

# Η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Οι αντιλήψεις των Κύριων εκπαιδευτικών

*Αιμίλιος Α. Σολωμού*

## 1. Εισαγωγή

«Η Ιστορία που ακούμε, όταν είμαστε παιδιά μας  
σημαδεύει την υπόλοιπη ζωή μας»

*Ferro, 2000, σελ.88*

Στις μέρες μας, η διδασκαλία της Ιστορίας και η αποδοχή της από την κοινωνία αποτελεί επίκαιρο θέμα συζήτησης, αναζητήσεων και προβληματισμού. Το διαρκώς αυξανόμενο ενδιαφέρον της κοινωνίας για την Ιστορία και τη διδασκαλία της εκφράζεται μέσω ενός συχνά φορτισμένου δημόσιου διάλογου, ως «μάχη της Ιστορίας», όπου γνώστες και μη εκθέτουν τις απόψεις τους για το «τι» και το «πώς» της διδασκαλίας της Ιστορίας (Σακκά, 2006) και παρα-γνωρίζουν το «γιατί». Προφανώς, η απάντηση στο ερώτημα αυτό αποτελεί το πρώτιστο μέλημα. Η επισήμανση των αιτίων αποτελεί τη βασικότερη παράμετρο της γνώσης, σύμφωνα με τον Αριστοτέλη «κυρίωτατον γαρ του είδεναι το διότι θεωρεῖν» (Αριστοτέλους, Αναλυτικά Ύστερα, 79α, 23). Απαιτείται στην διδασκαλία της Ιστορίας η εισαγωγή διδακτικών πρακτικών, οι οποίες προβάλλουν την αναγκαιότητα της ιστορικής κατανόησης και είναι σύμφωνες με τους τρόπους που μαθαίνουν οι μαθητές (Winebug, 2001).

Επομένως, στο επίκεντρο του προβληματισμού που αναπτύσσεται, αναφέρονται ζητήματα που αφορούν τους σκοπούς και τους στόχους, το περιεχόμενο και τη μεθόδευση της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας και την κατάρτιση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ιστορία και τη διδασκαλία της. Το ενδιαφέρον εστιάζεται:

1. Στη σκοποθεσία του μαθήματος προβάλλεται ο ειδολογικός σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας. Εστιάζεται στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, της ιστορικής συνείδησης και της ιστορικής ενσυναίσθησης των μαθητών με τη διαμεσολάβηση της κριτικής σκέψης. Στην Ιστορία έχει ανατεθεί το έργο «να κρίνει το παρελθόν, να καθοδηγεί το παρόν και να ωφελεί το μέλλον» (Ranke, 1885). Η γνώση του παρελθόντος «έχει αξία μόνο στο μέτρο που βαθαίνει και διευρύνει τη δική μας κα-

τανόηση του παρόντος» (Dewey, 1935). Η ιστορική μάθηση, «αν και είναι στραμμένη στο παρελθόν, αποβλέπει στο παρόν και οπλίζει τον άνθρωπο να αντιμετωπίσει το μέλλον του» (Παπανούτσος, 1973). Με τον όρο ιστορική συνείδηση δηλώνεται η επίγνωση ότι το παρόν προέρχεται από το παρελθόν και ότι το μέλλον κυοφορείται στο βιούμενο παρόν. Η ιστορική συνείδηση είναι βιωματικό προϊόν, είναι συνάρτηση της συμμετοχής των μαθητών στη διερεύνηση του παρελθόντος.

Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης απαιτεί βαθιά γνώση και μάθηση με νόημα, που σημαίνει ότι οι μαθητές γίνονται ικανοί να χρησιμοποιούν και να μεταφέρουν την ιστορική γνώση, έχουν επίγνωση της συνέχειας και της αλλαγής μέσα στο χρόνο και ότι το παρελθόν διαφέρει από το παρόν και παράλληλα ότι το παρόν ριζώνει στο παρελθόν (Σμυρνάιος, 2013). Χρειάζεται αξιοποίηση των δύο τρόπων σκέψης των μαθητών, του διαισθητικού (διάτυπωση ιστορικών ερωτημάτων, υποθέσεων έρευνας που να βασίζονται στη γνώση του παρελθόντος) και του αναλυτικού (καταφυγή στις ιστορικές πηγές για επιβεβαίωση, τροποποίηση, συμπλήρωση, διάψευση) (Bruner, 1966· Κουργιαντάκης, 2012). Ο αναλυτικός τρόπος σκέψης των μαθητών συνδέεται στενά με την κριτική σκέψη, όπου το μάθημα της Ιστορίας αντιμετωπίζεται ως γνωστική κατασκευή υπό συνεχή αναθεώρηση (Noiriel, 2005· Κόκκινος και Γατσωτής, 2010).

Η ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης, δηλαδή της ικανότητας να βλέπουν οι μαθητές τον κόσμο με τα μάτια των άλλων, να ανταποκρίνονται στον άλλο, να βυθίζονται μέσα του και να ερμηνεύουν τα κίνητρα, τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, δημιουργώντας δεσμό μαζί του. Το μάθημα της Ιστορίας ως μια «εμπαθητική» δραστηριότητα, επανεργοποιεί εμπειρίες του παρελθόντος, ξανασυλλαμβάνει σκέψεις ιστορικών προσώπων, ξαναζεί την εποχή, μπαίνει στη συνείδηση προσώπων άλλων εποχών και τόπων για την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων. Η ιστορική ενσυναίσθηση είναι συγχρόνως γνωστικό και θυμικό εγχείρημα διδακτικής δράσης. Ως γνωστικό εγχείρημα διευκολύνει την κατανόηση των συνθηκών που παρωθούν σε παρερμηνείες και παρεξηγήσεις και την αναγνώριση της αναστρεψιμότητας των οπτικών. Ως θυμικό εγχείρημα διευκολύνει το χειρισμό διλημμάτων, που συχνά υψώνουν αδιαπέραστα τείχη, με το διαλεκτικό χειρισμό: θέση –αντίθεση– σύνθεση, ως νέα θέση (Barton και Levstik, 2007· Wink, 2014).

Σε αντίθεση, ο γνωσιολογικός σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας που αποβλέπει στην απόκτηση της ιστορικής γνώσης, εγείρει αμφισβητήσεις, παρότι η ιστορική γνώση είναι προϋπόθεση, για να μπορεί εκ

του ασφαλούς να συντελεστεί η ερμηνεία και η έκφραση αξιολογικών κρίσεων. Ιστορική γνώση χωρίς κάποιο βαθμό ερμηνείας δεν μπορεί να νοηθεί (Πολυβίου, Ιστορίαι). Η ιστορική γνώση είναι απαραίτητη, γιατί «δεν σε κάνει έξυπνο μια φορά, αλλά σε κάνει σοφό για πάντα» (Burekhardt, 2015). Οι δύο άλλοι σκοποί του μαθήματος της Ιστορίας, ο εθνικός που δίνει στους μαθητές το αίσθημα του ανήκειν σε μια κοινότητα, συμβάλλοντας στη δημιουργία πολιτικού ριζώματος σε μια κοινότητα μνήμης και ο διεθνικός που επιδιώκει την απόκτηση θετικής στάσης για τις κοινές ευρωπαϊκές αξίες και τις διεθνείς συνεργασίες, την ανάδειξη της δύναμης της ενότητας και της κατανόησης των αντιθέσεων, μπορούν να συνεργάζονται, χωρίς να αλληλοαναιρούνται.

