

ΤΡΑΥΜΑ ΚΑΙ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΑΠΟΨΕΩΝ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ TEACHING TRAUMA AND EMPATHY IN PRIMARY SCHOOL: INVESTIGATING CANDIDATE TEACHERS' VIEWS

Χαράλαμπος Μασκαλίδης
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Μ.Εδ. Π.Τ.Δ.Ε. Π.Δ.Μ.
babis.matskalidis@gmail.com

Περίληψη

Μια από τις σύγχρονες κατευθύνσεις της διδακτικής της ιστορίας προτάσσει την προσέγγιση τραυματικών/επίμαχων γεγονότων, τα οποία σκοπίμως για χρόνια παρέμειναν στη λήθη. Τα ιστορικά αυτά θέματα διαφαίνονται να αποτελούν εύφορο έδαφος για την καλλιέργεια κριτικής ιστορικής σκέψης, ιδίως μέσω της αξιοποίησης εργαλείων που αποσκοπούν στην «ιστορική ενσυναίσθηση». Η παρούσα, λοιπόν, μελέτη αποσκοπεί στη χαρτογράφηση των απόψεων των υποψηφίων δασκάλων όσον αναφορά τη διδασκαλία «τραυματικών» ιστορικών γεγονότων μέσω της αξιοποίησης της «ιστορικής ενσυναίσθησης». Τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν την ουσιαστική εμβάθυνση στο περιεχόμενο των προαναφερθέντων εννοιών, καθώς και την θετική στάση και προθυμία των εν δυνάμει δασκάλων για προσέγγιση «τραυματικών» γεγονότων μέσω της «ιστορικής ενσυναίσθησης».

Λέξεις κλειδιά

Τραυματικά ιστορικά γεγονότα, ιστορική ενσυναίσθηση, Διδακτική της Ιστορίας, εκπαίδευση εκπαιδευτικών.

Abstract

A modern direction on history teaching proposes the approach of traumatic/controversial events, which have been deliberately in oblivion for years. These historical issues appear to be a fertile ground for cultivating critical thinking, primarily through educational tools aimed at “historical empathy”. Therefore, the present research aims to study prospective teachers’ views on teaching “traumatic” historical events through the utilization of “historical empathy”. The

results were extracted from the data obtained through the collection of pre-test and post-test questionnaires and the conduct of interviews, then categorized and interpreted. The research findings highlight a substantial deepening in the content of the concepts mentioned above, as well as the positive attitude and willingness of potential teachers to approach “traumatic” events through “historical empathy”.

Key words

Traumatic historical events, historical empathy, History Teaching, teachers' education.

0. Εισαγωγή

Η «μνήμη» των τραυματικών εμπειριών αποτελεί μια «κληρονομιά» που έλαβε μεγάλες διαστάσεις, κυρίως στην αυγή του 21ου αιώνα. Η «εποχή της μνήμης», η αρχή της οποίας οριοθετείται στον 20ο αιώνα, αρχικά με τη δημιουργία κοινοτήτων των Βετεράνων του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου (Σαλβάνου, 2021:52) και έπειτα με τη συστηματική μελέτη γεγονότων-σταθμών, όπως το Ολοκαύτωμα, η πτώση του τείχους του Βερολίνου, η ανατροπή των σοσιαλιστικών δημοκρατιών και η πτώση των δικτατορικών καθεστώτων στη Λατινική Αμερική, η κατάρρευση του απαρτχάιντ στη Ν. Αφρική κ.ά., και είχαν ως συνέπεια την οξεία εξάπλωση της «τραυματικής μνήμης» (Ελευθερίου, 2019: 126, Μαυροσκοφής, Κόκκινος & Κυρίτσης, 2015: 274, Παπανδρέου, 2018: 151). Αξιοσημείωτο ρόλο έχει και η ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών, από κοινού με την ευρεία εξάπλωση του διαδικτύου, καθώς συνέβαλαν στην παρουσίαση της ιστορίας στη δημόσια σφαίρα (Ανδρέου, Κακουριώτης, Κόκκινος, Λεμονίδου, Παπανδρέου, Πασχαλούδη, 2015), κυρίως μέσω των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης.

Στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία, εντός της οποίας εκκολάπτονται γεγονότα, φύσει «συγκρουσιακά», όπως ζητήματα που αφορούν το περιβάλλον, την κλιματική αλλαγή, την τρομοκρατία κ.ά. (Ελευθερίου, 2019:149, Oulton, Dillon & Grace, 2004), και προκαλούν ρωγμές στην αμφισβήτηση του εθνικού χώρου, διαφαίνεται η «ριζοσπαστικοποίηση της πολύπλευρης σχέσης των ανθρώπων με το παρελθόν», καθώς παρατηρείται συναισθηματική φόρτιση προς το εξιδανικευμένο ιστορικό παρελθόν, σε αντιδιαστολή με το αβέβαιο μέλλον (Κόκκινος & Γατσωτής, 2015:16).

Το νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο, εντός του οποίου διαμορφώθηκε η σύγχρονη ιστορική εκπαίδευση, στηρίζεται στο «κονστροκτιβιστικό» μοντέλο της παιδαγωγικής θεωρίας και έθεσε τα θεμέλια για την ουσιαστική διδακτική προσέγγιση τραυματικών ιστορικών γεγονότων (Αποστολίδου, 2019:146). Τα γεγονότα αυτά αποτελούν αρωγό για την επίτευξη των κύριων παιδαγωγικών στόχων της ιστορικής εκπαίδευσης, την καλλιέργεια ιστορικής κριτικής σκέψης και της διαμόρφωσης ιστορικής συνείδησης (Κόκκινος & Γατσωτής, 2015:19).

Ως «τραυματικά», λοιπόν, θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ιστορικά θέματα που αφορούν εθνικούς μύθους, εθνικές ήττες, εμφυλίους πολέμους, μαζικές σφαγές, γενοκτονίες

κ.ά. (Stradling, 2001:99), τα οποία υπό το πέπλο του όρου «ταμπού» σκοπίμως παραμερίζονται από τα «εθνικά αφηγήματα», ενώ, όταν αναδεικνύονται, δύνανται να επιφέρουν σοβαρή σύγχυση στην πρόσληψη του παρελθόντος, δημιουργώντας συγκρουσιακές ερμηνείες σχετικά με αυτό και συγκροτώντας «*διηρημένες μνήμες*» (Κόκκινος & Γατσωτής, 2015:20).

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1. *Επίμαχα Τραυματικά Γεγονότα στην Εκπαίδευση*

Η σχολική εκδοχή της Ιστορίας, μονοδιάστατη και άκρως εθνοκεντρική, φαίνεται να επικεντρώνεται στο αυστηρό και απόλυτο δίπολο «Εμείς» έναντι των «Άλλων». Επιπλέον δομείται πάνω στην αντίληψη ότι μπορεί να υπάρξει απόλυτη ταύτιση της ιστορικής ερμηνείας και του παρελθόντος ενώ η όποια απόπειρα αμφισβήτησής της ισοδυναμεί με εθνική προδοσία (Μαυροσκούφης κ.ά., 2015:282).

Ωστόσο, η προσέγγιση των τραυματικών ιστορικών γεγονότων, κατά τους Κόκκινος & Γατσωτή (2015), προσφέρει τη δυνατότητα για ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και ενασχόλησης των μαθητών με την ιστορική επιστήμη, κυρίως μέσω της πολυπρισματικής σύγκρισης ιστορικών τεκμηρίων και ερμηνευτικών οπτικών του ιστορικού παρελθόντος αλλά και την ουσιαστική επαφή τους με την «Νέα Ιστορία», η οποία υπερβαίνει τις δογματικές παρουσιάσεις ενός πολιτικοστρατιωτικού και προσωποκεντρικού παρελθόντος, εμπλέκοντας τους στην επιστημονικά τεκμηριωμένη ερμηνεία των αντικρουόμενων οπτικών των κοινωνικών δομών (Κόκκινος & Γατσωτής, 2015:17-18).

Επιπλέον, μέσω της προσέγγισης των γεγονότων αυτών προωθείται η καλλιέργεια ιστορικών και ερευνητικών δεξιοτήτων, όπως η δημιουργία υποθέσεων, η συλλογή και αξιολόγηση τεκμηρίων, παρέχεται η δυνατότητα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, π.χ. επικοινωνιακές και ομαδοσυνεργατικές δεξιότητες, καλλιέργεια ενσυναίσθησης κ.ά., ενώ τέλος, ορισμένα γεγονότα μπορούν να αποτελέσουν πολύτιμες μελέτες-περίπτωσης για την κατανόηση καταστάσεων, θεωριών και γενικευμένων αντιλήψεων (Stradling, 1984).

Η διδακτική προσέγγιση, όμως, των γεγονότων αυτών δεν αποτελεί εύκολο εγχείρημα. Τα εγκαθιδρυμένα νοητικά σχήματα, που προκύπτουν από τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο με εθνοτικά, φυλετικά και θρησκευτικά χαρακτηριστικά, και φέρουν οι μαθητές στις σχολικές αίθουσες, ως απόρροια των άτυπων μορφών ιστορικής μάθησης, έρχονται σε πλήρη αντίθεση με τα σχήματα που προβάλλει το σχολείο και η ιστορική επιστήμη, ενώ, συχνά, είναι αδύνατη η σύμπλευση τους. Επί παραδείγματι, έχει παρατηρηθεί ότι μαθητές που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες και είναι φορείς ανάλογης ιστορικής συνείδησης ασκούν έντονη κριτική στο κυρίαρχο εθνικό αφήγημα, ή στρέφουν τα πυρά τους σε έτερες μειονοτικές ομάδες προκειμένου να διαφυλάξουν τη μειονοτική τους ιστορική συνείδηση (Κόκκινος & Γατσωτής, 2015:29-30).

