

Culture



Journal of Culture in
Tourism, Art and Education



Vol.: 1 Issue: 2

Οκτώβριος 2021

ISSN: 2732-8511

Έρευνα σχετικά με την αξιοποίηση της Ενσυναίσθησης στη διδασκαλία της Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου

Μαρία Κούντη

Πειραματικό Σχολείο ΑΠΘ, Φιλολόγος, PhD
kounti.m@gmail.com

Μαρία Μποζέλου

Πειραματικό Σχολείο ΑΠΘ, Μαθηματικός, MSc
bozelou@sch.gr

Περίληψη

Με πρώτιστο στόχο τον ιστορικό γραμματισμό, την εδραίωση της ιστορικής κριτικής σκέψης, κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας στη Γ' Γυμνασίου, το πρώτο τετράμηνο του σχολικού έτους 2020-21, σε σχολείο του αστικού ιστού, αξιοποιήθηκε, ως στρατηγική μάθησης, η ενσυναίσθηση. Η ενσυναίσθηση, ως έννοια στην Ιστορία, ταυτίζεται με τη διανοητική διαδικασία κατανόησης των αξιών, των σκέψεων, των κινήτρων και των επιδιώξεων των ιστορικών προσώπων. Παράλληλα, δομήθηκε έρευνα, με σκοπό να εξεταστεί κατά πόσον η συγκεκριμένη στρατηγική μάθησης συνέδραμε στην επίτευξη του αρχικού στόχου, αν και σε ποιο βαθμό βοήθησε τους μαθητές/τριες να κατανοήσουν πληρέστερα τα εξεταζόμενα ιστορικά γεγονότα, αλλά και κατά πόσον συνετέλεσε, ώστε να μετασχηματιστεί η αρχική στάση των μαθητών/τριών απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας, που, συχνά, θεωρείται «ανιαρό ή ανούσιο».

Λέξεις-κλειδιά: ιστορία, ενσυναίσθηση, έρευνα.

1. Εισαγωγή

Το παρελθόν είναι μια ξένη χώρα και, εκεί, οι άνθρωποι κάνουν τα πράγματα διαφορετικά, γράφουν ο L. P. Hartley και ο D. Lowenthal, που δανείζονται την αλληγορική αυτή εικόνα (Hartley, 2002; Lowenthal, 2015). Με το έργο τους, την μετατρέπουν σε προμετωπίδα όλων εκείνων που θεωρούν μάταιο τον κόπο να γνωρίσουμε το παρελθόν και ανέφικτη την κατανόηση της ιστορικής πραγματικότητας ή των ιστορικών, που καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το μόνο μέσο που διαθέτουμε, για να προσεγγίσουμε το παρελθόν, είναι ο εαυτός μας στο παρόν και δεν υφίσταται ανάγνωση άλλη του παρελθόντος παρά μόνο μέσα από το παρόν (Jenkins, 1991). Σ' αυτή την ξένη και άγνωστη χώρα, προσπαθεί να ταξιδέψει η Ιστορία, τόσο η επιστήμη της ιστοριογραφίας όσο και η διδακτική της Ιστορίας, που ακολουθεί και παρακολουθεί την ιστοριογραφία και το εισιτήριο για το ταξίδι αυτό, η ενσυναίσθηση (Cairns, 1989).

2. Η ενσυναίσθηση στην Ιστορία

Ήδη, από τη δεκαετία του 1960, η επιστήμη της Ιστορίας αρχίζει να απομακρύνεται από την αποκλειστική αναπαραγωγή πληροφοριών και την παράθεση ονομάτων ή χρονολογιών και στρέφει το ενδιαφέρον της στις μαρτυρίες και στην τεκμηρίωση και ερμηνεία των ιστορικών πηγών. Το παραδοσιακό μοντέλο, που περιορίζεται στα «μεγάλα» ιστορικά γεγονότα και εστιάζει, πρωτίστως, -αν όχι αποκλειστικά- στην πολιτική και στρατιωτική ιστορία, αρχίζει σταδιακά να εγκαταλείπεται και το κέντρο βάρους μετατοπίζεται στους απλούς ανθρώπους και τις δικές τους συλλογικότητες (Thompson, 2013), μεταφέρεται από το σύνολο στο υποκείμενο (Passerini, 1998). Η Ιστορία δεν είναι πια μια ενιαία διαδικασία, αλλά μια ροή με

πολλές όψεις και πολλά ατομικά κέντρα, η «ιστορία μετατρέπεται σε ιστορίες» (Iggers, 1999: 136). Οι αλλαγές στη θεώρηση της Ιστορίας οδηγούν στη «Νέα Ιστορία» (New History) (Carr, 1962; Collingwood, 2005), που πρεσβεύει τη διάκριση περιεχομένου και μεθόδου και τη μελέτη των διαδικασιών που συγκροτούν την ιστορική γνώση (Φιλάρετος, 1996). Με άλλα λόγια, οι γνώσεις και η μέθοδος προσέγγισής τους έχουν πλέον την ίδια βαρύτητα και σημασία. Ως εκ τούτου, η διδακτική της Ιστορίας, παρακολουθώντας πάντα την επιστήμη της ιστοριογραφίας, επαναπροσδιορίζεται και δομείται, με πυρήνα «το τρίπτυχο της εννοιολόγησης, μεθόδου και αφήγησης» (Ρεπούση, 2000β: 337).

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται πλέον στην προσέγγιση και κατανόηση των ιστορικών εννοιών, στη μέθοδο που συνίσταται στην κριτική ανάγνωση των πηγών και στην κατανόηση του τρόπου, με τον οποίο γράφεται η Ιστορία αλλά και στην τελική εκπεφρασμένη-αφηγηματική απόδοση του θέματος (Rogers, 1978). Η διδακτική της Ιστορίας απομακρύνεται από τη στείρα απομνημόνευση γεγονότων και ονομάτων και στρέφεται στην ιστορική έρευνα και στη μελέτη των πηγών και στην ερμηνευτική τους διάσταση. Οι μαθητές/τριες αρχίζουν να προσεγγίζουν το παρελθόν μέσω των ιστορικών πηγών, επιχειρούν να αξιολογήσουν και να ερμηνεύσουν τις ιστορικές πηγές, να ελέγξουν την αξιοπιστία τους και να διαμορφώσουν προσωπική άποψη.

