θα πρέπει να γίνεται «στις αιτίες, τα αποτελέσματα και τον αντίκτυπό τους», χωρίς ιδιαίτερη «έμφαση στις λεπτομέρειες και στους τρόπους διεξαγωγής τους», πχ. «στην περίπτωση του Ολοκαυτώματος, να μην δίνεται έμφαση στους τρόπους και μεθόδους εξόντωσης των Εβραίων». Επιπλέον, ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει σημαίνουσα θέση. Θα πρέπει να είναι «αντικειμενικός» και «να μην προϊδεάζει/ προκαταβάλλει τους μαθητές», να είναι «καλά προετοιμασμένος και διαβασμένος», ενώ θα πρέπει να αποσκοπεί «στην αποφυγή δημιουργίας τραύματος στους μαθητές» και γενικότερα στην «προσέγγιση των θεμάτων με τη δέουσα σοβαρότητα».

Οι φοιτητές που απάντησαν ότι τα «τραυματικά» γεγονότα ενέχουν «επικινδυνότητα» ώστε να τα διδάξουν στο σχολείο, κυρίως αιτιολόγησαν ότι τα θέματα αυτά «είναι ευαίσθητα, προκαλούν διαμάχες και αντιπαραθέσεις», ενώ μπορούν «να προκαλέσουν ‘δράματα’ στην τάξη». Επιπλέον, οι μαθητές πιθανόν «να έχουν προγόνους που τα βίωσαν» και να φέρουν το «τραύμα» στη μνήμη τους, με κίνδυνο αυτό να τα καταβάλλει ψυχικά. Ωστόσο, δεν απορρίπτουν τα γεγονότα στο σύνολο τους, αντιθέτως τα διαχωρίζουν ανάλογα το περιεχόμενό τους. Έτσι, υπάρχουν γεγονότα όπως το «Ολοκαύτωμα των Εβραίων» που υπάρχει «μια καλή πλευρά» και μπορούν να προσεγγιστούν από αυτήν, ενώ υπάρχουν γεγονότα όπως ο «Εμφύλιος Πόλεμος», όπου οι πλευρές «δεν είναι ξεκάθαρες», «δεν υπάρχει σαφής ‘κακός’», «οι συγγενείς των μαθητών να φέρουν ‘συγκεκριμένες’ απόψεις» και ο αντίκτυπός τους είναι ορατός έως και σήμερα, δημιουργώντας «συγκρούσεις». Τα γεγονότα αυτά είναι «τα δυσκολότερα» για να προσεγγιστούν σε μια τάξη. Όμως, οι φοιτητές δεν τάσσονται υπέρ της απόλυτης απόκρυψής τους. Και σε αυτή την περίπτωση τονίζουν την αναγκαιότητα «λεπτών χειρισμών» για την μελέτη αυτών των θεμάτων, καθώς τα γεγονότα αυτά είναι δυνατόν να προσφέρουν «εύφορο έδαφος» για καλλιέργεια κριτικής σκέψης και δημοκρατικής πολιτειότητας, ενώ παράλληλα «μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να διαχειριστούν αντίστοιχες μελλοντικές καταστάσεις».

Τέλος, στις 2 απαντήσεις που ενέχουν ουδέτερη στάση, σημειώνεται η «επικινδυνότητα» των «τραυματικών» ιστορικών γεγονότων, ωστόσο με «δουλειά και έρευνα» και κυρίως «εξάσκηση και εμπειρία» ο κατάλληλα προετοιμασμένος και «διαβασμένος» εκπαιδευτικός, με αξιοποίηση «των κατάλληλων εργαλείων» «θα βρει τον τρόπο για να τα διδάξει».

Το τρίτο μέρος της συνέντευξης αφορούσε τον ρόλο και τη βοήθεια που μπορεί να προσφέρει η αξιοποίηση της «ενσυναίσθησης» στη διδακτική προσέγγιση «τραυματικών» ιστορικών γεγονότων. Στην πρώτη ερώτηση του τρίτου μέρους οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί ερωτώνται εάν η «ενσυναίσθηση» βοηθάει στη διδασκαλία των γεγονότων αυτών και με ποιον τρόπο;

Συνολικά συλλέχθηκαν 35 απαντήσεις, από τις οποίες οι 29 φοιτητές ήταν θετικοί, οι 3 διατυπώνουν επιφυλάξεις, ένας θεωρεί την ενσυναίσθηση ως «*ρισκοκίνδυνη*» και 2 θεωρούν ότι βοηθάει «*εξίσου με τα άλλα εργαλεία*». Όσον αφορά τις θετικές απαντήσεις, αρχικά αναφέρεται ότι ο ρόλος της «ενσυναίσθησης» είναι «*απαραίτητος*» και «*καθοριστικός*» και η δυνατότητα που παρέχει ώστε οι μαθητές «*να μπουν στη θέση του άλλου/των ιστορικών προσώπων*», «*να δουν μέσα από τη ματιά των ανθρώπων*», που «*βίωσαν*» τα γεγονότα αυτά, αλλά και «*να δουν τα 'τραυματικά' γεγονότα από άλλη ματιά*», ή «*άλλες ματιές/οπτικές/πλευρές*», καθώς τα γεγονότα αυτά, συνήθως «*έχουν 2 ή περισσότερες πλευρές*». Επιπλέον, «*(οι μαθητές) μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα το γεγονός*», και συγκεκριμένα «*τα αίτια, τα αποτελέσματα*» αλλά και τις «*σκέψεις*», τις «*συμπεριφορές*» και τις «*δράσεις*» των ιστορικών υποκειμένων και με αυτό τον τρόπο «*να μπουν σε μια κατάσταση προβληματισμού*» που θα τους οδηγήσει «*στην ερμηνεία*» των γεγονότων». Τέλος, η θέαση των γεγονότων αυτών από διαφορετικές οπτικές μπορεί να συμβάλλει στη μεταβολή «*κλανθασμένων απόψεων των μαθητών*», που μπορεί να φέρουν από το οικογενειακό τους περιβάλλον, όπως απόψεις περί άρνησης του Ολοκαυτώματος.

Οι απαντήσεις που εμπεριέχουν δισταγμό αιτιολογούν την επιλογή τους ότι η «ενσυναίσθηση» μπορεί να «βοηθήσει σε μεγαλύτερες ηλικίες, ίσως από το Γυμνάσιο και μετά», καθώς μαθητές του δημοτικού, που μπορεί να έχουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον βιώματα από «τραυματικά» γεγονότα, να «έρθουν σε δύσκολη θέση» ή «να νιώσουν πιέσεις». Επίσης, σε μια απάντηση σημειώνεται ότι η «ενσυναίσθηση» «δεν βοηθά στην πολυπρισματική θέαση των γεγονότων γενικά». Στη μια απάντηση που χαρακτηρίζεται η αξιοποίηση της «ενσυναίσθησης» ως «ρισκοκίνδυνη» τονίζεται ο αρνητικός συναισθηματικός αντίκτυπος στους μαθητές νεαρής ηλικίας.

Στην τελευταία ερώτηση οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί ερωτώνται σε ποιο μέρος της διδασκαλίας τους θα ενέτασσαν την «ενσυναίσθηση», εάν την αξιοποιούσαν για την προσέγγιση «τραυματικών» ιστορικών γεγονότων. Σε αυτή την ερώτηση δόθηκαν 39 απαντήσεις.

Ξεκινώντας από την έναρξη μιας διδασκαλίας, δηλαδή την εισαγωγή, μόνο σε 2 απαντήσεις επιλέγεται αυτό το στάδιο για την αξιοποίηση της «ενσυναίσθησης». Σημειώνεται ότι «*εάν οι μαθητές μπουν εξαρχής στη θέση των ιστορικών προσώπων, τότε θα βιώσουν και θα κατανοήσουν καλύτερα τα γεγονότα της νέας γνώσης*» που θα ακολουθήσει.

Εν συνεχεία, 13 απαντήσεις αναφέρονται στη χρήση της «ενσυναίσθησης» κατά τη διάρκεια του κύριου μέρους μιας διδασκαλίας. Στην περίπτωση αυτή, 5 υποψήφιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η «ενσυναίσθηση» βοηθάει περισσότερο κατά την προσέγγιση της ιστορικής γνώσης. Συγκεκριμένα, εάν «*οι μαθητές μπουν στη θέση των προσώπων*», από κοινού με την «*επεξεργασία και ανάλυση ιστορικών πηγών*», τότε θα κατανοήσουν καλύτερα τα ιστορικά γεγονότα, καθώς θα τα μελετήσουν από τη «*θέση αυτών που τα βίωσαν*». Αντιθέτως, οι υπόλοιπες 8 μελλοντικοί δάσκαλοι στις απαντήσεις τους αναφέρουν ότι προτιμότερο είναι να χρησιμοποιηθεί μετά την πρώτη επαφή με την νέα γνώση, δηλαδή κατά την εμβάθυνση σε αυτήν. Οι φοιτητές τονίζουν ότι «*αφού γίνει μια πρώτη επαφή με την νέα γνώση*», τότε θα πρέπει να «*μπαίνει η ενσυναίσθηση*» για να επιτυγχάνεται «*μεγαλύτερη κατανόηση*» του περιεχομένου, δηλαδή οι μαθητές να εμβαθύνουν στα αίτια και τα αποτελέσματα των γεγονότων και να καταλαβαίνουν τα κίνητρα πίσω από τις δράσεις. Επιπλέον, καθώς τα «*τραυματικά*» γεγονότα αποτελούν «*ιδιαίτερες περιπτώσεις*» στην Ιστορία, τότε χρειάζεται μια αρχική επαφή με αυτά και έπειτα να αξιοποιηθεί η «ενσυναίσθηση» για εις βάθος μελέτη.

Τέλος, η πλειονότητα των απαντήσεων, δηλαδή 24 φοιτητές, αναφέρουν την αξιολόγηση ως την καταλληλότερη φάση για την αξιοποίηση της ενσυναίσθησης. Η κύρια άποψη των εκπαιδευτικών είναι ότι «*πρώτα πρέπει να γίνεται η παρουσίαση και η επεξεργασία της νέας γνώσης*» και η «ενσυναίσθηση» να έπεται, κυρίως στο τέλος της διδασκαλίας, ώστε να αξιολογείται ο βαθμός κατανόησης των μαθητών. Οι μαθητές «*θα πρέπει να έχουν διαμορφώσει μια άποψη*», «*να έχουν μια εικόνα για τα γεγονότα*» και ύστερα «*να έρχεται η ενσυναίσθηση για να δούμε εάν και τι κατάλαβαν*». Λόγω τις ιδιαιτερότητας των «*τραυματικών*» γεγονότων, και σε αυτή την περίπτωση, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν θα έπρεπε να χρησιμοποιείται στην αρχή του μαθήματος, καθώς «*πρώτα θα πρέπει να υπάρξει μια γνωριμία με το θέμα*», ώστε να μπορέσουν στη συνέχεια να τον προσεγγίσουν καλύτερα.

3.4 Ευρήματα ακαδημαϊκών εργασιών

Στο πανεπιστημιακό μάθημα που παρακολούθησαν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί τους είχαν ανατεθεί 3 εργασίες. Στις εργασίες αυτές οι ομάδες αναλάμβαναν κάθε φορά ένα εναλλακτικό εργαλείο (CineScience, Historical Educomic και Παιχνίδι ρόλων ή Διαλογική αντιπαράθεση) και καλούνταν να σχεδιάσουν διδακτικά πλάνα. Η ανάληψη της εργασίας πραγματοποιείτο μετά την εισήγηση για κάθε εργαλείο, ενώ το διάστημα που είχαν στη διάθεση τους μέχρι να την ολοκληρώσουν ήταν 2 εβδομάδες και στη συνέχεια την παρουσίαζαν στην ολομέλεια. Οι ομάδες επέλεξαν οι ίδιες τα ιστορικά γεγονότα που θα προσέγγιζαν, με βάση την τάξη του Δημοτικού που τους είχε ανατεθεί.

Το οργανόγραμμα που ακολουθήθηκε είχε την ακόλουθη μορφή· πρώτα έγινε η διδακτική παρέμβαση με την εισήγηση για τα «τραυματικά» ιστορικά γεγονότα, ακολούθησαν 2 εισηγήσεις για τα εργαλεία του CineScience και του Historical Educomic (ανάληψη εργασιών) και τέλος πραγματοποιήθηκε η 2^η παρέμβαση με την εισήγηση για την «ενσυναίσθηση» και τα εργαλεία της. Να σημειωθεί ότι η προσέγγιση «Τραυματικών» γεγονότων δεν ήταν υποχρεωτική αλλά στην ευχέρεια των υποψήφιων δασκάλων.

