

Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΥ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΤΕΧΝΙΚΗ CINESCIENCE

THE USE OF FILMS ON HISTORY EDUCATION: ASPECTS AND PRACTICES OF FUTURE TEACHERS IN CINESCIENCE

Ασημίνα Ανδρικού
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Π.Δ.Μ.
mandrikou20@gmail.com

Περίληψη

Σύγχρονες έρευνες τεκμηριώνουν ότι οι μαθητές/τριες εξοικειώνονται με τα ιστορικά γεγονότα και εκτός της σχολικής τάξης, αφού η Δημόσια Ιστορία διαμορφώνει την ιστορική τους κουλτούρα και επηρεάζει την ιστορική σκέψη και συνείδησή τους περισσότερο από την Ιστορία που προκύπτει από επιστημονικές διαδικασίες. Ως εκ τούτου, τα τελευταία χρόνια κάνουν την εμφάνισή τους στη σχολική πραγματικότητα νέες διδακτικές μέθοδοι που αξιοποιούν τη Δημόσια Ιστορία, όπως η ιστορική εκπαιδευτική ψυχαγωγία ή αλλιώς «Histotainment». Χαρακτηριστικό παράδειγμα της μεθόδου αυτής αποτελεί η αξιοποίηση του κινηματογράφου στη διδασκαλία της Ιστορίας μέσω της τεχνικής CineScience. Παρά τα αναμφίβολα οφέλη που παρουσιάζει η τεχνική αυτή για τη μαθησιακή διαδικασία, δεν λείπει και ο αντίλογος από τους επικριτές της. Η παρούσα έρευνα, λοιπόν, μελέτησε τις απόψεις και τις πρακτικές μελλοντικών εκπαιδευτικών για την τεχνική CineScience και ανέδειξε τη σημασία της ουσιαστικής επιμόρφωσης και πρακτικής εφαρμογής για να καμφθούν οι αντιστάσεις σχετικά με τη διδακτική αξιοποίησή της.

Λέξεις κλειδιά

CineScience, κινηματογράφος, διδασκαλία της Ιστορίας, Histotainment, έρευνα, μελλοντικοί εκπαιδευτικοί.

Abstract

Contemporary research substantiates that the students get accustomed with historical events also outside of school, since Public History shapes their historical culture and influences their historical thought and consciousness more than the History resulting from scientific processes. Therefore, in recent years new teaching methods that utilize Public History have appeared in the school reality, such as Historical Edutainment (Histotainment). A typical example of this method is the use of cinema in History teaching through the technique “CineScience”. Despite the undoubted benefits of this technique for the learning process, there is no lack of controversy from its critics. This research, therefore, studied the views and the practices of future teachers in CineScience and highlighted the importance of substantial training and practical application to overcome resistance to its didactic use.

Key words

CineScience, films, History teaching, Histotainment, research, future teachers.

0. Εισαγωγή

Αναντίρρητα, στη σημερινή εποχή η Ιστορία βρίσκεται παντού λόγω της ανάπτυξης και διάχυσης των Νέων Τεχνολογιών και των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης (Σακκά, 2015: 320) με αποτέλεσμα οι μαθητές και οι μαθήτριες να έρχονται σε επαφή με την Ιστορία και γεγονότα του παρελθόντος πριν την τυπική ιστορική εκπαίδευση στο σχολείο μέσω ταινιών, εφημερίδων, εικονογραφημένων βιβλίων της Παιδικής Λογοτεχνίας, τηλεοπτικών προγραμμάτων, τουριστικών οδηγών, εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε μουσεία και ιστορικών παιχνιδιών (Apostolidou, 2016, Korte & Paletschek, 2017: 191, Virta, 2015: 13, Von Borries, 2009: 302, Φαρδής, 2020: 113). Το υλικό αυτό, όμως, μπορεί να αξιοποιηθεί και από τους/τις εκπαιδευτικούς είτε ως πηγές είτε ως εργαλεία με σκοπό τη βελτίωση της ιστορικής εκπαίδευσης. Για τον λόγο αυτό κρίνεται αναγκαία η σωστή προετοιμασία και επιμόρφωση των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε εναλλακτικές διδακτικές πρακτικές που θα ανανεώσουν τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας και θα συμβάλλουν ενεργά στην ανάπτυξη της κριτικής ιστορικής σκέψης και την καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης και κουλτούρας των μαθητών/τριών.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η παρούσα εργασία διερευνά τις απόψεις, αντιστάσεις και πρακτικές μελλοντικών εκπαιδευτικών για μια εναλλακτική διδακτική προσέγγιση, την αξιοποίηση του κινηματογράφου στη διδασκαλία της Ιστορίας, γνωστή με τον όρο Cine-

Science. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η εργασία αυτή αποτελεί μέρος μιας μεγαλύτερης πειραματικής εκπαιδευτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της διδακτορικής



διατριβής της γράφουσας και υποστηρίχθηκε από το Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας και Καινοτομίας (ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ.) στο πλαίσιο της Δράσης «Υποτροφίες ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ. Υποψηφίων Διδακτόρων» (Αριθμός Υποτροφίας: 772).

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1. Δημόσια Ιστορία και Ιστορική Εκπαιδευτική Ψυχαγωγία (*Histotainment*)

Σύμφωνα με τον Γιώργο Κόκκινο (2020: 18), η Ιστορία, ως επιστημονικός κλάδος, «εισβάλλει από παντού, από όλους τους πόρους της κοινωνικο-πολιτικής ζωής». Οι δημόσιες χρήσεις της και η διαχείρισή τους έχουν λάβει αθέατες αλλά σημαντικές διαστάσεις για τη διαμόρφωση ταυτοτήτων και την καλλιέργεια πολιτειακής συνείδησης, αφού διαμορφώνουν το μήνυμα που θα περάσει στο κοινό, την ιδεολογική του φόρτιση και τις πιθανές αποσιωπήσεις σε ορισμένα θέματα ή όψεις (Wojdon, 2018: 457, Φαρδή, 2020: 113). Εντοπίζεται, λοιπόν, ένα διακριτό πεδίο έρευνας, η Δημόσια Ιστορία (Noiriel, 2005: 302-304), η οποία σύμφωνα με τον ιστορικό Robert Kelley¹ (1978: 16) αναφέρεται στην ενασχόληση των ιστορικών και την εφαρμογή της ιστορικής μεθόδου εκτός του ακαδημαϊκού χώρου. Παρόλο, όμως, που το πεδίο αυτό αναδεικνύεται διεθνώς ως εξαιρετικά δυναμικό και έχει καθιερωθεί ως αντικείμενο έρευνας και μελέτης, οι διάφορες έννοιες με τις οποίες έχει προσεγγιστεί είναι συγκεχυμένες. Όροι όπως «δημόσια» (public), «εφαρμοσμένη» (applied) ή «δημοφιλής» (popular) Ιστορία δείχνουν το μεγάλο εύρος ιστορικού ενδιαφέροντος και δραστηριότητας εκτός των πανεπιστημίων και των σχολείων, από την έρευνα των ιστορικών Δημόσιας Ιστορίας μέχρι τις πολλές μορφές ιστορικής ψυχαγωγίας (Korte & Paletschek, 2017: 192). Έτσι, το συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη Δημόσια Ιστορία έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη μιας «βιομηχανίας της μνήμης» που παράγει και καταναλώνει μαζικά ιστορικά προϊόντα, όπως λογοτεχνικά και κινηματογραφικά έργα, τηλεοπτικές σειρές, video games, μουσεία και χώρους μνήμης, εκπαιδευτικά προγράμματα και τουριστικά προϊόντα (Lowenthal, 1985: 187- 210).

