



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου»

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού
Έργου»

Διπλωματική Εργασία

«Η αξιοποίηση των ιστορικών πηγών στο μάθημα της ιστορίας:
Επιστημολογικές αντιλήψεις και διδακτικές πρακτικές
εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».

Χριστίνα Πετράκου

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Μαρία Μαμούρα

Αθήνα, Φεβρουάριος 2023



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου»

«Η αξιοποίηση των ιστορικών πηγών στο μάθημα της ιστορίας: Επιστημολογικές αντιλήψεις και διδακτικές πρακτικές εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».

Χριστίνα Πετράκου

Επιτροπή Κρίσης

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Μαρία Μαμούρα

Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικής

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο

Αθηνών

Συν-Επιβλέποντες Καθηγητές/

Καθηγήτριες:

Ευαγγελία Φρυδάκη

Καθηγήτρια Παιδαγωγικής

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο

Αθηνών

Αθανάσιος Μιχάλης

Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικής

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο

Αθηνών

Αθήνα, Φεβρουάριος 2023



ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

(μεριλαμβάνεται υπογεγραμμένη από εσάς, μαζί με τα υπόλοιπα στοιχεία που απαιτούνται, στην πρώτη σελίδα της εργασίας σας)

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη Διπλωματική Εργασία για τηλήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» – Πλήρους Φοίτησης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Φιλοσοφικής Σχολής έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος. Οι πηγές στις οποίες ανέφερα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο.

Σε κάθε περίπτωση, αναληθείς ή ανακριβούς δηλώσεως, υπόκειμαι στις συνέπειες που προβλέπονται στον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» και στις διατάξεις που προβλέπει η Ελληνική και Κοινοτική Νομοθεσία περί πνευματικής ιδιοκτησίας».

Ο/Η ΔΗΛΩΝ/ΟΥΣΑ

Όνοματεπώνυμο: *Χριστίνα Πετράκου*

Αριθμός Μητρώου: *213015*

Υπογραφή: *[Signature]*

Ευχαριστίες

Στους πανεπιστημιακούς μου δασκάλους του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ειδικότερα:

Στην επιβλέπουσα της διπλωματικής μου εργασίας επίκουρη καθηγήτρια κ. Μαρία Μαμούρα, για την ηθική και έμπρακτη στήριξή της καθόλη τη διάρκεια των σπουδών μου και κατά την εκπόνηση της παρούσας εργασίας. Οι διδασκαλίες της στον τομέα της διδακτικής της ιστορίας, συντέλεσαν στη διαμόρφωση της σκέψης μου για το συγκεκριμένο πεδίο και αποτέλεσαν έναυσμα για την ανάληψη της παρούσας εργασίας. Η συνεχής διαθεσιμότητα και το ενδιαφέρον της, η βιβλιογραφία που μου παρείχε, οι λεπτομερείς επισημάνσεις της και η εμπιστοσύνη στις δυνατότητές μου, υπήρξαν πολύτιμα εφόδια για την ολοκλήρωση της εργασίας μου και γι' αυτό την ευχαριστώ ιδιαίτερα.

Στην καθηγήτρια κ. Ευαγγελία Φρυδάκη, που με τίμησε με τη συμμετοχή της στην επιτροπή κρίσης. Το διδακτικό και επιστημονικό της παράδειγμα αποτέλεσαν για εμένα πρότυπο και σημείο αναφοράς καθόλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Στον αναπληρωτή καθηγητή κ. Αθανάσιο Μιχάλη, που με τίμησε με τη συμμετοχή του στην επιτροπή κρίσης, για την εμπιστοσύνη και τη στήριξη στην προσπάθειά μου.

Στους εκπαιδευτικούς φιλολόγους και στους μαθητές του σχολικού πλαισίου στο οποίο πραγματοποίησα πρακτική άσκηση στη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Για την υποδειγματική φιλοξενία στις τάξεις τους, για τα πολλά διδακτικά στιγμιότυπα που με ενέπνευσαν και μου έδωσαν ελπίδα σχετικά με το έργο που μπορεί να πραγματοποιηθεί στις τάξεις, όταν υπάρχουν εκπαιδευτικοί που αγαπούν τη διδασκαλία και τους μαθητές και γνωρίζουν πώς να μιλούν *στους μαθητές και με τους μαθητές*. Ιδιαίτερα ευχαριστώ τους δύο εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν με προθυμία στην έρευνά μου. Χωρίς τη συνδρομή τους, η συλλογή των δεδομένων για την ολοκλήρωση της εργασίας μου θα ήταν αδύνατη.

Στην οικογένειά μου, για την κατανόηση, τη διαρκή και πολύπλευρη στήριξη και ενθάρρυνση σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου και κατά την εκπόνηση της παρούσας εργασίας.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία διερευνήσαμε τις αντιλήψεις και τις διδακτικές πρακτικές εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με την αξιοποίηση των ιστορικών πηγών. Συγκεκριμένα, διερευνήσαμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη φύση της ιστορικής γνώσης και τους σκοπούς διδασκαλίας της ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα κριτήρια με τα οποία επιλέγουν και τον τρόπο με τον οποίο αξιοποιούν τα διάφορα είδη πηγών καθώς και τον βαθμό στον οποίο φαίνεται να συγκλίνουν ή να αποκλίνουν οι αντιλήψεις τους με τις διδακτικές τους πρακτικές. Χρησιμοποιήσαμε την ποιοτική προσέγγιση και συγκεκριμένα τον τύπο της μελέτης περίπτωσης. Συγκεντρώσαμε δεδομένα μέσα από συστηματικές παρατηρήσεις διδασκαλιών, σημειώσεις πεδίου και προσωπικές συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς. Φάνηκε ότι και οι δύο εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας συνειδητοποιούν την ερμηνευτική φύση της ιστορικής γνώσης και ότι θέτουν ανάλογους σκοπούς διδασκαλίας, όπως η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών και η υιοθέτηση διαφορετικών οπτικών. Ως βασικά κριτήρια επιλογής των ιστορικών πηγών, θέτουν την προσέλευση του ενδιαφέροντος των μαθητών, τη διαθεσιμότητα της πηγής και τη συνάφεια της πηγής με την εκάστοτε ενότητα του σχολικού εγχειριδίου. Φάνηκε, ακόμα, να υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις σπουδές των εκπαιδευτικών και τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν τις πηγές στη διδασκαλία τους, δίνοντας αντίστοιχα έμφαση στις οπτικές ή τις γραπτές πηγές. Η απουσία του σχολικού εγχειριδίου στις διδασκαλίες που παρακολουθήσαμε και το φιλικό μαθησιακό κλίμα που έχουν καλλιεργήσει οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους, βρίσκονται σε αντιστοιχία με τις αντιλήψεις και τις διδακτικές τους επιδιώξεις. Ωστόσο, άλλες αναντιστοιχίες μεταξύ αντιλήψεων και πρακτικών, μας οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι, ενδεχομένως, οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας, σε κάποιες περιπτώσεις, δεν γνωρίζουν πώς να επεξεργαστούν τις πηγές με τρόπο επιστημονικά κατάλληλο ή πώς να αξιοποιήσουν πλήρως και γόνιμα τον διάλογο στην τάξη, ώστε να επιτύχουν τους σκοπούς τους.

Λέξεις κλειδιά: αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διδακτικές πρακτικές εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ιστορικές πηγές, διδασκαλία ιστορίας.

Abstract

In this study we explored secondary teachers' perceptions and teaching practices about the use of historical sources. Specifically, we explored teachers' perceptions about the nature of historical knowledge and the aims of history teaching in secondary education, the criteria by which they choose and the way they utilize different kinds of historical sources, as well as the extent of convergence or divergence of their perceptions with their teaching practices. We used the quality research approach and more specifically the type of case study. We gathered our data through systematic classroom observations, field notes and personal interviews with the teachers. It seemed that both teachers that took part in our study realize the interpretative nature of historical knowledge and they set corresponding teaching goals, such as the development of students' critical thinking and the adoption of different perspectives. Students' interests, availability of the source in addition to the source's relativity with the textbook, consist main criteria, by which the participant teachers select historical sources for their instruction. Furthermore, we noticed a correlation between teachers' studies and the way they approach sources during their teaching, showing special interest either on visual or text sources. The absence of the textbook and the friendly classroom climate that we noticed in the classes we attended, seemed consistent with participants' perceptions and teaching goals. However, other inconsistencies between their perceptions and practices, led us to the conclusion that maybe, in some cases, the teachers of our study don't know how to work with the sources in a scientifically appropriate way or how to make the most of the discussion in the classroom, in order to meet their teaching goals.

Keywords: secondary teachers' perceptions, secondary teachers' practices, history sources, history teaching.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	I
Abstract.....	II
Περιεχόμενα.....	III
Εισαγωγή.....	1
1 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	3
1.1 Η φύση της ιστορικής γνώσης και η προσπάθεια προσέγγισής της.....	3
1.2 Σκοποί της ιστορικής εκπαίδευσης	7
1.2.1 Από τους «ρομαντικούς» στους «διαφωτιστικούς» σκοπούς της ιστορικής εκπαίδευσης.....	7
1.2.2 Εννοιολογική προσέγγιση των νέων όρων του μαθήματος.....	9
1.3 Η ικανότητα των μαθητών για ιστορική σκέψη.....	13
1.4 Διδακτικές πρακτικές οι οποίες θα μπορούσαν να κινητοποιήσουν την ιστορική σκέψη και τον ιστορικό συλλογισμό των μαθητών.....	17
1.4.1 Γενικό πλαίσιο.....	17
1.4.2 Παραδείγματα ερωτήσεων και δραστηριοτήτων.....	20
1.5 Η χρήση των πηγών στη διδασκαλία της ιστορίας.....	22
1.5.1 Συλλογισμός «με τις πηγές» ή «για τις πηγές»;.....	22
1.5.2 Οι ιστορικές πηγές στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική.....	23
1.6 Το ενδιαφέρον για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.....	27
1.6.1 Εννοιολογική προσέγγιση των όρων «πεποιθήσεις» και «αντιλήψεις».....	27
1.6.2 Παράγοντες διαμόρφωσης και διακρίσεις των πεποιθήσεων.....	29
1.6.3 Η σημασία της διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών.....	30
1.6.4 Διακρίσεις των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και η επίδρασή τους στη διδακτική τους πρακτική.....	31
1.7 Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.....	34

2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	44
2.1 Ερευνητική Μεθοδολογία.....	44
2.1.1 Το ερευνητικό πρόβλημα -Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας.....	44
2.1.2 Η ποιοτική προσέγγιση.....	48
2.1.3 Η ερευνητική μέθοδος -Το είδος της έρευνας	49
2.1.4 Δειγματοληψία.....	52
2.1.5 Η συλλογή των δεδομένων – Ερευνητικά εργαλεία	54
2.1.5.1 Παρατήρηση της διδασκαλίας	54
2.1.5.2 Σημειώσεις πεδίου	60
2.1.5.3 Συνέντευξη.....	61
2.1.6 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων	64
2.1.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας	69
2.2 Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	76
2.2.1 Η περίπτωση του εκπαιδευτικού Α.....	76
2.2.1.1 Η φύση της ιστορικής γνώσης: η ιστορία ως «το αποτέλεσμα της σκέψης πολλών ανθρώπων».....	76
2.2.1.2 Ο σκοπός διδασκαλίας της ιστορίας: από την εθνική στην προσωπική ταυτότητα και την κριτική σκέψη.....	80
2.2.1.3 Η επιλογή και η αξιοποίηση των πηγών.....	84
2.2.1.4 Οι διδακτικές πρακτικές του εκπαιδευτικού Α.....	90
2.2.2 Η περίπτωση του εκπαιδευτικού Β.....	101
2.2.2.1 Η φύση της ιστορικής γνώσης: προσβάσιμη μέσα από μία ανοιχτή διαδικασία διαλόγου και σύνθεσης διαφορετικών οπτικών	101
2.2.2.2 Ο σκοπός διδασκαλίας της ιστορίας: από τον εθνοκεντρισμό και την συσσώρευση γνώσεων στην καλλιέργεια της κριτικής και πολιτικής σκέψης των μαθητών.....	104
2.2.2.3 Η επιλογή και η αξιοποίηση των πηγών.....	109
2.2.2.4 Οι διδακτικές πρακτικές του εκπαιδευτικού Β.....	113
3 Συμπεράσματα- Συζήτηση.....	127

3.1 Συμπεράσματα.....	127
3.1.1 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη φύση της ιστορικής γνώσης...	127
3.1.2 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σκοπό του μαθήματος της ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.....	128
3.1.3 Κριτήρια επιλογής και τρόπος αξιοποίησης των πηγών.....	130
3.1.4 Συγκλίνουν ή αποκλίνουν, τελικά, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών με τις διδακτικές τους πρακτικές;.....	133
3.2 Συζήτηση.....	137
3.2.1 Περιορισμοί της έρευνας.....	137
3.2.2 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	138
4 Επίλογος.....	139
5 Βιβλιογραφικές αναφορές.....	140
5.1 Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....	140
5.2 Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.....	142
5.2.1 Ελληνική βιβλιογραφία.....	142
5.2.2 Ξένη βιβλιογραφία μεταφρασμένη.....	144
6 Παράρτημα.....	145

Εισαγωγή

Με τη ραγδαία ανάπτυξη των γνωστικών επιστημών, μετά τη δεκαετία του 1960, το ενδιαφέρον έχει μετατοπιστεί από την «μετρήσιμη» και «παρατηρήσιμη» συμπεριφορά, στις «μη παρατηρήσιμες νοητικές δραστηριότητες» (Bruner, 1990 · Gardner, 1985 στο Yilmaz, 2008: 158). Για τον λόγο αυτό, παρατηρείται αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη διερεύνηση των γνωστικών διαδικασιών των εκπαιδευτικών, όπως οι γνώσεις, οι πεποιθήσεις, οι οπτικές και οι αντιλήψεις. Πλήθος ερευνών καταδεικνύουν τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν, καθώς επηρεάζουν πτυχές της διδακτικής τους συμπεριφοράς από το σχεδιασμό, μέχρι την εφαρμογή και την αξιολόγηση των όσων διδάσκουν (Andrews & Hatch, 1999, 2000 · Brown&Cooney, 1982 · Clark&Peterson, 1986 · Clark&Yinger, 1987 · Ernest, 1989a · Fang, 1996 · Hancock&Gallard, 2004 · Richardson, 1996, 1985 στο Yilmaz, 2008: 158), αλλά ακόμα και την ποιότητα της μάθησης των μαθητών (Evans, 1988 · Thompson, 1992, 1985 στο Yilmaz, 2008: 159). Εντούτοις, οι Van Sledright & Maggioni (2016) διαπίστωσαν ότι οι ερευνητές της ιστορικής εκπαίδευσης έχουν ερευνησει ελάχιστα, τις σχετικές με την ιστορία επιστημολογικές πεποιθήσεις και πώς αυτές επηρεάζουν τη μάθηση (VanSledright&Maggioni, 2016, στο Sakki&Pirttilä-Backman, 2019: 69). Περαιτέρω, οι έρευνες δείχνουν ότι ο μετασχηματισμός των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε διδακτική πρακτική δεν συμβαίνει πάντα. Αυτό φαίνεται να οφείλεται σε μία σειρά από λόγους που σχετίζονται είτε με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όπως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες των μαθητών σχετικά με την ερμηνεία και την ανάλυση πηγών (VanSledright, 1996 · Wilson & Wineburg, 1993), είτε με το «συγκείμενο», όπως το σχολικό κλίμα και η οργάνωση του σχολείου, η συμπεριφορά των διευθυντών ή των συναδέλφων (Fang, 1996 · Schraw&Olafson, 2002 στο Yilmaz, 2008: 160).

Φαίνεται, λοιπόν, ότι όσο αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ιστορία και τον βαθμό στον οποίο αυτές μετασχηματίζονται σε διδακτικές πρακτικές, αναδεικνύονται ερευνητικά προβλήματα που χρειάζονται περισσότερη μελέτη. Η ανάγκη για περισσότερη μελέτη των συγκεκριμένων θεμάτων συντέλεσε και στην ανάπτυξη του δικού μας ερευνητικού προβληματισμού και αποτέλεσε αφορμή για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας. Συγκεκριμένα, σκοπό της

παρούσας εργασίας αποτέλεσε η διερεύνηση των αντιλήψεων και των διδακτικών πρακτικών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με την αξιοποίηση των ιστορικών πηγών.

Η εργασία διακρίνεται σε δύο μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος, το οποίο περιλαμβάνεται στο 1^ο κεφάλαιο της εργασίας, αποτέλεσε πηγή έμπνευσης αλλά και σημείο αναφοράς κατά την εκπόνηση ολόκληρης της εργασίας. Αρχικά, παρουσιάζονται σε αυτό απόψεις που έχουν διατυπωθεί στη θεωρία σχετικά με τη φύση της ιστορικής γνώσης και την προσπάθεια προσέγγισής της. Ακολουθεί μία σύντομη περιγραφή της «διαμαχής» σχετικά με τους σκοπούς διδασκαλίας της ιστορίας. Σύντομη αναφορά γίνεται και σε νέους όρους που εμφανίστηκαν στην ιστορική εκπαίδευση όπως η *ιστορική σκέψη*, ο *ιστορικός συλλογισμός* και η *πολυπρισματικότητα*. Ακολούθως, γίνεται μία προσπάθεια να προσεγγιστεί ο τρόπος με τον οποίο κατανοούν οι μαθητές το παρελθόν και οι προϋποθέσεις υπό τις οποίες θα μπορούσαν να αναπτύξουν ιστορική σκέψη. Στο θεωρητικό μέρος παρουσιάζονται, ακόμη, ορισμένες διδακτικές πρακτικές οι οποίες θα μπορούσαν να κινητοποιήσουν την ιστορική σκέψη και τον ιστορικό συλλογισμό των μαθητών. Γίνεται, επίσης, παρουσίαση και διάκριση των εννοιών «*συλλογισμός με τις πηγές*» και «*συλλογισμός σχετικά με τις πηγές*», έννοιες που αποτέλεσαν βάση και για το ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας, καθώς και αναφορά στη διδακτική αξιοποίηση των πηγών στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Στη συνέχεια, η εργασία μας εστιάζει στην έννοια του όρου «*αντιλήψεις*» και τη διάκριση του από το συναφή όρο «*πεποιθήσεις*», καθώς και στους παράγοντες βάσει των οποίων διαμορφώνονται οι τελευταίες. Γίνεται, επίσης, λόγος για τη σημασία που έχει η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Το θεωρητικό μέρος ολοκληρώνεται με την ανασκόπηση διεθνών και ελληνικών ερευνών σχετικά με το ζήτημα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και την επίδραση των αντιλήψεών τους στη διδακτική πρακτική.

Στο ερευνητικό μέρος περιγράφονται ο σχεδιασμός και τα ευρήματα της έρευνας. Το 2^ο κεφάλαιο της εργασίας μας αφορά τη μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της έρευνας. Αρχικά, παρουσιάζεται το ερευνητικό πρόβλημα, το οποίο εξειδικεύεται μέσα από τη δήλωση του σκοπού και τα ερωτήματα της έρευνας. Ακολούθως, γίνεται σύντομη αναφορά στην ποιοτική ερευνητική προσέγγιση και στους λόγους επιλογής της συγκεκριμένης μεθόδου. Εξειδικεύεται, έπειτα, ο τύπος της έρευνας που ακολουθήσαμε, αυτός της «*μελέτης περίπτωσης*» και οι λόγοι που μας οδήγησαν σε

αυτή την επιλογή. Στη συνέχεια, εξηγείται η διαδικασία επιλογής του δείγματος της έρευνας και περιγράφεται αναλυτικά η διαδικασία συλλογής των δεδομένων μέσα από την συστηματική παρατήρηση των διδασκαλιών, τις σημειώσεις πεδίου και τη διεξαγωγή προσωπικών συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς. Εκτεταμένη αναφορά γίνεται, επίσης, στην κατασκευή ενός εργαλείου, της *κλείδας παρατήρησης διδασκαλίας*, το οποίο χρησιμοποιήσαμε κατά την παρατήρηση των διδασκαλιών. Παρουσιάζεται, επιπλέον, η διαδικασία της *θεματικής ανάλυσης* την οποία χρησιμοποιήσαμε για την ανάλυση των δεδομένων της εργασίας μας. Ακολουθεί η εξέταση ζητημάτων *εγκυρότητας* και *αξιοπιστίας* της έρευνάς μας. Το ερευνητικό μέρος ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Στο 3^ο κεφάλαιο της εργασίας μας παρουσιάζονται τα *συμπεράσματα* της έρευνάς μας. Γίνεται, επιπλέον, λόγος για τους περιορισμούς της έρευνας καθώς και κάποιες προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Τέλος, παρατίθενται οι βιβλιογραφικές αναφορές και το παράρτημα, στο οποίο περιλαμβάνεται η κλείδα παρατήρησης της διδασκαλίας.

1 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1.1 Η φύση της ιστορικής γνώσης και η προσπάθεια προσέγγισής της

Το παρελθόν έχει πλέον παρέλθει. Γίνεται όμως αντιληπτό, μέσα από τα «ίχνη» του, αυτά που εμείς ανάγουμε σε *τεκμήρια* και *πηγές*, με βάση ερωτήματα που τους θέτουμε, από τη σημερινή μας θέση. Επομένως, «*ό,τι γνωρίζουμε για το παρελθόν, είναι προϊόν της σκέψης του παρόντος*» (Moniot, 2002: 81). Αν ισχύουν τα παραπάνω, ίσως πρέπει να αποδεχθούμε, ότι η γνώση για το παρελθόν θα είναι πάντοτε «*μερική*» και «*ατελής*» (Husbands, 2004: 19). Στην ίδια κατεύθυνση, οι Rouet, Favart, Britt & Perfetti (1997) επισημαίνουν ότι πολλοί ισχυρισμοί σχετικά με το παρελθόν παραμένουν ατελείς, χαρακτηρίζονται από ασυνέπειες ή προκαταλήψεις. Η ιστορική γνώση, σύμφωνα με τους ίδιους, ενέχει ως ένα βαθμό «*αβεβαιότητα*» (*uncertainty*) και «*αντιφατικότητα*» (*controversy*), καθώς η ιστορία περιλαμβάνει μια μόνιμη ανακατασκευή και επαναδιαπραγμάτευση των γεγονότων του παρελθόντος (Rouet,

Favart, Britt & Perfetti, 1997: 86). Οι λόγοι γι' αυτό, όπως επισημαίνει ο Husbands (2004), είναι πολλοί. Άλλοι σχετίζονται με την πάροδο του χρόνου, καθώς υπάρχουν πολλές ιδέες και δραστηριότητες ανθρώπων που έζησαν στο παρελθόν, στις οποίες δεν έχουμε πια πρόσβαση. Ένας άλλος λόγος είναι, η ίδια η ανθρώπινη συμπεριφορά. Ακόμα και σε περίπτωση που διαθέτουμε τεκμήρια, αυτά μπορεί να είναι παραπλανητικά, καθώς διαπερνώνται από τις παραδοχές και τις προκαταλήψεις των ανθρώπων που τα δημιούργησαν. Εμπόδιο αποτελεί, επίσης, η δική μας σχέση με το παρελθόν στην προσπάθειά μας να το κατανοήσουμε. Συγκεκριμένα, είναι σημαντικό να λαμβάνουμε υπόψη, ότι οι ερωτήσεις που θέτουμε για το παρελθόν και οι απαντήσεις που διαμορφώνουμε, είναι εντελώς διαφορετικές από τις προηγούμενες γενιές, καθώς έχουμε διαφορετικές στάσεις και οπτικές. Ο Elliot (2003) υποστηρίζει σχετικά ότι η γνώση μας για το παρελθόν είναι σε ένα μεγάλο βαθμό «τυχαία» (*accidental*), καθώς εξαρτάται από τη διατήρηση των αποδείξεων (Elliot, 2003: 21). Η ανασύσταση του παρελθόντος καθορίζεται, σύμφωνα με τον ίδιο, από τον τρόπο που προσεγγίζονται κάθε φορά οι διασωθείσες αποδείξεις, είναι δηλαδή η ματιά του ιστορικού και η ικανότητά του να θέτει ερωτήματα που δεν έχουν τεθεί προηγουμένως, οι οποίες παίζουν κύριο ρόλο στην πρόοδο της ιστορικής γνώσης και κυρίως της ιστορικής κατανόησης. Όπως έχει επισημανθεί με άλλα λόγια, η Ιστορία ως επιστήμη «πάντα υπολείπεται του παρελθόντος (επειδή το παρελθόν δεν είναι δυνατό να γίνει κατανοητό στην πληρότητά του) και ταυτόχρονα το υπερβαίνει (επειδή οι δικές μας περιγραφές για το παρελθόν επικαλύπτονται από τις παραδοχές και τις προδιαθέσεις μας)» (Husbands, 2004: 21).

Κατά τον Landsberg (2004), η ιστορική γνώση, όπως κάθε γνώση, διαμεσολαβείται πάντα από «αφηγήσεις» και «ερμηνεία» και γι' αυτόν τον λόγο, σύμφωνα με τον ίδιο, όλοι μπορούμε να έχουμε πρόσβαση σε «ένα παρελθόν», κατασκευάζοντας κάθε φορά τις αντίστοιχες αφηγήσεις, αλλά ποτέ «στο παρελθόν» (Landsberg, 2004 στο Munslow, 2007: 621), λόγω της ατελούς και αβέβαιης, όπως προαναφέραμε, φύσης της ιστορικής γνώσης. Η ερμηνευτική φύση της ιστορικής γνώσης διακρίνεται στην ικανότητα του ιστορικού να ερμηνεύει το ιστορικό τεκμήριο και να φτιάχνει αφηγήσεις (Puustinen & Khawaha, 2020). Ακριβώς λόγω της δυνατότητας πολλαπλών ερμηνειών, οι Wansink, Akkerman, Vermunt, Haenen & Wubbels (2015) τονίζουν την ανάγκη εξονυχιστικού ελέγχου των ιστορικών αφηγήσεων.

Ο Grant (1957) παραθέτει ότι η ιστορική γνώση χαρακτηρίζεται από

«επιλεκτικότητα» (*selectivity*) καθώς, όπως υποστηρίζει, ο ιστορικός όχι μόνο εξαναγκάζεται σε παραλείψεις στο έργο του εξαιτίας της σπανιότητας των αποδείξεων, αλλά επιπλέον κάποιες φορές επιλέγει τις παραλείψεις λόγω πολιτικής, αφήνοντας έξω από την αφήγησή του γεγονότα τα οποία γνωρίζει, με την αιτιολογία ότι «δεν είναι σημαντικά» ή «δεν είναι σχετικά». Όμως, η σημαντικότητα και η σχετικότητα στην ιστορία καθορίζονται από το θέμα ή το πρόβλημα που έχει εξαρχής επιλέξει να μελετήσει ο ιστορικός, ο οποίος περιλαμβάνει στην αφήγησή του γεγονότα σημαντικά για ή σχετικά με τη δική του έρευνα. Επομένως, καταλήγει ο Grant, η σημαντικότητα στην ιστορία είναι σχετική με τα ερωτήματα τα οποία τίθενται κάθε φορά (Grant, 1957: 85-86). Ο ίδιος, πάντως, αναγνωρίζει ότι ορισμένα γεγονότα είναι «από τη φύση τους» σημαντικά (*intrinsic importance*), καθώς «επηρεάζουν (ή μπορεί να επηρεάσουν) σημαντικά την καθημερινή ζωή της πλειοψηφίας ενός έθνους ή ολόκληρου του κόσμου» (Grant, 1957: 86-87).

Τέλος, ο Yilmaz (2008) επιχείρησε να προσδιορίσει τη φύση της ιστορικής γνώσης, συνοψίζοντας ορισμένα από τα χαρακτηριστικά που της έχει αποδώσει η θεωρία, ως εξής: Πρώτα και κύρια είναι «ερμηνευτική» (*interpretative*), καθώς αντικατοπτρίζει μία συγκεκριμένη οπτική, βασισμένη σε μία δημιουργική ερμηνεία αποδείξεων. Είναι, επιπλέον, σύμφωνα με τον ίδιο «προσωρινή» και «υποκείμενη σε αλλαγή» (*tentative, subject to change*), καθώς νέες αποδείξεις, νέοι τρόποι να εξετάζουμε το παρελθόν και νέα διανοητικά πλαίσια, συνεχώς την αλλάζουν. Ακόμα, είναι «υποκειμενική» (*subjective*), δεδομένου ότι χαρακτηρίζεται από το πλαίσιο αναφορών του ιστορικού, το φύλο, τη φυλή, την εθνικότητα, το φιλοσοφικό και επιστημονικό του προσανατολισμό και πλήθος άλλων παραγόντων, που επηρεάζουν την εκ μέρους του κατασκευή της γνώσης. Ο ίδιος χαρακτηρίζει ακόμα την ιστορική γνώση, ως «εμπειρικά βασισμένη» (*empirically based*), καθώς περιλαμβάνει τη διαδικασία συλλογής αποδείξεων από πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές. Περαιτέρω, θεωρεί, ότι διαθέτει «λογοτεχνική/ φιλολογική βάση» (*literary based*), με την έννοια ότι διαμεσολαβείται από γλωσσικές επιλογές, συγκεκριμένες γλωσσικές και αφηγηματικές δομές και λογοτεχνικούς τρόπους, οι οποίοι επηρεάζουν τη σκέψη του ιστορικού στην προσπάθειά του να οικοδομήσει την ιστορική γνώση. Την χαρακτηρίζει τέλος, ως «κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένη» (*socially and culturally embedded*), λαμβάνοντας υπόψη, ότι η περίοδος στην οποία ζει ο ιστορικός, επηρεάζει τις εξηγήσεις του για τα γεγονότα και τις διαδικασίες του παρελθόντος (Yilmaz, 2008: 161).

Παρά τα όσα επισημαίνονται παραπάνω, διεθνείς έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα, ότι η *ερμηνευτική, κατασκευασμένη* φύση της ιστορικής γνώσης σπάνια εντοπίζεται στα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας. Αντίθετα, αυτά φαίνεται να ενισχύουν τις απλοϊκές ιδέες των μαθητών σχετικά την ιστορική γνώση και το ρόλο των πηγών στην κατασκευή της (Wineburg, 1991 στο Van Nieuwenhuysse, Roose, Wils, Depaere & Verschaffel, 2017: 51). Αντίστοιχα, στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια, παρατηρούμε, ότι η ιστορική γνώση παρουσιάζεται ως *«ρεαλιστική», «αδιαμεσολάβητη»* και *«άμεσα προσβάσιμη»*, αποκρύπτεται δηλαδή ο ρόλος της γλώσσας, της οπτικής και της ερμηνείας (Κάββουρα, 2011: 26-27). Επικρατεί, δηλαδή, μία *«μονοδιάστατη»* αφήγηση, *«επιλεκτική»*, με *«αποσιωπήσεις»*, με *«παραλείψεις»* άλλων οπτικών και αποκλεισμούς ομάδων, όπως των θυμάτων μίας σύγκρουσης ή των μειονοτήτων (Κάββουρα, 2013: 146). Με την απόκρυψη όμως του ρόλου της οπτικής και της ερμηνείας στην ιστορία δημιουργείται, ενδεχομένως, η εντύπωση σε κάποιους μαθητές της αναπαράστασης της κοινωνίας *«ως αρμονικό σύνολο, χωρίς διαφοροποιήσεις και κυρίως χωρίς συγκρούσεις»* (Κάββουρα, 2013: 151), εντύπωση η οποία απέχει από την πραγματικότητα γύρω τους, δημιουργώντας τους μάλλον περαιτέρω σύγχυση. Χάνουν, έτσι, οι μαθητές την ευκαιρία να κατανοήσουν, πώς το εκατοστέ κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και οι διαφορετικές ερμηνείες των δεδομένων μίας κατάστασης επηρεάζουν τις αντιλήψεις των διαφορετικών πλευρών (Κάββουρα, 2013), με δυσμενείς συνέπειες για την ανάπτυξη της ιστορικής τους σκέψης.

Εφόσον η φύση της ιστορικής γνώσης παρουσιάζει ιδιότητες όπως οι παραπάνω, η προσέγγισή της απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή. Σύμφωνα με τον Mattozzi (2005) η ιστορική γνώση παρουσιάζει δυσκολίες στην προσέγγισή της, καθώς το ιστοριογραφικό κείμενο δεν είναι ένα απλό γλωσσικό κείμενο, με κάποιες γλωσσικές και συντακτικές ιδιαιτερότητες, αλλά ενέχει δυσκολίες σε βαθύτερα επίπεδα. Συναντούμε για παράδειγμα πλήθος *ερμηνευτικών εννοιών*, όπως *«αυτοκρατορία»*, *«δούλοι»*, *«κοινωνικές τάξεις»*, τις οποίες έπλασε η ιστοριογραφία ή τις δανείστηκε από τις κοινωνικές επιστήμες, έννοιες, οι οποίες θα πρέπει να γίνουν κατανοητές, ώστε να φτάσουμε στην ιστορική γνώση. Είναι σημαντικό, επίσης, να γίνει κατανοητό ότι τόσο η γλωσσική οργάνωση όσο και η εφαρμογή των ερμηνευτικών κατηγοριών, δε θα ήταν δυνατή, χωρίς να έχει διαμορφωθεί μία σειρά *«γνωστικών εργαλείων και κατηγοριών»* (Mattozzi, 2005: 19). Για να οικοδομηθεί η ιστορική γνώση είναι απαραίτητη η ενεργοποίηση των κατηγοριών. Με τον όρο *«κατηγορίες»*

εννοούμε, «τις νοητικές λειτουργίες χάρη στις οποίες προβαίνουμε σε νοητικές πράξεις που στόχο έχουν την οικοδόμηση γνώσεων» (Mattozzi, 2005: 24). Αναφέρονται ενδεικτικά θεμελιώδεις κατηγορίες ιστορικής γνώσης: χρονικές κατηγορίες: παρόν, παρελθόν, μέλλον, κατηγορίες ταξινόμησης γεγονότων: γεγονός, μεταβολή, αδράνεια, κατηγορίες πλοκής: πρόβλημα, εξήγηση, κατηγορίες χρονικών σχέσεων: διαδοχή, συγχρονικότητα, διάρκεια, περίοδος. Περιγράφοντας συνοπτικά την παραπάνω διαδικασία προσέγγισης της ιστορικής γνώσης, θα λέγαμε ότι: «μόνον αφού οι πληροφορίες για το παρελθόν έχουν επενδυθεί με κατάλληλες γνωστικές διαδικασίες, έχουν ανασυσταθεί σε ερμηνευτικές έννοιες και έχουν οργανωθεί σε μία κατάλληλη γλωσσική δομή, γεννιέται η ιστορική γνώση» (Mattozzi, 2005: 20). Σε όλη αυτή τη διαδρομή είναι σημαντικό να βοηθάμε τους μαθητές να αντιλαμβάνονται τη σημαντικότητα της ιστορικής γνώσης και να φροντίσουμε να αναδύονται κίνητρα για τη μελέτη της.

Κλείνοντας την παρούσα ενότητα, μας φαίνεται χρήσιμο να γίνει κατανοητό ότι η διδακτική διαμεσολάβηση στο μάθημα της ιστορίας καλό είναι να λαμβάνει υπόψη της τη φύση της ιστορικής γνώσης και του ιστοριογραφικού λόγου, με τις αντίστοιχες ιδιαιτερότητές τους, ώστε να μην έχει στόχο την απλή μεταφορά πληροφοριών στους μαθητές, οι οποίες θα είναι πάντα υποκειμενικές, αβέβαιες, ατελείς και κοινωνικοπολιτισμικά προσδιορισμένες, αλλά να τους εξασκεί στη χρήση των κατάλληλων γνωστικών εργαλείων, ώστε να οδηγούνται στην οικοδόμηση της ιστορικής γνώσης, με τις κατάλληλες δεξιότητες κατανόησης του ιστοριογραφικού λόγου.

1.2 Σκοποί της ιστορικής εκπαίδευσης

1.2.1 Από τους «ρομαντικούς» στους «διαφωτιστικούς» σκοπούς της ιστορικής εκπαίδευσης

Ο προβληματισμός γύρω από τη μελέτη της διδασκαλίας της Ιστορίας ξεκινά συχνά με το ερώτημα «γιατί διδάσκεται η ιστορία στο σχολείο»; Οι σκοποί διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας αποτελούν αμφιλεγόμενο ζήτημα. Ειδικοί στη διδακτική της ιστορίας, έχουν εντοπίσει αντιτιθέμενους μεταξύ τους σκοπούς στη διδασκαλία του μαθήματος στα σχολεία. Άλλοι επιχειρηματολογούν υπέρ της ιδέας

μιας ενοποιημένης εθνικής αφήγησης, άλλοι υποστηρίζουν τη διδασκαλία ιστορίας που βασίζεται σε γεγονότα, ορισμένοι την πολυπρισματική ή την ερμηνευτική προσέγγιση (Barton&Levstik, 2004· Wineburg, 2001 στο Sakki & Pirttilä-Backman, 2019: 66). Αξίζει να επισημανθεί ήδη από αυτό το σημείο, ότι η σχετική «διαμάχη» για τους σκοπούς διδασκαλίας του μαθήματος δεν έχει απλώς θεωρητικό χαρακτήρα καθώς, όπως θα περιγραφεί στη συνέχεια, οι διαφορετικές θεωρήσεις για τους σκοπούς του μαθήματος σημαίνουν διαφορετικές επιστημολογικές πεποιθήσεις για την ιστορική γνώση, διαφορετική συγκρότηση ιστορικών αφηγήσεων και εν τέλει διαφορετικές διδακτικές πρακτικές.

Ο Carretero (2011) επαναπροσδιορίζει αυτούς τους αντιτιθέμενους αλλά συνυπάρχοντες σκοπούς της ιστορικής εκπαίδευσης, διακρίνοντάς τους σε δύο μεγάλες κατηγορίες: αφενός οι «ρομαντικοί» (*romantic*) σκοποί, αν προωθούν την αγάπη των μαθητών για τη χώρα τους, αφετέρου οι «διαφωτιστικοί» (*enlightened*) σκοποί, αν συμβάλουν στην «κατανόηση του παρελθόντος» (Carretero, 2011 στο Sakki & Pirttilä-Backman, 2019: 66). Πιο συγκεκριμένα, οι *ρομαντικοί* σκοποί, σχετίζονται με την οικοδόμηση του εθνικού κράτους τον 19^ο αιώνα και την άνοδο του εθνικισμού. Η ιστορική γνώση σε αυτή την περίπτωση χρησιμοποιείται για την κατασκευή και τη διατήρηση μιας κοινής ταυτότητας και για την παροχή παραδειγμάτων πολιτικής αρετής και πίστης (Carretero & Bermudez, 2012 · Nussbaum & Cohen, 2002 στο Wansink, Akkerman, Vermunt, Haenen&Wubbels, 2015: 12). Ο Carretero (2011) επισημαίνει ειδικότερα ότι σε πολλές χώρες μέχρι τη δεκαετία του 1960, οι σκοποί της διδασκαλίας που συσχετιζόνταν με την οικοδόμηση της έννοιας του έθνους ήταν οι πιο σημαντικοί. Ακόμα και σήμερα όμως, όπως παρατηρεί, η ιστορική εκπαίδευση θεωρείται θεμελιώδες εργαλείο στην ανάπτυξη και την ενδυνάμωση της εθνικής ταυτότητας, ειδικά για τα κράτη που απέκτησαν πρόσφατα την ανεξαρτησία τους (Carretero, 2011 στο Sakki & Pirttilä-Backman, 2019: 66). Ο Hobsbawm, στην ίδια κατεύθυνση, έχει αναγνωρίσει το θεμελιώδη διαμεσολαβητικό ρόλο του κρατικού μηχανισμού στη δημιουργία των «αφηγήσεων του έθνους» και στην «εγκαθίδρυση της εθνικής ταυτότητας» (Hobsbawm, 1990 στο Sakki&Pirttilä-Backman, 2019: 67). Για να πετύχει τα παραπάνω η ιστορική αφήγηση χαρακτηρίζεται ως *κλειστή*, καθώς περισσότερο προσπαθεί να υποβάλει ένα πλαίσιο νοήματος παρά να θέσει ερωτήματα (Klein, 2010 στο Wansink et al., 2015: 12). Αντίστοιχα, σε αυτή την περίπτωση η ιστορική γνώση παρουσιάζεται ως «αντικειμενική» (*factual*), προβάλλοντας μια προκαθορισμένη ερμηνεία του

παρελθόντος.

Οι «*διαφοριστικοί*» στόχοι, σύμφωνα με την ορολογία του Carretero (2011), τείνουν να εκπαιδεύσουν τους μαθητές, ώστε να αναστοχάζονται κριτικά σχετικά με την ιστορική γνώση. Εδώ, η σχολική ιστορία σχετίζεται με την επιστημονική ιστορία, καθώς επιδιώκεται οι μαθητές να μάθουν να διαχειρίζονται επιστημονικές έννοιες, οι οποίες θα τους οδηγήσουν στην ιστορική σκέψη και τον ιστορικό συλλογισμό. Αυτές οι έννοιες περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, την ικανότητα να κατασκευάζουν πιθανές κριτικές ερμηνείες του παρελθόντος βασισμένοι σε αποδείξεις και πολλαπλές πηγές καθώς και να συγκριμενοποιούν τις διαφορετικές οπτικές των ανθρώπων (Barton, 2008 στο Wansink et al., 2015: 13). Πίσω από αυτή την πρακτική υπάρχει συγκεκριμένη πολιτική, η οποία δίνει έμφαση στην απόκτηση τέτοιων δεξιοτήτων μέσω της ιστορικής εκπαίδευσης, οι οποίες θα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία για τη συμμετοχή σε μια δημοκρατική, πολυπολιτισμική και παγκοσμιοποιημένη κοινωνία (Carretero, López, González, & Rodríguez-Moneo, 2012· Thornton, 2005 στο Wansink et al., 2015: 13). Υπό αυτή την οπτική, επιστημολογικά, όπως αναφέραμε και στην προηγούμενη ενότητα, η ιστορική γνώση παρουσιάζεται ως «ερμηνευτική», με την έννοια ότι χρειάζεται να μελετηθεί προσεκτικά, καθώς είναι δυνατές πολλαπλές ερμηνείες του παρελθόντος. Περαιτέρω, λαμβάνεται υπόψη ότι το παρελθόν είναι κάτι ξένο, καθώς δεν μπορεί να προσεγγιστεί άμεσα. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να προσεγγίζεται λαμβάνοντας υπόψη την ιστορική απόσταση (Lowenthal, 1985 στο Wansink et al., 2015: 13).

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι αντιλήψεις, σχετικά με τους σκοπούς διδασκαλίας της ιστορίας, φαίνεται να έχουν μετασηματιστεί σημαντικά. Συγκεκριμένα, θα λέγαμε, ότι τείνουν να γίνουν πιο *διαφοριστικοί*, σύμφωνα με την παραπάνω διάκριση, αποβλέποντας στην *κατανόηση του παρελθόντος*. Εμφανίστηκαν, έτσι, οι όροι της *ιστορικής σκέψης* (*historical thinking*) και του *ιστορικού συλλογισμού* (*historical reasoning*), οι οποίοι δίνουν έμφαση στον ενεργό ρόλο των μαθητών, στην προσέγγιση και τη χρησιμοποίηση της ιστορικής γνώσης. Παράλληλα με την εμφάνιση των νέων σκοπών του μαθήματος, εμφανίστηκαν οι όροι της *ιστορικής συνείδησης* (*historical consciousness*) των μαθητών και της *πολυπρισματικότητας* (*multiperspectivity*) στην εκπαίδευση. Ακολουθεί μία σύντομη εννοιολογική επισκόπηση των παραπάνω όρων, καθώς και των συναφών όρων της *ιστορικής κατανόησης* (*historical understanding*) και του *ιστορικού γραμματισμού* (*historical literacy*).

1.2.2 Εννοιολογική προσέγγιση των νέων όρων του μαθήματος

Σύμφωνα με τα τελευταία προγράμματα σπουδών του μαθήματος της ιστορίας στο ελληνικό σχολείο (2018/2019), η «*καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης*» αποτελεί έναν από τους βασικούς σκοπούς του μαθήματος της ιστορίας στις σύγχρονες δημοκρατικές και διαπολιτισμικές κοινωνίες. Η προσέγγιση του όρου «*ιστορική σκέψη*» αποτελεί σύνθετη διαδικασία, λαμβάνοντας υπόψη την πληθώρα ορισμών που διατυπώθηκαν σχετικά. Η ιστορική σκέψη έχει προσεγγιστεί ως κριτική σκέψη και σχετίζεται με μια σειρά δεξιοτήτων που είναι δυνατό να καλλιεργηθούν στο μάθημα της ιστορίας, δεξιότητες όπως: «*η αναλυτική και συνθετική ικανότητα, η επιχειρηματολογία, η τεκμηρίωση, η διακρίβωση της αιτιότητας που συνδέει τα ιστορικά γεγονότα μεταξύ τους, η αποκάλυψη των αξιών και των κινήτρων που καθοδήγησαν τη δράση ατόμων και ομάδων, η κατανόηση της ιστορικότητας των γεγονότων και των φαινομένων, η πολυσήμαντη ιστορική ενσυναίσθηση*» (Π.Σ. Ιστορίας Α' και Β' Γενικού Λυκείου, 2019). Η ιστορική σκέψη, θεωρείται καρπός αλληλεπίδρασης έξι παραγόντων, τους οποίους σημειώνουμε επιγραμματικά εδώ: α) της ιστορικής σημασίας (νοηματοδότηση και σημαντικότητα), β) της χρήσης πρωτογενών και δευτερογενών πηγών (ιστορικά τεκμήρια), γ) της συνέχειας και της αλλαγής, δ) των αιτιών και αποτελεσμάτων, (ε) της υιοθέτησης ιστορικής οπτικής, στ) της κατανόησης των ηθικών διαστάσεων της ιστορίας (Π.Σ. Ιστορίας Α' και Β' Γενικού Λυκείου, 2019). Όπως έχει επισημανθεί σχετικά «*η ιστορική σκέψη είναι ένα σύστημα σκέψεων, διαδικασιών και στάσεων, τα οποία αποτελούν το οπλοστάσιο του ιστορικού*» (Μαμούρα, 2011: 73). Περαιτέρω, σύμφωνα με τις van Boxtel&van Drie (2013), η διαδικασία της χρησιμοποίησης γνώσεων για το παρελθόν προκειμένου να εξηγηθούν συγκεκριμένες καταστάσεις, αναφέρεται συχνά ως *ιστορική σκέψη* ή *ιστορικός συλλογισμός*. Για τη διάκριση αυτών των εννοιών γίνεται λόγος στη συνέχεια.

Στον Καναδά, ο Seixas και οι συνεργάτες του παρουσίασαν ένα καινούριο πλαίσιο για τη διδασκαλία της ιστορίας βασισμένο σε έρευνα μεταξύ των ετών 2006-2014, το οποίο περιλαμβάνει έξι στενά διασυνδεδεμένες έννοιες με τον «*ιστορικό συλλογισμό*». Προκειμένου οι μαθητές να σκεφτούν ιστορικά, σύμφωνα με τον ίδιο, πρέπει να είναι σε θέση: «*να εξακριβώνουν την ιστορική σημαντικότητα, να χρησιμοποιούν πρωτογενείς πηγές, να αναγνωρίζουν την ιστορική συνέχεια και*

ιστορική αλλαγή, να αναλύουν τα αίτια και τις συνέπειες, να λαμβάνουν υπόψη διαφορετικές ιστορικές οπτικές και να καταλαβαίνουν την ηθική διάσταση των ιστορικών ερμηνειών» (Seixas, 2008 · Seixas & Morton, 2013 στο Gestsdóttir, van Boxtel & van Drie, 2018: 961). Από τη μελέτη του ελληνικού προγράμματος σπουδών της Ιστορίας που προαναφέρθηκε και της παραπάνω εννοιολόγησης του Seixas, φαίνεται ότι, κάποιες φορές, οι έννοιες της ιστορικής σκέψης και του ιστορικού συλλογισμού ταυτίζονται. Οι van Boxtel & van Drie (2013) επισημαίνουν σχετικά, όπως σημειώσαμε και νωρίτερα, ότι η διαδικασία της χρησιμοποίησης γνώσεων για το παρελθόν, προκειμένου να εξηγηθούν συγκεκριμένες καταστάσεις, αναφέρεται συχνά ως *ιστορική σκέψη* ή *ιστορικός συλλογισμός*. Οι ίδιες αναλύοντας τον δεύτερο όρο αναφέρουν ότι συναφείς όροι, όπως *ιστορικός γραμματισμός* και *ιστορική συνείδηση*, αναφέρονται σε γενικές ικανότητες, ενώ ο *ιστορικός συλλογισμός*, τονίζει την δραστηριότητα των μαθητών όταν μαθαίνουν ιστορία, ότι δηλαδή δεν αποκτούν απλά γνώσεις για το παρελθόν, αλλά τις χρησιμοποιούν για να εξηγήσουν φαινόμενα του παρελθόντος και του παρόντος. Οι van Boxtel & van Drie πάντως, προτιμούν τον όρο «ιστορικό συλλογισμό» από την ιστορική σκέψη καθώς αυτός, όπως θα αναφερθεί σε επόμενο κεφάλαιο, μπορεί να περιγραφεί μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες, γραπτές ή προφορικές και να αξιολογηθεί για την ποιότητά του. Αυτή η προσέγγιση εναρμονίζεται με κοινωνικοπολιτισμικές/κονστρουκτιβιστές θεωρίες για τη γνώση, οι οποίες υποστηρίζουν την ενεργητική κατασκευή της γνώσης αντί της παθητικής αποδοχής της (van Boxtel&van Drie, 2008). Σε συνάφεια μάλιστα με τις παραπάνω επισημάνσεις του Seixas, οι van Boxtel&van Drie (2013) υποστηρίζουν ότι ο ιστορικός συλλογισμός στοχεύει στην ιστορική κατανόηση και σχετίζεται με ένα από τα παρακάτω: 1) την αξιολόγηση και την περιγραφή των διαδικασιών συνέχειας και αλλαγής, 2) την εξήγηση ενός ιστορικού φαινομένου, 3) τη σύγκριση ιστορικών φαινομένων ή περιόδων. Αυτές οι μορφές ιστορικού συλλογισμού δεν είναι απαραίτητο να εμφανίζονται ταυτόχρονα. Με άλλα λόγια, ο ιστορικός συλλογισμός δεν είναι κάτι μονολιθικό, αντίθετα έχει πολλές όψεις, οι οποίες δεν αναπτύσσονται όλες παράλληλα από κοινού ή γραμμικά η μία μετά την άλλη (Lee&Ashby, 2000, στο Monte-Sano&De la Paz, 2012), ωστόσο, σε πιο σύνθετες μορφές ιστορικού συλλογισμού συνδυάζονται (van Boxtel&van Drie, 2013).

Συναφή όρο αποτελεί η «*ιστορική κατανόηση*», όρος ο οποίος έχει προταθεί από τους επιστήμονες ως εξέλιξη του όρου ιστορική σκέψη (Laville, C. 2003, στο

Μαμούρα, 2011: 73), μετατοπίζοντας την έμφαση από την ιστορία ως «κείμενο-προϊόν» στην ιστορία ως «συλλογισμό-διαδικασία». Η ιστορική κατανόηση εκλαμβάνεται δηλαδή ως η «*διαδικασία της αναζήτησης του νοήματος που αναδεικνύεται από ένα συγγραφέα σε ένα δεδομένο κείμενο, και της προσπάθειας κατανόησης των προθέσεων και των προϋποθέσεων του*» (Μαμούρα, 2011: 73).

Ο «*ιστορικός γραμματισμός*» αποτελεί επίσης όρο, ο οποίος συνδέεται στενά με την ιστορική σκέψη. Σύμφωνα με τον Seixas (2006), ο ιστορικός γραμματισμός είναι αποτέλεσμα της ιστορικής σκέψης. Ιστορικός γραμματισμός είναι «*η ικανότητα να αλιεύει κανείς τις κατάλληλες πληροφορίες για το παρελθόν, μέσα από διαφορετικά είδη πηγών. Η ικανότητα να εμπλέκεται κανείς σε ιστορικές διαδικασίες, όχι απλά να κατέχει τη γνώση αλλά να ξέρει πώς να τη χτίσει*» (Nokes, 2010: 520). Ο Nokes (2010) τονίζει ιδιαίτερα ότι δεν συνιστά ιστορικό γραμματισμό η απλή ανάγνωση ιστορικών κειμένων, χωρίς βαθιά κατανόηση του ιστορικού συγκειμένου.

Ως *ιστορική συνείδηση* μπορεί να οριστεί «*η κατανόηση της παροδικότητας της ιστορικής εμπειρίας, με τέτοιο τρόπο, ώστε το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον να θεωρούνται συνδεδεμένα*» (Alohen, 2005 στο Sakki&Pirttilä-Backman, 2019: 68). Η ιστορική συνείδηση μπορεί να νοηματοδοτηθεί και ως «*η σχέση που οι άνθρωποι σε κάθε εποχή (το εκάστοτε παρόν) διαμορφώνουν αναφορικά με το νόημα και τη σημασία που αποδίδουν στο παρελθόν, αλλά και με τις προσδοκίες που καλλιεργούν για το μέλλον ή και τους φόβους που έχουν γι' αυτό*» (Π.Σ. Ιστορίας Α' και Β' Γενικού Λυκείου, 2019). Σύμφωνα με τον Seixas (2012), η ιστορική συνείδηση μπορεί να καλλιεργηθεί, μεταξύ άλλων, με το να διδάσκονται οι μαθητές πώς να ερμηνεύουν πρωτογενή έγγραφα διαβάζοντάς τα ως προϊόντα της εποχής που δημιουργήθηκαν, καθώς και μέσα από την κριτική προσέγγιση σύγχρονων ιστορικών «*λόγων*», όπως αυτοί αναπαρίστανται σε ταινίες ή σχολικά εγχειρίδια (Seixas, 2012 στο Sakki&Pirttilä-Backman, 2019: 68).

Η έννοια της «*πολυπρισματικότητας*» ξεκίνησε να χρησιμοποιείται από το Συμβούλιο της Ευρώπης στις αρχές της δεκαετίας του '90. Προπομπό της αποτέλεσε το κίνημα της Νέας ιστορίας και η κριτική που αυτό άσκησε στην παραδοσιακή γραμμική γεγονοτολογική προσέγγιση της σχολικής ιστορίας (Κάββουρα, 2013). Άρχισε, έτσι, να δίνεται έμφαση «*στην εισαγωγή πηγαίου υλικού με στόχο την απόκτηση τρόπων ανάλυσης, δεξιοτήτων ερμηνείας τεκμηρίων και σύνθεσης*» (Rogers, 1978 στο Κάββουρα, 2013: 147). Η διαδικασία της πολυπρισματικότητας αποτελεί κατά τον Fritzsche, μία «*στρατηγική κατανόησης*» κατά την οποία λαμβάνουμε υπόψη

και «την οπτική του άλλου» πέρα από τη δίκη μας (Fritzsche, 2001 στο Κάββουρα, 2013: 147-148). Διαδικασία η οποία προϋποθέτει, τη «συνειδητοποίηση» της δικής μας οπτικής διαμορφωμένης από το δικό μας πολιτισμικό πλαίσιο, τη «διαθεσιμότητα» να εξετάζουμε μία κατάσταση από διαφορετικές οπτικές και την «προθυμία» να αποδεχόμαστε ότι υπάρχουν και άλλοι τρόποι θεώρησης του κόσμου, «εξίσου έγκυροι ή εξίσου μεροληπτικοί» (Κάββουρα, 2013: 148). Σύμφωνα με τον Stradling (2003), η πολυπρισματικότητα χαρακτηρίζεται κυρίως από το γεγονός ότι αποτελεί ένα τρόπο και μια προδιάθεση εξέτασης ιστορικών γεγονότων και προσωπικοτήτων, αξιοποιώντας θεμελιώδεις διεργασίες της ιστορικής επιστήμης. Να σημειωθεί εδώ ότι η πολυπρισματική θεώρηση δεν αποτελεί απλώς μια «εφαρμογή» της ιστορικής μεθόδου, αλλά αποσκοπεί στη διεύρυνση της έκτασης και του πεδίου που καλύπτει η ιστορική ανάλυση ενός συγκεκριμένου θέματος. Επικεντρώνεται περισσότερο στη δυναμική των ιστορικών διεργασιών, όπως για παράδειγμα πώς αλληλεπιδρούν μεταξύ τους διαφορετικές οπτικές γωνίες, δίνοντας έτσι μια πιο σύνθετη καταγραφή του τι συνέβη, συμπληρώνοντας τη γραμμικότητα της ιστορικής αφήγησης (Stradling, 2003). Στόχο της αποτελεί «η απόκτηση δεξιοτήτων ανάλυσης και ερμηνείας πολύπλοκων συγκρουσιακών καταστάσεων και σύνθεσης, χωρίς ωστόσο να απαιτείται μία και μοναδική ορθή εκδοχή των γεγονότων» (Κάββουρα, 2013: 148).

1.3 Η ικανότητα των μαθητών για ιστορική σκέψη

Σε μία εργασία, στην οποία γίνεται προσπάθεια να αναπτυχθούν ορισμένοι προβληματισμοί σχετικά με τη διδασκαλία της ιστορίας, θα ήταν αδύνατο να αγνοηθεί ένας από τους βασικότερους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας: οι μαθητές. Εξάλλου, διδασκαλία, μεταξύ άλλων, σημαίνει «περιέργεια για τον τρόπο με τον οποίο “λειτουργεί το μυαλό”- το μυαλό των άλλων, με τους οποίους ερχόμαστε σε επαφή» (Moniot, 2002: 128). Σημειώνουμε εδώ, ότι, όπως θα περιγραφεί στο αντίστοιχο κεφάλαιο, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ικανότητες των μαθητών, φαίνεται να επηρεάζουν τις διδακτικές τους επιλογές. Θα προσπαθήσουμε, επομένως, να προσεγγίσουμε τους εξής προβληματισμούς: «Πώς φαίνεται να κατανοούν οι μαθητές το παρελθόν»; «Είναι ικανοί να αναπτύξουν ιστορική σκέψη και με ποιες προϋποθέσεις»;

Βασιζόμενος στις θεωρίες του Piaget στον τομέα της γνωστικής ψυχολογίας, ο

Moniot (2002) υποστηρίζει ότι κατανόηση σημαίνει σύνδεση του καινούριου με κάτι που ήδη γνωρίζουμε και αναδιαμόρφωση του γνωστικού μας εξοπλισμού, προκειμένου να εγγραφεί το καινούριο στα υπάρχοντα νοητικά πλαίσια. Όταν κάτι δεν μπορεί να συνδεθεί με τις προϋπάρχουσες «γνωστικές αποσκευές» ενός ατόμου, δεν έχει κανένα νόημα για το ίδιο ακόμα και αν έχει για άλλους (Moniot, 2002: 128). Με αυτή την έννοια, έχει υποστηριχθεί ότι το σχολείο είναι ο χώρος όπου τα παιδιά έρχονται πρώτη φορά αντιμέτωπα με την «απουσία νοήματος» (Smith, 1979 στο Moniot, 2002: 128). Με άλλα λόγια, οι μαθητές μπορεί να «γνωρίζουν» κάποιες απαντήσεις σε συμβατικές ερωτήσεις, μην μπορώντας όμως να τις οργανώσουν συστηματικά στα νοητικά τους πλαίσια, σύντομα τις εγκαταλείπουν.

Με ανάλογο τρόπο, πραγματοποιείται η κατανόηση στο πεδίο της ιστορίας. Ο καθένας μας προκειμένου να κατανοήσει και να νοηματοδοτήσει το ιστορικό παρελθόν δεν ξεκινά από το μηδέν, αλλά βασίζεται σε αφηγήσεις, μύθους, κατάλοιπα, πεποιθήσεις που έχει, προσπαθώντας έτσι να διαμορφώσει μια εικόνα. Έτσι και οι μαθητές φέρνουν μαζί στο μάθημα της ιστορίας την προσωπική τους κατανόηση, η οποία βασίζεται σε προηγούμενες γνώσεις και ιδέες τους για τον κόσμο, όπως επίσης και παρερμηνείες σε σχέση με τις παλαιότερες κοινωνίες. Πρόκειται για τις λεγόμενες «μικροθεωρίες» των μαθητών, οι οποίες μπορεί να είναι ενστικτώδεις ή να προέρχονται από το κοινωνικό περιβάλλον ή τα σχολικά μαθήματα. Οι μικροθεωρίες διαμορφώνουν τη σκέψη τους για το παρελθόν (Μαυροσκούφης, 2016) και είναι «αποσπασματικές και συχνά αντιφατικές» (Claxton, 1993 στο Husbands, 2004: 111). Η Κάββουρα (2013), στην ίδια κατεύθυνση, παρατηρεί ότι οι πηγές από όπου αντλούν υλικό οι μαθητές προκειμένου να νοηματοδοτήσουν την ιστορική τους γνώση, προέρχονται από τις επιδράσεις που ασκούν οι κοινωνικές αναπαραστάσεις. Οι αναπαραστάσεις των μαθητών είναι ωφέλιμο να αξιοποιούνται κατά τη διδασκαλία, όχι με κριτήρια ορθού-λάθους αλλά ως μία «λειτουργική γνώση», μία «γνώση υπό κατασκευή», η οποία μπορεί να αποτελέσει ένα προστάδιο και με τις κατάλληλες εκπαιδευτικές διαδικασίες να μετασχηματιστεί «σε μία μορφή σκέψης πιο επεξεργασμένη και ορθολογική» (Κάββουρα, 2010 στο Κάββουρα, 2013: 154).

Ειδικότερα, οι μαθητές φαίνεται να επιδεικνύουν ένα είδος ιστορικής κατανόησης με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Η κατανόηση του παρελθόντος από μέρους τους έχει συνήθως τοπικό, προσωποποιημένο και αποσπασματικό χαρακτήρα, καθώς και περιορισμένη αίσθηση του χρόνου, σε διαφορετικό βαθμό ανάλογα με την ηλικία τους (Husbands, 2004). Ως αποτέλεσμα, κάποιοι μαθητές οδηγούνται συχνά σε

εσφαλμένες αντιλήψεις για το παρελθόν. Οι Lee & Ashby (1987), μελέτησαν επισταμένα την γνωστική ανάπτυξη από άποψη βαθμίδων ιστορικής κατανόησης που επιδεικνύουν οι μαθητές, προσπαθώντας να ερμηνεύσουν την έλλειψη ιστορικότητας που παρουσιάζουν ορισμένες απόψεις των μαθητών. Οι παραπάνω αποδίδουν το πρόβλημα στην αδυναμία των παιδιών να κατανοήσουν ότι οι άνθρωποι στο παρελθόν, «δεν μπορούσαν να γνωρίζουν την κατάσταση στο πλαίσιο της οποίας αναγκάστηκαν να δράσουν, δηλαδή την κατάσταση που ο μαθητής τώρα γνωρίζει και θεωρεί δεδομένη» (Lee&Ashby, 1987 στο Husbands, 2004: 109). Οι μαθητές δυσκολεύονται, δηλαδή, να κατανοήσουν εκείνες τις πτυχές του παρελθόντος που το διαφοροποιούν από το παρόν και την ίδια τη φύση της ιστορικής αλλαγής, υπολαμβάνοντας την ως «απλή πάροδο» του χρόνου και το παρελθόν ως ένα «προϋπάρχον παρόν». Άλλες φορές, οι μαθητές αδυνατούν να συλλάβουν τις προθέσεις, τις πεποιθήσεις και τα κίνητρα της δράσης των ιστορικών υποκειμένων, κυρίως επειδή δεν έχουν ένα επαρκές ιστορικό πλαίσιο αναφοράς ή δεν είναι σε θέση, λόγω της απειρίας τους, να εντοπίσουν τις βαθύτερες αιτιακές συνδέσεις ενεργειών και γεγονότων (Husbands, 2004).

