

Μεθοδολογικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά τη διδασκαλία της σχολικής ιστορίας: μια συγκριτική μελέτη

Γεώργιος Θώδης, Αδριανός Μονταβελής

1. Εισαγωγή

Οι σημαντικές κοινωνικές, πολιτισμικές και επιστημολογικές αλλαγές του τελευταίου μισού αιώνα (Cannadine, 2007: 13-14· Ρεπούση, 2005: 285-291) υποχρεώνουν την επιστημονική κοινότητα να επανεξετάζει διαρκώς τη θέση της σχολικής Ιστορίας σε σχέση με τα Αναλυτικά Προγράμματα, απαντώντας με νέους όρους στα ερωτήματα που προκύπτουν (Seixas, 2004: 16). Αυτά, είναι ερωτήματα που αφορούν κυρίως στους τρόπους διδασκαλίας της, στους σκοπούς της (Sebba, 2000:48-49), στο γνωστικό περιεχόμενό της (Αβδελά, 1998: 15-37), στο εννοιολογικό οπλοστάσιό της (Λιάκος, 2007: 186) στο αξιακό υπόβαθρό της και στο θεματολογικό της πλαίσιο (Κόκκινος κ.ά., 2005:15-17).

Επίσης, ενδιαφέρει το αν μπορεί να υπάρξει μια ενιαία μεθοδολογία στη διδασκαλία της, αν πρέπει να γίνεται εναλλακτική ή ταυτόχρονη χρήση του παραγωγικού και του κριτικού μοντέλου γνώσης (Ματσαγγούρας, 2005:152), πώς θα ενισχυθεί διδακτικά ο στόχος της εξοικείωσης του μαθητή με την ιστορική μεθοδολογία, πώς θα αναπτυχθεί η ικανότητα της ιστορικής σκέψης (Mattozzi, 2006:15-22) και η καλλιέργεια στους εκπαιδευόμενους μεταγνωστικών ικανοτήτων ή πώς θα επικοινωνεί η σχολική Ιστορία με τα κεκτημένα της ιστορικής έρευνας (Κάββουρα, 2010:18-19).

Τα ανωτέρω σχετίζονται με τη μεθοδολογία της διδασκαλίας της Ιστορίας σχετικά με τη διερεύνηση, την αξιολόγηση και την ερμηνεία του ιστορικού υλικού. Με τη σειρά τους αυτά, προϋποθέτουν ίσως, καταγραφή και ομαδοποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα, δηλαδή διερεύνηση της επιστημονικής τους συγκρότηση στην Ιστορία καθώς και του προσανατολισμού τους ως προς μία επιστημολογική, με διδακτικές προεκτάσεις, θεωρία.

2. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και επιστημολογικές θεωρίες

Ως επέκταση των ανωτέρω, οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που εφαρμόζουν, συνειδητά ή ασυνειδητά, μοιάζει να διαφοροποιούνται στον τρόπο διδασκαλίας τους (Μακρής, 1999:15), ανάλογα με την επιστημολογική κατεύθυνση που ακολουθούν (Λεοντσίνης, 1998:186). Κατ' αυτόν τον τρόπο θεωρείται ότι μεθοδολογικά και σε πρακτικό επίπεδο, ακολουθούνται οι κυρίαρχες επιστημολογικές κατευθύνσεις, δηλαδή η εμπειρική, η νοητιστική και η κοινωνική-κατασκευαστική επιστημολογική θεωρία (Σαλβαράς, 1996).

2.1 Η εμπειρική επιστημολογική θεωρία

Ο εμπειρισμός, απορρίπτοντας την άποψη ότι η φύση και το περιεχόμενο της γνώσης είναι έμφυτα καθορισμένα, υποστήριξε ότι η γνώση αποκτάται διαμέσου των αισθήσεων (Γκίβαλος, 2003:11) και έτσι όλες οι γνωστικές και μνημονικές δομές είναι αποτέλεσμα της μαθησιακής εμπειρίας του ατόμου. Η άποψη είναι ότι τίποτε δεν μπορεί να υπάρξει στον ανθρώπινο νου, εάν δεν περάσει πρώτα από τις αισθήσεις. Με άλλα λόγια, απέδωσε στη γνώση εξ ολοκλήρου εξωγενή προέλευση, που έχει ως βάση την εμπειρία ή τις λεκτικές και οπτικοακουστικές παραστάσεις, οι οποίες ελέγχονται από τους ενήλικες.

Στην εμπειρική επιστημολογία, οι στόχοι που τίθενται κατά τη διδασκαλία είναι αυτοί που προσδιορίζουν και το αποτέλεσμα που θα παρουσιάσουν οι μαθητές στο τέλος της και ταυτόχρονα χρησιμοποιούνται ως βάση για να επιλεγθούν διδακτικές ενέργειες και μαθητικές δραστηριότητες. Ο εκπαιδευτικός, ως απόλυτος κυρίαρχος της τάξης, για να ξέρουν οι μαθητές τι θα μάθουν, καθορίζει τους στόχους, δημιουργώντας τους προσδοκίες που είναι απόρροια ερεθισμάτων συνδεδεμένων στο παρελθόν με ενισχυτικά αποτελέσματα, ώστε η προσπάθεια για την επίτευξη αυτών να γίνει ξανά. Προσπαθεί με συγκεντρώσεις ή αθροίσεις των περιπτώσεων να εξηγήσει το σύνθετο από το απλό, τεμαχίζοντας τη διδακτέα ύλη σε μικρότερες ενότητες, αποκλείοντας κάθε μορφή στρουκτουραλισμού. Οι ενότητες έχουν γραμμική διάταξη και εξακολουθητική και η μία προετοιμάζει την άλλη (Σαλβαράς, 1996: 34). Δίνεται έμφαση στη δηλωτική-προτασιακή γνώση (βλ. Ρεπούση, 2005: 292).

Η γνώση μεταβιβάζεται από το δάσκαλο στο μαθητή κατά κύριο λόγο προφορικά με τις ερωτοαποκρίσεις και τα παραδείγματα προς απομίμηση. Ο μαθητής θεωρείται παθητικός οργανισμός και τα λάθη του γνωστικά ελλείμματα λόγω απροσεξίας, σύγχυσης και επιπολαιότητας. Γι' αυτό και ασκή-

σεις, όπως ερωτήσεις τύπου «σωστό-λάθος», συμπλήρωση κενών, μπορούν να βοηθήσουν στο να καθοριστεί επακριβώς σε τι βαθμό συμπληρώθηκε η *tabula rasa*.

