

«Πώς να διδάξω Ιστορία;»: Διερεύνηση των διδακτικών επιλογών των υποψήφιων εκπαιδευτικών στο μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Ανδρίκου Ασημίνα

Εκπαιδευτικός, Υποψήφια Διδάκτορας, Π.Τ.Δ.Ε. Π.Δ.Μ.,
mandrikou20@gmail.com

Ματσακλίδης Χαράλαμπος

Εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακός Φοιτητής, Π.Τ.Δ.Ε. Π.Δ.Μ.,
babis.matskalidis@gmail.com

Περίληψη

Η σύγχρονη θεωρητική συζήτηση και έρευνα για την ιστορική εκπαίδευση αναδεικνύουν την ανάγκη ανάπτυξης και καλλιέργειας δεξιοτήτων ιστορικής σκέψης και κατανόησης στους μαθητές, μέσω της μελέτης εννοιών και της ουσιαστικής προσέγγισης και αξιοποίησης ιστορικών πηγών σε ένα πλαίσιο καινοτόμων διδακτικών πρακτικών που θα αξιοποιούν και τη Δημόσια Ιστορία. Καθώς, όμως, οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, λόγω μη κατάλληλης εκπαίδευσης ή ανασφάλειας, αποφεύγουν την αξιοποίησή τους, κρίνεται αναγκαία η εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών στη Διδακτική της Ιστορίας. Η παρούσα μελέτη ερευνά τις επιλογές των υποψήφιων εκπαιδευτικών για τις διδακτικές πρακτικές στο μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και σε ποιο βαθμό συνάδουν αυτές με τις σύγχρονες θεωρήσεις της ιστορικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματά της έρευνας κατέδειξαν πως οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί εμφανίζονται θετικοί στην αξιοποίηση πηγών και ιστορικών εννοιών στο μάθημα της Ιστορίας σε ένα καινοτόμο διδακτικό πλαίσιο, επομένως είναι απαραίτητη η συστηματική τους πανεπιστημιακή εκπαίδευση ώστε να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις της Διδακτικής της Ιστορίας.

Λέξεις κλειδιά: Καινοτόμες διδακτικές πρακτικές, Διδακτική της Ιστορίας, Δημόσια Ιστορία, Εκπαίδευση εκπαιδευτικών

Εισαγωγή

Αναμφίβολα, το μάθημα της Ιστορίας υπήρξε και παραμένει αρκετά πολύπαθο (Μαυροσκούφης, 2005). Κατά τον 20ό αιώνα το ρεύμα του γαλλικού περιοδικού «Annales» (Κόκκινος, 1998), η κίνηση της «Νέας Ιστορίας» (New History) στη Βρετανία (Μαυροσκούφης, 2005), και η «Κοινωνική Ιστορία» (Social History) στη Δυτική Γερμανία (Ρεπούση, 2012) διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στον εμπλουτισμό των ιστοριογραφικών οπτικών και επέδρασαν σημαντικά στην ανανέωση της διδακτικής μεθοδολογίας του μαθήματος θέτοντας στο επίκεντρο τις ιστορικές πηγές. Άρχισαν να εμφανίζονται, λοιπόν, νέες μαθητοκεντρικές διδακτικές μέθοδοι, οι οποίες αντικατέστησαν την παραδοσιακή διδασκαλία της Ιστορίας με μια σύγχρονη προσέγγιση σύμφωνα με την οποία οι μαθητές συμμετέχουν πιο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Fischer – Dardai & Dezso, 2015) και για να κατανοήσουν το παρελθόν μελετούν τεκμήρια ή πηγές που «προσφέρουν μια βάση για τη συγκρότηση της ιστορικής γνώσης» και μπορούν να συναντώνται υπό τη μορφή κατάλοιπων, δηλαδή φυσικών υλικών υπολειμμάτων ή εγγράφων (Husbands, 2004: 31).

Η προσέγγιση των ιστορικών πηγών κατά καιρούς έχει απλουστευτεί αρκετά, αγνοώντας το γεγονός ότι η χρήση αυτών έγκειται στα εκάστοτε ερωτήματα που τίθενται. Η αδυναμία διαχωρισμού μεταξύ της πηγής και της πρόθεσης του ιστορικού να παραθέσει «κάτι» ως γεγονός οδηγεί σε έννοιες όπως η προκατάληψη (Lee, 1983). Προκειμένου, λοιπόν, να αποφευχθεί η απόρριψη των πηγών αυτών από τους μαθητές, εκ των προτέρων, οι δεύτεροι

πρέπει να είναι σε θέση να θέτουν τα κατάλληλα «ερωτήματα», ώστε να τις προσεγγίσουν με ουσιαστικό τρόπο (Ashby, 2011). Επομένως, οι πηγές είναι σημαντικό να χρησιμοποιούνται ως βάση της διδασκαλίας και να αξιοποιούνται κριτικά και όχι απλώς να παρατίθενται στο τέλος της διδασκαλίας ως επιβεβαίωση της ιστορικής «αλήθειας» που προβάλλει το σχολικό εγχειρίδιο (ΦΕΚ 2020/03-06-2019Β’).

