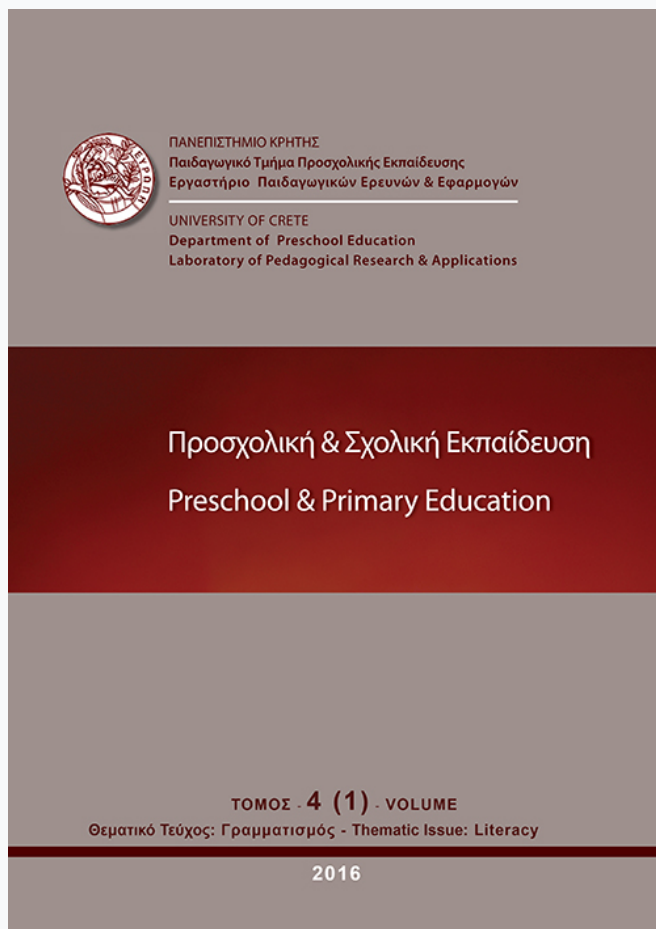


## Preschool and Primary Education

Τόμ. 4, Αρ. 1 (2016)

Θεματικό Τεύχος: Γραμματισμός



**Ανάπτυξη του ιστορικού γραμματισμού μεταπτυχιακών φοιτητών στη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης. Ο ρόλος της κοινότητας μάθησης**

*Maria Mamoura*

doi: [10.12681/ppej.186](https://doi.org/10.12681/ppej.186)

Copyright © 2016



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Mamoura, M. (2016). Ανάπτυξη του ιστορικού γραμματισμού μεταπτυχιακών φοιτητών στη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης. Ο ρόλος της κοινότητας μάθησης. *Preschool and Primary Education*, 4(1), 212-225.  
<https://doi.org/10.12681/ppej.186>

# Ανάπτυξη του ιστορικού γραμματισμού μεταπτυχιακών φοιτητών στη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης. Ο ρόλος της κοινότητας μάθησης

Μαρία Μамούρα

Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

**Περίληψη.** Ο ιστορικός γραμματισμός, που επανέρχεται ως ζητούμενο στην επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας, ορίζεται από έννοιες, εξέχουσα θέση μεταξύ των οποίων διατηρεί η ικανότητα ανάπτυξης ιστορικών συλλογισμών. Στην έρευνα αυτή ο ιστορικός γραμματισμός διερευνήθηκε με κριτήριο την ικανότητα μεταπτυχιακών φοιτητών να παράγουν ιστορικό συλλογισμό στο πλαίσιο του μαθήματος της Διδακτικής της Ιστορίας. Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνηθεί το αν και σε ποιο βαθμό δεκατέσσερις (14) μεταπτυχιακοί φοιτητές καλλιέργησαν την ικανότητα παραγωγής ιστορικού συλλογισμού στη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος και της εξαμήνης Πρακτικής τους Άσκησης. Ειδική εστίαση υπήρξε στην ανάπτυξη των ικανοτήτων α) σύνδεσης των ιστορικών γεγονότων του παρελθόντος με το παρόν, β) ερμηνείας ιστορικών γεγονότων μέσα από αντιτιθέμενες ιστορικές πηγές, γ) διατύπωσης ιστορικών ερωτήσεων προς τους μαθητές, ικανότητες που αποτελούν βασικές συνιστώσες του ιστορικού συλλογισμού. Τα ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν από: α) απομαγνητοφωνημένες διδασκαλίες των 14 φοιτητών, β) απομαγνητοφωνημένες δίωρες συζητήσεις φοιτητών και πανεπιστημιακού επόπτη, που διεξάγονταν μετά από κάθε διδασκαλία φοιτητή/τριας, και γ) απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις των φοιτητών στο τέλος της Πρακτικής Άσκησης. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεμελιωμένης θεωρίας. Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε ότι τα χαρακτηριστικά και οι δυναμικές της κοινότητας μάθησης των φοιτητών, που διαμορφώθηκαν από τη διάρκεια των μαθημάτων και ενισχύθηκαν στις δίωρες συζητήσεις, υπήρξαν κεντρικός μοχλός για την καλλιέργεια του ιστορικού γραμματισμού τους. Συγκεκριμένα, ο αμοιβαίος σεβασμός, το κλίμα που ευνοούσε την καινοτομία, τη διακινδύνευση, την προβληματοποίηση της γνώσης, καθώς και ο υποστηρικτικός ρόλος του πανεπιστημιακού επόπτη, ενδυνάμωσαν τους φοιτητές, που αρχικά είχαν μια αδυναμία στην παραγωγή ιστορικού συλλογισμού, να κατακτήσουν συγκεκριμένες συνιστώσες του.

**Λέξεις κλειδιά:** Ιστορικός γραμματισμός, ιστορικός συλλογισμός, κοινότητα μάθησης, διδακτική της ιστορίας

**Summary.** Student teachers who enter in a practicum program bring their own conceptions and beliefs about teaching and a teacher's role; they have a well-developed set of personal beliefs about teaching prior to entering their teacher preparation program. These personal beliefs or preconceptions could form new experiences and perspectives. Historical literacy, which is returning as an aim in the epistemology and teaching of history, is defined by concepts, prominent among which is the ability to develop historical reasoning. In this research historical literacy was investigated on the basis of fourteen post-graduate students' ability to generate historical reasoning during a course of History Teaching. A qualitative case study

was carried out during the winter semester 2013-2014 in the Post-graduate Program “Theory, Praxis and Evaluation of Educational Work” (Department of Education, University of Athens, Faculty of Philosophy, Education and Psychology). Fourteen (14) post-graduate students enrolled in a postgraduate teacher education program had to conduct their compulsory practicum in Greek secondary schools during the second semester of their studies. The first semester they attended the “History Didactics” course (one of the two instructors of the course is the author of this paper). The aim of this study is to investigate whether, and to what extent, 14 post-graduate students cultivated the ability to develop historical reasoning during the teaching of the course and during the six-month practicum in several school settings. A special focus was placed on developing the capacity to a) connect historical events with the present, b) interpret historical events through the examination of opposing historical sources, c) pose historical questions to students which are key components of historical reasoning. The research questions of the survey are: a) What were the post-graduate student teachers’ initial conceptions of history teaching, and b) whether and to what extent these conceptions seemed to vary and / or be transformed, concerning the development of their historical literacy? Research data were collected by: a) transcribed teaching implementations of 14 students, b) transcripts of two-hour discussions between student-teachers and their university supervisor which were conducted after every teaching implementation, and c) transcripts of interviews of student teachers at the end of their practicum. Data were analyzed with the method of grounded theory. Data analysis revealed that the characteristics and dynamics of the student teachers’ learning community, formed during the university course and broadened in the two-hour discussions, were the central driver for the development of their historical literacy. Specifically, mutual respect, an atmosphere favoring innovation, risk taking, knowledge problematization and the supportive role of the university supervisor, empowered students, who originally had a weakness in producing historical reasoning, to conquer the specific components.

**Keywords:** Historical literacy, historical reasoning, learning community, history teaching

## Θεωρητικό πλαίσιο

Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, καθώς εισέρχονται σε ένα Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα, φέρουν τις προσωπικές αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία και τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Έχουν αναπτύξει, δηλαδή, ένα καλά οργανωμένο σύστημα προσωπικών αντιλήψεων για τη διδασκαλία, πριν την είσοδό τους σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (Calderhead, 1991· Zeichner, 2010· Zeichner & Gore, 1990). Ενώ η αλλαγή σε μια καλά εδραιωμένη πεποίθηση του εκπαιδευτικού αποτελεί εδώ και χρόνια σημαντικό σκοπό των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, το τι ακριβώς ενεργοποιεί αυτή την αλλαγή παραμένει υπό διερεύνηση (Tillema, 2000).