Περαιτέρω, όπως έχουν δείξει ποικίλες έρευνες, οι μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν εμπλέκονται ενστικτωδώς σε μια διαδικασία ιστορικού συλλογισμού (Nokes, Dole, & Hacker, 2007 · Stahl, Hynd, Britton, McNish, & Bosquet, 1996 · Wineburg, 1991, στο Nokes, 2010: 523). Όπως φαίνεται, οι μαθητές προσεγγίζουν τις πηγές και τα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου, όπως προσεγγίζουν τα κείμενα των εφημερίδων, «συλλέγοντας γεγονότα», «αγνοώντας ή ενοχλούμενοι από τις αντιφάσεις» (Stahl et al., 1996 · Wineburg, 2001 στο Nokes, 2010: 524). Ακόμα και οι πιο «προχωρημένοι» μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δείχνουν να γοητεύονται από την «αντικειμενική» γλώσσα των σχολικών εγχειριδίων (Paxton, 1997; Wineburg, 1991 στο Nokes, 2010: 524). Κατά τον Wineburg, ο ιστορικός συλλογισμός είναι μία «αφύσικη πράξη» (*unnatural act*) (Wineburg, 1991 στο Nokes, 2010: 523), με την έννοια που προαναφέραμε, ότι δηλαδή οι μαθητές, σύμφωνα με τις έρευνες, δεν εμπλέκονται σε αυτόν ενστικτωδώς. Είναι επομένως φανερό, ότι χωρίς εξειδικευμένη διδασκαλία, οι μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν αποκτούν δεξιότητες ιστορικού συλλογισμού. Αντιθέτως, πλήθος ερευνών δείχνουν ότι μετά τη διδασκαλία στρατηγικών ιστορικού γραμματισμού και τις ανάλογες ευκαιρίες εξάσκησης με αυθεντικά κείμενα, οι μαθητές σταδιακά εμφανίζουν χαρακτηριστικά «αναγνωστών ιστορίας» (Britt & Aglinskias, 2002· De La Paz, 2005· Levstik &

Barton, 2005· Ferretti, MacArthur, & Okolo, 2001· Nokes, et al., 2007 · VanSledright, 2002 · Young & Leinhardt, 1998 στο Nokes, 2010: 524).

Επομένως, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να διευκολύνουν την ιστορική κατανόηση των μαθητών και να προωθήσουν την ικανότητα ιστορικού συλλογισμού τους, θεωρούμε σημαντικό να γνωρίζουν και να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στον τρόπο με τον οποίο κατανοούν οι μαθητές το νέο πλαίσιο γνώσης και προβαίνουν σε εκτιμήσεις σε σχέση με πρόσωπα και γεγονότα του παρελθόντος, λαμβάνοντας υπόψη τις προϋπάρχουσες κοινωνικές τους αναπαραστάσεις. Με αυτό τον τρόπο, θα τους βοηθήσουν να αναδιαμορφώσουν τις μικροθεωρίες τους, όπου χρειάζεται, καθώς και να οικοδομήσουν σε στέρεα θεμέλια τους δικούς τους ερμηνευτικούς σκελετούς κατά την προσέγγιση του παρελθόντος.

Περαιτέρω, αρκετές έρευνες εξέτασαν την ικανότητα ιστορικής σκέψης των μαθητών, από τις πιο σημαντικές ανάμεσά τους, υπήρξε η έρευνα του Martin Booth (1979). Ο Booth υπογράμμισε ότι η ιστορική σκέψη δεν σχετίζεται τόσο με την παραγωγική σκέψη και την τυπική λογική, καθώς επιδιώκει μια προσωπική, δημιουργική συνάρθρωση διαφορετικών στοιχείων. Είναι *«ανοιχτή και αποκλίνουσα»*, *«προτείνει περισσότερο σημασίες»* παρά *«λύσεις σε προβλήματα»*, γι αυτό τη χαρακτήρισε *«προσαγωγική» (adductive)*, δανειζόμενος τον όρο από τον Fischer (Moniot, 2002: 185). Η έρευνα του Booth έδειξε, ότι μαθητές 14-16 ετών, είναι ικανοί *«να ερμηνεύουν το παρελθόν με γνήσια ιστορικό τρόπο, υπό την προϋπόθεση ότι έχουν ήδη διδαχτεί πώς να προσεγγίζουν την ιστορία κατά τρόπους που να τονίζουν τη μοναδικότητά της και ότι τους παρέχονται ευκαιρίες να παρέχουν ερμηνευτικό έργο»* (Husbands, 2004: 117). Επίσης, ισχυρίζεται ότι οι μαθητές μπορούν να καταπιαστούν με σύνθετες αφηρημένες ιδέες, αν εργαστούν στο πλαίσιο δραστηριοτήτων ανοιχτού τύπου (Husbands, 2004), ότι είναι δυνατό να ασκούν ενεργή σκέψη σε θέματα που τους ενδιαφέρει να αναζητούν κάποιο νόημα και ότι αυτή η ενεργητική προσέγγιση της ιστορίας είναι παιδαγωγικά αποτελεσματική (Moniot, 2002). Επισημαίνεται, τέλος, σε έρευνες που παραθέτει η De La Paz (2005), ότι οι περισσότεροι μαθητές γυμνασίου αναγνωρίζουν την πιθανότητα προκατάληψης που οφείλεται στην οπτική του συγγραφέα (Lee & Ashby, 2000) και το γεγονός ότι οι πηγές αναπαριστούν διαφορετικές οπτικές (Foster & Yeager, 1999). Φαίνεται, επίσης, ότι έπειτα από συστηματική διδασκαλία, οι μαθητές στο Λύκειο μπορούν να διαχειριστούν με επιτυχία συνδυασμούς εκτενών εγγράφων (Young & Leinhardt, 1998).

Συνάγεται, επομένως, ότι παρά τις οποίες δυσκολίες τους οι μαθητές, υπό τις

κατάλληλες προϋποθέσεις και την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, έχουν τη δυνατότητα ιστορικής κατανόησης και σκέψης. Μάλιστα, ερευνητές έδειξαν ότι τα όρια της ικανότητας κατανόησης τους για το παρελθόν, εξαρτώνται όχι τόσο από γνωστικούς παράγοντες (όπως το επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης), όσο από άλλους «όπως το πλαίσιο διδασκαλίας, η φύση του στόχου, η χρήση ιστορικού υλικού που να τους κεντρίζει το ενδιαφέρον και τον προβληματισμό, το διδακτικό ύφος και η γνώση του αντικειμένου από τον δάσκαλο» (Husbands, 2004: 162).

1.4 Διδακτικές πρακτικές οι οποίες θα μπορούσαν να κινητοποιήσουν την ιστορική σκέψη και τον ιστορικό συλλογισμό των μαθητών

1.4.1 Γενικό πλαίσιο

Αναφέραμε ήδη στην αρχή της παρούσας εργασίας ότι η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και του ιστορικού συλλογισμού, αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες εκπαιδευτικό στόχο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε πολλές χώρες. Παρόλα αυτά, πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε αμηχανία ως προς το πώς να πραγματοποιήσουν αυτούς τους στόχους στην τάξη. Για παράδειγμα, η θεωρία προτείνει ότι οι ενεργητικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ιστορίας, με τη χρήση για παράδειγμα πηγών, προάγουν την ιστορική σκέψη και τον ιστορικό συλλογισμό. Ωστόσο, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα της ενεργητικής προσέγγισης στη διδασκαλία της ιστορίας και δείχνουν την πρόθεση να την εφαρμόσουν, λίγοι το κάνουν (Gestsdóttir et al., 2018). Διάφοροι παράγοντες μπορεί να τους οδηγούν σε αυτή τη συμπεριφορά. Αξιοπρόσεκτα είναι τα ευρήματα πρόσφατων ερευνών στο Βέλγιο, τα οποία δείχνουν ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι θετικά διακείμενοι στη διερευνητική μάθηση, ωστόσο να μην έχουν κατανοήσει καλά τι συνεπάγεται αυτή, σε σχέση με τη δουλειά που πρέπει να κάνουν οι μαθητές, οπότε δεν την εφαρμόζουν (Voet&DeWever, 2016, 2017 στο Gestsdóttir et al., 2018: 961). Στην παρούσα υποενότητα, θα παρουσιάσουμε συνοπτικά ορισμένες διδακτικές πρακτικές, οι οποίες έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι μπορούν να κινητοποιήσουν την ιστορική σκέψη και τον ιστορικό συλλογισμό των μαθητών.

Έρευνες, λοιπόν, δείχνουν, ότι έχουν παρατηρηθεί συγκεκριμένες διδακτικές συμπεριφορές και δραστηριότητες, στις οποίες εμπλέκονται οι μαθητές όταν διδάσκονται να σκέφτονται ιστορικά (Gestsdóttir et al., 2018). Είναι ευνόητο ότι οι παρακάτω δραστηριότητες, ανάλογα με το περιεχόμενό τους, μπορούν να λάβουν χώρα πριν, παράλληλα ή κατόπιν της επεξεργασίας μίας πηγής. Πιο συγκεκριμένα, έχει παρατηρηθεί ότι:

1) Η ανάπτυξη του ιστορικού συλλογισμού προϋποθέτει την κατανόηση «μεταενοιών» όπως η απόδειξη, η αιτία, η εξήγηση, η ενσυναίσθηση, ο χρόνος, ο χώρος, η αλλαγή, η πηγή, η ιστορική σημαντικότητα, το γεγονός (Lee, 2005· Nokesetal., 2007 · Stoel et al., 2015 στο Gestsdóttir et al., 2018: 965) και «ουσιωδών εννοιών», εννοιών δηλαδή που αφορούν ιστορικά γεγονότα, ιστορικές έννοιες και χρονολογίες (Van Drie&Van Boxtel, 2013). Οι έννοιες δεύτερης τάξης (μεταέννοιες), αποτελούν εργαλεία με τα οποία αναλύουμε και περιγράφουμε τις διαδικασίες αλλαγής και συνέχειας, εξηγούμε και συγκρίνουμε. Διάφορες έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές έχουν «απλοϊκές» αντιλήψεις για τις έννοιες δεύτερης τάξης (VanSledright, 2010 · Lee & Shemilt, 2009 στο vanBoxtel & vanDrie, 2013). Οι εν λόγω έννοιες καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε το παρελθόν. Μια πιο βαθιά κατανόηση λόγου χάρη, των εννοιών της συνέχειας και της αλλαγής, μπορεί να οδηγήσει σε μια πιο λεπτομερή περιγραφή μιας διαδικασίας αλλαγής, διακρίνοντας ανάμεσα σε σταδιακή και ξαφνική αλλαγή ή ανάμεσα σε οικονομική, κοινωνική, πολιτική και πολιτιστική αλλαγή. Γίνεται, επομένως, αντιληπτό ότι η ενεργητική προσέγγιση στη διδασκαλία της ιστορίας (doing history), δεν θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως το αντίθετο της εκμάθησης της ιστορίας (knowing history), καθώς οι δύο προσεγγίσεις βρίσκονται σε στενή συνεργασία. Για να μπορεί κανείς να συλλογίζεται για την ιστορική συνέχεια και αλλαγή, προαπαιτείται η γνώση ουσιωδών ιστορικών εννοιών (Gestsdóttir et al., 2018). Προτείνεται, έτσι, ένας ισορροπημένος συνδυασμός των δύο προσεγγίσεων (Lee, 2005 · VanSledright, 2011· Havekesetal., 2012 στο Gestsdóttir et al., 2018: 962).

2) Είναι σκόπιμο οι εκπαιδευτικοί να επιδεικνύουν, πώς οι ίδιοι σκέφτονται ιστορικά: θέτοντας ιστορικά ερωτήματα, με την υιοθέτηση μιας συγκεκριμένης οπτικής, εξηγώντας και συγκρίνοντας ιστορικά φαινόμενα, προσδιορίζοντας το ιστορικά σημαντικό (Van Drie&Van Boxtel, 2008, 2013 · Gestsdóttir et al., 2018). Τα ιστορικά ερωτήματα μπορεί να είναι η αρχή, τα στοιχεία ή το αποτέλεσμα του ιστορικού συλλογισμού.

3) Η «συγκειμενοποίηση» (*contextualization*) είναι κεντρικής σημασίας στην ιστορία, καθώς οι ιστορικοί μπορούν να υποβάλλουν ερωτήματα μόνο σε αυτά τα τεχνουργήματα του παρελθόντος- τις πηγές. Τα γεγονότα του παρελθόντος δεν μπορούν να επαναληφθούν και συνήθως οι συγγραφείς των πηγών που αναλύουν το παρελθόν δεν είναι πλέον προσβάσιμοι. Για να γράψουν γι' αυτά οι ιστορικοί πρέπει να τα τοποθετήσουν στο συγκείμενο. Είναι σκόπιμο να τονίζεται ιδιαίτερα, ότι οι ιστορικοί δεν ψάχνουν για γενικεύσιμους κανόνες που μπορούν να εφαρμοστούν και σε μελλοντικές καταστάσεις, αλλά αντίθετα αναζητούν την εξειδικευμένη κατανόηση των καταστάσεων που οδήγησαν στα γεγονότα του παρελθόντος. Απόντος του συγκειμένου η ιστορική κατανόηση τίθεται σε κίνδυνο (Monte-Sano&De la Paz, 2012). Θεωρούμε καίριας σημασίας στη μελέτη των πηγών στην ιστορία, το ρόλο της συγκειμενοποίησης. Όπως επισημαίνεται και στο επόμενο κεφάλαιο, είναι σημαντικό για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης οι μαθητές να συλλογίζονται *με τις πηγές και σχετικά με τις πηγές*.

4) Η χρήση ιστορικών πηγών μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες όπως η εκ του σύνεγγυς ανάγνωση πηγών (*close reading*), η σύγκριση πληροφοριών από διαφορετικές πηγές, η αξιολόγηση της χρησιμότητας μιας πηγής σε σχέση με μία συγκεκριμένη ερώτηση, η αναφορά στη χρήση των πηγών ως τεκμηρίων σε μία ερμηνεία ή ένα επιχειρήμα (MonteSano, 2011· Reisman, 2012· Levesque, 2008 · Seixas&Morton, 2013, στο Gestsdóttir et al., 2018: 967). Να επισημανθεί εδώ ότι οι αποδείξεις με τις οποίες πρέπει να υποστηρίζονται τα επιχειρήματα στην ιστορία, πολλές φορές είναι ατελείς ή αντιφατικές και γι' αυτό το λόγο, χωρούν πολλαπλές ερμηνείες. Γι' αυτόν τον λόγο, οι μαθητές κατά την κατασκευή ενός επιχειρήματος χρειάζεται να συγκρίνουν και να αξιολογήσουν κριτικά πολλές πηγές και να συνθέσουν ό,τι έμαθαν σε μια συνεκτική περιγραφή, εξήγηση ή θέση.

5) Παρουσίαση των πολλαπλών οπτικών και ερμηνειών. Υπάρχουν διαφορετικοί τύποι πολυπρισματικότητας, όπως για παράδειγμα η οπτική διαφορετικών ιστορικών παραγόντων, διαφορετικές διαστάσεις της κοινωνίας, οικονομικές ή πολιτικές, διαφορετική κλίμακα, τοπική ή παγκόσμια και διαφορετικές ιστορικές ερμηνείες (Stradling, 2003· Lee & Shemilt, 2004· Chapman, 2011, van Hover et al., 2012 · Seixas&Morton, 2013 στο Gestsdóttir et al., 2018: 967).

6) Εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες συζήτησης στην ολομέλεια της τάξης, οι οποίες προϋποθέτουν ενεργοποίηση προηγούμενων γνώσεων και αποσκοπούν στη βαθιά κατανόηση ενός θέματος (Van Drie&Van Boxtel, 2011 ·

Havekes et al., 2017, στο Gestsdóttir et al., 2018: 968).

7) Οι γραπτές ασκήσεις διευκολύνουν τον ιστορικό συλλογισμό των μαθητών, καθώς αποτελούν μαθησιακές δραστηριότητες οι οποίες επιτρέπουν στους μαθητές να αναγνωρίσουν τις γνώσεις τους για το θέμα και να οργανώσουν τις ιδέες που θα γράψουν (Monte-Sano&De la Paz, 2012). Ωστόσο, όπως έχει επισημανθεί, ο τύπος της άσκησης που καλούνται να γράψουν, έχει διαφορετικό αντίκτυπο στα νοητικά τους πλαίσια (Rivard, 1994 στο Monte-Sano&De la Paz, 2012: 292). Έρευνες τις οποίες παραθέτουν οι Monte-Sano & De la Paz (2012) δείχνουν ότι μαθητές ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που έγραφαν ιστορικά δοκίμια επιχειρηματολογικού τύπου, κατανοούσαν καλύτερα το περιεχόμενο του μαθήματος (Wiley&Voss, 1999), ή ότι με το πέρασμα του χρόνου, κατάφερναν να μετασχηματίσουν το περιεχόμενο του δοκιμίου τους σε δικό τους επιχείρημα (Young & Leinhardt, 1998). Σύμφωνα, μάλιστα, με τους Monte-Sano&De la Paz (2012), η συγγραφή επιχειρηματολογικών κειμένων στην ιστορία, βοήθησε τους μαθητές, όχι μόνο στην κατανόηση του περιεχόμενου της ιστορίας και τη διατύπωση του συλλογισμού τους, αλλά επιπλέον στην τροποποίηση και εμπάθυνση του συλλογισμού τους.

1.4.2 Παραδείγματα ερωτήσεων και δραστηριοτήτων

Οι van Boxtel & van Drie, 2013, έχοντας ερευνήσει συστηματικά την έννοια και τα χαρακτηριστικά του ιστορικού συλλογισμού, παραθέτουν ορισμένα παραδείγματα ερωτήσεων και δραστηριοτήτων, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για την ανάπτυξη του ιστορικού συλλογισμού των μαθητών τους. Τα αναφέρουμε εδώ επιγραμματικά, προκειμένου να εξειδικευθούν περισσότερο κάποιες από τις διδακτικές συμπεριφορές και δραστηριότητες που περιγράψαμε στην προηγούμενη υποενότητα.

A. Ερωτήσεις και δραστηριότητες που προκαλούν τον ιστορικό συλλογισμό των μαθητών: 1) Ανοιχτές ασκήσεις/ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις που εμπεριέχουν αξιολόγηση, όπως για παράδειγμα, «Ήταν αυτές οι αλλαγές επαναστατικές;», σε σχέση με τις ερωτήσεις που ωθούσαν σε επεξήγηση, όπως η ερώτηση «Πώς θα μπορούσαν να αξιολογηθούν αυτές οι αλλαγές;», φάνηκε να προκαλούν πιο έντονα τον ιστορικό συλλογισμό, τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο. 2) Αυθεντικές ασκήσεις, ασκήσεις με νόημα για τους μαθητές. Η χρήση ενός

αυθεντικού πλαισίου, όπως για παράδειγμα το να γράψουν μια επιστολή σε έναν πραγματικό οργανισμό, στην οποία θα προτείνουν την πιο σημαντική ιστορική προσωπικότητα για το κράτος τους. Περαιτέρω, η έννοια της ιστορικής σημαντικότητας μπορεί να αποκτήσει προσωπικό νόημα για εκείνους, όταν καλούνται να σκεφτούν για ποιους λόγους, πρόσωπα και γεγονότα από το παρελθόν είναι σημαντικά για εκείνους, το αντίκτυπο που έχουν στο παρόν και τις ζωές τους. 3) Ασκήσεις που εμπλέκουν τους μαθητές σε εποικοδομητική δραστηριότητα. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να ζητηθεί από τους μαθητές, να βάλουν σε χρονολογική σειρά εικόνες σχετικές με ένα θέμα, γράφοντας για την καθεμία μία λεζάντα που απαιτεί τη χρήση ιστορικών εννοιών.

B. Ερωτήσεις και δραστηριότητες που μπορούν να υποστηρίξουν τον ιστορικό συλλογισμό των μαθητών, βελτιώνοντάς τον: 1) Δημιουργία και χρήση αναπαραστατικών εργαλείων: Η έρευνα δείχνει ότι η δημιουργία μιας αναπαράστασης, ατομικά ή σε ομάδες, υποστηρίζει τη διαδικασία μάθησης και συλλογισμού. Μπορούν να κατασκευαστούν αναπαραστατικά εργαλεία όπως ένα διάγραμμα, μία λίστα, ένας πίνακας. Ο πίνακας, μάλιστα, στην έρευνα των van Boxtel & van Drie (2013), φάνηκε ιδιαίτερα αποτελεσματικός, καθώς ώθησε τους μαθητές να τον συμπληρώσουν και να συλλογιστούν λεπτομερέστερα για συγκεκριμένες πτυχές του θέματος. 2) Ο καθοδηγούμενος διάλογος από τον εκπαιδευτικό, με τη συμμετοχή όλης της τάξης. Ο ρόλος των μαθητών σε αυτή τη συζήτηση πρέπει να είναι ενεργός. Ενδεικτικά σημάδια της ενεργητικής συμμετοχής αποτελούν, ο μεγάλος αριθμός μαθητών που λαμβάνει μέρος στη συζήτηση και ότι οι μαθητές απαντούν ο ένας στον άλλο και στον εκπαιδευτικό, συνεισφέροντας ουσιαστικά στο διάλογο. Οι αξιολογικές ερωτήσεις βοηθούν ιδιαίτερα σε αυτό, καθώς ωθούν τους μαθητές να μιλήσουν, όπως και οι οπτικές αναπαραστάσεις, οι οποίες τους παρέχουν ένα σταθερό σημείο αναφοράς. Προκειμένου όμως να συνεχιστεί η συζήτηση, η ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό δεν πρέπει να λειτουργεί αξιολογικά, αλλά να αποτελεί σημείο από το οποίο θα ξεκινά ένας νέος κύκλος συζήτησης. Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, πρέπει να ζητά και άλλες διευκρινήσεις, να προκαλεί και άλλους μαθητές να απαντήσουν σε αυτό ή να αναπλαισιώνει τις απαντήσεις των μαθητών, χρησιμοποιώντας σχετική ορολογία (van Boxtel & van Drie, 2013). Όπως φαίνεται, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη συζήτηση είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Οι ερωτήσεις του δε θα πρέπει να αξιολογούν τι ξέρουν οι μαθητές (κλειστές ερωτήσεις) αλλά να τους προκαλούν να αναπτύξουν προηγούμενες

ιδέες τους, να επιχειρηματολογήσουν και να εμπλακούν σε έναν συλλογισμό σχετικά με το πεδίο.

1.5 Η χρήση των πηγών στη διδασκαλία της ιστορίας

1.5.1 Συλλογισμός «με τις πηγές» ή «για τις πηγές»;

Στην προηγούμενη ενότητα αναφέρθηκε ότι η κατάλληλη χρήση ιστορικού υλικού, μπορεί να συμβάλλει στην κινητοποίηση της ιστορικής σκέψης και του ιστορικού συλλογισμού των μαθητών. Ήδη τη δεκαετία του 1980, τονίζεται η σημασία της χρήσης πηγών, ως ένα μέσο πρόσβασης στο παρελθόν και ειδικότερα ως ένα μέσο το οποίο μπορεί να ενδυναμώσει τις δυνατότητες ιστορικής σκέψης των μαθητών (Barton & Levstik, 2004 · Van Drie & Van Boxtel, 2008 στο Van Nieuwenhuysse et al., 2017: 48-49). Οι μαθητές, σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, πρέπει να είναι σε θέση να κατανοήσουν πώς η ιστορία κατασκευάζεται μέσα από την κριτική ανάλυση και ερμηνεία των πηγών. Γι' αυτόν τον λόγο, η ιστορική εκπαίδευση των μαθητών, δεν πρέπει να παρέχει μόνο μία «κατανόηση του παρελθόντος» (*knowing history*), αλλά να εστιάζει εξίσου στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που οδηγούν στην κατανόηση του πώς οι αναπαραστάσεις μας για το παρελθόν βασίζονται στην ερμηνεία των πηγών (*doing history*) (Havekes, Coppen, Luttenberg & Van Boxtel, 2012 στο Van Nieuwenhuysse, 2016: 20). Λαμβάνοντας υπόψη τον προαναφερόμενο στόχο, οδηγούμαστε στο ερώτημα, αν υπάρχουν κάποιες συγκεκριμένες πρακτικές προσέγγισης και επεξεργασίας των πηγών, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν ευχερέστερα στην πραγματοποίησή του.

Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες σχετικά με τη χρήση των πηγών στη διδασκαλία της ιστορίας, οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να συλλογίζονται «με τις πηγές» (*reasoning with sources*), αλλά και να συλλογίζονται «σχετικά με τις πηγές» (*reasoning about the sources*). Ο συλλογισμός *με τις πηγές*, αφορά στην ικανότητα επιλογής και χρήσης πληροφοριών από τις πηγές, προκειμένου να στηρίξουν έναν ισχυρισμό για το παρελθόν. Ο συλλογισμός *σχετικά με τις πηγές* αφορά στις ικανότητες των μαθητών να αξιολογούν κριτικά την αξία της πληροφορίας, σε συνδυασμό ή όχι με άλλες πηγές, τη χρησιμότητα και τα όρια της πηγής, να αναγνωρίζουν την οπτική του συγγραφέα της, να αναλύουν τι κάνουν οι πηγές,

λαμβάνοντας υπόψη το συγκεκριμένο στο οποίο παρήχθησαν (Rouet et al., 1996 στο Van Nieuwenhuysse, 2017: 49). Ο συλλογισμός σχετικά με τις πηγές συμβάλλει στην κατανόηση της ιστορίας ως μιας ερμηνευτικής κατασκευής. Ειδικοί στον τομέα της ιστορικής εκπαίδευσης συμπεραίνουν ότι η άμεση επαφή των μαθητών με τις πηγές είναι σημαντική, ωστόσο πρέπει να γίνεται με προσοχή και να περιλαμβάνει το συλλογισμό σχετικά με τις πηγές, καθώς αν περιορίζεται μόνο στο συλλογισμό με τις πηγές, υπάρχει ο κίνδυνος οι μαθητές να τις θεωρήσουν ως «καθρέφτες του παρελθόντος» (Maggioni et al., 2009 · Maggioni, 2010 στο Van Nieuwenhuysse, 2017: 49). Συγκεκριμένες διδακτικές δραστηριότητες και συμπεριφορές για την αξιοποίηση των πηγών στη διδακτική πρακτική, αναφέρθηκαν αναλυτικά στην προηγούμενη υποενότητα.

1.5.2 Οι ιστορικές πηγές στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική

Αποτελεί κοινή πρακτική τις τελευταίες δεκαετίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η χρήση πηγών στη διδασκαλία της ιστορίας, με σκοπό την ενίσχυση των ικανοτήτων ιστορικής σκέψης των μαθητών. Πώς χρησιμοποιούνται όμως οι πηγές στη διδασκαλία της ιστορίας; Χρησιμοποιούνται για να προωθήσουν το συλλογισμό με τις πηγές, ο οποίος ενδυναμώνει την *ουσιαστική γνώση* ή το συλλογισμό για τις πηγές ο οποίος ενδυναμώνει τη *στρατηγική γνώση*; Σημειώνεται εδώ ότι ο όρος «ουσιαστική γνώση» (*substantive knowledge*), αφορά στη συνεκτική γνώση και κατανόηση του παρελθόντος, ενώ ο όρος «στρατηγική γνώση» (*strategic knowledge*), χρησιμοποιείται με την έννοια ότι οι μαθητές εκπαιδεύονται, ώστε να θέτουν οξυδερκείς ερωτήσεις, να σκέφτονται κριτικά, να σταθμίζουν αποδείξεις και επιχειρήματα και να αναπτύσσουν κρίση και προοπτική (Van Nieuwenhuysse, 2016: 27).

Οι Van Nieuwenhuysse et al., (2017) αναφέρονται σε δεδομένα σχετικών ερευνών. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ασχολούνται ιδιαίτερα με το συλλογισμό για τις πηγές, προκειμένου να αναδείξουν τη φύση της ιστορίας ως προϊόν κατασκευής, αλλά χρησιμοποιούν τις πρωτογενείς πηγές για το περιεχόμενό τους, για να μεταδώσουν «ουσιαστική» γνώση στους μαθητές σχετικά με το περιεχόμενο (Bertram, 2008 · Boutonnet, 2013 · Grant & Gradwell, 2005 · Magalhães, 2005 · Nokes, 2010 · Paxton, 1999 στο Van Nieuwenhuysse et al., 2017). Επίσης, αναδεικνύεται ότι η ενίσχυση της στρατηγικής γνώσης των μαθητών, δεν θεωρείται

πρωταρχικός στόχος ενώ σπάνια διδάσκονται «οι ευρετικές» (*heuristics*) που χρησιμοποιεί ο ιστορικός (Nokes et al., 2007). Σημειώνουμε εδώ με συντομία, ότι ο Wineburg (1991) εντόπισε τρεις ευρετικές ή με άλλα λόγια στρατηγικές, τις οποίες χρησιμοποιούν οι ιστορικοί προσεγγίζοντας τα ιστορικά έγγραφα: 1) «*sourcing*»: λαμβάνεται υπόψη ο συγγραφέας της πηγής, πότε, πού, γιατί και για ποιον δημιουργήθηκε η πηγή, ενώ ταυτόχρονα αξιολογείται το περιεχόμενο της πηγής και η δυναμική της ως προς την απάντηση ερευνητικών ερωτημάτων, 2) «*contextualization*»: αξιολογείται η πηγή μέσα στο ευρύτερο ιστορικό και πολιτισμικό της συγκείμενο, 3) «*corroboration*»: σύγκριση διαφορετικών κειμένων για το ίδιο γεγονός, διερεύνηση ομοιοτήτων και αντιφάσεων, ώστε να αποφασιστεί η αξιοπιστία των κειμένων και να κατασκευαστούν ιστορικές ερμηνείες (Van Nieuwenhuysse et al., 2017: 49 · Van Nieuwenhuysse, 2016: 21).

Ο Van Nieuwenhuysse (2016) επισημαίνει περαιτέρω, ότι η εκπαιδευτική πρακτική συναντά δυσκολίες στη συγκεκριμενοποίηση και προβληματοποίηση των πηγών. Οι εκπαιδευτικοί συχνά θέτουν ερωτήματα στις πηγές μόνο σε σχέση με το περιεχόμενο, δεν συμπεριλαμβάνουν στην ανάλυση της πηγής το συγγραφέα και το πληροφοριακό συγκείμενο. Γι' αυτό οι πρωτογενείς πηγές φαίνεται να χρησιμοποιούνται περισσότερο σαν «διακοσμητικά στοιχεία» ή στην καλύτερη περίπτωση για να ενισχύσουν την ουσιαστική και όχι τη στρατηγική γνώση των μαθητών. Σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών που παραθέτει ο ίδιος, φαίνεται ότι οι ερωτήσεις που θέτουν οι εκπαιδευτικοί στις πηγές σχετικά με το περιεχόμενο, κάποιες φορές μπορεί να αφορούν έννοιες σχετικές με την ιστορική σκέψη, όπως η συνέχεια και η αλλαγή, το αίτιο, το αποτέλεσμα ή η σημαντικότητα. Ωστόσο, σε άλλες περιπτώσεις, τέτοιες ερωτήσεις υπαινίσσονται, «*ότι το παρελθόν μπορεί να προκύψει ευθέως και απροβλημάτιστα από τις πηγές*», γεγονός το οποίο, όπως έχουμε ήδη εξηγήσει, «*έρχεται σε αντίθεση με την ερμηνευτική φύση της ιστορίας*» (Van Nieuwenhuysse, 2016: 25). Η συγκεκριμενοποίηση των πηγών αποτελεί, όπως φαίνεται, «*πρόβλημα*» στη διδασκαλία της ιστορίας, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν παρέχουν αρκετά στοιχεία για την ουσιαστική πραγματοποίησή της. Όπως τονίζεται, «*δεν είναι δυνατό κανείς να προβληματοποιήσει σε βάθος μία πηγή χωρίς βασικές πληροφορίες για το συγγραφέα, χωρίς το πότε, πού και για ποιον φτιάχτηκε μία πηγή καθώς και το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο παρήχθη*» (VanNieuwenhuysse, 2016: 25). Ο Μαυροσκούφης επισημαίνει σχετικά ότι το πρόβλημα μεγεθύνεται εξαιτίας του τρόπου παρουσίασης των πηγών στα σχολικά εγχειρίδια με τη μορφή «*τεκμηρίων*

μικρού μεγέθους», τα οποία επικαλούνται εκπαιδευτικοί και μαθητές ως βάση για την εργασία τους (Μαυροσκούφης, 2016: 160). Αποσπώμενες όμως οι πηγές από το πλαίσιο εργασίας του ιστορικού, χωρίς επιπλέον επαρκείς πληροφορίες συγκειμενοποίησης, «μεταβάλλονται από “θέσει” σε “φύσει” τεκμήρια» (Μαυροσκούφης, 2016: 160), δυσχεραίνοντας περαιτέρω το συλλογισμό των μαθητών σχετικά με τις πηγές, με την έννοια που αναφέραμε στην αρχή της παρούσας υποενότητας.

Μετά τις παραπάνω παρατηρήσεις τίθεται ο προβληματισμός, μήπως, σε ορισμένες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί δεν κατανοούν πλήρως πώς να χρησιμοποιήσουν τις πηγές με επιστημονικό τρόπο. Στοιχεία τα οποία ανιχνεύονται στις έρευνες των Ruustinen&Khawaha (2020), δείχνουν ότι σε ορισμένες περιπτώσεις η ίδια η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών συνιστά πρόβλημα, καθώς οι ιστορικοί-διδάσκοντες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μπορεί να μην έχουν δείξει ποτέ στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, πώς εμπλέκονται οι ίδιοι με την ιστορία και την επιστημολογία στην οποία βασίζεται η εμπλοκή τους. Ως αποτέλεσμα, πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η διδασκαλία της ιστορίας σχετίζεται κατά βάση με τη μετάδοση ιστορικών πληροφοριών. Γίνεται αντιληπτό, ότι το ζήτημα της εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών, αναδεικνύεται σε ύψιστης σημασίας. Οι εκπαιδευτικοί μελλοντικών εκπαιδευτικών ιστορίας, οι οποίοι δουλεύουν μαζί τους σε μία περίοδο κατά την οποία οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τη φιλοσοφία τους για τους σκοπούς διδασκαλίας της ιστορίας, οφείλουν να τους παρέχουν όλες τις απαραίτητες γνώσεις και εργαλεία, τα οποία θα μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν στην τάξη, προκειμένου να εφαρμόσουν τη φιλοσοφία τους (Nokes, 2010). Η σημασία της εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών αναδεικνύεται και σε πρόσφατη έρευνα των Μαμούρα&Νάκο (2021), οι οποίες παρατηρούν ότι η ανεπαρκής παιδαγωγική κατάρτιση ενός εκπαιδευτικού, σε σχέση με τις σύγχρονες έννοιες που πλαισιώνουν το μάθημα της ιστορίας στο σχολείο, μπορεί να τον οδηγήσει σε αδυναμία «προβληματοποίησης» της εκάστοτε ιστορικής συνθήκης και εν γένει αδυναμία από κοινού κατασκευής της ιστορικής γνώσης με τους μαθητές του, δυσχεραίνοντας έτσι την ανάπτυξη της ιστορικής τους σκέψης. Η επιμονή στην ανάγνωση του σχολικού εγχειριδίου, η συνεχής διάλεξη του εκπαιδευτικού, η χρησιμοποίηση ιδιαίτερα κλειστών ερωτήσεων ή η ανυπομονησία από μέρους του εκπαιδευτικού για γρήγορες απαντήσεις και συμπεράσματα, αποτελούν χαρακτηριστικά σημεία τέτοιου είδους αδυναμιών (Μαμούρα&Νάκο,

2021: 84-85).

Πέρα από την επιστημονική ή όχι χρήση των πηγών, σε σχέση με την πραγματοποίηση των σκοπών του μαθήματος, προβληματισμό της παρούσας εργασίας αποτελούν και οι παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή πηγών από πλευράς των εκπαιδευτικών. Φαίνεται, λοιπόν, ότι ένας από τους παράγοντες που επηρεάζει την επιλογή των πηγών είναι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για το αντικείμενο. Όπως παρατήρησε ο Shulman (1987), οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι γνωρίζουν καλά το αντικείμενο που διδάσκουν, είναι δυνατό να προετοιμαστούν καλύτερα και να παρέχουν πειστικότερα μαθήματα σε σχέση με τους συναδέλφους τους, που υπολείπονται σε αυτή τη γνώση (Wilson et al., 1987 · Wilson & Wineburg, 1988 στο Grant&Gradwell, 2005: 254). Περαιτέρω, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να επιλέγουν τις πηγές τους, με βάση τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους. Οι ικανότητες, οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών φαίνεται ότι επηρεάζουν εν γένει τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη (Grant, 1996 στο Grant&Gradwell, 2005: 255). Αυτή η προσέγγιση, θυμίζει την έννοια της *«παιδαγωγικής αναπαράστασης του γνωστικού αντικειμένου»* που πρότεινε ο Shulman (1987), για να περιγράψει την εξισορρόπηση που χρειάζεται να υπάρχει ανάμεσα στην γνώση του γνωστικού αντικειμένου και της γνώσης των αναγκών των μαθητών από πλευράς εκπαιδευτικού. Οι καλοί εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τον Shulman, είναι εκείνοι που μπορούν να συνδυάσουν *«τις ιδέες που παρουσιάζονται στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα»* με τις *«βιωματικές εμπειρίες των μαθητών»* (Shulman, 1987 στο Grant&Gradwell, 2005: 258). Αξίζει να τονιστεί, τέλος, ο κυρίαρχος ρόλος των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη φύση της ιστορικής γνώσης και τους σκοπούς του μαθήματος. Οι αντιλήψεις τους για τα παραπάνω, όπως θα περιγραφεί αναλυτικά στην επόμενη ενότητα, φαίνεται να παίζουν καθοριστικό ρόλο τόσο στην επιλογή ή όχι πηγών για τη διδασκαλία του μαθήματος, στα κριτήρια επιλογής των πηγών όσο και στον τρόπο χρήσης τους στην τάξη.

Αναφέρθηκε προηγουμένως, ότι η κατάλληλη αξιοποίηση των πηγών στη διδασκαλία της ιστορίας δύναται να παρέχει πολλαπλά οφέλη στους μαθητές. Παρόλα αυτά, θα ήταν παράλειψη να μην αναφέρουμε ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην τις επιλέγουν ως υλικό για τη διδασκαλία τους για διάφορους λόγους (Grant & Gradwell, 2005: 244). Μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ακόμα και τελειόφοιτοι, σε ποσοστό πάνω από 50%, αναφέρουν χαρακτηριστικά σε σχετική έρευνα ότι χρησιμοποιούν υλικό πρωτογενών πηγών ελάχιστες φορές μέσα στο χρόνο

ή ακόμα και ποτέ (Lee & Weiss, 2007 στο Nokes, 2010: 518).

Το παραπάνω φαινόμενο εξηγείται ποικιλοτρόπως. Για παράδειγμα, έχει παρατηρηθεί ότι στις τάξεις στις οποίες η διδασκαλία της ιστορίας επικεντρώνεται στην εθνική κληρονομιά, η μελέτη των σχολικών εγχειριδίων είναι το σύνηθες κείμενο στο οποίο επικεντρώνεται η διδασκαλία (VanSledright, 2002 στο Nokes, 2010: 518). Περαιτέρω, οι Grant&Gradwell (2005), σε σειρά ερευνών που παραθέτουν, προσεγγίζουν την ίδια προβληματική. Συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι μπορεί να μην διαθέτουν όλοι οι εκπαιδευτικοί μια πιο «εκλεπτυσμένη» επιστημονική αντίληψη για την ιστορία (Bohan&Davis, 1998), να ενστερνίζονται δηλαδή παλαιότερες επιστημολογικές θεωρίες για το γνωστικό αντικείμενο τους. Επιπλέον, ενδέχεται να συναντούν δυσκολίες στο να δημιουργήσουν ένα παιδαγωγικά κατάλληλο μάθημα (Seixas, 1998). Ίσως, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι η επεξεργασία πηγών είναι αναποτελεσματική και χρονοβόρα διαδικασία, δεδομένων των απαιτήσεων του αναλυτικού προγράμματος (Yeager&Wilson,1997) ή πιστεύουν ότι οι μαθητές τους είναι αναπτυξιακά ανώριμοι για να δουλέψουν με αυτές (Fehn&Koeppen, 1998) . Άλλοι ερευνητές επισημαίνουν, ότι οι γραπτές εξετάσεις στο μάθημα της ιστορίας, από τις οποίες εξαρτάται η συνέχεια της ακαδημαϊκής πορείας των μαθητών (*high stake tests*), ενδεχομένως υπονομεύουν τις διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών, όσο αφορά στο υλικό και τις μεθόδους. Η προοπτική των εξετάσεων οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στον περιορισμό των στόχων του αναλυτικού προγράμματος, σε περισσότερο διδακτισμό και συνεχή προετοιμασία για τις εξετάσεις ενώ διαρκής είναι η εξάρτηση από τα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου, αν και όπως έχει επισημανθεί από ποιοτικούς ερευνητές, υπάρχει υψηλή συσχέτιση ανάμεσα σε υψηλές επιδόσεις στις εξετάσεις και τη μελέτη πηγών (Barton, 1997 · VanSledright, 2002).

1.6 Το ενδιαφέρον για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

1.6.1 Εννοιολογική προσέγγιση των όρων «πεποιθήσεις» και «αντιλήψεις»

Όπως αναφέραμε και στην αρχή της παρούσας εργασίας, τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη διερεύνηση των γνωστικών διαδικασιών των εκπαιδευτικών, όπως οι γνώσεις, οι πεποιθήσεις, οι οπτικές και οι αντιλήψεις.

Σημαντικός αριθμός ερευνών επισημαίνει τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν, καθώς επηρεάζουν πτυχές της διδακτικής τους συμπεριφοράς από το σχεδιασμό, μέχρι την εφαρμογή και την αξιολόγηση των όσων διδάσκουν (Andrews & Hatch, 1999, 2000 · Brown&Cooney, 1982 · Clark&Peterson, 1986 ·Clark&Yinger, 1987 ·Ernest, 1989a ·Fang, 1996 ·Hancock&Gallard, 2004 ·Richardson, 1996, 1985 στο Yilmaz, 2008: 158), αλλά ακόμα και την ποιότητα της μάθησης των μαθητών (Evans, 1988 ·Thompson, 1992, 1985 στο Yilmaz, 2008: 159). Επομένως, είναι αναγκαία η μελέτη των εν λόγω γνωστικών διαδικασιών, προκειμένου να κατανοήσουμε καλύτερα τον τρόπο που διδάσκουν.

Πιο συγκεκριμένα, στον τομέα της ιστορικής εκπαίδευσης, οι επιστημολογικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αναφέρονται σε πεποιθήσεις που δείχνουν, πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη φύση της επιστήμης τους (Maggioni, Van Sledright, & Alexander, 2009· Seixas, 1993 · Wineburg, 2001 στο Wansinketal., 2015: 14). Αναφερόμενοι στις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι ερευνητές χρησιμοποιούν συχνά όρους όπως: «οπτικές», «απόψεις», «διανοητικά συστήματα», «αντιλήψεις», «εσωτερικές νοητικές διαδικασίες», «προσωπικές θεωρίες» ή «προσωπικές επιστημολογίες», «προσανατολισμοί», «ρεπερτόρια κατανόησης» κ.α. (Kagan, 1992, · Pajares, 1992, στο Yilmaz, 2008: 159). Ο Pajares (1992) αναφέρει σχετικά «οι περισσότερες από τις κατασκευές, ήταν απλά διαφορετικές λέξεις που σημαίνουν το ίδιο πράγμα», αυτό συμβαίνει και με τους όρους «αντίληψη» και «πεποίθηση», οι οποίοι χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι σε πολλές έρευνες (Kember, 1997 στο Yilmaz, 2008: 159).

Διερευνώντας τον όρο «πεποιθήσεις», συναντάμε πολλές προσπάθειες εννοιολογικής του προσέγγισης. Αναφέρουμε ορισμένες από αυτές, τις οποίες παραθέτει ο Yilmaz (2008: 159): ως πεποίθηση ορίζεται «οποιαδήποτε απλή υπόθεση, συνειδητή ή ασυνείδητη, η οποία συνάγεται από το τι λέει ή τι κάνει ένα πρόσωπο» (Rokeach,1968), «νοητικά σχήματα εμπειρίας, τα οποία συχνά συμπυκνώνονται και ενσωματώνονται σε σχήματα ή έννοιες» (Sigel, 1985), «η αναπαράσταση ενός προσώπου για την πραγματικότητα η οποία καθοδηγεί τη σκέψη και τη συμπεριφορά» (Harvey, 1986), «ξεκάθαρες υποθέσεις που αφορούν χαρακτηριστικά αντικειμένων, γεγονότων, ανθρώπων και καταστάσεων» (Nisbett & Ross, 1980). Γενικά, οι ερευνητές χαρακτηρίζουν τις πεποιθήσεις ως ουσιαστικές, υποκειμενικές, υποκειμένες στο συναίσθημα και κοινωνικοπολιτισμικά

κατασκευασμένες, μέσα από μία διαδικασία κοινωνικοποίησης (Nespor, 1987 · Pajares 1992 · Rokeach, 1968 στο Yilmaz, 2008: 159). Υποστηρίζουν, επιπλέον, ότι *«δεν μπορούν να παρατηρηθούν ευθέως ή να μετρηθούν, αλλά συνάγονται από το τι λένε και τι κάνουν οι άνθρωποι, καθώς και τις προθέσεις τους»* (Pajares, 1992 στο Yilmaz, 2008: 160). Περαιτέρω, η Kagan (1992) υποστήριξε ότι τα χαρακτηριστικά των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, μπορούν να συνοψιστούν σε δύο κατηγορίες: α) είναι σταθερές και ανθεκτικές στην αλλαγή β) είναι σύμφωνες με ένα συγκεκριμένο διδακτικό στυλ, το οποίο είναι φανερό σε διαφορετικά μαθήματα και διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες (Kagan, 1992, στο Yilmaz, 2008: 160), σημειώνοντας περαιτέρω, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν συνείδηση των πεποιθήσεών τους και συχνά ούτε το κατάλληλο λεξιλόγιο για να τις περιγράψουν.

Ο όρος «αντιλήψεις» έχει επίσης εννοιολογηθεί από σειρά ερευνητών, τις απόψεις των οποίων παραθέτει ο Yilmaz (2008: 160). Οι «αντιλήψεις» προσδιορίζονται ως, *«μια γενική νοητική δομή, η οποία περιλαμβάνει πεποιθήσεις νοήματα ιδέες, υποθέσεις, κανόνες, νοητικές ιδέες, προτιμήσεις και άλλα παρόμοια»* (Thompson 1992). Λέγεται, επίσης, ότι *«καθώς είναι κοινωνικά και πολιτισμικά σχηματισμένες, δεν είναι ενιαίες, αλλά πολυδιάστατες»* (Van den Berg, 2002), καθώς και ότι *«οι αντιλήψεις αναπαριστούν κατηγορίες ιδεών, οι οποίες δικαιολογούν, πώς οι περιγραφές ενός συγκεκριμένου γεγονότος ή φαινομένου βιώνονται από ανθρώπους με διαφορετικές διαδρομές ζωής»* (Pratt, 1992).

Όπως γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω, οι όροι «πεποιθήσεις» και αντιλήψεις» προσεγγίζουν τόσο εννοιολογικά, ώστε πολλές φορές είναι δύσκολο να διακριθούν, γι' αυτό και όπως αναφέρθηκε, πολλοί ερευνητές χρησιμοποιούν τους όρους αδιακρίτως. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, στο θεωρητικό μέρος, χρησιμοποιούνται και οι δύο όροι καθώς και στους δύο όρους αναφέρονται οι μελετητές, οι απόψεις των οποίων παρουσιάζονται. Στο ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας, προτιμάται ο όρος «αντιλήψεις» καθώς, όπως υποστηρίζεται, η «αντίληψη» συμπεριλαμβάνει την «πεποίθηση», δεδομένου ότι πρόκειται για *«έναν πιο πρωταρχικό και συμπεριληπτικό όρο»* (Thompson, 1992 στο Yilmaz 2008: 160).

1.6.2 Παράγοντες διαμόρφωσης και διακρίσεις των πεποιθήσεων

Οι Van Sledright & Maggioni (2016) διακρίνουν τρεις παράγοντες που παίζουν ρόλο στην ανάπτυξη επιστημολογικών πεποιθήσεων σχετικά με την ιστορία: το

αντικείμενο από το παρελθόν, το οποίο μορφοποιείται μέσα από διαφορετικούς λόγους, το υποκείμενο, το οποίο παρεμβάλλει τον δικό του υποκειμενικό λόγο στα αντικείμενα του παρελθόντος προκειμένου να τα νοηματοδοτήσει και εν τέλει η ερμηνευτική διαδικασία. Ένας τέταρτος παράγοντας, θα μπορούσε να είναι το κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο, το οποίο δρα ρυθμιστικά στις ερμηνευτικές διαδικασίες (Sakki&Pirttilä-Backman, 2019).

Σύμφωνα με τους Wansink et al., (2015), η θεωρία σχετικά με τις πεποιθήσεις κινείται σε ένα συνεχές, εκκινώντας από τις λεγόμενες «αφελείς» πεποιθήσεις, συνεχίζοντας σε όλο και πιο «εκλεπτυσμένα στάδια». Στην ίδια κατεύθυνση, οι Perry (1970) και King and Kitchener (2002), στηριζόμενοι στον Piaget, υποστήριξαν ότι «οι πεποιθήσεις σχετικά με τη βεβαιότητα της γνώσης και τη γνωστική διαδικασία, στηρίζονται σε ένα συνεχές με διαφορετικά αναπτυξιακά επίπεδα, ποικίλλοντας από απλοϊκές αντιλήψεις τύπου άσπρο-μαύρο, προς σύνθετες γνωστικές μεθόδους, βασισμένες σε αποδείξεις» (Brownlee, Schraw, & Berthelsen, 2011 στο Wansinketal., 2015: 14). Οι αφελείς (naive) πεποιθήσεις συσχετίζονται συνήθως με την άγνοια της διαφοράς μεταξύ του «παρελθόντος» και της «ιστορίας» («αντικειμενική» αναπαράσταση της γνώσης). Οι πιο εκλεπτυσμένες (nuanced) αντιλήψεις αναγνωρίζουν τις πολλαπλές ερμηνείες του παρελθόντος και τον ενεργό ρόλο του γνωστικού υποκειμένου στην κατασκευή της ιστορίας («ερμηνευτική φύση» της γνώσης) (Wansink et al., 2015). Οι Stoel et al. (2017), επίσης, προβαίνουν σε μια διανοητική διάκριση ανάμεσα στην «αφελή» και στην «εκλεπτυσμένη», επιστημολογική κατανόηση. Με τον όρο «αφελής κατανόηση», αναφέρονται σε δύο διαφορετικούς τύπους ιδεών σχετικά με την ιστορία: από τη μία αντικειμενικού τύπου θεωρήσεις για την επιστημονική γνώση, η οποία εκλαμβάνεται ως μοναδική και προκαθορισμένη ή ισχυρισμοί ότι μέσα στις πηγές εμπεριέχονται αντίγραφα του παρελθόντος ή αντικειμενικά γεγονότα (Stoel et al. 2017 στο Sakki&Pirttilä-Backman, 2019: 70). Από την άλλη μεριά, υποκειμενικού τύπου ιδέες, οι οποίες δείχνουν ότι η γνώση είναι αβέβαιη και υποκειμενική και ότι κάθε ισχυρισμός είναι απλά μια γνώμη. Η «εκλεπτυσμένη» κατανόηση αναφέρεται στην γνώση, ως κάτι που παράγεται από το ανθρώπινο μυαλό και είναι αβέβαιη, ωστόσο οριοθετείται από επιστημονικές μεθόδους, από αποδείξεις και επιχειρήματα, οι δε ισχυρισμοί αποτελούν κρίσεις, όχι απλές γνώμες (Stoel et al. 2017 στο Sakki&Pirttilä-Backman, 2019: 70).

1.6.3 Η σημασία της διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών

Η γνώση από πλευράς των εκπαιδευτικών της επιστημολογίας και των δομικών χαρακτηριστικών του αντικειμένου που διδάσκουν, είναι απαραίτητη προκειμένου να διδάσκουν αποτελεσματικά και να μην προβαίνουν σε παρερμηνείες και απλουστεύσεις (Grossmanetal., 1989 · Wineburg & Wilson,1991 στο Yilmaz, 2008: 172). Επιπλέον, συμβάλλει στο να αναπτύξουν οι μαθητές υψηλά επίπεδα γραμματισμού και ενδιαφέροντος για το μάθημα (King, 1991; Lederman, 1992 στο Yilmaz, 2008: 172). Όπως θα φανεί στη συνέχεια, οι αντιλήψεις τους για τη φύση του μαθήματος, σχετίζονται άμεσα με τις διδακτικές τους επιλογές, όσο αφορά στο σχεδιασμό την εφαρμογή και την αξιολόγηση των διδακτικών τους δραστηριοτήτων. Όπως έχει επισημανθεί σχετικά, οι εκπαιδευτικοί δεν διδάσκουν την ιστορία όπως αυτή οργανώνεται και διαχέεται στα σχολικά εγχειρίδια αλλά *«διδάσκουν τις δικές τους αναπαραστάσεις για την ιστορία... μετά από τις διαμεσολαβήσεις και τους μετασχηματισμούς που επιφέρουν στο κείμενο της ιστορικής γνώσης»* (Dalongeville, 2001 στο Κάββουρα, 2011: 37). Στην ίδια κατεύθυνση, ο Stoddard (2010) υποστηρίζει ότι η διερεύνηση των επιστημολογικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι *«οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη φύση της γνώσης της επιστήμης τους ('επιστημολογία'), επηρεάζουν τις διδακτικές τους αποφάσεις και τις αλληλεπιδράσεις τους με τους μαθητές στην τάξη»* (Brickhouse, 1990· Hashweh, 1996 · Hofer &Pintrich, 1997 · King & Kitchener, 2002 στο Stoddard, 2010: 154). Υποστηρίζεται για παράδειγμα, ότι προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να εμπλέξουν τους μαθητές τους σε διαδικασίες ιστορικής σκέψης, θα πρέπει οι ίδιοι να βλέπουν την ιστορία ως *«μια ανθρώπινη κατασκευή, ένα εγχείρημα στο οποίο οι άνθρωποι προσπαθούν να λύσουν ένα παζλ, ακόμα και αν κάποια κομμάτια έχουν ξεθωριάσει»* (Wineburg, 2001 στο Stoddard, 2010: 154) και να πιστεύουν ακόμα, ότι αυτή η κατασκευή *«είναι μία μορφή γνώσης η οποία εδράζεται σε ένα σύνολο προβληματικών θεμάτων»* (Seixas, 1996 στο Stoddard, 2010: 154). Η ιστορική σκέψη γίνεται τότε μια ενεργητική διαδικασία εμπλοκής στην κατασκευή νοήματος, μέσα από τα *«ίχνη της ιστορίας»* (πρωτογενείς πηγές) και *«ιστορικές καταγραφές»* (δευτερογενείς-τριτογενείς πηγές) τις οποίες συναντούμε (Seixas, 1996) και για τις οποίες θα πρέπει να ρωτάμε *«γιατί συνέβη κάτι»* και όχι απλά να μένουμε στο γεγονός ότι συνέβη (Wineburg, 2001 στο Stoddard, 2010: 154).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, προκαλεί εντύπωση το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν ιστορία δεν έχουν εμπλακεί ιδιαίτερα ως σήμερα στη διαμάχη των επιστημολογικών στάσεων, δεδομένου ότι οι ίδιοι κατέχουν κεντρικό ρόλο στην πραγματοποίηση της ιστορικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί παρέχουν στους μαθητές τους συγκεκριμένες εκπαιδευτικές εμπειρίες ανάλογα με τις επιλογές που κάνουν στο περιεχόμενο, στις μεθόδους και στις επιστημολογικές αναπαραστάσεις (Thornton, 1991· Van Boxtel & Grever, 2011, στο Wansink et al., 2015: 12).

1.6.4 Διακρίσεις των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και η επίδραση τους στη διδακτική τους πρακτική

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη φύση της ιστορίας/ιστορικής γνώσης, σύμφωνα με τον Yilmaz (2008), μπορούν να συνοψιστούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες: α) η ιστορία ως παρελθόν β) η ιστορία ως ερμηνεία του παρελθόντος. Η πρώτη κατηγορία χαρακτηρίζεται από μία περιορισμένη, μερική αντίληψη της ιστορίας, ως χρονολογική μελέτη ανθρώπων πολιτισμών και γεγονότων, ενώ η δεύτερη από μια πιο εκλεπτυσμένη και συνεκτική κατανόηση της ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην πρώτη κατηγορία έχουν μια «*ρεαλιστική*» οπτική για τη φύση της ιστορικής γνώσης, με την έννοια ότι πρόκειται για ένα αντικειμενικό και στατικό σώμα γνώσης, το οποίο προέρχεται από εξωτερικές πηγές και είναι σχετικά αδιαφοροποίητο (Abell & Smith, 1994 · Kuhn, Cheney, & Weinstock, 2000 · Kuhn & Weinstock, 2002 · Olafson & Schraw, 2006 στο Yilmaz, 2008: 166). Παραβλέπουν, δηλαδή, το ρόλο της υποκειμενικότητας στην κατασκευή της γνώσης. Οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στη δεύτερη κατηγορία παρουσιάζουν μια πιο επιστημονική κατανόηση της ιστορίας, αναγνωρίζοντας τόσο τα υποκειμενικά όσο και τα αντικειμενικά συστατικά της. Λαμβάνουν υπόψη τόσο τη διαδικασία όσο και το αποτέλεσμα της ιστορικής μελέτης, ενώ αντιλαμβάνονται τη σχέση ανάμεσα στο παρελθόν, το καταγεγραμμένο παρελθόν και τον ιστορικό. Οι εκπαιδευτικοί με ρεαλιστική αντίληψη για την ιστορία και την ιστορική γνώση βλέπουν τους μαθητές ως παθητικούς αποδέκτες μιας προκαθορισμένης γνώσης, ενώ είναι πιθανότερο να χρησιμοποιούν δασκαλοκεντρικές μεθόδους, όπως η διάλεξη, η ιστορική αφήγηση, η ανάγνωση του σχολικού εγχειριδίου και *«να τηρούν απλουστευτική στάση απέναντι σε σύνθετα ιστορικά κείμενα, να παρερμηνεύουν προσωρινές ιστορικές εξηγήσεις, να*

ψάχνουν τη μία και μοναδική ιστορία των γεγονότων και των ανθρώπων του παρελθόντος, τη στιγμή που υπάρχουν πολλαπλές ιστορίες για το παρελθόν, διαθέσιμες και κατάλληλες» (Yilmaz, 2008: 168).

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μπορούν να διακριθούν περαιτέρω, σε σχέση με το ζήτημα των σκοπών διδασκαλίας του μαθήματος. Σε αυτή την περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με το εξής δίλημμα δύο αντιτιθέμενων αξιών: «να ενσταλάξουν στους μαθητές μια βαθιά προσκόλληση στην εθνική κληρονομιά ή να τους διδάξουν πώς να σκέφτονται ιστορικά;» (VanSledright, 2002 στο Nokes, 2010: 515). Αν σκοπός τους είναι να διαμορφώσουν στους μαθητές μια *στάση προσκόλλησης στην εθνική κληρονομιά*, θα ήταν καλύτερα να αποφεύγουν να εμπλέκουν τους μαθητές σε διαδικασίες επιστημονικής ιστορικής έρευνας, όπου κυριαρχεί η αμφιβολία, η κριτική και ο έλεγχος των αποδείξεων καθώς κάτι τέτοιο μπερδεύει τους νέους (Van Sledright, 2002 στο Nokes, 2010: 516). Εκπαιδευτικοί με αυτή την προοπτική αναμένεται να χρησιμοποιούν πιο άμεσα επεξηγηματικά κείμενα, όπως τα σχολικά εγχειρίδια. Επιπλέον, περιμένουν οι μαθητές να κατανοήσουν και να θυμούνται ιστορικές πληροφορίες, ενώ προσπαθώντας να μειώσουν τη σύγχυση των μαθητών, έχουν τον έλεγχο του περιεχομένου, κατασκευάζουν οι ίδιοι την ιστορική αφήγηση και προσπαθούν να τη μεταδώσουν στους μαθητές. Αν σκοπός τους είναι να διδάξουν τους μαθητές *να σκέφτονται ιστορικά* και έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για να το κάνουν, αναμένεται οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν κείμενα παρόμοια με αυτά που χρησιμοποιούν οι ιστορικοί στην αυθεντική έρευνα. Ενθαρρύνουν τους μαθητές, να προσεγγίζουν τα κείμενα με κριτική ματιά και τους επιτρέπουν να έχουν μερικό έλεγχο του περιεχομένου κατασκευάζοντας δικές τους ιστορικές ερμηνείες. Συνδυάζουν, τέλος, διδασκαλία ιστορικής αφήγησης και ιστορικής σκέψης (VanSledright, 2002 στο Nokes, 2010: 516).

Παρά τις ανωτέρω ενδείξεις, ότι οι επιστημολογικές πεποιθήσεις για τη φύση της ιστορίας επηρεάζουν τη διδασκαλία τους, η μεταφορά αυτών των πεποιθήσεων στην παιδαγωγική τους πρακτική δεν είναι πάντα αναπόφευκτη (Evans, 1988, 1990 · Maggioni, Alexander, & Costich, 2007 · Wineburg & Wilson, 1988 · Yeager & Davis, 1996 στο Stoddard, 2010: 154). Στην επισκόπηση διάφορων ερευνών, τις οποίες αναφέρει ο Stoddard (2010), εντοπίζονται διάφορα «εμπόδια», τα οποία λειτουργούν αποτρεπτικά για την εφαρμογή των πεποιθήσεων τους στην πράξη: Αρχικά, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες των μαθητών, σχετικά με την ερμηνεία και την ανάλυση πηγών (VanSledright, 1996 · Wilson & Wineburg, 1993).

Περαιτέρω, οι ικανότητες τους ή οι νομιζόμενες ικανότητες τους σχετικά με τη διαχείριση της τάξης, όταν αυτή εμπλέκεται σε ερμηνευτική διαδικασία (Fehn & Koerppen, 1998) ή οι προσωπικοί τους στόχοι για τους μαθητές, όσο αφορά στις δεξιότητες που επιθυμούν να αποκτήσουν οι τελευταίοι (Grant, 2003) ή ακόμα, οι περιορισμοί του αναλυτικού προγράμματος, τα οποία δίνουν έμφαση στην κάλυψη της ύλης (VanSledright, 2002 στο Stoddard, 2010: 155). Σημειώνονται, τέλος, άλλοι παράγοντες που έχουν σχέση με το συγκεκριμένο, όπως η πολυπλοκότητα της σχολικής τάξης, το σχολικό κλίμα και η οργάνωση του σχολείου, η συμπεριφορά των διευθυντών ή των συναδέλφων, εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς, να εναρμονίσουν τις πεποιθήσεις τους με τη διδασκαλία, ακόμα και όταν έχουν ξεκάθαρες πεποιθήσεις (Fang, 1996 · Schraw&Olafson, 2002 στο Yilmaz, 2008: 160).

Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών τόσο για την φύση της ιστορικής γνώσης ως παρελθόν ή ερμηνεία του παρελθόντος, όσο και για τους σκοπούς διδασκαλίας του μαθήματος, όπως για παράδειγμα, να «προσκολληθούν» οι μαθητές στην εθνική κληρονομιά ή να μάθουν να σκέφτονται ιστορικά, αντικατοπτρίζονται πολλές φορές στις διδακτικές τους επιλογές. Τέλος, κατά τη γνώμη μας, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι περιπτώσεις στις οποίες για διάφορους λόγους, φαίνεται να υπάρχει διάσταση ανάμεσα στις επιστημολογικές πεποιθήσεις και τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών.