Παράλληλα, οι ερευνητές στρέφουν το ενδιαφέρον τους στο περιεχόμενο της ιστορικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον Lévesque (2005), και υποστηρίζουν ότι η Ιστορία δεν είναι απλά μια απομνημόνευση ιστορικών γεγονότων και ημερομηνιών, αλλά μια περισσότερο εκλεπτυσμένη διαδικασία ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης, αφενός μέσω της πραγμάτευσης των εννοιών πρώτης τάξης (first-order concepts) και αφετέρου μιας βαθύτερης, νοητικά, διεργασίας αντίληψης των πολλαπλών και αποκλινουσών οπτικών του ιστορικού παρελθόντος. Η διεργασία αυτή βασίζεται, κυρίως, στις έννοιες δεύτερης τάξης (second-order concepts), όπως χαρακτηρίζονται, που επικουρούν και προωθούν την επιστημονική ιστορική έρευνα (Levesque, 2005) και την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης (Körber & Meyer-Hammer, 2015), ενώ αποτελούν το θεμέλιο της Ιστορίας, δίχως τις οποίες η Ιστορία στερείται «επιστημονικής πειθαρχίας» και μετατρέπεται σε αφήγημα χωρίς στέρεα βάση (Kitsonetal, 2010).

Ως έννοιες πρώτης τάξης νοούνται οι ουσιαστικές (substantive) έννοιες, όπως για παράδειγμα «Επανάσταση», «Δημοκρατία», «Έθνος», οι οποίες αφορούν την περιγραφή, αναπαράσταση και επικοινωνία του παρελθόντος και επιλέγονται, ανάλογα, με το περιεχόμενο της ίδιας της Ιστορίας ενώ οι δεύτερης τάξης, κυρίως, αφορούν την επιστημολογική ιδιαιτερότητα της επιστήμης της ιστορίας, παρέχουν τα εφόδια για την προαγωγή της ιστορικής σκέψης (Peck & Seixas, 2008) και κρίνονται αναγκαίες για την κατανόηση της Ιστορίας (Lee, 2017). Στις δεύτερης τάξης συγκαταλέγονται έννοιες όπως, η ιστορική σημαντικότητα, η συνέχεια και αλλαγή, το αίτιο και αποτέλεσμα, η ιστορική οπτική (πολυπρισματικότητα), η ιστορική ενσυναίσθηση, ο ιστορικός χρόνος και χώρος καθώς και η ομοιότητα και διαφορά (Seixas, 2017; Ρεπούση, 2000; ΦΕΚ 2020/03-06-2019Β’).

Πέρα, όμως, από τις πηγές και τις έννοιες είναι σημαντικό να τονιστεί πως η μάθηση δεν προκύπτει μόνο από την τυπική σχολική εκπαίδευση. Οι μαθητές εξοικειώνονται με γεγονότα του παρελθόντος έξω από το σχολείο, καθώς η Δημόσια Ιστορία επηρεάζει την ιστορική συνείδηση του κόσμου και συγκεκριμένα των μαθητών περισσότερο από την Ιστορία που προκύπτει από επιστημονικές διαδικασίες (Wineburg, 2001), αφού είναι πιο ελκυστική από τις παραδοσιακές σχολικές εκδοχές της ιστορικής εκπαίδευσης (Αποστολίδου, 2019). Επομένως, ένας από τους βασικούς σκοπούς του εκπαιδευτικού είναι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση καινοτόμων διδακτικών σεναρίων, τα οποία θα γεφυρώνουν το χάσμα ανάμεσα στο σχολείο και τις εξωσχολικές επιρροές των μαθητών, απομακρύνοντας τη διδασκαλία από τα στενά όρια της σχολικής αίθουσας και του Αναλυτικού Προγράμματος.

Διαπιστώνοντας, λοιπόν, ότι οι μαθητές έρχονται σε επαφή με γεγονότα του παρελθόντος και την Ιστορία πριν την τυπική σχολική ιστορική εκπαίδευση μέσω ταινιών, εφημερίδων, εικονογραφημένων βιβλίων, τηλεοπτικών προγραμμάτων, επισκέψεων σε μουσεία και χώρους πολιτισμικής αναφοράς, τουριστικών οδηγών και ιστορικών παιχνιδιών (Korte & Paletschek, 2017; Von Borries, 2009; Virta, 2015) ενισχύεται ο προβληματισμός για την εκπαιδευτική αξιοποίηση όλου αυτού του υλικού είτε ως πηγές είτε ως εργαλεία με σκοπό την εξέλιξη της ιστορικής εκπαίδευσης. Μια μελέτη πεδίου σε χώρους δημόσιας χρήσης της Ιστορίας (field study), ένα παιχνίδι ρόλων (role – playing), μια διαλογική αντιπαράθεση (debate), η διδακτική αξιοποίηση ενός comic (Historical Educocomic) ή/και μιας ταινίας (CineScience) ως πηγή για κάποιο ιστορικό ζήτημα αποτελούν καινοτόμες προσεγγίσεις που συμβάλλουν ενεργά στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και τη διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης, βασικούς σκοπούς της ιστορικής εκπαίδευσης (Κασβίκης & Ανδρέου, 2008; Καβαλιέρου, 2006; Lazarakou, 2008; Ανδρικού, 2016; Κιμουρτζής, 2013). Με τον τρόπο αυτό αξιοποιείται και εμπλουτίζει τη διδακτική διαδικασία μια «δημόσια» παρουσίαση της