Επιπλέον, οι συνεχείς διαμάχες για τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας και τα προγράμματα σπουδών αποτελεί άλλη μια τροχοπέδη. Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας για το Δημοτικό (ΦΕΚ 1963/14-05-2021Β') που εφαρμόζεται κατά το τρέχον σχολικό έτος (2022-2023), το οποίο δημιουργήθηκε προς αντικατάσταση του προσφάτως καταργημένου Προγράμματος Σπουδών Ιστορίας (2018-2019), φαίνεται να επιστρέφει στις αντιλήψεις περί αυστηρής γραμμικής παράθεσης των ιστορικών γεγονότων με σκοπό την προβολή της άρρηκτης ιστορικής συνέχειας του έθνους ανά τους αιώνες (Μαυροσκούφης, 2022). Εντός του πλαισίου του όμως ουδεμία αναφορά γίνεται στη διδακτική προσέγγιση και στην ουσιαστική μελέτη «τραυματικών», «επίμαχων» γεγονότων (Παληκίδης, 2022), πέραν της επιδερμικής αναφοράς των δύο Παγκοσμίων Πολέμων από την ελληνική πλευρά, του Εμφυλίου πολέμου και του «Ολοκαυτώματος» των Εβραίων.

1.2. «Ενσυναίσθηση» & «τραυματικά» γεγονότα

Η δυσκολία και οι κίνδυνοι που ενυπάρχουν στην προσέγγιση τραυματικών και συγκρουσιακών ιστορικών γεγονότων εντός της σχολικής τάξης αποτελούν συνεχή φόβο και μόνιμη δικαιολογία για την αποφυγή τους. Επιπλέον, η πραγμάτευση τραυματικών θεμάτων είναι δυνατό να προξενήσει ρήξη εντός του πλαισίου της τάξης, κυρίως μεταξύ μαθητών που πιθανό να προέρχονται από μειονοτικές ομάδες ή «αντίπαλες» ομάδες, πχ απόγονοι νικητών και ηττημένων ενός πολέμου (Αποστολίδου, 2019:162-163). Μια από τις βασικές στρατηγικές διδασκαλίας που κυριαρχεί στην προσέγγιση των γεγονότων αυτών είναι η «ενσυναίσθηση».

Η έννοια της «ενσυναίσθησης» αρχικά εμφανίστηκε στον τομέα της Ψυχολογίας προκειμένου να αποδώσει «*ψυχολογική κατάσταση στην οποία περιέχεται ένα πρόσωπο, απολύοντας την αυτοσυναίσθηση του ενώ ταυτόχρονα απορροφάται από τα χαρακτηριστικά ενός γεγονότος ή από τη δράση ενός προσώπου*» (Κουργιαντάκης, 2005: 81). Ενώ, στον κλάδο της ιστοριογραφίας, οι Yeager & Foster (2001:14, 1998) χαρακτηρίζουν την «ενσυναίσθηση» ως το εργαλείο των ιστορικών για να καλύψουν τα «κενά» του παρελθόντος, με την ερμηνεία του ιστορικού πλαισίου, των καταλοίπων και των τεκμηρίων, βάσει ορθολογικών συλλογισμών. Ως όρος, λοιπόν, η «ενσυναίσθηση» στην ιστορία, βάσει της διεθνούς βιβλιογραφίας, αποτελεί την νοητική διεργασία, από κοινού με τη μελέτη τεκμηρίων/καταλοίπων και λαμβάνοντας υπόψιν το ιστορικό συγκείμενο, που αποσκοπεί στην κατανόηση του παρελθόντος (Lee & Ashby, 2001:25, Lee, Dickinson & Ashby, 1997).

Η «ενσυναίσθηση» μπορεί να καλλιεργηθεί από τους μαθητές, μέσω της *δραματοποίησης* και του *παιχνιδιού – ρόλων* (role-playing) (Δημητριάδου, 2016:234), της *αναπαράστασης/επιτέλεσης* (re-enactment) ιστορικών γεγονότων, της *συγγραφής* επιστολών σε ιστορικά πρόσωπα, η οποία δραστηριότητα εμπεριέχει στοιχεία «δραματοποίησης» (Κόκκινος & Γατσωτής, 2015: 67-68), καθώς και της *διαλογικής αντιπαράθεσης* (debate), μέσω της λήψης θέσεων σε ιστορικά θέματα (Jensen, 2008). Τα παραπάνω, λοιπόν, «ενσυναισθητικά» εργαλεία μπορούν να βοηθήσουν ουσιαστικά στην ιστορική κατανόηση των μαθητών/τριών (Lazarakou, 2008).

Ο Robert Stradling (2001), στο βιβλίο του *Teaching 20th-century European History*, ομοίως επισημαίνει τις «ενσυναισθητικές» στρατηγικές (empathetic strategies), ως κατάλληλες διδακτικές πρακτικές για τη προσέγγιση «τραυματικών» & «συγκρουσιακών» γεγονότων. Τεχνικές όπως *αντιστροφή ρόλων*, *λίστες με υπέρ και κατά*, καθώς επίσης και *παιχνίδι ρόλων*, *προσομιώσεις* και έμμεσες εμπειρίες μέσω της μελέτης κινηματογραφικών ταινιών, μυθιστορημάτων, ντοκιμαντέρ κ.ά., δύνανται να βοηθήσουν τους μαθητές για την προσέγγιση θεμάτων που αφορούν ομάδες ή έθνη που είναι αντι-δημοφιλείς σε μερίδα ή στο σύνολο των μαθητών, ή όταν εμπεριέχονται κεκαλυμμένες διακρίσεις σε βάρος συγκεκριμένης ομάδας, λ.χ. μια μειονοτική ομάδα, ή όταν τα θέματα απέχουν από τη ζωή και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Ελευθερίου, 2019:171-172, Μαυροσκούφης, 2015:142, Stradling, 2001:102-103).

2. Χαρακτηριστικά της Έρευνας

Παρότι, τα εργαλεία της «ενσυναίσθησης» θεωρούνται από τα βασικότερα για την προσέγγιση των «τραυματικών» γεγονότων, η συμβολή της δεν έχει εξετασθεί στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία. Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψιν τα παραπάνω σχεδιάστηκε και έλαβε χώρα μια έρευνα σε μελλοντικούς δασκάλους.

Ο κύριος σκοπός της έρευνας αυτής ήταν η μελέτη των απόψεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών ως προς την αξιοποίηση της ιστορικής ενσυναίσθησης για την προσέγγιση τραυματικών ιστορικών γεγονότων στο πλαίσιο διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, ήταν τα εξής.

- Σε ποιο βαθμό οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι με την έννοια της «ιστορικής ενσυναίσθησης»;
- Σε ποιο βαθμό είναι εξοικειωμένοι με την έννοια των «τραυματικών ιστορικών γεγονότων»;
- Θεωρούν ότι ρέπει να προσεγγίζονται διδακτικά τα «τραυματικά» γεγονότα στην ιστορική εκπαίδευση;
- Ποιες καινοτόμες διδακτικές πρακτικές θεωρούν ότι μπορούν να βοηθήσουν στην προσέγγιση «τραυματικών» ιστορικών γεγονότων;
- Θα αξιοποιούσαν την «ιστορική ενσυναίσθηση» στην προσέγγιση «τραυματικών γεγονότων» στο μάθημα της Ιστορίας;

3. Μέθοδος

3.1. Πλαίσιο & δείγμα της έρευνας

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια οιονεί πειραματική έρευνα, ενώ η πραγματοποίηση της εκτός αυστηρού πλαισίου εργαστηριακού χώρου την κατατάσσει και στην κατηγορία των πειραματικών ερευνών «πεδίου». Έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος ΥΕ271

«Εναλλακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Ιστορίας» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης – Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (Οδηγός Σπουδών ΠΤΔΕ Φλώρινας, 2019-2020:155-156), το οποίο προσφέρεται κατά τη διάρκεια του εαρινού εξαμήνου κάθε ακαδημαϊκού έτους.

Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων έλαβε χώρα μια διδακτική παρέμβαση, υπό μορφή εισήγησης, η οποία αφορούσε την έννοια των «τραυματικών» ιστορικών γεγονότων και το περιεχόμενό τους, την εμφάνιση του όρου στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία, καθώς και την εισαγωγή του σχετικού προβληματισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία, από κοινού με προτεινόμενες πρακτικές για προσέγγισή τους. Με το πέρας της εισήγησης ακολούθησε αποσαφήνιση αποριών και συζήτηση σχετικά το θέμα.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 61 προπτυχιακοί φοιτητές/τριες του τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης που παρακολούθησαν το μάθημα επιλογής, κατά το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2019-2020. Ειδικότερα, συμμετείχαν 45 φοιτήτριες και 16 φοιτητές του τμήματος, οι οποίοι/ες βρίσκονταν στο 6ο και 8ο εξάμηνο της φοίτησής τους.