1.7 Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται έρευνες, οι οποίες συνέβαλαν στον ερευνητικό προβληματισμό μας, τόσο κατά την ανάληψη του ερευνητικού μας εγχειρήματος, όσο και καθόλη τη διάρκεια συγγραφής της παρούσας εργασίας. Η πλειοψηφία των ερευνών που παρουσιάζονται πραγματεύεται τον τρόπο με τον οποίο οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για θέματα όπως η φύση της ιστορικής γνώσης, οι σκοποί διδασκαλίας του μαθήματος, οι στόχοι τους για τους μαθητές και εν γένει η ιδεολογία τους, επιδρούν στις διδακτικές τους πρακτικές. Μία έρευνα αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς, όταν επιλέγουν πηγές για διδακτική χρήση. Περαιτέρω, μία από τις πιο πρόσφατες έρευνες, αναφέρεται στην παρατήρηση διδακτικών πρακτικών, όπως η χρήση ιστορικών πηγών μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες, οι οποίες φαίνεται, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, να

συμβάλλουν στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και του ιστορικού συλλογισμού. Τέλος, μία έρευνα εστιάζει πιο συγκεκριμένα στον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται οι πρωτογενείς πηγές στη διδασκαλία της ιστορίας.

Οι Grant & Gradwell (2005) διερεύνησαν τους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς στην επιλογή των πηγών που χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους. Η έρευνά τους διενεργήθηκε σε δύο σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και εστίασε στην παρατήρηση δύο εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με συλλογή δεδομένων μέσω της παρατήρησης διδασκαλιών και προσωπικών συνεντεύξεων με τις εκπαιδευτικούς, καταλήγοντας σε ιδιαίτερος «αισιόδοξα» ευρήματα. Ειδικότερα, η έρευνά τους έδειξε ότι η επιλογή των κειμένων από πλευράς εκπαιδευτικών επηρεάζεται: 1) από τη γνώση που διαθέτουν για το αντικείμενο, 2) από την αίσθηση που έχουν για τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, και 3) από το εκπαιδευτικό συγκείμενο. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν διδακτική εμπειρία μόλις τριών ετών. Επομένως, όπως επισημαίνει η έρευνα, ένας παρατηρητής της διδασκαλίας τους θα περίμενε από αυτούς ενδεχομένως να επικεντρωθούν στο σχολικό εγχειρίδιο, σε μία προσπάθεια να το αντιστοιχήσουν με τις επερχόμενες εξετάσεις, οι οποίες μάλιστα θα έπαιζαν ρόλο στην ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί, βέβαια, χρησιμοποίησαν τα σχολικά εγχειρίδια και έλαβαν υπόψη τους τις εξετάσεις, προχώρησαν όμως πολύ πιο πέρα από αυτό. Γνωρίζοντας οι ίδιες πολύ καλά το αντικείμενο τους, επέλεξαν πηγές, οι οποίες πέρα από τις βασικές ιδέες, παρουσίαζαν πλήθος οπτικών για το εξεταζόμενο θέμα. Επιπλέον, επειδή γνώριζαν πολύ καλά τους μαθητές τους, μπόρεσαν να βρουν σημεία σύγκλισης ανάμεσα στα όσα παρουσίαζαν οι πηγές που επέλεξαν και στα ενδιαφέροντα των μαθητών τους. Όπως παρατήρησαν οι ερευνητές, δεν πρόκειται για «συνηθισμένες» εκπαιδευτικούς, αλλά οι περιπτώσεις τους αξίζει να αναφερθούν, καθώς, όπως ανέφερε ο Shulman (1987) αποτελούν περιπτώσεις του «δυνατού» (*possible*), με αλλά λόγια, αυτού που μπορούμε να περιμένουμε από «σκεπτόμενους» και «φιλόδοξους» εκπαιδευτικούς (Grant, 2003 στο Grant & Gradwell, 2005: 262).

Ο Yilmaz (2008) διεξήγαγε έρευνα σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την φύση της ιστορίας ως ακαδημαϊκού μαθήματος και ως τομέα επιστημονικής γνώσης. Συγκεκριμένα, το δείγμα της έρευνάς του αποτελούνταν από δώδεκα εκπαιδευτικούς σε τρία σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των Ηνωμένων Πολιτειών. Παρουσιάζοντας τα αποτελέσματα της έρευνάς του, αναφέρει ότι

περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς απέβλεπαν αποκλειστικά στο αποτέλεσμα της ιστορικής γνώσης, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τη διαδικασία κατασκευής της. Είχαν δηλαδή μια «ρεαλιστική» αντίληψη για τη φύση της ιστορικής γνώσης, θεωρώντας τη αντικειμενική και αμετάβλητη. Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν αναφέρθηκαν στην ερμηνευτική φύση της ιστορίας, όταν προσπάθησαν να εξηγήσουν τα βασικά χαρακτηριστικά της, αλλά ακόμη και όσοι έδειχναν κάποια συνειδητοποίηση της φύσης της συγκεκριμένης επιστήμης, δεν αναγνώριζαν την κοινωνικά προσδιορισμένη κατασκευή της ιστορικής γνώσης. Ακόμη και όσοι αναγνώριζαν την ιστορία ως «ερμηνεία του παρελθόντος», δεν ενσωμάτωναν στο λόγο τους πιο συγκεκριμένη ορολογία προκειμένου να εκφράσουν τις ιδέες τους. Επομένως, όπως συμπεραίνει ο Yilmaz, υπάρχει έλλειμμα στο πώς αντιλαμβάνονται συνολικά την ιστορία ως επιστήμη. Ένα άλλο εύρημα, το οποίο αξίζει να αναφερθεί, είναι ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν θεωρούσε την γνώση των διανοητικών θεμελίων της ιστορίας ως σχετιζόμενη με το επάγγελμά τους και την επαγγελματική τους ανάπτυξη, δεδομένου ότι, όπως υπονόησαν, δεν είναι ερευνητές αλλά ασχολούνται με την «πρακτική» της ιστορίας. Ο Yilmaz επισημαίνει την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, προκειμένου να οδηγηθούμε σε μία βαθύτερη κατανόηση αυτού του θέματος. Προτείνει μάλιστα την ποιοτική διερεύνηση του ζητήματος, επισημαίνοντας τον μικρό αριθμό σχετικών ερευνών (Yilmaz, 2008: 172).

Στην ίδια κατεύθυνση, ο Nokes (2010) διερεύνησε τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τους σκοπούς διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας και τις προεκτάσεις των στάσεων τους στη διδασκαλία. Στην έρευνά του συμμετείχαν οκτώ εκπαιδευτικοί, δύο Λυκείων, σε πολιτεία των Ηνωμένων Πολιτειών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με συλλογή δεδομένων μέσα από συστηματική παρατήρηση των διδασκαλιών τους. Ακολούθησε ποσοτική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο στη διδασκαλία της ιστορίας την ιστορική αφήγηση, με το σχολικό εγχειρίδιο να είναι το πιο συχνό κείμενο που χρησιμοποιήθηκε. Να σημειωθεί εδώ ότι παρά τις διαφορετικές χρήσεις του σχολικού εγχειριδίου, σε καμία διδασκαλία δεν ασκήθηκε ικανοποιητική κριτική ή αμφισβήτηση του σχολικού εγχειριδίου. Η χρήση των πηγών ήταν σπάνια και, όταν συνέβαινε, οι εκπαιδευτικοί συνήθως «εξηγούσαν» τις πηγές στους μαθητές παρά τους άφηναν να τις διαβάσουν οι ίδιοι βγάζοντας συμπεράσματα. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι κυριαρχούσαν οι

δασκαλοκεντρικές παιδαγωγικές μέθοδοι με έμφαση στη μετάδοση του περιεχομένου. Ένα άλλο εύρημα που αξίζει να αναφερθεί και ενδεχομένως να διερευνηθεί περισσότερο, είναι ότι οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν μεθόδους και υλικό πιο πρόσφορο για τη διδασκαλία των ιστορικών διαδικασιών. Χρησιμοποιούσαν πρωτογενείς πηγές συχνότερα, δεν έμεναν προσκολλημένοι στο αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος, επιτρέποντας στους μαθητές να συζητήσουν με επιχειρήματα και να εκφράσουν τις ιδέες τους για ιστορικά θέματα. Ολοκληρώνοντας την έρευνα του, ο Nokes θέτει σημαντικά ερωτήματα, τα οποία χρήζουν, κατά τον ίδιο, περαιτέρω διερεύνησης σε διαφορετικά περιβάλλοντα: κερδίζουν όντως έδαφος στο περιβάλλον της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, οι οποίες εμπλέκουν τους μαθητές σε ενεργητικές διαδικασίες μάθησης, όπως η διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση πηγών; Η διδασκαλία στρατηγικών που εμπλέκουν τους μαθητές σε διαδικασία ιστορικής σκέψης, όπως η κατασκευή ερμηνειών για το παρελθόν μέσα από πολλαπλές πηγές, εμφανίζεται τελικά στις τάξεις και σε ποιο βαθμό; (Nokes, 2010: 539).

Ο Stoddard (2010) παρομοίως διερεύνησε τον τρόπο με τον οποίο οι επιστημολογικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, η ιδεολογία τους και οι στόχοι τους για τους μαθητές, επηρεάζουν την παιδαγωγική τους πρακτική σε σχέση με τη χρήση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών και τη χρήση «ιστορικών μέσων» (*historical media*) όπως τα ονομάζει, δηλαδή ταινιών, βιβλίων και σελίδων στο διαδίκτυο. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσα από την παρατήρηση και ηχογράφηση διδασκαλιών, τη διεξαγωγή προσωπικών συνεντεύξεων και τη συλλογή εκπαιδευτικού υλικού, σε τάξεις δύο εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε σχολεία των Ηνωμένων Πολιτειών. Ο Stoddard διαπίστωσε μία αναντιστοιχία ανάμεσα στις γενικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την ιστορία και τις παιδαγωγικές τους πρακτικές, όσο αφορά στη χρήση μέσων όπως οι ταινίες, οι τηλεοπτικές εκπομπές, το διαδίκτυο ή τα βιντεοπαιχνίδια, ως ιστορικών πηγών. Ο ίδιος αποδίδει αυτή την αναντιστοιχία σε τρεις πιθανούς λόγους: 1) Περιορισμένη επιστημολογική κατανόηση σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο αυτά τα μέσα μπορούν να λειτουργήσουν ως ιστορικές πηγές για το ευρύ κοινό μεταφέροντας έμμεσα αναπαραστάσεις για τον κόσμο. Οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα έδειξαν ότι δεν αντιμετώπιζαν αυτά τα μέσα ως «κοινωνικές κατασκευές», πράγμα το οποίο έκαναν με άλλου είδους πηγές, όπως τα έγγραφα. 2) Οι γενικότερες ιδεολογικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και οι στόχοι τους για την κοινωνικοποίηση των μαθητών τους,

ειδικά σε σχέση με τις ιδέες της ειρήνης και της ανεκτικότητας, οι οποίες προβάλλονταν από τις ταινίες, ίσως έθεσαν σε δεύτερη μοίρα τις πεποιθήσεις τους για την ιστορική γνώση και τους στόχους τους για την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης των μαθητών. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί δεν ώθησαν τους μαθητές να αξιολογήσουν την εγκυρότητα της ταινίας, ως ιστορικής πηγής, αλλά παρέμειναν στις ιδέες που προσπαθούσαν να προβάλουν οι ταινίες. Με άλλα λόγια, ίσως η παιδαγωγική τους σκέψη δεν έχει εξελιχθεί τόσο, ώστε να καταφέρουν να συνδυάσουν τις επιστημολογικές τους αντιλήψεις για την ιστορία και την ιστορική σκέψη, με τους γενικότερους στόχους τους για την κοινωνικοποίηση των μαθητών. Ο Stoddard παρατηρεί ότι αν και οι εκπαιδευτικοί δεν προσπάθησαν άμεσα να υποβάλουν τις αντιλήψεις τους στους μαθητές τους, όλες οι πηγές που διάλεξαν να ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους παρουσίαζαν σύγκλιση προς τις δικές τους προσωπικές αντιλήψεις, ιδεολογικές οπτικές και τους γενικότερους στόχους που είχαν θέσει για τη διδασκαλία τους. Είναι επομένως αναγκαίο, όπως επισημαίνει ο ερευνητής, να δοθεί έμφαση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα στην ανάπτυξη των επιστημολογικών τους πεποιθήσεων σχετικά με τη φύση της ιστορίας, προκειμένου να μπορέσουν να εφαρμόσουν αυτή την επιστημολογία στην παιδαγωγική τους πρακτική.

Αξίζει να αναφέρουμε, επίσης, την έρευνα των Wansink et al., (2015), οι οποίοι μελέτησαν τις οπτικές μελλοντικών εκπαιδευτικών ιστορίας σε σχέση με τους σκοπούς διδασκαλίας του μαθήματος, καθώς και τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις επιστημολογικές τους πεποιθήσεις για την ιστορική γνώση και τις πεποιθήσεις τους σκοπούς διδασκαλίας του μαθήματος. Στην έρευνα συμμετείχαν σαράντα οκτώ μελλοντικοί εκπαιδευτικοί κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, οι οποίοι συμμετείχαν σε πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης σε έξι πανεπιστήμια της Ολλανδίας. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από δώδεκα ανοιχτές ερωτήσεις. Η ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών έφερε στο φως έξι κατηγορίες στόχων: στόχοι απομνημόνευσης κριτικοί στόχοι, κωνστροκτιβιστικοί στόχοι, στόχοι υιοθέτησης διαφορετικών οπτικών, ηθικοί στόχοι, στόχοι οικοδόμησης συλλογικής ταυτότητας. Αυτοί οι στόχοι κατηγοριοποιήθηκαν περαιτέρω κάτω από δύο επιστημολογικές οπτικές για την ιστορική γνώση: η ιστορική γνώση ως «αντικειμενική» και η ιστορική γνώση ως «ερμηνευτική». Οι στόχοι οικοδόμησης συλλογικής ταυτότητας και οι ηθικοί στόχοι θεωρήθηκε ότι αντιπροσωπεύουν την ιστορική γνώση ως αντικειμενική, ενώ οι

κριτικοί και οι κονστρουκτιβιστικοί στόχοι καθώς και όσοι τείνουν στην υιοθέτηση διαφορετικών οπτικών, θεωρήθηκε ότι αντιπροσωπεύουν την ερμηνευτική φύση της ιστορικής γνώσης. Οι ερευνητές παρατήρησαν ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν σχετικά κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, αναφέρθηκαν στους κριτικούς στόχους της ιστορικής εκπαίδευσης. Εύρημα που δείχνει, κατά τους ερευνητές, ότι τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο στόχος όλων αυτών των εκπαιδευτικών, ήταν να αναπτύξουν την ενεργητική ιστορική σκέψη των μαθητών. Σε άλλο εύρημα τους, παρατηρούν ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αναφέρει στόχους που αναπαριστούν την ιστορία τόσο ως αντικειμενική όσο και ως ερμηνευτική. Εμπλέκονται δηλαδή, σύμφωνα με τους ερευνητές, σε μια «επιστημική εναλλαγή» (*epistemic switching*), ανάμεσα σε σκοπούς που αναπαριστούν την ιστορία ως αντικειμενική ή ως ερμηνευτική, ίσως επειδή δεν έχουν συνειδητοποιήσει τις ενυπάρχουσες επιστημολογίες πίσω από την ιστορική εκπαίδευση. Μία άλλη εξήγηση για αυτή την εναλλαγή, σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, θα μπορούσε να δοθεί από το γεγονός ότι οι ιστορικοί-εκπαιδευτικοί, σπουδάζοντας στο «απομονωμένο», «λόγιο» περιβάλλον του πανεπιστημίου, αναπαριστούν την ιστορική γνώση ως ερμηνευτική. Όταν όμως χρειάζεται να αντιμετωπίσουν τους μαθητές σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, λαμβάνουν υπόψη τους και άλλους παράγοντες, όπως οι διανοητικές ικανότητες των μαθητών, οι τρόποι που μαθαίνουν ή ηθικές ευθύνες που αναλαμβάνουν απέναντι στους μαθητές, στοιχεία που, κατά τους ερευνητές, συμβαδίζουν περισσότερο με αντικειμενικές αναπαραστάσεις της ιστορικής γνώσης. Αυτή η μετάβαση τους στο χώρο της εκπαίδευσης, ενδεχομένως, προκαλεί μία διαφορετική επιστημολογική οπτική, όπως δήλωσαν άλλωστε και κάποιοι από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, οι οποίοι διαχώρισαν την οπτική που έχουν ως εκπαιδευτικοί από αυτή που έχουν ως ιστορικοί. Αυτή η έρευνα εναρμονίζεται με προηγούμενες, οι οποίες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούνται από διαφορετικά κίνητρα, τα οποία τους επιτρέπουν, να συνδυάσουν επιστημολογικά αντιτιθέμενους σκοπούς στην καθημερινή τους πρακτική. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές αναγνωρίζουν ως κίνητρο για περαιτέρω έρευνα, την απόπειρα να περιγραφεί και να εξηγηθεί η αλληλεπίδραση αντικειμενικών και ερμηνευτικών αναπαραστάσεων για την ιστορική γνώση στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, προκειμένου να γίνει περισσότερο κατανοητή η επιστημική εναλλαγή των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία της ιστορίας (Wansink et al., 2015: 21).

Οι Van Nieuwenhuysen et al., (2017) μελέτησαν τον τρόπο με τον οποίο

χρησιμοποιούνται οι πρωτογενείς πηγές στη διδασκαλία της ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα, διερεύνησαν το είδος των πηγών που χρησιμοποιούνται, το βαθμό συγκειμενοποίησης και σύγκρισης των πηγών καθώς και το αν οι πηγές χρησιμοποιούνται για να προωθήσουν το συλλογισμό των μαθητών «με τις πηγές» ή «σχετικά τις πηγές», με την έννοια που εξηγήσαμε στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσα από την παρατήρηση ογδόντα οκτώ διδασκαλιών, πενήντα ενός εκπαιδευτικών, οι οποίοι δίδασκαν σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Βέλγιο. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η χρήση πρωτογενών πηγών καταλάμβανε ένα σημαντικό κομμάτι των διδασκαλιών που παρακολούθησαν, γεγονός που εναρμονίζεται με τη σημασία που αποδίδουν τα βελγικά σχολικά εγχειρίδια στη χρήση των πηγών και την πρόοδο της ιστορικής εκπαίδευσης. Σχετικά με τον τρόπο χρήσης των πηγών, αξίζει να επισημανθεί το εύρημα ότι το ένα τέταρτο των πηγών χρησιμοποιούνταν με σκοπό την ανάπτυξη του συλλογισμού των μαθητών «σχετικά με τις πηγές», ποσοστό σχετικά υψηλό συγκριτικά με άλλες διεθνείς έρευνες· στοιχείο το οποίο καταδεικνύει, σύμφωνα με τους ερευνητές, ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ήταν εξοικειωμένοι με την ερμηνευτική φύση της ιστορίας, κάνοντάς την συχνά μέρος των μαθημάτων τους. Παρατήρησαν, ωστόσο, την έλλειψη παροχής επαρκών πληροφοριών από μέρους των διδασκόντων, κατά τη διαδικασία συγκειμενοποίησης των πηγών, γεγονός που εναρμονίζεται και με τον αντίστοιχο τρόπο που αντιμετωπίζουν τις πηγές τα βελγικά σχολικά εγχειρίδια. Παρατηρήθηκε, τέλος, ότι η χρήση πρωτογενών πηγών μειώνεται καθώς προχωράμε από το χαμηλότερο στο υψηλότερο επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εύρημα που μπορεί να ερμηνευθεί ή από την προτεραιότητα των εκπαιδευτικών σε αυτό το στάδιο να ολοκληρώσουν το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου, έναντι της εκτεταμένης ενασχόλησης με τις πηγές ή από την πιθανότητα οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν ότι οι μαθητές σε αυτό το στάδιο γνωρίζουν ήδη πώς να εργάζονται με τις πηγές.

Οι Gestsdóttir et al., (2018) διερεύνησαν διδακτικές πρακτικές, όπως η χρήση ιστορικών πηγών μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες, οι οποίες φαίνεται, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, να συμβάλουν στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και του ιστορικού συλλογισμού των μαθητών. Για την εξυπηρέτηση των σκοπών της έρευνάς τους κατασκεύασαν ένα ειδικό εργαλείο παρατήρησης, με το οποίο προχώρησαν σε παρατήρηση διδασκαλίας δέκα ωρών σε σχολείο της Ισλανδίας και δέκα ωρών σε σχολείο της Ολλανδίας. Στα αποτελέσματα της έρευνάς τους

διαπιστώνουν ότι υπάρχουν διαφορές στον τρόπο και στο βαθμό κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί επέδειξαν συμπεριφορές οι οποίες, σύμφωνα με τους ίδιους, συμβάλλουν στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και του ιστορικού συλλογισμού, όπως τουλάχιστον τις προσδιόρισαν οι ίδιοι. Διαπίστωσαν συγκεκριμένα, ότι σε ορισμένα μαθήματα οι εκπαιδευτικοί επιδείκνυαν πτυχές ιστορικής σκέψης και ιστορικού συλλογισμού, χρησιμοποιώντας πηγές κατά τη διδασκαλία τους, αλλά δεν κατάφεραν σχεδόν καθόλου να εμπλέξουν ενεργά τους μαθητές σε αυτές τις διαδικασίες. Επίσης, παρατήρησαν ότι σχεδόν κανένας εκπαιδευτικός δεν φάνηκε να διδάσκει στους μαθητές συγκεκριμένες στρατηγικές που αφορούν την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και του ιστορικού συλλογισμού. Καταληκτικά, διαπίστωσαν την ανάγκη για περισσότερη διερεύνηση σε σχέση με το πόσο η διδασκαλία της ιστορικής σκέψης και του ιστορικού συλλογισμού συσχετίζονται με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ή με την επίδοση και το ενδιαφέρον των μαθητών για την ιστορία (Gestsdóttir et al., 2018: 977).

Σε πρόσφατη έρευνά τους, οι Sakki & Pirttilä-Backman (2019) μελέτησαν τις επιστημολογικές πεποιθήσεις εκπαιδευτικών σχετικά με την ιστορική γνώση και κατά πόσο οι πεποιθήσεις αυτές επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τους σκοπούς διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας. Στην έρευνα συμμετείχαν εξακόσιοι τριάντα τρεις εκπαιδευτικοί από δέκα ευρωπαϊκές χώρες. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω της συμπλήρωσης ενός ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, το οποίο στάλθηκε στους συμμετέχοντες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η «*καλλιέργεια της κριτικής σκέψης*» αξιολογήθηκε ως ο υψηλότερος στόχος της διδασκαλίας στο μάθημα της ιστορίας στις ευρωπαϊκές χώρες. Εύρημα που εναρμονίζεται με το αυξανόμενο ενδιαφέρον σχετικά με τις έννοιες της ιστορικής σκέψης, της πολυπρισματικότητας και της ιστορικής συνείδησης. Η εστίαση σε αυτές τις έννοιες υποδηλώνει την επιθυμία να μάθουν οι μαθητές, να ερμηνεύουν κριτικά βασισμένοι σε πολλαπλές πηγές, να συγκειμενοποιούν ένα θέμα στο ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο και να λαμβάνουν υπόψη οπτικές διαφορετικών ανθρώπων (Seixas 2004; van Drie and van Boxtel 2008 στο Sakki & Pirttilä-Backman, 2019: 79). Η έρευνά τους έδειξε, επίσης, ότι η «*ανάπτυξη εθνικής ταυτότητας*» και η «*ανάπτυξη του πατριωτισμού*», αποτελούν σκοπούς διδασκαλίας του μαθήματος, οι οποίοι θεωρήθηκαν ως λιγότερο σημαντικοί στις περισσότερες χώρες, με την ανάπτυξη της εθνικής ταυτότητας να θεωρείται σημαντικότερη από την ανάπτυξη του πατριωτισμού. Περαιτέρω, φάνηκε ότι οι επιστημολογικές πεποιθήσεις των

εκπαιδευτικών συνδέονταν με τους σκοπούς διδασκαλίας του μαθήματος. Για παράδειγμα, όσοι από τους συμμετέχοντες θεωρούσαν την ανάπτυξη της εθνικής ταυτότητας και του πατριωτισμού ως το πιο σημαντικό σκοπό του μαθήματος, συμφωνούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό με τον ισχυρισμό ότι *«τα γεγονότα στην ιστορία μιλούν από μόνα τους και δεν χρειάζονται ερμηνεία»* και λιγότερο με τους ισχυρισμούς ότι *«η ιστορική αλήθεια συνδέεται πάντα με μία οπτική»* και ότι *«μία ερμηνεία μπορεί να είναι περισσότερο έγκυρη από μία άλλη»* (Sakki & Pirttilä-Backman, 2019: 79). Αντίστροφες ήταν οι προτιμήσεις των συμμετεχόντων, οι οποίοι αξιολογούσαν υψηλότερα τους στόχους της *«καλλιέργειας της κριτικής σκέψης»* και της *«ανάπτυξης της ιστορικής συνείδησης»*. Οι παραπάνω ερευνητές προτείνουν την ανάγκη μελλοντικής περαιτέρω έρευνας, εστιασμένης σε συγκεκριμένη χώρα κάθε φορά, ώστε να εντοπιστούν τυχόν ιδιαιτερότητες στην κατανόηση της ιστορικής γνώσης (Sakki & Pirttilä-Backman, 2019: 81).

Στην Ελλάδα η πλειοψηφία των πρόσφατων ερευνών σχετικά με τις αντιλήψεις και διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών στο μάθημα της ιστορίας, φαίνεται να εστιάζει κυρίως στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στη συνέχεια παρουσιάζονται ορισμένες έρευνες που αφορούν την μελέτη του ανωτέρω θέματος στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Αρχικά, αξίζει να αναφερθεί η έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με τίτλο: *«Οι αντιλήψεις των καθηγητών για το μάθημα της Ιστορίας στο Λύκειο: Πρόγραμμα Σπουδών - Διδακτική Μεθοδολογία - Αξιολόγηση του μαθήματος –Επιμόρφωση»*, η οποία πραγματοποιήθηκε το 2004 υπό την ευθύνη της συμβούλου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Αναστασίας Κυρκίνη-Κούτουλα. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από εννιάκόσιους εβδομήντα έναν φιλολόγους, οι οποίοι δίδασκαν ιστορία σε Λύκεια από όλους τους νομούς της Ελλάδας. Η έρευνα αποσκοπούσε στην αποτύπωση του κοινωνικού, επιστημονικού και παιδαγωγικού πορτρέτου των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, εξετάζοντας συγκεκριμένα τις στάσεις τους απέναντι στην επιστήμη της Ιστορίας, τη διδασκαλία της στην πράξη αλλά και τη διδακτική της. Διερευνήθηκε περαιτέρω, η εκπαίδευση-κατάρτιση όσων διδάσκουν το μάθημα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω διανομής ερωτηματολογίων στις σχολικές μονάδες που δίδασκαν οι εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματά της έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί προτείνουν για τους μαθητές τους τα *«περιεχόμενα»* της Ιστορίας που συμβάλουν στη διαμόρφωση σημερινών *«ταυτοτήτων»* και τα οποία κατ' αυτόν τρόπο καθοδηγούν την καθημερινότητά τους. Σε σχέση με τους στόχους της ιστορικής εκπαίδευσης στο

Λύκειο, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να προκρίνουν το στόχο της «δημιουργίας ιστορικής κρίσης και συνείδησης», ο οποίος άλλωστε αναφέρεται και στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, ως βασικός σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας. Στις μάλλον αρνητικές διαπιστώσεις της έρευνας, με βάση τη σύγχρονη επιστημολογία του μαθήματος, συγκαταλέγονται αντιλήψεις όπως, ότι η ιστορία είναι δύσκολο μάθημα καθώς απαιτείται «καλή μνήμη», η υποβάθμιση της θεωρίας της Ιστορίας στην κατανόηση της επιστήμης της Ιστορίας και άρα στη διδακτική της και η προσκόλληση των εκπαιδευτικών στο σχολικό εγχειρίδιο, την αλλαγή του οποίου κρίνουν πάντως αναγκαία για τη βελτίωση του «συστήματος» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004: 53-54). Η συγκεκριμένη έρευνα αποτέλεσε σημαντικό βήμα για τη διερεύνηση των σχετικών ζητημάτων, ανοίγοντας το δρόμο για την περαιτέρω μελέτη τους.

Στην ίδια κατεύθυνση, η Μαμούρα (2011) διερεύνησε τις προσωπικές σημασιοδοτήσεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με σημαντικές παραμέτρους του μαθήματος, τις αντίστοιχες διδακτικές πρακτικές τους κυρίως σε σχέση με την αξιοποίηση των ιστορικών πηγών, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο η αξιοποίηση των ιστορικών πηγών μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης των μαθητών. Στην έρευνα συμμετείχαν επτά εκπαιδευτικοί δημοσίων Λυκείων της Αθήνας, οι οποίοι δίδασκαν ιστορία το ακαδημαϊκό έτος 2007-8. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσα από τη συστηματική παρατήρηση των διδασκαλιών τους και τη διεξαγωγή ημιδομημένων συνεντεύξεων. Η έρευνα, η οποία εστίασε στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την ιστορία ως επιστήμη, τον σκοπό της διδασκαλίας της ως γνωστικού αντικειμένου και τον σκοπό της επεξεργασίας των ιστορικών πηγών στην τάξη και τις αντίστοιχες διδακτικές τους πρακτικές, ανέδειξε περιπτώσεις που παρουσίαζαν αντιστοιχία αντιλήψεων και πρακτικών, όσο και περιπτώσεις με ιδιαίτερες αναντιστοιχίες. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ανάδειξη ατομικών παραγόντων όπως η «βαθιά επίγνωση του σκοπού διδασκαλίας που υποστήριζαν» (Μαμούρα, 2011: 369), οι οποίοι φαίνεται να συμβάλλουν στην ερμηνεία της αντιστοιχίας ή αναντιστοιχίας αντιλήψεων και πρακτικών. Περαιτέρω, σε σχέση με το βαθμό αντιστοιχίας ή αναντιστοιχίας αντιλήψεων και διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών, όσον αφορά στην καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης των μαθητών μέσα από την επεξεργασία ιστορικών πηγών, διαπιστώθηκαν εκ νέου περιπτώσεις που παρουσίαζαν αντιστοιχίες και αναντιστοιχίες. Ως παράγοντες, οι οποίοι μπορούν να ερμηνεύσουν τις παραπάνω

συμπεριφορές, αναδείχθηκαν εδώ οι διαφορετικές προτεραιότητες που θέτουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση *«με την ενδυνάμωση των δεξιοτήτων της ιστορικής σκέψης των μαθητών»*, ως *«βασικό προαπαιτούμενο για τη διαμόρφωση της ιστορικής τους συνείδησης»*, καθώς και ο βαθμός προβληματισμού ή και συνειδητοποίησης των τρόπων *«με τον οποίο οι στόχοι μπορούν να γίνουν πράξη»* (Μαμούρα, 2011: 374-75).

Από την ανασκόπηση των σχετικών ερευνών προκύπτει ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με σημαντικές παραμέτρους του μαθήματος της ιστορίας, φαίνεται να επιδρούν σημαντικά στις διδακτικές τους πρακτικές. Όπως όμως παρατηρούν οι περισσότεροι από τους παραπάνω ερευνητές, αυτά τα ζητήματα, λόγω της σημασίας τους για την εκπαιδευτική πρακτική, χρειάζονται παραπάνω διερεύνηση σε βάθος και σε διαφορετικά χωροχρονικά πλαίσια. Η συγκεκριμένη διαπίστωση συντέλεσε και στην ανάπτυξη του δικού μας ερευνητικού προβληματισμού, όπως αυτός αναπτύσσεται στο σχετικό κεφάλαιο.

2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

2.1 Ερευνητική Μεθοδολογία

2.1.1 Το ερευνητικό πρόβλημα -Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας

Στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας, τα ερευνητικά προβλήματα *«είναι τα εκπαιδευτικά ζητήματα, οι διαμάχες ή οι προβληματισμοί που καθοδηγούν την ανάγκη για τη διεξαγωγή μίας μελέτης»* (Creswell, 2011: 91). Ωστόσο, επειδή υπάρχει ένα πρόβλημα, δεν σημαίνει απαραίτητα *«ότι ο ερευνητής μπορεί ή πρέπει να το διερευνήσει»* (Creswell, 2011: 93). Το πρόβλημα *μπορεί να διερευνηθεί*, όταν είναι δυνατή η πρόσβαση σε συμμετέχοντες και τύπους έρευνας καθώς και όταν υπάρχει ο απαραίτητος χρόνος, οι πόροι και οι δεξιότητες που απαιτούνται για τη μελέτη του. Για τη δυνατότητα διερεύνησης του προβλήματος γίνεται λόγος σε επόμενη ενότητα. Περαιτέρω, ένα πρόβλημα *πρέπει να διερευνηθεί*, αν η μελέτη του *μπορεί να «συνεισφέρει στην εκπαιδευτική γνώση ή αυξάνει την αποτελεσματικότητα της πρακτικής»* (Creswell, 2011: 93). Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχουν συγκεκριμένοι τρόποι αξιολόγησης, σχετικά με το αν ένα πρόβλημα είναι σημαντικό και πρέπει να διερευνηθεί. Κατά την ανάληψη του ερευνητικού μας εγχειρήματος,

λάβουμε υπόψη τα παραπάνω κριτήρια τα οποία αναλύονται στη συνέχεια.

Κάθε ερευνητής είναι εκ των πραγμάτων ενταγμένος σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, το οποίο τον τροφοδοτεί σε ένα μεγάλο βαθμό με εμπειρίες, ιδέες και αντιλήψεις. Αφορμή για τον αρχικό ερευνητικό προσανατολισμό μας στον τομέα της διδακτικής της ιστορίας, αποτέλεσαν τα αντίστοιχα μαθήματα διδακτικής της ιστορίας, που παρακολούθησαμε σε προπτυχιακό επίπεδο στο τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και ιδίως τα αντίστοιχα μαθήματα του μεταπτυχιακού προγράμματος «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου». Η παρακολούθηση των μαθημάτων αυτών, αποτέλεσε πηγή προβληματισμού και αναθεώρησης προηγούμενων αντιλήψεών μας, τόσο για τη φύση, όσο για τα μέσα και τους σκοπούς διδασκαλίας του μαθήματος. Συνετέλεσε επίσης, στη διαμόρφωση ενός ιδιαίτερου ερευνητικού ενδιαφέροντος για τα συγκεκριμένα ζητήματα. Στην περαιτέρω ανάπτυξη του ερευνητικού προβληματισμού μας, συνετέλεσε η παρακολούθηση ικανού αριθμού διδασκαλιών ιστορίας στη σχολική μονάδα στην οποία πραγματοποιήσαμε την πρακτική μας άσκηση στα πλαίσια των μεταπτυχιακών σπουδών μας, για την οποία γίνεται λόγος σε επόμενο κεφάλαιο.

Το αρχικό ερευνητικό μας ενδιαφέρον και προβληματισμό, ακολούθησε η μελέτη της σχετικής επιστημονικής βιβλιογραφίας. Μέσα από την κριτική επισκόπηση της βιβλιογραφίας, επιδιώξαμε τον εντοπισμό πλευρών της κοινωνικής πραγματικότητας στο συγκεκριμένο πεδίο, τα οποία *«δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς ή σε μεγάλο βάθος»* (Ιωσηφίδης, 2017: 17). Όπως άλλωστε υποστηρίζεται, ένα καλό ερευνητικό πρόβλημα είναι εκείνο στο οποίο, μεταξύ άλλων, χρειάζεται να διεξαχθεί περισσότερη έρευνα *«σ' ένα βαθύτερο, διεξοδικότερο επίπεδο για την κατανόηση του»* (Creswell, 2011: 95). Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, όπως παρουσιάστηκε αναλυτικά στο προηγούμενο κεφάλαιο, αναδείχθηκαν ερευνητικά προβλήματα, τα οποία απαιτούσαν κατά τους ερευνητές, περισσότερη μελέτη. Αναφέρουμε στο σημείο αυτό ορισμένα ενδεικτικά παραδείγματα: Ο Yilmaz (2008) διεξήγαγε ποιοτική έρευνα σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την φύση της ιστορίας ως ακαδημαϊκού μαθήματος και ως τομέα επιστημονικής γνώσης. Ο ίδιος επισημαίνει την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, προκειμένου να οδηγηθούμε σε μία βαθύτερη κατανόηση αυτού του θέματος. Προτείνει μάλιστα την ποιοτική διερεύνηση του ζητήματος και επισημαίνει την ανεπάρκεια σχετικών ερευνών (Yilmaz, 2008: 172). Ακολούθως, οι Maggioni et

al., (2009) διεξήγαγαν έρευνα, σχετικά με το κατά πόσο οι ατομικές πεποιθήσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με τη φύση της ιστορικής γνώσης, επηρεάζουν της διδακτικές τους επιλογές και τις μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών στο μάθημα της ιστορίας. Οι παραπάνω ερευνητές τονίζουν την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης των επιστημολογικών στάσεων των εκπαιδευτικών, ως προς τον βαθμό ελαστικότητας ή αυστηρότητάς τους και ως προς τον βαθμό που εκείνες επηρεάζουν τη μάθηση και τη διδασκαλία (Magioni et al, 2009: 209). Οι ίδιοι μάλιστα ερευνητές σε πρόσφατη έρευνά τους επισημαίνουν ότι τα παραπάνω ζητήματα έχουν ελάχιστα διερευνηθεί (Magioni & vanSledright, 2016 στο Sakki & Pirttilä-Backman, 2019: 69). Περαιτέρω, ο Nokes (2010), διερεύνησε τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τους σκοπούς του μαθήματος της ιστορίας καθώς και τις προεκτάσεις αυτών των στάσεων στη διδασκαλία. Ολοκληρώνοντας την έρευνά του, θέτει σημαντικά ερωτήματα τα οποία χρήζουν κατά τον ίδιο, περαιτέρω διερεύνησης σε διαφορετικά περιβάλλοντα: κερδίζουν όντως έδαφος στο περιβάλλον της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, οι οποίες εμπλέκουν τους μαθητές σε ενεργητικές διαδικασίες μάθησης (όπως η διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση πηγών); Η διδασκαλία στρατηγικών που εμπλέκουν τους μαθητές σε διαδικασία ιστορικής σκέψης, όπως η κατασκευή ερμηνειών για το παρελθόν μέσα από πολλαπλές πηγές, εμφανίζεται τελικά στις τάξεις και σε ποιο βαθμό; (Nokes, 2010: 539). Αξίζει να αναφέρουμε επίσης τους Wansink et al., (2015), οι οποίοι διερεύνησαν τις οπτικές μελλοντικών εκπαιδευτικών ιστορίας σε σχέση με τους σκοπούς διδασκαλίας του μαθήματος. Οι συγκεκριμένοι αναγνωρίζουν ως ενδιαφέρον εγχείρημα για περισσότερη έρευνα, την απόπειρα να περιγραφεί και να εξηγηθεί η αλληλεπίδραση αντικειμενικών και ερμηνευτικών αναπαραστάσεων για την ιστορική γνώση στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική (Wansink et al., 2015: 21). Οι Gestsdóttir et al., (2018), διερεύνησαν διδακτικές πρακτικές, όπως η χρήση ιστορικών πηγών μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες, οι οποίες φαίνεται, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, να συμβάλουν στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και του ιστορικού συλλογισμού των μαθητών. Καταληκτικά, διαπίστωσαν την ανάγκη για περισσότερη διερεύνηση σε σχέση με το πώς οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών μπορεί να συσχετίζονται με τη διδασκαλία της ιστορικής σκέψης και του ιστορικού συλλογισμού (Gestsdóttir et al., 2018: 977). Τέλος, οι Sakki & Pirttilä-Backman (2019), μελέτησαν τις επιστημολογικές πεποιθήσεις εκπαιδευτικών σε δέκα διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες σχετικά με την ιστορική γνώση και κατά πόσο

οι πεποιθήσεις αυτές επηρεάζουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τους σκοπούς διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας. Προτείνουν, μάλιστα, την ανάγκη μελλοντικής περαιτέρω έρευνας εστιασμένης σε συγκεκριμένη χώρα κάθε φορά, ώστε να εντοπιστούν τυχόν ιδιαιτερότητες στην κατανόηση της ιστορικής γνώσης (Sakki & Pirttilä-Backman, 2019: 81).

Γίνεται, επομένως, αντιληπτό ότι ειδικοί ερευνητές στον τομέα αναγνωρίζουν την ανάγκη περαιτέρω έρευνας στα συγκεκριμένα ζητήματα. Η μελέτη των ανωτέρω ερευνών, έπαιξε σημαντικό ρόλο στην ανάληψη της συγκεκριμένης ερευνητικής μας προσπάθειας, προκειμένου να διερευνήσουμε τις δυνατότητες συμπλήρωσης ή τροποποίησης των συμπερασμάτων τους, *«όταν αυτά μεταφερθούν σε διαφορετικά χωρο-χρονικά και κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια»* (Ιωσηφίδης, 2017: 18). Στην ίδια κατεύθυνση, ο Creswell (2011) επισημαίνει ότι ένα πρόβλημα αξίζει να ερευνηθεί ακόμα και όταν επαναλαμβάνει μία προηγούμενη μελέτη αλλά *«εξετάζει διαφορετικούς συμμετέχοντες και διαφορετικούς τόπους έρευνας»* (Creswell, 2011: 95). Με αυτή την έννοια, κατά την άποψη μας, η παρούσα έρευνα εξασφαλίζει νέες γνώσεις στο σχετικό πεδίο έρευνας. Σε σχέση με την εξασφάλιση νέας γνώσης, θεωρούμε χρήσιμο να επισημάνουμε, ότι, σε αντίθεση με την πλειοψηφία των παραπάνω ερευνών, όπου η προσέγγιση έχει ποσοτικό χαρακτήρα, μέσα από τη διανομή δομημένων ερωτηματολογίων, χρησιμοποιούμε ποιοτική μεθοδολογία διερεύνησης, με προσωπικές συνεντεύξεις, με σκοπό την σε βάθος διερεύνηση των σχετικών ζητημάτων. Επιπλέον, για την πραγματοποίηση της παρατήρησης των διδασκαλιών, κατασκευάσαμε ένα ερευνητικό εργαλείο, μία κλείδα παρατήρησης, προκειμένου να μας βοηθήσει να εστιάσουμε με μία καινούρια οπτική στα διερευνώμενα ζητήματα.

Τέλος, καθώς η παρούσα έρευνα εστιάζει, μεταξύ άλλων, στην παρατήρηση και ερμηνεία διδακτικών πρακτικών, μέσα από ένα συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο, ελπίζουμε ότι μπορεί να συμβάλει και στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής, είτε μέσα από την αναγνώριση της αξίας της τρέχουσας πρακτικής ή/και μέσα από τη διαπίστωση της ανάγκης για αλλαγή της (Creswell, 2011).

Με βάση την παραπάνω προβληματική, θέσαμε ως σκοπό της έρευνάς μας, τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των διδακτικών πρακτικών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αξιοποίηση των ιστορικών πηγών.

Επιδιώξαμε στη συνέχεια να συγκεκριμενοποιήσουμε τον σκοπό της έρευνάς μας μέσα από ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία μεριμνήσαμε *«να είναι ανοιχτά και να*

προσανατολίζονται σε μια γενική κατεύθυνση», ώστε «να επιτρέπουν τη σύλληψη απρόσμενων πτυχών του υπό διερεύνηση φαινομένου» (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 78).

Διατυπώσαμε, ειδικότερα, τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

-Ποιες φαίνεται να είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη φύση της ιστορικής γνώσης;

-Ποιες φαίνεται να είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον σκοπό του μαθήματος της ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;

-Με ποια κριτήρια επιλέγουν και πώς αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί τα διάφορα είδη πηγών;

-Σε ποιο βαθμό φαίνεται να συγκλίνουν ή να αποκλίνουν οι αντιλήψεις τους με τις διδακτικές τους πρακτικές;

2.1.2 Η ποιοτική προσέγγιση

Η έρευνα στον χώρο των επιστημών της αγωγής μπορεί να προσεγγιστεί τόσο μέσα από την ποσοτική, όσο και την ποιοτική προσέγγιση ή ακόμα συνδυασμό των δύο, ανάλογα με το είδος του ερευνητικού προβλήματος. Υποστηρίζεται, μάλιστα, ότι το ερευνητικό πρόβλημα είναι ο σημαντικότερος παράγοντας, ο οποίος θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τον ερευνητή κατά τον σχηματισμό της απόφασής του (Creswell, 2011).

Οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας χρησιμοποιούνται κυρίως για τη διερεύνηση μη μετρήσιμων και μη ποσοτικοποιήσιμων διαστάσεων της κοινωνικής πραγματικότητας, είτε εκείνων των διαστάσεων της, που δεν είναι επιθυμητό ή χρήσιμο να ποσοτικοποιηθούν λόγω της φύσης των ερευνητικών ερωτημάτων (Ιωσηφίδης, 2017). Πιο συγκεκριμένα, μπορούμε να πούμε ότι οι ποιοτικές προσεγγίσεις εφαρμόζονται σε έρευνες που έχουν ως στόχο *«τη διερεύνηση των νοημάτων και των αναπαραστάσεων που αποδίδουν τα υποκείμενα σε φαινόμενα και διαδικασίες»*, στοχεύοντας περαιτέρω *«στη σύνδεση των νοημάτων αυτών με τις κοινωνικές πρακτικές»* (Ιωσηφίδης, 2017: 1). Στόχο των ποιοτικών μεθόδων αποτελεί η περιγραφή, η ανάλυση, η ερμηνεία και η κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων και διαδικασιών, προσπαθώντας κυρίως να απαντήσουν στα ερωτήματα *«πώς»* και *«γιατί»* (Ιωσηφίδης, 2017). Για παράδειγμα, για να απαντηθεί ένα ερώτημα του τύπου, *«πώς παράγονται τα διαφορετικά κοινωνικά νοήματα και ποιες είναι οι επιπτώσεις τους στην κοινωνική δράση»*, είναι απαραίτητο ο ερευνητής να μελετήσει

σε βάθος κοινωνικές διαδικασίες, αποκτώντας άμεση πρόσβαση στη βιωμένη εμπειρία των κοινωνικών υποκειμένων, δίνοντας έμφαση στα παραγόμενα νοήματα και τις αναπαραστάσεις τους, όπως και στις επιπτώσεις αυτών (Ιωσηφίδης, 2017). Στον αντίποδα, οι ποσοτικές μέθοδοι έρευνας ασχολούνται κυρίως με ερευνητικά προβλήματα που απαιτούν περιγραφή τάσεων ή εξήγηση των σχέσεων ανάμεσα σε μεταβλητές, θέτοντας περιορισμένα ερωτήματα και αναζητώντας μετρήσιμα και παρατηρήσιμα δεδομένα, τα οποία αναλύονται με τη χρήση στατιστικών μεθόδων (Creswell, 2011). Ο ρόλος του ερευνητή σε αυτή τη διαδικασία είναι απρόσωπος και αποστασιοποιημένος.

Με βάση τα παραπάνω χαρακτηριστικά των δύο ερευνητικών προσεγγίσεων και τον ερευνητικό μας προβληματισμό, σε σχέση με τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών ως προς την αξιοποίηση των ιστορικών πηγών, όπως αυτός αναπτύχθηκε στην προηγούμενη ενότητα, θεωρήσαμε προσφορότερη για την προσέγγιση του ερευνητικού μας εγχειρήματος την ποιοτική προσέγγιση. Επιδιώξαμε, δηλαδή, να μελετήσουμε ένα δυναμικό φαινόμενο, όπως η διδασκαλία, καθώς και τις νοηματοδοτήσεις των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένες πτυχές της, με τρόπο αυθεντικό και ολιστικό, στο πεδίο της έρευνας, προσπαθώντας να κατανοήσουμε άμεσα και μέσα από τη βιωμένη εμπειρία των συμμετεχόντων, τις πτυχές του φαινομένου που μας ενδιαφέρει (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Δεν θα μπορούσαμε να μη λάβουμε υπόψη βέβαια και τους περιορισμούς της συγκεκριμένης προσέγγισης. Αφενός, σχετικά με τις δυνατότητες γενίκευσης και σύγκρισης των αποτελεσμάτων της, λόγω του μικρού δείγματος, αφετέρου σχετικά με την εμπλοκή των προσωπικών αντιλήψεων του ερευνητή ή τις συνέπειες της συμμετοχής του στο πεδίο, το πώς δηλαδή η συμμετοχή του θα μπορούσε να επηρεάσει τα χαρακτηριστικά του υπό μελέτη φαινομένου (Ιωσηφίδης, 2017). Για την προσπάθεια εξισορρόπησης των παραπάνω περιορισμών, γίνεται αναλυτικά λόγος στην ενότητα που αφορά τα ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας.

2.1.3 Η ερευνητική μέθοδος -Το είδος της έρευνας

Στα πλαίσια της ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης εντάσσονται διαφορετικοί τύποι έρευνας. Οι Denzin & Lincoln (2005) διέκριναν οκτώ τύπους: την επιτελεστική, κριτική και δημόσια εθνογραφία, τις ερμηνευτικές πρακτικές, τη μελέτη περιπτώσεων, τη θεμελιωμένη θεωρία, την ιστορία ζωής, την αφηγηματική

προσέγγιση, τη συμμετοχική έρευνα-δράση και την κλινική έρευνα (Denzin & Lincoln, 2005 στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 20). Ο Creswell (2007), επίσης, διέκρινε την αφηγηματική έρευνα, τη φαινομενολογία, τη θεμελιωμένη θεωρία, την εθνογραφία και τη μελέτη περίπτωσης. Οι παραπάνω τύποι έρευνας, όπως και αν κατηγοριοποιηθούν, από τη μια μεριά φέρουν κοινές επιστημολογικές και μεθοδολογικές παραδοχές, από την άλλη παρουσιάζουν τις δικές τους ιδιαιτερότητες ως προς τον ερευνητικό σχεδιασμό (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Για την καλύτερη εξυπηρέτηση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνάς μας, όπως αναλύουμε στη συνέχεια, επιλέξαμε να ακολουθήσουμε τον τύπο της «μελέτης περίπτωσης». Ο όρος «μελέτη περίπτωσης» «περιλαμβάνει την μελέτη ενός θέματος το οποίο διερευνάται μέσα από μία ή περισσότερες περιπτώσεις, στα πλαίσια ενός οριοθετημένου συστήματος» (Creswell, 2007: 73). Αναλυτικότερα, πρόκειται για μία ποιοτική προσέγγιση στην οποία ο ερευνητής διερευνά ένα οριοθετημένο σύστημα (περίπτωση) ή πολλαπλά οριοθετημένα συστήματα (περιπτώσεις) στη διάρκεια του χρόνου, με λεπτομερή και σε βάθος συλλογή δεδομένων από πολλαπλές πηγές (παρατηρήσεις, συνεντεύξεις, έγγραφα κλπ. (Creswell, 2007). «Περίπτωση» αποτελούν συνήθως «οι άνθρωποι, οι ομάδες, τα προγράμματα, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ή φορείς και σπανιότερα τα γεγονότα και οι διαδικασίες» (Stake, 1995 · Robson, 2007 στο Μαγγόπουλος, 2014: 74).

Ανάλογα με τον σκοπό της έρευνας τρία είδη μελέτης περίπτωσης μπορούν να διακριθούν: η «εγγενής» (*intrinsic case study*), η «εργαλειακή» (*instrumental case study*) και η «συλλογική» (*collective case study*) ή «πολλαπλή» (*multiple case study*) μελέτη περίπτωσης (Stake, 1995 στο Creswell, 2007: 74). Η εγγενής μελέτη περίπτωσης εστιάζει σε ένα συγκεκριμένο πρόσωπο, μία ομάδα, ένα γεγονός ή έναν οργανισμό. Έτσι ο ερευνητής αποσκοπεί να μάθει κάθε φορά όσο το δυνατόν περισσότερα για τη συγκεκριμένη περίπτωση. Στην εργαλειακή μελέτη περίπτωσης, σκοπός του ερευνητή είναι «η απόκτηση βαθύτερης κατανόησης μίας ή περισσότερων πτυχών που συνθέτουν την περίπτωση και τη λειτουργία της και όχι η περίπτωση αυτή καθαυτή» (Hancock & Algozzine, 2014 στο Μαγγόπουλος, 2014: 75). Στη συλλογική ή πολλαπλή μελέτη περίπτωσης, επιλέγεται πάλι ένα συγκεκριμένο θέμα ή προβληματισμός, εδώ όμως ο ερευνητής επιλέγει να το διερευνήσει μέσα από πολλαπλές περιπτώσεις, ταυτόχρονα ή διαδοχικά, προκειμένου να αποκτήσει ευρύτερη εποπτεία των πτυχών του θέματος (Creswell, 2007· Μαγγόπουλος, 2014).

Περαιτέρω, ο Yin (2009) διέκρινε τη μελέτη περίπτωσης σε: α) *επεξηγηματική*

μελέτη περίπτωσης (*explanatory case study*), αναφερόμενος στη μελέτη που επιδιώκει την παραγωγή θεωρίας ή ελέγχει τη θεωρία αναζητώντας αιτιώδεις σχέσεις, β) την περιγραφική μελέτη περίπτωσης (*descriptive case study*), τη μελέτη δηλαδή, που αφηγείται μια ιστορία ή απεικονίζει ένα σχέδιο, παρέχοντας αφηγηματικές περιγραφές και γ) τη διερευνητική μελέτη περίπτωσης (*exploratory case study*) που λειτουργεί πιλοτικά για άλλες μελέτες (Yin, 2009 στο Μαγγόπουλος, 2014: 75).

Σύμφωνα με τις εννοιολογικές διακρίσεις που ανατύχθηκαν παραπάνω, θεωρούμε ότι η έρευνά μας εντάσσεται στην προσέγγιση της «μελέτης περίπτωσης», καθώς επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε ένα θέμα σε διάρκεια χρόνου. Συγκεκριμένα, διερευνήσαμε τις αντιλήψεις και τις διδακτικές πρακτικές εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αξιοποίηση των ιστορικών πηγών, με λεπτομερή και σε βάθος συλλογή δεδομένων από πολλαπλές πηγές, όπως οι παρατηρήσεις διδασκαλιών με τις αντίστοιχες σημειώσεις πεδίου και οι προσωπικές συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς. Η έρευνά μας μπορεί να ενταχθεί περαιτέρω στην κατηγορία της συλλογικής ή πολλαπλής μελέτης περίπτωσης, καθώς επιλέξαμε να διερευνήσουμε το παραπάνω θέμα διαδοχικά, μέσα από τις περιπτώσεις δύο εκπαιδευτικών, προκειμένου να αποκτήσουμε πληρέστερη εικόνα για το ζήτημα. Ανήκει, τέλος, στην περιγραφική μελέτη περίπτωσης, καθώς επιδιώκει να περιγράψει το υπό μελέτη ζήτημα κυρίως μέσα από τη βιωμένη εμπειρία των συμμετεχόντων, όσο και στην επεξηγηματική μελέτη περίπτωσης, καθώς επιδιώκουμε την κριτική ανάγνωση της θεωρίας μέσα από τη σύγκριση των δεδομένων με το ευρύτερο θεωρητικό μας πλαίσιο και τα δεδομένα άλλων ερευνών.

Η αξία της μελέτης περίπτωσης ως ερευνητικής στρατηγικής καταδεικνύεται από τη χρήση της σε πλήθος επιστημονικών πεδίων όπως κοινωνιολογία, οικονομία, ψυχολογία, ιατρική κ.α. (Creswell, 2007). Αντίστοιχα, στον τομέα της εκπαίδευσης, αποτελεί μία από τις πιο συχνά χρησιμοποιούμενες μεθόδους έρευνας, γεγονός που δικαιολογείται, αν ληφθεί υπόψη ότι η «μελέτη περίπτωσης» εκκινεί από το χώρο της «δράσης», της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής και συμβάλει σε αυτή πολλαπλά: ως μέσο ανατροφοδότησης και επαγγελματικής ανάπτυξης, ως εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης και ανάπτυξης εκπαιδευτικής πολιτικής ή ακόμη ως πηγή δεδομένων για μελλοντικούς ερευνητές (Adelman, Jenkins & Kemmis, 1976). Πέραν τούτου, στην επιλογή από μέρους μας της συγκεκριμένης προσέγγισης συνέβαλε η δυνατότητα της μελέτης περίπτωσης να αναγνωρίζει, μέσα από τη λεπτομερή εξέτασή τους, την πολυπλοκότητα κοινωνικών φαινομένων όπως η

εκπαίδευση, παρέχοντας ταυτόχρονα έρεισμα και σε εναλλακτικές ερμηνείες πέρα από τις κατασκευασμένες «κοινωνικές αλήθειες». Θεωρείται, θα λέγαμε, πιο «προσβάσιμη» μορφή έρευνας σε σχέση με άλλες πιο «συμβατικές», καθώς η γλώσσα της και ο τρόπος που παρουσιάζεται την καθιστά λιγότερο εξαρτημένη από εξειδικευμένες ερμηνείες, επιτρέποντας στον αναγνώστη να κρίνει ευχερέστερα τους ισχυρισμούς της. Εναρμονίζεται, επίσης, ευκολότερα με τις εμπειρίες του αναγνώστη συνιστώντας μία πιο ομαλή βάση για περαιτέρω γενίκευση (Adelman et al., 1976: 148-149). Η μελέτη περίπτωσης μπορεί με αυτό τον τρόπο να συμβάλει στον εκδημοκρατισμό της ίδιας της γνώσης, δυνατότητα που αποτελεί ζητούμενο σε κάθε επιστημονικό πεδίο.

2.1.4 Δειγματοληψία

Ο όρος δειγματοληψία αναφέρεται στη μέθοδο την οποία χρησιμοποιεί ο ερευνητής προκειμένου να επιλέξει έναν αριθμό ανθρώπων (ή πραγμάτων) από έναν πληθυσμό για να συμπεριληφθούν σε μια μελέτη. Πρόκειται, με άλλα λόγια, για τη στρατηγική επιλογής του δείγματος της έρευνας, διαδικασία ιδιαίτερα σημαντική καθώς δύναται να επηρεάσει την ποιότητα των δεδομένων και τα συμπεράσματα της έρευνας (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Όπως σημειώνεται και σε άλλα κεφάλαια της παρούσας εργασίας, η ποιοτική έρευνα δεν αποσκοπεί στη γενίκευση των αποτελεσμάτων της σε έναν πληθυσμό, αλλά στην διερεύνηση ενός κεντρικού φαινομένου σε βάθος μέσα από τις εμπειρίες των κοινωνικών υποκειμένων. Εξ αυτού του λόγου, στην ποιοτική έρευνα δεν έχει νόημα η έννοια της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος, επομένως, ο στόχος είναι στις περισσότερες περιπτώσεις, η επιλογή μίας ή λίγων περιπτώσεων και η εντατική διερεύνησή τους (Ίωσηφίδης, 2017). Με βάση τα παραπάνω, έχει υποστηριχθεί ότι η δειγματοληψία στις ποιοτικές προσεγγίσεις, αποβλέπει κυρίως στον εντοπισμό περιπτώσεων «πλούσιων σε πληροφορία» (*information-rich cases*), περιπτώσεις δηλαδή από τις οποίες «κάποιος μπορεί να μάθει πολλά σχετικά με ζητήματα κεντρικής σημασίας για τον σκοπό της έρευνας» (Patton, 2002 στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 81).

Προς εξυπηρέτηση αυτού του σκοπού, οι ποιοτικοί ερευνητές επιλέγουν συχνά τη στρατηγική της «σκοπίμης δειγματοληψίας» (*purposeful sampling*), κατά την οποία επιλέγουν σκόπιμα άτομα και τοποθεσίες, για να κατανοήσουν καλύτερα ένα κεντρικό φαινόμενο (Creswell, 2011: 244). Γίνεται δηλαδή χρήση των πρότερων

γνώσεων του ερευνητή για το υπό μελέτη φαινόμενο, προκειμένου να επιλεγούν συμμετέχοντες που εξυπηρετούν καλύτερα τους σκοπούς της ερευνητικής διαδικασίας (Ιωσηφίδης, 2017). Περαιτέρω, κατά την επιλογή του δείγματος, ο ερευνητής χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη του τα ερωτήματα της έρευνας, όπως και τη μέθοδο ανάλυσης που θα ακολουθήσει (Marshall, 1996· Mason, 2009 στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 84). Έτσι, κρίναμε ότι εξυπηρετεί καλύτερα τους σκοπούς της έρευνάς μας η στρατηγική της σκόπιμης δειγματοληψίας. Επιλέξαμε, γι' αυτόν τον λόγο, ένα δείγμα όχι αντιπροσωπευτικό αλλά ικανό να παρέχει πλούτο πληροφοριών σε σχέση με την ερευνητική μας στόχευση.

Για την πραγματοποίηση της έρευνάς μας, επιλέξαμε μία σχολική μονάδα στην οποία είχαμε πρόσβαση. Συγκεκριμένα, η έρευνά μας πραγματοποιήθηκε σε Πειραματικό Λύκειο της Αττικής, συνεργαζόμενο με το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», στο οποίο πραγματοποιήσαμε πρακτική άσκηση, στα πλαίσια των μεταπτυχιακών μας σπουδών. Η πρακτική μας άσκηση στη σχολική μονάδα εκκίνησε δια ζώσης τον Νοέμβριο της σχολικής χρονιάς (2020-2021), συνεχίστηκε με την αδιάλειπτη συμμετοχή μας στις εξ αποστάσεως διδασκαλίες και ολοκληρώθηκε με δια ζώσης παρακολουθήσεις τον τελευταίο μήνα της σχολικής χρονιάς. Σε αυτό το χρονικό διάστημα είχαμε τον χρόνο να παρακολουθήσουμε μεγάλο αριθμό διδασκαλιών διαφορετικών εκπαιδευτικών στο μάθημα της ιστορίας, τα σχόλια και οι παρατηρήσεις των οποίων συνέβαλαν στον ερευνητικό μας προβληματισμό. Κατόπιν τούτων, επιλέξαμε τους «ερευνητικούς συνεργάτες» της παρούσας έρευνας (Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 80), με τα εξής κριτήρια:

1) Όπως σημειώθηκε και νωρίτερα, η ποιοτική έρευνα στοχεύει στον εντοπισμό περιπτώσεων, οι οποίες κατά την άποψη του ερευνητή, είναι ικανές να παρέχουν πλούσιο πληροφορικό υλικό για κεντρικής σημασίας ζητήματα της έρευνας. Επιδιώξαμε, επομένως, να συμπεριλάβουμε στην έρευνά μας αντίστοιχες περιπτώσεις.

2) Η ποιοτική έρευνα συνεπάγεται την ανάπτυξη μίας προσωπικής σχέσης του ερευνητή με τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, όπως η παρατήρηση της διδασκαλίας και η διεξαγωγή προσωπικών συνεντεύξεων, προϋποθέτουν προθυμία των συμμετεχόντων και διάθεση να «αποκαλυφθούν», τόσο μέσα από την παρατήρηση του διδακτικού τους έργου από κάποιον τρίτο, όσο και μέσα από την αφήγηση των προσωπικών τους πεποιθήσεων και εμπειριών κατά τη

διαδικασία της προσωπικής συνέντευξης. Από την παρουσία μας στο σχολικό πλαίσιο κατά τις προγενέστερες της έρευνας παρατηρήσεις διδασκαλιών, διαπιστώσαμε ότι οι συμμετέχοντες που αποτέλεσαν τελικά το δείγμα μας, ήταν πρόθυμοι να μιλήσουν και να μοιραστούν τις ιδέες τους με άνεση (Creswell, 2001).