Ιστορίας, η οποία στοχεύει να είναι ελκυστική για τους μαθητές και να χρησιμοποιήσει στρατηγικές που θα ενισχύσουν την ιστορική κατανόηση, θα προσελκύσουν την προσοχή των μαθητευόμενων και θα παρέχουν νοήματα, τα οποία θα μπορέσουν οι μαθητές να συσχετίσουν με πραγματικές τους εμπειρίες (Korte & Paletschek, 2017).

Επιπλέον, η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών αποτελεί μια εναλλακτική προσέγγιση που έχει υποστηρίξει ποικιλοτρόπως τη Διδακτική της Ιστορίας με την παραγωγή λογισμικών (εργαλεία Web 2.0) και διδακτικών προτάσεων για τη διαχείριση ιστορικών πληροφοριών, τη σύνθεση και τη δημιουργία ιστορικών αφηγημάτων από τους μαθητές (Ρεπούση & Τσιβάς, 2004). Έρευνες, όμως, δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να αξιοποιήσουν τις Νέες Τεχνολογίες στην τάξη είτε λόγω έλλειψης αυτοπεποίθησης και εξειδίκευσης, είτε λόγω έλλειψης χρόνου για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση διδασκαλιών που βασίζονται σε ψηφιακά εργαλεία (Haydn, 2000). Για τον λόγο αυτό επιστρέφουν στις παραδοσιακές και «ασφαλείς» μεθόδους χρήσης των Νέων Τεχνολογιών που ίσχυαν μέχρι πρόσφατα. Πιο συγκεκριμένα, με διάφορα λογισμικά παρουσίασης, όπως το Power Point και μέσω προτζέκτορα ή διαδραστικού πίνακα παραθέτουν μη επεξεργασμένο υλικό από το διαδίκτυο χωρίς φυσικά να γίνεται κάποια διεργασία από τους μαθητές, οι οποίοι παρακολουθούν ως απλοί θεατές (Haydn, 2011).

Η υλοποίηση, όμως, αλλαγών και καινοτόμων ιδεών φαίνεται από έρευνες ότι προκαλεί ανάμεικτα συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επιθυμούν μεν να βελτιώσουν το επίπεδο της εκπαιδευτικής τους στάσης, νιώθουν δε φόβο και ανασφάλεια για το αν τελικά καταφέρουν να ανταπεξέλθουν στις νέες συνθήκες. Η ανασφάλειά τους αυτή μάλιστα εκφράζεται με τη μορφή της αντίστασης που μπορεί να είναι ένας απλός έως και έντονος δισταγμός, άρνηση και θυμός, αλλά και σε ακραίες καταστάσεις υπονόμηση της διαδικασίας αλλαγής (Μπούρα, 2019).

Κρίνεται, ως εκ τούτου, απαραίτητη η συστηματική εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών (Egea Vivancos & Arias Ferrer, 2018), καθώς δεν αρκεί οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν με επάρκεια την Ιστορία, αφού «*παρά τις καινούριες ιδέες τους για την Ιστορία [μέσα από το μάθημα], οι ιδέες τους για τη Διδακτική της παρέμειναν στάσιμες και επικεντρωμένες στην απλή εξιστόρηση των γεγονότων του παρελθόντος στους μαθητές, εξηγώντας γιατί συνέβησαν και περιστασιακά στην προβολή ντοκιμαντέρ*» (McDiarmid, 1994: 179). Επίσης, άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε Πανεπιστήμιο της Ισπανίας σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και διήρκεσε τρία ακαδημαϊκά έτη (2012 – 2015) έδειξε ότι οι περισσότεροι φοιτητές δεν μπορούσαν να σκεφτούν ιστορικά και απλά αποστήθιζαν τα ιστορικά γεγονότα (Egea Vivancos & Arias Ferrer, 2018). Κρίνεται, επομένως, αναγκαίο οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να παρακολουθούν μαθήματα που «*θα τους μαθαίνουν πώς να σκέφτονται για την Ιστορία και να διδάσκουν Ιστορία*» (Mayer, 2006: 71).

Με βάση, λοιπόν, τη σύγχρονη θεωρητική συζήτηση και έρευνα για την ιστορική εκπαίδευση και αναλογιζόμενοι την ανάγκη για εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών στη Διδακτική της Ιστορίας, υλοποιήσαμε την παρούσα έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης του μαθήματος της Διδακτικής της Ιστορίας με σκοπό τη διερεύνηση των επιλογών των υποψήφιων εκπαιδευτικών για τις διδακτικές πρακτικές στο μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και τον βαθμό που συνάδουν αυτές με τις σύγχρονες τάσεις της ιστορικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα επικεντρώνεται στα είδη των πηγών που αξιοποίησαν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, τις δομικές έννοιες που χρησιμοποίησαν για την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης των μαθητών τους, τον βαθμό που αξιοποίησαν καινοτόμες πρακτικές και ταυτόχρονα τις μορφές τους και τη φάση της διδασκαλίας που επέλεξαν να τις εντάξουν.