3.2. Ερευνητικά εργαλεία και ερευνητική διαδικασία

Ως ερευνητικά εργαλεία, στη παρούσα μελέτη, αποτέλεσαν: α. ένα έντυπο, ατομικό, ανοικτού τύπου ερωτηματολόγιο πριν τη διδακτική παρέμβαση (pre-test), β. ένα ατομικό, διαδικτυακό, ανοικτού τύπου ερωτηματολόγιο, με αξιοποίηση της διαδικτυακής φόρμας «Google Docs», μετά την επιτυχή περάτωση του μαθήματος (post-test), τα δύο ερωτηματολόγια περιλάμβαναν ερωτήσεις σχετικά με την έννοια του «τραυματικού γεγονότος», της «ενσυναίσθησης» και τη συμβολή της δεύτερης στη διδασκαλία των «τραυματικών» ιστορικών γεγονότων, γ. ημιδομημένες ομαδικές συνεντεύξεις των συμμετεχόντων/ουσών φοιτητών/τριών, οι συνεντεύξεις αποσκοπούσαν στην εις βάθος κατανόηση των απόψεων τους ως προς τις έννοιες «ενσυναίσθηση» και «τραυματικά γεγονότα» καθώς και στην αξιοποίηση της «ενσυναίσθησης» στην προσέγγιση «τραυματικών γεγονότων». Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι τα εργαλεία (ερωτηματολόγια, συνέντευξη) εφαρμόστηκαν πιλοτικά σε ομάδα δέκα υποψήφιων εκπαιδευτικών πριν την αξιοποίησή τους.

Η διάρθρωση της ερευνητικής διαδικασίας υλοποιήθηκε ως ακολούθως. Πριν την έναρξη των συναντήσεων οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο του προ-ελέγχου. Έπειτα ακολούθησαν εβδομαδιαίες θεωρητικές εισηγήσεις, συμπεριλαμβανομένων των θεματικών που αφορούσαν την «Ιστορική ενσυναίσθηση» και τα «Επίμαχα τραυματικά γεγονότα». Μετά από κάθε εισήγηση οι φοιτητές/τριες, χωρισμένοι σε ομάδες εργασίας, καλούνταν να εκπονήσουν σχεδιασμούς διδασκαλιών, βασιζόμενοι στις θεματικές που είχαν παρακολουθήσει. Με το πέρας των συναντήσεων οι συμμετέχοντες/ουσες συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο του μετά-ελέγχου, ενώ σε δεύτερο χρόνο διεξήχθησαν οι συνεντεύξεις ανά ομάδες φοιτητών.

Τέλος, τα ευρήματα της μελέτης καταγράφηκαν, επεξεργάστηκαν και αναλύθηκαν μέσω του εργαλείου του Excel Μ.Ο. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, κωδικοποιήθηκαν βάσει του νοηματικού τους περιεχομένου. Οι κώδικες που χρησιμοποιήθηκαν αποτελούσαν λέξεις/φράσεις που περιέγραφαν το περιεχόμενο των απαντήσεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών.

3.3. Εγκυρότητα & Αξιοπιστία

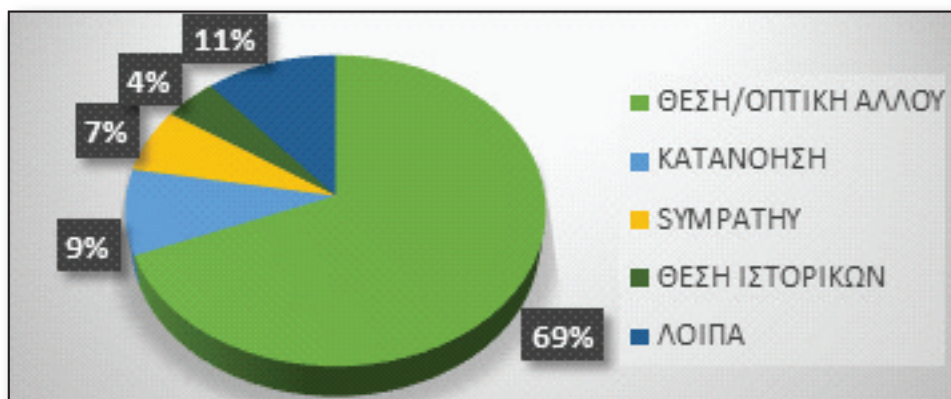
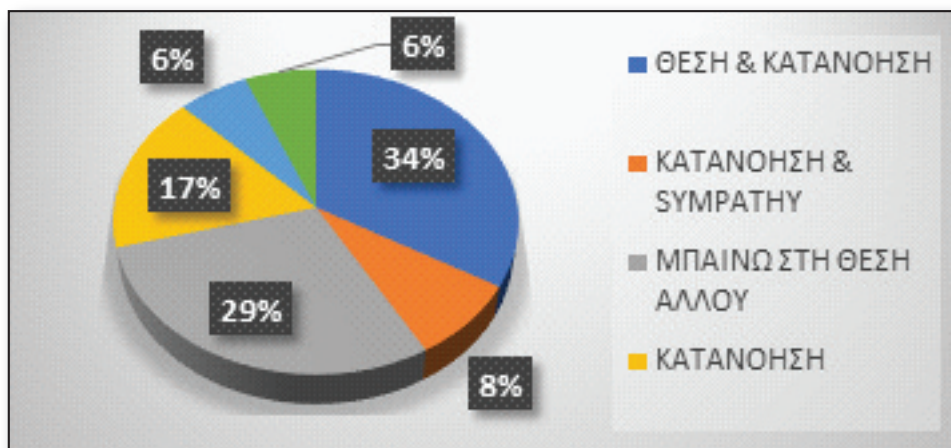
Για την επίτευξη της εγκυρότητας αλλά και της αξιοπιστίας της μελέτης αυτής, εφαρμόστηκε η μέθοδος της «τριγωνοποίησης», καθώς οι έννοιες αυτές αποτελούν «τον ακρογωνιαίο λίθο κάθε εκπαιδευτικής έρευνας» (Cohen, Manion & Morrison, 2018:177, 2008:189). Με τον όρο «τριγωνοποίηση» νοείται «η χρήση δυο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής δεδομένων» σε μια έρευνα (Cohen et al, 2018:265, 2008:189). Στη παρούσα, λοιπόν, έρευνα η «τριγωνοποίηση» επιτυγχάνεται μέσω της χρήσης ερωτηματολογίων, συνέντευξης, και παραγόμενων εκπαιδευτικών προϊόντων, των οποίων η συμβολή στη διαδικασία συλλογής των δεδομένων κρίθηκε ιδιαίτερος σημαντική. Συγκεκριμένα, για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας λήφθηκαν συγκεκριμένες παράμετροι κατά τη διαμόρφωση των εργαλείων της έρευνας. Όσον αφορά τα ερωτηματολόγια επιδιώχθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων-ουσών, ώστε οι ίδιοι να μπορούν να εκφραστούν ειλικρινά. Επιπλέον, η έκταση των ερωτηματολογίων ήταν περιορισμένη και οι ερωτήσεις ήταν σύντομες και σαφείς, χωρίς πολλά σκέλη, ώστε να μην προκαλέσουν σύγχυση στους/στις συμμετέχοντες/ουσες.

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

4. Αποτελέσματα

4.1. Ερωτηματολόγια

Αρχικά συγκρίθηκαν οι απαντήσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών που αφορούσαν την νοηματοδότηση της «ενσυναίσθηση» στην ιστορία. Στο pre-test η πλειονότητα, 69%, όριζε την «ενσυναίσθηση» ως το «να μπαίνει ο μαθητής στη θέση του άλλου», χωρίς να προσθέτει κάποια άλλη προϋπόθεση, ενώ μόλις το 9% των απαντήσεων έκαναν λόγο για απλή «κατανόηση». Αντιθέτως, στο post-test παρατηρείται ότι η άποψη «να μπαίνει ο μαθητής στη θέση του άλλου» χωρίς προϋποθέσεις μειώθηκε, μόλις στο 29%. Αξιοσημείωτη αύξηση, αθροιστικά, δηλαδή στο 59%, έλαβε η άποψη περί «κατανόησης». Συγκεκριμένα, εμφανίζεται η άποψη, «να μπαίνει...στη θέση του άλλου» προκειμένου «να κατανοήσει», με 34%. Επιπλέον, εμφάνιση κάνει και η απάντηση που συνδυάζει τη «συναισθηματική ταύτιση» ή «sympathy» με την έννοια της «κατανόησης» με ποσοστό 8%, ενώ η απλή «κατανόηση» έλαβε και αυτή αύξηση, αγγίζοντας το 17% (Σχήμα 1 & Σχήμα 2).

