

**«ΣΕ ΠΟΙΟ ΧΩΜΑ ΝΑ ΡΙΖΩΣΕΙΣ...»: ΟΨΕΙΣ ΜΙΑΣ
ΣΥΝΘΕΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΓΙΑ
ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟΥ ΤΡΑΥΜΑΤΟΣ
ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**“IN WHAT SOIL CAN YOU TAKE ROOT...?”:
EXPLORING THE PEDAGOGICAL CHALLENGES
OF ADDRESSING REFUGEE TRAUMA
IN PRIMARY SCHOOLS”**

Ασημίνα Ανδρίκου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Διδάκτορας Π.Δ.Μ.
mandrikou20@gmail.com

Χαράλαμπος Ματσακλίδης
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Υποψήφιος Διδάκτωρ Π.Δ.Μ.
babis.matskalidis@gmail.com

Γεώργιος Σηπάκης
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μ.Εδ.
giwrgossipakis@gmail.com

Δημήτριος Ντόντης
Ιστορικός / Φιλολόγος ΠΕ02
Μεταπτυχιακός Φοιτητής ΔΠΘ
ntontismits21@gmail.com

Θωμάς Λουκίδης
Τελειόφοιτος Τμήματος Ιστορίας και Εθνολογίας, ΔΠΘ
tomlouk10@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τις στάσεις και τις διδακτικές δυνατότητες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Δήμου Αλμωπίας αναφορικά με τη διδασκαλία πτυχών της τοπικής ιστορίας που σχετίζονται με το προσφυγικό τραύμα του 1922. Βασικός στόχος ήταν η αξιοποίηση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων με σκοπό την καλλιέργεια ιστορικής σκέψης και συνείδησης στους/στις μαθητές/τριες του Δημοτικού. Σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που προώθησε την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών/τριών να προσεγγίζουν κριτικά το τραυματικό ιστορικό παρελθόν, να κατανοούν εις βάθος τις προσφυγικές εμπειρίες και να εντάσσουν αυτά τα βιώματα στο ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο. Τα αποτελέσματα της μελέτης καταδεικνύουν την επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος, την επίτευξη ουσιαστικών μαθησιακών στόχων και την ενεργό και θετική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι επέδειξαν ιδιαίτερο ζήλο για την εφαρμογή και τη διάχυση του προγράμματος στην τοπική κοινωνία.

Λέξεις κλειδιά

Εκπαιδευτική έρευνα, Προσφυγικό τραύμα, Εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Abstract

This study explores the attitudes and teaching capacities of primary school educators in the Municipality of Almopia with regard to addressing aspects of local history connected to the refugee trauma of 1922. The primary aim was to employ alternative pedagogical approaches to foster historical thinking and consciousness among primary pupils. Within this framework, a targeted educational programme was designed and implemented, which promoted pupils' ability to critically engage with traumatic historical events, to develop a deeper understanding of the refugee experience, and to contextualise it within broader historical narratives. The findings demonstrate the successful completion of the programme, the attainment of significant learning outcomes related to historical understanding and critical reflection, and the active, positive engagement of teachers, who expressed strong interest in further implementing and disseminating the programme within the local community.

Key words

Educational research, Refugee trauma, Alternative teaching approaches, Primary Education

0. Εισαγωγή

Η Μικρασιατική Καταστροφή με τον ξεριζωμό των χριστιανικών πληθυσμών και τον αγώνα εγκατάστασής τους στην Ελλάδα αποτελεί ένα από τα πιο τραυματικά γεγονότα της Νεότερης Ελληνικής Ιστορίας με βαθιές επιπτώσεις στον προσφυγικό πληθυσμό και στη συλλογική του μνήμη. Τόσο το ίδιο το τραυματικό γεγονός όσο και η διαχρονικότητα της έννοιας «προσφυγιά» καθιστούν τη διαχείριση του προσφυγικού τραύματος ένα από τα πλέον κρίσιμα ζητήματα που καλούνται να εντάξουν στο μάθημα της Ιστορίας οι εκπαιδευτικοί και να επεξεργαστούν με τους/τις μαθητές/τριές τους, αφού δεν περιορίζεται μόνο στη μετάδοση ιστορικών γνώσεων, αλλά περιλαμβάνει και την καλλιέργεια ενσυναίσθησης, βαθιάς κατανόησης του προσφυγικού τραύματος και διαχείρισης της ιστορικής μνήμης. Η παιδαγωγική προσέγγιση ενός τόσο ευαίσθητου θέματος, όμως, απαιτεί εκπαιδευτικούς κατάλληλα επιμορφωμένους/ες, ικανούς/ες να διαχειριστούν τις συναισθηματικές και γνωστικές διαστάσεις του.

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1. Μνήμη και Τραύμα στη διδασκαλία της Ιστορίας

Στο πλαίσιο των σύγχρονων ιστοριογραφικών και ερευνητικών προσεγγίσεων, το ενδιαφέρον για την καθημερινότητα, τις ποικίλες διαστάσεις της κοινωνικότητας και των ανθρώπινων συναναστροφών, η «έκρηξη μνήμης» (memory boom) με την ανάδυση ιδιωτικών μορφών μνήμης που μέχρι πρότινος «επιβίωναν» στην ιδιωτική σφαίρα (Βλάχου, 2006), οδήγησε στη μελέτη ιστορικού υλικού με άξονα αναφοράς τους απλούς ανθρώπους, τους

αφανείς ήρωες της Ιστορίας, την «Ιστορία από τα κάτω» (History from below) (Noiriel, 2005). Αντικείμενο της Ιστορίας, λοιπόν, γίνονται οι κοινοί άνθρωποι, που νιώθουν την ανάγκη να διατηρήσουν ζωντανό το παρελθόν τους με την κατάθεση του προσωπικού τους βιώματος (Ανδρικού, 2016). Η ανάδειξη των αποσιωπημένων ιστοριών των «αφανών» ανθρώπων, όμως, συνέβαλε καθοριστικά στον εκδημοκρατισμό της Ιστορίας, ενώ παράλληλα οδήγησε στην ανατροπή κυρίαρχων μέχρι τότε ιστοριογραφικών αφηγημάτων (Βαν Μπούσχοτεν, 2013).

Ο Maurice Halbwachs (1952) εισήγαγε την έννοια της συλλογικής μνήμης, υποστηρίζοντας ότι μπορούν και οι κοινωνίες ή οι κοινότητες¹, εκτός από τους ανθρώπους, να διαμορφώνουν μνήμες². Η συλλογική μνήμη δεν αποτελεί το άθροισμα ούτε τον μέσο όρο της μνήμης των μελών μιας κοινότητας, αλλά ένα νέο αφήγημα από τη δυναμική σύνθεσή τους και αφορά ένα παρελθόν που υπήρξε και δεν υπάρχει πια. Με άλλα λόγια, είναι το παρόν του παρελθόντος του οποίου τα άτομα και οι κοινωνίες διατηρούν στη μνήμη (Μαντόγλου, 2010). Ως εκ τούτου, οι μνήμες κατασκευάζονται σε μεγάλο βαθμό από το παρόν (πλαστικότητα της μνήμης) (Παπανδρέου, 2015), αφού διαβάζουμε την Ιστορία με τα μάτια, τις ανάγκες, τις ιδέες και τις απορίες του σήμερα (Αθανασοπούλου, 2004). Η συλλογική μνήμη μεταφέρεται από γενιά σε γενιά, ακόμη κι όταν οι ατομικές μνήμες έχουν ξεθωριάσει και οι επόμενες γενιές είτε ταυτίζονται στο πλαίσιο μιας ηθικής υποχρέωσης και καθήκοντος της μνήμης είτε ανασυνθέτουν τα θραύσματα της μνήμης από ίχνη που έχουν απομείνει αλλά και μέσα από τις σιωπές, το πένθος, τα συναισθήματα, την υποσυνείδητη αποτύπωση του τραύματος στα οποία γίνονται οι ίδιοι μάρτυρες (μεταμνήμη) (Παπανδρέου, 2015).