Οι στρατηγικές κατά τη διδασκαλία είναι της άμεσης ή κατευθυνόμενης διδασκαλίας. Ζητείται, δηλαδή, από τους μαθητές είτε να συγκρατήσουν γνώσεις, είτε να αποκτήσουν δεξιότητες. Η γνώση που αποκτιέται παρουσιάζεται ως προϊόν επιβεβλημένης συναίνεσης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή. Οι διδακτικοί στόχοι κινούνται στο επίπεδο της αναπαραγωγικής ανάκλησης καθώς οι μαθητές επαναλαμβάνουν, της αναγνώρισης καθώς διακρίνουν ανάμεσα στα γνωστά, και της εκτέλεσης καθώς εφαρμόζουν ό,τι έμαθαν χωρίς απαιτήσεις χρήσης ή έκφρασης.

2.2. Η νοητιστική επιστημολογική θεωρία

Βασική αρχή του νοητισμού είναι ότι στην απόκτηση της γνώσης πολύ σημαντικό έως καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν οι έμφυτες γνωστικές δομές (Λάγκα & Πέτρου, 2000:70). Οι γνώσεις στον άνθρωπο προϋπάρχουν *a priori* και στόχος του είναι να τις επαναανακαλύψει.

Ο νοητισμός, λοιπόν, θεωρεί τελείως ακατάλληλες τις εμπειριοκρατικές μεθόδους, γιατί πιστεύει ότι αλλοιώνουν και υποβιβάζουν τα κοινωνικά φαινόμενα, γιατί δεν μπορούν να συλλάβουν τα μη μετρήσιμα στοιχεία που συνθέτουν το φαινόμενο, κι έτσι «καταφέρνουν» να απλουστεύουν και να παραμορφώνουν την κοινωνική πραγματικότητα. Η λογική και η εμπειρική παρατήρηση σε καμιά περίπτωση δεν αποτελούν έτσι ακλόνητα κριτήρια για να αξιολογήσουν θεωρητικές κατασκευές και επιστημονικά παραδείγματα (Γκίβαλος, 2003:53). Η κατεύθυνση αυτή οφείλει πολλά και στην επίδραση του Noam Chomsky, ο οποίος πίστευε στην ύπαρξη ενός «έμφυτου σταθερού πυρήνα», που καθορίζει τις βασικές δομές της γλώσσας (π.χ. τη σχέση υποκειμένου και κατηγορήματος). Με αυτό τον τρόπο όμως, η εκπαίδευση δε θα ήταν τίποτε άλλο παρά απλή άσκηση ενός ήδη διαμορφωμένου «λογικού».

Ο νοητισμός βρίσκει την έκφρασή του στη θεωρία της γνωστικής ψυχολογίας και στα μοντέλα επεξεργασίας πληροφοριών και κριτικής σκέψης. Η γνώση συλλαμβάνεται με το νου. Ο νους με τη λογική επαναανακαλύπτει τη γνώση. Πρακτικά, στοχεύει στην ενεργοποίηση γνωστικών διαδικασιών: διάκριση, ομαδοποίηση, εξαγωγή συμπερασμάτων, αναφορά παραδειγμάτων, επεξήγηση, διοργάνωση κ.λ.π. Εδώ τα λάθη των μαθητών ερμηνεύονται ως γνωστικό έλλειμμα λόγω της ατελούς κωδικοποίησης είτε της οπτικής, είτε της λεκτικής, είτε της σημασιολογικής. Οι μαθητές, οι οποίοι θεωρούνται ενεργητικοί οργανισμοί, θα πουν με δικά τους λόγια αυτό που ανα-

κάλυψαν, θα αναφέρουν ταυτόσημα παραδείγματα (επανάδραση), θα εξηγήσουν το πώς και το γιατί, όπως επίσης και θα οργανώσουν τις σχέσεις της γνωστικής δομής με μορφή πινάκων, διαγραμμαμάτων κ.λ.π. Ο εκπαιδευτικός, από την άλλη, εφαρμόζει τη στρατηγική της διερεύνησης της γνώσης, στηριζόμενος στο σύστημα της επεξεργασίας των πληροφοριών. Προσανατολίζει τη σκέψη των μαθητών για να επισημάνουν το θέμα διερεύνησης. Οι διδακτικές που χρησιμοποιεί είναι μείγμα της άμεσης και έμμεσης διδασκαλίας (τα παιδιά επανακαλύπτουν, διερευνούν, κατανοούν). Η διδασκαλία είναι εμπρόθετα οργανωμένη, αλλά οι λύσεις βρίσκονται με τη συμμετοχή των μαθητών (Σαλβαράς, 1996:36). Κατακερματίζεται και εδώ η ύλη, αλλά επιδιώκεται ταυτόχρονα να υπάρχει μια αλληλεξάρτηση των μερών προκειμένου να δημιουργούνται ολότητες (ενότητες με δομή).

Η διαφορά της γνώσης που παράγεται από τη νοητιστική προσέγγιση από την αντίστοιχη της εμπειρικής προσέγγισης επισημαίνεται από τη θέση του Dilthey ότι «τη φύση την εξηγούμε, τη ζωή της ψυχής την κατανοούμε» (Λαμπίρη-Δημάκη, 1990:183). Αυτό σημαίνει ότι η εμπειρική γνώση είναι αιτιοκρατικής φύσεως, ενώ η νοητιστική γνώση κατανοητικής φύσεως, αφού προσπαθεί να αναδείξει τις διεργασίες και τις συνθήκες που γέννησαν το κοινωνικό φαινόμενο και να αξιολογήσει και τη σημασία που έχει το φαινόμενο αυτό για όσους ενέχονται.

Εν κατακλείδι, θα λέγαμε ότι ο νοητισμός, θεωρώντας το μνημονικό σύστημα του ανθρώπου ως κυρίαρχο, δίνει έμφαση στον τρόπο με τον οποίο το άτομο προσλαμβάνει, κωδικοποιεί, επεξεργάζεται, συγκρατεί και χρησιμοποιεί τις νέες πληροφορίες (Κολιάδης, 2002:86).