Σχήμα 1: Ποσοστό απαντήσεων ορισμού ενσυναίσθησης pre-test**Σχήμα 2:** Ποσοστό απαντήσεων ορισμού ενσυναίσθησης post-test

Ακολουθώντας, ως προς τις περιπτώσεις αξιοποίησης της «ενσυναίσθησης» στο μάθημα της ιστορίας παρατηρούνται διαφορές μεταξύ των 2 ερωτηματολογίων. Στο pre-test οι απαντήσεις των υποψήφιων δασκάλων εστιάζουν κατά πλειοψηφία, δηλαδή 22 (49%), στο περιεχόμενο της ιστορίας και συγκεκριμένα τα ιστορικά γεγονότα και στα ίδια τα ιστορικά πρόσωπα και τη δράση τους, ενώ 20 απαντήσεις (44%) εστιάζουν στον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος, δηλαδή την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία και τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται. Αντιθέτως, στο post-test οι απαντήσεις των υποψήφιων δασκάλων επικεντρώνονται στα γεγονότα και τα ιστορικά πρόσωπα σε σύνολο 45 απαντήσεων (78%), έναντι 10 που αναφέρονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (17%).

Συγκεκριμένα, οι επιλογές των υποψήφιων δασκάλων της απάντησης «ιστορικά πρόσωπα & δράση τους» αυξάνονται κατά 11 σε σχέση με το pre-test, αγγίζοντας τις 18 απαντήσεις (31%), γεγονός που ερμηνεύεται από τον ορισμό που δίνουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί για την «ενσυναίσθηση», δηλαδή «μπαίνω στη θέση του άλλου» για να «κατανοήσω τις ενέργειες του». Ακολούθως, αύξηση των απαντήσεων παρατηρείται και στην επιλογή «όλες ή περισσότερες περιπτώσεις ιστορικών γεγονότων» (29%), καθώς αρκετοί θεωρούν ότι η «ενσυναίσθηση» στην ιστορία γενικότερα βοηθάει στην κατανόηση του παρελθόντος. Επιπλέον, εμφανίζεται η επιλογή «σημαντικά ιστορικά γεγονότα», έναντι της αρχικής επιλογής «γεγονότα παρόμοια σε παρόν-παρελθόν», όπου θεωρούν ιδιαίτερα χρήσιμη την «ενσυναίσθηση» ώστε να «κατανοηθούν» τα αξιοσημείωτα ιστορικά γεγονότα. Τέλος, η επιλογή «τραυματικά γεγονότα» έλαβε αύξηση στο post-test κατά μια μόνον απάντηση (Γράφημα 1 & Γράφημα 2).

Γράφημα 1: Πλήθος απαντήσεων για τις περιπτώσεις αξιοποίησης ενσυναίσθησης pre-test



Γράφημα 2: Πλήθος απαντήσεων για τις περιπτώσεις αξιοποίησης ενσυναίσθησης post-test



Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνταν να αναφέρουν την ύπαρξη ή μη διαφοράς μεταξύ «ενσυναίσθησης» και «ιστορικής ενσυναίσθησης». Και στις δύο περιπτώσεις η πλειοψηφία απάντησε θετικά στην ύπαρξη διαφοράς μεταξύ των δύο εννοιών.

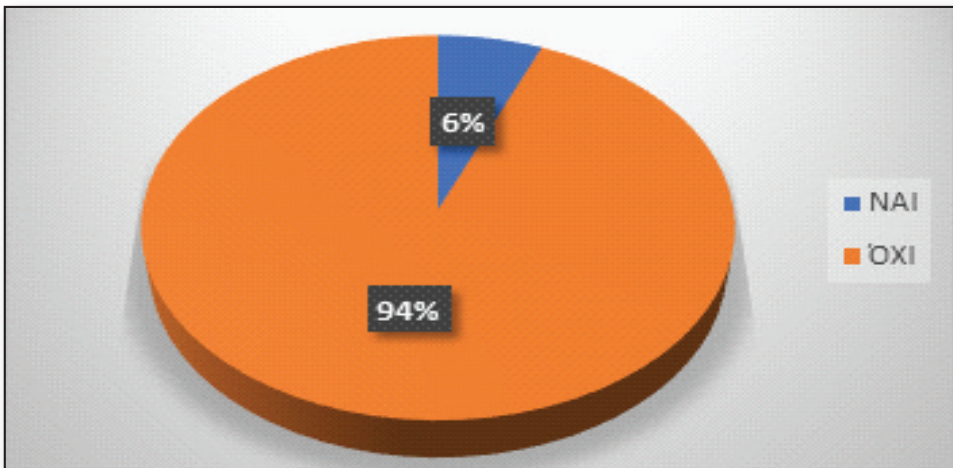
Αναλυτικότερα, οι θετικές απαντήσεις εστιάζουν στην άποψη ότι η μεν «ενσυναίσθηση» αναφέρεται «γενικά», ενώ η «ιστορική ενσυναίσθηση», «ειδικά» και κυρίως για θέματα σχετικά με την «ιστορία και τα γεγονότα της», αποσκοπώντας στην «κριτική επεξεργασία των πραγμάτων και δράσεων των προσώπων του παρελθόντος»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

Έπεται η ερώτηση στην οποία οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί καλούνταν να νοηματοδοτήσουν την έννοια των «τραυματικών» ιστορικών γεγονότων. Αρχικά, οι απόψεις αναφέρονταν σε γεγονότα τα οποία συνήθως είναι 'κακά' ή 'άσχημα' και στιγματίζουν έναν άνθρωπο ή μια ομάδα, με δυσάρεστες συνέπειες στους ίδιους. Συνήθως το τραύμα αυτό εμμένει στη μνήμη και επηρεάζει το παρόν, ενώ ο συναισθηματικός αντίκτυπος είναι έκδηλος υπό μορφή *Μετα-τραυματικού στρες*. Ίδιες παραμένουν σχεδόν οι απόψεις των φοιτητών/τριών και στο post-test, ωστόσο το «τραύμα», όπως δηλώνεται, κληροδοτείται από γενιά σε γενιά, στο πλαίσιο κυρίως συλλογικότητας, δημιουργώντας τις «κοινότητες μνήμης». Επιπλέον, τα γεγονότα αυτά, στη βάση τους, ενέχουν και συγκρουσιακό χαρακτήρα με αποτέλεσμα τις αντικρουόμενες απόψεις να συντελούν σε «διαίρεση» των κοινωνιών. Ωστόσο, οι νοηματοδοτήσεις των υποψηφίων δασκάλων εμπεριέχουν περισσότερο συναισθηματικό χαρακτήρα και λιγότερο ιστορικό.

Έπειτα, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί καλούνται να εκφέρουν την άποψή τους ως προς την αποφυγή διδασκαλίας των γεγονότων αυτών στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

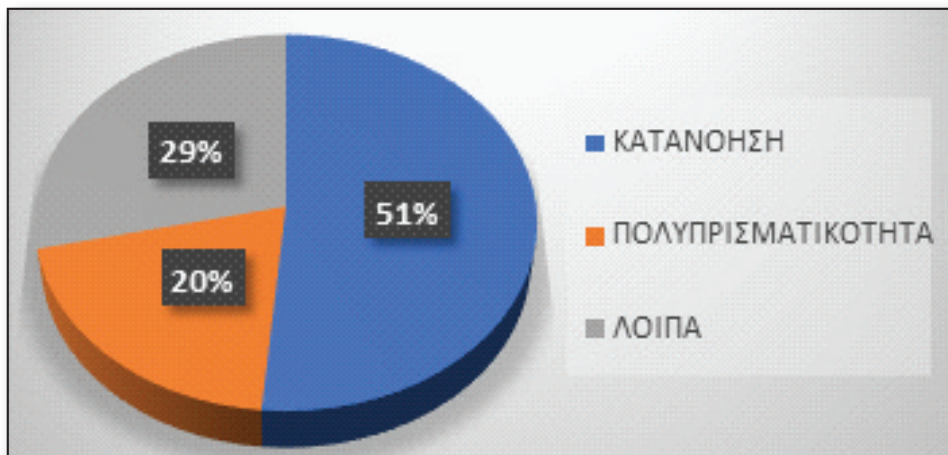
Στο pre-test η απάντηση των υποψήφιων δασκάλων ήταν ομόφωνη και υποστήριξαν ότι τα τραυματικά γεγονότα δεν θα πρέπει να αποφεύγονται καθώς και αυτά αποτελούν «μέρος της ιστορίας» και οι μαθητές θα πρέπει να τα προσεγγίζουν ασχέτως αν αυτά είχαν «θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο», ενώ ορισμένοι από αυτούς τόνισαν την έννοια της «σημαντικότητας» που περιβάλλει τα γεγονότα καθώς επίσης και τις ευκαιρίες που προσφέρουν για καλλιέργεια «ιστορικής συνείδησης» αλλά και άσκηση στις διαδικασίες της «ιστοριογραφίας». Αντιθέτως, στο post-test παρατηρείται μια μικρή αλλά σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις των υποψήφιων δασκάλων. Παρόλο που η πλειονότητα τάχθηκε κατά της αποφυγής διδασκαλίας των «τραυματικών» γεγονότων σε ποσοστό 94%, για τους ίδιους παραπάνω λόγους, στο post-test εμφανίστηκε ένα 6% (Σχήμα 3), οι οποίοι είναι υπέρ της αποφυγής, αιτιολογώντας την επιλογή τους στην «ενδεχόμενη ψυχολογική επιρροή των μαθητών» από την προσέγγιση των γεγονότων αυτών.