Η μελέτη, όμως, των πηγών δεν προσφέρει παρά μία εικόνα του παρελθόντος και μπορεί πολύ εύκολα να οδηγήσει σε μια απλή καταγραφή, σε ένα χρονικό γεγονός, σε μια στεγνή απαρίθμηση συμβάντων, που παραδίδονται και καταγράφονται, αλλά δεν κατανοούνται. «Μόνο “επαγωγικά” και “δαισθητικά” μπορεί να κατανοήσει ο σύγχρονος άνθρωπος τον άνθρωπο μιας άλλης μακρινής εποχής», δηλώνει ο G. Kitson Clark και εντάσσει δυναμικά την ιστορική φαντασία στη διαδικασία της απόκτησης της ιστορικής γνώσης (Kitson Clark, 1967; Αποστολίδου, 2013). Αναπόσπαστο τμήμα αυτής της ιστορικής φαντασίας είναι η ενσυναίσθηση, η προσπάθεια, δηλαδή, να προσεγγίσουμε, «με το συναίσθημα και τη φαντασία, τα γεγονότα μιας ιστορικής κατάστασης» (Λεοντσίνης, 1999: 129).

Η ενσυναίσθηση, στη διδακτική της Ιστορίας, μπορεί να λειτουργήσει ως επαρκής συνθήκη, ως μέσο αποτελεσματικό για την ιστορική κατανόηση. Ο W. Dilthey έχει ήδη επισημάνει τη φαντασιακή ιστορική αναβίωση, ως εργαλείο προσέγγισης και κατανόησης του ιστορικού παρελθόντος (Dilthey, 1961; Owensby, 1994), όταν ο R. G. Collingwood υποστηρίζει πως ένα μεγάλο τμήμα της σύγχρονης ιστοριογραφίας βασίζεται στη φαντασία του ιστοριογράφου (Collingwood, 2005). Ο R. G. Collingwood είναι αυτός που πρώτος, χωρίς να χρησιμοποιεί εκπεφρασμένα τον όρο ενσυναίσθηση, θα εντοπίσει την ανάγκη να καταλάβει ο μελετητής της Ιστορίας τις σκέψεις και τα κίνητρα των ιστορικών προσώπων, για να κατορθώσει να κατανοήσει και όχι απλά να παραθέσει τα γεγονότα.

Αυτή, όμως, η φαντασιακή ιστορική αναβίωση, η οποία εμπεριέχει την ενσυναίσθηση, ασκείται μέσα σε συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο, ακολουθεί τις ιστορικές πηγές και διαλέγεται με αυτές (Ashby & Lee, 1987; Van Sledright, 2001; Foster, 2001), γιατί διαφορετικά ελλοχεύει ο κίνδυνος να μετατραπεί σε απλή δημιουργική ή και λογοτεχνική φαντασία. Η ενσυναίσθηση και η άσκησή της δεν είναι μία άνευ όρων και κανόνων ελεύθερη δραστηριότητα, αλλά μια εργασία που απαιτεί σαφές ιστορικό πλαίσιο (Foster, 2001; Lee & Shemilt, 2011). Οι ασκήσεις της ενσυναίσθησης προϋποθέτουν την προηγούμενη μελέτη και επεξεργασία του σχετικού ιστορικού υλικού (Davies et al., 2001). Ο συνδυασμός φαντασίας και γνώσης είναι αυτός που μπορεί να ανασυγκροτήσει τις συνθήκες και τη νοοτροπία μιας εποχής. Η ενσυναίσθηση είναι η λογική κατανόηση του παρελθόντος, όχι η συναισθηματική του ή απλά η φαντασιακή του προσέγγιση.

Η φαντασία και η συναισθηματική εμπλοκή, απαραίτητα συστατικά της διαδικασίας, πρέπει να συνοδεύονται από την εξέταση και την ερμηνεία των μαρτυριών και των πηγών για να οδηγήσουν στην πραγματική ιστορική μελέτη (Foster, 2001). Με άλλα λόγια, η ενσυναίσθηση είναι μία περισσότερο γνωστική και λιγότερο συναισθηματική διαδικασία, είναι μια «λογική κατανόηση», «*Rational understanding*» (Lee, Dickinson, & Ashby, 1998: 233), είναι μια διανοητική διαδικασία (Κουργιαντάκης, 2005: 109), μια «*νοητική διαδικασία σύλληψης και εννόησης των σκέψεων, των συναισθημάτων, των αξιών, των προσδοκιών του δρώντος και ιστορικού υποκειμένου, διαδικασία η οποία τείνει να αναπλάσει τον ιστορικό κόσμο, μέσα στον οποίο έλαβε χώρα η ιστορική πράξη*» (Ρεπούση, 2000α: 197). Με την ενσυναίσθηση δεν μοιραζόμαστε τα συναισθήματα των ιστορικών προσώπων (Lee & Shemilt, 2011). Η ενσυναίσθηση, ως έννοια και διεργασία γνωστική, είναι η κατανόηση των στάσεων, των θέσεων, των ιδεών και των νοοτροπιών και των συμπεριφορών των ανθρώπων της εξεταζόμενης ιστορικής περιόδου, είναι η προσέγγιση και η υιοθέτηση της οπτικής του «άλλου».