Συνολικά παραδόθηκαν και μελετήθηκαν 50 εργασίες, από τις οποίες 16 με το εργαλείο του CineScience, 17 με το εργαλείο του Historical Educomic και 17 με τα εργαλεία της «ενσυναίσθησης». Η μελέτη των εργασιών έγινε προκειμένου να φανεί κατά πόσο θα επιλέγονταν «τραυματικά» γεγονότα προς διδακτική προσέγγιση, σε ποια εργαλεία θα προτιμούσαν να προσεγγίσουν τα γεγονότα αυτά και με ποιους άλλους τρόπους αξιοποιούν την «ενσυναίσθηση» πέραν των 2 βασικών εργαλείων που διδάσκονται.

Συνολικά, λοιπόν, προσεγγίστηκαν 50 ιστορικά γεγονότα, από τα οποία τα 21 ήταν «τραυματικά» ιστορικά γεγονότα. Η «ενσυναίσθηση», υπό οποιαδήποτε μορφή, αξιοποιήθηκε 28 φορές, χωρίς να προσμετρηθεί η υποχρεωτική χρήση των «παιχνίδι ρόλων» και «διαλογική αντιπαράθεση» στις τελευταίες εργασίες. Η «ενσυναίσθηση» εφαρμόστηκε σε 15 περιπτώσεις με τη μορφή «ερωτήσεων»⁷, μέσα από το «παιχνίδι ρόλων» σε 7 διδακτικές προτάσεις, με «προσομοίωση» 3 φορές, και με «ερωτήσεις τύπου *τι θα γινόταν αν...* (what if...?)» και «ερωτήσεις συναισθηματικής ταύτισης» από 2 φορές. Εστιάζοντας στα «τραυματικά» γεγονότα, η «ενσυναίσθηση» χρησιμοποιήθηκε 14 φορές, από τις οποίες 7 φορές με τη μορφή «ερώτησης», 4

⁷ Σε αυτή τη περίπτωση οι «ερωτήσεις» έχουν τη μορφή, «*Αν/έστω (ότι) ήσασταν ο/οι (ιστορικό-ά πρόσωπο-α)...*» ή «*αν/έστω (ότι) ήσασταν στη θέση του/των (ιστορικό-ά πρόσωπο-α)...*».

φορές με το «παιχνίδι ρόλων», 2 φορές με «ερώτηση συναισθηματικής ταύτισης» και 1 φορά με «ερώτηση ‘what if...?’».

Ξεκινώντας από τις εργασίες με το εργαλείο του CineScience παρατηρείται ότι από τις 16 μόνον 7 επιλέγουν να προσεγγίσουν «τραυματικά» γεγονότα. Συγκεκριμένα, 3 φορές προσεγγίζεται το «Ολοκαύτωμα των Εβραίων», 2 φορές η «άλωση της Κων/πολης» και από μια φορά η «μάχη στις Θερμοπύλες και η «έξοδος του Μεσολογγίου το 1826». Ενώ, όσον αναφορά την «ενσυναίσθηση», αυτή χρησιμοποιήθηκε μόνον 6 φορές για την προσέγγιση των γεγονότων αυτών και κυρίως υπό μορφή «ερωτήσεων συναισθηματικής ταύτισης», «ερωτήσεων» και «παιχνιδιού ρόλων».

Συνεχίζοντας με τις εργασίες στο εργαλείο Historical Educomics παρατηρείται ότι επιλέγονται 8 «τραυματικά» γεγονότα στο σύνολο των 17 εργασιών. Συγκεκριμένα 2 φορές προσεγγίζεται η «Στάση του Νίκα», και από 1 φορά η «εκτέλεση στην Καισαριανή», η «άλωση της Τριπολιτσάς», το «Ολοκαύτωμα του Αρκαδίου», η «Γαλλική Επανάσταση», οι «μεταρρυθμίσεις του Λέοντος του Γ' Ίσαυρου» και η «μάχη στις Θερμοπύλες». Και σε αυτή τη περίπτωση, η «ενσυναίσθηση» αξιοποιήθηκε, κυρίως, υπό τη μορφή «ερωτήσεων» και από μια φορά υπό μορφή «ερώτησης ‘what if...?’» και «παιχνιδιού ρόλων».

Τέλος, μελετώντας τις εργασίες που αξιοποιούσαν τα εργαλεία της «ενσυναίσθησης» παρατηρείται ότι προσεγγίζονται μόνον 6 «τραυματικά» γεγονότα. Πιο συγκεκριμένα, προσεγγίστηκαν από 2 φορές η «εικονομαχία» και η «ναυμαχία στη Σαλαμίνα» και από μια φορά τα «επαναστατικά κινήματα σε Μακεδονία & Θράκη» και η «χρεωκοπία της Ελλάδας κατά τη κυβέρνηση Χ. Τρικούπη». Στις συγκεκριμένες εργασίες, η αξιοποίηση της «ενσυναίσθησης» μελετάται στις μορφές που χρησιμοποιήθηκε πέραν των 2 βασικών εργαλείων του «παιχνιδιού ρόλων» και της «διαλογικής αντιπαράθεσης». Έτσι, φαίνεται ότι για τα «τραυματικά» γεγονότα η «ενσυναίσθηση» χρησιμοποιήθηκε μόνον 2 ακόμη φορές και με την μορφή «ερωτήσεων».

3.5 Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Με την παράθεση των ευρημάτων που συλλέχθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, κρίνεται σημαντική η ερμηνεία των αποτελεσμάτων, συνολικά, υπό το πρίσμα των ερευνητικών ερωτημάτων που έχουν τεθεί.

Το πρώτο ερώτημα αναφέρεται στο βαθμό εξοικείωσης των υποψήφιων δασκάλων του δείγματος με την έννοια της ιστορικής ενσυναίσθησης. Αρχικά, οι απόψεις των υποψηφίων

δασκάλων εστίαζαν κυρίως στο γεγονός ότι ως «ενσυναίσθηση» νοείται η «είσοδος στη θέση του άλλου», χωρίς ωστόσο περαιτέρω επεξήγηση ή αποσαφήνιση. Μετά τη συμμετοχή στο εξαμηνιαίο μάθημα, όμως, παρατηρείται μια απόπειρα οριοθέτησης αυτής της «είσοδου» θέτοντας προϋποθέσεις, κυρίως στο πλαίσιο της «κατανόησης». Έτσι φαίνεται ότι πλέον η κύρια εννοιολόγηση της «ενσυναίσθησης» αφορά την «είσοδο στη θέση του άλλου» με σκοπό την «κατανόηση», ιδίως των σκέψεων και δράσεων των ανθρώπων του παρελθόντος, υιοθετώντας την θέση των Lee & Ashby (2001: 25), δηλαδή την «ενσυναίσθηση» ως «ιστορική κατανόηση, που απαιτεί υψηλή νοητική διεργασία βάσει τεκμηρίων». Ομοίως, οι απόψεις των φοιτητών, οι οποίες χαρακτήριζαν την «ενσυναίσθηση» ως «συναισθηματική ταύτιση» μεταβλήθηκαν εντάσσοντας πάλι την έννοια της «κατανόησης», στο πλαίσιο όμως «συναίσθησης των ιστορικών προσώπων» δηλαδή την «κατανόηση» της συναισθηματικής διάστασης τους που επηρέασε τον τρόπο σκέψης τους, ή όπως είναι ευρύτερα γνωστό ως «συναισθηματική ενσυναίσθηση» (affective empathy) (De Leur, van Boxtel & Wilschut, 2015). Αντιθέτως, όταν ζητήθηκε να αναφερθούν σε πιθανή διαφοροποίηση μεταξύ των εννοιών «ενσυναίσθηση» και «ιστορική ενσυναίσθηση», παρατηρήθηκε μηδαμινή μεταβολή στις απόψεις, εμμένοντας κυρίως ότι οι έννοιες διαφέρουν ως προς το περιεχόμενο και ειδικότερα η «ιστορική ενσυναίσθηση» αναφέρεται συγκεκριμένα στην «ιστορία και τα γεγονότα της», ενώ αποσκοπεί στην κριτική μελέτη του παρελθόντος (δράσεις των προσώπων) και κατ' επέκταση στην καλλιέργεια της «ιστορικής σκέψης». Από τα παραπάνω διακρίνεται η υιοθέτηση της αντίληψης ότι η ιστορική ενσυναίσθηση αποτελεί μια διαδικασία περισσότερο νοητικής διεργασίας παρά απλής φαντασιακής ανάπλασης.

Το δεύτερο ερώτημα αποβλέπει στην ικανότητα των υποψήφιων δασκάλων του δείγματος να σχεδιάζουν διδασκαλίες που να στοχεύουν στην καλλιέργεια της «ιστορικής ενσυναίσθησης». Ήδη πριν από την παρέμβαση οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί επέλεξαν και αξιοποιούσαν την «ενσυναίσθηση» στους διδακτικούς σχεδιασμούς τους στο υποχρεωτικό μάθημα της Διδακτικής της Ιστορίας. Όπως σημείωσαν οι ίδιοι αλλά και όπως φάνηκε από τις εργασίες τους, ήδη πριν την παρέμβαση, αποσκοπούσαν στην «ενσυναίσθηση», κυρίως, μέσω «ερωτήσεων», μέσω παιχνιδιών ρόλων σε μικρότερο βαθμό, και λοιπών μέσων όπως ιστορικές πηγές, comic κ.α., επιδιώκοντας την «είσοδο στη θέση των ιστορικών δρώντων» και την «κατανόηση» είτε σκέψεων, είτε συναισθημάτων. Ωστόσο, μετά και το πέρας του μαθήματος, φάνηκαν να θεωρούν τους εαυτούς τους περισσότερο ικανούς να σχεδιάζουν στοχεύοντας στην «ιστορική ενσυναίσθηση», αξιοποιώντας και άλλα εργαλεία, κυρίως το «παιχνίδι ρόλων» και τη «διαλογική αντιπαράθεση»,

καθώς επίσης και λοιπές καινοτόμες πρακτικές όπως το «ιστορικό comic» και το CineScience. Ειδικά, στις εργασίες όπου τους είχαν ανατεθεί τα 2 εργαλεία της «ενσυναίσθησης», οι υποψήφιοι δάσκαλοι, πέραν από «ερωτήσεις» που αφορούσαν την «συναίσθηση» των ιστορικών προσώπων, επιδίωξαν ιδιαίτερα την «κατανόηση», τόσο των σκέψεων και δράσεων των ανθρώπων του παρελθόντος, όσο και το ευρύτερο ιστορικό συγκείμενο των γεγονότων. Τέλος, η προτίμηση των «ερωτήσεων» ως μορφή καλλιέργειας της «ενσυναίσθησης» τείνει να οφείλεται στην εύκολη και γρήγορη διατύπωσή τους, σε αντίθεση με τα άλλα εργαλεία που, όπως αναφέρουν οι υποψήφιοι δάσκαλοι, απαιτούν χρόνο και κόπο για την οργάνωση και προετοιμασία τους.

Το τρίτο ερώτημα που αφορά αποκλειστικά την ενσυναίσθηση, αναφέρεται στο βαθμό που οι ίδιοι οι φοιτητές θεωρούν ότι έχουν λάβει κατάλληλη εκπαίδευση ώστε να μπορούν αποσκοπούν στην καλλιέργεια της «ιστορικής ενσυναίσθησης». Αρχικά, και πριν την παρέμβαση, οι υποψήφιοι δάσκαλοι με μικρή πλειοψηφία θεωρούσαν ότι είχαν λάβει κατάλληλη εκπαίδευση, κυρίως μέσω των μαθημάτων ιστορικής εκπαίδευσης που είχαν ήδη παρακολουθήσει. Όταν ερωτήθηκαν ξανά εάν έλαβαν τις κατάλληλες γνώσεις μέσα από το παρόν μάθημα, το ποσοστό των θετικών απαντήσεων αγγίζει το 96%. Οι ίδιοι τονίζουν ότι αποσαφηνίστηκε αρκετά η έννοια, εστίασαν στα εργαλεία της «ενσυναίσθησης» και δόθηκαν αρκετά παραδείγματα και πρακτικές εφαρμογές, κυρίως μέσω των εργασιών. Ωστόσο, εγείρει προβληματισμούς το γεγονός ότι παρά την εξοικείωση με την έννοια, είτε εμπράκτως, είτε περισσότερο σε θεωρητικό επίπεδο, η πλειονότητα των φοιτητών δηλώνει ανασφάλεια ώστε να αξιοποιήσει ορθά την «ενσυναίσθηση», τονίζοντας την ανάγκη για περαιτέρω εκπαίδευση και πρακτική άσκηση.