2. Στην αναπλαισίωση του περιεχομένου του μαθήματος της Ιστορίας, ως πράξης μετασχηματισμού και αναδόμησης, συζητούνται θέματα ταξινόμησης (επιλογής και οργάνωσης περιεχομένου), τυπικότητας (χρήσης γλωσσικού κώδικα) και περιχαράκωσης (ανοίγματος παραθύρων μεταξύ των μαθημάτων), προκειμένου η ιστορική γνώση μετατραπεί σε διδάξιμη γνώση, αναπαρασταθεί με πολλαπλή κωδικοποίηση (αισθητηριακή, λεκτική, σχηματική, συμβολική, μεταγνωστική), αναδειχθεί η αλληλεξάρτηση και η πολυσημία των ιστορικών γεγονότων και συγκροτηθούν γνωστικές δομές και ενεργήματα σκέψης και δράσης: τι θα κάνω, πώς, γιατί, για ποιο σκοπό.

Το μάθημα της Ιστορίας κρύβει δυσκολίες για τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γιατί η έννοια του χρόνου, σύμφωνα με τον Piaget (2001), ωριμάζει στην επόμενη βαθμίδα της εκπαίδευσης και γι' αυτό πολλοί ερευνητές προτείνουν ως εφικτό περιεχόμενο μια «συμβατολογική» ιστορία γεγονότων. Άλλοι ερευνητές, στηριζόμενοι στο έργο του Bruner (1966), Vygotsky (1993) και Donaldson (1978), απέδειξαν ότι οι μαθητές μπορούν κάτω από κατάλληλες μεθοδολογικές συνθήκες με τη χρήση ιστορικών πηγών να κατανοήσουν τη δράση προσώπων, την οπτική των άλλων, του άλλοτε και του άλλου (Cooper, 2003).

Ως κατάλληλες μεθοδολογικές συνθήκες προτείνονται οι συμπτώσεις του μαθήματος της Ιστορίας με το μάθημα της Λογοτεχνίας, της Γεωγραφίας, της Πολιτικής και Κοινωνικής Αγωγής, των Φυσικών Επιστημών κτλ. και οι διαθεματικές προσεγγίσεις του μαθήματος Ιστορίας με τα άλλα μαθήματα για την αξιοποίηση του ρόλου της τοπικής Ιστορίας (Σολωμού, 2011).

Ιδιαίτερα, προβάλλεται η σύζευξη Ιστορίας και Λογοτεχνίας για την εισαγωγή των μαθητών στις εσωτερικές, άδηλες πλευρές της Ιστορίας, στον κόσμο των προθέσεων, των κινήτρων, των αντιθέσεων, των

συναισθηματικών φορτίων, των ηθικών διλημμάτων κτλ. με σκοπό τη διερεύνηση των οπτικών γωνιών και την προέκταση του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων (Βαγιανός, 1995· Λαζαράκου, 2011).

3. Στη μεθόδευση διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας συζητούνται θέματα μοντέλων και στρατηγικών διδασκαλίας για την απόκτηση διδακτικής ευελιξίας, ώστε οι μαθητές να κατευθύνονται στην ανακάλυψη της Ιστορίας του παρελθόντος, η οποία υφίσταται στο παρόν και συμβάλλει στην ερμηνεία του, θέτοντας διλήμματα και μεταβιβάζοντας συχνά συγκρούσεις, αλλά και ενισχύοντας την αλληλοκατανόηση και την ενσυναίσθηση.

Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού, στην αναπαλαίωση του περιεχομένου της Ιστορίας και στη μεθόδευση της διδασκαλίας του, χρειάζεται να εισαχθούν στοιχεία αμφισβήτησης, όχι γιατί οδηγούν στο ριζικό σχετικισμό, αλλά γιατί προκαλούν γνωστική σύγκρουση, που λειτουργεί ως μηχανισμός για τη μάθηση (Doise και Mugny, 1986). Αναπτύσσονται διαλεκτικές αντιπαράθεσεις, που αναδεικνύουν τις πολλαπλές όψεις του παρελθόντος (Κόκκινος κ.ά, 2005) και οδηγούν στην έκφραση ενός σύνθετου λόγου.

Η διδακτική ευελιξία, ως αναζητούμενο εξασφαλίζεται με τη χρήση φάσματος στρατηγικών διδασκαλίας, ξεκινώντας από τη χρήση της αφήγησης, η οποία έχει ανανεωθεί ως τρόπος αναπαράστασης της ιστορικής πραγματικότητας, της προγραμματισμένης ανακάλυψης, ως ένα είδος μαιευτικής που ταιριάζει στα παιδιά, της διερεύνησης με τη χρήση του διαισθητικού και αναλυτικού τρόπου σκέψης και την αξιοποίηση ιστορικών πηγών, της εξήγησης ιστορικών γενικεύσεων, νομοτελειών, ποιητικών εκφράσεων κτλ, της αξιοποίησης προηγούμενων γνώσεων ύστερα από μετασχηματισμό και αναδιοργάνωση, της παρατήρησης και της έκφρασης με τη χρήση ιστορικών πηγών, εικόνων, σχεδιαγραμμάτων κτλ, των σχεδίων εργασίας, προκειμένου η ιστορική γνώση καταστεί εργαλείο μάθησης κτλ (Σαλβαράς, 2011).

Ιδιαίτερα, προβάλλεται η χρήση της διερευνητικής μεθόδου διδασκαλίας με τη χρήση ιστορικών πηγών. Ο εκπαιδευτικός εισηγείται καταστάσεις προβληματισμού και οι μαθητές προσδιορίζουν το πρόβλημα, διατυπώνουν εικασίες, υποθέσεις, προβλέψεις ή επιλέγουν εκδοχές και ύστερα καταφεύγουν στις ιστορικές πηγές μάθησης, συγκροτούν την απάντηση και κατασκευάζουν το ιστορικό κείμενο. Οι μαθητές εθίζονται στην επιχειρηματολογία (θέση, επιχείρημα, αντιεπιχείρημα, ανασκευή, εξαγωγή συμπερασμάτων) και ασκούνται στη διασταύρωση των ιστορικών πηγών, στην εξακρίβωση αξιοπιστίας, στην αναζήτηση κι-

νήτρων, την επεξήγηση, την εξαγωγή συμπερασμάτων, την κατασκευή χαρτών κριτικής σκέψης κτλ. με σκοπό τη μετατροπή των ιστορικών πληροφοριών σε ιστορικές γνώσεις (έννοιες, κρίσεις, συλλογισμός, γνωστική δομή, ενέργημα σκέψης και δράσης). Σε συμφωνία μεταξύ τους οι διδακτικολόγοι του μαθήματος της Ιστορίας συνιστούν την κριτική εξέταση των ιστορικών πηγών για την τεκμηρίωση της αφήγησης, την ανάλυση και την ερμηνεία της μάθησης, με σκοπό τη βαθύτερη κατανόηση του παρελθόντος (Moniot, 2002· Ρεπούση, 2004· Μαυροσκούφης, 2005· Κόκκινος και Νάκου, 2006· Σολωμού, 2011· Σμυρναίος, 2013).

Η κριτική εξέταση των ιστορικών πηγών συνιστάται και ως εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησης στο μάθημα της Ιστορίας (τι δηλώνεται, τι παραλείπεται, ... αποκρύπτεται, ... ποιοι ισχυρισμοί μπορούν να υποστηριχθούν... ποια τα επιχειρήματα κτλ.). Στο τέλος οι μαθητές εξιστορούν αφηγηματικά τη διερευνητική διαδικασία που πραγματοποίησαν με την ιστορική μέθοδο (Μπαμπούνης, 2010· Λαζαράκου, 2013).

