



UNIVERSITY *of* NICOSIA

**«Κυπριακή ιστορία: η διδασκαλία της στην πρωτοβάθμια
εκπαίδευση της Κύπρου»**

Μαίρη Ε. Αντωνίου

Υποβολή διδακτορικής διατριβής στο Πανεπιστήμιο Λευκωσίας σύμφωνα με τις προδιαγραφές για απόκτηση διδακτορικού τίτλου σπουδών, PhD (Doctor of Philosophy), στο Τμήμα Παιδαγωγικών Σπουδών της Σχολής Επιστημών Αγωγής

Μάρτιος 2024

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα ερευνητική μελέτη έχει καταπιαστεί με την ανάδειξη του πλέγματος επιλογών του Αναλυτικού Προγράμματος για το μάθημα της κυπριακής ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου και τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της ίδιας βαθμίδας σχετικά με τη διδακτική αντιμετώπιση της ιστορίας της Κύπρου. Συγκεκριμένα, τέθηκαν προς διερεύνηση το είδος του προγράμματος, ο προσανατολισμός και οι κατευθύνσεις του, οι αξίες, σκοποί και στόχοι που πραγματεύεται, το περιεχόμενο και η μεθόδευση και αξιολόγηση της διδασκαλίας. Επίσης, έχουν διερευνηθεί οι αντιλήψεις που αφορούν τις επιλογές των εκπαιδευτικών για τις διαστάσεις (επικοινωνιακή, λειτουργική), τις διαδικασίες (προ-διδακτική, κυρίως διδακτική, μετά-διδακτική) και τις πρακτικές χειρισμού της διδασκαλίας, καθώς και το πώς αντιλαμβάνονται τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών και τη μάθηση των μαθητών.

Η μελέτη έχει στηριχθεί σε ανάλυση κειμένου του αναλυτικού προγράμματος και άλλων σχετικών εγγράφων και σε διάχυση ερωτηματολογίου για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Έχει καταλήξει στην κατασκευή πίνακα δεικτών-κριτηρίων για τα δύο πλέγματα επιλογών και έχει επιχειρηθεί η συσχέτιση μεταξύ των δύο.

Επί της ουσίας, στην εισαγωγή καταγράφεται το ερευνητικό πρόβλημα, οι σκοποί και οι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα, η αναγκαιότητα, καθώς και η υπόθεση της έρευνας αναφορικά με το πιο πάνω θέμα. Ακολούθως, ανασκοπείται η κυριότερη βιβλιογραφία επί του θέματος, η οποία περιλαμβάνει ερευνητικά δεδομένα παλαιότερων χρόνων, πρόσφατες μελέτες και κλασικά εγχειρίδια παιδαγωγικής και ιστορίας, γνωστών ερευνητών επί του θέματος, αλλά και νέων επιστημόνων. Όλα μαζί συναποτελούν μια στέρεη βάση, πάνω στην οποία έχει στηριχθεί η εν λόγω έρευνα και έχουν καθορίσει την κατεύθυνση στην οποία έχει κινηθεί. Επίσης στο κεφάλαιο ανασκόπησης της βιβλιογραφίας αποσαφηνίζονται οι βασικές έννοιες που έχουν κατευθύνει την έρευνα. Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία με αναφορές στο είδος της έρευνας (μικτή), στη διαδικασία που έχει ακολουθηθεί και τα μέσα συλλογής δεδομένων, στους συμμετέχοντες, στον τρόπο συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων και στα κριτήρια αξιολόγησης της έρευνας. Το επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζει αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας, απαντώντας ένα προς ένα τα ερευνητικά ερωτήματα και, τέλος, στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο, αφού έχουν σχολιαστεί τα αποτελέσματα, καταγράφονται τα συμπεράσματα και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Η παρούσα έρευνα στη διδακτική αντιμετώπιση της κυπριακής ιστορίας, έχει γίνει ώστε να καλυφθεί ένα κενό επικαιροποιημένων μελετών, ενώ η βιβλιογραφία που έχει χρησιμοποιηθεί αποτελεί μια επιτομή της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και βάση στην οποία μπορεί να στηριχθεί ο κάθε ερευνητής που θέλει να ασχοληθεί με το συγκεκριμένο ζήτημα.

Τα ευρήματα έχουν προσθέσει σημαντικά στοιχεία στη διδακτική της ιστορίας, στα επίπεδα του διδακτικού σχεδιασμού και της διδακτικής πράξης, καθώς η έρευνα έχει προτείνει μεθόδους εκσυγχρονισμού της διδασκαλίας της ιστορίας, αξιοποιώντας τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί και έχει διατυπώσει εισηγήσεις καλυτέρευσης του υφιστάμενου συστήματος διδασκαλίας, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν από όλους τους ενδιαφερόμενους φορείς.

Λέξεις-Κλειδιά:

διδακτική ιστορίας, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, αναλυτικό πρόγραμμα ιστορίας, κυπριακή ιστορία, διδασκαλία κυπριακής ιστορίας, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διδακτική μεθοδολογία



SUMMARY

This study is the result of a research held in Cyprus aiming to provide an analysis of the country's primary education History curriculum regarding the teaching of Cyprus History. Also, it investigates the teachers' beliefs regarding the methodology followed in teaching Cyprus History. Specifically, the curriculum analysis contains a brief description of the type of the curriculum, its orientation and directions, the values, aims and objectives it promotes as well as the content, the method and evaluation of teaching. Furthermore, the study explores the teachers' beliefs as seen through their choices in teaching History: dimensions (communicative, functional), processes (pre-didactic, didactic, and post-didactic) and practices, as well as how they perceive teachers' skills and students' learning.

The study has used mixed methodology that has been based on a text analysis of the curriculum and other relevant documents and on a questionnaire to investigate teachers' beliefs. It has resulted in the construction of a table of indicators-criteria for the two parameters and the correlation between them.

The first chapter, the Introduction, covers the research problem, the aims and objectives, the research questions, the necessity, as well as the hypothesis regarding the above topic. Subsequently, the second chapter reviews the main literature on the subject, which includes older and recent researches, as well as classical books on pedagogy and history. The literature review is the basis on which this research was implemented. Also in this chapter the basic concepts that have guided the research are clarified. In the third chapter, the methodology with references to the type of research, the procedure followed and the means of data collection, the participants, the way the data are collected and processed and the criteria for evaluating the research, are analysed. The fourth chapter presents the results of the research in detail, answering all the research questions and, finally, in the fifth and final chapter, after the results have been discussed, the conclusions and suggestions for further research are recorded.

The present research, on the teaching of Cypriot history, aims to fill the gap regarding the teaching of history, while the bibliography that has been used is a compendium of the existing bibliography, which any researcher can use. The findings have added important elements regarding the teaching of history, at the levels of instructional design and teaching practice. The study proposes methods of modernizing history teaching, utilizing the data collected and makes suggestions for improving the existing teaching system, which can be used by all stakeholders.

Keywords:

history teaching, teacher's beliefs, history curriculum, history of Cyprus, teaching history of Cyprus, primary education, teaching methodology



Στους γονείς μου, Ελενόδωρο και Χαρούλα,
τον σύζυγό μου, Μηνά,
και τον γιο μου, Ορέστη.





Ευχαριστίες

Η εκπόνηση ενός διδακτορικού, όντας μια μακρά και επίπονη διαδικασία αποτέλεσε τόσο για εμένα, όσο και για τους οικείους μου ένα μάθημα ζωής. Μάθημα ζωής από κάθε άποψη και όχι απλά για τις γνώσεις που έχει διανοίξει μπροστά μου. Φθάνοντας, λοιπόν, στο τέλος, οφείλω ένα τεράστιο «ευχαριστώ» στα άτομα που στάθηκαν στο πλάι μου.

Πρώτιστα, τον κύριο επόπτη της διατριβής μου, αγαπητό Δρ. Αιμίλιο Σολωμού, τον οποίο έχω γνωρίσει τελειώνοντας το Λύκειο, όντας ακόμα παιδί 17 ετών, και τον οποίο έχω από τότε ακούραστο συμπαραστάτη και υποστηρικτή σε όλη την ακαδημαϊκή μου πορεία. Χωρίς υπερβολή, θεωρείται ο ακαδημαϊκός μου «πατέρας», αφού κοντά του μαθήτευσα και έμαθα τι θα πει η λέξη «μέντορας». Εν συνεχεία, τον επίσης αγαπητό, ακούραστο και εξάίρετο καθ. Ιωάννη Σαλβαρά, που χωρίς αυτόν θα ήμουν «τυφλή» σε έναν δρόμο που δεν ήξερα να βαδίσω. Κάθε συζήτηση μαζί του αποτέλεσε ένα αστείρευτο πηγάδι γνώσης και ώθηση για να συνεχίσω και να ανακαλύψω ακόμα περισσότερα, όπως και να αγαπήσω αυτό που κάνω. Τέλος, τον εξωτερικό επόπτη της διατριβής μου, καθ. Γεώργιο Λεοντσίνη, για τις πολύ εύστοχες παρατηρήσεις και επισημάνσεις του.

Ακόμη, δεν θα μπορούσα να μην αναφερθώ στους γονείς και τον σύζυγό μου. Άτομα που με αυταπάρνηση των δικών τους θέλω, πίστεψαν σε μένα, πολλές φορές περισσότερο και από εμένα την ίδια. Με υποστήριξαν με κάθε δυνατό τρόπο όλα αυτά τα χρόνια και χωρίς αυτούς δεν θα έφθανα ποτέ εδώ. Τέλος, όλους όσοι με στήριξαν, με βοήθησαν και με ενθάρρυναν να φθάσω στο ποθητό αποτέλεσμα.



Υπεύθυνη Δήλωση

Η παρούσα μελέτη έχει ακολουθήσει τους κανονισμούς και τα πρότυπα διεξαγωγής έρευνας του Πανεπιστημίου Λευκωσίας και έχει υποβληθεί για σκοπούς απόκτησης διδακτορικού τίτλου σπουδών. Είναι προϊόν πρωτότυπης έρευνας της υποφαινόμενης, εκτός των χωρίων που αναφέρονται μέσω βιβλιογραφικών αναφορών, σημειώσεων και άλλων δηλώσεων. Δεν έχει υποβληθεί προηγουμένως ολοκληρωμένη ή τμηματικά, σε αυτό ή όποιο άλλο ίδρυμα για την απόκτηση κάποιου τίτλου σπουδών ή διπλώματος.

Υπογραφή

Ημερομηνία





ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	i
Αφιέρωση	v
Ευχαριστίες	vii
Υπεύθυνη Δήλωση	ix
Περιεχόμενα	xi
Κατάλογος Πινάκων	xix
Κατάλογος Σχεδιαγραμμάτων	xxiii
Κατάλογος Παραρτημάτων	xxv
Κατάλογος Συντομογραφιών	xxvii
Κεφάλαιο 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
1.1. Το ερευνητικό πρόβλημα και η σημασία του	1
1.2. Ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας	5
1.3. Βασική υπόθεση έρευνας.....	7
1.4. Θεωρητικό πλαίσιο των μεταβλητών της έρευνας	7
1.5. Σημαντικοί όροι της έρευνας	9
1.5.1. Πλέγμα επιλογών του αναλυτικού προγράμματος ιστορίας.....	9
1.5.1.1. Το είδος του προγράμματος.....	9
1.5.1.2. Ο προσανατολισμός και οι κατευθύνσεις του προγράμματος.....	11
1.5.1.3. Οι αξίες, οι σκοποί και οι στόχοι του προγράμματος.....	13
1.5.1.4. Το περιεχόμενο του προγράμματος	20
1.5.1.5. Η μεθόδευση της διδασκαλίας του προγράμματος.....	26
1.5.1.6. Η αξιολόγηση της διδασκαλίας	27
1.5.1.7. Τα σχολικά εγχειρίδια.....	28
1.5.2. Πλέγμα αντιλήψεων των εκπαιδευτικών	32
1.5.2.1. Οι διαστάσεις της διδασκαλίας.....	33
1.5.2.2. Οι διαδικασίες της διδασκαλίας.....	33
1.5.2.3. Οι πρακτικές χειρισμού	34
1.5.2.4. Οι δεξιότητες του εκπαιδευτικού.....	37
1.5.2.5. Η μάθηση των μαθητών.....	39

Κεφάλαιο 2: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	41
2.1. Ιστορία του ερευνητικού προβλήματος.....	41
2.1.1. Μεταθετικιστικό παράδειγμα έρευνας	42
2.1.2. Κονστροκτιβιστικό παράδειγμα έρευνας.....	43
2.1.3. Μετασηματικό παράδειγμα έρευνας	44
2.1.4. Νέο-πραγματιστικό παράδειγμα έρευνας	44
2.2. Θεωρητική βάση του ερευνητικού προβλήματος	45
2.2.1. Μοντέλο διδασκαλίας συμπεριφορισμού	45
2.2.2. Μοντέλο διδασκαλίας κονστροκτιβισμού	60
2.2.2.1. Μοντέλο Διδασκαλίας εξωγενούς κονστροκτιβισμού	64
2.2.2.2. Μοντέλο Διδασκαλίας ενδογενούς κονστροκτιβισμού.....	81
2.2.2.3. Μοντέλο Διδασκαλίας διαλεκτικού κονστροκτιβισμού	101
2.2.2.4. Κοινά χαρακτηριστικά κονστροκτιβιστικών προσεγγίσεων.....	128
2.2.3. Κριτήρια - Δείκτες Ελέγχου ποιότητας	136
2.3. Ο κλάδος της διδακτικής και η διδακτική της ιστορίας.....	139
2.4. Σύντομη αναφορά στα γεγονότα της κυπριακής ιστορίας	143
2.4.1. Η Κύπρος στην Αρχαιότητα.....	144
2.4.2. Η Βυζαντινή – Μεσαιωνική Κύπρος.....	147
2.4.3. Η Κύπρος στα Νεότερα Χρόνια.....	149
2.5. Στοχευμένη αναφορά σημαντικών ερευνών	158
2.5.1. Η έρευνα στην αξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων.....	159
2.5.2. Η έρευνα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.....	163
2.5.3. Η διδακτική της ιστορίας εν μέσω πολιτικών επιλογών.....	167
2.5.4. Η διδασκαλία της ιστορίας σε ένα συγκρουσιακό περιβάλλον.....	169
2.5.5. Η σχολική ιστορία, η εθνική ταυτότητα και το σύγχρονο κράτος	172
2.5.6. Βασικές αρχές στη διδασκαλία της ιστορίας	175
2.5.7. Τα προσόντα του εκπαιδευτικού που θα διδάξει ιστορία.....	180
2.5.8. Η έρευνα στη Διδακτική της Ιστορίας στο συγκεκριμένο της Κύπρου.....	183
2.6. Αιτιολόγηση της παρούσας έρευνας.....	185
 Κεφάλαιο 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	 187
3.1. Επιλογή μεθόδων έρευνας	187

3.2.	Ερευνητικό σχέδιο	189
3.3.	Ερευνητικά εργαλεία	190
3.3.1.	Κατάλογος δεικτών-κριτηρίων ελέγχου ποιότητας της αξιολόγησης του προγράμματος διδασκαλίας.....	191
3.3.2.	Κατάλογος δεικτών-κριτηρίων ελέγχου ποιότητας της αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας.....	194
3.3.3.	Ερωτηματολόγιο διερεύνησης αντιλήψεων των εκπαιδευτικών	197
3.4.	Συμμετέχοντες (συγκρότηση του δείγματος - περιγραφή).....	203
3.5.	Διαδικασία συγκέντρωσης και επεξεργασίας δεδομένων	208
3.6.	Κριτήρια Αξιολόγησης της έρευνας.....	210
3.6.1.	Δεοντολογία στην έρευνα – Ηθικά ζητήματα.....	210
3.6.2.	Εγκυρότητα αποτελεσμάτων (validity)	210
3.6.3.	Αξιοπιστία αποτελεσμάτων (reliability).....	211
3.6.4.	Περιορισμοί στην έρευνα.....	211
 Κεφάλαιο 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ		213
4.1.	Το πλέγμα των επιλογών του Α.Π. του μαθήματος της ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου.....	213
4.1.1.	Περιγραφή του Αναλυτικού προγράμματος.....	213
4.1.2.	Παρουσίαση Σχολικών Εγχειριδίων και Εποπτικού Υλικού.....	217
4.1.3.	Δείκτες – κριτήρια αξιολόγησης για την ανάδειξη του πλέγματος επιλογών του Α.Π.....	220
4.1.3.1.	1 ^ο Δίλημμα επιλογών: Το είδος του προγράμματος	221
4.1.3.2.	2 ^ο Δίλημμα επιλογών: Ο προσανατολισμός και οι κατευθύνσεις του προγράμματος	221
4.1.3.3.	3 ^ο Δίλημμα επιλογών: Οι αξίες του αναλυτικού προγράμματος	222
4.1.3.4.	4 ^ο Δίλημμα επιλογών: Οι σκοποί του αναλυτικού προγράμματος	224
4.1.3.5.	5 ^ο Δίλημμα επιλογών: Οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος.....	224
4.1.3.6.	6 ^ο Δίλημμα επιλογών: Οι αρχές επιλογής περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος	226
4.1.3.7.	7 ^ο Δίλημμα επιλογών: Η οργάνωση του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος	227
4.1.3.8.	8 ^ο Δίλημμα επιλογών: Η διάρθρωση του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος	228

4.1.3.9. 9 ^ο Δίλημμα επιλογών: Τα σχέδια μεθόδευσης της διδασκαλίας του αναλυτικού προγράμματος.....	230
4.1.3.10. 10 ^ο Δίλημμα επιλογών: Οι στρατηγικές διδασκαλίας του αναλυτικού προγράμματος	232
4.1.3.11. 11 ^ο Δίλημμα επιλογών: Μοντέλα αξιολόγησης του αναλυτικού προγράμματος	233
4.1.4. Ερώτημα Α1: Ποιο είδος προγράμματος προκρίνεται έναντι ποιων;.....	236
4.1.5. Ερώτημα Α2: Ποιος προσανατολισμός και ποια κατεύθυνση προκρίνεται έναντι ποιων;.....	238
4.1.6. Ερώτημα Α3: Ποιες αξίες προβάλλονται και ποιοι σκοποί έναντι ποιων;.....	238
4.1.6.1. Αξίες.....	238
4.1.6.2. Σκοποί	239
4.1.7. Ερώτημα Α4: Ποιοι στόχοι-ικανότητες επιδιώκονται και ποιοι στόχοι-δεξιότητες απαρτίζουν τη διδακτέα ύλη έναντι ποιων;	240
4.1.8. Ερώτημα Α5: Ποιες αρχές επιλογής περιεχομένου προκρίνονται έναντι ποιων;.....	240
4.1.9. Ερώτημα Α6: Ποιες μορφές οργάνωσης του περιεχομένου και διάρθρωσης των διδακτικών ενοτήτων επικρατούν έναντι ποιων;.....	241
4.1.9.1. Οργάνωση Περιεχομένου	241
4.1.9.2. Διάρθρωση Ενοτήτων	241
4.1.10. Ερώτημα Α7: Ποιες μορφές αναπαράστασης του περιεχομένου προκρίνονται έναντι ποιων;.....	242
4.1.11. Ερώτημα Α8: Ποια ενεργήματα διδακτικής δράσης προκρίνονται έναντι ποιων;	243
4.1.12. Ερώτημα Α9: Ποια κατεύθυνση ελέγχου ποιότητας της αξιολόγησης προκρίνεται έναντι ποιας;.....	244
4.1.13. Ερώτημα Α10: Ποια εγχειρήματα διδακτικής δράσης προκρίνονται έναντι ποιων στη συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος της κυπριακής ιστορίας;	244
4.1.14. Ερώτημα Α11: Ποιες δομές διδασκαλίας προκρίνονται έναντι ποιων;	245
4.1.15. Ερώτημα Α12: Τι προκρίνεται έναντι ποιου στην παρουσίαση της σχολικής γνώσης στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της ιστορίας, ώστε να διασφαλίζεται η αναγνωσιμότητα και η κατανοησιμότητά τους;	246
4.1.16. Ερώτημα Α13: Ποια δομικά στοιχεία της εικονογράφησης προκρίνονται έναντι ποιων;.....	252

4.1.17. Ερώτημα A14: Πώς τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της ιστορίας διαφοροποιούν τη διδασκαλία; Τι προκρίνεται έναντι ποιου;	253
4.2. Το πλέγμα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το γίνεσθαι του μαθήματος της κυπριακής ιστορίας.....	255
4.2.1. Σύντομη παρουσίαση του ερωτηματολογίου	255
4.2.2. Το πλέγμα των διερευνητικών ερωτημάτων ελέγχου αντιλήψεων των εκπαιδευτικών	256
4.2.3. Στατιστική Ανάλυση	256
4.2.4. Πιλοτική Έρευνα	258
4.2.5. Ερώτημα B1: Ποιος ο βαθμός εννοιολογικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου;	259
4.2.5.1. Εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής ερωτηματολογίου που αφορά το ‘είναι’	259
4.2.5.2. Εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής ερωτηματολογίου που αφορά το ‘δέον’	261
4.2.6. Ερώτημα B2: Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις δύο διαστάσεις της διδασκαλίας του μαθήματος, την επικοινωνιακή και τη λειτουργική; 1 ^{ος} παράγοντας ερωτηματολογίου.	268
4.2.6.1. Όσον αφορά το ‘είναι’	268
4.2.6.2. Όσον αφορά το ‘δέον’	271
4.2.7. Ερώτημα B3: Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις διαδικασίες της διδασκαλίας: προ-διδασκτική (προγραμματισμός), κυρίως διδασκτική (διεξαγωγή) και μετα-διδασκτική (αξιολόγηση); 2 ^{ος} παράγοντας ερωτηματολογίου.....	278
4.2.7.1. Όσον αφορά το ‘είναι’	278
4.2.7.2. Όσον αφορά το ‘δέον’	281
4.2.8. Ερώτημα B4: Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις πρακτικές χειρισμού των διδακτικών στόχων, του περιεχομένου, της μεθόδευσης της διδασκαλίας και της αξιολόγησης;.....	288
4.2.9. Ερώτημα B5: Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού: να γνωρίζουν τους μαθητές τους, να χειρίζονται τη διδακτέα ύλη, να μεθοδεύουν τη διδασκαλία τους, να αξιολογούν τη διδασκαλία τους, το πού διαμεσολαβούν στο γίνεσθαι της διδασκαλίας; 3 ^{ος} παράγοντας ερωτηματολογίου.....	290
4.2.9.1. Όσον αφορά το ‘είναι’	290
4.2.9.2. Όσον αφορά το ‘δέον’	292

4.2.10. Ερώτημα Β6: Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη μάθηση των μαθητών με βάση τις κατευθύνσεις ελέγχου ποιότητας (ανάπτυξη, επίδοση, ικανοποίηση αναγκών, απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων);.....	296
4.2.10.1. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις στο σύνολο των τριών παραγόντων για το ‘είναι’.....	302
4.2.10.2. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις στο σύνολο των τριών παραγόντων για το ‘δέον’.....	303
4.2.10.3. Συσχετίσεις των τριών παραγόντων στο ‘είναι’ και στο ‘δέον’.....	305
4.2.11. Ερώτημα Β7: Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων του ερωτηματολογίου (διαστάσεις διδασκαλίας, διαδικασίες διδασκαλίας, δεξιότητες εκπαιδευτικού) και των ατομικών – δημογραφικών στοιχείων των ατόμων του δείγματος (Φύλο, Σπουδές, Χρόνια υπηρεσίας, Περιοχή σχολείου);.....	307
4.2.11.1. Συσχετίσεις στο ‘είναι’.....	307
4.2.11.2. Συσχετίσεις στο ‘δέον’.....	311
4.3. Το πλέγμα των επιλογών του Α.Π. της ιστορίας σε σχέση με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το διδακτικό γίνεσθαι του μαθήματος.....	313
4.3.1. Το πλέγμα των επιλογών του Α.Π.....	314
4.3.2. Το πλέγμα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών.....	316
4.3.3. Συσχέτιση των δύο πλεγμάτων.....	325
Κεφάλαιο 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	333
5.1. Σύντομη παρουσίαση αποτελεσμάτων.....	333
5.1.1. Ως προς το Α’ ερευνητικό ερώτημα: Ποιο είναι το πλέγμα των επιλογών του προγράμματος διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου;.....	333
5.1.2. Ως προς το Β’ ερευνητικό ερώτημα: Ποιο είναι το πλέγμα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το γίνεσθαι της διδασκαλίας της ιστορίας;.....	342
5.1.3. Ως προς το Γ’ ερευνητικό ερώτημα: Πόσο συμβαδίζουν ή αποκλίνουν το πλέγμα των επιλογών του προγράμματος της ιστορίας με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το διδακτικό γίνεσθαι του μαθήματος, δηλαδή με την παρεχόμενη διδασκαλία.....	357
5.2. Σχολιασμός Αποτελεσμάτων.....	359
5.2.1. Σχετικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα.....	359
5.2.2. Σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.....	367

5.3. Εξαγωγή Συμπερασμάτων	374
5.4. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	379
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	381
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	419





ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 2.1.: Συνοπτική παρουσίαση διδακτικών ενεργημάτων στις στρατηγικές διδασκαλίας του Συμπεριφορισμού	53
Πίνακας 2.2.: Μοντέλο διδασκαλίας Συμπεριφορισμού.....	58
Πίνακας 2.3.: Μοντέλο διδασκαλίας του Εξωγενούς Κονστрукτιβισμού.....	79
Πίνακας 2.4: Μοντέλο διδασκαλίας του Ενδογενούς Κονστрукτιβισμού.....	98
Πίνακας 2.5: Μοντέλο διδασκαλίας του Διαλεκτικού Κονστрукτιβισμού.....	126
Πίνακας 2.6: Τα κονστрукτιβιστικά παραδείγματα για τη διδασκαλία και τη μάθηση.....	135
Πίνακας 2.7: Σχεδιασμός Διδασκαλίας Σε Λειτουργική Οργάνωση.....	157
Πίνακας 2.8: Σύνοψη δεδομένων για τη Διδασκαλία της ιστορίας.....	179
Πίνακας 3.1.: Ανάλυση περιεχομένου σε κείμενα που αφορούν το μάθημα της κυπριακής ιστορίας (δημοτικής εκπαίδευσης).....	192
Πίνακας 3.2.: Ανάλυση περιεχομένου στα σχολικά βιβλία που αφορούν το μάθημα της κυπριακής ιστορίας (δημοτικής εκπαίδευσης).....	195
Πίνακας 3.3: Προσαρμογή του τύπου του Flesch στα ελληνικά	196
Πίνακας 3.4: Δόμηση Ερωτηματολογίου διερεύνησης αντιλήψεων-Μέρος Α'	199
Πίνακας 3.5: Δόμηση Ερωτηματολογίου διερεύνησης αντιλήψεων-Μέρος Β'	200
Πίνακας 3.6: Δόμηση Ερωτηματολογίου διερεύνησης αντιλήψεων-Μέρος Γ'	201
Πίνακας 3.7: Δόμηση Ερωτηματολογίου διερεύνησης αντιλήψεων-Μέρος Δ'	202
Πίνακας 3.8: Κατανομή στο τελικό δείγμα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	204
Πίνακας 3.9: Συχνότητες, Σχετικές Συχνότητες % και Αθροιστικές Συχνότητες για το Φύλο.....	204
Πίνακας 3.10: Συχνότητες, Σχετικές Συχνότητες % και Αθροιστικές Συχνότητες για τις Σπουδές.....	205
Πίνακας 3.11: Συχνότητες, Σχετικές Συχνότητες % και Αθροιστικές Συχνότητες για τα Χρόνια Υπηρεσίας.....	206
Πίνακας 3.12: Συχνότητες, Σχετικές Συχνότητες % και Αθροιστικές Συχνότητες για την Περιοχή του Σχολείου.....	207
Πίνακας 4.1: Σύνοψη αποτελεσμάτων εφαρμογής του τύπου του Flesch για το επίπεδο αναγνωσιμότητας των βιβλίων Ιστορίας σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.....	248
Πίνακας 4.2: Ιδιοτιμές και Ποσοστά Ερμηνευμένης Διασποράς που Αφορά το 'Είναι'	260
Πίνακας 4.3: Ιδιοτιμές και Ποσοστά Ερμηνευμένης Διασποράς που Αφορά το 'Δέον'	261

Πίνακας 4.4: Αξιοπιστία του Ερωτηματολογίου για το ‘Είναι’	267
Πίνακας 4.5: Αξιοπιστία του Ερωτηματολογίου για το ‘Δέον’	267
Πίνακας 4.6: Αριθμός Ατόμων, Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις για κάθε μια από τις ερωτήσεις στο ‘Είναι’ για τον 1 ^ο Παράγοντα (Διαστάσεις της Διδασκαλίας: Επικοινωνιακή και Λειτουργική).....	268
Πίνακας 4.7: Αριθμός Ατόμων, Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις για κάθε μια από τις ερωτήσεις στο ‘Δέον’ για τον 1 ^ο Παράγοντα (Διαστάσεις της Διδασκαλίας: Επικοινωνιακή και Λειτουργική).....	271
Πίνακας 4.8: Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις Διαστάσεις της Διδασκαλίας	275
Πίνακας 4.9: Αριθμός Ατόμων, Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις για κάθε μια από τις ερωτήσεις στο ‘Είναι’ για τον 2 ^ο Παράγοντα (Διαδικασίες της Διδασκαλίας: Προγραμματισμός, Διεξαγωγή, Αξιολόγηση).....	279
Πίνακας 4.10: Αριθμός Ατόμων, Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις για κάθε μια από τις Ερωτήσεις στο ‘Δέον’ για τον 2 ^ο Παράγοντα (Διαδικασίες της Διδασκαλίας: Προγραμματισμός, Διεξαγωγή, Αξιολόγηση).....	281
Πίνακας 4.11: Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις Διαδικασίες της Διδασκαλίας ..	283
Πίνακας 4.12: Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις Πρακτικές Χειρισμού των Διδακτικών Στόχων, του Περιεχομένου, της Μεθόδευσης της Διδασκαλίας και της Αξιολόγησης.	288
Πίνακας 4.13: Αριθμός Ατόμων, Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις για κάθε μια από τις ερωτήσεις στο ‘Είναι’ για τον 3 ^ο Παράγοντα (Δεξιότητες του Εκπαιδευτικού).	290
Πίνακας 4.14: Αριθμός Ατόμων, Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις για κάθε μια από τις ερωτήσεις στο ‘Δέον’ για τον 3 ^ο Παράγοντα (Δεξιότητες του Εκπαιδευτικού).	292
Πίνακας 4.15: Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις Δεξιότητες του Εκπαιδευτικού.	294
Πίνακας 4.16: Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη Μάθηση των μαθητών με βάση τις Κατευθύνσεις Ελέγχου Ποιότητας.....	296
Πίνακας 4.17: Αριθμός Ατόμων, Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις για κάθε ένα από τους τρεις παράγοντες στο ‘Είναι’	302
Πίνακας 4.18: Αριθμός Ατόμων, Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις για κάθε ένα από τους τρεις παράγοντες στο ‘Δέον’	303
Πίνακας 4.19: Αριθμός Ατόμων, Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις και Τυπικό Σφάλμα του μέσου για κάθε ένα από τους τρεις παράγοντες στο ‘Είναι’ και στο ‘Δέον’	303
Πίνακας 4.20: Διαφορές των τριών παραγόντων στο ‘Είναι’ και στο ‘Δέον’	305
Πίνακας 4.21: Συσχετίσεις ανά δύο των τριών παραγόντων στο ‘Είναι’	306