Σύμφωνα με τα παραπάνω κριτήρια, ερευνητικό δείγμα για την πραγματοποίηση της έρευνάς μας, αποτέλεσαν τελικά δύο εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Κάποια χαρακτηριστικά τους είναι: Ο πρώτος εκπαιδευτικός είναι απόφοιτος του τμήματος Φιλολογίας, με μεταπτυχιακές και διδακτορικές στο σπουδές στον κινηματογράφο. Εργάζεται ως εκπαιδευτικός 18 χρόνια, εκ των οποίων διδάσκει ιστορία 12 χρόνια. Ο δεύτερος εκπαιδευτικός είναι απόφοιτος του τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, με μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές στη Γλωσσολογία και τις Επιστήμες της Αγωγής. Εργάζεται ως εκπαιδευτικός 26 χρόνια, εκ των οποίων διδάσκει ιστορία 14 χρόνια. Ο πρώτος εκπαιδευτικός διδάσκει ιστορία γενικής παιδείας, σε τμήματα θετικής και οικονομικής κατεύθυνσης στη Γ' Λυκείου, ενώ ο δεύτερος διδάσκει ιστορία σε τμήματα της Α' Λυκείου. Η επιλογή των τμημάτων στα οποία πραγματοποιήθηκε παρατήρηση της διδασκαλίας για τις ανάγκες της εργασίας μας, έγινε μετά από συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς και την προσωπική μας αντίληψη σχετικά με τα τμήματα τα οποία έδειχναν περισσότερο ενδιαφέρον για το μάθημα της ιστορίας, συγκριτικά με τα υπόλοιπα. Η συστηματική παρατήρηση των διδασκαλιών για τις ανάγκες της έρευνας πραγματοποιήθηκε σε ένα τμήμα της Α' Λυκείου και σε ένα τμήμα θετικής κατεύθυνσης της Γ' Λυκείου, κατά το διάστημα από 10 Μαΐου έως 4 Ιουνίου 2021. Οι προσωπικές συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς πραγματοποιήθηκαν μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας τηλεδιασκέψεων Webex, για λόγους διευκόλυνσης των συμμετεχόντων, τον Ιούλιο του 2021.

2.1.5 Η συλλογή των δεδομένων- Ερευνητικά εργαλεία

2.1.5.1 Παρατήρηση της διδασκαλίας

Η παρατήρηση στην καθημερινή μας ζωή αποτελεί τον πιο συνηθισμένο τρόπο συγκέντρωσης πληροφοριών για το περιβάλλον μας. Η παρατήρηση ανάγεται σε επιστημονική μέθοδο όταν πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις, όταν δηλαδή: «α)

υπαγορεύεται από συγκεκριμένους επιστημονικούς σκοπούς, β) γίνεται προγραμματισμένα και συστηματικά, γ) εντάσσεται και καθοδηγείται από ένα ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο, δ) υποβάλλεται σε έλεγχο όσον αφορά το κύρος την αξιοπιστία και την ακρίβεια των δεδομένων της» (Φύλιας, 1993 στο Παπαδοπούλου, 2015: 34). Επομένως, η επιστημονική παρατήρηση θα μπορούσε να οριστεί ως «η προσεκτική παρακολούθηση και καταγραφή της εκτύλιξης των φαινομένων, χωρίς πρόθεση τροποποίησής τους, που γίνεται με ή χωρίς τη βοήθεια των κατάλληλων μέσων μελέτης και έρευνας» (Βαμβούκας, 1993 στο Παπαδοπούλου, 2015: 34). Στα πλαίσια της εκπαιδευτικής έρευνας, προκειμένου να εξειδικευτεί το αντικείμενο της παρατήρησης, χρησιμοποιείται ο όρος «*παρατήρηση διδασκαλίας*». Η παρατήρηση της διδασκαλίας ορίζεται ως «*η συστηματική πρόσληψη και καταγραφή του διδακτικού γίνεσθαι, η οποία έχει ως σκοπό τη σύλληψη, την περιγραφή και την ανάλυση των μορφών και των δομών της διδασκαλίας*» (Παπαδοπούλου, 2015: 37).

Οι εκπαιδευτικοί, στα πλαίσια διεξαγωγής μίας εκπαιδευτικής έρευνας, χρησιμοποιούν συχνά ως μέθοδο για τη συγκέντρωση δεδομένων την παρατήρηση διδασκαλίας σε ένα σχολικό πλαίσιο. Αρχικά, ο ερευνητής-εκπαιδευτικός θα πρέπει να απαντήσει στο ερώτημα γιατί θα ήθελε να χρησιμοποιήσει μία μέθοδο παρατήρησης για τη συλλογή των δεδομένων του (Mason, 2009 στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 108). Είναι σημαντικό η μέθοδος που ακολουθεί να εναρμονίζεται με τις επιστημολογικές και οντολογικές αρχές καθώς και τον σκοπό της έρευνας (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Από οντολογική άποψη, σε σχέση με το τι συνιστά τον κοινωνικό κόσμο, η συγκεκριμένη προσέγγιση αντιλαμβάνεται «*τους τρόπους συμπεριφοράς, τις πράξεις και τις αλληλεπιδράσεις, τις καθημερινές συνήθειες ή τις συζητήσεις των ανθρώπων ως σημαντικές διαστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας*» (Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 108). Αντίστοιχα, ως επιστημολογική θέση αναγνωρίζει ότι η γνώση για τις παραπάνω διαστάσεις της πραγματικότητας «*μπορεί να παραχθεί μέσω της συμμετοχής ή της βιωμένης εμπειρίας των ερευνητών μέσα στα 'φυσικά' πλαίσια όπου αυτές διαδραματίζονται*» (Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 108). Οι θέσεις της συγκεκριμένης προσέγγισης εναρμονίζονται με τις θέσεις του είδους της έρευνάς μας.

Περαιτέρω, σε γενικές γραμμές, υποστηρίζεται ότι η παρατήρηση ενδείκνυται ως μέθοδος συλλογής δεδομένων σε όλες εκείνες τις μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς που εξελίσσονται χρονικά, διαθέτουν δηλαδή αρχή, μέση και τέλος και στις οποίες τα άτομα έρχονται σε επαφή μεταξύ τους με ποικίλους τρόπους, θεωρείται δε ιδανική για τη διερεύνηση δυναμικών φαινομένων (Παπαδοπούλου, 2015). Η διδασκαλία

αποτελεί, κατά τη γνώμη μας, κατεξοχήν δυναμικό φαινόμενο στα πλαίσια του οποίου τα άτομα αλληλεπιδρούν διαρκώς μεταξύ τους. Επομένως, θεωρούμε, ότι η παρατήρηση μας δίνει τη δυνατότητα να παρατηρήσουμε άμεσα διεργασίες, συμπεριφορές ή γεγονότα τη στιγμή που διαδραματίζονται και καθώς αυτά εξελίσσονται, όπως και να τα νοηματοδοτήσουμε καλύτερα μέσα στον «φυσικό» τους χώρο (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Για αυτούς τους λόγους, η παρατήρηση μπορεί να αποτελέσει σημαντική πηγή άντλησης πρωτογενούς υλικού. Όπως έχει υποστηριχθεί άλλωστε, όταν η παρατήρηση διεξάγεται διακριτικά, *«προσφέρει πιο αξιόπιστες πληροφορίες από άλλες μεθόδους συλλογής δεδομένων κατά τις οποίες αυτός ή αυτοί που συμμετέχουν στην έρευνα νιώθουν πιεστικά το ρόλο τους ως ‘πειραματόζωων’»* (Παπαδοπούλου, 2015: 35). Με άλλα λόγια, η συγκεκριμένη μέθοδος μπορεί να γίνει αντιληπτή και ως *«ομπρέλα»*, στα πλαίσια της οποίας μπορούν να συγκεντρωθούν και να διασταυρωθούν δεδομένα από διαφορετικές πηγές, όπως συζητήσεις, συνεντεύξεις, συλλογή έντυπου ή άλλου υλικού κ.ά. (Ιωσηφίδης, 2017: 88).

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω δυνατότητες, θεωρήσαμε την παρατήρηση της διδασκαλίας, ως το προσφορότερο μέσο για την πραγματοποίηση του σκοπού της έρευνάς μας, καθώς μας έδωσε τη δυνατότητα να προσεγγίσουμε άμεσα τη καθημερινή διδακτική πρακτική στο μάθημα της ιστορίας και να σχηματίσουμε μία πιο ολοκληρωμένη αντίληψη για τα ζητήματα που μας απασχόλησαν. Όπως έχει διαπιστωθεί άλλωστε, *«οι παρατηρήσεις λειτουργούν καλύτερα σε συνδυασμό με τις συνεντεύξεις ή συνομιλίες»*, καθώς διαμορφώνουν ένα πλαίσιο για τα ζητήματα που θα συζητηθούν, βοηθούν τους ερευνητές να μετακινηθούν από τις δικές τους παραδοχές για το πώς λειτουργούν τα πράγματα όπως και να κατανοήσουν καλύτερα όσα τους λένε οι συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις (Glesne, 2018: 135).

Όπως όλες οι μέθοδοι έρευνας, έτσι και η παρατήρηση της διδασκαλίας, εκτός από πλεονεκτήματα, παρουσιάζει και περιορισμούς. Αρχικά, πρόκειται για μία ιδιαίτερος χρονοβόρα και κοπιώδη μέθοδο, η οποία απαιτεί από τον ερευνητή να αφιερώσει πολύ χρόνο στο πεδίο, απαιτώντας ιδιαίτερες επικοινωνιακές δεξιότητες και ερευνητική εμπειρία (Ισαρη & Πουρκός, 2015· Ιωσηφίδης, 2017). Επίσης, είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη ότι η παρατήρηση περιορίζεται αναγκαστικά στις εξωτερικές διαστάσεις της συμπεριφοράς και ότι τα «υποκείμενα» της παρατήρησης στον χώρο των επιστημών του ανθρώπου, χαρακτηρίζονται από μεταβλητότητα (Παπαδοπούλου, 2015). Αξίζει να επισημανθεί περαιτέρω ότι η παρατήρηση *«ως επιλεκτική αντίληψη, εξαρτάται από πολύπλοκες ψυχολογικές διεργασίες, οι οποίες*

φιλτράρουν πολλαπλώς τα αντιληπτικά δεδομένα» (Μπέλλας, 1991 στο Παπαδοπούλου, 2015: 36), με αποτέλεσμα την επιλεκτική προσοχή, μνήμη ή καταγραφή ορισμένων μόνο διαδικασιών και συμβάντων (Ιωσηφίδης, 2017). Ιδιαίτερα πρέπει να προσεχθεί το γεγονός, ότι αν και η μέθοδος προϋποθέτει την ανάπτυξη σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ ερευνητή και συμμετεχόντων, πρέπει να αποφεύγεται η ανάπτυξη συμπεριφορών που θέτουν σε κίνδυνο την αξιοπιστία της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2017). Τέτοιου είδους συμπεριφορά αποτελεί η πλήρης ταύτιση του ερευνητή με την ερευνώμενη κοινωνική ομάδα (*to go native*) (Ιωσηφίδης, 2017: 87) και ο κίνδυνος να μετατραπεί σε «υποστηρικτή» της, «χάνοντας την κριτική του ικανότητα» (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 110). Τους παραπάνω περιορισμούς λάβαμε υπόψη καθόλη τη διάρκεια του σχεδιασμού και πραγματοποίησης της έρευνας, προσπαθώντας να διασφαλίσουμε την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της, όπως θα φανεί αναλυτικότερα στο σχετική υποενότητα.

Με βάση διαφορετικά κριτήρια, έχουν τυποποιηθεί διαφορετικές μορφές παρατήρησης. Ανάλογα με τον βαθμό προσχεδιασμού ή δόμησής της, διακρίνεται σε απλή/ελεύθερη ή συστηματική παρατήρηση. Στην ελεύθερη μορφή παρατήρησης ο ερευνητής καταγράφει τα δεδομένα κατά βούληση, χωρίς να δεσμεύεται από εντολές παρατήρησης (Παπαδοπούλου, 2015). Η ελεύθερη, μη δομημένη, παρατήρηση επιτρέπει την άντληση μεγάλου εύρους δεδομένων και την καταγραφή στοιχείων, τα οποία μπορεί να χαθούν σε μια αυστηρά δομημένη και κλειστή μορφή. Αντίθετα, η συστηματική παρατήρηση αποτελεί ένα «μεθοδευμένο είδος παρατήρησης με βάση κάποια χρονική και οργανωτική σχεδίαση» (Ανδρούσου κ.ά., 2016: 9), μπορεί δε να προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του φαινομένου, αντίθετα με την απλή παρατήρηση η οποία, «ενέχει τον κίνδυνο της μονομερούς ανάδειξης κάποιων χαρακτηριστικών, τα οποία μπορεί να είναι κυρίαρχα, αλλά όχι και αποκλειστικά» (Bird, Hammersley, Gomm, & Woods, 1999• Croll, 1986 στο Ανδρούσου κ.ά., 2016: 9). Για τον λόγο αυτό, η εστίαση και δόμηση της παρατήρησης σε συγκεκριμένα ζητήματα ενδιαφέροντος είναι συχνά χρήσιμη, καθώς διευκολύνει τη διατήρηση της προσοχής στα ζητήματα αυτά και καθιστά την όλη διαδικασία της παρατήρησης και της καταγραφής ευκολότερη. Επομένως, επιλέξαμε στα σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στα οποία γινόταν χρήση πηγών, η παρατήρησή μας να είναι συστηματική και εστιασμένη, με τη βοήθεια ενός οργάνου παρατήρησης, το οποίο δημιουργήσαμε για τις ανάγκες της έρευνας και το οποίο παρουσιάζεται στη συνέχεια. Στα υπόλοιπα σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας η παρατήρηση ήταν

απλή και ανοικτή, έτσι ώστε να επιτρέπεται η καταγραφή όλων εκείνων των στοιχείων τα οποία θα μπορούσαν να συνδεθούν με τα υπό εξέταση ζητήματα.

Περαιτέρω, η παρατήρηση μπορεί να διακριθεί, ανάλογα με τον βαθμό συμμετοχής του ερευνητή, σε παρατήρηση με *«υψηλό ή χαμηλό βαθμό συμμετοχής»* (Παπαδοπούλου, 2015). Προτιμάμε αυτό το είδος διάκρισης, σε σχέση με το *«αμέτοχη-συμμετοχική»* παρατήρηση, καθώς όπως υποστηρίζεται, *«ακόμα και αν ο παρατηρητής βρίσκεται εκτός της κατάστασης την οποία καλείται να παρατηρήσει και να καταγράψει, συμμετέχει κατά κάποιο τρόπο σε αυτή στο βαθμό που η παρουσία του ασκεί μία συγκεκριμένη επιρροή στους παρατηρούμενους»* (Παπαδοπούλου, 2015: 42). Σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (2015), στην παρατήρηση με υψηλό βαθμό συμμετοχής, ο παρατηρητής είναι ενεργό μέλος της υπό παρατήρηση κατάστασης, ενώ σε αυτή με χαμηλό βαθμό συμμετοχής, αρκείται στην παρατήρηση. Υπό αυτή την έννοια, η παρατήρησή μας μπορεί να χαρακτηριστεί ως *«παρατήρηση με χαμηλό βαθμό συμμετοχής»*, καθώς δεν συμμετείχαμε ενεργά στην παρατηρούμενη εκπαιδευτική διαδικασία. Αξίζει να αναφερθεί εδώ, η διάκριση των βαθμών συμμετοχής του παρατηρητή, η οποία χρησιμοποιείται παραδοσιακά στη θεωρία. Συγκεκριμένα, ο παρατηρητής διακρίνεται ως: α) *«πλήρως συμμετέχων»* (*the complete participant*), όπου ο παρατηρητής δεν αποκαλύπτει την ταυτότητά του, *«συμμετέχων ως παρατηρητής»* (*the participant as observer*), όπου ο ερευνητής αποκαλύπτει την ιδιότητά του καθώς και τον σκοπό της έρευνας και συμμετέχει στις δραστηριότητες ή διεργασίες της υπό διερεύνηση ομάδας, γ) *«παρατηρητής ως συμμετέχων»* (*the observer as participant*), η περίπτωση κατά την οποία, ο ερευνητής αποκαλύπτει την ιδιότητά του, αλλά δεν συμμετέχει στις δραστηριότητες ή διαδικασίες στο ερευνητικό πεδίο. Τέλος, δ) *«πλήρως παρατηρητής»* (*the complete observer*), στην περίπτωση που ο ερευνητής δεν λαμβάνει μέρος στις δραστηριότητες του πλαισίου και υιοθετεί κυρίως ποσοτικές, δομημένες μεθόδους παρατήρησης (Gold, 1958 ·Λάζος, 1998 στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 108-109). Σύμφωνα με αυτή τη διάκριση, ο βαθμός συμμετοχής μας στην διαδικασία, περιγράφεται καλύτερα από την κατηγορία του *«παρατηρητή ως συμμετέχοντα»*, δεδομένου ότι η ιδιότητά μας ήταν γνωστή στους συμμετέχοντες, αλλά δεν συμμετείχαμε στις διεργασίες της ομάδας.

Όπως ήδη έχουμε αναφέρει, επιλέξαμε η παρατήρησή μας να είναι συστηματική και δομημένη σε σημεία του μαθήματος στα οποία γίνεται χρήση πηγών, προκειμένου να εστιαστεί η προσοχή μας σε συγκεκριμένα ζητήματα ενδιαφέροντος, όπως αυτά

αναδείχθηκαν στο θεωρητικό μας πλαίσιο. Η επιλογή μας αυτή βασίστηκε στην άποψη ότι η επιστημονική παρατήρηση διδασκαλίας *«προϋποθέτει ένα θεωρητικό σύστημα γύρω από τη διδασκαλία»* σύμφωνα με το οποίο, *«μπορούν να ληφθούν αποφάσεις για το τι θα παρατηρηθεί και πώς θα μεθοδευτεί η παρατήρηση»* (Παπαδοπούλου, 2015: 85). Για την επίτευξη αυτού του στόχου, θεωρήσαμε απαραίτητη την κατασκευή ενός οργάνου παρατήρησης. Το όργανο παρατήρησης είναι *«ένα σύστημα με τη βοήθεια του οποίου ο παρατηρητής ελέγχει μία υπόθεση ή συγκεντρώνει στοιχεία γύρω από μία προβληματική»* (Wittenbruch, 1985 στο Παπαδοπούλου, 2015: 51).

Τα συστήματα παρατήρησης και καταγραφής (όργανα παρατήρησης) μπορούν να διακριθούν αφενός, σε *«όσα είναι εξειδικευμένα στην παρατήρηση και καταγραφή συγκεκριμένων μορφών συμπεριφοράς (συστήματα κατηγοριών και χαρακτηριστικών)»* και αφετέρου, σε *«εκείνα που στοχεύουν σε σύλληψη περισσότερο αδιαφοροποίητων και γενικών μορφών συμπεριφοράς (πρωτόκολλα διαδικασίας)»* (Παπαδοπούλου, 2015: 51). Επειδή ανάμεσα στους στόχους της έρευνάς μας ήταν η παρατήρηση και η καταγραφή συγκεκριμένων διδακτικών συμπεριφορών, όπως ο τρόπος αξιοποίησης των πηγών, οι οποίες θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και του ιστορικού συλλογισμού των μαθητών, θεωρήσαμε ότι εξυπηρετεί καλύτερα τον σκοπό της έρευνάς μας, η δημιουργία ενός συστήματος εξειδικευμένου στην παρατήρηση και καταγραφή συγκεκριμένων μορφών μιας συμπεριφοράς. Προχωρήσαμε έτσι, στη δημιουργία μιας «κλείδας παρατήρησης», ενός δηλαδή ονομαστικού συστήματος ταξινόμησης, το οποίο χρησιμοποιεί οριοθετημένες σημασιολογικά γλωσσικές ενότητες (Βαμβούκας, 1993 στο Παπαδοπούλου, 2015: 61). Η κλείδα παρατήρησης έλαβε τη μορφή του συστήματος *«χαρακτηριστικών»*. Στο σύστημα χαρακτηριστικών *«καταστρώνεται ένας κατάλογος από πλήθος μορφών συμπεριφοράς και ο παρατηρητής πρέπει κάθε φορά που μία ορισμένη συμπεριφορά εκδηλώνεται, αν εκδηλώνεται, να το τσεκάρει»* (Παπαδοπούλου, 2015: 62). Με αυτό τον τρόπο, έγινε προσπάθεια η παρατήρησή μας να είναι εστιασμένη σε συγκεκριμένα σημεία ενδιαφέροντος, όπως αυτά που περιγράψαμε στο θεωρητικό μας πλαίσιο, καθιστώντας τη διαδικασία, κατά το δυνατόν, ευκολότερη.

Σε αυτό το σημείο, θεωρούμε σκόπιμο να αναφέρουμε συνοπτικά, τη διαδικασία που ακολουθήσαμε για την κατασκευή της κλείδας παρατήρησης. Στη σχετική βιβλιογραφία, για την κατασκευή ενός οργάνου παρατήρησης, κυριαρχούν δύο τρόποι, ο παραγωγικός και ο επαγωγικός (Παπαδοπούλου, 2015). Επιλέξαμε τον

παραγωγικό τρόπο, σύμφωνα με τον οποίο προσπαθεί κανείς, από τη σύνδεση διαφορετικών θεωριών να σχηματίσει υποθέσεις. Περαιτέρω, από τις υποθέσεις αυτές, μέσω λειτουργικών ορισμών «προσδιορίζονται τα χαρακτηριστικά εκείνα μιας συμπεριφοράς, η παρατήρηση των οποίων θεωρείται αναγκαία σε σχέση με την ερευνητική σκοποθεσία» (Grummer, 1974 στο Παπαδοπούλου, 2015: 51). Πάντως, όπως επισημαίνει η Παπαδοπούλου (2015), η μετατροπή των θεωρητικών όρων σε άμεσα παρατηρήσιμους, δεν γίνεται να είναι άμεση, καθώς η θεωρία κινείται σε ένα γενικό και αφαιρετικό επίπεδο. Γι' αυτό τον λόγο, η μετατροπή στηρίζεται σε κανονιστικές αποφάσεις του κάθε ερευνητή. Στη δική μας περίπτωση, μέσα από τη συστηματική μελέτη των ενοτήτων του θεωρητικού μας πλαισίου, ιδίως των κεφαλαίων «Διδακτικές πρακτικές οι οποίες θα μπορούσαν να κινητοποιήσουν την ιστορική σκέψη και τον ιστορικό συλλογισμό των μαθητών» και «Η χρήση των πηγών στη διδασκαλία της ιστορίας», έγινε προσπάθεια να προσδιοριστούν και να μετατραπούν σε παρατηρήσιμους όρους εκείνα τα χαρακτηριστικά, την ύπαρξη ή την έλλειψη των οποίων θέλαμε να παρατηρήσουμε. Προέκυψαν, έτσι, δώδεκα κατηγορίες χαρακτηριστικών, οι οποίες προσπαθούν να αποτυπώσουν διδακτικές συμπεριφορές, σχετικές με την αξιοποίηση πηγών, η παρουσία των οποίων, όπως έχει αναδειχθεί από τη θεωρία και την έρευνα, μπορεί να συμβάλλει στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και του ιστορικού συλλογισμού. Σχετικά με την εγκυρότητα του εργαλείου μας, γίνεται λόγος στην ενότητα σχετικά με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας.

2.1.5.2 Σημειώσεις πεδίου

«Σημειώσεις πεδίου» (*field notes*) ονομάζονται τα δεδομένα τα οποία καταγράφονται κατά τη διάρκεια της παρατήρησης (Creswell, 2011). Οι σημειώσεις ή αλλιώς «καταγραφές πεδίου» αποτελούν βασικό εργαλείο καταγραφής στην ποιοτική έρευνα (Glesne, 2018: 128). Οι σημειώσεις πεδίου διακρίθηκαν από τους Lofland & Lofland (1995), σε «νοητικές», οι οποίες «συγκρατώνται» στο μυαλό του ερευνητή και καταγράφονται αργότερα, «πρόχειρες» ή «σύντομες» και «ολοκληρωμένες», ανάλογα με το αν πρόκειται για σημείωση λέξεων ή λεπτομερειακών καταγραφών (Glesne, 2018: 129). Διακρίθηκαν περαιτέρω σε «περιγραφικές» και «στοχαστικές» (Creswell, 2011), ή «περιγραφικές» και «αναλυτικές» σημειώσεις πεδίου (Glesne, 2018). Οι περιγραφικές περιλαμβάνουν την καταγραφή γεγονότων, δραστηριοτήτων

και ανθρώπων, ενώ οι στοχαστικές αφορούν την καταγραφή προσωπικών σκέψεων των ερευνητών, οι οποίες σχετίζονται με τις «γενικές ιδέες» ή «θέματα» που προκύπτουν από την παρατήρηση (Creswell, 2011: 255). Σύμφωνα με την Glesne (2018), «η καταγραφή αναλυτικών σημειώσεων είναι μία μορφή ανάλυσης δεδομένων, που διεξάγεται σε όλη τη διαδικασία της έρευνας», είναι δε ιδιαίτερα χρήσιμες στον σχεδιασμό της έρευνας και στην ανάπτυξη προτύπων και θεμάτων (Glesne, 2018: 136).

Στην έρευνά μας επιλέξαμε κατά τη διάρκεια της παρατήρησής μας, να καταγράψουμε όσο το δυνατόν ολοκληρωμένες σημειώσεις κατά τη διάρκεια της παρουσίας μας στο πεδίο, οι οποίες συμπληρώνονταν αμέσως μετά την παρατήρηση, όπου αυτό ήταν απαραίτητο. Με αυτό τον τρόπο, έγινε ευχερέστερο να αναπτυχθούν οι αρχικές σημειώσεις ακόμα περισσότερο στη συνέχεια με την προσθήκη δικών μας στοχαστικών σκέψεων και αναλυτικών σημειώσεων, με την έννοια που αναφέρθηκε παραπάνω. Τόσο κατά τη διάρκεια της παρατήρησης όσο και αμέσως μετά ή την επόμενη μέρα, καταγράφαμε οποιοδήποτε σχόλιο μπορούσε να προκύψει αυθόρμητα από την παρατήρηση, τις ιδέες μας, τα συναισθήματά μας, τις εικασίες μας για το τι συμβαίνει στην τάξη, προκειμένου να τα επεξεργαστούμε και να τα χρησιμοποιήσουμε στα επόμενα βήματα της έρευνάς μας. Από τις σημειώσεις μας γεννήθηκαν ερωτήματα σε σχέση με τη διδασκαλία της ιστορίας, τα οποία μπορέσαμε να αξιοποιήσουμε κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, όπως θα φανεί στο κεφάλαιο της ανάλυσης των δεδομένων.

2.1.5.3 Η συνέντευξη

Η συνέντευξη αποτελεί ίσως την πιο διαδεδομένη μέθοδο συλλογής/ παραγωγής ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες (Ισαρη & Πουρκός, 2015 · Ιωσηφίδης, 2017).

Η ποιοτική συνέντευξη ως ερευνητική μέθοδος βασίζεται σε συγκεκριμένες οντολογικές και επιστημολογικές αρχές. Συγκεκριμένα, βασίζεται σε μία οντολογική προσέγγιση, «η οποία αντιλαμβάνεται τις εμπειρίες, τις απόψεις, τις ερμηνείες και τις διαδράσεις των ανθρώπων ως σημαντικές διαστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας», ενώ από επιστημολογική άποψη αναγνωρίζει ότι μπορεί να παραχθεί η σχετική γνώση, «αν ο ερευνητής εμπλακεί σε μια διαδραστική σχέση με τους ανθρώπους, τους ακούσει και τους δώσει την ευκαιρία να διατυπώσουν τις

απόψεις τους και να νοηματοδοτήσουν ή να αφηγηθούν τις εμπειρίες τους (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 96). Επομένως, στην ποιοτική συνέντευξη οι ερευνητές θέτουν στους συμμετέχοντες «ανοιχτές ερωτήσεις», ώστε «οι συμμετέχοντες να εκφράζουν καλύτερα τις εμπειρίες τους, χωρίς να περιορίζονται από τις απόψεις του ερευνητή ή από προηγούμενα ευρήματα» (Creswell, 2011: 256). Οι ανωτέρω αρχές βρίσκονται σε συμφωνία με τις δικές μας αντιλήψεις σε σχέση με τους τρόπους παραγωγής γνώσης κατά την ερευνητική διαδικασία, οπότε και αποτέλεσαν ένα πρώτο κριτήριο επιλογής μεθόδου.

Περαιτέρω, η εφαρμογή της κατάλληλης ερευνητικής μεθόδου προϋποθέτει τη μελέτη των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων αυτής και σε ένα πιο «πρακτικό» επίπεδο, ώστε να γίνεται κατάλληλη χρήση της και να αποφεύγεται σε περιπτώσεις στις οποίες δεν ενδείκνυται (Ιωσηφίδης, 2017). Η ποιοτική συνέντευξη επιτρέπει στους ερευνητές, «να συλλέξουν υλικό σε βάθος» και «να δουν το υπό μελέτη φαινόμενο μέσα από τα “μάτια” των ερωτώμενων» (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 99), δυνατότητα ιδιαίτερα χρήσιμη σε περιπτώσεις που αφορούν τη διερεύνηση «πολύπλοκων κοινωνικών διαδικασιών, συμπεριφορών, στάσεων, αξιών και αντιλήψεων» (Ιωσηφίδης, 2017: 74). Στην εργασία μας γίνεται προσπάθεια να διερευνηθούν οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τη χρήση πηγών κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας. Επομένως, εφόσον η έρευνά μας εστιάζεται στις υποκειμενικές νοηματοδοτήσεις μιας κοινωνικής διαδικασίας, όπως η εκπαιδευτική, θεωρούμε την ποιοτική συνέντευξη κατάλληλο μέσο για την εξυπηρέτηση του ερευνητικού μας σκοπού. Θεωρούμε, μάλιστα, τη διεξαγωγή των προσωπικών συνεντεύξεων ως τη συνέχεια και το απαραίτητο συμπλήρωμα της παρατήρησης των διδασκαλιών καθώς, όπως υποστηρίζεται, όταν η συνέντευξη συνοδεύεται και από την αξιοποίηση δεδομένων από άλλες πηγές, «μπορεί να οδηγήσει στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των νοηματοδοτήσεων και των πρακτικών των κοινωνικών υποκειμένων» (Ιωσηφίδης, 2017: 74). Η διερεύνηση αυτής της σχέσης, μεταξύ προσωπικών νοηματοδοτήσεων και πρακτικών, αποτελεί κεντρικό θέμα της παρούσας εργασίας, το οποίο προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε συλλέγοντας και συνδυάζοντας δεδομένα, μέσω της παρατήρησης της διδασκαλίας και των προσωπικών συνεντεύξεων.

Αναμφίβολα η συνέντευξη, όπως κάθε ερευνητική μέθοδος, εκτός από πλεονεκτήματα παρουσιάζει και αδυναμίες. Δεδομένου ότι απέχει πολύ από μία καθημερινή συζήτηση, λογίζεται ως μια ιδιαίτερα χρονοβόρα διαδικασία, τόσο ως

προς τον σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την ανάλυση των αποτελεσμάτων όσο και ως προς την πρόσβαση στους συμμετέχοντες (Ιωσηφίδης, 2017). Επιπλέον, προϋποθέτει ιδιαίτερες επικοινωνιακές δεξιότητες και ευελιξία από την πλευρά του ερευνητή (Ισαρη & Πουρκός, 2015), γεγονός που μπορεί να προβληματίσει ιδιαίτερα νέους ερευνητές χωρίς σχετική εμπειρία. Η συγκεκριμένη δυσκολία θα μπορούσε να μετριαστεί πάντως, με κατάλληλη εξάσκηση, μέσα από την διεξαγωγή πιλοτικών συνεντεύξεων. Ιδιαίτερα σημαντικοί θεωρούνται και οι επιστημολογικοί περιορισμοί της συνέντευξης. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι το υποκειμενικό στοιχείο κυριαρχεί καθώς οι συμμετέχοντες, αφενός κάθε φορά επιλέγουν ποιες διαστάσεις της πραγματικότητάς τους θα αποκαλύψουν, στο πλαίσιο μιας συνέντευξης (Ιωσηφίδης, 2017), αφετέρου μπορεί να επηρεαστούν από την παρουσία του ερευνητή, αναφέροντας ίσως την άποψη που θέλει να ακούσει ο ερευνητής (Creswell, 2011). Για τη συγκεκριμένη αδυναμία της μεθόδου και τις δυνατότητες εξισορρόπησης της, θα γίνει λόγος στην ενότητα σχετικά με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας.

Συνολικά, θεωρούμε την προσωπική συνέντευξη ως μία ενδιαφέρουσα και δημιουργική μέθοδο συλλογής και παραγωγής ποιοτικών δεδομένων, η οποία σε συνάρτηση με την παρατήρηση της διδασκαλίας, εξυπηρετεί επαρκώς τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

Υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις στις συνεντεύξεις: προσωπική συνέντευξη, εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις, τηλεφωνική συνέντευξη ή συνέντευξη μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (Creswell, 2011). Η επιλογή γίνεται ανάλογα με την προσβασιμότητα των ατόμων, το κόστος και τον διαθέσιμο χρόνο. Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, επιλέχθηκε ο τύπος της «προσωπικής συνέντευξης». Σε αυτό το είδος συνέντευξης, ο ερευνητής κάνει ερωτήσεις και καταγράφει τις απαντήσεις από έναν μόνο συμμετέχοντα κάθε φορά (Creswell, 2011). Η προσωπική συνέντευξη, αν και χρονοβόρα, θεωρήθηκε κατάλληλη προσέγγιση. Από την προηγούμενη αλληλεπίδραση μας με τους συμμετέχοντες, στα πλαίσια της παρατήρησης διδασκαλιών τους, διαπιστώσαμε ότι *«δεν διστάζουν να μιλήσουν, εκφράζονται με σαφήνεια και μοιράζονται τις ιδέες τους με άνεση»* (Creswell, 2011: 256). Κατά συνέπεια, οδηγηθήκαμε στο συμπέρασμα ότι η διεξαγωγή προσωπικής συνέντευξης μαζί τους μπορεί να αποτελέσει σημαντική πηγή δεδομένων για την απάντηση των ερευνητικών μας ερωτημάτων.

Περαιτέρω, ανάλογα με τον βαθμό δόμησης ή τυποποίησης της συνέντευξης από

τους ερευνητές, διακρίνουμε την ημιδομημένη, τη μη δομημένη ή την πλήρως δομημένη συνέντευξη (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Επιλέξαμε την ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία και χρησιμοποιείται συχνά από νέους ποιοτικούς μελετητές. Η ημιδομημένη συνέντευξη περιλαμβάνει ένα σύνολο, κάπως προκαθορισμένων ερωτήσεων, ώστε οι ερευνητές να έχουν έναν οδηγό για τα θέματα που ενδιαφέρονται να καλύψουν. Παράλληλα, το συγκεκριμένο είδος συνέντευξης παρουσιάζει και ευελιξία, καθώς υπάρχει δυνατότητα τροποποίησης του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο καθώς και δυνατότητα εμβάθυνσης σε κάποια θέματα με συμμετέχοντες που κρίνονται κατάλληλοι. Περαιτέρω, είναι δυνατές οι αλλαγές ως προς τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις ή ως προς την πρόσθεση ή αφαίρεση ερωτήσεων ή θεμάτων για συζήτηση (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Επιτρέπεται, έτσι, η συλλογή δεδομένων σε βάθος ή η ανάδειξη θεμάτων που δεν είχαν προκαθοριστεί από την ερευνήτρια (Ιωσηφίδης, 2017).

2.1.6 Η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων αποτελεί κρίσιμο στάδιο της έρευνας, με καθοριστική σημασία για την εξέλιξη του ερευνητικού εγχειρήματος. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για μία διαδικασία η οποία *«περιλαμβάνει όλες τις διαδικασίες νοηματοδότησης, κατηγοριοποίησης και θεωρητικοποίησης του ποιοτικού υλικού με στόχο την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα, τον έλεγχο των τυχών ερευνητικών υποθέσεων ή την ερμηνεία και την κατανόηση φαινομένων, διαδικασιών και δράσεων»* (Ιωσηφίδης, 2017: 119). Γίνεται, έτσι, κατανοητός ο κεντρικός ρόλος της ανάλυσης των δεδομένων στη διαδικασία της έρευνας.

Σε γενικές γραμμές, η ανάλυση των δεδομένων γίνεται αντιληπτή ως μία διαδικασία *«προσοχής»* (*noticing*), *«συλλογής»* (*collecting*), και *«σκέψης»* (*thinking*) (Siedel, 1998 στο Ιωσηφίδης, 2017: 122). Η *«προσοχή»* αφορά τη διαδικασία έμφασης, η οποία δίνεται από τον ερευνητή σε συγκεκριμένα στοιχεία και τμήματα του ποιοτικού υλικού, η οποία θα οδηγήσει στην κωδικοποίηση των δεδομένων. Περαιτέρω, η διαδικασία *«συλλογής»* σχετίζεται με την ομαδοποίηση των δεδομένων σε θεματικές. Πάνω απ' όλα, η ανάλυση των δεδομένων σχετίζεται με τη *«σκέψη»* για τα δεδομένα, με σκοπό να προσδιοριστούν σχέσεις και πρότυπα (*patterns*) για κάθε κατηγορία δεδομένων και των κατηγοριών μεταξύ τους και να διατυπωθούν ερμηνευτικά σχήματα για τα υπό έρευνα φαινόμενα. Η παραπάνω διαδικασία είναι

«κυκλική και επαναληπτική», διότι προχωρά κυκλικά και όχι σε ανεξάρτητα στάδια, είναι, επίσης, «περιοδική» καθώς ένα μέρος της ανάλυσης μπορεί να οδηγήσει σε αναθεώρηση προηγούμενων διαδικασιών. Τέλος, είναι «ολιστική», δεδομένου ότι κάθε βήμα της περιλαμβάνει και συνδέεται με το όλο (Siedel, 1998 στο Ιωσηφίδης, 2017: 122).

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, από τις διαφορετικές μεθόδους ανάλυσης δεδομένων (ανάλυση λόγου, αφηγηματική ανάλυση, ερμηνευτική ή φαινομενολογική ανάλυση, ανάλυση με βάση τις αρχές της θεμελιωμένης θεωρίας), επιλέξαμε τη θεματική ανάλυση. Όπως θα φανεί στη συνέχεια, πρόκειται για μία εύχρηστη μέθοδο, η οποία παρέχει σημαντικές δεξιότητες στους νέους ερευνητές, αποτελώντας βασικό εργαλείο για όσους από αυτούς ασχολούνται με την ποιοτική έρευνα (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Ειδικότερα, η θεματική ανάλυση είναι «μια μέθοδος εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και “θεματοποίησης” επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, δηλαδή “θεμάτων” τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα» (Braun & Clarke, 2006· Holloway & Tondres, 2003· Roulston, 2001 στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 116-117). Οι Braun και Clarke (2006) προτείνουν έξι στάδια για τη διεξαγωγή της θεματικής ανάλυσης, τα οποία χαρακτηρίζονται από κυκλικότητα και ευελιξία. Τα συγκεκριμένα στάδια ακολουθήθηκαν για την πραγματοποίηση της θεματικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνάς μας. Τα βήματα που ακολουθήσαμε κατά την ανάλυσή μας είναι συνοπτικά τα εξής:

1. Εξοικείωσή μας με τα δεδομένα: Το πρώτο βήμα της ανάλυσης περιλαμβάνει την εξοικείωση με τα δεδομένα. Συστήνεται η «επαναλαμβανόμενη ανάγνωση» (*repeated reading*) των δεδομένων, με «ενεργητικό τρόπο», προς αναζήτηση νοημάτων και προτύπων, με παράλληλη σημείωση ορισμένων πρώτων ιδεών προς κωδικοποίηση (Braun & Clarke, 2006: 87). Στο σημείο αυτό μελετήσαμε πολλές φορές τις σημειώσεις πεδίου από τις παρατηρήσεις των διδασκαλιών, τις αντίστοιχες κλείδες παρατήρησης και τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, κρατήσαμε σημειώσεις και σχόλια για τα δεδομένα σε σημεία που θεωρούσαμε σημαντικά για κωδικοποίηση.

2. Κωδικοποίηση: Το δεύτερο βήμα της ανάλυσης περιλαμβάνει την παραγωγή αρχικών κωδικών από τα δεδομένα. Οι κωδικοί αποδίδουν το νόημα που δίνει ο ερευνητής σε ένα συγκεκριμένο κομμάτι των δεδομένων, το οποίο ο ίδιος θεωρεί σημαντικό για τη διερεύνηση του υπό μελέτη φαινομένου (Braun & Clarke, 2006:

88). Η κωδικοποίηση αποτελεί σημαντικό μέρος της ανάλυσης καθώς τα δεδομένα οργανώνονται σε «ομάδες με νόημα» (Tuckett, 2005 στο Braun & Clarke, 2006: 88). Σε αυτό το στάδιο έγινε προσπάθεια για μία πρώτη κωδικοποίηση των δεδομένων, με ανάγνωση των κειμένων σειρά προς σειρά, λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά ερωτήματα.

3. Αναζήτηση των θεμάτων: Το τρίτο βήμα ανάλυσης ξεκινά, όταν όλα τα δεδομένα έχουν αρχικά κωδικοποιηθεί και συσχετιστεί, με την αναζήτηση πιθανών θεμάτων. Τα «θέματα» αποτελούν ευρύτερη κατηγορία ανάλυσης σε σχέση με τους κωδικούς και περιλαμβάνουν συνδυασμούς διαφορετικών κωδικών (Braun&Clarke, 2006: 89). Κατά τη διαδικασία σχηματισμού των θεμάτων, αρχίζει να πραγματοποιείται η ερμηνευτική ανάλυση των δεδομένων σε σχέση με τους κωδικούς του προηγούμενου σταδίου, οι οποίοι είναι πιο «περιγραφικοί» (Langdridge, 2004 στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 118). Τα θέματα είναι, δηλαδή, πάντα πολύ λιγότερα από τους κωδικούς καθώς «συγκροτούν ένα υψηλότερο επίπεδο ανάλυσης» (Willig, 2008: 190). Όπως επισημαίνεται, «μόνο όταν ερευνητής συγκεντρώσει την προσοχή του για να εντοπίσει πιθανά μοτίβα ανάμεσα στους κωδικούς και αναστοχαστεί για το υπόρρητο νόημα όσων έχουν ειπωθεί, μπορούν να εντοπιστούν τα πραγματικά θέματα» (Willig, 2008: 190). Γίνεται επομένως αντιληπτό, ότι στην αναζήτηση των θεμάτων ο ρόλος του ερευνητή είναι καίριος, καθώς τα θέματα δεν βρίσκονται στα δεδομένα αλλά «στις σκέψεις του ερευνητή για τα δεδομένα», ο οποίος καλείται να τα συνδέσει και να τους δώσει νόημα, ανάλογα με τις παραδοχές του και τον ερευνητικό του σχεδιασμό (Braun & Clarke, 2006 στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 118). Ο σχηματισμός των θεμάτων μπορεί να γίνει με παραγωγικό ή επαγωγικό τρόπο ή μίξη αυτών των δύο (Willig, 2008). Κατά τον επαγωγικό τρόπο, ο ερευνητής προσεγγίζει τα δεδομένα, χωρίς ένα προγενέστερο θεωρητικό πλαίσιο κωδικοποίησης, «τα θέματα που εξάγονται με αυτή τη διαδικασία, βασίζονται αυστηρά στα δεδομένα και δεν αντανακλούν θεωρητικές δεσμεύσεις του ερευνητή» (Willig, 2008: 185). Στην παραγωγική προσέγγιση, ο ερευνητής χρησιμοποιεί ένα θεωρητικό περίγραμμα βασισμένο στη σχετική βιβλιογραφία, στην κωδικοποίηση και θεματοποίηση των δεδομένων. Ορισμένοι ερευνητές, συνδυάζουν τις δύο προσεγγίσεις, χρησιμοποιώντας ένα θεωρητικό περίγραμμα κατασκευασμένο εκ των προτέρων, προκειμένου να οργανώσουν τα δεδομένα, είναι όμως ανοιχτοί και στα νέα θέματα που προκύπτουν από την ανάλυση (Willig, 2008). Να επισημανθεί εδώ, ότι κατά το σχηματισμό των θεμάτων, χρειάζεται να αποφασίσει ο ερευνητής, τι είναι σημαντικό

και αξίζει να θεματοποιηθεί και τι όχι, καθοδηγούμενος από τα ερευνητικά του ερωτήματα (Willig, 2008). Με βάση τα παραπάνω, κατά τον σχηματισμό των θεμάτων, συνεχίσαμε τη συστηματική ανάγνωση των κωδικοποιημένων και μη δεδομένων, προκειμένου να εντοπίσουμε μοτίβα που ενδεχομένως συνδέουν τους κωδικούς, με σκοπό τη θεματοποίηση. Τα θέματα δημιουργήθηκαν, με συνδυασμό παραγωγικής και επαγωγικής προσέγγισης, δεδομένου ότι είχαμε κατά νου το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας προκειμένου να οργανώσουμε αρχικά τα δεδομένα, λάβαμε όμως υπόψη και οποιοδήποτε θέμα, μπορούσε να προκύψει απευθείας από τα δεδομένα.

4. Επανεξέταση των θεμάτων: Στο τέταρτο στάδιο ακολουθεί η επανεξέταση των υποψήφιων θεμάτων. Ορισμένα από αυτά, μπορεί να μην είναι στην πραγματικότητα θέματα, είτε λόγω έλλειψης επαρκών δεδομένων για να τα υποστηρίξουν, είτε επειδή μπορεί να επικαλύπτονται και να χρειάζεται να συγχωνευτούν ή άλλα να διαχωριστούν. Η διαδικασία περιλαμβάνει δύο επίπεδα επανεξέτασης των θεμάτων. Στο πρώτο, ο ερευνητής επανεξετάζει όλα τα κωδικοποιημένα αποσπάσματα, ώστε να βεβαιωθεί ότι αποτελούν ένα συνεκτικό μοτίβο. Αν υπάρχει πρόβλημα συνεκτικότητας, πρέπει να αναθεωρηθεί το θέμα ή να μετακινηθούν τα αποσπάσματα που δεν ταιριάζουν. Εφόσον ολοκληρωθεί το πρώτο επίπεδο, εξετάζεται σε δεύτερο επίπεδο, η εγκυρότητα των θεμάτων σε σχέση με το σύνολο των δεδομένων. Εξετάζεται δηλαδή, αν ο υποψήφιος θεματικός χάρτης απεικονίζει τα νοήματα του συνόλου του ερευνητικού υλικού ή αν χρειάζεται περαιτέρω κωδικοποίηση και παραγωγή θεμάτων (Braun & Clarke, 2006: 91). Σε αυτό το σημείο πραγματοποιήσαμε αναστοχαστική επισκόπηση όλων των κωδικοποιημένων αποσπασμάτων μεμονωμένα αλλά και σε σχέση με το σύνολο των δεδομένων, προκειμένου να διαπιστώσουμε τυχόν ανάγκη αναθεώρησής τους.

5. Ορισμός και ονομασία θεμάτων: Σε αυτό το στάδιο είναι σημαντικό ο ερευνητής να σκεφτεί τόσο για το κάθε θέμα ξεχωριστά, όσο και σε συνδυασμό με τα υπόλοιπα. Για κάθε θέμα χρειάζεται δηλαδή, η σύνταξη λεπτομερούς ανάλυσης αλλά και η σύνδεση του με τη γενικότερη «ιστορία» του συνόλου των δεδομένων και τα ερευνητικά ερωτήματα (Braun & Clarke, 2006: 92). Τα ονόματα των θεμάτων πρέπει να είναι σύντομα, περιεκτικά και να δίνουν άμεσα εικόνα στον αναγνώστη για το περιεχόμενό τους. Χρειάζεται να τονιστεί εδώ ότι τα θέματα «δεν αναπαριστούν απλά τις ερωτήσεις της συνέντευξης», αλλά έχουν ερμηνευτική φύση, επιχειρώντας συνδέσεις ανάμεσα στους κωδικούς και φωτίζοντας τις μεταξύ τους σχέσεις (Willig,

2008: 192). Επιχειρήσαμε εδώ λεπτομερή ανάλυση του κάθε θέματος, συνδέοντάς το με το σύνολο της έρευνας και τα ερευνητικά μας ερωτήματα, προσδιορίζοντας τις τελικές ονομασίες των θεμάτων.

6. Έκθεση των δεδομένων-συγγραφή των ευρημάτων: Η συγγραφή της ανάλυσης έχει σημασία να παρέχει μία συνεκτική και ενδιαφέρουσα ιστορία, η οποία να πείθει τον αναγνώστη για την αξία και την εγκυρότητα της ανάλυσης. Προς αυτή την κατεύθυνση, είναι σημαντικό να παρέχονται επαρκείς αποδείξεις, με αναφορά αποσπασμάτων, που απεικονίζουν την ουσία των θεμάτων. Τα αποσπάσματα είναι απαραίτητο να ενσωματώνονται σε μία αναλυτική αφήγηση, η οποία υπερβαίνει την απλή περιγραφή των γεγονότων και δημιουργεί επιχειρήματα σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα (Braun & Clarke, 2006: 93). Αξιοποιώντας σε αυτό το σημείο όλες τις σημειώσεις μας από την παραπάνω ανάλυση, προχωρήσαμε στη συγγραφή της έκθεσης των δεδομένων, με στόχο την πληρέστερη κατανόηση του νοήματος των δεδομένων, μέσα από επαρκή στοιχεία και σε συνάρτηση με τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Αξίζει να επισημανθεί εδώ ότι τα παραπάνω βήματα της ανάλυσης δεν εξελίχθηκαν ευθύγραμμα και αυτόνομα. Αντιθέτως, όλη η διαδικασία της ανάλυσης λειτούργησε κυκλικά, καθώς χρειάστηκε πολλές φορές να επανέλθουμε σε προηγούμενες φάσεις της ανάλυσης, προκειμένου να αναθεωρήσουμε την οργάνωση των δεδομένων σε κωδικούς και θέματα, διαδικασία ιδιαίτερα χρονοβόρα αλλά αναγκαία για την συνεκτικότερη κατανόηση και παρουσίαση των δεδομένων.

Συνολικά, θα λέγαμε ότι επιλέξαμε την παραπάνω μέθοδο ανάλυσης, καθώς παρέχει θεωρητική ελευθερία και ευελιξία, δεδομένου ότι δεν απαιτεί την εκ των προτέρων δέσμευση του ερευνητή σε συγκεκριμένες επιστημολογικές θέσεις, ενώ ταυτόχρονα τον εξοπλίζει με σημαντικές δεξιότητες ανάλυσης, χρήσιμες και για άλλες μεθόδους ανάλυσης. Με τον όρο «θεωρητική ελευθερία» δεν εννοούμε και έλλειψη επιστημολογικού πλαισίου, αλλά ότι ο ερευνητής είναι αυτός που πρέπει να προσδιορίσει, *«τι αναπαριστούν τα θέματα που εξήχθησαν από την ανάλυση»*, λαμβάνοντας υπόψη το ερευνητικό του ερώτημα και *«το επιστημολογικό σημείο εκκίνησης της έρευνάς του»* (Willig, 2008: 179). Με άλλα λόγια, η μέθοδος μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την διερεύνηση ρεαλιστικών, φαινομενολογικών ή κονστрукτιβιστικών ερωτημάτων, χωρίς να δεσμεύει τον ερευνητή, ο οποίος θα προσδιορίσει ο ίδιος το *«θεωρητικό καθεστώς»* των θεμάτων του (Willig, 2008: 180). Θεωρούμε, τέλος, ιδιαίτερα ενδιαφέρον σημείο της μεθόδου το γεγονός ότι βασίζεται

στα δεδομένα, αλλά πηγαίνει πολύ πιο πέρα από αυτά, προσπαθώντας να οδηγήσει τον ερευνητή στην κατανόηση του «τι συμβαίνει στην πραγματικότητα με τα δεδομένα».

2.1.7. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2017), οι έννοιες της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας προέρχονται κυρίως από το χώρο των στατιστικών και ποσοτικών μεθόδων έρευνας, γι' αυτό το λόγο, στα πλαίσια της ποιοτικής έρευνας, ο χαρακτήρας τους, διαφοροποιείται σημαντικά. Θα επιχειρήσουμε μία συνοπτική προσέγγιση των παραπάνω εννοιών, όπως διαμορφώνονται στον χώρο της ποιοτικής έρευνας.

Ο όρος ερευνητική «εγκυρότητα» (*validity*), «αναφέρεται στον βαθμό αντιστοίχισης των ερευνητικών σκοπών, υποθέσεων και ερωτημάτων με τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας» (Ιωσηφίδης, 2017: 189). Με άλλα λόγια, σχετίζεται με το κατά πόσο τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, αναλύθηκαν και ερμηνεύθηκαν, ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της έρευνας, απεικονίζοντας σημαντικές διαστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας ή απαντούν επαρκώς στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν (Berg & Mansvelt, 2000 στο Ιωσηφίδης, 2017: 189). Οι Cohen, Manion & Morrison (2008), προσεγγίζοντας τους όρους, διακρίνουν την εγκυρότητα σε «εσωτερική» και «εξωτερική». Η εσωτερική εγκυρότητα αναφέρεται στον βαθμό που τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να ερμηνευθούν με ακρίβεια και εμπιστοσύνη, ενώ η εξωτερική εγκυρότητα αναφέρεται στο βαθμό που τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να γενικευθούν σε παρόμοιους πληθυσμούς ή καταστάσεις. Υποστηρίζεται, μάλιστα, ότι, «η εσωτερική εγκυρότητα θεωρείται προαπαιτούμενο της εξωτερικής εγκυρότητας γιατί όταν τα αποτελέσματα μιας έρευνας μπορούν να ερμηνευθούν με ακρίβεια, τότε μπορούν να γενικευθούν» (Κασιμάτη, 2008: 101).

Ο όρος «αξιοπιστία» (*reliability*), «αναφέρεται στον βαθμό συνέπειας της ερευνητικής διαδικασίας καθώς και στο βαθμό τον οποίο τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν ευρύτερη αξία και σημασία» (Ιωσηφίδης, 2017: 192). Αφορά, ειδικότερα, τον βαθμό ακρίβειας με τον οποίο ο ερευνητής αναπαριστά τις νοηματοδοτήσεις και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα ή ακόμη το κατά πόσο το θεωρητικό ή ερμηνευτικό πλαίσιο της έρευνας θα μπορούσε να εξηγήσει ευρύτερα φαινόμενα. Σχετίζεται, επίσης, με το βαθμό κατά τον οποίο τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν

αξία για παρόμοιες περιπτώσεις ή το βαθμό στον οποίο άλλοι ερευνητές, αναλύοντας τα ίδια δεδομένα, μπορούν να οδηγηθούν σε παρόμοιες ερμηνείες (Ιωσηφίδης, 2017). Η αξιοπιστία της έρευνας διακρίνεται, αντίστοιχα, σε «εσωτερική» και «εξωτερική». Η εσωτερική αξιοπιστία αναφέρεται στον βαθμό που τα δεδομένα, η ανάλυση και τα συμπεράσματα της έρευνας είναι τα ίδια, όταν γίνεται κάτω από τις ίδιες συνθήκες (Κασιμάτη, 2008). Η εξωτερική αξιοπιστία αναφέρεται στο κατά πόσο διαφορετικοί ερευνητές μπορούν να εφαρμόσουν πανομοιότυπα την ίδια έρευνα και να έχουν τα ίδια ή σχεδόν τα ίδια αποτελέσματα (Καραγεώργος, 2002 στο Κασιμάτη, 2008: 102).

Ωστόσο, όπως και να ορίσουμε την εγκυρότητα στην ποιοτική έρευνα, είναι χρήσιμο να λαμβάνουμε υπόψη ότι *«στα ποιοτικού τύπου δεδομένα η υποκειμενικότητα των συμμετεχόντων, οι απόψεις τους, οι συμπεριφορές και οι αντιλήψεις τους συμβάλλουν συνολικά σε κάποιο βαθμό προκατάληψης. Η εγκυρότητα, συνεπώς, πρέπει να ιδωθεί περισσότερο ως ένα θέμα που μπορεί να ανέλθει ως ένα επίπεδο, να φτάσει σε κάποιο βαθμό, και όχι ως μια απόλυτη κατάσταση»* (Cohen et al., 2008: 178). Όπως έχει ειπωθεί σχετικά, λέγοντας ότι τα συμπεράσματα των ποιοτικών κοινωνικών ερευνών είναι έγκυρα, εννοούμε στην πραγματικότητα *«ότι τα ευρήματά τους είναι (ή πρέπει να είναι) αληθινά και συγκεκριμένα»* (Schwandt, 1997 στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 125). Για αυτό τον λόγο, ως προς την ποιοτική έρευνα γίνεται λόγος στη διεθνή βιβλιογραφία για *κριτήρια αναγνώρισης/νομιμοποίησης* της έρευνας (*legitimacy*) (Denzin & Lincoln, 2000 στο Πυργιωτάκης, 2016: 226).

Επειδή ακριβώς η «εγκυρότητα» στην ποιοτική έρευνα δεν μπορεί να ιδωθεί ως απόλυτη κατάσταση, αντί του όρου εσωτερική εγκυρότητα, προτείνεται ο όρος *«φερεγγυότητα» (credibility)*, ο οποίος σχετίζεται με το βαθμό συνέπειας μεταξύ ερευνητικών δεδομένων και εξηγήσεων (Cohen et al., 2008: 136). Σχετικά με την αξιολόγηση της ύπαρξης εγκυρότητας/φερεγγυότητας στην ερευνητική διαδικασία έχουν προταθεί διάφορες τεχνικές. Ειδικότερα, αυτή μπορεί να επιτευχθεί, μεταξύ άλλων, μέσα από την *«παρατεταμένη εμπλοκή»* και *«επίμονη παρατήρηση»* του ερευνητή στο πεδίο (Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 125), ώστε να περιοριστεί η *«αντιδραστικότητα»* των ερευνητικών υποκειμένων ή μέσα από την *«τριγωνοποίηση»* των δεδομένων, η οποία θα αναλυθεί στη συνέχεια (Cohen et al., 2008: 136). Στην ίδια κατεύθυνση θα μπορούσε να συμβάλει ο έλεγχος από άλλους ανεξάρτητους ερευνητές και ειδικούς, τόσο των μεθόδων όσο και της ανάλυσης των δεδομένων (*peer examination*), καθώς και η περιεκτική επεξεργασία των δεδομένων (*comprehensive data treatment*), η οποία αφορά στη συμπερίληψη όλων των

ποιοτικών δεδομένων στην ανάλυση, «όχι μόνο αυτών που οδηγούν σε επιθυμητές ερμηνείες και συμπεράσματα» (Ιωσηφίδης, 2017: 191). Τέλος, ιδιαίτερη σημασία στην ποιοτική έρευνα κατέχει «ο έλεγχος των προκαταλήψεων του/της ερευνητή/τριας» (*researcher biases*) (Ιωσηφίδης, 2017: 191). Οι προκαταλήψεις του ερευνητή επιδρούν καθοριστικά στον τρόπο που προσλαμβάνει την πραγματικότητα, προβαίνει σε ερμηνείες ή εξάγει συμπεράσματα. Είναι σημαντικό να έχουμε κατά νου ότι ο καθένας μας αντιλαμβάνεται «έχοντας ως σημείο αναφοράς ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, το οποίο επιδρά στην αντιληπτική ικανότητα με τη μορφή απόψεων, προτιμήσεων, απορρίψεων και την προσδιορίζει» (Ulich & Merkens, 1974 στο Παπαδοπούλου, 2015: 86). Η κριτική συνειδητοποίηση των παραπάνω και η προσπάθεια ελέγχου των προκαταλήψεων, όπου αυτό είναι δυνατό, ενισχύει την εγκυρότητα της ερευνητικής διαδικασίας.

Αντιστοίχως, ο όρος εξωτερική εγκυρότητα, ο οποίος, όπως αναφέρθηκε, σχετίζεται με τη «γενικευσιμότητα» των αποτελεσμάτων, θα μπορούσε να αποδοθεί ακριβέστερα στα πλαίσια της ποιοτικής έρευνας, ως δυνατότητα «σύγκρισης» και «μεταβίβασης» των ερευνητικών αποτελεσμάτων (Cohen et al. 2008: 137). Επιμένοντας περισσότερο στην δυνατότητα «γενίκευσης» των αποτελεσμάτων της ποιοτικής έρευνας, θεωρούμε σκόπιμο να αναφέρουμε δύο ακόμα προτεινόμενα κριτήρια «νομιμοποίησής» της. Αρχικά, η «βασιμότητα» (*dependability*) της έρευνας «δηλαδή το να περιγράψει ο/η ερευνητής/τρια την αναδυόμενη φύση της διαδικασίας της έρευνάς του/της», και επιπλέον η «επιβεβαιωσιμότητα», (*confirmability*), δηλαδή «να μπορεί να δείξει ο/η ερευνητής/τρια ότι οι ερμηνείες του/της βασίζονται στο συγκεκριμένο συγκείμενο και ότι οι συμμετέχοντες δεν αποτελούν προϊόν της φαντασίας του/της» (Guba & Lincoln, 1982, στο Πυργιωτάκης, 2016: 224). Υποστηρίζεται ότι για να πετύχει κανείς τη βασιμότητα και την επιβεβαιωσιμότητα στην ποιοτική έρευνα, είναι αναγκαίο στην παρουσίαση της έρευνας να περιγράφεται «η ιστορία της μελέτης αυτής καθ' εαυτής παράλληλα με τις ιστορίες των συμμετεχόντων» (Mulholland & Wallace, 2003 στο Πυργιωτάκης, 2016: 224). Χρειάζεται, έτσι, ως μεθοδολογική τεχνική, η «πυκνή περιγραφή» των δεδομένων και των ευρημάτων της έρευνας. Ως πυκνή περιγραφή εννοείται «η πλούσια σε ποιοτικά δεδομένα περιγραφή κοινωνικών καταστάσεων» (Ιωσηφίδης, 2017: 304) ή με άλλα λόγια, αυτή «που δίνει το συγκείμενο μιας εμπειρίας, δηλώνει τις προθέσεις και το νόημα που οργανώνουν την εμπειρία, και αποκαλύπτει την εμπειρία ως μια διαδικασία» (Denzin, 1994^a στο Πυργιωτάκης, 2016: 224).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο ερευνητής που έχει την παραπάνω στόχευση, οφείλει να περιλαμβάνει στην παρουσίαση και συζήτηση των αποτελεσμάτων της, αυτούσια λόγια των συμμετεχόντων στην έρευνα, *«με τρόπο που να τεκμηριώνεται ο ρόλος τους»* (Πυργιωτάκης, 2016: 224). Με αυτό τον τρόπο, οι αναγνώστες έρχονται σε άμεση επαφή με *«τον κόσμο των συμμετεχόντων»* και παράλληλα με τις σημειώσεις πεδίου και τα υπόλοιπα τεκμήρια, καθίστανται ικανοί *«να αναγνωρίσουν την εμπειρία των συμμετεχόντων και του ερευνητή και να τις αντιπαραβάλουν με τις δικές τους εμπειρίες και με αυτές που είχαν μελετήσει μέσα από άλλες σχετικές εμπειρικές έρευνες με τρόπο που να πείθονται για τις αξιώσεις, δηλώσεις και συμπεράσματα του ερευνητή»* (Πυργιωτάκης, 2016: 225). Στην ίδια κατεύθυνση, κρίνεται σκόπιμο οι ερευνητές να παρουσιάζουν και να εξηγούν λεπτομερώς όλες τις στρατηγικές τους και όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας, με τρόπο ώστε *«να ανοίγουν τον νου τους στον αναγνώστη»* (Anfara, Brown & Magnione, 2002 στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 126)

Γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω, ότι στην ποιοτική έρευνα στα πλαίσια των ανθρωπιστικών επιστημών, είναι δύσκολο να μιλήσουμε για γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων με τον αντικειμενικό τρόπο που αυτή γίνεται αντιληπτή στα πλαίσια άλλων μεθόδων και επιστημών. Θα μπορούσε, όμως, να γίνει να γίνει λόγος για ένα είδος *«θεωρητικής γενίκευσης»*, η οποία μπορεί να γίνει αντιληπτή σε δύο εκδοχές: α. ως *«μεταφερσιμότητα» (transferability)*, όταν τα ευρήματα μιας ποιοτικής έρευνας μπορούν να έχουν ισχύ και σε άλλα ομοειδή κοινωνικά πλαίσια (Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 126), β. ως *«δυνατότητα αξιοποίησης των ευρημάτων μιας ποιοτικής έρευνας για την ανάπτυξη μιας ευρύτερης θεωρίας»* (Mason, 2009 στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 126).