Σήμερα η Δημόσια Ιστορία είναι η «*Ιστορία που βλέπεται, ακούγεται, διαβάζεται και ερμηνεύεται από το κοινό*» ή ακόμη γενικότερα η «*Ιστορία που ανήκει στο κοινό*» και απαιτεί από τους ιστορικούς να εκπαιδεύονται και να «*μεταμορφώνουν την έρευνά τους για να φτάσει στο κοινό*» (Korte & Paletschek, 2017: 192). Τα παιδιά συναντούν την Ιστορία από την προσχολική τους ηλικία (Φαρδή, 2020: 113) και εξοικειώνονται με γεγονότα του παρελθόντος έξω από το σχολείο, καθώς η Δημόσια Ιστορία επηρεάζει την ιστορική συνείδηση του κόσμου και συγκεκριμένα των μαθητών/τριών περισσότερο από την Ιστορία που προκύπτει από επιστημονικές διαδικασίες (Wineburg, 2001: 240), αφού είναι πιο ελκυστική από τις παραδοσιακές σχολικές εκδοχές της ιστορικής εκπαίδευσης (Αποστολίδου, 2019: 233). Δημιουργείται, λοιπόν, η ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να σχεδιάζουν και να υλοποιούν ευέλικτα και διαθεματικά διδακτικά σενάρια τα οποία θα γεφυρώνουν το χάσμα ανάμεσα στο σχολείο και τις εξωσχολικές επιρροές των μαθητών/τριών, ανάμεσα στην τυπική και

άτυπη μάθηση, απομακρύνοντας τη διδασκαλία από τα στενά όρια της σχολικής αίθουσας και του -πολλές φορές ανελαστικού- Αναλυτικού Προγράμματος. Άλλωστε, και το ίδιο το σχολείο δεν αποτελεί έναν απομονωμένο από την κοινωνία θεσμό, αφού «*επηρεάζεται από το ιδεολογικό περιβάλλον, τα στοιχεία πολιτισμού και τις κοινωνικές κατασκευές κάθε εποχής*» (Φαρδή, 2020: 114).

Από τις αρχές του 21ου αιώνα ξεκίνησαν να εμφανίζονται στην εκπαίδευση νέες διδακτικές μέθοδοι βασισμένες στην εμπειρία των μαθητών/τριών, οι οποίες αντικατέστησαν την παραδοσιακή διδασκαλία με μια σύγχρονη αναστοχαστική προσέγγιση στην οποία οι μαθητές/τριες συμμετέχουν πιο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Fischer – Dardai & Dezso, 2015: 45-46). Σύμφωνα με τους Harris και Haydn, άλλωστε, μεγαλύτερη σημασία έχει ο τρόπος με τον οποίο διδάσκονται (how) οι μαθητές και οι μαθήτρες παρά το αντικείμενο που διδάσκονται (what) (Wojdon, 2018: 459). Μια τέτοια εναλλακτική διδακτική μέθοδος για τη διδασκαλία της Ιστορίας είναι και η «ιστορική εκπαιδευτική ψυχαγωγία» (History Edutainment), πιο γνωστή με τον νεολογισμό «Histotainment». Αποτελεί ένα υβριδικό είδος εκπαίδευσης και ψυχαγωγίας που εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από οπτικό ή/και αφηγηματικό υλικό και από παιχνίδια, και γενικά από πιο ανεπίσημες και λιγότερο διδακτικές μορφές υλικού (Buchingham & Scanlon, 2005: 46). Βασικός σκοπός του είναι να εμπνεύσει την ιστορική φαντασία των μαθητών/τριών, να συμβάλλει ενεργά στην ιστορική τους κατανόηση και την καλλιέργεια της ιστορικής τους σκέψης και να τους προκαλέσει συνορισθήματα για γεγονότα του παρελθόντος (Wagner, 2015: 162).

1.2. Ο κινηματογράφος ως εκπαιδευτικό μέσο στη διδασκαλία της Ιστορίας: Η τεχνική του CineScience.

Σύμφωνα με τη Βασιλική Σακκά (2007: 132) η επίδραση του κινηματογράφου στον σύγχρονο άνθρωπο είναι αδιαμφισβήτητα μεγάλη. Για τον λόγο αυτό, ο κινηματογράφος αποτελεί σήμερα ακαδημαϊκό πεδίο έρευνας (Ferro, 2001, Κιμουρτζής, 2013), δημιουργούνται τμήματα κινηματογράφου (Wicks, 1983) και γενικά η αξιοποίηση κινηματογραφικών ταινιών στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί αντικείμενο συζήτησης με πολλές και αντικρουόμενες απόψεις.