Ακολούθως, το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα επιχειρεί στη μελέτη των απόψεων των υποψήφιων δασκάλων ως προς την εξοικείωση τους με την έννοια των «τραυματικών» ιστορικών γεγονότων. Σε αντίθεση με την έρευνα των Μαυροσκούφη κ.α. (2015: 285), όπου οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε υψηλό ποσοστό, αδυνατούσαν να δώσουν ορισμό, οι υποψήφιοι δάσκαλοι του ΠΤΔΕ-ΠΑΜ που συμμετείχαν στην έρευνα, σχεδόν στο σύνολό τους, αποπειράθηκαν να νοηματοδοτήσουν τον όρο. Αρχικά, οι απόψεις αναφέρονταν σε γεγονότα τα οποία συνήθως είναι ‘κακά’ ή ‘άσχημα’ και στιγματίζουν έναν άνθρωπο ή μια ομάδα, με δυσάρεστες συνέπειες στους ίδιους. Συνήθως το τραύμα αυτό εμμένει στη μνήμη και επηρεάζει το παρόν, ενώ ο συναισθηματικός αντίκτυπος είναι έκδηλος υπό μορφή *Μετα-τραυματικού στρες*. Ίδιες παραμένουν σχεδόν οι απόψεις των φοιτητών και μετά την παρέμβαση, ωστόσο το «τραύμα», όπως δηλώνεται, κληροδοτείται από γενιά σε γενιά, στο

πλαίσιο κυρίως συλλογικότητας, δημιουργώντας τις «κοινότητες μνήμης». Επιπλέον, τα γεγονότα αυτά, στη βάση τους, ενέχουν και συγκρουσιακό χαρακτήρα με αποτέλεσμα τις αντικρουόμενες απόψεις να συντελούν σε «διαίρεση» των κοινωνιών. Ωστόσο, οι νοσηματοδοτήσεις των υποψηφίων δασκάλων εμπεριέχουν περισσότερο συναισθηματικό χαρακτήρα και λιγότερο ιδεολογικό.

Μεταβαίνοντας στο επόμενο ερώτημα, επιδιώκεται η εξέταση της δυνατότητας των φοιτητών, που συμμετείχαν στην έρευνα, να αναγνωρίζουν «τραυματικά» ιστορικά γεγονότα τόσο της ελληνικής όσο και της διεθνούς ιστορίας. Οι φοιτητές τόσο πριν και όσο και μετά την παρέμβαση κατάφεραν να αναγνωρίσουν σε μεγάλη συχνότητα (τουλάχιστον 60%) τα «τραυματικά» γεγονότα από όσα ιστορικά γεγονότα τους προτάθηκαν. Η πλειονότητα των γεγονότων που επέλεξαν ως τραυματικά ανήκουν στο Μεσαίωνα και τη σύγχρονη εποχή και αφορούν κυρίως στρατιωτικά γεγονότα, όπως επαναστάσεις, εμφύλιες διαμάχες και στρατιωτικές επεμβάσεις, γι' αυτό και πιθανόν να επελέγησαν. Επιπλέον, 2 γεγονότα αφορούσαν πολιτικό-οικονομικά γεγονότα τα οποία και αυτά επιλέχθηκαν σωστά. Όσον αφορά την αρχαιότητα, μόνο ο Πελοποννησιακός Πόλεμος επιλέχθηκε με συχνότητα άνω του 50%, καθώς στην ελληνική εκπαίδευση παρουσιάζεται ως εμφύλια διαμάχη στο πλαίσιο ενός έθνους, ενώ τα υπόλοιπα ιστορικά γεγονότα δεν επιλέχθηκαν, πιθανόν εξαιτίας της εξιδανικευμένης προβολής του αρχαίου ελληνικού κόσμου στην ελληνική εκπαίδευση. Τέλος, ορισμένα «τραυματικά» γεγονότα που αντλήθηκαν από την παγκόσμια ιστορία συγκέντρωσαν μικρό ποσοστό, πιθανόν εξαιτίας την άγνοιας για αυτά, αφού στην εκπαίδευση δίδεται βαρύτητα κυρίως στα πεπραγμένα του ελληνικού παρελθόντος.

Το έκτο ερευνητικό ερώτημα αφορά το αν πρέπει να προσεγγίζονται διδακτικά τα «τραυματικά» ιστορικά γεγονότα στην εκπαίδευση. Αρχικά, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί ερωτώνται κατά πόσο θα πρέπει να συζητούνται τα γεγονότα αυτά ευρύτερα στην ελληνική κοινωνία. Οι απόψεις των φοιτητών αναφέρουν ότι θα πρέπει να τίθενται προς συζήτηση τέτοια θέματα, καθώς αποτελούν μέρος της ιστορίας του τόπου, ενώ μπορούν να αποτελέσουν «μάθημα» για την αποφυγή αντίστοιχων καταστάσεων μελλοντικά. Επιπλέον, η πραγμάτευση των «τραυματικών» γεγονότων μπορεί να βοηθήσει την κοινωνία να αμβλύνει τις αντιθέσεις και να «επουλώσει το τραύμα». Εστιάζοντας στην εκπαίδευση, οι υποψήφιοι δάσκαλοι τονίζουν ότι δεν θα έπρεπε να αποφεύγεται η διδασκαλία των θεμάτων αυτών, καθώς όπως προαναφέρεται είναι μέρος της ιστορίας ενός τόπου και ασχέτως του αποτελέσματος, θετικού ή αρνητικού οφείλεται

να προσεγγίζονται, καθώς μπορούν να προσφέρουν το κατάλληλο περιβάλλον για καλλιέργεια κριτικής ιστορικής σκέψης και δημοκρατικής πολιτειότητας, αρκεί να μελετώνται αποστασιοποιημένα και σφαιρικά ώστε να μην δημιουργούνται πολώσεις. Επιπλέον, η στάση του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι αντικειμενική και ουδέτερη, να μην προβάλλει τις προτιμήσεις τους για τα θέματα εντός της τάξης, ώστε να μην προκαταβάλλει και να είναι καλά προετοιμασμένος για να μπορεί να δημιουργήσει εύφορο κλίμα για κριτική σκέψη και ερμηνεία. Τέλος, στρέφοντας το ενδιαφέρον στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, η πλειοψηφία των φοιτητών θεωρεί ότι δεν προάγεται η διδασκαλία «τραυματικών» γεγονότων, καθώς εξυπηρετούνται με αυτόν τον τρόπο ιδεολογικοπολιτικά συμφέροντα που αποσκοπούν στην εθνική συσπείρωση των μαθητών, αποκρύπτοντας τα γεγονότα που μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά την εθνική συνείδηση ή αναφέροντας τα επιδερμικά σε διάστημα λίγων σειρών ή υπό μορφή πηγών ως συμπλήρωμα στο κεντρικό αφήγημα και εστιάζοντας σε ανούσιες πληροφορίες που οδηγούν στην απώλεια του ουσιαστικού νοήματος. Εξαίρεση αποτελούν λίγα γεγονότα, όπως ο θάνατος του Αθ. Διάκου, ο οποίος, ωστόσο, στοχεύει στη συσπείρωση των μαθητών στην απέχθεια του εθνικά «άλλου» για το ειδικό έγκλημα.

Το έβδομο ερώτημα αποσκοπεί στις διδακτικές πρακτικές που μπορούν να αξιοποιηθούν για την προσέγγιση «τραυματικών» ιστορικών γεγονότων. Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί του δείγματος δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση στα εργαλεία που στοχεύουν στην καλλιέργεια της «ενσυναίσθησης» και κυρίως στο «παιχνίδι ρόλων» / δραματοποίηση και στη «διαλογική αντιπαράθεση». Με την «είσοδο στη θέση του άλλου», οι φοιτητές θεωρούν ότι γίνεται ουσιαστικότερα η προσέγγιση των γεγονότων αυτών, καθώς οι μαθητές «έρχονται σε επαφή» με τα ιστορικά πρόσωπα, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, ενστερνίζονται τις αντιλήψεις τους, «βλέπουν» την οπτική τους για τα θέματα με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται ουσιαστικότερη και σφαιρική κατανόηση των πραγμάτων. Ωστόσο, κάθε εργαλείο αντιστοιχεί στην κατάλληλη ηλικιακή ομάδα και προσφέρει τα αντίστοιχα αποτελέσματα ανάλογα την χρήση τους (υποκεφ. 3.3). Πέραν όμως της σαφούς προτίμησης στην «ενσυναίσθηση», για τα «τραυματικά» γεγονότα θεωρούν κατάλληλο και το εργαλείο του CineScience, το οποίο βρίσκεται στη δεύτερη θέση των προτιμήσεων, καθώς συνδυάζοντας εικόνα και ήχο παρουσιάζει με πλέον παραστατικό τρόπο τα γεγονότα, βοηθώντας τους μαθητές να κατανοήσουν ουσιαστικά.

Στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα επιδιώκεται η μελέτη του βαθμού ετοιμότητας των υποψηφίων δασκάλων του δείγματος να προσεγγίζουν διδακτικά «τραυματικά» γεγονότα με τη

συμβολή της «ιστορικής ενσυναίσθησης». Συγκεκριμένα, μόνον το 56% του δείγματος, δηλαδή μια αμυδρή πλειοψηφία, δήλωσαν ότι είναι έτοιμοι να διδάξουν τα γεγονότα αυτά με τη βοήθεια της «ενσυναίσθησης». Γενικότερα, όπως προαναφέρθηκε, διατηρούν επιφυλακτικότητα όσον αφορά την ουσιαστική αξιοποίηση της ενσυναίσθησης για τη διδασκαλία ιστορικών γεγονότων και ειδικά των «τραυματικών». Όπως οι ίδιοι επισημαίνουν έχουν μια καλή θεωρητική βάση, ωστόσο εμπράκτως φαίνονται διστακτικοί καθώς η επαφή τους με μια πραγματική τάξη είναι αρκετά περιορισμένη. Ομοίως, στην ερώτηση σε ποια φάση της διδασκαλίας τους θα επέλεγαν να εντάξουν δραστηριότητες «ενσυναίσθησης», οι φοιτητές κατά πλειοψηφία αναφέρουν την φάση της «αξιολόγησης» ως την ιδανικότερη φάση, δείχνοντας μια δυσπιστία στην αποτελεσματικότητά τους καθώς τις θεωρούν κατάλληλες για «έλεγχο» του βαθμού κατανόησης των μαθητών, ενώ για την πρώτη επαφή με την ιστορική γνώση, και στη περίπτωση αυτή τα «τραυματικά» γεγονότα, τείνουν να επιλέγουν περισσότερο παραδοσιακές, και πιθανόν ασφαλέστερες, διδακτικές πρακτικές, όπως η αφήγηση.

4. Διαπιστώσεις

Καθώς, η βιβλιογραφία υστερεί σε έρευνες που μελετούν τις απόψεις, το θεωρητικό υπόβαθρο και την ετοιμότητα των εν δυνάμει δασκάλων, η μελέτη αυτή επιχειρεί μια πρωταρχική εξέταση σχετικά με τις δυνατότητές τους να ανταποκριθούν ουσιαστικά στη σχολική ιστορική εκπαίδευση, την εφαρμογή των σύγχρονων τάσεων της Διδακτικής της Ιστορίας αλλά και ενδεχόμενες ελλείψεις τους. Η παρούσα ποιοτική έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων των υποψήφιων δασκάλων όσον αφορά την αξιοποίηση της «ιστορικής ενσυναίσθησης» για τη διδακτική προσέγγιση «τραυματικών» γεγονότων στο μάθημα της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η αξιοπιστία της έρευνας διασφαλίζεται με τη μέθοδο της «τριγωνοποίησης» μέσα από την αξιοποίηση των τριών διαφορετικών ερευνητικών εργαλείων και συγκεκριμένα του προ-ελέγχου και του μετα-ελέγχου, των συνεντεύξεων και των εκπαιδευτικών προϊόντων. Παρότι η μελέτη βασίστηκε σε ένα μικρό δείγμα φοιτητών, οι απόψεις τους ελέγχθηκαν διεξοδικά μέσα από τα διαφορετικά αυτά εργαλεία, τα οποία και βοήθησαν στη διατύπωση των ακόλουθων συμπερασμάτων.