4. Στην ανάδειξη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Οι αντιλήψεις είναι προϊόν, αλλά και διεργασία, μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί ανακατασκευάζουν τη διδακτική πραγματικότητα του μαθήματος της Ιστορίας (Abric, 1987). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών λειτουργούν: (i) ως ερμηνευτικό σύστημα της διδακτικής πραγματικότητας του μαθήματος της Ιστορίας, (ii) ως σύστημα κατασκευής μιας διδακτικής ταυτότητας, το οποίο επιτρέπει συγκρίσεις μεταξύ τους και (iii) ως σύστημα προκωδικοποίησης της διδακτικής συμπεριφοράς, που καθορίζει το σκοπό, την αναπλαισίωση του περιεχομένου και τη μεθόδευση της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας και παράγει προβλέψεις και προσδοκίες, γιατί δεν ακολουθεί την αλληλεπίδραση, αλλά προηγείται αυτής και την καθορίζει, ως «ένα παιγνίδι φτιαχτό από την αρχή» (Flament, 1994).

Στη διδασκαλία της Ιστορίας ισχύει το «μαθαίνω» και «κατανοώ», που σημαίνει ότι συνδέω καθετί καινούργιο με εκείνα που ήδη γνωρίζω, με αυτό που ήδη είμαι και έτσι, προσδίδω νόημα στο νέο και συγχρόνως μετασχηματίζω και αναδομώ το γνωστικό μου εξοπλισμό. Το παρελθόν και το παρόν συσχετίζονται αμφίδρομα και προβάλλονται στο μέλλον, δημιουργώντας επίγνωση (Moniot, 2002).

Παρότι η αξία της διδασκαλίας της Ιστορίας αναγνωρίστηκε από παλιά, όπως μας θυμίζει το ευριπίδειο «όλβιος όστις Ιστορίας έσχε μάθησιν» (Nauck, αποσπ. 902) ή η ρήση του Πολύβιου «αληθινώτατη παιδεία και γυμνασία προς τας πολιτικές πράξεις έστι η εκ της Ιστορίας μάθησις» (Ιστοριών II), όμως το 19<sup>ο</sup> αιώνα κατάφερε να γίνει διακριτό διδακτικό αντικείμενο (Ρεπούση, 2004).

Στην Ελλάδα ως μάθημα αυτόνομο καθιερώθηκε το 1835. Στο ξεκίνημα

του κάλυπτε κυρίως την εθνική Ιστορία και βαθμιαία επεκτάθηκε και στην παγκόσμια Ιστορία. Στον 20<sup>ο</sup> αιώνα συμπεριέλαβε και στοιχεία από την Ιστορία του πολιτισμού, μετριάζοντας τη λειτουργία των εθνικών στερεότυπων.

Η διδασκαλία της Ιστορίας αρχίζει να αλλάζει φυσιογνωσία τον 20<sup>ο</sup> αιώνα, με φορέα των συντονισμένων προσπαθειών εκσυγχρονισμού της Διδακτικής της Ιστορίας, που ζητεί την απεξάρτησή της από την ιδεολογική παράδοση της εθνικής διαπαιδαγώγησης, δίνοντας βαρύτητα στο παρόν (Ρεπούση, 2000).

Η Διδακτική του μαθήματος της Ιστορίας διαμορφώνει πλαίσιο προδιαγραφών, κινούμενο στα επίπεδα: επιστημολογικό, διδακτικών αρχών, διδακτικού σχεδιασμού και διδακτικής πράξης. Επιλέγει αξίες, προσδιορίζει σκοπούς και διατυπώνει στόχους. Εφαρμόζει αρχές στην επιλογή περιεχομένου, οργανώνει και αναπαριστά αυτό με πολλαπλή κωδικοποίηση, επιδιώκοντας το συνδυασμό δηλωτικής γνώσης (τι), με τη διαδικαστική γνώση (πώς), τη γενετική γνώση (γιατί) και την υποθετική γνώση (κάθε πότε). Μεθοδεύει τη διδασκαλία με φάσμα μοντέλων και στρατηγικών, που διαφοροποιούνται στην επιδίωξη, στις φάσεις, στην κατανομή αποφάσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, στις συνθήκες υλοποίησης και την αξιολόγηση. Επιλέγει φάσμα διδακτικών μέσων, μετακινώντας τη διδασκαλία από τη μετάδοση μηνυμάτων στην ανταλλαγή και παραγωγή μηνυμάτων (Σαλβαράς, 2013). Το διδακτικό πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας τείνει να αλλάξει (Κόκκινος, 2003· Νάκου, 2006· Ρεπούση, 2000, 2004, 2007). Επιδιώκει την εμπλοκή των μαθητών σε διαδικασίες διερευνητικής και μετασχηματίζουσας μάθησης.

Ο προβληματισμός μας επικεντρώνεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, που ως σημαίνουσα οργάνωση, λειτουργούν ως οδηγός και κάνουν πράξη το μάθημα της Ιστορίας.

## **2. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα**

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Κύπρου για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Τα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν, αφορούσαν τους σκοπούς του μαθήματος της Ιστορίας, τα στοιχεία σύγχρονης ιστοριογραφίας, το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας.

## **3. Βασική υπόθεση της έρευνας**

Ως βασική υπόθεση της έρευνας, τέθηκε η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, εάν και κατά πόσο, στοιχεία που διέπουν τη σύγχρονη ιστορι-

ογραφία, όπως αποφυγή εθνοκεντρισμού, ανάπτυξη κριτικής σκέψης, ανάπτυξης ενσυναίσθησης, η μάθηση μέσω της επεξεργασίας πηγών, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών κ.λπ. και συνεπακόλουθα οι αλλαγές που επέρχονται στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, επιστημονική και διδακτική, οι αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, στα σχολικά εγχειρίδια και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εφαρμόζονται στη διδακτική πράξη.

#### 4. Μεθοδολογία έρευνας

Η διαμόρφωση μεθόδου έρευνας περιλαμβάνει τους συμμετέχοντες, το ερευνητικό παράδειγμα, το ερευνητικό εργαλείο και τη διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων.

##### 4.1. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 210 Κύπριοι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από 44 σχολεία αστικών και αγροτικών περιοχών. Οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνταν στο φύλο, τις σπουδές και τα χρόνια διδακτικής εργασίας.

##### 4.2. Ερευνητικό παράδειγμα

Στην έρευνά μας ακολουθούμε τις προδιαγραφές του κονστρουκτιβιστικού παραδείγματος (Mertens, 2009). Βασικές αντιλήψεις αυτού είναι:

I. Οντολογία. Η πραγματικότητα είναι μια κοινωνική κατασκευή. Έχει πολλαπλό χαρακτήρα.

II. Επιστημολογία. Ο νους διαδραματίζει ενεργό ρόλο στην κατασκευή της γνώσης. Σημαντικό ρόλο παίζει το πώς αντιλαμβάνεται κι ερμηνεύει καθένας. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ως κοινωνικογνωστικό οικοδόμημα, εκλαμβάνονται συγχρόνως και ως αντικειμενική ματιά και ως υποκειμενική κτήση (ενέχει το υπονοούμενο «εγώ αντιλαμβάνομαι»). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών περιέχουν ένα «σκληρό πυρήνα» με σκέψεις και μια «προστατευτική ζώνη» με πρακτικές. Ο σκληρός πυρήνας είναι σταθερός και δύσκολα αλλάζει, ενώ η προστατευτική ζώνη είναι εύελκτη. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών λειτουργούν: ως ερμηνευτικό σύστημα, ως σύστημα κατασκευής διδακτικής ταυτότητας και ως σύστημα προκωδικοποίησης της δράσης των εκπαιδευτικών, το οποίο παράγει από την αρχή ερμηνείες, γιατί δεν ακολουθεί τη δράση, αλλά προηγείται αυτής και την καθορίζει σε μεγάλο βαθμό (Lakatos, 1993· Abrie, 1996)

III. Μεθοδολογία. Αναζητείται το πώς οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας

Εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται τα νέα στοιχεία που διέπουν τη σύγχρονη ιστοριογραφία. Πρόκειται για ανάδειξη των μοντέλων σκέψης και δράσης των εκπαιδευτικών με τη χρήση ερωτηματολογίου.