Μια σημαντική ερευνητικά έννοια που θεωρήθηκε ότι ενεργοποιεί την αλλαγή είναι η μάθηση που βασίζεται στον αναστοχασμό. Πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν με την έννοια του κριτικού αναστοχασμού των καθηγητών (Alger, 2006· Loughran, 2002· Milner, 2006). Ωστόσο, λίγες έρευνες έχουν διενεργηθεί με εστίαση στην πιθανή αλλαγή ή μετασχηματισμό των αντιλήψεων μελλοντικών εκπαιδευτικών μέσα από τη διδασκαλία πανεπιστημιακών μαθημάτων, και σε συνδυασμό με τις αναστοχαστικές συζητήσεις κατά τη διάρκεια της Πρακτικής Άσκησης (ΠΑ) (Zhu, 2011). Ο αναστοχασμός αποτελεί μία προσέγγιση στην επαγγελματική μάθηση, ο οποίος βοηθά τους εκπαιδευτικούς να συνδέσουν την θεωρία με την πράξη, και να αναπτύξουν γνώση μέσα από την πράξη (Rosaen & Schram, 1997).

Στο νέο πλαίσιο Διδακτικής της Ιστορίας, η άποψη ότι η ιστορική μάθηση απαιτεί κάτι περισσότερο από την εκμάθηση γεγονότων από τους μαθητές οδήγησε στη δημιουργία εννοιών, καθεμιά απ’ τις οποίες περιγράφει τον σκοπό της ιστορικής εκπαίδευσης: *ιστορικός γραμμ-*

ματισμός (*historical literacy*), ιστορική σκέψη (*historical thinking*), ιστορική συνείδηση (*historical consciousness*), και ιστορικός συλλογισμός (*historical reasoning*). Ο κάθε όρος δεν λειτουργεί αυτοτελώς ως προς τους υπόλοιπους, αλλά διασυνδέεται με αυτούς σ' ένα κοινό εννοιολογικό πλαίσιο. Έχει, λοιπόν, υποστηριχθεί ότι ο ιστορικός γραμματισμός συνδέεται στενά με τον ιστορικό συλλογισμό (VanBoxtel & VanDrie, 2004). Όταν οι μαθητές δεν διδάσκονται μόνο την παγιωμένη ιστορική γνώση, αλλά τη χρησιμοποιούν για να ερμηνεύουν φαινόμενα του παρελθόντος και του παρόντος, τότε κάνουν ιστορικούς συλλογισμούς. Αυτή η έμφαση στη χρησιμοποίηση της ιστορικής γνώσης ως εργαλείου αντανακλά κοινωνικές-κοινοτροκιβιστικές θεωρίες και κοινωνικές-πολιτισμικές θεωρίες μάθησης που υποστηρίζουν ότι η γνώση μάλλον κατασκευάζεται ενεργητικά και διαμεσολαβείται από τη χρήση της γλώσσας, παρά μεταφέρεται ή γίνεται δεκτή με παθητικό τρόπο. Ο ιστορικός συλλογισμός διαμεσολαβείται κι αυτός από τη χρήση της γλώσσας, εφόσον αναπτύσσεται λεκτικά, και δίνει έμφαση στον ενεργητικό ρόλο των μαθητών. Έχει οριστεί ως μία δραστηριότητα, κατά την οποία κάποιος οργανώνει την πληροφορία για το παρελθόν με σκοπό να περιγράψει, να συγκρίνει, και/ή να εξηγήσει τα ιστορικά φαινόμενα. Δίνει, δηλαδή, έμφαση στην ανάπτυξη της δυνατότητας των μαθητών να χρησιμοποιούν την ιστορική γνώση προκειμένου να ερμηνεύουν φαινόμενα του παρελθόντος και του παρόντος (VanDrie & VanBoxtel, 2008). Για να γίνει αυτό, τίθενται ιστορικά ερωτήματα, τα οποία εντάσσονται στον χώρο και στον χρόνο, γίνεται χρήση θεμελιωδών μετα-εννοιών της ιστορίας, και υποστηρίζονται ισχυρισμοί με επιχειρήματα. Ο συλλογισμός αντανακλά έναν μετασχηματισμό γνώσης και πληροφορίας.

Ο ιστορικός συλλογισμός ενδυναμώνει τους μαθητές να κατανοούν την ιστορία ειδικότερα, και την κοινωνική ζωή γενικότερα, εφόσον συνδέεται με την ικανότητά τους να επιχειρηματολογούν πάνω σε ιστορικά ζητήματα, αντί να δέχονται ή να απορρίπτουν χωρίς κρίση μια ιστορική αφήγηση (Barton & Levstik, 2004). Τέτοιες διαδικασίες μπορούν να οδηγήσουν στη συμμετοχή των μαθητών, με όρους αυτονομίας, σε μια δημοκρατική κοινωνία. Ο ιστορικός συλλογισμός μεταφράζεται στην ικανότητα των μαθητών να κρίνουν τις ιστορικές πηγές, να δίνουν έμφαση στις συνέπειες των ιστορικών διαδικασιών και στην ερμηνεία τους, ώστε να αντιλαμβάνονται την επίδραση του παρελθόντος στη διαμόρφωση του παρόντος (Rüsen, 2004). Η ικανότητά τους αυτή γίνεται, έτσι, σημαντικό προαπαιτούμενο για τη διαμόρφωση της ιστορικής τους συνείδησης.

Η σχέση των εννοιών του ιστορικού γραμματισμού και του ιστορικού συλλογισμού είναι αμφίδρομα διαλεκτική. Ο ιστορικός γραμματισμός, που επανέρχεται ως ζητούμενο στην επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας, ορίζεται από έννοιες, εξέχουσα θέση μεταξύ των οποίων διατηρεί η ικανότητα ανάπτυξης ιστορικών συλλογισμών (Van Boxtel & Van Drie, 2004). Στην έρευνά μας, η ανάπτυξη του ιστορικού γραμματισμού μεταπτυχιακών φοιτητών διερευνήθηκε με κριτήριο την ικανότητα να παράγουν ιστορικό συλλογισμό στο πλαίσιο του μαθήματος της Διδακτικής της Ιστορίας και της Πρακτικής Άσκησης σε σχολικά περιβάλλοντα.

Ένα θέμα που αποτελεί ζητούμενο για την έρευνα αυτή αποτελεί, όπως ήδη αναφέρθηκε, η διερεύνηση του αν και σε ποιο βαθμό οι μεταπτυχιακοί φοιτητές-μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, μέσα από το μάθημα της Διδακτικής της Ιστορίας και από τη συμμετοχή τους στην Πρακτική Άσκηση, φάνηκε να μετασχηματίζουν τις αντιλήψεις τους για τη φύση και τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας. Σημαντικό μέρος της εκπαιδευτικής έρευνας αποδίδει μεγάλη σημασία στις αντιλήψεις των καθηγητών της ιστορίας, καθώς θεωρεί ότι αποτελούν κρίσιμη μεταβλητή που διαθλά τις επιταγές του Αναλυτικού Προγράμματος. Αρκετοί μελετητές (Brophy & Good, 1974 · Shaver, Davis, & Helburn, 1979) υποστηρίζουν ότι είναι το ίδιο το αξιακό σύστημα των εκπαιδευτικών, οι αντιλήψεις τους για το νόημα της ιστορίας και ο τρόπος που σκέφτονται, που δίνουν μορφή στις επιταγές των Α.Π. για τη διδασκαλία του μαθήματος, εφόσον κατευθύνουν τις διδακτικές τους αποφάσεις. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ιστορία και τη διδασκαλία της επηρεάζονται, επίσης, από την πολιτισμική τους γνώση. Έρευνα του Andersson-Levitt (1987) κατέδειξε ότι η πολιτισμική γνώση του εκπαιδευτικού (με

την έννοια των πεποιθήσεων, των αξιών, των προσδοκιών και των διανοητικών μοντέλων) σηματοδοτεί σημαντικά τις αποφάσεις του μέσα στην τάξη. Άλλες έρευνες, όπως του *Skolnik* (1986), διαπιστώνουν ότι ο εκπαιδευτικός είναι κυρίως προσανατολισμένος στο σχολικό εγχειρίδιο, το οποίο χρησιμοποιεί αποκλειστικά την ιστορική αφήγηση και τη χρονολογική/γεγονοτολογική προσέγγιση. Θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι αυτή η στενή εξάρτηση του Α.Π. από το ένα και μόνο σχολικό εγχειρίδιο συνιστά ένα είδος πολιτισμικής γνώσης για τον εκπαιδευτικό.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν έρευνες που επιχειρούν να αναδείξουν μια τυπολογία των καθηγητών της ιστορίας, με βάση τις αντιλήψεις τους για τη φύση της ιστορίας, τους σκοπούς της ιστορικής σπουδής, και τους λόγους για τη διδασκαλία του μαθήματος (Evans, 1988·1989). Πρώτος ο Evans (1988, 1989) διερεύνησε, με εργαλείο την έννοια της εκπαιδευτικής ιδεολογίας, τις αντιλήψεις καθηγητών της ιστορίας. Αποτέλεσμα της έρευνάς του είναι η ταξινόμησή τους σε πέντε τύπους, από τους οποίους εδώ παρουσιάζονται οι τρεις σημαντικότεροι, καθώς σχετίζονται και με ορισμένα ερευνητικά αποτελέσματα της συγκεκριμένης μελέτης: α) *αφηγητής ιστοριών* (storyteller), β) *επιστήμονας ιστορικός* (scientifichistorian), γ) *σχετικιστής/αναμορφωτής* (relativist/ reformer). Η τυπολογία αυτή φανερώνει μια αντιστοιχία της υποκειμένης φιλοσοφίας τους για την ιστορία και της πολιτικής τους φιλοσοφίας, με τον ιδεολογικό και τον παιδαγωγικό τους προσανατολισμό. Συγκεκριμένα:

Ο *αφηγητής ιστοριών* (storyteller) ή *εκπαιδευτικός-ιστορητής* (Κόκκινος, 2006), μέσα από την ιστορική διάλεξη, εμπλέκει τους μαθητές στην εκμάθηση της ιστορίας. Σκοπός του είναι η απόκτηση πολιτισμικής γνώσης, η αναζωογόνηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το παρελθόν τους και η απόκτηση από τους τελευταίους μιας αίσθησης πολιτισμικής και ιστορικής ταυτότητας. Η στάση του παραπέμπει σε πολιτικό συντηρητισμό, με έμφαση στο πληροφοριακό και αξιακό περιεχόμενο του μαθήματος. Ο τύπος αυτός προσιδιάζει στο θεωρητικό μοντέλο της αναλυτικής ιδεαλιστικής φιλοσοφίας της ιστορίας. Ο ιδεαλιστής ιστορικός θεωρεί ότι τα γεγονότα του παρελθόντος είναι μοναδικά (απουσία γενικευσιμότητας) και ότι ο ρόλος του ιστορικού είναι να τα περιγράψει με λεπτομέρειες, ώστε ο άνθρωπος να ανακαλύψει την ταυτότητά του. Οι καθηγητές που ανήκουν στον τύπο αυτό δεν εξετάζουν τη διαδικασία της ιστορικής εξήγησης και τη σχέση της με την ιδεολογία.

Ο *επιστήμονας ιστορικός* (scientifichistorian) διαθέτει επιστημονικές γνωστικές υποδομές και εμπλέκει τους μαθητές στην ιστορική εξήγηση και ερμηνεία, στον ρόλο του αιτίου και του αποτελέσματος, σε έναν τύπο ιστορικής έρευνας που πρέπει να στηρίζεται στις δεξιότητες της αναλυτικής σκέψης, της κριτικής αναζήτησης και της αξιολόγησης των ιστορικών πηγών (Evans, 1989). Δίνει έμφαση τόσο στη μοναδικότητα ανθρώπων και γεγονότων όσο και στις ομοιότητες τους, γιατί κρίνει ότι μόνον έτσι οι μαθητές θα μπορέσουν να κατακτήσουν δεξιότητες για ιστορική έρευνα. Θεωρεί ως θεμελιώδη σκοπό διδασκαλίας της ιστορίας την ανάπτυξη πολιτικά φιλελεύθερων ανθρώπων, ενώ αντιμετωπίζει τη γνώση του παρελθόντος ως αφετηρία για την κατανόηση και αντιμετώπιση σύγχρονων θεμάτων και προβλημάτων (Brophy, 1995). Αυτός ο τύπος καθηγητή φαίνεται να υιοθετεί τη θετικιστική φιλοσοφία της ιστορίας, σύμφωνα με την οποία η ιστορική επιστημονική έρευνα δίνει έμφαση στην έρευνα των πρωτογενών πηγών, ώστε η αλήθεια να αποκαλυφθεί με αντικειμενικό τρόπο. Ως κεντρικά στοιχεία της διδασκαλίας αναδεικνύονται, έτσι, η επιστημονική ουδετερότητα και η αντικειμενικότητα.

Τέλος, ο *σχετικιστής/αναμορφωτής* (relativist/ reformer) καθηγητής ιστορίας δίνει μεγάλη έμφαση στην ανάδειξη της ιστορικότητας των φαινομένων, στη σχετικότητα των ιστορικών αποφάνσεων, και στη σύνδεση παρελθόντος και παρόντος. Ο αναμορφωτής καθηγητής προσεγγίζει το αντικείμενο της ιστορίας και τη διδασκαλία της με τρόπους που βοηθούν τους μαθητές να διακρίνουν τη σχέση αυτή, καθώς θεωρεί ότι η γνώση τους για το παρελθόν αποτελεί βασικό κλειδί για την κατανόηση γεγονότων του παρόντος (Evans, 1989). Προσεγγίζει, έτσι, τη στάση των σχετικιστών ιστορικών, οι οποίοι αρνούνται την ύπαρξη της επιστημονικής αντικειμενικότητας και θεωρεί ότι η

ιστορία αντιπροσωπεύει τη σύγχρονη σκέψη για το παρελθόν. Έτσι, δεν δέχεται καμία αναπαραστατική περιγραφή του παρελθόντος. Αντίστοιχα με τους σχετικιστές ιστορικούς, οι καθηγητές αυτής της κατηγορίας, με όραμα έναν καλύτερο κόσμο, παρουσιάζονται ως κοινωνικοί αναμορφωτές, με έμβλημα την κοινωνική δικαιοσύνη και μια αναμορφωμένη κοινωνία. Είναι υπέρμαχοι του διαλόγου με τους μαθητές και της ανάπτυξης επιχειρημάτων για την επίλυση των ιστορικών προβλημάτων. Όπως ο επιστήμονας ιστορικός, έτσι και ο αναμορφωτής θέτει στους μαθητές ιστορικά προβλήματα για επίλυση. Ωστόσο, η αφετηρία τους είναι διαφορετική. Για τον επιστήμονα ιστορικό, τα προβλήματα προκύπτουν από την ύπαρξη αντιτιθέμενων ιστορικών ερμηνειών, από την ίδια τη δομή του επιστημονικού αντικειμένου της ιστορίας. Για τον αναμορφωτή, αντίθετα, προέρχονται από τα θέματα της σύγχρονης ζωής, και η μελέτη της ιστορίας είναι εκείνη που βοηθά στην επίλυσή τους, με την ανάπτυξη επιχειρημάτων εκ μέρους των μαθητών και την καλλιέργεια της κριτικής ιστορικής τους σκέψης. Ανάλογα είναι και τα ευρήματα των Leinhardt, Stainton και Virji (1994) και των Brophy και Van Sledright (1997).

Άλλες έρευνες (McNeil, 1988· YeoHweeJoo (2002, παράθεση σε Tan, 2005· Woolley & Wragg, 2007) εστίασαν στην αντιστοιχία μεταξύ των αντιλήψεων των καθηγητών και των διδακτικών πρακτικών τους, αλλά και στις διδακτικές πρακτικές τους καθαυτές. Σε έρευνα της YeoHweeJoo (2002, παράθεση σε Tan, 2005) η τυπολογία των καθηγητών που προέκυψε είναι: α) αυτοί που θεωρούν ότι η μελέτη της ιστορίας συνδέει παρελθόν, παρόν και μέλλον, β) αυτοί που θεωρούν την ιστορία ως πλοκή, και γ) αυτοί που κάνουν λόγο για την αξία της ιστορίας ως επιστημονικού αντικειμένου. Ωστόσο, σε όλους τους καθηγητές παρατηρήθηκε σημαντική αναντιστοιχία μεταξύ των δηλωμένων τους αντιλήψεων για το μάθημα και των διδακτικών τους στρατηγικών, αφού ο απώτερος σκοπός όλων ήταν η καλή γνώση των ιστορικών γεγονότων από τους μαθητές και η καλή επίδοσή τους στις εξετάσεις. Ανάλογη αναντιστοιχία είχε διαπιστώσει και η McNeil (1988)· παρά τις δηλώσεις τους, το σύνολο των καθηγητών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν να καλύψουν το περιεχόμενο του Α.Π. και να περιορίσουν τις ευκαιρίες για ενδεχόμενες διασπαστικές συζητήσεις μεταξύ των μαθητών.

Τέλος, ένα άλλο πεδίο έρευνας εστίασε στις αντιλήψεις αρχάριων καθηγητών απέναντι στη διδασκαλία αντιφατικών και ευαίσθητων ιστορικών θεμάτων. Σε έρευνα των Woolley και Wragg (2007), μεταξύ των υποκειμένων της έρευνας, φαίνεται να υπάρχει ομοφωνία για την αναγκαιότητα της παρουσίασης διαφορετικών απόψεων και ερμηνειών πάνω στα ευαίσθητα ιστορικά θέματα. Ωστόσο, οι προσεγγίσεις τους, τουλάχιστον στην κατά δήλωση πράξη τους, διαφέρουν. Ορισμένοι καθηγητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα αυτή υποστηρίζουν ότι πρέπει να ενημερώνουν τους μαθητές για την ύπαρξη πολλών ερμηνειών για ένα ιστορικό γεγονός, ενώ άλλοι αντιμετωπίζουν το θέμα από μια καθαρά ηθική σκοπιά, υποστηρίζοντας ότι σε μερικά θέματα δεν χωρά αντιθετη άποψη. Τέλος, μια άλλη άποψη που προβάλλεται είναι η υποχρέωση του καθηγητή να παρουσιάζει πρώτα τη δική του εκδοχή στους μαθητές του, και έπειτα να τους εμπλέκει σε συζήτηση και να τους ενθαρρύνει να καταθέσουν τις δικές τους απόψεις (Woolley & Wragg, 2007). Οι ερευνητές αυτοί υποστηρίζουν ότι οι διαφορετικές προσεγγίσεις των καθηγητών αποκαλύπτουν μια σύγχυση απ' την πλευρά τους σε σχέση με τους κατάλληλους τρόπους διδασκαλίας των πολλαπλών οπτικών ενός αντιφατικού ιστορικού γεγονότος.

