

Η Επιστημολογία στην Εκπαίδευση: η περίπτωση της Ιστορίας

Θώδης Γεώργιος, Φιλολόγος, ΜΑ στη Διδακτική της Ιστορίας

Περίληψη: Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στην καταγραφή των επιστημολογικών θεωριών που εφαρμόζονται κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας, ώστε να συμπεριληφθούν σε αυτή χαρακτηριστικά στοιχεία της σύγχρονης ιστοριογραφίας και σε επίπεδο γνωστικού περιεχομένου αλλά και σε επίπεδο νοητικών δεξιοτήτων. Βασικός στόχος της έρευνας ήταν η καταγραφή, η ανάλυση και η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μέθοδο διδασκαλίας της Ιστορίας στο Δημοτικό, στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Η βασική υπόθεσή μας ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν μια ποικιλία από διδακτικές τακτικές στο μάθημα της Ιστορίας, που σχετίζονται και με τα τρία πεδία των αντίστοιχων επιστημολογικών κατευθύνσεων. Οι υπόλοιποι στόχοι αφορούσαν τη διερεύνηση του προσανατολισμού των εκπαιδευτικών σε σχέση με την τάξη στην οποία διδάσκουν, με τις επιπλέον σπουδές τους, με την ηλικία τους και με τα έτη υπηρεσίας.

Λέξεις-κλειδιά: Διδακτική της Ιστορίας, επιστημολογία, θεωρίες

Abstract: The present research aims at recording the epistemological theories that are applied during teaching history, so that they would include characteristic elements of modern historiography both in cognitive level and in the level of mental skills. The basic aim of the research has to record, to analyse and to investigate the teachers' beliefs concerning the teaching methods of History in Primary school, Junior high school and Senior high school. Our basic case was that the teachers select a variety of teaching methods in the history lesson, which are related to the three fields of the respective epistemological ways. The other aims regarded the investigation of the teachers' orientation in relation to the class they teach, their further studies and finally their age and the years of teaching.

1. Εισαγωγή

Η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας είναι μια πολυδιάστατη επικοινωνιακή διαδικασία. Προϋποθέτει διάλογο ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στο μαθητή (αλλά και ανάμεσα στους μαθητές), κατανόηση εννοιών (που είναι κυρίως αφηρημένες) αλλά και ικανότητα αναζήτησης πληροφοριών σε διάφορες ιστορικές πηγές.

Επιπλέον, οι κατηγορίες διδακτικών στόχων που θέτουν οι εκπαιδευτικοί στο μάθημα της Ιστορίας έχουν άμεση σχέση με τις επιστημολογικές θεωρίες για τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Έτσι οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν την εμπειρική επιστημολογική θεωρία, λειτουργούν κυρίως ως πομποί που στέλνουν μηνύματα στους μαθητές με τη βοήθεια του λόγου, του κώδικα, απαιτώντας την αναπαραγωγική ανάκληση και την εκτέλεση.[π.χ. “Να ανακεφαλαιώνουν αυτά που έμαθαν, χωρίς επανακατάταξη υλικού (π.χ. σε μια ενότητα για την Αθηναϊκή Δημοκρατία να μην τους ζητώ να ξεχωρίσουν ό,τι αφορά την εξέλιξη της συμμετοχής των πολιτών στα κοινά)” κλίμακα ΔΙ-ΕΘ, ερ. 46]. 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 (έχει υπολογιστεί ότι περίπου τα 2/3 της λεκτικής επικοινωνίας τα καλύπτει ο λόγος του), με σκοπό να γνωρίζουν 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 επαναληφθεί. Ο εμπειρισμός προβάλλει ως στόχο της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας την παροχή πληροφοριών από τον εκπαιδευτικό και τη συσσώρευση γνώσεων στους μαθητές με μια μονόδρομη επικοινωνία που έχει αρχή τον εκπαιδευτικό και κατάληξη τους μαθητές. Οι διδακτικές πρακτικές μετάδοσης, απομνημόνευσης και αναπαραγωγής της γνώσης εκτυλίσσονται στη βάση μιας ιεραρχικής σχέσης και η ίδια η γνώση έχει τη μορφή προκατασκευασμένου πακέτου αντικειμενικής γνώσης. Η γνώση μεταβιβάζεται από το δάσκαλο στο μαθητή κατά κύριο λόγο προφορικά με τις ερωταποκρίσεις και τα παραδείγματα προς μίμηση. [π.χ. *“Να απαντούν σε κλειστού τύπου ερωτήσεις (π.χ. σωστό-λάθος)”* κλίμακα ΔΙ-ΕΘ,ερ.3].Ο μαθητής θεωρείται παθητικός οργανισμός και τα λάθη του γνωστικά ελλείμματα λόγω απροσεξίας, σύγχυσης και επιπολαιότητας.