Ως τραύμα ορίζεται μια αφόρητη εμπειρία ενός καταστροφικού ή ξαφνικού γεγονότος στο οποίο η αντίδραση είναι ανεξέλεγκτη και η εμφάνιση των βιωμάτων επανέρχεται συχνά. Συνήθως είναι κάτι που βρίσκεται σε λανθάνουσα κατάσταση στο υποσυνείδητο ενός ατόμου, σε μια περιοχή απροσπέλαστη, όπου ακόμα και το ίδιο το υποκείμενο δεν μπορεί να αποκτήσει πρόσβαση. Ένα γεγονός, λοιπόν, θεωρείται τραυματικό «στον βαθμό που επισκιάζει τις ψυχικές άμυνες και τις φυσιολογικές διαδικασίες της καταγραφής των μνημονικών ιχνών» (Caruth, 1996: 3). Αρχικά, το τραύμα δεν μπορεί να ειπωθεί, καθώς δεν μπορεί να κατανοηθεί, για αυτό συνδέεται με τη σιωπή (Σαλβάνου, 2021). Μπορεί, λοιπόν, η αποσιώπηση να επιστρατεύεται άμεσα στην αρχή, λειτουργώντας ως αμυντικός μηχανισμός (Παπανδρέου, 2015), αφού η κοινωνία σπάνια είναι σε θέση να συζητήσει δημόσια για το τραυματικό γεγονός αμέσως μετά την πραγματοποίησή του (Smelser, 2004), η μελέτη της διαχείρισης της μνήμης τραυματικών γεγονότων, όμως, έχει δείξει ότι όσο οι επίμαχες τραυματικές εμπειρίες δεν εξιστορούνται, αλλά αντίθετα αποσιωπούνται, αποκτούν μεγαλύτερη επίδραση στις επόμενες γενιές με τη μορφή φαντασιώσεων, φόβων και ονείρων (Ασέρ, 2007). Στη μελέτη του τραύματος, ο LaCapra (2014) εισάγει μια κρίσιμη διάκριση ανάμεσα στο «acting out», δηλαδή την επαναλαμβανόμενη αναβίωση του τραυματικού γεγονότος, και στο «working through», που αφορά τη σταδιακή επεξεργασία και κατανόησή του. Η διάκριση αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία στη Διδακτική της Ιστορίας, καθώς η εκπαιδευτική

διαδικασία καλείται να μετατοπίσει τους/τις μαθητές/τριες από μια παθητική αναπαραγωγή του τραύματος προς μια ενεργή και κριτική προσέγγισή του.

Στην περίπτωση, βέβαια, του μικρασιατικού τραύματος, για το βίωμα του ξεριζωμού και της εγκατάστασης των προσφύγων στην Ελλάδα επιστρατεύτηκε η λήθη των τραυματικών γεγονότων για την γρήγορη «επούλωσή» του, καθώς η ενθύμησή τους καθιστούσε δυσχερή την προσαρμογή των προσφύγων στον καινούριο τόπο (Δημητροπούλου, 2022). Η προσφυγική ταυτότητα ταυτίστηκε με τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων και της αποκατάστασής τους προκειμένου να εξασφαλιστεί η επιβίωσή τους στη νέα πατρίδα (Παληκίδης, 2017). Με το πέρασμα των χρόνων, όμως, ο άκρατος συναισθηματισμός της πρώτης γενιάς προσφύγων έδωσε τη θέση του σε μια πιο «*νηφάλια θεώρηση του τραυματικού παρελθόντος*» και μια συλλογική διαχείριση των προφορικών μαρτυριών μέσω σωματείων και συλλόγων (Δημητροπούλου, 2022: 40).

Παράλληλα με την έννοια του τραύματος, ιδιαίτερη σημασία αποκτά η έννοια της ανθεκτικότητας (resilience), η οποία αναφέρεται στη δυναμική διαδικασία μέσω της οποίας τα άτομα και οι κοινότητες καταφέρνουν να προσαρμόζονται, να ανακάμπτουν και να ανασυγκροτούνται μετά από τραυματικές εμπειρίες (Bonanno, 2004). Στην περίπτωση των προσφύγων της Μικρασιατικής Καταστροφής, η ανθεκτικότητα δεν περιορίζεται μόνο στην επιβίωση μετά τον ξεριζωμό, αλλά επεκτείνεται στη διαδικασία κοινωνικής ενσωμάτωσης, δημιουργίας νέων κοινοτήτων και ανασυγκρότησης της ταυτότητας στον τόπο εγκατάστασης (Kirmayer et al., 2011), όπως στην περιοχή της Αλμωπίας. Η ανάδειξη αυτής της διάστασης στη διδακτική πράξη επιτρέπει τη μετατόπιση από μια μονοδιάστατη προσέγγιση του πόνου σε μια πιο σύνθετη κατανόηση που εμπεριέχει την ελπίδα, την προσαρμογή και την αναγέννηση (Zembylas, 2014).

Ως εκ τούτου, η διδασκαλία του προσφυγικού τραύματος στο σχολείο δεν αποτελεί απλώς μια ιστορική αναφορά στο παρελθόν, αλλά μια παιδαγωγική πράξη με βαθύ ανθρωπιστικό και κοινωνικό περιεχόμενο (Λεοντσίνη & Ρεπούση, 2011). Η ανάδειξη των βιωμάτων των προσφύγων, των δυσκολιών του ξεριζωμού, της απώλειας, της προσαρμογής και της αντίστασης, συμβάλλει στη διαμόρφωση της ιστορικής σκέψης και συνείδησης των μαθητών/τριών και ενισχύει την κατανόηση θεμελιωδών αξιών όπως η αλληλεγγύη, η ανεκτικότητα και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, εντάσσοντάς τες σε γενικότερες θεωρήσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη. Έρχονται, λοιπόν, σε επαφή οι μαθητές/τριες με μια μορφή εκπαίδευσης στην πολιτεότητα σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο, που ενθαρρύνει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των μαθητών/τριών, απομακρύνοντάς τους από τον εθνοκεντρισμό και την ξενοφοβία (Δημητριάδου, 2016).

Βιβλιογραφικά εντοπίζονται τρεις τρόποι διδακτικής αντιμετώπισης των φυσικών, εθνικών, κοινωνικών, κτλ. καταστροφών: α) η αποσιώπησή τους με κύρια επιχειρήματα την προστασία των μαθητών/τριών από την υπερβολική συγκινησιακή φόρτιση, τις ενδεχόμενες συγκρούσεις και την καταστροφολογία, β) η ουδετεροποίηση με βάση τον σχεδιασμό και

την υλοποίηση μιας ηθικοπλαστικής και φρονηματιστικής διδασκαλίας και γ) η ουσιαστική προσέγγιση και μελέτη τους με στρατηγικές που οδηγούν στην κριτική ανάλυση, την ενσυναίσθηση και τη βαθύτερη κατανόηση των γεγονότων (Μαυροσκούφης, 2008). Μέσα από τη συνειδητοποίηση, όμως, της σημασίας και της ποικιλίας των μέσων διαμόρφωσης της ιστορικής συνείδησης των μαθητών/τριών στο πλαίσιο της Δημόσιας Ιστορίας, προκύπτει η απομάκρυνση του μονόπλευρου, γεγοντολογικού, εθνοκεντρικού με αρχαιολατρική εμμονή και εγκυκλοπαιδικού διδακτικού περιεχομένου (Ρεπούση, 2004), που διαμορφώνει επιλεκτική ιστορική μνήμη και προσφέρει ερείσματα σε κάθε είδους ιδεολογικές χρήσεις του παρελθόντος (Τσάφος, 2012), η επιτακτική ανάγκη αναμόρφωσης του μαθήματος της Ιστορίας με βάση τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και η εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας, που θα γεφυρώσουν 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 - Προγράμματος Σπουδών (Ανδρίκου, 2022). Άλλωστε, είναι μάταιο να αρνούμαστε τη σχολική πραγματικότητα, η οποία επιβάλλεται να αλλάξει, ειδικά όταν αντικείμενο μελέτης γίνονται επίμαχα και τραυματικά γεγονότα (Ανδρίκου & Νικολαΐδου, 2019), που μπορούν να οδηγήσουν στον σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός μαθήματος δραστικά προσανατολισμένου στην εμβάθυνση της ιστορικής συνείδησης και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών (Μαυροσκούφης, 2008).