Όλες οι έρευνες που παρουσιάστηκαν προηγουμένως αφορούν τη διερεύνηση των πεποιθήσεων και των αντιλήψεων καθηγητών για τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας στην, κατά δήλωση, πράξη τους. Η παρούσα έρευνα προσπαθεί να καλύψει ένα ερευνητικό κενό τόσο στην ελληνόγλωσση όσο και στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία ως προς το τι μπορεί να ενεργοποιήσει την αλλαγή των αρχικών πεποιθήσεων και των αντιλήψεων: προσπαθεί να διερευνήσει αν και σε ποιο βαθμό οι αρχικές αντιλήψεις δεκαεσσάρων μεταπτυχιακών φοιτητών-μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη φύση και τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας φάνηκε να μετασχηματίζονται, μέσα από το πανεπιστημιακό μάθημα της Διδακτικής της Ιστορίας και από τη συμμετοχή τους στην Πρακτική Άσκηση. Η στοχοθεσία, επομένως, της έρευνάς μας, η οποία υπαγορεύει και την αναγκαιότητά της, είναι διττή: επιχειρεί αφενός να

αναδείξει τις αρχικές αντιλήψεις των υποκειμένων της έρευνας, άρα και το αρχικό επίπεδο του ιστορικού τους γραμματισμού και αφετέρου να ερευνήσει τις δυνατότητες και τους παράγοντες του ενδεχόμενου μετασχηματισμού τους μέσα από συγκεκριμένες εκπαιδευτικές εμπειρίες.

## Τα υποκείμενα της έρευνας

Η ποιοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2012-2013 και κατά το χειμερινό εξάμηνο του 2013-2014 στο πλαίσιο ενός Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών. Δεκατέσσερις (14) μεταπτυχιακοί φοιτητές παρακολούθησαν το μάθημα Διδακτική της Ιστορίας και πραγματοποίησαν έπειτα την Πρακτική τους Άσκηση σε σχολικά περιβάλλοντα.

Συγκεκριμένα, οι μεταπτυχιακοί φοιτητές έπρεπε να παρατηρήσουν μεγάλο αριθμό διδασκαλιών και να πραγματοποιήσουν δύο διδασκαλίες ο καθένας σε κάθε ένα από τα φιλολογικά μαθήματα. Τα καθήκοντα του πανεπιστημιακού επίοπτη, που αποτελεί τη συγγραφέα αυτού του άρθρου, ήταν: α) υποστήριξη στον διδακτικό σχεδιασμό των μεταπτυχιακών φοιτητών, β) παρατήρηση των διδασκαλιών τους, γ) εμπλοκή τους σε στοχαστικές συζητήσεις για την πρακτική τους (2ώρες συζητήσεις μετά την ολοκλήρωση κάθε διδασκαλίας) και δ) αξιολόγηση των διδασκαλιών και των αναστοχαστικών τους δοκιμιών.

## Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας διαμορφώθηκαν ως εξής:

- α) Ποιες ήταν οι αρχικές αντιλήψεις των 14 φοιτητών για τη διδασκαλία της ιστορίας;
- β) Φάνηκε και, αν ναι, σε ποιο βαθμό να διαφοροποιούνται ή/και να μετασχηματίζονται οι φοιτητές, ως προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης του ιστορικού τους γραμματισμού;

## Μεθοδολογία

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεμελιωμένης θεωρίας (grounded theory). Η συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδος έχει ως ζητούμενο και ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση μιας θεωρίας που θεμελιώνεται στα εμπειρικά δεδομένα, τα οποία και ερμηνεύει (Strauss & Corbin, 1990). Πρόκειται, δηλαδή, για μια ερευνητική μέθοδο, που απαιτεί συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ της συλλογής και της ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων, προκειμένου να παραχθεί θεωρία κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Συνιστά, επομένως, μια επαγωγική προσέγγιση, μέσω της συστηματικής συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων που αφορούν το υπό μελέτη φαινόμενο (Strauss & Corbin, 1990). Η θεωρία, λοιπόν, αναδύθηκε σταδιακά μέσα από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων και υπήρχε αλληλεπίδραση μεταξύ θεωρητικών θέσεων και ερευνητικών ευρημάτων στο πεδίο της έρευνας μας (Ιωσηφίδης, 2008). Τα ποιοτικά δεδομένα αρχικά αναλύθηκαν και κωδικοποιήθηκαν με τη μέθοδο της ανοιχτής κωδικοποίησης (open coding), δηλαδή τμηματοποιήθηκαν ανά θεματικές περιοχές, οι οποίες με τη σειρά τους εντάχθηκαν σε συγκεκριμένες εννοιολογικές κατηγορίες (Robson, 2010). Μέσα από τη συσχέτιση και τη συνεχή σύγκριση αυτών των κατηγοριών, φάνηκε να αναδύονται αξονικά (axial coding) κάποιες συνθήκες που, από το λόγο των υποκειμένων της έρευνας, θεωρήθηκαν κομβικές (εδραίωση των κεντρικών κατηγοριών-πυρήνων) για την ανάπτυξη του ιστορικού τους γραμματισμού. Τέλος, μέσα από τη μέθοδο της επιλεκτικής κωδικοποίησης (selective coding) φάνηκε να αναδεικνύεται η κεντρική κατηγορία-πυρήνας, γύρω από την οποία ενοποιούνται οι κατηγορίες που προήλθαν από την αξονική κωδικοποίηση (Robson, 2010).

## Αποτελέσματα της πρώτης ερευνητικής φάσης

Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων έδωσε αρχικά δύο βασικές κατηγορίες αντιλήψεων, ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα. Η τελική μορφή των αντιλήψεων που προέκυψαν είναι:

α) Η ύπαρξη μιας ιστορίας αντικειμενικής, η οποία με εύληπτο τρόπο πρέπει να μεταδίδεται στους μαθητές, παρέχοντας πλούτο ιστορικών πληροφοριών.

Στην κατηγορία αυτή, οι περισσότερες αναφορές των φοιτητών κάνουν λόγο για: «την αναγκαιότητα σύνδεσης προηγούμενης και νέας ιστορικής πληροφορίας», «την υποχρέωση του εκπαιδευτικού να παρέχει στους μαθητές και πρόσθετες πληροφορίες, που να ισχυροποιούν την αντικειμενικότητα των γεγονότων, όπως παρουσιάζονται στο επίσημο εγχειρίδιο», «την ανάγκη ο εκπαιδευτικός να κάνει ενδιαφέρουσες αφηγήσεις, χρησιμοποιώντας εποπτικά μέσα, ώστε να κερδίζει το ενδιαφέρον των μαθητών», και «την ανάγκη να προβάλλεται η ιστορική αλήθεια· ακόμη και όταν παρέχονται στους μαθητές αντιτιθέμενες πηγές, πρέπει τελικά να προβάλλεται η κυρίαρχη αντικειμενική άποψη για το πώς συνέβη ένα γεγονός, με την εξέταση των αιτίων και των αποτελεσμάτων». Όλα τα αποσπάσματα λόγου που κατηγοριοποιήθηκαν εδώ αναδεικνύουν την πίστη στην αντικειμενική ιστορική αλήθεια και στη χρήση πολλαπλών μέσων για την ανάδειξή της.

β) Η ανάγκη για βαθιά γνώση του αντικειμένου από τον εκπαιδευτικό, ώστε να μεταφέρει στους μαθητές το αξίωμα ότι, επειδή η ιστορία επαναλαμβάνεται, η γνώση της οδηγεί σε αποφυγή λαθών του παρελθόντος.

Εδώ, ο λόγος των υποκειμένων της έρευνας περιέχει τις εξής κύριες αναφορές: «οι μαθητές μαθαίνουν ιστορία σε βάθος, όταν κατανοούν ότι η ιστορία επαναλαμβάνεται», «σκοπός της διδασκαλίας της ιστορίας είναι η αποφυγή λαθών που έγιναν στο παρελθόν», «οι μαθητές μαθαίνουν ιστορία, όταν μπορούν να ανακαλύπτουν πώς τα αίτια και τα αποτελέσματα ποικίλων ιστορικών γεγονότων είναι κοινά για πολλές ιστορικές περιόδους».