2.3. Η κοινωνικο-κατασκευαστική επιστημολογική θεωρία

Είναι μια επιστημολογική θεωρία για τη φύση της μάθησης, πώς σχηματίζεται και μετασχηματίζεται στο νου η κατανόηση της πραγματικότητας (Green, 2002: 53-70 · Jonasssen & Murphy, 1999: 61-79 · Classerfeld, 1990)). Δε συμφωνεί με τις απόψεις των προηγούμενων κατευθύνσεων, δηλαδή ότι ο άνθρωπος είναι *tabula rasa* (εμπειρισμός) ή με καθορισμένα *a priori* τα όρια της γνώσης (νοητισμός), αλλά ενδιαφέρεται για το πώς μαθαίνουμε αλλά και για το τι μαθαίνουμε (Τριλιανός, 1998:144-146)

Επιγραμματικά, οι αρχές της κοινωνικής-κατασκευαστικής επιστημολογικής θεωρίας είναι ότι: α) η γνώση κατασκευάζεται και δε μεταδίδεται, β) η προηγούμενη γνώση επηρεάζει τη διαδικασία μάθησης, γ) η αρχική κατανόηση είναι τοπική και όχι καθολική, δ) η κατασκευή χρήσιμων δομών γνώσης απαιτεί προσπάθεια και σκόπιμη δραστηριότητα. Ο κόσμος γι' αυτή τη θεωρία μπορεί να κατασκευαστεί νοητικά με πολλούς διαφορετικούς τρόπους,

επομένως καμία θεωρία δεν κατέχει το κλειδί της αλήθειας. Αυτό ισχύει και για την ίδια.

Οι διδακτικές στρατηγικές είναι της έμμεσης διδασκαλίας (οι μαθητές μαθαίνουν να δημιουργούν, να παρατηρούν, να μετασχηματίζουν, να εκφράζονται, να «εκμεταλλεύονται» τις προηγούμενες γνώσεις τους, να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν) που στηρίζονται στις μεταπιαζετικές απόψεις για την κοινωνιογνωστική σύγκρουση και στις θεωρίες για την αναδιοργάνωση των γνώσεων. Οι στρατηγικές αυτές περιλαμβάνουν ευκαιρίες για να επιτρέψουν στους μαθητές να φανερώσουν δικές τους ιδέες και να ενθαρρύνουν τη γένεση αναπαραστάσεων από τα αντιληπτικά τους σχήματα. Τα παραπάνω, βέβαια, δέχτηκαν και αρνητική κριτική σχετικά με την ικανότητα του μαθητή να εργάζεται «με πρότυπο την εργασία του ιστορικού» (Husbands, 2004:181).

3. Υποθέσεις

Η υπόθεσή μας ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων, επιλέγουν μια ποικιλία από διδακτικές τακτικές στο μάθημα της ιστορίας, οι οποίες σχετίζονται και με τα τρία πεδία των αντίστοιχων επιστημολογικών κατευθύνσεων. Η ποικιλία αυτών των διδακτικών τακτικών συνιστά τη λεγόμενη «προσωπική θεωρία», η οποία επηρεάζει την επιλογή των διδακτικών στόχων (Υπόθεση 1).

Ο δεύτερος στόχος της έρευνας αφορούσε τη διερεύνηση του προσανατολισμού των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ηλικία τους και τα έτη υπηρεσίας. Η υπόθεσή μας ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί που αποφοίτησαν από τα αντίστοιχα τμήματα των πανεπιστημίων τα τελευταία χρόνια, ήταν νεώτεροι σε ηλικία και είχαν λιγότερα έτη υπηρεσίας θα επέλεγαν στόχους προερχόμενους από την κοινωνική-κατασκευαστική θεωρία. Διότι, με το πέρασμα από τις Ακαδημίες στις 4ετείς Παιδαγωγικές Ακαδημίες ή την εξειδίκευση στα τμήματα της παλιάς Φιλοσοφικής, υπήρξε ανανέωση των προγραμμάτων σπουδών και την εισαγωγή σε αυτά διδασκαλιών των σύγχρονων ρευμάτων διδακτικής μεθοδολογίας (Υπόθεση 2).

Ο τρίτος στόχος της έρευνας αφορούσε τη διερεύνηση του προσανατολισμού των εκπαιδευτικών σε σχέση με την τάξη στην οποία διδάσκουν. Η υπόθεσή μας ήταν ότι οι δάσκαλοι που δίδασκαν στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού (Γ' και Δ') υιοθετούν περισσότερο την επιστημολογική θεωρία του εμπειρισμού σε σχέση με τις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού (Ε' και Στ'). Κι αυτό γιατί οι πρώτες τάξεις του Δημοτικού είναι τάξεις προσαρμογής στο μάθημα της ιστορίας αφενός, αλλά και γιατί αφετέρου ήταν έντονη η επίδραση των εκπαιδευτικών από το πιαζετιανό πλαίσιο γνωστικής ψυχο-

λογίας περί μη ικανότητας (Piaget, 1967, σ.145) των μικρών μαθητών να εμπλακούν στην ιστορική σκέψη με τη μορφή «θέση προβλημάτων-επεξεργασία λύσης», λόγω της ηλικίας τους και του επιπέδου γνωστικής ανάπτυξης. Ανάλογα, και οι φιλόλογοι των τελευταίων τάξεων του Λυκείου αναμένεται να επιλέγουν τακτικές που συνάδουν με τον εμπειρισμό, κυρίως λόγω της «εμπλοκής» των μαθητών αυτών των τάξεων με τις Γενικές εξετάσεις (Υπόθεση 3).

Ο τέταρτος στόχος της έρευνας αφορούσε τη διερεύνηση του προσανατολισμού των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις επιπλέον –πέρα από τις βασικές- σπουδές τους. Η υπόθεσή μας ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί με πολλά έτη σπουδών (όπως μετεκπαίδευση, μεταπτυχιακό, διδακτορικό, άλλα πτυχία) υιοθετούν πιο σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, γιατί οι εκπαιδευτικοί που μετεκπαιδεύονται ή επιμορφώνονται ή κάνουν μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές έρχονται σε επαφή με τις σύγχρονες τάσεις που επικρατούν στην εκπαίδευση και οι οποίες σχετίζονται με πιο ενεργητικές μεθόδους μάθησης και δραστηριοτήτων και έχουν ως κοινό παρονομαστή την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών (Υπόθεση 4).

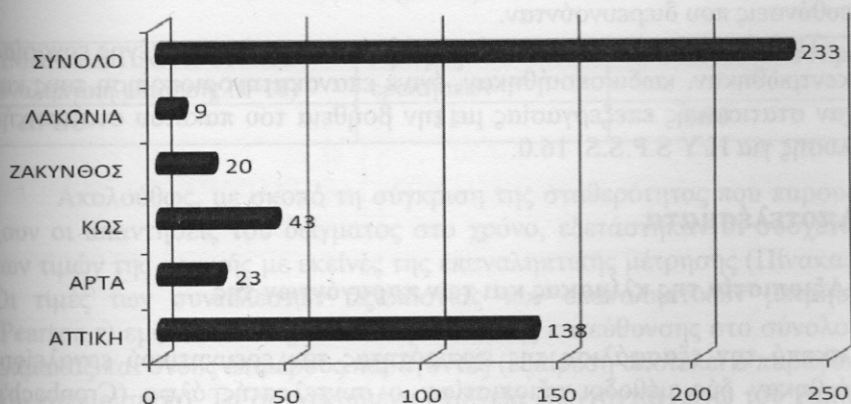
4. Μέθοδος

4.1. Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 233 εκπαιδευτικοί, που διακρίνονταν σε δασκάλους (N=146) (ποσοστό 62,7%) και σε φιλόλογους (N=87) (ποσοστό 37,3%) που δίδασκαν σε δημόσια σχολεία. Από αυτούς 79 ήταν άνδρες (ποσοστό 33,9%) και 154 γυναίκες (ποσοστό 66,1%). Επίσης, υπήρξε υψηλή γεωγραφική διασπορά (Γράφημα 1).