1.2. Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία τραυματικών, επίμαχων και συγκρουσιακών ιστορικών γεγονότων

Η διδασκαλία της Ιστορίας αποτελεί επίμαχο ζήτημα σε πολλές χώρες του κόσμου και σίγουρα και στην Ελλάδα, καθώς αποτελεί «το πιο γοητευτικό και το πιο κακοποιημένο ταυτόχρονα μάθημα της ελληνικής εκπαίδευσης» (Παληκίδης, 2012: 59) και αντικείμενο διαμάχης με επίκεντρο τον έλεγχο διαμόρφωσης της συλλογικής ταυτότητας (Ανδρέου & Κασβίκης, 2008), αφού μέσα από τη μελέτη της Ιστορίας δεν επιτυγχάνεται απλά η γνώση του παρελθόντος αλλά η διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων που επηρεάζουν το παρόν και το μέλλον του ατόμου και της κοινωνίας. Η αντίληψη αυτή, όμως, φέρει μια ιδιαίτερη σημασία όταν αντικείμενο μελέτης γίνεται ένα τραυματικό ιστορικό γεγονός, το οποίο μάλιστα οι εκπαιδευτικές δομές ενίοτε αποφεύγουν, αποκρύπτουν ή και διαστρεβλώνουν. Όλο το «βάρος» συσσωρεύεται στον/στην εκπαιδευτικό που καλείται να σχεδιάσει και να υλοποιήσει διδακτικά σενάρια, που θα επιτρέπουν στους/στις μαθητές/τριες να ασχοληθούν σε βάθος με τραυματικά γεγονότα με βασικό σκοπό την κριτική ενσωμάτωση των διαφορετικών οπτικών στην ιστορική εκπαίδευση (Ανδρίκου, 2024). Κάθε απόπειρα μετατόπισης, όμως, της διδακτικής προσέγγισης από τη σπειροειδή επαναληπτική αφήγηση και την αποστήθιση γεγονότων σε προσανατολισμούς που εμπεριέχουν αλλαγές στους στόχους, τις διδακτικές προσεγγίσεις, τα μέσα και τα περιεχόμενα συνιστά δυνάμει απειλή. Όσοι/ες εκπαιδευτικοί προσπαθούν να δοκιμάσουν και να δοκιμαστούν σε εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας αντιμετωπίζουν αρκετά ζητήματα, αφού καλούνται να ισορροπήσουν

ανάμεσα σε όλα αυτά που σχεδιάζουν και επιδιώκουν να υλοποιήσουν και σε ένα ασφυκτικό Αναλυτικό Πρόγραμμα που δεν επιτρέπει την ευελιξία και την αυτενέργεια. Επιπλέον, κατά την μελέτη ενός τραυματικού γεγονότος στην τάξη ελλοχεύει πάντα ο κίνδυνος η διδασκαλία να παρεκκλίνει από τους στόχους της, αν ο/η εκπαιδευτικός περιοριστεί σε παραδοσιακό μοντέλο μετάδοσης της γνώσης (Κόκκινος & Γατσωτής, 2010) μετατρέποντας τον εαυτό του/της σε αυθεντία (Μαυροσκούφης, 2010) ή αν καταφύγει παρά την αξιοποίηση σύγχρονης διδακτικής μεθοδολογίας σε εργαλειακή χρήση κομβικών εννοιών της ιστορικής σκέψης, όπως η αιτιότητα, η πολυπρισματικότητα και η ενσυναίσθηση, για αποτελεσματικότερη κατήχηση, ιδεολογική χειραγώγηση, εμφύτευσης στερεοτύπων και συναισθηματικής διέγερσης των μαθητών/τριών (Παληκίδης, 2019).

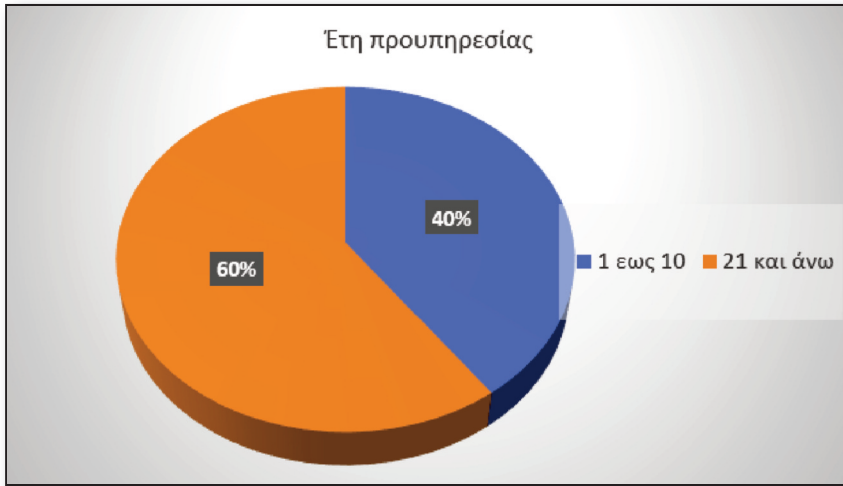
Σε αυτό το πλαίσιο, η ανάγκη για κατάλληλα προετοιμασμένους/ες εκπαιδευτικούς καθίσταται επιτακτική, καθώς καλούνται να διαχειριστούν σύνθετα ιστορικά και συναισθηματικά φορτισμένα θέματα με ευαισθησία και επιστημονική επάρκεια. Κρίνεται επιτακτική, λοιπόν, η διαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ιστορία με στοχευμένη και οργανωμένη ενημέρωσή τους για τις τρέχουσες εξελίξεις στον χώρο της Επιστημολογίας και της Διδακτικής της Ιστορίας (Κουργιαντάκης, 2024).

2. Χαρακτηριστικά Έρευνας

2.1. Σκοπός και δείγμα της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει σε τοπικό επίπεδο τις στάσεις, τις πρακτικές και τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη διδακτική προσέγγιση του προσφυγικού τραύματος μέσω της Τοπικής Ιστορίας, με στόχο την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και ενσυναίσθησης των μαθητών/τριών. Η έρευνα επιδιώκει να αξιολογήσει την εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που αξιοποιεί εναλλακτικά διδακτικά εργαλεία, βιωματικές δραστηριότητες και προφορικές μαρτυρίες, προκειμένου να ενισχυθεί η κατανόηση της διαχρονικότητας του προσφυγικού φαινομένου, να συνδεθεί η Τοπική με τη Γενική Ιστορία και να ενισχυθεί η ικανότητα των μαθητών/τριών να αναστοχάζονται κριτικά απέναντι στο δύσκολο παρελθόν.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν πέντε εκπαιδευτικοί, 4 γυναίκες και 1 άντρας, καθώς από τα τέσσερα σχολεία της Αλμωπίας που συμμετείχαν στο πρόγραμμα τα τρία διέθεταν από ένα τμήμα Στ' τάξης και το ένα σχολείο διέθετε δυο τμήματα, τα οποία συνεργάστηκαν αρμονικά καθ' όλη τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος. Στην ερώτηση σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας, παρατηρείται ότι οι περισσότεροι έχουν μεγάλη διδακτική εμπειρία (βλ. Γράφημα 1). Ενδιαφέρον παρουσίασε και η ερώτηση για την προσφυγική καταγωγή των εν λόγω εκπαιδευτικών, όπου εδώ οι απαντήσεις υπερίσχυαν, 80% υπέρ 20% για την προσφυγική ταυτότητα.

Γράφημα 1: Έτη προϋπηρεσίας εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Πολύ συχνά οι ερευνητές/τριες εστιάζουν την προσοχή τους σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο μελέτης προκειμένου να απεικονίσουν τη συνθετότητα που το χαρακτηρίζει, τη μοναδικότητα, την αποτύπωση μιας ορθής περιγραφής του γνωστικού εργαλείου που το διέπει αλλά και να γνωστοποιηθεί η αλληλεπίδρασή του με άλλα πλαίσια, ενώ συχνά επιδιώκεται η απάντηση σε ερωτήματα του τύπου «πώς» ή «γιατί» (Πηγάκη, 2004; Yin, 2009; Anisimova & Thomson, 2012). Η Μελέτη Περίπτωσης αποτελεί ένα παράδειγμα, μια μέθοδο, μια διαδικασία, μια μεθοδολογία, ένα ερευνητικό σχέδιο, ένα αποτέλεσμα, μια ερευνητική στρατηγική ή ένα επίκεντρο (Tight, 2010; Thomas, 2011; Yazan, 2015). Σε πρόσφατη μελέτη (Denscombe, 2014), μάλιστα, χαρακτηρίζεται ως μια αναλυτική μελέτη ενός πλαισίου που εστιάζει σε διαδικασίες, αλληλεπιδράσεις και σχέσεις, καθώς γίνεται χρήση πολλαπλών μεθόδων συλλογής δεδομένων και εστιάζει σε φυσικά περιβάλλοντα. Ομοίως, οι Hamilton και Corbett-Whittier (2013), θεωρούν ότι η Μελέτη Περίπτωσης έχει τη δική της ταυτότητα στην προσέγγιση της έρευνας, καταγράφοντας την πολυπλοκότητα μιας κατάστασης σε πολλά συγκεκριμένα επίπεδα, από τοπικό έως εθνικό. Ακόμη, περιλαμβάνει ποικίλες οπτικές γωνίες, εμπλέκοντας μικρό αριθμό υποκειμένων, ομάδων ή εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Robson, 2007). Η εν λόγω έρευνα, λοιπόν, αποτελεί Μελέτη Περίπτωσης και επικεντρώνεται στη διερεύνηση της διαχείρισης του προσφυγικού τραύματος από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο.