Είναι φανερό πως από τις κατηγορίες αυτές απουσιάζουν βασικά χαρακτηριστικά του ιστορικού γραμματισμού, όπως: α) σύνδεση παρελθόντος-παρόντος, β) ερμηνεία μέσα από αντιτιθέμενες πηγές, και γ) διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων. Τα δεδομένα που κατηγοριοποιήθηκαν εδώ, παραπέμπουν στο θετικιστικό μοντέλο και συγκεκριμένα: α) στην εμπλουτισμένη συλλογική μνήμη (Seixas, 2000), και β) στην καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης παραδειγματικού τύπου (Rüsen, 1987). Οι δηλώσεις των φοιτητών από ιδεολογική άποψη φαίνεται να προβάλλουν τη διδασκαλία της ιστορίας που συνδέεται με την ανάπτυξη της ταυτότητας και την επίτευξη κοινωνικής συνοχής· η προβολή της *μίας* αποδεκτής εκδοχής αποσκοπεί να διαμορφώσει μια συλλογική ταυτότητα που προσδιορίζεται από τις κοινές εμπειρίες των ανθρώπων. Ως κεντρικές έννοιες αναδεικνύονται νόμοι και κανόνες, οι οποίοι απορρέουν από σημαντικά γεγονότα του παρελθόντος και μπορούν να εφαρμοστούν στο παρόν. Και, ενώ τα γεγονότα από τα οποία απορρέουν οι νόμοι και οι κανόνες που θα εφαρμοστούν στο παρόν έχουν ιστορικότητα, οι ίδιοι είναι αιώνιοι, ανεπηρέαστοι από τον χρόνο και προσανατολίζουν τον άνθρωπο στο παρόν και το μέλλον. Δηλαδή, το παρελθόν απλά παρέχει παραδείγματα για το μέλλον. Η ιστορική γνώση, επίσης, είναι για τους φοιτητές εξηγητική, επιτρέπει προβλέψεις και επαγωγικές γενικεύσεις και κατευθύνει την εξαγωγή συμπερασμάτων χωρίς την εμπλοκή των ιστορικών συνθηκών και των ερμηνειών των ιστορικών για τη δράση των ανθρώπων. Ο λόγος των υποκειμένων της έρευνας, επομένως, δείχνει να ταυτίζεται με αρκετά χαρακτηριστικά του «αφηγητή ιστοριών» και του «επιστήμονα ιστορικού», όπως παρουσιάστηκαν προηγουμένως.

## Το πλαίσιο για τη δεύτερη ερευνητική φάση

Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων μας, που ήταν οργανωμένα με βάση τα προτάγματα της νέας ιστορίας, προσπαθήσαμε να εμπλέξουμε τους μεταπτυχιακούς φοιτητές σε ένα συστηματικό στοχασμό και κριτικό διάλογο πάνω στις αρχικές τους αντιλήψεις για το τι σημαίνει Διδακτική της



Ιστορίας, καθώς πεπειθισθή μας είναι ότι η στοχαστική σκέψη πάνω στις αντιλήψεις τους, θα μπορούσε να τους κρατήσει σε εγρήγορση και να δημιουργήσει τις δυνατότητες για πιθανό μετασχηματισμό τους. Κάθε στοχαστική σκέψη εμπεριέχει διαπραγμάτευση των προηγούμενων αντιλήψεων, ανοιχτότητα σε εναλλακτικές προοπτικές και νέους τρόπους σκέψης. Προσπαθήσαμε να παρέχουμε μια ισορροπία μεταξύ της πρόκλησης, της υποστήριξης και της ενδυνάμωσης (Mezirow, 2000), προκειμένου να ανακαλύψουν νέους τρόπους για να ορίσουν τον σημαντικό τους ρόλο ως καθηγητών της ιστορίας.

Έτσι, σε όλη τη διάρκεια των μαθημάτων και της ΠΑ, προσπαθήσαμε να τους εμπλέξουμε, μέσα από διερευνητική ομιλία, σε διάλογο, ώστε να αρχίσουν να αναρωτιούνται ή/και να προκαλούν τις αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία της ιστορίας. Το ερώτημα «γιατί» άρχισε αργά, αλλά σταθερά, να αναδύεται σαν το κεντρικό ερώτημα κατά τη διάρκεια των συναντήσεών μας. Έτσι, οι φοιτητές ήρθαν αντιμέτωποι με καταστάσεις και διλήμματα, αντίθετα με τις προηγούμενες αντιλήψεις και οπτικές τους (Mezirow, 2000). Επίσης, αξιοποιώντας τα κύρια χαρακτηριστικά του ιστορικού γραμματισμού, τους προκαλούσαμε να ανατρέχουν σε ιστορικές πηγές για συγκεκριμένα θέματα, να αποδομούν την επίσημη ιστορική αφήγηση, να εντοπίζουν την οπτική του συντάκτη μιας πηγής και τις σιωπές του, καθώς και να εντοπίζουν αναλογίες του παρελθόντος με σύγχρονά τους γεγονότα. Όταν, λ.χ., βρισκόμασταν αντιμέτωποι με ένα σχέδιο διδασκαλίας που χαρακτηριζόταν από γραμμική παρουσίαση των γεγονότων, αναπαραγωγή των ιστορικών πληροφοριών του εγχειριδίου, χρήση των πηγών του με τρόπο επιβεβαιωτικό της επίσημης αφήγησης, και κυριαρχία των περιγραφικών ερωτήσεων (π.χ. «Τι προκάλεσε το γεγονός;», «Ποιες οι δράσεις της ελληνικής κυβέρνησης;»), η συζήτηση στρεφόταν σε ερωτήματα, όπως: «Τι νομίζετε ότι θα μπορούσαν να κερδίσουν οι μαθητές από την εφαρμογή μιας τέτοιας διδασκαλίας;», «Ποιες δεξιότητες θα μπορούσαν να αναπτύξουν;», «Τι θα απαντούσατε σε έναν μαθητή που θα σας ρωτούσε γιατί θα έπρεπε να διδαχθεί αυτά τα ιστορικά γεγονότα;». Παρατηρήσαμε ότι οι φοιτητές προσπαθούσαν να δικαιολογήσουν τις διδακτικές τους επιλογές, προβάλλοντας την ανάγκη οι μαθητές να κατανοήσουν σε βάθος τις ιστορικές γνώσεις και να μάθουν σημαντικές πληροφορίες για το εθνικό τους παρελθόν. Συχνά, όμως, φαινόταν να περιέρχονται σε μια κατάσταση αμηχανίας ή αποπροσανατολιστικού διλήμματος (Mezirow, 2000). Οι εμπειρίες, δηλαδή, που μπορούν δυνητικά να οδηγήσουν σε κάποιο μετασχηματισμό των αρχικών αντιλήψεων μπορούν να αρχίσουν με κάποια αποπροσανατολιστικά διλήμματα, τα οποία προκαλούν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν κριτικά τις αντιλήψεις τους και το πώς αυτές ενδέχεται να περιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο εκείνοι αντιλαμβάνονται τον κόσμο.

## Αποτελέσματα της δεύτερης ερευνητικής φάσης

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (αν και σε ποιο βαθμό φάνηκε οι μεταπτυχιακοί φοιτητές να διαφοροποιούνται ή/και να μετασχηματίζονται, ως προς την ανάπτυξη του ιστορικού τους γραμματισμού), τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν από τις σημειώσεις πεδίου, από την απομαγνητοφώνηση των δώρων συζητήσεων και από τις τελικές τους συνεντεύξεις. Από την ανάλυσή τους, διαμορφώθηκαν τρεις βασικές κατηγορίες νέων αντιλήψεων ενσωματωμένων σε πρακτικές που αποτυπώνουν διαφορετικές εκφράσεις της ανάπτυξης του ιστορικού τους γραμματισμού.

α) Χρησιμοποίηση αντιτιθέμενων ιστορικών πηγών με στόχο, όχι την τεκμηρίωση της επίσημης εκδοχής, αλλά τη συνειδητοποίηση των τρόπων με τους οποίους οικοδομείται η ιστορική γνώση από διαφορετικές ομάδες ιστορικών.

Στην κατηγορία αυτή, σημαντικές αναφορές των μεταπτυχιακών φοιτητών αναδενκνύονται στα ακόλουθα διαφωτιστικά αποσπάσματα: «*Δίδαξα τον 'Εθνικό Διχασμό'. Παρατήρησα ότι το σχολικό εγχειρίδιο ήταν γραμμένο μόνο από μία οπτική. Εγώ ενέταξα και τις δύο αντιτιθέμενες απόψεις των ιστορικών πρωταγωνιστών, ώστε οι μαθητές, όχι απλά να πάρουν το μέρος κάποιου, αλλά*

να ερμηνεύσουν, με βάση ιστορικές πηγές πρωτογενείς και δευτερογενείς, τι προκάλεσε τελικά τον διχασμό, αλλά και ποιες οι ολέθριες συνέπειές του στην κοινωνία, την πολιτική κ.λπ. Τους έδωσα, επίσης, πρωτογενείς πηγές από τον τύπο της εποχής με διαφορετικό προσανατολισμό, και δευτερογενείς πηγές από ιστορικούς με διαφορετικό ιδεολογικό στίγμα». Η φοιτήτρια έδωσε έμφαση στην ανάπτυξη ιστορικών δεξιοτήτων, όπως η κριτική ερμηνεία αντιτιθέμενων πηγών, προκειμένου οι μαθητές να οδηγηθούν σε ιστορική ερμηνεία, χωρίς δογματισμούς και μανιχαϊστική αντιμετώπιση των γεγονότων. Ένας άλλος φοιτητής σε συνέντευξή του δήλωσε: «Για την ενότητα που διδάξα, σε συνεννόηση με την επόπριά μου, έφαξα πολύ τη σχετική βιβλιογραφία. Έκανα κι εγώ έρευνα και, μέσα από "συζητήσεις μαζί της", άρχισα να συνειδητοποιώ πώς γράφεται η ιστορία και πώς κατασκευάζονται διαφορετικές αφηγήσεις». Οι διδακτικές επιλογές και οι δηλώσεις και των υπόλοιπων φοιτητών αναδεικνύουν ένα μετασχηματισμό της αρχικής τους πεποίθησης στην αντικειμενική ιστορική αλήθεια προς μια πεποίθηση στην κατασκευή της ιστορικής γνώσης και στην οικοδόμηση ιστορικών συλλογισμών.