Μέθοδος

Πλαίσιο και δείγμα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έλαβε χώρα κατά της διάρκεια της Πρακτικής Άσκησης των υποψηφίων εκπαιδευτικών του μαθήματος της Διδακτικής της Ιστορίας, βάσει του Προγράμματος Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Συγκεκριμένα, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν έξι τρίωρα θεωρητικά μαθήματα και στη συνέχεια, στο διάστημα της Πρακτικής Άσκησης, διάρκειας έξι εβδομάδων, καλούνται, ανά ζεύγη, να διδάξουν μια διδακτική ενότητα. Την εποπτεία του μαθήματος έχει ο επίκουρος καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Κώστας Κασβίκης, ενώ το μάθημα στελεχώνουν μεταπτυχιακοί φοιτητές και υποψήφιοι διδάκτορες, υπό τον ρόλο μεντόρων, οι οποίοι βοηθούν στον σχεδιασμό των διδασκαλιών, επιβλέπουν την υλοποίηση τους και συμμετέχουν στην αξιολόγηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών.

Το δείγμα της μελέτης αυτής αποτέλεσαν τριάντα τέσσερα ζευγάρια υποψηφίων εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν το μάθημα της Διδακτικής της Ιστορίας κατά το ακαδημαϊκό έτος 2018 – 2019 και εποπτεύονταν από τους ερευνητές.

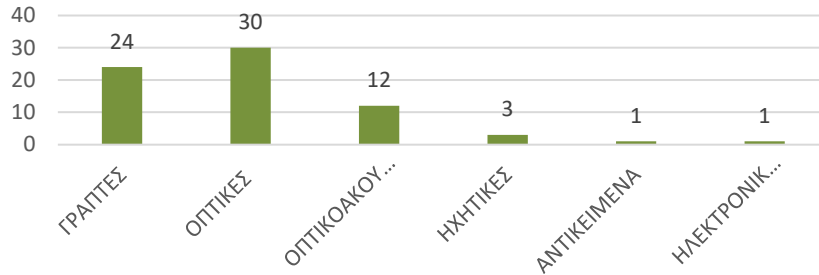
Ερευνητικό εργαλείο και ερευνητική διαδικασία

Εργαλείο συλλογής των δεδομένων για την παρούσα εργασία αποτέλεσε η ημιδομημένη παρατήρηση, που μελετά ατζέντα θεμάτων τα οποία συλλέγονται «*με έναν λιγότερο προκαθορισμένο ή συστηματικό τρόπο*» (Cohen, et al, 2008: 513 – 514). Για τον λόγο αυτό δημιουργήθηκε ένα πρωτόκολλο παρατήρησης (observational protocol), δηλαδή «*ένα έντυπο σχεδιασμένο από τον ερευνητή πριν τη συγκέντρωση δεδομένων*», το οποίο «*χρησιμοποιείται για να κρατούνται σημειώσεις πεδίου κατά τη διάρκεια μιας παρατήρησης*» (Creswell, 2011: 266). Το πρωτόκολλο αυτό συμπληρώθηκε περιγραφικά από τους μέντορες κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των διδασκαλιών των υποψηφίων εκπαιδευτικών και περιλάμβανε θεματικές που αφορούσαν τη χρήση ή μη ιστορικών τεκμηρίων στις διδακτικές τους επιλογές, το είδος και τρόπους αξιοποίησής τους, τις δομικές έννοιες που επιλέχθηκαν και τον τρόπο αξιοποίησής τους, την αξιοποίηση ή μη καινοτόμων πρακτικών και το είδος που επέλεξαν, τη φάση διδασκαλίας που τις ενέταξαν, καθώς και τον τρόπο που τις εφάρμοσαν εντός της τάξης.

Η ερευνητική διαδικασία υλοποιήθηκε με βάση το οργανόγραμμα του μαθήματος της Διδακτικής της Ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα, κάθε εβδομάδα της Πρακτικής Άσκησης, ένας αριθμός ζευγαριών αναλάμβαναν να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν διδασκαλία σε μια διδακτική ενότητα του μαθήματος της Ιστορίας στα συνεργαζόμενα Δημοτικά σχολεία της Φλώρινας. Μετά την υλοποίηση των διδασκαλιών πραγματοποιούνταν η αξιολόγησή τους με τη συνδρομή του συνόλου των υποψηφίων εκπαιδευτικών, των μεντόρων και του επιβλέποντα καθηγητή. Τέλος, η καταγραφή και η μελέτη των δεδομένων έγινε με βοήθεια του εργαλείου Excel M.O.