Γράφημα 1.

Συχνότητες ως προς την περιφέρεια διδασκαλίας των εκπαιδευτικών.



4.2. Μέσα συλλογής των δεδομένων

Στους εκπαιδευτικούς χορηγήθηκε η αυτοσχέδια κλίμακα αυτοαναφοράς “Διδακτική της Ιστορίας – Επιστημολογικές Θεωρίες” (ΔΙ-ΕΘ) 51 δηλώσεων-προτάσεων, που αντιπροσώπευαν διδακτικές τακτικές στο μάθημα της Ιστορίας. Ζητούνταν να εκφράσουν ανώνυμα για κάθε πρόταση της το βαθμό συχνότητας των τακτικών που χρησιμοποιούν (“Πόσο συχνά ζητώ από τους μαθητές μου”) σε αριθμητική, επτάβαθμη κλίμακα Likert (1 έως 7).

Σχετικά με την εμπειρική επιστημολογική θεωρία, τέθηκαν 15 δηλώσεις-προτάσεις όπως:

“Να επαναλαμβάνουν με τη μεγαλύτερη ακρίβεια ό,τι έμαθαν στο μάθημα της Ιστορίας.” ή “Να απαντούν σε κλειστού τύπου ερωτήσεις (π.χ. σωστό-λάθος)”. Επίσης, αναφορικά με τη νοητιστική επιστημολογική θεωρία δόθηκαν 19 δηλώσεις-προτάσεις όπως: “Να αξιολογούν την ιστορική πηγή” ή “Να δικαιολογούν την άποψή τους με την παράθεση συγκεκριμένων χωρίων του κειμένου”. Τέλος, για την κοινωνικο-κατασκευαστική επιστημολογική θεωρία υπήρξαν 17 δηλώσεις-προτάσεις όπως: “Να συνδέουν τα ιστορικά γεγονότα με την επικαιρότητα” ή “Να αντιστρέφουν σχέσεις ή να διατυπώνουν επιχειρήματα από τη θέση της άλλης πλευράς”.

Επιπλέον συμπληρώθηκαν δημογραφικά στοιχεία σχετικά με τα έτη ηλικίας, υπηρεσίας, τόπος και τάξη διδασκαλίας, εκπαίδευση, φύλο.

Προκειμένου δε, να εκτιμηθούν οι ιδιότητες και να δομηθεί το ερωτηματολόγιο, πραγματοποιήθηκε σε πρώτο στάδιο πιλοτική έρευνα σε δείγμα

20 εκπαιδευτικών (10 φιλόλογοι και 10 δάσκαλοι), με υψηλά επίπεδα αξιοπιστίας για το σύνολο του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο οργανώθηκε σε τρεις παράγοντες που αντιστοιχούσαν στις τρεις επιστημολογικές κατευθύνσεις που διερευνούνταν.

Τα δεδομένα των ερευνητικών εργαλείων της συγκεκριμένης εργασίας συγκεντρώθηκαν, κωδικοποιήθηκαν, έγινε επανακατηγοριοποίηση τους και έτυχαν στατιστικής επεξεργασίας με την βοήθεια του πακέτου στατιστικής ανάλυσης για H/Y S.P.S.S. 16.0.

5. Αποτελέσματα

5.1. Αξιοπιστία της κλίμακας και των παραγόντων της

Με σκοπό την εξασφάλιση της εγκυρότητας του ερευνητικού εργαλείου, επιλέχθηκαν δύο μέθοδοι αξιοπιστίας: ο συντελεστής άλφα (Cronbach's Alpha) που εκτιμά σφάλμα δειγματοληψίας θεμάτων και την ετερογένεια μεταξύ των θεμάτων του test, δίνοντας σχετικά ικανοποιητικές τιμές αξιοπιστίας (Πίνακας 1) και η επαναληπτική μέτρηση (test-retest) με την οποία εκτιμώνται σφάλματα δειγματοληψίας χρόνου (Μέλλον, 1998:18-20) καθώς και η σταθερότητα των βαθμολογητών στο χρόνο, που έδωσε, δεδομένου και του περιορισμένου δείγματος, ικανοποιητικές τιμές αξιοπιστίας. (Πίνακας 2)

Πίνακας 1

Αξιοπιστία Cronbach's Alpha της αρχικής μέτρησης του ΔΙ-ΕΘ και των παραγόντων του στο σύνολο του δείγματος (N=233).

ΚΛΙΜΑΚΑ & ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ (N=233)	Αρ.ερωτήσεων	Cronbach's Alpha
ΔΙ-ΕΘ	51	0.93
ΕΜΠΕΙΡΙΣΜΟΣ	15	0.71
ΝΟΗΤΙΣΜΟΣ	19	0.88
ΔΟΜΙΣΜΟΣ	17	0.90

Στη συνέχεια, αξιολογήθηκε η αξιοπιστία των τιμών της επαναληπτικής μέτρησης (N=16) της κλίμακας ΔΙ-ΕΘ με τη χρήση του Cronbach's Alpha.

Πίνακας 2.

Αξιοπιστία Cronbach's Alpha της επαναληπτικής μέτρησης του ΔΙ-ΕΘ (N=16)

ΚΛΙΜΑΚΑ & ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ (επαναληπτική μέτρηση, N=16)	Αριθμός ερωτήσεων	Cronbach's Alpha
ΔΙ-ΕΘ	51	0.90

Ακολούθως, με σκοπό τη σύγκριση της σταθερότητας που παρουσιάζουν οι απαντήσεις του δείγματος στο χρόνο, εξετάστηκαν οι συσχετίσεις των τιμών της αρχικής με εκείνες της επαναληπτικής μέτρησης (Πίνακας 3). Οι τιμές των συντελεστών αξιοπιστίας των επαναληπτικών μετρήσεων (Pearson r) εμφάνισαν σημαντικότητα θετικής κατεύθυνσης στο σύνολο της κλίμακας και στους επιμέρους παράγοντες (εξάιρεση αποτελεί ο παράγοντας του εμπειρισμού). Τα συγκεκριμένα στοιχεία ελέγχονται λόγω του χαμηλού δείγματος (N=16).