Πίνακας 4.22: Συσχετίσεις ανά δυο των τριών παραγόντων στο ‘δέον’.....	306
Πίνακας 4.23: Συσχέτιση παραγόντων ερωτηματολογίου με το Φύλο στο ‘είναι’.....	307
Πίνακας 4.24: Συσχέτιση παραγόντων ερωτηματολογίου με τις Σπουδές στο ‘είναι’.....	308
Πίνακας 4.25: Συσχέτιση παραγόντων ερωτηματολογίου με τα Χρόνια Υπηρεσίας στο ‘είναι’.....	309
Πίνακας 4.26: Συσχέτιση παραγόντων ερωτηματολογίου με την Περιοχή του σχολείου στο ‘είναι’.....	310
Πίνακας 4.27: Συσχέτιση παραγόντων ερωτηματολογίου με το Φύλο στο ‘δέον’.....	311
Πίνακας 4.28: Συσχέτιση παραγόντων ερωτηματολογίου με τις Σπουδές στο ‘δέον’.....	311
Πίνακας 4.29: Συσχέτιση παραγόντων ερωτηματολογίου με τα Χρόνια Υπηρεσίας στο ‘δέον’.....	312
Πίνακας 4.30: Συσχέτιση παραγόντων ερωτηματολογίου με την Περιοχή του Σχολείου στο ‘δέον’.....	313
Πίνακας 4.31: Συσχέτιση του Πλέγματος Επιλογών του Α.Π. και του Πλέγματος Αντιλήψεων των Εκπαιδευτικών.....	327
Πίνακας 5.1: Σύνοψη του Πλέγματος Επιλογών που προκρίνονται στο Α.Π. Ιστορίας.....	341
Πίνακας 5.2: Σύνοψη του Πλέγματος των Αντιλήψεων των Εκπαιδευτικών για τη Διδασκαλία του Μαθήματος της Ιστορίας.....	355
Πίνακας 7.1: Ενδεικτικές μονάδες ανάλυσης για το Είδος του προγράμματος.....	427
Πίνακας 7.2: Ενδεικτικές μονάδες ανάλυσης για τον Προσανατολισμό και τις Κατευθύνσεις του προγράμματος.....	428
Πίνακας 7.3: Ενδεικτικές μονάδες ανάλυσης για την Επιλογή Αξιών.....	429
Πίνακας 7.4: Ενδεικτικές μονάδες ανάλυσης για την επιλογή των Σκοπών.....	431
Πίνακας 7.5: Ενδεικτικές μονάδες ανάλυσης για τους Στόχους.....	435
Πίνακας 7.6: Ενδεικτικές μονάδες ανάλυσης για τις Αρχές Επιλογής Περιεχομένου.....	439
Πίνακας 7.7: Ενδεικτικές μονάδες ανάλυσης για την Οργάνωση Περιεχομένου.....	440
Πίνακας 7.8: Ενδεικτικές μονάδες ανάλυσης για τη Διάρθρωση των Ενοτήτων.....	441
Πίνακας 7.9: Ενδεικτικές μονάδες ανάλυσης για την Αναπαράσταση Περιεχομένου.....	442
Πίνακας 7.10: Ενδεικτικές μονάδες ανάλυσης για τη Μεθόδευση της Διδασκαλίας-Ενεργήματα Διδακτικής Δράσης.....	442
Πίνακας 7.11: Ενδεικτικές μονάδες ανάλυσης για την Κατεύθυνση Ελέγχου Ποιότητας της Αξιολόγησης.....	444



ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Σχεδιάγραμμα 1.1: Θεωρητικό πλαίσιο των μεταβλητών της έρευνας	8
Σχεδιάγραμμα 2.1: Διάρθρωση της διδασκαλίας του Συμπεριφορισμού	48
Σχεδιάγραμμα 2.2: Οι κατευθύνσεις στο μοντέλο του Κονστρουκτιβισμού	63
Σχεδιάγραμμα 2.3: Περιεχόμενο γνωστικής δομής εξωγενούς κονστρουκτιβισμού	67
Σχεδιάγραμμα 2.4: Διάρθρωση της διδασκαλίας του Εξωγενούς Κονστρουκτιβισμού	68
Σχεδιάγραμμα 2.5: Διάρθρωση της διδασκαλίας στο μοντέλο του Ενδογενούς Κονστρουκτιβισμού	84
Σχεδιάγραμμα 2.6: Διάρθρωση της διδασκαλίας του Διαλεκτικού Κονστρουκτιβισμού ...	109
Σχεδιάγραμμα 3.1: Το τριπολικό σχήμα για το σχεδιασμό της έρευνας	190
Σχεδιάγραμμα 3.2: Σχετικές Συχνότητες % για το Φύλο	205
Σχεδιάγραμμα 3.3: Σχετικές Συχνότητες % για τις Σπουδές	206
Σχεδιάγραμμα 3.4: Σχετικές Συχνότητες % για τα Χρόνια Υπηρεσίας	207
Σχεδιάγραμμα 3.5: Σχετικές Συχνότητες % για την Περιοχή του Σχολείου	208
Σχεδιάγραμμα 4.1: Επίπεδο αναγνωσιμότητας κειμένων Γ' Τάξης Δημοτικού με τη χρήση του grval 1.1.....	249
Σχεδιάγραμμα 4.2: Επίπεδο αναγνωσιμότητας κειμένων Δ' Τάξης Δημοτικού με τη χρήση του grval 1.1.....	250
Σχεδιάγραμμα 4.3: Επίπεδο αναγνωσιμότητας κειμένων Ε' Τάξης Δημοτικού με τη χρήση του grval 1.1.....	251
Σχεδιάγραμμα 4.4: Επίπεδο αναγνωσιμότητας κειμένων Στ' Τάξης Δημοτικού με τη χρήση του grval 1.1.....	252
Σχεδιάγραμμα 4.5: Ιστόγραμμα ιδιοτιμών των παραγόντων του ερωτηματολογίου	260
Σχεδιάγραμμα 4.6: Επίδραση του 1 ^{ου} παράγοντα στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου στο 'Είναι'	263
Σχεδιάγραμμα 4.7: Επίδραση του 2 ^{ου} παράγοντα στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου στο 'Είναι'	265
Σχεδιάγραμμα 4.8: Επίδραση του 3 ^{ου} παράγοντα στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου στο 'Είναι'	266
Σχεδιάγραμμα 4.9: Διαφορές στους μέσους όρους στο 'Είναι' και στο 'Δέον' για κάθε ένα χωριστά από τους τρεις παράγοντες	304



ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΩΝ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α': Ερωτηματολόγιο Έρευνας.....	419
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β': Ενδεικτικές μονάδες ανάλυσης περιεχομένου για το Α.Π.....	427
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ': Απαντητική Επιστολή - Έγκριση για διεξαγωγή της έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας (υποβολή αίτησης και γνωμάτευση από το ΚΕΕΑ).....	445
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ': Απαντητική Επιστολή – Γνωμάτευση Επιτροπής Βιοηθικής Κύπρου για τη διεξαγωγή της έρευνας.....	449





ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

Α.Π.	Αναλυτικό Πρόγραμμα/ Αναλυτικά Προγράμματα
ΑΤΗΚ	Αρχή Τηλεπικοινωνιών Κύπρου
ΕΕ	Ευρωπαϊκή Ένωση
Ε/Κ	Ελληνοκύπριοι/ Ελληνοκυπριακή
ΕΟΚΑ	Εθνική Οργάνωση Κυπρίων Αγωνιστών
ΕΦ	Εθνική Φρουρά
ΙΤΥΕ	Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων (Ελλάδος)
κ.ά.	και άλλα/ και άλλοι
ΚΕΕΑ	Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης
κ.λπ.	και λοιπά
Κ.Ο.Θ.	Κεντρικό Οριακό Θεώρημα
ΟΗΕ	Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών
ΠΙΚ	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου
π.χ.	παραδείγματος χάριν
ΡΙΚ	Ραδιοφωνικό Ίδρυμα Κύπρου
Τ/Κ	Τουρκοκύπριοι/ Τουρκοκυπριακή
ΥΑΠ	Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων
ΥΠΠ	Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού
χ.χ.	χωρίς χρονολογία



Κεφάλαιο 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εισαγωγή έχει σκοπό να θέσει και να αναπτύξει το ερευνητικό πρόβλημα, να αναδείξει τη σημασία της έρευνας και να προσδιορίσει το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα. Επιπλέον, να διατυπώσει τη βασική υπόθεση της έρευνας και να παρουσιάσει διαγραμματικά το θεωρητικό πλαίσιο των μεταβλητών της έρευνας, όπως έχει διαμορφωθεί συνοψίζοντας όλα τα δεδομένα. Καταλήγοντας, στο κεφάλαιο διευκρινίζονται οι σημαντικοί όροι της έρευνας.

1.1. Το ερευνητικό πρόβλημα και η σημασία του

Σύμφωνα με τον Nordgren (2016), η ιστορία μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν επιχείρημα, παράδειγμα ή σύμβολο για να γίνουν αλλαγές. Μπορεί, ταυτόχρονα, να χρησιμοποιηθεί σαν «γλώσσα δυναμικής», έτσι που να ελέγχει τις συζητήσεις και τις ερμηνείες, να διατυπώνει κυρίαρχες αφηγήσεις και να ασκεί εξαιρετικά μεγάλη επιρροή στην ερμηνεία του κόσμου. Μπορεί να εξηγήσει, να ταυτοποιήσει και να επηρεάσει τον κόσμο. Επομένως, η ιστορία αποτελεί την επιστήμη εκείνη που φέρνει ένα λαό κοντά με το παρελθόν του και συνυφασμένη με άλλους παράγοντες συγκροτεί την εθνική και πολιτιστική ταυτότητά του.

Ωστόσο, τα ευρήματα της ιστορικής έρευνας, η ιστοριογραφία όπως καταγράφεται από τους ακαδημαϊκούς ιστορικούς, δεν συνάδει πάντα με την ιστορία που διδάσκεται από τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία. Υπάρχει, δηλαδή, μία διαφοροποίηση ανάμεσα σε ιστορικούς και παιδαγωγούς, αφού η ιστορία καθίσταται το ισχυρότερο όπλο που το έθνος - κράτος έχει στη διάθεσή του για να προωθήσει τους πολιτικούς του στόχους (Haydn, 2012· Wilschut, 2010· Περσιάνης, 2010). Στον ευρύτερο ελλαδικό χώρο η σχολική ιστορία αντικατοπτρίζει ως επί το πλείστον τη λεγόμενη «εθνική» ιστορία (Αλαχιώτης, 2002) που και αυτή με τη σειρά της αποτυπώνει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αρχών (Κωνσταντάρος, 2018) και αντανακλά την κυρίαρχη ιδεολογία, με όλες τις αδυναμίες ή και πλεονεκτήματα που μπορεί το γεγονός αυτό να συνεπάγεται (Κόκκινος, 1998).

Συνακόλουθα, και η διδασκαλία της ιστορίας στην Κύπρο μπορεί να χαρακτηριστεί ως αφήγημα εθνικής ιστορίας, αφού για την ελληνοκυπριακή κοινότητα ανέκαθεν αποτελούσε ζήτημα υψίστης σημασίας, λόγω της διασύνδεσής της με τη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας. Εξαιτίας αυτού, «η κυπριακή ιστορία έχει ιδωθεί -κατά κύριο λόγο- ως τοπική ιστορία στα πλαίσια της ευρύτερης ελληνικής ιστορίας» (Σολωμού & Αντωνίου, 2017), ενώ ταυτόχρονα «δίνει φρονηματιστικά μαθήματα [...] με έναν παραποιημένο και μη εμφανή πάντοτε τρόπο» (Λεοντσίνης, 2011β: 294). Οι όποιες προσπάθειες έχουν γίνει

κατά καιρούς για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν αγγίζουν επί της ουσίας το μάθημα της ιστορίας, παρά τις εξελίξεις στο χώρο της παγκόσμιας εκπαίδευσης, αλλά και της ευρωπαϊκής, ιδιαίτερα μετά την υπογραφή της συνθήκης της Μπολόνια και τον γενικότερο στόχο για δημιουργία ενός ευρωπαϊκού χώρου ανώτερης εκπαίδευσης (Confederation of EU Rectors, 1999). Το εν λόγω φαινόμενο έχει παρατηρηθεί και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες και αυτό έχει να κάνει κυρίως με τη φύση του μαθήματος (Erdmann & Hasberg, 2015). Διότι, στις πλείστες των περιπτώσεων «τα δεδομένα εκτός σχολείου έχουν μεγαλύτερη σημασία από τα πράγματα μέσα στο ίδιο το σχολείο και είναι αυτά που διέπουν και ερμηνεύουν τα πράγματα μέσα σε αυτό» (Sadler, 1964 στο: Ματθαίου, 2002: 43).

Η διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου διέπεται από επιμέρους χαρακτηριστικά, όντας ένα περιβάλλον μάθησης. Με τον όρο «περιβάλλον μάθησης» εννοούμε το σύνολο των παραγόντων εκείνων που συνιστούν τις προϋποθέσεις για τη μάθηση ενός ατόμου. Οι παράγοντες αυτοί σύμφωνα με τον Salomon (2006) είναι το φυσικό περιβάλλον της μάθησης, το σύνολο των εγκεκριμένων συμπεριφορών, οι κοινές προσδοκίες και αντιλήψεις των εμπλεκομένων, οι συγκεκριμένες εργασίες με προκαθορισμένο περιεχόμενο και προσδιορισμένους στόχους που τροχοδρομούνται από ένα άτομο υπεύθυνο για το περιβάλλον (τον εκπαιδευτικό ενδεχομένως), οι συμμετέχοντες και οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα. Επομένως, η διδασκαλία του μαθήματος της κυπριακής ιστορίας δομείται, μεταξύ άλλων, γύρω από τους άξονες του αναλυτικού προγράμματος (Α.Π.), τα σχολικά εγχειρίδια και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών με βάση το προσωπικό και επαγγελματικό τους πλαίσιο. Και οι τρεις βασικοί αυτοί άξονες δεν είναι εξ ολοκλήρου φανεροί, εμπεριέχουν κρυμμένα νοήματα και προσανατολισμό, αφού σύμφωνα με τις βασικές αρχές της παιδαγωγικής, «κάθε ενέργεια πάνω στο παιδί συνεπάγεται πάντοτε έναν τελικό σκοπό ή τουλάχιστον έναν προσανατολισμό, ο οποίος είναι άδηλος» (Miallaret, 1985: 8).

Τα Α.Π. διδασκαλίας περιλαμβάνουν όλες τις δραστηριότητες και διαδικασίες για το μακροπρόθεσμο σχεδιασμό της διδασκαλίας, αντανακλώντας τις βασικές ιδέες του φορέα εκπόνησης, δηλαδή του κράτους (Βρεττός, 2007α). Αποτελούν τη βάση, το θεμέλιο, πάνω στο οποίο οικοδομείται το εκπαιδευτικό σύστημα ενός κράτους (ETUCE, 2008), αλλά αντανακλούν επίσης και «την εικόνα που έχουμε ως κοινωνία για το μέλλον της χώρας μας και ορίζουν τον τρόπο με τον οποίο η εκπαίδευση θα συμβάλει στη διαμόρφωση αυτού του μέλλοντος» (ΥΠΠ, 2010β: 3). Η φύση τους είναι «πολύπλοκη, πολυδιάστατη και συνδέεται με πολλές παιδαγωγικές και άλλες μεταβλητές» (Φλουρής, 2008: 51). Το πιο πρόσφατο Α.Π. της Κύπρου, όπως καταγράφεται στο προοίμιό του, στοχεύει στην «ενεργή και δημιουργική

συμμετοχή των νέων στην κοινωνική, πολιτική, πολιτιστική και οικονομική ζωή του τόπου». «Ταυτόχρονα όμως διαφέρει γιατί η ελληνοκυπριακή κοινότητα πορεύεται στον 21^ο αιώνα μέσα από σοβαρές ιδιαιτερότητες που σφραγίζουν την πορεία της» (ΥΠΠ, 2010β: 5). Στην περίπτωση της Κύπρου και της ελληνοκυπριακής κοινότητας, το Α.Π. υπαγορεύει τους στόχους και τους σκοπούς της σχολικής εκπαίδευσης, καθώς και την ουσιαστική γνώση που πρέπει να διδάσκεται σε όλα τα δημοτικά σχολεία. Πέρα από αυτό δεν υπάρχουν άλλα ουσιαστικά μέσα ελέγχου για το τι διδάσκεται σε κάθε τάξη. Παρά ταύτα, οι εκπαιδευτικοί παραμένουν «πιστοί» στο Α.Π. (Perikleous, 2010).

Η ανάπτυξη του προγράμματος διδασκαλίας της ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου βασίζεται σε ένα πλέγμα επιλογών που αφορούν τον προσανατολισμό του μαθήματος, τις κατευθύνσεις, τις αξίες, τους σκοπούς και τους στόχους, το περιεχόμενο, τη μεθόδευση διδασκαλίας και την αξιολόγησή του. Το πλέγμα αυτών των επιλογών συνήθως -αν όχι πάντα- δεν δηλώνεται, αλλά υποκρύπτεται ή συνδηλώνεται από τα συμφραζόμενα, τόσο εντός του ίδιου του Α.Π., όσο και στο πώς αυτό αντικατοπτρίζεται μέσα στα σχολικά εγχειρίδια. Διότι, τα σχολικά εγχειρίδια είναι αυτά που βάζουν το πρόγραμμα σε λειτουργία. Χρειάζεται επομένως το πλέγμα αυτό να γίνει φανερό, να αναδειχθεί, να απακριβωθεί. Με άλλα λόγια, χρειάζεται να διαφανεί το «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα», το «παρα-πρόγραμμα», και οι επιδράσεις του (Apple, 1986· Βρεττός & Καψάλης, 2009· Κουτσελλίνη-Ιωαννίδου, 2009· Τσάφος, 2014· Χατζηγεωργίου, 2012), αφού οι σχολικές γνώσεις που, σύμφωνα με τον Κάτσικα (2007: 112), «προσφέρονται στον εκπαιδευόμενο, προσανατολίζουν σε συγκεκριμένες κοινωνικές θέσεις, εγχαράσσουν αξίες, κανόνες, πρότυπα συμπεριφοράς».

Η περίπτωση της Κύπρου, ενός κράτους με μακροχρόνιο, ανεπίλυτο πολιτικό πρόβλημα, παρέχει μια νέα προοπτική στη μελέτη του Α.Π. σπουδών. Μια τέτοια προοπτική απαιτεί νέες θεωρητικές γνώσεις που δεν θα προσμετρώνται μόνο ως προς το κρατικό και το παγκόσμιο εκπαιδευτικό πολιτικό σκηνικό και τη σύγκρουση μεταξύ διαφορετικών φιλοσοφιών, αλλά θα εξηγούν επίσης και μία μοναδικά σταθερή εκπαιδευτική κουλτούρα, η οποία τείνει να κυριαρχεί και να επιδεικνύει επίμονη αντίσταση στην εκπαιδευτική αλλαγή (Koutselini-Ioannidou, 1997).

Εν συνεχεία, δεν φθάνει μόνο να αναδειχθεί το πλέγμα των επιλογών του προγράμματος για το μάθημα της ιστορίας, χρειάζεται συγχρόνως να διερευνηθεί και το πώς οι εκπαιδευτικοί το διδάσκουν, αντιλαμβάνονται και αναπλαισιώνουν το πλέγμα των επιλογών. Το επαγγελματικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού, όπως αυτό καθρεπτίζεται στην αναγνώριση και εφαρμογή ενός συνόλου διδακτικών αρχών, στο χειρισμό των δομικών

στοιχείων της διδασκαλίας, στον διδακτικό σχεδιασμό και στην εκπόνηση και εφαρμογή σχεδίων διδασκαλίας, αλλά και στην ανάπτυξη και βελτίωση της διδασκαλίας μέσα από τη διδακτική έρευνα (Σαλβαράς, 2020), πολλές φορές επηρεάζεται από το προσωπικό πλαίσιο. Διότι και οι ιδεολογικές παραδόσεις εξίσου με τις ισχύουσες οδηγίες πολιτικής, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και τις πρακτικές που ακολουθούν. Αυτή η θεώρηση υπερβαίνει την απλοϊκή αναγνώριση του εθνικού πλαισίου, όπως διατυπώνεται στις σελίδες του Α.Π., ως μίας πηγής επιρροής, αλλά οδηγεί σε αποσαφήνιση και άλλων πιο μεταβλητών στοιχείων που επηρεάζουν τη διδασκαλία (Osborn & Broadfoot, 2006).

Η διαδικασία και ο χαρακτήρας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών γίνονται σε θεσμικό πλαίσιο και ιστορικά σχετίζεται με τη θεσμική ανάπτυξη της σχολικής εκπαίδευσης. Η συμπεριφορά γενικότερα όμως, δομείται από «κώδικες πολιτισμού» που ρυθμίζουν τους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι σκέφτονται, αισθάνονται, «βλέπουν τα πράγματα» και ενεργούν. Αυτούς τους κώδικες εφαρμόζουν πρακτικά στη διδασκαλία τους και οι εκπαιδευτικοί (Popkewitz, 1985). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Foucault αυτοί οι θεμελιώδεις κώδικες πολιτισμού συναποτελούν τη δική τους κοινωνία ανά πάσα στιγμή. Διέπουν το δημόσιο διάλογο, τις ανταλλαγές, τις τεχνικές, τις αξίες και την ιεραρχία της κοινωνίας. Γίνονται ένα «καθεστώς αλήθειας», διαμορφώνουν και φτιάχνουν αυτό που μπορεί να ειπωθεί και αυτό που πρέπει να μείνει ανείπωτο (Foucault, 2002: 93).

Υιοθετώντας τη θεωρία του Foucault για τη μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών καταλήγουμε σε δύο διαστάσεις της κοινωνικής ζωής, οι οποίοι φαίνεται να έχουν επιρροή. Ο ένας είναι η «επαγγελματικοποίηση της γνώσης»¹ και ο δεύτερος είναι το σύνολο των κοινωνικών και πολιτιστικών επιδράσεων που επηρεάζουν την εκπαίδευση. Αυτές οι δύο διαστάσεις αλληλοεπιδρούν με έναν τρόπο που παράγει τους «πολιτισμικούς κώδικες» της διδασκαλίας (Popkewitz, 1985). Επιπρόσθετα, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μπορούν να φανερώσουν τις «αόρατες παιδαγωγικές» που ενυπάρχουν κατά τη διαδικασία διδασκαλίας ενός μαθήματος. Γιατί σε αντίθεση με τις φανερές παιδαγωγικές, οι οποίες γίνονται αντιληπτές σε περιβάλλοντα υψηλής ταξινόμησης και πλαισίου, οι αόρατες παιδαγωγικές για να αποκαλυφθούν χρειάζεται περισσότερη και σε βάθος παρατήρηση και ανάλυση του πλαισίου διδασκαλίας, αλλά και άλλων στοιχείων που το επηρεάζουν (Bernstein, 1975). Επομένως, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το διδακτικό γίνεσθαι στο μάθημα της κυπριακής ιστορίας λειτουργούν ως σύστημα προ-κωδικοποίησης

¹ 'professionalization of knowledge' (Popkewitz, 1985: σ. 94)

της διδακτικής συμπεριφοράς τους, δηλαδή λένε «τι κάνουν, πριν το κάνουν». Ειδικά όταν πρόκειται για έμπειρους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν ιστορία, τόσο η γνώση περιεχομένου, όσο και οι αντιλήψεις τους, συνυφαίνονται με τις στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν (Bransford, Brown, & Cocking, 2000).

Εν ολίγοις, το πλέγμα των επιλογών για τη διδασκαλία της ιστορίας στην Κύπρο δεν έχει απακριβωθεί και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα δεν έχουν αναδειχθεί. Αυτό θα επιχειρήσει να κάνει η δική μας έρευνα. Η ανάδειξη του πλέγματος επιλογών για το κυπριακό πρόγραμμα διδασκαλίας της ιστορίας, αλλά και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το γίνεσθαι της διδασκαλίας του μαθήματος καθίσταται επιτακτική, αφού έτσι θα γίνουν φανερές οι «νοοτροπίες που πηγάζουν από ιδεολογικές παραδόσεις» (Osborn & Broadfoot, 2006), οι «πολιτιστικοί κώδικες» (Popkewitz, 1985), «οι ορατές και αόρατες παιδαγωγικές» (Bernstein, 1975) και οι τεχνικές «επιτήρησης και ελέγχου» (Foucault, 2002), οι οποίες επικρατούν στη διδασκαλία του μαθήματος της κυπριακής ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου.

1.2. Ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να αναδείξει το πλέγμα των επιλογών του Α.Π. για το μάθημα της κυπριακής ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου και να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, με την κατασκευή και διάχυση ενός ερωτηματολογίου, για το γίνεσθαι της διδασκαλίας του εν λόγω μαθήματος. Τα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώνονται είναι:

A. Ποιο είναι το πλέγμα των επιλογών του προγράμματος διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου;

A.1. Ποιο είδος προγράμματος προκρίνεται έναντι ποιων;

A.2. Ποιος προσανατολισμός και ποια κατεύθυνση προκρίνεται έναντι ποιων;

A.3. Ποιες αξίες προβάλλονται και ποιοι σκοποί έναντι ποιων;

A.4. Ποιοι στόχοι-ικανότητες επιδιώκονται και ποιοι στόχοι-δεξιότητες απαρτίζουν τη διδακτέα ύλη έναντι ποιων;

A.5. Ποιες αρχές επιλογής περιεχομένου προκρίνονται έναντι ποιων;

A.6. Ποιες μορφές οργάνωσης του περιεχομένου και διάρθρωσης των διδακτικών εννοιών επικρατούν έναντι ποιων;

A.7. Ποιες μορφές αναπαράστασης του περιεχομένου προκρίνονται έναντι ποιων;

- A.8. Ποια ενεργήματα διδακτικής δράσης προκρίνονται έναντι ποιων;
- A.9. Ποια κατεύθυνση ελέγχου ποιότητας της αξιολόγησης προκρίνεται έναντι ποιας;
- A.10. Ποια εγχειρήματα διδακτικής δράσης προκρίνονται έναντι ποιων στη συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος της κυπριακής ιστορίας;
- A.11. Ποιες δομές διδασκαλίας προκρίνονται έναντι ποιων;
- A.12. Τι προκρίνεται έναντι ποιου στην παρουσίαση της σχολικής γνώσης στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της ιστορίας, ώστε να διασφαλίζεται η αναγνωσιμότητα και η κατανοησιμότητά τους;
- A.13. Ποια δομικά στοιχεία της εικονογράφησης προκρίνονται έναντι ποιων;
- A.14. Πώς τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της ιστορίας διαφοροποιούν τη διδασκαλία; Τι προκρίνεται έναντι ποιου;

B. Ποιο είναι το πλέγμα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το γίνεσθαι της διδασκαλίας της ιστορίας;

- B.1. Ποιος ο βαθμός εννοιολογικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου;
- B.2. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις δύο διαστάσεις της διδασκαλίας του μαθήματος, την επικοινωνιακή και τη λειτουργική;
- B.3. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις διαδικασίες της διδασκαλίας: προ-διδασκτική, κυρίως διδακτική και μετα-διδασκτική;
- B.4. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις πρακτικές χειρισμού των διδακτικών στόχων, του περιεχομένου, της μεθόδευσης της διδασκαλίας και της αξιολόγησης;
- B.5. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού: να γνωρίζουν τους μαθητές τους, να χειρίζονται τη διδακτέα ύλη, να μεθοδεύουν τη διδασκαλία τους, να αξιολογούν τη διδασκαλία τους, το πού διαμεσολαβούν στο γίνεσθαι της διδασκαλίας;
- B.6. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη μάθηση των μαθητών με βάση τις κατευθύνσεις ελέγχου ποιότητας (ανάπτυξη, επίδοση, ικανοποίηση αναγκών, απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων);
- B.7. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων του ερωτηματολογίου και των ατομικών – δημογραφικών στοιχείων των ατόμων του δείγματος (Φύλο, Σπουδές, Χρόνια υπηρεσίας, Περιοχή σχολείου);

Γ. Πόσο συμβαδίζουν ή αποκλίνουν το πλέγμα των επιλογών του προγράμματος της ιστορίας με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το διδακτικό γίνεσθαι του μαθήματος, δηλαδή με την παρεχόμενη διδασκαλία;

1.3. Βασική υπόθεση έρευνας

Υποθέτουμε ότι το πλέγμα επιλογών του προγράμματος της ιστορίας με το πλέγμα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το διδακτικό γίνεσθαι θα συμβαδίζει ή θα αποκλίνει ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών, τις σπουδές, την ενηλικιότητά τους, η οποία είναι ανάλογη της διδακτικής εμπειρίας και της περιοχής του σχολείου που εργάζονται.

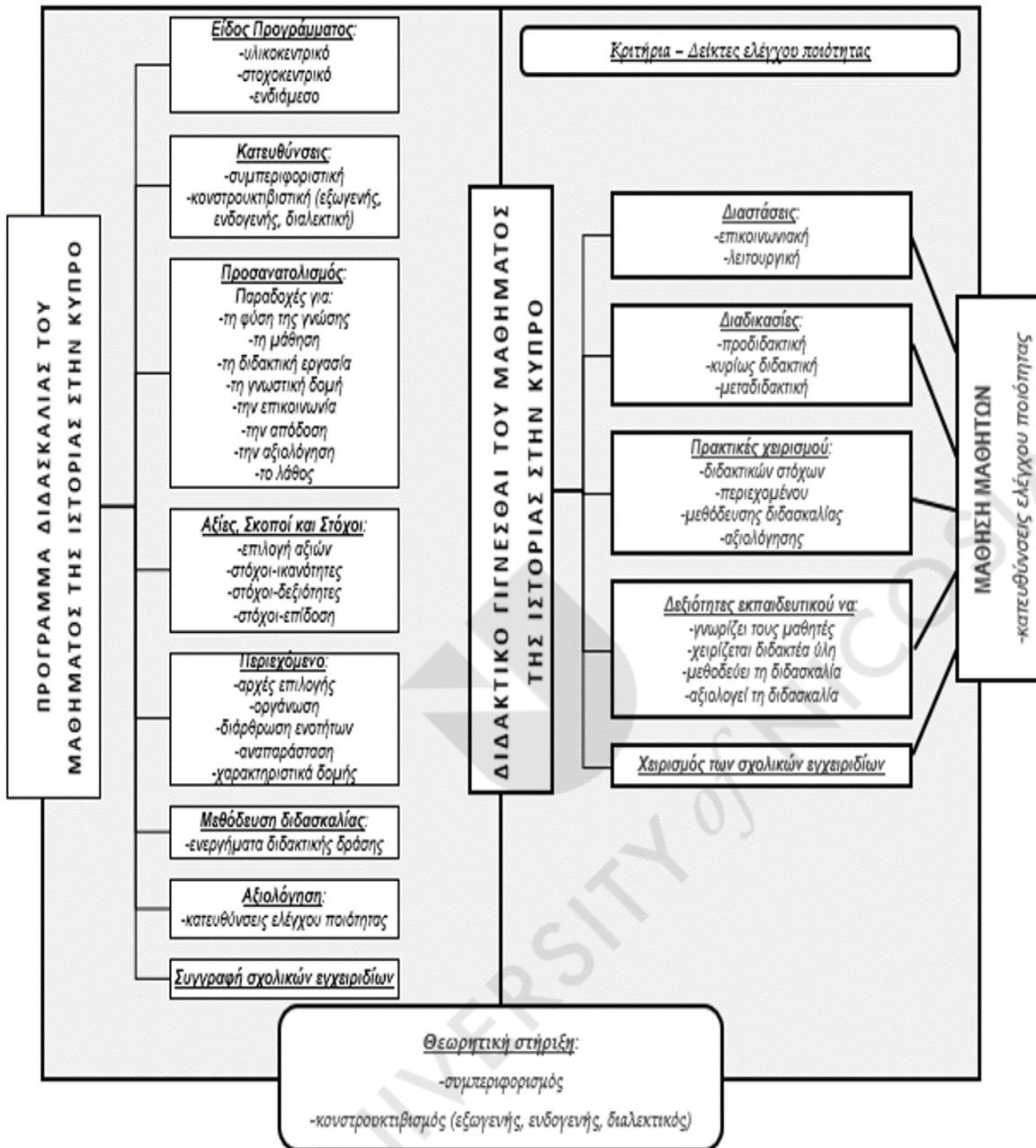
Διότι, το φύλο εισάγει διαφορετικό βαθμό ευαισθησίας στις επιλογές των εκπαιδευτικών, οι σπουδές εξοπλίζουν με διαφορετικό επίπεδο διδακτικής τεχνογνωσίας, η ενηλικιότητα των εκπαιδευτικών διέρχεται από φάσεις διαφορετικής επαγγελματικής ανάπτυξης και η περιοχή του σχολείου διαμορφώνει διαφορετικά κίνητρα επίτευξης και παρακίνησης για τους εκπαιδευτικούς (Knowles, Holton, & Swanson, 2011).

1.4. Θεωρητικό πλαίσιο των μεταβλητών της έρευνας

Οι σημαντικοί όροι της έρευνας αποτελούν και μεταβλητές της έρευνας και διαμορφώνουν το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Οι μεταβλητές που θα διερευνηθούν, αφορούν το πλέγμα των επιλογών του προγράμματος του μαθήματος της κυπριακής ιστορίας και το πλέγμα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το διδακτικό γίνεσθαι του μαθήματος της κυπριακής ιστορίας. Το θεωρητικό πλαίσιο των μεταβλητών της έρευνας απεικονίζεται στο *Σχεδιάγραμμα 1.1* που ακολουθεί.

Σχεδιάγραμμα 1.1:

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ



1.5. Σημαντικοί όροι της έρευνας

Οι σημαντικοί όροι της έρευνας μας εντάσσονται σε δύο κατηγορίες, η μία αφορά το πλέγμα επιλογών του προγράμματος για το μάθημα της ιστορίας και η άλλη αφορά το πλέγμα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το γίνεσθαι του μαθήματος.

1.5.1. Πλέγμα επιλογών του αναλυτικού προγράμματος ιστορίας

Στο πλέγμα επιλογών του προγράμματος του μαθήματος της ιστορίας εντάσσονται, ως σημαντικοί όροι:

1.5.1.1. Το είδος του προγράμματος

- **Υλικοκεντρικά Προγράμματα**

Τα υλικοκεντρικά αναλυτικά προγράμματα είναι αυτά, τα οποία εστιάζονται στη διδακτέα ύλη και διακρίνονται σε παραδοσιακά και σύγχρονα.