3. Η έρευνα

Η παραδοσιακή σχολική Ιστορία επικεντρωνόταν αποκλειστικά στη συσσώρευση ιστορικών δεδομένων και στοιχείων και δεν αντιμετώπιζε την ιστορική γνώση, ως καλλιέργεια δεξιοτήτων, που οδηγούν στην ιστορική ερμηνεία και κατανόηση. Στη σύγχρονη, όμως, αντίληψη για την ιστορική εκπαίδευση, η σχολική Ιστορία αποσκοπεί να προχωρήσει πέρα από την καταγραφή και παράθεση των γεγονότων και οι μαθητές καλούνται να δομήσουν τη γνώση, ως σκεπτόμενα υποκείμενα, μέσα από σύνθετες μαθησιακές διαδικασίες. Η ιστορική γνώση αντιμετωπίζεται, ως διανοητική και κοινωνική δεξιότητα, και η καλλιέργεια της ιστορικής γνώσης είναι στενά πλέον συνδεδεμένη με την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και της κριτικής κατανόησης του παρελθόντος (Νάκου, 2000; Κόκκινος & Νάκου, 2006). Το ζητούμενο της διδασκαλίας της Ιστορίας στο σχολείο δεν είναι πλέον μόνο η ιστορική γνώση, αλλά και η ιστορική ερμηνεία και κατανόηση και η ιστορική συνείδηση που μπορεί να οριστεί ως «*συναίσθηση της ιστορικότητας κάθε παρόντος χρόνου και συναίσθηση της σχετικότητας κάθε φρονήματος ή γνώμης*» (Gadamer, 1998: 35; Λεοντσίνης, 2013: 124).

Με γνώμονα τα παραπάνω, κατά τη διδασκαλία του αντικειμένου της Ιστορίας στην Γ' Γυμνασίου, επιχειρήθηκε η συνένωση περιεχομένου και δεξιοτήτων, επιλέχθηκε, δηλαδή, να συνδυαστούν η διδασκαλία της προκαθορισμένης ύλης (content approach) με την ανάπτυξη γνωστικών και άλλων δεξιοτήτων (skills approach), να ενσωματωθούν, με άλλα λόγια, στοιχεία από την περιοχή των δεξιοτήτων (infusion approach) στη διδασκαλία συγκεκριμένου περιεχομένου (για τις βασικές κατευθύνσεις στη διδακτική βλ. McGuinness & Nisbet, 1991: 177-182; Ματσαγγούρας 1998: 25-37; Μαυροσκούφης, 2002: 50). Ως κύρια, βασική, στρατηγική μάθησης, επιλέχθηκε η ενσυναίσθηση, καθώς και η πολυπρισματικότητα, η οποία, σε έναν βαθμό και κατά μία έννοια, εμπεριέχεται στη διαδικασία της ενσυναίσθησης (Αποστολίδου, 2013: 15), με την πεποίθηση ότι η ενσυναίσθηση επιτρέπει στο άτομο να αποστασιοποιηθεί από τον εαυτό του και την εποχή του, να γνωρίσει και να κατανοήσει τις εμπειρίες των δρώντων ιστορικών προσώπων, να εξετάσει την πραγματικότητα από τη δική τους σκοπιά και να προσεγγίσει το πνεύμα της εποχής που μελετάει. Με τον τρόπο αυτό, η ενσυναίσθηση νοηματοδοτεί τις εμπειρίες των άλλων και συμβάλλει «*στην κατανόηση του διαφορετικού στο παρελθόν και το παρόν, στην αντίληψη του πολύπλοκου και πολύπτυχου χαρακτήρα της πραγματικότητας, στην ανάπτυξη του πλουραλισμού, στην εμπέδωση όρων επικοινωνίας και συνδιαλλαγής*» (Μαυροσκούφης, 2002: 50).

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να εξετάσει, να διερευνήσει κατά πόσον η ιστορική ενσυναίσθηση, ως στρατηγική μάθησης, ενεργοποίησε το ενδιαφέρον των μαθητών και κατά πόσον συνέδραμε στην ουσιαστικότερη κατανόηση του παρελθόντος.

4. Η ερευνητική διαδικασία

4.1. Το δείγμα

Δείγμα για την παρούσα έρευνα αποτέλεσε το σύνολο των μαθητών/τριών της Γ' τάξης Γυμνασίου. Ο αριθμός των 52 μαθητών/τριών μπορεί να θεωρηθεί επαρκής μαθητικός πληθυσμός, ώστε να αποτελέσει αξιόπιστο δείγμα (Cohen & Manion, 1994; Wisniewska, 2011). Η έρευνα διεξήχθη κατά το Α' τετράμηνο του σχολικού έτους 2020-21, σε σχολείο του αστικού ιστού της Θεσσαλονίκης. Καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας και της διδακτικής πρακτικής, τηρήθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων.

4.2. Η Μέθοδος

Η παρούσα έρευνα αξιοποιεί, τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά εργαλεία, αλλά και τα στοιχεία της έρευνας δράσης. Αποτελεί, ως εκ τούτου, μία έρευνα μεικτής μεθόδου, η οποία υιοθετήθηκε με στόχο να αξιοποιηθούν, με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, τα πλεονεκτήματα όλων των ειδών έρευνας (Creswell, 2003; Κοντογιαννάτου, 2018). Συνδυάστηκαν, έτσι, τα λεκτικά και παραστατικά δεδομένα (παρατηρήσεις, συνεντεύξεις, προφορικές αφηγήσεις, κ.λπ.), που αξιοποιεί η ποιοτική έρευνα, με τη χρήση αριθμητικών δεδομένων που χαρακτηρίζουν την ποσοτική έρευνα (Lund, 2005). Η συνένωση και συνύπαρξη διαφορετικών ερευνητικών μεθόδων, η χρήση «μεικτών» ή συνδυαστικών μεθόδων έρευνας – ήδη από τη δεκαετία του 1990 – συνδυάζει ποιοτικές και ποσοτικές τεχνικές (Johnson & Onwuegbuzie, 2004), που λειτουργούν συμπληρωματικά και επιτρέπουν στον ερευνητή να σχηματίσει μια πληρέστερη ερευνητική προσέγγιση, κατά τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων και, εν τέλει, μια ασφαλέστερη τελική εικόνα συμπερασμάτων (Creswell, 2003; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Brannen, 2005).