### 4.3. Ερευνητικό εργαλείο

Κατασκευάσαμε ερωτηματολόγιο ελέγχου αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, ως πρόσφορο μέσο συλλογής πληροφοριών για μορφές συμπεριφοράς που δεν είναι δυνατό να παρατηρηθούν (Βάμβουκας, 2007). Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου. Στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου καταβλήθηκε προσπάθεια να μην εκμαιεύονται τα ζητούμενα, ούτε να περιορίζεται η σκέψη των εκπαιδευτικών (Altrichter κ.ά. 2001).

Η διάρθρωση του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει: εισαγωγικό μέρος με τις μεταβλητές: φύλο, σπουδές, ενηλικιότητα, περιοχή σχολείου: αστική, αγροτική, πρώτο μέρος με 16 ερωτήσεις σε κλίμακα τύπου Likert, δεύτερο μέρος με 5 ερωτήσεις κλειστού τύπου: Ναι, Όχι και 9 ερωτήσεις ανοικτού τύπου για την παροχή περαιτέρω διευκρινίσεων και τρίτο μέρος με 3 ερωτήσεις, κατηγοριακής και διατακτικής μορφής. Η κατηγοριοποίηση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου καλύπτει θεματικές που αφορούν τη διδασκαλία της Ιστορίας, όπως στοιχεία που διέπουν τους σκοπούς, τη σύγχρονη ιστοριογραφία και συνακόλουθα την κατάρτιση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, το αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά εγχειρίδια, τις νέες τεχνολογίες κτλ.

### 4.4. Διαδικασία συλλογή και επεξεργασίας δεδομένων

Χορηγήσαμε το ερωτηματολόγιο στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μεγάλο μέρος των ερωτηματολογίων στάλθηκε ταχυδρομικώς και ένα μικρότερο μέρος συμπληρώθηκε με απευθείας επισκέψεις των ερευνητών στα σχολεία. Σημαντικός ήταν ο ρόλος της μεταπτυχιακής φοιτήτριας Αλεξίας Αλεξάνδρου στη συλλογή και τη στατιστική επεξεργασία του ερευνητικού υλικού. Τόσο οι διευθυντές των σχολείων όσο και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ενημερώθηκαν με επιστολή για το σκοπό της έρευνας.

Στην επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό πρόγραμμα «S.P.S.S. 15.0 for Windows». Η στατιστική ανάλυση περιλάμβανε πίνακες κατανομής συχνοτήτων και μετρήσεις μέσου όρου και τυπικής απόκλισης και για τον έλεγχο χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson' r, με ελάχιστο επίπεδο σημαντικότητας το  $p < 0.05$ .

## 5. Αποτελέσματα έρευνας

Παρουσιάζονται ομαδοποιημένα τα αποτελέσματα έρευνας με τη χρήση πινάκων. Σε κάθε πίνακα ακολουθεί περιγραφή που αναδεικνύει τα σπουδαιότερα σημεία.

### 5. 1. Βασικοί σκοποί της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας

Οι εκπαιδευτικοί, απαντώντας στο ερώτημα: «Ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι βασικοί σκοποί της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας», κατέταξαν τους σκοπούς κατά σειρά προτεραιότητας, με συμφωνία που ξεπερνά το 83% ως εξής:

#### Πίνακας 1: Ιεράρχηση σκοπών μαθήματος Ιστορίας

- 1<sup>ος</sup> Ανάπτυξη κριτικής σκέψης
- 2<sup>ος</sup> Ανάπτυξη ιστορικής σκέψης
- 3<sup>ος</sup> Ενίσχυση υπευθυνότητας και δημοκρατικής συνείδησης
- 4<sup>ος</sup> Διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας και συνείδησης
- 5<sup>ος</sup> Εκτίμηση ιστορικού βίου Κύπρου και Ελλάδας
- 6<sup>ος</sup> Κατανόηση του «άλλου» και της διαφορετικότητας
- 7<sup>ος</sup> Γνώση ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας

Υψηλή προτεραιότητα δίνεται στους σκοπούς ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και ενίσχυσης της υπευθυνότητας και της δημοκρατικής συνείδησης. Ακολουθεί, με μεσαία θέση στην κατάταξη, η διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας και συνείδησης και έπονται στην κατάταξη η εκτίμηση του ιστορικού βίου της Κύπρου και της Ελλάδας, η κατανόηση της διαφορετικότητας και η γνώση της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας Ιστορίας.

### 5.2. Στοιχεία σύγχρονης ιστοριογραφίας

Οι εκπαιδευτικοί απαντούν στα ερωτήματα για τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις για τους εθνικά «άλλους», την ανάπτυξη ενσυναίσθησης στους μαθητές, τη χρήση πηγών στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας και την εξοικείωση με τις νέες προσεγγίσεις της Διδακτικής της Ιστορίας.

**Πίνακας 2: Εκτιμήσεις εκπαιδευτικών για τα στοιχεία σύγχρονης ιστοριογραφίας**

| Κλίμακα               | Αναπαραγωγή<br>αρνητικών<br>στερεοτύπων,<br>προκαταλήψεων | Ικανότητα<br>ενσυναίσθησης | Χρήση<br>εποπτικών<br>μέσων | Χρήση<br>ΤΠΕ | Τάσεις στη Διδακτική<br>Ιστορίας |                            |
|-----------------------|-----------------------------------------------------------|----------------------------|-----------------------------|--------------|----------------------------------|----------------------------|
|                       |                                                           |                            |                             |              | Χρήση<br>πηγών                   | διδακτικές<br>προσεγγίσεις |
| Διαφωνώ<br>απόλυτα    | 8,7                                                       | 1,0                        | -                           | 1,4          | Ναι 70,4                         | 51,7                       |
| Διαφωνώ               | 26,1                                                      | 3,4                        | -                           | 9,5          |                                  |                            |
| Δεν είμαι<br>σίγουρος | 32,9                                                      | 28,4                       | 3,3                         | 46,7         |                                  |                            |
| Συμφωνώ               | 28,0                                                      | 53,8                       | 26,3                        | 41,9         | Όχι 29,6                         | 48,3                       |
| Συμφωνώ<br>απόλυτα    | 4,3                                                       | 13,5                       | 70,3                        | 0,5          |                                  |                            |
|                       | 100,0                                                     | 100,0                      | 100,0                       | 100,0        |                                  |                            |

Οι εκπαιδευτικοί, απαντώντας στο ερώτημα «αν αναπαράγονται ή όχι αρνητικά στερεότυπα και προκαταλήψεις για τους «άλλους» από τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, το 34,8% των εκπαιδευτικών διαφωνεί, ενώ το 32,9% των εκπαιδευτικών αμφιβάλει και μόνο το 32,3% των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι συμβαίνει. Οι εκπαιδευτικοί δέχονται σε ποσοστό 67,3 ότι το μάθημα της Ιστορίας συμβάλλει δυναμικά στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στους μαθητές και μόνο το 28,4% των εκπαιδευτικών εκφράζει αμφιβολίες.

Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 96% δέχονται ότι η χρήση των εποπτικών μέσων συμβάλλει στην αισθητηριακή, τη λεκτική, τη σχηματική και τη συμβολική κωδικοποίηση των ιστορικών γνώσεων. Ενώ, για τη χρήση των νέων τεχνολογιών, σε ποσοστό 46,7% δηλώνουν ότι αμφιβάλλουν για τη συμβολή τους. Μόνο το 42,4% των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών είναι απαραίτητη στο μάθημα της Ιστορίας.

Οι εκπαιδευτικοί στο ερώτημα, αν εκτός από το σχολικό εγχειρίδιο χρησιμοποιούν και άλλες πηγές μάθησης, πρωτογενείς και δευτερογενείς, σε ποσοστό 70,4% δηλώνουν ότι κάνουν χρήση πηγών. Ενώ, στο ερώτημα, αν είναι εξοικειωμένοι με τις νέες διδακτικές προσεγγίσεις της Διδακτικής της Ιστορίας: διερεύνηση με τη χρήση εκδοχών, προγραμματισμένης ανακάλυψης τύπου μαιευτικής, επεξεργασίας τρόπων μάθησης στηριζόμενη σε πηγές, προκαταβολικής οργάνωσης, εξήγησης νομοτελειών, ποιητικών εκφράσεων, προσαρμοσμένης αφήγησης, αξιοποίησης προηγούμενων γνώσεων, χαρτογράφησης εννοιών κτλ, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δηλώνει τη χρήση τους είναι 51,7%.

### 5.3. Αναλυτικό πρόγραμμα και σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Ιστορίας

Οι εκπαιδευτικοί απαντούν στα ερωτήματα, αν και κατά πόσο το νέο αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος Ιστορίας έχει λάβει υπόψη του τα νέα στοιχεία της ιστοιογραφίας, έχει εκσυγχρονιστεί και βελτιωθεί και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι ενήμεροι αυτών των αλλαγών. Και συνακόλουθα, αν τα σχολικά εγχειρίδια έχουν εκσυγχρονιστεί και βελτιωθεί στο περιεχόμενό τους, στηρίζουν τη διδασκαλία και είναι αποτελεσματικά και ακόμη, αν μπορεί να τους αποδοθεί εθνοκεντρισμός και παρουσιάζουν προβλήματα.

**Πίνακας 3: Εκτιμήσεις εκπαιδευτικών για το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια μαθήματος Ιστορίας**

| Αναλυτικό Πρόγραμμα   |                            |                              |      | Σχολική Εγχειρίδια         |                     |                    |                |            |      |
|-----------------------|----------------------------|------------------------------|------|----------------------------|---------------------|--------------------|----------------|------------|------|
| Κλίμακα               | Βελτίωση<br>εκσυγχρονισμός | Ενημερότητα<br>εκπαιδευτικών |      | Βελτίωση<br>εκσυγχρονισμός | Αλλαγή περιεχομένου | Αποτελεσματικότητα | Εθνοκεντρισμός | Προβλήματα |      |
| Διαφωνώ<br>απόλυτα    | 2,0                        | Ναι                          | 31,9 | 1,0                        | 1,9                 | 10,5               | 3,8            | Ναι        | 60,1 |
| Διαφωνώ               | 9,0                        |                              |      | 3,4                        | 12,5                | 49,8               | 20,7           |            |      |
| Δεν είμαι<br>σίγουρος | 63,7                       |                              |      | 18,8                       | 33,2                | 17,7               | 38,0           |            |      |
| Συμφωνώ               | 22,4                       |                              |      | 38,0                       | 31,3                | 21,5               | 28,4           |            |      |
| Συμφωνώ<br>απόλυτα    | 3,0                        |                              |      | 38,9                       | 21,2                | 0,5                | 9,1            |            |      |
|                       | 100,0                      | 100,0                        |      | 100,0                      | 100,0               | 100,0              | 100,0          | 100,0      |      |

Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 63,7% δηλώνουν ότι αμφιβάλλουν, αν το αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος της Ιστορίας είναι βελτιωμένο και εκσυγχρονισμένο. Και το σπουδαιότερο, το 68,1% δηλώνουν ότι δεν είναι ενήμεροι των αλλαγών στην εκπόνησή του. Μόνο το 25,4% των εκπαιδευτικών εκτιμά ότι το αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος της Ιστορίας έχει εκσυγχρονιστεί και βελτιωθεί και το 31,9% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι είναι ενήμεροι των αλλαγών που έχουν επέλθει.

Οι εκπαιδευτικοί, στο ερώτημα «αν τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος χρειάζονται εκσυγχρονισμό και βελτίωση», απαντούν θετικά σε ποσοστό 76,9%. Υποστηρίζουν την αλλαγή περιεχομένου σε ποσοστό 52,5% και σε ποσοστό 60,3% δηλώνουν ότι τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας δεν λειτουργούν αποτελεσματικά.

Οι εκπαιδευτικοί, στο ερώτημα «αν τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Ιστορίας αποδίδουν πρωτεύουσα σημασία στον εθνοκεντρισμό», σε ποσοστό 38% αμφιβάλλουν, σε ποσοστό 37,5% συμφωνούν και μόνο το 24,5% των εκπαιδευτικών δεν τους αποδίδει εθνοκεντρισμό. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν προβλήματα στα εγχειρίδια του μαθήματος σε ποσοστό 60,1%.

#### 5.4. Υποστήριξη εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας

Οι εκπαιδευτικοί απαντούν στα ερωτήματα, αν και κατά πόσο θεωρούν επαρκή την επιστημονική και διδακτική κατάρτισή τους, την επιμόρφωσή τους στην Ιστορία και τη διδακτική της, την παροχή οδηγιών που λαμβάνουν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων.

**Πίνακας 4: Εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας**

| Κλίμακα | Επιστημονική, διδακτική κατάρτιση | Επιμόρφωση   |           | Οδηγίες Π.Ι | Υλικοτεχνική υποδομή |               |              |
|---------|-----------------------------------|--------------|-----------|-------------|----------------------|---------------|--------------|
|         |                                   | Επιστημονική | Διδακτική |             | Βιβλιοθήκη           | Μέσα διδ/λίας | Ειδ. αίθουσα |
| Ναι     | 52,5                              | 36,4         | 29,0      | 70,1        | 28,6                 | 75,8          | 2,2          |
| Όχι     | 47,5                              | 63,6         | 71,0      | 29,9        | 71,4                 | 24,2          | 97,8         |
|         | 100,0                             | 100,0        | 100,0     | 100,0       | 100,0                | 100,0         | 100,0        |

Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 52.5% θεωρούν την κατάρτιση τους, στην Ιστορία και τη διδασκαλία τους επαρκή, ενώ το 47.5% χαρακτηρίζει αυτή ανεπαρκή. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται βελτιωμένα στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία αστικών περιοχών.

Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 63,6% δηλώνουν ότι δεν επιμορφώνονται στις επιστημονικές εξελίξεις του μαθήματος της Ιστορίας και σε ένα μεγαλύτερο

ποσοστό, που ανέρχεται στο 71% δηλώνουν ότι δεν έχουν λάβει μέρος σε επιμόρφωση για τη διδακτική του μαθήματος της Ιστορίας.

Οι εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 70,1% δηλώνουν ότι λαμβάνουν υπόψη τους τις Οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Το κάνουν αυτό περισσότεροι εκπαιδευτικοί με διδακτική εργασία 11-15 χρόνων και 21 χρόνια και πάνω. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με ποσοστά 71,4% και 97% δηλώνει αντίστοιχα ότι δεν υπάρχει στο σχολείο τους επαρκής βιβλιοθήκη και ειδική αίθουσα Ιστορίας, για να στηρίζει τη διδασκαλία του μαθήματος. Σε αντίθεση, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 75.8% δηλώνουν ότι υπάρχουν για τη διδασκαλία του μαθήματος τα ειδικά διδακτικά μέσα. Ακόμη, το 49.5% των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι στα σχολεία τους υπάρχουν αίθουσες τεχνολογίας με ικανοποιητικό αριθμό ηλεκτρονικών υπολογιστών.

