

Διδακτικές προτάσεις για την καλλιέργεια της κατανόησης του ιστορικού χρόνου στους μαθητές Δημοτικού-Γυμνασίου

Teaching suggestions for better understanding of the historical time in Primary Education

Δρ. Δήμητρα Καμαρινού, Φιλόλογος, kamarinou@gmail.com

Dr. Dimitra Kamarinou, Philologist, kamarinou@gmail.com

Abstract: The study investigates the impact of a Schools Network in facilitating effective implementation, formative evaluation and collaborative mutual learning. The Greek Schools Network (C Gymnasium Grade: average students' age 15 years) implemented a common programme on Local History and Architectural Heritage of rural areas within a collaborative action research framework. The research has shown the decisive contribution of the School Network's collaboration in creating an appropriate context for self-evaluation and mutual learning, in supporting the implementation of the innovative programme in the traditional Greek schools, in introducing the teachers into the research methodology and in approaching more holistic the implementation and evaluation of the programme.

Keywords: Teaching History, Understanding historical time.

Περίληψη: Στόχος αυτής της ιστορικής έρευνας είναι μέσα από τη συγκριτική και συνθετική μελέτη των ερευνών που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα αλλά και στη Μ. Βρετανία και τις Ηνωμένες Πολιτείες σε ένα χρονικό εύρος 100 ετών να απαντηθεί το ερώτημα, εάν και με ποιες δοκιμασμένες μεθόδους είναι δυνατόν να αναπτυχθεί καλύτερη κατανόηση του ιστορικού χρόνου και των ιστορικών περιόδων από τους μαθητές Δημοτικού και Γυμνασίου. Η έρευνα προσδιόρισε συγκεκριμένες υποκατηγορίες που περιλαμβάνει η κατανόηση του ιστορικού χρόνου και μπορούν να αναπτυχθούν σε διαφορετικές ηλικίες, εάν διδαχθούν στο κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο με αποτελεσματικές τεχνικές.

Λέξεις κλειδιά: Διδακτική της Ιστορίας, κατανόηση ιστορικού χρόνου.

Εισαγωγή

Οι διδάσκοντες τη σχολική Ιστορία όσο και οι ερευνητές που μελετούν την κατανόηση του ιστορικού χρόνου από τους μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με το πρόβλημα ότι σε γενικές γραμμές οι μαθητές της Α/θμιας και της Β/θμιας Εκπαίδευσης δεν έχουν κατανοήσει τις ιστορικές περιόδους και την ακολουθία τους, Στο ελληνικό σχολείο ούτε αυτών που αντιστοιχούν στις εθνικές επετείους που κατά τη δωδεκαετή φοίτησή τους κατ' έτος εορτάζονται.

Το ζήτημα απασχολεί εδώ και δεκαετίες την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία και ένας αριθμός ερευνητών έχει επικεντρωθεί στο διερεύνηση του ερωτήματος, με ποιες κατευθύνσεις και μεθόδους της διδακτικής είναι δυνατόν να αναπτυχθεί η κατανόηση του ιστορικού χρόνου στους μαθητές ηλικιών Δημοτικού και Γυμνασίου. Οι θεωρίες της ηλικιακά οριοθετημένης ανάπτυξης της κατανόησης του ιστορικού χρόνου που κυριαρχούσαν μέχρι τη δεκαετία του '80 δεν επαληθεύονται από τις σύγχρονες έρευνες (Καμαρινού, 2012). Για παράδειγμα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι είναι δυνατόν ορισμένοι μαθητές του Δημοτικού να κατανοούν τις χρονολογήσεις, ενώ ορισμένοι μαθητές της Β/θμιας Εκπαίδευσης δεν έχουν κατακτήσει βασικές έννοιες του ιστορικού χρόνου, όπως σε ποιον αιώνα ζουν ή τι σημαίνει μ. Χ. (Wood 1995, Thornton and Vukelich 1988, West 1982). Έχει αποδειχθεί από έρευνες στην εκπαιδευτική πράξη ότι συστηματική διδασκαλία μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη της κατανόησης του ιστορικού χρόνου από τους μαθητές (Arthur and Phillips 2004, Haydn et al 2003). Ένα επιπλέον ερώτημα είναι εάν έχει καθόλου θέση η εκμάθηση χρονολογιών στη διδακτική της Ιστορίας, σε ποιες ηλικίες και σε ποιο παιδαγωγικό πλαίσιο.

Στόχοι αυτής της μελέτης είναι η σύνθεση των ευρημάτων των ερευνών αναφορικά με αποτελεσματικές διδακτικές προτάσεις για την καλλιέργεια της κατανόησης του ιστορικού χρόνου και η εξαγωγή συμπερασμάτων που συνδέονται με τη διδακτική πράξη.

1. Μεθοδολογία της έρευνας

Το σώμα των μελετώμενων ερευνών

Η μελέτη των ερευνών, που αναφέρονται σε αυτό το άρθρο, χωρίς να είναι εξαντλητική, περιλαμβάνει τις περισσότερες και σημαντικότερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στις Η.Π.Α. και στη Μ. Βρετανία από το 1922, που πραγματοποιήθηκε η πρώτη των Oakden και Sturt, ως την τελευταία δεκαετία και αφορούν διδακτικές παρεμβάσεις για την καλλιέργεια της κατανόησης του ιστορικού χρόνου από μαθητές ηλικιών Δημοτικού και Γυμνασίου. Επιλέχτηκε αυτή η ηλικιακή κατηγορία δεδομένου ότι ενώ δεν έχει αναπτυχθεί η αφηρημένη σκέψη τους, οι μαθητές διδάσκονται ιστορία, αντιμετωπίζοντας δυσκολίες στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου.