Επίσης, όσοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την επιστημολογική θεωρία του νοητισμού, εφαρμόζουν τη στρατηγική της διερεύνησης της γνώσης, στηριζόμενοι στο σύστημα της επεξεργασίας των πληροφοριών. Οι μαθητές, οι οποίοι θεωρούνται ενεργητικοί οργανισμοί, θα πουν με δικά τους λόγια αυτό που ανακάλυψαν, [π.χ. *“Να αναλύουν το όλο σε μέρη (π.χ να εντοπίζουν ενότητες ενός ιστορικού γεγονότος, τα επιχειρήματα μιας άποψης κ.λ.π.”* κλίμακα ΔΙ-ΕΘ, ερ. 2)], 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, διαγραμμάτων κ.λ.π. [π.χ. *“Να οργανώνουν τις γνώσεις τους σε ένα ιστορικό γεγονός χρησιμοποιώντας πίνακες, διαγράμματα ή χάρτες”* κλίμακα ΔΙ-ΕΘ, ερ. 20].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.

Τέλος, κατά την επιστημολογική θεωρία του δομισμού, οι εκπαιδευτικοί ζητούν την επιλογιστική κατανόηση προκαλώντας τους μαθητές να μετασχηματίζουν τις σχέσεις των προηγούμενων γνώσεων τους [π.χ. *“Να αντιστρέφουν σχέσεις ή να διατυπώνουν επιχειρήματα από τη θέση της άλλης πλευράς (π.χ. η Άλωση από τη θέση των Τούρκων)”* κλίμακα ΔΙ-ΕΘ, ερ. 51]. Δε συμφωνεί με τις απόψεις των προηγούμενων κατευθύνσεων, αλλά παραδέχεται ότι όλοι οι μαθητευόμενοι μπορούν να δομήσουν μόνοι τους τη γνώση τους και να μην τη δέχονται παθητικά. Οι γνώσεις των μαθητών κατασκευάζονται όχι μόνο μέσα από την προσωπική τους δραστηριότητα και προβληματισμό, αλλά και μέσα από την επικοινωνία τους με τα άτομα του περιβάλλοντός τους. Επιγραμματικά, οι αρχές της κοινωνικής-κατασκευαστικής επιστημονικής θεωρίας είναι ότι: α) η γνώση κατασκευάζεται και δε μεταδίδεται, β) η προηγούμενη γνώση επηρεάζει τη διαδικασία μάθησης, [π.χ. *“Να κάνουν επεκτάσεις σε αυτό που έμαθαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας”* κλίμακα ΔΙ-ΕΘ, ερ. 18], γ) η αρχική κατανόηση είναι τοπική και όχι καθολική και δ) η κατασκευή χρήσιμων δομών γνώσης απαιτεί προσπάθεια και σκόπιμη δραστηριότητα.

2. Υποθέσεις

Βασικός στόχος της έρευνας ήταν η καταγραφή, η ανάλυση και η διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μέθοδο διδασκαλίας της ιστορίας στο Δημοτικό, στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Η υπόθεσή μας ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων που εξετάσαμε, 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. Η υπόθεσή μας ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να εφαρμόζουν την προσωπική θεωρία τους στη διδασκαλία της Ιστορίας, μιας θεωρίας της οποίας τα κομμάτια αποτελούν οι προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών από τη μια και οι επιστημονικές θεωρίες από την άλλη. Άλλωστε, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη φύση, τη διδασκαλία και τη μάθηση του γνωστικού αντικείμενου αποτελούν δομές σκέψης αποθηκευμένες στη μνήμη και για να τροποποιηθούν θα πρέπει να υπάρξουν βιωματικές εμπειρίες πειραματισμού και σχεδιασμός κατάλληλων διδακτικών καταστάσεων (Υπόθεση 1).