Εν κατακλείδι, θα μπορούσε να αναφερθεί ότι οι υποψήφιοι δάσκαλοι που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν μια καλή θεωρητική βάση ως προς την έννοια της «ενσυναίσθησης» και, πλέον, είναι σε θέση να αξιοποιήσουν πρακτικές που στοχεύουν στην καλλιέργεια της, όπως τα εργαλεία του παιχνιδιού ρόλων και τη «διαλογική αντιπαράθεση», και όχι απλώς με «ερωτήσεις», όπως πρότερα. Υπάρχει ανάγκη για περαιτέρω εμβάθυνση και μελέτη στη βιβλιογραφία, καθώς φαίνεται να εμμένουν κυρίως στον ορισμό, «μπαίνω στη θέση του άλλου...», χωρίς να γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην «κατανόηση», όπου αποτελεί βάση για τις νοηματοδοτήσεις που έχουν δοθεί. Επιπλέον, φαίνεται μια κλίση προς την «συναισθηματική ταύτιση» των μαθητών με τα ιστορικά πρόσωπα, παρά απόπειρα «κατανόησης των συναισθημάτων, σκέψεων και δράσεων» και ερμηνείας τους λαμβάνοντας υπόψιν το ιστορικό συγκείμενο των γεγονότων. Επίσης, οι δραστηριότητες «ενσυναίσθησης» που τείνουν να σχεδιάζουν οι φοιτητές του δείγματος αποσκοπούν, λιγότερο στην «ιστορική ενσυναίσθηση» και περισσότερο, σε αυτό που οι Ashby & Lee ονομάζουν «καθημερινή ενσυναίσθηση», χωρίς να απορρίπτεται το γεγονός ότι υπάρχουν και οι πρώτες. Ωστόσο, οι υποψήφιοι δάσκαλοι του δείγματος, φάνηκαν διατεθειμένοι ώστε να μελετήσουν περαιτέρω αλλά και να εφαρμόσουν «ενσυναισθητικές» πρακτικές μετέπειτα στην τάξη.

Όσον αναφορά τα «τραυματικά» ιστορικά γεγονότα, οι φοιτητές φάνηκαν να κατανοούν με το πέρας του μαθήματος την έννοια τους. Αντιλήφθηκαν την έννοια του «τραύματος» που τα περιβάλλει αλλά και το, συχνά, συγκρουσιακό τους χαρακτήρα, γεγονός που έγινε αντιληπτό από τους ορισμούς που έδωσαν. Ακολούθως, επέτυχαν να νοηματοδοτήσουν ορθά ως «τραυματικά» γεγονότα τα περισσότερα από όσα τους δόθηκαν να ταυτοποιήσουν. Ωστόσο, στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι, αφενός οι συμμετέχοντες φοιτητές δυσκολεύτηκαν να αναγνωρίσουν τον τραυματικό χαρακτήρα ιστορικών γεγονότων της παγκόσμιας ιστορίας, γεγονός που επισημαίνει το κενό στην υπάρχουσα σχολική ιστορική εκπαίδευση, λόγου χάρη τις «πολιτικές επεμβάσεις των ΗΠΑ», οι οποίες συνήθως ακολουθούνταν από στρατιωτικές επιχειρήσεις με απώλειες· αφετέρου παρατηρήθηκε μια έλλειψη εννοιολογικού «οπλοστασίου» και αδυναμία κριτικής προσέγγισης των εννοιών, καθώς φάνηκε να παρασύρονται ακούσια από λάθος ερμηνείες όπως για παράδειγμα στο χαρακτηρισμό του «Σχίσματος των δύο εκκλησιών» ως «τραυματικό» γεγονός, λόγω της ύπαρξης της λέξης «σχίσμα» που προσδίδει αρνητική χροιά. Επιπροσθέτως, μετά το πέρας του μαθήματος, εμφανίστηκε μια μικρή μειοψηφία που τασσόταν υπέρ της αποφυγής των γεγονότων αυτών στην εκπαίδευση και πιθανόν να σχετίζεται με το γεγονός ότι αποπειράθηκαν να σχεδιάσουν διδασκαλίες για τραυματικά γεγονότα, όπως το Ολοκαύτωμα των Εβραίων και εκεί διαπίστωσαν ότι κάποιες από τις διαστάσεις που αναδεικνύονται ενδεχομένως να επηρεάσουν αρνητικά τους μαθητές. Παρά τις όποιες «αδυναμίες» τους και την επίγνωση ότι η δεδομένη σχολική ιστορική εκπαίδευση δεν προωθεί τη διδασκαλία των «τραυματικών» γεγονότων (μέσω των σχολικών εγχειριδίων, προγράμματος σπουδών) ή την παραγκωνίζει και συχνά την αποκρύπτει, οι φοιτητές φάνηκαν διατεθειμένοι να επιχειρήσουν να τα προσεγγίσουν μελλοντικά.

Τέλος, οι υποψήφιοι δάσκαλοι του δείγματος φάνηκαν να διαθέτουν ως εφόδια ένα ευρύ φάσμα διδακτικών πρακτικών που θα μπορούσε να τους επικουρήσει στη διδασκαλία των «τραυματικών» ιστορικών γεγονότων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ως κορωνίδα των επιλογών τους αναδείχθηκαν τα εργαλεία που αποσκοπούν στην «ενσυναίσθηση», γεγονός που εναρμονίζεται και με τη βιβλιογραφία. Παρότι οι υποψήφιοι δάσκαλοι φάνηκαν αρκετά διστακτικοί αν θα μπορούσαν να τα αξιοποιήσουν ως βάση της διδασκαλίας τους τη δεδομένη στιγμή, φαίνεται ότι διατηρούν αισιόδοξη στάση και επιφυλάσσονται μελλοντικά για την αποτελεσματική χρήση τους, μέσα από μελέτη και έρευνα.

Επιλογικά, επισημαίνεται η διάθεση των υποψήφιων δασκάλων, που συμμετείχαν στην έρευνα, να εισέλθουν στον χώρο της εκπαίδευσης αξιοποιώντας τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και παραμερίζοντας τις παρωχημένες υφιστάμενες πρακτικές, οι οποίες λειτουργούν ως τροχοπέδη στην ουσιαστική καλλιέργεια της ιστορικής κριτικής σκέψης και συνείδησης των μαθητών του Δημοτικού.

Η έρευνα αυτή μελέτησε της απόψεις των εν δυνάμει δασκάλων σχετικά με την αξιοποίηση της «ιστορικής ενσυναίσθησης» για τη προσέγγιση «τραυματικών» γεγονότων στο μάθημα της Ιστορίας. Όμως, οι απόψεις αυτές ήταν κυρίως σε θεωρητικό επίπεδο χωρίς να παρέχεται η δυνατότητα εφαρμογής στο πλαίσιο της τάξης. Οπότε θα μπορούσε να διερευνηθούν αντίστοιχα οι απόψεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών, τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας, οι οποίοι εργάζονται σε αληθινές συνθήκες και με τις δυσκολίες και πιέσεις που έχει το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα.

Δεύτερον, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί για την προσέγγιση «τραυματικών» ιστορικών γεγονότων πέραν των «ενσυναισθητικών» δραστηριοτήτων, που προτείνονται και στη βιβλιογραφία (Stradling, 2001; Κόκκινος & Γατσωτής, 2015; Μαυροσκούφης, 2015; Ελευθερίου, 2019) ενέπλεξαν και νέα διδακτικά εργαλεία ιστορικής μάθησης, όπως το CineScience και το Historical Educomic. Επομένως, θα μπορούσε να μελετηθεί η συμβολή των δύο αυτών εργαλείων για τη διδακτική προσέγγιση των θεμάτων αυτών.

Τέλος, οι φοιτητές ανέφεραν και το σημαίνοντα ρόλο που μπορούν να έχουν και οι δομικές έννοιες για την ιστορική σκέψη στη διδασκαλία των «τραυματικών» γεγονότων. Έτσι, θα μπορούσε να διερευνηθεί η συμβολή της «ιστορικής οπτικής», της «ομοιότητας και διαφοράς», του «χώρου» και του «χρόνου», των «ιστορικών πηγών», της «συνέχειας και της αλλαγής» και της «σημαντικότητας» στην ανάπτυξη ιστορικής κριτικής σκέψης μέσω της διδακτικής προσέγγισης των γεγονότων αυτών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Routledge.
- Berti, A. E., Baldin, I., & Toneatti, L. (2009). Empathy in history. Understanding a past institution (ordeal) in children and young adults when description and rationale are provided. *Contemporary Educational Psychology*, 34(4), 278-288.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education (eight edition)*. Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cunningham, D. L. (2009). An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students, *Journal of Curriculum Studies*, 41(5), 679-709, DOI: 10.1080/00220270902947376
- Dawson, I. (1989). The Schools History Project: A Study in Curriculum Development. *The History Teacher*, 22(3), 221-238. doi:10.2307/492862
- De Baets, A. (2002). Defamation cases against historians. *History and Theory*, 41(3), 346-366.
- De Leur, T., van Boxtel, C., & Wilschut, A. (2015). 'Just Imagine...': Students' Perspectives on Empathy Tasks in Secondary History Education. *History Education Research Journal*, 13(1), 69-84.
- Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58.
- Foster, S. J., & Yeager, E. A. (1998). The role of empathy in the development of historical understanding. *International Journal of Social Education*, 13(1), 1-7.
- Foster, S., & Yeager, E. (2001). Historical empathy in theory and practice: Some final thoughts. In: O.L. Davis, E.A. Yeager & S.J. Foster (Eds.). *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. NY: Rowman and Littlefield. 167-182.
- Gorvine, H. (1970). Teaching History through Role Playing. *The History Teacher*, 3(4), 7-20. doi:10.2307/3054320

- Harnett, P. (2007). Teaching Emotive and Controversial History to 3-7 Year Old: A Report for The Historical Association. *History Education Research Journal*, 7(1), 74–97. doi:10.18546/herj.07.1.05
- Husbands, C. (2004). *Τι σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*. (μτφ. Α. Λυκούργος). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jenkins, K., & Brickley, P. (1989). Reflections on The Empathy Debate. *Teaching History*, (55), 18-23. Retrieved July 19, 2020, from www.jstor.org/stable/43259499
- Jensen, J. (2008). Developing historical empathy through debate: An action research study. *Social Studies Research and Practice*, 3(1), 55-67.
- Kirmayer, L. J., Gone, J. P., & Moses, J. (2014). Rethinking historical trauma. *Transcultural Psychiatry*, 51(3) 299–319.
- Knight, P. (1989). Empathy: Concept, confusion and consequences in a national curriculum. *Oxford Review of Education*, 15(1), 41-53.
- Kokkinos, G. (2019). A report on Greek history education. *History Education Research Journal*, 16(2), 179–181.
- LaCapra, D. (2001). *Writing History, Writing Trauma*. Baltimore: Johns Hopkins University Press
- Lazarakou, E. D. (2008). Empathy as a Tool for Historical Understanding: An Evaluative Approach of the Ancient Greek Primary History Curriculum. *International Journal of Social Education*, 23(1), 27-50.
- Lee, P., & Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking and rational understanding. In: O.L. Davis, E.A. Yeager & S.J. Foster (Eds.). *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. NY: Rowman and Littlefield. 21-50.
- Lee, P., Dickinson, A., & Ashby, R. (1996). Project Chata: Concepts of History and Teaching Approaches at Key Stages 2 and 3 Children's Understanding of 'Because' and the Status of Explanation in History. *Teaching History*, (82), 6-11. Retrieved July 17, 2020, from www.jstor.org/stable/43260097
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.