Επιλέχθηκε η έρευνα-δράσης, δηλαδή, η μελέτη μιας κατάστασης – εκπαιδευτικής, εν προκειμένω, *«με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας μέσα σ' αυτή»* (Elliott, 1991). Επιλέχθηκε η έρευνα-δράσης, ως μέθοδος *«βελτίωσης καθημερινής πρακτικής, που ασκεί ευεργετική επίδραση στα εμπλεκόμενα με την εκπαιδευτική πράξη πρόσωπα»* (Kemmis, 1985: 38). Η εν λόγω πρακτική μπορεί να επιφέρει βελτίωση, τόσο στην ίδια την πρακτική όσο και στην κατανόησή της αλλά και στην κατάσταση μέσα στην οποία ασκείται (Carr & Kemmis, 1986). Στο πλαίσιο της έρευνας δράσης, εκπαιδευτικοί και μαθητές συμμετέχουν ως ισότιμοι συνεργάτες και συν-ερευνητές, στοχάζονται και αναστοχάζονται σχετικά με τις στρατηγικές μάθησης -εν προκειμένω- προχωρούν σε κριτικές αναλύσεις, διαλέγονται, ενισχύουν τις συνεργατικές τους δεξιότητες (Somekh, 1994) και μετασχηματίζουν προηγούμενες απόψεις.

Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε έρευνες δράσης συντελεί στη βαθύτερη κατανόηση των εφαρμοζόμενων πρακτικών, στον εντοπισμό των αδυναμιών και των προβλημάτων, στην αυτοαξιόλογηση και στην αναμόρφωση και βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης (McNiff, 1995). Αυτά τα εγγενή χαρακτηριστικά της (συμμετοχική, συνεργατική, δημοκρατική, μαθησιακή, κριτική και μετασχηματιστική) (Elliott, 1987; Whitehead, 1989) μάς οδήγησαν και στην επιλογή της, αφού ο απώτερος σκοπός της εκπαιδευτικής παρέμβασης ήταν η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο μετασχηματισμός της στάσης των μαθητών απέναντι στην Ιστορία και η πληρέστερη και ουσιαστικότερη κατανόηση των ιστορικών γεγονότων που μελετήθηκαν.

4.3. Τα ερευνητικά εργαλεία και η μέθοδος συλλογής δεδομένων

Οι μαθητές/τριες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια πριν την έναρξη της εκπαιδευτικής παρέμβασης, όπως και μετά το πέρας της παρέμβασης. Με τα ερωτηματολόγια αυτά, διερευνήθηκε η αρχική στάση (συναισθήματα) των μαθητών/τριών απέναντι στην Ιστορία, ο μετασχηματισμός της αρχικής αυτής αντιμετώπισης του μαθήματος αλλά και οι δεξιότητες που καλλιεργήθηκαν με την εκπαιδευτική πρακτική της ενσυναίσθησης. Είναι σαφές ότι, καθώς οι ιστορικές δεξιότητες διερευνούνται αποτελεσματικότερα με δοκιμασίες που συμπεριλαμβάνουν ανοιχτές ερωτήσεις και ελεύθερες απαντήσεις (Dickinson & Lee, 1978; Ashby & Lee, 1987; Sanson, 1987; Macintosh, 1987), δομήθηκαν εργασίες διερεύνησης ιστορικών γεγονότων μέσω ιστορικών πηγών και ερωτήσεων (ενδεικτικά, μπορείτε να εντοπίσετε τα κίνητρα του δρώντος προσώπου ή τι οδήγησε στη συγκεκριμένη ενέργεια, πώς αξιολογείτε τις πράξεις ... κ.λπ.).

Παράλληλα, με ανάλογες ερωτήσεις, εξετάστηκε και η θυμική λειτουργία της ενσυναίσθησης, εξετάστηκε, δηλαδή, κατά πόσον βοήθησε στην ανάπτυξη κινήτρων και στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων μαθητών/τριών (Barton & Levstik, 2004; Κωστή, 2016) (ενδεικτικά, βρήκες ενδιαφέρουσα τη συγκεκριμένη μέθοδο; σε διευκόλυνε/σε βοήθησε στη μελέτη και στην κατανόηση της Ιστορίας;). Κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση, αξιοποιήθηκαν, ως τεχνικές/μέθοδοι, οι ερευνητικές εργασίες, ο διάλογος, τα παιχνίδια ρόλων και η δημιουργική γραφή, η σύνδεση της λογοτεχνίας με την Ιστορία, το ιστορικό ντοκιμαντέρ, οι φωτογραφίες ως ιστορική πηγή αλλά και οι προσωπικές μαρτυρίες. Τεκμήρια όλων των παραπάνω αποτέλεσαν, επίσης, και οι γραπτές εργασίες των μαθητών (πολλές από τις εργασίες αυτές αναρτήθηκαν στο: <https://blogs.e-me.edu.gr/hive-historical-empathy/>). Η διαδικασία ολοκληρώθηκε με ημιδομημένη συνέντευξη αλλά και μια τελική ανοιχτή συζήτηση, κατά την οποία διδάσκοντες και μαθητές/τριες εξέθεσαν τις απόψεις τους για την πορεία και τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Ως μεθοδολογικό εργαλείο, χρησιμοποιήθηκε, επίσης, η συμμετοχική παρατήρηση και το ερευνητικό ημερολόγιο, στο οποίο καταγράφηκαν οι δράσεις των μαθητών/τριών, οι παρατηρήσεις που σημειώθηκαν σχετικά με τις δράσεις αυτές, όπως και ο μετέπειτα στοχασμός. Οι σημειώσεις αυτές, οι απαντήσεις των μαθητών/τριών στα ερωτηματολόγια και η διεξοδική μελέτη και παρατήρηση της διαδικασίας αποτέλεσαν πολύτιμο υλικό σχεδιασμού και επανασχεδιασμού, καθώς, σε μια σπειροειδή αναστοχαστική διαδικασία (Kemmis & McTaggart, 2013), όπως είναι η έρευνα δράσης, «*οι συμμετέχοντες στοχάζονται, παρατηρούν, κατανοούν, και, τελικά, επαναπροσδιορίζουν τον σχεδιασμό τους, επανακινώντας νέους κύκλους δράσης*» (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 20).