Για τη Διδακτική της Ιστορίας ο κινηματογραφικός λόγος αποτελεί μια σημαντική εκλακευμένη πηγή ιστορικής γνώσης (Ferro, 2001: 13) που από τα πρώτα χρόνια του φάνηκε η αξία του ως ιστορικού τεκμηρίου. Έρευνες αποδεικνύουν ότι πολλές από τις ιστορικές αντιλήψεις που διαμορφώνουν τα παιδιά σχετικά με διαπολιτισμικές σχέσεις, την αντίληψη του έθνους, τον πόλεμο και την ειρήνη επηρεάζονται από την επαφή τους με τα σύγχρονα επικοινωνιακά μέσα, τον κινηματογράφο και την τηλεόραση (Seixas, 1993: 351-352, Sayer, 2015: 166). Ο Alan Marcus και οι συνάδελφοί του (2010: 84) υποστηρίζουν ότι ο κινηματογράφος αποτελεί μια από τις πιο ελπιδοφόρες πηγές για τη διδασκαλία της Ιστορίας, καθώς οι νέοι/ες σήμερα είναι εξοικειωμένοι/ες σε οπτικές αναπαραστάσεις και πολλές έρευνες παρουσιάζουν πως τα περισσότερα από αυτά που γνωρίζουν οι μαθητές/τριες για το παρελθόν δεν

προέρχονται από τα διάφορα εγχειρίδια, αλλά από τις ταινίες (Afflerbach & VanSledright, 2001, Marcus, et al, 2006, Wineburg, et al, 2007). Παράλληλα, έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αυστραλία σε 371 εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες ανέδειξε τη δύναμη των κινηματογραφικών ταινιών ως παιδαγωγικό μέσο, καθώς βοηθά τους μαθητές και τις μαθήτριες να οπτικοποιούν και να θυμούνται ευκολότερα γεγονότα του παρελθόντος (Donnelly, 2013: 17-19), αφού μπορούν να «*απεικονίσουν ζωντανό το παρελθόν*» μέσω της οπτικοποίησης, πράγμα που δεν μπορεί να κάνει τόσο εύστοχα κανένα κείμενο (Marcus & Stoddard, 2007). Στην Ελλάδα ο Παύλος Κωνσταντινίδης (2017) διεξήγαγε έρευνα σε δύο δημοτικά σχολεία της Ρόδου για την επίδραση μιας κινηματογραφικής ταινίας μυθοπλασίας με θέμα ένα συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός ως παράγοντα διαμόρφωσης ιστορικής σκέψης σε παιδιά Στ' Δημοτικού. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης των μαθητών/τριών μέσω της παρακολούθησης της κινηματογραφικής ταινίας.

Παρά τα ερευνητικά αποτελέσματα για τη σημασία της, η διδακτική αξιοποίηση του κινηματογράφου δεν είναι ένα απλό θέμα (Donnelly, 2020: 117), καθώς δεν λείπουν και οι επικριτές για τη δυνατότητα να απεικονιστεί η Ιστορία στις ταινίες. Για μεγάλο χρονικό διάστημα πολλοί ιστορικοί θεωρούσαν τον κινηματογράφο ως έναν κοινωνικό θεσμό που συνέβαλε ενεργά στην ηθική διαφθορά των μαζών και στη συστηματική παραποίηση των ιστορικών πηγών (Charman, 2013: 74). Επιπλέον, ο κινηματογράφος λειτουργεί με μεγάλη ελευθερία (Kracauer, 1960: 77-79), αφού κινούμενος μεταξύ θρύλου και Ιστορίας παραποιεί ή επινοεί γεγονότα, συγχέει τη χρονική ακολουθία και κάποιες φορές αλλάζει το τέλος (Μαυροσκούφης, 2005: 131). Σύμφωνα με τον Richard C. Raack (1983: 416-418), όμως, η παραδοσιακή γραπτή Ιστορία είναι τόσο γραμμική και έχει τόσο περιορισμένες δυνατότητες να αποδώσει με πληρότητα τον πολυδιάστατο κόσμο του παρελθόντος, για τον οποίο μόνο οι ταινίες, με τη δυνατότητα να παρουσιάζουν καθημερινές σκηνές, μπορούν να προσφέρουν την κατάλληλη ενσυναίσθηση και να μεταφέρουν πληροφορίες για το πώς ζούσαν και σκέφτονταν οι άνθρωποι στο παρελθόν. Ως εκ τούτου, οι ταινίες αποτελούν το μέσο με το οποίο μπορούμε να αποκτήσουμε προσωπική επίγνωση για τα ιστορικά συμβάντα ως «*ταξιδιώτες μέσα στον χρόνο*» που μετακινούνται στο παρελθόν και βιώνουν τα γεγονότα από τη θέση των άλλων (Κωνσταντινίδης, 2017: 805). Στο σημείο αυτό, όμως ελλοχεύει ο κίνδυνος τον/την θεατή να τον/την συνεπάρει η κινηματογραφική εμπειρία και σαγήνη χωρίς να μπορέσει να προσηλωθεί στην επιστημονική ανάγνωση του φιλμ (Κιμουρτζής, 2013: 37). Στον αντίποδα, ο Robert A. Rosenstone (1988) υποστηρίζει πώς κάθε τι καινούριο που βλέπει ο/η θεατής, ανεξάρτητα από την ταχύτητα ή το βαθμό αντίληψης, προστίθεται στις ιστορικές γνώσεις του/της. Πολύ σημαντική είναι και η άποψη του Jean – Paul Achard (2006) σχετικά με τα «*δύο είδη θεατή*» (*deux types de spectateur*) που υπάρχουν εν δυνάμει στον/στην καθένα/μία μας. Ο/Η πρώτος/η είναι ο/η ανυποψίαστος/η, αυτός/ή που παρασύρεται από την ταινία και το περιεχόμενό της, ενώ ο/η δεύτερος/η είναι ο/η κριτικός, αυτός/ή που αποστασιοποιείται από τη μυθοπλασία και αντιμετωπίζει την ταινία με περισσότερο ερευνητική και ανακαλυπτική διάθεση. Κάθε φορά, λοιπόν, που παρακολουθούμε μια ταινία, οι δύο