## 6. Συζήτηση και συμπεράσματα

Στην έρευνά μας, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν γυναίκες, όπως συνέβη και σε άλλες παρόμοιες έρευνες στην Ελλάδα, τη Γαλλία, την Αγγλία, τις ΗΠΑ (Κόκκινος κ.ά., 2005). Οι μεταβλητές φύλο, σπουδές, ενηλικιότητα εκπαιδευτικών, με εξαίρεση την περιοχή του σχολείου, αστική και αγροτική, φαίνεται να μην επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

### 6.1. Ιεράρχηση σκοπών του μαθήματος της Ιστορίας

Οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στην ιεράρχηση των σκοπών του μαθήματος της Ιστορίας προτάσσουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, ώστε να μπορούν να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, τον κοινωνικό περίγυρο και την παγκόσμια πολυσύνθετη πραγματικότητα, μακριά από οποιασδήποτε εξιδανικεύσεις (Νάκου, 2000).

Ακολουθεί η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και η ενίσχυση της υπευθυνότητας και της δημιουργικής συνείδησης και έπεται η διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας και συνείδησης και η εκτίμηση του ιστορικού βίου της Κύπρου και της Ελλάδας, για «να γνωρίσουν οι μαθητές τις ρίζες τους και την πορεία του έθνους τους», ώστε η διδασκαλία της Ιστορίας να παίζει αυτόν τον αξιόλογο ρόλο ανά τους αιώνες (Αβδελά, 1998· Ρεπούση, 2004· κ.ά., 2005). Στο σκοπό αυτό, παλαιότερα ευρήματα ερευνών έδιναν πρωταρχική σημασία (Μαυροσκούφης, 1999).

Στις τελευταίες θέσεις της ιεράρχησης των σκοπών του μαθήματος της Ιστορίας βρίσκονται η κατανόηση του «άλλου» και της διαφορετικότητας και η γνώση της ευρωπαϊκής και της παγκόσμιας Ιστορίας. Τα ευρήματα μας συνάδουν με τις έρευνες του Μακρυγιάννη (2006) και των Panayiotopoulou και Nicolaidou (2007),

όπου η γνώση της παγκόσμιας Ιστορίας τυγχάνει δευτερεύουσας σημασίας. Ακόμη, διαπιστώνεται η αδυναμία των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν τις πολιτιστικές ιδιαιτερότητες των μαθητών τους (βλ. Angelides, Stylianou και Leigh, 2004).

## 6.2. Στοιχεία σύγχρονης ιστοριογραφίας

Ωστόσο, σχετικά με την αναπαραγωγή αρνητικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων για τους εθνικά «άλλους» προκύπτει η σχέση 35% των εκπαιδευτικών να διαφωνεί προς το 32% των εκπαιδευτικών να συμφωνεί, ενώ το 33% των εκπαιδευτικών αμφιβάλλει ότι γίνεται αυτό. Τα ευρήματα διαφοροποιούνται από άλλες έρευνες που έγιναν στην Ελλάδα και υποστηρίζουν ότι υφίσταται αναπαραγωγή αρνητικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων για τους εθνικά, πολιτιστικά και θρησκευτικά «άλλους» και υποβάθμισή τους συγκριτικά με τον εθνικό «εαυτό» (Ανδρέου και Κασβίκης, 2007) και ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών νιώθει ανασφάλεια και κίνδυνο αλλοτρίωσης της Ιστορίας από την εισβολή των εθνικά «άλλων» (Φραγκουδάκη και Δριγώνα, 1997).

Όσο αφορά την ικανότητα ενσυναίσθησης, οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξή της στους μαθητές, προκειμένου να νιώσουν ότι η Ιστορία τους αφορά. Το εύρημα αυτό αποτελεί αρχή της Διδακτικής της Ιστορίας (Λεοντσίνης, 2003). Απαιτεί κριτική προσέγγιση, που οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί ιεραρχούν ως πρώτο σκοπό του μαθήματος της Ιστορίας και διατύπωση γενικεύσεων με την αναγκαία επιφύλαξη (Κουργιαντάκης, 2005, στο: Κόκκινο και Νάνου, 2006).

Οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ συμφωνούν απόλυτα με τη χρήση των εποπτικών μέσων, είναι επιφυλακτικοί στη χρήση των Τ.Π.Ε. Τα ίδιο συμβαίνει με τη χρήση των πηγών και τη χρήση των νέων μεθόδων της Διδακτικής της Ιστορίας. Εκτιμούν τη χρήση πηγών σε μεγάλο βαθμό και σε μικρότερο βαθμό τη χρήση των νέων διδακτικών μεθόδων, ενώ αυτά τα δυο συλλειτουργούν. Γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν τις Οδηγίες του Παιδαγωγικού σε μεγάλο βαθμό και στον ίδιο βαθμό ζητούν επιμόρφωση στην Ιστορία και τη διδασκαλία της. Παρόμοιο αίτημα εκφράζουν και οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Ρόδο και τα Γιάννενα (Κόκκινος κ.ά., 2005). Έρευνες που έγιναν στην Ελλάδα και την Ιταλία, δείχνουν αντίθετα ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τις παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις, χωρίς τη χρήση πηγών. (Τραντά, 2006· Γατσωστή, 2006, στο: Ανδρέου, 2008). Όμως η χρήση πηγών στο μάθημα της Ιστορίας, όπως εικόνες, φωτογραφίες, χάρτες, κείμενα, ταινίες, ποιήματα κτλ, όταν συνδυάζεται με τις νέες διδακτικές προσεγγίσεις και τη διαθεματική οργάνωση της σχολικής ιστορικής γνώσης, συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη ιστορικών δεξιοτήτων (Κυρκίνη, 2003· Ρεπούση, 2004).

Η επιφυλακτικότητα των Κύπριων εκπαιδευτικών στη χρήση Τ.Π.Ε τους στερεί τη δυνατότητα «οπτικοποίησης» του μαθήματος της Ιστορίας, προκειμένου να καταστήσουν το μάθημα ελκυστικό στους μαθητές, συμβάλλοντας στη ενδυνάμωση της ιστορικής γνώσης, εννοιολογικής και διαδικαστικής (Ρεπούση, 1999· Κουνέλη, 2006, στο: Κόκκινος και Νάκου, 2006).

### 6.3. Αναλυτικό πρόγραμμα και σχολικά εγχειρίδια μαθήματος Ιστορίας

Το αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος Ιστορίας ενσωματώνει και αντανακλά νοοτροπίες (Broadfoot κ.α 1993) και τους πολιτιστικούς κώδικες (Popkewitz, 1985). Ορίζει τους σκοπούς και στόχους της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, τους τρόπους, τα μέσα και τις δραστηριότητες για να επιτευχθούν οι στόχοι και τις μεθόδους και τα εργαλεία που απαιτούνται για την αξιολόγηση της διδακτικής πράξης (Κουτσελίνη, 2009· Σαλβαράς, 2013). Έχει χαρακτηριστεί ως το θεμέλιο της διδασκαλίας (ETUCE, 1985) του κάθε μαθήματος. Όμως οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν είναι ενήμεροι σε ποσοστό 68,1% και αμφιβάλλουν για τις εκσυγχρονιστικές του τάσεις σε ποσοστό 63,7%.

