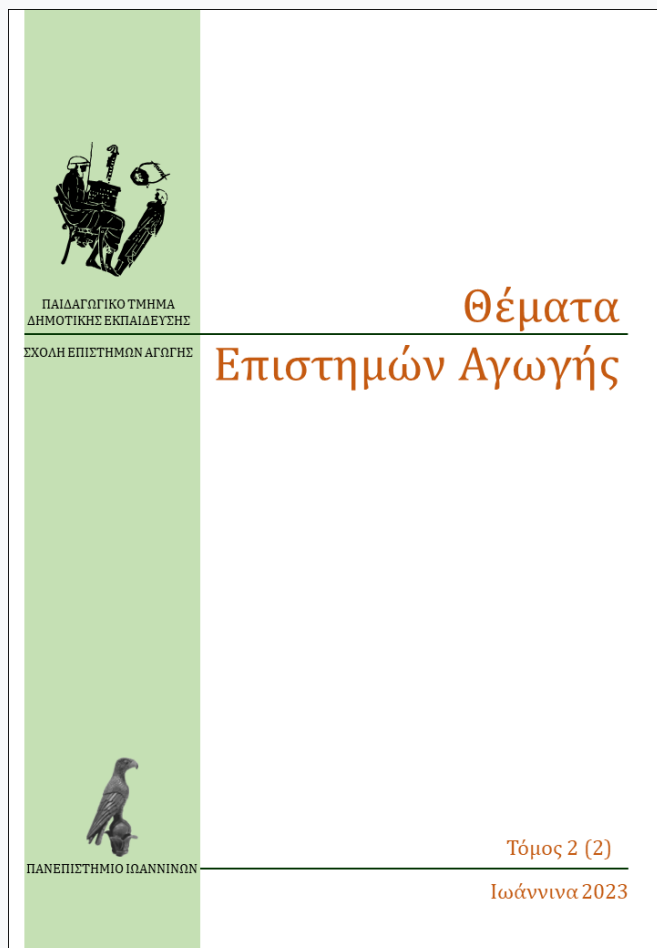


Θέματα Επιστημών Αγωγής

Τόμ. 2, Αρ. 2 (2023)



Σύγχρονες πρακτικές και αντιστάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη διδασκαλία της Ιστορίας

Ασημίνα Ανδρίκου, Χαράλαμπος Ματσακαλίδης

doi: [10.12681/thea.31787](https://doi.org/10.12681/thea.31787)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Ανδρίκου Α., & Ματσακαλίδης Χ. (2023). Σύγχρονες πρακτικές και αντιστάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη διδασκαλία της Ιστορίας. *Θέματα Επιστημών Αγωγής*, 2(2), 91-103.
<https://doi.org/10.12681/thea.31787>

Σύγχρονες πρακτικές και αντιστάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη διδασκαλία της Ιστορίας

Ασημίνα Ανδρικού, Χαράλαμπος Ματσκοαλίδης

mandrikou20@gmail.com, babis.matskalidis@gmail.com

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Περίληψη. Η σχολική πραγματικότητα για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας διαφαίνεται να μη συνάδει με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και τις επιταγές του επιστημονικού ακαδημαϊκού χώρου. Για τον λόγο αυτό διενεργήθηκε η παρούσα μελέτη με σκοπό να αποτυπώσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εν γένει, τις διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούν και τα μαθησιακά οφέλη που επιδιώκουν στη διδασκαλία της Ιστορίας. Η έρευνα κατέδειξε ότι παρά τη φιλα προσκείμενη στάση των εκπαιδευτικών στις νέες μεθόδους, οι ίδιοι/ες αξιοποιούν πιο παρωχημένες μεθόδους όταν καλούνται να διδάξουν πρακτικά το μάθημα, επομένως κρίνεται αναγκαία η συστηματική επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών ώστε να εξοικειωθούν με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης στη Διδακτική της Ιστορίας.

Λέξεις κλειδιά: Διδακτική της Ιστορίας, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, σύγχρονες τάσεις διδασκαλίας

Εισαγωγή

Η «πολύπαθη» Διδακτική της Ιστορίας συγκροτήθηκε ως διεπιστημονικό αντικείμενο τη δεκαετία του '60 μετά από ποικίλες αντιδράσεις και προβληματισμούς χρόνων σχετικά με τη σχολική Ιστορία (Μαυροσκούφης, 2005). Όπως είναι φυσικό, οι εξελίξεις αυτές στη Διδακτική της Ιστορίας διαμόρφωσαν τρία διακριτά επιστημολογικά παραδείγματα: το παραδοσιακό, που βασίζεται στο θετικιστικό παράδειγμα και τη μονοδιάστατη αντίληψη για την Ιστορία, το μοντέρνο, που διαπνέεται από τις αρχές της Νέας Ιστορίας και το μεταμοντέρνο, σύμφωνα με το οποίο η Ιστορία αποτελεί μια γλωσσική και θεωρητική κατασκευή μερικώς ή συνολικά αντιστοιχη της μυθοπλασίας (Κόκκινος, 2020· Νάκου, 2000). Έτσι, η δυναμική της διδασκαλίας της Ιστορίας και η επιρροή που ασκεί στη διαμόρφωση της ιστορικής σκέψης στις διάφορες χώρες παρουσιάζει αποκλίσεις και είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων, όπως της σχέσης της συλλογικής μνήμης με την ιστοριογραφία, της βαρύτητας του εθνοκεντρισμού, της εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθείται, της ιστορικής κουλτούρας των εκπαιδευτικών κ.ά. (Ρεπούση, 2000). Σε γενικές γραμμές, όμως, η Διδακτική της Ιστορίας αποτελεί σήμερα γέφυρα ανάμεσα στην Ιστορία και την Εκπαίδευση, τη θεωρία και την πράξη. Στόχος, λοιπόν, του/της εκπαιδευτικού δεν είναι να εκπαιδεύσει μικρούς/ές καθηγητές/τριες Ιστορίας, αλλά το μάθημα αυτό να αποτελέσει μια κριτική εισαγωγή και προετοιμασία στην ανάπτυξη της «ιστορικής σκέψης», της «ιστορικής συνείδησης» (Κασβίκης, 2020) και την καλλιέργεια της «ιστορικής κουλτούρας» (Σακκά, 2006: 45-48). Άλλωστε, η διδασκαλία της Ιστορίας, «και όχι ένα κομμάτι από το παρελθόν πρόσφορο για να χρησιμοποιηθεί για κάποιο βραχυπρόθεσμο εθνικό συμφέρον, πολιτική φιλοδοξία ή παιδαγωγική μόδα», αλλάζει τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν και αντιμετωπίζουν τον κόσμο οι μαθητές/τριες (Lee, 1991: 43), ακόμα και αυτοί/ές της προσχολικής ηλικίας, καθώς έτσι εξοικειώνονται με γεγονότα του παρελθόντος τα οποία συναντούν έξω από το σχολείο, αφού τα ίχνη του παρελθόντος βρίσκονται τόσο στο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον όσο και στις συνήθειες των ανθρώπων και τα έθιμα (Von Heyking, 2004).

Η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης, βέβαια, που πλέον τίθεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της ιστορικής εκπαίδευσης, επιτυγχάνεται με την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών στη διδασκαλία της Ιστορίας, μέσω της ιστορικής διερεύνησης, της ανάλυσης, δηλαδή, και επεξεργασίας ιστορικών τεκμηρίων, καθώς και την κριτική εξέταση αντικρουόμενων πηγών, αποσκοπώντας σε μια πιο «σφαιρική» προσέγγιση του παρελθόντος (Μακαρατζής, 2017). Άλλωστε, έρευνες υποστηρίζουν ότι δεν εξαρτάται από την ηλικία των μαθητών/τριών η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης (Booth, 1993· Husbands, 2004), αφού και τα μικρότερα παιδιά μπορούν να μελετήσουν Ιστορία με συγκεκριμένους όρους (Καγιαδάκη, 2018), αλλά από την ενεργή συμμετοχή τους στην ιστορική έρευνα με συστηματική μελέτη και επεξεργασία πηγών (Ρεπούση, 2004) και τη διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων που στοχεύουν στην παραγωγή προσωπικών συμπερασμάτων (Husbands, 2004). Επομένως, η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης εξαρτάται από τους τρόπους διδασκαλίας της Ιστορίας και το εμπλουτισμένο διδακτικό περιβάλλον το οποίο είναι αναγκαίο να περιλαμβάνει ενεργητικές μαθησιακές πρακτικές (Booth, 1987· Μαυροσκοφής, 2005· Ρεπούση, 2004). Υποστηρίζεται, λοιπόν, ο εφοδιασμός των μαθητών/τριών όχι μόνο με τις διαφορετικές οπτικές των γεγονότων του παρελθόντος, αλλά και με τα κατάλληλα νοητικά εργαλεία που θα τους/τις επιτρέψουν να εμπλακούν ενεργά στον ιστορικό διάλογο και να μην αποδεχθούν άκριτα κάποια από τις προτεινόμενες ερμηνείες (Μακαρατζής, 2017).