αυτοί τρόποι θέασης συνυπάρχουν και αλληλεπικαλύπτονται. Ακόμη, όμως, κι αν ο/η θεατής παρασυρθεί από την κινηματογραφική μυθοπλασία, η επανάληψη της προβολής της ταινίας δίνει τη δυνατότητα να προχωρήσει σε δεύτερη ανάγνωση και να σταθεί κριτικά σ' αυτήν (Ανδρεάδου, κ.ά., 2006: 3). Βασικό κλειδί αποτελεί ο οπτικός γραμματισμός και κατ' επέκταση ο κινηματογραφικός γραμματισμός², ο οποίος δεν αποσκοπεί στη μετατροπή των μαθητών/τριών της Πρωτοβάθμιας ή/και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε κινηματογραφιστές/στριες αλλά στην ώθηση για αυτενέργεια, στην καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος, στην ανάπτυξη της κοινωνικής συνείδησης και της κριτικής σκέψης (Σπύρου, 2016). Άλλωστε, κάθε θεατής μιας κινηματογραφικής ταινίας είναι ένας/μία μοναδικός/ή αναγνώστης/στρια αυτής της ταινίας σύμφωνα με την ιδιοσυγκρασία του/της, τη διάθεσή του/της, τις προσλαμβάνουσες παραστάσεις του/της αλλά και τη γενικότερη κοινωνική και πολιτισμική του/της ταυτότητα (Θεοδωρίδης, 2009: 4-5). Όπως είναι φυσικό, όλη αυτή η διαδικασία δεν μπορεί να γίνει χωρίς την ουσιαστική συμμετοχή του/της εκπαιδευτικού, ο/η οποίος/α είναι ανάγκη να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να κατανοήσουν την «κινηματογραφική πλαστικότητα» (film plasticity) (Hughes, 2008: 53), αφού οτιδήποτε βλέπουν παρουσιάζει τη σκοπιά του/της δημιουργού και δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερο. Με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού και με την κατάλληλη αξιοποίηση του κινηματογράφου στη σχολική τάξη οι μαθητές/τριες θα εξοικειωθούν με εναλλακτικούς τρόπους σκέψης και επικοινωνίας (Θεοδωρίδης, 2009: 6) και θα αναπτύξουν κριτικά εργαλεία που θα τους/τις βοηθήσουν και σε όλη τους τη ζωή (Phillips & Teasley, 2010: 52-55).

2. Ταυτότητα και Μεθοδολογία της Έρευνας

Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος μιας μεγαλύτερης εκπαιδευτικής πειραματικής έρευνας που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε τα ακαδημαϊκά έτη 2017 – 2019 στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής της γράφουσας με βασικό σκοπό τη διερεύνηση και αποτίμηση των απόψεων και των πρακτικών υποψήφιων εκπαιδευτικών αναφορικά με την εισαγωγή και αξιοποίηση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων και των πρακτικών μελλοντικών εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική αξιοποίηση του κινηματογράφου στη διδασκαλία της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο.

Η έρευνα περιλάμβανε δύο φάσεις. Η Α' φάση πραγματοποιήθηκε εξ ολοκλήρου στο πλαίσιο του επιλεγόμενου μαθήματος «*Εναλλακτικές προσεγγίσεις στη Διδακτική της Ιστορίας*», στο οποίο συμμετείχαν είκοσι δύο φοιτητές και φοιτήτριες του Στ' εξαμήνου του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Φλώρινας. Κατά τις διδακτικές συναντήσεις του επιλεγόμενου μαθήματος οι φοιτητές/τριες γνώρισαν και επεξεργάστηκαν την τεχνική του CineScience ανάμεσα σε διάφορες άλλες εναλλακτικές προσεγγίσεις στη Διδακτική της Ιστορίας μέσω παρουσιάσεων Power Point, συζητήσεων και δημιουργίας διδακτικών σχεδιασμών.

Στην τελευταία διδακτική συνάντηση οι φοιτητές/τριες κλήθηκαν να συμπληρώσουν ατομικά ένα αυτοσχέδιο, κλειστό και δομημένο ερωτηματολόγιο πέντε σελίδων, το οποίο περιείχε ερωτήσεις σχετικά με τις απόψεις των φοιτητών και φοιτητριών για τη Διδακτική της Ιστορίας, τις εναλλακτικές προσεγγίσεις με τις οποίες ήρθαν σε επαφή και το επιλεγόμενο μάθημα. Μετά το τέλος των διδακτικών συναντήσεων ορίστηκε μια μέρα κατά την οποία πραγματοποιήθηκαν ομαδικές συνεντεύξεις με βάση ένα πρωτόκολλο συνέντευξης για την ενασχόληση των φοιτητών/τριών με τις εναλλακτικές προσεγγίσεις και ορισμένα σημεία του ερωτηματολογίου που κρίθηκε ότι έπρεπε να συζητηθούν διεξοδικότερα.

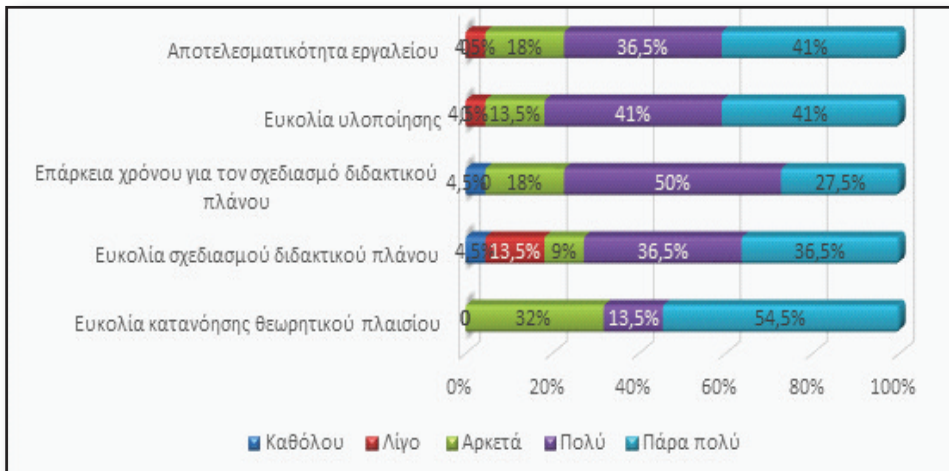
Η Β' φάση πραγματοποιήθηκε έναν χρόνο μετά την Α' φάση και περιελάμβανε μόνο δεκατρείς από τους/τις είκοσι δύο φοιτητές/τριες της αρχικής φάσης, αφού μόνο οι συγκεκριμένοι/ες κληρώθηκαν να διδάξουν κατά την Πρακτική τους Άσκηση σε τάξη που έχει στο Πρόγραμμα Σπουδών το μάθημα της Ιστορίας, δηλαδή σε Γ', Δ', Ε' ή Στ' Δημοτικού. Στη φάση αυτή πραγματοποιήθηκε παρατήρηση για μια διδακτική ώρα των φοιτητών/τριών στην υλοποίηση της διδασκαλίας τους στο μάθημα της Ιστορίας με τη βοήθεια ενός πρωτοκόλλου Παρατήρησης. Παράλληλα, μια εβδομάδα μετά την ολοκλήρωση της Πρακτικής Άσκησης του/της κάθε φοιτητή/τριας πραγματοποιούνταν η προσωπική συνέντευξη που αφορούσε συζήτηση σχετικά με την εμπειρία του/της στην Πρακτική Άσκηση και ορισμένα σημεία που είχαν παρατηρηθεί κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης με βάση ένα πρωτόκολλο συνέντευξης.