Πίνακας 3.

Συσχέτιση Pearson r της κλίμακας ΔΙ-ΕΘ και των παραγόντων της ανάμεσα στην αρχική και επαναληπτική μέτρηση (N=16).

ΔΙ-ΕΘ	Pearson Σημ.(2-κατευθύνσεων)	,55 (*) ,024
Εμπειρισμός	Pearson Σημ.(2-κατευθύνσεων)	,494 ,052
Νοητισμός	Pearson Σημ.(2-κατευθύνσεων)	,68(**) ,004
Δομισμός	Pearson Σημ.(2-κατευθύνσεων)	,64 (**) ,007
(**) Οι τιμές Pearson r είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p<0,01$ (2-Κατευθύνσεων)		
(*) Οι τιμές Pearson r είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p<0,05$ (2-Κατευθύνσεων)		

5.2. Διακριτική Εγκυρότητα παραγόντων ΔΙ-ΕΘ

Επισκόπηση του Πίνακα 4 εμφάνισε τους συντελεστές συνάφειας μεταξύ των παραγόντων και της κλίμακας να είναι στατιστικά σημαντικοί, χωρίς οι παράγοντες να ταυτίζονται με ανάλογη υψηλή συνάφεια μεταξύ τους. Αξιο-

σημείωτο είναι ότι τον υψηλότερο συντελεστή συνάφειας εμφάνισε ο νοητισμός με τον δομισμό με τιμή $r=.89$, που δείχνει ότι αυτές οι δύο επιστημολογικές θεωρίες εμφανίζουν τη μεγαλύτερη συσχέτιση.

Πίνακας 4.

Διακριτική εγκυρότητα ΔΙ-ΕΘ για το σύνολο του δείγματος (N=233)

ΚΛΙΜΑΚΑ & ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΔΙ-ΕΘ	ΕΜΠΕΙΡΙΣΜΟΣ	ΝΟΗΤΙΣΜΟΣ	ΔΟΜΙΣΜΟΣ
ΔΙ-ΕΘ				
ΕΜΠΕΙΡΙΣΜΟΣ	0,72			
ΝΟΗΤΙΣΜΟΣ	0,95	0,54		
ΔΟΜΙΣΜΟΣ	0,94	0,50	0,89	

Όλες οι τιμές Pearson r είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p<0,01$

5.3. Συνάφειες ΔΙ-ΕΘ και ανεξάρτητων μεταβλητών

Ακολούθησε διερεύνηση της συνάφειας μεταξύ ΔΙ-ΕΘ και των παραγόντων του με τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Η συσχέτιση των «ανεξάρτητων» μεταβλητών, δηλαδή αυτών που αναφέρονται στα ατομικά στοιχεία των εκπαιδευτικών (ηλικία, έτη υπηρεσίας, φύλο, εκπαιδευτικό πλαίσιο, τμήματα της Φιλοσοφικής, περιφέρεια εργασίας, τάξη) με τις «εξαρτημένες» μεταβλητές, με αυτές δηλαδή που συλλέγουν πληροφορίες και εκφράζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών για το θέμα που διερευνάται, έγινε με σκοπό να διαπιστωθεί αν υπάρχουν τέτοιες σχέσεις, το είδος τους και ο βαθμός σημαντικότητάς τους (Γουστέρης, 1998:108).

Από την ανάλυση των ανωτέρω παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν εφάρμοσαν απόλυτα μια θεωρία, αλλά –συνειδητά ή ασυνειδητά– υιοθέτησαν μια ποικιλία διδακτικών στρατηγικών, προερχόμενων όχι αποκλειστικά από ένα επιστημολογικό πεδίο, διαμορφώνοντας τη δική τους ιδιαίτερη “προσωπική” θεωρία διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2005:219-221). Επίσης, εφάρμοζαν ελάχιστα τον εμπειρισμό οι εκπαιδευτικοί που είχαν έως 5 έτη υπηρεσίας, οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν στα νησιά της Ζακύνθου και της Κω – περιοχές, συνήθως, πρώτου διορισμού των εκπαιδευτικών – (Πίνακας 5 και 6) και όσοι είχαν περισσότερους – πέρα από τους βασικούς τίτλους σπουδών (μετεκπαίδευση, δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό) (Πίνακας 8).

Πίνακας 5.

Συνάφεια μεταξύ ΔΙ-ΕΘ και παραγόντων του σε σχέση με την περιφέρεια εργασίας.

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ		ΔΙ-ΕΘ	ΕΜΠΕΙΡΙΣΜΟΣ	ΝΟΗΤΙΣΜΟΣ	ΔΟΜΙΣΜΟΣ
ΑΤΤΙΚΗ	Μ.Ο.	232,02	59,96	91,26	80,79
	N	138	138	138	138
	Τυπ. Απ.	38,38	10,66	16,34	16,17
ΑΡΤΑ	Μ.Ο.	198,21	55,52	74,04	68,65
	N	23	23	23	23
	Τυπ. Απ.	55,1	14,69	23,09	20,94
ΚΩΣ	Μ.Ο.	213,18	58,11	80,9	74,16
	N	43	43	43	43
	Τυπ. Απ.	34,94	10,92	13,87	15,34
ΖΑΚΥΝΘΟΣ	Μ.Ο.	202,9	54,8	79,1	69
	N	20	20	20	20
	Τυπ. Απ.	36,98	8,98	18,91	17,78
ΛΑΚΩΝΙΑ	Μ.Ο.	216,11	61,55	81,11	73,44
	N	9	9	9	9
	Τυπ. Απ.	50,04	11,68	23,98	20,48
ΣΥΝΟΛΟ	Μ.Ο.	222,09	58,8	86,21	77,07
	N	233	233	233	233
	Τυπ. Απ.	41,72	11,14	18,24	17,37

Πίνακας 6

Συνάφεια μεταξύ ΔΙ-ΕΘ - παραγόντων του σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ		ΔΙ-ΕΘ	ΕΜΠΕΙΡΙΣΜΟΣ	ΝΟΗΤΙΣΜΟΣ	ΔΟΜΙΣΜΟΣ
Κάτω από 5	Μ.Ο.	209,33	55,01	81,05	73,26
	N	57	57	57	57
	Τυπ. Απ.	36,13	9,08	16,22	16,13
6- 15	Μ.Ο.	226,56	59,59	87,93	79,02
	N	82	82	82	82
	Τυπ. Απ.	38,68	10,85	16,8	16,91
16-25	Μ.Ο.	225,04	60,42	87,4	77,21
	N	83	83	83	83
	Τυπ. Απ.	46,06	12	19,95	18,22
Πάνω από 25	Μ.Ο.	232,72	60,27	91,18	81,27
	N	11	11	11	11
	Τυπ. Απ.	47,56	13,09	21,83	19,31
ΣΥΝΟΛΟ	Μ.Ο.	222,09	58,8	86,21	77,07
	N	233	233	233	233
	Τυπ. Απ.	41,72	11,14	18,24	17,37