β) Οικοδόμηση δημιουργικών ερμηνειών για την κατανόηση της σύγχρονης πραγματικότητας/χρησιμοποίηση της ιστορίας ως πλαισίου αναφοράς για την κατανόηση του παρόντος.

Προτάσσουμε και πάλι ένα διαφωτιστικό παράδειγμα: Σε διδασκαλία για τον Διαφωτισμό, μία φοιτήτρια επέλεξε ως αφετηρία το παρόν, ώστε οι μαθητές να οδηγηθούν σταδιακά στο παρελθόν: «Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων μας, μελετήσαμε την έννοια της ιστορικής συνείδησης και κάποιους τρόπους, με τους οποίους, σε βάθος χρόνου, μπορεί να καλλιεργηθεί, ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν εργαλεία για να γίνουν συνειδητά πολιτικά υλοκείμενα.», δήλωσε στη συνέντευξή της. «Συνειδητοποίησα ότι η ιστορία μπορεί να γίνει κομμάτι της καθημερινής τους ζωής. Διαφορετικά, δεν υπάρχει λόγος να διδάσκεται».

Έτσι, όταν διδάξε, αρχικά παρουσίασε στους μαθητές επικεφαλίδες άρθρων σύγχρονων εφημερίδων, που έκαναν αναφορά στον διαφωτισμό: «Ο Διαφωτισμός δεν ζει πια εδώ», «Γιατί ο Διαφωτισμός είναι ακόμη ζωντανός;», «Διαφωτισμός: τι έχει απομείνει σήμερα;». Το ερώτημα που τους απεύθυνε ήταν: «Διανύουμε τον 21<sup>ο</sup> αιώνα. Όπως βλέπετε, ο Διαφωτισμός μάς απασχολεί ακόμη και σήμερα, με διάφορους τρόπους. Γιατί συμβαίνει αυτό; Γιατί τον διδάσκεστε; Ας το ανακαλύψουμε μαζί...». Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με εύστοχες παρατηρήσεις. Άνοιξαν διάλογο επιχειρημάτων μεταξύ τους για ιδέες σημαντικές που θεωρούν ότι λείπουν από τις σύγχρονες κοινωνίες και για τους πιθανούς λόγους της απουσίας. Κάποιοι ένιωθαν ότι η απουσία των αρχών του Διαφωτισμού αποτελεί αιτία για την εμφάνιση φαινομένων διαφθοράς σε όλα τα επίπεδα εξουσίας. Άλλοι έκαναν σύνδεση με την κρίση αξιών, και ανέφεραν πολιτικές επιλογές των ισχυρών, που έχουν ως αποτέλεσμα σύγχρονα προσφυγικά ρεύματα.

Στο τέλος του μαθήματος τέθηκε το ερώτημα: «Εάν μπορούσατε να επαναφέρετε σήμερα ορισμένες ιδέες και αξίες, με τον απαραίτητο μετασχηματισμό, ποιες θα ήταν και για ποιο λόγο θα το κάνατε;». Τα επιχειρήματα που εκφράστηκαν ήταν τόσο ενδιαφέροντα, που, όπως παρατήρησαν οι συμφοιτητές της, είχαν την αίσθηση ότι μπροστά τους είχαν ώριμους πολίτες, και όχι μαθητές.

Πολλές είναι οι αναφορές των 14 φοιτητών κατά τις συζητήσεις μας μετά από τις διδασκαλίες τους γι' αυτό: «Συνειδητοποίησα ότι, όταν έχω μπροστά μου μία ενότητα, πρέπει να σκέφτομαι γιατί πρέπει να τη διδάξω;», «Όταν προετοίμαζα τη διδασκαλία μου, η επόπριά μου με ρώτησε τι θεωρώ πως πρέπει να αναδειχθεί.», «Άρχισα να αναρωτιέμαι ποιες δεξιότητες θα ήθελα να κατακτήσουν οι μαθητές μου». Αλλά και στις συνεντεύξεις τους επεσήμαναν την ανάγκη διασύνδεσης της ιστορίας με τη ζωή μας: «Η ιστορία μάς αφορά απόλυτα», «Εάν γνωρίζω ιστορία, μπορώ να σκέφτομαι διαφορετικά για την εποχή μου».

Οι διδακτικές επιλογές και οι δηλώσεις του συνόλου των φοιτητών φαίνεται, και στην περίπτωση αυτή, να αναδεικνύουν έναν μετασχηματισμό της αρχικής τους πεποίθησης στην χρησιμοποίηση της ιστορίας ως εξηγητικού εργαλείου που επιτρέπει γενικεύσεις και προβλέ-

ψεις, προς μια πεποίθηση στην εκκίνηση της ιστορίας από το παρόν, και στην κατασκευή ιστορικών συλλογισμών που επιτρέπουν μια πολύπλευρη και βαθύτερη κατανόηση και ερμηνεία του μέσα από τη γνώση για το παρελθόν.

γ) Υποβολή ιστορικών ερωτημάτων που αποσκοπούν στον στοχασμό, όπου οι πηγές αντιμετωπίζονται ως μεθοδολογικό εργαλείο για την ανάπτυξη του ιστορικού γραμματισμού των μαθητών. Η νέα αυτή αντίληψη φάνηκε, επίσης, να διαπερνά τις διδακτικές πρακτικές των φοιτητών.

Σημαντικά ερωτήματα που απευθύναν και οι φοιτητές στους μαθητές ήταν: «Ποια οπτική προβάλλεται μέσα από την πηγή που μελετήσατε;», «Τι φαίνεται πως επιδιώκει ο συντάκτης της πηγής να αντιληφθεί ο αναγνώστης;», «Υπάρχουν θέματα που αποσιωπούνται;», «Προσδιορίστε τον τόνο, την οπτική και τις προκαταλήψεις του Τύπου της εποχής. Πώς η συγκεκριμένη επιλογή της γλώσσας επηρεάζει ή/και διαμορφώνει τη σκέψη του αναγνώστη;», «Παρατηρείτε αναλογίες ως προς την χρησιμοποίηση του Τύπου στο παρελθόν και στο παρόν;», «Ποιες παραδοχές του συντάκτη της συγκεκριμένης εφημερίδας διακρίνετε;». Αυτή η διδακτική μετατόπιση των φοιτητών από τις προηγούμενες αντιλήψεις τους θα μπορούσε να οριστεί ως μία αρχική αναθεώρηση του αρχικού πλαισίου αναφοράς τους (Taylor, 2007).

Παρατηρήθηκε, έτσι, βαθμιαία μείωση της χρήσης ερωτημάτων που εκμαιεύουν πληροφορίες λειτουργώντας επιβεβαιωτικά ως προς την επίσημη αφήγηση, και σταδιακή αύξηση: α) των ερωτημάτων που οδηγούν τους μαθητές να κάνουν συνδέσεις και τους προτρέπουν να είναι ακριβείς στον λόγο τους, και β) των ερωτημάτων που προκαλούν τον στοχασμό και απαιτούν διατύπωση κρίσεων και λογική θεμελίωση. Και αυτό αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη του ιστορικού γραμματισμού. Στις συνεντεύξεις τους δήλωσαν όλοι, με ποικίλους τρόπους, τη συνεισφορά των συμφοιτητών τους σ' αυτό: «Αναζήτησα τις πηγές που θα χρησιμοποιούσα και με την ομάδα των συμφοιτητών μου απευθύναμε πιθανά ερωτήματα, με βάση όσα είχαμε διδαχθεί στο μάθημα».

Μέσα από τα δεδομένα των κατηγοριών που προέκυψαν από την ανοιχτή κωδικοποίηση (Robson, 2010), διαπιστώσαμε πως αναδεικνύονται αξονικά κάποιες συνθήκες, που από το λόγο των υποκειμένων της έρευνας, θεωρήθηκαν κομβικές για την ανάπτυξη του ιστορικού τους γραμματισμού:

α) Η σταδιακή δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης μεταξύ των φοιτητών. Πριν από την πραγματοποίηση κάθε διδασκαλίας κοινοποιούνταν το σχέδιο διδασκαλίας σε όλους. Σε πολλές περιπτώσεις, μάλιστα, υπήρχε συνάντηση μεταξύ της επόπτριας και των φοιτητών: «Στην αρχή απογοητευτήκαμε...ήταν δύσκολο να τακτοποιήσουμε τα νέα δεδομένα σ' αυτά που ήδη πιστεύαμε. Ωστόσο, με τους συμφοιτητές μας μοιραζόμασταν σκέψεις και διλήμματα. Η διαδικασία αυτή μας ενδυνάμωσε αρκετά προς τη δοκιμή εναλλακτικών προσεγγίσεων».