Κρίνεται σημαντικό να υπογραμμιστεί στον παρόν σημείο πως για την επεξεργασία και ανάλυση των συλλεχθέντων δεδομένων υιοθετήθηκαν πολυμεθοδολογικές προσεγγίσεις για να συσχετισθούν και να συνδυαστούν ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι ανάλυσης. Συγκεκριμένα, για την αποτελεσματικότερη ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια και από το πρωτόκολλο Παρατήρησης αξιοποιήθηκε το πρόγραμμα υπολογιστικών φύλλων Microsoft Excel 2019, ενώ για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις ομαδικές και προσωπικές συνεντεύξεις μέσω των πρωτοκόλλων συνεντεύξεων αξιοποιήθηκε η θεματική ανάλυση³.

3. Αποτελέσματα της Έρευνας

Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω των τριών ερευνητικών εργαλείων (Ερωτηματολόγιο, Πρωτόκολλο Παρατήρησης, Πρωτόκολλο Ομαδικής και Προσωπικής Συνέντευξης) προέκυψαν ενδιαφέροντα αποτελέσματα για τις απόψεις, αντιστάσεις και πρακτικές των μελλοντικών εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση της τεχνικής CineScience στη διδασκαλία της Ιστορίας. Αρχικά, στο ερωτηματολόγιο οι φοιτητές/τριες κλήθηκαν να απαντήσουν σε διάφορες ερωτήσεις σχετικές με τη Διδακτική της Ιστορίας και τις εναλλακτικές προσεγγίσεις. Έτσι, μεταξύ των άλλων τους/τις ζητήθηκε να αναφέρουν τρεις εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις. Δεκαεπτά (17) από τους/τις είκοσι δύο (22) φοιτητές/τριες ανέφεραν την τεχνική CineScience, αν και ήταν από τις πρώτες εναλλακτικές προσεγγίσεις με τις οποίες ήρθαν σε επαφή. Η επιλογή αυτή αναδεικνύει τη θετική εντύπωση που προκάλεσε η συγκεκριμένη

εναλλακτική διδακτική πρακτική στην πλειοψηφία των φοιτητών/τριών. Στη συνέχεια του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα κλήθηκαν να αξιολογήσουν την εμπειρία τους σχετικά με το CineScience, με το οποίο ήρθαν σε επαφή στο πλαίσιο του μαθήματος, με βάση πέντε παραμέτρους: την ευκολία κατανόησης θεωρητικού πλαισίου, την ευκολία σχεδιασμού διδακτικού πλάνου, την επάρκεια χρόνου για τον σχεδιασμό διδακτικού πλάνου, την ευκολία υλοποίησης και την αποτελεσματικότητα του εργαλείου. Όπως παρουσιάζεται, λοιπόν, και στο Γράφημα 1, τα μέλη του δείγματος το χαρακτήρισαν ως ένα ιδιαίτερα αποτελεσματικό διδακτικό εργαλείο με τους/τις περισσότερους/ες (9) με ποσοστό 41% να επιλέγουν ως απάντηση τον μέγιστο βαθμό της κλίμακας Likert για τη συγκεκριμένη ερώτηση του εργαλείου, οκτώ (8) (36,5%) να επιλέγουν τον δεύτερο μεγαλύτερο βαθμό, τέσσερις (4) (18%) να το χαρακτηρίζουν «αρκετά» αποτελεσματικό και μόνο ένας (1) (4,5%) να επιλέγει το «λίγο» ως απάντηση. Σχετικά με την ευκολία υλοποίησής του οι φοιτητές και οι φοιτήτριες παρουσιάζουν πάλι μια θετική στάση, καθώς από εννιά (9) φοιτητές/τριες (41%) το χαρακτήρισαν ως «πάρα πολύ» και «πολύ» εύκολο και τρεις (3) (13,5%) «αρκετά» εύκολο. Βέβαια, υπήρχε και ένας (1) φοιτητής (4,5%) που ήταν πιο συγκρατημένος και θεώρησε ότι είναι λιγότερο εύκολο να υλοποιηθεί. Παρόμοια θετική στάση παρουσιάζουν και για την ευκολία σχεδιασμού διδακτικού σεναρίου με αξιοποίηση του συγκεκριμένου εργαλείου. Σε αυτήν την περίπτωση από οκτώ (8) φοιτητές/τριες (36,5%) έκριναν «πάρα πολύ» εύκολο και «πολύ» εύκολο τον σχεδιασμό μιας τέτοιας διδασκαλίας, δύο (2) φοιτητές/τριες (9%) το θεώρησαν «αρκετά» εύκολο, ενώ τρεις (3) (13,5%) το χαρακτήρισαν «λίγο» εύκολο και μόνο ένας (1) (4,5%) το έκρινε ως δύσκολο. Εμφανίζονται, ως εκ τούτου, ελάχιστες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στην ευκολία σχεδιασμού και υλοποίησης διδακτικού σεναρίου με την αξιοποίηση του CineScience, με ορισμένους/ες φοιτητές/τριες να θεωρούν δυσκολότερο τον σχεδιασμό από την υλοποίηση μιας τέτοιας διδασκαλίας. Κρίνοντας, επίσης, την επάρκεια του χρόνου που είχαν στη διάθεσή τους για να σχεδιάσουν ένα διδακτικό σενάριο αξιοποιώντας το CineScience (περίπου δύο εβδομάδες), οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες (11) με σχετική συχνότητα 50% έκριναν πολύ τον παρεχόμενο χρόνο, έξι (6) φοιτητές/τριες (27,5%) τον χαρακτήρισαν «πάρα πολύ», τέσσερις (4) (18%) «αρκετό» και μόνο μία (1) (4,5%) θεώρησε ότι ο χρόνος που τους δόθηκε δεν επαρκούσε. Τέλος, όσον αφορά την κατανόηση του θεωρητικού πλαισίου της εναλλακτικής αυτής διδακτικής πρακτικής, τα δεδομένα παρουσίασαν πως δε δυσκόλεψε το σύνολο του δείγματος, καθώς οι περισσότεροι/ες έκριναν τη θεωρία ως «πάρα πολύ» εύκολη (12 φοιτητές/τριες με ποσοστό 54,5%). Επτά (7) φοιτητές/τριες (32%) επέλεξαν να τη χαρακτηρίσουν ως «αρκετά» εύκολη και τρεις (3) (13,5%) «πολύ» εύκολη.