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, προκειμένου να περιοριστούν οι παράγοντες οι οποίοι θα μπορούσαν να θέσουν σε κίνδυνο την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας με την έννοια που αναλύθηκε παραπάνω, μεριμνήσαμε ώστε, τόσο κατά το σχεδιασμό όσο κατά τη διεξαγωγή και κατά τη συγγραφή της, να πραγματοποιηθούν τα εξής:

Σχετικά με την διασφάλιση της εσωτερικής εγκυρότητας της έρευνας:

-Τριγωνοποίηση: η τριγωνοποίηση ή μεθοδολογική σύγκλιση, αναφέρεται στην *«επιβεβαίωση των ιδίων αποτελεσμάτων και ερευνητικών ευρημάτων για ένα κοινωνικό φαινόμενο ή κατάσταση, μέσα από την χρήση πολλών και διαφορετικών μεθόδων»* (Ιωσηφίδης, 2017: 194). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, ο ερευνητής

μπορεί να κατανοήσει το υπό εξέταση ζήτημα με μεγαλύτερη πληρότητα, να αποφύγει παρερμηνείες που συνδέονται με προσωπικές προκαταλήψεις και να περιορίσει τα μειονεκτήματα που συνδέονται με τις επιμέρους διαφορετικές μεθοδολογίες. Στην εργασία μας η τριγωνοποίηση επιτεύχθηκε μέσα από την παράλληλη εξέταση, αφενός των αναλυτικών και αναστοχαστικών σημειώσεων πεδίου και της κλειδας παρατήρησης, τα οποία συμπληρώσαμε σε συνάφεια με τη συμμετοχική μας παρατήρηση και αφετέρου των δεδομένων που προέκυψαν από τις προσωπικές συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς. Η πρακτική αυτή συνέβαλε στο να σχηματίσουμε μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα, σε σχέση με τα ζητούμενα της έρευνάς μας και να περιοριστούν οι επιμέρους αδυναμίες των μεθόδων μέσα από τη σύγκλισή τους.

-Παρατεταμένη εμπλοκή και επίμονη παρατήρησή μας στο πεδίο: Έχει διαπιστωθεί ότι η παρουσία του ερευνητή αλλάζει τις κοινωνικές συμπεριφορές των παρατηρούμενων (Ιωσηφίδης, 2017). Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι άτομα που παρατηρούνται τείνουν πολλές φορές να αλλάζουν τη συμπεριφορά τους και να υποδύονται έναν ρόλο προκειμένου να γίνουν αποδεκτά (Παπαδοπούλου, 2015). Προκειμένου να εξασφαλίσουμε όσο το δυνατόν πιο αυθεντική συμπεριφορά των ερευνητικών υποκειμένων, επιδιώξαμε την συνεχή παρουσία μας στα τμήματα, στα οποία μετέπειτα πραγματοποιήσαμε συστηματική παρατήρηση διδασκαλίας, κατά τη διδασκαλία και άλλων φιλολογικών μαθημάτων, πέραν της ιστορίας. Η παρουσία μας ξεκίνησε δια ζώσης από τον Νοέμβριο της σχολικής χρονιάς 2020-2021, συνεχίστηκε με την αδιάλειπτη συμμετοχή μας στις εξ αποστάσεως διδασκαλίες και ολοκληρώθηκε με δια ζώσης παρακολούθησεις τον τελευταίο μήνα της σχολικής χρονιάς. Θεωρούμε ότι με αυτόν τον τρόπο, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί και οι μαθητές εξοικειώθηκαν ως ένα βαθμό με την παρουσία μας, καταφέροντας περαιτέρω να δημιουργήσουμε «σχέσεις αμοιβαίας αποδοχής και εμπιστοσύνης» (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 110). Μεριμνήσαμε, ωστόσο, να μην «ταυτιστούμε» με τους συμμετέχοντες, προκειμένου να διατηρήσουμε την κριτική μας στάση (Ισαρη & Πουρκός, 2015 · Ιωσηφίδης, 2017)

-Περιεκτική επεξεργασία των δεδομένων: Έγινε προσπάθεια να συμπεριληφθούν στην έρευνα το σύνολο των ποιοτικών δεδομένων και όχι μόνο αυτών τα οποία θα οδηγούσαν την ερευνήτρια σε επιθυμητές ερμηνείες και συμπεράσματα (Ιωσηφίδης, 2017). Αυτό γίνεται αντιληπτό από τις εκτενείς αναφορές σε αυτούσια λεγόμενα των συμμετεχόντων στην έρευνα, όπως αυτά καταγράφηκαν κατά τη διάρκεια της

παρατήρησης των διδασκαλιών και στη διαδικασία των προσωπικών συνεντεύξεων, αλλά και από τις αναστοχαστικές σημειώσεις πεδίου, οι οποίες αφορούν προβληματισμούς της ερευνήτριας σε σχέση με τα παρατηρούμενα.

-Έλεγχος από άλλους ανεξάρτητους ερευνητές και ειδικούς: Προς διασφάλιση της συνολικής εγκυρότητας της έρευνάς μας, πραγματοποιήθηκε έλεγχος των μεθόδων και της ανάλυσης των δεδομένων της (Ιωσιφίδης, 2017) από την επόπτρια της εργασίας, η οποία θεωρείται «ειδική», καθώς διαθέτει σημαντική ερευνητική εμπειρία στα υπό διερεύνηση ζητήματα. Ανάλογος έλεγχος πραγματοποιήθηκε και από τα υπόλοιπα μέλη της επιτροπής της διπλωματικής εργασίας.

Σχετικά με τη διασφάλιση της εξωτερικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας:

-Πυκνή περιγραφή: Η δυνατότητα γενίκευσης της έρευνας, ως κριτήριο της εξωτερικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας της, παρουσιάζει τους περιορισμούς που αναφέραμε παραπάνω. Επιδιώξαμε, επομένως, η έρευνά μας να πληροί τα κριτήρια της βασιμότητας, της επιβεβαιωσιμότητας και της μεταφορισιμότητας, όπως αυτά προσδιορίστηκαν νωρίτερα, μέσα από την πλούσια περιγραφή των ποιοτικών δεδομένων και την «περιγραφή της ιστορίας της έρευνας παράλληλα με τις ιστορίες των συμμετεχόντων». Γι' αυτόν τον λόγο, προσπαθήσαμε να αναφέρουμε αναλυτικά στο θεωρητικό μας πλαίσιο, όλες τις «*θεωρητικές προκατανοήσεις μας*», οι οποίες λειτούργησαν ως «*σχήματα θεωρητικής ευαισθητοποίησης*» στην αρχή της έρευνας μας (Τσιώλης, 2017 στο Ιωσιφίδης, 2017: 193). Επιπλέον, όπως προκύπτει από το μεθοδολογικό μέρος της εργασίας, μεριμνήσαμε ώστε τα ερευνητικά μας ερωτήματα να είναι ξεκάθαρα, να περιγράψουμε πλήρως το ρόλο και τις σχέσεις της ερευνήτριας στο πεδίο όπως και εν γένει τα στάδια του ερευνητικού μας σχεδιασμού (Ιωσιφίδης, 2017). Στην ίδια κατεύθυνση επιδιώξαμε, επίσης, την αναλυτική περιγραφή των κριτηρίων επιλογής και τη διαδικασία κατασκευής των ερευνητικών μας εργαλείων. Ακολούθως, προκειμένου να δοθεί η δυνατότητα στον αναγνώστη να έρθει σε επαφή με τον «κόσμο των συμμετεχόντων», στην παρουσίαση και συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας παραθέτουμε εκτενώς αυτούσια λόγια των συμμετεχόντων, ώστε να γίνει κατανοητό ότι οι ερμηνείες μας βασίστηκαν στο συγκεκριμένο συγκείμενο και ότι οι συμμετέχοντες δεν αποτέλεσαν «*προϊόν της φαντασίας μας*» (Guba & Lincoln, 1982, στο Πυργιωτάκης, 2016: 224). Με αυτόν τον τρόπο, επιδιώξαμε η έρευνα μας να μπορεί να μεταφερθεί και να κατανοηθεί «*στα πλαίσια αναφοράς του αναγνώστη*» (Lather, 1997 στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 126).

-Αναστοχασμός της ερευνήτριας: Υποστηρίζεται ότι στην ποιοτική έρευνα «ο ερευνητής ταυτίζεται με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της έρευνας, αλλά και με τα όργανα συλλογής των δεδομένων» (Πυργιωτάκης, 2016: 229). Συνεπώς, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας συναρτάται σε μεγάλο βαθμό με το πρόσωπο του ερευνητή. Να σημειωθεί εδώ, ότι η υποκειμενικότητα στην ποιοτική προσέγγιση, «θεωρείται δεδομένη και δεν αντιμετωπίζεται ως εμπόδιο» (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 80), εφόσον ο ερευνητής εξετάζει αναστοχαστικά τόσο τη δική του υποκειμενικότητα όσο και των συμμετεχόντων. Με βάση αυτή τη σκέψη και με στόχο τη διασφάλιση των παραπάνω κριτηρίων εγκυρότητας και αξιοπιστίας, σημειώνουμε ότι έγινε προσπάθεια για διαρκή προσωπικό αναστοχασμό μας, καθόλη τη διάρκεια συγγραφής της εργασίας. Ο αναστοχασμός μας σε σχέση με τον ρόλο μας στην έρευνα, τις σκέψεις, τα συναισθήματά μας αλλά και τις αδυναμίες και τις προκαταλήψεις μας αναφορικά με το υπό μελέτη ζήτημα και τον τρόπο με τον οποίο όλα τα παραπάνω επηρεάζουν τη διαδικασία της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015· Ιωσηφίδης 2017), ελπίζουμε ότι συνέβαλε στην αξιοπιστία και εγκυρότητα της εργασίας μας.

Θεωρούμε σκόπιμο κλείνοντας αυτή την υποενότητα, να κάνουμε ορισμένες ειδικότερες επισημάνσεις σχετικά με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των ερευνητικών μας εργαλείων. Σημαντικό μέρος της παρατήρησής μας πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια μίας κλείδας παρατήρησης, η οποία κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Το συγκεκριμένο εργαλείο, ως προς τις κατηγορίες των παρατηρούμενων χαρακτηριστικών, διαμορφώθηκε με βάση θεωρητικές έννοιες και πρακτικές εφαρμογές, οι οποίες περιλαμβάνονται σε έρευνες των Gestsdóttir et al.,(2018), Van Nieuwenhuysen et al., (2017), Van Nieuwenhuysen, (2016), van Boxtel & van Drie, (2013) και Nokes, (2010). Επομένως, μπορούμε να πούμε ότι διασφάλισαμε την «εγκυρότητα δομήματος» (*construct validity*), η οποία σχετίζεται με το κατά πόσο συμφωνεί η προσωπική εννοιολόγηση ενός συγκεκριμένου δομήματος με την ευρύτερη εννοιολόγηση του δομήματος (Cohen et al., 2008: 138). Σχετικά με την συνέντευξη, υποστηρίζεται ότι τα δεδομένα της προσωπικής συνέντευξης μπορεί να είναι παραπλανητικά, καθώς η παρουσία του ερευνητή μπορεί να επηρεάσει το άτομο κάνοντας το «να δίνει την άποψη που θέλει να ακούσει ο ερευνητής» (Creswell, 2011: 256). Προκειμένου να αποφύγουμε τα παραπάνω σφάλματα, επιλέξαμε την ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία περιέχει μεν κάποιες προκαθορισμένες ερωτήσεις, δίνει ωστόσο δυνατότητες ευελιξίας ως προς την τροποποίηση ή προσθαφαίρεση ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο. Στην

ίδια κατεύθυνση, δώσαμε ιδιαίτερη έμφαση στο σχεδιασμό ενός «οδηγού συνέντευξης» (*interview guide*) (Ιωσηφίδης, 2017: 80), ο οποίος περιελάμβανε θεματικές περιοχές αντίστοιχες με τα ερευνητικά μας ερωτήματα και κάποιες συγκεκριμένες ερωτήσεις, στις οποίες κατά περίπτωση, γίνονταν τροποποιήσεις. Μεριμνήσαμε, ώστε ο οδηγός συνέντευξης να περιλαμβάνει ανοικτές και ευέλικτες ερωτήσεις, σχετικές με τις εμπειρίες των ερωτώμενων, οι οποίες τους επέτρεπαν να αναπτύξουν ελεύθερα τις σκέψεις τους. Επίσης, επιδιώχθηκε η διατύπωση μη κατευθυντικών ερωτήσεων και η αποφυγή έκφρασης προσωπικών μας απόψεων, ώστε οι συμμετέχοντες να παραμείνουν, κατά το δυνατόν, ανεπηρέαστοι και να διασφαλιστεί η αυθεντικότητα των απαντήσεων (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

2.2 Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

2.2.1 Η περίπτωση του εκπαιδευτικού Α

Ο εκπαιδευτικός Α είναι απόφοιτος του τμήματος Φιλολογίας, με μεταπτυχιακές σπουδές στη σκηνοθεσία και διδακτορικές πηγές στη θεωρία του κινηματογράφου. Εργάζεται ως φιλόλογος δεκαοκτώ χρόνια εκ των οποίων ασχολείται με τη διδασκαλία της ιστορίας περίπου δώδεκα χρόνια. Όπως μας ανέφερε του αρέσει να διδάσκει ιστορία, όπως και όλα τα φιλολογικά μαθήματα. Η συζήτησή μας πραγματοποιήθηκε στις 2 Ιουλίου 2021 εξ αποστάσεως μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Webex και διήρκεσε περίπου μισή ώρα. Ο εκπαιδευτικός ενημερώθηκε για την ηχογράφηση της συνομιλίας μας και για τη χρησιμοποίηση τμημάτων αυτής για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας.

2.2.1.1 Η φύση της ιστορικής γνώσης: η ιστορία ως «το αποτέλεσμα της σκέψης πολλών ανθρώπων»

Η συζήτηση σχετικά με τη φύση της ιστορικής γνώσης προέκυψε, θα λέγαμε, με τρόπο φυσικό και αβίαστο ήδη από τα πρώτα λεπτά της συνέντευξής μας με τον εκπαιδευτικό Α. Για αυτόν τον λόγο και δεδομένης της περιρρέουσας αμηχανίας των πρώτων λεπτών της συνέντευξης, ο εκπαιδευτικός φάνηκε να αντιμετωπίζει με δισταγμό αλλά ταυτόχρονα και ενδιαφέρον την ερώτησή μας σχετικά με τις

αντιλήψεις του για τη φύση της ιστορικής γνώσης:

«Τώρα αυτό είναι μεγάλο ζήτημα που θίγεις εεε... (παύση). Γιατί εδώ πρέπει να δούμε τι είναι η επιστήμη της ιστορίας, τι ακριβώς διδάσκεται στο ελληνικό σχολείο. Αυτό είναι ένα πάρα πολύ μεγάλο και πολύ ενδιαφέρον ζήτημα. Πρώτον. Ως προς το κομμάτι τι είναι η επιστήμη της ιστορίας. Η επιστήμη της ιστορίας είναι η γνώση του παρελθόντος οκ... άρα... αν σταθώ σε αυτό το πραγματάκι εεε... η γνώση του παρελθόντος, θέλω να δώσω στους μαθητές να καταλάβουνε ότι η γνώση του παρελθόντος είναι μία αφήγηση την οποία τη φτιάχνει κάποιος με κάποια κριτήρια, με κάποιες επιλογές...».

Ο ίδιος συνεχίζοντας προσθέτει:

«Ωραία, ιστορική γνώση για εμένα είναι η γνώση του παρελθόντος, είναι ένα ζήτημα ταυτοτικό, ταυτόχρονα εεε... ατομικό από μικρό αφήγηση ως τη μεγάλη αφήγηση... αυτή είναι η ιστορική γνώση...».

Όπως αναφέραμε στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας, σύμφωνα με τους Wansink et al., (2015), η θεωρία σχετικά με τις αντιλήψεις κινείται σε ένα συνεχές, εκκινώντας από τις λεγόμενες «αφελείς» πεποιθήσεις, συνεχίζοντας σε όλο και πιο «εκλεπτυσμένα στάδια». Οι λεγόμενες «αφελείς» (*naïve*) πεποιθήσεις συσχετίζονται συνήθως με την άγνοια της διαφοράς μεταξύ του «παρελθόντος» και της «ιστορίας» (αντικειμενική αναπαράσταση της γνώσης). Οι πιο «εκλεπτυσμένες» (*nuanced*) αντιλήψεις αναγνωρίζουν τις πολλαπλές ερμηνείες του παρελθόντος και τον ενεργό ρόλο του γνωστικού υποκειμένου στην κατασκευή της ιστορίας (ερμηνευτική φύση της ιστορικής γνώσης). Ερμηνεύοντας αυτές τις πρώτες αντιλήψεις του εκπαιδευτικού Α υπό αυτό το πρίσμα, σχηματίσαμε αρχικά την εντύπωση ότι βρίσκεται «μετέωρος» μεταξύ αντικειμενικών και ερμηνευτικών αναπαραστάσεων σχετικά με την ιστορική γνώση. Πιο συγκεκριμένα, οι φράσεις «*Η επιστήμη της ιστορίας είναι η γνώση του παρελθόντος*» και «*η ιστορική γνώση για εμένα είναι η γνώση του παρελθόντος*», φαίνεται να ταυτίζουν την ιστορία και την ιστορική γνώση με το παρελθόν, τείνοντας, κατά την παραπάνω άποψη, προς τις «αφελείς» αντιλήψεις σχετικά με την ιστορική γνώση. Ωστόσο, με τις ακριβώς επόμενες φράσεις του, «*η γνώση του παρελθόντος είναι μία αφήγηση την οποία τη φτιάχνει κάποιος με κάποια κριτήρια με κάποιες επιλογές...*» και «*η γνώση του παρελθόντος, είναι ένα ζήτημα ταυτοτικό, ταυτόχρονα εεε... ατομικό από μικρό αφήγηση ως τη μεγάλη αφήγηση...*», με την έμφαση που δίνεται στην επαναλαμβανόμενη έννοια της «αφήγησης», την οποία «φτιάχνει» κάποιος με «κριτήρια» και «επιλογές», ο εκπαιδευτικός φαίνεται να αναγνωρίζει την πολλαπλότητα ερμηνειών στην ιστορία και τον ενεργό ρόλο του

υποκειμένου στην κατασκευή της γνώσης. Οι αντιλήψεις του θα μπορούσαν έτσι να ενταχθούν στις πιο «εκλεπτυσμένες», κατά την παραπάνω έννοια.

Η συνέχεια της συζήτησής μας, κατά τη γνώμη μας, επέτρεψε να διαφανούν ευκρινέστερα οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικού. Η συζήτηση μετατοπίστηκε ελαφρώς, ερχόμενη στο θέμα της δυνατότητας των ανθρώπων να προσεγγίσουν το παρελθόν και να το γνωρίσουν. Ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει την ύπαρξη διαφορετικών οπτικών, την αδυναμία των ανθρώπων να γνωρίσουν πλήρως το παρελθόν, ενώ χαρακτηρίζει την ανθρώπινη σκέψη ως «παιδί» πολλών ανθρώπων. Μας φάνηκε εδώ, ότι ο εκπαιδευτικός ανέπτυξε τις απόψεις του πιο ελεύθερα, χωρίς ιδιαίτερους δισταγμούς. Ανέφερε χαρακτηριστικά:

«Αναγκαστικά έχουμε έρθει σε έναν πλανήτη νεκρών όπως λέω και στους μαθητές μου... εεε... οι νεκροί έχουν σχηματίσει αυτό που είμαστε. Η προσπάθεια που μπορούμε να κάνουμε είναι να προσεγγίσουμε από κάποιες οπτικές γωνίες το παρελθόν. Δεν μπορούμε να ξέρουμε τα πάντα, ειδικά σε πιο μακρινές περιόδους τα πάντα... εεε... όσο απομακρυνόμαστε είναι ακόμα πιο δύσκολο, όσο πιο κοντινό είναι σχετικά εύκολο όχι όμως πάρα πολύ εύκολο...».

«Ναι ως ένα σημείο, ναι, φυσικά ναι... (ενν. μπορούμε να γνωρίσουμε το παρελθόν) αλλά όχι καθολοκληρίαν, όχι... εε... δεν μπορούμε να δίνουμε... εεε... αυτό που πρέπει να καταλάβουν οι μαθητές είναι ότι δεν μπορούμε να δίνουμε καθολικές ερμηνείες του παρελθόντος, όπως προσπαθούν διάφοροι ιστορικοί να δώσουν... καθολικές ερμηνείες του παρελθόντος... Αντίθετα, μπορούν να υπάρχουν δύο και τρεις διαφορετικές απόψεις σε ένα ζήτημα τις οποίες ο μαθητής καλείται να τις ξέρει και να... έχοντάς τες ως πηγές, να ξέρει να τις κρίνει και να δει τι προσφέρει η μία πού λαθεύει η άλλη...».

Ο ίδιος επεξηγώντας μας περισσότερο τη φράση «πλανήτης νεκρών», προσθέτει: *«Έχουνε πεθάνει χιλιάδες άνθρωποι πιο πριν από εμάς, αν τώρα είμαστε 8 δισεκατομμύρια, λέω εγώ τώρα, αυτοί που έχουνε πεθάνει πριν από εμάς μπορεί να είναι 100 δισεκατομμύρια ... δεν ξέρω πόσοι είναι υποθετικά λέω... Άρα αυτά τα 100 δισεκατομμύρια έχουνε διαμορφώσει αυτό που είμαστε εεε... έχουνε... εεε... οι σκέψεις, τα λόγια, όπως έλεγε και ο Σεφέρης, εε... οι λέξεις είναι παιδιά πολλών ανθρώπων, η γλώσσα μας δηλαδή, όπως επίσης και η σκέψη είναι αποτέλεσμα πάρα πολλών ανθρώπων, δηλαδή, δεν έχω έρθει αυτοφυώς, γεννήθηκα σε ένα περιβάλλον και αυτό το περιβάλλον κουβαλάει μία μνήμη».*

Η μελέτη των παραπάνω αποσπασμάτων μας οδήγησε στο συμπέρασμα ότι ο εκπαιδευτικός Α, έχει αναπτύξει μία εκλεπτυσμένη κατανόηση σε σχέση με την φύση της ιστορικής γνώσης, κατά την έννοια που περιγράφουν οι Wansink et al., (2015) και οι Stoel et al., (2017) και αναπτύξαμε στο θεωρητικό μας πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, οι αναφορές του στην περιορισμένη δυνατότητά μας να γνωρίσουμε το παρελθόν, η

άρνηση των καθολικών ερμηνειών στην ιστορία, η αναγνώριση ύπαρξης διαφορετικών οπτικών και η αναγνώριση της ανθρώπινης σκέψης ως απογόνου της πορείας πολλών ανθρώπων, δείχνουν τον ατελή, αποσπασματικό και μερικό χαρακτήρα της ιστορικής γνώσης, όπως την αντιλαμβάνεται ο ίδιος. Κατά την πορεία της συζήτησης μάς φάνηκε ότι απομακρύνθηκε από τις όποιες αντικειμενικού τύπου θεωρήσεις της ιστορικής γνώσης είχαν διαφανεί αρχικά (ιστορία= παρελθόν, ιστορική γνώση= παρελθόν), αναγνωρίζοντας ότι η ιστορική γνώση παράγεται από το ανθρώπινο μυαλό και άρα είναι αβέβαιη. Η καταληκτική του τοποθέτηση σχετικά με το ζήτημα, στην οποία εκλαμβάνει την ιστορία ως μία διαφορετική κάθε φορά αφήγηση εξαρτώμενη από τον κυρίαρχο λόγο μπορεί, ενδεχομένως, να επιβεβαιώσει τις παραπάνω διαπιστώσεις μας:

«Η ιστορία πάρα πολλές φορές είναι λόγιοι, “discourses”, είναι αφηγήσεις, το ποια αφήγηση επικρατεί σε κάποια συγκεκριμένη ιστορική στιγμή είναι αυτή που διαμορφώνει πολλές φορές... . Στον 20^ο αιώνα η κεντρική αφήγηση ήταν αριστερής προέλευσης, όπου έλεγε ξέρω 'γω η κακιά δεξιά ή οι αριστεροί, οι κνηνημένοι, οι βασανισμένοι και όλο αυτό δημιούργησε μία ολόκληρη αφήγηση γύρω από αυτά τα γεγονότα τα πολιτισμικά φαινόμενα και όλα αυτά».

Η επεξεργασία των συγκεκριμένων φράσεων του εκπαιδευτικού, μας οδήγησε στη σκέψη ότι μέσα από τον τρόπο που ο ίδιος αντιλαμβάνεται την ιστορία, έμμεσα αποδίδει στην ιστορική γνώση χαρακτηριστικά ανάλογα με αυτά που επεσήμανε ο Yılmaz (2008): «προσωρινή» και «υποκείμενη σε αλλαγή», καθώς νέες αποδείξεις, νέοι τρόποι να εξετάζουμε το παρελθόν και νέα διανοητικά πλαίσια, συνεχώς την αλλάζουν, «υποκειμενική», δεδομένου ότι χαρακτηρίζεται από το πλαίσιο αναφορών του ιστορικού, το φύλο, τη φυλή, την εθνικότητα, το φιλοσοφικό και επιστημονικό του προσανατολισμό και κυρίως «κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένη», λαμβάνοντας υπόψη, ότι η περίοδος στην οποία ζει ο ιστορικός, επηρεάζει τις εξηγήσεις του για τα γεγονότα και τις διαδικασίες του παρελθόντος.

Συνολικά, σχηματίσαμε την εντύπωση ότι οι αντιλήψεις του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού για το παρελθόν και την ιστορική γνώση, θα μπορούσαν να συνοψιστούν από την παρακάτω φράση- παραφράζοντας την αντίστοιχη του Moniot (2002: 81): «ό,τι γνωρίζουμε για το παρελθόν, είναι αποτέλεσμα της σκέψης του παρόντος» (Moniot, 2002: 81): «ό,τι γνωρίζουμε για το παρελθόν, είναι αποτέλεσμα της σκέψης πάρα πολλών ανθρώπων, του παρόντος και του παρελθόντος» .

2.2.1.2 Ο σκοπός διδασκαλίας της ιστορίας: από την εθνική στην προσωπική ταυτότητα και την κριτική σκέψη

Η συζήτησή μας σχετικά με τον σκοπό διδασκαλίας τη ιστορίας κινήθηκε σε δύο άξονες: αφενός γύρω από τις αντιλήψεις του για τον σκοπό για τον οποίο οι μαθητές διδάσκονται ιστορία στο σχολείο και αφετέρου σχετικά με τις αντιλήψεις του για τον σκοπό για τον οποίο ο ίδιος διδάσκει ιστορία στους μαθητές.

Σε σχέση με τον πρώτο άξονα, ο εκπαιδευτικός φαίνεται να προσλαμβάνει τη διδασκαλία της ιστορίας στο σχολείο, ως ένα μέσο εξυπηρέτησης των σκοπών του έθνους- κράτους, κάνοντας λόγο για «αποτέλεσμα του εθνοκεντρικού κράτους» και διδασκαλία «άκρως εθνοκεντρική». Αναφέρει συγκεκριμένα:

«Κοίταξε, η διδασκαλία της ιστορίας είναι ένα αποτέλεσμα του εθνοκεντρικού κράτους δηλαδή του έθνους κράτους... η επιστήμη της ιστορίας είναι αποτέλεσμα αυτής ακριβώς της λογικής, της υποστήριξης δηλαδή της λειτουργίας του εθνικού κράτους εεε... άρα με την έννοια αυτή κουβαλάμε ακόμα σήμερα το κομμάτι αυτό... Εξάλλου η διδασκαλία της ελληνικής ιστορίας είναι άκρως εθνοκεντρική...».

Ο εκπαιδευτικός Α εδώ, φαίνεται να περιγράφει τον διαμεσολαβητικό ρόλο του κράτους στη δημιουργία των «αφηγήσεων του έθνους» και στην «εγκαθίδρυση της εθνικής ταυτότητας», μέσω της διδασκαλίας της ιστορίας, άποψη που αποτελεί πλέον κοινό τόπο για τους ιστορικούς και επισημαίνεται, μεταξύ άλλων, από τον Hobsbawm (Hobsbawm, 1990 στο Sakki & Pirttilä-Backman, 2019: 67). Σύμφωνα με τον Carretero (2011), οι σκοποί της ιστορικής εκπαίδευσης, οι οποίοι συσχετίζονται με την έννοια του έθνους κράτους χαρακτηρίζονται ως «ρομαντικοί», καθώς προωθούν την αγάπη των μαθητών για τη χώρα τους. Από την άλλη μεριά, ο Carretero διακρίνει τους «διαφωτιστικούς» σκοπούς, οι οποίοι μπορούν να συμβάλλουν στην κατανόηση του παρελθόντος (Carretero, 2011 στο Sakki & Pirttilä-Backman, 2019: 66).

Ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει με έμφαση στο παραπάνω απόσπασμα ότι συγκεκριμένα η διδασκαλία «της ελληνικής ιστορίας», «είναι άκρως εθνοκεντρική». Διευκρινίζοντας περαιτέρω αυτή την άποψή του σε άλλο σημείο της συζήτησης, αναφέρει:

«Οι μαθητές παραλαμβάνουνε μία άποψη για το παρελθόν που είναι η κυρίαρχη στην ελληνική κοινωνία, άρα δεν είναι ευθύνη των μαθητών τόσο πολύ αλλά ευθύνη... γενικότερα ταυτοτικό ζήτημα, εθνικό, πώς σκέφτεται ένα έθνος ας πούμε εεε... δηλαδή εεε... πώς το λένε εεε... οι Αμερικάνοι έχουν διαφορετική αίσθηση της ιστορίας από ό,τι έχουμε εμείς... . Εμείς

παραδείγματος χάρη, έχουμε μία αίσθηση μυθοποίησης της ιστορίας μας και ταυτόχρονα αυτή η μυθοποίηση μας οδηγεί στο να μην έχουμε μία κριτική αποστασιοποίηση από την ιστορία, μας αναγκάζει να τη βλέπουμε μέσα από διάφορους μύθους, μύθους ιδεολογικούς τη νίκη της δεξιάς ή την ήττα της αριστεράς εεε... ή την ανηθικότητα της δεξιάς και την ηθικότητα της αριστεράς...».

Στο παραπάνω απόσπασμα, ο εκπαιδευτικός Α φαίνεται να προσπαθεί να εξηγήσει τους λόγους για τους οποίους, κατά τη γνώμη του, η διδασκαλία της ιστορίας στο σχολείο παραμένει «εθνοκεντρική», όπως ο ίδιος τη χαρακτηρίζει. Ο ίδιος αποδίδει αυτό το φαινόμενο στην «*αίσθηση μυθοποίησης της ιστορίας*» που επικρατεί στην ελληνική κοινωνία, η οποία έχει ως συνέπεια την «*έλλειψη κριτικής απόστασης από την ιστορία*» και συνακόλουθα τη δημιουργία «*ιδεολογικών μύθων*», ανάλογα με την επικρατούσα κάθε φορά ιδεολογία. Συνειδητοποιεί, όπως φαίνεται, την ανάγκη κριτικής αποστασιοποίησης από το παρελθόν, ότι δηλαδή το παρελθόν, όπως επισήμανε ο Lowenthal (1985), δεν μπορεί να προσεγγιστεί άμεσα αλλά θα πρέπει να προσεγγίζεται λαμβάνοντας υπόψη την «*ιστορική απόσταση*» (Lowenthal, 1985 στο Wansink et al., 2015: 13).

Πέρα από το ζήτημα της δημιουργίας και της ενίσχυσης της *εθνικής ταυτότητας*, ως σκοπό διδασκαλίας της ιστορίας στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, ο εκπαιδευτικός φαίνεται να ανιχνεύει και έναν άλλο σκοπό: τη χρήση της ιστορίας ως μέσου διερεύνησης και συγκρότησης της *ατομικής ταυτότητας* των μαθητών, ως ιστορικών υποκειμένων μίας συγκεκριμένης περιόδου:

«...άρα θα πρέπει να είναι ταυτοτικό το ζήτημα δηλαδή... και γι αυτό διδάσκονται... . Σου είπα και προηγουμένως ότι διδάσκονται για να καταλάβουν από τη μικροαφήγηση στο επίπεδο της οικογένειας του χωριού της κοινότητας έως το ζήτημα του έθνους, του κράτους στο οποίο ζουν και τον κόσμο στον οποίο έλαχε να γεννηθούν και την περίοδο που έλαχε να γεννηθούν...».

Στο σημείο αυτό μάλιστα, φαίνεται να τέμνονται οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικού για τους σκοπούς διδασκαλίας της ιστορίας στο σχολείο με τους προσωπικούς του σκοπούς κατά τη διδασκαλία της ιστορίας, οι οποίοι φαίνεται να διαφέρουν από τους πρώτους. Στην ερώτησή μας, για ποιο λόγο ο ίδιος διδάσκει ιστορία στους μαθητές, ο εκπαιδευτικός αναφέρει:

«Για τον ίδιο λόγο που σου είπα προηγουμένως, για να μάθω και 'γω τον εαυτό μου και το παρελθόν... Να μάθω τα όρια του εαυτού μου, ανακαλύπτω καινούρια πεδία, ανακαλύπτω πράγματα που βλέπω ότι ισχύουν μέχρι σήμερα... εεε... να γίνω και 'γω πιο κριτικός απέναντι σε ισχύουσες καταστάσεις... αυτό... δεν είναι λίγο πιστεύω... έχω και τα δικά μου πνευματικά

όρια πιστεύω... αυτό. Άρα με την έννοια αυτή, βρίσκω και εγώ κάποια πράγματα που αφορούνε εμένα, την οικογένειά μου, γιατί η οικογένεια έχει αυτές τις νοοτροπίες, γιατί έγινε αυτό που έγινε τότε έτσι στην οικογένεια, γιατί έχει άμεση σχέση ξέρω 'γω με την κοινωνία στην οποία τότε κοινωνία συνέβαινε αυτό, άρα όλα αυτά είναι αλληλένδετα, άρα με την έννοια αυτή όταν μαθαίνω κάποια πράγματα που δεν ήξερα, μαθαίνω καλύτερα ακόμα τον εαυτό μου».

Ο λόγος του εκπαιδευτικού στα τελευταία δύο αποσπάσματα συνέβαλε στο σχηματίσουμε την εξής εντύπωση σε σχέση με τους σκοπούς για τους οποίους ο ίδιος διδάσκει ιστορία: οι προσωπικοί του σκοποί διδασκαλίας μπορούν να χαρακτηριστούν, σύμφωνα με τη διάκριση του Carretero (2011) που αναφέρθηκε προηγουμένως, ως «διαφωτιστικοί», με την έννοια ότι φαίνεται να αποσκοπούν στην κατανόηση του παρελθόντος. Πιο συγκεκριμένα, μας δημιουργήθηκε η εικόνα ότι μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας, επιδιώκει να αναστοχαστεί κριτικά ο ίδιος σε σχέση με το παρελθόν, τόσο σε μικροεπίπεδο οικογένειας όσο και μακροεπίπεδο κοινωνίας, να συσχετίσει καταστάσεις του παρόντος με το παρελθόν, οδηγούμενος εν τέλει μέσα από την κατανόηση του παρελθόντος στην προσωπική κατανόηση. Με τον ίδιο τρόπο, όπως παραθέτει στο προτελευταίο απόσπασμα, φαίνεται να επιδιώκει να κατανοήσουν οι μαθητές το παρελθόν και τον κόσμο του σήμερα, διαδικασία «ταυτοτική» κατά τον ίδιο, καθώς αυτή δύναται να συμβάλλει στην κατανόηση («για να καταλάβουν...») της προσωπικής τους ταυτότητας.

Σε διαφορετικό σημείο της συζήτησής μας, νομίζουμε ότι διαφαίνεται με έμμεσο αλλά σαφή τρόπο, ένας ακόμη προσωπικός σκοπός του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία της ιστορίας, σχετικός με την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών. Σε μία προσπάθεια να εξηγήσει τους λόγους για τους οποίους χρησιμοποιεί πηγές στη διδασκαλία του, τι προσφέρει αυτό στον ίδιο, στη διδασκαλία και στους μαθητές, ο εκπαιδευτικός ανέφερε:

«Θα έλεγα ότι μου αρέσει γενικά να έχω πολλές πηγές, εγώ ως προσωπικότητα, άρα αυτό θέλω να το δώσω και στους μαθητές μου [...] . Εγώ ως άνθρωπος και ως καθηγητής, θέλω να έχω πάρα πολλά, δεν μπορώ να είμαι ικανοποιημένος με ένα βιβλίο, θέλω δύο και τρεις πηγές για να μπορώ να τσεκάρω και να βλέπω αν αυτό που λέει είναι σωστό, αν αυτό που λέει κάποιος είναι σωστό ή όχι...».

«[...] Να ξέρουν οι μαθητές ότι μπορεί να υπάρχει κάποιου άλλου είδους αφήγηση κάποιου άλλου είδους πηγή που μπορεί να τα λέει κάπως διαφορετικά».

«Εεε... τους προσφέρει (ενν. στους μαθητές) μία αίσθηση αναζήτησης... εεε... ποικιλίας πηγών, απόψεων, ανάπτυξης πιθανόν σε δεύτερο στάδιο κριτικής σκέψης, εεε... και ιστορικής γνώσης ταυτόχρονα...».

Όπως αναφέραμε αναλυτικότερα στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας, τις τελευταίες δεκαετίες τονίζεται από ειδικούς στον τομέα της διδασκαλίας της ιστορίας η σημασία της χρήσης πηγών, ως ένα μέσο πρόσβασης στο παρελθόν και ειδικότερα ως ένα μέσο το οποίο μπορεί να ενδυναμώσει τις δυνατότητες ιστορικής σκέψης των μαθητών (Barton & Levstik, 2004 · Van Drie & Van Boxtel, 2008 στο Van Nieuwenhuysse et al., 2017: 48-49). Στα παραπάνω αποσπάσματα, φαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός συμμερίζεται την παραπάνω άποψη, θεωρώντας τις πολλαπλές πηγές και απόψεις ως ζωτικό κομμάτι της διδασκαλίας του, με απώτερο στόχο την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών και ταυτόχρονα την συγκρότηση της ιστορικής τους γνώσης.

Αναλυτικότερα, η φράση του *«Θα έλεγα ότι μου αρέσει γενικά να έχω πολλές πηγές, εγώ ως προσωπικότητα, άρα αυτό θέλω να το δώσω και στους μαθητές μου»*, αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα για το πώς οι προσωπικές αντιλήψεις του εκπαιδευτικού επηρεάζουν τις διδακτικές αποφάσεις και επιλογές του (Brickhouse, 1990· Hashweh, 1996 · Hofer & Pintrich, 1997 · King & Kitchener, 2002 στο Stoddard, 2010: 154). Όπως υποστηρίζεται άλλωστε, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να εμπλέξουν τους μαθητές τους σε διαδικασίες ιστορικής σκέψης, θα πρέπει οι ίδιοι να βλέπουν την ιστορία ως *«μια ανθρώπινη κατασκευή, ένα εγχείρημα στο οποίο οι άνθρωποι προσπαθούν να λύσουν ένα παζλ, ακόμα και αν κάποια κομμάτια έχουν ξεθωριάσει»* (Wineburg, 2001 στο Stoddard, 2010: 154). Ο εκπαιδευτικός Α μας έδωσε την εντύπωση στο συγκεκριμένο σημείο, ότι η ιστορία αποτελεί για εκείνον ένα πάζλ, τα κομμάτια του οποίου προσπαθεί να συνθέσει μέσα από πολλαπλές οπτικές.

Εντοπίσαμε, ακόμη, στο λόγο του την ανάγκη του σε προσωπικό και διδακτικό επίπεδο, για μία *«πολυπρισματική θεώρηση»* κατά την προσέγγιση της ιστορίας, σύμφωνα με την έννοια που έδωσε στον όρο ο Stradling (2003). Μία ανάγκη διερεύνησης, με άλλα λόγια, της αλληλεπίδρασης των διαφορετικών οπτικών, η οποία θα έχει ως αποτέλεσμα μια πιο σύνθετη καταγραφή του τι συνέβη, συμπληρώνοντας τη γραμμικότητα της ιστορικής αφήγησης του σχολικού βιβλίου.

Περαιτέρω, οι πηγές θα προσφέρουν, σύμφωνα με τα λεγόμενα του εκπαιδευτικού, μία *«αίσθηση αναζήτησης»* στους μαθητές. Αυτή η ενεργητική διαδικασία διερεύνησης μέσα σε μία *«ποικιλία πηγών και απόψεων»* (*«..ότι μπορεί να υπάρχει κάποιου άλλου είδους αφήγηση κάποιου άλλου είδους πηγή που μπορεί να τα λέει κάπως διαφορετικά»*), επιδιώκεται να έχει ως αποτέλεσμα την καλλιέργεια της

κριτικής σκέψης των μαθητών, η οποία αποτελεί βασικό συστατικό της ιστορικής σκέψης, όπως περιγράψαμε στο θεωρητικό μας πλαίσιο. Σημειώνουμε εδώ, ότι η «καλλιέργεια της κριτικής σκέψης», αξιολογήθηκε ως ο υψηλότερος στόχος της διδασκαλίας στο μάθημα της ιστορίας σε δέκα Ευρωπαϊκές χώρες, εκπαιδευτικοί των οποίων συμμετείχαν σε πρόσφατη σχετική έρευνα (Sakki & Pirttilä-Backman, 2019).

Επιπλέον, ο ενεργητικός ρόλος που επιφυλάσσει η αναζήτηση και η σύγκριση στους μαθητές, οι οποίοι καλούνται να οικοδομήσουν την ιστορική γνώση με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, φαίνεται ότι απηχεί κονστρουκτιβιστικού τύπου αντιλήψεις του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία και τη μάθηση (van Boxtel & van Drie, 2008). Ο βαθμός, βέβαια, στον οποίο αυτές εφαρμόζονται στην πράξη είναι ζήτημα που διερευνάται σε επόμενη υποενότητα.

Τέλος, η ανωτέρω διαδικασία, σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό, μπορεί να συμβάλλει στην ιστορική γνώση των μαθητών. Για τον τρόπο με τον οποίο εκλαμβάνει ο εκπαιδευτικός Α την ιστορική γνώση, έγινε λόγος στην προηγούμενη υποενότητα. Αξίζει να επισημάνουμε εκ νέου εδώ, ότι ο ρόλος που αποδίδει στις πολλαπλές πηγές κατά τη διαδικασία συγκρότησης της ιστορικής γνώσης, φαίνεται να καταδεικνύει εκ νέου την αντίληψή του για τη φύση της ιστορικής γνώσης, ως κάτι *υποκειμενικό και αποσπασματικό*, το οποίο οικοδομείται κάθε φορά από την σύνθεση διαφορετικών απόψεων. Επομένως, οι αντιλήψεις του για τη φύση της ιστορικής γνώσης, φαίνεται να εναρμονίζονται με τους προσωπικούς του σκοπούς διδασκαλίας του μαθήματος.

Συμπερασματικά, σχηματίσαμε την εικόνα ότι ο εκπαιδευτικός Α στέκεται επιφυλακτικά και ενδεχομένως επικριτικά, απέναντι στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται εν γένει η διδασκαλία της ιστορίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, χαρακτηρίζοντας την *«άκρως εθνοκεντρική»*. Σε σχέση με τις προσωπικές του επιδιώξεις κατά τη διδασκαλία του μαθήματος, μας φάνηκε ότι επιδιώκει την διερεύνηση και ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας των μαθητών του, όπως και της δικής του, μέσα από μία διαδικασία κατανόησης του παρελθόντος. Επιδιώκει παράλληλα, μέσα από την παροχή πολλαπλών πηγών και οπτικών στους μαθητές, να προωθήσει την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης και την συγκρότηση της ιστορικής τους γνώσης.

2.2.1.3 Η επιλογή και η αξιοποίηση των πηγών

Ο εκπαιδευτικός Α εκλαμβάνει τις πηγές ως ζωτικό κομμάτι της διδασκαλίας του, για λόγους που σχετίζονται τόσο με τις προσωπικές του αντιλήψεις και ανάγκες όσο και τις διδακτικές του επιδιώξεις, όπως αυτά αναλύθηκαν σε προηγούμενη υποενότητα. Όπως μας ανέφερε, χρησιμοποιεί πηγές από την αρχή της επαγγελματικής του πορείας δηλώνοντας, μάλιστα, με έμφαση την ανάγκη του για παρουσία πηγών στα μαθήματά του, ακόμα και όταν η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου ήταν περιορισμένη. Ανέφερε σχετικά:

«Ποτέ δεν έκανα μάθημα χωρίς πηγές. Το πρόβλημα ήταν ότι... προσπαθώ να ανακαλέσω δηλαδή... τι έκανα όταν ήμουνα στα άλλα σχολεία που δεν είχα οπτικοακουστικό... εεε... δε θυμάμαι τι έκανα να σου πω την αλήθεια, προφανώς προσπαθούσα κάτι να τους κάνω... ή να τους δείξω με το βιβλίο δε θυμάμαι... προσπαθούσα να έχω κάτι σαν χάρτες... ξέρεις data... οτιδήποτε θα μπορούσε να ήταν αυτό».

«[...] Δεν μπορώ χωρίς κάποιο οπτικό στοιχείο, δηλαδή που να συνδέεται με αυτό που λέει το σχολικό βιβλίο, δηλαδή που να είναι... μπορεί να είναι από οτιδήποτε... από ένα ντοκιμαντέρ, ένα άγαλμα, από μία φωτογραφία ενός τόπου.. οτιδήποτε ας πούμε... δηλαδή με την έννοια θέλω να έχω την εικόνα, οτιδήποτε μπορεί να είναι αυτό... που να περιλαμβάνει εικόνα γιατί αυτό που δείχνεις στο σχολείο... φωτογραφίες αγάλματα οτιδήποτε... την εικόνα δηλαδή, να είναι σε ισότιμη θέση με το λόγο, με το γραπτό κείμενο».

Στο δεύτερο απόσπασμα, διακρίνουμε εκ νέου, κάτι που επισημάναμε και στο θεωρητικό μας μέρος: την σημαντική επίδραση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών στις διδακτικές τους επιλογές και αποφάσεις. Για τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό το «οπτικό στοιχείο», η «εικόνα» βρίσκεται «σε ισότιμη θέση με το λόγο, με το γραπτό κείμενο». Η επαναλαμβανόμενη εμφατικά ανάγκη του εκπαιδευτικού για οπτικά στοιχεία στη διδασκαλία σε ισοτιμία με το λόγο, μας οδήγησε στη σκέψη ότι οι μεταπτυχιακές και διδακτορικές του σπουδές στον κινηματογράφο, μάλλον επηρέασαν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται πτυχές της πραγματικότητας και κατ' επέκταση της διδασκαλίας του. Η ανωτέρω αντίληψη φαίνεται να οδηγεί τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό στην επιλογή και αξιοποίηση πολλών οπτικών πηγών στη διδασκαλία του.

Σχετικά με τα κριτήρια επιλογής των πηγών που αξιοποιεί στη διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός επιδιώκει, όπως λέει, να δίνει έμφαση στην επιλογή διανοητικά προκλητικών πηγών, οι οποίες δύνανται να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών καθώς και πηγών με δυνατότητες «να ανοίξουν τους ορίζοντες» των μαθητών. Όπως ανέφερε ο ίδιος:

«[...] Αν είναι ένα κείμενο το οποίο είναι ανιαρό και εγώ θα βαριόμουνα... αν είναι ένα

κείμενο το οποίο είναι προκλητικό θα δώσουνε (ενν. προσοχή)... το ζήτημα είναι κάθε φορά τι επιλέγεις και τι δίνεις... . Συνήθως οι πηγές που έχουμε είναι πηγές επιβεβαιωτικές του κυρίαρχου λόγου και όχι αντιλόγου... εντάζει, άρα με την έννοια αυτή, αν έχεις οποιοδήποτε κείμενο, μπορεί να είναι προκλητικό διανοητικά, θα κινητοποιήσει τους μαθητές, που μπορεί να είναι ένα βίντεο, μία φωτογραφία οτιδήποτε οτιδήποτε ακόμα και ένα γραπτό κείμενο».

«... και να ανοίγει τους ορίζοντες όχι να τους περιορίζει...».

Φαίνεται αρχικά, ότι ο εκπαιδευτικός κατά την επιλογή των πηγών που θα χρησιμοποιήσει, λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών του, επιλέγοντας κείμενα τα οποία δεν θα τους φανούν «ανιαρά» αλλά αντιθέτως θα τους «κινητοποιήσουν». Το κριτήριο της προσέλκυσης του ενδιαφέροντος των μαθητών, αναδεικνύεται από έρευνες ως ένα από αυτά που επηρεάζουν εν γένει τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη (Grant, 1996 στο Grant & Gradwell, 2005: 255). Συναφώς, ο Husbands (2004) αναφερόμενος στην ιστορική κατανόηση των μαθητών επισημαίνει ότι «η χρήση ιστορικού υλικού που να τους κεντρίζει το ενδιαφέρον και τον προβληματισμό», επηρεάζει περισσότερο τα όρια της ικανότητας κατανόησής τους για το παρελθόν, σε σχέση με γνωστικούς παράγοντες, όπως το επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης (Husbands, 2004: 162). Επομένως, το συγκεκριμένο κριτήριο που θέτει ο εκπαιδευτικός, φαίνεται να συμβαδίζει με ευρήματα της σύγχρονης έρευνας.

Περαιτέρω, από τη φράση του «συνήθως οι πηγές που έχουμε είναι πηγές επιβεβαιωτικές του κυρίαρχου λόγου και όχι αντιλόγου» αλλά και τη συνολική μελέτη του παραπάνω αποσπάσματος, οδηγηθήκαμε στη σκέψη ότι ο εκπαιδευτικός θεωρεί προκλητικές διανοητικά πηγές, εκείνες οι οποίες δεν είναι επιβεβαιωτικές αλλά προκαλούν αντίλογο στην κυρίαρχη αφήγηση του σχολικού εγχειριδίου. Με αυτό τον τρόπο, μας έδωσε την εντύπωση ότι πέρα από την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, επιδιώκει και την ανάπτυξη της κριτικής-ιστορικής τους σκέψης, μέσα από τη σύνθεση των διαφορετικών ερμηνειών, θέματα για τα οποία έγινε λόγος και στην προηγούμενη υποενότητα.

Επιπλέον, σε αυτό το σημείο μας φάνηκε ότι ο εκπαιδευτικός έχει εντοπίσει και δείχνει πρόθεση αποστασιοποίησης από την αναφερόμενη στην έρευνα ως «παθογένεια των σχολικών εγχειριδίων»: την παρουσίαση δηλαδή της ιστορίας ως ολοκληρωμένου προϊόντος, χωρίς επιστημονικές αντιπαραθέσεις, ούτε πιθανώς αποκλίνουσες ερμηνείες ιστορικών για το παρελθόν (Van Nieuwenhuysse et al., 2017).

Σημειώνουμε καταληκτικά σε σχέση με τα κριτήρια επιλογής των πηγών, ότι ο

εκπαιδευτικός ανέφερε και ένα πιο «πρακτικό» κριτήριο επιλογής των πηγών, πιο «πεζό», όπως το χαρακτήρισε ο ίδιος: τη διαθεσιμότητα της πηγής, με την έννοια της ευκολίας πρόσβασης σε αυτή από μέρους του σε συνδυασμό με τον διαθέσιμο χρόνο και όρεξη που έχει κάθε φορά, ώστε να την αναζητήσει.

Ακολούθως, η συζήτηση μετατοπίστηκε στους τρόπους με τους οποίους ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει και αξιοποιεί τις πηγές στην τάξη. Μετά από σύντομη σκέψη και κάπως διστακτικά ο εκπαιδευτικός ανέφερε:

«Εεε... τους αφήνω να το δούνε μόνοι τους, άλλοτε τους αφήνω να την επεξεργαστούν μόνοι τους, άλλοτε τους καθοδηγώ, άλλοτε τα λέω εγώ... δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος τρόπος νομίζω... ανάλογα και τη διάθεση της τάξης εκείνη τη στιγμή, τη δική μου διάθεση, την πορεία του μαθήματος... κατάλαβες; Υπάρχουν τέτοιοι παράγοντες που είναι λίγο απρόβλεπτοι».

Η παραπάνω ανταπόκριση του εκπαιδευτικού, μας άφησε την αίσθηση ότι ήταν αρκετά «γενική», καθώς ο εκπαιδευτικός δεν αναφέρει κάποια πιο συγκεκριμένη δραστηριότητα επεξεργασίας των πηγών, όπως αυτές προτείνονται από τη σύγχρονη σχετική έρευνα, δραστηριότητες όπως: η συγκειμενοποίηση (Van Nieuwenhuysse, 2017), η εκ του σύνεγγυς ανάγνωση πηγών (close reading), η σύγκριση πληροφοριών από διαφορετικές πηγές, η αξιολόγηση της χρησιμότητας μιας πηγής σε σχέση με μία συγκεκριμένη ερώτηση, αναφορά στη χρήση των πηγών ως τεκμηρίων σε μία ερμηνεία ή ένα επιχείρημα (Monte Sano, 2011· Reisman, 2012· Levesque, 2008 · Seixas&Morton, 2013, στο Gestsdóttir et al., 2018: 967). Την παραπάνω αίσθηση ακολούθησε ο προβληματισμός, μήπως σε ορισμένες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν πώς ακριβώς να χρησιμοποιήσουν τις πηγές με τρόπο επιστημονικά κατάλληλο, ώστε να επιτύχουν τις διδακτικές τους επιδιώξεις. Σύγχρονες έρευνες, όπως αυτές των Puustinen & Khawaha (2020), αναδεικνύουν το παραπάνω ζήτημα, εντοπίζοντας ως πηγή του προβλήματος την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Επειδή η συγκεκριμένη ανταπόκριση μας δημιούργησε τον προβληματισμό που αναφέραμε προηγουμένως, ζητήσαμε περισσότερες διευκρινήσεις σχετικά με τον τρόπο αξιοποίησης των πηγών καθώς και για τους λόγους οι οποίοι οδηγούν τον εκπαιδευτικό στο συγκεκριμένο τρόπο προσέγγισης. Ο εκπαιδευτικός συνέχισε αναφέροντας:

«Κοίταξε είναι ένα τα λέω εγώ όλα, ένα τους καθοδηγώ αλλά και τους αφήνω να τα βρουν και ένα είναι να τα βρουν μόνο τους.[...]Αν δηλαδή τους τα λέω εγώ, τα λέω όλα ας

πούμε, κατάλαβες; Μπορώ σε κάποια άλλη στιγμή να μην τους τα λέω όλα, να λέω τα μισά και να τα ανακαλύψουν, να λέω δύο τρία στοιχεία ας πούμε... δηλαδή ως δεδομένα».

«Νομίζω ότι γενικότερα πρέπει να έχεις αυτόν τον τριπλό ρόλο στους μαθητές γενικότερα... άλλοτε να τους καθοδηγείς δασκαλίστικα ας πούμε, άλλοτε να τους αφήνεις να περπατήσουν με κάποια δεκανίκια και άλλοτε να περπατήσουν μόνοι τους, χωρίς να έχουν βοηθητικά ροδάκια στο ποδήλατο ας πούμε... κατάλαβες;»

Επιμείναμε περαιτέρω στη φράση του εκπαιδευτικού «τα λέω όλα εγώ», με ένα ακόμα αίτημα για περισσότερη εξήγηση της συγκεκριμένης πρακτικής. Ο εκπαιδευτικός τότε διευκρίνισε:

«(ενν. λέω) τι μας λέει η πηγή ή ότι εδώ κοιτάχτε πώς είναι αυτό, τι κάνει έτσι... όλα αυτά τα λέω εγώ... το γράφει έτσι, το δείχνει έτσι, το αναπαριστά έτσι...».

Η περιγραφείσα πρακτική φαίνεται να είναι αντίθετη με την διαπιστωθείσα σε προηγούμενη υποενότητα κονστρουκτιβιστικού τύπου αντίληψη του εκπαιδευτικού, σχετικά με την αίσθηση «αναζήτησης» που επιδιώκει να παρέχει στους μαθητές μέσα από πολλαπλές πηγές. Η εν λόγω προσέγγιση μοιάζει να αντιμετωπίζει θετικιστικά τη διδασκαλία, ως διαδικασία παροχής έτοιμων γνώσεων στους μαθητές, οι οποίοι απλώς τις αποδέχονται παθητικά. Στη συνέχεια, οι πρακτικές της άλλοτε «δασκαλίστικης», όπως αναφέρει, καθοδήγησης και άλλοτε της παρώθησης των μαθητών να ανακαλύψουν μόνοι τους πράγματα, περπατώντας «χωρίς βοηθητικά ροδάκια», θα μπορούσαν, υπό προϋποθέσεις, να συσχετισθούν με τη μάθηση στη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης», όπου ο εκπαιδευτικός προσφέρει στους μαθητές υποστήριξη, ώστε να περάσουν από την υποβοηθούμενη στην αυτόνομη μάθηση (Vygotsky, 1978 στο Φρυδάκη, 2009: 269). Θα μπορούσαν στην ίδια κατεύθυνση να συσχετισθούν, με την «υποστηρικτική διδασκαλία», η οποία πάντως δε θα πρέπει να ταυτίζεται με τη μονόδρομη προσπάθεια του εκπαιδευτικού να κατευθύνει τους μαθητές, αλλά με τη δημιουργία ενός ολόκληρου μαθησιακού περιβάλλοντος που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές να καταστούν μαθησιακά αυτόνομοι (Φρυδάκη, 2009: 406).

Ολοκληρώνοντας το σχετικό κομμάτι της συζήτησης, προσπαθώντας να κατανοήσουμε περισσότερο αυτό που περιγράψαμενωρίτερα ως αντίφαση (κονστρουκτιβιστική αντίληψη-θετικιστική συμπεριφορά), ζητήσαμε από τον εκπαιδευτικό να μας εξηγήσει, τι νομίζει ότι είναι εκείνο που, κάποιες φορές, τον οδηγεί στην πρακτική «να τα λέει όλα εκείνος». Ο εκπαιδευτικός, προβληματισμένος, μας έδωσε την εντύπωση ότι προσπαθεί και ο ίδιος να κατανοήσει τους λόγους που

τον οδηγούν σε αυτή την πρακτική. Ανέφερε τα εξής:

«... Πιθανόν να είναι από τη δυσκολία να μη το καταλάβουνε... Από την άλλη, να τους δώσω πώς εγώ σκέφτομαι, κατάλαβες... με την έννοια αυτή... πώς προσεγγίζω μία πηγή... άρα δεν είναι μία μόνο δυσκολία μπορεί να είναι και αυτό...».

Φαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός οδηγείται κάποιες φορές σε αυτή την πρακτική επειδή, όπως πιθανολογεί ο ίδιος, οι μαθητές θα δυσκολευτούν διαφορετικά να καταλάβουν. Σημειώνουμε εδώ, ότι όπως έχει επισημανθεί από ερευνητές, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες των μαθητών σχετικά με την ερμηνεία και την ανάλυση πηγών, μπορεί να λειτουργήσουν ως «εμπόδια», όταν οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν να εφαρμόσουν τις θεωρητικές αντιλήψεις τους για την ιστορική γνώση στην τάξη (VanSledright, 1996 · Wilson & Wineburg, 1993). Μπορεί για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός να πιστεύει ότι η ιστορική γνώση συγκροτείται μέσα από τη σύνθεση διαφορετικών αφηγήσεων, αλλά από την άλλη να θεωρεί ότι οι μαθητές δυσκολεύονται να πραγματοποιήσουν αυτή τη σύνθεση, οπότε τους παρουσιάζει ο ίδιος μία έτοιμη αφήγηση. Έχει επισημανθεί άλλωστε, ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες των μαθητών τους, επηρεάζουν τις αποφάσεις τους στην τάξη (Grant, 1996 στο Grant & Gradwell, 2005).

Από την άλλη μεριά, όπως εικάζει ο εκπαιδευτικός, μπορεί σε αυτή την πρακτική να ενυπάρχει η επιθυμία του να δείξει στους μαθητές, πώς σκέφτεται ο ίδιος σχετικά με την πηγή, πώς την προσεγγίζει. Υπό αυτή την εκδοχή, η συγκεκριμένη πρακτική μπορεί, κατά τη γνώμη μας, να ερμηνευτεί διττά. Είτε ο εκπαιδευτικός επιδεικνύει, πώς ο ίδιος σκέφτεται ιστορικά, πρακτική που θεωρείται σκόπιμη, υπό προϋποθέσεις, για την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης (Van Drie & Van Boxtel, 2008, 2013 · Gestsdóttir et al., 2018), είτε λειτουργεί θετικιστικά, ως κάτοχος ενός περιεχομένου, μία γνώσης, την οποία προσπαθεί να «μεταφέρει» έτοιμη στον μαθητή-αποδέκτη (Fenstermacher, 1986, στο Φρυδάκη, 2009: 25-26).

Ανακεφαλαιώνοντας, θα λέγαμε ότι ο εκπαιδευτικός Α φαίνεται να θέτει ως βασικό κριτήριο επιλογής πηγών για τη διδασκαλία του την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών, κυρίως μέσα από την επιλογή διανοητικά προκλητικά πηγών, ενδεχομένως μη επιβεβαιωτικών της σχολικής αφήγησης, οι οποίες θα μπορούσαν να διευρύνουν την οπτική των μαθητών. Σε σχέση με τους τρόπους αξιοποίησης των πηγών, μας έδωσε την αίσθηση ότι περιγράφει μία γενική προσέγγιση που ακολουθεί στη διδασκαλία, χωρίς αναφορές σε συγκεκριμένες πρακτικές επεξεργασίας πηγών. Η γενική αυτή προσέγγιση, μας φάνηκε ότι κινείται

άλλοτε μεταξύ θετικιστικών πρακτικών μεταφοράς γνώσεων στους μαθητές και άλλοτε τείνει προς πιο «κονστрукτιβιστικές» οδούς, μέσα από την καθοδηγούμενη υποστήριξη των μαθητών στην οικοδόμηση της γνώσης.

2.2.1.4 Οι διδακτικές πρακτικές του εκπαιδευτικού Α

Στην παρούσα υποενότητα θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε το βαθμό στον οποίο συγκλίνουν ή αποκλίνουν οι διδακτικές πρακτικές του εκπαιδευτικού Α, με τις αντιλήψεις του, όπως αυτές αναλύθηκαν στις προηγούμενες υποενότητες.

Προς αυτή την κατεύθυνση, παράλληλα με τις δικές μας σκέψεις για τα όσα διαδραματίστηκαν στις διδασκαλίες τις οποίες παρατηρήσαμε, παραθέτουμε χαρακτηριστικά διδακτικά στιγμιότυπα τα οποία, κατά τη γνώμη μας, αντανακλούν τον βαθμό τον οποίο συγκλίνουν ή οι αποκλίνουν οι διδακτικές του πρακτικές με τις αντίστοιχες αντιλήψεις του.

Πραγματοποιήσαμε συστηματική παρατήρηση τεσσάρων διδασκαλιών του εκπαιδευτικού Α, στην ιστορία γενικής παιδείας, σε τμήμα θετικής κατεύθυνσης της Γ΄ Λυκείου. Γνωρίζαμε εξ αρχής ότι τα ενδιαφέροντα των μαθητών είναι εστιασμένα σε άλλα μαθήματα, λόγω της προετοιμασίας τους για τις επικείμενες πανελλήνιες εξετάσεις. Υποθέταμε, συνεπώς, ήδη πριν την παρουσία μας στην αίθουσα, τις αυξημένες δυσκολίες και τις προκλήσεις που μπορεί να συνεπάγεται η διδασκαλία της ιστορίας σε ένα τέτοιο τμήμα. Παρά τις αρχικές μας επιφυλάξεις, η αίσθηση που αποκομίσαμε από την παρουσία μας στη τάξη ήταν η ύπαρξη ενός φιλικού και θερμού εκπαιδευτικού κλίματος, το οποίο προέκυπτε από τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητών. Ο εκπαιδευτικός στέκονταν όρθιος σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος και κινούνταν με φυσικότητα ανάμεσα στους μαθητές. Τους απηύθυνε φιλικά το λόγο χρησιμοποιώντας το μικρό τους όνομα και είχε οπτική επαφή μαζί τους σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. Οι μαθητές από τη μεριά τους, έδειχναν να ενδιαφέρονται για το μάθημα και παρακολουθούσαν στην πλειοψηφία τους προσεκτικά τον εκπαιδευτικό. Παράλληλα, μας φάνηκε ότι αισθάνονταν ελεύθεροι να εκφράζουν τις προσωπικές τους απόψεις, τις απορίες ή τις αντιρρήσεις τους, χωρίς να φοβούνται το ενδεχόμενο του λάθους ή ενδεχόμενη επίκριση από τον εκπαιδευτικό.