- Levinson, R. (2006). Towards a theoretical framework for teaching controversial socio-scientific issues. *International Journal of Science Education*, 28(10), 1201-1224.
- Lightfoot, C., Cole, M. & Cole, S.R. (2014). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών*. (μτφ. Ζ. Μπαμπλέκου). Αθήνα: Gutenberg.
- Low-Beer, A. (1989). Empathy and History. *Teaching History*, (55), 8-12. Retrieved July 19, 2020, from www.jstor.org/stable/43259497
- Oulton, C., Dillon, J., & Grace, M. M. (2004). Reconceptualizing the teaching of controversial issues. *International Journal of science education*, 26(4), 411-423.
- Peck, C., & Seixas, P. (2008). Benchmarks of historical thinking: First steps. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 1015-1038.
- 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 & D. Shemilt (Eds.). *The future of the past: Why history education matters*. 218-251.
- Repoussi, M. (2011). History education in Greece. In: E. Erdmann & W. Hasberg (Eds.) *Facing, Mapping, Bridging Diversity: Foundation of the European Discourse on History Education*. Saarbrücken: Wochenschau Wissenschaft.
- Seixas, P. (1996). Conceptualizing the growth of historical understanding. *The handbook of education and human development*, 765-783.
- Seixas, P. (2005). Historical Consciousness. The progress of knowledge in a Postprogressive age. In: J. Straub (Eds.). *Narration, identity, and historical consciousness* (Vol. 3). Berghahn Books. 141-159.
- Seixas, P. (2017). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605. DOI: 10.1080/00131857.2015.1101363
- Seixas, P. C. (Επιμ.). (2004). *Theorizing historical consciousness*. University of Toronto Press.
- Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. In: A. Sears & I. Wright (Eds.). *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Vancouver: Pacific Educational Press. 109-117.

- Seixas, P., Gibson, L., & Ercikan, K. (2015). A design process for assessing historical thinking. In: K., Ercikan, & P., Seixas (Eds.) *New directions in assessing historical thinking*. NY:Routledge. 102-116.
- Simonneaux L. (2014) *Questions Socialement Vives and Socio-scientific Issues: New Trends of Research to Meet the Training Needs of Postmodern Society*. In: Bruguière C., Tiberghien A., Clément P. (eds) *Topics and Trends in Current Science Education. Contributions from Science Education Research*, vol 1. Springer, Dordrecht.
- Stradling, R. (1984) The Teaching of Controversial Issues: an evaluation, *Educational Review*, 36(2), 121-129, DOI: 10.1080/0013191840360202
- Stradling, R. (2001). *Teaching 20th-century European history*. Council of Europe.
- Stueber, K. (2010). *Rediscovering empathy: Agency, folk psychology, and the human sciences*. MIT Press.
- The Historical Thinking Project (2013), *Promoting critical historical literacy for the 21st century*, Centre for the Study of Historical Consciousness, Vancouver, Canada. Ημερομηνία ανάκτησης, 2 Σεπτεμβρίου, 2020, από <http://historicalthinking.ca/>
- Yeager, E. A., & Foster, S. J. (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*. NY: Rowman and Littlefield. 13-20.
- Zembylas, M. & Kambani, F. (2012) The Teaching of Controversial Issues During Elementary-Level History Instruction: Greek-Cypriot Teachers' Perceptions and Emotions, *Theory & Research in Social Education*, 40(2), 107-133, DOI: 10.1080/00933104.2012.670591
- Ανδρέου, Α., Κακουριώτης, Σπ., Κόκκινος, Γ., Λεμονίδου, Ε., Παπανδρέου, Ζ., Πασχαλούδη, Ε. (Επιμ.). (2015). *Η δημόσια ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας*. Επίκεντρο: Θεσσαλονίκη.
- Αποστολίδου, Ε. (2013). *Από την ενσυναίσθηση στην πολυπρισματικότητα: αλλαγές στις διδακτικές προτεραιότητες της ιστορίας στο σχολείο, αλλαγές στις πολιτικές προτεραιότητες*. Ημερομηνία ανάκτησης, 15 Φεβρουαρίου, 2021, από: <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/5854/1/1.%ce%91%cf%80%cf%8c%20%cf%84%ce%b7%ce%bd%20%ce%b5%ce%bd%cf%83%cf%85%ce%bd%ce%b1%ce%af%cf%83%ce%b8%ce%b7%cf%83%ce%b7%20%cf%83%cf%84%ce%b7%ce%bd%20>

%20%cf%80%ce%bf%ce%bb%cf%85%cf%80%cf%81%ce%b9%cf%83%ce%bc%ce%b1
%cf%84%ce%b9%ce%ba%cf%8c%cf%84%ce%b7%cf%84%ce%b1.pdf

- Αποστολίδου, Ε. (2019). *Μαθήματα διδακτικής της ιστορίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ελευθερίου, Ξ. (2019). *Η δημόσια ιστορία ως συγκρουσιακό θέμα: το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων στο διαδίκτυο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Καραμανώλη, Ε. Χ. (2019). *Ιστορικός γραμματισμός και σχολική ιστορία: διδασκαλία με εστίαση στις δομικές ιστορικές έννοιες*. Ανέκδοτη διδακτορική διατριβή, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.
- Κόκκινος, Γ. & Γατσωτής, Π. (2015). *Το σχολείο απέναντι στο επίμαχο ιστορικό γεγονός και το τραύμα*. Στο: Γ. Κόκκινος & Δ. Μαυροσκούφης (επιμ.). *Το Τραύμα, τα Συγκρουσιακά Θέματα και οι Ερμηνευτικές Διαμάχες στην Ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ρόδον. 13-120.
- Κόκκινος, Γ. (2012). *Η σκουριά και το πυρ: Προσεγγίζοντας τη σχέση ιστορίας, τραύματος και μνήμης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κόκκινος, Γ., & Γατσωτής, Π. (2008). Η χαρτογράφηση των ερευνητικών πεδίων της Διδακτικής της Ιστορίας στην Ελλάδα. Στο Α.Π. Ανδρέου (επιμ.) *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο. 362–387.
- Κολιόπουλος, Ι., Μιχαηλίδης, Ι., Καλλιανιώτης, Α., & Μηνάογλου, Χ. (2012). *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου. Στ' Δημοτικού. Βιβλίο μαθητή*. Αθήνα:
- Κουργιαντάκης, Χ. (2005). *Ιστορική σκέψη και ενσυναίσθηση των μαθητών της Α'βάθμιας και της Β'βάθμιας εκπαίδευσης στην ιστορία*. Ανέκδοτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Λεμονίδου, Ε. (2015). *Επίμαχα ή συγκρουσιακά ζητήματα στο μάθημα της Ιστορίας στη Γαλλία*. Στο: Γ. Κόκκινος & Δ. Μαυροσκούφης (επιμ.). *Το Τραύμα, τα Συγκρουσιακά Θέματα και οι Ερμηνευτικές Διαμάχες στην Ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ρόδον. 201-246.
- Λεοντσίνης, Γ. (1999). *Ιστορία–περιβάλλον και η διδακτική τους*. Αθήνα: Αυτοέκδοση. 131-160.
- Μακαρατζής, Γ. (2017). *Η ένταξη της πολυπρισματικότητας στο μάθημα της ιστορίας. Μία έρευνα δράση στο πρωτοβάθμιο σχολείο*. Ανέκδοτη διδακτορική διατριβή, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.

- Μαυροσκούφης, Δ. (2015). *Συγκρουσιακά θέματα και επίλυση προβλημάτων στο μάθημα της Ιστορίας*. Στο: Γ. Κόκκινος & Δ. Μαυροσκούφης (επιμ.). Το Τραύμα, τα Συγκρουσιακά Θέματα και οι Ερμηνευτικές Διαμάχες στην Ιστορική εκπαίδευση. Αθήνα: Ρόδον. 121-200.
- Μαυροσκούφης, Δ., Κόκκινος, Γ. & Κυρίτσης, Δ. (2015). *Απόψεις και στάσεις των φοιτητών για τη διδασκαλία των συγκρουσιακών θεμάτων στο μάθημα της Ιστορίας*. Στο: Γ. Κόκκινος & Δ. Μαυροσκούφης (επιμ.). Το Τραύμα, τα Συγκρουσιακά Θέματα και οι Ερμηνευτικές Διαμάχες στην Ιστορική εκπαίδευση. Αθήνα: Ρόδον. 273-298.
- Οδηγός Σπουδών, (2018-2019). Φλώρινα: Π.Τ.Δ.Ε., Π.Δ.Μ. *Ημερομηνία ανάκτησης, 2 Ιουλίου, 2020*, από <https://eled.uowm.gr/wp-content/uploads/2020/06/%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%9F%CE%A3-%CE%A3%CE%A0%CE%9F%CE%A5%CE%94%CE%A9%CE%9D-%CE%94%CE%97%CE%9C%CE%9F%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%CE%A3-2019-2020.pdf>
- Παπανδρέου, Ζ. (2015). *Διδακτικές προσεγγίσεις σε επίμαχα και τραυματικά γεγονότα: Η Σφαγή του Διστόμου*. Στο: Γ. Κόκκινος & Δ. Μαυροσκούφης (επιμ.). Το Τραύμα, τα Συγκρουσιακά Θέματα και οι Ερμηνευτικές Διαμάχες στην Ιστορική εκπαίδευση. Αθήνα: Ρόδον. 299-332.
- Παπανδρέου, Ζ. (2018). *Τραυματική μνήμη και Δημόσια Ιστορία: Δίστομο 1944-2018*. Έκκεντρη ιστορία – Ιστορία από το περιθώριο Νο8. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Ρεπούση, Μ. (2000). Οι έννοιες της ιστορίας. Από την ιστορική γνώση στην ιστορική κατανόηση. *Μνήμων*, 22, 191-220.
- Σμυρναίος, Α. (2013). *Ιστορίας Μάθησις: Ζητήματα Φιλοσοφίας και Διδακτικής της Ιστορίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΦΕΚ 21/11/2018 Β' τεύχος, αρ. φύλλου 5222, σελ. 62075-62231.
- ΦΕΚ 21/03/2019, Β' τεύχος, αρ. φύλλου 959, σελ. 11005-11086.
- ΦΕΚ 3/06/2019 Β' τεύχος, αρ. φύλλου 2020, σελ. 22917-23042.
- ΦΕΚ 17/09/2020 Β' τεύχος, αρ. φύλλου 3971, σελ. 41323-41330.
- ΦΕΚ 14/05/2021 Β' τεύχος, αρ. φύλλου 1963, σελ. 22777-22844.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

.....
.....
4) Πιστεύετε ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ της «ενσυναίσθησης» και της «ιστορικής ενσυναίσθησης»; (δώστε μια σύντομη αιτιολόγηση)

ΝΑΙ ΟΧΙ

.....
.....
5) Σε ποιες περιπτώσεις μπορεί να χρησιμοποιηθεί η «ενσυναίσθηση» στο μάθημα της ιστορίας;

.....
.....
6) Θεωρείτε ότι, στις πανεπιστημιακές σπουδές σας έως τώρα, λάβατε τις απαραίτητες γνώσεις, ώστε να χρησιμοποιήσετε την «ενσυναίσθηση» στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας; (δώστε μια σύντομη αιτιολόγηση)

ΝΑΙ ΟΧΙ

.....
.....
7) Πώς θα νοηματοδοτούσατε τον όρο «τραυματικό γεγονός»;

.....
.....
8) Ποια από τα παρακάτω ιστορικά γεγονότα θα χαρακτηρίζατε ως «τραυματικά γεγονότα»; (επιλέγετε περισσότερα από ένα)

Η σπαρτιατική ηγεμονία	
Πελοποννησιακός Πόλεμος (431 – 404 π.Χ.)	
Το Διάταγμα των Μεδιολάνων (313 μ.Χ.)	
«Σχίσμα των δύο Εκκλησιών» το 1054	
Ο Διαφωτισμός	
Αμερικανική Επανάσταση (1775 – 1783)	
Η ίδρυση του Ελληνικού Κράτους (1830)	

Το πρώτο ελληνικό Σύνταγμα (1843)	
Ο Αμερικάνικος Εμφύλιος (1861 – 1865)	
Το φεμινιστικό κίνημα στην Ελλάδα	
Η Επανάσταση των Μπολσεβίκων (1917)	
Ο Εθνικός Διχασμός	
Γενοκτονία των Αρμενίων	
Οι πολιτικές επεμβάσεις των ΗΠΑ σε άλλες χώρες	
Η Δικτατορία των Συνταγματαρχών 1967-1974	
Η συμμετοχή της Ελλάδας στη συνθήκη Σένγκεν	
Η Κυβέρνηση του Α. Παπανδρέου 1981	
Η ίδρυση της «Ευρωπαϊκής Ένωσης» (1993)	
Η Πτώση των Δίδυμων Πύργων (2001)	
Η ελληνική οικονομική κρίση (2009)	

9) Πιστεύετε ότι, στην ελληνική κοινωνία, θα πρέπει να θυμόμαστε και να συζητάμε τα «τραυματικά γεγονότα»;

.....
.....