4.4. Η αξιολόγηση της παρέμβασης

Η αξιολόγηση της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε με:

- την παρατήρηση των μαθητών/τριών από τις εκπαιδευτικούς καθ' όλη τη διάρκεια της δράσης,
- τη συζήτηση, κατά την οποία αναλύθηκαν διεξοδικά τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά σημεία αυτής της διδακτικής προσέγγισης,
- τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου, με το οποίο διερευνήθηκαν οι δεξιότητες που καλλιεργήθηκαν κατά τη διάρκεια αυτής της παρέμβασης (οι απαντήσεις παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. και στο Γράφημα 1.),
- τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου, με το οποίο ανιχνεύθηκε η στάση των μαθητών/τριών απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας πριν τη διδακτική

παρέμβαση αλλά και μετά από αυτήν (οι απαντήσεις παρουσιάζονται στο Γράφημα 2.).

4.5. Τα αποτελέσματα

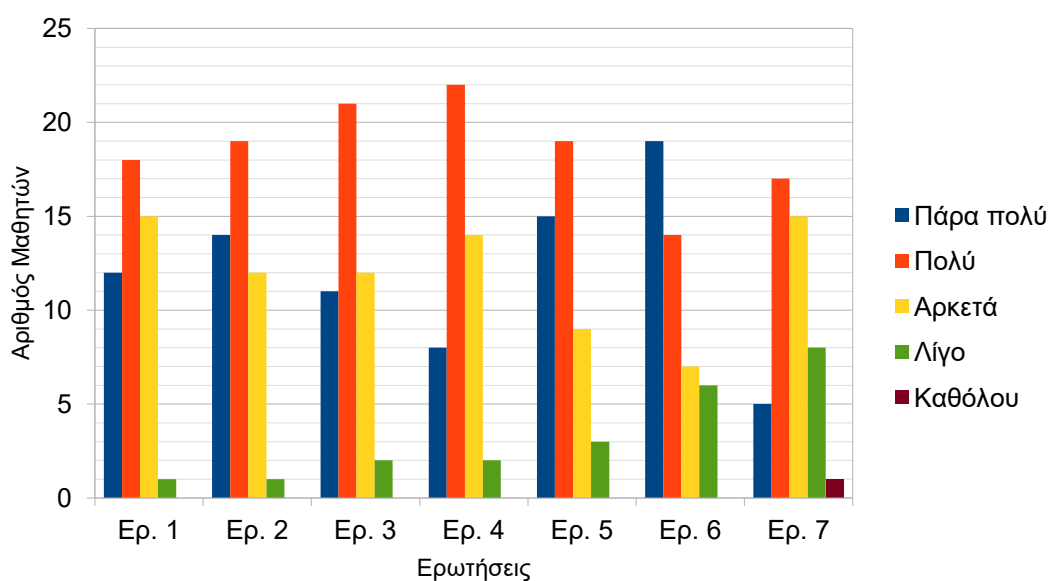
Πίνακες και διαγράμματα αισθητοποιούν τα αποτελέσματα της έρευνας.

Απαντήσεις των μαθητών/τριών στα ερωτηματολόγια

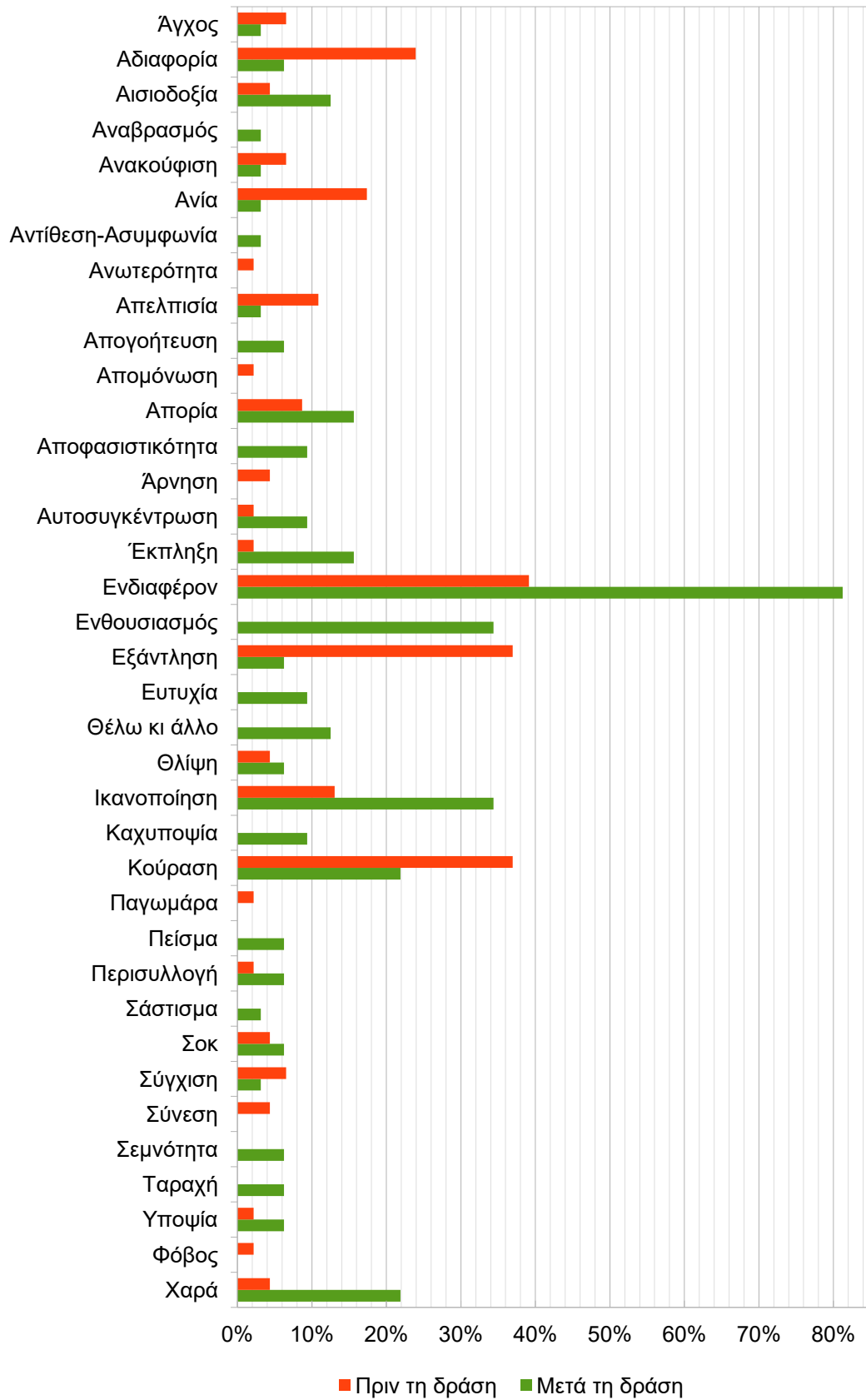
Πίνακας 1. Η επίδραση της παρέμβασης στους μαθητές/τριες