Τα σχολικά εγχειρίδια απουσίαζαν εντελώς από τις διδασκαλίες. Ο εκπαιδευτικός όπως και οι μαθητές δεν είχαν μπροστά τους το σχολικό εγχειρίδιο, ούτε γίνονταν

αναφορές σε αυτό. Το «εκπαιδευτικό υλικό» της διδασκαλίας φαίνεται να αποτελούνταν αφενός από πηγές, τις οποίες προέβαλε ο εκπαιδευτικός με τη χρήση του προτζέκτορα της τάξης και αφετέρου από την συνεισφορά των προσωπικών γνώσεων του εκπαιδευτικού. Η πρακτική της απομάκρυνσης της διδασκαλίας από την αφήγηση του σχολικού εγχειριδίου, κατά τη γνώμη μας, συμβαδίζει με τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού σχετικά με τη φύση της ιστορικής γνώσης και τους σκοπούς διδασκαλίας του μαθήματος. Όπως αναφέραμε και στη σχετική υποενότητα, ο εκπαιδευτικός φαίνεται να διαθέτει «ερμηνευτικές» αναπαραστάσεις για την ιστορική γνώση. Παρουσιάζει δηλαδή, μια πιο επιστημονική κατανόηση της ιστορίας, αναγνωρίζοντας τόσο τα υποκειμενικά όσο και τα αντικειμενικά συστατικά της, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τη διαδικασία, όσο και το αποτέλεσμα της ιστορικής μελέτης (Yilmaz, 2008). Εκπαιδευτικοί με ανάλογες αντιλήψεις είναι λιγότερο πιθανό να χρησιμοποιούν δασκαλοκεντρικές μεθόδους, όπως η διάλεξη, η ιστορική αφήγηση, η ανάγνωση του σχολικού εγχειριδίου, οι οποίες προσιδιάζουν περισσότερο σε εκπαιδευτικούς με «ρεαλιστική οπτική» για την ιστορική γνώση. Ο εκπαιδευτικός Α, με την συγκεκριμένη πρακτική του, φαίνεται ότι προσπαθεί να απεγκλωβίσει τους μαθητές από την «κυρίαρχη» έτοιμη αφήγηση του σχολικού εγχειριδίου, δείχνοντας τους το δρόμο προς την «κατασκευή» νοήματος μέσα από τα «ίχνη της ιστορίας», τις πηγές. Φαίνεται, με άλλα λόγια, ότι δεν ψάχνει *«τη μία και μοναδική ιστορία των γεγονότων και των ανθρώπων του παρελθόντος, τη στιγμή που υπάρχουν πολλαπλές ιστορίες για το παρελθόν, διαθέσιμες και κατάλληλες»* (Yilmaz, 2008: 168). Περαιτέρω, η συγκεκριμένη πρακτική φαίνεται να είναι σύμφωνη και με τις αντιλήψεις του για τους σκοπούς διδασκαλίας του μαθήματος. Σύμφωνα με έρευνες, εκπαιδευτικοί με την προοπτική να διαμορφώσουν στους μαθητές τους μια «στάση προσκόλλησης στην εθνική κληρονομιά» αναμένεται, να χρησιμοποιούν πιο άμεσα επεξηγηματικά κείμενα, όπως τα σχολικά εγχειρίδια. Αντίθετα, εκπαιδευτικοί με «διαφωτιστικούς» στόχους, οι οποίοι αποβλέπουν στην «κατανόηση» του παρελθόντος, όπως ο εκπαιδευτικός Α, αναμένεται να χρησιμοποιούν κείμενα παρόμοια με αυτά που χρησιμοποιούν οι ιστορικοί στην αυθεντική έρευνα. Ενθαρρύνουν τους μαθητές να προσεγγίζουν τα κείμενα με κριτική ματιά, συνδυάζουν διδασκαλία ιστορικής αφήγησης και ιστορικής σκέψης (VanSledright, 2002 στο Nokes, 2010: 516). Ο εκπαιδευτικός Α φαίνεται να έχει αυτή την πρόθεση, να προσεγγίσει δηλαδή την ιστορία απομακρυνόμενος από άμεσα επεξηγηματικά κείμενα όπως τα σχολικά εγχειρίδια. Μας έδωσε, έτσι, την εντύπωση ότι επιδιώκει να

οδηγήσει τους μαθητές στην κατανόηση του παρελθόντος, μέσα από διαδικασίες που προσομοιάζουν στην ιστορική έρευνα, δηλαδή μέσα από τη μελέτη πηγών.

Προκειμένου να δούμε όμως, αν υλοποιούνται οι στόχοι τους οποίους φαίνεται να θέτει ο εκπαιδευτικός, χρειάζεται να διερευνήσουμε αν οι συγκεκριμένες διδακτικές του ενέργειες κατά την προσέγγιση των πηγών συμβάλλουν ή όχι στην πραγματοποίηση των διδακτικών του επιδιώξεων.

Σε όλες τις διδασκαλίες που παρακολούθησαμε φαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός προτίθεται να προσεγγίσει την ιστορική γνώση μέσα από μία διαλογική διαδικασία με συνεισφορές δικές του και των μαθητών. Στη συνέχεια εστιάζουμε την προσοχή μας στο αν ο τρόπος με τον οποίο διενεργείται ο διάλογος στην τάξη, φαίνεται να μπορεί να προάγει με κάποιο τρόπο την ιστορική σκέψη των μαθητών. Παραθέτουμε ορισμένα ενδεικτικά παραδείγματα:

Απόσπασμα 1: Διδασκαλία 1^η, 10/5/2021

Η διδασκαλία αφορά στην εμφάνιση και ανάπτυξη του κοινοβουλευτικού συστήματος στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος. Ο εκπαιδευτικός επιχειρεί να συνδέσει το μάθημα με τα προηγούμενα.

Εκπ.: *Είχαμε συζητήσει... Είμαστε από τις πρώτες χώρες με κοινοβουλευτικό σύστημα. Έχουμε κόμματα. Έχουμε τα ξενικά κόμματα. Τα ξέρετε;*

M01: *Γαλλικό, Αγγλικό, Ρωσικό.*

M02: *Για πότε μιλάμε;*

M03: *Γιατί υπάρχει η τάση να ονομάζονται τα κόμματα έτσι;*

Εκπ.: *Ήταν με βάση τη χώρα και ποια πολιτική υποστήριζαν. Ακόμα και σήμερα υπάρχουν αυτά τα πράγματα... Με ποιο κράτος υποστηρίζεις. Αν ήσουν σε αυτό το κόμμα, ήλπιζες ότι θα σε βοηθήσει. Στην Ελλάδα του 1830, ποιο νομίζετε ότι θα ήταν το πιο δημοφιλές;*

M04: *Το Γαλλικό;*

Εκπ.: *Δεν ήταν η Γαλλία η πιο δημοφιλής όπως έχω πει. Ήταν ποια;*

M05: *Η Αγγλία... Εννοώντας ήταν στα αγγλικά χέρια και από το ότι μιλούσαν αγγλικά, θα υπήρχε επιρροή.*

M06: *Εγώ πιστεύω το αγγλικό, γιατί βοήθησε με τις ενέργειές της να απελευθερωθεί το κράτος.*

Εκπ.: *Όχι το ρωσικό κόμμα ήταν το πιο δημοφιλές μέχρι το 1850, θεωρούνταν ότι το ομόδοξο κόμμα θα βοηθήσει. Μετά έκανε στροφή και πήγε με τους Σλάβους.*

M07: *Λόγω πίστης δηλαδή...*

Εκπ.: *Ακριβώς.*

Απόσπασμα 2: Διδασκαλία 4^η, 24/5/2021

Η διδασκαλία αφορά στο Κυπριακό ζήτημα.

Εκπ. : *Είχαμε μείνει στο Κυπριακό, να μου πείτε 2-3 πραγματάκια... Τι ξέρετε;*

M01: *Έκανε απόβαση ο τουρκικός στρατός...*

Εκπ. : *Οι Κύπριοι είναι Έλληνες;*

M02: *Νομίζω είναι Έλληνες, αλλά είχε γίνει αποικία των Αγγλων.*

Εκπ.: *Έχει γίνει λοιπόν αποικιοκρατία, εισβολή... Είναι ένα ζήτημα αν είναι Έλληνες...*

M03: *Έχει ενδιαφέρον που κρατούσαν πανό οι γιαγιάδες “We don’t forget, we don’t forgive”...*

Εκπ.: *Πάμε τώρα να σας πω μερικά πραγματάκια...*

[...]

M04: *Νομίζετε ότι οι Κύπριοι αισθάνονται Έλληνες;*

Εκπ.: *Είναι Έλληνες... Υπάρχει μία μερίδα τους που προσπαθεί να κατασκευάσει μία ταυτότητα, αλλά υπάρχουν αμείλικτα χαρακτηριστικά, γλώσσα, συμπεριφορά... Έχουν και τα ιδιαίτερα τους χαρακτηριστικά όπως οι επανήσοι...*

M05: *Εγώ δεν καταλαβαίνω γιατί λέγονται ψευδοκράτος.*

Εκπ.: *Γιατί τους έχουν αναγνωρίσει ελάχιστα κράτη.*

M06: *Δεν κατάλαβα γιατί δεν τους άρεσε που άνοιξαν την Αμμόχωστο. Κάνουν μία τακτική, την άνοιξαν για τους Έλληνες αλλά δεν τη δίνουν.*

Εκπ. : *Έτσι... Υπάρχει μέχρι σήμερα το πρόβλημα της Κύπρου το οποίο δεν λύνεται εύκολα. Όπως και το παλαιστινιακό, όπως σας είχα πει στα διαδικτυακά.*

Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μας πλαίσιο, σύμφωνα με τις van Boxtel & van Drie (2013), η συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης μπορεί να συμβάλλει στην κριτική/ιστορική σκέψη των μαθητών. Προκειμένου όμως να συμβεί αυτό, είναι αναγκαίο η συζήτηση να διαθέτει κάποια χαρακτηριστικά ώστε να λαμβάνει τη μορφή «καθοδηγούμενου διαλόγου». Προς αυτή την κατεύθυνση, είναι χρήσιμο οι μαθητές να καθοδηγούνται με κατάλληλες ερωτήσεις, ώστε να απαντούν ο ένας στον άλλο και στον εκπαιδευτικό συνεισφέροντας ουσιαστικά στο διάλογο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη συζήτηση είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού, δεν θα πρέπει να αξιολογούν τι ξέρουν οι μαθητές (κλειστές ερωτήσεις) αλλά να τους προκαλούν να αναπτύξουν προηγούμενες ιδέες τους, να επιχειρηματολογήσουν και να εμπλακούν σε έναν συλλογισμό σχετικά με το πεδίο. Ο εκπαιδευτικός δηλαδή πρέπει να ζητά και άλλες διευκρινήσεις, να προκαλεί και άλλους μαθητές να απαντήσουν σε αυτό ή να αναπλαισιώνει τις απαντήσεις των μαθητών, χρησιμοποιώντας σχετική ορολογία. Στα παραπάνω στιγμιότυπα, ο εκπαιδευτικός μας έδωσε την εντύπωση ότι δεν αξιοποίησε με κάποιον από τους

παραπάνω τρόπους τις απαντήσεις των μαθητών. Ο λόγος των μαθητών δεν φάνηκε να αναπλαισιώνεται από τον εκπαιδευτικό, ούτε ζητούνταν περαιτέρω διευκρινήσεις. Το ίδιο συνέβη ακόμα και όταν έγινε προσπάθεια από τους μαθητές να αναπτύξουν ένα συλλογισμό (*«Η Αγγλία... Εννοώντας ήταν στα αγγλικά χέρια και από το ότι μιλούσαν αγγλικά, θα υπήρχε επιρροή», «Εγώ πιστεύω το αγγλικό, γιατί βοήθησε με τις ενέργειές της να απελευθερωθεί το κράτος»*). Αντίθετα, μας φάνηκε ότι ο εκπαιδευτικός αναζητούσε από τους μαθητές την συγκεκριμένη «σωστή» απάντηση, την οποία τελικά έδωσε ο ίδιος (*«Όχι το ρωσικό κόμμα ήταν το πιο δημοφιλές μέχρι το 1850...»*). Επιπλέον, δεν παρατηρήθηκε κάποια ενέργεια του εκπαιδευτικού, η οποία να ωθεί τους μαθητές να απαντήσουν οι ίδιοι σε ερωτήσεις των συμμαθητών τους (*«Γιατί υπάρχει η τάση να ονομάζονται τα κόμματα έτσι;» «Νομίζετε ότι οι Κύπριοι αισθάνονται Έλληνες;» «Εγώ δεν καταλαβαίνω γιατί λέγονται ψευδοκράτος»*), η οποία θα μπορούσε να δώσει την ευκαιρία να ανοίξει ένας διάλογος, σχετικά με τις παραπάνω απορίες που εξέφρασαν κάποιοι μαθητές, με τη συμμετοχή περισσότερων μαθητών στην τάξη. Μάλιστα στο ερώτημα που θέτει ο εκπαιδευτικός στο απόσπασμα 2, στην αρχή της 4^{ης} διδασκαλίας (*«Οι Κύπριοι είναι Έλληνες;»*), φαίνεται τελικά να απαντά ο ίδιος στο τέλος της διδασκαλίας.

Στη συνέχεια της εργασίας μας, γίνεται προσπάθεια να διερευνήσουμε τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός Α φαίνεται να αξιοποιεί τις πηγές στη διδασκαλία του. Τις τελευταίες δεκαετίες, τονίζεται η σημασία της χρήσης πηγών, ως ένα μέσο πρόσβασης στο παρελθόν και ειδικότερα ως ένα μέσο το οποίο μπορεί να ενδυναμώσει τις δυνατότητες ιστορικής σκέψης των μαθητών (Barton & Levstik, 2004 · Van Drie & Van Boxtel, 2008 στο Van Nieuwenhuysen et al., 2017: 48-49). Προς την επίτευξη του παραπάνω στόχου, είναι καθοριστικής σημασίας η κατάλληλη χρήση τους. Όπως προαναφέραμε, ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τις πηγές ως βασικό εκπαιδευτικό υλικό. Από την μελέτη των παρακάτω αποσπασμάτων σχηματίσαμε την εντύπωση ότι αν και ο εκπαιδευτικός προτίθεται μέσα από την ενσωμάτωση πηγών στη διδασκαλία του, να οδηγήσει τους μαθητές στην κατανόηση του παρελθόντος και στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιεί τις πηγές στις συγκεκριμένες διδασκαλίες, δεν φαίνεται να συμβάλλει προς αυτή την κατεύθυνση. Στις διδασκαλίες που παρακολουθήσαμε ο εκπαιδευτικός φαίνεται να παρέχει από ελάχιστες έως καθόλου πληροφορίες για τη συγκεκριμενοποίηση των πηγών. Ακολούθως, παραθέτουμε ενδεικτικά ορισμένα διδακτικά στιγμιότυπα των διδασκαλιών που παρακολουθήσαμε:

Απόσπασμα 3 : Διδασκαλία 1^η , 10/5/2021

Η διδασκαλία αφορά στην εμφάνιση και ανάπτυξη του κοινοβουλευτικού συστήματος στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος. Ο εκπαιδευτικός προβάλλει στους μαθητές μια οπτική πηγή, μία εικόνα του Ιωάννη Κωλέττη, στην οποία είναι ντυμένος με παραδοσιακή ενδυμασία της εποχής.

Εκπ.: Τι βλέπετε εδώ;

Μθ1: Ελληνάρας ήταν αυτός.

Εκπ.: Σας κάνει κάτι άλλο εντύπωση;

Μθ2: Το κομπολόι στο χέρι.

Εκπ.: Με τα σημερινά δεδομένα θα λέγαμε λαϊκιστής. Εκφώνησε ένα λόγο για τη Μεγάλη Ιδέα, η οποία ξεκίνησε το 1944 και πότε τελείωσε...;

Απόσπασμα 4 : Διδασκαλία 3^η , 17/5/2021

Η διδασκαλία αφορά στη μεταπολίτευση και στο Κυπριακό ζήτημα. Ο εκπαιδευτικός αναφέρει στους μαθητές βιογραφικές πληροφορίες για τον Κωνσταντίνο Καραμανλή. Ακολούθως, προβάλλει το εξώφυλλο του περιοδικού «Εικόνες» του 1956, στο οποίο εικονίζεται ο Κωνσταντίνος Καραμανλής.

Εκπ.: Ήταν “must” περιοδικό. Αντιπροσώπευε μία ντιζαϊνάτη άποψη για την εποχή, Το πού θέλει να βγαίνει κάποιος παίζει ρόλο στην καριέρα του. Πώς θα τον κρίνατε τα κορίτσια;

Μθ1: Εεε ... με τα σημερινά δεδομένα... . Εγώ από ταινίες που έχω δει νομίζω ότι θα είχε απήχηση.

Μθ2,3: Συμφωνώ.

Απόσπασμα 5 : Διδασκαλία 4^η , 24/5/2021

Η διδασκαλία αναφέρεται στο Κυπριακό ζήτημα και αποτελεί συνέχεια της προηγούμενης διδασκαλίας για το θέμα. Ο εκπαιδευτικός προβάλλει στους μαθητές απόσπασμα από την ταινία «Οδός Στουρνάρα 288».

Εκπ.: Το 1975 πολλοί συμμετείχαν σε διαδηλώσεις για την ένωση. Σας έχω εδώ ένα απόσπασμα από μία ταινία να δείτε πώς το περιγράφει... φοιτητές συμμετέχουν σε μία διαδήλωση.

Συνεχίζοντας ο ίδιος μετά την προβολή του αποσπάσματος:

Εκπ.: Βλέπετε τις διαδηλώσεις στο κέντρο. Ήταν οι πρώτες περιπτώσεις που οι μαθητές συμμετείχαν σε διαδηλώσεις. Αργότερα, τη δεκαετία του 1960 με τον Παπανδρέου, μετά με τη Χούντα, μετά το 1990 με Τεμπονέρα και μετά με το κίνημα Γρηγορόπουλου...

Μθ.1: Δηλαδή μετά το '90 φαίνεται ότι χρειαζόμαστε ένα θάνατο για να πολιτικοποιηθούμε.

Εκπ.: Ναι, από αυτή την άποψη φαίνεται ότι είναι...

Όπως τονίζεται, «δεν είναι δυνατό κανείς να προβληματοποιήσει σε βάθος μία πηγή χωρίς βασικές πληροφορίες για το συγγραφέα, χωρίς το πότε, πού και για ποιον φτιάχτηκε μία πηγή καθώς και το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο παρήχθη» (Van Nieuwenhuysse, 2016: 25). Στο απόσπασμα 3, όπου γίνεται συζήτηση σχετικά με μία εικόνα του Ιωάννη Κωλέττη, δεν δίνεται καμία πληροφορία σχετικά με το πού πότε και για ποιον φτιάχτηκε η εικόνα, ούτε όμως και καλούνται οι μαθητές να υποθέσουν τα κίνητρα και τις προθέσεις του δημιουργού της. Αντίστοιχα, στο απόσπασμα 4, όπου παρουσιάζεται το εξώφυλλο του περιοδικού «Εικόνες», στο οποίο εικονίζεται ο Κωνσταντίνος Καραμανλής, δεν γίνεται καμία αναφορά σε τυχόν πολιτικό προσανατολισμό του περιοδικού. Το ίδιο συμβαίνει και με το απόσπασμα από την ταινία «Οδός Στουρνάρα 288», κατά την επεξεργασία του οποίου δεν γίνεται αναφορά στους προσανατολισμούς και τις ενδεχόμενες προθέσεις των δημιουργών της ταινίας. Το γεγονός μάλιστα ότι δεν ακολούθησε συζήτηση με τους μαθητές σχετικά με το απόσπασμα που είδαν, παρά μόνο «μεταφορά» του περιεχόμενου του από τον εκπαιδευτικό («Βλέπετε τις διαδηλώσεις στο κέντρο»), μας έδωσε την εντύπωση ότι ο εκπαιδευτικός, ήθελε μάλλον να εφοδιάσει τους μαθητές με περαιτέρω πληροφορίες, παρά να ενισχύσει την ιστορική τους σκέψη. Ο Stoddard (2010), σε έρευνά του με εκπαιδευτικούς για τη χρήση «ιστορικών μέσων», όπως ταινίες, περιοδικά, σελίδες στο διαδίκτυο, διαπίστωσε μία αναντιστοιχία ανάμεσα στις γενικές «πεποιθήσεις» (*beliefs*) των εκπαιδευτικών για την ιστορία και τις παιδαγωγικές τους πρακτικές, όσο αφορά στη χρήση αυτών των μέσων. Την εν λόγω αναντιστοιχία απέδωσε πιθανώς σε μία περιορισμένη επιστημολογική κατανόηση ορισμένων εκπαιδευτικών, σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο αυτά τα μέσα μπορούν να λειτουργήσουν ως ιστορικές πηγές για το ευρύ κοινό μεταφέροντας έμμεσα αναπαραστάσεις για τον κόσμο. Οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα του έδειξαν ότι δεν αντιμετώπιζαν αυτά τα μέσα ως «κοινωνικές κατασκευές», πράγμα το οποίο έκαναν με άλλου είδους πηγές όπως τα έγγραφα. Η έλλειψη συγκεκριμενοποίησης του αποσπάσματος από την ταινία ή του εξωφύλλου του περιοδικού ως πρωτογενών πηγών, θα μπορούσε ίσως να ερμηνευτεί σε κάποιο βαθμό υπό αυτή την οπτική.

Αξίζει να προσθέσουμε στο σημείο αυτό, σε σχέση με τον τρόπο χρησιμοποίησης των πηγών στις συγκεκριμένες διδασκαλίες, ότι δεν παρατηρήσαμε δραστηριότητες όπως: η σύγκριση πληροφοριών από διαφορετικές πηγές, η αξιολόγηση της χρησιμότητας μιας πηγής σε σχέση με μία συγκεκριμένη ερώτηση, η αναφορά στη

χρήση των πηγών ως τεκμηρίων σε μία ερμηνεία ή ένα επιχείρημα, δραστηριότητες οι οποίες σύμφωνα με έρευνες, μπορούν να συμβάλλουν στην κινητοποίηση της ιστορικής σκέψης των μαθητών (Monte Sano, 2011· Reisman, 2012· Levesque, 2008· Seixas&Morton, 2013, στο Gestsdóttir et al., 2018: 967). Τίθεται, κατά τη γνώμη μας, ο προβληματισμός, μήπως σε ορισμένες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί, αν και θέλουν να συμπεριλάβουν τις πηγές στη διδασκαλία τους, δεν κατανοούν πλήρως, πώς να τις χρησιμοποιήσουν με επιστημονικό τρόπο. Στοιχεία τα οποία ανιχνεύονται στις έρευνες των Puustinen&Khawaha (2020) και σε πρόσφατη έρευνα των Μαμούρα&Νάκο (2021), δείχνουν, ότι σε ορισμένες περιπτώσεις, η ίδια η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών συνιστά πρόβλημα, καθώς φαίνεται να παρουσιάζει ελλείψεις σε θέματα παιδαγωγικής κατάρτισης σε σχέση με τις σύγχρονες έννοιες που πλαισιώνουν το μάθημα της ιστορίας στο σχολείο.

Περαιτέρω, όπως αναφέραμε στις προηγούμενες υποενότητες, ο εκπαιδευτικός φάνηκε κατά τη διάρκεια της συζήτησης μας, να αναγνωρίζει την ύπαρξη διαφορετικών οπτικών στην ιστορία και την ανάγκη ανάδειξής τους κατά τη διδασκαλία, με απώτερο σκοπό την κατανόηση του παρελθόντος από τους μαθητές, την οικοδόμηση της προσωπικής τους ταυτότητας και της κριτικής τους σκέψης. Ωστόσο, σε καμία από τις τέσσερις διδασκαλίες που παρακολούθησαμε, δεν παρατηρήσαμε να εντάσσεται η πολυπρισματική προσέγγιση σε κάποια από τις εκδοχές της, όπως για παράδειγμα η οπτική διαφορετικών ιστορικών παραγόντων, διαφορετικές διαστάσεις της κοινωνίας, οικονομικές ή πολιτικές, διαφορετική κλίμακα, τοπική ή παγκόσμια και διαφορετικές ιστορικές ερμηνείες (Stradling, 2003· Lee& Shemilt, 2004· Chapman, 2011· van Hover et al., 2012· Seixas&Morton, 2013 στο Gestsdóttir et al., 2018: 967). Έτσι, οι μαθητές θα μπορούσαν, ίσως, να κατανοήσουν πόσο οι αντιλήψεις των διαφορετικών πλευρών επηρεάζονται από προπαγάνδα, προκαταλήψεις, στερεότυπα και από τις διαφορετικές ερμηνείες των δεδομένων κάθε κατάστασης, αντιλαμβανόμενοι ότι *«η μελέτη του παρελθόντος περικλείει και αντιφάσεις και περιορισμένες αλήθειες αλλά και μεροληψίες και προκαταλήψεις»* (Κάββουρα, 2013: 154) και να οδηγηθούν σε *«άρση των βεβαιότητων»* που δημιουργεί η αφήγηση του σχολικού εγχειριδίου. Κατά τη γνώμη μας, η συγκεκριμένη προσέγγιση σε ένα πολύπλοκο ζήτημα όπως το Κυπριακό, θα μπορούσε να συμβάλλει ουσιαστικά σε όλα τα παραπάνω. Φαίνεται, επομένως, να υπάρχει εδώ μία αναντιστοιχία ανάμεσα στις συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές του εκπαιδευτικού και τις αντιλήψεις του σχετικά με τη φύση της ιστορικής γνώσης και

τους σκοπούς διδασκαλίας του μαθήματος.

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, ο τρόπος επεξεργασίας του παρακάτω ψυχογραφήματος της CIA για τον Κωνσταντίνο Καραμανλή (απόσπασμα 6), μας έδωσε την εντύπωση ότι μπορεί να υποστηρίξει την ιστορική σκέψη των μαθητών.

Απόσπασμα 6 : Διδασκαλία 3^η, 17/5/2021

Η συγκεκριμένη διδασκαλία, όπως προαναφέραμε, αφορά στη μεταπολίτευση και στο Κυπριακό ζήτημα. Δίπλα από την εικόνα του Κωνσταντίνου Καραμανλή στο εξώφυλλο του περιοδικού «Εικόνες», ο εκπαιδευτικός προβάλλει χαρακτηρισμούς από το αρχείο της CIA : «Αντικειμενικός», «Ηρεμος», «Με σωστά κριτήρια», «Θα προσπαθήσει με έντιμο τρόπο να καταλήξει σε κάποια προσωρινή, συμβιβαστική λύση για το Κυπριακό».

Εκπ.: Γιατί νομίζεις ότι χρειάζονται αυτά τα έγγραφα από τη CIA;

M04: Οι Αμερικάνοι θέλουν να ελέγχουν τον κόσμο και να ανακατεύονται, είναι η φύση τους.

Εκπ.: Είναι οι μεγάλες δυνάμεις. Τι θέλουν να πετύχουν από το να έχουν ένα ψυχογράφημα του πρωθυπουργού;

M04: Να ξέρουν με τι άνθρωπο μιλάνε. Τι πρόβλημα μπορεί να τους προκαλέσει.

M05: Ίσως να προβλέψουν τις κινήσεις του.

Εκπ.: Σωστά. Τώρα που θα γίνει συνάντηση του Biden με τον Erdogan, υπάρχουν σύμβουλοι δίπλα του που του λένε, αν πει αυτό θα κάνεις εκείνο... Να πει μία ατάκα. Ο Πούτιν σε συνάντηση με τη Μέρκελ άφησε ένα λυκόσκυλο. Αυτό ασκεί μία ψυχολογική πίεση, ίσως αποδεχθείς πιο εύκολα μία συμφωνία.

M06: Ο Πούτιν σε μία συνάντηση με τους Τούρκους τους είχε βάλει να περιμένουν σε ένα δωμάτιο με ένα άγαλμα κάποιου που έσφαζε Οθωμανούς.

Ο εκπαιδευτικός με ερωτήσεις όπως «Γιατί νομίζεις ότι χρειάζονται αυτά τα έγγραφα από τη CIA;» « Τι θέλουν να πετύχουν από το να έχουν ένα ψυχογράφημα του πρωθυπουργού;», φαίνεται να προσπαθεί να εκμαιεύσει τον στοχασμό των μαθητών σχετικά με το ζήτημα. Ο εκπαιδευτικός στη συνέχεια αναφέρει παραδείγματα του παρόντος των μαθητών, προκειμένου εκείνοι να τα χρησιμοποιήσουν για την κατανόηση του παρελθόντος. Από την τελευταία απόκριση του μαθητή («Ο Πούτιν σε μία συνάντηση με τους Τούρκους...») φαίνεται τελικά ότι οι μαθητές, έπειτα από την κατάλληλη πρόκληση του συλλογισμού τους, οδηγήθηκαν στο «να χρησιμοποιούν το παρόν ως πλαίσιο αναφοράς για τα γεγονότα του παρελθόντος, ώστε να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται και να ερμηνεύουν και τα δύο» (Seixas, 2005 στο Μαμούρα, 2011: 343).

Επίσης, στην κατεύθυνση της κατανόησης του παρελθόντος και της υποστήριξης της ιστορικής σκέψης των μαθητών, μας φάνηκε ότι κινήθηκε η χρησιμοποίηση του καθοδηγούμενου διαλόγου από τον εκπαιδευτικό, στον οποίο συμμετείχε ενεργητικά μεγάλος αριθμός μαθητών, απαντώντας ο ένας στον άλλο αλλά και στον εκπαιδευτικό. Παραθέτουμε το χαρακτηριστικό διδακτικό στιγμιότυπο:

Απόσπασμα 6 : Διδασκαλία 2^η, 13/5/2021

Η διδασκαλία αφορά στο πολιτικό σύστημα της μεταπολίτευσης. Ο εκπαιδευτικός προβάλλει στους μαθητές έναν κατάλογο της Wikipedia με τους πρωθυπουργούς της Ελλάδας, από το 1822 έως σήμερα. Στον κατάλογο περιλαμβάνονται σε στήλες: το όνομα και η εικόνα του πρωθυπουργού, η ημερομηνία ανάληψης της πρωθυπουργίας και η ημερομηνία αποχώρησης, ο ακριβής αριθμός των ημερών διακυβέρνησης, το κόμμα προέλευσης και σε ορισμένες περιπτώσεις πληροφορίες για το σύνολο τυχόν άλλων θέσεων που είχε αναλάβει.

Εκπ.: Θέλω λίγο να δούμε το ελληνικό πολιτικό σύστημα.

M01: Γιατί είναι τόσο μικρές οι κυβερνήσεις; Ήταν νόμιμο ή παράνομο;

Εκπ.: Αυτό είναι το ερώτημα. Θέλω να το δούμε λίγο αντίστροφα. Πάμε στη μεταπολίτευση. Ο τελευταίος πρωθυπουργός είναι αυτός εδώ.

Ο εκπαιδευτικός στη συνέχεια ανεβάζει τον πίνακα από το τέλος προς την αρχή κάνοντας αναφορά στο πόσες μέρες κυβέρνησε ο καθένας.

[...]

M02: Ποιος άνθρωπος όταν έχει την εξουσία δεν την εκμεταλλεύεται;

Εκπ.: Τι προσπαθείς να κάνεις λοιπόν; Πώς να το μετριάσεις;

M03: Να μετριάσω την εξουσία.

Εκπ.: Πώς;

M04: Να υπάρχουν θεσμοί.

Εκπ.: Ξέρεις κάποιον τέτοιο θεσμό;

M04: Το Σύνταγμα.

M05: Υπάρχουν κάποιες ανεξάρτητες αρχές που δεν τις ξέρει ούτε η μάνα τους.

M06: Υπάρχει η ανεξάρτητη αρχή δημοσίων εσόδων.

Εκπ.: Σωστά. Αυτή μαζεύει φόρους. Είναι πολύ σημαντικό να έχουμε ανεξάρτητες αρχές, τους προέδρους δε θα τους ελέγχει το κόμμα. Αν έχουμε ας πούμε αυτό το πολιτικό σύστημα... Τι θα παρατηρούσατε ας πούμε για την περίοδο των εκλογών;

M07: Ότι έχουμε ασταθές πολιτικό κλίμα, μία- δύο κυβερνήσεις έχουν κάνει ολόκληρες θητείες.

M08: Επειδή υπάρχει η ψήφος εμπιστοσύνης, μπορεί η κυβέρνηση να ορίζει πρόωρες

εκλογές.

Mθ9: Η κυβέρνηση κοιτάει πού πάει ο κόσμος και κάνει πρόωρες εκλογές;

Mθ10: Νομίζω από τη στιγμή που ο λαός δυσαρεστείται, τότε γίνονται.

Εκπ.: Όταν υπάρχει δυσαρέσκεια στο λαϊκό αίσθημα.

Mθ7: Νιώθω ότι στην Ελλάδα πάντα υπάρχει μία εχθρική στάση του λαού προς την κυβέρνηση.

Mθ10: Νομίζω όταν μία κυβέρνηση δεν μπορεί να βγάλει Πρόεδρο της Δημοκρατίας.

Εκπ.: Όπως βλέπουμε υπάρχουν πάρα πολλοί λόγοι. Το πολιτικό μας σύστημα δεν αφήνει να υπάρχουν θεσμοί ανεξάρτητοι.

Mθ7: Είναι πάρα πολύ συγκεντρωτικό, γι' αυτό όταν δέχεται πιέσεις καταρρέει...

Εκπ.: Σωστά, δεν είναι όπως στην Αμερική με το check and balances.

Παρατηρούμε ότι ο εκπαιδευτικός δεν αρκείται στη μεταφορά του λόγου της πηγής, στη μεταφορά δηλαδή πληροφοριών σχετικά με το πότε και για πόσο κυβέρνησε ο κάθε πρωθυπουργός. Χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες ως μία βάση πάνω στην οποία θα χτίσει την ιστορική τους σκέψη σχετικά με μία διαχρονική αδυναμία του πολιτικού συστήματος στην Ελλάδα. Αρχικά, ωθεί τους μαθητές να παρατηρήσουν τον πίνακα και να οδηγηθούν έπειτα από την κατάλληλη ερώτηση πρόκλησης του στοχασμού τους («Τι θα παρατηρούσατε ας πούμε για την περίοδο των εκλογών;») στο συμπέρασμα της «πολιτικής αστάθειας» στη χώρα, όπως αυτό διαφαίνεται από τη σύντομη θητεία των περισσότερων κυβερνήσεων. Ακολούθως, μέσα από μία διαλογική διαδικασία, στην οποία συμμετέχουν οι περισσότεροι μαθητές της τάξης και στην οποία ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει ελάχιστα, αναδεικνύονται τα ποικίλα συνταγματικά ερείσματα για την προκήρυξη πρόωρων εκλογών και κυρίως ο περιορισμένος ρόλος των ανεξάρτητων αρχών, ως δυνητικοί παράγοντες της πολιτικής αστάθειας στη χώρα. Είναι εντυπωσιακή, κατά τη γνώμη μας, η ανταπόκριση του μαθητή έπειτα από τη συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης: «Είναι πάρα πολύ συγκεντρωτικό, γι' αυτό όταν δέχεται πιέσεις καταρρέει...». Όπως φαίνεται, ο μαθητής οδηγήθηκε πέρα από την κατανόηση, στην ερμηνεία και την εξαγωγή συμπερασμάτων, χρησιμοποιώντας μάλιστα πολιτικούς όρους. Φαίνεται, λοιπόν, να επιβεβαιώνονται σχετικά ευρήματα ερευνών ότι οι μαθητές είναι ικανοί να σκέφτονται ιστορικά εφόσον «τους παρέχονται ευκαιρίες να παρέχουν ερμηνευτικό έργο» (Husbands, 2004: 117), καθώς, επίσης, ότι είναι δυνατό να έχουν ενεργή σκέψη σε θέματα που τους ενδιαφέρει να αναζητούν κάποιο νόημα και ότι αυτή η ενεργητική προσέγγιση της ιστορίας είναι παιδαγωγικά αποτελεσματική (Μονιότ,

2002). Η συγκεκριμένη θεματική και ο τρόπος προσέγγισής της από τον εκπαιδευτικό φαίνεται ότι κινητοποίησε ιδιαίτερα το ενδιαφέρον των μαθητών, όπως αποδεικνύεται και από τον μεγάλο αριθμό μαθητών που συμμετέχουν στη συζήτηση, οι οποίοι συλλογικά αναζήτησαν νόημα, σε μία προβληματική που ξεκίνα από τις πρώτες απόπειρες δημιουργίας ελληνικού κράτους και εκτείνεται μέχρι το παρόν τους.

Ο καθοδηγούμενος διάλογος από τον εκπαιδευτικό με τη συμμετοχή μεγάλου αριθμού μαθητών, όπως φάνηκε να αναπτύσσεται στα δύο τελευταία αποσπάσματα, φαίνεται, σύμφωνα με τις van Boxtel&van Drie (2013), να μπορεί να υποστηρίξει τον ιστορικό συλλογισμό των μαθητών, βελτιώνοντάς τον. Στα συγκεκριμένα διδακτικά στιγμιότυπα μας φάνηκε ότι διαχέονται οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικού σχετικά με την κατασκευή της ιστορικής γνώσης από το ανθρώπινο μυαλό, ενώ παράλληλα η πρακτική της χρήσης του καθοδηγούμενου διαλόγου από τον εκπαιδευτικό, μας έδωσε την εντύπωση ότι βρίσκεται σε αντιστοιχία με τις διδακτικές του επιδιώξεις σχετικά με την κατανόηση του παρελθόντος και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών.

2.2.2 Η περίπτωση του εκπαιδευτικού Β

Ο εκπαιδευτικός Β είναι απόφοιτος του τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, με μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας. Εργάζεται ως φιλόλογος από το 1994 στην ιδιωτική εκπαίδευση και από το 2007 σε Λύκεια στη δημόσια εκπαίδευση. Με την διδασκαλία της ιστορίας ασχολείται περίπου δεκατέσσερα χρόνια, κυρίως σε τμήματα της Α΄ Λυκείου. Έχει διδάξει επιπλέον και σε τμήματα της Α΄ και της Β΄ Λυκείου, ιστορία γενικής παιδείας και ιστορία κατεύθυνσης. Του αρέσει να διδάσκει ιστορία, αν και αρχικά όπως μας ανέφερε, το έκανε και λίγο «επειδή έπρεπε». Υποστηρίζει ότι πλέον απολαμβάνει τη διδασκαλία του μαθήματος και ότι το ίδιο πιστεύει ότι κάνουν και οι μαθητές του. Η συζήτησή μας πραγματοποιήθηκε στις 2 Ιουλίου 2021 εξ αποστάσεως μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Webex και διήρκεσε περίπου μισή ώρα. Ο εκπαιδευτικός ενημερώθηκε για την ηχογράφηση της συνομιλίας μας και για τη χρησιμοποίηση τμημάτων αυτής για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας.

2.2.2.1 Η φύση της ιστορικής γνώσης: προσβάσιμη μέσα από μία ανοιχτή

διαδικασία διαλόγου και σύνθεσης διαφορετικών οπτικών

Η διαδικασία διερεύνησης «νοητικών συμπεριφορών», όπως οι αντιλήψεις ενός προσώπου, αποτελεί εξ ορισμού μια απαιτητική διαδικασία. Ο βαθμός δυσκολίας φαίνεται να αυξάνεται όταν η διερεύνηση αφορά αντιλήψεις σχετικά με πολυδιάστατες και ασαφείς έννοιες όπως αυτή της ιστορικής γνώσης. Η προσπάθεια μας να προσεγγίσουμε τις σχετικές αντιλήψεις του εκπαιδευτικού Β, ξεκίνησε από μία ευρύτερη συζήτηση σχετικά με το παρελθόν και τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαμε, ενδεχομένως, να το προσεγγίσουμε. Ο εκπαιδευτικός φαίνεται να αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στο παρελθόν, θεωρεί δυνατή και επιθυμητή μία «ανοιχτή» προσέγγισή του, «μέσα από διαφορετικές πηγές και προσεγγίσεις». Αναλυτικότερα ανέφερε:

«Εεε... για μένα το παρελθόν... δεν θα μπορούσε να υπάρξει παρόν χωρίς το παρελθόν, είναι πολύ σημαντικό, αλλά θα ήθελα από τους μαθητές να το δουν πιο ανοιχτά και εγώ το βλέπω πιο ανοιχτά όσο γίνεται, χωρίς να έχω... προσπαθώντας έτσι να μην έχω εμμονές... εεε... και νομίζω ότι έτσι οδηγούμαστε κιόλας στην απόκτηση της ουσιαστικής γνώσης... . [...] Μέσα από το διάλογο νομίζω ότι αποκτάται η πραγματική γνώση, αυτή είναι η άποψή μου. Και νομίζω ότι όταν οι μαθητές διαλέγονται στην τάξη, μέσα από διαφορετικές πηγές και προσεγγίσεις αποκτούν την πραγματική γνώση. Δηλαδή, η πραγματική γνώση δεν βρίσκεται στο να μάθουν τις σελίδες ενός βιβλίου, αλλά να συζητήσουν και να δουν κάποια πράγματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες».

«Το θέμα είναι να αντιμετωπίζουμε το παρελθόν πιο ανοιχτά. Οι πηγές παρέχουν αυτή τη δυνατότητα και οι διαφορετικές πηγές, γιατί μπορούμε να δούμε το παρελθόν από διαφορετικές οπτικές γωνίες».

Από τις παραπάνω αντιλήψεις του εκπαιδευτικού σχετικά με το παρελθόν και τη δυνατότητα προσέγγισής του, συνάγεται κατά τη γνώμη μας η αντίληψή του για την ιστορική γνώση. Ο εκπαιδευτικός φαίνεται να εκλαμβάνει την ιστορική γνώση ως μία γνώση, η οποία δεν μπορεί να προκύψει άμεσα από τις σελίδες ενός βιβλίου, αλλά αντίθετα αποτελεί προϊόν μιας πιο ανοικτής, συλλογικής και διαλογικής διαδικασίας. Την αντιλαμβάνεται, επομένως, μιλώντας με όρους που χρησιμοποίησε ο Yilmaz (2008), ως γνώση «υποκειμενική» και «κοινωνικά κατασκευασμένη» μέσα από διαδικασίες αναζήτησης και σύνθεσης διαφορετικών οπτικών.

Μπορούμε να πούμε ότι μελετώντας τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού Β, όπως και στην περίπτωση του εκπαιδευτικού Α, οδηγηθήκαμε στο συμπέρασμα ότι έχει αναπτύξει μια «εκλεπτυσμένη» αντίληψη για την ιστορική γνώση αναγνωρίζοντας τις

πολλαπλές ερμηνείες του παρελθόντος και τον ενεργό ρόλο του γνωστικού υποκειμένου στην κατασκευή της ιστορίας («ερμηνευτική φύση» γνώσης) (Wansink et al., 2015). Η εκλεπτυσμένη κατανόηση αναφέρεται στην γνώση, ως κάτι που παράγεται από το ανθρώπινο μυαλό και είναι αβέβαιη, ωστόσο οριοθετείται από επιστημονικές μεθόδους, από αποδείξεις και επιχειρήματα, οι δε ισχυρισμοί αποτελούν κρίσεις, όχι απλές γνώμες (Stoel et al. 2017 στο Sakki & Pirttilä-Backman, 2019: 70). Αν περαιτέρω προσεγγίσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ιστορική γνώση, σύμφωνα με τη διάκριση που πρότεινε ο Yilmaz (2008): α) η ιστορία ως παρελθόν β) η ιστορία ως ερμηνεία του παρελθόντος, ο εκπαιδευτικός Β μας έδωσε την εντύπωση ότι ανήκει στη δεύτερη κατηγορία. Οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στη δεύτερη κατηγορία, παρουσιάζουν μια πιο επιστημονική κατανόηση της ιστορίας, αναγνωρίζοντας τόσο τα υποκειμενικά όσο και τα αντικειμενικά συστατικά της. Λαμβάνουν υπόψη τόσο τη διαδικασία, όσο και το αποτέλεσμα της ιστορικής μελέτης, ενώ αντιλαμβάνονται τη σχέση ανάμεσα στο παρελθόν, το καταγεγραμμένο παρελθόν και τον ιστορικό.

Επιδιώκοντας να επεκτείνουμε ακόμα περισσότερο τη σχετική συζήτηση, η οποία φαινόταν να εξαντλείται στην παραπάνω τοποθέτηση, ζητήσαμε από τον εκπαιδευτικό να μας σχολιάσει, πώς ο ίδιος αντιλαμβάνεται την παρακάτω φράση και αν νιώθει ότι προσθέτει κάτι στη συζήτησή μας: η Ιστορία ως επιστήμη, *«πάντα υπολείπεται του παρελθόντος (επειδή το παρελθόν δεν είναι δυνατό να γίνει κατανοητό στην πληρότητά του) και ταυτόχρονα το υπερβαίνει (επειδή οι δικές μας περιγραφές για το παρελθόν επικαλύπτονται από τις παραδοχές και τις προδιαθέσεις μας)»* (Husbands, 2004: 21). Ο εκπαιδευτικός, μετά από σιωπηρή προσεκτική ανάγνωση της φράσης, ανταποκρίθηκε:

«Είναι αυτό που πιστεύω και εγώ. Δηλαδή ότι πρέπει πολυδιάστατα να βλέπουμε την ιστορία και να τη συσχετίζουμε με τις δικές μας παραδοχές και ερμηνείες. Είναι ακριβώς αυτό που έχω και εγώ στο μυαλό μου στη διδασκαλία και γι' αυτό μ' αρέσει πάρα πολύ αυτό που είδα. Γιατί νομίζω ότι αυτό θέλω και εγώ μέσα από το μάθημα».

«Πιστεύω δηλαδή ότι και οι μαθητές έτσι εάν ήταν ελεύθεροι να αναπτύξουν τις παραδοχές και τις προδιαθέσεις τους, θα είχαμε μια πιο ολοκληρωμένη διδασκαλία, που δε θα έμενε μόνο στα αποσπασματικά ιστορικά κείμενα που έχουν διασωθεί και στα κομμάτια του παρελθόντος στα ελάχιστα που έχουν διασωθεί, αλλά θα ήταν μπολιασμένα και με τη σύγχρονη οπτική και με την σύγχρονη ερμηνεία».

Οι παραπάνω ανταποκρίσεις του εκπαιδευτικού, μας φάνηκε ότι δεν

διαφοροποιήθηκαν στην ουσία τους από τις πρώτες αυθόρμητες ανταποκρίσεις του, καθώς εκ νέου κάνει λόγο για τον πολυδιάστατο και ερμηνευτικό χαρακτήρα της ιστορικής γνώσης. Παρατηρήσαμε ωστόσο τη χρήση μίας διαφορετικής, πιο εξειδικευμένης ορολογίας όπως: «*παραδοχές και ερμηνείες*», «*προδιαθέσεις*», «*αποσπασματικά ιστορικά κείμενα*», «*κομμάτια του παρελθόντος*». Αξίζει να σημειώσουμε, επομένως, αυτό που επισήμανε ο Kagan (1992) στις έρευνές του: ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν το κατάλληλο λεξιλόγιο για να περιγράψουν τις πεποιθήσεις τους, ακόμα και όταν έχουν συνείδησή τους (Kagan, 1992, στο Yilmaz, 2008). Σε ανάλογη κατεύθυνση, ο Yilmaz (2008) διαπίστωσε ότι ακόμη και όσοι εκπαιδευτικοί αναγνώριζαν την ιστορία ως «*ερμηνεία του παρελθόντος*», έχοντας πιο εκλεπτυσμένες αντιλήψεις για τη φύση της, δεν ενσωμάτωναν στο λόγο τους πιο συγκεκριμένη ορολογία προκειμένου να εκφράσουν τις ιδέες τους. Ενδεχομένως, το ανωτέρω «έλλειμμα» μπορεί να ερμηνευτεί εν μέρει από την επισήμανση του Yilmaz (2008), ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν ασχολούνται με την επιστημολογία του μαθήματος που διδάσκουν, καθώς όπως υπονοούν δεν είναι ερευνητές αλλά ασχολούνται με την «πρακτική» της ιστορίας.

Συνολικά, σχηματίσαμε την εντύπωση ότι ο εκπαιδευτικός Β θεωρεί δυνατή την προσέγγιση του παρελθόντος, μέσα από ανοιχτές διαδικασίες διαλόγου, υπολαμβάνοντας ο ίδιος την ιστορική γνώση ως κάτι υποκειμενικό, που μπορεί να κατασκευαστεί μέσα από τη σύνθεση διαφορετικών οπτικών.

2.2.2.2 Ο σκοπός διδασκαλίας της ιστορίας: από τον εθνοκεντρισμό και την συσσώρευση γνώσεων στην καλλιέργεια της κριτικής και πολιτικής σκέψης των μαθητών

Οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικού Β, αναφορικά με τους σκοπούς διδασκαλίας της ιστορίας, όπως και στην περίπτωση του εκπαιδευτικού Α, ερευνήθηκαν σε δύο κατευθύνσεις: Στην αρχή διερευνήσαμε τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού σχετικά με το σκοπό για τον οποίο οι μαθητές διδάσκονται ιστορία στο σχολείο και ακολούθως τις αντιλήψεις του σχετικά με το σκοπό για τον οποίο ο ίδιος διδάσκει ιστορία στους μαθητές.

Αρχικά, ο εκπαιδευτικός κάνει λόγο για «εθνοκεντρικό» χαρακτήρα της ιστορικής εκπαίδευσης στο σχολείο. Αναφέρει ειδικότερα:

«Έεε... πρώτα από όλα έτσι όπως είναι τα βιβλία της ιστορίας νομίζω ότι διδάσκονται

ιστορία για εθνοκεντρικούς λόγους. Για να παϊνέψουμε δηλαδή την πατρίδα μας, την ταυτότητά μας την ελληνική, τους εεε... ένδοξους ημών προγόνους, πιο πολύ δηλαδή για εθνοκεντρικούς σκοπούς».

Φαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός Β, όπως και ο εκπαιδευτικός Α, αναφέρεται στην χρησιμοποίηση της ιστορικής εκπαίδευσης, ως θεμελιώδες εργαλείο για στην ανάπτυξη και την ενδυνάμωση της εθνικής ταυτότητας, πρακτική που εφαρμόζεται ακόμη και σήμερα, ειδικά για τα κράτη που απέκτησαν πρόσφατα την ανεξαρτησία τους (Carretero, 2011 στο Sakki & Pirttilä-Backman, 2019: 66).

«Κατά δεύτερον, νομίζω ότι το σύστημα, εεε... το εκπαιδευτικό σύστημα εστιάζει πιο πολύ στις γνώσεις, είναι γνωσιοκεντρικό, άρα διδάσκονται ιστορία για να εξασκηθούν οι μαθητές στην απόκτηση γνώσεων, να μάθουνε δηλαδή ιστορικές πληροφορίες, τις οποίες βέβαια είναι σίγουρο ότι μετά από λίγο χρονικό διάστημα θα τις ξεχάσουνε, δε θα τις θυμούνται όπως συμβαίνει και με μας όταν μεγαλώνουμε έχουμε ξεχάσει πάρα πολλά πράγματα από αυτά που μάθαμε στο σχολείο, από τις γνώσεις που μάθαμε».

Η παραπάνω αντίληψη του εκπαιδευτικού φαίνεται να υποδεικνύει ως επιδίωξη της ιστορικής εκπαίδευσης στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, την απομνημόνευση πληροφοριών, οι οποίες στη συνέχεια θα ξεχαστούν. Ο στόχος της απομνημόνευσης αφορά, με άλλα λόγια, στην ικανότητα των μαθητών να απομνημονεύουν και να επιδεικνύουν «ουσιαστική γνώση». Ο όρος «ουσιαστική γνώση» (*substantive knowledge*) στην ιστορία αναφέρεται σε ιστορικά γεγονότα, πρόσωπα, ημερομηνίες κ.τ.λ. (Wansink et al., 2015). Περαιτέρω, ο στόχος της απομνημόνευσης, συνδέεται συνήθως με την αναπαράσταση της ιστορικής γνώσης ως «αντικειμενικής» (*factual*), προβάλλοντας μια προκαθορισμένη ερμηνεία του παρελθόντος. Η ιστορική γνώση σε αυτή την περίπτωση χρησιμοποιείται για την κατασκευή και τη διατήρηση μιας κοινής ταυτότητας και για την παροχή παραδειγμάτων πολιτικής αρετής και πίστης (Carretero & Bermudez, 2012; Nussbaum & Cohen, 2002 στο Wansink et al., 2015: 12). Για να πετύχει τα παραπάνω η ιστορική αφήγηση, μπορεί να χαρακτηριστεί κλειστή, καθώς περισσότερο προσπαθεί να υποβάλει ένα πλαίσιο νοήματος παρά να θέσει ερωτήματα (Klein, 2010 στο Wansink et al., 2015). Χαρακτηρίζεται δε η παραπάνω ιστορική αφήγηση από την κυριαρχία γεγονότων και χρονολογιών, έτσι ώστε να δίνεται η εντύπωση ότι η ιστορία δεν είναι παρά μια σειρά ιστοριών, τις οποίες πρέπει κανείς να διατηρήσει στη μνήμη του και να τις ανακαλέσει για τις σχολικές εξετάσεις (De La Paz, 2005).

Από το σύνολο των παραπάνω αντιλήψεων του εκπαιδευτικού Β, αλλά και από

συγκεκριμένες φράσεις του («Για να παινέσουμε δηλαδή... τους ένδοξους ημών προγόνους», «να μάθουνε δηλαδή ιστορικές πληροφορίες, τις οποίες βέβαια είναι σίγουρο ότι μετά από λίγο χρονικό διάστημα θα τις ξεχάσουνε»), σχηματίσαμε την εντύπωση ότι σε προσωπικό επίπεδο αποστασιοποιείται από τις παραπάνω στοχεύσεις, οι οποίες αντικατοπτρίζονται, κατά τη γνώμη του, στα σχολικά εγχειρίδια και την εκπαιδευτική πολιτική γενικότερα.

Οι σκοποί για τους οποίους ο ίδιος διδάσκει ιστορία στους μαθητές φαίνεται να διαφοροποιούνται ριζικά από αυτούς που περιέγραψε προγενέστερα ως σκοπούς της ιστορικής εκπαίδευσης στο σχολείο. Ένας από τους σκοπούς για τους οποίους διδάσκει ιστορία αναδείχθηκε με έμμεσο τρόπο, όταν έγινε λόγος για τη χρήση των πηγών στη διδασκαλία της ιστορίας. Ο εκπαιδευτικός ανέφερε σχετικά με τις πηγές:

«Τις θεωρώ πολύ σημαντικό κομμάτι, ότι αναπτύσσει την κριτική τους σκέψη και ότι βλέπουν και αν είναι κριτικές για ένα ζήτημα, δηλαδή τα βιβλία έχουν μία συγκεκριμένη σχολική αφήγηση, οι πολλές και διαφορετικές πηγές παρέχουν διαφορετικές οπτικές γωνίες και διαφορετικές αφηγήσεις, οπότε οι μαθητές εμπλουτίζουν λίγο την οπτική τους για τα πράγματα και καλλιεργούν την κριτική σκέψη και συνδυαστική τη σκέψη, μέσα από διαφορετικές οπτικές που επεξεργάζονται μέσα από τις πηγές».

Από τη μελέτη του παραπάνω αποσπάσματος, αντιληφθήκαμε ότι ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη των μαθητών μέσα από τη χρήση πολλών πηγών, οι οποίες εξετάζουν ένα ζήτημα από διαφορετικές οπτικές, εμπλουτίζοντας τη σχολική αφήγηση. Οι αντιλήψεις του για τη φύση της ιστορικής γνώσης, στις οποίες αναφερθήκαμε στη προηγούμενη υποενότητα, φαίνεται να επηρεάζουν και να εναρμονίζονται με τους σκοπούς που επιδιώκει κατά τη διδασκαλία του μαθήματος. Όπως έχει επισημανθεί σχετικά, οι εκπαιδευτικοί εν τέλει δεν διδάσκουν την ιστορία όπως αυτή οργανώνεται και διαχέεται στα σχολικά εγχειρίδια αλλά «διδάσκουν τις δικές τους αναπαραστάσεις για την ιστορία... μετά από τις διαμεσολαβήσεις και τους μετασχηματισμούς που επιφέρουν στο κείμενο της ιστορικής γνώσης» (Dalongeville, 2001 στο Κάββουρα, 2011: 37).

Ο εκπαιδευτικός Β, όπως προαναφέραμε, φαίνεται να προτάσσει κριτικούς στόχους στη διδασκαλία του. Υποστηρίζεται ότι η διδασκαλία της ιστορίας με την ανωτέρω στόχευση, πρέπει να καθιστά ικανούς τους μαθητές να αποκτούν ακαδημαϊκές επιστημονικού τύπου δεξιότητες ώστε να είναι ικανοί να σκέφτονται σχετικά με την ιστορία (Wansink et al., 2015). Υπονοείται, έτσι, ότι οι μαθητές πρέπει να μαθαίνουν «διαδικαστικές έννοιες» ώστε να προσεγγίζουν το παρελθόν με

λογικό και κριτικό τρόπο. «*Διαδικαστικές έννοιες*», όπως αναλύσαμε και στο θεωρητικό μας πλαίσιο, είναι έννοιες που χρησιμοποιούν οι ιστορικοί προκειμένου να κατανοήσουν το παρελθόν, όπως για παράδειγμα, οι έννοιες της «συνέχειας» και της «αλλαγής» (Wansink et al., 2015).

Επιπλέον, αξίζει να επισημάνουμε εκ νέου εδώ ότι η κριτική σκέψη αποτελεί βασικό συστατικό της ιστορικής σκέψης, όπως περιγράψαμε στην αρχή της εργασίας μας. Συνάγεται έμμεσα, επομένως, ότι ο εκπαιδευτικός Β δείχνει να επιδιώκει παράλληλα την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης των μαθητών.

Περαιτέρω, στην παραπάνω ανταπόκριση μπορούμε να διακρίνουμε κονστρουκτιβιστικές αντιλήψεις του εκπαιδευτικού. Φαίνεται να επιδιώκει να καταστήσει τους μαθητές ικανούς, αρχικά να συνειδητοποιούν τον υποκειμενικό χαρακτήρα της γνώσης και ακολούθως να οικοδομούν ενεργητικά την ιστορική γνώση «*μέσα από διαφορετικές οπτικές που επεξεργάζονται μέσα από τις πηγές*», όπως αναφέρει ο ίδιος. Με άλλα λόγια, να οικοδομούν την πραγματικότητα μέσα «*από μία πολλαπλότητα υποκειμενικών νοημάτων*» (Φρυδάκη, 2009: 241). Το παρακάτω απόσπασμα ενισχύει αυτή τη διαπίστωση:

«Νομίζω ότι το προβληματικό σημείο στην εκπαιδευτική πολιτική που πρέπει να αλλάξει σε όλα τα μαθήματα αλλά ιδιαίτερα στη διδασκαλία της ιστορίας, είναι να θεωρήσουμε τους μαθητές συνεργάτες στην παραγωγή της γνώσης, αν το θεωρήσουμε αυτό τότε θα αλλάξει και η ποιότητα της εκπαίδευσης που θα παρέχεται στους μαθητές γιατί θα είναι πρωταγωνιστές της μάθησής τους οι μαθητές και όχι παθητικοί αποδέκτες».

Η θεώρηση των μαθητών ως «συνεργατών στην παραγωγή της γνώσης», «πρωταγωνιστών της μάθησής τους» και όχι ως «παθητικών αποδεκτών», θα λέγαμε ότι περιγράφει συνοπτικά βασικά στοιχεία της κονστρουκτιβιστικής αντίληψης για την μάθηση και τη διδασκαλία. Η συγκεκριμένη ανταπόκριση του εκπαιδευτικού προϋποθέτει επίγνωση της κοινωνικής κατασκευής της γνώσης και συνεπάγεται έμφαση «*στη συζήτηση, στη συνεργασία, στη διαπραγμάτευση και στα κοινά νοήματα*» (Ernst, 1995 στο Φρυδάκη, 2009: 245). Ο βαθμός στον οποίο πραγματοποιούνται τα παραπάνω, εξετάζονται σε επόμενη υποενότητα.

Ο εκπαιδευτικός Β ανέφερε, ακόμα, ότι προτιμά να διδάσκει ιστορία στην Α' Λυκείου, όπου μελετάται η αρχαία ιστορία καθώς ενδιαφέρεται να εστιάζει στην καλλιέργεια της «*πολιτικής σκέψης*» των μαθητών. Υποστήριξε συγκεκριμένα:

«Μ' άρεσε η αρχαία ιστορία γιατί, γιατί θίγει πτυχές όπως είναι η δημοκρατία, που λειτουργεί και σήμερα, τα πολιτεύματα, δηλαδή καλλιεργεί στους μαθητές ιδιαίτερα νομίζω την

πολιτική σκέψη και γι' αυτό διάλεξα να κάνω την αρχαία ιστορία γιατί έχει μέσα κλασική εποχή, πολιτεύματα, δημοκρατικούς θεσμούς... εεε και ρωμαϊκή και η Ρώμη [...]. Εεε ... και γι' αυτό διάλεξα να κάνω την δηλαδή πιο πολύ γιατί μ' ενδιαφέρει αυτή η εστίαση προς τους θεσμούς και τη δημοκρατία γι' αυτό».

Μέσα από τη θεματολογία που θίγει η ιστορία της Α' Λυκείου, με την εστίασή της στα πολιτεύματα και τους δημοκρατικούς θεσμούς σε διαφορετικές εποχές και πλαίσια, ο εκπαιδευτικός, όπως ανέφερε, επιδιώκει να συμβάλλει στη διαμόρφωση της πολιτικής σκέψης των μαθητών, ως μέρος της συνολικής ταυτότητάς τους και στη δημιουργία δημοκρατικών και υπεύθυνων πολιτών, σύμφωνα και με τους σκοπούς του αναλυτικού προγράμματος. Αξίζει να επισημάνουμε σε αυτό το σημείο, ότι η υιοθέτηση διαφορετικών οπτικών, την οποία φαίνεται να επιδιώκει ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με προηγούμενη απόκρισή του, συνεπάγεται την επιδίωξη οι μαθητές να κατανοούν τις ιστορικές προσωπικότητες και γεγονότα μέσα στο ιστορικό τους συγκείμενο (Wansink et al., 2015). Η έμφαση δίνεται, όχι στην προβολή των ομοιοτήτων παρόντος-παρελθόντος αλλά των διαφορών, καθώς και στο να αποφεύγουν οι μαθητές την προβολή των αξιών του παρόντος στο παρελθόν. Η ανάγκη συνειδητοποίησης της ιστορικής απόστασης, ιδιαίτερα σε θεσμούς για τους οποίους μπορούν να γίνουν αναλογίες με τη σημερινή εποχή (δημοκρατία στην κλασική Αθήνα- στη ρωμαϊκή εποχή- στη σύγχρονη εποχή), προβάλλει επιτακτικά σε αυτές τις περιπτώσεις. Ο εκπαιδευτικός Β φαίνεται να συντάσσεται με το παραπάνω σκεπτικό και να επιδιώκει τη διατήρηση της ιστορικής απόστασης. Ανέφερε χαρακτηριστικά:

«Θεωρώ πολύ σημαντικό να ξεκινήσω από το παρόν, από το τι είναι η δημοκρατία για παράδειγμα σήμερα, πώς λειτουργεί η δημοκρατία σήμερα και να πάω στο παρελθόν, να δω πώς λειτουργούσε η δημοκρατία ας πούμε στην κλασική Αθήνα και πώς λειτουργούσε η res publica και ποιες είναι οι διαφορές βεβαίως με τη σημερινή δημοκρατία. Δηλαδή νομίζω ότι θα ξεκίναγα από το παρόν και θα πήγαινα στο παρελθόν, τηρώντας βέβαια και τα στοιχεία του πού ποτέ ποιοι υπό ποιες συνθήκες του παρελθόντος, δηλαδή στην εποχή την οποία αναφερόμουν».