10) Θεωρείτε ότι μπορούν να προσεγγιστούν διδακτικά τα «τραυματικά γεγονότα» στο μάθημα της ιστορίας; (δώστε μια σύντομη αιτιολόγηση)

ΝΑΙ ΟΧΙ

.....
.....

11) Πιστεύετε ότι το μάθημα της ιστορίας (Π.Σ., σχολικά εγχειρίδια), στην υποχρεωτική εκπαίδευση, προωθεί την προσέγγιση «τραυματικών γεγονότων»; (δώστε μια σύντομη αιτιολόγηση)

ΝΑΙ ΟΧΙ

.....
.....

12) Θεωρείτε ότι θα έπρεπε να αποφεύγεται η διδασκαλία ιστορικών γεγονότων που χαρακτηρίζονται ως «τραυματικά» στην υποχρεωτική εκπαίδευση; (δώστε μια σύντομη αιτιολόγηση)

ΝΑΙ

ΟΧΙ

.....
.....

13) Πιστεύετε ότι η ενσυναίσθηση μπορεί να συμβάλλει στη διδασκαλία των «τραυματικών γεγονότων» στην ιστορία; (δώστε μια σύντομη αιτιολόγηση)

ΝΑΙ

ΟΧΙ

.....
.....

Σας ευχαριστώ για την συμμετοχή σας

B. Πρωτόκολλο ερωτηματολογίου – μετά-έλεγχος

Ερωτηματολόγιο

Το παρόν ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της έρευνας της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο, «Ιστορική ενσυναίσθηση και τραυματικά γεγονότα: Μια μελέτη περίπτωσης των αντιλήψεων των υποψηφίων δασκάλων». Η έρευνα είναι ανώνυμη.

Φύλο: Άνδρας

Γυναίκα

Έχετε παρακολουθήσει το μάθημα Y403 Διδακτική της Ιστορίας;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Ποια μαθήματα σχετικά με τη διδακτική της ιστορίας έχετε παρακολουθήσει:

.....
.....

14) Πώς θα ορίζατε την έννοια της «ενσυναίσθησης»;

.....
.....

15) Πιστεύετε ότι η «ενσυναίσθηση» αξιοποιείται διδακτικά στην υποχρεωτική εκπαίδευση;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Αν ΝΑΙ, πώς;

.....

Αν ΟΧΙ, γιατί;

.....

16) Κατά τη γνώμη σας, μέσα από ποιες διδακτικές πρακτικές μπορεί να προσεγγιστεί η «ενσυναίσθηση» στην τάξη;

.....

.....

17) Πιστεύετε ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ της «ενσυναίσθησης» και της «ιστορικής ενσυναίσθησης»; (δώστε μια σύντομη αιτιολόγηση)

ΝΑΙ

ΟΧΙ

.....

.....

18) Σε ποιες περιπτώσεις μπορεί να χρησιμοποιηθεί η «ενσυναίσθηση» στο μάθημα της ιστορίας;

.....

.....

19) Θεωρείτε ότι, στις πανεπιστημιακές σπουδές σας έως τώρα, λάβατε τις απαραίτητες γνώσεις, ώστε να χρησιμοποιήσετε την «ενσυναίσθηση» στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας; (δώστε μια σύντομη αιτιολόγηση)

ΝΑΙ

ΟΧΙ

.....

.....

20) Πώς θα νοηματοδοτούσατε τον όρο «τραυματικό γεγονός»;

.....
.....

21) Ποια από τα παρακάτω ιστορικά γεγονότα θα χαρακτηρίζατε ως «τραυματικά γεγονότα»; (επιλέγετε περισσότερα από ένα)

Η σπαρτιατική ηγεμονία	
Πελοποννησιακός Πόλεμος (431 – 404 π.Χ.)	
Το Διάταγμα των Μεδιολάνων (313 μ.Χ.)	
«Σχίσμα των δύο Εκκλησιών» το 1054	
Ο Διαφωτισμός	
Αμερικανική Επανάσταση (1775 – 1783)	
Η ίδρυση του Ελληνικού Κράτους (1830)	
Το πρώτο ελληνικό Σύνταγμα (1843)	
Ο Αμερικάνικος Εμφύλιος (1861 – 1865)	
Το φεμινιστικό κίνημα στην Ελλάδα	
Η Επανάσταση των Μπολσεβίκων (1917)	
Ο Εθνικός Διχασμός	
Γενοκτονία των Αρμενίων	
Οι πολιτικές επεμβάσεις των ΗΠΑ σε άλλες χώρες	
Η Δικτατορία των Συνταγματαρχών 1967-1974	
Η συμμετοχή της Ελλάδας στη συνθήκη Σένγκεν	
Η Κυβέρνηση του Α. Παπανδρέου 1981	
Η ίδρυση της «Ευρωπαϊκής Ένωσης» (1993)	
Η Πτώση των Δίδυμων Πύργων (2001)	
Η ελληνική οικονομική κρίση (2009)	

22) Πιστεύετε ότι, στην ελληνική κοινωνία, θα πρέπει να θυμόμαστε και να συζητάμε τα «τραυματικά γεγονότα»;

.....
.....

23) Θεωρείτε ότι μπορούν να προσεγγιστούν διδακτικά τα «τραυματικά γεγονότα» στο μάθημα της ιστορίας; (δώστε μια σύντομη αιτιολόγηση)

ΝΑΙ ΟΧΙ

.....
.....

24) Πιστεύετε ότι το μάθημα της ιστορίας (Π.Σ., σχολικά εγχειρίδια), στην υποχρεωτική εκπαίδευση, προωθεί την προσέγγιση «τραυματικών γεγονότων»; (δώστε μια σύντομη αιτιολόγηση)

ΝΑΙ ΟΧΙ

.....
.....

25) Θεωρείτε ότι θα έπρεπε να αποφεύγεται η διδασκαλία ιστορικών γεγονότων που χαρακτηρίζονται ως «τραυματικά» στην υποχρεωτική εκπαίδευση; (δώστε μια σύντομη αιτιολόγηση)

ΝΑΙ ΟΧΙ

.....
.....

26) Πιστεύετε ότι η ενσυναίσθηση μπορεί να συμβάλλει στη διδασκαλία των «τραυματικών γεγονότων» στην ιστορία; (δώστε μια σύντομη αιτιολόγηση)

ΝΑΙ ΟΧΙ

.....
.....

Σας ευχαριστώ για την συμμετοχή σας

Γ. Πρωτόκολλο συνέντευξης

Συνέντευξη

Α' μέρος

1. Χρησιμοποιήσατε την έννοια της ενσυναίσθησης στα πλάνα που σχεδιάσατε;
 - a. Σε ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιήσατε την «ενσυναίσθηση»;
 - b. Με ποιον τρόπο εξυπηρέτησε το μάθημα που επιλέξατε να σχεδιάσετε;
2. Ποιο από τα δύο εργαλεία (Role-playing / Debate) για την καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης θα επιλέγατε (ή επιλέξατε) για το σχεδιασμό σας;
 - a. Γιατί;
3. Έχοντας αισίως παρακολουθήσει το μάθημα αυτό κατά πόσο, θεωρείτε, είστε εξοικειωμένοι με την έννοια της «ιστορικής ενσυναίσθησης»;
 - a. Σας βοήθησε ώστε να την κατανοήσετε καλύτερα;
 - b. Νιώθετε αυτοπεποίθηση για να τη χρησιμοποιήσετε.

Β' μέρος

4. Επιλέξατε κάποιο τραυματικό γεγονός για να προσεγγίσετε στις εργασίες σας;
 - a. Γιατί το/τα επιλέξατε; Πως το/τα προσεγγίσατε;
 - ή
 - b. Γιατί δεν τα επιλέξατε;
5. Ποιο/ ποια από τα 3 εργαλεία βοηθούν περισσότερο την προσέγγιση τραυματικών γεγονότων;
 - a. Γιατί;
6. Πιστεύετε ότι είναι δύσκολο ή «επικίνδυνο» να διδάξετε ένα τραυματικό γεγονός στο σχολείο;

Γ' μέρος

7. (Είπατε ότι...) ή (Θα μπορούσε...) η «ενσυναίσθηση» (...βοηθάει...) ή (να βοηθήσει) στη διδασκαλία «τραυματικών γεγονότων»;
 - a. Με ποιον τρόπο;

8. Εσείς (θα χρησιμοποιούσατε) ή (χρησιμοποιήσατε στις εργασίες σας) την ενσυναίσθηση (σε μια επικείμενη διδασκαλία) ή (για την προσέγγιση) «τραυματικών γεγονότων» στο μάθημα της ιστορίας;
- a. Σε ποιο μέρος της διδασκαλίας πιστεύετε ότι (θα σας βοηθούσε περισσότερο) ή (σας εξυπηρέτησε καλύτερα);

Δ. Ενδεικτικές συνεντεύξεις

Συνέντευξη 1

Σε κάθε συνέντευξη προηγείται σύντομη εισαγωγική συζήτηση για τις εμπειρίες και τις απόψεις των υποψήφιων δασκάλων για το μάθημα συνολικά.

EPEYN.: Ποιο από τα δύο εργαλεία (Role Playing/ Debate) για την καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης θα επιλέγατε (ή επιλέξατε) για το σχεδιασμό σας; Γιατί;

Υ.Ε.1⁸: Και τα 2 είναι κατάλληλα, αλλά θα προτιμούσα το Role Playing γιατί βιώνοντας ενεργητικά οι μαθητές, πιστεύω ότι είναι καλύτερο σαν εργαλείο για να κατανοήσουν, πως αισθάνονται κάποιοι άνθρωποι που ζούσαν τα ίδια γεγονότα στο παρελθόν.

Υ.Ε.2: Κι εγώ θα επέλεγα το Role Playing γιατί όταν είναι να μπουν στη θέση του αλλού ίσως τότε καταλάβουν πως ένιωθαν ή πως έπρεπε να σκεφτούν. Άρα το Role Playing.

Υ.Ε.3: Συμφωνώ κι εγώ με το Role Playing γιατί με τη διαλογική αντιπαράθεση δεν μπαίνουν στη θέση του αλλού. Είναι ο εαυτός τους και απλά καλούνται να υποστηρίξουν σύμφωνα με την δική τους προσωπική γνώμη και ζυγίζοντας αυτά που τους δίνονται, χρησιμοποιώντας δηλαδή τα στοιχεία να υποστηρίξουν ή όχι την απόφαση τρίτου προσώπου. Ενώ στο Role Playing έχουν την ευκαιρία να μπουνε στη θέση αυτού που πήρε την απόφαση και να σκεφτούν πως θα λειτουργούσαν οι ίδιοι όντας το ιστορικό πρόσωπο. Στη διαλογική πρέπει να ταχθούν υπέρ ή κατά του ιστορικού προσώπου, ενώ στο Role Playing να μπουν στη θέση του προσώπου αυτού για να σκεφτούν πως θα λειτουργούσαν. Άρα πιο κοντά στην ενσυναίσθηση πιστεύω ότι είναι το Role Playing.

⁸ Η αρίθμηση πραγματοποιείται καθαρά για πρακτικούς λόγους, ώστε να διαχωρίζονται οι απαντήσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών.

Υ.Ε.4: Με μικρή διαφορά το Role Playing θα πω, γιατί γίνονται (οι μαθητές) αυτοί, δηλαδή τα ιστορικά πρόσωπα ενώ στο Debate παίρνουν τις ενέργειες και τις απόψεις των ιστορικών προσώπων και αξιολογούν επιχειρήματα και τις χαρακτηρίζουν αρνητικές ή θετικές για την έκβαση της ιστορίας ενώ στο Role Playing γίνονται οι ίδιοι τα πρόσωπα της ιστορίας.

ΕΡΕΥΝ.: Χρησιμοποιήσατε την έννοια της ενσυναίσθησης στα πλάνα που σχεδιάσατε; Σε ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιήσατε την «ενσυναίσθηση»; Με ποιον τρόπο εξυπηρέτησε το μάθημα που επιλέξατε να σχεδιάσετε;

Υ.Ε.4: Η ενσυναίσθηση αξιοποιήθηκε και στο comic γιατί είχαν και το πλαίσιο, να βλέπουν δηλαδή που διαδραματίζονται τα γεγονότα και τους ανθρώπους και είχαμε και πολλές ερωτήσεις για το κάθε comic που αφορούσαν την ενσυναίσθηση.