Ταυτόχρονα, σε σχέση με το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο υπηρετούσαν (Πίνακας 7), τις υψηλότερες τιμές εμπειρισμού εμφάνισαν οι δάσκαλοι συγκριτικά με τους φιλολόγους και κυρίως αυτοί της Γ' Δημοτικού, με κλιμακωτή μείωση στις επόμενες τάξεις. Αυξημένες επίσης ήταν και οι τιμές και των άλλων επιστημολογικών θεωριών από τους δασκάλους σε σχέση με τους φιλόλογους. Οι φιλόλογοι του Γυμνασίου και του Λυκείου παρουσίασαν σχεδόν ίδιες τιμές και για τις τρεις επιστημολογικές θεωρίες.

Πίνακας 7.

Συνάφεια μεταξύ ΔΙ-ΕΘ-παραγόντων του σε σχέση με την τάξη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

ΤΑΞΗ		ΔΙ-ΕΘ	ΕΜΠΕΙΡΙΣΜΟΣ	ΝΟΗΤΙΣΜΟΣ	ΔΟΜΙΣΜΟΣ
Γ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	M.O.	233,73	64,2	89,46	80,06
	N	15	15	15	15
	Τυπ. Απ.	37,15	10,41	15,86	15,77
Δ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	M.O.	225,95	61,45	87	77,5
	N	20	20	20	20
	Τυπ. Απ.	32,1	11,85	14,54	13,33
Ε' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	M.O.	216,34	59	83,08	74,26
	N	23	23	23	23
	Τυπ. Απ.	27,06	6,92	15,04	12,32
ΣΤ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	M.O.	240,72	63,22	93,54	83,95
	N	44	44	44	44
	Τυπ. Απ.	40,28	10,28	18,39	16,15
Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	M.O.	203,62	54,06	78,12	71,43
	N	16	16	16	16
	Τυπ. Απ.	34,69	8,24	14,83	15,68
Β' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	M.O.	197,25	54,91	77,58	64,75
	N	12	12	12	12
	Τυπ. Απ.	24,67	6,97	10,43	12,53
Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	M.O.	192,64	52,07	73,5	67,07
	N	14	14	14	14
	Τυπ. Απ.	55,24	14,96	23,23	23,09
Α' ΛΥΚΕΙΟΥ	M.O.	199,85	53,85	78	68
	N	7	7	7	7
	Τυπ. Απ.	42,8	12,97	16,37	19,27
Β' ΛΥΚΕΙΟΥ	M.O.	212,5	55	78,5	79
	N	4	4	4	4
	Τυπ. Απ.	37	10,67	17,36	9,89
Γ' ΛΥΚΕΙΟΥ	M.O.	169	46,5	65,5	57
	N	4	4	4	4
	Τυπ. Απ.	59,38	7,76	31,58	25,72
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ	M.O.	208,87	52,5	82	74,37
	N	8	8	8	8
	Τυπ. Απ.	48,05	14,24	20,35	16,4

ΣΥΝΟΛΟ	M.O.	218,62	58,6	84,41	75,61
	N	167	167	167	167

Συνάμα, εμφάνισαν τη μεγαλύτερη τιμή εμπειρισμού όσοι είχαν τελειώσει μόνο την 2ετή Παιδαγωγική Ακαδημία, ενώ τη μικρότερη τιμή εμπειρισμού εμφάνισαν οι εκπαιδευτικοί με περισσότερους τίτλους (μετεκπαίδευση, δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό). Όπως προέκυψε από τη στατιστική ανάλυση οι εκπαιδευτικοί με Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών εμφάνισαν μια (σχετική) ισορροπία μεταξύ νοητισμού και δομισμού. (Πίνακας 8)

Πίνακας 8.

Συνάφεια μεταξύ ΔΙ-ΕΘ- παραγόντων του σε σχέση με τις σπουδές των εκπαιδευτικών.

ΣΠΟΥΔΕΣ		ΔΙ-ΕΘ	ΕΜΠΕΙΡΙΣΜΟΣ	ΝΟΗΤΙΣΜΟΣ	ΔΟΜΙΣΜΟΣ
2 έτη	M.O.	232,37	67,12	87,62	77,62
	N	8	8	8	8
	Τυπ. Απ.	43,12	10,13	20,4	16,19
4 έτη	M.O.	213,04	57,44	81,75	73,85
	N	141	141	141	141
	Τυπ. Απ.	42,47	11,15	18,53	17,75
6 έτη	M.O.	232,69	60,1	91,74	80,84
	N	66	66	66	66
	Τυπ. Απ.	31,19	9,37	13,35	14,6
8 έτη	M.O.	249,88	61,55	100,77	87,55
	N	9	9	9	9
	Τυπ. Απ.	47,82	12,37	19,94	18,47
10 έτη	M.O.	262	63,33	106	92,66
	N	6	6	6	6
	Τυπ. Απ.	55,34	19,77	17,74	20,93
12 έτη	M.O.	195,5	44,5	77	74
	N	2	2	2	2
	Τυπ. Απ.	19,09	3,53	8,48	7,07
16 έτη	M.O.	280	74	109	97
	N	1	1	1	1
	Τυπ. Απ.	.	.	.	.
ΣΥΝΟΛΟ	M.O.	222,09	58,802	86,21	77,07
	N	233	233	233	233
	Τυπ. Απ.	41,72	11,14	18,24	17,37

6. Συζήτηση

Βασικός στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας προσανατολίζονται προς μία μεθοδολογική-επιστημολογική, με διδακτικές προεκτάσεις, θεωρία.

Τα αποτελέσματα της έρευνας στηρίζουν την αρχική μας υπόθεση, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί δεν εμφανίζονται μονοδιάστατοι, αλλά εξισορροπούν την επιλογή διδακτικών στόχων και από τις τρεις θεωρίες. Έτσι, φαίνεται από τα ευρήματα να επιβεβαιώνεται και η πολυπλοκότητα, όσον αφορά τη συγκρότηση και τη δράση, της «προσωπικής θεωρίας» (Ματσαγγούρας, 2005) των εκπαιδευτικών, η οποία δείχνει να μην είναι απλά ένα σύνολο απόψεων και ιδεών αλλά ένα ισχυρό στοιχείο, από πριν διαμορφωμένο, που είναι δύσκολο να αλλάξει ή να αντικατασταθεί από κάτι άλλο, πιο σύγχρονο.