Μέχρι στιγμής οι έρευνες αξιολόγησης παιδαγωγικών παρεμβάσεων με στόχο την καλλιέργεια της κατανόησης του ιστορικού χρόνου είναι λιγότερες από τις ποσοτικές διαπιστωτικές έρευνες του υπάρχοντος επιπέδου κατανόησης του ιστορικού χρόνου από μαθητές. Οι παλαιότερες διαπιστωτικές έρευνες υιοθετούν το μοντέλο του Piaget θέτοντας ηλικιακά όρια στα προσδοκώμενα επιτεύγματα στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου από τους μαθητές. Καταδεικνύουν περισσότερο τι έχουν καταφέρει οι μαθητές παρά τι είναι ικανοί να επιτύχουν με κατάλληλη διδακτική παρέμβαση. Έρευνες αναφοράς εξακολουθούν να είναι η μελέτη των Oakden και Sturt (1922), το άρθρο του Jahoda (1963) που συνόψιζε τις κυριότερες μέχρι τότε έρευνες και οι έρευνες των Peel (1967), Coltham and Fines (1971) και Hallam (1970). Μεταγενέστεροι ερευνητές επίσης συμφωνούν ότι το παρελθόν είναι ένας νεφελώδης χώρος για τους νεαρότερους μαθητές (Arthur and Phillips 2004, Wood 1995, Haydn 1995), τονίζοντας ως σημαντικό εύρημα ότι ακόμα και στις ηλικίες των τυπικών συλλογισμών η ιστορική κατανόηση των μαθητών ήταν χαμηλότερη από την αναμενόμενη κατά το μοντέλο του Piaget για την ηλικία τους.

Όμως πειραματικές έρευνες των τελευταίων δεκαετιών έχουν θέσει σε αμφισβήτηση την ύπαρξη κάποιων θεωρούμενων δεδομένων περιορισμών στην ανάπτυξη της σκέψης σε συγκεκριμένες ηλικίες (όχι την ύπαρξη περιορισμών γενικά) και έχουν μελετήσει τη συμβολή συγκεκριμένων διδακτικών μεθόδων στην καλύτερη κατανόηση των ιστορικών συνθηκών (Lee 1984, Dickinson and Lee 1978, Lee and Ashby 2000). Αφετηρία τους ήταν οι διδακτικές αρχές της «Νέας Ιστορίας». Ο Bruner (1966) δεν εφάρμοσε τις ιδέες του στην Ιστορία με συστηματικό τρόπο, αλλά ο Rogers (1978) έκανε μια ενδιαφέρουσα προσπάθεια και δημιούργησε μια τάση στην Αγγλία γνωστή ως «Νέα Ιστορία». Από ερευνητική άποψη η διδακτική αντίληψη της «Νέας Ιστορίας» έθεσε στο κέντρο το ερώτημα, εάν και με ποιες μεθόδους και διδακτικά μέσα είναι δυνατόν να καλλιεργηθεί η ιστορική σκέψη των μαθητών σε ηλικίες, κατά τις οποίες σύμφωνα με το μοντέλο του Piaget τίθενται περιορισμοί στην ανάπτυξή της. Στηριγμένες στις διδακτικές αρχές της «Νέας Ιστορίας» οι έρευνες των Shemilt (1980), Booth (1983), Lee, Ashby and Dickinson (1997), Lee and Ashby (2000) καταδεικνύουν ότι ορισμένες φορές οι νεαρότεροι μαθητές κατάφερναν να χειρίζονται δύσκολες έννοιες και τις κατανοούσαν καλύτερα από ότι μεγαλύτεροι μαθητές, εάν η διδασκαλία τους γινόταν με συγκεκριμένες μεθόδους.

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες με στόχο την αξιολόγηση της εφαρμογής διαφορετικών διδακτικών μεθόδων για την καλλιέργεια της αντίληψης του ιστορικού χρόνου. Παρότι στην εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν υπάρχουν εύκολες λύσεις και καθολικές προτάσεις και οι ειδικότεροι παράγοντες των εκπαιδευτικών διαδικασιών επηρεάζουν αποφασιστικά τα αποτελέσματα των ερευνών, η μέχρι τώρα διερεύνηση του ζητήματος έχει καταφέρει αφενός να προσδιορίσει και να αναλύσει σε ειδικότερες κατηγορίες την κατανόηση του ιστορικού χρόνου από τους μαθητές και αφετέρου να ελέγξει τη δυναμική συγκεκριμένων διδακτικών τεχνικών, όπως η γραμμή του χρόνου και οι ασκήσεις ταξινόμησης και χρονικής ακολουθίας, αναφορικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα που είναι δυνατόν να επιτευχθούν. Δύο σημαντικές πειραματικές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί στις

Η.Π.Α αναφορικά με την καλλιέργεια της κατανόησης των ιστορικών περιόδων μέσω διδακτικών παρεμβάσεων, αυτές των Thornton and Vukelich (1988) και των Barton και Levstik (Barton 2002, Barton and Levstik 2004). Στη Μ. Βρετανία οι Stow (1998), Harnett (1993), Wood (1995), Lynn (1993), West (1981) εξέτασαν μέσα από πειραματικές έρευνες παιδαγωγικών παρεμβάσεων το ίδιο ζήτημα. Πειραματικές έρευνες, όπως αυτές των Wood, (1995), Hoodless (1996) και West (1982) διερεύνησαν την εφαρμογή διαφορετικών εκδοχών της γραμμής του χρόνου σε σχέση με την ανάπτυξη της κατανόησης της χρονικής ακολουθίας των ιστορικών περιόδων.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, διότι αφορά την ελληνική πραγματικότητα, παρουσιάζει η έρευνα του Φράγκου (1985), η οποία είχε ως στόχο να διερευνήσει την αντίληψη της έννοιας του χρόνου σε 12/χρονους μαθητές και να προσδιορίσει διαδρομές που χρειάζεται να ακολουθήσει η διδακτική της ιστορίας στους μαθητές της Α' Γυμνασίου.

1.1 Η ιστορική μέθοδος

Για τη μελέτη των ερευνών χρησιμοποιήθηκε η «ιστορική μέθοδος» (Cohen and Manion 1994: 70-100) και ακολουθήθηκαν τα εξής βήματα: 1. Αναγνώριση του προβλήματος και της ανάγκης μελέτης των ερευνών για την ανάπτυξη της κατανόησης του ιστορικού χρόνου από τους μαθητές μέσα από διδακτικές παρεμβάσεις. 2. Διατύπωση των ειδικότερων ερευνητικών ερωτημάτων που τίθενται στις μελετώμενες έρευνες και διατύπωση υποθέσεων που δοκιμαστικά συσχετίζουν μεταβλητές. 3. Ταξινόμηση των πληροφοριών – αποτελεσμάτων της μελέτης σε κατηγορίες. 4. Καταγραφή των αποτελεσμάτων, της συζήτησης και των συμπερασμάτων σε μια λογική αφήγηση, της οποίας η αξιοπιστία και η τεκμηρίωση είναι δυνατόν να ελεγχθούν από τον αναγνώστη.