Παραδοσιακά: Ένας θεματικός κατάλογος καθορίζει τη διδακτέα ύλη, ενώ βασική επιδίωξη είναι η δημιουργία ενός πλαισίου συσχέτισης από τον εκπαιδευτικό, ώστε να μεταδοθούν οι πληροφορίες στον μαθητή. Ο υψηλός βαθμός ταξινόμησης και τυπικότητας, αντί σύντμησης και απλοποίησης, είναι το βασικό χαρακτηριστικό που διέπει την επιστημονική γνώση στα παραδοσιακά υλικοκεντρικά προγράμματα. Οι επιμέρους ενότητες των εν λόγω προγραμμάτων είναι δομημένες η μία δίπλα στην άλλη, ώστε να δημιουργείται γραμμική συνέχεια, αφού η μία ενότητα αποτελεί τη λογική συνέχεια της προηγούμενης της (Βρεττός & Καψάλης, 2009· Φλουρής, 2008).

Σύγχρονα: Στη σύγχρονη εκδοχή τους τα υλικοκεντρικά προγράμματα δεν μπορούν να είναι γραμμικά για το λόγο ότι η διδασκαλία που στοχεύει στην κατανόηση και την αυτοπειθαρχία απαιτεί μια συνεχή επανεξέταση των βασικών ιδεών. Η διδακτέα ύλη επομένως, παρουσιάζεται σπειροειδώς, οι επιμέρους ενότητες παρατάσσονται η μία πάνω στην άλλη, ώστε να διαμορφώνουν σπείρα, και κύριος στόχος τους είναι η συγκρότηση γνωστικών δομών (Wiggins & McTighe, 2007). Η σπειροειδής αυτή διάταξη επιτρέπει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ενώ συνήθως η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι πιο απλοποιημένη.

- ***Στοχοκεντρικά Προγράμματα***

Στα στοχοκεντρικά προγράμματα, τον πυρήνα αποτελούν οι διδακτικοί στόχοι. Διακρίνονται σε στόχους-ικανότητες και στόχους-δεξιότητες, οι οποίοι συνιστούν τη νοητική συνιστώσα της συμπεριφοράς. Τα στοχοκεντρικά προγράμματα μπορούν να διακριθούν ως εξής: (α) σε μαθητοκεντρικά, αν εστιάζονται στις ανάγκες των μαθητών, (β) σε κοινωνικής αποτελεσματικότητας, αν εστιάζονται στην εξυπηρέτηση των αναγκών της κοινωνίας και (γ) σε κοινωνικής ανασυγκρότησης, αν εστιάζονται στην αλλαγή της κοινωνίας. Τα εν λόγω προγράμματα δίνουν έμφαση στις διαδραστικές διαδικασίες και στη μεταγνώση, δηλαδή, την επίγνωση, την κατανόηση και τον έλεγχο των προσωπικών διαδικασιών σκέψης και μάθησης (Ormrod, 2017).

Επιπλέον, τα στοχοκεντρικά προγράμματα ενδέχεται να διαφοροποιηθούν με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Αυτά που δύνανται να διαφοροποιηθούν κατατάσσονται στα ανοικτού τύπου, ενώ εντάσσονται στα κλειστού τύπου αυτά που μένουν αδιαφοροποίητα. Στα κλειστά δίδεται έμφαση στους στόχους-επίδοση, ενώ στα ανοικτά στους στόχους-δεξιότητες. Τα ανοικτά προγράμματα ουσιαστικά κατοχυρώνουν την αυτονομία των εκπαιδευτικών. Στη σύγχρονή τους εκδοχή, τα στοχοκεντρικά προγράμματα επιδιώκουν την υλοποίηση των στόχων-δεξιοτήτων του: λέγειν, πράττειν, είναι, γίνεσθαι, μεταφέρειν και προσαρμόζειν (Σαλβαράς, 2013α).

- ***Ενδιάμεσα Προγράμματα***

Τα ενδιάμεσα προγράμματα έχουν τη μορφή στόχων και επιδιώκουν τη συγκρότηση γνωστικών δομών. Πυρήνα τους αποτελεί η σχολική γνώση, η οποία προκύπτει από την αναπλαισίωση και μετασχηματισμό της επιστημονικής γνώσης. Η διδακτέα ύλη οργανώνεται διακλαδικά και διαθεματικά και εκλαμβάνεται ως στόχοι-δεξιότητες. Δίδεται ιδιαίτερο βάρος στις γνωστικές διαδικασίες της ταξινόμησης, της επεξήγησης, της διοργάνωσης σχέσεων, της συγκρότησης ενεργημάτων που μετατρέπουν τις πληροφορίες σε γνώσεις.

Τα ανθρώπινα ενεργήματα χαρακτηρίζονται από μια σειρά από βασικά χαρακτηριστικά που λειτουργούν μέσω της συνείδησης. Αυτά περιλαμβάνουν την προσωρινή προέκταση των ενεργημάτων μέσω της αυτορρύθμισης, της άποψης που έχει κάποιος σχετικά με τις δυνατότητές του και την ποιότητα και το νόημα που αποδίδει στους στόχους ζωής του. Τα ενεργήματα λειτουργούν μέσα σε ένα ευρύ δίκτυο κοινωνικών επιρροών. Η κοινωνικο-γνωστική θεωρία διακρίνει τριών ειδών ενεργήματα: τα άμεσα-προσωπικά ενεργήματα, τα ενεργήματα, στα οποία το άτομο βασίζεται στις ενέργειες άλλων

για να εξασφαλίσει τα επιθυμητά αποτελέσματα, και τα συλλογικά ενεργήματα που λαμβάνουν χώρα μέσω κοινωνικά συντονισμένης και αλληλεξαρτώμενης προσπάθειας (Bandura, 2001).

Η πραγμάτευση της σχολικής γνώσης αναδεικνύει τα χαρακτηριστικά της δομής των γνώσεων: την ολότητα, ως προϊόν συμπλεκτικότητας, το μετασχηματισμό, ως προϊόν της αντιστρεψιμότητας και της συνδυαστικότητας και την εξισορρόπηση, ως προϊόν της ταυτοσημίας και της ταυτολογίας. Τα ενδιάμεσα προγράμματα αφήνουν ικανοποιητικά περιθώρια αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους.

1.5.1.2. Ο προσανατολισμός και οι κατευθύνσεις του προγράμματος

Ο προσανατολισμός των προγραμμάτων αποτελεί συνάρτηση των παραδοχών για τη φύση της γνώσης, τη μάθηση, τη δομή της διδακτέας ύλης, την επικοινωνία, τη διδακτική εργασία, την απόδοση των μαθητών, τις λειτουργίες αξιολόγησης και το χειρισμό του λάθους. Οι παραδοχές αυτές διαμορφώνουν δύο κατευθύνσεις στον προσανατολισμό των προγραμμάτων: τη συμπεριφοριστική και την κονστρουκτιβιστική στους τρεις τύπους της: την εξωγενή, την ενδογενή και τη διαλεκτική.

- **Συμπεριφοριστική κατεύθυνση**

Στη συμπεριφοριστική κατεύθυνση επικρατεί η παραδοχή ότι η γνώση πηγάζει από την εμπειρία και ότι είναι ένα είδος αντιγραφής της πραγματικότητας (Γενά, 2007). Το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να μεταδώσει στους μαθητές γνώσεις, ικανότητες, αξίες, καθώς και νέα και καλύτερα πρότυπα εσωτερικής και εξωτερικής συμπεριφοράς (Kolesnik, 1992). Το περιβάλλον της μάθησης είναι πολύ προσεκτικά δομημένο και σε πολύ μεγάλο βαθμό ελεγχόμενο από τον δάσκαλο (Freiberg, 1999). Η γνώση μεταδίδεται από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή και έχει τη μορφή ερώτησης-απάντησης. Ο εκπαιδευτικός κατατεμαχίζει τη διδακτέα ύλη και προσπαθεί να εξηγήσει το σύνθετο με το απλό. Φροντίζει οι απαντήσεις να είναι σωστές, ώστε να ανατροφοδοτηθούν και να ενισχυθούν προκειμένου να επαναληφθούν (Kolesnik, 1992).

Τα μαθήματα στην κατεύθυνση αυτή είναι διακριτά σε μικρές ενότητες με προσθετική ή γραμμική διάταξη και η επικοινωνία δασκαλοκεντρική/δασκαλομαθητική. Ο εκπαιδευτικός λαμβάνει όλες τις αποφάσεις για το σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Επίσης, η διδακτική εργασία είναι διατεταγμένη, δηλαδή

επισυμβαίνει σε μικρά-μικρά βήματα, αλυσιδωτές ακολουθίες. Δίδεται έμφαση στο αποτέλεσμα για να διαφανεί η επίδοση των μαθητών και η αξιολόγηση είναι αποδεικτική (πόσο καλά μάθαμε). Σε περίπτωση λάθους, αυτό αποδίδεται σε απροσεξία του μαθητή και διορθώνεται με την εξάσκηση του σωστού πολλές φορές (Σαλβαράς, 2013α). Καταληκτικά, η συμπεριφοριστική κατεύθυνση επιδιώκει την αναπαραγωγή της γνώσης, προάγοντας την παθητική μάθηση.

- ***Κονστρουκτιβιστική κατεύθυνση (εξωγενής, ενδογενής, διαλεκτική)***

Στην κονστρουκτιβιστική κατεύθυνση επικρατεί η παραδοχή ότι η γνώση κατασκευάζεται διαμέσου της αλληλεπίδρασης και λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτιστικό συγκείμενο (Doolittle & Hicks, 2003· Oldfather & West, 1999· Périn, 1998). Συνδυάζει την εμπειρία και το νου, αφού το άτομο διαθέτει από τη φύση του την προδιάθεση να οργανώνει και να ερμηνεύει τον κόσμο του σε προβλέψιμες ακολουθίες (Ormrod, 2017). Δηλαδή, η μάθηση παίρνει τη μορφή μετασχηματισμού και προχωρεί από την κατώτερη γνωστική δομή (εμπειρο-βιωματική γνώση) μέσω ανασχηματισμών και αναδομήσεων στην ανώτερη γνωστική δομή (σχολική γνώση). Κλειδί για την πραγματοποίηση του μετασχηματισμού αυτού είναι η σύνθεση εσωτερικών (χαρακτηριστικά του παιδιού) και εξωτερικών (περιβάλλον δράσης) παραγόντων (Παπαδοπούλου, 2009: 111). Η αναγωγή αυτή αποκαλύπτει νέες όψεις, πλαταίνει και βαθαίνει τη γνωστική δομή. Η γνώση οργανώνεται με τη μορφή αναπαραστάσεων, οι οποίες έχουν δύο όψεις: μία συγκεκριμένη (εικόνες) και μία αφηρημένη (γνωστικά σχήματα). Τα γνωστικά σχήματα λειτουργούν ως αναλυτές αποκρυπτογράφησης της διδακτέας ύλης, ως ενεργητικές δομές κατασκευής νέων γνώσεων, ως πλαίσια ακολουθίας στερεότυπων ενεργειών και ως συνθέτες παραγωγής νοήματος (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011α).

Ο κονστρουκτιβισμός όπως ισχυρίζονται οι Harris και Alexander (1998) είναι περισσότερο μία φιλοσοφική σχολή σκέψης, παρά ένα συγκεκριμένο μοτίβο, και για το λόγο αυτό ο κονστρουκτιβισμός αποδέχεται και εφαρμόζει τη διαθεματική - διακλαδική ανάλυση των μαθημάτων. Αυτό επιτυγχάνεται με τη συσχέτιση, σύμπραξη, συγχώνευση στοιχείων πολλών μαθημάτων σε ένα ενιαίο πεδίο μελέτης με βάση τις αρχές: εξέλιξη, προσαρμογή, αλληλεξάρτηση, ισορροπία, αμετάβλητο κ.λπ. Οι διδακτικές ενότητες συγκροτούν γνώσεις-δομές και η οργάνωση είναι πολυθεματική και τα μαθήματα διατάσσονται ανακυκλωτικά, το ένα πάνω στο άλλο.

Η επικοινωνία στην τάξη είναι μαθητοκεντρική/διαμαθητική. Αποδίδεται κατ' αρχάς ένας ενεργός ρόλος στο μαθητή (Jacobsen, Eggen, & Kauchak, 2011· Perkins, 1999), έτσι ο

εκπαιδευτικός εκχωρεί σημαντικό μέρος των αποφάσεων που αφορούν το σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας στους μαθητές. Η διδακτική εργασία είναι ολοκληρωμένη, αφού οι διδακτικοί στόχοι είναι προσανατολισμένοι στην ενεργοποίηση των ιδιοτήτων της σκέψης: της συμπλεκτικότητας (τι έγινε, πώς, γιατί κ.λπ.) που οδηγεί από το γενικό στο ειδικό, της αντιστρεψιμότητας (τι θα έλεγε κάποιος με αντίθετη γνώμη) που οδηγεί από το ειδικό στο γενικό, αναιρεί ή αντισταθμίζει, διατηρώντας και το ειδικό και το γενικό, της συνδυαστικότητας (πώς αλλιώς) που οδηγεί στην εύρεση άλλων τρόπων και της επαύξησης (πού αλλού ή πότε άλλοτε είδαμε κάτι παρόμοιο και τι θα ακολουθήσει) που οδηγεί στην επέκταση και τη σύνδεση του θέματος με ό,τι προηγήθηκε ή ό,τι θα ακολουθήσει. Δίδεται έμφαση στη γνωστική υπέρβαση των μαθητών και η αξιολόγηση είναι παιδευτική (τι λάθη κάναμε, πώς τα εντοπίσαμε και πώς τα διορθώνουμε), ενώ η περίπτωση λάθους αποδίδεται στον ανεπαρκή μετασχηματισμό των προηγούμενων γνώσεων και διορθώνεται με τη διενέργεια αντιστροφών, εύρεσης άλλων τρόπων κ.λπ. (Σαλβαράς, 2013α).

Στην κονστрукτιβιστική κατεύθυνση η μάθηση είναι διαδραστική και δίνει ώθηση στο μαθητή να σκεφτεί πέρα από τα παραδοσιακά στεγανά, θέτοντας πιο ευρείς στόχους, όπως αυτούς της αυτο-μόρφωσης, της διαμόρφωσης μίας προσωπικής ταυτότητας και ενός προσωπικού συστήματος ιδεών (Oldfather & West, 1999).

1.5.1.3. Οι αξίες, οι σκοποί και οι στόχοι του προγράμματος

Οι αξίες, οι σκοποί και οι στόχοι του προγράμματος αντανακλούν το επιθυμητό αποτέλεσμα που επιδιώκεται με την εφαρμογή του Α.Π. σε συνθήκες διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον Φλουρή, (2008: 67), «δεν είναι τίποτε άλλο από τα αποτελέσματα της μάθησης, άλλα από τα οποία επιδιώκονται συνειδητά και άλλα αποκτούνται χωρίς τη συνειδητή, από μέρους του δασκάλου, επιδίωξή τους».

Οι αξίες συνδέονται με τις ανάγκες του ανθρώπου για ασφάλεια, συναισθηματική σύνδεση, αναγνώριση προσωπικής αξίας, επιβεβαίωση, αυτοεκτίμησης, δημιουργική έκφραση κ.λπ. Η λέξη αξία προέρχεται από το ρήμα «άγω» -που μεταξύ άλλων- σημαίνει έχω βάρος, ζυγίζω. Η σχέση βάρους και αξίας είναι αξιοπρόσεκτη. Αργότερα αποστασιοποιήθηκε, αποκόπηκε από την οικονομική της σημασία και απέκτησε μεταφορική. Εκφέρεται στον πληθυντικό αριθμό «αξίες» και δηλώνει κριτήρια και αρχές, με βάση τις οποίες οφείλει να ζει ο άνθρωπος ή χάρη στις οποίες η ζωή του ανθρώπου καταξιώνεται. Το σύστημα αξιών μιας κοινωνίας καθοδηγεί τις εκτιμήσεις που πρέπει να

ληφθούν υπόψη κατά τη συζήτηση του πολιτισμού και των αξιών στην εκπαίδευση (Honegger, 2020), αφού το σύστημα αξιών που διέπει ένα Α.Π. εναρμονίζεται με το κοινωνικο-πολιτικό καθεστώς ενός κράτους (Βρεττός, 2007β). Αυτά τα σύνολα αξιών μπορούν τελικά να οδηγήσουν σε πραγματικές συγκρούσεις στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, καθώς αποτελούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης και εν μέρει επαναπροσδιορίζονται από εκπαιδευτικούς, προϊστάμενους και κοινωνικούς φορείς που σχετίζονται με τον τομέα αυτό (Mausethagen, Prøitz, & Skedsmo, 2021).

Οι σκοποί και στόχοι είναι δομικό στοιχείο των προγραμμάτων. Με τους σκοπούς επιχειρείται μια γενική περιγραφή προθέσεων. Κινούνται σε υψηλό επίπεδο αφαίρεσης και γι' αυτό γίνονται ευρύτερα αποδεκτοί. Οι σκοποί των προγραμμάτων θεωρούνται ότι είναι έκφραση των αξιών. Μεγάλη σημασία έχει η επιλογή των αξιών και ο προσδιορισμός των σκοπών, ως κοινών απαιτήσεων. Ο καθορισμός των στόχων είναι μία δραστηριότητα κλειδί για την ανάπτυξη προγραμμάτων. Οι στόχοι εξειδικεύουν και προσδιορίζουν καλύτερα τη μάθηση, αφού αποτελούν τα δεδομένα, στα οποία πρέπει να καταλήξει η διδασκαλία με το πέρας της (Mager, 1985). Ταξινομούνται σε στόχους-ικανότητες και στόχους-δεξιότητες. Οι στόχοι περιγράφουν τις συνιστώσες της συμπεριφοράς που αναμένεται να αποκτηθεί. Η νοητική συνιστώσα της συμπεριφοράς περιλαμβάνει τους στόχους-ικανότητες και τους στόχους-δεξιότητες και η παρατηρήσιμη συνιστώσα της συμπεριφοράς τους στόχους-επίδοση (Minder, 2007).

• *Επιλογή αξιών*

Οι θεωρίες που ερμηνεύουν τις αξίες είναι τρεις. Η πρώτη θεωρία είναι υπερβατική. Εκτιμά ότι το καλό, το αληθινό και το ωραίο αποτελούν οικουμενικές αξίες και ο ενστερνισμός τους γίνεται από σεβασμό στην ηθική. Ελλοχεύει ο κίνδυνος του δογματισμού, γιατί οι αξίες με το πέρασμα του χρόνου αλλάζουν το νόημα τους. Η δεύτερη θεωρία είναι κοινωνιολογική και επιδιώκει την αποδοχή των αξιών της κοινωνίας, για να εξασφαλιστεί η κοινωνική συνοχή και να επιτευχθεί η πρόοδος. Ελλοχεύει ο κίνδυνος της ομοιομορφίας και της σύγχυσης. Τέλος, η τρίτη θεωρία είναι ανθρωπιστική και επιδιώκει την αυτονομία στη διαμόρφωση αξιών και τον πλουραλισμό τους. Ελλοχεύει ο κίνδυνος κοινωνικών τριγμών (Σαλβαράς, 2013α). Περισσότερο διευκρινιστική είναι η θεωρία που διακρίνει τις αξίες σε επιστημονικές και σε κοινωνικές. Οι επιστημονικές αξίες διεκδικούν αντικειμενικότητα. Σε αντίθεση, οι κοινωνικές αξίες είναι από τις φύση τους σχετικές και αντανakλούν την τρέχουσα πραγματικότητα (Παντίδης & Πασίας, 2003).

Η σχετικότητα των αξιών υποστηρίχθηκε αρχικά από τους σοφιστές στην αρχαιότητα με το «*πάντων χρημάτων μέτρον άνθρωπος*» (Πλάτων, χ.χ.) και στους νεότερους χρόνους έγινε αντιληπτό ότι οι αξίες έχουν κοινωνική προέλευση και ότι η αλλαγή των κοινωνικών όρων ζωής οδηγεί την ομαδική συνείδηση σε νέες αξίες, ως διυποκειμενικές συμφωνίες που οδηγούν στην πρόοδο. Η σχετικότητα των αξιών ως κατασκευών του «πώς βλέπει ο καθένας» (Garrison, 1998) κάνει επιτακτική την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, ώστε οι μαθητές με τη χρήση του αναστοχασμού να μη δέχονται τίποτε ως ακλόνητο και αναμφισβήτητο, γιατί δεν υπάρχει αντικειμενική αλήθεια, αλλά προσεγγίσεις και ερμηνείες, ατομικές, συλλογικές ή διυποκειμενικές, οι οποίες ισχύουν με την απόδειξη του αντιθέτου (επιστημολογική διαψευσιμότητα του Popper).

Οι αξίες ως κατασκευές ελέγχονται με βάση το βιώσιμο, το εφαρμόσιμο και το λειτουργικό. Ο χρόνος, ο τόπος, η κοινωνική τάξη και το πολιτιστικό επίπεδο καθορίζουν την ερμηνεία των αξιών. Με τον όρο «πολιτισμός» εδώ, να μην αναφέρεται σε μουσεία, τέχνες, συναυλίες και λογοτεχνία. Η έννοια του «πολιτιστικού επιπέδου» περιλαμβάνει πολλές τυπικές συμπεριφορές και πεποιθήσεις που μια κοινωνική ομάδα αποκτά και στη συνέχεια μεταβιβάζει στις μελλοντικές γενιές. Ο πολιτισμός, περιλαμβάνει όχι μόνο τη γλώσσα, αλλά και τις συλλογικές αντιλήψεις για τις σωματικές, ψυχολογικές και κοινωνικές εμπειρίες. Μέσα από τις γονικές πρακτικές, τα σχολεία και τα πανεπιστήμια, τα κοινωνικά ιδρύματα και τους οργανισμούς, και τα διάφορα μέσα ενημέρωσης, οι άνθρωποι κάνουν μια συντονισμένη προσπάθεια να διδάξουν ο ένας τον άλλο σημαντικά στοιχεία του πολιτισμού. Στοιχεία όπως, το πώς να ενεργούν και πώς να μην ενεργούν, τι να πιστεύουν και τι να μην πιστεύουν, πώς να ερμηνεύουν και να αποδίδουν νόημα σε αινιγματικά γεγονότα που παρουσιάζονται τακτικά στο τοπικό περιβάλλον (Ormrod, 2017). Με τον καιρό οι κοινωνίες διαμορφώνουν σύστημα αξιών που υπόκειται στο γενικότερο πολιτισμικό επίπεδό τους.

Το αξιακό σύστημα των σημερινών κοινωνιών έχει πολυπολιτισμικό προφίλ, το οποίο ήρθε να προστεθεί στον πλουραλισμό και την αντιφατικότητα των αξιών. Οι μαθητές, όντας ανθρώπινα όντα, συνοψίζουν και προσπαθούν να οργανώσουν όλα αυτά τα δεδομένα που εντοπίζουν στο περιβάλλον τους, καθώς επίσης προσπαθούν και να προσδώσουν νόημα σε αυτά (Ormrod, 2017). Έτσι, καλούνται μέσα από τα Α.Π. να γνωρίσουν το αξιακό σύστημα άλλων λαών και πολιτισμών, με σκοπό να αποκτήσουν ανοχή στο διαφορετικό και «ξένο», σεβασμό στους συνανθρώπους με διαφορετικό φυλετικό προσδιορισμό, χρώμα και θρήσκευμα, ηθικές και ιδεολογικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις (Oles, 2020; Peace, 2017).

Οι αξίες, στη σύγχρονη εκδοχή τους, ταξινομούνται σε: (α) παραδοσιακές (επιδιώκουν τη διατήρηση του κατεστημένου, την πειθαρχία, τον σεβασμό, την υπακοή), (β)

προοδευτικές (επιδιώκουν την αυτονομία των μαθητών, την ανάπτυξη κριτικού πνεύματος και υπευθυνότητας) και (γ) ανασυγκροτικές (επιδιώκουν την ικανοποίηση των ζωτικών και ψυχογενετικών αναγκών και την εναρμόνισή τους με ανώτερες αξίες, όπως αλληλεγγύη, αξιοπρέπεια, δικαιοσύνη, επιδίωξη, του κοινού καλού, ισότητα, συνεργασία κ.λπ.). Ιδιαίτερα η ανάγκη για δημιουργική έκφραση, δηλαδή να μπορούν να κάνουν οι μαθητές καινούρια πράγματα και όχι να επαναλαμβάνουν ό,τι έκαναν οι προηγούμενες γενιές, οδήγησε στην κριτική εξέταση και την αποδοχή μόνο αυτού που επαληθεύεται, την εξέταση από πολλές σκοπιές, την πράξη του αναλογισμού, όπου το εγώ στρέφεται στον εαυτό του, την εργασία με αυτοέλεγχο, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων κ.ά. (Ματσαγγούρας, 2000α).

• Σκοποί

Ο προσδιορισμός των σκοπών, ως κοινών απαιτήσεων, εξαρτάται από την επιλογή των αξιών. Στον προσδιορισμό των σκοπών κυριαρχεί το ερώτημα «πού σκοπεύουμε;». Το ερώτημα αυτό είναι πολύ σημαντικό, γιατί οι σκοποί, ως κοινές απαιτήσεις, αποτελούν κριτήρια διατύπωσης στόχων, επιλογής περιεχομένου, μεθόδευσης της διδασκαλίας και της αξιολόγησης των μαθητών. Στη διατύπωση των σκοπών επικρατούν ονοματοποιημένες εκφράσεις. Οι σκοποί, ως κοινές απαιτήσεις, διαπερνούν και διαποτίζουν όλα τα γνωστικά πεδία των προγραμμάτων. Αυτές είναι σύμφωνα με τον Σαλβαρά (2013α):

(α) *Η ολόπλευρη ανάπτυξη*, που σημαίνει ότι οι μαθητές αναπτύσσονται γνωστικά (εννοιολογική γνώση, δεξιότητες, κριτική σκέψη, μεταγνωστική επίγνωση), ηθικά (αξίες, πεποιθήσεις, στάσεις) και κοινωνικο-συναισθηματικά (αυτοεκτίμηση, αυτοαντίληψη, διαπροσωπικές σχέσεις), ενώ εντάσσονται λειτουργικά (παρά τις διαφορές στην επίδοση και το πολιτιστικό προφίλ) κ.λπ.

(β) *Η πατριδογνωσία και λαογνωσία*, που σημαίνει ότι οι μαθητές μαθαίνουν για την πατρίδα τους και την πολιτιστική κληρονομιά του λαού τους. Συγχρόνως μένουν ανοιχτοί να γνωρίσουν και να εκτιμήσουν και τα επιτεύγματα των άλλων λαών, ιδιαίτερα των λαών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ).

(γ) *Ο πολιτισμός της επικοινωνίας*, που σημαίνει ότι οι μαθητές γίνονται ικανοί να προσλαμβάνουν, να κατανοούν, να ταξινομούν, να αναλύουν και να συνθέτουν πληροφορίες, που εξυπηρετούν τη μάθηση, τη λεκτική επικοινωνία και τη μετα-επικοινωνία, όπως είναι το βλέμμα, οι κινήσεις χεριών, η στάση του σώματος, ο τόνος της φωνής κτλ. Ο πολιτισμός της επικοινωνίας αποτελεί τη βάση του πολιτισμού, της γνώσης, της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, της επικύρωση

του ατομικού και του κοινωνικού συμφέροντος, της κατανόησης του άλλου, της αποδοχής και της εκτίμησης. Στο κέντρο του πολιτισμού επικοινωνίας βρίσκονται η αυτόνομη μάθηση, ο σχηματισμός και η έκφραση της γνώμης, η ανάπτυξη επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων, η ικανότητα εξήγησης και υποστήριξης. Όλα αυτά αποκτούν τη βαθιά γνώση της μητρικής γλώσσας, η οποία αποτελεί ως εκ τούτου οριζόντιο σκοπό κάθε γνωστικού πεδίου (Oldfather & West, 1999).

(δ) *Η περιβαλλοντική αγωγή*, που σημαίνει ότι οι μαθητές γίνονται ευαίσθητοι σχετικά με την κατάσταση του περιβάλλοντος, ώστε να εμβαθύνουν στην περιβαλλοντική κρίση, να αναγνωρίσουν υποχρεώσεις στην άσκηση των δικαιωμάτων, να αποκτήσουν προσωπικές εμπειρίες συνεργασίας, διαχείρισης και λύσεων περιβαλλοντικών συγκρούσεων.

(ε) *Η σωματική και ψυχική υγεία*, που σημαίνει ότι οι μαθητές ασκούνται σύμφωνα με την ηλικία τους, προλαβαίνουν το σχηματισμό διαταραχών στη στάση του σώματος, αναπτύσσουν τεχνικές πολιτισμού κινήσεων, κινητικές δεξιότητες, συνειδητοποιούν την ανάγκη για κίνηση, με σκοπό να λαμβάνουν σωστές αποφάσεις για έναν υγιεινό τρόπο ζωής, χωρίς προβλήματα ασθενειών, ατυχημάτων, υγιεινής διατροφής, αποφυγή βλαβερών εξαρτήσεων κτλ.

(στ) *Η σύνδεση με την Ευρώπη και τον κόσμο*, που σημαίνει ότι οι μαθητές σχηματίζουν θετική στάση για τις κοινές ευρωπαϊκές αξίες, που στη διαμόρφωσή τους έχει συμβάλει πάρα πολύ η πατρίδα μας. Εκτιμούν τα επιτεύγματα της ευρωπαϊκής ανάπτυξης και ενδιαφέρονται για τον ευρωπαϊκό πολιτισμό. Γνωρίζουν τη δύναμη της ευρωπαϊκής ενότητας και κατανοούν τις αντιθέσεις της. Αποκτούν πληροφορίες για τα προβλήματα του κόσμου και τις διεθνείς συνεργασίες.

(ζ) *Η μάθηση*, που σημαίνει ότι οι μαθητές ακολουθούν έναν κύκλο που ξεκινά από τη συγκεκριμένη εμπειρία, δηλαδή τις προηγούμενες γνώσεις και δεξιότητες. Ακολουθεί κριτικός στοχασμός πάνω στην εμπειρία με σκοπό την αναζήτηση άλλων εμπειριών (εμπλουτισμός υπάρχουσας εμπειρίας) ή τη διερεύνηση με την επίλυση προβλήματος (ανακάλυψη και οργάνωση εμπειρίας) ή τον μετασχηματισμό και την αναδιοργάνωση της εμπειρίας (παραγωγή νέας εμπειρίας). Έπεται η πράξη εφαρμογής του εμπλουτισμού με τη χρήση της γνωστικής μαθητείας, της διερεύνησης με τη χρήση του διαισθητικού και αναλυτικού τρόπου σκέψης και του μετασχηματισμού με τη χρήση των ιδιοτήτων της σκέψης. Με την πράξη εφαρμογής προκύπτει νέα εμπειρία. Η πράξη είναι η κύρια φάση, το ουσιώδες χαρακτηριστικό της μαθησιακής διεργασίας. Χωρίς την

πράξη δεν έχουμε μάθηση. Με την πράξη μαθαίνουμε. Τέλος, η νέα εμπειρία, ως προϊόν εμπλουτισμού ή διερεύνησης ή μετασχηματισμού, γίνεται αντικείμενο αναστοχασμού (μεταγνωστικής αξιολόγησης).

(η) *Η συνεκπαίδευση*, που σημαίνει ότι οι μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, που οφείλονται στις γνωστικές διαδικασίες της αντίληψης, της μνήμης και της μεταγνώσης και όχι σε νοητική υστέρηση, συναισθηματικά προβλήματα ή σε προβλήματα συμπεριφοράς ή αισθητηριακές βλάβες, συνεκπαιδεύονται μέσα στις γενικές τάξεις, με προσαρμογές στη διδακτική διαδικασία, με τη σύνταξη προγραμμάτων διδακτικής παρέμβασης.

• **Στόχοι**

-Στόχοι-ικανότητες

Ικανότητα ορίζεται ένα συντονισμένο σύνολο από γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις. Πρόκειται για μια σταθεροποιημένη, πολυδύναμη γνωστική διαδικασία «αναταράξιμη στα διάφορα γνωστικά πεδία» (Σαλβαράς, 2013α: 88). Οι στόχοι-ικανότητες λειτουργούν μακροπρόθεσμα. Η επαναφορά τους είναι συνεχής και εξασφαλίζει τη δόμηση των γνώσεων. Στους στόχους-ικανότητες περιλαμβάνονται: η ανάγνωση, η χαρτογράφηση εννοιών, ο διάλογος, οι στρατηγικές μελέτης, η επίλυση προβλήματος, η δημιουργία διαλεκτικών σχέσεων, η δημιουργία συγκλίσεων και η παραγωγή κειμένου.