A/A	Ερώτηση	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Ερ.1	Προκάλεσε το ενδιαφέρον/μας έκανε να ενδιαφερθούμε για την Ιστορία.	12	18	15	1	0
Ερ.2	Έκανε το μάθημα πιο ευχάριστο.	14	19	12	1	0
Ερ.3	Μας βοήθησε να γνωρίσουμε τα ιστορικά πρόσωπα.	11	21	12	2	0
Ερ.4	Μας βοήθησε να καταλάβουμε τα κίνητρα δράσης τους.	8	22	14	2	0
Ερ.5	Μας βοήθησε να καταλάβουμε το ιστορικό γεγονός/ιστορική περίοδο καλύτερα.	15	19	9	3	0
Ερ.6	Μας βοήθησε να εκφραστούμε ελεύθερα.	19	14	7	6	0
Ερ.7	Μας βοήθησε να αναπτύξουμε πρωτοβουλίες.	5	17	15	8	1

Γράφημα 1. Η επίδραση της παρέμβασης στους μαθητές/τριες



Γράφημα 2. Τι αισθάνεστε όταν σκέφτεστε το μάθημα της Ιστορίας;



Όλα τα παραπάνω επιβεβαιώθηκαν και μέσα από τη διαδικασία της συνέντευξης και της συζήτησης με τους μαθητές/τριες, όπου κατέστη εμφανής η επίδραση της επιλεγμένης στρατηγικής μάθησης. Οι εμπλεκόμενοι/ες μαθητές/τριες επεσήμαναν, με κριτική σκέψη, τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά στοιχεία της παρέμβασης. Παρακάτω, παραθέτουμε αυτούσιες φράσεις των μαθητών/τριών.

«Η Ιστορία, ίσως, να μην είναι τόσο φρική, τελικά», δήλωσε ένας μαθητής που, κατά τις προηγούμενες τάξεις, μάλλον, αντιπαθούσε το αντικείμενο. *«Το έψαξα παραπάνω, το έψαξα μόνος μου», «διάβασα περισσότερες πηγές», «μπαίνουμε στη θέση των ανθρώπων εκείνης της εποχής, θα μου μείνουν παραπάνω πιστεύω», «μου δόθηκε η ευκαιρία να δω πώς έζησε ένας απλός άνθρωπος, ο στρατιώτης στα χαρακώματα», «έβγαλα τα δικά μου συμπεράσματα», «κατάλαβα ότι η ιστορία είναι πολλές οπτικές γωνίες», «πρώτη φορά έμαθα Ιστορία και δεν παπαγάλισα, πιστεύω ότι δεν θα τα ξεχάσω του χρόνου όσα έμαθα φέτος», «τελικά, μου αρέσει πολύ η Ιστορία», «ανακάλυψα πως η Ιστορία με ενδιαφέρει περισσότερο απ' ότι νόμιζα», «το μάθημα έγινε πιο ενδιαφέρον και η ώρα, κάνοντας τις εργασίες για το σπίτι, πέρασε γρηγορότερα και πιο ευχάριστα», «μου δόθηκε η ευκαιρία να εκφράσω τη δική μου άποψη», «γενικότερα, πάντα μου άρεσε η Ιστορία, αλλά τώρα έχω μεγαλύτερο ενδιαφέρον και μου αρέσει περισσότερο να ψάχνω και να διαβάζω», «μου αρέσει η Ιστορία και η πολιτική, βρίσκω πολύ ενδιαφέρον να μελετώ και να συγκρίνω τα γεγονότα με το σήμερα», «συμμετείχα πιο πολύ».*

Δεν έλειψαν, βέβαια, και απόψεις, όπως *«χρειάστηκα περισσότερο χρόνο για μια εργασία», «με αυτόν τον τρόπο, δεν μαθαίνουμε να διαβάζουμε για τις εξετάσεις και δεν προετοιμαζόμαστε για το Λύκειο», «προτιμώ να διαβάζουμε μόνο από το βιβλίο».* Οι παραπάνω σκέψεις καταδεικνύουν, με τον εναργέστερο τρόπο, πόσο προσανατολισμένο στις εξετάσεις είναι το εκπαιδευτικό σύστημα και πόσο δύσκολα μπορεί ένας μαθητής/μία μαθήτρια να απομακρυνθεί από αυτήν τη σκέψη ή αυτόν τον φόβο.