3.1. Ερευνητικά Εργαλεία

Για την επίτευξη μιας ολιστικής προσέγγισης έγινε χρήση πολλαπλών μεθόδων συλλογής δεδομένων. Ως εκ τούτου, αξιοποιήθηκαν αυτοσχέδια ερωτηματολόγια, πρωτόκολλο μη δομημένης ομαδικής συνέντευξης και πρωτόκολλο παρατήρησης. Πιο συγκεκριμένα:

- Το ερωτηματολόγιο αποτελεί το πλέον συνηθισμένο ερευνητικό εργαλείο ως ένα μέσο συλλογής δεδομένων, καθώς μπορεί να είναι οικονομικό, αξιόπιστο, έγκυρο, γρήγορο και εύκολο στη συμπλήρωση. Το υποκείμενο που συμμετέχει στην έρευνα καλείται να απαντήσει σε ερωτήσεις κλειστού ή/και ανοιχτού τύπου για το θέμα που ερευνάται (Cohen & Manion, 2018). Στην παρούσα Μελέτη Περίπτωσης έγινε χρήση του ερωτηματολογίου ως εργαλείο συλλογής δεδομένων. Το αυτοσχέδιο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου που ήταν χωρισμένες σε τρεις άξονες: Διδακτική της Ιστορίας, Δημόσια και Προφορική Ιστορία και Συμμετοχή στο πρόγραμμα και διανεμήθηκε στους/στις εκπαιδευτικούς πριν τη διδακτική επιμόρφωση τους.
- Η μέθοδος της Παρατήρησης θεωρείται κάτι παραπάνω από μια απλή θέαση (Cohen & Manion, 2018). Χαρακτηρίζεται ως συστηματική θέαση και καταγραφή ανθρώπων, γεγονότων, συμπεριφορών, ρουτίνων (Simpson and Tuson, 2003; Marshall and Rossman, 2016). Η παρατήρηση μπορεί να κυμανθεί μεταξύ μη-δομημένης/ελεύθερης, χωρίς ιδιαίτερη θεματική, έως δομημένης και με αυστηρά κριτήρια μέσω πρωτοκόλλου (Denscombe, 2014). Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της παρατήρησης είναι η εγκυρότητα, η οποία παρέχει στον/στην ερευνητή/τρια τη δυνατότητα συλλογής πρωτογενών μαρτυριών και δεδομένων από φυσικά περιβάλλοντα αντί απλής αναφοράς (Wellington, 2015). Έτσι, παράγονται πιο αυθεντικά δεδομένα από ό,τι θα συνέβαινε με έμμεσες μεθόδους (Cohen & Manion, 2018). Στην εν λόγω έρευνα, το Πρωτόκολλο Παρατήρησης, που σχεδιάστηκε και αξιοποιήθηκε από τους/τις ερευνητές/τριες, δομήθηκε με τη μορφή αξόνων, ώστε να διαπιστωθεί η επίτευξη του σκοπού αλλά και των προσδοκώμενων στόχων της έρευνας κατά την τελική εκδήλωση των σχολείων.
- Η μη δομημένη-ελεύθερη ομαδική συνέντευξη (informal conversational interview) χαρακτηρίζεται από την παρότρυνση του/της ερευνητή/τριας να υπάρχει ελεύθερος, ρέοντας λόγος, χωρίς ιδιαίτερους περιορισμούς από μεριάς ερωτώμενου. Βασισμένη στην ύπαρξη θεματικών, κατευθύνεται μέσα από άξονες που στόχο έχουν, μέσα από την ελεύθερη έκφραση, να προκύψουν πτυχές σχετικές με το εξεταζόμενο θέμα. Ωστόσο, η τυχόν απομάκρυνση από αυτές δε σημαίνει και την ταυτόχρονη απομάκρυνση από τους στόχους της έρευνας (Cohen & Manion, 2018). Η οικεία μέθοδος ενδείκνυται να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους, προκειμένου να οριοθετηθεί σαφέστερα το ερευνητικό πεδίο και η ανάλυση αυτής να είναι πληρέστερα στην κατανόηση. Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε η εν λόγω μέθοδος στους/στις εκπαιδευτικούς και βασίστηκε στους τρεις άξονες που σχεδιάστηκε και το ερωτηματολόγιο, προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις τους με την ολοκλήρωση του προγράμματος.

3.2. Πλαίσιο έρευνας

Για την εφαρμογή της έρευνας και τη συλλογή των δεδομένων σχεδιάστηκε από τους/τις ερευνητές/τριες, εκπαιδευτικό πρόγραμμα που απευθύνονταν σε μαθητές/τριες της Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου, με δυνατότητα εφαρμογής, όσον αφορά την φιλοσοφία του και με τις αναγκαίες τροποποιήσεις, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Περιλάμβανε επτά (7) εργαστήρια δεξιοτήτων, διάρκειας 45 λεπτών το καθένα. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως οι προτάσεις δραστηριοτήτων ανά εργαστήριο ήταν ενδεικτικές, καθώς το πρόγραμμα ήταν σχεδιασμένο με ανοιχτή μορφή, ώστε να προσαρμόζεται στους εκάστοτε στόχους του/της εκπαιδευτικού και στις μαθησιακές ανάγκες της τάξης. Ο/η εκπαιδευτικός μπορούσε, ανά πάσα στιγμή, να τροποποιήσει, να προσθέσει ή να αντικαταστήσει δραστηριότητες, αρκεί αυτές να ήταν συμβατές με τη λογική και την φιλοσοφία του προγράμματος.

Για τον λόγο αυτό πριν την υλοποίηση, στο πλαίσιο των ενδοσχολικών επιμορφώσεων, πραγματοποιήθηκε μια διαδικτυακή επιμορφωτική συνάντηση για τους/τις εκπαιδευτικούς, με θέμα: «Διαχείριση του προσφυγικού τραύματος στη σχολική τάξη αξιοποιώντας την Τοπική Ιστορία» και «Παρουσίαση του Προγράμματος «Σε ποιο χρώμα να ριζώνεις... - Η προσφυγική αποκατάσταση στην περιοχή της Αλμωπίας». Σκοπός της επιμόρφωσης ήταν η κατανόηση του θεωρητικού και διδακτικού πλαισίου του Προγράμματος από τους/τις εκπαιδευτικούς των σχολείων που δέχτηκαν να εμπλακούν στο πρόγραμμα και η επίλυση αποριών αναφορικά με το παρεχόμενο υλικό.

Η ολοκλήρωση του Προγράμματος επισφραγίστηκε με μια εκδήλωση διάχυσης των αποτελεσμάτων προς την εκπαιδευτική κοινότητα και την τοπική κοινωνία. Κατά τη διάρκεια της δόθηκαν βεβαιώσεις συμμετοχής στους/στις εκπαιδευτικούς και αναμνηστικά βραβεία στα σχολεία και στους/στις μαθητές/τριες που έλαβαν μέρος.

3.3. Αναλυτικό διδακτικό πλάνο του εκπαιδευτικού προγράμματος

Αναντίρρητα, και όπως προκύπτει από τη διδασκαλία της Ιστορίας, βασικός σκοπός της διδακτικής παρέμβασης ήταν η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης των μαθητών/τριών προσεγγίζοντας το δύσκολο παρελθόν. Η προσέγγιση του προσφυγικού τραύματος στο παρόν πρόγραμμα βασίστηκε σε πολυτροπικές μορφές μάθησης (multimodality), αξιοποιώντας διαφορετικά σημειωτικά συστήματα, όπως προφορικές μαρτυρίες, φωτογραφικό υλικό, ιστορικά τεκμήρια και αντικείμενα-κειμήλια (Kress, 2010). Η πολυτροπικότητα καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική στη διαχείριση του τραύματος, καθώς αυτό συχνά παραμένει «ανεπίτωτο» (unspeakable) και δεν μπορεί να εκφραστεί πλήρως μέσω του λόγου. Μέσα από την ενεργοποίηση εναλλακτικών μορφών έκφρασης, όπως η εικόνα, η αφήγηση και η βιωματική εμπλοκή, δίνεται η δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να προσεγγίσουν το τραυματικό παρελθόν με τρόπους πιο προσιτούς και συναισθηματικά ασφαλείς (Jewitt, 2008). Άλλωστε, κρίσιμο στοιχείο για την υλοποίηση του προγράμματος αποτέλεσε η διαμόρφωση ενός συναισθηματικά ασφαλούς παιδαγωγικού πλαισίου, μέσα στο οποίο οι μαθητές/τριες μπορούσαν να εκφραστούν ελεύθερα, να μοιραστούν σκέψεις

και συναισθήματα και να διαχειριστούν δύσκολες έννοιες, όπως ο ξεριζωμός και η απώλεια. Άλλωστε, σύμφωνα με τους Carello και Butler (2014), η διδασκαλία γύρω από το τραύμα ενέχει κινδύνους συναισθηματικής επιβάρυνσης και καθιστά αναγκαία την υιοθέτηση πρακτικών φροντίδας (self-care) και υποστήριξης, ώστε η μαθησιακή διαδικασία να παραμένει ασφαλής και υποστηρικτική. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να λειτουργήσουν ως εμπυχωτές/τριες, ενθαρρύνοντας τον διάλογο, αποφεύγοντας τη συναισθηματική υπερφόρτιση και διασφαλίζοντας ότι η επεξεργασία του τραύματος πραγματοποιείται με σεβασμό, ενσυναίσθηση και παιδαγωγική ευαισθησία.