-Στόχοι-δεξιότητες:

Ως δεξιότητα ορίζεται το ενέργημα δράσης: τι θα κάνω, τι ξέρω γι' αυτό, πώς θα το κάνω, γιατί, κάθε πότε, πώς αλλιώς. Το ενέργημα δράσης, σύμφωνα με τον Σαλβαρά (2013β), αναλύεται:

(α) στη γνώση-λέγειν, η οποία απαντά στο ερώτημα «ξέρω ότι...». Πρόκειται για δηλωτική γνώση («ξέρω τι είναι τα πράγματα...»).

(β) στη γνώση-πράττειν, η οποία απαντά στο ερώτημα «ξέρω πώς...». Πρόκειται για διαδικαστική γνώση («ξέρω πως συνδέονται τα πράγματα...»), η οποία έχει αποδειχθεί ότι είναι ανθεκτική στην αλλαγή.

(γ) στη γνώση-είναι, η οποία απαντά στο ερώτημα «επιθυμώ να...» και έχει να κάνει με την έκφραση των μεταγνωστικών εμπειριών των μαθητών («ξέρω πότε ικανοποιούνται οι προσδοκίες και οι ανάγκες της μάθησής μου»).

(δ) στη γνώση-γίγνεσθαι, η οποία απαντά στο ερώτημα «ξέρω γιατί...». Πρόκειται για γενετική γνώση («ξέρω πώς γίνονται τα πράγματα...»).

(ε) στη γνώση-μεταφέρειν, η οποία απαντά στο ερώτημα «ξέρω κάθε πότε...», Πρόκειται για υποθετική γνώση, όπου οι μαθητές με γνώση κεκτημένη σε ένα νέο τομέα, διαφορετικό, αλλά ισόμορφο με τον πρώτο.

(στ) στη γνώση-προσαρμόζειν, η οποία απαντά στο ερώτημα «ξέρω πώς αλλιώς...», «ξέρω τι θα έλεγε κάποιος με αντίθετη γνώμη...». Πρόκειται για αναστοχαστική γνώση, όπου οι μαθητές μετασχηματίζουν την προηγούμενη γνώση τους και την αναδομούν.

Οι στόχοι-δεξιότητες εμφανίστηκαν τα τελευταία χρόνια και αντιστοιχούν με αυτό που ονομάζουμε διδακτέα ύλη. Προκύπτουν ύστερα από ανάλυση έργου. Αξιοποιούν την προηγούμενη γνώση και κινητοποιούν τους μαθητές στη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» (Bransford κ.ά., 2000). Πρόκειται για δυναμική γνώση. Δεν εστιάζεται απλά στην κατοχή εννοιών, αλλά και στην κινητοποίησή τους. Η εκμάθηση και αξιοποίηση δεξιοτήτων κρίνεται απαραίτητη, αφού καθιστούν τη μάθηση «γόνιμη, ευχάριστη, δημιουργική και πηγή ικανοποίησης για το μαθητή», αφού γίνεται «με αποδοτικούς, στρατηγικούς, πιο οικονομικούς τρόπους που παρεμποδίζουν την άσκοπη κούραση ή τα άσκοπα λάθη» (Δερμιτζάκη, 2017: 17).

-Στόχοι-επίδοση:

Ως επίδοση ορίζονται οι μορφές με τις οποίες εμφανίζονται τα προϊόντα της διδασκαλίας. Πρόκειται για την παρατηρήσιμη και τη μετρήσιμη συνιστώσα της συμπεριφοράς. Αφορά τα επιθυμητά αποτελέσματα. Κάθε γνωστική συμπεριφορά είναι μία ενέργεια που ασκείται σε ένα περιεχόμενο και που το αποτέλεσμα της είναι ένα προϊόν. Τα προϊόντα της διδασκαλίας, δηλαδή οι απαντήσεις των μαθητών, εμφανίζονται ως εξής: προκύπτουν από τη συνεργασία των δύο διαστάσεων της διδασκαλίας, της επικοινωνιακής και της λειτουργικής. Η πρώτη ενδιαφέρεται για τους τρόπους επικοινωνίας και η δεύτερη για τους τρόπους εργασίας. Οι στόχοι-επίδοση είναι έκφραση στόχων-δεξιοτήτων εξαιτίας της ενεργοποίησης των στόχων-ικανοτήτων και σύμφωνα με τον Σαλβαρά (2013α) εμφανίζονται ως εξής:

ΠΡΩΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

1. *Αναπαραγωγή:* οι μαθητές αναπαράγουν αυτά που έμαθαν, χωρίς πρόσθετη απαίτηση. Η αναπαραγωγή ως εργασία είναι πάντα μια άμεση ανάκληση και ως επικοινωνία είναι μηχανιστική.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

2. *Αναγνώριση:* οι μαθητές αναγνωρίζουν στο παρουσιαζόμενο υλικό γνωρίσματα και οργάνωση που έχουν διδαχθεί. Η αναγνώριση ως εργασία είναι μια άμεση διάκριση και ως επικοινωνία είναι μηχανιστική.

3. *Κατανόηση*: οι μαθητές λένε με δικά τους λόγια, εξηγούν, βγάζουν συμπεράσματα, αναφέρουν παραδείγματα. Η κατανόηση ως εργασία είναι μια άμεση διερεύνηση και ως επικοινωνία είναι κλειστή.
4. *Ανάλυση*: οι μαθητές βρίσκουν τα στοιχεία, τις σχέσεις και την οργάνωση. Η ανάλυση ως εργασία είναι μια έμμεση διερεύνηση και ως επικοινωνία ανοιχτή.

ΤΡΙΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

5. *Εφαρμογή*: οι μαθητές εφαρμόζουν γενικεύσεις (κανόνες, νόμους, τεχνικές κ.λπ.) χωρίς πρόσθετη απαίτηση. Η εφαρμογή ως εργασία είναι μια άμεση πραγματοποίηση και ως επικοινωνία είναι λιγότερο κλειστή.
6. *Παραγωγή*: οι μαθητές παράγουν μετασχηματίζοντας και αναδιοργανώνοντας προηγούμενες γνώσεις. Η παραγωγή ως εργασία είναι μία έμμεση πραγματοποίηση και ως επικοινωνία είναι περισσότερο ανοιχτή.

1.5.1.4. Το περιεχόμενο του προγράμματος

- **Αρχές επιλογής**

Το περιεχόμενο είναι δομικό στοιχείο των Α.Π.. Αποτελεί αυτό που ονομάζουμε διδακτέα ύλη (στόχοι-δεξιότητες). Στην επιλογή των γνώσεων ισχύουν ταυτόχρονα οι αρχές (Σαλβαράς, 2013α):

(α) *του εύρους* (πληθώρα γνώσεων «λίγο από όλα» για πολιτιστικό εναλφαβητισμό και για σχηματισμό ολοκληρωμένης εικόνας).

(β) *του βάθους* (περικοπή γνώσεων και εμβάθυνση «λιγότερο, αλλά σε βάθος» για καλύτερη «συσκευασία της γνώσης» και μεταβίβασή της).

(γ) *του παραδειγματικού* (επεξεργασία γνώσεων με σκοπό την εξαγωγή γενικεύσεων και την εφαρμογή τους στην απόκτηση γνώσεων).

(δ) *της τομής και της ρήξης* (μετασχηματισμός προηγούμενων γνώσεων και η αναδόμησή τους για την παραγωγή νέων γνώσεων).

- **Οργάνωση**

Η οργάνωση του περιεχομένου της διδακτέας ύλης διαμορφώνει ένα φάσμα, που κινείται από την επιστημονική γνώση προς τη σχολική γνώση. Η επιστημονική γνώση έχει υψηλό βαθμό ταξινόμησης (οργάνωση περιεχομένου) και τυπικότητας (διατύπωση στο γλωσσικό κώδικα της επιστήμης). Η σχολική γνώση προκύπτει από το μετασχηματισμό και την

αναπλαισίωση της επιστημονικής γνώσης και τον εμπλουτισμό με γνώσεις και βιώματα της καθημερινής ζωής (Von Glasersfeld, 1989). Η οργάνωση περιεχομένου διακρίνεται ως εξής:

(α) Κατά μάθημα οργάνωση περιεχομένου: Η κατά μάθημα οργάνωση περιεχομένου διατηρεί υψηλό βαθμό τυπικότητας και ταξινόμησης, ενώ αποφεύγει την αναπλαισίωση. Γίνεται κυρίως με την αρχή του «εύρους». Επιλέγεται το ουσιώδες, το οποίο απλοποιείται και διαρθρώνεται τμηματικά και γραμμικά. Διατηρείται υψηλός βαθμός ταξινόμησης (οργάνωση περιεχομένου όπως τη συναντάμε στην επιστήμη) και τυπικότητας (διατύπωση με το γλωσσικό κώδικα της επιστήμης) με αποτέλεσμα στην οργάνωση περιεχομένου να εισάγεται η λογική των ενηλίκων και να προκύπτουν δυσκολίες για τους μαθητές (Ματσαγγούρας, 2000α). Τέτοιες οργανώσεις περιεχομένου συναντάμε στα μαθήματα της ιστορίας, της φυτολογίας, της γραμματικής, του συντακτικού, της φυσικής, της χημείας κ.λπ. Η πρακτική αυτή μπορεί να οδηγήσει σε ένα άσκοπα κατακερματισμένο πρόγραμμα που τελικώς να κάνει τη διδασκαλία βαρετή, και μακροπρόθεσμα αναποτελεσματική, αφού δεν βοηθά τόσο πολύ τους μαθητές να καλλιεργήσουν δεξιότητες στο πώς να εργαστούν (Wiggins, 2014).

(β) Διεπιστημονικές οργανώσεις περιεχομένου: Οι διεπιστημονικές οργανώσεις περιεχομένου έχουν ως αφετηρία τους κεντρικές ιδέες, τις οποίες ανασκοπούν κάτω από διαφορετικές οπτικές (Brooks & Brooks, 1999· Maxwell, 2018), ενώ διαχωρίζονται σε κλαδικές και διακλαδικές-υπερκλαδικές ως εξής:

-Κλαδικές οργανώσεις περιεχομένου:

Οι κλαδικές οργανώσεις περιεχομένου διατηρούν χαμηλότερο βαθμό ταξινόμησης και τυπικότητας, ενώ ακολουθούν το μοντέλο θεωρίας του νου, το οποίο διαμορφώνει πεδία πραγματικότητας που αντιστοιχίζονται με τους επιστημονικούς κλάδους της Γλώσσας, των Μαθηματικών, των Φυσικών Επιστημών, των Κοινωνικών Επιστημών, των Επιστημών της Γης και των Τεχνών. Τα πεδία πραγματικότητας και οι αντίστοιχοι κλάδοι των επιστημών έχουν δικό τους κώδικα αναπαράστασης και προτιμούν ορισμένου τύπου γνωστικές διαδικασίες. Διαφοροποιούνται στους τρόπους σκέπτεσθαι, πράττειν και ερευνάν (Φλουρής, 2008).

Η μορφοποίηση του περιεχομένου μπορεί να οδηγήσει στη συνύφανση των ξεχωριστών μαθημάτων ενός κλάδου (και μαζί και ξεχωριστά) ή στη δόμηση ξεχωριστών μαθημάτων του ίδιου κλάδου (μαζί, ως όλο). Οι κλαδικές οργανώσεις περιεχομένου ακολουθούν τις αρχές της συνέχειας (προτάσσονται οι προαπαιτούμενες-

προπαρασκευαστικές γνώσεις), της αλληλουχίας (διαρθρώνονται με αύξηση του βαθμού δυσκολίας) και της ολοκλήρωσης (διασυνδέονται οι σχολικές γνώσεις σε συνεκτικό όλο). Επίσης, χρησιμοποιούν τη μονοθεματική οργάνωση, η οποία είναι εύκολα εφαρμόσιμη. Το θέμα μελετάται από διάφορες οπτικές γωνίες, αναδεικνύονται σχέσεις και ευνοούνται συνθέσεις (Ματσαγγούρας, 2009).

-Διακλαδικές-Υπερκλαδικές οργανώσεις περιεχομένου:

Στις διακλαδικές-υπερκλαδικές οργανώσεις περιεχομένου χάνει περισσότερο ο βαθμός ταξινόμησης και τυπικότητας και αυξάνει ο βαθμός αναπλαισίωσης. Επικρατεί η οριζόντια συσχέτιση, σύμπραξη ή συγχώνευση πολλών κλαδικών μαθημάτων σε ένα ενιαίο πεδίο μελέτης με βάση διεπιστημονικές έννοιες-δομές, όπως είναι η εξέλιξη, η προσαρμογή, η αλληλεξάρτηση, η ισορροπία κ.λπ. Ιδιαίτερα οι μορφές συγχώνευσης δημιουργούν υβριδικά μαθήματα, όπως η Μελέτη Περιβάλλοντος, η Πολιτική και Κοινωνική Αγωγή, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η Αγωγή Υγείας κ.ά. (Ματσαγγούρας, 2009).

Οι μορφές σύμπραξης διαμορφώνουν διάφορους τύπους οργάνωσης του περιεχομένου:

- Της αλληλουχίας (π.χ. με ένα κείμενο κάνουμε πρώτα ιστορία και μετά γλώσσα)
- Της εστίασης (π.χ. με το ίδιο κείμενο κάνουμε ταυτόχρονα ιστορία και γλώσσα μαζί)
- Του ιστού (π.χ. με βάση ένα θέμα, «Οι ανακαλύψεις», κάνουμε ιστορία για τους εξερευνητές, γεωγραφία για τις χώρες, φυσικές επιστήμες για τα προϊόντα των χωρών)
- Της διασταύρωσης (π.χ. με βάση τις έννοιες-δομές εξέλιξης, της προσαρμογής, της ισορροπίας, της αλληλεξάρτησης κτλ.)
- Της φωλιάς (π.χ. με βάση διεπιστημονικά θέματα, όπως είναι «ο κύκλος του νερού», με τη σύμπραξη πολλών κλαδικών μαθημάτων.

Οι μορφές συγχώνευσης του περιεχομένου ανοίγουν παράθυρα μεταξύ των επιστημονικών κλάδων, προσφέρουν τρόπους, χωρίς να κινδυνεύει η εγκαθιδρυμένη ιστορική δομή των κλαδικών μαθημάτων, γιατί λειτουργούν συμπληρωματικά. Ικανοποιούν την ανάγκη για αποφόρτιση του περιεχομένου και το σχηματισμό ευρύτερης γνωστικής δομής, γιατί μελετούν την αλληλεξάρτηση των σχέσεων. Αναπτύσσουν διεπιστημονικές ικανότητες, διερευνητικές και μεταγνωστικές. Μεταγνωστικές δεξιότητες θεωρούνται τα συστημικά πλαίσια που χρησιμοποιούνται για να εξηγήσουν και να κατευθύνουν τη γνώση, τη μεταγνώση, και τις αυτορρυθμιστικές δεξιότητες (Moshman, 2018a· Schraw & Moshman, 1995). Ό,τι μαθαίνεται σε έναν τομέα μάθησης μεταβιβάζεται και στον άλλο.

(γ) *Διαθεματικές οργανώσεις περιεχομένου*: Στις διαθεματικές οργανώσεις περιεχομένου κυριαρχεί η αναπλαισίωση έναντι της ταξινόμησης και της τυπικότητας. Επικρατεί η διερεύνηση θεμάτων, ζητημάτων, προβλημάτων μέσα στο χρόνο (Maxwell, 2018). Συντίθενται μεμονωμένες γνώσεις και γίνεται πολυεπίπεδη εξέταση. Η πολυεπίπεδη εξέταση είναι μία ανάλυση μέσα στη σύνθεση (Ματσαγούρας, 2000α). Οι συγχωνεύσεις του περιεχομένου λαμβάνουν τη μορφή θεμάτων-πυρήνων. Τα θέματα-πυρήνες προκύπτουν από εγκάρσιες τομές μεταξύ των επιστημονικών κλάδων και λειτουργούν ως μοχλός συγκέντρωσης του περιεχομένου συμβάλλοντας στην καλύτερη νοηματοδότηση του κόσμου (Harris & Alexander, 1998).

Οι συγχωνεύσεις περιεχομένου στηρίζονται στην ενότητα που παρουσιάζει ο κόσμος, η φύση και ο άνθρωπος διαμορφώνοντας αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης, αγκυροβολημένης διδασκαλίας. Από κοινού εκπαιδευτικός και μαθητές χαρτογραφούν το θέμα τους και εργάζονται σε πλαίσιο διερεύνησης, γνωστικής μαθητείας και μετασχηματίζουσας μάθησης. Λαμβάνουν τις εξής μορφές (Σαλβαράς, 2013α):

- Της πολυθεματικότητας (παράθεση γνώσεων από διαφορετικούς κλάδους, ανάμειξη σχετικών και άσχετων γνώσεων με κάθε κλάδο να κρατάει το αντικείμενο και μέθοδό του)
- Της πληθυθεματικότητας (γνώσεις που προέρχονται από πολλούς επιστημονικούς κλάδους, οι οποίοι πραγματεύονται ένα κοινό θέμα)
- Της διαθεματικότητας (θέματα που προκύπτουν από εγκάρσιες τομές μεταξύ επιστημονικών κλάδων που βρίσκονται σε αλληλεπίδραση)
- Της μεταθεματικότητας (επεξεργασία μιας θεμελιακής μεθόδου, κοινής σε πολλούς επιστημονικούς κλάδους)

- ***Διάρθρωση ενοτήτων***

Η διάρθρωση/διάταξη του περιεχομένου οργανώνει τις δομές διδασκαλίας. Αυτές λαμβάνουν τις παρακάτω μορφές:

(α) *Εξακολουθητική/ προσθετική διάρθρωση περιεχομένου*: Το περιεχόμενο χωρίζεται σε ενότητες με λογική σειρά, η μία κατόπιν της άλλης, κάθετα οργανωμένες, όπου η προηγούμενη είναι προπαρασκευαστική και προαπαιτούμενη της επόμενης. Η σύνθεση των ενοτήτων σε ένα όλο γίνεται στο τέλος και λαμβάνει τη μορφή συναρμολόγησης. Η προσθετική διάρθρωση περιεχομένου παρουσιάζει κάποια πλεονεκτήματα, κυρίως για τον εκπαιδευτικό: αρχιτεκτονική αυστηρότητα, συνοχή παρουσίασης, μεθοδολογική ευχέρεια

στη μετάδοση κ.λπ., όμως η οπτική που επικρατεί είναι ενήλικη μακριά από τα παιδιά (Slavin, 2018b).

(β) *Γραμμική διάρθρωση περιεχομένου*: Το περιεχόμενο χωρίζεται σε μικρές ωριαίες ενότητες σε σειρά, κάθετα οργανωμένες, η μια κατόπιν της άλλης χωρίς η προηγούμενη να προετοιμάζει την επόμενη. Καθεμιά λειτουργεί ανεξάρτητα, αφού οι εν λόγω ακολουθίες δεν έχουν απαιτήσεις εσωτερικής συνοχής. Πρακτικά όμως δεν παρουσιάζονται τυχαία, αλλά απαιτείται η εύρεση ενός κριτηρίου, το οποίο θα επιτρέψει τη χρήση προαπαιτούμενων γνώσεων (Slavin, 2018b).

(γ) *Λειτουργική διάρθρωση περιεχομένου*: Το περιεχόμενο χωρίζεται σε μεγάλες ενότητες σε σειρά, οριζόντια και κάθετα οργανωμένες με μονοθεματική ή πληθυθεματική οργάνωση. Πρόκειται για διαρθρώσεις περιεχομένου γύρω από ένα θέμα (μονοθεματική οργάνωση) ή από έναν πυρήνα (πληθυθεματική οργάνωση). Οι διδακτικές ακολουθίες επεξεργάζονται την ποικιλία και την ενότητα. Η μονοθεματική οργάνωση αντιπροσωπεύει την ανάπτυξη του θέματος και κάθε κάθετο ορθογώνιο αντιπροσωπεύει μια συνθετική τομή, ενώ στην πληθυθεματική οργάνωση εφαρμόζεται η «αρχή της συγκέντρωσης» με την πραγματοποίηση εγκάρσιων τομών μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων και ακολουθείται η διαδικασία επίλυσης προβλήματος (πρόβλημα, ενδιαφέρον, έρευνα, λύση, αναστοχασμός). Έτσι, η μάθηση επανεπενδύεται και μεταφέρεται (Bransford κ.ά., 2000· Rumelhart & Norman, 1976).

Η λειτουργική διάρθρωση περιεχομένου μονοθεματικής μορφής εφαρμόζεται με επιτυχία στην τάξη, εξασφαλίζοντας συμπαγή βάση για την ανάπτυξη των δομών γνώσης, του τρόπου σκέψης, πράττειν και ερευνάν. Η λειτουργική διάρθρωση περιεχομένου πολυθεματικής - πληθυθεματικής- διαθεματικής μορφής κατηγορείται για διασκορπισμό, αταξία και αναρχία, ωστόσο τα πλεονεκτήματά της είναι πολλά. Η διδασκαλία εδράζεται σε αυθεντικά περιβάλλοντα επίλυσης προβλημάτων, με την οργάνωση ολιστικών μαθησιακών δραστηριοτήτων, που ενθαρρύνουν τη θεώρηση των προβλημάτων από πολλές πλευρές, εφαρμόζοντας τις αρχές της γνωστικής μαθητείας και της εγκαθιδρυμένης νόησης (Σαλβαράς, 2013α).

(δ) *Σπειροειδής διάρθρωση περιεχομένου*: Το περιεχόμενο χωρίζεται σε μεγάλες ενότητες σε σειρά, σπειροειδώς οργανωμένες, η μια πάνω στην άλλη. Το περιεχόμενο προσεγγίζεται εκ νέου μέσα στην ίδια τάξη, από τάξη σε τάξη και από βαθμίδα σε βαθμίδα. Επιτρέπει την εμβάθυνση ανάλογα με την ανάπτυξη των μαθητών. Επίσης, διευκολύνει βαθμιαία την υπέρβαση σημαντικών εμποδίων, επιτρέποντας τη μετάβαση από την απλή επισήμανση στη βαθιά γνώση (Wiggins & McTighe, 2007).

- **Αναπαράσταση**

Η αναπαράσταση του περιεχομένου ενός Α.Π. συμβάλει στην καλύτερη ταξινόμηση της γνώσης με τη μορφή γνωστικών δομών και στην επίγνωση των διαδικασιών μάθησης. Προκύπτει μέσα από πολλαπλή κωδικοποίηση: οπτική, ακουστική, πραξιακή, τοπογραφική, λεκτική, σχηματική, συμβολική, σημασιολογική, ενεργήματος σκέψης και δράσης και μεταγνωστικής (Bonwell & Eison, 1991). Ο εμπλουτισμός του μαθησιακού περιβάλλοντος με ποικιλία αναπαραστάσεων θα πολλαπλασίαζε, τις νοητικές δεξιότητες που θα ανέπτυσαν τα παιδιά, διότι «κάθε μορφή απεικόνισης μπορεί να χρησιμοποιηθεί με διαφορετικό τρόπο και κάθε τρόπος προϋποθέτει διαφορετικές δεξιότητες και μορφές σκέψης» (Eisner, 2000: 83).

Επομένως προκύπτουν διαφορετικά είδη αναπαράστασης ως εξής:

(α) *Αισθητηριακή κωδικοποίηση*: Οι μαθητές χρησιμοποιούν εποπτεία αισθήσεων κατά τη διαδικασία της μάθησης (βλέπουν, διαβάζουν, ακούν, μιλούν, φτιάχνουν).

(β) *Τοπογραφική κωδικοποίηση*: Οι μαθητές εντοπίζουν στο κείμενο σημαντικές πληροφορίες, τις υπογραμμίζουν και «λένε πού το λέει».

(γ) *Λεκτική κωδικοποίηση*: Οι μαθητές διαβάζουν τις φράσεις που έχουν υπογραμμίσει και λένε «πώς το λέει».

(δ) *Σχηματική κωδικοποίηση*: Οι μαθητές κατασκευάζουν σχήματα για να παρουσιάσουν τις σχέσεις του περιεχομένου (γνωστικούς και νοηματικούς χάρτες κ.λπ.).

(ε) *Συμβολική κωδικοποίηση*: Οι μαθητές εκφράζονται με σύμβολα ή άλλα κωδικοποιημένα μέσα, γραπτό λόγο κ.λπ.

(στ) *Κωδικοποίηση ενεργήματος σκέψης και δράσης*: Οι μαθητές σχηματίζουν το σχέδιο σκέψης και δράσης τους (τι θα κάνω, πώς, γιατί, κάθε πότε).

(ζ) *Μεταγνωστική κωδικοποίηση*: Οι μαθητές προχωρούν σε αναστοχασμό σχετικά με τη μάθηση.

- **Χαρακτηριστικά δομής**

Η δομή των γνώσεων έχει τρία χαρακτηριστικά, την ολότητα, το μετασχηματισμό και την εξισορρόπηση (Ματσαγγούρας, 2000α· Σαλβαράς, 2013α).

Ολότητα: Το χαρακτηριστικό της ολότητας εμφανίζεται όταν οι μαθητές συγκροτούν ομάδες δεδομένων που αφορούν τον τόπο, τον χρόνο, τον τρόπο, την αιτία κ.λπ. Συνδέουν και διασυνδέουν σχέσεις συγκροτώντας έτσι γνωστικές δομές.

Μετασχηματισμός: Μετασχηματισμός εμφανίζεται όταν οι μαθητές μεταφέρουν τις γνώσεις τους σε άλλα περιβάλλοντα με τη μορφή αντιστροφών και προχωρούν στην εύρεση άλλων τρόπων συσχέτισης των δεδομένων.

Εξισορρόπηση: Εξισορρόπηση της γνώσης παρουσιάζεται όταν οι μαθητές επεκτείνουν τα όρια των γνώσεων τους με αναλογικούς συλλογισμούς: «πού αλλού;», «πότε είδαμε κάτι ανάλογο;» κ.λπ.

1.5.1.5. Η μεθόδευση της διδασκαλίας του προγράμματος

Η μεθόδευση της διδασκαλίας συνδέεται με τα ενεργήματα της διδακτικής δράσης. Γιατί όπως η θεωρία των φυσικών επιστημών εξοπλίζει ένα μηχανικό με μοντέλα για να εργαστεί, έτσι και η διδακτική επιστήμη εξοπλίζει τον εκπαιδευτικό με γνωστικά μοντέλα που τον εξοπλίζουν για διδακτική δράση (Morf, 1998). Η διδακτική δράση έχει να κάνει και με τις δύο διαστάσεις της διδασκαλίας, και την επικοινωνιακή και τη λειτουργική. Γίνεται φανερό μέσα από το σχέδιο διδασκαλίας, το οποίο περιλαμβάνει τον προγραμματισμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Έτσι, προκύπτουν τέσσερα σχέδια μεθόδευσης της διδασκαλίας ως εξής:

(α) *της αναπαραγωγής γνώσεων:* Στηρίζεται στη συμπεριφοριστική μεθοδολογία της διδασκαλίας. Οι αποφάσεις για τη διδασκαλία λαμβάνονται από τον εκπαιδευτικό, ενώ η επικοινωνία είναι δασκαλοκεντρική/δασκαλομαθητική. Εφαρμόζεται η αρχή ότι η συμπεριφορά τροποποιείται ανάλογα με τα άμεσα επακόλουθά της. Τα ευχάριστα επακόλουθα την ανατροφοδοτούν και την ενισχύουν (Freiberg, 1999· Kolesnik, 1992· Slavin, 2018b· Γενά, 2007).

(β) *της εξομοίωσης με το πρότυπο:* Στηρίζεται στην κωνστροκτιβιστική μεθοδολογία της διδασκαλίας, διαλεκτικού τύπου, στην οποία οι μαθητές εκλαμβάνονται ως διαδραστικοί οργανισμοί με τη διαμόρφωση μαθησιακού συμβολαίου. Ο εκπαιδευτικός εκχωρεί σημαντικό μέρος των αποφάσεων, που αφορούν τη διδασκαλία, στους μαθητές. Η καθοδήγηση του εκπαιδευτικού είναι φθίνουσα και διαμορφώνει αυθεντικό περιβάλλον γνωστικής μαθητείας (Ματσαγγούρας, 2008). Η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών είναι μεικτή: δασκαλοκεντρική/ δασκαλομαθητική στην αρχή και μετέπειτα μαθητοκεντρική/ διαμαθητική. Η συγκεκριμένη πρακτική έχει διερευνηθεί από τους Bandura & Kupers (1964) και επιβεβαιώνει ότι οι τακτικές που ακολουθούν τα παιδιά ταιριάζουν στενά με εκείνα του προτύπου, στο οποίο είχαν εκτεθεί.

(γ) της ανακάλυψης γνώσεων: Στηρίζεται στην κονστρουκτιβιστική μεθοδολογία της διδασκαλίας, εξωγενούς τύπου, στην οποία οι μαθητές στη δρασιακή τους φύση εκλαμβάνονται ως ενεργητικοί. Η σημασία της ενεργής συμμετοχής των μαθητών σε μαθησιακές δραστηριότητες, δημιουργεί συνδέσεις μεταξύ αυτών που ήδη γνωρίζουν και αυτού που τους ζητείται να μάθουν και να κατασκευάσουν νόημα από τις εμπειρίες τους (Péripin, 1998). Όταν οι μαθητές γίνονται ενεργοί συμμετέχοντες στη διαδικασία κατασκευής γνώσης, το επίκεντρο της μάθησης μετατοπίζεται από την κάλυψη του προγράμματος σπουδών στην εργασία με ιδέες (Driscoll, 2002). Οι αποφάσεις για τη διδασκαλία λαμβάνονται από κοινού. Η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων αποσκοπεί στη διερεύνηση των γνώσεων και την εξήγηση, ώστε να μπορεί να μετατραπεί σε εργαλείο επίλυσης προβλήματος (Doolittle, 2014), με τελικό σκοπό την ανακάλυψη και την καλή συσκευασία των γνώσεων (Bruner, 1966).

(δ) της παραγωγικότητας: Στηρίζεται στην κονστρουκτιβιστική θεωρία της διδασκαλίας, ενδογενούς τύπου, στην οποία οι μαθητές στη δρασιακή τους φύση εκλαμβάνονται ως αλληλοεπιδρασιακοί. Ο εκπαιδευτικός εκχωρεί το μεγαλύτερο μέρος των αποφάσεων στους μαθητές, επιδιώκοντας την αυτορρύθμισή τους. Η αυτορρύθμιση έγκειται στην ύπαρξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, οι οποίες βοηθούν στον έλεγχο της σκέψης και της μάθησης (Schraw & Moshman, 1995). Πρόκειται για μια πολύπλοκη, πολύπλευρη διαδικασία που ενσωματώνει βασικές μεταβλητές που δίνουν κίνητρα (key motivational variables) και αυτο-διαδικασίες (self-processes). Σε γενικές γραμμές, η αυτορρύθμιση εμπλέκει μαθητές που κατευθύνουν προληπτικά τη συμπεριφορά τους ή στρατηγικές για την επίτευξη των στόχων τους. Βασίζονται επίσης σε συναισθηματική, γνωστική, παρακινητική, και συμπεριφορική ανατροφοδότηση για να αναπροσαρμόσουν τις στρατηγικές και τις συμπεριφορές τους, όταν δεν είναι σε θέση να επιτύχουν τους αρχικούς τους στόχους (Cleary & Zimmerman, 2004: 538). Η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων αποσκοπεί στο μετασχηματισμό των προηγούμενων γνώσεων και στην αναδόμησή τους.

1.5.1.6. Η αξιολόγηση της διδασκαλίας

Η αξιολόγηση επικεντρώνεται στις κατευθύνσεις ελέγχου ποιότητας της διδασκαλίας (Σαλβαράς, 2013β): (α) της ανθρωποπλαστικής αποτελεσματικότητας, η οποία εστιάζεται στην κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, (β) της ποιότητας του τελικού αποτελέσματος, η οποία εξαρτάται από την επίτευξη ή όχι των στόχων του Α.Π., (γ) της ικανοποίησης των αναγκών των μαθητών, η οποία ενδιαφέρεται για το βαθμό

ικανοποίησης των αναγκών των μαθητών για τη μάθηση και (δ) της απόκτησης μεταγνωστικών δεξιοτήτων, η οποία ελέγχει αν οι μαθητές έχουν αποκτήσει μεταγνωστικές δεξιότητες. Μεταγνωστικές δεξιότητες θεωρούνται από την Ormrod (2017) οι εξής:

- Να γνωρίζει ο μαθητής ποιες μαθησιακές εργασίες μπορεί εύλογα να εκπληρώσει μέσα σε ένα ορισμένο χρονικό πλαίσιο.
- Να σχεδιάζει τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσε να αντιμετωπίσει καλύτερα ένα νέο μαθησιακό πρόβλημα.
- Να γνωρίζει ποιες στρατηγικές μάθησης λειτουργούν καλά και ποιες όχι.
- Να προσαρμόζει τις στρατηγικές μάθησης στο έργο που έχει να κάνει.
- Να καθορίζει το κατά πόσον ή όχι έχει μάθει με επιτυχία κάτι.
- Να γνωρίζει αποτελεσματικές στρατηγικές για την ανάκτηση πληροφοριών που έχει αποθηκεύσει πριν, αλλά δεν μπορεί να επαναφέρει σε μια δεδομένη στιγμή.