Αρχικά εξετάζονται οι παλαιότερες έρευνες, οι οποίες στηρίχθηκαν στο μοντέλο του Piaget των ηλικιακών σταδίων νοητικής ανάπτυξης, για να διερευνήσουν την κατανόηση του ιστορικού χρόνου από μαθητές 6-16 ετών. Στη συνέχεια μελετώνται οι έρευνες που έθεσαν το ερώτημα, εάν είναι δυνατόν με διδακτική παρέμβαση να αναπτυχθεί αυτή η κατανόηση ενωρίτερα από τα αναμενόμενα σύμφωνα με το μοντέλο του Piaget ηλικιακά όρια. Πρωταρχικός στόχος της μελέτης και σημείο αφετηρίας ταυτόχρονα για την εμβάθυνση στο ζήτημα είναι να ταξινομηθούν οι έρευνες που αφορούν στην υλοποίηση και αξιολόγηση των διδακτικών μεθόδων για την εκμάθηση του ιστορικού χρόνου σε κατηγορίες, ώστε να υπάρχει σαφής εικόνα των όψεων του ιστορικού χρόνου, που πρέπει να κατανοηθούν για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών. Εξετάζοντας τις έρευνες υπό το πρίσμα των παρακάτω ερευνητικών ερωτημάτων παρουσιάζεται στη συνέχεια η διερεύνηση της δυναμικής συγκεκριμένων παιδαγωγικών κατευθύνσεων για την ανάπτυξη της κατανόησης του ιστορικού χρόνου σε ηλικίες μικρότερες από τις αναμενόμενες κατά το μοντέλο του Piaget. Στο τέλος καταγράφονται η συζήτηση και τα συμπεράσματα για τη διδακτική της Ιστορίας.

1.2 Τα ερευνητικά ερωτήματα

Στην παρούσα μελέτη εξετάζονται ερωτήματα της διεθνούς έρευνας στη διδακτική του ιστορικού χρόνου, τα οποία συζητούνται και στην ελληνική βιβλιογραφία και στην εκπαιδευτική κοινότητα:

- Σε ποιες υποκατηγορίες κατανόησης μπορεί να αναλυθεί η έννοια του ιστορικού χρόνου, ώστε να διευκολυνθεί ο σχεδιασμός διδακτικών παρεμβάσεων και η σαφέστερη αντίληψή του από μαθητές Δημοτικού και Γυμνασίου;
- Χρειάζεται να αφιερωθεί χρόνος για τη διδασκαλία του λεξιλογίου του ιστορικού χρόνου;
- Ορισμένες ηλικίες είναι πιο κατάλληλες, για να διδαχθούν οι μαθητές συγκεκριμένες περιόδους της ιστορίας;
- Οι μαθητές Δημοτικού είναι ικανοί να κατανοήσουν ιστορικές περιόδους πέραν αυτών της ζωντανής μνήμης και τη χρονική απόστασή τους;
- Με ποιο παιδαγωγικό πλαίσιο διδασκαλίας είναι δυνατόν να εντάξουν την προσωπική τους ιστορία και της οικογένειάς τους στον ιστορικό χρόνο και να κατανοήσουν ότι το παρελθόν τους αφορά;
- Η κατανόηση του ιστορικού χρόνου αναπτύσσεται ευκολότερα, όταν η διδασκαλία των περιόδων ξεκινάει από τις πιο πρόσφατες προς τις αρχαιότερες ή αντίστροφα;
- Η απομνημόνευση χρονολογιών συμβάλλει καθόλου στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου;
- Με ποιες διδακτικές πρακτικές μπορούν οι μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα την ακολουθία των ιστορικών περιόδων και τη διάρκειά τους;

2. Αποτελέσματα

2.1 Η κατανόηση των συστημάτων χρονολόγησης και του λεξιλογίου του ιστορικού χρόνου

Μια όψη της διδασκαλίας του χρόνου, στη σπουδαιότητα της οποίας συγκλίνουν οι ερευνητές είναι η σημασία της καλλιέργειας γλωσσικών ικανοτήτων για την ανάπτυξη της κατανόησης του ιστορικού χρόνου (Jahoda, 1963, Fraisse, 1982, Harner 1982, Friedman 1982, West 1981, Wood 1995). Ήδη στην έρευνα των Oakden and Sturt (1922: 335) είχε διαπιστωθεί ότι μαθητές κάτω των 11 ετών έδειχναν ενδιαφέροντος για τα ονόματα των περιόδων και μόνο μετά από αυτήν την ηλικία αναπτυσσόταν η κατανόηση των περιόδων και των υποδιαίρεσεων του χρόνου που σηματοδοτούν. Σύγχρονες έρευνες επισημαίνουν ότι το λεξιλόγιο του χρόνου δεν γίνεται κατανοητό από τους μαθητές στο πλαίσιο μιας διδακτικής ενότητας αφ' εαυτού. Χρειάζεται η διδασκαλία να επικεντρωθεί σε αυτό (Thornton και Vukelich 1988: 74). Συγκεκριμένα για να κατανοήσουν οι μαθητές τον ιστορικό χρόνο, πρέπει να έχουν

κατανοήσει το λεξιλόγιο του, το σύστημα χρονολόγησης που χρησιμοποιούμε και να τα χρησιμοποιούν σε συζητήσεις. Λάθη και παρερμηνείες μπορούν να επισημανθούν και να αποτελέσουν τη βάση για γόνιμες συζητήσεις (π.χ. εθνικές επέτειοι). Η Cooper (1995: 14) περιγράφει τη γλώσσα ως «το εργαλείο ξεκλειδώματος του παρελθόντος», μέσα από το οποίο οι μαθητές μπορούν να διευκρινίσουν τις έννοιες.