Υ.Ε.3: Δεν ξέρω αν οι ερωτήσεις αποσκοπούν στην ενσυναίσθηση. Ωστόσο, στις περισσότερες εργασίες υπήρχαν ερωτήσεις που στόχευαν στο να βάλουν τα παιδιά σε μια διαδικασία να συναισθανθούν τους «ήρωες»... Νομίζω και στο Cinescience που η ταινία έχει σκοπό να σου δημιουργήσει συναισθήματα, βλέποντας δηλαδή την ταινία είναι πιο εύκολο να ταυτιστεί κάποιος με τον ήρωα, όπου κι εδώ κάναμε κάποιες ερωτήσεις προσπαθώντας να βάλουμε τα παιδιά στη θέση του ηρώα.

ΕΡΕΥΝ.: Έχοντας αισίως παρακολουθήσει το μάθημα αυτό κατά πόσο, θεωρείτε, είστε εξοικειωμένοι με την έννοια της «ιστορικής ενσυναίσθησης»; Σας βοήθησε ώστε να την κατανοήσετε καλύτερα; Νιώθετε αυτοπεποίθηση για να τη χρησιμοποιήσετε.

Υ.Ε.4: Θεωρώ ότι έχοντας εφαρμόσει παραπάνω από μια φορά θα μπορέσω να την αξιοποιήσω. Δε λέω ότι δε θα δυσκολευτώ αφού στις επόμενες φορές θα είμαι μόνη μου, ενώ μέχρι στιγμής ήταν στο πλαίσιο ομάδας, όπου με συζήτηση και ανταλλαγή ιδεών ήταν πιο εύκολο να δημιουργήσουμε διδακτικό σχεδιασμό. Επομένως, μόνη μου θα δυσκολευτώ λίγο παραπάνω αλλά να θεωρώ ότι μπορώ. Ωστόσο, δεν θα έλεγα όχι σε περαιτέρω εξάσκηση, ενώ η αυτοπεποίθησή μου γι' αυτήν στηρίζεται κυρίως στην ασφάλεια που προσφέρει η ομάδα.

Υ.Ε.3: Εγώ νομίζω ότι αισθάνομαι αρκετά μεγάλη σιγουριά. Το σημαντικό είναι να κατανοήσεις αυτό που θέλεις να διδάξεις και νομίζω ότι και μέσα από αυτό το μάθημα, είμαι σίγουρη ότι μπορώ να το κάνω. Γιατί στο πλαίσιο του πανεπιστημίου δεν μπορείς να το κατακτήσεις τόσο πολύ που να είσαι 100% σίγουρος αλλά πρέπει πάντα να δουλεύουμε συνεχώς με τον εαυτό μας, ωστόσο οι βάσεις για να την αξιοποίησης έχουν γίνει.

Υ.Ε.1: Κι εγώ θα μπορούσα να την χρησιμοποιήσω με αυτά τα εργαλεία μέχρι να αποδειχθεί το αντίθετο. Με κάποια προσοχή στα τραυματικά γεγονότα, τα οποία είναι λίγο ευαίσθητα και θέλουν μεγάλη προσοχή αλλά και εμπειρία.

Υ.Ε.2: Επειδή σε όλη τη μαθητική μου ζωή είχα άσχημη εμπειρία από το μάθημα της ιστορίας, τώρα σαν μελλοντικός εκπαιδευτικός θα προσπαθώ πάντα το καλύτερο και το εναλλακτικό γιατί ένιωθα ότι ποτέ δεν έμαθα ιστορία στο σχολείο. Δεν θέλω να επιτρέψω να συμβεί αυτό όταν θα περνά από το χέρι μου.

ΕΡΕΥΝ.: Πιστεύετε ότι είναι δύσκολο ή «επικίνδυνο» να διδάξετε ένα τραυματικό γεγονός στο σχολείο;

Υ.Ε.1: Ναι, γιατί από πίσω κρύβονται ευαίσθητα θέματα, όπως αντιπαραθέσεις, διαμάχες, καταστροφές, δράματα. Επομένως είναι ευαίσθητα θέματα που θέλουν προσοχή. Θεωρώ ότι είναι πιο βατό να προσεγγίσουμε με ενσυναίσθηση έναν άνθρωπο της παλαιολιθικής εποχής από έναν άνθρωπο που έζησε το ΒΠΠ.

ΕΡΕΥΝ.: Δεν θα ήθελες δηλαδή να εισχωρήσεις στη ψυχολογία και τη σκέψη των ανθρώπων και στο πως βίωσαν τα γεγονότα;

Υ.Ε.1: Ναι, υπάρχει άλλωστε ολόκληρος κλάδος στη ψυχολογία που ασχολείται με τα γεγονότα αυτά.

Υ.Ε.3: Εγώ νομίζω ότι σίγουρα τα τραυματικά γεγονότα είναι ιδιαίτερα αλλά δεν είναι τόσο δύσκολα διαχειρίσιμα και δεν θεωρώ ότι είναι κακό να μουν τα παιδιά σε μια διαδικασία να σκεφτούν αυτά τα γεγονότα, να έρθουν σε επαφή. Γιατί, καταρχάς, γίνεται σε ένα προστατευμένο περιβάλλον, μέσα από Role Playing, και επίσης θεωρώ ότι είναι πιο εύκολο να αναπτύξουμε ενσυναίσθηση στο παιδί για γεγονότα που είναι πιο κοντά. Και εκτός αυτού σίγουρα θα έχει κάποιον στην οικογένεια του (παππού, γιαγιά) που ήταν μέσα σε αυτές τις καταστάσεις, οπότε ήδη έχει κάποια πληροφορία, εμπειρία ή ακουστά κάτι. Άρα είναι πιο εύκολο να τον βάλεις στη διαδικασία να σκεφτεί και ίσως να θέλει να το κάνει. Επειδή τα παιδιά συχνά βρίσκονται σε μια φούσκα, δεν έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με αυτά τα γεγονότα και πιθανόν να έχουν και ενδιαφέρον να το κάνουν.

ΕΡΕΥΝ.: Ποιο/ ποια από τα 3 εργαλεία βοηθούν περισσότερο την προσέγγιση τραυματικών γεγονότων; Γιατί;

Υ.Ε.3: Το Role Playing είναι το καλύτερο εργαλείο για τραυματικό γεγονός και ίσως το Cinescience. Γιατί με το πρώτο έρχεσαι περισσότερο σε επαφή με τα πρόσωπα, ενώ στο 2ο είναι λιγάκι πιο αποστασιοποιημένο, μέσω της οθόνης. Στο 1ο πχ είσαι ένας Εβραίος που μπορεί να έζησε μια κατάσταση, και έρχεσαι σε μεγαλύτερη “επαφή”.

ΕΡΕΥΝ.: Επιλέξατε κάποιο τραυματικό γεγονός για να προσεγγίσετε στις εργασίες σας; Γιατί το/τα επιλέξατε; Πως το/τα προσεγγίσατε; Ή Γιατί δεν τα επιλέξατε;

Υ.Ε.4 : Ναι...αλλά δε θυμάμαι ποια.

Υ.Ε.3: Η Στάση του Νίκα ήταν τραυματικό γεγονός γιατί είχε 30.000 νεκρούς.

Υ.Ε.2: Και η ναυμαχία της Σαλαμίνας, γιατί ήταν στο πλαίσιο του πολέμου.

ΕΡΕΥΝ.: Εσείς (θα χρησιμοποιούσατε) ή (χρησιμοποιήσατε στις εργασίες σας) την ενσυναίσθηση (σε μια επικείμενη διδασκαλία) ή (για την προσέγγιση) «τραυματικών γεγονότων» στο μάθημα της ιστορίας; Σε ποιο μέρος της διδασκαλίας πιστεύετε ότι (θα σας βοηθούσε περισσότερο) ή (σας εξυπηρέτησε καλύτερα);

Υ.Ε.4: Ανάλογα τη διδακτική προσέγγιση. Π.χ. αν ακολουθούσα το Role Playing θα το έκανα από την αρχή, αν χρησιμοποιούσα το Cinescience θα ήθελα να σχολιαστεί πρώτα η ταινία, να δω αν έχει γίνει κατανοητή και θα το έβαζα προς το τέλος (κύριου μέρους/ αξιολόγηση) αλλά την ενσυναίσθηση καθαυτή για τραυματικό γεγονός, όχι μόνη της, δύσκολο ως βάση.

Υ.Ε.1.: Προς το τέλος, για προβληματισμό ή σε συνδυασμό με κάποιες αντικρουόμενες πηγές που μπορούν οι μαθητές να έχουν διαφορετικές απόψεις, να μάθουν να σέβονται όλες τις πλευρές. Να μην οδηγούμαστε μελλοντικά σε τραυματικό γεγονός. Για να αναπτυχθεί η κριτική σκέψη.

Υ.Ε.3: Συμφωνώ, θα την προσέγγιζα στις δραστηριότητες αξιολόγησης γιατί είναι πιο εύκολο να μάθουν πρώτα κάποια βασικά στοιχεία αυτού που θέλουμε να διδάξουμε. Θα τους βοηθήσει να καταλάβουν το πλαίσιο που κινούνται και προς το τέλος θα υπήρχε μια δραστηριότητα που θα είχε αυτόν τον σκοπό.

Υ.Ε.2: Κι εγώ θα το έκανα στο τέλος. Θα έκανα πρώτα το μάθημα, να γνωρίσουν τα παιδιά το θέμα που θα είχαμε και θα επέλεγα μια συζήτηση να γινόταν στο τέλος.

Τελικές ευχαριστίες για τη συμμετοχή τους.

Συνέντευξη 5

ΕΡΕΥΝ.: Ποιο/ ποια από τα 3 εργαλεία βοηθούν περισσότερο την προσέγγιση τραυματικών γεγονότων; Γιατί;

Υ.Ε.1: Όλα τα εργαλεία είναι κατάλληλα για τραυματικό γεγονός αρκεί να προσαρμοστούν κατάλληλα.

Υ.Ε.2: Συμφωνώ, καθώς το τραυματικό γεγονός είναι γεγονότα που δεν μας αρέσει να θυμόμαστε, πιστεύω ότι είναι δύσκολη η προσέγγιση τους γι' αυτό και χρειάζεται κατάλληλη προσαρμογή. Ένα τραυματικό γεγονός σίγουρα θα περάσει στους μαθητές την αρνητικότητα που είναι φορτισμένο. Επίσης, ορισμένα γεγονότα δεν τα βλέπουμε ως τραυματικά, πχ η άλωση της Τριπολιτσάς που εμείς σαν Έλληνες το βλέπουμε ως θρίαμβο, ενώ για την άλλη πλευρά, πχ τους Οθωμανούς, να ήταν.

Υ.Ε.3: Συμφωνώ. Πρέπει όμως να λαμβάνεται υπόψιν το ιστορικό των μαθητών της τάξης και το πλαίσιο τους (τόπος καταγωγής, οικογενειακές επιρροές). Μπορούν να αξιοποιηθούν και τα 3 εργαλεία υπό προϋποθέσεις. Ο εκπαιδευτικός καθορίζει την αποτελεσματικότητα του εργαλείου και ανάλογα το μάθημα.

ΕΡΕΥΝ.: (Είπατε ότι...) ή (Θα μπορούσε...) η «ενσυναίσθηση» (...βοηθάει...) ή (να βοηθήσει) στη διδασκαλία «τραυματικών γεγονότων»; Με ποιον τρόπο;

Υ.Ε.2: Ναι, βοηθάει, γιατί μπαίνουν στη θέση των ιστορικών προσώπων, πχ. Σε ένα πόλεμο μπορούν να μπουν στη θέση ανθρώπων και των 2 πλευρών, να κατανοήσουν συναισθήματα και τις αποφάσεις που έλαβαν.

ΕΡΕΥΝ.: Εσείς (θα χρησιμοποιούσατε) ή (χρησιμοποιήσατε στις εργασίες σας) την ενσυναίσθηση (σε μια επικείμενη διδασκαλία) ή (για την προσέγγιση) «τραυματικών γεγονότων» στο μάθημα της ιστορίας; Σε ποιο μέρος της διδασκαλίας πιστεύετε ότι (θα σας βοηθούσε περισσότερο) ή (σας εξυπηρέτησε καλύτερα);

Υ.Ε.1: Προτιμώ σαν αξιολόγηση...να έχει προηγηθεί προσέγγιση του θέματος πρώτα...στο τέλος, για να καταλάβει και ο εκπαιδευτικός τι αποκόμισαν οι μαθητές.