Η δεύτερη υπόθεσή μας, ότι οι εκπαιδευτικοί που αποφοίτησαν τα τελευταία χρόνια από τα 4ετή Παιδαγωγικά τμήματα και τα τμήματα της Φιλοσοφικής Σχολής, όντως νεώτεροι σε ηλικία και με λιγότερα έτη υπηρεσίας έτειναν να επιλέγουν στόχους προερχόμενους από τη κοινωνικο-κατασκευαστική και τη νοητιστική θεωρία, δεν εμφανίζει στατιστική σημαντικότητα. Αντιθέτως εμφανίζονται μόνο ενδείξεις με τους εκπαιδευτικούς στην ηλικία έως 30 ετών, να εφαρμόζουν πιο συχνά τη νοητιστική και την κοινωνικο-κατασκευαστική θεωρία και λιγότερο την εμπειρική. Η πιο μικρή τιμή του εμπειρισμού εμφανίζεται στην ηλικία έως 30 ετών, όπως επίσης και η πιο μικρή τιμή του δομισμού στην ηλικία πάνω από 51 ετών. Γενικά όμως σε όλες τις ηλικίες υπερτερεί η εφαρμογή του νοητισμού.

Σχετικά με την τρίτη υπόθεσή μας ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στις μικρές τάξεις του Δημοτικού (Γ' και Δ') και στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου (Β' και Γ') υιοθετούν περισσότερο τον εμπειρισμό, φαίνεται να επιβεβαιώνεται εν μέρει.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά το πρώτο σκέλος της υπόθεσης, τα ευρήματα το επιβεβαιώνουν: η εφαρμογή του εμπειρισμού, μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, δίνει τη μεγαλύτερη τιμή της στη Γ' Δημοτικού και παρουσιάζει μια πολύ μικρή πτώση στη Δ' Δημοτικού. Φαίνεται λοιπόν από τα ευρήματα, ότι οι δάσκαλοι δεν εμπιστεύονται τις νοητικές ικανότητες των μαθητών της Γ' Δημοτικού, θεωρώντας ότι δεν μπορούν να εμπλακούν στην ιστορική σκέψη με τη μορφή «θέση προβλημάτων-επεξεργασία λύσης», λόγω της ηλικίας τους και του επιπέδου γνωστικής τους ανάπτυξης.

Επιπλέον, στις δύο μεγάλες τάξεις του Λυκείου, τα ευρήματα δείχνουν μια μικρή εφαρμογή της εμπειρικής επιστημολογικής θεωρίας. Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται αφενός στην αλλαγή του τρόπου εξέτασης των

μαθητών στις Γενικές εξετάσεις, όπου το θέμα των «πηγών» αφήνει περιθώρια στον εκπαιδευτικό να εφαρμόσει το δομισμό και αφετέρου στο μικρό δείγμα των εκπαιδευτικών που μας απάντησε ότι δίδαξε στη Γ' Λυκείου (4 εκπαιδευτικοί). Επιπλέον και λόγω του μικρού δείγματος, οι απαντήσεις δείχνουν περισσότερο ως «κοινωνικοποιημένες»: οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, επιθυμούν να εφαρμόσουν περισσότερο μαθητοκεντρικές θεωρίες, αλλά το ίδιο το επιλεκτικό σύστημα των Γενικών εξετάσεων δεν τους το επιτρέπει με τη στεριότητα και τις περιγραφικές απαιτήσεις του και έτσι οι απαντήσεις τους αφορούν τελικά κυρίως τις προθέσεις.

Σε σχέση με την τέταρτη υπόθεσή μας ότι οι εκπαιδευτικοί με πολλά έτη σπουδών –πέρα από τις βασικές– υιοθετούν περισσότερο μεθόδους δομισμού, τα ευρήματα το επιβεβαιώνουν με στατιστική σημαντικότητα. Συγκεκριμένα, βρέθηκε σημαντική διαφοροποίηση των τιμών μεταξύ εκπαιδευτικών που είχαν τίτλους Μετεκπαίδευσης (Μαράσλειος), Μεταπτυχιακού και Διδακτορικού και εκπαιδευτικών που δεν είχαν αντίστοιχους τίτλους.

7. Επίλογος

Οι σκέψεις και οι προτάσεις της παρούσας έρευνας υιοθετούν ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που αντιμετωπίζει το μαθητή ως ενεργό παράγοντα της διδακτικής πράξης και στηρίζεται στην αυτενέργεια του. (Κόκκινος, 2002:189).

Για να γίνει αυτό πράξη οφείλει και η πολιτεία να μεριμνήσει για την επιστημονική και παιδαγωγική υποστήριξη των εκπαιδευτικών, παρέχοντάς τους συστηματική, και σε άμεση σχέση με τη διδακτική πράξη, παιδαγωγική κατάρτιση (Ξωχέλλης, 1987:104) με επιμορφωτικά σεμινάρια υψηλού επιπέδου και τα οποία θα ενσωματώνουν τα τελευταία πορίσματα των πανεπιστημιακών ερευνών (Howard & Mendenhall, 1982:44). Να τους εφοδιάζει με αξιόλογα βιβλία και να τους στηρίζει υλικά και ηθικά, ώστε και αυτοί να λειτουργούν ως ενημερωμένοι, σκεπτόμενοι και προβληματιζόμενοι, ως ηθικά και πνευματικά ελεύθεροι άνθρωποι. Να έχουν διαρκή υποστήριξη στο έργο τους ώστε να εξελιχθούν σε δημιουργούς της αλλαγής, σε άτομα που οικοδομούν τη διδακτική τους πρακτική πάνω στη διορατικότητά τους, στο «διδάσκω με σκοπό την κατανόηση» σε αντίθεση με το «διδάσκω με στόχο την επίδοση» (Κασιμάτη κ.ά., 2002:31). Αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν συνείδηση των ριζικών επιστημολογικών μετατοπίσεων και να έχουν τη γνωστική εποπτεία του αντικειμένου της Ιστορίας (Lee, 2004: 129· Κόκκινος, 1998:249), ώστε να εφαρμόζουν τις κατάλληλες δραστηριότητες που θα ενισχύουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του μαθήματος (Μαυροσκούφης, 1999:39-41) και θα αναπτύσσουν τις πνευματικές, συναισθηματικές και ψυχοκινητικές δεξιότητες του μαθητή (Λεοντσίνης, 1996:194).