Αλλά και μετά την πραγματοποίηση κάθε διδασκαλίας, η κοινότητα των συμφοιτητών έδειχνε να συμβάλλει ουσιαστικά με τις ερωτήσεις και τις τοποθετήσεις της σε μια αλλαγή στάσης απέναντι στη διδασκαλία του μαθήματος, και σε διαδικασίες αναστοχασμού του φοιτητή που πραγματοποίησε τη διδασκαλία του. Τα αποσπάσματα που ακολουθούν αναδεικνύουν την κοινότητα της εμπιστοσύνης, του μοιράσματος και των ανταλλαγών ως βασικού μοχλού αυτοβελτίωσης για τον καθένα:

«Οι ερωτήσεις τους με έκαναν να τοποθετούμαι πάνω στον ίδιο τον τρόπο της σκέψης μου, και, έτσι, συνειδητοποίησα καλύτερα την πορεία της συλλογιστικής μου, αλλά και τη μετατόπιση των αντιλήψεών μου».

«Οδηγηθήκαμε σταδιακά σ' ένα μοίρασμα των αντιλήψεών μας, διότι υπήρχε εμπιστοσύνη, κοινές εμπειρίες και κοινή θέληση να βελτιωθούμε».

«Οι συμφοιτητές μου διέκριναν τότε η διδασκαλία μου αποσκοπούσε σε μια δημιουργική διαδικασία παραγωγής ερμηνειών, αλλά και τότε παρουσίαζα «πισωγύρισμα» και προσπαθούσα να επιβάλω την άποψή μου».

«Αν οι διορισμένοι φιλόλογοι έκαναν τη δουλειά που κάναμε εμείς, ίσως πολλά θα ήταν διαφορετικά... Μία επιμόρφωση δεν αρκεί, όταν δεν την μοιράζεις με ανθρώπους που έχουν ανάλογα με σένα ερωτήματα...»

β) Η δημιουργία από την επίπρεια ενός κλίματος κριτικού διαλόγου και μοιράσματος των σκέψεων και των εμπειριών των φοιτητών. Επίσης, η προσπάθεια διατήρησης μιας ισορροπίας μεταξύ της πρόκλησης, της υποστήριξης, και της ενδυνάμωσης, ώστε οι φοιτητές να αρχίσουν να ανακαλύπτουν νέους τρόπους να ορίζουν τον κόσμο και τις ευθύνες τους ως καθηγητών της ιστορίας.

Πολλές αναφορές των φοιτητών τεκμηριώνουν αυτή τη διαπίστωση: «Σημαντικές ήταν οι συζητήσεις για τους σκοπούς της ιστορικής εκπαίδευσης και τη χρησιμότητα της ιστορίας.», «Η μελέτη ερευνών για αντιλήψεις και πρακτικές καθηγητών και η ενδιαφέρουσα αναντιστοιχία που σε πολλές περιπτώσεις παρατηρήθηκε, μάλλον μας δημιούργησαν ερωτήματα, παρά μας έδωσαν απαντήσεις.», «Αν έπρεπε διαρκώς να χρησιμοποιήσω μία λέξη για την εμπειρία μου αυτή, θα έλεγα «ενδυνάμωση». Ενδυναμωθήκαμε να μαθαίνουμε, να δοκιμάζουμε, να ερευνούμε. Ήταν ανανεωτικό να βρισκόμαστε μπροστά σε μια πρόκληση και ταυτόχρονα να υποστηριζόμαστε να εφαρμόζουμε νέες διδακτικές στρατηγικές».

Στην τελευταία φάση της έρευνας, μέσα από την επιλεκτική κωδικοποίηση, φάνηκε να αναδεικνύεται από τα ερευνητικά δεδομένα μία κεντρική κατηγορία, με ένα μεγαλύτερο βαθμό αφαιρετικότητας (Robson, 2010). Πρόκειται για τον αναστοχαστικό χαρακτήρα της κοινότητας μάθησης, που δημιουργήθηκε μεταξύ των μεταπτυχιακών φοιτητών και μεταξύ των μεταπτυχιακών φοιτητών και της επίπρειάς τους. Ο διάλογος μεταξύ τους, που ήταν κατά κύριο λόγο αναστοχαστικός, η έμφαση στις διαδικασίες σκέψεις των φοιτητών, που οδήγησαν σε συγκεκριμένες διδακτικές επιλογές, η αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους τους, με τους οποίους μοιράζονταν κοινές εμπειρίες, η διερώτηση πάνω στις αρχικές τους αντιλήψεις φάνηκε ότι μπορεί να συνεισφέρουν με ενεργό και ουσιαστικό τρόπο στην επαγγελματική ανάπτυξη των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

## Συζήτηση-Συμπεράσματα

Κύριο ζητούμενο της έρευνας αυτής ήταν η διερεύνηση των αρχικών αντιλήψεων 14 μεταπτυχιακών φοιτητών-μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της ιστορίας, και του βαθμού διαφοροποίησης ή/και μετασχηματισμού αυτών των αντιλήψεων ως προς την ανάπτυξη του ιστορικού τους γραμματισμού, κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών μαθημάτων και της Πρακτικής τους Άσκησης. Η έρευνα αυτή επιχείρησε να δώσει κάποια απάντηση σ' ένα σύγχρονο ερώτημα της διεθνούς βιβλιογραφίας: ποιοι είναι εκείνοι οι παράγοντες που μπορούν να ενεργοποιήσουν αλλαγές σε εδραιωμένες πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών; (Tillema, 2000· Zhu, 2011).

Η πρώτη φάση της έρευνας ανέδειξε ότι από τις αρχικές αντιλήψεις των υποκειμένων για τη διδασκαλία της ιστορίας απουσιάζουν βασικά στοιχεία του ιστορικού γραμματισμού, όπως η σύνδεση παρελθόντος-παρόντος, η ερμηνεία μέσα από αντιτιθέμενες πηγές και η διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων. Οι συγκεκριμένοι φοιτητές αντιλαμβάνονται την ιστορική γνώση ως περιγραφική και κυρίως εξηγητική, καθώς θεωρούν ότι αυτή οδηγεί σε συμπεράσματα που δεν συμπεριλαμβάνουν τις ιστορικές συνθήκες και τις ερμηνείες των ιστορικών. Οι αρχικές αυτές αντιλήψεις τους φαίνεται να τους εντάσσουν στις κατηγορίες του *αφηγητή ιστοριών* και του *επιστήμονα ιστορικού*, όπως παρουσιάστηκαν προηγουμένως (Evans, 1989).

Η δεύτερη φάση της έρευνας ανέδειξε μια σημαντική διαφοροποίηση των αρχικών αντιλήψεων των υποκειμένων στη διάρκεια της εκπαίδευσής τους, προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης του ιστορικού τους γραμματισμού. Οι μεταπτυχιακοί φοιτητές φάνηκε να απομακρύνονται και να απομακρύνουν και τους μαθητές τους από μία «αντικειμενική» στάση, δηλαδή από την αντίληψη ότι η ιστορία είναι μόνο το παρελθόν, το οποίο παρουσιάζεται με τρόπο αντικειμενικό με μία ζωντανή και ενδιαφέρουσα ιστορική αφήγηση. Αρχισαν να στρέφονται προς μία κριτική στάση, προς

την αντίληψη δηλαδή ότι, εφόσον η ιστορία είναι υποκειμένη στην ερμηνεία, κάθε αφήγηση μπορεί να έχει την ίδια αξία, εφόσον είναι τεκμηριωμένη και εκκινεί από τη διαφορετική ιδεολογική αφετηρία του εκάστοτε ιστορικού (Reddy & VanSledright, 2010). Οι φοιτητές χρησιμοποίησαν αντιτιθέμενες ιστορικές πηγές με στόχο, όχι την τεκμηρίωση της επίσημης εκδοχής, αλλά τη συνειδητοποίηση των τρόπων με τους οποίους οικοδομείται η ιστορική γνώση από διαφορετικές ομάδες ιστορικών· χρησιμοποίησαν ως σημείο εκκίνησης τη σύγχρονη πραγματικότητα, προκειμένου οι μαθητές τους να οικοδομήσουν δημιουργικές ερμηνείες για την κατανόηση του παρόντος αλλά και του παρελθόντος, και να αντιληφθούν ότι η ιστορία τους αφορά στο σύνολό της. Οι μετασχηματισμένες αυτές αντιλήψεις τους, όπως αποτυπώθηκαν και στις διδακτικές τους πρακτικές, φαίνεται να τους φέρνουν πιο κοντά στην κατηγορία του *αναμορφωτή* (reformer) καθηγητή ιστορίας που εστιάζει, μεταξύ άλλων, στη σύνδεση παρελθόντος και παρόντος και στην ανάδειξη της ιστορικότητας των φαινομένων (Evans, 1989).