ΕΡΕΥΝ.: Χρησιμοποιήσατε την έννοια της ενσυναίσθησης στα πλάνα που σχεδιάσατε; Σε ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιήσατε την «ενσυναίσθηση»; Με ποιον τρόπο εξυπηρέτησε το μάθημα που επιλέξατε να σχεδιάσετε;

Υ.Ε.2: Ναι προσπαθήσαμε χρησιμοποιώντας ερώτηση “αν ήσασταν στη θέση του...”. Βάζουμε δηλαδή το παιδί στη διαδικασία να σκεφτεί, με αντικρουόμενες πηγές για την οπτική των πλευρών.

Υ.Ε3: Νομίζω ότι σε όλες τις εργασίες χρησιμοποιήσαμε ερωτήσεις που να στοχεύουν στην ενσυναίσθηση.

ΕΡΕΥΝ.: Ποιο από τα δύο εργαλεία (Role Playing/ Debate) για την καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης θα επιλέγατε (ή επιλέξατε) για το σχεδιασμό σας; Γιατί;

Υ.Ε.2: Δεν νομίζω ότι κάποιο βοηθάει περισσότερο. Εξαρτάται από το χειρισμό του εκπαιδευτικού, δηλαδή η δραματοποίηση & το Debate είναι ίσα στην ενσυναίσθηση. Απλά με την διαφορά ότι το 2ο αφορά και την έννοια της “πειθώς”...επιχειρείς να πείσεις τον άλλον...αλλά και κριτικής σκέψης γιατί υπάρχει 3η ομάδα-επιτροπή που καλείται να αποφασίσει υπέρ κάποιας από τις 2 ομάδες. Άρα ίσως με το 2ο να επιτυγχάνεις περισσότερα ταυτόχρονα.

Υ.Ε.3: Και στα 2 χρειάζεται προσεκτική δόμηση. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να δώσει καλές κατευθυντήριες για να είναι ουσιαστική η προσέγγιση.

ΕΡΕΥΝ.: Έχοντας αισίως παρακολουθήσει το μάθημα αυτό κατά πόσο, θεωρείτε, είστε εξοικειωμένοι με την έννοια της «ιστορικής ενσυναίσθησης»; Σας βοήθησε ώστε να την κατανοήσετε καλύτερα; Νιώθετε αυτοπεποίθηση για να τη χρησιμοποιήσετε.

Υ.Ε.2: Νομίζω ότι εδώ ξεκαθάρισα αρκετά την έννοια. Θεωρώ ότι είμαι πιο εξοικειωμένη, πιο ασφαλής.

Υ.ε.3: Στο παρόν μάθημα ασκήσαμε περισσότερο έμπρακτα την ενσυναίσθηση. Άρα εξοικειώθηκα περισσότερο, ειδικά το Role Playing θα το χρησιμοποιώ περισσότερο.

Υ.Ε.1: Συμφωνώ. Είδαμε πιο πρακτικά πως μπορούμε να εφαρμόσουμε την ενσυναίσθηση. Πιστεύω ότι νιώθω ασφαλής.

Συνέντευξη 9

ΕΡΕΥΝ.: Χρησιμοποιήσατε την έννοια της ενσυναίσθησης στα πλάνα που σχεδιάσατε; Σε ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιήσατε την «ενσυναίσθηση»; Με ποιον τρόπο εξυπηρέτησε το μάθημα που επιλέξατε να σχεδιάσετε;

Υ.Ε.1: Χρησιμοποιήσαμε στην εργασία με το comic. Ρωτάμε τα παιδιά πως πιστεύουν ότι ένιωσε ο Ιουστινιανός όταν είδε την Αγία Σοφία και πως θα ένιωθαν οι ίδιοι αν την έβλεπαν (μέσω ερωτήσεων).

Υ.Ε.2: Εγώ θα έλεγα κυρίως στην εργασία για το Debate. Που ζητάμε να μπου οι μαθητές στη θέση των ανθρώπων εκείνης της εποχής και μιλούσαμε για την περίοδο Τρικούπη και ζητούσαμε να μπου στη θέση των ανθρώπων.

Υ.Ε.1: Ενώ στην εργασία με την ταινία δεν βάλαμε, επειδή ήταν και μυθολογία και δεν μας ταίριαζε.

ΕΡΕΥΝ.: Ποιο από τα δύο εργαλεία (Role Playing/ Debate) για την καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης θα επιλέγατε (ή επιλέξατε) για το σχεδιασμό σας; Γιατί;

Υ.Ε.2: Το Debate προτιμώ. Ωστόσο δεν είναι ένα εργαλείο που παντού μπορεί να μπει. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου ταιριάζει το Role Playing. Στη συγκεκριμένη περίπτωση (Τρικούπης) και γενικά στη Στ' του Δημοτικού ταιριάζει το Debate. Και επειδή έχει τύχει ως μαθήτρια να κάνω Debate μου άρεσε και το προτιμώ, γιατί νομίζω κατάλαβα καλύτερα το μάθημα και είχα μπει στη θέση των ανθρώπων.

Υ.Ε.1: Νομίζω ότι εξαρτάται και από την τάξη. Σε πιο μικρά παιδιά το Role Playing θα βοηθήσει καλύτερα να μπου στη θέση των ανθρώπων, ίσως και επειδή δε θα το καταλάβουν το Debate. Στην Ε' και Στ', που οι μαθητές είναι λίγο μεγαλύτεροι, μπορούν πιο ευκολα να μπου στη διαδικασία του Debate. Χωρίς ωστόσο να αποκλείεται κανένα.

Υ.Ε.3: Συμφωνώ. Αλλά νομίζω ότι το Role Playing είναι για όλες τις τάξεις. Και από εμπειρία μας είχαν κάνει Role Playing και ακόμα το θυμάμαι. Άρα ίσως προτιμώ το Role Playing, χωρίς όμως να αναιρώ την αξία του Debate.

ΕΡΕΥΝ.: Έχοντας αισίως παρακολουθήσει το μάθημα αυτό κατά πόσο, θεωρείτε, είστε εξοικειωμένοι με την έννοια της «ιστορικής ενσυναίσθησης»; Σας βοήθησε ώστε να την κατανοήσετε καλύτερα; Νιώθετε αυτοπεποίθηση για να τη χρησιμοποιήσετε.

Υ.Ε.2: Σίγουρα βοήθησε το μάθημα να την καταλάβουμε λίγο περισσότερο. Φυσικά πρέπει να μπει σε μια τάξη για να δεις πως δουλεύει.

Υ.Ε.1: Φυσικά και οι σχεδιασμοί που κάναμε σίγουρα βοήθησαν.

ΕΡΕΥΝ.: Επιλέξατε κάποιο τραυματικό γεγονός για να προσεγγίσετε στις εργασίες σας; Γιατί το/τα επιλέξατε; Πως το/τα προσεγγίσατε; Ή Γιατί δεν τα επιλέξατε;

Υ.Ε.3: Νομίζω πως είχαμε στην 3η εργασία, με τη χρεοκοπία της Ελλάδας. Οπότε το εντάσσουμε στα τραυματικά γεγονός.

Υ.Ε.2: Αρχικά γιατί είναι ένα κομμάτι που ταιριάζει με την ενσυναίσθηση, αλλά είναι και ένα γεγονός που το βιώνουν οι γονείς των παιδιών. Οπότε θα μπορούσαν να μουν στη θέση και των ανθρώπων της εποχής του Τρικούπη αλλά και των σημερινών.

Υ.Ε.1: Πιθανόν οι μαθητές να καταλάβαιναν καλύτερα τι γινότανε, αφού και σήμερα η οικονομική κατάσταση της Ελλάδας δεν είναι καλύτερη. Όχι ότι θα ανέφεραν πολλά πράγματα από το παρόν αλλά θα έμπαιναν πιο εύκολα στη θέση των ανθρώπων. Επίσης, νομίζω ότι το Debate βόλεψε στο γεγονός αυτό γιατί υπάρχουν και θετικές και αρνητικές απόψεις για τον Τρικούπη και θα μπορούσαν να βρουν επιχειρήματα για τις 2 πλευρές.

ΕΡΕΥΝ.: Ποιο/ ποια από τα 3 εργαλεία βοηθούν περισσότερο την προσέγγιση τραυματικών γεγονότων; Γιατί;

Υ.Ε.2: Θεωρώ με το comic γιατί θα ήταν και λίγο πιο χιουμοριστικό. Θα ήταν πιο εύκολο να το καταλάβουν τα παιδιά

Υ.Ε.3: Εγώ πιστεύω ότι και με ταινίες μπορούμε να προσεγγίσουμε εύκολα τραυματικό γεγονός και να το παρουσιάσουμε στους μαθητές, βέβαια εμείς στην ταινία είχαμε Γ' οπότε ήταν δύσκολο να βρούμε.

Υ.Ε.1: Εγώ θα έλεγα με ταινία και ενσυναίσθηση (Debate/Role Playing), το comic όχι και τόσο γιατί δε νομίζω ότι εύκολα ο μαθητής με μια εικόνα με κείμενο να τα προσεγγίσει συγκριτικά με μια ταινία που έχει εικόνα και ήχο ή με εάν ζωντανό διάλογο, που ο μαθητής πρέπει πρώτα να το βιώσει για να το αποδώσει.

ΕΡΕΥΝ.: (Είπατε ότι...) ή (Θα μπορούσε...) η «ενσυναίσθηση» (...βοηθάει...) ή (να βοηθήσει) στη διδασκαλία «τραυματικών γεγονότων»; Με ποιον τρόπο;

Υ.Ε.1: Πιστεύω ότι βοηθάει γιατί οι μαθητές μπορούν να αντιληφθούν καλύτερα τις 2 πλευρές των γεγονότων. Σίγουρα σε ένα τραυματικό γεγονός δεν υπάρχει μια πλευρά που απλά θα αναφερθεί και τελείωσε, υπάρχουν διάφορες πλευρές. Και ειδικά αν χρησιμοποιηθούν εναλλακτικές μορφές οι μαθητές από μόνοι τους μπαίνουν στη θέση των ανθρώπων, πχ αν δεις μια ταινία που πραγματεύεται ένα τραυματικό γεγονός από μόνος σου μπαίνεις στη θέση των ανθρώπων.

Υ.Ε.3: Ναι, όντως υποσυνείδητα το σκέφτεσαι και συ. Μπαίνεις στη θέση τους.

ΕΡΕΥΝ.: Εσείς (θα χρησιμοποιούσατε) ή (χρησιμοποιήσατε στις εργασίες σας) την ενσυναίσθηση (σε μια επικείμενη διδασκαλία) ή (για την προσέγγιση) «τραυματικών γεγονότων» στο μάθημα

της ιστορίας; Σε ποιο μέρος της διδασκαλίας πιστεύετε ότι (θα σας βοηθούσε περισσότερο) ή (σας εξυπηρέτησε καλύτερα);

Υ.Ε.1: Εγώ θα έλεγα στην αξιολόγηση. Θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως αξιολόγηση, όπως πχ το Debate που το χρησιμοποιήσαμε στην αξιολόγηση για να δούμε αν οι μαθητές κατανόησαν το τραυματικό γεγονός με τη πτώχευση της Ελλάδας, οπότε σαν αξιολόγηση.

Υ.Ε.2: Κι εγώ νομίζω στην αξιολόγηση.

Υ.Ε.3: Σίγουρα όχι στην εισαγωγή, γιατί για να κατανοήσουν πρέπει να μάθουν, να δουν, να γνωρίσουν τα γεγονότα και μετά να χρησιμοποιήσουμε την ενσυναίσθηση.

ΕΡΕΥΝ.: Πιστεύετε ότι είναι δύσκολο ή «επικίνδυνο» να διδάξετε ένα τραυματικό γεγονός στο σχολείο;

Υ.Ε.2: Δεν θα το έλεγα επικίνδυνο. Απλώς για να το διδάξω θα πρέπει να το έχω καταλάβει απόλυτα για να μπορώ να το “δώσω” στους μαθητές.

Υ.Ε.1: Επίσης να είμαστε αντικειμενικοί, να μην παίρνουμε θέση.

Υ.Ε.3: Επίσης προσεκτικοί στις λέξεις που θα χρησιμοποιήσουμε για να προσεγγίσουμε ανάλογα με την ηλικία και το background το κοινωνικό των μαθητών.

Υ.Ε.4: Ουσιαστικά με κάλυψαν παραπάνω.