2.2 Η κατανόηση των ιστορικών περιόδων στο Δημοτικό σχολείο

Το ερώτημα ποια είναι η κατάλληλη ηλικία για να διδαχθούν οι μαθητές συγκεκριμένες περιόδους της ιστορίας αποτελεί κεντρικό σημείο της συζήτησης για τη διδασκαλία της ιστορίας στο ελληνικό σχολείο. Παλαιότεροι μελετητές, όπως οι Oakden and Sturt (1922: 335), πρότειναν οι μαθητές να ασχολούνται με «εικονογραφικές και περιγραφικές» όψεις της ιστορίας, διότι μέχρι τα 11 χρόνια τους δεν μπορούν να κατανοήσουν χρονολογήσεις και περιόδους. Ένα σημαντικό παιδαγωγικό συμπέρασμα της έρευνας του Φράγκου για την ελληνική πραγματικότητα (1985) είναι ότι η κατανόηση της ιστορικής περιόδου που διδάσκονται οι μαθητές στην Α' Γυμνασίου, δηλαδή της αρχαίας ελληνικής ιστορίας, είναι σύμφωνα με τα πορίσματα για την έννοια του χρόνου, επίτευγμα σχεδόν ακατόρθωτο για τα παιδιά των 12 ετών. Τα παιδιά κινούνται με μεγάλη ευχέρεια στο κοντινό παρελθόν και σε συγκεκριμένες χρονικές καταστάσεις. Μάλιστα κατανοούν το χρόνο καλύτερα, όταν σημεία αναφοράς είναι συγκεκριμένα προσωπικά γεγονότα και χρονικές έννοιες της καθημερινής ζωής. Επομένως η χρονική περίοδος που θα διδαχθεί στους μαθητές θα πρέπει να είναι σχετικά πρόσφατη. Κατά συνέπεια προτείνει να ακολουθηθεί αντίθετος χρονολογικός δρόμος: Η διδασκαλία της Ιστορίας να αρχίσει από τα χρονολογικά πιο πρόσφατα γεγονότα και να ακολουθήσουν τα χρονολογικά παλιότερα.

«Με αυτόν τον τρόπο το παιδί θα γνωρίσει την ιστορία της γενιάς του πατέρα του, του παππού του, τη συγκεκριμένη δηλαδή ιστορική περίοδο μέσα στην οποία έζησαν οι μεγάλοι και για την οποία άμεσα ενδιαφέρεται, αφού διαρκώς του προσφέρονται ερεθίσματα από το περιβάλλον στο οποίο ζει. Από την άλλη μεριά η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να προβάλλει τον εαυτόν του όλο και σε παλιότερες εποχές θα το βοηθήσει να αποκτήσει ιστορική συνείδηση και θα του δώσει μια χρονολογική κλίμακα για να αναμετρά τις διάφορες ιστορικές περιόδους.

Τέλος με τον τρόπο αυτό η διδασκαλία της ιστορίας θα ακολουθήσει την πορεία της πνευματικής ανέλιξης του παιδιού από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο και τη φυσιολογική πορεία που ακολουθεί η ανάπτυξη της έννοιας του χρόνου από το συγκεκριμένο χρόνο στη χρονική αφαίρεση.» (Φράγκος 1985: 424).

Τις τελευταίες δεκαετίες η συζήτηση στη διεθνή επιστημονική κοινότητα έχει εμπλουτιστεί με τη διερεύνηση των διαφορετικών πρακτικών που εφαρμόστηκαν στη Μ. Βρετανία στο πλαίσιο του προβληματισμού που ξεκίνησε τη δεκαετία του '70 με την τάση της Νέας Ιστορίας και διαμορφώθηκε στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής των κυβερνήσεων που ακολούθησαν και των ιθυνόντων εκπαιδευτικών φορέων. Εφαρμόζοντας τα δεδομένα των ερευνών η διδασκαλία της Ιστορίας στη Μ. Βρετανία ξεκινάει στο Δημοτικό σχολείο από το

παρελθόν των μαθητών και της οικογένειάς του και από μια περίοδο κοντινή στη μνήμη των ζώντων. Το μοντέλο αυτό είναι συμβατό με την θεωρία του Piaget για την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων των παιδιών. Τα περισσότερα σχολεία εισάγουν τα παιδιά στην περίοδο των τελευταίων χρόνων του 19ου και του 20ου αι. Επιλέγονται ως φυσική προέκταση της ιστορίας των οικογενειών και των άμεσων προγόνων τους. Σε αυτό το πλαίσιο έχει αρχίσει να αναγνωρίζεται η διδακτική αξία αντικειμένων και υλικών καθημερινής χρήσης του πρόσφατου παρελθόντος και υπάρχει η τάση δημιουργίας Μουσείων με τέτοια αντικείμενα, ενώ συνιστάται η δημιουργία αντίστοιχων συλλογών και στις σχολικές τάξεις (Schlereth, 1984, Riley, 1978).

2.3 Η κατανόηση της προέκτασης του ιστορικού χρόνου στο παρόν

Απώτερος στόχος όμως είναι να κατανοήσουν ότι δεν υπάρχει τρόπος διαφυγής από το παρελθόν. Είναι ενσωματωμένο μέσα στις έννοιες και στις αντιλήψεις που έχουμε στην καθημερινή σχέση μας με το φυσικό και τον κοινωνικό χώρο. Αυτές τις εσωτερικεύουμε στη διάρκεια της ανάπτυξής μας και τις συστηματοποιούμε ως ενήλικες. Επομένως οι έννοιες, οι αντιλήψεις και οι πράξεις μας χαρακτηρίζονται από το φορτίο του παρελθόντος και είναι χρονικά και ιστορικά προσδιορισμένες. Με την έννοια ότι ισχύουν για τη συγκεκριμένη κοινωνία στη συγκεκριμένη εποχή. Για να συσχετίσουν οι μαθητές την ιστορία με τη ζωή τους έχει σημασία να κατανοήσουν τα εξής:

- Το παρελθόν διαμορφώνει ως ένα βαθμό το παρόν και προεκτείνεται στο μέλλον.
- Τα υλικά και πνευματικά κατάλοιπα αυτού του παρελθόντος είναι παρόντα στην καθημερινή ζωή μας.

Οι μελετητές της διδακτικής της Ιστορίας συμφωνούν ότι η σύνδεση με το παρόν δίνει νόημα στην Ιστορία. Η έννοια, το περιεχόμενο και οι διαστάσεις της γίνονται περισσότερο κατανοητές. «Οι μαθητές σήμερα ζουν σ' έναν κόσμο διαρκών και ραγδαίων μεταβολών και η ιστορική προοπτική τους βοηθά να τοποθετήσουν αυτές τις αλλαγές σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και να αρχίσουν να κατανοούν τη σύνθετη και αλληλεξαρτημένη φύση των αιτίων των μεταβολών. Ταυτόχρονα όμως υπάρχουν όψεις της ζωής, οι οποίες δεν αλλάζουν. Οι μαθητές σήμερα μοιράζονται ένα κοινό πεδίο ανθρώπινων εκφράσεων με τους ανθρώπους του παρελθόντος και μπορούν να μάθουν πολλά από τη μελέτη των αντιδράσεων διαφορετικών ανθρώπων και ομάδων σε καταστάσεις που αντιμετωπίζουν». (Haydn et al 2003: 96).