Ο δεύτερος 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 παιζετιανό πλαίσιο γνωστικής ψυχολογίας περί μη ικανότητας 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 2).

Ο τρίτος 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. Και αυτό 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 του Υποκειμένου (Υπόθεση 3).

Ο τέταρτος 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, είχαμε ταυτόχρονα και την ανανέωση των προγραμμάτων σπουδών και την εισαγωγή σε αυτά διδασκαλιών των σύγχρονων ρευμάτων διδακτικής μεθοδολογίας. Ειδικότερα, με τις 4ετείς Παιδαγωγικές Ακαδημίες έχουμε τη διαμόρφωση μιας νέας γενιάς δασκάλων που, διαθέτοντας ισότιμο με τα ΑΕΙ πτυχίο, υπερέχουν και στα τυπικά προσόντα και στο μορφωτικό κεφάλαιο από τους απόφοιτους της διετούς Παιδαγωγικής Ακαδημίας (Υπόθεση 4).

3. Μέθοδος

3.1. Συμμετέχοντες

Η έρευνα είχε ως αντικείμενο δασκάλους (N=146) (ποσοστό 62,7%) και φιλολόγους (N=87) (ποσοστό 37,3%) που δίδασκαν κατά το σχολικό έτος 2013-2014 σε δημόσια σχολεία. (σύνολο εκπαιδευτικών N=233) Δόθηκε έμφαση στη συγκέντρωση διαφορετικών ηλικιακών κατηγοριών καθώς και διαφορετικών ετών υπηρεσίας. Επίσης υπήρχε γεωγραφική διασπορά σε εκπαιδευτικούς που δίδασκαν στο λεκανοπέδιο Αττικής καθώς και στην περιφέρεια (Κως, Άρτα, Ζάκυνθος, Λακωνία), όπου παραδοσιακά τοποθετούνται νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί.

3.2. Μέσα συλλογής των δεδομένων

α. Στους εκπαιδευτικούς χορηγήθηκε κλίμακα αυτοαναφοράς ΔΙ-ΕΘ (Διδακτική Ιστορίας- Επιστημολογικές Θεωρίες) 51 δηλώσεων-προτάσεων, που αντιπροσωπεύουν διδακτικές τακτικές στο μάθημα της ιστορίας. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο ζητά από τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν ανώνυμα για κάθε πρόταση του με τη χρήση κλίμακας επτά διαβαθμίσεων τύπου Likert, το βαθμό συχνότητας των τακτικών που εφαρμόζουν.

Το ερωτηματολόγιο οργανώθηκε σε τρεις παράγοντες που αντιστοιχούσαν στις τρεις επιστημολογικές κατευθύνσεις που διερευνούνταν.

β. Πορίσματα της σύγχρονης έρευνας εμφανίζουν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής συσχέτισης των επιστημολογικών θεωριών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί με δημογραφικούς παράγοντες που αφορούσαν στο φύλο, στην ηλικία, στην ιδιότητα, στην τάξη διδασκαλίας, στις σπουδές και στα χρόνια υπηρεσίας. Για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συμπληρώσουν πίνακες ατομικών δημογραφικών στοιχείων τους. Τα παραπάνω ερευνητικά εργαλεία χορηγήθηκαν ανώνυμα σε όλους τους εκπαιδευτικούς.

3.3. Διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων της παρούσας ερευνητικής εργασίας πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2013-2014, ακολουθώντας συγκεκριμένο διαδικαστικό τυπικό διεξαγωγής. Τα δεδομένα των ερευνητικών εργαλείων της συγκεκριμένης εργασίας συγκεντρώθηκαν, κωδικοποιήθηκαν, έγινε επανακατηγοριοποίηση τους και επεξεργάστηκαν στατιστικά με τη βοήθεια του πακέτου στατιστικής ανάλυσης για H/Y S.P.S.S.