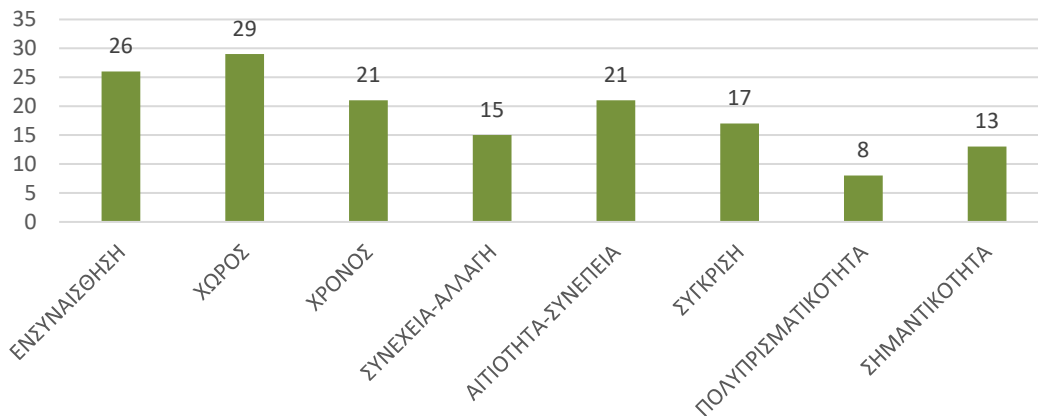
Αποτελέσματα

Από τη διερεύνηση των ευρημάτων οδηγηθήκαμε στα ακόλουθα αποτελέσματα. Αρχικά, μελετήθηκε το πλήθος και το είδος των ιστορικών τεκμηρίων που επέλεξαν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν. Έτσι, φάνηκε ότι χρησιμοποιήθηκαν συνολικά 71 πηγές, από τις οποίες τα επικρατέστερα είδη είναι οι οπτικές ή εικονιστικές πηγές, με 30 επιλογές, οι γραπτές πηγές, με 24 επιλογές, και οι οπτικοακουστικές, με 12 επιλογές (Σχήμα 1).



Σχήμα 1: Είδη πηγών που αξιοποιήθηκαν

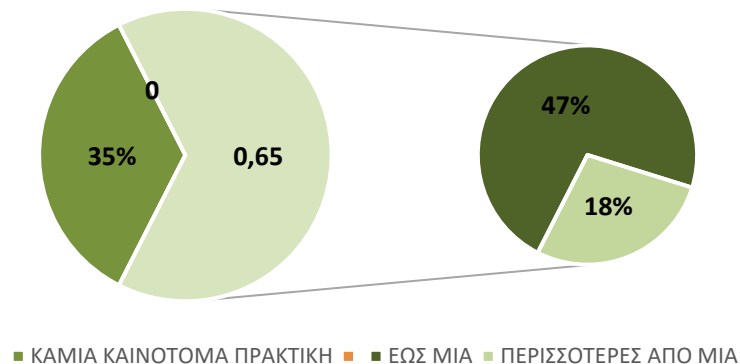
Εν συνεχεία, διερευνήθηκαν οι δεύτερης-τάξης έννοιες που επέλεξαν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί να προσεγγίσουν στις διδασκαλίες τους. Όπως φαίνεται στο σχήμα 2 γίνεται ευρεία μελέτη των εννοιών αυτών, ωστόσο οι επικρατέστερες έννοιες στις οποίες εστίασαν ήταν η έννοια του «χώρου», με 29 επιλογές, η έννοια της «ενσυναίσθησης», με 26 επιλογές, και οι έννοιες του «χρόνου» και της «αιτιότητας-συνέπειας», με 21 επιλογές η καθεμιά.



Σχήμα 2: Δεύτερης-τάξης έννοιες που μελετήθηκαν

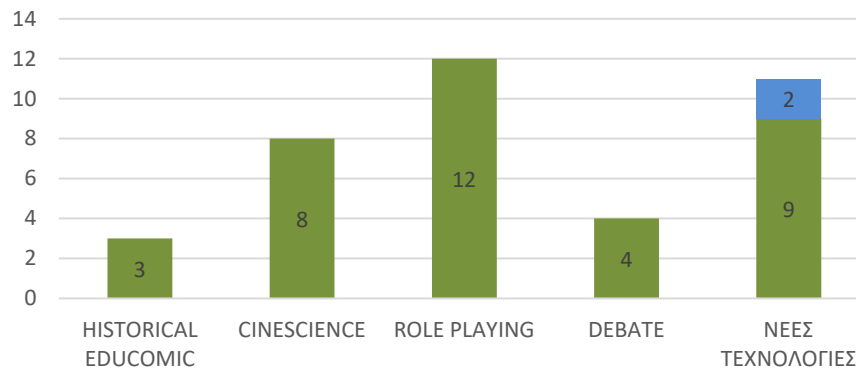
Οι παραπάνω δεύτερης-τάξης έννοιες προσεγγίστηκαν κυρίως μέσα από την επεξεργασία γραπτών και οπτικών ιστορικών τεκμηρίων, μέσα από χάρτες αλλά και μέσω της διδακτικής μεθόδου της συζήτησης με ερωταποκρίσεις, που κατά κύριο λόγο προτιμήθηκε από τη πλειονότητα των ζευγαριών των υποψήφιων εκπαιδευτικών.