Αυτές οι διαπιστώσεις αποτελούν προϋπόθεση για την ανάπτυξη ενδιαφέροντος, για την οικειοποίηση του θέματος, την αποτελεσματική μάθηση και για την οικοδόμηση γνώσης πέραν της απαιτούμενης στο πλαίσιο του σχολικού εγχειριδίου. Αναφορικά με τη διδακτική μεθοδολογία ο εκπαιδευτικός μπορεί να ξεκινήσει με τη δημιουργία του γενεαλογικού δένδρου κάθε μαθητή, να τοποθετήσει τα συγγενικά του πρόσωπα στη γραμμή του ιστορικού χρόνου. Στη συνέχεια μπορεί να αξιοποιήσει το εύρος και την ποικιλία των μεθόδων βιοματικής μάθησης (Haydn et al. 2003, Αγγελάκος και Κόκκινος 2004, Καμαρινού 2000).

2.4 Η καλλιέργεια της αντίληψης της χρονικής απόστασης

Ο Wood (1995) παράλληλα με την ανάγκη να συνδέονται οι χρονολογίες με συγκεκριμένο περιεχόμενο, ιστορικά δεδομένα και ανθρώπους, προσθέτει την ανάγκη να κατανοηθεί η απόσταση ανάμεσα σε χρονικά σημεία του παρελθόντος. Έχει αποδειχθεί ότι, εάν ο δάσκαλος θέλει να αναπτύξει στα παιδιά την αντίληψη του παρελθόντος, είναι πιο αποτελεσματικό να διδάξει μια περίοδο του μακρινού παρελθόντος. Μελετώντας για παράδειγμα τη ρωμαϊκή περίοδο οι μαθητές εισάγονται σε μια εποχή πολύ διαφορετική από τη σημερινή, η οποία όμως τους είναι οικεία από εικόνες των ΜΜΕ και από τα ίδια τα μνημεία. Στην έρευνα του Stow (1998) οι μαθητές του δεύτερου χρόνου (Β Δημοτικού) μπορούσαν να αναγνωρίσουν ρωμαϊκά κοστούμια και αρχιτεκτονική, ενώ έδειχναν να συγγέουν την εποχή του 1940 με τη βικτωριανή.

2.5 Η κατανόηση της χρονικής ακολουθίας των ιστορικών γεγονότων

Με ποια σειρά θα έπρεπε να διδάσκονται οι περίοδοι στην Ιστορία;

Η διδασκαλία της Ιστορίας στην Ελλάδα και οι περισσότερες ιστορικές εκδόσεις στην ελληνική και στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία υιοθετούν τη χρονολογική ανάπτυξη των περιόδων από την αρχαιότερη προς τις νεότερες. Όμως δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που να υποστηρίζουν ότι αυτός είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος, για να αποτυπώνουν οι μαθητές στη σκέψη τους την ακολουθία των περιόδων από ότι η αντίστροφη σειρά (Arthur and Phillips 2004).

Αυτό όμως που φαίνεται απαραίτητο ειδικά για τους μαθητές της Β/θμιας Εκπαίδευσης είναι η ανάγκη της χρονολογικής ανάλυσης και ταξινόμησης συγκεκριμένων γεγονότων, όπως για παράδειγμα της έναρξης του Β' Παγκόσμιου Πολέμου, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν την ερμηνεία τους.

Συνοψίζοντας η σειρά με την οποία διδάσκονται οι περίοδοι της Ιστορίας δεν είναι τόσο σημαντική, όσο η τοποθέτηση και η διασύνδεση των περιόδων σε ένα ευρύτερο πλαίσιο χρόνου.

Πολλές μεταβλητές αναφορικά με τις διδακτικές μεθόδους για την κατανόηση της χρονικής ακολουθίας των γεγονότων και περιόδων έχουν ελεγχθεί σε πειραματικές έρευνες και πολλές δημοσιεύσεις πρακτικών δραστηριοτήτων στην τάξη στη βιβλιογραφία συζητούν τις αποτελεσματικές μεθόδους για την ανάπτυξη της κατανόησης του ιστορικού χρόνου μέσω της διδασκαλίας. Χωρίς να είναι οι μοναδικές δυνατές, ορισμένες μέθοδοι έχουν επιλεγεί από τους ερευνητές με κριτήριο τη συμβατότητά τους με τη φύση της ιστορικής επιστήμης και σκέψης, έχουν εφαρμοστεί και μελετηθεί πειραματικά. Για την κατανόηση του ιστορικού χρόνου προτείνονται ποικίλες εκδοχές της γραμμής του χρόνου, ασκήσεις ταξινόμησης και ακολουθίας. Οι οπτικές αναπαραστάσεις του χρόνου, όπως οι γραμμές του χρόνου με χαρακτηριστικές κατά περίοδο εικόνες αντικειμένων και προσώπων, θα πρέπει διαρκώς και

με συνέπεια να χρησιμοποιούνται σε όλο το Δημοτικό με αυξανόμενη συνθετότητα (Arthur and Phillips 2004). Ο στόχος είναι να δομηθεί η σταδιακή ακολουθία ιστορικών θεμάτων ή γεγονότων που οι μαθητές έχουν κατανοήσει τη συνέχειά τους.

Ένα ερώτημα που απασχόλησε τις τελευταίες δεκαετίες τους ερευνητές είναι, εάν βοηθάει καθόλου στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου η απομνημόνευση χρονολογιών. Είναι γεγονός ότι η εστίαση της σχολικής ιστορίας σε «γνώση χωρίς κατανόηση» έχει δεχθεί έντονη κριτική τόσο στην ελληνική, όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία. Όμως πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι η γνώση ορισμένων χρονολογιών – σταθμών είναι σημαντική, διότι παρέχει στους μαθητές σημεία αναφοράς στην προσέγγιση του παρελθόντος (Arthur and Phillips 2004, Haydn et al 2003, DES 1990). Υποστηρίζεται ότι, υπό την προϋπόθεση ότι εφαρμόζονται στη διδασκαλία τεχνικές για την ευρεία ανάπτυξη της κατανόησης του χρόνου με τη χρήση του συνδυασμού των γραμμών του χρόνου και της εμβάθυνσης στις ιστορικές περιόδους, υπάρχει χώρος για την εκμάθηση ορισμένων χρονολογιών ή της χρονικής ακολουθίας των περιόδων (Wood 1995, DES 1990, Haydn et al 2003). Συγκεκριμένα οι μελετητές συμφωνούν ότι η γνώση ορισμένων χρονολογιών – σταθμών ως σημείων αναφοράς είναι χρήσιμη στους μαθητές για να σηματοδοτούν το χάος του παρελθόντος και ότι συζητήσεις στην τάξη και η κατασκευή γραμμών του χρόνου μπορούν να αναπτύξουν την αντίληψη των μαθητών για το παρελθόν (Wood 1995: 11, Tawney 1978: 54).