Ανακεφαλαιώνοντας, θα λέγαμε ότι ο εκπαιδευτικός Β αποστασιοποιείται από τον τρόπο με τον οποίο, κατά τη γνώμη του, διαμορφώνεται η σκοποθεσία της ιστορικής εκπαίδευσης στο σχολείο, χαρακτηρίζοντάς την «εθνοκεντρική» και «γνωσιοκεντρική». Ο ίδιος διδάσκοντας ιστορία φαίνεται να επιδιώκει την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών, την ενεργητική συμμετοχή τους στην οικοδόμηση της γνώσης, όπως και την καλλιέργεια της πολιτικής τους σκέψης.

2.2.2.3 Η επιλογή και η αξιοποίηση των πηγών

Ο εκπαιδευτικός Β χρησιμοποιεί πηγές στη διδασκαλία της ιστορίας ήδη από τα πρώτα χρόνια που ανέλαβε τη διδασκαλία του μαθήματος, όταν ξεκίνησε να εργάζεται στη δημόσια εκπαίδευση. Ο ίδιος θεωρεί ότι με την ενσωμάτωση των πηγών στη διδασκαλία, το μάθημα θα καταστεί πιο «ζωντανό» και «ενδιαφέρον» για τους μαθητές.

Σχετικά με τα κριτήρια βάσει των οποίων επιλέγει τις πηγές που θα χρησιμοποιήσει στη διδασκαλία του, φαίνεται να λαμβάνει υπόψη του αφενός τη συνάφεια της πηγής με την εκάστοτε ενότητα του σχολικού εγχειριδίου και αφετέρου τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ώστε να κινητοποιηθεί ο διάλογος στην τάξη. Ανέφερε σχετικά:

«Πρώτα από όλα κοιτάω να σχετίζεται με το αντικείμενο, με αυτό που θέλω, δηλαδή να υπάρχει μία σχέση θεματική. Το δεύτερο είναι να περιέχει στοιχεία που να με διευκολύνουν να συσχετίσω το βιβλίο με την πηγή, με στοιχεία της πηγής, δηλαδή να διατυπώσω κάποιο ερώτημα σχετικό με τις ιστορικές γνώσεις που περιέχονται στο βιβλίο. Το τρίτο είναι να θεωρώ αυτά που λέει η πηγή, να τα θεωρώ ότι είναι ενδιαφέροντα πράγματα ότι θα προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και το τελευταίο είναι ότι θα κινητοποιήσουνε λίγο το διάλογο για ένα ιστορικό ζήτημα».

Το κριτήριο της επιλογής πηγών σχετικών με την «κύλη» του σχολικού εγχειριδίου, φαίνεται να επιβεβαιώνει ευρήματα σχετικών ερευνών ότι οι γραπτές εξετάσεις στο μάθημα της ιστορίας, ενδεχομένως υπονομεύουν τις διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών, όσο αφορά στο υλικό και τις μεθόδους. Η προοπτική των εξετάσεων οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στον περιορισμό των στόχων του αναλυτικού προγράμματος, σε περισσότερο διδακτισμό και συνεχή προετοιμασία για τις εξετάσεις (Barton, 1997 · VanSledright, 2002 στο Grant & Gradwell, 2005). Ο εκπαιδευτικός μας διευκρίνισε περαιτέρω αυτή του την επιλογή συμπληρώνοντας:

«Γιατί θα πρέπει να εξεταστούν οι μαθητές, για λόγους εξεταστικούς ... θα πρέπει να εξεταστούν στο τέλος σε πηγές, οπότε θα πρέπει να έχουν προετοιμαστεί κατά τη διάρκεια των μαθημάτων σε αυτό τον τρόπο, δηλαδή τους δίνεται ένα ερώτημα και πρέπει να συσχετίσουν κομμάτια του βιβλίου, των ιστορικών γνώσεων του βιβλίου με την πηγή».

Η διαπίστωση ότι, ενδεχομένως, η προοπτική των εξετάσεων υπονομεύει τις διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών, φαίνεται να βρίσκει περαιτέρω απήχηση στη

συζήτησή μας. Σε ερώτησή μας σχετικά με το περιεχόμενο των πηγών που επιλέγει, αν κάποιες φορές επιλέγει πηγές που έρχονται σε αντιπαράθεση με τη σχολική αφήγηση, ο εκπαιδευτικός ανέφερε:

«Πολλές φορές και μ' αρέσει αυτό... πάρα πολύ μ' αρέσει. Εκεί βέβαια τους λέω ότι σε περίπτωση που τεθεί τέτοια πηγή, αυτά που λέει το βιβλίο είναι αυτά που θα βασιστούν και απλά θα πουν ότι υπάρχει και αυτή η άλλη οπτική μέσα από τις πηγές. Εεε.... γενικά όμως νομίζω ότι εκεί βρίσκεται η ουσία της ιστορικής γνώσης σε πηγές που αντιπαράθεται και όχι σε αυτές που λειτουργούν συμπληρωματικά».

Μέσα από τη συγκεκριμένη απάντηση, ο εκπαιδευτικός Β μας έδωσε την εντύπωση ότι πιστεύει, ότι η ιστορική γνώση δεν είναι κάτι αντικειμενικό και βέβαιο αλλά κάτι που μπορεί να συγκροτηθεί μέσα από την αντιπαράθεση πηγών, αντίληψη στην οποία αναφερθήκαμε αναλυτικότερα σε προηγούμενη υποενότητα. Ωστόσο, υπό την προοπτική των εξετάσεων, δείχνει ότι αναγκάζεται να προσαρμόσει τις διδακτικές του επιλογές, παροτρύνοντας τους μαθητές να προκρίνουν ως «βασική» οπτική, την οπτική του σχολικού εγχειριδίου και απλά να αναφερθούν στην αντιτιθέμενη οπτική των πηγών, ως «μία άλλη» δευτερεύουσα οπτική. Το γεγονός πάντως ότι προκρίνεται η οπτική του σχολικού εγχειριδίου, ακόμα και υπό την προοπτική των επικείμενων εξετάσεων, ενδεχομένως ενισχύει τον απλοϊκό τρόπο σκέψης των μαθητών για το παρελθόν, οι οποίοι, σύμφωνα με έρευνες, δείχνουν να γοητεύονται από την «αντικειμενική» γλώσσα των σχολικών εγχειριδίων (Paxton, 1997; Wineburg, 1991 στο Nokes, 2010: 524), «αγνοώντας ή ενοχλούμενοι από τις αντιφάσεις» των πηγών (Stahl et al., 1996; Wineburg, 2001 στο Nokes, 2010: 524).

Το κριτήριο της προσέλευσης του ενδιαφέροντος των μαθητών, ως κριτήριο επιλογής μίας πηγής για διδασκαλία, αποτελεί σύμφωνα με έρευνες, όπως αναφέρθηκε και στην περίπτωση του εκπαιδευτικού Α, έναν από τους παράγοντες που φαίνεται ότι επηρεάζουν εν γένει τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη (Grant, 1996 στο Grant & Gradwell, 2005: 255). Προσέγγιση η οποία θυμίζει την έννοια της «παιδαγωγικής αναπαράστασης του γνωστικού αντικειμένου» που πρότεινε ο Shulman (1987), για να περιγράψει την εξισορρόπηση που χρειάζεται να υπάρχει ανάμεσα στην γνώση του γνωστικού αντικειμένου και της γνώσης των αναγκών των μαθητών από πλευράς εκπαιδευτικού (Shulman, 1987 στο Grant & Gradwell, 2005).

Περαιτέρω, σε σχέση με τον τρόπο αξιοποίησης των πηγών από τον εκπαιδευτικό Β, σχηματίσαμε την εντύπωση ότι η αντίληψη του εκπαιδευτικού για τη φύση των πηγών ως «κείμενα» τα οποία μπορούν να προσεγγιστούν με ανάλογο τρόπο με τα

«κείμενα» στο γλωσσικό μάθημα, επιδρά ως ένα βαθμό στον τρόπο με τον οποίο επεξεργάζεται τις πηγές στην τάξη. Ο ίδιος ανέφερε συγκεκριμένα:

«Οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις πηγές ως πηγές πληροφόρησης για κάποια ιστορικά ζητήματα, δηλαδή, δεν έχω την αίσθηση ότι το αντιλαμβάνονται ως κείμενο, ως κάτι που πρέπει να αναλύσουν, κάτι που έχει αρχή μέση και τέλος[...]. Δηλαδή δεν έχω την αίσθηση ότι τις χρησιμοποιούν ως ολοκληρωμένα κείμενα, όπως θα κάνουμε στο μάθημα της γλώσσας».

«Θεωρώ ότι με τις πηγές το μάθημα θα γίνει πιο ζωντανό, πιο ενδιαφέρον, οι μαθητές θα μάθουν να αντιλαμβάνονται κείμενα, δηλαδή, επειδή τα επιστημονικά μου ενδιαφέροντα είναι στο κομμάτι της γλώσσας, θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό κομμάτι στην ιστορία, η κατανόηση των πηγών, δηλαδή να αντιλαμβάνονται το ερώτημα το οποίο θέτω και να προσπαθούν να επιλέγουν σχετικά στοιχεία μέσα από τις πηγές, γιατί τις θεωρώ πολύ σημαντικό κομμάτι, ότι αναπτύσσει την κριτική τους σκέψη».

Στα συγκεκριμένα αποσπάσματα μας δίνεται η εντύπωση ότι ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τις ιστορικές πηγές ως «κείμενα», αντίστοιχα με αυτά που επεξεργάζονται στο γλωσσικό μάθημα. Επομένως, φαίνεται ότι επιδιώκει να τις προσεγγίσει θέτοντας ένα ερώτημα, το οποίο οδηγεί τους μαθητές στην άντληση στοιχείων μέσα από τις πηγές. Στο σημείο αυτό, ο εκπαιδευτικός μας έδωσε την αίσθηση, ότι οι μεταπτυχιακές και διδακτορικές του σπουδές στον τομέα της διδακτικής της γλώσσας, έχουν επιδράσει στον τρόπο που αντιλαμβάνεται και προσεγγίζει τις πηγές. Τίθεται ωστόσο το ερώτημα, αν αυτή η πρακτική είναι ικανή να συμβάλει στην ανάπτυξη της ιστορικής- κριτικής σκέψης των μαθητών, όπως επιθυμεί ο εκπαιδευτικός. Όπως δείχνουν έρευνες, η διδασκαλία γενικών πρακτικών γραμματισμού, είναι αναγκαία αλλά όχι επαρκής για την επίτευξη αυτού του στόχου. Απαιτείται η καλλιέργεια του ειδικού «ιστορικού γραμματισμού» των μαθητών, καθώς η ανάγνωση ιστορικών κειμένων διαφέρει από την ανάγνωση άλλων κειμενικών ειδών (Nokes, 2010). Επομένως, σύμφωνα με τον Wineburg (1991, 2001), είναι αναγκαία η εξειδικευμένη διδασκαλία των «ευρετικών» που χρησιμοποιούν και οι ιστορικοί στην έρευνά τους, όπως η «ανάκριση» των πηγών (*sourcing*). Όταν οι μαθητές εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία, λαμβάνουν υπόψη το συγγραφέα της πηγής, πότε, πού, γιατί και για ποιον δημιουργήθηκε η πηγή, ενώ ταυτόχρονα αξιολογούν το περιεχόμενο της πηγής και τη δυναμική της ως προς την απάντηση ερευνητικών ερωτημάτων. Επιπλέον, η «συγκειμενοποίηση» (*contextualization*), δραστηριότητα κατά την οποία οι μαθητές αξιολογούν την πηγή μέσα στο ευρύτερο ιστορικό και πολιτισμικό της συγκείμενο. Τέλος, η «επιβεβαίωση» (*corroboration*), η

οποία λαμβάνει χώρα, μέσα από τη σύγκριση διαφορετικών κειμένων για το ίδιο γεγονός, τη διερεύνηση ομοιοτήτων και αντιφάσεων, ώστε να αποφασιστεί η αξιοπιστία των κειμένων και να κατασκευαστούν ιστορικές ερμηνείες (Wineburg 1991, 2001 στο Van Nieuwenhuysen et al., 2017: 49).

Από τις παραπάνω δραστηριότητες, ο εκπαιδευτικός Β αναφέρθηκε σε αυτή της συγκεκριμενοποίησης:

«Μπορεί να ξεκινήσω ως πούμε να τους δείξω ένα βίντεο εεε ... και στο τέλος να διατυπώσω το ερώτημα. Δηλαδή θα ήθελα πρώτα να δουν το βίντεο, να σκεφτούν, να συζητήσουμε πρώτα κάποια ευρύτερα ζητήματα ιστορικά που θέτει το βίντεο και μετά να τους κάνω το ερώτημα που βάζουμε σε πηγές για να βρουν εστιασμένα κάποιες πληροφορίες από αυτό που είδανε ή που διαβάσανε».

«Μου αρέσει γιατί τα παιδιά σκέφτονται λίγο περισσότερο πιο γενικά πιο θεωρητικά και πιο ευρύτερα για το ιστορικό γεγονός και για το θέμα το οποίο αναλύουμε εεε... και αναπτύσσεται πιο πολύ έτσι θεωρώ η ιστορική τους σκέψη, γιατί βλέπουν βασικά στοιχεία το πότε, το πώς, το ποιοι, υπό ποιες συνθήκες. Οπότε βάζουμε μια βάση πρώτα και μετά πάμε να δούμε πιο εστιασμένα το ερώτημα της πηγής το συγκεκριμένο ερώτημα ποιο είναι και ποια είναι η απάντηση που δίνεται σ' αυτό. Γιατί αν πηγαίναμε κατευθείαν στο ερώτημα, νομίζω ότι όλο το άλλο που σου είπα θα πέρναγε σε δεύτερο πλάνο».

Σύμφωνα με τις παραπάνω ανταποκρίσεις του εκπαιδευτικού, φαίνεται ότι η συγκεκριμενοποίηση, δηλαδή η παροχή πληροφοριών και η συζήτηση με τους μαθητές για «το πότε το πώς, το ποιοι, υπό ποιες συνθήκες», αποτελεί δραστηριότητα την οποία επιθυμεί να αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός στις διδασκαλίες του. Σημειώνουμε εδώ ότι η συγκεκριμενοποίηση είναι κεντρικής σημασίας στην ιστορία καθώς, απόντος του συγκεκριμένου, η ιστορική κατανόηση τίθεται σε κίνδυνο (Monte-Sano & De la Paz, 2012). Η συγκεκριμενοποίηση βοηθά τους μαθητές να συλλογίζονται «σχετικά με τις πηγές» (*reasoning about sources*), με την έννοια που αναπτύξαμε στο θεωρητικό μας πλαίσιο, να αξιολογούν δηλαδή κριτικά την αξία της πληροφορίας, σε συνδυασμό ή όχι με άλλες πηγές, τη χρησιμότητα και τα όρια της πηγής, να αναγνωρίζουν την οπτική του συγγραφέα της, να αναλύουν τι κάνουν οι πηγές, λαμβάνοντας υπόψη το συγκεκριμένο στο οποίο παρήχθησαν (Rouet et al., 1996 στο Van Nieuwenhuysen, 2017: 49). Προκειμένου, όμως, να συμβεί αυτό είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να παρέχουν αρκετά στοιχεία για την ουσιαστική πραγματοποίησή της, γεγονός το οποίο, σύμφωνα με τις έρευνες, συνήθως δεν συμβαίνει (Van Nieuwenhuysen, 2016). Αν ο εκπαιδευτικός Β παρέχει στις διδασκαλίες του επαρκείς πληροφορίες στους μαθητές, προκειμένου να πραγματοποιηθεί ουσιαστικά η συγκεκριμενοποίηση, είναι

ζήτημα που εξετάζουμε στην επόμενη υποενότητα.

Επιπλέον, οι παραπάνω ανταποκρίσεις του εκπαιδευτικού, μας έδωσαν την εντύπωση ότι κατά την επεξεργασία των πηγών, επιθυμεί να εμπλέξει τους μαθητές σε δραστηριότητες συζήτησης στην ολομέλεια της τάξης (*«να συζητήσουμε πρώτα κάποια ευρύτερα ζητήματα ιστορικά που θέτει το βίντεο»*). Τέτοιου είδους δραστηριότητες συζήτησης θα μπορούσαν, υπό προϋποθέσεις, να συμβάλλουν στην υποστήριξη του ιστορικού συλλογισμού των μαθητών. Για παράδειγμα, ο ρόλος των μαθητών σε αυτή τη συζήτηση πρέπει να είναι ενεργός. Ενδεικτικά σημάδια της ενεργητικής συμμετοχής αποτελούν, ο μεγάλος αριθμός μαθητών που λαμβάνει μέρος στη συζήτηση, οι μαθητές απαντούν ο ένας στον άλλο και στον εκπαιδευτικό, συνεισφέροντας ουσιαστικά στο διάλογο (van Boxtel & van Drie, 2013). Περαιτέρω, η ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό δεν πρέπει να λειτουργεί αξιολογικά, αλλά να αποτελεί σημείο από το οποίο θα ξεκινά ένας νέος κύκλος συζήτησης. Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, πρέπει να ζητά και άλλες διευκρινήσεις, να προκαλεί και άλλους μαθητές να απαντήσουν σε αυτό ή να αναπλαισιώνει τις απαντήσεις των μαθητών, χρησιμοποιώντας σχετική ορολογία (van Boxtel & van Drie, 2013). Ο εκπαιδευτικός Β, αναφέρει ότι μετά τη σχετική συζήτηση διατυπώνει ο ίδιος το ερώτημα. Διατυπώνουν όμως και οι μαθητές ερωτήματα, ώστε να πληρούνται οι προϋποθέσεις πραγματικού διαλόγου με τα χαρακτηριστικά που αναφέρουμε παραπάνω; Ο εκπαιδευτικός δεν αναφέρει κάτι σχετικά, επομένως, γίνεται προσπάθεια να απαντήσουμε σχετικά, μέσα από την παρατήρηση των διδακτικών του πρακτικών, η οποία εκτίθεται στην επόμενη υποενότητα.

Ανακεφαλαιώνοντας την παρούσα υποενότητα, σχηματίσαμε την εικόνα ότι ο εκπαιδευτικός Β θέτει ως βασικά κριτήρια επιλογής πηγών για τη διδασκαλία του, τη συνάφειά τους με τις ενότητες του σχολικού εγχειριδίου, υπό την προοπτική των εξετάσεων, καθώς και την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζει τις πηγές στην τάξη, φαίνεται ότι τις αντιλαμβάνεται ως «κείμενα», αντίστοιχα με αυτά που επεξεργάζονται στο γλωσσικό μάθημα, προκρίνοντας ανάλογες δραστηριότητες. Τέλος, η πρόκληση διαλόγου στην ολομέλεια της τάξης και η συγκεκριμενοποίηση των πηγών, φαίνεται να αποτελούν δραστηριότητες που συμπεριλαμβάνει επίσης στη διδασκαλία του.

2.2.2.4 Οι διδακτικές πρακτικές του εκπαιδευτικού Β

Στην παρούσα υποενότητα παρουσιάζονται ορισμένα διδακτικά στιγμιότυπα διδασκαλιών του εκπαιδευτικού Β, παράλληλα με τις δικές μας σκέψεις για όσα παρατηρήσαμε στις διδασκαλίες, προκειμένου να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο συγκλίνουν ή αποκλίνουν οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικού, όπως αυτές εκφράστηκαν στη συζήτησή μας, με τις διδακτικές του πρακτικές.

Πραγματοποιήσαμε συστηματική παρατήρηση τεσσάρων διδασκαλιών του εκπαιδευτικού Β, σε τμήμα της Α΄ Λυκείου. Ο εκπαιδευτικός φαίνεται ότι έχει αναπτύξει μια ζεστή και φιλική σχέση με τους μαθητές. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος στέκεται όρθιος, είτε κοντά στην έδρα, είτε κοντά στους μαθητές. Απευθύνεται στον κάθε μαθητή με το μικρό του όνομα και διατηρεί οπτική επαφή με τους μαθητές στο μεγαλύτερο μέρος του μαθήματος. Η πλειοψηφία των μαθητών φαίνεται να παρακολουθεί με ενδιαφέρον τη διδασκαλία, ενώ πολλοί συμμετέχουν ενεργά σε αυτή. Οι μαθητές δεν διστάζουν να πάρουν το λόγο για να εκφράσουν απορίες ή για να απαντήσουν σε ερωτήσεις του εκπαιδευτικού ή των συμμαθητών τους. Μας έδωσαν την εντύπωση ότι εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους χωρίς το φόβο του λάθους ή της επίκρισης από τον διδάσκοντα. Αξίζει να αναφέρουμε εδώ ότι η σχέση που έχει αναπτύξει ο εκπαιδευτικός Β με τους μαθητές, ο τρόπος που στέκεται στην τάξη και απευθύνεται στους μαθητές καθώς και η ενεργητική, χωρίς φόβο επίκρισης, συμμετοχή των μαθητών, μας φάνηκε ότι προσομοιάζει με το «μαθησιακό κλίμα» που παρατηρήσαμε στις διδασκαλίες του εκπαιδευτικού Α.

Τρεις από τις διδασκαλίες που παρακολουθήσαμε είχαν ως αντικείμενό τους το οικουμενικό κράτος και το έργο του Μ. Αλεξάνδρου και μία την εποχή του Αυγούστου στη ρωμαϊκή αυτοκρατορία. Όπως μας πληροφόρησε ο εκπαιδευτικός, η μελέτη των σχετικών ενοτήτων από το σχολικό εγχειρίδιο είχε ολοκληρωθεί και το συγκεκριμένο διάστημα επεξεργάζονταν με τους μαθητές πρόσθετο υλικό.

Στις τρεις διδασκαλίες που αφορούσαν τον Μ. Αλέξανδρο, χρησιμοποιήθηκε ως οπτικοακουστική πηγή μία σειρά του National Geographic, σχετική με τη ζωή και το έργο του Μ. Αλεξάνδρου. Στην πρώτη από αυτές τις διδασκαλίες, ο εκπαιδευτικός πριν την προβολή του βίντεο επιχείρησε μία ανακεφαλαίωση των γνώσεων που έχουν αποκτήσει οι μαθητές από τις προηγούμενες διδασκαλίες, αναφέροντας συνοπτικά τα γεγονότα που οδήγησαν στην άνοδο του Μ. Αλεξάνδρου στο θρόνο καθώς και τα αποτελέσματα των μαχών της εκστρατείας του. Ο εκπαιδευτικός προσπάθησε να ανασυνθέσει σε αυτό το σημείο μονολογικά μία ιστορική αφήγηση, χωρίς συνεισφορές των μαθητών. Μας φάνηκε, έτσι, ότι εφαρμόζει εδώ μία

δασκολοκεντρική προσέγγιση, συμβατή με εκπαιδευτικούς που παρουσιάζουν μία «ρεαλιστική» οπτική για την ιστορική γνώση (Yilmaz, 2008), η οποία φαίνεται αναντίστοιχη με τη δίκη του «ερμηνευτική» αντίληψη σχετικά με την ιστορία. Η ανάκληση των γνώσεων των μαθητών θα μπορούσε ενδεχομένως να πραγματοποιηθεί και με αμοιβαίες συνεισφορές γνώσεων εκπαιδευτικού και μαθητών, οι οποίοι μάλιστα είχαν πρόσφατα επαφή με τις αντίστοιχες ενότητες του σχολικού εγχειριδίου.

Στο ακόλουθο διδακτικό στιγμιότυπο, το οποίο αποτελεί συνέχεια της ιστορικής αφήγησης του εκπαιδευτικού που περιγράψαμε νωρίτερα, ο εκπαιδευτικός πριν από την προβολή του βίντεο, θέτει στους μαθητές ένα ιστορικό ερώτημα:

Απόσπασμα 1: Διδασκαλία 1^η 10/5/2021

Εκπ.: Ο Μ. Αλέξανδρος ήταν στρατηλάτης ή σφαγέας των λαών; Η οπτική του βιβλίου λέει στρατηλάτης. Το θέμα είναι να δούμε ήταν ένας κατακτητής που ήθελε την εξουσία ή υπήρχε κάποια ψυχοπαθολογία που ήθελε να σκοτώνει; Όλοι οι μεγάλοι κατακτητές είχαν κάποια ψυχοπαθολογία... Πάμε εδώ να κάνουμε μία σύντομη διαδρομή στην ιστορία του...

Ο εκπαιδευτικός ήδη από το αρχικό στάδιο της διδασκαλίας του θέτει στους μαθητές ένα ιστορικό ερώτημα. Ακολούθως, θα διερευνήσουμε κατά πόσο το συγκεκριμένο ιστορικό ερώτημα μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών. Η ανάδειξη ενός ιστορικού ερωτήματος με βάση τα δεδομένα μια κατάστασης, στο οποίο απαντούν διαφορετικές ιστορικές αφηγήσεις καθώς και η συγκρότηση συλλογισμών και τεκμηριωμένης αφήγησης, αποτελούν νοητικές δεξιότητες που πρέπει να καλλιεργούνται στο μάθημα της ιστορίας καθώς συνδέονται με την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης (Κάββουρα, 2011). Το ιστορικό ερώτημα, ειδικότερα, αποτελεί σημείο εκκίνησης για κάθε ιστορική διερεύνηση και παράλληλα, κατά την ολοκλήρωση του ιστορικού έργου, η ιστορική σκέψη καταλήγει στη διατύπωση νέων ιστορικών ερωτήσεων. Επομένως, το ιστορικό ερώτημα θεωρείται θεμελιώδες χαρακτηριστικό της ιστορικής σκέψης (Νάκου, 2001). Με την εισαγωγή μιας προβληματικής, τη διαμόρφωση υποθέσεων και αφηγήσεων που απαντούν στο ερώτημα, αποδυναμώνεται η διάσταση της αναγκαιότητας στην ιστορία και ανατρέπεται η μονοδιάστατη συνέχεια (Κάββουρα, 2011), οι μαθητές έτσι μαθαίνουν να αποφεύγουν τελολογικά σχήματα σκέψης. Θεωρείται, επομένως, σκόπιμο οι εκπαιδευτικοί να επιδεικνύουν, πώς οι ίδιοι σκέφτονται ιστορικά, θέτοντας ιστορικά ερωτήματα, τα οποία μπορεί να είναι η αρχή, τα στοιχεία ή το αποτέλεσμα του ιστορικού συλλογισμού (Van Drie & Van Boxtel, 2008, 2013 · Gestsdóttir et al., 2018).) Ο εκπαιδευτικός φαίνεται εδώ να προσπαθεί να δώσει ένα έρεισμα στους

μαθητές, ώστε να απεγκλωβιστούν από τη μονοδιάστατη σχολική αφήγηση, λαμβάνοντας υπόψη τους και μία άλλη οπτική. Η εν λόγω πρακτική, θεωρητικά, φαίνεται συνεπής με την αντίληψη του για την υποκειμενικά κατασκευασμένη φύση της ιστορικής γνώσης αλλά και την επιδίωξη του για καλλιέργεια της κριτικής-ιστορικής σκέψης των μαθητών. Ωστόσο, ο τρόπος που τέθηκε το ιστορικό ερώτημα, μας δημιούργησε αμφιβολίες σε σχέση με το κατά πόσο τελικά μπορεί να προάγει την ιστορική σκέψη των μαθητών. Το ερώτημα «*Ήταν ο Μ. Αλέξανδρος σφαγέας ή στρατηλάτης*», μας φάνηκε ότι περιορίζει την ιστορική σκέψη των μαθητών σε αυτό το δίπολο, υπονομεύοντας άλλες οπτικές. Σύμφωνα με τον Van Sledright, τα ιστορικά ερωτήματα, ως επιστημονικά εργαλεία μπορεί να ενέχουν τον κίνδυνο «σχετικοποίησης» του παρελθόντος, προκειμένου, λοιπόν, να αποφευχθεί ο κίνδυνος απόλυτης σχετικοποίησης, είναι πρόσφορο να χρησιμοποιούνται ως κριτήρια για τη διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων, οι «δευτερογενείς έννοιες» (συνέχεια και αλλαγή, ιστορική σημαντικότητα, ιστορική προοπτική κ.ά.) (Van Sledright, 2011 στο Κουσερή, 2018: 245), στις οποίες αναφερθήκαμε ήδη ως «έννοιες δεύτερης τάξης» ή «*μεταέννοιες*» στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας. Σημειώνουμε εδώ εκ νέου ότι η ανάπτυξη του ιστορικού συλλογισμού προϋποθέτει την κατανόηση δευτερογενών εννοιών/μεταεννοιών όπως η απόδειξη, η αιτία, η εξήγηση, η ενσυναίσθηση, ο χρόνος, ο χώρος, η αλλαγή, η πηγή, η ιστορική σημαντικότητα, το γεγονός (Lee, 2005· Nokesetal., 2007 · Stoel et al., 2015 στο Gestsdóttir et al., 2018: 965) Τα ιστορικά ερωτήματα συνδεδεμένα με τις δευτερογενείς έννοιες, συνιστούν μία ουσιαστική ιστορική διερεύνηση. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη σύνδεση τους συνιστά η προηγούμενη εξοικείωση των μαθητών με τις δευτερογενείς έννοιες, προκειμένου να κατανοήσουν πώς δημιουργείται η ιστορία (Levesque, 2008 στο Κουσερή, 2018: 244) και πώς δομούνται οι ιστορικές αφηγήσεις και ερμηνείες (Ashby, Lee & Shemilt, 2005 στο Κουσερή, 2018: 244). Σύμφωνα με τα παραπάνω, ένα ιστορικό ερώτημα στη συγκεκριμένη ενότητα, θα μπορούσε να προωθήσει περισσότερο την ιστορική σκέψη των μαθητών συνδυαζόμενο με δευτερογενείς έννοιες. Συνδεδεμένο, για παράδειγμα, με την έννοια της σημαντικότητας, θα μπορούσε να διατυπωθεί ως εξής: « Γιατί ο Μ. Αλέξανδρος θεωρείται ιστορικά σημαντική προσωπικότητα»; Αντίστοιχα, συνδεδεμένο με την έννοια της ιστορικής προοπτικής θα μπορούσε να τεθεί ως εξής: « Ποιες οπτικές υπήρχαν για τον Μ. Αλέξανδρο στο παρελθόν και ποιες υπάρχουν σήμερα; Εξηγήστε τις διαφορές». Περαιτέρω, προκειμένου να εξοικειωθούν οι μαθητές με την επιστημονική

προσέγγιση της ιστορίας, χρειάζεται να αναπτύξουν δεξιότητες ανάλυσης και ερμηνείας των ιστορικών πηγών, θέτοντας *οι ίδιοι* ιστορικά ερωτήματα (Lee, 2006 στο Κουσερή, 2018: 243). Ωστόσο, όπως έχει παρατηρηθεί, στην κυριαρχούσα παραδοσιακή προσέγγιση του μαθήματος της Ιστορίας στη χώρα μας, οι μαθητές «δεν έχουν εκπαιδευτεί να ρωτούν στο μάθημα της Ιστορίας» καθώς «το ιστορικό ερώτημα καθοδηγείται από το αναλυτικό πρόγραμμα, επικεντρώνεται στην γνώση περιεχομένου και εκφράζεται πάντα από τον εκπαιδευτικό» (Κουσερή, 2018: 253). Θα ήταν, επομένως, επιθυμητό να παροτρυνθούν οι μαθητές να διατυπώσουν και οι ίδιοι νέα ιστορικά ερωτήματα, όπως για παράδειγμα «Τι μπορεί να μας διδάξει σήμερα η συγκεκριμένη συγκρουσιακή προσωπικότητα»; Προσεγγίζοντας τη μελέτη της ιστορίας με αυτόν τον τρόπο, η Ιστορία θα μπορούσε να εξελιχθεί σε μία επιστήμη με νόημα για τους μαθητές.

Ακολούθως, η διδασκαλία συνεχίστηκε ως το τέλος της ώρας με την προβολή του βίντεο, το οποίο ο εκπαιδευτικός διέκοπτε ανά διαστήματα, προκειμένου να ανακεφαλαιώσει ο ίδιος τι είχαν δει ή να επεξηγήσει ορισμένα σημεία. Οι μαθητές παρακολουθούσαν προσεκτικά και με ενδιαφέρον σε όλη τη διάρκεια του βίντεο, ωστόσο μας δόθηκε η εντύπωση ότι στέκονταν ως παθητικοί αποδέκτες των πληροφοριών που τους μετέφερε αφενός το βίντεο, αφετέρου ο εκπαιδευτικός, χωρίς να τους δίνεται κάποιο έρεισμα να συμμετέχουν ενεργητικά στη διαδικασία. Αποκομίσαμε, επίσης, την αίσθηση ότι ο εκπαιδευτικός σε αυτό το σημείο επιδίωκε περισσότερο τη μεταφορά επιπλέον γνώσεων στους μαθητές ή την ανακεφαλalaίωση των όσων ήδη γνώριζαν, παρά την κινητοποίηση της σκέψης τους. Η εν λόγω πρακτική φαίνεται να αποκλίνει από τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού σχετικά με τη θεώρηση των μαθητών ως «συνεργατών στην παραγωγή της γνώσης», «πρωταγωνιστών της μάθησής τους» και όχι ως «παθητικών αποδεκτών».

Το μοτίβο της διακοπόμενης προβολής του βίντεο, με τις ενδιάμεσες ανακεφαλαιώσεις και επεξηγήσεις του εκπαιδευτικού, κατέλαβε ένα σημαντικό μέρος της 2^{ης} και της 3^{ης} διδασκαλίας στην ίδια ενότητα. Ωστόσο, ένα άλλο κομμάτι των ιδίων διδασκαλιών κατέλαβε ένας διάλογος μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Παραθέτουμε τα εν λόγω διδακτικά στιγμιότυπα:

Απόσπασμα 2: Διδασκαλία 2^η 14/5/2021

Εκπ.: Βλέπουμε τις απίστευτες ταλαιπωρίες που πέρασαν. Γιατί θεωρείτε/υποθέτετε ότι ο στρατός ήταν αφοσιωμένος στον Αλέξανδρο;

ΜΘ1: Γιατί ήταν πολύ κοντά στο στρατό, ήταν όλοι μαζί, δεν τους ανάγκαζε και αυτός ήταν

απέξω.

Εκπ.: Ωραία, κοινά ιδανικά, σκοπούς.

Μθ2: Εγώ δεν μπορώ να μιλήσω για κοινά ιδανικά. Ήταν επίγειος θεός, κάνει τους στρατιώτες του να έχουν ψυχολογία ακολούθου «θεού». Αναρωτιέμαι, δεν υπήρχε καμία αντίδραση;

Εκπ.: Υπήρχε όταν προσπάθησε να τους παντρέψει, θα το δούμε.

Μθ3: Αν είναι ο «θεός» δίπλα σου στα 20 και είσαι 35 και δεν έχεις τι να κάνεις με τη ζωή σου, ακολουθείς το θεό.

Εκπ.: Ωραία.

Μθ4: Ο δρόμος προς τα πίσω ήταν δύσκολος. Ήθελαν να ολοκληρώσουν.

Εκπ.: Σωστά.

Μθ4: Οι πηγές έρχονται από τον Καλλισθένη. Γιατί είναι κάπως μονομερείς...

Εκπ.: Ναι, είναι μονομερείς.

Ο εκπαιδευτικός σε αυτό το σημείο μας έδωσε την εντύπωση ότι προσπαθεί να κινητοποιήσει την ιστορική σκέψη των μαθητών με μία ερώτηση πρόκλησης του στοχασμού τους («Γιατί θεωρείτε/υποθέτετε ότι ο στρατός ήταν αφοσιωμένος στον Αλέξανδρο;»). Η ερώτηση μάλιστα είναι διατυπωμένη με τέτοιο τρόπο, ώστε δεν προδιαγράφει την ύπαρξη μία σωστής απάντησης αλλά αφήνει περιθώρια στους μαθητές να τοποθετηθούν, βασιζόμενοι σε όσα είχαν αποκομίσει από τη διδασκαλία της ενότητας και την προβολή του βίντεο, χωρίς το φόβο της λανθασμένης απάντησης. Η συγκεκριμένη ερώτηση φαίνεται ότι πράγματι κινητοποίησε ορισμένους μαθητές, οι οποίοι ανταποκρίθηκαν εκφράζοντας τη σκέψη τους. Μας φάνηκε, ωστόσο, ότι ο εκπαιδευτικός δεν προσπάθησε αρκετά ώστε να επεκτείνει τον διάλογο κάνοντας τον υπόθεση όλης της τάξης. Όπως αναφέραμε και σε άλλα σημεία της παρούσας εργασίας, προκειμένου να συνεχιστεί η συζήτηση, η ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό, δεν πρέπει να λειτουργεί αξιολογικά («ωραία», «σωστά») αλλά να αποτελεί σημείο από το οποίο θα ξεκινά ένας νέος κύκλος συζήτησης. Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, πρέπει να ζητά και άλλες διευκρινήσεις, να προκαλεί και άλλους μαθητές να απαντήσουν σε αυτό ή να αναπλαισιώνει τις απαντήσεις των μαθητών, χρησιμοποιώντας σχετική ορολογία (van Boxtel & van Drie, 2013). Φαίνεται, επιπλέον, ότι δεν αξιοποίησε όσο θα μπορούσε την παρατήρηση του μαθητή, ότι είναι «κάπως μονομερείς» οι πηγές για τον Μ. Αλέξανδρο, καθώς προέρχονται από τον Κλεισθένη. Κατά τη γνώμη μας, είχε την ευκαιρία να ζητήσει επιπλέον διευκρινήσεις από το μαθητή ή να στρέψει της προσοχής όλης της τάξης σε ένα σημαντικό ζήτημα όπως αυτό, αναπλαισιώνοντας το λόγο του μαθητή και

ζητώντας από περισσότερους μαθητές να τοποθετηθούν σε αυτό που μόλις είχε ακουστεί. Μας δημιουργήθηκαν επομένως αμφιβολίες σχετικά με το αν η συγκεκριμένη συζήτηση, με τον τρόπο που εξελίχθηκε, μπόρεσε να συμβάλει πραγματικά στην κινητοποίηση της ιστορικής σκέψης των μαθητών ή αποτέλεσε απλώς μία διαδικασία διαδοχικής τοποθέτησής τους σε ένα ερώτημα.

Στο ακόλουθο απόσπασμα, αφού έχει ολοκληρωθεί η προβολή των βίντεο σχετικά με τον Μ. Αλέξανδρο, οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν στο βασικό ερώτημα της ενότητας, το οποίο ήδη είχε τεθεί από την πρώτη διδασκαλία, αν τελικά ο Μ. Αλέξανδρος παρουσιάζεται ως στρατηλάτης ή σφαγέα των λαών. Διατυπώσαμε νωρίτερα τον προβληματισμό μας σε σχέση με το αν το συγκεκριμένο ερώτημα μπορεί να προωθήσει την ιστορική σκέψη των μαθητών. Εξαιτίας του τρόπου που είναι διατυπωμένο το ερώτημα, οι τοποθετήσεις των περισσότερων μαθητών, όπως φαίνεται στο παρακάτω διδακτικό στιγμιότυπο, περιορίστηκαν στο δίπολο σφαγέας-στρατηλάτης. Μόνο δύο μαθητές διαφοροποιήθηκαν, υπερβαίνοντας τα στενά όρια της ερώτησης. Φάνηκε, έτσι, να αναπτύσσουν μία πιο σύνθετη οπτική για το θέμα: «Εγώ δεν καταλαβαίνω γιατί δεν είναι και τα δύο. Στην ιστορία δεν υπάρχει μία οπτική...», « Στρατηλάτης με μια έννοια ισούται με σφαγέα. Εγώ λέω ότι είναι το ίδιο πράγμα, απλά του δίνουμε αρνητική-θετική έννοια». Παραθέτουμε το στιγμιότυπο:

Απόσπασμα 3 : Διδασκαλία 3^η 17/5/2021

Εκπ.: Θέλω να μου πείτε από τα βίντεο, αν είναι σφαγέας ή στρατηλάτης και γιατί;

Μθ1: Εγώ δεν καταλαβαίνω γιατί δεν είναι και τα δύο. Στην ιστορία δεν υπάρχει μία οπτική, από τη μία επέκτεινε τα σύνορά του, από την άλλη έφερε πόλεμο, θανάτους.

Μθ2: Θα έλεγα σφαγέας, γιατί το ενδιαφέρον του δεν ήταν να μεταφέρει πολιτισμό αλλά να κατακτήσει. Τώρα αν έφερε και κάποια καλά ήταν πιο πολύ τυχαίο αποτέλεσμα, δηλαδή πιο πολύ ήταν σφαγέας. Ό, τι καλό έγινε μετά δεν μπορούμε να το δώσουμε ως επίτευγμα.

Μθ3: Σφαγέας, επειδή είχε ως έμμονη ιδέα την εξουσία. Χάρη στον πατέρα του έφτασε και εκεί που έφτασε και γι' αυτό άσκησε και βία επειδή δεν τα κατάφερε μόνος του.

Εκπ.: Ωραία, λέει η Μθ3 ότι το ψυχοπαθολογικό στοιχείο οφείλεται στη σχέση με τον πατέρα. Στο τέλος το βίντεο παίρνει θέση θετική. Το βιβλίο έχει μόνο θετική θέση.

Μθ4: Στρατηλάτης με μια έννοια ισούται με σφαγέα. Εγώ λέω ότι είναι το ίδιο πράγμα, απλά του δίνουμε αρνητική-θετική έννοια. Αυτή η εμμονή όπως η είπε η Μθ3, προέρχεται από ένα ψυχοπαθολογικό κομμάτι που εκδηλώθηκε με σφαγές. Στην Αίγυπτο δεν τους έσφαξε επειδή τον έκαναν θεό, άρα ικανοποίησαν το ψυχοπαθολογικό του κομμάτι.

Εκπ.: Άρα λες ότι είναι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος, εξαρτάται πώς το βλέπει κανείς.

Μθ4: Πηγαίνοντας με την εποχή, γιατί τώρα είναι απάνθρωπο. Ο σφαγέας τους σκοτώνει

όλους, ο στρατηλάτης όσους χρειάζονται για έναν σκοπό. Αν υπήρχε ένα φάσμα από τη μία στρατηλάτης από την άλλη σφαγέας, είναι προς το στρατηλάτης.

Mθ5: Εγώ πιστεύω σφαγέας γιατί φερόταν πολύ εγωκεντρικά και στους στρατιώτες του, ήθελε να τον προσκυνούν. Το καλό είναι ότι δεν επέβαλε στους λαούς να αλλάζουν...

Mθ6: Έκανε ό,τι έκανε πολύ νέος, μπορεί η ωριμότητά του να είναι ένα μέρος να σκεφτούμε στη συζήτησή μας. Ένας ωριμότερος μπορεί να σκεφτόταν αλλιώς σε σχέση με ένα παιδί που θέλει αίμα.

Mθ7: Ένας στρατηλάτης είχε όρια, ο Μ. Αλέξανδρος δεν είχε όριο... Πιστεύω ότι ήθελε να αφήσει το στίγμα του, ότι πήγε μέχρι την Ινδία.

Εκπ.: Ωραία, μεγαλομανία, φιλοδοξία, δώσατε λίγο το στίγμα.

Θεωρούμε χρήσιμο να παρατηρήσουμε τα εξής: Η διατύπωση του ερωτήματος από τον εκπαιδευτικό (*Θέλω να μου πείτε από τα βίντεο, αν είναι σφαγέας ή στρατηλάτης και γιατί*), μας φάνηκε κλειστή, ότι δεν άφηνε δηλαδή περιθώρια στους μαθητές για διαφορετική ή ενδιαμέση τοποθέτηση, γεγονός που επισημάνθηκε και από τον πρώτο μαθητή που έλαβε το λόγο (*Εγώ δεν καταλαβαίνω γιατί δεν είναι και τα δύο*). Επιπλέον, η ερώτηση του εκπαιδευτικού φάνηκε να στρέφει το ενδιαφέρον μόνο στην οπτική της αφήγησης του National Geographic, χωρίς μάλιστα να γίνει λόγος για τον τρόπο με τον οποίο αυτό το μέσο, όπως και κάθε πηγή, έχει μία συγκεκριμένη οπτική για τον κόσμο, κατασκευάζει μία συγκεκριμένη αφήγηση, μεταφέροντας έμμεσα στο ευρύ κοινό αναπαραστάσεις για τον κόσμο (Stodard, 2010). Επισημαίνεται ότι σε τέτοιου είδους παραλείψεις ελλοχεύει ο κίνδυνος, οι μαθητές να θεωρήσουν τις πηγές ως «*καθρέφτες του παρελθόντος*» (Maggioni et al., 2009 · Maggioni, 2010 στο Van Nieuwenhuysse, 2017: 49), ότι δηλαδή το παρελθόν μπορεί να προκύψει ευθέως και απροβλημάτιστα από αυτές, με αποτέλεσμα να ενισχύονται οι απλοϊκές αντιλήψεις των μαθητών για το παρελθόν. Τέλος, κατά τη γνώμη μας, η παραπάνω συζήτηση, θα μπορούσε να συμβάλει περισσότερο στην υποστήριξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών, αν λάμβανε τα χαρακτηριστικά καθοδηγούμενου διαλόγου από τον εκπαιδευτικό (van Boxtel & van Drie, 2013). Ο εκπαιδευτικός, όπως και στο προηγούμενο διδακτικό στιγμιότυπο, μας έδωσε την εντύπωση ότι δεν προσπάθησε αρκετά, ώστε μέσα από τη συμπλοκή των απόψεων των μαθητών, κάθε άποψη να αποτελεί υπόβαθρο για τη συνέχιση του διαλόγου, έτσι ώστε να μην πρόκειται για μια «*διαδικασία παράλληλων τοποθετήσεων*» αλλά μια «*διαλογική διαδικασία*» (Φρυδάκη, 2019: 44). Γι' αυτό το λόγο, μας δόθηκε η εντύπωση ότι οι δύο μαθητές που διαφοροποιήθηκαν, εκφράζοντας μία πιο σύνθετη

οπτική για το θέμα από αυτή που τους δόθηκε ως ερώτημα από το διδάσκοντα, βασίστηκαν κυρίως στις ενυπάρχουσες νοητικές τους δομές προκειμένου να απαντήσουν, παρά σε όσα αποκόμισαν από τη συζήτηση στην τάξη.

Ανακεφαλαιώνοντας, θα λέγαμε ότι η απόπειρα του εκπαιδευτικού να φέρει σε επαφή τους μαθητές με μία κάπως πιο αποστασιοποιημένη αντίληψη για την προσωπικότητα του Μ. Αλεξάνδρου, σε σχέση με την εξιδανικευμένη εκδοχή του σχολικού εγχειριδίου, μας φάνηκε σύμφωνη σε επίπεδο προθέσεων, με τις αντιλήψεις του για την ερμηνευτική φύση της ιστορικής γνώσης και την επιδίωξη του για καλλιέργεια της κριτικής-ιστορικής σκέψης των μαθητών. Ωστόσο, ο τρόπος με τον οποίο προσπάθησε να πραγματώσει τις εν λόγω διδακτικές του επιδιώξεις μέσα από το συγκεκριμένο ιστορικό ερώτημα καθώς και ο τρόπος που πραγματοποιήθηκε ο διάλογος μέσα στην τάξη, νομίζουμε ότι δεν συνέβαλαν τελικά στην πραγμάτωση των προθέσεων του εκπαιδευτικού.

Η 4^η διδασκαλία που παρακολουθήσαμε αφορούσε στην εποχή του Αυγούστου στη ρωμαϊκή αυτοκρατορία. Είχε προηγηθεί η διδασκαλία της σχετικής ενότητας από το σχολικό εγχειρίδιο. Οι μαθητές επεξεργάστηκαν σε ομάδες γραπτές πηγές, τις οποίες τους είχε αποστείλει ηλεκτρονικά ο εκπαιδευτικός. Η εν λόγω διδασκαλία ήταν η μόνη από όσες παρακολουθήσαμε στην οποία οι μαθητές επιδόθηκαν σε επεξεργασία γραπτών πηγών.

Αναλυτικότερα, οι πηγές οι οποίες δόθηκαν στους μαθητές ήταν χωρισμένες σε ομάδες ανάλογα με το θέμα τους, για παράδειγμα, οι αρμοδιότητες της συγκλήτου και των υπέων, η διοίκηση των επαρχιών, οι πραιτορες και ο ρόλος τους. Για κάθε θεματική δίνονταν 2-3 πηγές με διαφορετική προέλευση. Τα αποσπάσματα προέρχονταν από τον Σουητώνιο, τον Κάσιο, τον Τάκιτο, την αρχαία Επιγραφή της Άγκυρας, από σύγχρονους μελετητές όπως οι Grasney & Saller, αλλά και από σελίδες του διαδικτύου, όπως η Wikipedia και το Βήμα. Στο κάτω μέρος κάθε ομάδας πηγών δίνονταν, επίσης, η ερώτηση στην οποία καλούνταν να απαντήσουν οι μαθητές. Παραθέτουμε ενδεικτικά μία ερώτηση:

«Αφού μελετήσετε τις παραπάνω πηγές να καταγράψετε τι θα έλεγε ένας συγκλητικός για τις αλλαγές που επέφερε ο Αύγουστος στην τάξη των συγκλητικών και των υπέων και πώς θα τις σχολίαζε ο ίδιος».

Αντίστοιχα, σε άλλη ομάδα πηγών, το ερώτημα αφορούσε στο τι θα έλεγε ένας στρατιωτικός διοικητής για τις αλλαγές που επέφερε ο Αύγουστος στη διοίκηση των επαρχιών και πώς θα τις σχολίαζε ο στρατιωτικός διοικητής ή στο τι θα έλεγε ένας

πραϊτοριανός για το έργο και τον ρόλο των πραϊτοριανών μέσα στο πολίτευμα της Ηγεμονίας.

Ακολουθώς, παραθέτουμε ένα διδακτικό στιγμιότυπο στο οποίο ο εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες στους μαθητές, πριν την επεξεργασία των πηγών:

Απόσπασμα 4 : Διδασκαλία 4^η 28/5/2021

Εκπ: «Η δεύτερη εργασία έχει πάλι πηγές για τη Σύγκλητο και εδώ ο ρόλος σας είναι ο συγκλητικός. Δηλαδή, αφού μελετήσετε τις παραπάνω πηγές και καταγράψετε τι θα έλεγε ένας συγκλητικός για τις αλλαγές που έφερε στην τάξη των συγκλητικών και των ιππέων και πώς θα τις σχολίαζε ο ίδιος. Αρα, μιλάτε ως συγκλητικός στη Σύγκλητο και λέτε, με βάση τις πηγές, τα στοιχεία που θα αντλήσετε από τις πηγές, τις αλλαγές που έκανε ο Αύγουστος στην τάξη τη δική σας, των συγκλητικών και των ιππέων. [...] Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες θα καταλάβετε λίγο βιωματικά την περίοδο της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας».

Από τη διατύπωση των ερωτημάτων που συνοδεύουν κάθε ομάδα πηγών και από τις οδηγίες του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές, συμπεραίνουμε ότι ο εκπαιδευτικός επιθυμεί κάθε ομάδα μαθητών να υιοθετήσει διαφορετική οπτική και συγκεκριμένα την οπτική διαφορετικών ιστορικών παραγόντων της περιόδου, των συγκλητικών, των διοικητών κ.τ.λ. Από τα παραπάνω ερωτήματα και από την ποικιλία πηγών που δόθηκαν στους μαθητές, σχηματίσαμε την εντύπωση ότι ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να χρησιμοποιήσει στη διδασκαλία του την πολυπρισματική προσέγγιση, υπό την εκδοχή της οπτικής διαφορετικών ιστορικών παραγόντων (Stradling, 2003). Η εν λόγω προσέγγιση μπορεί, υπό προϋποθέσεις, να συμβάλλει στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών. Η πρόθεση του εκπαιδευτικού να προσεγγίσει το κεφάλαιο του Αυγούστου, μέσα από την επεξεργασία πηγών διαφορετικής προέλευσης, μας φάνηκε ότι βρίσκεται σε συμφωνία με τις αντιλήψεις του για την ερμηνευτική φύση της ιστορικής γνώσης και τους προσωπικούς του σκοπούς διδασκαλίας του μαθήματος σχετικά με την καλλιέργεια της κριτικής και της πολιτικής σκέψης των μαθητών.

Ακολουθώς, διερευνούμε αν και σε ποιο βαθμό οι παραπάνω διδακτικές πρακτικές του εκπαιδευτικού συνέβαλαν, τελικά, στην πραγματοποίηση των διδακτικών του επιδιώξεων. Αρχικά, μας φάνηκε ότι δεν δόθηκαν επαρκείς πληροφορίες από μέρους του εκπαιδευτικού σχετικά την προέλευση των πηγών, έτσι ώστε να καταστεί δυνατή η συγκριτικοποίησή τους. Κάτω από κάθε απόσπασμα αναγράφονταν η προέλευσή του, ωστόσο δεν δόθηκε καμία επιπλέον πληροφορία στους μαθητές για το πλαίσιο κάτω από οποίο συντάχθηκε η πηγή ή τον

προσανατολισμό του συντάκτη της. Η συγκεκριμένη πρακτική μας φάνηκε αναντίστοιχη με τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού, καθώς σύμφωνα με τον ίδιο, η παροχή πληροφοριών και η συζήτηση με τους μαθητές για *«το πότε το πώς, το ποιοι, υπό ποιες συνθήκες»*, αποτελεί δραστηριότητα την οποία επιθυμεί να αξιοποιεί στις διδασκαλίες του. Όπως επισημαίνει ο Van Nieuwenhuysse (2016), η εκπαιδευτική πρακτική συναντά δυσκολίες στη συγκειμενοποίηση και προβληματοποίηση των πηγών. Παρατηρούμε, δηλαδή, και σε αυτή την περίπτωση ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά θέτουν ερωτήματα στις πηγές μόνο σε σχέση με το περιεχόμενο, δεν συμπεριλαμβάνουν στην ανάλυση της πηγής το συγγραφέα και το πληροφοριακό συγκείμενο. Γι' αυτό οι πρωτογενείς πηγές φαίνεται να χρησιμοποιούνται περισσότερο σαν «διακοσμητικά στοιχεία» ή στην καλύτερη περίπτωση για να ενισχύσουν την ουσιαστική (γνώση περιεχομένου) και όχι τη στρατηγική γνώση των μαθητών, τη γνώση δηλαδή που σχετίζεται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και προοπτικής. Τίθεται, επομένως, ο προβληματισμός μήπως τέτοιες ερωτήσεις, οι οποίες εμμένουν στο περιεχόμενο χωρίς να προβληματοποιούν το συγκείμενο της πηγής, υπαινίσσονται *«ότι το παρελθόν μπορεί να προκύψει ευθέως και απροβλημάτιστα από τις πηγές»*, γεγονός το οποίο, όπως έχουμε ήδη εξηγήσει, *«έρχεται σε αντίθεση με την ερμηνευτική φύση της ιστορίας»* (Van Nieuwenhuysse, 2016:25). Ο Wineburg (1991, 2001) και ο Nokes (2010) παρατήρησαν σχετικά ότι οι μαθητές δεν προσεγγίζουν τις πηγές, αυθόρμητα, σαν τεκμήρια που πρέπει να ερμηνευθούν, αλλά σαν *«συλλογές ιστορικών γεγονότων χωρίς συγγραφέα»*, θεωρούν τις πηγές ως *«αγνούς φορείς πληροφοριών»*, τις οποίες αποδέχονται άκριτα, χωρίς να τις συγκειμενοποιούν ή να ασκούν κριτική, ευρήματα που επιβεβαιώνονται από πλήθος ερευνών (Britt & Aglinskias, 2002· Hynd, 1999 · Nokes et al., 2007· Nokes, 2010 · Paxton, 1999 · Perfetti et al., 1995 · Stahl et al., 1996 στο Van Nieuwenhuysse et al., 2017). Πράγματι, μας προκάλεσε εντύπωση το γεγονός ότι κανείς από τους μαθητές δεν εξέφρασε κάποια αμφισβήτηση ή προβληματισμό για κάτι από όσα αναγράφονταν στις πηγές, θεωρώντας τις, όπως φάνηκε, ως *«αγνούς φορείς πληροφοριών»*. Θα λέγαμε, επομένως, ότι μόνο οι μαθητές, οι όποιοι εκπαιδεύονται, ώστε να υιοθετήσουν μία κριτική στάση, μπορούν να συνειδητοποιήσουν ότι η ιστορία αποτελεί μία ερμηνεία βάσει τεκμηρίων. Έχει επισημανθεί ότι οι πολλαπλές ασκήσεις με πηγές και η σύγκριση τους μπορούν να βοηθήσουν στην απόκτηση μιας τέτοιας στάσης (Britt & Aglinskias, 2002· De La Paz, 2005 · Nokes et al., 2007 · Nokes, 2013· Reisman, 2012· Van Boxtel & Van Drie, 2012 στο Van Nieuwenhuysse

et al., 2017). Σημειώνουμε εδώ ότι στη συγκεκριμένη διδασκαλία δεν παρατηρήσαμε κάποια δραστηριότητα η οποία να εμπλέκει τους μαθητές σε διαδικασία σύγκρισης του υλικού που εξάγονταν από τις διαφορετικές πηγές, έτσι ώστε να οδηγηθούν στην κριτική ανάγνωση του περιεχομένου τους. Επανερχόμαστε σε αυτό το σημείο στον προβληματισμό που αναπτύξαμε σε σχέση και με τον εκπαιδευτικό Α, μήπως δηλαδή σε ορισμένες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί αν και θέλουν να συμπεριλάβουν τις πηγές στη διδασκαλία τους, δεν κατανοούν πλήρως, πώς να τις χρησιμοποιήσουν με επιστημονικό τρόπο.

Στη συνέχεια, κατά τη συζήτηση των αποτελεσμάτων των εργασιών των ομάδων στην ολομέλεια της τάξης, μας φάνηκε ότι οι μαθητές αν και ανίχνευσαν τις «πληροφορίες» που τους ζητήθηκαν από τις πηγές, δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν και να ανταποκριθούν στο ρόλο τους, ως διαφορετικών ιστορικών παραγόντων της εποχής. Ακολουθεί ένα διδακτικό στιγμιότυπο από την επεξεργασία των πηγών στην ολομέλεια της τάξης:

Απόσπασμα 5: Διδασκαλία 4^η 28/5/2021

Εκπ.: Πάμε τώρα να μου πείτε αυτά που μελετήσατε. Από την πρώτη ομάδα, ποιος είναι εκπρόσωπος, ποιος θέλει να μιλήσει;

Μθ1: Με βάση τις πηγές που είδαμε ο Οκταβιανός επανέφερε παλιότερους περιορισμούς λόγω της προσθήκης του πλήθους των ανθρώπων και ουσιαστικά έδωσε το δικαίωμα στη Σύγκλητο να προτείνει ένα νέο συγκλητικό. Όσο αφορά την οργάνωσή της συνεργάστηκε με τον Αγρίππα.

Εκπ.: Ωραία, οπότε θα πρέπει να μου τα πεις Μθ1... Ο ρόλος ποιος είναι; Να μιλήσει ο συγκλητικός στους άλλους συγκλητικούς, είσαι στη σύγκλητο τώρα εσύ... και λες ας πούμε περιγράφεις την κατάσταση... Τι θα έλεγες ας πούμε... Με βάση αυτά που είπες, σε α' πρόσωπο...

Μθ1: Αα δηλαδή μας δόθηκε το δικαίωμα...

Εκπ.: Ε βέβαια έτσι δε λέει ο ρόλος σου;

[...]

Μθ2: Με βάση τις πηγές που μας δίνονται οι αλλαγές του Αυγούστου στη Σύγκλητο και στην τάξη των ιππέων ήταν δραστικές και οδήγησαν στην ομαλή αναδιοργάνωση της ρωμαϊκής κοινωνίας προς την αυτοκρατορία. Συνέβαλαν στη σταθεροποίηση της αυτοκρατορίας με την επαναφορά παλιών περιορισμών αλλά ταυτόχρονα κάνοντας διάφορες μεταρρυθμίσεις που οδήγησαν στη σταθερότητα και την αποκατάσταση της τιμής της Συγκλήτου και της κοινωνικής τάξης των ιππέων. Ταυτόχρονα όμως αυτές οι καθάρσεις θα ήταν αμφιλεγόμενες με τους ιππείς και τους συγκλητικούς, οι οποίοι θα έχαναν τη θέση τους και την πολιτική τους δύναμη.

Εκπ.: Ωραία, οπότε παρουσιάζει λίγο θετική την όλη κατάσταση με βάση τις πηγές από ό,τι κατάλαβα... Και αν το έλεγες και σε α' πρόσωπο, όπως μπροστά στη Σύγκλητο...

Μθ2: Νομίζω ότι γενικότερα τα αποτελέσματα θα ήταν θετικά, αλλά τα άτομα που θα έχαναν από αυτό όπως διεφθαρμένοι συγκλητικοί ή ιππείς που ήταν κατά τη γνώμη του Αυγούστου όχι ηθικά σωστοί, εννοείται θα είχαν επιφυλάξεις γι' αυτό και θα έχαναν πολιτική δύναμη και κοινωνική θέση.

Εκπ.: Ωραία, πάρα πολύ ωραία, μπράβο Μθ2. Άλλος...;

Μθ3: Ουσιαστικά τις ίδιες αποφάσεις με τις προηγούμενες ομάδες σημειώσαμε και εμείς και σαν την αφήγηση του ενός από τη Σύγκλητο. Λέγαμε ότι αυτές οι αλλαγές έπαιρναν όλο και περισσότερο το αξίωμα και την εξουσία που κρατούσε η Σύγκλητος τόσο καιρό και αυτόματα όλο και περισσότερη εξουσία πήγαινε στον Αύγουστο και έτσι αλλοιωνόταν η εξουσία από τη Σύγκλητο. Αλλά παρόλα αυτά όλες αυτές οι αποφάσεις και οι κινήσεις του Αυγούστου είχαν σημαντικό αποτέλεσμα στην ανάπτυξη της Ρώμης καθώς πριν βρισκόταν σε παρακμή.

Εκπ.: Ωραία, δηλαδή ο Αύγουστος προσπάθησε λίγο να τα συμβιβάσει τα πράγματα, δηλαδή να έχει αυτός την εξουσία αλλά να συνεργαστεί και με τη Σύγκλητο, γιατί η προηγούμενοι που ήρθαν σε ρήξη με τη Σύγκλητο, σκοτώθηκαν, τους δολοφόνησαν. Οπότε ήθελε να επιβάλει την Pax Romana, τη ρωμαϊκή ειρήνη, γιατί αυτή είναι η περίοδος του Αυγούστου, η Pax Romana και γι' αυτό συμπεριφέρθηκε με αυτό τον τρόπο, τη συμβιβαστική πολιτική που λέει και το βιβλίο...