Γράφημα 1: Απόψεις φοιτητών/τριών για το CineScience

Οι απόψεις των φοιτητών/τριών για το θέμα αυτό συζητήθηκαν διεξοδικότερα κατά τη διάρκεια της ομαδικής συνέντευξης. Η συζήτηση έδειξε πως τελικά το CineScience δίχασε τους φοιτητές και τις φοιτήτριες. Πιο συγκεκριμένα, ενώ οι περισσότεροι/ες το αξιολόγησαν ως ένα εύκολο εργαλείο σχεδιασμού και υλοποίησης διδασκαλίας, κάποιοι/ες φοιτητές/τριες εντόπισαν ορισμένα ζητήματα που τους/τις προβλημάτισαν. Ανέφερε χαρακτηριστικά ένας φοιτητής:

«Με προβλημάτισε το CineScience καθώς είναι δύσκολο να υλοποιηθεί όπως στη θεωρία αφού η προσοχή των παιδιών αποσπάται εύκολα σε μικρό χρονικό διάστημα.»

Μερικοί/ες φοιτητές/τριες, λοιπόν, θεώρησαν ότι θα αντιμετώπιζαν θέματα κατά την πρακτική εφαρμογή της συγκεκριμένης τεχνικής λόγω απόσπασης της προσοχής των μαθητών/τριών:

«Σαν πλάνο δε νομίζω ότι μας δυσκόλεψε ιδιαίτερα, απλά στην πράξη θεωρήσαμε και οι τρεις ότι θα είχαμε θέμα στην ταινία, καθώς θέλει πολύ λεπτούς χειρισμούς για να μην υπάρξει απόσπαση της προσοχής.»

Ορισμένοι/ες ανέφεραν ζητήματα που ανακύπτουν και κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού μιας διδασκαλίας με την τεχνική CineScience. Αναλυτικότερα, μερικοί/ές ανέφεραν το θέμα εύρεσης της κατάλληλης ταινίας για το θέμα:

«Όσο εύκολο είναι να σχεδιάσει ο εκπαιδευτικός μία διδασκαλία με τη χρήση του CineScience, είναι δύσκολο να βρεθεί η κατάλληλη ταινία λόγω σκηνών και ακατάλληλου περιεχομένου που έχουν οι περισσότερες, όπως επίσης και επειδή υπάρχει πολύ περιορισμένο υλικό.»

Ένας άλλος κατέθεσε:

«Το μόνο ίσως που θα χαρακτηρίζαμε δυσκολία στο CineScience είναι το να βρεις μια ιστορική ταινία η οποία, γιατί ασχολούμαστε με την Ιστορία προφανώς, δεν αποκλίνει πάρα πολύ από τα πραγματικά γεγονότα.»

Και ένας άλλος φοιτητής της ίδιας ομάδας συμπλήρωσε:

«Κι αν ακόμα το κάνει (ενν. αν αποκλίνει μια ιστορική ταινία από τα γεγονότα), να τα ελέγξει (ο εκπαιδευτικός).»

Ως εκ τούτου, μερικοί/ες φοιτητές/τριες φαίνεται ότι εντόπισαν τις δυσκολίες που υπάρχουν κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της συγκεκριμένης εναλλακτικής πρακτικής, αλλά και την προσοχή που χρειάζεται να επιδείξουν ως μελλοντικοί/ες εκπαιδευτικοί, όπως υπογράμμισε ένας φοιτητής:

«Θα έπρεπε να βρούμε πολύ καλά κομμάτια να τα συνδέσουμε, να υπάρχει πολύ καλή σύνδεση μεταξύ τους, αφού δεν μπορούμε να βάλουμε όλη την ταινία, ώστε να παίρνουμε την ουσία και να είναι και ενδιαφέρον για τα παιδιά.»

Στη Β΄ Φάση της έρευνας παρατηρήθηκε πως πέντε από τους/τις δεκατρείς φοιτητές/τριες εφάρμοσαν στην πράξη την τεχνική CineScience και παρά τις δυσκολίες που εντόπισαν και θεώρησαν ότι θα αντιμετώπιζαν σχεδιαστικά και πρακτικά, επέλεξαν να εφαρμόσουν το CineScience στην πράξη, γεγονός που συζητήθηκε κατά τη διάρκεια των ατομικών συνεντεύξεων. Σε γενικό πλαίσιο οι φοιτητές/τριες υποστήριξαν ότι πρόκειται για μια εύκολη σχετικά εναλλακτική διδακτική προσέγγιση την οποία θέλησαν να δοκιμάσουν αφού μπόρεσαν να βρουν κατάλληλο υλικό. Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αποτελεί ένας φοιτητής ο οποίος κατά την Α΄ φάση της έρευνας κατέδειξε ως δυσκολότερη εναλλακτική πρακτική το CineScience τόσο στο ερωτηματολόγιο όσο και στην ομαδική συνέντευξη. Στη Β΄ φάση της έρευνας παρατηρήθηκε ότι ο εν λόγω φοιτητής αξιοποίησε τη συγκεκριμένη πρακτική κατά την Πρακτική του Άσκηση, οπότε όταν ρωτήθηκε σχετικά κατά τη διάρκεια της ατομικής του συνέντευξης απάντησε:

«...έβαλα να προβληθεί ταινία και όχι απλά να απομνημονεύσουν ή να διαβάσουμε ή να διηγηθούμε μια ιστορία χωρίς την εικόνα μέσα από το βιβλίο, καθώς έτσι θα κάνουν εικόνα, θα βλέπουν τους χαρακτήρες, τις αντιδράσεις τους και θα καταλαβαίνουν τη δυσφορία τους ή την ευφορία τους για κάποια πράγματα.»

Και εν συνεχεία:

«Τελικά μπορεί να αξιοποιηθεί σίγουρα. [...] Θεωρώ ότι είναι από τα πιο επιτυχημένα να καταλάβουν τα παιδιά, γιατί είναι αυτό που είπαμε, βλέπουν εκφράσεις προσώπου, γνωρίζουν τα πάντα. Συνεπώς, απλά θεωρώ ότι χρειάζεται συγκεκριμένο τρόπο, βασικά γεγονότα, χωρίς να φεύγουμε από το

Βασικό story που λένε της ταινίας και απλά δίνοντας κατευθείαν στα παιδιά αυτό που χρειάζεται σε λίγα λεπτά.»