Σύγχρονοι ερευνητές όπως οι Star (1999) και Hoodless (1996) προτείνουν τη διδασκαλία με τη χρήση ιστορικών εικόνων και γραμμών του χρόνου. Διαπίστωσαν ότι αυτή μπορεί να αναπτύξει την αντίληψη του χρόνου των παιδιών και της ακολουθίας των ιστορικών περιόδων. Πέρα από τη διαπίστωση της αποτελεσματικότητάς της η τεχνική της γραμμής του χρόνου έχει διερευνηθεί περαιτέρω από τους μελετητές. Πειραματικές έρευνες, όπως αυτές των Wood, (1995), Hoodless (1996) και West (1982) διερεύνησαν την εφαρμογή διαφορετικών εκδοχών της γραμμής του χρόνου σε σχέση με την ανάπτυξη της κατανόησης της χρονικής ακολουθίας των ιστορικών περιόδων.

Ο West (1982) ανέπτυξε μια σειρά διαδοχικών δραστηριοτήτων, για να δουλέψουν οι μαθητές χρησιμοποιώντας 5–12 επιλεγμένες στερεοτυπικές εικόνες σημαντικών χρονολογιών που θα έπρεπε να περιλαμβάνουν τουλάχιστον μια πολύ μακρινή στο χρόνο, ένα πολύ σύγχρονο αντικείμενο και μια εικόνα από τη ζωή του Χριστού που θα σηματοδοτεί το συμβατικό πέρασμα από τις προ Χριστού στις μετά Χριστόν χρονολογήσεις. Επίσης χρησιμοποίησε έναν τοίχο μήκους 10 μέτρων για μια ποικιλία γραμμών του χρόνου, χρονολογιών και διαφορετικών κλιμάκων για να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν την έννοια της διάρκειας και τις συγκριτικές χρονολογίες. Οι γραμμές του χρόνου δε θα πρέπει απαραίτητα να είναι γραμμικές. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να πειραματιστούν με κύκλους και καμπύλες. Ο Wood (1995) προχωρώντας ένα βήμα πιο πέρα υποστηρίζει ότι υπάρχουν θετικά αποτελέσματα στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου, όταν οι μαθητές προσπαθούν να δημιουργήσουν οι ίδιοι γραμμές του χρόνου και ιστορικές αφηγήσεις. Η έρευνα του Hoodless (1996) κατέληξε σε προτάσεις για τη χρήση των γραμμών του χρόνου. Στα πρώτα χρόνια του Δημοτικού προτείνει τις προσωπικές γραμμές της ζωής των μαθητών ακόμα και

τρισδιάστατες στην τάξη και σε μεγαλύτερες ηλικίες γραμμές τοπικής, εθνικής και διεθνούς ιστορίας. Καταλήγει ότι, για να εξασφαλιστεί η συνέχεια και η πρόοδος, οι γραμμές του χρόνου θα πρέπει να χρησιμοποιούνται σε όλη τη θητεία του παιδιού στο σχολείο με αυξανόμενη συνθετότητα.

2.6 Η κατανόηση της χρονικής διάρκειας

Οι Wood (1995) και Friedman (1982) επιμένουν στη σημασία της ανάπτυξης της κατανόησης της διάρκειας από τους μαθητές. Φαίνεται ότι είναι δύσκολη έννοια για να την αντιληφθούν, αλλά και σημαντική ταυτόχρονα. Όμως χρειάζεται να κατανοήσουν τον αργό ρυθμό των αλλαγών σε μια περίοδο και τον ραγδαίο σε μια άλλη. Ο Lomas (1993, 1999) στις έρευνές του προσδιορίζει 22 ζητήματα που αφορούν το χρόνο και την αλλαγή, με τα οποία θα πρέπει να εξοικειωθούν οι μαθητές προκειμένου να κατανοήσουν τον ιστορικό χρόνο και τη διάρκεια των ιστορικών περιόδων. Για παράδειγμα «ο ανθρώπινος χρόνος είναι μόνο ένα μικρό τμήμα του συνολικού χρόνου του σύμπαντος», «μια καινούργια ιδέα δε σημαίνει απαραίτητα ραγδαία αλλαγή».

Ο στόχος είναι να δοθεί στους μαθητές η κλίμακα των περιόδων του παρελθόντος, όπως η δημιουργία της γης, η εμφάνιση του ανθρώπου, η ανακάλυψη της γραφής και η αρχή της ιστορίας, οι μετά Χριστόν περίοδοι. Επομένως έχει σημασία να μπορέσουν να διακρίνουν οι μαθητές το εύρος της ιστορίας του πλανήτη σε σχέση με το χρονικό εύρος της ύπαρξης του ανθρώπου στη γη, ή τη διάρκεια της τουρκοκρατίας στην Ελλάδα σε σχέση με τη μετά την απελευθέρωση περίοδο. Με την τοποθέτηση της ύπαρξης και των δράσεων του ανθρώπινου είδους στη συμπαντική διάσταση θα είναι σε θέση να αποτιμήσουν κριτικά σύγχρονα προβλήματα, όπως το οικολογικό. Μία από τις ευθύνες του διδάσκοντα την Ιστορία είναι να δώσει στα παιδιά μια συνολική εικόνα του παρελθόντος, ώστε οι μαθητές μέσα από τη σχολική Ιστορία να αποκτήσουν την αντίληψη των σταδίων από τα οποία πέρασε το ανθρώπινο είδος και ο πολιτισμός του τόπου τους μέχρι το στάδιο που βρίσκεται σήμερα.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Δεδομένου ότι οι μαθητές του Δημοτικού και του Γυμνασίου έχουν αντιμετωπίσει με διαφορετικές μεθόδους το ζήτημα του ιστορικού χρόνου, προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα και η ηλικιακά οριοθετημένη ανάπτυξη της αντίληψης του ιστορικού χρόνου δεν επαληθεύεται από τις έρευνες, αφετηρία για τη διδακτική προσέγγιση της Ιστορίας θα πρέπει να είναι διαγνωστικά τεστ για την κατανόηση του ιστορικού χρόνου.