Αν μπορούσε, όμως, να συνοψίσει κανείς τον τρόπο διδασκαλίας της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα, σίγουρα θα ανέφερε πως πρόκειται για μια δασκαλοκεντρική, εθνοκεντρική, αφηγηματική και ως επί το πλείστον γεγοντολογική προσέγγιση της Ιστορίας στην τάξη (Αθανασοπούλου, 2006· Palikidis, 2020). Ο δημόσιος χαρακτήρας του σχολείου και τα θεσμικά του χαρακτηριστικά εξασφαλίζουν μια μαζική και ομογενοποιητική διαδικασία για τους/τις μαθητές/τριες μέσα από την οποία διαμορφώνεται και συντελείται η ιστορική εκπαίδευση (Κασβίκης & Ανδρέου, 2008). Στο Νηπιαγωγείο οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με την Ιστορία μόνο ευκαιριακά και τυπικά, λίγες μέρες πριν τη γιορτή της 28ης Οκτωβρίου, της επετείου της εξέγερσης του Πολυτεχνείου και της εθνικής γιορτής της 25ης Μαρτίου μέσω ενός σύντομου χρονικού-διήγηση, χειροτεχνίες, προβολής φωτογραφικού ή κινηματογραφικού υλικού, αποστήθισης ποιημάτων ή παρουσίασης θεατρικών (Καγιαδάκη, 2018). Στο Δημοτικό σχολείο ολόκληρη η διδασκαλία δομείται αποκλειστικά με βάση το σχολικό εγχειρίδιο (Κασβίκης & Kouseris, 2019· Palikidis, 2020), το οποίο είναι κρατικά εγκεκριμένο και μοναδικό για κάθε τάξη (Avdela, 2000), βασικό χαρακτηριστικό του ελληνικού συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος (Αποστολίδου, 2019). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να μετατρέπουν το μάθημα της Ιστορίας σε «δορυφόρο» του μαθήματος της Γλώσσας, αφού κάθε ενότητα διαβάζεται και αντιμετωπίζεται ως μια «έτοιμη και κλειστή» αφήγηση για το παρελθόν από τον/την εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/τριες (Κάββουρα, 2011) και - όσο παράδοξο κι αν ακούγεται - δεν χρησιμοποιούνται καθόλου πηγές. Τίθεται, λοιπόν, - συνειδητά ή ασυνείδητα - σε περιφερειακή θέση η «καρδιά» της διδακτικής του μαθήματος, η μελέτη της Ιστορίας μέσω των πηγών (Ανδρικού, 2022).

Παρατηρείται, ως εκ τούτου, μια έντονη αναντιστοιχία ανάμεσα στις σύγχρονες θεωρίες και τάσεις για τη διδασκαλία της Ιστορίας και τη σχολική πραγματικότητα. Ίσως αυτός να είναι και ο λόγος που το συγκεκριμένο μάθημα αφήνει αδιάφορο ένα αρκετά μεγάλο μέρος μαθητών (Μαυροσκοφής, 2009). Ο Ronald Evans (2004) υποστηρίζει ότι η χρονολογική αφήγηση της Ιστορίας έχει αποτύχει εδώ και πολύ καιρό να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, οι οποίοι/ες χαρακτηρίζουν την Ιστορία ως «ένα χαζό, βαρετό και ηλίθιο μάθημα, γεμάτο ονόματα και χρονολογίες» (Κασίδου, 2008), που δεν ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους (Παραφέστα & Σμυρναιός, 2020).

Αναμφίβολα, το μάθημα της Ιστορίας δεν είναι δυνατόν να απελευθερωθεί από τα δεσμά της μετωπικής αφήγησης και της μηχανικής αποστήθισης, παρά μόνο όταν αναμορφωθεί με βάση τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης. Κάθε προσπάθεια ανανέωσης, όμως, της διδασκαλίας της Ιστορίας στα ελληνικά σχολεία συνδέθηκε με την έκδοση και την απόσυρση σχολικών εγχειριδίων μέσα σε κλίμα έντονης αντιπαράθεσης (Αθανασιάδης, 2015· Nakou & Apostolidou, 2010). Έτσι, κάθε προσπάθεια αλλαγής που επιχειρήθηκε μέσω των σχολικών εγχειριδίων απέτυχε, καθώς οι διαφωνίες δεν επικεντρώνονταν στη μεθοδολογία της ιστορικής εκπαίδευσης αλλά στο περιεχόμενό της (Nakou & Apostolidou, 2010), το οποίο έγινε προσπάθεια να απομακρυνθεί από τα αξιακά πρότυπα της κυρίαρχης ιδεολογίας και του κυρίαρχου εκπαιδευτικού συστήματος (Μαυροσκούφης, 2008).

Παράλληλα, επαφίεται και στη διάθεση του/της εκπαιδευτικού να αλλάξει ριζικά την υφιστάμενη κατάσταση, καθώς η ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ποιότητα των εκπαιδευτικών. Κεντρικό στοιχείο στη διδασκαλία ήταν και παραμένει ο/η εκπαιδευτικός, καθώς αυτός/ή αποτελεί τον βασικό μοχλό της επιτυχίας του εκπαιδευτικού έργου (Κωνσταντάρος, 2018). Σύμφωνα με τους Hauessler Bohan και Davis (1998), υπάρχουν τρεις κατηγορίες εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας: α) οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν την Ιστορία ως αφήγηση - παραμύθι χωρίς να αντιλαμβάνονται την ανάγκη κριτικής προσέγγισης των πηγών, β) οι εκπαιδευτικοί που μένουν προσηλωμένοι/ες σε ό,τι θεωρείται έγκυρη επιστημονική γνώση, απαιτώντας και από τους/τις μαθητές/τριές τους πιστή αναπαραγωγή αυτής της γνώσης και γ) οι εκπαιδευτικοί που έχοντας αντιληφθεί την ιδιαιτερότητα της επιστημολογικής φύσης της Ιστορίας και τον μετασχηματισμό που έχει υποστεί σε σχολική Ιστορία επιχειρούν να αναγάγουν τον σύγχρονο προβληματισμό σε διδακτική πρακτική με σκοπό τη διαμόρφωση ιστορικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών.

Για να ανταποκριθεί, όμως, στον ρόλο του/της ο/η εκπαιδευτικός οφείλει αφ' ενός να είναι γνώστης του αντικειμένου του/της, αφ' ετέρου να εφαρμόζει σύγχρονες διδακτικές πρακτικές, να διαθέτει παιδαγωγική κατάρτιση και να επιμορφώνεται (Μπακιριτζή - Σαρδέλη & Γεωργιάδης, 2015). Οι βασικές σπουδές, η παιδαγωγική κατάρτιση και η πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ιστορία αποτελούν καταλυτικούς παράγοντες για την αναμόρφωση του μαθήματος (Bender, 2004· Yarema, 2002) και απαιτούνται στρατηγικός σχεδιασμός και συντονισμένη δράση για την ανατροπή της αρνητικής διδακτικής παράδοσης και τη ριζική ανανέωση των διδακτικών πρακτικών (Von Borries, 2000· Yarema, 2002). Γι' αυτό παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η διερεύνηση του τρόπου διδασκαλίας της Ιστορίας από τους/τις εκπαιδευτικούς (Brophy & VanSledright, 1997).