Αναλυτικότερα, μέσω του προγράμματος οι μαθητές/τριες επιδιώχθηκε να εμπλακούν ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και να γνωρίσουν μέσω εναλλακτικών εργαλείων και πηγών τα ιστορικά γεγονότα που οδήγησαν στον διωγμό και την ανταλλαγή πληθυσμών το 1923. Επιπλέον, το πρόγραμμα επιδίωξε να αντιληφθούν οι μαθητές/τριες τη σχέση της Γενικής με την Τοπική Ιστορία και να επεξεργαστούν προφορικές μαρτυρίες προσφύγων δεύτερης και τρίτης γενιάς, ώστε να προσεγγίσουν το δύσκολο παρελθόν. Ακόμα, κρίθηκε αναγκαίο να συνδέσουν τον χωροχρόνο και την εξέλιξη των γεγονότων και να έρθουν σε επαφή με τις δυσκολίες της προσφυγικής αποκατάστασης και της σημαντικής συμβολής των προσφύγων στην οικονομική και κοινωνική ζωή της Αλμωπίας. Ακόμη, ήταν σημαντικό να καλλιεργήσουν την ιστορική ενσυναίσθηση μέσα από βιωματικές δραστηριότητες (επίσκεψη πεδίου σε μνημειακό τόπο) αλλά και να εξοικειωθούν με την έννοια του προσφυγικού τραύματος και να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές με τα σημερινά προσφυγικά ρεύματα.

Αναλυτικότερα, οι στόχοι των δύο πρώτων διδακτικών ωρών του εργαστηρίου ήταν η κατανόηση των εννοιών *εκτοπισμός*, *γενοκτονία* και *πρόσφυγας*, η γνωριμία -μέσω εναλλακτικών εργαλείων και πηγών- με τα ιστορικά γεγονότα που οδήγησαν στον διωγμό και την ανταλλαγή πληθυσμών το 1923 και η μελέτη διαφόρων ειδών πηγών προσεγγίζοντας ερμηνευτικά το περιεχόμενο τους. Σαν δραστηριότητα, ο/η εκπαιδευτικός έγραψε στον πίνακα τις έννοιες που προαναφέρθηκαν και ακολούθησε εννοιολογική συζήτηση με τη μορφή Ιδεοθύελλας. Οι μαθητές/τριες μπόρεσαν να ανατρέξουν σε ερμηνευτικό λεξικό για βοήθεια. Αφού εξηγήθηκαν οι έννοιες, ο/η εκπαιδευτικός μοίρασε στις ομάδες τα φύλλα εργασίας που περιλάμβαναν διαφορετικού τύπου πηγές για τον ξεριζωμό και την προσφυγική αποκατάσταση. Τις επεξεργάστηκαν και με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού κατασκεύασαν είτε ηλεκτρονικά -μέσω των εφαρμογών Dipity, Timetoast- είτε σε χαρτόνι/χαρτί του μέτρου μια χρονογραμμή με τα σημαντικότερα γεγονότα. Παρατηρώντας τη χρονογραμμή η κάθε ομάδα προσπάθησε να μπει στη θέση των προσφύγων και να καταγράψει τα συναισθήματα της, τα οποία παρουσίασαν στην ολομέλεια της τάξης.

Την τρίτη ώρα, οι μαθητές/τριες έμαθαν να αντλούν πληροφορίες από μελέτες και επισκέψεις πεδίου σε μνημειακό τόπο και εξοικειώθηκαν με την έννοια του προσφυγικού τραύματος και του χώρου μνήμης. Αντιλήφθηκαν την ανάγκη των προσφύγων να διατηρήσουν τις αναμνήσεις τους στο πέρασμα των χρόνων και ήρθαν σε επαφή με παραδοσιακούς χορούς. Στο

πλαίσιο της ώρας με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού συζήτησαν για την ανάγκη διατήρησης των αναμνήσεων των προσφύγων. Ένας καλός τρόπος ήταν μέσω των χώρων μνήμης. Εξηγήθηκε ο όρος και εντοπίστηκαν τέτοιοι χώροι στον τόπο τους. Ακολούθησε επίσκεψη στον χώρο ή τον παρατήρησαν μέσω φωτογραφιών και ομαδικά συμπληρώνουν το Φύλλο Παρατήρησης, το οποίο στο τέλος παρουσίασαν στην τάξη. Επιπλέον, σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής ήρθαν σε επαφή με παραδοσιακούς χορούς των προσφύγων.

Η τέταρτη ώρα αφιερώθηκε στην αντίληψη της σχέσης της Γενικής με την Τοπική Ιστορία και τη σημασία της δεύτερης στο παρόν των μαθητών/τριών, στην σύνδεση χώρου, χρόνου και εξέλιξης γεγονότων, αναζητώντας παράλληλα και κατανοώντας αιτιακές σχέσεις, στη γνωριμία με τις δυσκολίες της προσφυγικής αποκατάστασης και τη σημαντική συμβολή των προσφύγων στην οικονομική και κοινωνική ζωή της Αλμωπίας. Αυτό οδήγησε στην επεξεργασία και ερμηνεία προφορικών μαρτυριών που τους/τις βοήθησε να προσεγγίσουν και να προβληματιστούν με το δύσκολο παρελθόν, καθώς και να αναστοχαστούν κριτικά πάνω στην πρόσφατη Ιστορία. Σαν δραστηριότητα, ο/η εκπαιδευτικός έθεσε το ερώτημα στην τάξη: «Άραγε έφτασαν και εγκαταστάθηκαν πρόσφυγες στον τόπο μας;», το οποίο κατέγραψε στον πίνακα. Στη συνέχεια, μοίρασε στις ομάδες φακέλους με διαφορετικό υλικό (μαρτυρίες, φωτογραφίες, έγγραφα), το οποίο μελέτησαν και παρουσίασαν στην ολομέλεια της τάξης. Στο τέλος, ο/η εκπαιδευτικός έθεσε ξανά το αρχικό ερώτημα και ακολούθησε συζήτηση για τη σχέση της Γενικής με την Τοπική Ιστορία.

Η πέμπτη ώρα επιδίωξε την κατανόηση της σημασίας των προφορικών μαρτυριών για την επιστήμη της Ιστορίας και οι μαθητές/τριες εξασκήθηκαν στη συλλογή, επεξεργασία και ερμηνεία προφορικών μαρτυριών προσφύγων δεύτερης και τρίτης γενιάς. Οι δραστηριότητες για αυτήν την ώρα περιλάμβαναν συζήτηση στην ολομέλεια πάνω στις μαρτυρίες. Στη συνέχεια, προβλήθηκε βίντεο με συνεντεύξεις ηλικιωμένων για τη σχολική τους ζωή και ακολούθησε δεύτερη συζήτηση. Τέλος, οι ομάδες με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού δημιούργησαν ένα πρωτόκολλο συνέντευξης στο Φύλλο Εργασίας, το οποίο αξιοποίησαν ως εργασία για το σπίτι. Αφού συλλέχθηκαν, συγκέντρωσαν τις συνεντεύξεις και δημιούργησαν Power Point με βασικές πληροφορίες με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού Πληροφορικής.