4. Αποτελέσματα

Η αξιολόγηση της αξιοπιστίας της κλίμακας ΔΙ-ΕΘ και των παραγόντων της έγινε με τη χρήση του Cronbach's Alpha στο σύνολο των απαντήσεων του δείγματος (N=233). Οι τιμές αξιοπιστίας που εμφανίζονταν ήταν ικανοποιητικές για τη συνολική τιμή του ΔΙ-ΕΘ αλλά και για τους επιμέρους παράγοντες του ερωτηματολογίου

Με σκοπό τον έλεγχο της αξιοπιστίας χρόνου του ερωτηματολογίου (ΔΙ-ΕΘ), έγινε επαναχορήγησή του μετά την παρέλευση 45 περίπου ημερών σε 16 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 6,5% επί του συνόλου) και οι τιμές αξιοπιστίας που εμφανίζονταν ήταν ικανοποιητικές για τη συνολική τιμή της επαναληπτικής μέτρησης της κλίμακας ΔΙ-ΕΘ και των παραγόντων της ανάμεσα στην αρχική και την επαναληπτική μέτρηση. (Pearson $r = 0,50-0,68$)

Διερευνήθηκε επίσης η διακριτική εγκυρότητα της κλίμακας ΔΙ-ΕΘ και των παραγόντων της.

Επισκόπηση έδειξε σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων των εκπαιδευτικών ανάλογα με το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο υπηρετούν. Σε σχέση

με το εκπαιδευτικό πλαίσιο, στο οποίο υπηρετούν, οι δάσκαλοι υιοθετούν τον εμπειρισμό περισσότερο από ότι οι φιλόλογοι του Γυμνασίου και του Λυκείου. Αυξημένες επίσης είναι και οι τιμές και των άλλων επιστημολογικών θεωριών από τους δασκάλους σε σχέση με τους φιλόλογους. Οι φιλόλογοι του Γυμνασίου και του Λυκείου παρουσιάζουν σχεδόν ίδιες τιμές και για τις τρεις επιστημολογικές θεωρίες.

5. Συζήτηση

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

Η πρωτοτυπία της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι σχετίζεται με την καταγραφή των κατευθύνσεων δασκάλων και φιλόλογων 5 διαφορετικών περιοχών της Ελλάδας στο μάθημα της ιστορίας και τα συμπεράσματα που προκύπτουν είναι, κατά τη γνώμη μας, σημαντικά, γιατί καταδεικνύουν το σημείο που κινείται η εφαρμογή των επιστημολογικών θεωριών σήμερα και μπορούν να φανούν χρήσιμα στους εκπαιδευτικούς και την πολιτεία.

Επιβεβαιώθηκε η Υπόθεση 1.

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» 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.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι τα ευρήματα δείχνουν μια τάση των εκπαιδευτικών να υιοθετούν μεθόδους που έχουν, γενικότερα, στοιχεία πιο σύγχρονα και παράλληλα όχι ξεκάθαρα στραμμένες προς κάποια επιστημολογική κατεύθυνση.

Με αυτό τον τρόπο αποδεικνύεται ότι η γνώση των θεωριών (είτε θεωρητικά είτε πρακτικά) δεν μπορεί να χαρακτηριστεί και ως ad hoc προϋπόθεση για την εφαρμογή τους μέσα στην τάξη.

Καίτοι εκ πρώτης μια τέτοια άποψη δεν είναι θετική, ταυτόχρονα εμφανίζει τους εκπαιδευτικούς ως πολυδιάστατους και ευέλικτους αναφορικά με τις διδακτικές τους κατευθύνσεις. Είναι ανοιχτοί σε τάσεις-μεθόδους και τακτικές και προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους σε εκείνη που έχει περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας ή που ταυτίζεται περισσότερο με τις συνθήκες της τάξης.

Επιβεβαιώθηκε εν μέρει η Υπόθεση 2

Σχετικά με την 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.

Στις δύο μεγάλες όμως 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 στείριότητα και τις περιγραφικές απαιτήσεις του και έτσι οι απαντήσεις τους αφορούν τελικά κυρίως τις προθέσεις.

Επιβεβαιώθηκε η Υπόθεση 3

Σε σχέση με την τρίτη 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.