1.5.1.7. Τα σχολικά εγχειρίδια

Τα σχολικά εγχειρίδια βάζουν το Α.Π. σε λειτουργία, αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι τους και χαρακτηρίζονται ως «η αμεσότερη σύνδεση του Α.Π. με το δάσκαλο» (Παπανδρέου, 2009: 98). Τα σχολικά εγχειρίδια είναι αυτά που καθοδηγούν τη διδασκαλία αναπλαισιώνοντας την επιστημονική γνώση σε σχολική και παρουσιάζοντάς την με κείμενα, γραφήματα, εικόνες, διαγράμματα κ.ά., αφού πρώτα την ταξινομήσουν σε θεματικές ενότητες. Πρόκειται για ένα εργαλείο μάθησης, διαμεσολαβητή ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητές, πρόκειται για ένα υποστηρικτή της διάδρασης στην τάξη, πρόκειται για μια πηγή πληροφοριών που θα αποτελέσει το έναυσμα και ταυτόχρονα το κίνητρο για το μαθητή να αναζητήσει τη γνώση σε άλλες πηγές, αφού ούτε ο εκπαιδευτικός, ούτε το εγχειρίδιο είναι το αποθετήριο όλης της γνώσης (L. Cohen, Manion, Morrison, & Wyse, 2010).

Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου, ουσιαστικά υποκαθιστά το Α.Π. και παρέχει στον εκπαιδευτικό τις βασικές κατευθύνσεις σύμφωνα με τις οποίες θα δομήσει τη διδασκαλία του, ενώ αποτελεί και τη βασική πηγή αναζήτησης πληροφοριών για το μαθητή, ώστε να διεκπεραιώσει τις εργασίες που του ανατίθενται (Αντωνιάδης, 1989· Σκούρου, 1997). Όλα αυτά δεν παραβλέπουν η ανάγκη υπέρβασης του περιεχομένου του βιβλίου στην πρακτική εφαρμογή του Α.Π. με τη χρήση και άλλου βοηθητικού διδακτικού υλικού που θα εκσυγχρονίζει τη διδασκαλία και θα την κάνει πιο ενδιαφέρουσα στους μαθητές.

Το σχολικό βιβλίο ιστορίας, το οποίο παραδοσιακά υπήρξε το «βασικό εργαλείο διεκπεραίωσης του μαθήματος και το σημαντικότερο μέσο για την κοινωνικοποίηση των

μαθητών» (Κυρίτσης, 2017: 56) αποτελεί κατά τον Moniot (2002: 307) «ένα δείγμα της επιστήμης, του κοινωνικά συμβατού και της παιδαγωγικής, [...] ένα περίεργο διανοητικό και πολιτισμικό στοιχείο, τοποθετημένο ανάμεσα στην ιστορική επιστήμη και τη συλλογική μνήμη», το οποίο έχει αντίκτυπο στην κοινωνία δίνοντας αφορμή για αναλύσεις που αφορούν το ιστορικό περιεχόμενό του, τις αξίες και ιδεολογίες που υπηρετεί και τις διδακτικές αντιλήψεις που το διέπουν. Το περιεχόμενο του δε και η οποιαδήποτε ενδεχόμενη αναμόρφωσή του, προκαλεί συχνά το ενδιαφέρον, όχι μόνο σε ερευνητές, διότι πρώτιστα είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την εικόνα που προβάλλεται για το κράτος-έθνος και την προσπάθεια διατήρησης της κοινωνικής και εθνικής συνοχής, μέσω της συγκρότησης εθνικής ταυτότητας και διαμόρφωσης εθνικής συνείδησης (Αβδελά, 1998· Σολωμού & Αντωνίου, 2017).

Ζητήματα, τα οποία προσελκύουν το ενδιαφέρον και εγείρουν κοινωνικό διάλογο, αποτελούν κυρίως η θεματολογία και η διαχείρισή της, ο ιστορικός λόγος, οι αναπαραστάσεις και οι αναφορές σε «πληγές» στην ιστορία του Έθνους, η εικονογράφηση και η σύνδεσή της με το κείμενο, καθώς και η επιλεκτική παρουσίαση του παρελθόντος. Γενικά, το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων ιστορίας αποτελεί καθρέπτη για «τη λειτουργία στερεοτύπων και κοινών τόπων που σηματοδοτούν το συλλογικό ασυνείδητο» (Moniot, 2002: 309).

- ***Η μορφή του εγχειριδίου***

Προκύπτει μεταξύ άλλων από τη σύζευξη παραγόντων όπως η επιθυμητή ή προσδοκώμενη χρήση του, η δομή, η λειτουργικότητα, η αναγνωσιμότητα, η καλλιτεχνική επεξεργασία, η έκταση της ύλης που πρέπει να περιλαμβάνει, το είδος των επιθυμητών εργασιών κ.ά., καθώς και από τις τυπογραφικές επιλογές (έγχρωμο ή μαυρόασπρο -γραφιστική επεξεργασία) και τις επιλογές αναλώσιμου υλικού (είδος χαρτιού, εξωφύλλου, βάρος κ.λπ.).

- ***Τα εγχειρήματα διδακτικής δράσης***

Τα εγχειρήματα διδακτικής δράσης αντανakλούν τη μορφή που παίρνει η διδασκαλία, ενώ τα σχολικά εγχειρίδια είναι προσανατολισμένα στο να εξυπηρετήσουν αυτή τη μορφή. Τα εγχειρήματα διδακτικής δράσης είναι τα εξής (Σαλβαράς, 2020· Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011α):

- το ευρετικό/ διερευνητικό (δημιουργείται κατάσταση προβληματισμού και προσδιορίζεται το πρόβλημα, οι μαθητές ωθούνται σε εικασίες και προβλέψεις, επιλέγουν εκδοχές, καταφεύγουν στις πηγές μάθησης και εξάγουν γενικεύσεις).
- το αλγοριθμικό (προβάλλονται σημαντικά ερεθίσματα, τα οποία προσεγγίζονται βαθμιαία, οι μαθητές εξασκούνται και ελέγχονται με τη χρήση διασπαστών).
- το μετασχηματικό (επαναφέρονται προηγούμενες γνώσεις, εισάγονται μετασχηματισμοί που τις αναδομούν και τέλος ελέγχεται η γνωστική υπέρβαση).
- το επεξεργαστικό/ επεξηγηματικό (προσδιορίζεται η δραστηριότητα, προσλαμβάνονται και ανακυκλώνονται οι πληροφορίες, μετατρέπονται οι πληροφορίες σε γνώσεις και γίνεται αναφορά στη διαδικασία).
- το μεταδοτικό (χρήση προκαταβολικού οργανωτή, προσαρμοσμένης αφήγησης, γνωστικής οργάνωσης και επαλήθευση συγκράτησης).
- το δεκτικό-μιμητικό (χρήση μαθησιακού συμβολαίου, προτυποποίησης, φθίνουσας καθοδήγησης και εργασίας με αυτοέλεγχο).
- το μεταγνωστικό (χρήση λειτουργιών αξιολόγησης).

• ***Η γνώση στα σχολικά εγχειρίδια***

Η γνώση είναι αναγκαίο να λαμβάνει υπόψη τις προηγούμενες γνώσεις του μαθητή και να λειτουργεί ανακυκλωτικά, ώστε να τις ωθήσει σε ψηλότερο επίπεδο. Αυτό επιτυγχάνεται εστιάζοντας σε σχέσεις-συνδέσεις μεταξύ παλιού και νέου, πρακτική εφαρμογή με πραγματικές καταστάσεις και αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθημάτων. Επομένως, η γνώση των σχολικών εγχειριδίων μπορεί να οργανωθεί σε γνώσεις-δομές που εξασφαλίζουν την ολότητα (τι έγινε, πώς, γιατί), που προχωρούν στο μετασχηματισμό (τι θα έλεγε κάποιος με αντίθετη γνώμη, πώς αλλιώς) και που θα συμβάλλουν στην αυτορρύθμιση (πού άλλοτε, πού αλλού, τι άλλο) (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011α).

-Οι διδακτικές ενότητες είναι αυτόνομες και οργανωμένες με ανακυκλωτική ή σειριακή διάρθρωση, προσθετικού ή γραμμικού τύπου. Στην ανακυκλωτική διάρθρωση κάθε μάθημα διδάσκεται σε περισσότερες από μία διδακτικές περιόδους με την κάθε μία περίοδο πάνω στην άλλη, έτσι που να σχηματίζουν σπείρα. Στη σειριακή διάρθρωση, οι διδακτικές ενότητες είναι ωριαία μαθήματα με προσθετική σειρά (το ένα μάθημα προετοιμάζει το άλλο) ή γραμμική σειρά (το ένα μάθημα δίπλα στο άλλο χωρίς λογική ακολουθία).

-Η οργάνωση των διδακτικών εννοιών μπορεί να οργανωθεί θεματοκεντρικά (γνώση του τι έγινε, π.χ. η τουρκική εισβολή), επεξηγηματικά (γνώση των συνθηκών που

έγινε κάτι, π.χ. γιατί έγινε η τουρκική εισβολή) ή προβληματοκεντρικά (γνώση που περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία που αφορούν ένα θέμα).

-*Η παρουσίαση της γνώσης γίνεται με κείμενα, εικόνες, σχεδιαγράμματα, γραφικούς οργανωτές σχέσεων, εννοιολογικούς χάρτες, γραφικές παραστάσεις, πηγές κ.ά.* Απαραίτητο είναι να διασφαλίζεται η αναγνωσιμότητα (μετρήσιμη με βάση τον τύπο αναγνωσιμότητας του Flesch ή άλλων αντίστοιχων) και η κατανοησιμότητα (συνυφασμένη με εσωτερικά χαρακτηριστικά του κειμένου όπως η συνοχή, το συνταίριασμα γνώσεων, η αλληλουχία, οι μεταβάσεις κ.ά.) κάθε κειμένου (Daniels, 1996), αφού στόχος είναι οι μαθητές να μπορούν να διαβάσουν και να κατανοήσουν με επιτυχία ένα κείμενο, να σκεφτούν κριτικά το περιεχόμενό του και να συζητήσουν τις σκέψεις τους με άλλους (Moley, Bandré, & George, 2011).

-*Η εικονογράφηση κατέχει σημαντική θέση στην όλη εικόνα που δίνει το σχολικό εγχειρίδιο, αφού «η γλώσσα των εικόνων στηρίζεται σε συμβάσεις που δεν αναγνωρίζονται αυτόματα και απόλυτα από τα παιδιά»* (Γιαννικοπούλου, 2001: 249). Δομικά στοιχεία αυτής είναι οι εικόνες, οι πίνακες, τα διαγράμματα, τα μοντέλα και κάθε είδος γνωστικής ή νοηματικής χαρτογράφησης. Σύμφωνα με τον Ασωνίτη (2001: 62) κρίνεται απαραίτητο τα βιβλία να περιέχουν «απλές και ευκρινείς εικόνες και ανάλογες με την ηλικία του παιδιού στο οποίο απευθύνονται», καθώς και οι εικόνες να είναι «ελκυστικές και ωραίες χωρίς το στοιχείο του περίτεχνου και του υπερβολικά περίπλοκου». Οι M. De Groot-Reuneekamp, Ros, Van Boxtel, και Oort (2017) δίνουν μία καλή επισκόπηση μελετών που τεκμηριώνουν το πώς οι ιστορικές εικόνες και ιστορίες μπορούν να προκαλέσουν τους μαθητές να συγκρίνουν και να αντιπαραβάλουν μεταξύ του παρελθόντος και του παρόντος και μεταξύ διαφορετικών ιστορικών περιόδων χρησιμοποιώντας λεξιλόγιο που σχετίζεται με το χρόνο, τις ημερομηνίες και τα χαρακτηριστικά των ιστορικών εποχών

-*Οι εργασίες και οι ασκήσεις αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι κάθε ενότητας και εξυπηρετούν την εμπέδωση, συστηματοποίηση, εφαρμογή και διερεύνηση των γνώσεων και δεξιοτήτων που έχει αποκτήσει ο μαθητής με το πέρας της ενότητας.* Είναι αναγκαίο να προσφέρουν μαθητική εργασία με αυτοέλεγχο της προόδου, επιλογή επιπέδου δυσκολίας και αμοιβαία εργασία με σαφείς οδηγίες εκτέλεσης, προσδιοριζόμενους ρόλους και κριτήρια ελέγχου απόδοσης.

-*Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι απαραίτητο να υποβοηθείται από τα σχολικά εγχειρίδια, καθώς δεν μαθαίνουν όλοι οι μαθητές τα ίδια πράγματα, με τον ίδιο τρόπο, στον ίδιο χρόνο.* Τα εγχειρίδια είναι αναγκαίο να παρέχουν τη δυνατότητα αυτή στον

εκπαιδευτικό, περιλαμβάνοντας διδακτικό υλικό προσαρμοσμένο σε όλα τα επίπεδα και ιδιαιτερότητες των μαθητών.

1.5.2. Πλέγμα αντιλήψεων των εκπαιδευτικών

Περαιτέρω, καθίσταται αναγκαίο να καθοριστεί η έννοια των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, αναγνωρίζοντας όμως τη δυσκολία που υπάρχει στον προσδιορισμό ενός σαφούς ορισμού της έννοιας ‘αντιλήψεις’, λόγω των συγκρουόμενων απόψεων των ερευνητών (Tatto & Coupland, 2003). Το γεγονός ότι οι αντιλήψεις διερευνώνται σε διάφορα πεδία έρευνας έχει οδηγήσει στη δημιουργία ποικιλίας νοημάτων και γι’ αυτό η εκπαιδευτική ερευνητική κοινότητα δεν ήταν σε θέση να υιοθετήσει έναν συγκεκριμένο ορισμό. Αυτό όμως στο οποίο συγκλίνουν τα πορίσματα της εκπαιδευτικής έρευνας είναι η σαφής διάκριση μεταξύ ‘αντιλήψεων’ και ‘γνώσης’, αφού οι αντιλήψεις βασίζονται στην αξιολόγηση και την κρίση, ενώ οι γνώσεις βασίζονται σε αντικειμενικά γεγονότα (Pajares, 1992).

Σύμφωνα με τη Richardson (2003) υπάρχει μία σημαντική σύγκλιση στην ερευνητική κοινότητα σχετικά με τον ορισμό των πεποιθήσεων ως ψυχολογικά εσωτερικευμένες αντιλήψεις, προϋποθέσεις, ή προτάσεις για τον κόσμο, οι οποίες θεωρούνται αληθινές. Υπάρχει όμως επίσης συμφωνία ότι δεν είναι -κατ’ ανάγκην- λογικά διαρθρωμένα συστήματα. Εντός του πεδίου του κονστρουκτιβισμού, οι αντιλήψεις θεωρούνται πολύ σημαντικές για το πώς τα άτομα αποδίδουν νόημα σε αυτό που κάνουν, ενώ θεωρείται επίσης ότι καθοδηγούν τη διδακτική δράση.

Σύμφωνα με την Kagan (1992), οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι μία ιδιαίτερα ‘προβοκατόρική’ μορφή προσωπικής γνώσης, η οποία ορίζεται ως οι ‘σιωπηρές υποθέσεις’ των υποψήφιων ή εν ενεργεία εκπαιδευτικών σχετικά τους μαθητές, τη μάθηση, την αίθουσα διδασκαλίας και το αντικείμενο που θα διδαχθεί. Η Ormrod (2017) ορίζει τις αντιλήψεις ως προσωπικές θεωρίες, οι οποίες δομούνται στη βάση αιτίου και αποτελέσματος και τις διαχωρίζει από τις επιστημονικές θεωρίες υποστηρίζοντας ότι τα άτομα δεν έχουν τα απαραίτητα ερευνητικά στοιχεία για να τις υποστηρίξουν. Ως εκ τούτου, είναι συχνά μόνο εν μέρει σωστές, και μερικές από αυτές μπορεί να είναι και εντελώς λάθος.

Στο πλέγμα αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το διδακτικό γίνεσθαι του μαθήματος της κυπριακής ιστορίας εντάσσονται ως σημαντικοί όροι:

1.5.2.1. Οι διαστάσεις της διδασκαλίας

Αυτές είναι η επικοινωνιακή και η λειτουργική. Η επικοινωνιακή διάσταση αφορά τις μορφές, τους τρόπους και την κατεύθυνση της επικοινωνίας κατά τη διδασκαλία, καθώς και τις αποφάσεις που παίρνονται (ποιος θα κάνει τι), ενώ η λειτουργική αφορά τους τρόπους εργασίας, δηλαδή τις στρατηγικές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός. Διότι οι αποτελεσματικές στρατηγικές έχουν σημαντικές επιπτώσεις στην επίτευξη των αποτελεσμάτων. Η συχνότερη χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών συνεπάγεται θετική σχέση με την ικανότητα και την καλή επίδοση των μαθητών και, αρνητική σχέση με την υπερ-προσπάθεια και την κακή απόδοση (Schunk & Gunn, 1986).

1.5.2.2. Οι διαδικασίες της διδασκαλίας

Η προδιδακτική διαδικασία, η οποία αφορά κατά κύριο λόγο την προετοιμασία για το μάθημα και στηρίζεται στον πιλότο διδασκαλίας, ο οποίος λειτουργεί ως ο καθοδηγητής του εκπαιδευτικού κατά τη διαδικασία. Είναι ουσιαστικά το πλάνο ανάπτυξης του μαθήματος, ο -από πριν- σχεδιασμός της διδασκαλίας, ο οποίος επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να κατανέμει, να αναθεωρήσει, να εφεύρει τρόπους διαφοροποίησης, και ουσιαστικά να χειριστεί κάθε βήμα του μαθήματος που πρόκειται να διδάξει (Jacobsen κ.ά., 2011). Το σχέδιο διδασκαλίας περιγράφει τα στάδια κατανόησης ή τις δεξιότητες που οδηγούν σε πλήρως αναπτυγμένους δηλωτικούς ή διαδικαστικούς στόχους. Η προετοιμασία αυτή ενισχύει σημαντικά την ικανότητα ενός δασκάλου να παρέχει ανατροφοδότηση στους μαθητές σχετικά με το πώς τα πάνε αναφορικά με έναν συγκεκριμένο στόχο διδασκαλίας (Marzano, 2013).

Η κυρίως διδακτική διαδικασία, αφορά όλες τις ενέργειες κατά την εξέλιξη της διδασκαλίας, την υλοποίηση δηλαδή του σχεδιασμού στην τάξη, με κύρια επιδίωξη την επίτευξη των σκοπών και στόχων που είχαν τεθεί κατά τον σχεδιασμό. Η επιτυχία της διδασκαλίας κρίνεται από τον βαθμό στον οποίο έχουν επιτευχθεί οι κατ' αρχήν σκοποί και οι στόχοι της (Rosenshine, 1986). Τέλος, η μεταδιδακτική διαδικασία, αφορά τον τρόπο αξιολόγησης, τη συλλογή πληροφοριών δηλαδή, προκειμένου να καθοριστεί το είδος της μάθησης που έχει προκύψει. Η αξιολόγηση περιλαμβάνει την εξέταση του βαθμού στον οποίο επιτεύχθηκαν οι αρχικοί στόχοι σχεδιασμού, διαμέσου της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών (Jacobsen κ.ά., 2011).

1.5.2.3. Οι πρακτικές χειρισμού

Οι πρακτικές χειρισμού της διδασκαλίας είναι ενεργήματα διδακτικής πράξης με πρόθεση, σχέδιο, προσανατολισμένες σε αποτελέσματα. Διαμεσολαβούν στη διατύπωση των διδακτικών στόχων, του περιεχομένου, της μεθόδευσης της διδασκαλίας και τέλος, της αξιολόγησής της. Διαμεσολαβούν ώστε εκπαιδευτικός, μαθητές και διδακτέα ύλη να διαδράσουν στις δύο διαστάσεις της διδασκαλίας. Αποτελούν, δηλαδή, μία συνιστώσα που θα καθορίσει σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητά της.

Η επιλογή των διδακτικών πρακτικών είναι μια εξαιρετικά μεταβλητή διαδικασία που αλλάζει ανάλογα με την εφαρμοσιμότητα των πρακτικών εντός ενός συγκεκριμένου περιβάλλοντος μάθησης. Απαραίτητα, η επιλογή προϋποθέτει τη γνώση του προγράμματος σπουδών, τη σωστή επιλογή διδακτικού υλικού και πηγών και την προσοχή τόσο στον μακροπρόθεσμο, όσο και στον βραχυπρόθεσμο σχεδιασμό (Stronge, Tucker, & Hindman, 2004). Είναι όμως εξίσου αναγκαίο, η επιλογή των πρακτικών χειρισμού της διδασκαλίας να κινείται γύρω από τους εξής άξονες: (α) να διασφαλίζεται από τον εκπαιδευτικό ότι κάθε πρακτική βοηθά τους μαθητές να μάθουν, (β) οι εκπαιδευτικοί να υιοθετούν μια κριτική, στοχαστική στάση απέναντι στην πρακτική τους και (γ) η συνεχής συνειδητοποίηση από τον εκπαιδευτικό του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές βιώνουν τη μάθηση τους και αντιλαμβάνονται τις ενέργειές του (Brookfield, 2006).

Οι πρακτικές χειρισμού της διδασκαλίας που συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα εξής γνωρίσματα: *καινοτομία*, αφού ανανεώνουν τη διδακτική πράξη, *βιωσιμότητα*, διότι αντέχουν στο χρόνο, *αποτελεσματικότητα*, εφόσον έχουν ελεγχθεί στην πράξη και είναι αποδοτικές, *δυνατότητα αναπαραγωγής*, αφού μπορούν και επαναλαμβάνονται, *μεταφερσιμότητα*, γιατί μπορούν να μεταφερθούν από μάθημα σε μάθημα, *εξέλιξη*, διότι μετασχηματίζονται και αναδομούνται, *ανάπτυξη*, εφόσον συμβάλλουν στην ανάπτυξη των παιδιών, *ικανοποίηση αναγκών*, εφόσον συμβάλλουν στην ικανοποίηση των μαθητών να δρουν, να μαθαίνουν, να εντάσσονται, να αναγνωρίζονται κ.λπ. και τέλος, *μεταγνωστικότητα*, διότι συμβάλλουν στην απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Stronge κ.ά., 2004; Σαλβαράς, 2020). Έτσι, διασφαλίζεται ότι τόσο η διδασκαλία σε μικροεπίπεδο, όσο και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα σε μακροεπίπεδο, προάγουν ένα πρότυπο υγιούς, ανθρώπινου και δημοκρατικού σχολείου με έμφαση με μεγάλες ιδέες, που δεν κάνει διακρίσεις, αλλά αγκαλιάζει όλους τους μαθητές με τις ιδιαιτερότητές τους (ΥΠΠΠ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010α).

Απαραίτητη προϋπόθεση για καλύτερη πρακτική εφαρμογή κατά την εξέλιξη της διδασκαλίας αποτελεί ο εκ των προτέρων προγραμματισμός. Ο σχεδιασμός αυτός

διασφαλίζει ότι οι πρακτικές που θα επιλεγούν εστιάζουν στον σκοπό του μαθήματος, συμβάλλει στην εξέταση του αντικειμένου και των διαθέσιμων πόρων πριν από την παρουσίασή του και καθορίζει τον τρόπο έναρξης, παράδοσης και αξιολόγησης του μαθήματος (Stronge κ.ά., 2004). Τα αποτελέσματα των πρακτικών διδασκαλίας εμφανίζονται στη μάθηση των μαθητών.

Οι αποτελεσματικές πρακτικές διδασκαλίας που διατρέχουν το διδακτικό γίνεσθαι στο μάθημα της ιστορίας αφορούν τις διαδικασίες και τις διαστάσεις της διδασκαλίας, τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού και τη μάθηση των μαθητών, ενώ εμπερικλείουν μία σειρά από πτυχές που καθιστούν τη διαδικασία αυθεντική, μαθητοκεντρική, βιωματική, συμπεριληπτική, δημοκρατική, ανθρωποκεντρική κ.ά. Επομένως, οι αποτελεσματικές πρακτικές διδασκαλίας αφορούν τη διάδραση μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικού και διδακτέας ύλης σε επικοινωνιακό και λειτουργικό επίπεδο.

Σε επικοινωνιακό επίπεδο, διασφαλίζεται η συμμετοχή του μαθητή στη λήψη των αποφάσεων, ενώ σε λειτουργικό επίπεδο η διδασκαλία οργανώνεται με κριτήριο την επίτευξη στόχων-ικανοτήτων (ανάγνωση, παραγωγή κειμένου, χαρτογράφηση εννοιών, διάλογος, χρήση στρατηγικών μελέτης κ.ά.), στόχων-δεξιοτήτων (του λέγειν, του πράττειν, του είναι, του γίνεσθαι, του μεταφέρειν και του προσαρμόζειν) και στόχων-επίδοσης, μετρήσιμης με διαφορετικούς τρόπους αξιολόγησης. Επιπλέον οι εφαρμόσιμες πρακτικές θα πρέπει να διέρχονται τα στάδια της μαθησιακής ιεραρχίας (κατανόηση, εκμάθηση, διατήρηση, γενίκευση, διάκριση, προσαρμογή), καθώς επίσης θα πρέπει και να διαφοροποιούνται ανάλογα και με τις μαθησιακές δυνατότητες των μαθητών. Η διδακτέα ύλη μετατρέπεται σε στόχους-δεξιότητες, ενώ αναπαρίσταται ποικιλοτρόπως (αισθητηριακή, τοπογραφική, λεκτική, σχηματική, συμβολική και μεταγνωστική αναπαράσταση) και αναπλαισιώνεται διαμέσου της ταξινόμησης (οργάνωση του περιεχομένου), της τυπικότητας (γλωσσική διατύπωση περιεχομένου) και της περιχαράκωσης (όρια ανάμεσα στους κλάδους μαθημάτων) (Σαλβαράς, 2020).

Οι αποτελεσματικές πρακτικές διδασκαλίας περιστρέφονται γύρω από τα εγχειρήματα διδακτικής δράσης, όπως έχουν καταγραφεί στην ενότητα για τα σχολικά εγχειρίδια. Τα εγχειρίδια με τη σειρά τους λειτουργούν με την υποστήριξη ενός συστήματος σκαλωσιών (scaffold).

Η πρακτική της σκαλωσιάς ως τεχνολογία είναι μια συλλογή πρακτικών, νοημάτων και κατανόησης. Παράλληλα και πέρα από αυτό, στην έννοια της ‘σκαλωσιάς’ εμπεριέχεται και μία μεταφορική αξία που έχει να κάνει με την πρακτική που προσφέρει στην αναδόμηση (τεχνικά βοηθά στην ανακαίνιση ενός παλιού κτηρίου για παράδειγμα). Επομένως, η

μεταφορική αξία του όρου έγκειται στη σχέση που δημιουργεί ανάμεσα σε παλιό και καινούριο, και γι' αυτό θεωρείται γέφυρα, μία «δυναμική πλατφόρμα αλληλεπίδρασης» (Botin, 2020).

Τον όρο 'σκαλωσιά' εισάγει στην παιδαγωγική επιστήμη ο Bruner (1966), ενώ συνδέεται άμεσα με τη θεωρία του Vygotsky για τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης (κάτι που οι μαθητές αρχικά χρειάζονται βοήθεια-σκαλωσιά για να ολοκληρώσουν, σταδιακά το κάνουν μόνοι τους). Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο με τον όρο «σκαλωσιά» εννοούμε τα προσωρινά βοηθήματα-διδακτικές ενέργειες που λαμβάνουν χώρα, ώστε να βοηθήσουν το μαθητή να μάθει (Δημητριάδης, 2015), να γεφυρώσει τη διαφορά μεταξύ των υφιστάμενων δυνατοτήτων του και του επιθυμητού στόχου (Rosenshine & Meister, 1992).

Στις πρακτικές χειρισμού, τέλος, συγκαταλέγονται οι πρακτικές αξιολόγησης, οι οποίες κατευθύνονται από τις λειτουργίες, τα μοντέλα, τις μεθόδους και τις μορφές της αξιολόγησης (L. Cohen et al., 2010· Fosnot, 1992· Jacobsen κ.ά., 2011· Karagiorgi & Symeou, 2005· Minder, 2007· Slavin, 2018b· Woolfolk, 2007· Λεοντσίνης, 2009· Σαλβαράς, 2013β, 2020):

-*Λειτουργίες αξιολόγησης*: προκαταρκτική (τι ξέρουμε), διαμορφωτική (τι μάθαμε και πώς), παιδευτική (τι λάθη κάναμε και πώς τα διορθώσαμε), αποδεικτική (πόσο καλά μάθαμε), διαγνωστική (τι δεν μάθαμε καλά), προγνωστική (αυτό που μάθαμε πού θα μας χρησιμεύσει) και μεταγνωστική (αναφορά στα όλα τα πιο πάνω).

-*Μοντέλα αξιολόγησης*: της μέτρησης (ταυτίζεται με την έννοια της επίδοσης, έμφαση στα προϊόντα διδασκαλίας και στο βαθμό επίτευξης, χρήση προκαταρκτικής και αποδεικτικής λειτουργίας), της διαχείρισης (έμφαση στις διαδικασίες διδασκαλίας και τους στόχους, χρήση διαμορφωτικής και διαγνωστικής λειτουργίας) και της απόδοσης νοήματος (ταύτιση με αντιλήψεις ενδογενούς και διαλεκτικού κονστрукτιβισμού, έμφαση στις διαδικασίες και στο βαθμό της προσωπικής εξέλιξης ανάλογα με το σημείο εκκίνησης, χρήση παιδευτικής και προγνωστικής λειτουργίας).

-*Μέθοδοι αξιολόγησης*: παραδοσιακές (προφορική εξέταση, τεστ επίδοσης, κλίμακα αξιολόγησης, κλείδα παρατήρησης κ.ά.) και αυθεντικές (συστηματική παρατήρηση, πρωτόκολλα αξιολόγησης, παρουσιάσεις -εκθέσεις -επιδείξεις, δημιουργικές εργασίες, χαρτογράφηση εννοιών, δημιουργία ατομικού χαρτοφυλακίου κ.ά.)

-*Μορφές αξιολόγησης*: ποικίλουν ανάλογα με τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τη μάθηση και την ανάπτυξή τους, την επίδοση, το ρόλο τους στη διαδικασία της μάθησης κ.λπ. και κατηγοριοποιούνται σε συμβατικές/παραδοσιακές (αξιολόγηση προϊόντος, περιορισμός μεθόδων, αποσπασματική διαδικασία, έλλειψη ευθύνης και ελέγχου των

μαθητών) και σε εναλλακτικές/αυθεντικές (αξιολόγηση διαδικασιών, ποικιλία μεθόδων, διαδικασία ενσωματωμένη στη διδασκαλία, ευθύνη των μαθητών στη μάθηση και την αξιολόγηση).

Η τελική μορφή που θα πάρει η διδασκαλία, είναι άμεσα εξαρτημένη από το πλάνο του εκπαιδευτικού, αφού ο εκπαιδευτικός έχει το πλεονέκτημα να επιλέγει ο ίδιος τις πρακτικές χειρισμού που θα ακολουθήσει και να οργανώνει το διδακτικό του χρόνο έτσι ώστε να καλύψει την απαιτούμενη ύλη στο τέλος της σχολικής χρονιάς. (Πελαγίδης, 1999: 15).

1.5.2.4. Οι δεξιότητες του εκπαιδευτικού

Για να εξασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές λαμβάνουν εκπαίδευση τέτοια που τους προετοιμάζει για μετα-σχολική επιτυχία, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού πρέπει να ενισχυθεί έτσι ώστε να εγγυάται συστηματικά υψηλής ποιότητας διδακτικές πρακτικές (*What teachers should know and be able to do*, 2016). Οι Porter και Brophy (1988) έχουν συνοψίσει τα χαρακτηριστικά του αποδοτικού εκπαιδευτικού προσδιορίζοντας ότι πρόκειται για έναν επαγγελματία που:

- είναι ξεκάθαρος σχετικά με τους διδακτικούς του στόχους,
- έχει γνώσεις περιεχομένου, αλλά και δεξιότητες για να τις μεταφέρει στα παιδιά,
- επικοινωνεί με τους μαθητές, διευκρινίζοντας τι περιμένει από αυτούς και γιατί,
- κάνει άριστη χρήση με το παρεχόμενο διδακτικό υλικό, προκειμένου να αφιερώσει περισσότερο χρόνο σε πρακτικές που εμπλουτίζουν ή διασαφηνίζουν το περιεχόμενο διδασκαλίας,
- γνωρίζει καλά τους μαθητές του, προσαρμόζει τη διδασκαλία σύμφωνα με τις ανάγκες τους και βρίσκει τρόπους να υπερβαίνει τις λανθασμένες αντιλήψεις που υπάρχουν στις προηγούμενες γνώσεις τους,
- μαθαίνει τους μαθητές στρατηγικές μεταγνώσης και τους δίνει την ευκαιρία να εξασκηθούν σε αυτές,
- αναφέρεται τόσο σε ανώτερου, όσο και σε κατώτερου γνωστικού επιπέδου απόψεις,
- ελέγχει το επίπεδο κατανόησης των μαθητών προσφέροντας την κατάλληλη ανατροφοδότηση,
- ενσωματώνει στη διδασκαλία του και άλλες θεματικές ενότητες,
- αποδέχεται την ευθύνη για την επίδοση των μαθητών του,
- αναστοχάζεται συνεχώς για τις πρακτικές του.