Αποτελεί συχνό φαινόμενο, όμως, οι εκπαιδευτικοί, ακόμη κι αν κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών σπουδών τους έρχονται σε επαφή τόσο με νέες γνώσεις περιεχομένου, θεωρίας και μεθοδολογίας της Ιστορίας, όσο και με θεωρίες διδασκαλίας και μάθησης, οι ήδη εσωτερικευμένες από τη σχολική θητεία τους συμβατικές διδακτικές πρακτικές να είναι τόσο ισχυρές (Oppong, 2018) που να αποτελούν τη βασική αιτία της αντίστασής τους απέναντι στη νέα, καινοτόμο γνώση (Joram & Gabriele, 1998). Επιπλέον, η υλοποίηση αλλαγών και καινοτόμων ιδεών προκαλεί ανάμεικτα συναισθήματα και αμφίθυμες στάσεις στους/στις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες από τη μία πλευρά επιθυμούν να βελτιώσουν το επίπεδο της εκπαιδευτικής τους στάσης, από την άλλη, όμως, νιώθουν φόβο και ανασφάλεια για το αν τελικά καταφέρουν να ανταπεξέλθουν στις νέες συνθήκες. Η ανασφάλεια που νιώθουν εκφράζεται με τη μορφή της αντίστασης που μπορεί να είναι ένας απλός έως και έντονος δισταγμός, άρνηση και θυμός, αλλά και σε ακραίες καταστάσεις να οδηγεί στην υπονόμευση της διαδικασίας αλλαγής. Εξάλλου, δεν είναι μικρός ο αριθμός των εκπαιδευτικών που έχουν αρνητική στάση απέναντι στην αλλαγή και την καινοτομία, επειδή την βλέπουν ως απειλή για την «ασφάλειά» τους, ειδικά όταν η ίδια η διαδικασία της αλλαγής μπορεί να βρει

σημαντικά εμπόδια, όπως η έλλειψη πόρων, η έλλειψη υποστήριξης, οι νομοθετικές αντιθέσεις (Μπούρα, 2019).

Η Ιστορία, λοιπόν, μπορεί να γίνει ένα γνωστικό αντικείμενο εξαιρετικά ελκυστικό που έχει συγχρόνως νόημα για τους/τις μαθητές/τριες, αν η γνώση που διδάσκεται αποκτά νόημα για αυτούς/ές που τη μαθαίνουν και δεν είναι ανεκδοτική και στερεοτυπική (Enriquez, 2003). Για να αντιμετωπισθούν, επομένως, τα προαναφερθέντα θέματα κρίνεται αναγκαία η ουσιαστική και κατάλληλη εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Egea & Arias, 2018), καθώς έρευνες υποστηρίζουν πως όταν ακολουθούνται συστηματικές παρεμβάσεις υποστήριξης των εκπαιδευτικών στοχευμένες στον αναστοχασμό των ιδεών και πεποιθήσεών τους με παράλληλη θεωρητική και ερευνητική ενίσχυση της εκπαίδευσής τους, οι προσωπικές θεωρίες είναι δυνατόν να τροποποιηθούν (Αυγητίδου, 2014· Orrong, 2018).

Σκοπός της έρευνας

Θέτοντας ως βάση τα προλεχθέντα, η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στη χαρτογράφηση των απόψεων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στο πλαίσιο της Προσχολικής Αγωγής και Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται η διερεύνηση των εξής ερευνητικών ερωτημάτων.

- Ποια είναι η σημασία της διδασκαλίας της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση;
- Ποια τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές/τριες από την πραγμάτευση του μαθήματος της Ιστορίας;
- Υπάρχει ουσιαστική επαφή των μαθητών/τριών με την Ιστορία μέσω του υπάρχοντος τρόπου διδασκαλίας του μαθήματος;
- Ποιες μεθόδους αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας;
- Ποιες ιστορικές εποχές ή ιστορικά θέματα προτιμούν οι εκπαιδευτικοί να διδάσκουν;

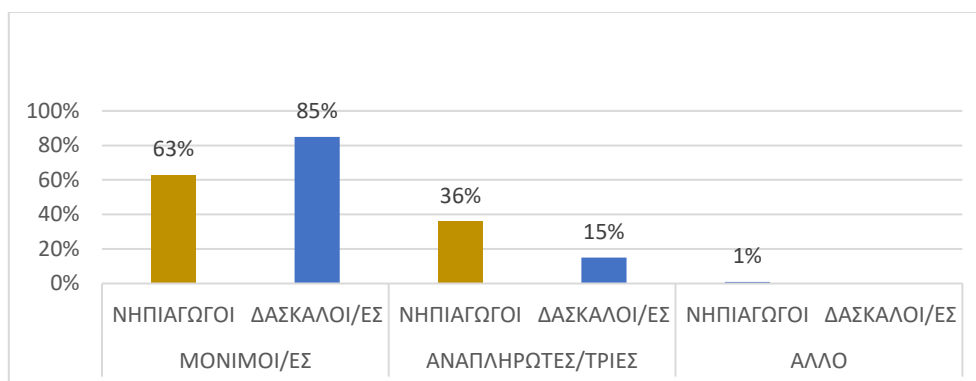
Μέθοδος

Πλαίσιο και δείγμα της έρευνας

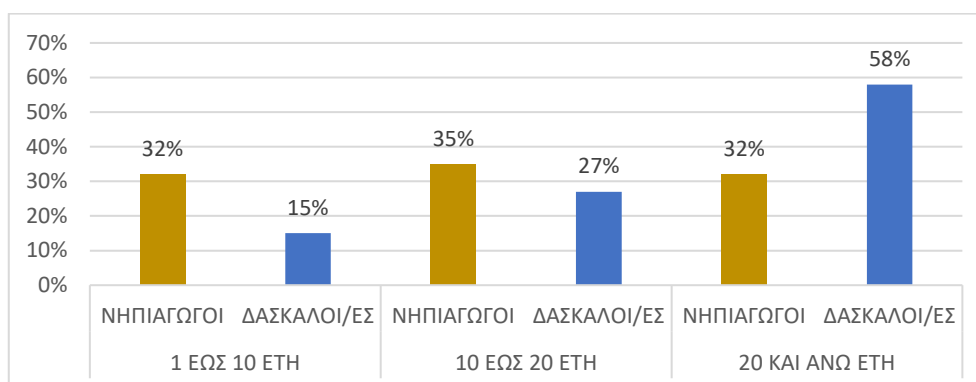
Η μελέτη έλαβε χώρα στο πλαίσιο διαδικτυακών επιμορφωτικών δράσεων με τίτλο «Διδάσκοντας Ιστορία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση» κατά το εαρινό εξάμηνο του σχολικού έτους 2021-22, και συμμετείχαν νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία από διάφορες περιοχές της Β. Ελλάδας. Πιο συγκεκριμένα, εκπαιδευτικοί της Προσχολικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης έλαβαν μέρος στις επιμορφώσεις, στις οποίες παρουσιάζονταν νέες εναλλακτικές πρακτικές στην ιστορική εκπαίδευση και τρόπους αξιοποίησής τους στις σχολικές τάξεις, ενώ ακολουθούσε συζήτηση, όπου οι συμμετέχοντες/ουσες ανέφεραν προσωπικές εμπειρίες και δράσεις που έχουν υλοποιήσει.