Κατά την διάρκεια της έκτης ώρας, οι μαθητές κλήθηκαν να συλλέξουν φωτογραφίες και να αντιληφθούν τη σημασία αυτών ως ιστορικές πηγές. Έπειτα διεξήχθη συζήτηση με βοηθητικές ερωτήσεις, ενώ παράλληλα μοιράστηκε ένα Φύλλο Εργασίας στις ομάδες για ανάλυση και σχολιασμό φωτογραφιών, που αναζητήσαν στα οικογενειακά άλμπουμ και έφεραν αντίτυπα στο σχολείο μαζί με φωτογραφικό υλικό που παρείχε ο/η εκπαιδευτικός. Ακολούθησε παρουσίαση των εργασιών στην ολομέλεια της τάξης.

Οι στόχοι της τελευταίας ώρας ήταν οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν βιωματικά τις έννοιες της ανεκτικότητας, του σεβασμού στο διαφορετικό και της πολιτισμικής ευαισθησίας, εντάσσοντας τες σε γενικότερες θεωρήσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα και

την κοινωνική δικαιοσύνη. Συμπληρωματικά να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση, μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων και να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές με τα σημερινά ρεύματα. Ως εκ τούτου, ο/η εκπαιδευτικός έγραψε στον πίνακα της τάξης τις έννοιες *πρόσφυγας* και *μετανάστης* και ακολούθησε συζήτηση για τις διαφορές των δύο εννοιών. Έπειτα, η κάθε ομάδα μελέτησε μια πηγή για παλιά και σύγχρονα προσφυγικά ρεύματα και ακολούθησε συζήτηση. Άλλωστε, όπως υποστηρίζει χαρακτηριστικά η Renée Hirschon (2004:21): «Οι Μικρασιάτες πρόσφυγες, που έζησαν τον τραγικό ξεριζωμό από την πατρική γη πριν τόσες δεκαετίες, μπορούν ίσως να μας μεταδώσουν σήμερα ένα πολύτιμο δίδαγμα. Αναμφισβήτητα, οι εμπειρίες τους συνδέονται άμεσα με την κατάσταση στην οποία βρίσκονται δεκάδες εκατομμύρια ξεριζωμένοι άνθρωποι, πρόσφυγες που αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους κάθε χρόνο επειδή κινδυνεύει η ζωή τους». Στο τέλος, ο/η εκπαιδευτικός μοίρασε στις ομάδες το Φύλλο Αξιολόγησης που αφορούσε τη συνολική εμπειρία τους στο Πρόγραμμα.

4. Αποτελέσματα

Στην ενότητα αυτή μελετήθηκαν και καταγράφηκαν τα αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί πριν την έναρξη της διαδικασίας, από τα ευρήματα που αντλήθηκαν από τη μη δομημένη συνέντευξη των συμμετεχόντων/ουσών, το πρωτόκολλο παρατήρησης, καθώς και τις παρουσιάσεις που δημιούργησαν οι μαθητές/τριες για την τελική εκδήλωση.

Αρχικά οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σχετικά με τον τρόπο που προσεγγίζουν το μάθημα της ιστορίας και ποια μέσα αξιοποιούν. Από τους ερωτώμενους/ες 3 στους 7 απάντησαν ότι βασικό εργαλείο τους είναι το σχολικό εγχειρίδιο, 2 στους 7 αξιοποιούν το διαδίκτυο και τους εικονιστικές πηγές, ενώ άλλες απαντήσεις αναφέρονται σε χρήση σχεδιαγραμμάτων, άλλες πηγές, βιντεοπροβολέα (projectors) κα. Ωστόσο, μετά το τέλος της διαδικασίας οι απαντήσεις δε μεταβλήθηκαν ιδιαίτερα, θέτοντας το σχολικό εγχειρίδιο ως βασικό μέσο με εξαίρεση μιας απάντησης που προσθέτει την αξιοποίηση ιστοριογραφικής και πληροφοριακού υλικού που συντέθηκε κατόπιν μελέτης ιστορικών πηγών.

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ως προς τον τρόπο διαχείρισης «δύσκολων» ιστορικών θεμάτων. Οι 5 στους 7 αναφέρουν ότι αξιοποιούν τις πληροφορίες που παρέχει το σχολικό εγχειρίδιο, 3 στους 7 παράγουν δικό τους υλικό, ενώ 2 στους 7 προσεγγίζουν σε βάθος και πολυπρισματικά το θέμα με τους/τις μαθητές/τριες τους. Στις ερωτήσεις που ακολούθησαν τη διαδικασία οι απόψεις δεν αλλάζουν ιδιαίτερα. Από τους 5 οι 4 απαντούν ότι αξιοποιούν το σχολικό εγχειρίδιο για πληροφόρηση, 3 στους 5 παράγουν δικό τους υλικό, ενώ 2 στους 5 μελετούν σε βάθος και πολυπρισματικά το θέμα. Ακολούθως, στην επόμενη ερώτηση για το εάν προσεγγίζουν με τους/τις μαθητές/τριες τους ιστορικά θέματα που οδηγούν σε γνωστική σύγκρουση με τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, δηλαδή 6 στους 7, απαντούν θετικά, σημειώνοντας ότι βοηθάει στην

καλλιέργεια κριτικής και ιστορικής σκέψης. Ωστόσο, στις απαντήσεις που συλλέχθηκαν στο τέλος της διαδικασίας 3 στους 5 απάντησαν αρνητικά και μόλις 2 θετικά.

Η τελευταία ερώτηση που αφορά τη διδασκαλία της ιστορίας αφορούσε την άποψή τους ως προς τη διδακτική προσέγγιση ζητημάτων προσφυγικής μνήμης. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο σύνολο τους ήταν θετικές κατά 100%, καθώς αποτελούν μέρος του εθνικού παρελθόντος. Ομοίως θετικές ήταν οι απόψεις, κατά 100%, και στις απαντήσεις που δόθηκαν με το πέρας της διαδικασίας. Μάλιστα, ένας/μία εκπαιδευτικός σημείωσε τη σημαντικότητα της προσφυγικής μνήμης εστιάζοντας στη σημασία της για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης.

Έπειτα, οι εκπαιδευτικοί κατέθεσαν τις απόψεις τους σχετικά με τη Δημόσια και Προφορική Ιστορία. Πιο συγκεκριμένα, στην ερώτηση εάν θεωρούν αξιόπιστες τις προφορικές μαρτυρίες ως τεκμήρια στη διδασκαλία της ιστορίας, 4 στους 7 ήταν απόλυτα θετικοί, ενώ 3 στους 7 απάντησαν θετικά με δισταγμό, εγείροντας ζητήματα υποκειμενικότητας και «συναισθηματικής εμπλοκής». Αντίστοιχα, θετικές είναι οι απαντήσεις που δόθηκαν στο τέλος της διαδικασίας, σημειώνοντας την ανάγκη διασταύρωσής τους. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν ως προς τις καταλληλότερες, κατά τη γνώμη τους, πτυχές που θα μπορούσαν να ενταχθούν στο Δημοτικό σχολείο. Από τις 14 «πτυχές» που παρατέθηκαν οι 5 αναφέρονται στα «μνημεία», οι 3 σε λογοτεχνικά κείμενα, οι 2 σε κινηματογραφικές ταινίες, ενώ οι υπόλοιπες 4 σε άλλες πτυχές, όπως πχ. «κόμικς», «συνεντεύξεις», «ηλεκτρονικά παιχνίδια» κ.α. Αντίστοιχα, με το πέρας της διαδικασίας, εκτός των προαναφερθέντων, προστέθηκαν πτυχές όπως «λαογραφία», «επισκέψεις πεδίου», «προσωπικές μαρτυρίες».

Τέλος, στην ερώτηση σχετικά με τα οφέλη που αποκόμισαν οι συμμετέχοντες/ουσες από το πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχαν, αναφέρουν κυρίως, «γνώσεις» για την τοπική ιστορία αλλά και τη δυνατότητα να προσεγγίσουν βιωματικά οι μαθητές/τριές τους την Ιστορία.

Από την παρατήρηση διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα αποτελέσματα σχετικά με τη διαδικασία. Κατ' αρχήν, ως προς τη στοχοθεσία παρατηρείται η επίτευξη του βασικού σκοπού του σχεδίου δράσης, καθώς και των επιμέρους παιδαγωγικών και ιστορικών στόχων, κυρίως μέσα από την κατανόηση των ιστορικών εννοιών και του διαχωρισμού των εννοιών «πρόσφυγα» και «μετανάστη».