Σε κάθε περίπτωση, η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας είναι άμεσα συνυφασμένη με την αποτελεσματικότητα του ίδιου του εκπαιδευτικού, αφού αυτός διαχειρίζεται το μαθησιακό περιβάλλον εντός και εκτός τάξης. Η ανθρωποκεντρική διαχείριση της τάξης παρέχει την ισορροπία που απαιτείται για την προώθηση της ενεργού συμμετοχής σε συνεργατικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Η διαχείριση της τάξης έχει διάφορες σημασίες, συμπεριλαμβανομένης της φροντίδας, της καθοδήγησης και της συνεργασίας, καθώς και της διοίκησης και της εποπτείας. Οι ανθρωποκεντρικές αίθουσες διδασκαλίας δίνουν έμφαση σε αυτά τα χαρακτηριστικά και στην οικοδόμηση της αυτοπειθαρχίας. Ενθαρρύνουν τους μαθητές να σκέφτονται μόνοι τους και να βοηθούν ο ένας τον άλλον (Freiberg, 1999).

Κάθε διδακτική διαδικασία, ασχέτως του αντικειμένου μάθησης, έχει άμεση σχέση και εξαρτάται από τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τους Καψάλη και Βρεττό (2002: 29), οι διδακτικές δεξιότητες είναι «επιμέρους στοιχεία της διδακτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού, τα οποία συνιστούν τη γενικότερη διδακτική ικανότητα». Οι δεξιότητες αυτές έχουν να κάνουν με το πόσο καλά ο εκπαιδευτικός γνωρίζει τους μαθητές του, χειρίζεται τη διδακτέα ύλη, χρησιμοποιεί ένα φάσμα διδακτικών δεξιοτήτων, μεθοδεύει και αξιολογεί τη διδασκαλία.

Η πρώτη δεξιότητα, η οποία έχει να κάνει με το πόσο καλά γνωρίζει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές του, προϋποθέτει ότι ο τελευταίος έχει εις γνώσιν του τα στάδια ανάπτυξης των μαθητών, το πώς μαθαίνουν και πώς παρακινούνται (Hedegaard, 1990). Διότι σύμφωνα με τις βασικές θεωρίες ανάπτυξης -γνωστικής, κοινωνικής, συναισθηματικής και ηθικής- το κάθε άτομο μαθαίνει με διαφορετικούς τρόπους σε κάθε ηλικία, επομένως η γνώση των σταδίων ανάπτυξης αποτελεί βασική συνιστώσα της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Pound, 2006).

Θεωρίες όπως αυτές των Steiner (έμφαση στην κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου), Piaget (πέντε στάδια ανάπτυξης του ατόμου), Vygotsky (ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης - κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου), Gagne (νοητικές δεξιότητες του ατόμου - intellectual skills), Erikson (οκτώ στάδια συναισθηματικής ανάπτυξης) κ.ά. διαμορφώνουν το ευρύτερο πλαίσιο της αναπτυξιακής θεωρίας, ενώ θεωρίες όπως αυτές των Pavlov (αντανακλαστική μάθηση), Dewey (μάθηση μέσω παραδειγμάτων), Skinner (θεωρία συμπεριφορισμού), Thorndike (συντελεστική μάθηση-συμπεριφορισμός), Bandura (κοινωνικο-γνωστική θεωρία), Bruner (νοητική ανάπτυξη των παιδιών-επίδραση της κουλτούρας στη μάθηση), Freire (κοινωνικοί μετασχηματισμοί), Gardner (θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης) Meichenbaum (κοινωνικο-γνωστικό μοντέλο της αυτοκαθοδήγησης), αλλά και αρκετές

άλλες διαμορφώνουν το πλαίσιο που απαντά στο «πώς μαθαίνουν οι μαθητές καλύτερα» και διαμορφώνουν ένα φάσμα πρακτικών που χρησιμοποιούνται ευρέως στην εκπαίδευση.

Εν συνεχεία, ο εκπαιδευτικός πρέπει να μπορεί να χειρίζεται τη διδακτέα ύλη. Να γνωρίζει ποια είναι, πώς οργανώνεται, πού στοχεύει και πώς μεθοδεύεται η εκμάθησή της, έτσι ώστε να μπορέσει να επιλέξει και να εφαρμόσει ένα φάσμα διδακτικών δεξιοτήτων ανάλογο με τα δεδομένα που έχει μπροστά του. Η ταξινόμησή των διδακτικών δεξιοτήτων γίνεται με βάση το πλαίσιο επίτευξης που διαμορφώνουν. Επομένως, στο πλαίσιο επίτευξης της αναπαραγωγής συναντώνται οι δεξιότητες των μικρών βημάτων, της καταμάθησης, της προδρασιακής αντιμετώπισης και της προκαταβολικής οργάνωσης. Σε αυτό της εξομοίωσης συναντώνται οι δεξιότητες της αμοιβαιότητας της επιλογής επιπέδου δυσκολίας και του αυτοέλεγχου, ενώ στις ανακάλυψης, αυτές της καθοδηγούμενης ανακάλυψης, της διερεύνησης και της επεξήγησης. Τέλος, στο πλαίσιο επίτευξης της παραγωγής εντάσσονται οι δεξιότητες της αξιοποίησης προηγούμενων γνώσεων, της παρατήρησης και έκφρασης, της συγγραφικής και μετασυγγραφικής διαδικασίας, της ομαδικής εργασίας, του αυτοσχεδιασμού, της μεταγνωστικότητας και των σχεδίων εργασίας (Σαλβαράς, 2013β). Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι διδακτικές δεξιότητες είναι πολλές και ποικίλουν, η επιλογή πρέπει να γίνει έχοντας κατά νου ότι η επανάληψη της ίδιας δεξιότητας καταντά μονότονη και ανιαρή για τους μαθητές.

Καταλήγοντας, εξίσου σημαντικό είναι ο εκπαιδευτικός να μπορεί να χειριστεί το σχολικό εγχειρίδιο, να μεθοδεύσει και να αξιολογήσει τη διδασκαλία του. Σύμφωνα με τον Mager (1985), η διδασκαλία μπορεί να θεωρηθεί αποτελεσματική στο μέτρο που καταφέρνει να μεταβάλει τη συμπεριφορά των μαθητών προς την επιθυμητή κατεύθυνση. Επομένως, η αξιολόγηση κρίνεται ως απαραίτητη για τον έλεγχο της ποιότητας διδασκαλίας και αυτό επιτυγχάνεται ελέγχοντας (α) αν το τελικό αποτέλεσμα, η επίδοση των μαθητών δηλαδή, ανταποκρίνεται στους αρχικούς στόχους (ποιότητα του τελικού αποτελέσματος), (β) σε ποιο βαθμό συμβάλει την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (ανθρωποπλαστικής αποτελεσματικότητας), και (γ) πότε μαθαίνουν πιο καλά οι μαθητές (ικανοποίηση των αναγκών του μαθητή).

1.5.2.5. Η μάθηση των μαθητών

Πρωταρχικός στόχος κάθε εκπαιδευτικού συστήματος είναι η ανάπτυξη και εμπάθυνση της κατανόησης των μαθητών σε σημαντικές ιδέες και διαδικασίες σε συγκεκριμένους κλάδους (Brooks & Brooks, 1999). Η ένδειξη ότι επήλθε αυτή η κατανόηση αποκαλύπτεται όταν οι

μαθητές εφαρμόζουν, μεταγράφουν, μεταφέρουν τη μάθησή τους μέσα σε αυθεντικά πλαίσια (McTighe & Willis, 2019). Η μάθηση των μαθητών ελέγχεται με βάση τις κατευθύνσεις ελέγχου ποιότητας της διδασκαλίας και οι πιο διαδεδομένες από αυτές είναι τρεις: της ανθρωποπλαστικής αποτελεσματικότητας, της ποιότητας του τελικού αποτελέσματος και της ικανοποίησης των αναγκών και των προσδοκιών των μαθητών (Σαλβαράς, 2013b).

(i) της ανθρωποπλαστικής αποτελεσματικότητας, δηλαδή πόσο συμβάλει το πρόγραμμα διδασκαλίας στην ανάπτυξη των μαθητών. Ο έλεγχος της ποιότητας γίνεται με κατάλογο δεικτών – κριτηρίων, ως πρακτικό σύστημα αξιολόγησης της ανάπτυξης των μαθητών. Τα κριτήρια – δείκτες λειτουργούν ως σημεία αναφοράς και είναι εύκολα αναγνωρίσιμα για αντιπαραβολή.

(ii) της ποιότητας του τελικού αποτελέσματος, δηλαδή σε ποιο επίπεδο απόδοσης έφθασαν οι μαθητές, πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι – δεξιότητες: του λέγειν – πράττειν – είναι – γίνεσθαι – μεταφέρειν και προσαρμόζειν, με ποια μορφή εμφανίσθηκαν τα προϊόντα μάθησης: αναπαραγωγή, αναγνώριση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, παραγωγή. Ελέγχεται η επίτευξη των στόχων – δεξιοτήτων και των στόχων – επίδοσης. Δίδεται απάντηση στο «πόσο καλά έμαθαν» οι μαθητές σε σχέση με τους επιδιωκόμενους στόχους του προγράμματος διδασκαλίας. Ο έλεγχος ποιότητας γίνεται με πρωτόκολλα αξιολόγησης, χαρτογράφησης εννοιών, τεστ-κριτηρίων, κλιμάκων επίδοσης κ.λπ.

(iii) της ικανοποίησης των αναγκών και των προσδοκιών του μαθητή, δηλαδή «πότε μαθαίνουν πιο καλά» οι μαθητές. Εκλαμβάνεται ως ποιοτικό, ό,τι οι μαθητές θεωρούν πως ικανοποιεί τις ανάγκες τους για μάθηση. Ο έλεγχος ποιότητας γίνεται με συνέντευξη, ερωτηματολόγια, κλείδες παρατήρησης κατανομής αποφάσεων κτλ.

Κεφάλαιο 2: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σκοπό έχει να καταγράψει την ιστορία του ερευνητικού προβλήματος, τη θεωρητική βάση του, καθώς και να αιτιολογήσει την προτεινόμενη έρευνα. Συγκεκριμένα, στο εν λόγω κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην ιστορία του ερευνητικού ερωτήματος με αναφορά στα επιστημολογικά παραδείγματα που διέπουν το διδακτικό γίγνεσθαι. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικά οι θεωρίες μάθησης του συμπεριφορισμού και του κονστρουκτιβισμού (εξωγενής, ενδογενής, διαλεκτικός), ως θεωρίες στις οποίες εδράζεται η διδακτική αντιμετώπιση της ιστορίας της Κύπρου. Κατόπιν γίνεται αναφορά σε απόψεις που έχουν διατυπωθεί σχετικά με τη διδακτική της ιστορίας, ενώ γίνεται και οριοθέτηση του όρου 'κυπριακή ιστορία'. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται, με στοχευμένη αναφορά σε σημαντικές έρευνες σχετικές με το θέμα μας, πριν παρατεθεί το σκεπτικό - αιτιολόγηση της παρούσας έρευνας, με αναφορά στην πρωτοτυπία και τη χρησιμότητά της.

2.1. Ιστορία του ερευνητικού προβλήματος

Σύμφωνα με τον Miallaret (1985: 8), τόσο κάθε ενέργημα ή σκέψη, όσο και κάθε είδους αγωγή και παιδαγωγική εφαρμόζεται σε πραγματικότητες, αφού «κάθε ενέργεια πάνω στο παιδί ή τον άνθρωπο συνεπάγεται πάντοτε έναν τελικό σκοπό ή τουλάχιστον ένα προσανατολισμό». Οι προσανατολισμοί αυτοί αναθεωρούνται και αναδιαμορφώνονται ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε εποχής και της κάθε κοινωνίας και μεταφράζονται σε διδακτική πράξη. Η διδακτική πράξη με τη σειρά της αναλύεται σε βάθος με τη βοήθεια των παραδειγμάτων έρευνας, του τρόπου δηλαδή θεώρησης του κόσμου, που κατευθύνουν τη σκέψη και τη δράση (Mertens, 2009). Η έμφαση που δίνεται στην έρευνα γύρω από τις ανθρώπινες γνωστικές δομές άλλαξε τη σκέψη μας για το πώς βλέπουμε την ανθρώπινη μάθηση, τα κίνητρα και τα επιτεύγματα, ισχυρίζεται ο Schunk (2008).

Ο όρος 'παραδείγματα έρευνας' κάθε άλλο παρά εύκολο να οριστεί είναι, αφού πολλοί ερευνητές χρησιμοποιούν διαφορετικούς όρους για να εξηγήσουν ή να αναλύσουν τις διάφορες καταστάσεις, φαινόμενα κ.λπ. Ωστόσο, ο Guba (1990) συνοψίζει σε τρία ερωτήματα τις βασικές αρχές, που αποσαφηνίζουν το εκάστοτε παράδειγμα έρευνας και έχουν να κάνουν με την (i) οντολογία (ποια είναι η φύση της πραγματικότητας;), (ii) επιστημολογία (ποια είναι η φύση της σχέσης μεταξύ αυτού που γνωρίζει και αυτού που θα γίνει γνωστό –ερευνητή και διερευνώμενου υποκειμένου;) και, (iii) μεθοδολογία (πώς μπορεί ο γνωρίζων να ανακαλύψει τη γνώση;). Τα παραδείγματα είναι αρκετά και ενδέχεται

να συγκλίνουν ή να αποκλίνουν εν μέρει, γεγονός που καθιστά τον σαφή διαχωρισμό τους σχεδόν αδύνατο. Εντούτοις, τα κυρίαρχα, τα οποία αποσαφηνίζονται και χρησιμοποιούνται στη σύγχρονη έρευνα είναι: το μεταθετικιστικό, το κονστρουκτιβιστικό, το μετασχηματικό και το πραγματιστικό ή νέο-πραγματιστικό. Σύμφωνα με τη Mertens (2009), οι πιο πάνω όροι χρησιμοποιούνται παράλληλα με άλλους όπως, λόγω χάριν, ποιοτικό μοντέλο αντί κονστρουκτιβιστικό, ποσοτικό αντί μεταθετικιστικό κ.ά., αλλά οι υποθέσεις που καθοδηγούν τη σκέψη και τη δράση παρουσιάζουν μεταξύ τους συνάφεια.

2.1.1. Μεταθετικιστικό παράδειγμα έρευνας

Στο θετικιστικό παράδειγμα έρευνας κυριαρχεί η αντίληψη ότι υπάρχει μία πραγματικότητα και καθήκον του ερευνητή είναι να την ανακαλύψει. Στο διάδοχό του, μεταθετικιστικό παράδειγμα, η θεωρία της μίας και μοναδικής πραγματικότητας ισχύει, αλλά υποστηρίζεται ότι «αυτή δεν μπορεί να γίνει πλήρως γνωστή, εξαιτίας των ανθρώπινων ορίων του ερευνητή» (Mertens, 2009: 40). Σχετικά με την επιστημολογία, η αντικειμενικότητα του ερευνητή είναι σημαντική και για το λόγο αυτό παραμένει ουδέτερος. Μεθοδολογικά, χρησιμοποιείται η ποσοτική προσέγγιση. Δίδεται έμφαση στην πειραματική έρευνα, την αιτιακή-συγκριτική έρευνα και την έρευνα συσχετίσεων.

Το μεταθετικιστικό παράδειγμα χρησιμοποιεί την αναλυτική ή εμπειρική μέθοδο, η οποία θεωρεί σωστές μόνο εκείνες τις προτάσεις που μπορούν να επαληθευτούν ή να διαψευστούν εμπειρικά (Mertens, 2009). Χρησιμοποιεί την παρατήρηση και το πείραμα για να συγκεντρώσει πληροφορίες και κινείται επαγωγικά ή απαγωγικά, επηρεασμένη από τον κριτικό ορθολογισμό και εφαρμόζοντας την υποθετικο-παραγωγική διαδικασία (Ματσαγούρας, 2000α). Η διαδικασία αυτή μαρτυρεί την επίδραση της θεωρίας του Popper (αρχή της διαψευσιμότητας) (Frederick, 2019· Kron, 2012) και του Lakatos (αρχή της επαληθευσιμότητας) (Nanay, 2017).

Τέλος, ο μεταθετικισμός χρησιμοποιεί το τριπολικό γνωσιακό σχήμα -ως εξέλιξη του διπολικού που χρησιμοποιείτο από τους θετικιστές- το οποίο στη διδακτική πράξη συσχετίζει την εισροή (στόχοι διδασκαλίας, περιεχόμενο, μεθόδευση και διδακτικά μέσα) με την εκροή-προϊόν (επίδοση των μαθητών) διαμέσου της μαθησιακής συμπεριφοράς (συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων και αντιλήψεις) (Vrasidas, 2000).

2.1.2. Κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα έρευνας

Η λέξη κονστρουκτιβισμός προέρχεται από τη λατινική λέξη *constructio* που σημαίνει κτίσιμο, κατασκευή. Στα ελληνικά αποδίδεται ως εποικοδομισμός, ενώ στην επιστήμη της παιδαγωγικής δηλώνει τον ενεργό ρόλο της νόησης στην αναγωγή από την κατώτερη δομή γνώσεων στην ανώτερη μέσω ανασχηματισμών και αναδομήσεων (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011α). Παρόλο που πολλοί διαφορετικοί εννοιολογικοί ορισμοί έχουν διατυπωθεί για το θεωρητικό παράδειγμα έρευνας του κονστρουκτιβισμού, εντούτοις όλες οι διατυπώσεις συγκλίνουν στην αντίληψη ότι η πραγματικότητα είναι μία κοινωνική κατασκευή πολλαπλού χαρακτήρα και το μυαλό διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην κατασκευή της γνώσης (Flick, 2017). Έχει ταυτιστεί με διάφορα είδη ποιοτικής έρευνας και έχει τις ρίζες του στη φιλοσοφία της φαινομενολογίας και της ερμηνευτικής κατανόησης (Mertens, 2009). Επίσης, έλκει την καταγωγή του από την ανθρωπολογία, την κοινωνιολογία και την εκπαιδευτική εθνογραφία, ενώ συνδέεται με τη θεωρία της συμβολικής διάδρασης (Βρασίδης, 2014).

Βασική αρχή, στην οποία εδράζεται το μοντέλο αυτό είναι ότι ο άνθρωπος γνωρίζει πολύ περισσότερα από αυτά που μπορεί να πει και αυτά κατευθύνουν τα ενεργήματά του (Βρασίδης, 2014). Επιπλέον, μπορεί να προσλάβει και να κατανοήσει πολλαπλές νοητικές κατασκευές, μερικές από τις οποίες μπορεί και να αντικρούονται μεταξύ τους, και η αντίληψη της πραγματικότητας μπορεί να αλλάξει ενώ εξελίσσεται η μελέτη. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα δεδομένα, οι ερμηνείες και τα πορίσματα είναι επηρεασμένα από το περιβάλλον και από πρόσωπα ανεξάρτητα από τον ερευνητή και δεν αποτελούν αποκυήματα της φαντασίας του. Τα δεδομένα μπορούν να αναζητηθούν στις πηγές τους και η λογική με βάση την οποία συνδέονται οι διάφορες ερμηνείες διασαφηνίζεται μέσω της αφήγησης από τον ερευνητή. Επομένως, ο ερευνητής και τα υποκείμενα αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται (Mertens, 2005). Συνακόλουθα, με επιστημολογικούς όρους, η αντικειμενικότητα αντικαθίσταται με την έννοια της επαληθευσιμότητας (Guba, 1990· Lincoln & Guba, 2013· Von Glasersfeld, 1989).

Μεθοδολογικά, το κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα έρευνας χρησιμοποιεί την ποιοτική προσέγγιση και την ερμηνευτική και διαλεκτική μέθοδο για αναζήτηση βαθύτερων νοημάτων και εναλλακτικών ερμηνειών μέσα από τη μεταξύ τους αντιπαράβολή. Ερευνητικά εργαλεία είναι η συνέντευξη, η παρατήρηση, το ερωτηματολόγιο ελέγχου αντιλήψεων, η ανάλυση περιεχομένου κ.λπ. (Mason, 2009· Mertens, 2009· Βρασίδης, 2014· Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

2.1.3. Μετασχηματικό παράδειγμα έρευνας

«Η φιλοσοφική βάση του μετασχηματικού παραδείγματος είναι πολυσχιδής αντικατοπτρίζοντας έτσι την ποικιλία των διαφορετικών θέσεων που περικλείει», αναφέρει η Mertens (2009: 50), εξηγώντας πως το παράδειγμα αυτό υιοθετείται από ερευνητές που ανήκουν με απομονωμένες ομάδες πληθυσμού, όπως οι φεμινιστές, οι μαρξιστές, άτομα με αναπηρίες ή που ανήκουν σε εθνικές και φυλετικές μειονότητες κ.λπ.

Στο μετασχηματικό παράδειγμα έρευνας κυριαρχεί η αντίληψη ότι υπάρχουν πολλαπλές πραγματικότητες. Δίνεται ωστόσο έμφαση στην επίδραση που έχουν αξίες που καταπιάνονται με κοινωνικά, πολιτισμικά, οικονομικά, εθνικά, φυλετικά θέματα και θέματα ατόμων με αναπηρίες. Η γνώση κατασκευάζεται και η σχέση του ερευνητή με τους συμμετέχοντες είναι αλληλεπιδραστική με κάποια σχετική απόσταση από μέρους του ερευνητή, η οποία καθορίζεται ως «στοχασμός και αντικειμενικότητα» (Σαλβαράς, 2013α: 34). Μεθοδολογικά υιοθετούνται πρώτιστα οι ποιοτικές προσεγγίσεις, χωρίς όμως να αποκλείονται και οι ποσοτικές. Επιδιώκεται η χρήση μεικτών μεθόδων με τη διασύνδεση της αναλυτικής ή εμπειρικής με την ερμηνευτική και διαλεκτική μέθοδο και προκρίνει της συμμετοχικές έρευνες-δράσεις. Φροντίζει το υπό διερεύνηση θέμα να κινείται εντός διαλεκτικού πλαισίου, να προκύπτει από αντιπαράθεση απόψεων και να προκαλεί σύγκρουση, ενώ επιδιώκει τον αναστοχασμό των εμπλεκομένων κατά τη συμμετοχή στην έρευνα – δράση (Mertens, 2009).

Το παράδειγμα αυτό χρησιμοποιεί τη διαλεκτική μέθοδο που στόχο έχει να θέσει σε αμφισβήτηση προηγούμενες θέσεις, ώστε να προκύψει η ανασύνθεσή τους (σχήμα θέσης-αντίθεσης-σύνθεσης) και εδράζεται στην κριτική θεωρία όπως διατυπώθηκε από τους Habermas και Freire, οι οποίοι παρέχουν ένα πλαίσιο για την περαιτέρω ανάπτυξη και ριζοσπαστικοποίηση των θεμάτων που σχετίζονται με τη φιλοσοφία, την εκπαίδευση και τη δημοκρατία. Και οι δύο προκρίνουν μια κριτική θεώρηση της κοινωνίας που συνδέει την εκπαίδευση, την κοινωνική κυριαρχία και την πολιτιστική αναπαραγωγή (Morrow & Torres, 2002).

2.1.4. Νέο-πραγματιστικό παράδειγμα έρευνας

Στο νεο-πραγματιστικό παράδειγμα έρευνας κυριαρχεί η άποψη ότι αληθές είναι ό,τι είναι και χρήσιμο. Αποτελεσματικό θεωρείται το λειτουργικό επομένως, ενώ η ποιότητα ορίζεται με όρους αποτελεσματικότητας. Της ανθρωποπλαστικής αποτελεσματικότητας που έχει να κάνει με τη συμβολή στην ανάπτυξη του υποκειμένου-μαθητή, της ποιότητας του τελικού

αποτελέσματος, δηλαδή το «πόσο καλά έμαθε» το άτομο και τέλος, της ικανοποίησης των αναγκών, εκλαμβάνεται, δηλαδή, ως αποτελεσματικό ό,τι ανταποκρίνεται στις προσδοκίες-ανάγκες του υποκειμένου. Η γνώση βασίζεται στην εμπειρία και θεωρείται αποτελεσματική αν επιλύει προβλήματα (Mertens, 2009).

Ο ερευνητής στο εν λόγω παράδειγμα αλληλοεπιδρά μεταξύ εξωτερικών και εσωτερικών συνθηκών και είναι ελεύθερος να ερευνήσει ό,τι θέλει, να χρησιμοποιήσει ό,τι θεωρεί πιο κατάλληλο για την έρευνά του και να αξιοποιήσει τα πορίσματα, όπως ο ίδιος κρίνει. Κριτήριο καταλληλότητας αποτελεί η επίτευξη ή όχι των αρχικών στόχων της έρευνας. Μεθοδολογικά γίνεται χρήση μεικτών μεθόδων με κριτήρια την εφαρμοσιμότητα, τη χρησιμότητα και τη λειτουργικότητα στην επίτευξη του σκοπού. Οι μεικτές αυτές μέθοδοι λειτουργούν συμπληρωματικά, ενώ ο μεθοδολογικός αυτός πλουραλισμός είναι ένδειξη επιστημονικής ωριμότητας (Mertens, 2009· Σαλβαράς, 2013a).

2.2. Θεωρητική βάση του ερευνητικού προβλήματος

Το πλέγμα επιλογών του προγράμματος του μαθήματος της κυπριακής ιστορίας και το πλέγμα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το διδακτικό γίνεσθαι έχουν ως θεωρητική βάση τα μοντέλα διδασκαλίας του συμπεριφορισμού και του κονστρουκτιβισμού, τα οποία αντιστοιχούν στις ανθρώπινες ικανότητες της αναπαραγωγής και της παραγωγής γνώσεων. Κάθε μοντέλο διδασκαλίας αναπτύσσεται με βάση συγκεκριμένες παραδοχές για τη μάθηση, ακολουθεί συγκεκριμένες πρακτικές διδασκαλίας και χρησιμοποιεί τύπους σκαλωσιάς, ως επιμέρους κατηγορίες της διδακτικής πράξης.

2.2.1. Μοντέλο διδασκαλίας συμπεριφορισμού

Η θεωρία του συμπεριφορισμού έλκει τις ρίζες στις αρχές του 19^{ου} αιώνα με προάγγελο τον I. Pavlov (1849-1936) και τη θεωρία του για εξαρτημένη-αντανακλαστική μάθηση (Slavin, 2018b· Γενά, 2007). Κύριοι εκπρόσωποι θεωρούνται οι J. B. Watson (1878-1958), ο οποίος θεωρείται και ο θεμελιωτής του, E. L. Thorndike (1874-1949) και B. F. Skinner (1904-1990). Βασική ιδέα της θεώρησης αυτής είναι ότι μόνο η παρατηρήσιμη συμπεριφορά ενός ατόμου μπορεί να γίνει γνωστή, ώστε να καταστεί αντικείμενο μελέτης και όχι οι σκέψεις ή τα συναισθήματά του. Ο Pavlov υποστήριξε ότι κάθε μορφή εκδήλωσης της συμπεριφοράς του ατόμου είναι προϊόν προηγούμενης μάθησης και μπορεί να εξηγηθεί ως ένα σύνολο αντανακλαστικών αντιδράσεων (Γενά, 2007). Σύμφωνα με τον Skinner (1974) κάθε είδους

έρευνα στον τομέα της ψυχολογίας πρέπει να στηρίζεται σε αυστηρές επιστημονικές μεθόδους σαν κι αυτές που χρησιμοποιούνται σε επιστήμες όπως η φυσική, η χημεία και η βιολογία, ώστε να γίνει κατανοητή, να προβλεφθεί και να ελεγχθεί η συμπεριφορά του ατόμου, ενώ δεν υπάρχουν περιθώρια υποθέσεων (Kolesnik, 1992).

Σύμφωνα με την εν λόγω σχολή, αποστολή των γονέων, των εκπαιδευτικών και της κοινωνίας ευρύτερα είναι ο εξ αρχής καθορισμός των επιθυμητών τύπων συμπεριφοράς και κατ' επέκταση η παραγωγή ατόμων που ανταποκρίνονται σε αυτό τον τύπο. Επομένως, βασικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι η μετάδοση στους μαθητές προκαθορισμένων γνώσεων, ικανοτήτων, αξιών και προτύπων συμπεριφοράς, με τη μέθοδο του «καθοδηγούμενου αυτοματισμού» (Kolesnik, 1992). Η μέθοδος αυτή αναπροσαρμόζει τη θεωρία του «νόμου του αποτελέσματος», η οποία διατυπώθηκε από τον Thorndike (1999) και, εν ολίγοις, υποστηρίζει ότι οι πράξεις που έχουν θετικό αποτέλεσμα -και ενδεχομένως κάποια μορφή επιβράβευσης- τείνουν να επαναλαμβάνονται, ενώ οι πράξεις που έχουν αρνητικό αποτέλεσμα τείνουν να αποφεύγονται (Slavin, 2018b· Γενά, 2007).

Η κριτική που ασκείται στον συμπεριφορισμό είναι ότι εστιάζει στην παραγωγή ατόμων με προκαθορισμένες λειτουργίες και δεν λαμβάνει υπόψιν τις επιμέρους ιδιαιτερότητες του κάθε ανθρώπου (Kolesnik, 1992), αφού τεχνικά δεν αναγνωρίζει τη βαρύτητά τους.

(α) Επιστημολογικό Επίπεδο

Στη θεωρία διδασκαλίας του συμπεριφορισμού σε επιστημολογικό επίπεδο, δεσπόζει η άποψη που θέλει τη γνώση να πηγάζει από την εμπειρία και ότι είναι ένα είδος αντιγραφής της πραγματικότητας (Skinner, 1974). Αρκείται στα παρατηρήσιμα και τη διαπίστωση επαναλαμβανόμενων σχέσεων, αφού ενδιαφέρεται για τις εισροές και τις εκροές (διπολικό σχήμα) (Φλουρής, 2005). Ο εκπαιδευτικός εκλαμβάνεται ως πομπός και ο μαθητής ως δέκτης, αφού το περιβάλλον της μάθησης ελέγχεται απόλυτα από τον εκπαιδευτικό. Βασική αρχή είναι ότι η συμπεριφορά του μαθητή καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τη συμπεριφορά του δασκάλου, επομένως η γνώση των μαθητών εξαρτάται άμεσα από τις γνώσεις και τις πράξεις του εκπαιδευτικού (Kolesnik, 1992).

Συνήθης ενέργεια του εκπαιδευτικού που καθοδηγείται από το μοντέλο του συμπεριφορισμού είναι η εναλλαγή δραστηριοτήτων λιγότερο αρεστών στα παιδιά με άλλες που θεωρούν πιο ευχάριστες («τελειώστε τις ασκήσεις σας για να βγείτε έξω»), εφαρμόζοντας έτσι την αρχή του Premack (Kolesnik, 1992· Slavin, 2018b· Γενά, 2007· Φλουρής, 2005) Οι μαθητές, δηλαδή, μαθαίνουν με τη συνάφεια ερεθίσματος και

αντίδρασης (Thorndike, 1999). Μέλημα του συμπεριφοριστή εκπαιδευτικού είναι η διατήρηση της συσχέτισης αυτής, δηλαδή, οι απαντήσεις να είναι πάντα σωστές, ώστε η ανατροφοδότηση και η ενίσχυση να είναι θετικές. Οι λεκτικοί έπαινοι και η ανατροφοδότηση θεωρούνται εξωτερικοί ενισχυτές που συμβάλουν σε μεγάλο βαθμό στην επανάληψη συμπεριφορών. Άλλοι ενισχυτές μπορεί να είναι η αυτοενίσχυση, η προσοχή, οι βαθμοί και τιμητικές διακρίσεις, προνόμια, υλικοί ενισχυτές κ.ά. (Slavin, 2018b· Γενά, 2007· Ματσαγγούρας, 2008).