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 101 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα 75 νηπιαγωγοί της Προσχολικής και 26 δάσκαλοι/ες της Δημοτικής δημόσιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, στους νηπιαγωγούς συμμετείχαν 74 γυναίκες και 1 άνδρας, εκ των οποίων, το 63% είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, το 36% είναι αναπληρωτές/τριες και μόλις το 1% είναι εκπαιδευτικοί που έκαναν πρακτική άσκηση στο πλαίσιο μεταπτυχιακών σπουδών, ενώ ως προς τα έτη προϋπηρεσίας τους κατανέμονται ως εξής: από 10 έως 20 έτη εργάζεται το 35%, 33% όσοι εργάζονται από 1 έως 10 έτη, ενώ τέλος 32% όσοι εργάζονται άνω των 20 ετών (Σχήμα 1 & Σχήμα 2). Όσον αφορά τους/τις εκπαιδευτικούς του Δημοτικού, συμμετείχαν 18

γυναίκες και 8 άνδρες, εκ των οποίων, το 85% είναι μόνιμοι και το 15% αναπληρωτές/τριες εκπαιδευτικοί. Σε σχέση με τη διδακτική προϋπηρεσία τους, αυτή κατανέμεται ως εξής: άνω των 20 ετών εργάζεται το 58%, από 10 έως 20 έτη το 27% και από 1 έως 10 έτη το 15% (Σχήμα 1 & Σχήμα 2).



Σχήμα 1. Σχέση εργασίας εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας



Σχήμα 2. Έτη προϋπηρεσίας εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας

Ερευνητικό εργαλείο και ερευνητική διαδικασία

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω της αξιοποίησης δύο αυτοσχέδιων διαδικτυακών ερωτηματολογίων υπό μορφή Google Forms. Τα ερωτηματολόγια περιλάμβαναν ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου, ενώ η έκτασή τους ήταν σύντομη. Τα δύο ερωτηματολόγια ήταν διαμορφωμένα ανάλογα με την ειδικότητα στην οποία απευθύνονταν. Ο διαχωρισμός αυτός μπορεί να τεκμηριωθεί από τη θέση του συγκεκριμένου μαθήματος στα Προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού. Αφενός, στο Δημοτικό σχολείο το μάθημα της Ιστορίας είναι αυστηρά οριοθετημένο, με συγκεκριμένη ύλη που πρέπει να διδαχθεί, παιδαγωγικούς στόχους, προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και μεθόδους διδασκαλίας που μπορεί να αξιοποιήσει ο/η εκπαιδευτικός. Αφετέρου, στο Νηπιαγωγείο, το μάθημα της Ιστορίας δεν περικλείεται σε αυστηρό πλαίσιο, καθώς δεν παρουσιάζεται στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών κάποια ξεκάθαρη αναφορά στη διδασκαλία της Ιστορίας, αλλά μπορεί να ενταχθεί έμμεσα στο Β' Θεματικό Πεδίο «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία» με στόχο τη διαμόρφωση υπεύθυνων και ενεργών πολιτών, την ανάπτυξη πανανθρώπινων αξιών και την εκτίμηση της σημασίας της ιστορικής εξέλιξης (Υπ. Απόφαση 160476/Δ1/2021). Επομένως, είναι στην ευχέρεια των εκπαιδευτικών ποια γεγονότα θα προσεγγίσουν και με ποιες διδακτικές μεθόδους/εργαλεία.

Ως προς το περιεχόμενο των ερωτήσεων, οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να αναφέρουν τον τρόπο προσέγγισης του μαθήματος της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, τα προσδοκώμενα παιδαγωγικά οφέλη ή και δυσκολίες, καθώς επίσης και διδακτικές πρακτικές

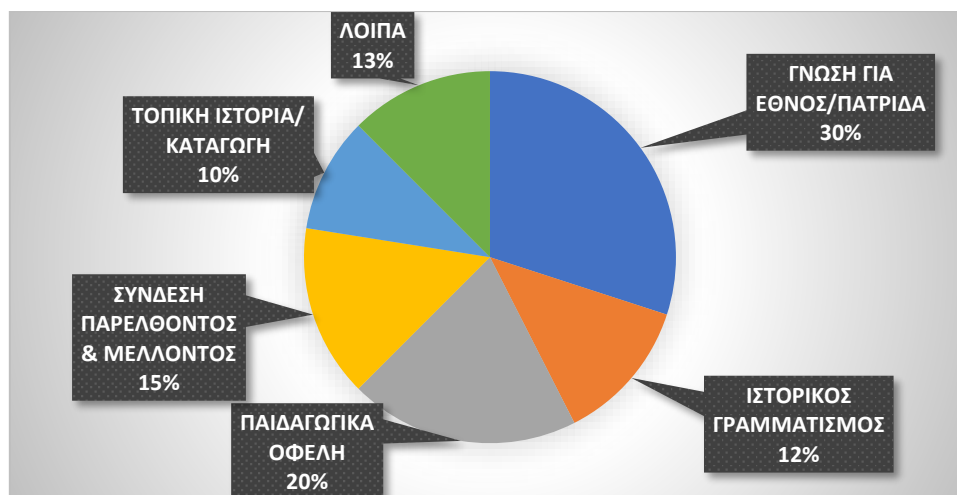
που οι ίδιοι/ες αξιοποιούν ή δυνητικά θα αξιοποιούσαν κατά τη διδασκαλία ιστορικών γεγονότων. Προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και αξιοπιστία ελήφθησαν οι εξής παράμετροι· επιδιώχθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων/ουσών ώστε να μπορούν να εκφραστούν ειλικρινώς, η έκταση των ερωτήσεων ήταν σύντομη ώστε να μην προκληθεί κόπωση κατά την απάντησή τους, ενώ και η διατύπωσή τους ήταν απλή και σαφής για να μην υπάρξει σύγχυση ως προς την κατανόηση του περιεχομένου από τους/τις εκπαιδευτικούς. Επίσης, αξίζει να αναφερθεί ότι το εργαλείο εφαρμόστηκε πιλοτικά σε τρεις εκπαιδευτικούς πριν την αξιοποίησή του.

Σχετικά με την ερευνητική διαδικασία, αυτή διαμορφώθηκε όπως ακολούθως. Αρχικά, πριν την έναρξη των επιμορφωτικών δράσεων παρέχονταν κάθε φορά τα ερωτηματολόγια, τα οποία οι συμμετέχοντες/ουσες συμπλήρωναν εντός ολίγων λεπτών. Ακολουθούσε η επιμόρφωση κατά την οποία, λάμβανε χώρα συζήτηση με τους/τις εκπαιδευτικούς, ως προς τη φύση και το περιεχόμενο των ενναλακτικών προσεγγίσεων, τις δυνατότητες εφαρμογής τους και πιθανές αξιοποιήσεις στο πλαίσιο του μαθήματος. Πριν τη λήξη της διαδικασίας, οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνταν να αξιολογήσουν την επιμορφωτική δράση μέσω μιας πενταβάθμιας κλίμακας Likert. Η συγκεκριμένη μορφή επιλέχθηκε ώστε να ληφθούν άμεσα ποσοτικά αποτελέσματα, σχετικά με τη χρησιμότητα και την ποιότητα του επιμορφωτικού προγράμματος.

Η καταγραφή, επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν προσεγγίστηκαν μέσω του εργαλείου του Excel M.O. Τα δεδομένα των ανοιχτών ερωτήσεων, προκειμένου να μελετηθούν ορθά, κωδικοποιήθηκαν βάσει του νοηματικού τους περιεχομένου. Οι κώδικες που χρησιμοποιήθηκαν αποτελούσαν λέξεις/φράσεις που περιέγραφαν το περιεχόμενο των απαντήσεων των εκπαιδευτικών.