Ακολουθώς, όσον αφορά την αξιοποίηση καινοτόμων πρακτικών στις διδασκαλίες, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί φάνηκε να τις προτιμούν σε ποσοστό 65%, σε αντίθεση με 35%, δηλαδή δώδεκα ζευγαριών, οι οποίοι δεν χρησιμοποίησαν καμία. Από το 65% που έκαναν χρήση, το 47% αξιοποίησε μόνο μια καινοτόμα πρακτική, ενώ μόλις το 18% χρησιμοποίησε παραπάνω από μια (Σχήμα 3).



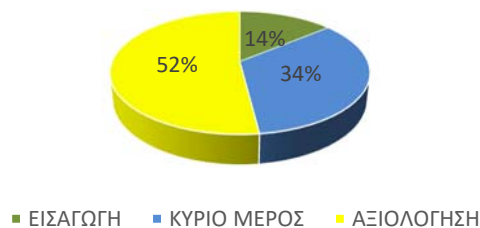
Σχήμα 3: Ποσοστό αξιοποίησης καινοτόμων πρακτικών

Εστιάζοντας στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς που αξιοποίησαν καινοτόμες πρακτικές παρατηρείται ότι οι επιλογές τους επικεντρώνονται σε 5 από αυτές. Με βάση, λοιπόν, τις προτιμήσεις τους, μεγαλύτερη συχνότητα χρήσης έχουν το παιχνίδι ρόλων, που αξιοποιήθηκε 12 φορές, και το CineScience, 8 φορές. Ενώ, τη μικρότερη συχνότητα χρήσης είχαν τη διαλογική αντιπαράθεση, που αξιοποιήθηκε 4 φορές, και το Historical Educomic, 3 φορές. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στις Νέες Τεχνολογίες, οι οποίες, παρότι χρησιμοποιήθηκαν 11 φορές, ωστόσο οι 9 από αυτές έγιναν μέσω της χρήσης του λογισμικού παρουσίασης Power Point (Σχήμα 4).



Σχήμα 4: Μορφές Καινοτόμων Πρακτικών

Τέλος, μελετήθηκε ο τρόπος χρήσης των καινοτόμων πρακτικών ανάλογα με τη φάση διδασκαλίας που τις ενέτασσαν. Συγκεκριμένα, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν τις πρακτικές αυτές κυρίως στην τελευταία φάση της διδασκαλίας, δηλαδή στην αξιολόγηση, σε ποσοστό 52%. Ακολούθως, σε ποσοστό 34% αξιοποιήθηκαν καινοτόμες πρακτικές κατά τη διάρκεια του κύριου μέρους της διδασκαλίας, δηλαδή κατά τη διαδικασία της προσέγγισης, επεξεργασίας και εφαρμογής της νέας γνώσης, ενώ μόλις σε ποσοστό 14% αξιοποιήθηκαν στην εισαγωγική φάση (Σχήμα 5).



Σχήμα 5: Συχνότητα αξιοποίησης καινοτόμων πρακτικών

Συζήτηση

Μελετώντας διεξοδικότερα τα ευρήματα παρατηρούνται ορισμένες ενδιαφέρουσες συσχετίσεις μεταξύ τους. Αρχικά, όπως φαίνεται παραπάνω οι οπτικοακουστικές πηγές είναι στην τρίτη θέση των επιλογών των υποψηφίων εκπαιδευτικών. Η πλειονότητα αυτών αποτελούν κινηματογραφικές ταινίες ή ντοκιμαντέρ οι οποίες, με την καινοτόμα πρακτική του CineScience, χρησιμοποιούνται ως ιστορικά τεκμήρια, συνήθως στο κύριο μέρος της διδασκαλίας, κατά την προσέγγιση της νέας γνώσης. Αποτελεί, επομένως, έναν εναλλακτικό τρόπο που συνδυάζει εικόνα και ήχο για την παρουσίαση της νέας γνώσης. Σε αντίθεση με το CineScience, ορισμένα ζευγάρια χρησιμοποίησαν το λογισμικό Power Point για την παρουσίαση της νέας γνώσης, θεωρώντας ότι αξιοποιούν καινοτόμα πρακτική και διατηρώντας τα ηνία στη παροχή της νέας γνώσης.

Επιπλέον, παρατηρείται ότι υψηλή προτίμηση έχει και η πρακτική του παιχνιδιού ρόλων η οποία από κοινού με την λιγότερο επιλεγμένη πρακτική της διαλογικής αντιπαράθεσης αποτελούν τα βασικά εργαλεία που στοχεύουν στην καλλιέργεια της «ενσυναίσθησης». Η δομική αυτή έννοια για την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης αποτέλεσε βασική επιδίωξη στις διδασκαλίες των υποψήφιων εκπαιδευτικών, οι οποίοι σε μεγάλο βαθμό αξιοποίησαν τις πρακτικές του παιχνιδιού ρόλων και της διαλογικής αντιπαράθεσης στην αξιολόγηση κυρίως για να ελέγξουν τον βαθμό κατανόησης την νέας γνώσης από τους μαθητές. Συνήθως οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί προσέφεραν γραπτές πηγές ως βάση για την επίτευξη των δύο προαναφερθέντων καινοτόμων πρακτικών από τους μαθητές.