Δεχόμενοι ότι οι πλέον αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές είναι ο δομισμός και ο νοητισμός, διότι εμπλέκουν περισσότερο το μαθητή στη διαδικασία της μάθησης και ότι στόχος της εκπαίδευσης είναι να καθοδηγεί τους μαθητές στη αυτορρύθμισή τους, ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών προς ένα πλαίσιο εκπαίδευσης που έχει ως πρωταρχικό του στοιχείο την εμπλοκή των μαθητών, μπορεί να ενδυναμωθεί και να στηριχτεί από τις διαδικασίες της επιμόρφωσης.

Η ανάγκη να αλλάξει δραστικά ο τρόπος εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών γίνεται φανερή ακόμα και από τις στάσεις των μαθητών σε σχέση με τη διδασκαλία. Θεωρούμε ότι η παθητική μάθηση και η δασκαλοκεντρική διδασκαλία δημιουργούν αδιαφορία και δυσκολία στους μαθητές να αντιληφθούν τη φύση της ιστορικής γνώσης.

Η επιμόρφωση βασικά θα πρέπει να έχει το χαρακτήρα της «δια βίου» εκπαίδευσης και να ενσωματώνει όλα τα τελευταία πορίσματα των πανεπιστημιακών ερευνών.

Η επιστημονική εξειδίκευση των εκπαιδευτικών, η παροχή σε αυτούς πολλαπλών διδακτικών εφοδίων, η μέριμνα της πολιτείας αλλά και των επιστημονικών ενώσεων των δασκάλων και των φιλολόγων είναι αιτήματα άμεσης προτεραιότητας. Θεωρείται απαραίτητο η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να περιλαμβάνει αφενός την εξοικείωση με άλλες επιστήμες (λογοτεχνία, οικονομολογία, κοινωνιολογία κ.λ.π.), τη μύηση στις ιστοριογραφικές μεθόδους και πρακτικές, την εξοικείωση με τον τρόπο αξιοποίησης των πηγών (γνησιότητα, εγκυρότητα, αξιοπιστία) και των αρχείων (ταξινόμηση και οργάνωση υλικού) και αφετέρου τη γνώση της παιδαγωγικής ψυχολογίας, της φιλοσοφίας της αγωγής και της ειδικής διδακτικής. Η άνοδος του επιπέδου των δασκάλων και των φιλολόγων που διδάσκουν την ιστορία στο ελληνικό σχολείο, θα ενισχύσει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του μαθήματος αλλά και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει να «υποσκάψει, να βελτιώσει ή και να ριζοσπαστικοποιήσει ακόμη και το θεσμικό πλαίσιο του μαθήματος».

Επιβεβαιώθηκε εν μέρει η Υπόθεση 4

Η τέταρτη 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. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει με τον καλύτερο τρόπο ότι οι εκπαιδευτικοί, πριν ακόμη φοιτήσουν στα ΑΕΙ, έχουν διαμορφωμένη προσωπική θεωρία γύρω από διδακτικά θέματα (βλ. Υπόθεση 1). Αν σκεφτούμε δε, ότι στα μαθητικά και στα φοιτητικά τους χρόνια διδάχτηκαν με μεθόδους που προσέγγιζαν, ως επί το πλείστον, τον εμπειρισμό, ίσως μπορούμε να εξηγήσουμε πιο καλά αυτό το δεδομένο. Ομοίως, όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας, αποδεικνύεται από τα ευρήματα ότι οι νεοδιόριστοι εφαρμόζουν έντονα στην αρχή τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, για να ανοιχθούν σε άλλες κατευθύνσεις αργότερα, όταν αισθανθούν «ότι ελέγχουν το τοπίο, ιεραρχώντας με το δικό τους τρόπο τις επιλογές τους».

6. Επίλογος

Οι σκέψεις και προτάσεις της παρούσας έρευνας υιοθετούν ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που στηρίζεται στην αυτενέργεια του μαθητή και της αντιμετώπισής του ως ενεργού παράγοντα της διδακτικής πράξης.