Ως προς τη διδακτική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν μια πληθώρα ιστορικών τεκμηρίων, τόσο γραπτών όσο και εικονιστικών, για την προσέγγιση του ιστορικού θέματος, πέραν όσων τους είχαν δοθεί. Κατασκεύασαν επιτυχώς ιστορικές χρονογραμμές είτε χειροποίητα είτε αξιοποιώντας ψηφιακά μέσα. Υλοποίησαν επισκέψεις πεδίου κυρίως σε χώρους μνήμης, όπου οι μαθητές/τριες προσέγγισαν τα μνημεία, κράτησαν σημειώσεις και απαθανάτισαν φωτογραφικά τους τόπους. Επιπλέον, αξιοποίησαν προφορικές μαρτυρίες από επισκέψεις απογόνων προσφύγων εντός της τάξης και μέσω των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν. Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί εμπλούτισαν το υλικό που τους παραχωρήθηκε με δραστηριότητες όπως «αναπαράσταση παλαιών φωτογραφιών», δραστηριότητα τύπου «*Τι θα έβαζα σε μια βαλίτσα αν θα έπρεπε ξαφνικά να φύγω από τον τόπο μου*»,

κ.α, ενώ επικεντρώθηκαν στη «γυναίκα-πρόσφυγα», μέσα από τη μελέτη αρχειακού υλικού αναζητώντας και καταγράφοντας στοιχεία που αφορούσαν τις συνήθειες, την ενδυμασία και την κόμμωση. Μέσα στις τάξεις των εκπαιδευτικών δημιουργήθηκαν «γωνιές της Ιστορίας», όπου οι μαθητές/τριες εναπόθεταν τις εργασίες που παρήγαγαν όπως εκθέσεις, λαογραφικές συλλογές με φωτογραφικό υλικό και αντικείμενα που οι ίδιοι/ες προσκόμισαν από τις προσωπικές συλλογές των οικογενειών τους.

Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν προέκυψε η επιτυχής σύνδεση της τοπικής ιστορίας με το κεντρικό εθνικό αφήγημα, ενώ αξιοσημείωτη είναι η καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης, μέσα από τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν, π.χ. τη μελέτη των προσφυγικών εθίμων, την επαφή με την παράδοση, μέσω των παραδοσιακών χορών, των τραγουδιών αλλά και της ενδυμασίας. Η αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών με τους πρόσφυγες και τους απογόνους τους αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα για την ιστορική κατανόηση, ενώ απόρροια των παραπάνω ήταν η αντίληψή τους της διαχρονικότητας του προσφυγικού τραύματος.

Σε επίπεδο συνεργασίας, οι εκπαιδευτικοί των τάξεων ενέπλεξαν στη διαδικασία και εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων, οι οποίοι με προθυμία στάθηκαν αρωγοί στην επίτευξη των στόχων του προγράμματος. Εκπαιδευτικοί Τ.Π.Ε. βοήθησαν στην αξιοποίηση ψηφιακών μέσων, ενώ εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής και Μουσικής συνέβαλλαν στην εκμάθηση των παραδοσιακών χορών και τραγουδιών.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί με τους/τις μαθητές/τριές τους διοργάνωσαν μια τελική εκδήλωση, ώστε να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα που παρήγαγαν. Η εκδήλωση αυτή ήταν κοινή για όλα τα συνεργαζόμενα σχολεία ενώ ήταν «ανοιχτή» προς την υπόλοιπη κοινωνία. Η συμμετοχή ήταν ευρεία, με την προσέλευση, πέραν των γονέων, και μερίδας λοιπών μελών της κοινωνία και κυρίως ανθρώπων μεγάλης ηλικίας προσφυγικής καταγωγής. Αρκετοί/ές από αυτούς/ές συμμετείχαν και στο πρόγραμμα ως φορείς της προσφυγικής μνήμης, προσδίδοντας μια ιδιαίτερη συναισθηματική φόρτιση στην εκδήλωση. Μέσω του προγράμματος αυτού, φάνηκε η διάχυσή του στην ευρύτερη κοινωνία, επιτυγχάνοντας τη σύνδεση του σχολείου με αυτήν.

5. Συμπεράσματα

Η εν λόγω μελέτη περίπτωσης ανέδειξε την αποτελεσματικότητα μιας ολιστικής διδακτικής προσέγγισης στη διαχείριση του προσφυγικού τραύματος, εστιάζοντας στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και ενσυναίσθησης. Μέσα από την αξιοποίηση ποικίλων εργαλείων, όπως για παράδειγμα τη χρήση ερωτηματολογίου, των μη δομημένων συνεντεύξεων, των πρωτόκολλων παρατήρησης και των βιωματικών δραστηριοτήτων με πρωτογενείς πηγές και προφορικές μαρτυρίες, διαπιστώθηκε και επιτεύχθηκε η επιτυχής σύνδεση της Τοπικής με τη Γενική Ιστορία, καθώς και η βαθύτερη κατανόηση της διαχρονικότητας του προσφυγικού τραύματος από τους/τις μαθητές/-τριες. Ακόμα, παρά τους αρχικούς ενδιασμούς που υπήρξαν, η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων ανέδειξε την προσφυγική μνήμη ως

αναπόσπαστο μέρος της εθνικής Ιστορίας, ενώ η ενεργός εμπλοκή των μαθητών/τριών οδήγησε σε αξιοσημείωτη καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Επιπλέον, κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί η θετική στάση και συνεργασία που αναδείχθηκε μεταξύ των εκπαιδευτικών των τάξεων αλλά και των ειδικοτήτων. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως η διάχυση του προγράμματος στην τοπική κοινωνία ανέδειξε τον καταλυτικό ρόλο του σχολείου να λειτουργεί ως βασικός παράγοντας στη διαχείριση του δύσκολου παρελθόντος, διαμορφώνοντας ενεργούς πολίτες με κριτική σκέψη.

Εν κατακλείδι, παρότι το μικρό μέγεθος του δείγματος δεν επιτρέπει ευρεία γενίκευση, η μελέτη παρέχει πολύτιμα ερευνητικά δεδομένα και διδακτικές κατευθύνσεις για τη διεύρυνση παρόμοιων προγραμμάτων σε άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες και περιοχές. Προτείνεται η περαιτέρω έρευνα με μεγαλύτερα δείγματα και μακροχρόνια παρακολούθηση για την αποτίμηση της διαρκούς επίδρασης αυτών των διδακτικών παρεμβάσεων.

Σημειώσεις

1. Οι κοινότητες μνήμης, οι οποίες αγωνίζονται για την δημόσια αναγνώριση της δικής τους εκδοχής του παρελθόντος, συγκροτούνται στον απόηχο ενός δύσκολου γεγονότος με το οποίο έχουν βιωματική σχέση και η επίδρασή του ήταν τόσο καθοριστική ώστε να αναδειχθεί στο κατεξοχήν στοιχείο της ταυτότητάς τους, που αποτελεί και συνδυαστικό κρίκο με άλλους που μετείχαν στην ίδια εμπειρία (Σαλβάνου, 2021).
2. «Η μνήμη διαφοροποιείται από την ιστορική συνείδηση, αφού η πρώτη δηλώνει μια άμεση και ανορθολογική σχέση με το παρελθόν, ενώ η δεύτερη προϋποθέτει μια σχέση περισυλλογής και εκλογίκευσης ανάμεσα στο παρόν και το παρελθόν» (Σακκά, 2012: 81).

Βιβλιογραφία

- Anisimova, T. & Thomson, S. B. (2012) Using multi-method research methodologies for more informed decision making. *Journal of Administration and Governance (JOAAG)*, 7(1), 96-104.
- Bonanno, G. A. (2004) Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59(1), 20-28.
- Carello, J. & Butler, L. D. (2014) Potentially perilous pedagogy: Self-care strategies for educators and students in learning about trauma. *Trauma, Violence & Abuse*, 16(2), 153-168.
- Caruth, C. (1996) *Unclaimed experience: Trauma, narrative, and history*. Johns Hopkins University Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018) *Research methods in education* (8th ed.). Taylor & Francis.
- Denscombe, M. (2014) *The good research guide* (4th ed.). Open University Press.
- Halbwachs, M. (1952) *Les cadres sociaux de la mémoire*. Presses Universitaires de France.
- Hamilton, L. & Corbett-Whittier, C. (2013) *Using case study in education research*. Sage.