Σχήμα 3: Ποσοστό Υ.Ε. υπέρ ή κατά της αποφυγής των τραυματικών γεγονότων στην υποχρεωτική εκπαίδευση



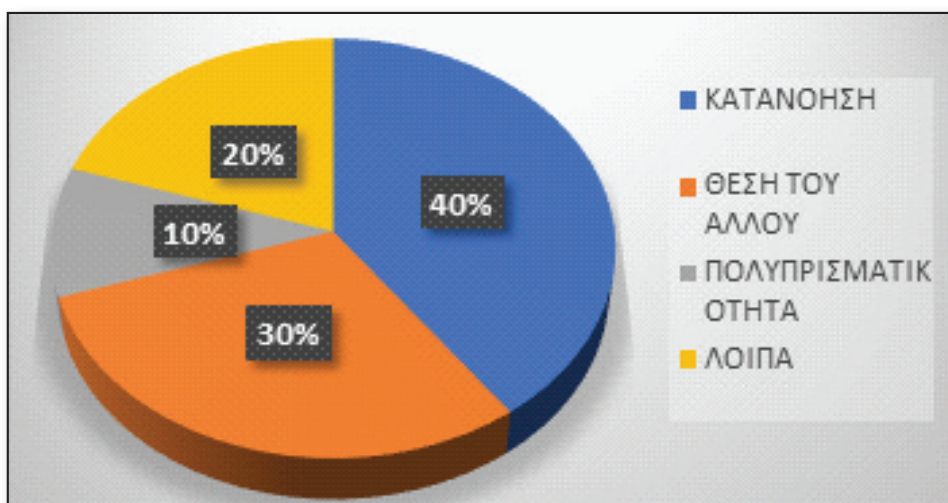
Τέλος, οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για τη συμβολή της «ενσυναίσθηση» στη διδασκαλία των «τραυματικών γεγονότων». Στο pre-test, το 94% των υποψήφιων δασκάλων, απάντησε θετικά, αιτιολογώντας την επιλογή τους, ότι οι μαθητές μέσω της «ενσυναίσθησης» «αντιλαμβάνονται» το ιστορικό συγκείμενο των γεγονότων αυτών, ενώ γίνονται κατανοητές «οι θέσεις, οι απόψεις και ο τρόπος δράσεις των ιστορικών προσώπων». Επίσης, αναφέρθηκε η δυνατότητα «πολυπρισματικής» θέασης των ιστορικών αυτών γεγονότων, ενώ μια μικρή ομάδα υποψήφιων δασκάλων σημειώνει τη βοήθεια που παρέχεται για την αποφυγή «δογματικών» αντιλήψεων (Σχήμα 4).

Σχήμα 4: Ποσοστό απαντήσεων των Υ.Ε. ως προς την συμβολή της ενσυναίσθησης στην προσέγγιση τραυματικών γεγονότων pre-test



Δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στο post-test, καθώς οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 94% ομοίως θεωρούν ότι η «ενσυναίσθηση» μπορεί να συμβάλλει στη διδακτική προσέγγιση «τραυματικών γεγονότων». Ωστόσο, προσθέτουν την άποψη ότι μέσω της «ενσυναίσθησης» οι μαθητές «μπαίνουν στη θέση των άλλων» και έτσι μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα «τραυματικά γεγονότα», κυρίως «βλέποντας τις διαφορετικές οπτικές των ιστορικών προσώπων» (Σχήμα 5).

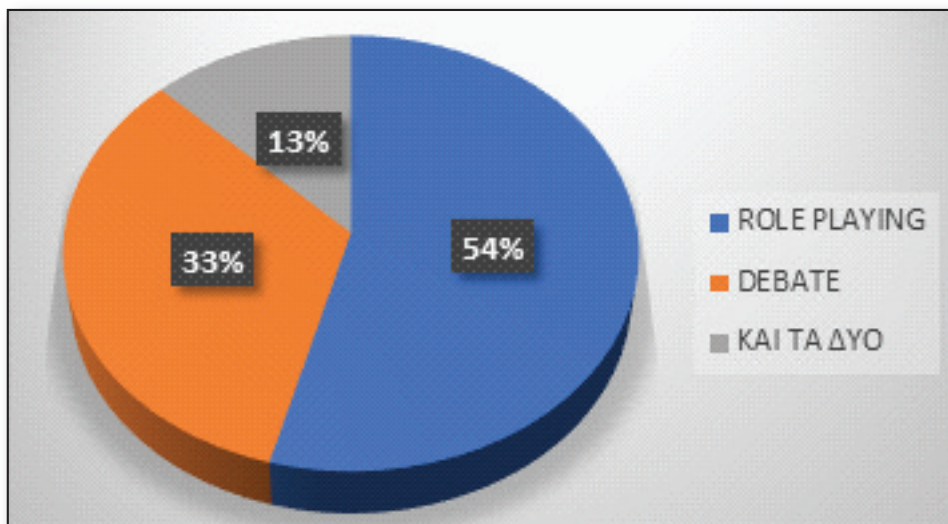
Σχήμα 5: Ποσοστό απαντήσεων των Υ.Ε. ως προς την συμβολή της ενσυναίσθησης στην προσέγγιση τραυματικών γεγονότων post-test



4.2. Συνεντεύξεις

Εν συνεχεία παρουσιάζονται τα ευρήματα που συλλέχθηκαν από τις ομαδικές συνεντεύξεις των συμμετεχόντων/ουσών. Αρχικά, οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να επιλέξουν μεταξύ των δύο εργαλείων που αποσκοπούν στην «ενσυναίσθηση», το «παιχνίδι ρόλων» και τη «διαλογική αντιπαράθεση», ως το καταλληλότερο αλλά και τον λόγο επιλογής τους. Το 54% αναφέρει το «παιχνίδι ρόλων ως το καταλληλότερο εργαλείο, το 33% επιλέγει τη «διαλογική αντιπαράθεση», ενώ το 13%, θεωρεί και τα 2 εξίσου κατάλληλα για την καλλιέργεια της «ενσυναίσθησης» (Σχήμα 6).

Σχήμα 6: Ποσοστό επιλογών εργαλείου ενσυναίσθησης



Πιο συγκεκριμένα, όσοι επέλεξαν το «παιχνίδι ρόλων» σημειώνουν ότι βοηθά αρκετά στην «κατανόηση των αισθημάτων και των σκέψεων», ενώ παράλληλα επιτυγχάνεται η «συναίσθηση με τους ανθρώπους του παρελθόντος». Επιπλέον, μέσω των ρόλων «μπαίνουν ουσιαστικά στη θέση των προσώπων», «σκέφτονται όπως τα ιστορικά πρόσωπα», «ταυτίζονται με αυτά» και μέσω των διαλόγων «αναπλάθουν (οι μαθητές) την εποχή» που μελετάται. Ωστόσο, στην αιτιολόγηση της επιλογής τους αναφέρουν και ορισμένα «αρνητικά» στοιχεία της «διαλογικής αντιπαράθεσης», όπως την αυστηρή δομή της, κατά την οποία οι μαθητές κυρίως αποσκοπούν στην «πειθώ», μέσω επιχειρημάτων που οι ίδιοι πρέπει να σκεφτούν, βάσει των δεδομένων που τους παρέχονται, γεγονός που το «κάνει πιο απόλυτο» αφού δεν μπορούν να παρεκκλίνουν από αυτά. Επίσης, δύναται να οδηγήσει στη «δημιουργία αντιπαράθεσεων και συγκρούσεων» εντός της τάξης.

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

Τέλος, μελετώντας τις απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών που επέλεξαν και τα 2 εργαλεία ως κατάλληλα για την ανάπτυξη της «ενσυναίσθησης» παρατηρείται ότι η βασική αιτιολόγηση αναφέρεται στην ηλικιακή ομάδα των μαθητών. Αφενός, το «παιχνίδι ρόλων», με τον παιγνιώδη χαρακτήρα του είναι «*πιο κατάλληλο*» για μικρότερες ηλικίες, όπου οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες είναι πιο περιορισμένες, ενώ η «διαλογική αντιπαράθεση» «*ταιριάζει*» στις μεγαλύτερες ηλικίες, για τις τάξεις Ε΄ και κυρίως Στ΄ Δημοτικού, όπου οι μαθητές αρχίζουν να καλλιεργούν τον επιχειρηματολογικό λόγο. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο κατέχει και ο εκπαιδευτικός, ο οποίος πρέπει να είναι άρτια προετοιμασμένος για να μπορέσει να τα εντάξει ορθά στη διδασκαλία του.