(β) Επίπεδο διδακτικών αρχών

Το μοντέλο διδασκαλίας του συμπεριφορισμού σε γενικές γραμμές στοχεύει στην αυστηρή μετάδοση των γνώσεων, δεν εστιάζει στις διαφορές μεταξύ των μαθητών, και άρα η διδασκαλία είναι ομοιόμορφη για όλους και εδράζεται στην εξάσκηση και επανάληψη. Υποστηρίζεται ότι προγράμματα διδασκαλίας που δίνουν έμφαση στην αυτοπειθαρχία των μαθητών πάνω από εξωτερικούς παράγοντες ελέγχου, συμπεριλαμβανομένης της έμφασης στις τιμωρητικές απαντήσεις σε περιπτώσεις κακής συμπεριφοράς, βελτιώνουν περισσότερο την επίδοση και τα μαθησιακά περιβάλλοντα (Freiberg, 1999)

Σε επίπεδο διδακτικών αρχών στηρίζεται στην ανάλυση έργου που κάνει ο εκπαιδευτικός στην προετοιμασία του, εστιάζοντας στη μαθησιακή ιεραρχία (εκμάθηση: μαθαίνω τι θα κάνω και πώς, διατήρηση: θυμάμαι και χρησιμοποιώ, διάκριση: ξεχωρίζω παλιά και νέα μάθηση, γενίκευση: επεκτείνω με βάση την ομοιότητα) και τον κατατεμαχισμό. Οι διδακτικοί στόχοι συγκεκριμενοποιούνται ώστε να δηλώνουν τη δραστηριότητα των μαθητών, τη μαθησιακή συνθήκη και το κριτήριο απόδοσης των μαθητών (Σαλβαράς, 2013β· Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011α). Η διδακτική εργασία είναι διατεταγμένη με την τακτική των μικρών βημάτων, με την προδρασιακή αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών και την καταμάθηση, δηλαδή την πλήρη μάθηση, σε επίπεδο κυριαρχίας πάρα πολύ υψηλό. Τα μαθήματα είναι ξεχωριστά-διακριτά, χωρισμένα σε μικρές ενότητες, με σειριακή διάταξη, το ένα δίπλα στο άλλο, γραμμικά, όπου η μία ενότητα δεν προετοιμάζει την άλλη ή προσθετικά, όπου η μία ενότητα επηρεάζει την άλλη (Σαλβαράς, 2013α).

Η επικοινωνία χαρακτηρίζεται ως δασκαλοκεντρική/δασκαλομαθητική, ενώ ο δάσκαλος λαμβάνει όλες τις αποφάσεις για την προετοιμασία, διεξαγωγή και αξιολόγηση της διδασκαλίας. Αυτό αφήνει πολύ μικρά περιθώρια στο μαθητή να αναπτύξει τις δεξιότητες που χρειάζεται να εφαρμόσει αργότερα μόνος και σε διαφορετικά περιβάλλοντα (Freiberg, 1999). Δίνεται έμφαση την αποδεικτική αξιολόγηση (πόσο καλά το μάθαμε), ενώ

τα λάθη των μαθητών εκλαμβάνονται ως προϊόντα απροσεξίας και διορθώνονται με την επανάληψη του σωστού πολλές φορές. Ο εκπαιδευτικός σε κάθε βήμα παρέχει άμεση ανατροφοδότηση και ενίσχυση. Έτσι, επιδιώκεται η αναπαραγωγή της γνώσης (Γενά, 2007).

(γ) Επίπεδο διδακτικού σχεδιασμού

Ο διδακτικός σχεδιασμός στηρίζεται στα ερωτήματα: τι θα διδάξω, τι ξέρουν οι μαθητές από τα προηγούμενα μαθήματα, πού στοχεύω, ποιο είναι το καινούριο για να το προβάλω, πώς θα συναρμολογήσω τα μικρά βήματα για να κάνω την εκμάθηση, πώς θα κάνω την εξάσκηση για να πετύχω τη διατήρηση και τη γενίκευση, με ποιους διασπαστές θα ελέγξω τη διάκριση. Ο εκπαιδευτικός μεθοδεύει τη θετική μεταφορά μάθησης σε καταστάσεις μάθησης που είναι όμοιες με την αρχική και επιδιώκει τη μετάδοση των γνώσεων και δεξιοτήτων σε επίπεδο διδακτικής πράξης (Slavin, 2018b· Γενά, 2007· Φλουρής, 2005), διατρέχοντας τις πιο πάνω φάσεις της μαθησιακής ιεραρχίας με τις στρατηγικές διδασκαλίας των μικρών βημάτων, της προδρασιακής αντιμετώπισης των δυσκολιών των μαθητών και της καταμάθησης.

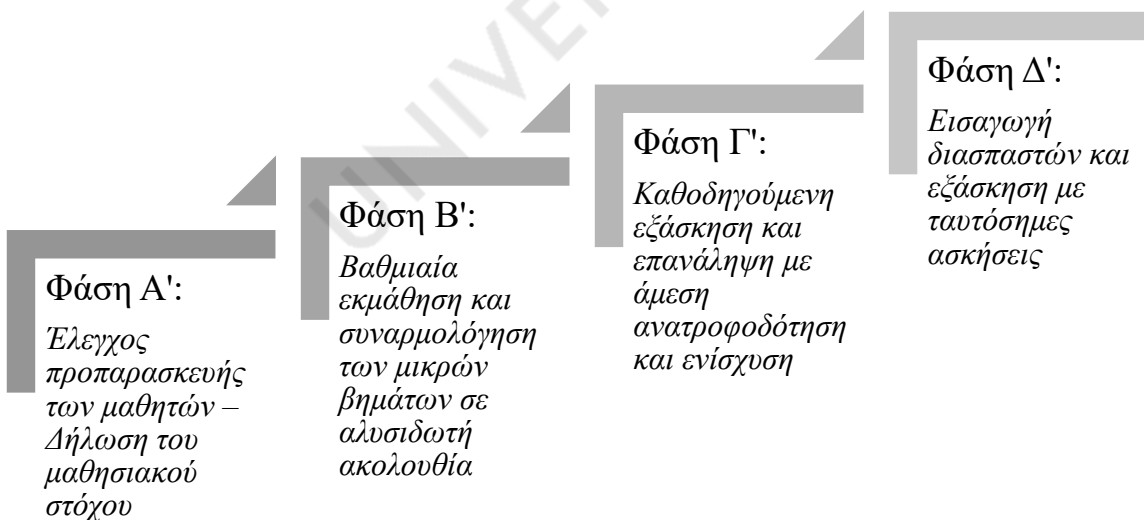
I. Διάρθρωση της διδασκαλίας

Η διάρθρωση της διδασκαλίας στο διδακτικό μοντέλο του συμπεριφορισμού παρουσιάζεται στο Σχεδιάγραμμα 2.1 και διέρχεται τις εξής φάσεις:

Σχεδιάγραμμα 2.1:

ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΜΟΥ

ΠΗΓΗ: Σαλβαράς, 2013β, σε προσαρμογή



-Φάση Α':

Ο εκπαιδευτικός αρχικά ανατρέχει στις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών και τους προσανατολίζει στο τι θα διδαχθούν (Rosenshine, 2012). Δηλώνει το μαθησιακό στόχο και ουσιαστικά εξασφαλίζει την ετοιμότητα των μαθητών για μάθηση. Η προσέλευση της προσοχής θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για τη συνέχιση της διδασκαλίας καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος (Ματσαγγούρας, 2008).

-Φάση Β':

Στη συνέχεια παρουσιάζει το περιεχόμενο βήμα-βήμα και στο τέλος συναρμολογεί τα μικρά βήματα σε μία αλυσιδωτή ακολουθία για να συγκροτήσει το ενέργημα (Slavin, 2018b).

-Φάση Γ':

Ακολουθεί εξάσκηση των μαθητών υπό την καθοδήγησή του. Η καθοδήγηση έχει τη μορφή άμεσης ανατροφοδότησης και ενίσχυσης (Slavin, 2018b).

-Φάση Δ':

Τέλος, εισάγονται διασπαστές και γίνεται εξάσκηση με ταυτόσημες ασκήσεις.

II. Καθορισμός Διδακτικών στόχων

Ο καθορισμός των διδακτικών στόχων επιτυγχάνεται αφού πρώτα προσδιοριστεί η συμπεριφορά των μαθητών, οι συνθήκες υλοποίησης και τα κριτήρια επιτυχίας, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση με το πέρας της διδασκαλίας να αξιολογήσει αν επιτεύχθηκαν ή όχι οι στόχοι (Rosenshine, 1986). Σκοπός είναι η ανάλυση των γενικών μαθησιακών στόχων σε μικρότερους στόχους-βήματα και η συγκεκριμενοποίησή τους (Rosenshine, 1995, 1986), έχοντας στο επίκεντρο το προϊόν. Οι στόχοι αυτοί λειτουργούν ως οδηγοί για τη συμπεριφορά του δασκάλου και των μαθητών.

III. Ολοκλήρωση μαθησιακής ιεραρχίας

Η επίτευξη των προκαθορισμένων διδακτικών στόχων διέρχεται την κλίμακα της μαθησιακής ιεραρχίας στα τέσσερα επίπεδα:

-της εκμάθησης: Η κατάσταση στην οποία οι μαθητές μπορούν με ευκολία, ταχύτητα και ακρίβεια να επαναλάβουν ό,τι έκαναν σε προηγούμενες ασκήσεις. Πριν αρχίσει η διαδικασία αυτή ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τις ικανότητες των μαθητών, την επιθυμία τους για ενέργεια και προχωρεί σε σταδιακή προσέγγιση με ταυτόχρονη ανατροφοδότηση και ενίσχυση. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η συνάφεια μεταξύ ερεθίσματος και αντίδρασης (Ματσαγγούρας, 2008). Όταν η αντίδραση είναι σωστή, τότε οι συνέπειες είναι θετικές και

προσδίδουν ικανοποίηση, ενώ λανθασμένες αντιδράσεις συνιστούν αποτυχία και επομένως εμποδίζουν τη συνέχιση της καταμάθησης (Woolfolk, 2007).

-της διατήρησης: Διατήρηση συνίσταται όταν οι μαθητές μπορούν με ευχέρεια να χρησιμοποιούν μία δεξιότητα που έμαθαν και αυτό επιτυγχάνεται με εξάσκηση και επανάληψη. Έτσι, η σύνδεση ερεθίσματος και αντίδρασης ισχυροποιείται -όσο πιο πολλές είναι οι επαναλήψεις, τόσο πιο ισχυρή είναι η σύνδεση- μέχρι που οι μαθητές φθάνουν στον αυτοματισμό, δηλαδή ενεργούν χωρίς να σκέφτονται (Bandura & Kupers, 1964). Η επανάληψη είναι ταυτόσημη, δηλαδή δίνονται όμοιες ασκήσεις χωρίς πρόσθετη απαίτηση.

-της διάκρισης: Οι μαθητές μπορούν να διακρίνουν μία δεξιότητα που έμαθαν σε σχέση με άλλες παρόμοιες. Επομένως, μαθαίνουν να ξεχωρίζουν τις δεξιότητες που μαθαίνουν και το πότε θα χρησιμοποιήσουν την καθεμία (Schunk, 1983).

-της γενίκευσης: Οι μαθητές μπορούν να εφαρμόζουν τις δεξιότητες που έμαθαν σε άλλες όμοιες ή παρόμοιες συνθήκες με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού ή ενός παραδείγματος. Αυτό συμβαίνει εξαιτίας του εντοπισμού ομοιοτήτων ή αναλογιών. Οι επιφανειακές γνώσεις και δεξιότητες δεν συμβάλλουν στη γενίκευση (Rumelhart & Norman, 1976).

Ωστόσο, παρόλο που η επιτυχής ολοκλήρωση και των τεσσάρων βαθμίδων της μαθησιακής ιεραρχίας είναι απαραίτητη, δεν είναι επαρκής συνθήκη για την πλήρη απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, αφού οι φάσεις της κατανόησης (οι μαθητές να είναι σε θέση να περιγράψουν και να εξηγήσουν με δικά τους λόγια τη δεξιότητα που έμαθαν) και της προσαρμογής (οι μαθητές να είναι σε θέση να εφαρμόσουν τη δεξιότητα που έμαθαν σε νέες συνθήκες κάνοντας μετασχηματισμούς, αντιστροφές και επεκτάσεις) απουσιάζουν από το μοντέλο διδασκαλίας του συμπεριφορισμού (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011β).

IV. Ανάλυση Έργου

Στο μοντέλο διδασκαλίας του συμπεριφορισμού η ανάλυση έργου διασπά τη μάθηση σε μικρότερα μέρη, δημιουργώντας έτσι μια αλυσίδα ενεργειών που αποβλέπουν σε μία μάθηση χωρίς λάθη, η οποία όμως ουσιαστικά χειραγωγεί τους μαθητές.

Ο εκπαιδευτικός προκειμένου να προχωρήσει με τη διδασκαλία οφείλει προηγουμένως να προβεί σε ανάλυση των επιθυμητών γνώσεων και δεξιοτήτων, στις οποίες θα στοχεύει, αφού προηγουμένως προσδιορίσει τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών. Η ενέργεια εφαρμόζει τη θεωρία του Ausubel, σύμφωνα με την οποία η μάθηση κατακτάται ευκολότερα όταν στηριχθεί στις προϋπάρχουσες γνώσεις, και ενισχύεται από τη θεωρία του Gagne που θέλει τη γνώση να έχει σωρευτικό χαρακτήρα (Τριλιανός, 2004β· Φλουρής, 2005). Παράλληλα θα προκαθορίσει τις ενέργειες του ίδιου και των μαθητών για την

επίτευξη κάθε στόχου. Η συμπεριφορά του κάθε μέρους αναλύεται σε δραστηριότητες, κάθε δραστηριότητα σε μια σειρά ενεργειών και κάθε σειρά ενεργειών σε μια σειρά χειρισμών. Κάθε φορά που ο εκπαιδευτικός προχωρεί σε ένα χειρισμό, επαναλαμβάνει και όλους τους προηγούμενους. Κάθε χειρισμός είναι, επομένως, ένα μικρό βήμα για την επίτευξη των επιμέρους στόχων. Κάθε χειρισμός απαιτεί ακρίβεια, άμεση ανατροφοδότηση, ταυτόσημη επανάληψη και ενίσχυση (Marzano, 2010· Woolfolk, 2007).

(δ) Επίπεδο διδακτικής πράξης

I. Στρατηγικές διδασκαλίας

Οι στρατηγικές διδασκαλίας, όπως σε κάθε μοντέλο, έτσι και στο μοντέλο του συμπεριφορισμού είναι αυτές που φροντίζουν ώστε να επιτυγχάνεται η συνάφεια μεταξύ ερεθισμάτων και αποτελέσματος. Συναντώνται οι εξής στρατηγικές διδασκαλίας:

- ***της τακτικής των μικρών βημάτων***

Με τη στρατηγική των μικρών βημάτων ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να μεταβιβάσει γνώσεις και δεξιότητες με τρόπο τέτοιο, που ο κάθε διδακτικός χειρισμός προετοιμάζει τον επόμενο.

Αρχικά ανασκοπούνται προηγούμενες γνώσεις και ελέγχεται η επιθυμία των μαθητών να μάθουν. Η είσοδος στη διδασκαλία γίνεται με συναίνεση από την πλευρά των μαθητών, ενώ δηλώνεται ο μαθησιακός στόχος. Ακολούθως, παρουσιάζεται το μάθημα βήμα-βήμα, επιδιώκεται η μερική εκμάθηση των μικρών βημάτων και ακολουθεί συναρμολόγησή τους. Η παρουσίαση γίνεται με τη βοήθεια των μαθητών, ώστε να νιώσουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους. Μετά από κάθε βήμα ακολουθεί άμεση ανατροφοδότηση και ενίσχυση με φθίνουσα συχνότητα. Ακολουθεί εξάσκηση με όμοιες ασκήσεις, χωρίς πρόσθετες απαιτήσεις, ώστε να επιτευχθεί η διατήρηση, ενώ σταδιακά εισάγονται διασπαστές και ζητείται από τους μαθητές να ξεχωρίσουν τη δεξιότητα που έμαθαν από άλλες παρόμοιες, καταφεύγοντας σε ομοιότητες και διαφορές με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού (Rosenshine, 1995, 2012, 1986).

Η στρατηγική των μικρών βημάτων ακολουθεί μία γραμμική διαδικασία μάθησης, κατά την οποία τελειοποιούνται τα μέρη, αλλά υστερεί το σύνολο. Δηλαδή, ενισχύεται η εκμάθηση με την άμεση και συχνή ανατροφοδότηση, αλλά υπαναχωρεί η διατήρηση, αφού αυτή ευνοείται μέσω της περιληπτικής ανατροφοδότησης με το τέλος πολλών βημάτων. Η συμβολή της στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών είναι μικρή, αφού δεν ευνοεί την αλληλεπίδραση ούτε τη συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων, ενώ

η γνωστική ανάπτυξη μπορεί από το λίγο να κινηθεί στο αρκετά αν επικρατεί η προοδευτική εκμάθηση των μικρών βημάτων (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011β).

- **της καταμάθησης**

Στη στρατηγική διδασκαλίας της καταμάθησης κύριος στόχος είναι η εκμάθηση πολύ υψηλού επιπέδου κυριαρχίας σε βασικές γνώσεις και δεξιότητες. Συμπεριλαμβάνει όλες τις φάσεις της μαθησιακής ιεραρχίας, έτσι που να δημιουργεί ένα περιβάλλον μάθησης όπου οι μαθητές μαθαίνουν «τα μέρη μίας γνώσης πριν το σύνολό της» (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011β: 51). Η καταμάθηση φαίνεται να ευνοεί περισσότερο την κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών σε σχέση με την τακτική των μικρών βημάτων, αφού σε μεγάλο βαθμό προωθείται η «εξίσωση» του αποτελέσματος.

Αρχικά ανασκοπούνται οι προηγούμενες γνώσεις και ελέγχεται η επιθυμία των μαθητών, ενώ δηλώνεται ο μαθησιακός στόχος. Παρουσιάζεται το μάθημα βήμα-βήμα (Rosenshine, 1995, 2012, 1986). Οι μαθητές εξασκούνται με άμεση καθοδήγηση και τους δίνεται τεστ αξιολόγησης της εκμάθησης. Οι μαθητές που δεν απάντησαν στο 90% των ερωτήσεων βασικής γνώσης δέχονται επιπρόσθετη διδασκαλία, ενώ στους υπόλοιπους μαθητές δίνεται σιωπηρή εργασία εμπλουτισμού των γνώσεών τους, με σκοπό την καταμάθηση. Μετά την επιπρόσθετη ενίσχυση των μαθητών που δεν έφθασαν στο προσδιορισμένο επίπεδο κυριαρχίας, γίνεται επαναξιολόγησή τους με ένα άλλο τεστ ισότιμο και ισόκυρο με πρώτο (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011β).

Η εν λόγω στρατηγική εδράζεται στην άποψη που θέλει ένα πολύ υψηλό ποσοστό μαθητών μίας τάξης να φθάνουν στο ίδιο επίπεδο γνώσης σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα, αντί στον ίδιο χρόνο να δημιουργούνται διαφορετικά επίπεδα γνώσης μεταξύ των μαθητών. Όπως χαρακτηριστικά διατυπώνει ο Bloom (στο: Harvay, 1977· Hauwiler, 1977· Wolfe, 1978· Yerburch, 1976) σχεδόν όλοι οι μαθητές μίας τάξης (ποσοστό γύρω στο 90%) μπορούν να φθάσουν σε πολύ υψηλό και θετικό επίπεδο γνώσης με μικρές διακυμάνσεις αν ληφθούν υπόψιν πριν από τη διδασκαλία τρεις παράγοντες: τα χαρακτηριστικά των μαθητών πριν από τη μάθηση (γνωστικές και συναισθηματικές συμπεριφορές εισόδου), η ποιότητα της διδασκαλίας, και η γνώση των συγκεκριμένων μαθημάτων. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, μεταβάλλοντας τα χαρακτηριστικά «εισόδου» των μαθητών και την ποιότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνουν, όλοι οι μαθητές θα είναι εξίσου επιτυχημένοι στη σχολική μάθηση, απορρίπτοντας έτσι τη διάκριση των μαθητών σε «καλούς» και «κακούς» όπως πρέσβευε ο Gagne (στα: Ματσαγγούρας, 2000α; Τριλιανός, 2004β; Φλουρής, 2005).

- **της προδρασιακής αντιμετώπισης δυσκολιών**

Η στρατηγική διδασκαλίας της προδρασιακής αντιμετώπισης δυσκολιών στηρίζεται στη συμπεριφοριστική αντίληψη πως όταν οι συνέπειες μίας ενέργειας είναι θετικές, τότε η ενέργεια αυτή τείνει να επαναλαμβάνεται (Slavin, 2018a· Thorndike, 1999· Γενά, 2007). Επομένως, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να κινηθεί προδρασιακά και να προλάβει ενδεχόμενα λάθη των μαθητών. Με αυτή τη λογική απαλείφονται οι πιθανόν λανθασμένες απαντήσεις και έτσι η ανατροφοδότηση και η ενίσχυση είναι θετικές, άρα και οι μαθητές επαναλαμβάνουν τη σωστή ενέργεια (Ματσαγγούρας, 2008).

Αρχικά, ο εκπαιδευτικός εντοπίζει τις πιθανές δυσκολίες των μαθητών στο μάθημα που θα διδάξει και προσπαθεί προδρασιακά να τους εξοικειώσει με αυτές, πριν τις συναντήσουν. Έπειτα ζητά από τους μαθητές να εντοπίσουν τις δυσκολίες αυτές στις πηγές μάθησής του και να δράσουν με τέτοιο τρόπο ώστε να τις ξεπεράσουν και εν τέλει το αποτέλεσμα να είναι θετικό. Σε περίπτωση λάθους, ο εκπαιδευτικός ενεργεί άμεσα χρησιμοποιώντας την επανάληψη και την επεξήγηση με παραδείγματα, μέχρις ότου το αποτέλεσμα να είναι θετικό (Woolfolk, 2007).

Η στρατηγική αυτή προωθεί λιγότερο την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών γιατί η αλληλεπίδραση είναι περιορισμένη, περισσότερο τη συναισθηματική, αφού δημιουργεί θετικά συναισθήματα, και ακόμα περισσότερο τη γνωστική, αφού κινείται στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης.

Πίνακας 2.1:

ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΕΝΕΡΓΗΜΑΤΩΝ ΣΤΙΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΜΟΥ

Σ τ ρ α τ η γ ι κ έ ς Δ ι δ α σ κ α λ ί α ς Σ υ μ π ε ρ ι φ ο ρ ι σ μ ο ύ

	Τακτική των μικρών βημάτων	Καταμάθηση	Προδρασιακή Αντιμετώπιση δυσκολιών
<i>Προσανατολισμός της σκέψης των μαθητών</i>	Έλεγχος επιθυμίας μαθητών	Προσανατολισμός των μαθητών	Εντοπισμό πιθανών δυσκολιών των μαθητών

Προτυποποίηση ενεργήματος εκμάθησης	Εκμάθηση βήμα-βήμα	Παρουσίαση νέου μαθήματος	Προδρασιακή εξοικείωση
Επικύρωση	Εξάσκηση/Επανάληψη	Εργασία εμπλουτισμού	Αναγνώριση δυσκολιών στις πηγές μάθησης
Επισημοποίηση	Εισαγωγή διασπαστών	Επιπλέον ενίσχυση	Δράση των μαθητών

II. Τύποι σκαλωσιάς

Οι μορφές σκαλωσιάς ποικίλουν και καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα όπως η διατύπωση ερωτημάτων, η ανατροφοδότηση, η επεξήγηση ή τα παραδείγματα κ.ά. Οι τύποι σκαλωσιάς που εφαρμόζονται στο μοντέλο του συμπεριφορισμού είναι οι εξής:

- **έλεγχος προπαρασκευής και επιθυμίας των μαθητών**

Σύμφωνα με τον Bloom (στο Φλουρής, 2005: 39), κατάλληλες συνθήκες διδασκαλίας δημιουργούνται όταν κερδηθεί το ενδιαφέρον του μαθητή για τη μάθηση. Στην αρχή του μαθήματος δημιουργείται από τον εκπαιδευτικό θετικό κλίμα ανάμεσα στους μαθητές, ώστε να είναι έτοιμοι να μάθουν («νόμος της ετοιμότητας» του Thorndike). Ανασκοπεί το προηγούμενο μάθημα, αξιολογώντας το επίπεδο εκμάθησης, και προχωρεί προβάλλοντας ερεθίσματα για να προκαλέσει την προσοχή των μαθητών («νόμος της επιλογής» του Thorndike) (Kolesnik, 1992· Rosenshine, 1995, 2012, 1986· Ματσαγούρας, 2008).

- **συγκεκριμενοποίηση του μαθησιακού στόχου και ορισμός του συνόλου της διαδικασίας**

Ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές για το τι θα μάθουν και πώς, καθώς και τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί. Παρουσιάζει τους στόχους του για το μάθημα και επεξηγεί γιατί είναι σημαντικό. Έτσι, κερδίζει την προσοχή τους και εξασφαλίζει την ετοιμότητά τους για μάθηση (Slavin, 2018b· Woolfolk, 2007).

- ***προσθετική διάταξη μικρών βημάτων***

Με την εφαρμογή της σκαλωσιάς αυτής, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει το μάθημα βήμα-βήμα. Προχωρεί στην εκμάθηση των επιμέρους μικρών βημάτων είτε μερικώς προχωρώντας σε συναρμολόγησή τους στο τέλος, είτε προσθετικά συναρμολογώντας αλυσιδωτές ακολουθίες μάθησης. Μετά από κάθε βήμα ακολουθεί άμεση ανατροφοδότηση και ενίσχυση των μαθητών, με φθίνουσα συχνότητα. Έτσι, επιτυγχάνεται η αναπαραγωγή της γνώσης. Μόνο όταν οι μαθητές έχουν κατακτήσει το ένα βήμα, ο εκπαιδευτικός προχωράει στο επόμενο, ώστε να διασφαλιστεί η ικανοποιητική πρόοδός τους (Kolesnik, 1992· Slavin, 2018b).

- ***παρουσίαση γνώσεων και επίδειξη δεξιοτήτων από τον εκπαιδευτικό***

Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει εκτενώς και με διάφορα μέσα το μάθημα, ενώ οι μαθητές ακούνε. Η παρουσίαση αυτή για να είναι αποτελεσματική πρέπει τόσο ο διδάσκων να κερδίσει την προσοχή των παιδιών, αλλά και τα ίδια να είναι καλοί ακροατές. Αυτό που έχει να κάνει ο δάσκαλος είναι να υποβοηθήσει τα παιδιά παρουσιάζοντας με ποικίλους τρόπους όπως χρησιμοποιώντας παραδείγματα, εικόνες, χάρτες, διηγούμενες ιστορίες, απευθύνοντας ρητορικά ερωτήματα και ανατροφοδοτώντας τους μαθητές. Σε γενικές γραμμές είναι ανάγκη να κάνει το μάθημα πιο παραστατικό (Freiberg, 1999· Slavin, 2018b· Woolfolk, 2007).

- ***παροχή ευκαιριών για καθοδηγούμενη εξάσκηση***

Εφαρμόζοντας τη σκαλωσιά της παροχής ίσων ευκαιριών για καθοδηγούμενη εξάσκηση, ο εκπαιδευτικός προκρίνει την εξίσωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αφού δίνεται η ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να εξασκηθούν στα ήδη διδαγμένα βήματα υπό την καθοδήγησή του, ώστε να επιτευχθεί η διατήρηση της γνώσης. Οι εργασίες που ανατίθενται παρουσιάζουν ποικιλία και είναι ίσης ή παρόμοιας δυσκολίας με την αρχική, την οποία ο ίδιος είχε εξηγήσει, ενώ παρέχει συνεχή ανατροφοδότηση για να ενισχύσει τα θετικά αποτελέσματα (Jacobsen κ.ά., 2011· Φλουρής, 2005).

- ***επανάληψη με ταυτόσημες ασκήσεις***

Οι μαθητές συνεχίζουν να εξασκούνται σε ταυτόσημες ασκήσεις με την αρχικά υποδεικνυόμενη από τον δάσκαλο. Οι ασκήσεις δίνουν έμφαση στην αναπαραγωγή, χωρίς να παρουσιάζουν ποικιλία θεμάτων. Ο εκπαιδευτικός ανατροφοδοτεί άμεσα και ανιχνεύει

τυχόν δυσκολίες των μαθητών στην ολοκλήρωση της άσκησης. Η ταυτόσημη επανάληψη λειτουργεί προς την κατεύθυνση αποφυγής της σύγχυσης και μεταφοράς της γνώσης σε όμοιες ή παρόμοιες περιπτώσεις, αφού οδηγεί σε αυτοματισμό των δεξιοτήτων (Kolesnik, 1992· Marzano, 2010).

- ***χρήση διασπαστών***

Με τη χρήση των διασπαστών οι μαθητές προχωρούν στη διάκριση της παλιάς από τη νέα γνώση. Αφού έχει επιτευχθεί η διατήρηση, οι ασκήσεις γίνονται ολοένα και πιο περίπλοκες, ώστε να πραγματοποιηθεί η γενίκευση της μάθησης. Ζητείται από τους μαθητές να ξεχωρίσουν τη δεξιότητα που έμαθαν από άλλες παρόμοιες, καταφεύγοντας σε ομοιότητες και διαφορές με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Ο βαθμός δυσκολίας αυξάνεται σταδιακά (Jacobsen κ.ά., 2011· Φλουρής, 2005).

- ***μακροπρόθεσμο ξεπέραςμα δυσκολιών***

Βασική αρχή της συμπεριφοριστικής κατεύθυνσης είναι η δημιουργία θετικών συναισθημάτων, ώστε το άτομο να επιθυμεί να συνεχίσει την πράξη (Freiberg, 1999· Slavin, 2018b· Woolfolk, 2007· Γενά, 2007). Η σκαλωσιά του μακροπρόθεσμου ξεπεράσματος των δυσκολιών αποβλέπει σε αυτό ακριβώς το συναίσθημα. Αφού ο μαθητής βιώσει την αποτυχία εξαιτίας του βαθμού δυσκολίας μίας άσκησης, μετά την επιτυχή ολοκλήρωσή της, αρχίζει να νιώθει ικανοποίηση για το ξεπέραςμα της ίδιας δύσκολης άσκησης και επομένως αυξάνεται το αίσθημα αυτοεκτίμησης. Ο εκπαιδευτικός συνεχώς υποστηρίζει το παιδί ώστε να διέλθει της πορείας αυτής, έχοντας πάντα υπόψη του ότι η επαναλαμβανόμενη αποτυχία είναι ανάγκη να τερματιστεί, προτού το συναίσθημα μετατραπεί σε αντίσταση και άρνηση του παιδιού να προχωρήσει σε επίλυση (Γενά, 2007). Ο συγκεκριμένος τύπος σκαλωσιάς παρόλο που προωθεί ένα θετικό περιβάλλον μάθησης, στερείται μεταγνώσης και μεταφοράς της μάθησης (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011α).

- ***η λογική των «συνδιδασκομένων τάξεων»***

Η προσέγγιση αυτή έχει στο επίκεντρο την ιδέα της ισότιμης μάθησης. Δέχεται τον χρόνο ως μεταβλητή της μάθησης και εστιάζει στις διαφορετικές ανάγκες μάθησης του κάθε παιδιού (Φλουρής, 2005). Όλοι οι μαθητές συμμετέχουν στο μάθημα. Ο εκπαιδευτικός, αφού προχωρήσει σε τεστ, αναθέτει στους επιτυχόντες (ποσοστό κυριαρχίας 90%) ασκήσεις εμπλουτισμού των προηγούμενων γνώσεων, ενώ στους υπόλοιπους προσφέρεται

περισσότερος χρόνος με εξατομικευμένη βοήθεια για ξεπέρασμα των δυσκολιών. Στη συνέχεια, η επιτυχία και των υπόλοιπων μαθητών ελέγχεται με δεύτερο τεστ (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011α· Τριλιανός, 2004β).

- **συχνή χρήση ανατροφοδότησης και ενίσχυσης**

Όπως πολλάκις έχει αναφερθεί, βασική συνιστώσα του συμπεριφοριστικού μοντέλου είναι η δημιουργία θετικών συναισθημάτων. Θετικό αποτέλεσμα δημιουργεί θέληση συνέχισης του ενεργήματος, αρνητικό αποτέλεσμα προκαλεί αποστροφή, σύμφωνα με το νόμο του αποτελέσματος του Thorndike (Kolesnik, 1992· Skinner, 1974· Thorndike, 1999· Γενά, 2007· Φλουρή, 2005). Λαμβάνοντας υπόψη αυτό το δεδομένο, ο θετικός αντίκτυπος εξαρτάται άμεσα από την ανατροφοδότηση και την ενίσχυση από μέρους του εκπαιδευτικού, έτσι ώστε να επέλθει επανάληψη της επιθυμητής ενέργειας, άρα και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Marzano, Pickering, & Pollock, 2001). Σκοπός του εκπαιδευτικού είναι η επανάληψη και αύξηση συμπεριφορών που θεωρούνται επιθυμητές και γι' αυτό προτείνεται η ανατροφοδότηση να είναι συχνή και άμεση και η ενίσχυση να παρουσιάζει ποικιλομορφία, αφού δεν έχουν όλοι οι ενισχυτές τον ίδιο αντίκτυπο σε όλους τους μαθητές (Slavin, 2018b· Γενά, 2007· Ματσαγγούρας, 2008).