Επομένως, η επιστημονική εξειδίκευση των εκπαιδευτικών και η ευαισθητοποίηση των γονέων και του κοινωνικού συνόλου, μπορούν να δημιουργήσουν τις συνθήκες εκείνες ώστε το μάθημα της Ιστορίας να καταφέρει να διαπλάσει τους σημερινούς μαθητές σε συγκροτημένους και δημοκρατικά υπεύθυνους μελλοντικούς πολίτες της χώρας.

Βιβλιογραφία

- Αβδελά, Έφη. (1998). *Ιστορία και σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Cannadine, David (επιμ.) (2007). *Τι είναι ιστορία σήμερα*; Αθήνα: νήσος.
- Γκίβαλος, Μενέλαος (2003). *Επιστήμη, γνώση και μέθοδος*. Αθήνα: Νήσος.
- Γουστέρης, Σάββας (1998). *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο. Μια εμπειρική προσέγγιση από την πλευρά των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Glaserfeld von, Ernst (1990). "An Exposition of constructivism, Why some like it radical" (ch. 2), στο Davis R., Moher C. & Noddings N. (eds), *Constructivist views on the teaching and learning of mathematics*. NCTM, Scientific Reasoning Research Institute, University of Massachusetts.
- Green, Susan (2002). "A review and analysis of Constructivism for school-based practice", *School Psychology Review*, 1, 53-70.
- Howard, James, & Mendenhall, Thomas (1982). *Make History come alive: The place of History in the schools. Report of the History commission of the Council for basic education*. Washington.
- Husbands, Chris (2004). *Τι σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας. Γλώσσα, ιδέες και νοήματα /μετ. Αποστόλης Λυκούργος*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jonassen, David, & Rohrer- Murphy, Lucia (1999). "Activity theory as a framework for designing constructivist learning environments" *Educational technology research and development (ETR &D)*, 47, 1, 61-79.
- Κάββουρα, Δώρα (2010). *Διδακτική της ιστορίας. Επιστήμη, διδασκαλία, μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κασιμάτη, Κ., Φερεντίνος, Σπ. & Καλλιγιάς, Χ. (2002). Εισαγωγή καινοτομιών στη διδακτική πρακτική. Νέες τεχνολογίες και εκπαιδευτικοί. *Μνήμων*, 6, Αθήνα, 29-44.
- Κόκκινος, Γ., Αθανασιάδης, Η., Βούρη, Σ., Γατσωτής, Π., Τραντάς, Π. & Στέφος, Ε. (2005). *Ιστορική κουλτούρα και συνείδηση*. Αθήνα: Νοόγραμμα.
- Κόκκινος, Γεώργιος (2002). "Η Ιστορία στο σχολείο: από την ιδεολογική λειτουργία στη δημιουργία ιστορικής σκέψης", *Τα Ιστορικά*, 36, 165-200.
- Κόκκινος, Γεώργιος (1998). Η διδακτική της ιστορίας. Διεπιστημονικό αλλά και αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο. Η ελληνική απόκλιση. *Μνήμων*, 20, Αθήνα, 245-250.
- Κολιάδης, Εμμανουήλ (2002). *Γνωστική Ψυχολογία. Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη, Μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών*, Τόμος Δ'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Λάγκα, Αικατερίνη, & Πέτρου, Αθανασία(2000). “Από τα παραδοσιακά στα νέα μοντέλα διδασκαλίας, Κονστрукτιβισμός, Θεωρία και πράξη”, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 112, 75-90.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ιωάννα (1990). *Η κοινωνιολογία και η μεθοδολογία της*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Lee, Peter (2004). Understanding history. In P.Seixas (ed.), *Theorizing historical consciousness*, University of Toronto Press, Toronto-Buffalo-London, 129.
- Λεοντσίνης, Γεώργιος (1998). Διδακτική προσέγγιση ενότητας ιστορίας. Βασικές διδακτικές και μεθοδολογικές αρχές. *Σεμινάριο ΠΕΦ*, 9, 179-203, Αθήνα.
- Λεοντσίνης, Γεώργιος (1996). *Διδακτική της Ιστορίας. Γενική-τοπική Ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Λιάκος, Αντώνης (2007). *Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία*; Αθήνα: Πόλις.
- Μακρής, Χάρης (1999). Αναγκαίες προϋποθέσεις για αποτελεσματική διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Σεμινάριο ΠΕΦ*, 21,114-122. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Ηλίας (2005). *Θεωρία της διδασκαλίας, Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*, τομ. Α', Αθήνα: Gutenberg.
- Mattozzi, Ivo (2006). *Εκπαιδευόντας αναγνώστες ιστορίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυροσκούφης, Δημήτριος (1999). *Εμπειρίες και απόψεις μαθητών και φοιτητών σχετικές με το μάθημα της ιστορίας. Θεωρητικά ζητήματα και εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μέλλον, Ρόμπερτ (1998). *Ψυχοδιαγνωστικές μέθοδοι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξωχέλλης, Παναγιώτης (1987). *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Ερευνητική συμβολή στη Διδακτική της Ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ρεπούση, Μαρία (2005). *Μαθήματα ιστορίας. Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σαλβαράς, Ιωάννης (1996). *Πειραματική Διδακτική: Διδακτικοί στόχοι*. Αθήνα: Γεννάδειος Σχολή.
- Sebba, Judy (2000). *Ιστορία για όλους. Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο*. Μετ.: Μαρία Καβαλιέρου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Seixas, Peter (ed.) (2004). *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto-Buffalo-London, University of Toronto Press Incorporated
- Τριλιανός, Αθανάσιος (1998). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Abstract

The present research is aimed at the examination of the ways of thinking and apprehension of educators concerning the method of teaching History at Primary school, High school and Lycée. The educators answered to 51 statements-propositions about methods concerning History lesson in an im-

provided scale. These teaching methods had direct relationship to the aforementioned epistemologic theories about teaching and learning. There was significant correlation among these epistemologic theories and various demographic factors, such as the years of work, the age and the education. There was also correlation between the theories that were applied by the educators and the class they were teaching; the «personal» theory, which influenced the selection of teaching aims by the educators, emerged distinctly.

Γεώργιος Β. Θώδης

Φιλόλογος- ΜΑ στη Διδακτική της Ιστορίας

Τερψιχόρης 83-85, Π. Φάληρο, 17562

Τηλ.: 2109841229, 6944646996

e-mail: giorgos_thodis@yahoo.gr

Αδριανός Γ. Μουταβελής

Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης

Ταινάρου 140, 16561 Γλυφάδα

Τηλ.: 6973588555

e-mail: moutavelis@yahoo.gr