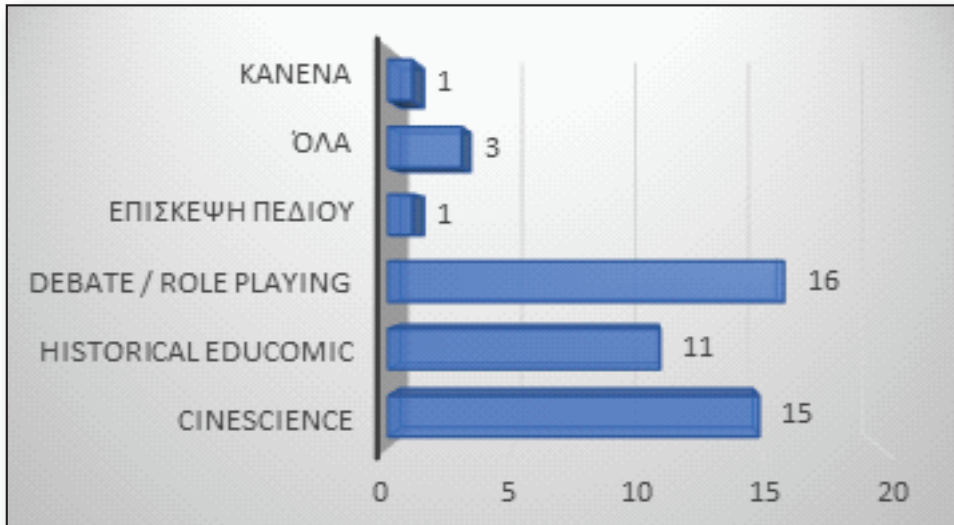
Αναφορικά με το πόσο εξοικειώθηκαν με την έννοια της «ενσυναίσθησης» και σε τι βαθμό αισθάνονται «*ασφαλείς*»/αυτοπεποίθηση ώστε να την αξιοποιήσουν μελλοντικά, είκοσι εννέα (29) υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι εξοικειώθηκαν σε μεγάλο βαθμό με την έννοια μέσα από τη παρακολούθηση του μαθήματος. Υπήρξε «*περισσότερη κατανόηση και εξοικείωση*» με την «ενσυναίσθηση», «*εμβάθυνση στην έννοια*» και «*αποσαφήνιση του όρου και του περιεχομένου της*». Ωστόσο, αναφέρουν την ανάγκη περαιτέρω πρακτικής εφαρμογής της «ενσυναίσθησης» και κατ' επέκταση των εργαλείων της μέσα «*στις πραγματικές συνθήκες μιας τάξης*». Παρομοίως, δεκατρείς (13) απάντησαν ότι εξοικειώθηκαν ή κατανόησαν, μεν, την έννοια περισσότερο σε θεωρητικό επίπεδο, η ανάγκη όμως «*για περισσότερη πρακτική εφαρμογή της σε διδασκαλίες του αντικειμένου, είναι σημανίουςα*».

Παρά τη διάσταση των απόψεων τους ως προς την εξοικειώσή τους, ολική ή μερική, η πλειονότητα των μελλοντικών εκπαιδευτικών, δηλαδή οι 40 από τους 48, δηλώνουν έλλειψη αυτοπεποίθησης ή ασφάλειας ώστε να αξιοποιήσουν την «ενσυναίσθηση», μελλοντικά, στην τάξη. Παρατηρείται ότι η πλειονότητα διακατέχεται από διστακτικότητα και επιφυλακτικότητα, όσον αναφορά την «ορθή» χρήση των εργαλείων της «ενσυναίσθησης», ενώ ταυτόχρονα δηλώνουν την ανάγκη για «*περισσότερη μελέτη*», «*περισσότερη εξάσκηση*» και κυρίως «*πειραματισμούς μέσα στην τάξη*». Ακόμη, και οι 8 μελλοντικοί δάσκαλοι που

δήλωσαν «ασφαλείς» ώστε να στοχεύσουν στην καλλιέργεια της «ενσυναίσθησης», αναφέρουν ότι χρειάζεται «πρακτική εφαρμογή» για να «ασκούνται συνεχώς» και να γίνουν «καλύτεροι στο μέλλον».

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες/ουσες ερωτήθηκαν ποια καινοτόμα διδακτική πρακτική θεωρούν ότι πιθανόν να βοηθήσει περισσότερο στη προσέγγιση «τραυματικών ιστορικών γεγονότων» (Γράφημα 3).

Γράφημα 3: Επιλογές εργαλείων για την προσέγγιση τραυματικών γεγονότων



Πιο συγκεκριμένα, η πλειονότητα των υποψήφιων δασκάλων επέλεξαν ως περισσότερο βοηθητικά τα εργαλεία που αποσκοπούν στην «ενσυναίσθηση», δηλαδή το «παιχνίδι ρόλων» και τη «διαλογική αντιπαράθεση». Η επιλογή αυτή έγινε καθώς θεωρούν ότι με την «ενσυναίσθηση» γενικότερα οι μαθητές «έρχονται σε έπαφή με τα ιστορικά πρόσωπα», «ενστερνίζονται τις αντιλήψεις τους», «βλέπουν από την οπτική των προσώπων» και «καλλιεργούν σεβασμό για τον άλλον». Κατά τη γνώμη τους, αφενός το «παιχνίδι ρόλων» προσδίδει «παιγνιώδη τρόπο στην παρουσίαση των γεγονότων αυτών», ιδίως στις μικρότερες τάξεις της Γ' και Δ' του Δημοτικού, και «αποτυπώνεται (το τραυματικό γεγονός) στο μυαλό στον μαθητών με καλό τρόπο και όχι άσχημο», αφετέρου, η «διαλογική αντιπαράθεση», κυρίως στις μεγαλύτερες τάξεις της Ε' και Στ' του Δημοτικού, βοηθάει τους μαθητές «να δουν δύο αντίθετες πλευρές/οπτικές και να τις συζητήσουν με βάση το γεγονός», «να θέτουν και τις δικές τους απόψεις επί του θέματος» αλλά και «βάση του διαλόγου να γίνεται αποχρωματισμός των συναισθημάτων» και «να υπάρχει ουδετερότητα».

Ακολουθεί, η αξιοποίηση κινηματογραφικών ταινιών ως εργαλείο που διδακτικά μπορεί να συμβάλλει στην προσέγγιση των «τραυματικών ιστορικών γεγονότων», με 15 επιλογές. Η χρήση της «ταινίας», όπως αναφέρθηκε στις συνεντεύξεις, προσδίδει *«περισσότερο ενδιαφέρον στη διαδικασία»* και *«γίνεται καλύτερη προσέγγιση»* του «τραυματικού» γεγονότος. *«Δίνει μια οπτική της πραγματικότητας», «απλοποιεί και ωραιοποιεί τα θέματα»,* ενώ *«κάνει ευκολότερη την παρουσίαση του θέματος»*. Η οπτικοποίηση του γεγονότος, με την ενίσχυση που προσφέρει ο ήχος, βοηθάει στην *«ξεκάθαρη και λεπτομερειακή αναπαράσταση των 'τραυματικών' γεγονότων»,* οδηγώντας στη *«μέγιστη, δυνατή κατανόηση»*. Η αξιοποίηση κινηματογραφικών ταινιών, ιδανικά θα συνοδεύεται από «ενσυναισθητικές» δραστηριότητες, οι οποίες θα *«εμβαθύνουν στο θέμα»* που προσεγγίζεται.

Ακολουθεί το «ιστορικό comic» με 11 επιλογές ως το εργαλείο το οποίο οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μπορεί να συμβάλλει στην κατανόηση των «τραυματικών ιστορικών γεγονότων». Στην αιτιολόγηση της επιλογής τους, οι ομάδες αρχικά ανέφεραν *«την εικονογράφηση του γεγονότος, που το κάνει περισσότερο ευπαρουσίαστο και ευχάριστο»* στους μαθητές. Η *«έντυπη αναπαράσταση»* βοηθάει στην *«καλύτερη κατανόηση»*, ενώ *«αποφορτίζει το κλίμα»* με την *«περισσότερη ευχάριστη αποτύπωση του»*, στην περίπτωση προσέγγισης «τραυματικού» ιστορικού γεγονότος. Επιπλέον, όταν το «comic» κατασκευάζεται από τους ίδιους τους μαθητές, τότε καλλιεργείται η «ενσυναίσθησή» τους, ενώ παράλληλα αναπτύσσεται η κριτική τους σκέψη. Επίσης, λόγω της *«παιγνιώδης μορφής»* του το «ιστορικό comic» θεωρείται *«κατάλληλο»* και εύχρηστο κυρίως για τους μαθητές μικρότερης ηλικιακής ομάδας.

Στην ερώτηση που αφορά εάν θεωρούν τα γεγονότα αυτά «δύσκολα» ή «επικίνδυνα» ώστε να τα διδάξουν στο σχολείο συγκεντρώθηκαν 30 απαντήσεις, από τις οποίες 19 ήταν αρνητικές, 9 θετικές και 2 που διατηρούσαν ουδέτερη στάση.

Οι φοιτητές που απάντησαν αρνητικά, δηλαδή ότι τα γεγονότα αυτά δεν είναι «επικίνδυνα» ώστε να διδαχθούν, αιτιολόγησαν ποικιλοτρόπως την επιλογή τους. Αρχικά, τα γεγονότα αυτά *«δεν θα πρέπει να διαχωρίζονται από το σύνολο της ιστορίας»*, ούτε θα πρέπει *«να αποφεύγονται στο πλαίσιο ιδεολογικοπολιτικών συμφερόντων»*. Αναγνωρίζεται *«η ανάγκη για λεπτούς χειρισμούς», «κατάλληλη προσαρμογή»* και *«αποστασιοποιημένη/ουδέτερη προσέγγιση»*. Η εστίαση στα «τραυματικά» γεγονότα θα πρέπει να γίνεται *«στις αιτίες, τα αποτελέσματα και τον αντίκτυπο τους»*, χωρίς ιδιαίτερη *«έμφαση στις λεπτομέρειες και στους τρόπους διεξαγωγής τους»*, για παράδειγμα *«στην περίπτωση του Ολοκαυτώματος, να μην δίνεται έμφαση στους τρόπους και μεθόδους εξόντωσης των Εβραίων»*. Επιπλέον, σύμφωνα με την άποψή τους, ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει σημαίνουσα θέση. Θα πρέπει να είναι *«αντικειμενικός»* και *«να μην προϊδεάζει/προκαταβάλει τους μαθητές»*, να είναι *«καλά προετοιμασμένος και διαβασμένος»*, ενώ θα πρέπει να αποσκοπεί *«στην αποφυγή δημιουργίας τραύματος στους μαθητές»* και γενικότερα στην *«προσέγγιση των θεμάτων με τη δέουσα σοβαρότητα»*.