Μέσω, λοιπόν, της πρακτικής εφαρμογής ο φοιτητής μπόρεσε να δοκιμάσει μια εναλλακτική διδακτική προσέγγιση που είχε κατηγοριοποιήσει ο ίδιος ως δύσκολη, την οποία, όμως, δεν απέρριψε και εν τέλει αναθεώρησε την αρχική του εκτίμηση. Το συγκεκριμένο παράδειγμα τονίζει αυτό το οποίο επισήμαναν και οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες κατά τη διάρκεια των ατομικών συνεντεύξεών τους, την ανάγκη, δηλαδή, για ουσιαστική επιμόρφωση σε εναλλακτικές διδακτικές πρακτικές στο μάθημα της Ιστορίας, όχι μόνο σε θεωρητικό επίπεδο αλλά και σε πρακτικό.

4. Συζήτηση

Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος μιας μεγαλύτερης εκπαιδευτικής πειραματικής έρευνας και σκοπός της είναι η διερεύνηση των απόψεων και των πρακτικών μελλοντικών εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική αξιοποίηση του κινηματογράφου στη διδασκαλία της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο. Φοιτητές και φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας επιμορφώθηκαν στο πλαίσιο επιλεγόμενου εξαμηνιαίου μαθήματος πάνω στο CineScience και σε άλλες εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις για το μάθημα της Ιστορίας. Μετά την μελέτη και την επεξεργασία των εναλλακτικών αυτών πρακτικών εξέφρασαν τις ιδέες και τις απόψεις τους μέσω ερωματολογίου και ομαδικής συνέντευξης. Σε δεύτερο χρόνο παρατηρήθηκε ότι εφάρμοσαν στην πράξη τις εναλλακτικές αυτές προσεγγίσεις και πέντε από αυτούς/ές αξιοποίησαν τον κινηματογράφο ως εναλλακτικό εργαλείο για τη διδασκαλία της Ιστορίας. Οι απόψεις τους και οι ιδέες τους σχετικά με αυτή τους την επιλογή εκφράστηκαν μέσω ατομικών συνεντεύξεων.

Τα ερευνητικά αποτελέσματα τόνισαν τον προβληματισμό που δημιούργησε η τεχνική του CineScience στους/στις μελλοντικούς/ές εκπαιδευτικούς. Οι φοιτητές/τριες διαπίστωσαν πως πρόκειται για μια εύκολη εναλλακτική διδακτική πρακτική που ελλοχεύει, όμως, δυσκολίες, όπως η εύρεση κατάλληλης ταινίας, η διαχείριση ιστορικών ανακριβειών, η αντιμετώπιση της απόσπασης προσοχής των μαθητών/τριών, με αποτέλεσμα να απαιτείται ουσιαστική επιμόρφωση, κατάλληλη προετοιμασία και οργάνωση κατά τη διάρκεια της υλοποίησης. Το σημαντικότερο, όμως, που παρατηρήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι ότι παρά τις δυσκολίες οι φοιτητές/τριες αντιλαμβανόμενοι/ες τα οφέλη αξιοποίησής της, εφάρμοσαν κατά την Πρακτική τους Άσκηση την τεχνική CineScience. Με αυτόν τον τρόπο, αφ' ενός ήρθαν αντιμέτωποι/ες έμπρακτα με όλες τις δυσκολίες που είχαν εντοπίσει θεωρητικά, αφ' ετέρου διαπίστωσαν στην πράξη τα μαθησιακά οφέλη που προσφέρει το εργαλείο αυτό στην ιστορική εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, η πρακτική εφαρμογή του εναλλακτικού αυτού εργαλείου «έγειρε τη ζυγαριά» υπέρ του, καταδεικνύοντας την ανάγκη για ουσιαστική επιμόρφωση των μελλοντικών εκπαιδευτικών όχι μόνο σε θεωρητικό αλλά και σε πρακτικό επίπεδο.

Επιλογικά, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί ένα μικρό βήμα στο σοβαρό ζήτημα της ουσιαστικής εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών με στόχο την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και την καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης των μαθητών/τριών, έργο απαιτητικό και δύσκολο λαμβάνοντας υπόψη την αδιαφορία και απέχθεια που δείχνουν οι τελευταίοι/ες για το μάθημα της Ιστορίας.

Σημειώσεις

1. Ο Robert Kelley θεωρείται «πατέρας του όρου και της θεσμοθέτησης της μελέτης της Δημόσιας Ιστορίας ως αυτόνομου πεδίου έρευνας», καθώς το 1976 «κατάφερε να εξασφαλίσει από το Ίδρυμα Ροκφέλερ ένα χρηματικό ποσό για τη δημιουργία ενός προπτυχιακού προγράμματος, προκειμένου να εκπαιδεύσει νέους “δημόσιους ιστορικούς” (public historians) που θα εργάζονταν στον δημόσιο ή τον ιδιωτικό τομέα» (Λεμονίδου, 2015: 84).
2. Εντοπίζεται στη βιβλιογραφία είτε ως «cinematic literacy» (Hughes, 2008: 51) είτε ως «film literacy» (Marcus, et al, 2006).
3. Η θεματική ανάλυση αποτελεί ένα ευέλικτο και χρήσιμο ερευνητικό εργαλείο, που μπορεί δυνητικά να παρέχει πλούσια και λεπτομερή δεδομένα. Ο/η ερευνητής/τρια αναζητά στα δεδομένα θέματα που θεωρεί ότι παρουσιάζουν κάτι σημαντικό σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχει θέσει και αντιπροσωπεύουν κάποιο επίπεδο απάντησης ή νοήματος μέσα στο σύνολο δεδομένων και στη συνέχεια εντοπίζει επαναλαμβανόμενα μοτίβα στα δεδομένα και τα ομαδοποιεί σε κατηγορίες ανάλυσης (Braun & Clarke, 2006).

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Achard, J.-P. (2006) *Dialectiques de l'image*.
<http://www.surimage.info/ECRITS/dialectique.html> (Ανακτήθηκε: 18/7/2017).
- Afflerbach, P. & VanSledright, B. (2001) “Hath! Doth! What?” Middle graders reading innovative history text. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 44(8): 696-707.
- Apostolidou, E. (2016) Το Δέλεαρ της Δημόσιας Ιστορίας: Προσωπική και Δημόσια. *Public History Weekly*. 4, 31. <https://public-history-weekly.degruyter.com/4-2016-31/> (Ανακτήθηκε: 2/9/2020).
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2): 77-101.
- Buchingham, D. & Scanlon, M. (2005) Selling Learning: Towards a Political Economy of Edutainment Media. *Media, Culture & Society*, 27 (41): 41-58.
- Chapman, J. (2013) *Film and History*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Donnelly, D. (2013) Teaching History Using Feature Films: Practitioner Acuity and Cognitive Neuroscientific Validation. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*. 12 (1): 16-27.