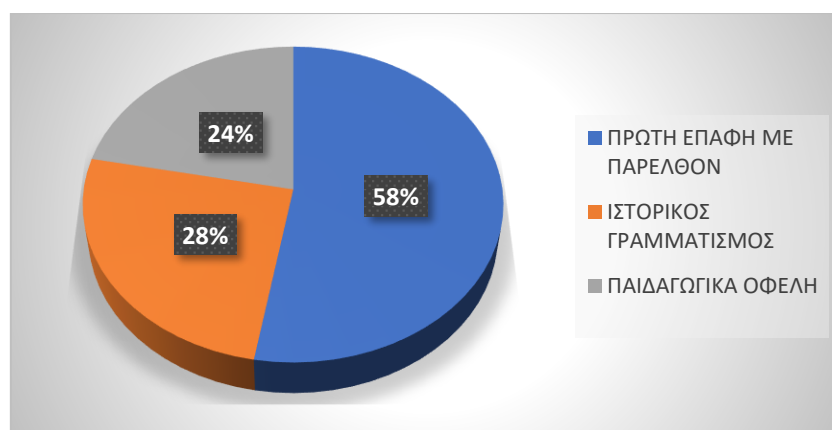
Αποτελέσματα

Η συλλογή και μελέτη των δεδομένων που προέκυψαν οδήγησαν στη διατύπωση των ακόλουθων αποτελεσμάτων. Αρχικά, μελετώντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία του μαθήματος της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, το 97% των δασκάλων απάντησε θετικά. Στην αιτιολόγηση που παρείχαν το 30% αναφέρει ότι οι μαθητές/τριες μαθαίνουν για το παρελθόν τους και το παρελθόν του έθνους/πατρίδας τους. Ακολούθως, το 20% κάνει αναφορά σε γενικότερα παιδαγωγικά οφέλη, όπως καλλιέργεια «δεξιοτήτων ζωής» και «κριτικής σκέψης», καθώς επίσης και ανάπτυξη «επικοινωνιακών δεξιοτήτων». Εν συνεχεία, στις απαντήσεις των δασκάλων, 15%, αναφέρονται στη «σύνδεση» παρελθόντος και μέλλοντος, καθώς οι μαθητές/τριες μελετώντας τα «λάθη» του παρελθόντος, «προετοιμάζονται» για την αντιμετώπιση αντίστοιχων παροντικών ή/και μελλοντικών γεγονότων. Τέλος, αναφέρονται στην καλλιέργεια ιστορικού γραμματισμού, μέσω της ανάπτυξης ιστορικής συνείδησης και κριτικής ιστορικής σκέψης καθώς και στη γνώση της τοπικής ιστορίας και «καταγωγής» των μαθητών/τριών, με ποσοστά 12% και 10% αντίστοιχα (Σχήμα 3).



Σχήμα 3. Οφέλη από τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στο Δημοτικό

Ομοίως, και οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής αγωγής τάσσονται υπέρ της σημασίας του μαθήματος της Ιστορίας στο Νηπιαγωγείο με ποσοστό 96%. Εδώ, η πλειονότητα των νηπιαγωγών (58%) επισημαίνει τη σημασία της «πρώτης επαφής» των μαθητών/τριών με το παρελθόν, η οποία θα έχει ως αποτέλεσμα την ουσιαστική κατανόηση ιστορικών γεγονότων, που αναφέρονται στη καθημερινότητα, κυρίως των εθνικών επετείων αλλά τη θεμελίωση «βάσεως» που θα ωφελήσουν τους/τις μαθητές/τριες στην μετέπειτα σχολική ζωή. Ακολούθως, το 28% αναφέρει τη δυνατότητα καλλιέργειας ιστορικού γραμματισμού μέσω της κατανόησης της σχέσης παρελθόντος-παρόντος και την καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης, η οποία θα θέσει τις βάσεις για μετέπειτα ανάπτυξη κριτικής ιστορικής σκέψης και δημοκρατικής πολιτεότητας. Τέλος, το 24% επισημαίνει παιδαγωγικά οφέλη, όπως την πιθανή ανάπτυξη της φαντασίας και τη διαμόρφωση του τρόπου σκέψης των μαθητών/τριών (Σχήμα 4).



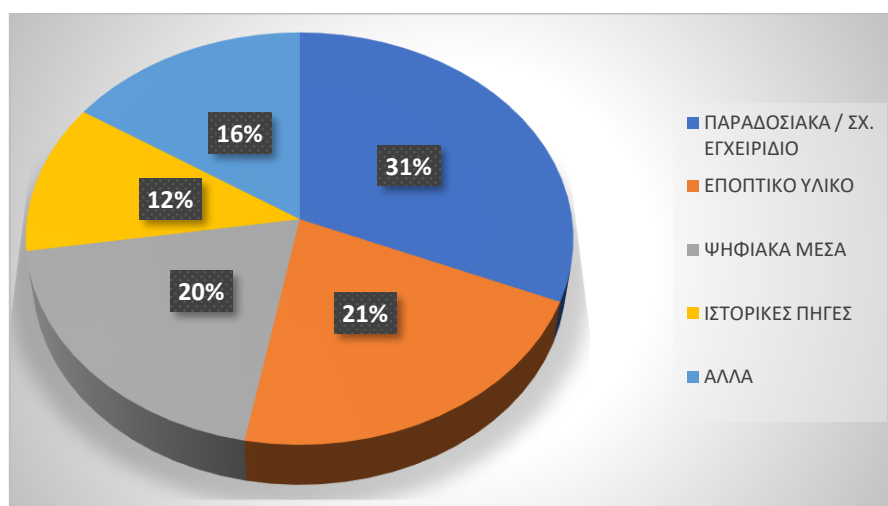
Σχήμα 4. Οφέλη από τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στο Νηπιαγωγείο

Εντούτοις, η μειοψηφία των εκπαιδευτικών του Νηπιαγωγείου, που δε συμμερίζεται τις απόψεις των προαναφερθέντων, τονίζει κυρίως το νεαρό της ηλικίας των παιδιών, το οποίο θα λειτουργήσει ως τροχοπέδη για την ενασχόλησή τους με το μάθημα της Ιστορίας.

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί του Δημοτικού σχολείου, ερωτήθηκαν, επιπροσθέτως, εάν η παρεχόμενη σχολική εκπαίδευση προσφέρει ουσιαστική επαφή των μαθητών/τριών με την Ιστορία. Οι προσφερόμενες απαντήσεις ήταν 81% θετικές και 19% αρνητικές. Ωστόσο, ζητήθηκε από τους/τις δασκάλους/ες, που απάντησαν αρνητικά, να αναφέρουν προτεινόμενους τρόπους, κατά τους οποίους η επαφή των μαθητών/τριών θα μπορούσε να

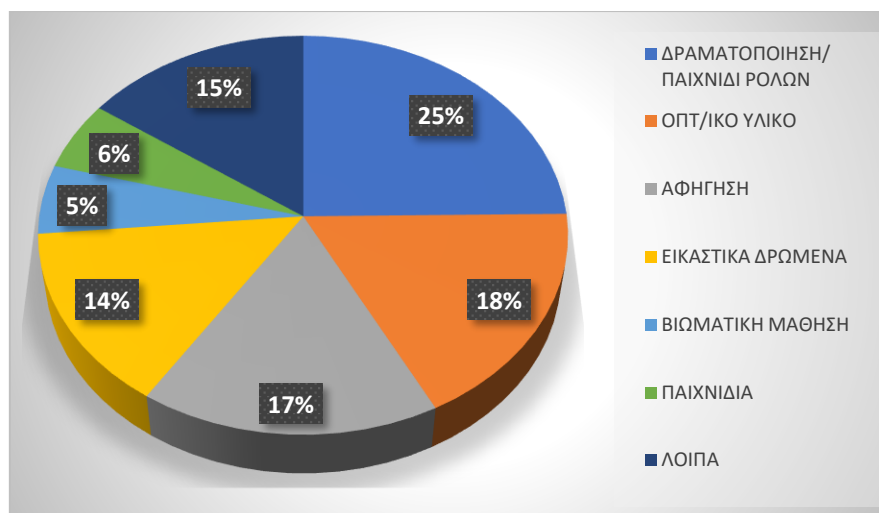
γίνει ουσιαστικότερη. Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών, λοιπόν, αφορούσαν τις μεθόδους διδασκαλίας, δίνοντας έμφαση σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και στην εφαρμογή βιωματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (projects), στην αξιοποίηση εναλλακτικών προσεγγίσεων διδασκαλίας του μαθήματος, όπως οι κινηματογραφικές ιστορικές ταινίες, τα ιστορικά μυθιστορήματα, ένταξη των κόμικς αλλά και πιο συμβατικών εργαλείων, λ.χ. ιστορικών πηγών, γραπτών και εικονιστικών, καθώς και χαρτών. Τέλος, πρόσθεσαν την πραγματοποίηση επισκέψεων πεδίου, επί παραδείγματι σε μουσεία.