Επιπλέον, όσο προχωρούσε η διαδικασία του μετασχηματισμού των αντιλήψεών τους, τόσο μεγαλύτερη φαινόταν να είναι η αντιστοιχία μεταξύ των αντιλήψεων και των διδακτικών πρακτικών τους, πράγμα που αντιτίθεται σε ευρήματα άλλων ερευνών (McNeil, 1988· YeohWeeJoo (2002, παράθεση σε Tan, 2005· Woolley & Wragg, 2007). Το εύρημα αυτό το θεωρούμε ως δείκτη πραγματικής ενδυνάμωσης της εκπαιδευτικής τους ταυτότητας και ισχυροποίησης του ιστορικού τους γραμματισμού. Η καλλιέργεια, επομένως, του ιστορικού γραμματισμού, που αποτελούσε και τον σκοπό της παρούσας έρευνας, φάνηκε και εδώ ότι θεμελιώνεται σε μεγάλο βαθμό στην κατάλληλη επιστημονική στάση και στην κατανόηση του πώς κατασκευάζεται η ιστορική γνώση (VanSledright & Reddy, 2014).

Ένας περιορισμός της έρευνας είναι ότι τα αποτελέσματά της δεν εγείρουν αξιώσεις γενικευσιμότητας. Το μικρό μέγεθος του δείγματος και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των δεδομένων που συλλέχθηκαν δεν μας επιτρέπουν να απομονώσουμε την επίδραση των παραγόντων που ενεργοποιούν συστηματικά κάποιες αλλαγές σε εδραιωμένες πεποιθήσεις των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών. Ωστόσο, μπορούν να χρησιμεύσουν ως δείκτης του γεγονότος ότι η αλλαγή ή ο μετασχηματισμός των αντιλήψεων μελλοντικών εκπαιδευτικών, και στην περίπτωση της έρευνας αυτής, προς την κατεύθυνση της καλλιέργειας του ιστορικού τους γραμματισμού, φαίνεται να συνδέονται με την προσπάθεια δημιουργίας από τον πανεπιστημιακό επόπτη ενός κλίματος ελευθερίας, κριτικού διαλόγου και αναστοχασμού πάνω στις αρχικές τους αντιλήψεις. Το κλίμα αυτό, όταν μάλιστα εμπεριέχει χαρακτηριστικά όπως πρόκληση, συνεχή υποστήριξη και ενδυνάμωση (Mezirow, 2000), φάνηκε ότι είναι δυνατόν να οδηγήσει σταδιακά στη δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης μεταξύ των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών και του πανεπιστημιακού τους επόπτη, μέσα στην οποία οι πρώτοι κατορθώνουν σταδιακά να αντιλαμβάνονται, αλλά και να μετασχηματίζουν τις αρχικές τους αντιλήψεις στο υπό διερεύνηση θέμα-πρόβλημα.

Ένας ακόμη περιορισμός είναι ο κίνδυνος που διατρέχουν οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί να μην εδραιώσουν τις αντιλήψεις και τους προσανατολισμούς τους οποίους απέκτησαν μέσα από τις δυναμικές της συγκεκριμένης κοινότητας μάθησης, πράγμα που έχει ήδη επισημανθεί από την έρευνα που αφορά την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Pajares, 1992· Frydaki & Mamoura, 2014). Ο μετασχηματισμός των αντιλήψεων πρέπει να θεωρείται ως μια συνεχής διαδικασία χωρίς σαφές σημείο τερματισμού· μια διαδικασία η οποία διευκολύνεται από τη συνεχή συμμετοχή σε δίκτυα επικοινωνίας που παρέχουν συστηματικά ευκαιρίες για αμφισβήτηση «δεδομένων» απόψεων και πρακτικών· αλλά και η οποία υποστηρίζεται από ισχυρότερες θεσμικές δεσμεύσεις και συναφείς δομές υποστήριξης στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η συνέχεια -ή μη- της διαδικασίας μετασχηματισμού των αντιλήψεων συνιστά ένα πολύ ενδιαφέρον πεδίο για περαιτέρω έρευνα.

Όσον αφορά την καλλιέργεια του ιστορικού γραμματισμού, σύμφωνα με τους Aronowitz και Giroux (1991), αυτή δεν είναι απλώς επιστημολογική, αλλά ταυτόχρονα βαθιά πολιτική και εξώχως παιδαγωγική. Πολιτική, καθώς η καλλιέργεια του ιστορικού γραμματισμού αναπαριστά ένα σύνολο πρακτικών που μπορούν να ενδυναμώσουν ή/και να αποδυναμώσουν τον άνθρωπο. Και

παιδαγωγική, καθώς ο ιστορικός γραμματισμός πάντα εμπριέχει κοινωνικές σχέσεις μέσα στις οποίες συντελείται η μάθηση. Αυτή η ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών ήταν ο βασικός στόχος του προγράμματος που ερευνήθηκε, και ελπίζουμε ότι έδωσε εναύσματα και έθεσε ερωτήματα για περαιτέρω έρευνες στην ενδιαφέρουσα και προκλητική αυτή περιοχή.

## Αναφορές

- Alger, C. (2006). 'What went well, what didn't go so well': Growth of reflection in pre-service teachers. *Reflective Practice*, 7, 287-301.
- Andersson-Levitt, K. M. (1987). Cultural knowledge for teaching first grade: an example from France. In G. Spindler (Ed.), *Interpretive ethnography of education at home and abroad*, (pp. 171-192). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates
- Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (1991). Textual authority, culture, and the politics of literacy. In M. W. Apple & L. Christian-Smith (Eds.), *The politics of the textbook* (pp.213-241). New York: Routledge.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Brophy, J. (1995). Emerging research on learning and teaching history, *Teaching and Teacher Education*, 11, 97-102.
- Brophy, J., & Good, T. (1974). *Teacher-students relationships: causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Brophy, J., & VanSledright, B. (1997). *Teaching and learning history in elementary schools*. New York: Teachers College Press.
- Calderhead, J. (1991). The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7, 531-535.
- Evans, R. W. (1988). *Teacher conceptions of history: A Work-in-progress*. Paper presented at the Annual Meeting of the College and University Faculty Assembly of the National Council for the Social Studies, Orlando, Florida (College of Education, University of Main, November 18-22), 1-50.
- Evans, R. W. (1989). Teacher conceptions of history. *Theory and Research in Social Education*, 17, 210-240.
- Frydaki, E., & Mamoura, M. (2014). Mentoring as a means for transforming mentor-teachers' practical knowledge: A case study from Greece. *International Education Research* 2, 01-16.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κόκκινος, Γ. (2006). Αρχική κατάρτιση, στάσεις και αντιστάσεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ιστορία. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο – Διεθνής περιοδική έκδοση παιδαγωγικών προβληματισμών*, 2, 5-11.
- Leinhardt, G., Stainton, C., & Virji, S. M. (1994). A sense of history. *Educational Psychologist*, 29, 79-88.
- Loughran, J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, 33-43.
- McNeil, L. (1988). *Contradictions of control: School structure and school knowledge*. New York: Routledge.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Milner, R. (2006). Preservice teachers' learning about cultural and racial diversity. *Urban Education*, 41, 343-375.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Reddy, K., & VanSledright, B. (2010). Epistemic change in history education. Paper presented at the annual conference of the College and University Faculty Assembly, Denver, CO.

- Robson C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (B. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Rosaen, C., & Schram, P. (1997). Professional development for beginning teacher through practical inquiry. *Educational Action Research*, 5, 255-281.
- Rüsen, J. (1987). Historical narration: Foundation, types, reason. *History and Theory*, 26, 87-97.
- Rüsen, J. (2004). Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 63-85). Toronto: University of Toronto Press.
- Seixas P. (2000). Schweigen! Die Kinder! or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools?. In: P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching and learning history. National and international perspectives* (pp. 19-37). New York and London: New York University Press.
- Shaver, J. P., Davis, O. L., & Helburn, S.W. (1979). The status of social studies education: Impressions from three NSF studies. *Social Education*, 4, 150-153.
- Skolnik, P. A. (1986). *A critical analysis of a middle school and high school social studies program*. Columbia University Teachers College.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research* (1st ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tan, H. D. (2005). Singapore teachers' characterisation of historical interpretation and enquiry: Enhancing pedagogy and pupils' historical understanding. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4, Retrieved March 3, 2013, from <http://www.centres.ex.ac.uk/historyresource/journal8/tan.pdf>.
- Taylor, E. W. (2007). An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999-2005). *International Journal of Lifelong Education*, 26, 173-191.
- Tillema, H. H. (2000). Belief change towards self-directed learning in student teachers: Immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 16, 575-591.
- Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20, 87-110.
- Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2004). Historical reasoning: A comparison of how experts and novices contextualise historical sources. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4, 89-97. Retrieved February 25, 2009, from <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal-start.htm>.
- VanSledright, B. & Reddy, K. (2014). Changing epistemic beliefs? An exploratory study of cognition among prospective history teachers. *Revista Tempo e Argumento*, 6, 28-68.
- Woolley, M., & Wragg, T. (2007). We're going to have to be careful with this one: The attitudes and perceptions of student history teachers in relation to teaching controversial topics. In A. Ross (Ed.), *Citizenship education in society* (pp.713-722). London: CiCe.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61, 89-99.
- Zeichner, K., & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*, (pp. 329-348). New York: Macmillan.
- Zhu, X. (2011). Student teachers' reflection during practicum: Plenty on action, few in action. *Reflective Practice*, 12, 763-775.