Οι ερευνητές συμφωνούν ότι το λεξιλόγιο του ιστορικού χρόνου και οι έννοιες του εν χρήσει συστήματος χρονολόγησης δε γίνονται κατανοητά κατά τη διαπραγμάτευση των σχολικών κεφαλαίων της ιστορίας, εάν δεν αφιερωθεί ιδιαίτερος χρόνος στη συστηματική εκμάθησή

τους. Επομένως είναι ουσιώδες οι δραστηριότητες που στοχεύουν στην ανάπτυξη της κατανόησης του ιστορικού χρόνου να δίνουν έμφαση στη συζήτηση και σε έναν καθορισμένο πυρήνα λεξιλογίου. Ενώ στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού επικεντρώνεται στην κατανόηση των υποδιαίρεσεων του χρόνου (έτος, μήνας, ημερομηνία, ώρα), ο εκπαιδευτικός σε μεγαλύτερες ηλικίες μπορεί να αναλύσει έννοιες όπως αιώνας, χιλιετία, ιστορική περίοδος, εποχή, αναχρονισμός.

Οι έρευνες συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι η καλλιέργεια της κατανόησης του ιστορικού χρόνου είναι περισσότερο αποτελεσματική, όταν αφετηρία είναι η προσέγγιση της προσωπικής ιστορίας των μαθητών, της οικογενειακής, της τοπικής μέσα από οικεία τους πρόσωπα, αντικείμενα και χώρους και στη συνέχεια η μελέτη της εθνικής και παγκόσμιας ιστορίας. Οι μαθητές κατανοούν ότι τα ίδια, η οικογένειά τους, ο τόπος τους είναι ιστορία και επομένως η διδασκαλία αυτού του μαθήματος τα αφορά. Επομένως μια αποτελεσματική αφετηρία της διδασκαλίας της Ιστορίας στο Δημοτικό είναι η προσωπική ιστορία των μαθητών, της οικογένειάς τους και οι περίοδοι της μνήμης των ζώντων.

Η σύνδεση του ιστορικού χρόνου με το παρόν των μαθητών επιτυγχάνεται, εάν με βιωματικές μεθόδους οι μαθητές κατανοήσουν ότι το παρελθόν διαμορφώνει ως ένα βαθμό το παρόν και προεκτείνεται στο μέλλον και ότι τα υλικά και πνευματικά κατάλοιπα αυτού του παρελθόντος είναι παρόντα στην καθημερινή ζωή μας.

Έρευνες έδειξαν ότι οι μαθητές του Δημοτικού μπορούν ευκολότερα να διαχωρίσουν το μακρινό παρελθόν από το πρόσφατο, συγκρίνοντας το με το σήμερα. Αυτό το συμπέρασμα θα μπορούσε να ισχύει και για την αρχαία ελληνική ιστορία. Επισημαίνεται όμως ότι κάθε διδακτική προσέγγιση του παρελθόντος χρειάζεται να έχει ως αφετηρία το σήμερα, αντιπαραβάλλοντας πολιτισμικά στοιχεία του μακρινού παρελθόντος με σύγχρονα ή δείχνοντας συνέπειες και σχέσεις. Παράλληλα η αντιπαραβολή πολιτισμικών στοιχείων του σύγχρονου κόσμου με αυτά μιας εποχής του μακρινού παρελθόντος, που τους είναι οικεία, όπως η αρχαία Ελλάδα, συμβάλλει στην κατανόηση της χρονικής απόστασης.

Για την κατανόηση του ιστορικού χρόνου προτείνεται η δημιουργία ενός χάρτη του παρελθόντος με τις σημαντικότερες χρονολογίες/περιόδους – σταθμούς, ώστε να ταξινομηθεί καταρχήν σε νοητικό χάρτη στη σκέψη των μαθητών το χάος του παρελθόντος. Αναφορικά με το ερώτημα της χρησιμότητας της απομνημόνευσης χρονολογιών πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι η γνώση ορισμένων χρονολογιών – σταθμών είναι σημαντική, διότι παρέχει στους μαθητές σημεία αναφοράς στην προσέγγιση του παρελθόντος. Οι χρονολογίες όμως χρειάζεται να εντάσσονται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο αναφοράς.

Για την κατανόηση της χρονικής ακολουθίας αποτελεσματικές έχουν αποδειχθεί οι ποικίλες εκδοχές της γραμμής του χρόνου και οι ασκήσεις ταξινόμησης και ακολουθίας των ιστορικών περιόδων/γεγονότων. Από τη σύνθεση των ερευνητικών αποτελεσμάτων σε σχέση με την αξιολόγηση της εφαρμογής των γραμμών του χρόνου και παρά τις διαφορές των εφαρμογών τους κατά ηλικία, έχει σημασία:

- να δημιουργούν οι ίδιοι οι μαθητές τις γραμμές του χρόνου,

- εκτός από την ονομασία των περιόδων να εντάσσουν στο χάρτη χαρακτηριστικό παραστατικό υλικό, όπως φωτογραφίες, εικόνες από γεγονότα, αντικείμενα και πρόσωπα, κείμενα-φράσεις-λέξεις με χαρακτηριστικές έννοιες κάθε εποχής,
- να συζητούν για το τι ανήκει, τι δεν ανήκει στην εποχή, τι είναι και τι σημαίνει κάθε τι,
- όταν είναι δυνατόν να υποδηλώνεται η χρονική απόσταση και η διάρκεια των περιόδων,
- ειδικά στην προϊστορία και στη σχέση της με τη σύγχρονη εποχή βοηθούν οι παράλληλες γραμμές του χρόνου,
- με καμπύλες, κύκλους, τεθλασμένες, ιστούς μπορούν να εμπλουτίζονται σε περιεχόμενο οι ευθύγραμμες απεικονίσεις. Στην ουσία πέρα από τις χρονολογικές λίστες γεγονότων, έχει σημασία να κατανοήσουν την ακολουθία και τη συσχέτισή τους.

Δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που να υποστηρίζουν ότι η χρονολογική ανάπτυξη των περιόδων από την αρχαιότερη προς τις νεότερες είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος, για να αποτυπώνουν οι μαθητές στη σκέψη τους την ακολουθία των περιόδων από ότι η αντίστροφη σειρά. Τα αποτελέσματα όμως των σχετικών ερευνών υποστηρίζουν ότι για να κατανοήσουν καλύτερα οι μαθητές τις διαφορετικές περιόδους, είναι χρήσιμο η παραστατική παρουσίασή τους να συνοδεύεται από εικόνες αντικειμένων και χαρακτηριστικών προσώπων, μνημείων αυτών των περιόδων.