- Jewitt, C. (2008) Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of research in education*, 32(1), 241-267.
- Kirmayer, L. J., Narasiah, L., Munoz, M., Rashid, M., Ryder, A. G., Guzder, J., Hassan, G., Rousseau, C. & Pottie, K. (2011) Common mental health problems in immigrants and refugees: general approach in primary care. *Cmaj*, 183(12), E959-E967.
- Kress, G. (2009) *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- LaCapra, D. (2014) *Writing History, Writing Trauma*. Johns Hopkins University Press.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2016) *Designing qualitative research* (6th ed.). Sage.
- Simpson, M. & Tuson, J. (2003) *Using observations in small-scale research: A beginner's guide* (Rev. ed.). The SCRE Centre.
- Smelser, N. J. (2004) Psychological and cultural trauma. In J. C. Alexander (Ed.), *Cultural trauma and collective identity* (pp. 31-59). University of California Press.
- Thomas, G. (2011) A typology for the case study in social science following a definition, discourse and structure. *Qualitative Inquiry*, 17(6), 511-521.
- Tight, M. (2010) The curious case of case study: A viewpoint. *International Journal of Social Research Methodology*, 13(4), 329-339.
- Wellington, J. (2015) *Educational research* (2nd ed.) Bloomsbury Academic.
- Yazan, B. (2015) Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), 134-152.
- Yin, R. K. (2009) *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Sage.
- Zembylas, M. (2014) Affective, ecologies, trauma and historical knowledge: Problematic tensions of affective settlements in historical learning. *Psychology of Education Review*, 38(1), 12-21.
- Αθανασοπούλου, Α. (2004) Ιστορία και λογοτεχνία στο σχολείο. Μια διεπιστημονική πρόταση διδασκαλίας για την κριτική αγωγή των μαθητών στον σύγχρονο πολιτισμό. Στο Κ. Αγγελάκος & Γ. Κόκκινος (Επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών* (σσ. 101-131). Μεταίχμιο.
- Ανδρέου, Α. Π. & Κασβίκης, Κ. (2008) Το μετέωρο βήμα της σχολικής Ιστορίας στα νέα εγχειρίδια για το Δημοτικό Σχολείο. Στο Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (σσ. 81-128). Μεταίχμιο.
- Ανδρικού, Α. (2016) *Ξεκλειδώνοντας τις αναμνήσεις: Ένα οδοιπορικό στα αμιγώς προσφυγικά χωριά της Αλμωπίας την περίοδο 1923-1929*. Smart Learn.
- Ανδρικού, Α. (2022) *Διερεύνηση των απόψεων και των πρακτικών υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από την εφαρμογή και την αξιολόγηση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων* [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας].

- Ανδρίκου, Α. (2024) Η διαχείριση του προσφυγικού τραύματος στη σχολική τάξη μέσω εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων: Η περίπτωση της Αλμωπίας. Στο Σ. Ηλιάδου-Τάχου, Α. Ανδρέου, Κ. Κασβίκης, Γ. Κασκαμανίδης, Π. Κιμουρτζής & Γ. Κόκκινος (Επιμ.), *Ο προσφυγικός κόσμος στην Ελλάδα μετά τη Συνθήκη της Λωζάννης: Ιστορία, Πολιτισμός-Μνήμη, Εκπαίδευση* (σσ. 663-678). Εκδόσεις Ασίνη.
- Ανδρίκου, Α. & Νικολαΐδου, Χ. (2019) «Η γυναίκα στον Εμφύλιο»: Μια διδακτική πρόταση για τη γυναικεία παρουσία στον Δημοκρατικό Στρατό Ελλάδας μέσω της τεχνικής Cine-Science και της μελέτης πεδίου. Στο Σ. Ηλιάδου-Τάχου, Α. Π. Ανδρέου, Κ. Κασβίκης & Ι. Μπέτσας (Επιμ.), *Κατοχή και Εμφύλιος στη Δυτική Μακεδονία* (σσ. 535-553). Επίκεντρο.
- Ασέρ, Α. (2007) Απόγονοι θυμάτων και θυτών: Τραύματα της Ιστορίας. Στο Α. Ρήγος & Β. Γεωργιάδου (Επιμ.), *Άουσθις: Το γεγονός και η μνήμη του* (σσ. 123-140). Καστανιώτης.
- Βαν Μπούσχοτεν, Ρ. (2013) Εισαγωγή. Στο Ρ. Βαν Μπούσχοτεν, Τ. Βερβενιώτη, Κ. Μπάδα, Ε. Νάκου, Π. Πανταζής & Π. Χαντζαρούλα (Επιμ.), *Γεφυρώνοντας τις γενιές: Διεπιστημονικότητα και αφηγήσεις ζωής στον 21ο αιώνα* (σσ. 11-20). Ένωση Προφορικής Ιστορίας.
- Βλάχου, Μ. (2006) *Επισκέψεις σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς και αξιοποίηση του τοπικού περιβάλλοντος του σχολείου με διαθεματικό κέντρο το μάθημα της Ιστορίας* [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου].
- Δημητριάδου, Κ. (2016) *Νέοι προσανατολισμοί της Διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα*. Gutenberg.
- Δημητροπούλου, Ε. (2022) *Προσφυγική μνήμη και μνημεία του μικρασιατικού ελληνισμού στην Αττική* [Διπλωματική εργασία, Ε.Α.Π.].
- Hirschon, R. (2004) *Κληρονόμοι της Μικρασιατικής Καταστροφής. Η κοινωνική ζωή των Μικρασιατών Προσφύγων στον Πειραιά*. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Κόκκινος, Γ. & Γατσωτής, Π. (2010) Το σχολείο απέναντι στο επίμαχο ιστορικό γεγονός και το τραύμα. Στο Γ. Κόκκινος, Δ. Μαυροσκούφης, Π. Γατσωτής & Ε. Λεμονίδου (Επιμ.), *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας* (σσ. 13-35). Νοόγραμμα.
- Κουργιαντάκης, Χ. (2024) Εισαγωγή: Το επιστημονικό πεδίο της Διδακτικής της Ιστορίας. Στο Κ. Αγγελάκος & Χ. Κουργιαντάκης (Επιμ.), *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Ιστορίας* (σσ. 9-45). Εκδόσεις Ασίνη.
- Κυριαζή, Ν. (2002) *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Ελληνικά Γράμματα.
- Λεοντσίνη, Μ. & Ρεπούση, Μ. (2011) *Τραυματική μνήμη και ιστορική εκπαίδευση: Η Μικρασιατική Καταστροφή στα σχολικά εγχειρίδια*. Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Μαντόγλου, Α. (2010) *Κοινωνική μνήμη, κοινωνική λήθη: Έκδηλες και λανθάνουσες μορφές κοινωνικής σκέψης*. Πεδίο.

- Μαυροσκούφης, Δ. (2008) Τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας. Στο Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (σσ. 69-80). Μεταίχμιο.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2010) Συγκρουσιακά θέματα και επίλυση προβλημάτων στο μάθημα της Ιστορίας. Στο Γ. Κόκκινος, Δ. Μαυροσκούφης, Π. Γατσωτής & Ε. Λεμονίδου (Επιμ.), *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας* (σσ. 121-171). Νοόγραμμα.
- Noiriel, G. (2005) *Τι είναι η σύγχρονη ιστορία;* (Μ. Κορασίδου, Μετάφρ.). Gutenberg.
- Παληκίδης, Α. (2012) Προτάσεις για τη διδασκαλία της Ιστορίας στην ελληνική εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία*, 142, 59-66.
- Παληκίδης, Α. (2017) Τα παιδιά της Ιφιγένειας. Στο Μ. Βαρβούνης, Μ. Τσιγάρας & Ε. Βόγλης (Επιμ.), *Διεπιστημονικές διαδρομές από το παρόν στο παρελθόν* (σσ. 307-332). Σταμούλη.
- Παληκίδης, Α. (2019) Μια δεκαετία που δεν τελείωσε ακόμη. Στο Σ. Ηλιάδου-Τάχου, Α. Π. Ανδρέου, Κ. Κασβίκης & Ι. Μπέτσας (Επιμ.), *Κατοχή και Εμφύλιος στη Δυτική Μακεδονία* (σσ. 509-534). Επίκεντρο.
- Παπανδρέου, Ζ. (2015) Η σφαγή του Διστόμου. Στο Α. Ανδρέου, Σ. Κακουριώτης, Γ. Κόκκινος, Ε. Λεμονίδου, Ζ. Παπανδρέου & Ε. Πασχαλούδη (Επιμ.), *Η δημόσια ιστορία στην Ελλάδα* (σσ. 353-374). Επίκεντρο.
- Πηγάκη, Π. (2004) *Εθνογραφία: Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Γρηγόρης.
- Ρεπούση, Μ. (2004) *Μαθήματα Ιστορίας: Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*. Καστανιώτης.
- Σακκά, Β. (2012) Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. *Νέα Παιδεία*, 142, 67-82.
- Σαλβάνου, Α. (2021) *Πώς μαθαίνουμε Ιστορία χωρίς να τη διδαχθούμε;* Ασίνη.
- Τσάφος, Β. (2012) Σχολιογραφία. *Νέα Παιδεία*, 142, 16.