- Donnelly, D. (2020) Using films in the development of historical consciousness: Research, theory and teacher practice. *History Education Research Journal*, 17 (1): 114-131.
- 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.
- Hughes, W. (2008) The Evaluation of Film as Evidence. In: P. Smith (ed.) *The Historian and the Film*. Cambridge: Cambridge University Press. 49-79.
- Kelley, R. (1978) Public History: Its Origins, Nature, and Prospects. *The Public Historian*. 1(1): 16-28.
- 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.
- Kracauer, S. (1960) *Theory of Film: The Redemption of Physical Reality*. New York: Oxford University Press.
- Lowenthal, D. (1985) *The Heritage Crusade and the Spoils of History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marcus, A. S., Metzger, S. A., Paxton, R. J. & Stoddard, J. D. (2010) *Teaching History with Film: Strategies for Secondary Social Studies*. New York: Routledge.
- Marcus, A. S., Paxton, R. J. & Meyerson, P. (2006) “The reality of it all”: History students read the movies. *Theory and Research in Social Education*, 34 (3): 516 - 552.
- Marcus, A. S & Stoddard, J. (2007) Tinsel Town as Teacher: Hollywood Film in the High School History Classroom. *The History Teacher*, 40(3): 303-330.
- Phillips, N.C. & Teasley, A.B. (2010) Reading Reel Nonfiction: Documentary Films for Young Adults. *The ALAN Review*, 51-59.
- Raack, R.C. (1983) Historiography as Cinematography: A Prolegomenon to Film Work for Historians. *Journal of Contemporary History*, 18 (3): 411-438.
- Rosenstone, R. (1988) History in images/ history in words: Reflections on the possibility of really putting history onto film. *American Historical Review*, 93 (5): 1173-1185.
- Sayer, F. (2015) *Public History: A Practical Guide*. London: Bloomsbury.
- Seixas, P. (1993) Popular Film and Young People’s Understanding of the History of Native American-White Relations. *The History Teacher*. 26 (3): 351-370.
- 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.

Wagner, B. (2015) The seriousness and fun, when edutainment is associated with history teaching. *Yearbook of the International Society of History Didactics.* 36. 155-164.

Wicks, U. (1983) Studying Film as Integrated Text. *Rhetoric Review.* 2 (1): 51-62.

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

Wineburg, S. S., Mosborg, S., Porat, D. & Duncan, A. (2007) Common belief and the cultural curriculum: An intergenerational study of historical consciousness. *American Educational Research Journal.* 44 (1): 40-76.

Wojdon, J. (2018) Between Public History and History Education. In: D. Dean (ed.) *A companion to Public History.* Hoboken, NJ: Wiley Blackwell. 455-464.

Ελληνόγλωσση

Ανδρεάδου, Χ., Γουλής, Δ., Γρόσδος, Σ. (2006) Κινηματογράφος στο σχολείο: μία αισθητική εμπειρία. Στο: 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικών Πολιτιστικών Προγραμμάτων. *Πολιτισμός και Αισθητική στην Εκπαίδευση.* Πειραιάς: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών - Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Περιβάλλοντος και Πολιτιστικής Κληρονομιάς. <https://www.academia.edu/5813765/> (Ανακτήθηκε: 12/7/2017).

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

Θεοδωρίδης, Μ. (2009) Κινηματογράφος και παιδί. Μια απόπειρα χαρτογράφησης του χώρου. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού.* 9. 1-18.

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

Κόκκινος, Γ. (2020) Εκβάλλοντας στην ίδια κοίτη: Θεωρία/ επιστημολογία της ιστορίας, ιστορία της ιστοριογραφίας, διδακτική της ιστορίας. Στο: Γ. Κόκκινος & Π. Γατσωτής (επιμ.) *Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη ιστορική εκπαίδευση.* Αθήνα: Πεδίο. 9-86.

Κωνσταντινίδης, Π. (2017) Ο Κινηματογράφος ως Παράγοντας Διαμόρφωσης Ιστορικής Σκέψης σε Παιδιά Στ' Δημοτικού. Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου «Ένταξη και χρήση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Διαδικασία». Αθήνα, 803-815.

Λεμονίδου, Έ. (2015) Δημοσία ιστορία: Η διεθνής εμπειρία και το ελληνικό παράδειγμα. Στο: Α. Ανδρέου, Σ. Κακουριώτης, Γ. Κόκκινος, Έ. Λεμονίδου, Ζ. Παπανδρέου, Ε. Πασχαλούδη (επιμ.) *Η δημοσία ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας.* Αθήνα: Επίκεντρο, 83-98.

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

- Σακκά, Β. (2007) Η Ιστορία στην εποχή του οπτικού πολιτισμού: Κινηματογράφος και διδασκαλία της Ιστορίας. *Νέα Παιδεία*, 122. 127-149.
- Σακκά, Β. (2015) «Προσεγγίζοντας κριτικά το παρελθόν»: Σε αναζήτηση του οπτικού, μιντιακού και ιστορικού εναλλακτισμού. Σκέψεις πάνω στα αποτελέσματα του διαγωνισμού παραγωγής ιστορικού ντοκιμαντέρ από μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο: Α. Ανδρέου, Σ. Κακουριώτης, Γ. Κόκκινος, Έ. Λεμονίδου, Ζ. Παπανδρέου, Ε. Πασχαλούδη (επιμ.) *Η δημοσία ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας*. Αθήνα: Επίκεντρο. 309-330.
- Σπύρου, Δ. (2016) *Σχολείο & Κινηματογράφος*.
<http://dragonerarossa.gr/2016/04/04> (Ανακτήθηκε: 23/9/2019).
- Φαρδή, Κ. (2020) «Πότε ήταν τα αρχαία χρόνια, κυρία;» - Η γνωριμία με τον ιστορικό χρόνο ως μύηση στην ιστορική εκπαίδευση. Στο: Γ. Κόκκινος & Π. Γατσωτής (επιμ.) *Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο, 111-173.

Μεταφρασμένη

- Ferro, M. (2001) *Κινηματογράφος και Ιστορία*. (μτφ. Π. Μαρκέτου). Αθήνα. Μεταίχμιο.
- Noiriel, G. (2005) *Τι είναι η σύγχρονη ιστορία;* (μτφ. Μ. Κορασίδου). Αθήνα: Gutenberg.