Τέλος, να σημειωθεί ότι οι γραπτές και οι οπτικές πηγές, αλλά και οι χάρτες, που επιλέχθηκαν σε μεγάλο βαθμό στις διδασκαλίες, αποτέλεσαν τον βασικό τρόπο για την προσέγγιση των δομικών εννοιών με κύριες από αυτές τον «χώρο» και τον «χρόνο», την «αιτιότητα – συνέπεια» και την «ομοιότητα - διαφορά».

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε τα ακόλουθα συμπεράσματα. Αρχικά, στο σύνολο του δείγματος των υποψήφιων εκπαιδευτικών φάνηκε οι διδασκαλίες τους να συνάδουν με την υιοθέτηση του σύγχρονου επιστημονικού παραδείγματος για τη διδασκαλία της Ιστορίας. Η επιλογή να αξιοποιήσουν πληθώρα ιστορικών πηγών αναδεικνύει τη διάθεσή των φοιτητών να στραφούν σε μια μαθητοκεντρική προσέγγιση του μαθήματος. Επιπλέον, με τη χρήση των πηγών για τη συγκρότηση της νέας γνώσης φαίνεται να υιοθετείται η αντίληψη για τη συμβολή των ιστορικών τεκμηρίων στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης, απορρίπτοντας την πιο συμβατική χρήση των πηγών – εάν και εφόσον χρησιμοποιούνται – στο τέλος του μαθήματος και ως επιβεβαίωση της ιστορικής «αλήθειας» που παρέχεται από το σχολικό εγχειρίδιο.

Ακολούθως, η προσπάθεια των υποψήφιων εκπαιδευτικών να ενστερνιστούν τις νέες προσεγγίσεις στη διδακτική του μαθήματος αποδεικνύεται με την πραγμάτευση εννοιών δεύτερης-τάξης αλλά και την αξιοποίηση καινοτόμων πρακτικών. Οι έννοιες του χώρου και του χρόνου, οι οποίες στοχεύουν στην κατανόηση του ιστορικού πλαισίου μέσω της χρήσης γραπτών και οπτικών πηγών, η ενσυναίσθηση, για την «αποσαφήνιση» των δράσεων και των αποφάσεων των ιστορικών προσώπων, κυρίως μέσα από τα εργαλεία του παιχνιδιού ρόλων και της διαλογικής αντιπαράθεσης, η ένταξη οπτικοακουστικών πηγών, συνήθως με τη μορφή του CineScience, αποδεικνύουν την προθυμία των μελλοντικών εκπαιδευτικών να συνδράμουν στην αναβάθμιση της ιστορικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό.

Ωστόσο, προβληματισμούς εγείρει το γεγονός ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο ποσοστό επιλέγουν να αξιοποιούν καινοτόμες πρακτικές, κυρίως, στην τελευταία φάση της διδασκαλίας τους, δηλαδή την αξιολόγηση. Ο δισταγμός αυτός, πιθανόν, να φανερώνει τη δυσπιστία στην αποτελεσματικότητα των πρακτικών αυτών για την προσέγγιση της νέας γνώσης, οδηγώντας τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς σε πιο παραδοσιακές πρακτικές, όπως η αφήγηση, η οποία εσφαλμένα θεωρείται ότι αντικαθίσταται από την αξιοποίηση του λογισμικού Power Point.

Επομένως, θεωρείται αναγκαία η κατάλληλη εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών για την αποφυγή επιβλαβών για τους μαθητές διδακτικών επιλογών αλλά και για την ορθή αξιοποίηση των καινοτόμων πρακτικών, ώστε να μην χρησιμοποιούνται ως πανάκεια. Τέλος, προτείνεται η διεύρυνση της παρούσας μελέτης σε μεγαλύτερο δείγμα υποψηφίων εκπαιδευτικών καθώς και η συμπερίληψη στην έρευνα των προσωπικών απόψεών τους, όσον αναφορά τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, με σκοπό την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων.