Εν συνεχεία, οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα κλήθηκαν να αναφέρουν τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι/ες επιλέγουν να διδάξουν το μάθημα της Ιστορίας. Όσον αφορά το Δημοτικό, συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι/ες σε ποσοστό 31% διδάσκουν «παραδοσιακά» το μάθημα, κυρίως με χρήση του «σχολικού βιβλίου». Ακολουθούν με 21%, όσοι επιλέγουν να αξιοποιήσουν εποπτικό υλικό κατά τη διδασκαλία τους, π.χ. «ιστορική γραμμή» και «εννοιολογικούς χάρτες», ενώ με ποσοστό 20% όσοι χρησιμοποιούν ψηφιακά μέσα, λόγω χάρη «οπτικοακουστικό υλικό», παρουσιάσεις κ.α. Τέλος, έπονται, με 12%, οι εκπαιδευτικοί που αξιοποιούν πηγές κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας, όπως «ιστορικά τεκμήρια» και «χάρτες» (Σχήμα 5).



Σχήμα 5. Τρόποι διδασκαλίας μαθήματος Ιστορίας στο Δημοτικό

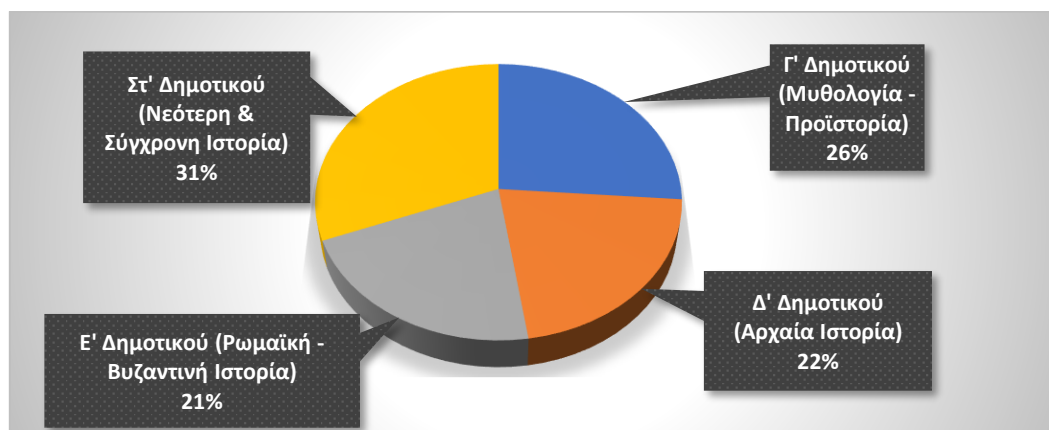
Όσον αφορά την Προσχολική Αγωγή, καθώς το μάθημα της Ιστορίας δεν διδάσκεται επίσημα ως αντικείμενο, η ερώτηση προς τους/τις εκπαιδευτικούς μεταβλήθηκε μερικώς και καλούσε τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να αναφέρουν τις ενδεχόμενες διδακτικές πρακτικές που θα επέλεγαν. Με βάση τα δεδομένα που συλλέχθηκαν φαίνεται ότι το 25% των νηπιαγωγών θα αξιοποιούσε κυρίως το εργαλείο της δραματοποίησης/παιχνίδι ρόλων, το 18% θα χρησιμοποιούσε οπτικοακουστικό υλικό για τη διδασκαλία του μαθήματος, ενώ το 17% θα έμενε στην αφήγηση, δηλαδή την παρουσίαση του ιστορικού γεγονότος μέσω παραμυθιών. Τέλος, το 14% θα ήθελε να διδάξει Ιστορία μέσα από «εικαστικά δρώμενα», όπως δημιουργία «ζωγραφιών» (Σχήμα 6).



Σχήμα 6. Τρόποι διδασκαλίας μαθήματος Ιστορίας στο Νηπιαγωγείο

Έπειτα, οι συμμετέχοντες/ουσες επέλεξαν ποιες ιστορικές εποχές προτιμούν να διδάσκουν. Οι εκπαιδευτικοί του Δημοτικού δήλωσαν τις προτιμήσεις τους, όπως αυτές καθορίζονται ανάλογα την τάξη του Δημοτικού, σε αντίθεση με αυτούς/ές του Νηπιαγωγείου που οι επιλογές τους δε δεσμεύονταν αυστηρώς.

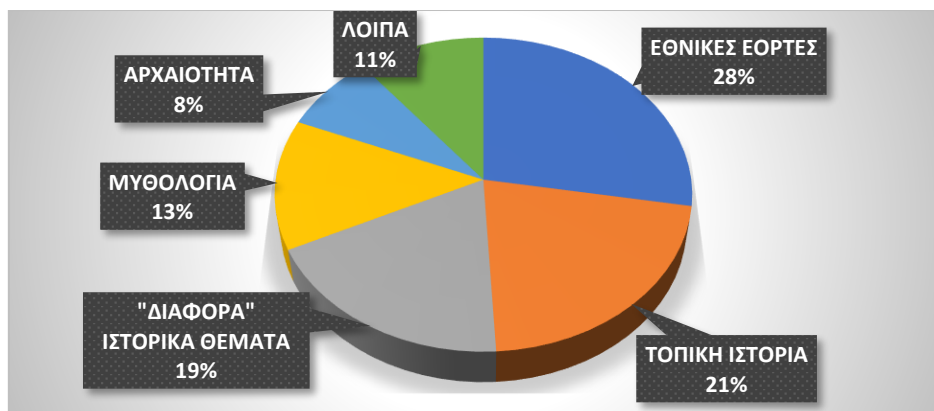
Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι/ες, με μικρή διαφορά, επέλεγον με ποσοστό 31% την «Νεότερη & Σύγχρονη Ιστορία», δηλαδή την ιστορική εποχή που διδάσκεται στην Στ' τάξη του Δημοτικού. Ακολουθούν με 26% η «Μυθολογία - Προϊστορία», της Γ' Δημοτικού, με 22% η «Αρχαία Ιστορία», της Δ' Δημοτικού, ενώ με ελάχιστη απόκλιση έπεται τελευταία η «Ρωμαϊκή - Βυζαντινή Ιστορία», της Ε' Δημοτικού, με ποσοστό 21% (Σχήμα 7).



Σχήμα 7. Προτιμήσεις διδασκαλίας ιστορικών εποχών όπως περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού

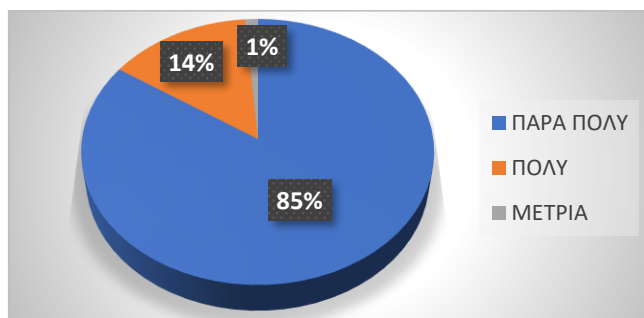
Στον αντίποδα, οι νηπιαγωγοί, που δεν περιορίζονται από τα Προγράμματα Σπουδών αναφέρουν μεγαλύτερο εύρος επιλογών. Αρχικά, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εμμένουν στη διδασκαλία των «εθνικών εορτών/επετείων», όπως η 28η Οκτωβρίου, η 25η Μαρτίου κ.ά., καθώς είναι τα βασικά ιστορικά γεγονότα με τα οποία οι μαθητές/τριες του Νηπιαγωγείου έρχονται σε επαφή κατά το σχολικό έτος. Ακολουθούν, η «τοπική ιστορία» με 21%, δηλαδή η μελέτη γεγονότων που αφορούν άμεσα την τοπική κοινότητα των μαθητών/τριών και πιθανόν τους/τις επηρεάζουν, και με 19% «διαφορά ιστορικά θέματα», που θα μπορούσαν να προέρχονται, κυρίως από τη νεότερη και σύγχρονη Ιστορία ή και τη βυζαντινή περίοδο. Τέλος, σε ποσοστό 13% γίνεται αναφορά στη μυθολογία, με αφηγήσεις μύθων που αφορούν

τους αρχαίους θεούς/θεές του Ολύμπου και σε 8% αναφέρεται η «κλασική αρχαιότητα» (Σχήμα 8).