Τα σχολικά εγχειρίδια έχουν χαρακτηριστεί ως τα σπουδαιότερα μέσα διδασκαλίας (Καψάλης και Χαραλάμπους, 1995· Γουστέρης, 1998). Λειτουργούν ως μέσο αναπλαισίωσης της επιστημονικής γνώσης σε σχολική, διαρθρώνουν τη σχολική γνώση σε διδακτικές ενότητες, παρουσιάζουν τη σχολική γνώση σε κείμενα, εικόνες, πίνακες, διαγράμματα κτλ, αναπτύσσουν τα κίνητρα μάθησης και διαρθρώνουν ένα αποδεκτό σύστημα αξιών, καθοδηγούν τη μεθόδευση της διδασκαλίας και την αξιολόγησή της κτλ (Σαλβαράς, 2007).

Οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας δεν είναι τα σπουδαιότερα μέσα διδασκαλίας και αμφιβάλλουν για την αποτελεσματικότητά τους. Εντοπίζουν στη λειτουργία τους πολλά προβλήματα και ζητούν τη βελτίωση και τον εκσυγχρονισμό τους στην αναπλαισίωση του περιεχομένου και στην παρουσίαση της σχολικής γνώσης. Παρόμοια προβλήματα εντοπίζονται στη λειτουργία των σχολικών εγχειριδίων και από έρευνες που έγιναν στην Ελλάδα. Διαπιστώθηκε ότι ακροβατούν ανάμεσα στο παραδοσιακό και το σύγχρονο μοντέλο διδασκαλίας (Ανδρέου και Κασβίκη, 2007) ή ότι τα δύο μοντέλα διδασκαλίας, παραδοσιακό και σύγχρονο, συνυπάρχουν (Μαξούρη, 2006), επιζητώντας σχολικά εγχειρίδια πλούσια σε πηγές, με καλύτερη αφήγηση, αναγνωσιμότητα και κατανοησιμότητα (Κυρκίνη, 2007).

Οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί δεν αποδίδουν εθνοκεντρισμό στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας και αμφισβητούν ότι γίνεται αυτό σε ποσοστό 62,5%. Αντίθετα, έρευνες που έγιναν στην Ελλάδα κατηγορούν τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας ότι περιέχουν αρνητικά συναισθήματα και προκαταλήψεις για τους άλλους λαούς

(Μπονίδης, 1995), τονίζουν τη μοναδικότητα του έθνους (Αβδέλα, 1998), αποφεύγουν αναφορές σε αλλοεθνείς ομάδες (Φραγκουδάκη και Δραγώνα, 1997) και προβάλλουν την υπεροχή του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού (Δραγώνα, 2001).

#### **6.4. Υποστήριξη της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας**

Οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί αμφισβητούν το επίπεδο της κατάρτισής τους στην Ιστορία και τη διδασκαλία της, τη θεωρούν επαρκή μόνο σε ποσοστό 52,5%. Σε έρευνα του, το Συμβούλιο της Ευρώπης, διαπιστώνει ότι η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών οφείλεται στη μη καλή συνεργασία των γνωστικών αντικειμένων της Ιστορίας και της διδασκαλίας της (Ecker, 2003, στο Σακκά, 2006). Πράγματι, ανασκοπώντας τα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων διαφαίνονται ελλείψεις στη διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση νέων τεχνολογιών (Κόκκινος κ.ά., 2002, 2005).

Σημαντικός παράγοντας για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι η επιμόρφωσή τους (Day, 2003). Όμως οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 63,6% δηλώνουν ότι δεν έχουν επιμορφωθεί στην Ιστορία και τη διδασκαλία της. Έρευνες που έγιναν στην Ελλάδα χαρακτηρίζουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σπασμωδική και ελλιπή (Κόκκινος κ.ά., 2002, 2005).

Η ύπαρξη ικανοποιητικών προϋποθέσεων υλικοτεχνικής υποδομής συμβάλλει δυναμικά στην αποτελεσματικότητα του μαθήματος της Ιστορίας. Εξασφαλίζεται η πολυαισθητηριακή προσέγγιση του μαθήματος. Οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι τα σχολεία τους παρουσιάζουν πληρότητα σε μέσα διδασκαλίας και επισημαίνουν την ανάγκη εμπλουτισμού των σχολικών βιβλιοθηκών με υλικό, έντυπο και ηλεκτρονικό.

#### **Αντί επιλόγου**

Με ερωτηματολόγιο, κλειστού και ανοικτού τύπου, διερευνήσαμε τις αντιλήψεις 210 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Κύπρου και αναδείξαμε τα μοντέλα σκέψης τους για τους σκοπούς του μαθήματος της Ιστορίας, τα βασικά στοιχεία της σύγχρονης ιστοριογραφίας, το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Ιστορίας και την υποστήριξη της διδασκαλίας του εν λόγω μαθήματος. Πραγματευθήκαμε διλήμματα επιλογών των εκπαιδευτικών και σταθμίσαμε συμφέροντα.

#### **Βιβλιογραφία**

Abrie, J. (1996). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις: Θεωρητικές απόψεις. Στο Γ. Κατερέλος (επιμ.), *Δυναμική των Κοινωνικών Αναπαραστάσεων*. Αθήνα: Οδυσσέας.

- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μια εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Angelides P., Stylianou T., & Leigh J. (2004). Reflections on Policy and Practice in Multicultural Education in Cyprus. *International Journal of Educational Policy, Research and Practice*, 5(2), 61-88.
- Barton, K. & Levstik, L. (2004). *Διδάσκοντας Ιστορία για το συλλογικό αγαθό*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Broadfoot, P., Osborn, M., Gilly, M. & Bucher, A. (1993). *Perceptions on teaching Primary school teachers in England and France*. New York: Cassell.
- Brunner, J. (1966). *Η διαδικασία της Παιδείας*, (Χ. Κληρίδης, μτφρ.). Αθήνα: Καραβίας.
- Burchardt, J. (2015). *Weltegeschichtliche Betrachtungln. Historisch – Kritische Gesamtausgabe*. Deutschland: Salzwasser.
- Cooper, H. (2003). 'Historical thinking and cognitive development in the teaching of history'. In H. Bourdillon (Ed.), *Teaching History* (pp. 101 – 121). London and New York: Routledge.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, (Α. Βακάκη, μτφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Dewey, J. (1935). *Liberalism and Social Action*, New York.
- Doise, W., Mugny, G. (1986). *Η κοινωνική ανάπτυξη της νοημοσύνης*, (Ν. Ράπτης & Κ. Κουρεμένος, μτφρ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Donaldson, M. (1991). *Η σκέψη των παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ferro, M. (2001). *Πώς αφηγούνται την Ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο*, (Π. Μαρκέτου, μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Flament, G. (1996). Περιφερειακές όψεις των κοινωνικών αναπαραστάσεων. Στο Γ. Κατερέλος (επιμ.), *Δυναμική των Κοινωνικών Αναπαραστάσεων*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Lakatos, J. (1993). Η ιστορία της επιστήμης και οι ορθολογικές ανασυγκροτήσεις. Στο Γ. Κουζέλης (επιμ.), *Επιστημολογία*. Αθήνα: Νήσος.
- Makriyianni, C. (2006). Using Historical Skills and Concepts to Promote an Awareness of European Citizenship: Euroclio 2006 European Research. *Euroclio Bulletin*, 24, 36-40.
- Mertens, R. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*, (Σ. Καρακάνης, μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Moniot, H. (2002). *Η διδακτική της ιστορίας*, (Ε. Κάννερ, μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Noiriel, G. (2005). *Τι είναι σύγχρονη Ιστορία*, (Μ. Καρασίδου, μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Panayiotopoulos, C., & Nicolaidou, M. (2007). At a crossroads of civilizations: multicultural educational provision in Cyprus through the lens of a case study. *Intercultural Education*, 18(1), 65-79.