Η διαδικασία της μάθησης, μέσα από ένα παραδοσιακό, ανταγωνιστικού τύπου σχολείο, η οποία στηρίζεται μάλλον στην απομνημόνευση μεγάλου όγκου ιστορικών πληροφοριών παρά στη διαδικασία ανακάλυψης της ιστορικής γνώσης, καταλήγει να μην είναι δημιουργική, φορτίζει αρνητικά το συναισθηματικό κλίμα της τάξης, περιορίζει τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών δίνοντας επιπλέον εργασία, επιβάλλει στους γονείς τη μεταμόρφωσή τους σε επαγγελματίες εκπαιδευτικούς, χωρίς οι ίδιοι να είναι ειδικευμένοι στην αποτελεσματική παιδαγωγική πρακτική ή στα γνωστικά αντικείμενα, τα οποία υποχρεώνονται να «διδάσκουν» στα παιδιά τους.

Σήμερα, σχολείο και εκπαιδευτικοί μοιάζουν εγκλωβισμένοι ανάμεσα στο δίλημμα να συνεχίσουν να διδάσκουν το μάθημα, στηριζόμενοι στην αφήγηση και αποβλέποντας στην απομνημόνευση ή αμφισβητώντας τα παραπάνω, να αναπροσδιορίσουν τους σκοπούς, τους στόχους, τις μεθόδους και τα εργαλεία της σχολικής ιστορίας, αποβλέποντας στη συνειδητή συμμετοχή των μαθητών για τη παραγωγή ιστορικής γνώσης. Η παρούσα έρευνα δείχνει ότι οι δυο φαινομενικά αντίθετες κατευθύνσεις μπορούν να συναντηθούν. Η αφήγηση αφενός και μια σειρά ενεργητικών μεθόδων μάθησης και δραστηριοτήτων αφετέρου, μπορούν να οδηγήσουν στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος, που επικεντρώνονται στην ένταξη της ιστορικής γνώσης στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών και όχι στη λειτουργία της ως αυτοσκοπός. Η ισόρροπη εξοικείωση των μαθητών με ένα σώμα γνώσεων αλλά και η μύησή τους στη μεθοδολογία της σύγχρονης ιστορικής

σκέψης, όπως και η αντίληψη του αξιακού-ιδεολογικού υπόβαθρου του μαθήματος της ιστορίας, αντιστοιχούν στους βασικούς σκοπούς του μαθήματος.

Επομένως, η επιστημονική εξειδίκευση και η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς και η ευαισθητοποίηση των γονέων, μπορούν να δημιουργήσουν τις συνθήκες εκείνες ώστε το μάθημα της ιστορίας να καταφέρει να διαμορφώσει τους σημερινούς μαθητές σε συγκροτημένους και δημοκρατικά υπεύθυνους μελλοντικούς πολίτες της χώρας.

Βιβλιογραφικές παραπομπές:

- Carter, K.(1990). Teacher's knowledge and learning to teach. In W. Houston (ed.), *Handbook of research on teacher education*, 32. New York: Macmillan.
- Gergen, K.(1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, 266-275.
- Green, S.(2002). A review and analysis of Constructivism for school- based practice. *In School Psychology Review*, vol. 1. 53-70.
- Gunther, K., & Leeuwen van, Theo (2001). *Reading images. The grammar of visual design*. London and New York: Routledge.
- Jonassen, D., & Rohrer-Murphy, L.(1999). Activity theory as a framework for designing constructivist learning environments. *Educational technology research and development (ETR &D)*, vol. 47, No.1, 61-79.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία-Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. Μετάφραση: Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ευ. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη. Αθήνα: Κώδικας.
- Iggers, G. (1999). *Η ιστοριογραφία στον 20^ο αιώνα*, Μετάφραση: Παρασκευάς Ματάλας. Αθήνα: Νεφέλη.
- Le Goff, J. (1998). *Ιστορία και μνήμη*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Δανασής-Αφεντάκης, Α. (1995). *Διδακτική*, τόμος Α', *Μάθηση*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κόκκινος, Γ. (1998). Η διδακτική της ιστορίας. Διεπιστημονικό αλλά και αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο. Η ελληνική απόκλιση. *Μνήμων*, 20, Αθήνα, 245-250.
- Ματσαγγούρας, Η.(2005β). *Τέσσερις τύποι δασκάλου και ένας ακόμη, ο δικός σου!* Φάκελλος παραδόσεων για το μάθημα Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΠΤΔΕ.
- Σκούρος, Τρ.(1991). *Η Νέα Ιστορία: Η σύγχρονη αντίληψη για τη διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση των πηγών*. Λεμεσός: Αυτοέκδοση