Όπως προαναφέραμε, οι απαντήσεις των μαθητών μας έδωσαν την εντύπωση ότι δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν και να υιοθετήσουν το ρόλο διαφορετικών ιστορικών παραγόντων, επιμένοντας να συντάσσουν τις αφηγήσεις τους σε γ' πρόσωπο παρά τις επανειλημμένες υποδείξεις του εκπαιδευτικού. Ακολουθώντας, μας γεννήθηκε ο προβληματισμός κατά πόσο οι δραστηριότητες, οι οποίες καλούν τους μαθητές να υιοθετήσουν την προοπτική ιστορικών παραγόντων εκφράζοντας τις απόψεις τους σε α' πρόσωπο, μπορούν να συμβάλλουν πράγματι στην κατανόηση του παρελθόντος από μέρος τους. Σύμφωνα με έρευνα των Monte-Sano & De la Paz (2012), οι γραπτές ασκήσεις που εστιάζουν στο "sourcing" (λαμβάνουν υπόψη τους συγγραφείς των πηγών, τα κίνητρα, τους σκοπούς και την αξιοπιστία τους), στη σύγκριση ιστορικών τεκμηρίων (παρατηρούν πού διαφωνούν και πού αποκλίνουν) και στην ανεύρεση αιτιότητας (θεώρηση του πλαισίου των ιστορικών γεγονότων, τις μεταξύ τους σχέσεις, παράλληλα με την επιρροή άλλων ιστορικών παραγόντων), είναι πιο πιθανό να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των μαθητών από το να φαντάζονται τους εαυτούς τους σαν ιστορικούς παράγοντες και να απαντούν γραπτά σε άλλους ιστορικούς παράγοντες της εποχής. Φάνηκε, επίσης, στην ίδια έρευνα ότι η χρήση α'

προσώπου στα κείμενα τους, δεν τους βοήθησε να κατανοήσουν καλύτερα τους ανθρώπους τους παρελθόντος, αντίθετα, τους οδήγησε να προβάλουν πάνω από όλα τις δικές τους απόψεις καθώς απαντούσαν, μεταφέροντας τις προσωπικές τους απόψεις στη συγκεκριμένη ιστορική περίσταση της άσκησης. Ίσως προωθείται έτσι η τάση των μαθητών για «παροντισμό» (Seixas, 1993), η τάση δηλαδή να βλέπουν το παρελθόν μέσα από το δικό τους πρίσμα παρά μέσα από την οπτική των εκάστοτε ιστορικών παραγόντων (Monte-Sano & De la Paz, 2012). Από τις ανταποκρίσεις των μαθητών στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, σχηματίσαμε την εντύπωση ότι η παρότρυνση να χρησιμοποιήσουν α' πρόσωπο στην αφήγησή τους, προκειμένου να βιώσουν το ρόλο τους ως ιστορικοί παράγοντες της εποχής, μάλλον τους δημιούργησε σύγχυση παρά τους οδήγησε σε μία ευχερέστερη κατανόηση των ανθρώπων του παρελθόντος.

Περαιτέρω, λαμβάνοντας υπόψη το περιεχόμενο των απαντήσεων που συνέθεσαν οι μαθητές μετά τη μελέτη των πηγών, μας φάνηκε ότι οδηγήθηκαν έως ένα βαθμό στην απόκτηση νέων πληροφοριών, οι οποίες δεν περιλαμβάνονταν στο σχολικό εγχειρίδιο. Διατηρούμε, ωστόσο, επιφυλάξεις σχετικά με το κατά πόσο η παραπάνω διαδικασία μπόρεσε να συμβάλει στην ανάπτυξη της ιστορικής τους σκέψης. Συγκεκριμένα, νομίζουμε ότι οδηγήθηκαν εκ νέου στην επιβεβαίωση της οπτικής του σχολικού εγχειριδίου περί «αναγκαιότητας» των μεταρρυθμίσεων του Αυγούστου, οι οποίες είχαν «θετικά» αποτελέσματα και οδήγησαν μάλλον «γραμμικά» στην ανάπτυξη της Ρώμης. Η καταληκτική επιβεβαίωση από τον εκπαιδευτικό ότι ο Αύγουστος ακολούθησε «τη συμβιβαστική πολιτική που λέει και το βιβλίο», μας φάνηκε ότι ενίσχυσε τις αναπαραστάσεις των μαθητών σχετικά με την κυριαρχία της «ορθής» αφήγησης του σχολικού εγχειριδίου. Αν όμως τα συμπεράσματα που απορρέουν από τις πηγές είναι λίγο-πολύ προκαθορισμένα και υπό τη σκιά της σχολικής αφήγησης, αυτό συνεπάγεται ελάχιστη διανοητική προσπάθεια από την πλευρά των μαθητών με δυσμενή αποτελέσματα για τη γνωστική τους ανάπτυξη.

Όπως αναφέραμε στις προηγούμενες υποενότητες, στις οποίες παραθέσαμε τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού, ο εκπαιδευτικός Β φάνηκε να υποστηρίζει τη δυνατότητα προσέγγισης του παρελθόντος μέσα από ανοιχτές διαδικασίες διαλόγου και την ενεργητική προσέγγιση της γνώσης από τους μαθητές. Περαιτέρω, φάνηκε να αποστασιοποιείται από το γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, επιδιώκοντας ο ίδιος να εμπλουτίσει τη σχολική αφήγηση με πολλές διαφορετικές αφηγήσεις, με απώτερο σκοπό την καλλιέργεια της ιστορικής και

συνδυαστικής σκέψης των μαθητών. Ανακεφαλαιώνοντας, λοιπόν, σχετικά με τη συνάφεια αντιλήψεων- διδακτικών πρακτικών του εκπαιδευτικού Β, όπως αυτές αποτυπώθηκαν στα δύο τελευταία διδακτικά στιγμιότυπα (αποσπάσματα 4 και 5), θα λέγαμε: Η ποικιλία πηγών διαφορετικής προέλευσης που δόθηκαν στους μαθητές καθώς και η επεξεργασία τους σε ομάδες, μας φάνηκαν συμβατές με τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού για τη φύση της ιστορικής γνώσης και τους σκοπούς διδασκαλίας του μαθήματος. Ωστόσο, η εστίαση στο περιεχόμενο των πηγών ταυτόχρονα με την έλλειψη επαρκούς συγκειμενοποίησης τους, καθώς και η επιλογή πηγών απόλυτα συμβατών με τη σχολική αφήγηση, οι οποίες εφοδιάζουν απλώς τους μαθητές με επιπλέον πληροφορίες, φαίνεται να αποκλίνουν από τις παραπάνω αντιλήψεις του.

3 Συμπεράσματα- Συζήτηση

3.1 Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις και τις διδακτικές πρακτικές εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με την αξιοποίηση των ιστορικών πηγών. Θεωρήσαμε προσφορότερη για την προσέγγιση του ερευνητικού μας εγχειρήματος την ποιοτική προσέγγιση και συγκεκριμένα τον τύπο της μελέτης περίπτωσης. Τα δεδομένα που συλλέξαμε μέσα από την παρατήρηση διδασκαλιών, τις σημειώσεις πεδίου και τη διεξαγωγή προσωπικών συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς και αναλύσαμε με την μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, νομίζουμε ότι μας επιτρέπουν να εξάγουμε ορισμένα συμπεράσματα σχετικά με τον ερευνητικό μας προβληματισμό, όπως αυτός συγκεκριμενοποιήθηκε μέσα από τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Στις υποενότητες που ακολουθούν παραθέτουμε τα συμπεράσματά μας για το κάθε ερευνητικό ερώτημα ξεχωριστά.

3.1.1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη φύση της ιστορικής γνώσης

Στην υποενότητα αυτή παραθέτουμε τα συμπεράσματά μας ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας μας, σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη φύση της ιστορικής γνώσης. Ο εκπαιδευτικός Α φαίνεται να αναγνωρίζει την πολλαπλότητα ερμηνειών στην ιστορία και τον ενεργό ρόλο του υποκειμένου στην

κατασκευή της γνώσης, την ύπαρξη διαφορετικών οπτικών καθώς και την αδυναμία των ανθρώπων να γνωρίσουν πλήρως το παρελθόν. Οι συγκεκριμένες αναφορές, κατά τη γνώμη μας, φαίνεται να δείχνουν τον *ατελή, αποσπασματικό και μερικό* χαρακτήρα της ιστορικής γνώσης, όπως την αντιλαμβάνεται ο ίδιος. Κατά την πορεία της συζήτησης μάς φάνηκε ότι απομακρύνθηκε από τις όποιες αντικειμενικού τύπου θεωρήσεις της ιστορικής γνώσης είχαν διαφανεί αρχικά (ιστορία= παρελθόν, ιστορική γνώση= παρελθόν), αναγνωρίζοντας ότι η ιστορική γνώση παράγεται από το ανθρώπινο μυαλό και άρα είναι *αβέβαιη*. Με την καταληκτική του τοποθέτηση στην οποία εκλαμβάνει την ιστορία ως μία διαφορετική κάθε φορά αφήγηση εξαρτώμενη από τον κυρίαρχο λόγο, μας έδωσε τη εντύπωση ότι αντιλαμβάνεται την ιστορική γνώση ως *κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένη και ερμηνευτική*. Περαιτέρω, οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικού Β ως προς τη φύση της ιστορικής γνώσης φαίνεται ότι είναι συναφείς με τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού Α. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός Β μας έδωσε την εντύπωση ότι εκλαμβάνει την ιστορική γνώση, ως μία γνώση, η οποία δεν μπορεί να προκύψει άμεσα από τις σελίδες ενός βιβλίου, αλλά αντίθετα αποτελεί προϊόν μιας πιο *ανοικτής, συλλογικής και διαλογικής* διαδικασίας, με άλλα λόγια, αντιλαμβάνεται την ιστορική γνώση ως μία γνώση *υποκειμενική και κοινωνικά κατασκευασμένη* μέσα από διαδικασίες αναζήτησης και σύνθεσης διαφορετικών οπτικών. Φαίνεται, λοιπόν, ότι και οι δύο περιπτώσεις εκπαιδευτικών παρουσιάζουν μία επιστημονική κατανόηση της ιστορικής γνώσης, έχοντας επίγνωση της διαδικασίας κατασκευής της ιστορικής γνώσης και του αποτελέσματος της ιστορικής μελέτης. Σχετικά με αυτό το εύρημα, η έρευνά μας έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενη έρευνα του Yilmaz (2008). Ο ίδιος αναφέρει ότι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνά του, απέβλεπαν αποκλειστικά στο αποτέλεσμα της ιστορικής γνώσης, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τη διαδικασία κατασκευής της. Είχαν δηλαδή μια «ρεαλιστική» αντίληψη για τη φύση της ιστορικής γνώσης, θεωρώντας τη αντικειμενική και αμετάβλητη. Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της έρευνάς του, δεν αναφέρθηκαν στην ερμηνευτική φύση της ιστορίας, όταν προσπαθήσουν να εξηγήσουν τα βασικά χαρακτηριστικά της. Τα συμπεράσματα που εξήχθησαν σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνά μας για τη φύση της ιστορικής γνώσης, θα λέγαμε ότι είναι ενθαρρυντικά, καθώς φαίνεται να συμβαδίζουν με τους σύγχρονους όρους της επιστημολογίας της ιστορίας σχετικά με την *ερμηνευτική* φύση της ιστορικής γνώσης. Η σημασία του συγκεκριμένου ευρήματος ενισχύεται από πλήθος ερευνών, οι οποίες

αναδεικνύουν τη σημασία των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη φύση της γνώσης της επιστήμης τους, καθώς οι αντιλήψεις τους *«επηρεάζουν τις διδακτικές τους αποφάσεις και τις αλληλεπιδράσεις τους με τους μαθητές στην τάξη»* (Brickhouse, 1990 · Hashweh, 1996 · Hofer & Pintrich, 1997 · King & Kitchener, 2002 στο Stoddard, 2010: 154). Υποστηρίζεται, μάλιστα, ότι προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να εμπλέξουν τους μαθητές τους σε διαδικασίες ιστορικής σκέψης, θα πρέπει οι ίδιοι να βλέπουν την ιστορία ως *«μια ανθρώπινη κατασκευή, ένα εγχείρημα στο οποίο οι άνθρωποι προσπαθούν να λύσουν ένα πάζλ, ακόμα και αν κάποια κομμάτια έχουν ξεθωριάσει»* (Wineburg, 2001 στο Stoddard, 2010: 154). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, φαίνεται ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν, υπό προϋποθέσεις, να εμπλέξουν τους μαθητές τους σε διαδικασίες ιστορικής σκέψης.

3.1.2 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σκοπό του μαθήματος της ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Στην παρούσα υποενότητα παραθέτουμε τα συμπεράσματα της έρευνάς μας σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σκοπό του μαθήματος της ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διερευνήσαμε τόσο τις αντιλήψεις τους για τον σκοπό για τον οποίο οι μαθητές διδάσκονται ιστορία στο σχολείο όσο και τις αντιλήψεις τους για τον σκοπό για τον οποίο *οι ίδιοι* διδάσκουν ιστορία στους μαθητές. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός Α φαίνεται να προσλαμβάνει τη διδασκαλία της ιστορίας στο σχολείο, ως ένα μέσο εξυπηρέτησης των σκοπών του έθνους-κράτους, κάνοντας λόγο για *«αποτέλεσμα του εθνοκεντρικού κράτους»* και διδασκαλία *«άκρως εθνοκεντρική»*. Σε σχέση με τον σκοπό για τον οποίο ο ίδιος διδάσκει ιστορία, μας φάνηκε ότι μέσα από τη διδασκαλία επιδιώκει την διερεύνηση και ανάπτυξη της *προσωπικής ταυτότητας* των μαθητών του, όπως και της δικής του, μέσα από μία διαδικασία *κατανόησης* του παρελθόντος. Επιδιώκει παράλληλα, μέσα από την παροχή πολλαπλών πηγών και οπτικών στους μαθητές, να συμβάλλει στην *ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης* και στην *συγκρότηση της ιστορικής τους γνώσης*. Αντίστοιχα, ο εκπαιδευτικός Β, όπως και ο εκπαιδευτικός Α, αναφέρεται στην χρησιμοποίηση της ιστορικής εκπαίδευσης στο σχολείο, ως θεμελιώδες εργαλείο στην *ανάπτυξη και την ενδυνάμωση της εθνικής ταυτότητας*, χαρακτηρίζοντάς την *«εθνοκεντρική»*. Αναφέρει, επίσης, ως επιδίωξη της ιστορικής εκπαίδευσης στο

υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, την απομνημόνευση πληροφοριών, οι οποίες στη συνέχεια θα ξεχαστούν. Ο ίδιος διδάσκοντας ιστορία φαίνεται να αποστασιοποιείται από τα παραπάνω, επιδιώκοντας την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών, την ενεργητική συμμετοχή τους στην οικοδόμηση της γνώσης, όπως και την καλλιέργεια της πολιτικής τους σκέψης. Ιδιαίτερα θετικό εύρημα αποτελεί, κατά τη γνώμη μας, ότι οι επιστημολογικές αντιλήψεις και των δύο εκπαιδευτικών σχετικά τη φύση της ιστορικής γνώσης, φάνηκε να επηρεάζουν και να εναρμονίζονται με τους σκοπούς που επιδιώκουν κατά τη διδασκαλία του μαθήματος. Συγκεκριμένα, οι σκοποί που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και την υιοθέτηση διαφορετικών οπτικών, θεωρείται ότι συνδέονται με την ερμηνευτική φύση της ιστορικής γνώσης (Wansink et al., 2015), την οποία φαίνεται να συνειδητοποιούν και οι δύο. Σχετικά με την επιδίωξη της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης των μαθητών, η δική μας έρευνα φαίνεται να επαληθεύει τα αποτελέσματα της έρευνας των Sakki & Pirttilä-Backman (2019), η οποία έδειξε ότι η «καλλιέργεια της κριτικής σκέψης» αξιολογήθηκε ως ο υψηλότερος στόχος της διδασκαλίας στο μάθημα της ιστορίας σε δέκα ευρωπαϊκές χώρες. Εύρημα που εναρμονίζεται με το αυξανόμενο ενδιαφέρον σχετικά με τις έννοιες της ιστορικής σκέψης, της πολυπρισματικότητας και της ιστορικής συνείδησης. Αντίστοιχο εύρημα έδειξε και παλαιότερη πανελλήνια έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2004), στην οποία οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν τον στόχο της «δημιουργίας ιστορικής κρίσης και συνείδησης». Στα ενθαρρυντικά ευρήματα της παρούσας έρευνας, νομίζουμε ότι μπορούμε να συμπεριλάβουμε και τις ανωτέρω αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους σκοπούς διδασκαλίας του μαθήματος, οι οποίοι φαίνεται να προσπαθούν να οδηγήσουν τους μαθητές στην κατανόηση του παρελθόντος, με την έννοια που αναπτύξαμε στο θεωρητικό μας πλαίσιο (Carretero, 2011 στο Sakki & Pirttilä-Backman, 2019: 66).

3.1.3 Κριτήρια επιλογής και τρόπος αξιοποίησης των πηγών

Ακολούθως, παραθέτουμε τα συμπεράσματά μας σχετικά με τα κριτήρια βάσει των οποίων οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τις πηγές καθώς και για τον τρόπο με τον οποίο φάνηκε να τις αξιοποιούν τις πηγές στις διδασκαλίες τους. Ο εκπαιδευτικός Α φαίνεται να θέτει ως βασικό κριτήριο επιλογής πηγών για τη διδασκαλία του την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών, κυρίως μέσα από την επιλογή διανοητικά προκλητικά πηγών, ενδεχομένως μη επιβεβαιωτικών της σχολικής

αφήγησης, οι οποίες, σύμφωνα με τον ίδιο, θα μπορούσαν να διευρύνουν την οπτική των μαθητών. Το κριτήριο της προσέλευσης του ενδιαφέροντος των μαθητών, αναδεικνύεται από έρευνες ως ένα από αυτά που επηρεάζουν εν γένει τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη (Grant, 1996 στο Grant & Gradwell, 2005: 255). Επομένως, στο σημείο αυτό η έρευνά μας φαίνεται να επιβεβαιώνει το αντίστοιχο εύρημα. Ένα ακόμα κριτήριο επιλογής για τον εκπαιδευτικό Α, αποτελεί η διαθεσιμότητα της πηγής, με την έννοια της ευκολίας πρόσβασης σε αυτή από μέρους του, σε συνδυασμό με τον διαθέσιμο χρόνο και την όρεξη αναζήτησης που έχει κάθε φορά. Αξίζει να επισημανθεί εδώ ότι ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός επιλέγει κυρίως οπτικές πηγές στη διδασκαλία του. Για τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό το «οπτικό στοιχείο», η «εικόνα» βρίσκεται «σε ισότιμη θέση με το λόγο, με το γραπτό κείμενο», όπως μας δήλωσε. Οδηγηθήκαμε, έτσι, στη σκέψη ότι οι μεταπτυχιακές και διδακτορικές του σπουδές στον κινηματογράφο, μάλλον επηρέασαν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται πτυχές της πραγματικότητας και κατ' επέκταση τη διδασκαλία του (η πηγή ως «εικόνα»). Σε σχέση με τους τρόπους αξιοποίησης των πηγών, ο εκπαιδευτικός Α μας έδωσε την αίσθηση ότι περιγράφει μία γενική προσέγγιση που ακολουθεί στη διδασκαλία (*τους αφήνω να το δούνε μόνοι τους, άλλοτε τους αφήνω να την επεξεργαστούν μόνοι τους, άλλοτε τους καθοδηγώ, άλλοτε τα λέω εγώ*) χωρίς αναφορές σε συγκεκριμένες πρακτικές επεξεργασίας πηγών. Ειδικότερα, η περιγραφείσα πρακτική «τα λέω όλα εγώ», φαίνεται να βρίσκεται σε αναντιστοιχία με την διαπιστωθείσα στο προηγούμενο υποκεφάλαιο κονστρουκτιβιστικού τύπου αντίληψη του εκπαιδευτικού, σχετικά με την αίσθηση «αναζήτησης» που επιδιώκει να παρέχει στους μαθητές μέσα από πολλαπλές πηγές. Φαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός οδηγείται κάποιες φορές σε αυτή την πρακτική επειδή, όπως πιθανολογεί ο ίδιος, οι μαθητές θα δυσκολευτούν διαφορετικά να καταλάβουν. Το συμπέρασμα αυτό επαληθεύεται και από προηγούμενη έρευνα που αναδεικνύει ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες των μαθητών τους, επηρεάζουν τις αποφάσεις τους στην τάξη (Grant, 1996 στο Grant & Gradwell, 2005). Περαιτέρω, ο εκπαιδευτικός Β, ως προς τα κριτήρια βάσει των οποίων επιλέγει τις πηγές που θα χρησιμοποιήσει στη διδασκαλία του, φαίνεται να λαμβάνει υπόψη του, αφενός τη συνάφεια της πηγής με την εκάστοτε ενότητα του σχολικού εγχειριδίου και αφετέρου τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ώστε να κινητοποιηθεί ο διάλογος στην τάξη. Τα ανωτέρω κριτήρια επιλογής πηγών βρίσκονται σε συνάφεια με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών. Ειδικότερα, το κριτήριο της επιλογής πηγών

σχετικών με την «ύλη» του σχολικού εγχειριδίου, φαίνεται να επιβεβαιώνει ευρήματα σχετικών ερευνών ότι οι γραπτές εξετάσεις στο μάθημα της ιστορίας, ενδεχομένως υπονομεύουν τις διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών, όσο αφορά στο υλικό και τις μεθόδους. Η προοπτική των εξετάσεων οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στον περιορισμό των στόχων του αναλυτικού προγράμματος, σε περισσότερο διδακτισμό και συνεχή προετοιμασία για τις εξετάσεις (Barton, 1997 · VanSledright, 2002 στο Grant & Gradwell, 2005). Το κριτήριο της προσέλευσης του ενδιαφέροντος των μαθητών, ως κριτήριο επιλογής μίας πηγής για διδασκαλία, αποτελεί σύμφωνα με έρευνες, όπως αναφέρθηκε και στην περίπτωση του εκπαιδευτικού Α, έναν από τους παράγοντες που φαίνεται ότι επηρεάζουν εν γένει τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη (Grant, 1996 στο Grant & Gradwell, 2005). Σε σχέση με τον τρόπο αξιοποίησης των πηγών, σχηματίσαμε την εντύπωση ότι ο εκπαιδευτικός Β αντιλαμβάνεται τις ιστορικές πηγές ως «κείμενα», αντίστοιχα με αυτά που επεξεργάζονται στο γλωσσικό μάθημα. Επομένως, φαίνεται ότι επιδιώκει να τις προσεγγίσει θέτοντας ένα ερώτημα, το οποίο οδηγεί τους μαθητές στην άντληση στοιχείων μέσα από τις πηγές. Η εν λόγω αντίληψη (οι πηγές ως «κείμενα») και η αντίστοιχη πρακτική του εκπαιδευτικού συνδέονται, ενδεχομένως, με τις μεταπτυχιακές και διδακτορικές του σπουδές στον τομέα της διδακτικής της γλώσσας, οι οποίες φαίνεται να έχουν επιδράσει στον τρόπο που αντιλαμβάνεται και προσεγγίζει τις πηγές. Φαίνεται, επομένως, ότι και στις δύο περιπτώσεις της έρευνάς μας, υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις πιο εξειδικευμένες σπουδές των εκπαιδευτικών, σε μεταπτυχιακό ή διδακτορικό επίπεδο και τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν τις πηγές στη διδασκαλία τους, δίνοντας αντίστοιχα έμφαση στις οπτικές πηγές (οι πηγές ως «εικόνα») ή τις γραπτές πηγές (οι πηγές ως «κείμενο»). Αξίζει να αναφέρουμε εδώ ότι κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που πραγματοποιήσαμε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, δεν παρατηρήσαμε αντίστοιχο εύρημα σε άλλες σχετικές έρευνες. Περαιτέρω, δραστηριότητες τις οποίες επιθυμεί να αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός Β στις διδασκαλίες του, όπως μας δήλωσε, αποτελούν η συγκεκριμενοποίηση, δηλαδή η παροχή πληροφοριών και η συζήτηση με τους μαθητές για *«το πότε το πώς, το ποιοι, υπό ποιες συνθήκες»*, όπως και η εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες συζήτησης στην ολομέλεια της τάξης. Τα συμπεράσματά μας σχετικά με το αν και πώς πραγματοποιείται η συγκεκριμενοποίηση των πηγών και η συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης, αναπτύσσονται στην επόμενη υποενότητα.

3.1.4 Συγκλίνουν ή αποκλίνουν, τελικά, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών με τις διδακτικές τους πρακτικές;

Στην παρούσα υποενότητα παραθέτουμε τα συμπεράσματά μας σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών και τον βαθμό στον οποίο συγκλίνουν ή αποκλίνουν, τελικά, οι αντιλήψεις τους με αυτές τις πρακτικές. Στα ενθαρρυντικά ευρήματα της έρευνάς μας νομίζουμε ότι συγκαταλέγεται η απουσία του σχολικού εγχειριδίου από τις διδασκαλίες και των δύο εκπαιδευτικών που παρακολούθησαμε. Σε αντίθεση με τα αποτελέσματα προηγούμενης έρευνας του Nokes (2010) στην οποία το σχολικό εγχειρίδιο ήταν το πιο συχνό κείμενο που χρησιμοποιήθηκε από τους εκπαιδευτικούς, το «εκπαιδευτικό υλικό» των διδασκαλιών που παρακολούθησαμε αποτελούνταν από πηγές, κατά κύριο λόγο οπτικές, οπτικοακουστικές και ορισμένες γραπτές, καθώς και από την συνεισφορά των προσωπικών γνώσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Η συγκεκριμένη πρακτική είναι σύμφωνη με τις αντιλήψεις των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών για τη φύση της ιστορικής γνώσης ως μία γνώση *υποκειμενική και κοινωνικά κατασκευασμένη*, μέσα από διαδικασίες αναζήτησης και σύνθεσης διαφορετικών οπτικών, καθώς και με τις αντιλήψεις τους τον ενεργό ρόλο του υποκειμένου στην κατασκευή της γνώσης. Σύμφωνη φαίνεται να είναι, επίσης, η απουσία του σχολικού εγχειριδίου, με τις αντιλήψεις τους για τους σκοπούς διδασκαλίας του μαθήματος, οι οποίοι αφορούν την *καλλιέργεια της κριτικής σκέψης* και την *υιοθέτηση διαφορετικών οπτικών*. Σε αντίστοιχο συμπέρασμα κατέληξε και σχετική έρευνα του Yilmaz (2008), στην οποία φάνηκε ότι εκπαιδευτικοί με ανάλογες αντιλήψεις με αυτούς της έρευνάς μας, είναι λιγότερο πιθανό να χρησιμοποιούν δασκαλοκεντρικές μεθόδους, όπως η διάλεξη, η ιστορική αφήγηση, η ανάγνωση του σχολικού εγχειριδίου, οι οποίες προσιδιάζουν περισσότερο σε εκπαιδευτικούς με «ρεαλιστική οπτική» για την ιστορική γνώση. Περαιτέρω και οι δύο εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι έχουν αναπτύξει στις διδασκαλίες τους ένα κλίμα οικειότητας με τους μαθητές, στο οποίο οι τελευταίοι αισθάνονται ελεύθεροι να αναπτύξουν τις απόψεις τους, χωρίς το φόβο του λάθους. Το συγκεκριμένο μαθησιακό κλίμα μας φάνηκε ότι είναι σύμφωνο με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και ευνοεί τις επιδιώξεις τους για την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, με σκοπό την καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης.

Ως προς τις επιμέρους πρακτικές του κάθε εκπαιδευτικού αξίζει να αναφέρουμε

τα εξής: Σε όλες τις διδασκαλίες που παρακολούθησαμε μας φάνηκε ότι ο εκπαιδευτικός Α προτίθεται να προσεγγίσει την ιστορική γνώση μέσα από μία διαλογική διαδικασία με συνεισφορές δικές του και των μαθητών. Η συγκεκριμένη πρακτική, σε θεωρητικό επίπεδο, φαίνεται σύμφωνη με τις αντιλήψεις του. Ωστόσο, ο τρόπος με τον οποίο διενεργήθηκε ο διάλογος στην τάξη, στις τρεις από τις τέσσερις διδασκαλίες που παρακολούθησαμε, μας έδωσε την εντύπωση ότι δεν μπορεί να προάγει την ιστορική σκέψη των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός δεν φάνηκε να αξιοποιεί επαρκώς τις απαντήσεις των μαθητών, αναπλαισιώνοντας τον λόγο τους, ζητώντας επιπλέον διευκρινήσεις, προκαλώντας τους να αναπτύξουν προηγούμενες ιδέες τους ή να επιχειρηματολογήσουν και να εμπλακούν σε έναν συλλογισμό σχετικά με το πεδίο (van Boxtel & van Drie, 2013). Σε μία διδασκαλία, στην οποία ο διάλογος έλαβε κάποια από τα παραπάνω χαρακτηριστικά, φάνηκε να μπορεί να υποστηρίξει τον ιστορικό συλλογισμό των μαθητών, βελτιώνοντάς τον. Περαιτέρω, ο τρόπος με τον οποίο επιχείρησε να αξιοποιήσει τις πηγές στις διδασκαλίες του, δεν μας φάνηκε πρόσφορος για την πραγματοποίηση των σκοπών του περί καλλιέργειας της κριτικής σκέψης των μαθητών. Συγκεκριμένα, κατά την επεξεργασία των πηγών δεν παρείχε ή παρείχε ελάχιστες πληροφορίες για τη συγκεκριμενοποίηση των πηγών. Επίσης, δεν παρατηρήσαμε χρήση ιστορικών πηγών μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες, όπως η σύγκριση πληροφοριών από διαφορετικές πηγές, η αξιολόγηση της χρησιμότητας μιας πηγής σε σχέση με μία συγκεκριμένη ερώτηση, η αναφορά στη χρήση των πηγών ως τεκμηρίων σε μία ερμηνεία ή ένα επιχείρημα, οι οποίες φαίνεται, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, να συμβάλλουν στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και του ιστορικού συλλογισμού των μαθητών. Τα συμπεράσματά μας σχετικά με την υπερβολική έμφαση στο περιεχόμενο των πηγών, την ανεπαρκή συγκεκριμενοποίηση των πηγών και την απουσία συγκεκριμένων δραστηριοτήτων κατά την επεξεργασία των πηγών, επιβεβαιώνονται και από τα αποτελέσματα άλλων ερευνών. Συγκεκριμένα, οι Van Nieuwenhuysen et al., (2016, 2017) παρατήρησαν, την έλλειψη παροχής επαρκών πληροφοριών από μέρους των διδασκόντων, κατά τη διαδικασία συγκεκριμενοποίησης των πηγών. Αντίστοιχα, οι Gestsdóttir et al., (2018) παρατήρησαν ότι σχεδόν κανένας εκπαιδευτικός δεν φάνηκε να διδάσκει στους μαθητές συγκεκριμένες στρατηγικές επεξεργασίας πηγών που αφορούν την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και του ιστορικού συλλογισμού. Τέλος, σε καμία από τις τέσσερις διδασκαλίες που παρακολούθησαμε, δεν παρατηρήσαμε να εντάσσεται η πολυπρισματική προσέγγιση σε κάποια από τις εκδοχές της, πρακτική σε

αναντιστοιχία με τη δηλωμένη επιθυμία του εκπαιδευτικού Α για την ανάδειξη διαφορετικών οπτικών.

Σχετικά με τις επιμέρους διδακτικές πρακτικές του εκπαιδευτικού Β παραθέτουμε τα εξής: Παρατηρήσαμε ότι στα σημεία της διδασκαλίας του, στα οποία επιδίωκε την ανακεφαλαίωση προηγούμενων γνώσεων των μαθητών, επιχειρούσε να ανασυνθέσει μονολογικά μία ιστορική αφήγηση χωρίς δικές τους συνεισφορές. Μας φάνηκε, έτσι, ότι εφαρμόζει μία δασκαλοκεντρική προσέγγιση, συμβατή με εκπαιδευτικούς που παρουσιάζουν μία «ρεαλιστική» οπτική για την ιστορική γνώση (Yilmaz, 2008), σε αναντιστοιχία με τη δίκη του «ερμηνευτική» αντίληψη σχετικά με την ιστορία. Αποκομίσαμε, επίσης, την αίσθηση ότι ο εκπαιδευτικός με αυτό τον τρόπο επιδίωκε μάλλον τη μεταφορά επιπλέον γνώσεων στους μαθητές ή απλώς την ανακεφαλαίωση των όσων ήδη γνώριζαν, παρά την κινητοποίηση της σκέψης τους. Η εν λόγω πρακτική φαίνεται να αποκλίνει από τις αντιλήψεις του σχετικά με τη θεώρηση των μαθητών ως «συνεργατών στην παραγωγή της γνώσης», «πρωταγωνιστών της μάθησής τους» και όχι ως «παθητικών αποδεκτών». Περαιτέρω, ο εκπαιδευτικός προσπάθησε να προωθήσει την ιστορική σκέψη των μαθητών μέσα από ένα ιστορικό ερώτημα. Η ανάδειξη ενός ιστορικού ερωτήματος με βάση τα δεδομένα μια κατάστασης, συνδέεται με την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης (Κάββουρα, 2011). Ωστόσο, η διατύπωση του ερωτήματος από τον εκπαιδευτικό (*«Θέλω να μου πείτε από τα βίντεο, αν είναι σφαγέας ή στρατηλάτης και γιατί»*), μας φάνηκε κλειστή, ότι δεν άφηνε, δηλαδή, περιθώρια στους μαθητές για διαφορετική ή ενδιάμεση τοποθέτηση, υπονομεύοντας άλλες οπτικές. Η πρακτική του εκπαιδευτικού να θέσει στους μαθητές ένα ιστορικό ερώτημα, φαίνεται σύμφωνη με τις αντιλήψεις του για την ιστορική γνώση και τους σκοπούς διδασκαλίας του μαθήματος, όμως, ο τρόπος που τέθηκε το ερώτημα φαίνεται αναντίστοιχος με τις αντιλήψεις του και απρόσφορος για την πραγματοποίηση των σκοπών του εκπαιδευτικού περί καλλιέργειας της κριτικής σκέψης των μαθητών. Περαιτέρω, η ποικιλία πηγών διαφορετικής προέλευσης που δόθηκαν στους μαθητές καθώς και η επεξεργασία τους σε ομάδες, μας φάνηκαν, επίσης, συμβατές με τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού για τη φύση της ιστορικής γνώσης και τους σκοπούς διδασκαλίας του μαθήματος. Ωστόσο, η υπερβολική εστίαση στο *περιεχόμενο* των πηγών ταυτόχρονα με την έλλειψη επαρκούς συγκειμενοποίησής τους, όπως και η επιλογή πηγών απόλυτα συμβατών με τη σχολική αφήγηση, φαίνεται ότι απλώς εφοδιάζουν τους μαθητές με επιπλέον πληροφορίες, αποκλίνοντας, έτσι, από τις δηλωθείσες

αντιλήψεις του. Σημειώνουμε εδώ ότι, σύμφωνα με τον ίδιο, η παροχή πληροφοριών και η συζήτηση με τους μαθητές για «*το πότε το πώς, το ποιοι, υπό ποιες συνθήκες*», αποτελεί δραστηριότητα την οποία επιθυμεί να αξιοποιεί στις διδασκαλίες του. Επιπλέον, στις διδασκαλίες που παρακολουθήσαμε, δεν παρατηρήσαμε συγκεκριμένες στρατηγικές επεξεργασίας πηγών που αφορούν την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και του ιστορικού συλλογισμού των μαθητών. Τα συμπεράσματά μας σε αυτό το σημείο, όπως επισημάναμε και στην περίπτωση του εκπαιδευτικού Α, συμβαδίζουν με αντίστοιχα των ερευνών των Van Nieuwenhuysen et al., (2016, 2017) και Gestsdóttir et al., (2018). Ακόμα, νομίζουμε ότι η παρότρυνση να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές α' πρόσωπο στην αφήγησή τους, προκειμένου να βιώσουν το ρόλο τους ως ιστορικοί παράγοντες της εποχής, μάλλον τους δημιούργησε σύγχυση, όπως φάνηκε από τις απαντήσεις τους, παρά τους οδήγησε σε μία ευχερέστερη κατανόηση των ανθρώπων του παρελθόντος. Σε αντίστοιχο συμπέρασμα καταλήγει η έρευνα των Monte-Sano & De la Paz (2012), οι οποίοι θεωρούν ότι άλλες δραστηριότητες όπως η ανάκριση των πηγών (sourcing) ή η σύγκριση ιστορικών τεκμηρίων, είναι πιο πιθανό να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των μαθητών από το να φαντάζονται τους εαυτούς τους σαν ιστορικούς παράγοντες. Τέλος, όπως παρατηρήσαμε και στην περίπτωση του εκπαιδευτικού Α, ο τρόπος με τον οποίο διενεργήθηκε ο διάλογος στην τάξη τις περισσότερες φορές, μας φάνηκε απρόσφορος να συμβάλει στην πραγματοποίηση των διδακτικών επιδιώξεων του εκπαιδευτικού και σε αναντιστοιχία με τις προαναφερθείσες αντιλήψεις του. Ειδικότερα, η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού κατά τη διεξαγωγή του διαλόγου μας φάνηκε μόνο αξιολογική («*ωραία*», «*σωστά*») και μη επαρκής ώστε να προωθήσει τον διάλογο στην τάξη, καθώς δεν ζητούνταν άλλες διευκρινήσεις, ούτε αναπλαισιώνονταν ο λόγος των μαθητών από τον εκπαιδευτικό (van Boxtel & van Drie, 2013).

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω αναντιστοιχίες, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι, οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας, οι οποίοι φαίνεται να έχουν συνειδητοποιήσει την ερμηνευτική φύση της ιστορικής γνώσης και να επιδιώκουν την καλλιέργεια της κριτικής και ιστορικής σκέψης των μαθητών, ενδεχομένως, σε κάποιες περιπτώσεις να μην γνωρίζουν πώς να επεξεργαστούν τις πηγές με τρόπο επιστημονικά κατάλληλο ή πώς να αξιοποιήσουν πλήρως και γόνιμα τον διάλογο στην τάξη, ώστε να επιτύχουν τους σκοπούς τους και να προάγουν την ιστορική σκέψη των μαθητών. Σε αντίστοιχο συμπέρασμα καταλήγουν οι πρόσφατες έρευνες των Puustinen & Khawaha (2020) και

των Μαμούρα&Νάκο (2021), αναδεικνύοντας το ζήτημα της εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε θέματα σύγχρονων εννοιών που πλαισιώνουν το μάθημα της ιστορίας, ως ύψιστης σημασίας. Όπως σημειώσαμε και στο θεωρητικό μας πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί μελλοντικών εκπαιδευτικών ιστορίας, οι οποίοι δουλεύουν μαζί τους σε μία περίοδο κατά την οποία οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τη φιλοσοφία τους για τους σκοπούς διδασκαλίας της ιστορίας, οφείλουν να τους παρέχουν όλες τις απαραίτητες γνώσεις και εργαλεία, τα οποία θα μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν στην τάξη, προκειμένου να εφαρμόσουν τη φιλοσοφία τους (Nokes, 2010). Τέλος, επειδή, κατά τη γνώμη μας, είναι πιθανό η παιδαγωγική σκέψη ορισμένων εκπαιδευτικών να μην έχει εξελιχθεί τόσο, ώστε να καταφέρουν να μετασχηματίσουν τις επιστημολογικές τους αντιλήψεις για την ιστορία και την ιστορική σκέψη στις αντίστοιχες διδακτικές πρακτικές, είναι σημαντική η συνεχής εκπαίδευση και ο αντίστοιχος προβληματισμός των εκπαιδευτικών σε θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκουν.

3.2 Συζήτηση

3.2.1 Περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα εργασία μας επιδιώξαμε να μελετήσουμε ένα δυναμικό φαινόμενο, όπως η διδασκαλία, καθώς και τις νοηματοδοτήσεις των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένες πτυχές της, με τρόπο αυθεντικό και ολιστικό, στο πεδίο της έρευνας, προσπαθώντας να κατανοήσουμε άμεσα και μέσα από τη βιωμένη εμπειρία των συμμετεχόντων τις πτυχές του φαινομένου που μας ενδιαφέρει (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Επιλέξαμε, έτσι, την ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση και ειδικότερα τον τύπο της μελέτης περίπτωσης. Δεν θα μπορούσαμε να μην αναφέρουμε, βέβαια, τους περιορισμούς της συγκεκριμένης προσέγγισης. Οι περιορισμοί αφορούν, αρχικά, τις δυνατότητες γενίκευσης και σύγκρισης των αποτελεσμάτων της, λόγω του μικρού δείγματος συμμετεχόντων και τον μικρό αριθμό διδασκαλιών που παρατηρήσαμε. Οι περιορισμοί της έρευνας σχετίζονται, επιπλέον, με τη συμμετοχή μας στο πεδίο. Είναι πιθανό να καταγράφηκαν ορισμένες μόνο διαδικασίες και συμβάντα (Ιωσηφίδης, 2017) καθώς η παρατήρηση «ως

επιλεκτική αντίληψη, εξαρτάται από πολύπλοκες ψυχολογικές διεργασίες, οι οποίες φιλτράρουν πολλαπλώς τα αντιληπτικά δεδομένα» (Μπέλλας, 1991 στο Παπαδοπούλου, 2015: 36). Περαιτέρω, ενδεχομένως, η συμμετοχή μας να επηρέασε τα χαρακτηριστικά του υπό μελέτη φαινομένου (Ιωσηφίδης, 2017). Ειδικότερα, έχει διαπιστωθεί ότι η παρουσία του ερευνητή αλλάζει τις κοινωνικές συμπεριφορές των παρατηρούμενων (Ιωσηφίδης, 2017), με άλλα λόγια, τα άτομα που παρατηρούνται τείνουν πολλές φορές να αλλάζουν τη συμπεριφορά τους και να υποδύονται έναν ρόλο προκειμένου να γίνουν αποδεκτά (Παπαδοπούλου, 2015). Κάτι ανάλογο είναι πιθανό να συνέβη κατά τη διαδικασία της συνέντευξης, καθώς οι συμμετέχοντες κάθε φορά επιλέγουν ποιες διαστάσεις της πραγματικότητάς τους θα αποκαλύψουν, στο πλαίσιο μιας συνέντευξης (Ιωσηφίδης, 2017) ή μπορεί να επηρεαστούν από την παρουσία του ερευνητή, αναφέροντας ίσως την άποψη που θέλει να ακούσει ο ίδιος (Creswell, 2011). Οι περιορισμοί της έρευνάς μας σχετίζονται, τέλος, με την πιθανή εμπλοκή των προσωπικών μας αντιλήψεων καθόλη τη διάρκεια του σχεδιασμού και διεξαγωγής της έρευνας και ιδίως κατά την επεξεργασία των δεδομένων και παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Στην προσπάθεια εξισορρόπησης, όσο αυτό ήταν δυνατό, των παραπάνω περιορισμών, αναφερθήκαμε αναλυτικά στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας τη έρευνας, στην υποενότητα που αφορά τα ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας.

3.2.2 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς της έρευνας που αναφέραμε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, θεωρούμε σημαντική την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος των επιστημολογικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη φύση και το σκοπό διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας (ή άλλων μαθημάτων) καθώς και τις αντίστοιχες διδακτικές πρακτικές τους. Νομίζουμε ότι η περαιτέρω διερεύνηση σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών, σε βάθος χρόνου και διαφορετικά χωροχρονικά πλαίσια, θα μπορούσε να μας οδηγήσει σε μία βαθύτερη κατανόηση του θέματος.

Ένα ειδικότερο ζήτημα, το οποίο κατά τη γνώμη μας, παρουσιάζει ενδιαφέρον για μελλοντική περαιτέρω έρευνα, είναι οι λόγοι για τους οποίους φαίνεται, σε ορισμένες περιπτώσεις, να υπάρχει διάσταση ανάμεσα στις επιστημολογικές αντιλήψεις και τις διδακτικές πρακτικές ορισμένων εκπαιδευτικών. Στα πλαίσια της

δικής μας έρευνας, σε μία προσπάθεια ερμηνείας των αναντιστοιχιών μεταξύ αντιλήψεων και διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών, οδηγηθήκαμε στο συμπέρασμα ότι, ενδεχομένως, οι εκπαιδευτικοί σε κάποιες περιπτώσεις δεν γνωρίζουν πώς να αξιοποιήσουν τις ιστορικές πηγές με τρόπο επιστημονικά κατάλληλο ώστε να επιτύχουν τους σκοπούς τους. Σε άλλες έρευνες εντοπίζονται διάφορα «εμπόδια», τα οποία λειτουργούν αποτρεπτικά για την εφαρμογή των αντιλήψεων τους στην πράξη, όπως: οι αντιλήψεις τους για τις ικανότητες των μαθητών (VanSledright, 1996 · Wilson & Wineburg, 1993), οι ικανότητες τους ή οι νομιζόμενες ικανότητες τους σχετικά με τη διαχείριση της τάξης, όταν αυτή εμπλέκεται σε ερμηνευτική διαδικασία (Fehn & Koerppen, 1998), οι προσωπικοί τους στόχοι για τους μαθητές, όσο αφορά στις δεξιότητες που επιθυμούν να αποκτήσουν οι τελευταίοι (Grant, 2003) ή ακόμα, οι περιορισμοί του αναλυτικού προγράμματος, τα οποία δίνουν έμφαση στην κάλυψη της ύλης (VanSledright, 2002 στο Stoddard, 2010: 155). Τέλος, άλλοι παράγοντες που έχουν σχέση με το «συγκείμενο», όπως η πολυπλοκότητα της σχολικής τάξης, το σχολικό κλίμα και η οργάνωση του σχολείου, η συμπεριφορά των διευθυντών ή των συναδέλφων, εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς, να εναρμονίσουν τις πεποιθήσεις/αντιλήψεις τους με τη διδασκαλία, ακόμα και όταν έχουν ξεκάθαρες πεποιθήσεις/αντιλήψεις (Fang, 1996 · Schraw&Olafson, 2002 στο Yilmaz, 2008: 160). Λόγω της σημασίας και των επιπτώσεων του συγκεκριμένου ζητήματος στην εκπαιδευτική πρακτική, νομίζουμε ότι θα ήταν ωφέλιμο να διερευνηθεί περισσότερο.

4 Επίλογος

Το κεντρικό ερώτημα που τίθεται σε μας τους εκπαιδευτικούς κατά το διάστημα της συνεχιζόμενης εκπαίδευσής μας είναι πώς μπορούμε, από το θεωρητικό πλαίσιο, αποστασιοποιούμενοι από την πρακτική μας, να ξεχωρίζουμε την πρακτική από τη γνώση της πρακτικής μας, από την επιστήμη στην οποία βασίζεται; Μ' άλλα λόγια, πώς μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο, αποστασιοποιούμαστε από την πρακτική και πώς γινόμαστε επιστημολογικά περίεργοι για να καταλάβουμε την πρακτική μας και το λόγο της ύπαρξής της; (Freire, 2009[1998]: 228-229).

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν οι επιστημολογικές αντιλήψεις και οι διδακτικές πρακτικές εκπαιδευτικών και να

αναδειχθούν οι ενδεχόμενες συγκλίσεις και αποκλίσεις τους. Συναφώς, στο παραπάνω απόσπασμα γίνεται λόγος για τη διαλεκτική σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη θεωρία και την πρακτική. Κατά τη γνώμη μας, είναι σημαντικό ως εκπαιδευτικοί να σκεφτόμαστε συνεχώς την πρακτική μας, καθώς έτσι θα μπορούσαμε να διακρίνουμε τη θεωρία που υπάρχει μέσα σε αυτή. Αξιολογώντας την πρακτική μας, μπορούμε να εξελιχθούμε και θεωρητικά, να σκεφτόμαστε καλύτερα και άρα να πράττουμε καλύτερα, μέσα από μία κυκλική διαδικασία αναστοχασμού θεωρίας και πρακτικής.

Ελπίζουμε η εργασία μας να συμβάλλει στη συνειδητοποίηση και τον περαιτέρω προβληματισμό των εκπαιδευτικών για τα σχετικά ζητήματα.

5 Βιβλιογραφικές αναφορές

5.1 Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Adelman, C., Jenkins, D. & Kemmis, S. (1976) Re-thinking case study: notes from the second Cambridge Conference. *Cambridge Journal Of Education*, Vol. 6, (No3), pp.139-150. DOI: 10.1080/0305764760060306

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, Vol 3, (No2), pp. 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa

Creswell, J. (2007). Five qualitative approaches to Inquiry. Στο Creswell, J., *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five Approaches* (pp.53-84). Thousands Oaks: Sage Publications.

De La Paz, S. (2005). Effects of Historical Reasoning Instruction and Writing Strategy Mastery in Culturally and Academically Diverse Middle School Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 97 (No 2), pp. 139–156.

Elliot, J. (2003). The limits of historical knowledge. *European Review*, Vol. 11, (No 1), pp. 21–25.

Gestsdóttir, S. M., van Boxtel, C., & van Drie, J. (2018). Teaching historical thinking and reasoning: Construction of an observation instrument. *British*

Educational Research Journal, Vol 44 (No 6), pp. 960-981. DOI: <https://doi.org/10.1002/berj.3471>

Grant, C. K. (1957). Collingwood's theory of historical knowledge. *Culture, Theory and Critique*, Vol 1 (No1), pp. 65-90. DOI: 10.1080/14735785709366318

Grant, S. G., & Gradwell Jill M. (2005) The Sources Are Many: Exploring History Teachers' Selection of Classroom Texts. *Theory & Research in Social Education*, Vol.33 (No2), pp.244-265. DOI: 10.1080/00933104.2005.10473281

Maggioni, L., VanSledright, B. & Alexander, P. A., (2009). Walking on the Borders: A Measure of Epistemic Cognition in History. *The Journal of Experimental Education*, Vol. 77 (No3), pp.187-214. DOI: 10.3200/JEXE.77.3.187-214

Mamoura, M. & Nako, I. (2021). Exploring Aspects of Greek students' Historical Thinking: How are they reflected in Their Writings? *International Journal of Humanities and Social Science*, Vol.11 (No1), pp. 77-86. DOI: 10.30845/ijhss.v11n1p10

Monte-Sano, C. & De La Paz, S. (2012). Using Writing Tasks to Elicit Adolescents' Historical Reasoning. *Journal of Literacy Research*, Vol 44 (No3), pp. 273–299.

Munslow, A. (2007). Why should historians write about the nature of history (rather than just do it)?, *Rethinking History*, Vol 11 (No4), pp.613-625. DOI: 10.1080/13642520701652178

Nokes, J.D.(2010). Observing Literacy Practices in History Classrooms. *Theory & Research in Social Education*, Vol 38 (No4), pp. 515-544. DOI: 10.1080/00933104.2010.10473438

Puustinen, M. & Khawaja, A. (2020). Envisaging the alternatives: from knowledge of the powerful to powerful knowledge in history classrooms. *Journal of Curriculum Studies*. DOI: 10.1080/00220272.2019.1703273.

Rouet, J.-F., Favart, M., Britt, M.-A., & Perfetti C.-A., (1997). Studying and Using Multiple Documents in History: Effects of Discipline Expertise. *Cognition and Instruction*, Vol 15 (No1), pp. 85-106. DOI: 10.1207/s1532690xci1501_3

Sakki, I. & Pirttilä-Backman, A.M., (2019). Aims in teaching history and their epistemic correlates: a study of history teachers in ten countries. *Pedagogy, Culture & Society*, Vol. 27 (No1), pp. 65-85. DOI: 10.1080/14681366.2019.1566166

Stoddard, J. D., (2010). The roles of epistemology and ideology in teachers' pedagogy with historical 'media'. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol.

16 (No1), pp.153-171. DOI: 10.1080/13540600903475694

Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2008). Historical reasoning: Towards a Framework for Analysing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, Vol.20, pp.87-110.

Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2013). Historical reasoning in classroom: What does it look like and how can we enhance it?. *Teaching History*, Vol. 150, pp. 44-52.

Van Nieuwenhuysse, K., Roose, H., Wils, K., Depaepe, F., & Verschaffel, L. (2017). Reasoning with and/or about sources? The use of primary sources in Flemish secondary school History education. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, Vol 4 (No2), pp. 48-70.

Van Nieuwenhuysse, K. (2016). Reasoning with and/or about sources on the Cold War? The use of primary sources in English and French history textbooks for upper secondary education. *International journal for history and social sciences education*, Vol 1 (No1), pp. 19-51.

Wansink, B. G. J., Akkerman, S. F., Vermunt, J. D., Haenen, J.P.P., Wubbels, T., (2015). Epistemological tensions in prospective Dutch history teachers' beliefs about the objectives of secondary education. *The Journal of Social Studies Research*, Vol. 41, p.p. 11–24. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jssr.2015.10.003>

Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology* (2nd ed.). Berkshire: Open University Press.

Yilmaz, K. (2008). Social Studies Teachers' Conceptions of History: Calling on Historiography. *The Journal of Educational Research*, Vol. 101 (No3), pp.158-176. DOI: 10.3200/JOER.101.3.158-176

5.2 Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

5.2.1 Ελληνική βιβλιογραφία

Ανδρούσου Α., Γρηγοριάδης Α., Κακανά Δ., Κορτέση-Δαφέρμου Χ., Μπιρμπίλη Μ., Παπανδρέου Μ., Τσάφος Β. (2016). Διερεύνηση και κατανόηση των παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο Αυγητίδου, Σ., Τζεκάκη, Μ., & Τσάφος, Β. (Επιμ.), *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται* (σσ.157-161). Αθήνα: Gutenberg.

Τσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Ιωσηφίδης, Θ. (2017). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και επιστημολογία των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Τζιόλας.

Κάββουρα, Δ. (2011). *Διδακτική της Ιστορίας. Επιστήμη, διδασκαλία, μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κάββουρα, Δ. (2013). Η πολυπρισματικότητα στη διδασκαλία της ιστορίας. Στο Φρύδακη, Ε., Κάββουρα, Δ., Μηλίγκου Ε., & Φουντοπούλου, Μ.-Ζ. (Επιμ.), *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας* (σσ. 145-155). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών- Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου.

Κασιμάτη, Α. (2008). *Εισαγωγή στη διδακτική μεθοδολογία – Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.).

Κουσερή, Γ. (2018). Διδάσκοντας τους εφήβους Ιστορία: το ιστορικό ερώτημα στο μάθημα της Ιστορίας. Στο Κανελλοπούλου-Μπότη, Μ. (Επιμ.), *Παιδί και Πληροφορία. Αναζητήσεις ιστορίας, δικαίου, δεοντολογίας και πολιτισμού* (σσ. 242-253). Αθήνα: Οσελότος

Μαγγόπουλος, Γ. (2014). Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στηναξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, ΙΣΤ΄, σσ.73-93.

Μαμούρα, Μ. (2011). Η διδασκαλία της ιστορίας από πηγές και η διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: μύθος ή πραγματικότητα; Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής.

Μαμούρα, Μ. (2018). Η επαναδιαπραγμάτευση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως μοχλός επαγγελματικής ανάπτυξης στο μάθημα της ιστορίας. *Action Researcher in Education*, 8, σ. 1-20.

Μαυροσκούφης, Δ. (2016). *Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας. Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία, ιστορικές πηγές*. Αθήνα: Κυριακίδη.

Νάκου, Ει. (2000). *Τα Παιδιά και η Ιστορία: ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004). Οι αντιλήψεις των καθηγητών για το μάθημα της Ιστορίας στο Λύκειο: Πρόγραμμα Σπουδών - Διδακτική Μεθοδολογία -

Αξιολόγηση του μαθήματος – Επιμόρφωση, σ.1-59. Διαδίκτυο: www.pi-schools.gr

Παπαδοπούλου, Β. (2015). Παρατήρηση διδασκαλίας. Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Πυργιωτάκης, Ι. & Συμεού, Λ. (2016). Η ποιοτική έρευνα και η επιστημονική αξία της παραγόμενης γνώσης στις Κοινωνικές και στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες. Στο Πυργιωτάκης, Ι. & Θεοφιλίδης, Χ. (Επιμ.), *Ερευνητική Μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σσ. 193-226). Αθήνα: Πεδίο.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην Τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

Φρυδάκη, Ε. (2019). Από την ερμηνεία και το διάλογο στον ερμηνευτικό διάλογο. *Νέα Παιδεία*, τεύχος 170, σσ.39-48.

5.2.2. Ξένη βιβλιογραφία μεταφρασμένη

Cohen, L. & Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίων .

Freire, P. (2009 [1998]). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Glesne, C. (2018). *Η ποιοτική έρευνα. Οδηγός για νέους επιστήμονες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Hubsbands, C. (2004). *Τι σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Matozzi, I. (2006). *Εκπαιδύοντες αναγνώστες ιστορίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Moniot, H. (2000). *Η διδακτική της ιστορίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Stradling, R. (2003). *Πολυπρισματική θεώρηση στη διδασκαλία της ιστορίας: οδηγός για καθηγητές*. Συμβούλιο της Ευρώπης.

6 Παράρτημα

Κλείδα παρατήρησης της διδασκαλίας της ιστορίας σχετικά με τη χρήση ιστορικών πηγών σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

ΜΕΡΟΣ 1: ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Όνομα παρατηρητή:

Όνομα εκπαιδευτικού:

Ημερομηνία παρατήρησης:

Διάρκεια παρατήρησης:

Τμήμα:

Διδακτική ενότητα:

ΜΕΡΟΣ 2: ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΠΗΓΩΝ- ΣΗΜΕΙΩΣΤΕ ΣΕ ΚΑΘΕ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΟΣΑ ΑΠΟ ΤΑ

ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΠΑΡΑΤΗΡΕΙΤΕ:

<p>Κατηγορία 1 : προέλευση πηγής/ών</p> <p>-χρήση πηγής/ών που εμπεριέχεται/νται στο σχολικό εγχειρίδιο</p> <p>-χρήση πηγής/ών που δεν εμπεριέχεται/νται στο σχολικό εγχειρίδιο</p>	<p>Κατηγορία 2: τύπος πηγής/ών</p> <p>Υποκατηγορίες:</p> <p>1) Είδος</p> <p>-γραπτή</p> <p>-οπτική</p> <p>- άλλο</p> <p>2)Χρόνος</p> <p>-πρωτογενής</p> <p>-δευτερογενής</p>	<p>Σχόλια Παρατηρητή</p>
<p>Κατηγορία 3: αριθμός πηγών που χρησιμοποιούνται</p> <p>-1</p> <p>-2</p> <p>-3</p> <p>-πάνω από 3</p>	<p>Κατηγορία 4: χρήση της πηγής/ών</p> <p>- προκειμένου να ενισχυθεί η «γνώση περιεχομένου»</p> <p>- προκειμένου να ενισχυθεί η «στρατηγική γνώση»</p> <p>-και τα δύο προηγούμενα</p> <p>-τίποτα από τα παραπάνω</p>	
<p>Κατηγορία 5: περιεχόμενο πηγής/ών</p> <p>-επαναλαμβάνει την αφήγηση του σχολικού εγχειριδίου χωρίς να προσθέτει νέες πληροφορίες</p> <p>-επαναλαμβάνει την αφήγηση του σχολικού εγχειριδίου, προσθέτοντας επιπλέον πληροφορίες, οι οποίες δεν αναιρούν την αφήγηση του σχ. εγχειριδίου</p> <p>- παρέχει νέες πληροφορίες, οι</p>	<p>Κατηγορία 6: πηγές και ερωτήματα</p> <p>Υποκατηγορίες:</p> <p>1)Αριθμός ερωτημάτων που τίθενται στην πηγή :</p> <p>0, 1, 2, 3, 3+</p> <p>2)Τα ερωτήματα θέτει/ουν:</p> <p>-ο εκπαιδευτικός</p> <p>-οι μαθητές με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού</p> <p>-οι μαθητές αυθόρμητα</p> <p>3)Τα ερωτήματα που θέτει ο</p>	

<p>οποίες έρχονται εν μέρει σε αντίθεση με την αφήγηση του σχολικού εγχειριδίου</p> <p>- παρέχει νέες πληροφορίες, οι οποίες έρχονται σε πλήρη αντίθεση με την αφήγηση του σχολικού εγχειριδίου, προβάλλοντας διαφορετική/ες οπτική/κές.</p> <p>Κατηγορία 7: Συγκειμενοποίηση πηγών Υποκατηγορίες</p> <p>1)Πληροφορίες συγκεκριμένου σχετικά με την πηγή:</p> <p>-εμπεριέχονται στην ερώτηση που συνοδεύει την πηγή</p> <p>-εμπεριέχονται στην πηγή</p> <p>-παρέχονται από τον εκπαιδευτικό</p> <p>-καμία</p> <p>2)Τύπος πληροφοριών συγκεκριμένου:</p> <p>-συγγραφέας και τόπος-χρόνος συγγραφής</p> <p>-το παραπάνω και ο ιδεολογικός προσανατολισμός του συγγραφέα</p> <p>-όλα τα παραπάνω και το ευρύτερο συγκείμενο της εποχής συγγραφής της πηγής</p>	<p>εκπαιδευτικός στις πηγές:</p> <p>-αφορούν το περιεχόμενο της πηγής</p> <p>-αφορούν το πληροφοριακό συγκείμενο</p> <p>-είναι προσανατολισμένα στη μετάδοση ιστορικής γνώσης</p> <p>-είναι προσανατολισμένα στην ανάδειξη των διαφορετικών ιστορικών ερμηνειών</p> <p>Κατηγορία 8: Τύποι πολυπρισματικότητας</p> <p>Κατά επεξεργασία της πηγής παρουσιάζονται διαφορετικοί τύποι πολυπρισματικότητας:</p> <p>- με την ανάδειξη της οπτικής διαφορετικών ιστορικών παραγόντων</p> <p>-με την ανάδειξη των διαφορετικών διαστάσεων της κοινωνίας</p> <p>-με την ανάδειξη της διαφορετικής κλίμακας των γεγονότων</p> <p>- με την ανάδειξη των διαφορετικών ιστορικών ερμηνειών</p> <p>-δεν παρατηρείται πολυπρισματική προσέγγιση</p>	<p>Σχόλια Παρατηρητή</p>
<p>Κατηγορία 9:</p> <p>Σύγκριση πηγής/πηγών</p> <p>-όχι</p> <p>-ναι, με άλλη πρωτογενή πηγή</p> <p>-ναι, με άλλη δευτερογενή πηγή</p> <p>-ναι, με την αφήγηση του σχολικού εγχειριδίου</p>	<p>Κατηγορία 10: Εξαγωγή συμπερασμάτων</p> <p>-από τον εκπαιδευτικό</p> <p>- από τον εκπαιδευτικό με την συνδρομή των μαθητών</p> <p>- από τους μαθητές με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού</p> <p>- από τους μαθητές</p>	

<p>Κατηγορία 11: Άλλες ενέργειες εκπαιδευτικού</p> <ul style="list-style-type: none"> -«εξηγεί» το περιεχόμενο της πηγής στους μαθητές -ζητά από τους μαθητές να «εξηγήσουν» το περιεχόμενο της πηγής -υπενθυμίζει στους μαθητές πληροφορίες από προηγούμενα κεφάλαια -ενεργοποιεί τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών μέσα από ερωτήσεις -διδάσκει στους μαθητές «ευρετικές» των ιστορικών για την επεξεργασία πηγών, δίνοντας σαφείς οδηγίες - δείχνει πώς ο ίδιος σκέφτεται ιστορικά, χρησιμοποιώντας και επεξηγώντας ιστορικές έννοιες όπως «αίτιο-αποτέλεσμα», «ιστορική συνέχεια- αλλαγή» «ιστορική σημαντικότητα» κ.ά. -εμπλέκει τους μαθητές σε δραστηριότητες συζήτησης στην ολομέλεια της τάξης 	<p>Κατηγορία 12: Άλλες ενέργειες μαθητών</p> <ul style="list-style-type: none"> -διατυπώνουν απορίες σχετικά με το περιεχόμενο ή το πληροφοριακό συγκείμενο της πηγής -εφαρμόζουν πρακτικά τις ιστορικές τους γνώσεις σε ομαδικές ή ατομικές δραστηριότητες -χρησιμοποιούν «ευρετικές» των ιστορικών για την οικοδόμηση των δικών τους ερμηνειών -εντοπίζουν και συμβιβάζουν διαφορετικές οπτικές, δείχνοντας ότι κατανοούν την ερμηνευτική φύση της ιστορίας -χρησιμοποιούν σωστά ιστορικές έννοιες -καμία ενέργεια: αποδέχονται παθητικά έτοιμες ερμηνείες του εκπαιδευτικού 	
--	---	--