Αναφορές

- Ashby, R. (2011). Understanding historical evidence: Teaching and learning challenges. In: I. Davies (eds.). *Debates in history teaching*. New York/London: Routledge. 144 - 154.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, W. J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Έλλην.
- Egea Vivancos, A. & Arias Ferrer, L. (2018). What is historically significant? Historical thinking through the narratives of college students. *Educação e Pesquisa*. 44.
- Fischer – Dardai, A., Dezso, K. (2015). Edutainment in the museum – a place where you can experience the history of the University of Pecs in an interactive environment. *Yearbook of the International Society of History Didactics*. 36. 45 – 65.
- Haydn, T. (2000). Information and communications technology in the history classroom. In: J. Arthur & R. Phillips (eds.) *Issues in History Teaching*. London & New York: Routledge. 98 – 112.
- Haydn, T. (2011). History teaching and ICT. In: I. Davies (ed.) *Debates in History Teaching*. London & New York: Routledge. 236 – 248.
- Husbands, C. (2004). *Τι σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*. (μτφ. Α. Λυκούργος). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kitson, A., Husbands, C., & Steward, S. (2010). *Teaching and Learning History, 11-18: Understanding the Past*. McGraw-Hill Education (UK).
- Körber, A. & Meyer-Hammer, J. (2015). Historical Thinking, Competencies and their Measurement: Challenges and Approaches. In: K. Ercikan & P. Seixas (Eds.). *New directions in Assessing Historical Thinking*. Londres-New York: Routledge. 89 – 101.
- Korte, B. & Paletschek, S. (2017). Historical Edutainment: New Forms and Practices of Popular History? In: M. Carretero, S. Berger & M. Grever (eds.) *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. Basingstoke: Palgrave. 191 – 205.
- 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. (2017). History education and historical literacy. In: I. Davies (eds.). *Debates in history teaching*. New York/London: Routledge. 55 - 65.
- Lee, P. J. (1983). History teaching and philosophy of history. *History and Theory*, 22(4), 19-49.
- Lévesque, S. (2005). Teaching second-order concepts in Canadian history: The importance of "historical significance". *Canadian Social Studies*. 39(2), n2.
- Mayer, R.H. (2006). Learning to teach young people how to think historically: A case study of one student teacher's experience. *Social Studies*, 97(2), 69 - 76.
- McDiarmid, G.W. (1994). Understanding history for teaching: A study of the historical understanding of prospective teachers. In: M. Carretero, J. F Voss (ed.) *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 159 - 185.
- Peck, C., & Seixas, P. (2008). Benchmarks of historical thinking: First steps. *Canadian Journal of Education*. 31(4). 1015 - 1038.
- Seixas, P. (2017). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*. 49(6). 593 - 605.
- Virta, A. (2015). Seeing the past in pictures: Children's historical picture books as an introduction to history. *Yearbook of the International Society of History Didactics*. 36. 13 – 28.
- Von Borries, B. (2009). Competence in Historical Thinking, Mastering of a Historical Framework or Knowledge of the Historical Canon. In: L. Symcox & A. Wilschut (eds.) *National*

History Standards. The Problem of the Canon and the Future of Teaching History. Charlotte, NC: LAP. 283 – 306.

Wineburg, S. S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past.* Philadelphia: Temple University Press.

Ανδρικού, Α. (2016). *Η συμβολή του comic στην ιστορική εκπαίδευση: Διερεύνηση της ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης και της ενίσχυσης της φιλιαναγνωσίας με διδακτική αξιοποίηση του ιστορικού comic.* Δημοσίευτη Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Αποστολίδου, Ε. (2019). *Μαθήματα Διδακτικής της Ιστορίας.* Αθήνα: Πεδίο.

Καβαλιέρου, Μ. (2006). Η δραματοποίηση ως διδακτική πρακτική και η χρήση της στη διδασκαλία της Ιστορίας. Στο: Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (επιμ.). *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις αρχές του 20ού αιώνα.* Αθήνα: Μεταίχμιο. 471 – 495.

Κασβίκης, Κ. & Ανδρέου, Α. (2008). Περιβάλλοντα ιστορικής εκπαίδευσης εκτός σχολείου: ιστορικό τοπίο, αρχαιολογικοί χώροι και μουσεία, μνημεία και «τόποι» πολιτισμικής αναφοράς. Στο: Ν. Νικονάνου, Κ. Κασβίκης (επιμ.) *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος.* Αθήνα: Πατάκης. 122 – 152.

Κιμουρτζής, Π.Γ. (επιμ.) (2013). *Cinescience. Ο Κινηματογράφος στον φακό της Επιστήμης.* Αθήνα: Gutenberg.

Κόκκινος, Γ. (1998). *Από την Ιστορία στις Ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαυροσκούφης, Δ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας. Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπούρα, Σ. (2019). Εκπαίδευση και καινοτομία, υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών. *i – Teacher.* 18. 415 – 426.

Ρεπούση, Μ. & Τσιβάς, Α. (2004). Η ιστορία διαφορετικά ή διαφορετική ιστορία; ΤΠΕ και εκπαίδευση εκπαιδευτικών: συμβιωτικές πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης στην ιστορία. Στο: Β' Πανελλήνιο Συνέδριο των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ. *Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη.* τ. Α'. Αθήνα. 188 – 200.

Ρεπούση, Μ. (2000). Οι έννοιες της ιστορίας. Από την ιστορική γνώση στην ιστορική κατανόηση. *Μνήμων.* 22. 191 - 220.

Ρεπούση, Μ. (2012). *Τα Μαρασλειικά (1925-1927).* Αθήνα: Πόλις.

ΦΕΚ 3/06/2019 Β' τεύχος, αρ. φύλλου 2020, σελ. 22917-23042.