- Piaget, Z. (2011). *Η Γλώσσα και η Σκέψη του παιδιού: Μελέτες για τη λογική του παιδιού*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Popkewitz, T. S. Ideology and social formation in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 1(2), 91-107.
- Ranke, L. (1885). *Geschichte der romanischen und germanischen Volker* (3<sup>rd</sup> Ed.). Leipzig: Dunker & Humblot.
- Vygotsky, L. (1993). *Σκέψη και γλώσσα*. Αθήνα: Σύγχρονη εποχή.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wink, J. (2014). *Κριτική Παιδαγωγική*, (Ν. Κουβαράκου, μτφρ.). Αθήνα: Ίων.
- Αβδελά, Ε. (1998). *Ιστορία και Σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Ανδρέου, Α. (2008). *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα της στα σχολικά εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ανδρέου, Α., & Κασβίκης, Κ. (2007). Τα καινούργια σχολικά εγχειρίδια ιστορίας ή αλλιώς «παλιό κρασί» σε «νέο ασκί»: κάποιες πρώτες παρατηρήσεις. Στο Γ. Δ. Καψάλης & Α. Ν. Κατσίκης (επιμ.), *Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Βαγιανός, Γ. (1995). *Η διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα*. Αθήνα: Έλλην.
- Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθηνά: Γρηγόρη.
- Γουστερή, Σ. (1998). *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο δημοτικό σχολείο: μια εμπειρική προσέγγιση από την πλευρά των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Δραγώνα, Θ., Σκούρτου Ε., & Φραγκουδάκη Α. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες- Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Καψάλης, Α., & Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Έκφραση.
- Κόκκινος, Γ., & Γατσωτής, Π. (2010). Το σχολείο απέναντι στο επίμαχο ιστορικό γεγονός και στο τραύμα. Στο Γ. Κόκκινος & Δ. Μαυροσκούφης (επιμ.), *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*. Αθήνα: Νοόγραμμα.
- Κόκκινος, Γ., & Νάκου, Ε. (2006). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ., Αθανασιάδης, Η., Βουτή, Σ., Γατσώτης, Π., Τραντάς, Π., & Στέφος, Ε. (2005). *Ιστορική κουλτούρα και συνείδηση. Απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ιστορία*. Αθήνα: Νοόγραμμα.
- Κόκκινος, Γ., Θεοδωρίδης Μ., & Γαλανάκης Γ. (2002). *Η Λανθάνουσα Ιδεολογική Χρήση του Εκπαιδευτικού Λογισμικού και των Πολυμέσων στη Διαχείριση της*

- Ιστορικής Γνώσης και η Αναντιστοιχία τους με τις Τρέχουσες Διδακτικές Πρακτικές. Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Πρακτικά 1<sup>ο</sup> Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης: Επίκαιρα Θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουργιαντάκης, Χ. (2012). *Το παρόν και το μέλλον του «παρελθόντος»*. Αθήνα: Κέρδος.
- Κουτσελίνη, Μ. (2009). *Αναλυτικά προγράμματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυρκίνη-Κούτουλα, Α. (2003β). Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης στη διδακτική πράξη: Η περίπτωση της Ιστορίας. Στο Κ. Αγγελάκος (επιμ.), *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κυρκίνη-Κούτουλα, Α. (2007). *Η διαθεματικότητα στα φιλολογικά μαθήματα και τα σχέδια εργασίας/ Project Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λαζαράκου, Ε. (2011). *Αξιολόγηση στο μάθημα της Ιστορίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Λεοντσίνης, Γ. (2003). *Θεωρητικά και μεθολογικά ζητήματα διδακτικής της ιστορίας και του περιβάλλοντος*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μακρυγιάννη, Χ. (2004). Διδακτικές μέθοδοι στο μάθημα της Ιστορίας στην Κύπρο: παρόν και μέλλον. Στο *Πολυπρισματική θεώρηση στη διδασκαλία και μάθηση της ιστορίας* (σσ. 16-25). Λευκωσία.
- Μαζούρης, Δ. (2006). *Η νέα ιστορία στα διδακτικά εγχειρίδια νεότερης και σύγχρονης ιστορίας της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μαυροσκούφης, Δ. (1999). *Εμπειρίες και απόψεις μαθητών και φοιτητών σχετικές με το μάθημα της Ιστορίας: θεωρητικά ζητήματα και εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μπαμπούνης, Χ. (2010). Η διδακτική της Ιστορίας: Ανάμεσα στην αφήγηση και την ανακάλυψη. Στο *Πρακτικά 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Μπονίδης, Κ. (1995). Οι άλλοι λαοί στα ελληνικά εγχειρίδια γλώσσας και ιστορίας του δημοτικού σχολείου. Στα *Σχολικά εγχειρίδια βαλκανικών χωρών* (σσ. 15-33). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Νάκου, Ε. (2000). *Τα παιδιά και η ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπανούτσος, Ε. (1973). *Γνωσιολογία*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Ρεπούση, Μ. (1999). Νέες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ιστορίας: η περίπτωση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. *Σεμινάριο*, 21, 244-267.
- Ρεπούση, Μ. (2000). Διδακτική της ιστορίας. Στοχασμοί, διεργασίες και ζητούμε-

- να, 1880-1080: Η ιστορική γνώση ως ιστορική σκέψη. Στο *Τα ιστορικά* 33 (σσ. 319-378).
- Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα Ιστορίας. Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ρεπούση, Μ. (2007). Ιστορικός εγγραμματισμός: Σχολικά εγχειρίδια. Στο Η. Μатσαγούρας, (επιμ.), *Σχολικός εγγραμματισμός, λειτουργικός, κριτικός, επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σακκά, Β. (2006). Η αρχική εκπαίδευση/κατάρτιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ιστορία. Στο *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο* (σσ. 39-59).
- Σαλβαράς, Γ. (2007). *Διδακτικός Σχεδιασμός*. Αθήνα: Διάδραση.
- Σαλβαράς, Γ. (2011). *Μοντέλα και Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Σαλβαράς, Γ. (2013). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σμυρναίος, Α. (2013). *Ιστορίες μάθησις*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σολωμού, Α. (2011). Πηγές και η διδασκαλία της Ιστορίας. Στο Π. Κοψιδά-Βρέττου (επιμ.), *Σχολική έρευνα και διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σολωμού, Α. (2011). Τοπική Ιστορία και Περιβάλλον στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Η περίπτωση της Κύπρου. Στο *Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Πανελλήνιου συνεδρίου επιστημών εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Φραγκουδάκη, Α., & Δραγώνα, Θ. (1997). *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

## Abstract

The purpose of this study was to investigate the perceptions of Primary Education Cyprus for teaching the course of history. The questions that guided the research were elements of modern historiography and was on the targeting of the course of history, content and methodology of teaching. Two hundred ten Cypriot primary school teachers, of different ages from forty-four primary schools took part in the survey. Source data collection was the conceptions checklist. The survey results revealed the perceptions of educational models on the history and teaching in primary school.

**Αιμίλιος Α. Σολωμού**

Ιστορικός

Εκτελεστικός Αντιπρόεδρος Διοίκησης-

Διευθυντής Έδρας UNESCO Πανεπιστημίου Λευκωσίας

Λεωφ. Μακεδονίτισσας 46, 24005

1700 Λευκωσία, Κύπρος

Τηλ.: 22841535, + 357 22841533

E-mail: solomou.e@unic.ac.cy