5. Συμπεράσματα

Η στρατηγική της ενσυναίσθησης, η αξιοποίηση και η εφαρμογή της στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποδείχθηκε ένα δύσκολο εγχείρημα. Η δυσκολία ενός εγχειρήματος, βέβαια, δεν μπορεί να αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα ή λόγο αποτροπής (Λεοντοίνης, 1999). Η βασική δυσκολία εντοπίστηκε στην έλλειψη χρόνου, καθώς η διδασκαλία της Ιστορίας δεν κατέχει παρά μόνο δύο ώρες στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα των μαθητών της Γ' Γυμνασίου και η συγκεκριμένη έρευνα και η εφαρμογή της στρατηγικής της ενσυναίσθησης επιχειρήθηκε, παράλληλα, με την προσπάθεια κάλυψης συγκεκριμένης διδακτέας ύλης. Ως εκ τούτου, πολλές φορές, οι μαθητές κλήθηκαν να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους εκτός σχολικού ωραρίου (στο σπίτι) και, όσον αφορά την παρουσίαση αυτών των εργασιών, χρειάστηκε να αξιοποιηθούν επιπλέον διδακτικές ώρες, καθώς κρίθηκε απαραίτητο να παρουσιαστούν όλες οι εργασίες στην ολομέλεια της τάξης.

Παρά τη δυσκολία αυτή, θεωρούμε ότι η αξιοποίηση της ενσυναίσθησης απέβη ιδιαίτερος επωφελής. Η ουσιαστικότερη προσφορά της στρατηγικής αυτής εντοπίζεται στην ενεργοποίηση των κινήτρων μάθησης και στην κινητοποίηση των μαθητών. Οι εργασίες, η ενεργή συμμετοχή, η αυτενέργεια, η προσπάθεια διερεύνησης και ερμηνείας των πηγών και η επακόλουθη αίσθηση αυτονομίας, η παραγωγή λόγου, ως τελικό προϊόν εργασίας, λειτούργησαν ως κίνητρα και ώθησαν τους μαθητές σε συμμετοχή. Η ενσυναίσθηση λειτούργησε ως κίνητρο συμμετοχής και λόγος διερεύνησης και αναζήτησης και συνέδραμε στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για την Ιστορία, και, καθώς η ύπαρξη ενδιαφέροντος αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση του παρελθόντος (Barton & Levstik,

2003), θεωρούμε ότι συνέβαλε, ουσιαστικά, στο εκπαιδευτικό έργο. Αξίζει να σημειωθεί ότι με την εν λόγω εκπαιδευτική διαδικασία κινητοποιήθηκαν μαθητές έως τότε αδιάφοροι για το γνωστικό αντικείμενο. Στο Γράφημα 2., διαφαίνεται η εντυπωσιακή αύξηση του ενδιαφέροντος, ο ενθουσιασμός που έλειπε στην αρχή της διαδικασίας και η αισθητή μείωση της κούρασης. Όλα τα παραπάνω καταδεικνύουν ότι μεταβλήθηκε σημαντικά η αρχική στάση απέναντι στην Ιστορία.

Σε γνωστικό επίπεδο, οι μαθητές έκαναν ένα σημαντικό βήμα προς την ιστορική κατανόηση και την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης. Είδαν την Ιστορία, ως χώρο δράσης πραγματικών προσώπων, προσέγγισαν το παρελθόν με την οπτική των δρώντων υποκειμένων και κατόρθωσαν να συνδέσουν το ιστορικό παρελθόν με το παρόν. Η ενσυναίσθηση συνέδραμε στην καλύτερη κατανόηση του παρόντος και της σύγχρονης πραγματικότητας. Εξάλλου, «οι μαθητές που αντιλαμβάνονται τη λειτουργία της ενσυναίσθησης έχουν κάνει ένα βήμα όχι μόνο προς την Ιστορία, αλλά και προς την κατανόηση του σύγχρονου κόσμου» (Ashby & Lee, 1987: 64).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ashby, R., & Lee, P. (1987). Children's Concepts of Empathy and Understanding in History. In C. Portal (Ed.). *The History Curriculum for Teachers* (pp. 62-88). London: The Falmer Press.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2003). Why Don't More History Teachers Engage Students in Interpretation? *Social Education*, 67, 6, 358-361.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Brannen, J. (2005). Mixing methods: The entry of qualitative and quantitative approaches into the research process. *International Journal of social Research Methodology*, 8, 173-184.
- Cairns, J. (1989). Some Reflections on Empathy in History. *Teaching History*, 55, 13-18.
- Carr, E. H. (1962). *What is History*. New York: Pelican Book.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Collingwood, R. G. (2005). *The Idea of History*. New York: Oxford University Press (first edition 1946).
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage.
- Davies, O. L., Yeager, E. A., & Foster, S. (2001). *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Dickinson, A., & Lee, P. (1978). Understanding and Research. In A. Dickinson & P. Lee (Eds.), *History Teaching and Historical Understanding* (pp. 94-120). London: Heinemann.
- Dilthey, W. (1961). *Meaning in History*. London: Allen and Unwin.
- Elliott, J. (1987). Educational theory, practical philosophy and action research. *British Journal of Educational Studies*, 35(2), 149-169.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Foster, St. (2001). Historical Empathy in Theory and Practice: Some Final Thoughts. In O. L. Davies Jr., E. A. Yeager & S. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 167-182). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