Σχήμα 8. Προτιμήσεις διδασκαλίας ιστορικών θεμάτων στο Νηπιαγωγείο

Τέλος, όπως προαναφέρθηκε, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας με το πέρας της διαδικασίας βαθμολόγησαν σε μια πενταβάθμια κλίμακα Likert την εμπειρία τους από τη συμμετοχή τους στο βραχύχρονο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Συνολικά συλλέχθηκαν 77 απαντήσεις, εκ των οποίων η πλειοψηφία, ήτοι το 85% των συμμετεχόντων/ουσών, ανέφεραν ότι η δράση αυτή ήταν πολύ ενδιαφέρουσα και τους βοήθησε «παρα πολύ» («5» στην κλίμακα), το 14% την χαρακτήρισε ως «πολύ» βοηθητική («4» στην κλίμακα), ενώ μόλις το 1% ανέφερε ότι ήταν «μέτρια» («3» στην κλίμακα) (Σχήμα 9).



Σχήμα 9. Αξιολόγηση επιμορφωτικού προγράμματος

Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, βασιζόμενοι στα προλεχθέντα ευρήματα της έρευνας θα μπορούσαν να διατυπωθούν τα ακόλουθα συμπεράσματα. Καταρχάς, η σημαίνουσα θέση του αντικείμενου της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι ιδιαίτερος διακριτή. Η τεκμηρίωση της άποψης αυτής έγκειται στα οφέλη που αναφέρουν οι συμμετέχοντες/ουσες ότι αποκομίζουν οι μαθητές/τριες, κυρίως παιδαγωγικά, με την καλλιέργεια «κριτικής σκέψης», ανάπτυξης «επικοινωνιακών δεξιοτήτων», αλλά και την καλλιέργεια «ιστορικού γραμματισμού», λ.χ. της μελέτης ιστορικών τεκμηρίων, που θα οδηγήσει στην ανάπτυξη «κριτικής ιστορικής σκέψης» και διαμόρφωσης «δημοκρατικής πολιτειότητας» και «ιστορικής συνείδησης». Τα οφέλη αυτά φαίνονται να ταυτίζονται τόσο στο Νηπιαγωγείο όσο και στο Δημοτικό.

Ωστόσο, παρά την σαφή δήλωση ότι η Ιστορία προσεγγίζεται ουσιαστικά, η πρακτική που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί, ιδίως, στο Δημοτικό δεν φαίνεται να συνάδει με την ακαδημαϊκή κοινότητα και τις διεθνείς επιστημονικές παραδοχές. Επιπλέον, ορισμένοι Νηπιαγωγοί εμμένουν στην παλαιότερη άποψη ότι η Ιστορία πρόκειται για ένα μάθημα που

απευθύνεται σε ώριμους/ες νοητικά και ηλικιακά μαθητές/τριες και η ιστορική σκέψη κρίνεται απαγορευτική για τους/τις μαθητές/τριες του Νηπιαγωγείου. Η άποψη αυτή βέβαια, όπως έχει ήδη αναφερθεί, θεωρείται εσφαλμένη κατόπιν ερευνών του Booth (1993).

Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν θεωρητικές γνώσεις για την αξιοποίηση διδακτικών μεθόδων και εργαλείων για ουσιαστικότερη διδασκαλία της Ιστορίας, στην πρακτική εφαρμογή επιλέγουν να εφαρμόσουν πιο παρωχημένες μορφές διδασκαλίας, όπως η τυπολατρική αξιοποίηση του σχολικού εγχειριδίου και η χρήση εποπτικού υλικού, που συνήθως αποτελεί ένα απλό «σχεδιάγραμμα» της ενότητας που διδάσκεται κάθε φορά. Ακόμη και στις περιπτώσεις που αναφέρουν τη χρήση ψηφιακών μέσων, αυτές συνήθως είναι η προβολή του ψηφιακού εγχειριδίου Ιστορίας ή ορισμένες παρουσιάσεις μέσω του εργαλείου «Power Point», όπως παρατηρείται και σε παρόμοιες έρευνες (Haydn, 2011: 236 - 237. Κωνσταντάρος, 2018: 149). Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί εξαιτίας του αυστηρού και ιδεολογικά προσηλωμένου πλαισίου του μαθήματος της Ιστορίας στο Δημοτικό.

Αντιθέτως, στην Προσχολική Αγωγή, οι εκπαιδευτικοί σε ένα πιο ελεύθερο πλαίσιο έχουν τη δυνατότητα να καθορίζουν εαυτών τα εργαλεία που θα αξιοποιούν, όπως η δραματοποίηση/παιχνίδια ρόλων, οπτικοακουστικό υλικό, κυρίως «κινούμενα σχέδια», «παιχνίδια» κ.ά, καθότι δεν υπάρχει «αυστηρή» διδακτέα ύλη. Άξια αναφοράς αποτελεί η μέθοδος της «αφήγησης», η οποία στην περίπτωση του Νηπιαγωγείου και υπό μορφή «παραμυθιού» δύναται να δελεάσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών νεαρής ηλικίας, ενώ στο Δημοτικό έχει εντελώς αρνητικό αποτέλεσμα, οδηγώντας τους/τις μαθητές/τριες στην ανία (Evans, 2004).

Ακολούθως, όσον αφορά την επιλογή των θεματικών και ιστορικών περιόδων προς διδασκαλία, στο Νηπιαγωγείο αποφαίνεται οι εκπαιδευτικοί να επιλέγουν γεγονότα της νεότερης Ιστορίας, κυρίως των εθνικών επετείων, καθώς οι μαθητές/τριες καλούνται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς να έρθουν σε επαφή λόγω των σχολικών εορτών. Σύμπλευση απόψεων παρατηρείται και στους/στις εκπαιδευτικούς του Δημοτικού που με μικρή διαφορά επιλέγουν τη διδασκαλία της «Νεότερης & Σύγχρονης Ιστορίας», καθώς περιλαμβάνει γεγονότα που αφορούν μεν τις εθνικές επετείους, αλλά επίσης και θέματα τα οποία επηρεάζουν αμεσοτέρα την σύγχρονη κοινωνία, εντός της οποίας μεγαλώνουν οι μαθητές/τριες.

Συμπερασματικά, κρίνεται αναγκαία η διαρκής επαφή των εν ενεργεία εκπαιδευτικών με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, ιδίως στον τομέα της ιστορικής εκπαίδευσης, μέσω επιμορφωτικών δράσεων, ώστε να εξοικειωθούν πλήρως με τις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και να αποτάξουν τον φόβο που τους/τους περιορίζει και τους/τις δεσμεύει στη διατήρηση των «παραδοσιακών» μεθόδων διδασκαλίας στο μάθημα της Ιστορίας. Τέλος, προτείνεται η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών μέσω μελετών μεγαλύτερης κλίμακας αλλά και συμπεριλαμβανομένων περισσότερων κριτηρίων, ώστε να είναι δυνατή η ακριβέστατη καταγραφή της σχολικής πραγματικότητας για τη διεξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων και τη διαμόρφωση δράσεων που θα αποσκοπούν στην αντιμετώπιση των «δυσκολιών» που ενυπάρχουν στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα.