Οι φοιτητές που απάντησαν ότι τα «τραυματικά» γεγονότα ενέχουν «επικινδυνότητα» ώστε να τα διδάξουν στο σχολείο, κυρίως αιτιολόγησαν ότι τα θέματα αυτά «είναι ευαίσθητα, προκαλούν διαμάχες και αντιπαραθέσεις», ενώ μπορούν «να προκαλέσουν 'δράματα' στην τάξη». Επιπλέον, οι μαθητές πιθανόν «να έχουν προγόνους που τα βίωσαν» και να φέρουν το «τραύμα» στη μνήμη τους, με κίνδυνο αυτό να τα καταβάλει ψυχικά. Εξάιρεση αποτελούν γεγονότα όπως το «Ολοκαύτωμα των Εβραίων» που υπάρχει «μια καλή πλευρά» και μπορούν να προσεγγιστούν από αυτήν, ενώ υπάρχουν γεγονότα όπως ο «Εμφύλιος Πόλεμος», όπου οι πλευρές «δεν είναι ξεκάθαρες» και ο αντίκτυπός τους είναι ορατός έως και σήμερα, δημιουργώντας «συγκρούσεις». Τα γεγονότα αυτά είναι «τα δυσκολότερα» ωστόσο δε θα πρέπει να αποκρύπτονται εντελώς. Και σε αυτή την περίπτωση τονίζεται η αναγκαιότητα «λεπτών χειρισμών» για την μελέτη αυτών των θεμάτων, καθώς είναι δυνατόν να προσφέρουν «εύφορο έδαφος» για καλλιέργεια κριτικής σκέψης και δημοκρατικής πολιτεϊότητας.

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

Το τρίτο μέρος της συνέντευξης αφορούσε στον ρόλο και στη βοήθεια που μπορεί να προσφέρει η αξιοποίηση της «ενσυναίσθησης» στη διδακτική προσέγγιση «τραυματικών» ιστορικών γεγονότων. Καταρχήν, οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν εάν η «ενσυναίσθηση» συμβάλλει στη διδασκαλία των γεγονότων αυτών και με ποιον τρόπο. Αναλυτικότερα οι είκοσι εννέα (29) υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί/ες, οι τρεις (3) διατύπωσαν επιφυλάξεις, δύο (2) θεώρησαν ότι βοηθάει «*εξίσου με τα άλλα εργαλεία*», ενώ ένας (1) θεωρεί την ενσυναίσθηση ως «*ριψοκίνδυνη*».

Όσον αφορά τις θετικές απαντήσεις, αρχικά αναφέρεται ότι ο ρόλος της «ενσυναίσθησης» είναι «*απαραίτητος*» και «*καθοριστικός*» καθώς παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές «*να μπουν στη θέση του άλλου/των ιστορικών προσώπων*», «*να δουν μέσα από τη ματιά των ανθρώπων*», που «*βίωσαν*» τα γεγονότα αυτά, αλλά και «*να δουν τα 'τραυματικά' γεγονότα από άλλη ματιά*», ή «*άλλες ματιές/οπτικές/πλευρές*», αφού τα γεγονότα αυτά, συνήθως «*έχουν δύο ή περισσότερες πλευρές*». Επιπλέον, (οι μαθητές) «*μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα το γεγονός*», «*τα αίτια*», «*τα αποτελέσματα*» αλλά και τις «*σκέψεις*», τις «*συμπεριφορές*» και τις «*δράσεις*» των ιστορικών υποκειμένων και με αυτό τον τρόπο «*να μπουν σε μια κατάσταση προβληματισμού*» που θα τους οδηγήσει «*στην ερμηνεία*» των γεγονότων». Τέλος, η θέαση των γεγονότων αυτών από διαφορετικές οπτικές μπορεί να συμβάλλει στη μεταβολή «*λανθασμένων απόψεων των μαθητών*», που μπορεί να φέρουν από το οικογενειακό τους περιβάλλον, όπως απόψεις περί άρνησης του Ολοκαυτώματος.

Οι απαντήσεις που εμπεριέχουν δισταγμό αιτιολογούν την επιλογή τους ότι η «ενσυναίσθηση» μπορεί να «*βοηθήσει σε μεγαλύτερες ηλικίες, ίσως από το Γυμνάσιο και μετά*», καθώς μαθητές του Δημοτικού, μπορεί να έχουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον βιώματα

από «τραυματικά» γεγονότα, να «έρθουν σε δύσκολη θέση» ή «να νιώσουν πιέσεις». Ενώ, στη μια απάντηση που χαρακτηρίζεται η «ενσυναίσθηση» ως «ριψοκίνδυνη» τονίζεται ο αρνητικός συναισθηματικός αντίκτυπος, που μπορεί να προκαλέσει, στους μαθητές νεαρής ηλικίας.

Έπειτα, οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να αναφέρουν σε ποιο μέρος της διδασκαλίας τους θα ενέτασσαν την «ενσυναίσθηση», εάν την αξιοποιούσαν για την προσέγγιση «τραυματικών» ιστορικών γεγονότων.

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων αναφέρουν την «Αξιολόγηση» ως την καταλληλότερη φάση για την αξιοποίηση της ενσυναίσθησης. Η κύρια άποψη των εκπαιδευτικών είναι ότι «πρώτα πρέπει να γίνεται η παρουσίαση και η επεξεργασία της νέας γνώσης» και η «ενσυναίσθηση» να έπεται, στο τέλος της διδασκαλίας, ώστε να αξιολογείται ο βαθμός κατανόησης των μαθητών. Οι μαθητές «θα πρέπει να έχουν διαμορφώσει μια άποψη», «να έχουν μια εικόνα για τα γεγονότα» και ύστερα «να έρχεται η ενσυναίσθηση για να δούμε εάν και τι κατάλαβαν». Λόγω της ιδιαιτερότητας των «τραυματικών» γεγονότων δε θα έπρεπε να χρησιμοποιείται στην αρχή του μαθήματος, καθώς «πρώτα θα πρέπει να υπάρξει μια γνωριμία με το θέμα», ώστε να μπορέσουν στη συνέχεια να τον προσεγγίσουν καλύτερα.

5. Συζήτηση - Διαπιστώσεις

Καθώς, η βιβλιογραφία υστερεί σε έρευνες που μελετούν τις απόψεις, το θεωρητικό υπόβαθρο και την ετοιμότητα των εν δυνάμει δασκάλων, η μελέτη αυτή επιχειρεί μια αρχική εξέταση σχετικά με τις δυνατότητές τους να ανταποκριθούν ουσιαστικά στις απαιτήσεις της σχολικής ιστορικής εκπαίδευσης, την εφαρμογή των σύγχρονων προσεγγίσεων της Διδακτικής της Ιστορίας αλλά και ενδεχόμενες ελλείψεις τους.

Εν κατακλείδι, θα μπορούσε να αναφερθεί ότι οι υποψήφιοι/ες δάσκαλοι/ες που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν μια καλή θεωρητική βάση ως προς την έννοια της «ενσυναίσθησης» και, πλέον, είναι σε θέση να αξιοποιήσουν πρακτικές και εργαλεία που στοχεύουν στην καλλιέργεια της, όπως το «παιχνίδι ρόλων» και η «διαλογική αντιπαράθεση», και όχι απλώς «ερωτήσεις», όπως πρότερα. Από την άλλη, προκύπτει η ανάγκη για περαιτέρω εμπάθυνση και μελέτη της βιβλιογραφίας, καθώς φαίνεται να προσλαμβάνουν την ενσυναίσθηση κυρίως ως μια διαδικασία να «μπαίνω στη θέση του άλλου...», χωρίς να γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην «κατανόηση», όπου αποτελεί τη βάση για τις νοηματοδοτήσεις που έχουν δοθεί για τον ορισμό της «ενσυναίσθησης» (Lee & Ashby, 2001:25, Κουργιαντάκης, 2005, Seixas, Gibson & Ercikan, 2015: 103). Επιπλέον, φαίνεται μια τάση προς την νοηματοδότηση της ιστορικής ενσυναίσθησης ως «συναισθηματικής ταύτισης» των μαθητών με τα ιστορικά πρόσωπα (De Leur, van Boxtel & Wilschut, 2015), παρά απόπειρα «κατανόησης των συναισθημάτων, σκέψεων και δράσεων» και ερμηνείας τους λαμβάνοντας υπόψιν το ιστορικό συγκείμενο των γεγονότων. Ωστόσο, οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί φάνηκαν διατεθειμένοι/ες να μελετήσουν περαιτέρω αλλά και να εφαρμόσουν «ενσυναισθητικές» πρακτικές στο σχολείο ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί.