- Gadamer, H. G. (1998). *Το πρόβλημα της ιστορικής συνείδησης* (Μτφ. Α. Ζέρβας). Αθήνα: Ίνδικτος.
- Hartley, L. P. (2002). *The Go-between*. New York: New York Review of Books (first edition 1953).
- Iggers, G. (1999). *Η ιστοριογραφία στον 20ο αιώνα* (Μτφ. Π. Ματαλάς). Αθήνα: Νεφέλη.
- Jenkins, K. (1991). *Re-thinking History*. London: Routledge.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kemmis, S. (1985). Action research. In T. Husen & T. Postlethwaite, *The International Encyclopedia of Education, Research and Studies* (pp. 35-42). Oxford: Pergamon Press.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2013). Participatory Action Research. Communicative Action in the Public Sphere. In A. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry* (pp. 271-330). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Kitson Clark, G. S. R. (1967). *The critical history*. New York: Basic Books, Inc.
- Lee, P., Dickinson, A., & Ashby, R. (1998). Researching Children's Ideas about History. *International Review of History Education*, 2, 227-252.
- Lee, P., & Shemilt, D. (2011). The concept that does not speak its name: should empathy come out of the closet? *Teaching History*, 143, 39-49.
- Lowenthal, D. (2015). *The Past is a Foreign Country – Revisited*. Cambridge: Cambridge University Press (first edition 1985).
- Lund, T. (2005). The Qualitative-quantitative distinction: Some comments. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(2), 115-132.
- Macintosh, H. (1987). Testing Skills in History. In C. Portal (Ed.), *The History Curriculum for Teachers* (pp.183-219). London: The Falmer Press.
- McGuinness, C., & Nisbet, J. (1991). Teaching Thinking in Europe. *British Journal of educational Psychology*, 61(2), 174-186.
- McNiff, J. (1995). *Action research for professional development*. London: Hyde Publications.
- Owensby, J. (1994). *Dilthey and the Narrative of History*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Passerini, L. (1998). *Σπαράγματα του 20ου αιώνα. Η ιστορία ως βιωμένη εμπειρία* (Μτφ. Ο. Βαρών-Βασάρ, Ι. Λαλιώτου, Ι. Πεντάζου). Αθήνα: Νεφέλη.
- Rogers, P. J. (1978). *The New History: Theory into Practice*. Teaching of History Series 44. London: The Historical Association.
- Sanson, C. (1987). Concepts, Skills and Content: A Developmental Approach to the History Syllabus. In C. Portal (Ed.), *The History Curriculum for Teachers* (pp.116-141). London: The Falmer Press.
- Somekh, B. (1994). Inhabiting each other's castles: towards knowledge and mutual growth through collaboration. *Educational Action Research*, 2, 357-380.
- Thompson, E. P. (2013). *The Making of the English Working Class*. London: Penguin Books (first edition 1963).
- Van Sledright, B. (2001). From Empathic Regard to Self-Understanding: Im/Positionality, Empathy, and Historical Contextualization. In O.L. Davies, E. A. Yeager & S. Foster (Eds.) *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 51-68). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Whitehead, J. (1989). Creating a living educational theory from questions of the kind "How do I improve my practice?". *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 41-52.
- Wisniewska, D. (2011). Mixed Methods and Action Research: Similar or Different? *Glottodidactica*, 37, 59-72.

- Αποστολίδου, Ελ. (2013). Από την «ενσυναίσθηση» στην «πολυπρισματικότητα»: αλλαγές στις διδακτικές προτεραιότητες της ιστορίας στο σχολείο, αλλαγές στις πολιτικές προτεραιότητες. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 25, 2-27.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κόκκινος, Γ., & Νάκου, Ε. (2006). *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις Αρχές του 21ου αι.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοντογιαννάτου, Γ. (2018). Έρευνες Μεικτών Μεθόδων - Η Λογική του Σχεδιασμού και οι Προϋποθέσεις Εφαρμογής του. *Academia*, 12. Ανακτήθηκε στις 20 Αυγούστου 2021, από: <http://academia.lis.upatras.gr/index.php/academia/article/download/2883/3186>.
- Κουργιαντάκης, Χ. (2005). *Ιστορική σκέψη και ενσυναίσθηση των μαθητών της Α΄ θμιας και της Β΄ θμιας Εκπαίδευσης στην Ιστορία*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Κωστή, Αι. (2016). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο για την καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης σε μαθητές γυμνασίου*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο.
- Λεοντσίνης, Γ. (1999). *Ενσυναίσθηση και διδασκαλία της Ιστορίας. ΠΕΦ Σεμινάριο 21, Θεωρητικά προβλήματα και διδασκαλία της Ιστορίας*. Γρηγόρης: Αθήνα.
- Λεοντσίνης, Γ. (2013). *Ιστορία και δημοκρατική σκέψη των μαθητών στο Λύκειο. Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 25, 120-144.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Τόμος Β΄. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2002). Στρατηγικές διδασκαλίας στο μάθημα της Ιστορίας: από τον αφηγηματικό μονόλογο στις βιωματικές προσεγγίσεις. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 123, 48-54.
- Νάκου, Ε. (2000). *Ιστορική γνώση και Μουσείο. Μνήμων*, 22, 221-237.
- Ρεπούση, Μ. (2000α). *Οι Έννοιες της Ιστορίας. Από την Ιστορική Γνώση στην Ιστορική Κατανόηση. Μνήμων*, 22, 191-220.
- Ρεπούση, Μ. (2000β). *Διδακτική της ιστορίας. Στοχασμοί, διεργασίες και ζητούμενα, 1880-1980. Τα ιστορικά*, 33, 319-378.
- Φιλάρετος, Θ. (1996). *Οι ιδέες των μαθητών για την Ιστορία και τον Ιστορικό. Αναζητήσεις γύρω από τη διδακτική της Ιστορίας στην Αγγλία. Φιλολογική*, 57, 14-17.