Αναφορές

- Αθανασιάδης, Χ. (2015). *Τα αποσπρθένητα βιβλία. Έθνος και σχολική Ιστορία στην Ελλάδα, 1858 - 2008*. Αλεξάνδρεια.
- Αθανασοπούλου, Α. (2006). Παρατηρήσεις για τη διδασκαλία της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 2, 60 - 67.
- 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]. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/51066>

- Αποστολίδου, Ε. (2019). *Μαθήματα Διδακτικής της Ιστορίας*. Πεδίο.
- Avdela, E. (2000). The teaching of history in Greece. *Journal of Modern Greek Studies*, 18, 239 – 253.
- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μία συνεργατική και συμμετοχική εκπαίδευση*. Gutenberg.
- Bender, Th. (2004). *The Education of Historians for the Twenty-First Century*. University of Illinois Press.
- Booth, M. B. (1987). Ages and Concepts: A Critique of the Piagetian Approach to History Teaching. In: C. Portal (Ed.), *The History Curriculum for Teachers* (pp. 22 – 38). Falmer Press.
- Booth, M. B. (1993). Students' historical thinking and the national history curriculum in England. *Theory and Research in Social Education*, 21(2), 105 - 127.
- Brophy, J. & VanSledright, B. (1997). *Teaching and learning history in elementary schools*. Teachers College Press.
- Egea Vivancos, A. & Arias Ferrer, L. (2018). What is historically significant? Historical thinking through the narratives of college students. *Educação e Pesquisa*. [online]. 44. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201709168641>.
- Enriquez, P.G. (2003). La historia local: Una estrategia de investigación y de enseñanza. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 28(13). 73 - 88.
- Evans, R. W. (2004). *The Social Studies Wars: What Should We Teach the Children?* Teachers College Press.
- Hauessler Bohan, C., & Davis, O. L. (1998). Historical Constructions: How Social Studies Student Teachers' Historical Thinking is reflected in their Writing of History. *Theory and Research in Social Education*, 26, 173 - 197.
- Haydn, T. (2011). History teaching and ICT. In: I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 236 – 248). Routledge.
- Husbands, C. (2004). *Τι σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*. (μτφ. Α. Λυκούργος). Μεταίχιμο.
- Joram, E. & Gabriele, A. (1998). Preservice teacher's prior beliefs: Transforming obstacles into opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 175 – 191.
- Kasvikis, K. & Kouser, G. (2019). Antiquity revisited: Challenges and opportunities in the creation of the new Greek history curriculum. *History Education Research Journal*, 16(2), 182 – 194.
- Κάββουρα, Δ. (2011). *Διδακτική της Ιστορίας: Επιστήμη, Διδασκαλία, Μάθηση*. Μεταίχιμο.
- Καγιαδάκη, Α. (2018). *Ιστορία και τοπική ιστορία στο Νηπιαγωγείο. Θεωρητικά ζητήματα, μεθοδολογικά ερωτήματα και πρακτική εφαρμογή* [Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία]. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Κασβίκης, Κ. & Ανδρέου, Α. (2008). Περιβάλλοντα ιστορικής εκπαίδευσης εκτός σχολείου: ιστορικό τοπίο, αρχαιολογικοί χώροι και μουσεία, μνημεία και «τόποι» πολιτισμικής αναφοράς. Στο: Ν. Νικονάνου, Κ. Κασβίκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος* (σσ. 122 – 152). Πατάκης.
- Κασβίκης, Κ. (2020). Εξερευνώντας το μινωικό Παλαίκααστρο: ιστορική σκέψη, αρχαιολογική εκπαίδευση και τοπική κοινωνία. Στο: Γ. Κόκκινος & Π. Γατσωτής (Επιμ.), *Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη ιστορική εκπαίδευση* (σσ. 174 – 210). Πεδίο.
- Κασίδου, Σ. (2008). «Η ιστορία είναι ένα χαζό, βαρετό και ηλίθιο μάθημα, γεμάτο ονόματα και χρονολογίες»: Το περιεχόμενο της έννοιας «Ιστορία» μέσα από τον γραπτό λόγο των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο: Α. Ανδρέου (επιμ.), *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (σσ. 511 – 547). Μεταίχιμο.
- Κόκκινος, Γ. (2020). Εκβάλλοντας στην ίδια κοίτη: Θεωρία/ επιστημολογία της ιστορίας, ιστορία της ιστοριογραφίας, διδακτική της ιστορίας. Στο: Γ. Κόκκινος & Π. Γατσωτής (Επιμ.), *Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη ιστορική εκπαίδευση* (σσ. 50 – 58). Πεδίο.
- Κωνσταντάρης, Κ. (2018). *Η Διδασκαλία του Μαθήματος της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Γρηγόρης.
- Lee, P.J. (1991). Historical Knowledge and the National Curriculum. In: R. Aldrich (Ed.), *History in the National Curriculum* (pp. 39 – 65). Kogan Page.
- Μακαρατζής, Γ. (2017). *Η ένταξη της πολυπρισματικότητας στο μάθημα της ιστορίας. Μια έρευνα - δράση στο πρωτοβάθμιο σχολείο* [Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης]. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/40177>
- Μαυροσκούφης, Δ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας. Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*. Αφοί Κυριακίδη.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2008). Τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας. Καταστροφική διδακτική ή στρατηγική πρόκλησης ηθικών πανικών; Στο: Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια* (σσ. 69 – 80). Μεταίχιμο.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2009) Η διαμόρφωση της ιστορικής κουλτούρας των μαθητών του Λυκείου: από τη σχολική στη δημόσια ιστορία. *Νέα Παιδεία*, 130, 38 –50.
- Μπακιριτζή – Σαρδέλη, Ε., & Γεωργιάδης, Μ. (2015). Η ενδοσχολική επιμόρφωση και οι μέντορες στη διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. *Νέος Παιδαγωγός*, 6, 138 –146.
- Μπούρα, Σ. (2019). Εκπαίδευση και καινοτομία, υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών. *i – Teacher*, 18, 415 – 426.
- Nakou, I. & Apostolidou, E. (2010). Debates in Greece. Textbooks as the Spinal Cord of History Education and the Passionate Maintenance of a Traditional Historical Culture. In: I. Nakou & I. Barca (Eds.), *Contemporary Public Debates Over History Education. A volume in International Review of History Education* (pp. 115 – 131). IAP.
- Νάκου, Ε. (2000). *Τα παιδιά και η Ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Μεταίχιμο.

- Oppong, C.A. (2018). A case study of trainee teachers' mental models of history teaching before and after an initial history teaching professional development course. *History Education Research Journal*, 15(2), 248 – 263.
- Palikidis, A. (2020). Why is Medieval History Controversial in Greece? Revising the Paradigm of Teaching the Byzantine Period in the New Curriculum (2018-19). *Espacio. Tiempo y Educacion*, 7(2), 177 – 191.
- Παραφέστα, Σ. & Σμυρναιός, Λ. Α. (2020). «Ωχ! Πάλι Ιστορία!»: Διερευνώντας την πλήξη στη διδασκαλία της Ιστορίας. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 94 – 111.
- Ρεπούση, Μ. (2000). Διδακτική της ιστορίας. Στοχασμοί, διεργασίες και ζητούμενα 1880 – 1980: η ιστορική γνώση ως ιστορική σκέψη. *Τα Ιστορικά*, 17(33), 319 – 378.
- Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα ιστορίας*. Μεταίχιμο.
- Σακκά, Β. (2006). Η αρχική εκπαίδευση/ κατάρτιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ιστορία: Η ελληνική πραγματικότητα, η ευρωπαϊκή πολιτική και οι «ουστάσεις» του Συμβουλίου της Ευρώπης και κάποια ερωτήματα. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 2, 39 – 59.
- Von Borries, B. (2000). Methods and Aims of Teaching History in Europe. A Report on Youth and History. In: P. N. Stearns, P. Seixas, S. Wineburg, (eds). *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*. New York University Press. 246 - 261.
- Von Heyking, A. (2004). Historical Thinking in the Elementary Years: A Review of Current Research. *Canadian Social Studies*. 39(1). Ανακτήθηκε 9 Ιουνίου 2022 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1073974.pdf>
- Yarema, A. E. (2002). A Decade of Debate: Improving Content and Internet in History Education. *The History Teacher*, 35(3), 369 - 397.
- Υπ. Απόφαση 160476/Δ1/2021, Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση, Εφημερίδα της Κυβέρνησης. (ΦΕΚ, 5961/Β/17.12.2021).

Αναφορά στο άρθρο ως: Ανδρίκου, Α., Ματσακαλίδης, Χ. (2023). Σύγχρονες πρακτικές και αντιστάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη διδασκαλία της Ιστορίας. *Θέματα Επιστημών Αγωγής*, 2(2), 91-103.

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/thea>