Όσον αναφορά τα «τραυματικά» ιστορικά γεγονότα, οι φοιτητές/τριες αντιλήφθηκαν την έννοια του «τραύματος» που τα περιβάλλει αλλά και τον, συχνά, συγκρουσιακό τους χαρακτήρα, γεγονός που έγινε αντιληπτό από τους ορισμούς που έδωσαν. Επιπροσθέτως, μετά το πέρας των θεωρητικών εισηγήσεων στο μάθημα που είχαν παρακολουθήσει, εμφανίστηκε μια μικρή μειοψηφία φοιτητών και φοιτητριών που τασσόταν υπέρ της αποφυγής των γεγονότων αυτών στην εκπαίδευση και πιθανόν να σχετίζεται με το γεγονός ότι μελέτησαν για τα «τραυματικά γεγονότα», και ορισμένα εξ αυτών, όπως το «Ολοκαύτωμα των Εβραίων», να τους οδήγησαν στη διαπίστωση ότι κάποιες από τις διαστάσεις που αναδεικνύονται ενδεχομένως να επηρεάσουν αρνητικά, κυρίως συναισθηματικά, τους μαθητές. Ωστόσο, και με την επίγνωση ότι η δεδομένη σχολική ιστορική εκπαίδευση δεν προωθεί τη διδασκαλία των «τραυματικών» γεγονότων (μέσω των σχολικών εγχειριδίων, προγράμματος σπουδών) ή την παραγκωνίζει και συχνά την αποκρύπτει, οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί φάνηκαν διατεθειμένοι να επιχειρήσουν να τα προσεγγίσουν μελλοντικά.

Επίσης, οι υποψήφιοι/ες δάσκαλοι/ες του δείγματος φάνηκαν να διαθέτουν ως εφόδια ένα ευρύ φάσμα διδακτικών πρακτικών που θα μπορούσε να τους επικουρήσει στη διδασκαλία των «τραυματικών» ιστορικών γεγονότων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Κορωνίδα των επιλογών τους αναδείχθηκαν τα εργαλεία που αποσκοπούν στην καλλιέργεια της «ενσυναίσθησης», γεγονός που συνάδει και με τη βιβλιογραφία (Stradling, 2001, Μαυροσκούφης, 2015, Ελευθερίου, 2019). Παρότι, φάνηκαν αρκετά διστακτικοί/ές αν θα μπορούσαν να τα αξιοποιήσουν ως βάση της διδασκαλίας τους τη δεδομένη στιγμή, φαίνεται ότι διατηρούν αισιόδοξη στάση και επιφυλάσσονται μελλοντικά για την αποτελεσματική χρήση τους, μέσα από μελέτη και έρευνα.

Επιλογικά, επισημαίνεται η διάθεση των υποψήφιων δασκάλων, που συμμετείχαν στην έρευνα, να εισέλθουν στον χώρο της εκπαίδευσης αξιοποιώντας τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και παραμερίζοντας τις παρωχημένες υφιστάμενες πρακτικές, οι οποίες λειτουργούν ως τροχοπέδη στην ουσιαστική καλλιέργεια της ιστορικής κριτικής σκέψης και συνείδησης των μαθητών του Δημοτικού. Οπότε, μελλοντικά, θα μπορούσε να διερευνηθούν αντίστοιχα οι απόψεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών, τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας, οι οποίοι εργάζονται σε «πραγματικές» συνθήκες και με τις δυσκολίες και πιέσεις που έχει το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα.

Βιβλιογραφία

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018) *Research methods in education (eight edition)*. Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- De Leur, T., van Boxtel, C. & Wilschut, A. (2015) 'Just Imagine...': Students' Perspectives on Empathy Tasks in Secondary History Education. *History Education Research Journal*, 13(1), 69-84
- Foster, S. J. & Yeager, E. A. (1998) The role of empathy in the development of historical understanding. *International Journal of Social Education*, 13(1), 1-7.
- Foster, S. & Yeager, E. (2001) Historical empathy in theory and practice: Some final thoughts. In: O.L. Davis, E.A. Yeager & S.J. Foster (Eds.). *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. NY: Rowman and Littlefield. 167-182.
- Goldberg, T. & Savenije, G. M. (2018) Teaching controversial historical issues. In S. A. Metzger & L. M. Harris (Ed.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (1st edit., pp. 503-526). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch19>.
- Jensen, J. (2008) Developing historical empathy through debate: An action research study. *Social Studies Research and Practice*, 3(1), 55-67.
- Lee, P. & Ashby, R. (2001) Empathy, perspective taking and rational understanding. In: O.L. Davis, E.A. Yeager & S.J. Foster (Eds.). *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. NY: Rowman and Littlefield. 21-50.
- Lee, P., Dickinson, A. & Ashby, R. (1996) Project Chata: Concepts of History and Teaching Approaches at Key Stages 2 and 3 Children's Understanding of 'Because' and the Status of Explanation in History. *Teaching History*, (82), 6-11. Retrieved July 17, 2020, from www.jstor.org/stable/43260097
- Levinson, R. (2006) Towards a theoretical framework for teaching controversial socio-scientific issues. *International Journal of Science Education*, 28(10), 1201-1224.
- Oulton, C., Dillon, J. & Grace, M. M. (2004) Reconceptualizing the teaching of controversial issues. *International Journal of science education*, 26(4), 411-423.
- Seixas, P., Gibson, L. & Ercikan, K. (2015) A design process for assessing historical thinking. In: K., Ercikan & P., Seixas (Eds.) *New directions in assessing historical thinking*. NY: Routledge. 102-116.
- Stradling, R. (1984) The Teaching of Controversial Issues: an evaluation, *Educational Review*, 36(2), 121-129, DOI: 10.1080/0013191840360202
- Stradling, R. (2001) *Teaching 20th-century European history*. Council of Europe.
- Ανδρέου, Α., Κακουριώτης, Σπ., Κόκκινος, Γ., Λεμονίδου, Ε., Παπανδρέου, Ζ., Πασχαλούδη, Ε. (Επιμ.). (2015). Η δημόσια ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας. Επίκεντρο: Θεσσαλονίκη.
- Αποστολίδου, Ε. (2019) *Μαθήματα διδακτικής της ιστορίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Δημητριάδου, Κ. (2016) *Νέοι προσανατολισμοί της διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.

- Ελευθερίου, Ξ. (2019) *Η δημόσια ιστορία ως συγκρουσιακό θέμα: το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων στο διαδίκτυο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Εφημερίδα της Κυβέρνησης. *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας στις Γ', Δ', Ε' και Στ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου*. (ΦΕΚ 14/05/2021 Β' τεύχος, αρ. φύλλου 1963, σελ. 22777-22844).
- Κόκκινος, Γ. & Γατσωτής, Π. (2015) *Το σχολείο απέναντι στο επίμαχο ιστορικό γεγονός και το τραύμα*. Στο: Γ. Κόκκινος & Δ. Μαυροσκούφης (επιμ.). Το Τραύμα, τα Συγκρουσιακά Θέματα και οι Ερμηνευτικές Διαμάχες στην Ιστορική εκπαίδευση. Αθήνα: Ρόδον. 13-120.
- Κουργιαντάκης, Χ. (2005) *Ιστορική σκέψη και ενσυναίσθηση των μαθητών της Α'βάθμιας και της Β'βάθμιας εκπαίδευσης στην ιστορία*. Ανέκδοτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2015) *Συγκρουσιακά θέματα και επίλυση προβλημάτων στο μάθημα της Ιστορίας*. Στο: Γ. Κόκκινος & Δ. Μαυροσκούφης (επιμ.). Το Τραύμα, τα Συγκρουσιακά Θέματα και οι Ερμηνευτικές Διαμάχες στην Ιστορική εκπαίδευση. Αθήνα: Ρόδον. 121-200.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2022) Το Frankenstein Curriculum του μαθήματος της Ιστορίας. *Νέα Παιδεία*. 181. 13-26.
- Μαυροσκούφης, Δ., Κόκκινος, Γ. & Κυρίτσης, Δ. (2015) *Απόψεις και στάσεις των φοιτητών για τη διδασκαλία των συγκρουσιακών θεμάτων στο μάθημα της Ιστορίας*. Στο: Γ. Κόκκινος & Δ. Μαυροσκούφης (επιμ.). Το Τραύμα, τα Συγκρουσιακά Θέματα και οι Ερμηνευτικές Διαμάχες στην Ιστορική εκπαίδευση. Αθήνα: Ρόδον. 273-298.
- Οδηγός Σπουδών, (2019-2020) Φλώρινα: Π.Τ.Δ.Ε., Π.Δ.Μ. *Ημερομηνία ανάκτησης, 29 Οκτωβρίου, 2022*, από <https://eled.uowm.gr/wp-content/uploads/2020/06/%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%9F%CE%A3-%CE%A3%CE%A0%CE%9F%CE%A5%CE%94%CE%A9%CE%9D-%CE%94%CE%97%CE%9C%CE%9F%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%CE%A3-2019-2020.pdf>
- Παληκίδης, Α. (2022) Το Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας για το Λύκειο: ορισμένες κριτικές επισημάνσεις. *Νέα Παιδεία*. 181. 27-33.
- Παπανδρέου, Ζ. (2018) *Τραυματική μνήμη και Δημόσια Ιστορία: Δίστομο 1944-2018*. Έκκεντρη ιστορία – Ιστορία από το περιθώριο Νο8. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Σαλβάνου, Α. (2021) *Πώς μαθαίνουμε Ιστορία χωρίς να τη διδαχθούμε*; Αθήνα: Ασίνη.