Η κατανόηση της χρονικής διάρκειας στην ιστορία είναι θεμελιώδης για την τοποθέτηση της ύπαρξης και των δράσεων του ανθρώπινου είδους στη συμπαντική διάσταση και την κριτική αποτίμηση σύγχρονων προβλημάτων, όπως το οικολογικό. Όμοια η επίγνωση της χρονικής διάρκειας συγκεκριμένων ιστορικών περιόδων, όπως για παράδειγμα της Τουρκοκρατίας, μπορεί να συμβάλλει στην ερμηνεία ιστορικών φαινομένων που ακολούθησαν.

Τελικά ειδικότερες κατηγορίες της κατανόησης του ιστορικού χρόνου από τους μαθητές Δημοτικού και Γυμνασίου μπορούν να αναπτυχθούν σε διαφορετικές ηλικίες, εάν διδαχθούν στο κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο και με κατάλληλες τεχνικές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Arthur, J. and Phillips, R. (2004) *Issues in History Teaching*, London: Routledge and Falmer Press.
- Αγγελάκος, Κ. και Κόκκινος, Γ. (επιμ.) (2004) *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Barton, K and Levstik, L. (2004) *Teaching history for the common good*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bruner, J.S. (1966) *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press.

- Cohen, L. and Manion, L. (1974) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coltham J. and Fines, J. (1971) *Educational Objectives for the Study of History*, London: Historical Association.
- Cooper, H. (1995) *The teaching of History in Primary Schools: Implementing the Revised National Curriculum*, second ed., London: David Fulton.
- DES (1990) *History in the National Curriculum*, Final Report, London, HMSO.
- Dickinson, A.K., and Lee, P.J. (1978) *History teaching and historical understanding*, London: Heinemann Educational Books.
- Dickinson, A.K., and Lee, P.J. (1984) “Making sense of history”, in A.K. Dickinson, P.J. Lee and P.J. Rogers, *Learning history*, London: Heinemann Educational Books.
- Fraise, P. (1982) “The adaptation of child to time”, in W.J. Friedman (ed.) *The Developmental Psychology of Time*, London: Academic Press.
- Friedman, W.J. (1982) “Conventional time concepts and children’s structuring of time”, in W.J. Friedman (ed.) *The Developmental Psychology of Time*, London: Academic Press.
- Φράγκος, Χ. (1985) *Παιδαγωγικές έρευνες και εφαρμογές*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Hallam, R.N. (1970) “Piaget and thinking in history”, in M. Ballard (ed.), *New movements in the study and teaching of history*, London: Temple Smith.
- Harner, L. (1982) “Talking about the past and future” in W.J. Friedman (ed.) *The Developmental Psychology of Time*, London: Academic Press.
- Haydn T., Arthur J. and Hunt M. (2003). *Learning to teach History in the secondary school*, London: Routledge and Falmer Press.
- Hoodless, P. (1996) *Time and Timelines*, London: Historical Association.
- Jahoda, G. (1963) “Children's concepts of time and history”, *Educational Review* 15: 87-104.
- Καμαρινού, Δ. (2012). Η καλλιέργεια της κατανόησης του ιστορικού χρόνου στους μαθητές Δημοτικού – Γυμνασίου, *Νέα Παιδεία* τ.142: 99-117.
- Καμαρινού, Δ. (2000). Βιωματική μάθηση στο σχολείο.
- Lee, P. and Ashby, R. (2000) “Progression in Historical Understanding among students 7-14”, in P. Stearns, P. Seixas, and S. Wineburg, (eds) *Knowing, Teaching and learning history. National and International perspectives*, New York University.
- Lee, P., Ashby, R. and Dickinson, A.K. (1997) “Research methods and some findings on rational understanding”, in C. O’Neil and A. Pendry (eds.) *Principles and Practice: Analytical perspectives on Curriculum Reform and Changing Pedagogy from History Teacher Educators*, SCHTE.
- Lee, P.J. (1984) “Historical imagination”, in A.K. Dickinson και P.J. Rogers (Eds.), *Learning history* (pp. 85-116). London: Heinemann Educational Books.
- Lomas, T. (1993) *Teaching and Assessing Historical Understanding*, London: Historical Association.

- Lomas, T. (1999) “Primary update”, *Primary History* 21 (6).
- Lynn, S. (1993) “Children reading pictures: history visuals at Key Stage 1 and 2”, *Education* 3-13 21 (3): 23-9.
- Oakden, E. and Sturt, M. (1922) “The development of the knowledge of time in children”, *Journal of Psychology* 12 (4): 309-36.
- Peel, E.A. (1967) “Some problems in the psychology of history teaching, II: the pupil's thinking and inference”, in W.H. Burston and D. Thompson (eds.), *Studies in the nature and teaching of history*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Riley, B. (1978) Contemporary collecting: a case study. *Decorative Arts Newsletter*, 4:3-6.
- Rogers, P.J. (1978) *The New History-Theory into practice*, London: Historical Association.
- Rogers, P.J. (1984) The power of visual presentation, in A.K. Dickinson and P.J. Rogers (eds.), *Learning history*, London: Heinemann Educational Books.
- Schlereth, T. (1984) Object knowledge: every museum visitor an interpreter, in S. Nichols, M. Alexander and K. Yellis (eds.), *Museum education anthology 1973-1983*, Museum Education Round Table, Washington DC.
- Shemilt, D. (1980) *History 13-16: Evaluation*, Edinburgh: Holmes Mcdougall.
- Stow, W. (1998) “An investigation into aspects of children’s understanding of historical time” unpublished MA thesis, Canterbury Christ Church University College.
- Stow, W. and Haydn T. (2004) “Issues in the teaching of chronology”, in Arthur, J. and Phillips R. (2004) *Issues in History Teaching*, London: Routledge and Falmer Press.
- Tawney, R. (1978) *History and Society*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Thompson, D. (1984) “Understanding the past: procedures and content”, in A.K. Dickinson and P.J. Rogers (eds.), *Learning history*, London: Heinemann Educational Books.
- Thornton, S. and Vukelich, R. (1988) “Effects of children’s understanding of time concepts on historical understanding”, *Theory and Research in Social Education* 16(1):69-82.
- West, J. (1981) “Children’s awareness of the past”, unpublished Ph.D. thesis, University of Keele.
- West, J. (1982) *History 7-13*, Dudley Metropolitan Borough.
- Wood, S. (1995) “Developing an understanding of time-sequencing issues”, *Teaching History* 79, April: 11-14.