- **χρήση διαγνωστικής αξιολόγησης**

Η χρήση της διαγνωστικής αξιολόγησης, ως διδακτική ενέργεια, κατά τη διδασκαλία, προκρίνεται από το μοντέλο του συμπεριφορισμού, αφού καθιστά δυνατό τον έλεγχο του επιπέδου των μαθητών πριν προχωρήσει η διαδικασία της μάθησης. Αποτρέπει τον εκπαιδευτικό από τη συνέχιση της διδασκαλίας όταν οι μαθητές δεν έχουν κατακτήσει τις προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες και αξιολογούν την πρόοδο τους, ενώ ταυτόχρονα κινητοποιούν τον ίδιο τον μαθητή να επιδείξει τον απαιτούμενο ζήλο για μάθηση (Ματσαγγούρας, 2011· Τριλιανός, 2004β).

- **χρήση αποδεικτικής-αθροιστικής αξιολόγησης**

Με το πέρας της διαδικασίας της μάθησης, η οποία κινείται κυρίως στα πλαίσια της απομνημόνευσης και του αυτοματισμού, στο μοντέλο διδασκαλίας του συμπεριφορισμού, προκρίνεται η μέτρηση του βαθμού επίτευξης των αρχικών στόχων. Η μέτρηση αυτή γίνεται με τη διαδικασία της αξιολόγησης (προφορικής ή γραπτής), συνήθως στο τέλος μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου (στο τέλος ενός μαθήματος ή μίας σειράς κεφαλαίων ή

μίας ενότητας) και αφού έχουν διδαχθεί όλοι οι στόχοι. Χρησιμεύει για την εξαγωγή συμπερασμάτων και τη λήψη αποφάσεων από μέρος του εκπαιδευτικού, ενώ βοηθά στον αυτοέλεγχο από μέρος του μαθητή (Jacobsen κ.ά., 2011· Φλουρής, 2005).

(ε) Θεωρητική στήριξη μεταβλητών της έρευνας

Ανασκοπώντας το μοντέλο διδασκαλίας του συμπεριφορισμού, οι μεταβλητές που διέπουν τη διδασκαλία της κυπριακής ιστορίας, παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.2:

Πίνακας 2.2:

ΜΟΝΤΕΛΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΜΟΥ

	<u>Μεταβλητές έρευνας</u>	<u>Εκφράσεις</u>
Διδακτικό έργο	<i>Διαστάσεις:</i>	
	▪ επικοινωνιακή	-δασκαλοκεντρική επικοινωνία
	▪ λειτουργική	-εργοταξιακή εργασία
	<i>Διαδικασία:</i>	
	▪ προδιδακτική	-προσδιορισμός δραστηριοτήτων, συνθηκών υλοποίησης, κριτηρίων απόδοσης
	▪ κυρίως διδακτική	-έλεγχος ετοιμότητας, δήλωση μαθησιακού στόχου, προβολή σημαντικών, βαθμιαία προσέγγιση, καθοδηγούμενη εξάσκηση, χρήση διασπαστών, παροχή ευκαιριών για εξάσκηση σε ταυτόσημες ασκήσεις
	▪ μετα-διδακτική	-αποδεικτική λειτουργία της αξιολόγησης
<i>Δεξιότητες εκπαιδευτικού:</i>		
▪ να γνωρίζει τους μαθητές	-πώς μαθαίνουν και παρακινούνται (ρόλος των επακόλουθων)	

▪ να χειρίζεται τη διδακτέα ύλη	-ανάλυση έργου
▪ να μεθοδεύει τη διδασκαλία	-εκμάθηση, διατήρηση, διάκριση, γενίκευση
▪ να αξιολογεί τη διδασκαλία	-μέτρηση της επίδοσης των μαθητών
▪ να αντιμετωπίζει την υποεπίδοση	-διαγνωστική αξιολόγηση, λογική των συνδιδασκομένων τάξεων
▪ να διαχειρίζεται τη σχολική τάξη	-χρήση άμεσης ανατροφοδότησης και ενίσχυσης
<i>Διδακτικοί στόχοι:</i>	-συγκεκριμενοποίηση
<i>Περιεχόμενο:</i>	-κατακερματισμός
<i>Μεθόδευση:</i>	
▪ πρακτικές:	-βαθμιαία -προδρασιακή -κυριαρχική
▪ τύποι σκαλωσιάς:	-έλεγχος προπαρασκευής και επιθυμίας μαθητών -συγκεκριμενοποίηση μαθησιακού στόχου και ορισμός του συνόλου της διαδικασίας -προβολή σημαντικών ερεθισμάτων -προσθετική διάταξη μικρών βημάτων -παρουσίαση γνώσεων και επίδειξη δεξιοτήτων από τον εκπαιδευτικό -παροχή ευκαιριών για καθοδηγούμενη εξάσκηση -επανάληψη με ταυτόσημες ασκήσεις -χρήση διασπαστών -μακροπρόθεσμο ξεπέρασμα δυσκολιών -η λογική των συνδιδασκομένων τάξεων

Μάθηση		-χρήση ανατροφοδότησης και ενίσχυσης
	<i>Αξιολόγηση:</i>	-αποδεικτική λειτουργία της αξιολόγησης
	<i>Ανθρωποπλαστική αποτελεσματικότητα:</i>	
	▪ κοινωνική ανάπτυξη	-μαθητές παθητικοί δέκτες
	▪ συναισθηματική ανάπτυξη	-ξεπέρασμα δυσκολιών
	▪ γνωστική ανάπτυξη	-μαθησιακή ιεραρχία: εκμάθηση, διατήρηση, διάκριση, γενίκευση
	<i>Ποιότητα του τελικού αποτελέσματος:</i>	-εμφάνιση προϊόντων διδασκαλίας: αναπαραγωγή, αναγνώριση, εφαρμογή
	<i>Ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών:</i>	-συναρμολόγηση ακολουθιών μάθησης

2.2.2. Μοντέλο διδασκαλίας κonstrουκτιβισμού

Βασική θεωρητική αρχή του κonstrουκτιβισμού είναι ότι η πραγματικότητα είναι κοινωνικά κατασκευασμένη. Μπορούμε να προσλάβουμε και να κατανοήσουμε πολλαπλές νοητικές κατασκευές, μερικές από τις οποίες μπορεί και να αντικρούονται μεταξύ τους, ενώ η αντίληψη της πραγματικότητας μπορεί να διαφοροποιείται στα μάτια του καθενός (Duffy & Jonassen, 1992· Jacobsen κ.ά., 2011· Mertens, 2009· Oldfather & West, 1999· Woolfolk Hoy, Davis, & Anderman, 2013· Yager, 1992). Δηλαδή, το κάθε άτομο προσλαμβάνει την πραγματικότητα με το δικό του τρόπο και κατασκευάζει τη γνώση με βάση τις δικές του αντιλήψεις (Jonassen, 1992· Larochelle & Bednarz, 1998).

Διασαφηνίζεται ότι πρόσληψη της πραγματικότητας δεν σημαίνει απλά απορρόφηση νέων γνώσεων από το περιβάλλον. Αντίθετα, σημαίνει δημιουργία, ατομική και συλλογική, ώστε να συμπληρωθούν κενά στις ελλείψεις πληροφορίες που λαμβάνονται, με τον εντοπισμό σημαντικών προτύπων εκεί που διαφορετικά θα φαινόταν να συμβαίνουν τυχαία περιστατικά και, γενικότερα, σημαίνει την απόδοση νοήματος στις προσωπικές εμπειρίες (Ormrod, 2017). Είναι, από τη μια, θεωρία γνώσης και, από την άλλη, θεωρία του πώς να φθάσεις στη γνώση (Fosnot, 1992).

Για τους κονστρουκτιβιστές, η λέξη γνώση αναφέρεται σε ένα αγαθό που είναι ριζικά διαφορετικό από την αντικειμενική αναπαράσταση ενός κόσμου, όπως θα τον περιέγραφε ένας ανεξάρτητος παρατηρητής. Δεν δέχεται, δηλαδή, ότι η γνώση προέρχεται από την αντίληψη με απλές αφαιρέσεις και γενικεύσεις. Αναφέρεται σε εννοιολογικές κατασκευές που θεωρούν βιώσιμες, δεδομένης της σημερινής τους εμπειρίας (Von Glasersfeld, 1989). Δεν μεταφέρεται από ένα άτομο σε ένα άλλο σαν ένα δοχείο που γεμίζει, ούτε μπορεί να εξηγηθεί με όρους φυσιολογίας, όπως άλλες διαδικασίες (Yager, 1992). Πιστεύεται ότι, τη γνώση δεν την ανακαλύπτει το μυαλό, αλλά την κατασκευάζει, την παράγει μέσα από ανώτερου επιπέδου σκέψη (Von Glasersfeld, 1998).

Η ανώτερου επιπέδου σκέψη περιλαμβάνει δραστηριότητες όπως (α) η κριτική σκέψη, που ορίζεται ως η διαδικασία να καταλάβουμε, να πιστέψουμε ή να κάνουμε για ένα πρόβλημα για το οποίο δεν υπάρχει ενιαία οριστική απάντηση και ως η διαδικασία αξιολόγησης της ποιότητας μιας πρακτικής ή άλλων πνευματικών προϊόντων, (β) η γενίκευση, που ορίζεται ως η ενεργός διαδικασία χρήσης των υφιστάμενων γνώσεων για να γίνει κατανοητό το νόημα νέων πληροφοριών που είναι απαραίτητες για την ουσιαστική μάθηση, (γ) οι διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων, που ορίζονται ως η εφαρμογή της τρέχουσας γνώσης για να βρεθεί η λύση σε ένα νέο πρόβλημα, και (δ) η χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών για την επίτευξη μαθησιακών στόχων και την άσκηση του αυτόνομου ελέγχου στη συγκέντρωση, στην κατανόηση και στην επίδοση (Lebow, 1995).

Η σχολική γνώση, επομένως, προκύπτει από την αναπλαισίωση και μετασχηματισμό της επιστημονικής γνώσης και αυτό επισυμβαίνει με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού (Yeany στο: Yager, 2000). Διότι όταν μεταφέρεται στη σφαίρα της εκπαίδευσης, η αποδόμηση της γνωστικής λειτουργίας και των προϊόντων της οδηγούν σε σημαντικές αναθεωρήσεις από άποψη, όχι μόνο του περιεχομένου που διδάσκεται, αλλά και του τρόπου με τον οποίο αποδομείται η γνώση σε αυτά τα συστατικά. Το θέμα είναι, σύμφωνα με τις Larochelle και Bednarz (1998), να προχωρήσουμε από έναν κόσμο γεγονότων, σε έναν κόσμο συμβόλων και μοντέλων, που λαμβάνουν υπόψη όχι μόνο τις γνωστικές λειτουργίες και τις εμπειρίες των ενεργούντων και των δημιουργών, αλλά και τις κοινωνικές σχέσεις που εμπεριέχονται σε τέτοιου είδους εμπειρίες. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν πού «βρίσκονται» μαθησιακά οι μαθητές τους για ένα θέμα, έτσι ώστε να μπορούν να δημιουργήσουν προσωπικό νόημα όταν τους δίνονται νέες πληροφορίες (Powell & Kalina, 2009).

Επιπλέον, όπως υποστηρίζει ο Brockenbrough (1992), ο κονστρουκτιβισμός δεν είναι απλά μια τακτική που οδηγεί σε προηγμένη μάθηση. Είναι μια ισχυρή στρατηγική για

συνεχή αυτορρυθμισμό του ατόμου σε όλα τα στάδια της ανάπτυξής του. Αυτορρυθμιζόμενος μαθητής είναι αυτός που γνωρίζει αποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης και αντιλαμβάνεται τότε να τις χρησιμοποιεί (Slavin, 2018b· Zimmerman, 1990· Δερμιτζάκη, 2017). Αυτή η στρατηγική απαιτεί μια συνεχή προσαρμογή των εσωτερικών λειτουργιών στον εξωτερικό κόσμο και αποτελεί το μέσο προσαρμογής του ατόμου σε περιστάσεις που δεν μπορεί να προβλέψει επακριβώς με βάση τις προηγούμενες εμπειρίες του.

Το πιο σημαντικό, σύμφωνα με τον Zimmerman (1990), είναι το ότι, οι αυτορρυθμιζόμενοι μαθητές αναγνωρίζουν τότε γνωρίζουν ένα γεγονός ή διαθέτουν μια ικανότητα και τότε δεν το κάνουν. Σε αντίθεση με τους συμμαθητές τους, οι αυτορρυθμιζόμενοι μαθητές αναζητούν προληπτικά πληροφορίες, όταν χρειάζεται, και κάνουν τα απαραίτητα βήματα για τον έλεγχο τους. Όταν συναντούν εμπόδια, όπως οι χαμηλού επιπέδου συνθήκες μάθησης, εκπαιδευτικοί που τους προκαλούν σύγχυση ή δυσνόητα κείμενα και πάλι βρίσκουν έναν τρόπο να επιτύχουν. Οι αυτορρυθμιζόμενοι μαθητές βλέπουν τη μάθηση ως συστηματική και ελεγχόμενη διαδικασία, και αποδέχονται μεγαλύτερη ευθύνη για τα αποτελέσματα των επιτευγμάτων τους.

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι επιθυμούν να δώσουν έμφαση σε κονστрукτιβιστικές προσεγγίσεις στην τάξη είναι αναγκαίο να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές που να ανταποκρίνονται σε μαθησιακούς στόχους, να εκθέσουν τους μαθητές σε πληθώρα πηγών μάθησης που είναι δομημένες γύρω από μεγάλες ιδέες, καθώς και να απευθύνουν ερωτήσεις που θα συμβάλουν στην οικοδόμηση αυτών των μεγάλων ιδεών, ως βάση για να προωθήσουν μεγαλύτερες συζητήσεις. Η διασφάλιση ότι οι μαθητές μαθαίνουν να συμμετέχουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό απαιτεί στρατηγικές διαχείρισης όπως η σαφής διατύπωση των προσδοκιών, η μοντελοποίηση ή παροχή καθοδήγησης όπου απαιτείται κ.λπ. Ο δάσκαλος εξακολουθεί να διατηρεί τον απόλυτο έλεγχο στην τάξη και όταν είναι απαραίτητο ασκεί εξουσία και καθοδηγεί. Ωστόσο, αυτή η καθοδήγηση δίνει έμφαση στη στοχαστική, προσανατολισμένη μάθηση, όχι σε μηχανική συμμόρφωση με τους κανόνες. (Brophy, 1999).

Η κριτική που ασκείται στον κονστрукτιβισμό, σύμφωνα με τον Κόκκοτα (2002), πηγάζει από την τοποθέτησή του ανάμεσα στις δύο ακραίες θεωρίες για τη γνώση του φυσικού κόσμου, αυτές του ρεαλισμού και του εμπειρισμού, καθώς και για τον υποκειμενισμό που διαπνέεται, καθότι η έννοια της αντικειμενικότητας αντικαθίσταται με αυτήν της επαληθευσιμότητας (Guba, 1990· Lincoln & Guba, 2013· Von Glasersfeld, 1989· Yager, 2000), αφού κινείται γύρω από ανθρώπινες κατασκευές (Mertens, 2009). Άλλο σημείο, στο οποίο φαίνεται να δέχεται επικρίσεις το εν λόγω μοντέλο είναι η δυσκολία

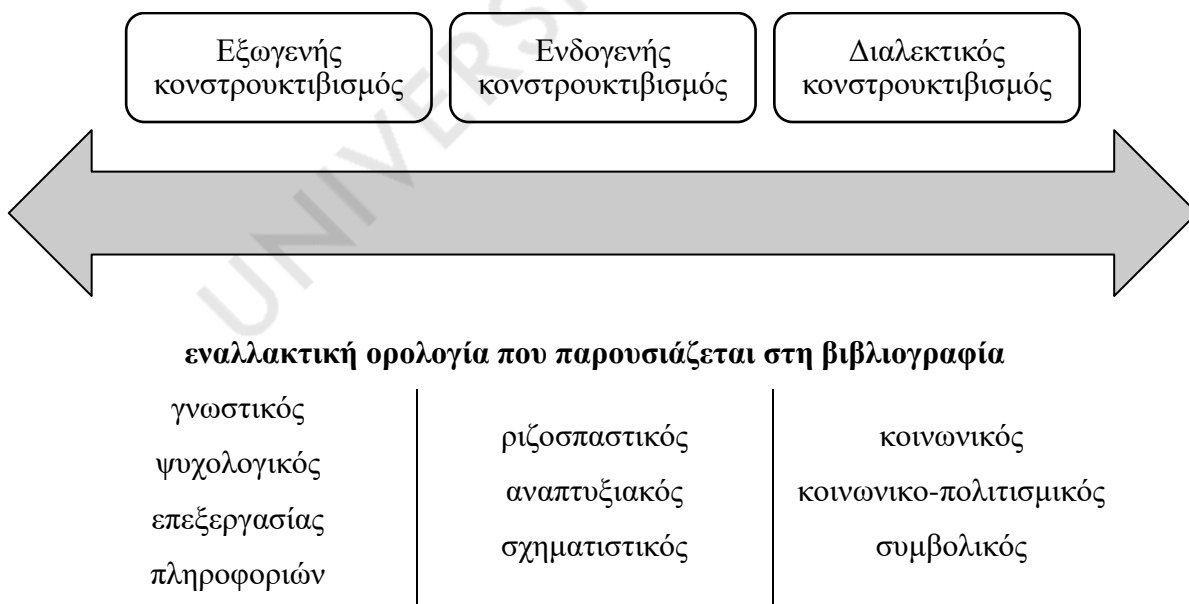
πρακτικής εφαρμογής του, αφού ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να έχει εξειδικευμένες γνώσεις στο κάθε πεδίο που καλείται να διδάξει (Désautels, Garrison, & Fleury, 1998) και, ειδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο, η φύση των σπουδών του (γενικές γνώσεις σε διαφορετικά πεδία) εκ των πραγμάτων δυσχεραίνει το έργο του.

Αναφορικά με το κονστрукτιβιστικό μοντέλο κατά καιρούς έχουν υπάρξει ποικίλες προσεγγίσεις, οι οποίες παρουσιάζονται στο *Σχεδιάγραμμα 3*. Μία από αυτές είναι και η ανάλυσή του σε τρεις κατευθύνσεις, αυτές του εξωγενούς, του ενδογενούς και του διαλεκτικού κονστрукτιβισμού, όπως έχουν αναλυθεί -μεταξύ άλλων- από τον Moshman (1982), τους Applefied, Huber, και Moallem (2001), τους Doolittle και Hicks (2003), τους Powell και Kalina (2009), τον Doolittle (2014) και τους Σαλβαρά και Σαλβαρά (2011β). Σύμφωνα με την ανάλυση αυτή, ο εξωγενής κονστрукτιβισμός (εδράζεται σε μια μηχανιστική θεώρηση) δίνει έμφαση στην ανοικοδόμηση των δομών που έχουν διαμορφωθεί στο περιβάλλον του ατόμου, ο ενδογενής κονστрукτιβισμός (εδράζεται σε μια «οργανισμική» θεώρηση) δίνει έμφαση στον συντονισμό των προηγούμενων κατασκευών του ατόμου και, ο διαλεκτικός κονστрукτιβισμός (εδράζεται σε μια μικτή θεώρηση) δίνει έμφαση στην κατασκευή νέων δομών από την αλληλεπίδραση ατόμου/περιβάλλοντος.

Σχεδιάγραμμα 2.2:

ΟΙ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΣΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΟΥ ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΜΟΥ

ΠΗΓΗ: *Doolittle (2014, σ. 486), σε προσαρμογή*



Ουσιαστικά η σφαιρική ανάλυση και των τριών κατευθύνσεων και η εύρεση των κοινών τους χαρακτηριστικών είναι απαραίτητη για την περαιτέρω κατανόηση και ανάλυση στην έρευνά μας, αφού η κάθε κατεύθυνση λειτουργεί επικουρικά και συμπληρωματικά για τις άλλες δύο.

2.2.2.1. Μοντέλο Διδασκαλίας εξωγενούς κονστρουκτιβισμού

Ο εξωγενής κονστρουκτιβισμός, έχει τις ρίζες του στο γνωστικισμό του Αριστοτέλη (κατηγοριοποίηση εννοιών) και βασίζεται στη θεωρία του Bruner, που εισάγει τους δύο τρόπους σκέψης, το διαισθητικό (εικασίες, προβλέψεις, υποθέσεις, εκδοχές) και τον αναλυτικό (καταφυγή στις πηγές μάθησης για επιβεβαίωση, διάψευση, συμπλήρωση, τροποποίηση), ο οποίος επιβάλλει την εξοικείωση με το μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών για να υλοποιηθεί. Η θεωρία αυτή διατηρεί την εμπειρική υπόθεση ότι η γνώση προέρχεται από το περιβάλλον κάποιου και, υπό αυτή την έννοια, μπορεί να ειπωθεί ότι μαθαίνεται (Moshman, 1982). Τονίζει, με άλλα λόγια, την εξωτερική φύση της γνώσης. Η οικοδόμηση της γνώσης είναι, ουσιαστικά, μια ανασυγκρότηση των δομών (εμπειρικές σχέσεις, παρατηρούμενα πρότυπα συμπεριφοράς κ.λπ.) στην εξωτερική πραγματικότητα. Γνώση θεωρείται η εσωτερίκευση και η ανασυγκρότηση της εξωτερικής πραγματικότητας, του σχολικού, οικογενειακού και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος (Κόκκοτας, 2004). Η μάθηση ή η απόκτηση γνώσης είναι η διαδικασία δημιουργίας ακριβών εσωτερικών μοντέλων ή αναπαραστάσεων εξωτερικών δομών στον «πραγματικό» κόσμο (Doolittle, 2014).

(α) Επιστημολογικό Επίπεδο

Ο εξωγενής κονστρουκτιβισμός εστιάζει στην οργάνωση και παραγωγή αναπαραστάσεων της εξωτερικής πραγματικότητας. Η γνώση σε αυτό το μοντέλο, αποτελείται από περίπλοκα, ευέλικτα και ανοικτά πλαίσια, σενάρια, δίκτυα, σχήματα, ιεραρχίες, ή συστήματα παραγωγής, διακριτά στοιχεία με περιεχόμενο, που λειτουργούν σε πραγματικό χρόνο.

Επεκτείνοντας τη θεωρία του Piaget, η μάθηση θεωρείται ουσιαστικά ως η σύζευξη των προηγούμενων γνώσεων του ατόμου με εκείνες που επιβάλλονται από το σημερινό περιβάλλον του. Ταυτόχρονα με την αναγκαιότητα δράσης του ατόμου, το περιβάλλον μέσα στο οποίο ενεργεί, ασκεί καθοριστική επίδραση στη δομή της κατασκευασμένης γνώσης. Ωστόσο, η εμπειρική κατεύθυνση (από τη φυσική πραγματικότητα, ήδη γνωστές πληροφορίες, κοινωνικά μοντέλα, κ.λπ.) παραμένει ο κύριος παράγοντας που κατευθύνει

την πορεία της μάθησης (Moshman, 1982). Οι κατασκευές γνώσης είναι επαρκείς ή «αληθινές» στο βαθμό που αντιγράφουν με ακρίβεια αυτό που ουσιαστικά παρουσιάζουν.

(β) Επίπεδο διδακτικών αρχών

Σύμφωνα με τους Σαλβαρά και Σαλβαρά (2011β) το διδακτικό μοντέλο του εξωγενούς κονστρουκτιβισμού (α) δέχεται ότι τα περιεχόμενα της μνήμης, ως εσωτερικές δομές γνώσεων, συμφωνούν με τις εξωτερικές δομές του περιβάλλοντος, (β) διακρίνει ότι τα πραξιακά σχήματα και τα σχήματα νοητικών πράξεων οικοδομούνται σε φάσεις: την πραξιακή, την εικονιστική και τη συμβολική και (γ) διαχωρίζει την οικοδόμηση της γνώσης από το μετασχηματισμό της.

Στόχος της διδασκαλίας είναι να διεγείρει την επιθυμία του μαθητή για μάθηση και στη συνέχεια να τον βοηθήσει να αντιληφθεί τη διαδικασία που χρειάζεται να ακολουθήσει για να οικοδομήσει τη γνώση και όχι η γνώση αυτή καθαυτή (Jacobsen κ.ά., 2011). Ο μαθητής πρέπει πρώτα να κατανοήσει και να αποδώσει νόημα σε αυτό που έχει να μάθει (κονστρουκτιβισμός). Έπειτα πρέπει να θυμάται τι έχει κατανοήσει (γνωστική επεξεργασία πληροφοριών) και, τότε, θα πρέπει να εξασκηθεί και να εφαρμόσει τις νέες του δεξιότητες για να τις αυτοματοποιήσει, ώστε να καταστούν ένα αναπόσπαστο κομμάτι της συμπεριφοράς του (Woolfolk Hoy κ.ά., 2013). Στοχεύει επομένως στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και υπογραμμίζει τη σημασία της προσοχής, της οργάνωσης, της επεξεργασίας και της πρακτικής εξάσκησης (Vygotsky & Luria, 1993). Σύμφωνα με την Ormrod (2017) ο μαθητής ακολουθώντας τις εξής πρακτικές βοηθείται στη μετεγγραφή των πληροφοριών από τη βραχύχρονη στη μακρόχρονη μνήμη, πράγμα που συνιστά αναγκαιότητα στο μοντέλο του εξωγενούς κονστρουκτιβισμού.

1. *Επεξεργασία*: Χρησιμοποιεί τις παλιές γνώσεις για να κατανοήσει και να συγκρατήσει στη μνήμη τις νέες.
2. *Διαμόρφωση εικόνων*: Δομεί εσωτερικά διασυνδέσεις και απεικονίζει τις νέες πληροφορίες.
3. *Χρήση μνημονικών αντιστοιχίσεων*: Χρησιμοποιεί αυτοδημιούργητα μνημονικά εκεί που δεν υπάρχουν για να διοργανώσει σχέσεις.
4. *Αναθεώρηση και εξάσκηση*: Προχωρεί σε εξάσκηση και πρακτική εφαρμογή, αλλιώς με το πέρασμα του χρόνου θα χαθεί από τη μνήμη.

Η επικοινωνία είναι κοινή, δηλαδή, παρά το ότι ο μαθητής βρίσκεται στο επίκεντρο, η καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό δεν παύει να υφίσταται (Moshman, 1982). Συνάδει όμως με τις ανάγκες του μαθητή και εξαρτάται από το βαθμό που οι μαθητές μπορούν

αποτελεσματικά να ελέγξουν τη μάθησή τους (Perkins, 1992). Ο Schunk (2001) προτείνει ο εκπαιδευτικός να ακολουθήσει τα παρακάτω βήματα, ώστε να βοηθήσει τον μαθητή να εργαστεί θέτοντας τους προσωπικούς του στόχους, που τελικά οδηγούν στην αυτορρύθμιση:

-Να υποδιαιρέσει ένα μακροπρόθεσμο στόχο σε πιο προσιτούς-μικρότερους υπο-στόχους, βοηθώντας τους μαθητές να καθορίσουν ποιοι επιμέρους στόχοι πρέπει να επιτευχθούν για την επίτευξη των μακροπρόθεσμων στόχων τους.

-Να παρουσιάσει τους στόχους ως λογικούς και να προσπαθήσει να δεσμεύσει τους μαθητές να τους επιτύχουν, παρέχοντας λεκτική ενθάρρυνση (π.χ., «μπορείτε να το κάνετε αυτό») στους μαθητές για να τους παρακινήσει να επιτύχουν τους στόχους τους.

-Να παροτρύνει τους μαθητές να αυτο-παρακολουθήσουν την πρόοδό τους, παρέχοντας ανατροφοδότηση σχετικά με εργασίες, στις οποίες είναι δύσκολο για τους μαθητές να εκτιμήσουν την πρόοδο από μόνοι τους.

-Να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές για την αντιμετώπιση των δυσκολιών, όταν διαπιστωθεί ότι η πρόοδος είναι ελάχιστη, καθορίζοντας μια πιο αποτελεσματική στρατηγική ή επαναξιολογώντας το στόχο και τα χρονοδιαγράμματα.

-Να ενθαρρύνει την αυτοαξιολόγηση, αφού η συνειδητοποίηση της προόδου θα ενισχύσει την αυτο-αποτελεσματικότητα, η οποία είναι ζωτικής σημασίας για τη συνεχή παροχή κινήτρων και την αυτορρύθμιση.

Η διδακτική εργασία είναι προβληματοκεντρική, αφού αποσκοπεί στο να φέρει τους μαθητές σε κατάσταση προβληματισμού, ώστε να ενεργοποιήσει τον διαισθητικό, διατυπώνοντας υποθέσεις και επιλέγοντας εκδοχές, και τον αναλυτικό τρόπο σκέψης, ελέγχοντας τις υποθέσεις με καταφυγή στις πηγές μάθησης, ώστε να μετατρέψουν τις πληροφορίες σε γνώσεις (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011α). Αφού επαληθεύσουν ή απορρίψουν τις εκδοχές τους οι μαθητές προβαίνουν σε γενικεύσεις, λένε δηλαδή αυτό που ανακάλυψαν πού αλλού συμβαίνει. Η διαδικασία της αξιολόγησης έχει διαμορφωτική λειτουργία, εστιάζει δηλαδή στη διαδικασία που ακολουθήθηκε, ώστε να δοθεί η απάντηση στο ερώτημα (Ματσαγγούρας, 2000α).

(γ) Επίπεδο διδακτικού σχεδιασμού

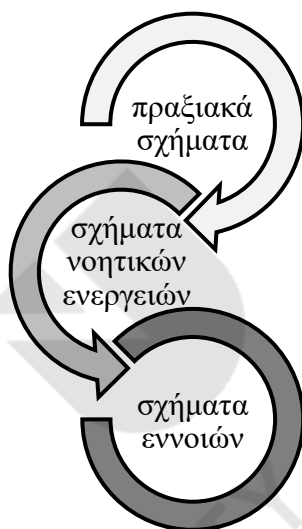
Το διδακτικό σχέδιο είναι τρισδιάστατο και περιλαμβάνει το περιεχόμενο της μάθησης (τι θα διδάξω), τα μέσα αναπαράστασης (με ποια μέσα θα διδάξω) και τη διαδικασία της μάθησης (πώς θα διδάξω).

-περιεχόμενο γνωστικής δομής:

Το περιεχόμενο αποτελείται από (i) πραξιακά σχήματα, τα οποία προέρχονται από τη συσχέτιση και το συνδυασμό επιμέρους πράξεων και εκλαμβάνονται ως δομή γνώσεων που μπορεί να εφαρμοσθεί και να μεταφερθεί, (ii) σχήματα νοητικών ενεργειών, τα οποία προκύπτουν από τα πραξιακά σχήματα με σταδιακή μετάβαση, αφού οι μαθητές κατανοούν τη λογική ακολουθία, και (iii) σχήματα εννοιών, τα οποία προκύπτουν από τα πραξιακά και τα σχήματα νοητικών ενεργειών, μετά από συσχετισμούς και συνδέσεις (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011α).

Σχεδιάγραμμα 2.3:

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΔΟΜΗΣ ΕΞΩΓΕΝΟΥΣ ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΜΟΥ



-μέσα αναπαράστασης

Τα μέσα αναπαράστασης είναι πραξιακά (επίδειξη πράξεων), εικονιστικά (απεικονίσεις, σχηματοποιήσεις κ.λπ.) και συμβολικά με τη χρήση προφορικού και γραπτού λόγου (διήγηση, σύνταξη κειμένου κ.λπ.)

-διαδικασίες μάθησης

Οι διαδικασίες της μάθησης ακολουθούν σπειροειδή ανελκτικό σχηματισμό και έχουν ως εξής (Ματσαγγούρας, 2000α· Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011α):

- *Οικοδόμηση γνωστικής δομής:* Γίνεται με τη διαδικασία επίλυσης προβλήματος, χρησιμοποιώντας προβλήματα που αφορούν γεφύρωση κενών ή απλοποίηση στη δομή. Τα προβλήματα λειτουργούν ως εμπόδια στη συγκρότηση της γνωστικής δομής και εμπεριέχουν αντιφάσεις. Ο προσδιορισμός του προβλήματος γίνεται με διατύπωση ερωτήματος.

- *Κινητικότητα γνωστικής δομής:* Εξασφαλίζεται με την εξέταση του αντικειμένου διδασκαλίας από πολλές πλευρές, το συσχετισμό του με άλλα συναφή γνωστικά αντικείμενα, την εύρεση άλλου τρόπου, την ερμηνεία από διαφορετική σκοπιά, την πρόβλεψη της συνέπειας κ.ά.
- *Άσκηση/επανάληψη γνωστικής δομής:* Η επανάληψη γίνεται στο όλο και είναι ταυτόσημη με την αρχική χωρίς πρόσθετη απαίτηση, ώστε να ενισχυθούν και να σταθεροποιηθούν οι σύνδεσμοι που δημιουργήθηκαν με την οικοδόμηση της δομής και την κινητικότητα των σχέσεών της.
- *Εφαρμογή γνωστικής δομής:* Πρόκειται για ταύτιση, σύγκριση, προσαρμογή μεταξύ των γνωστικών δομών που οδηγεί εν τέλει στην επανοικοδόμησή της, αφού χρησιμοποιείται σε νέες καταστάσεις.

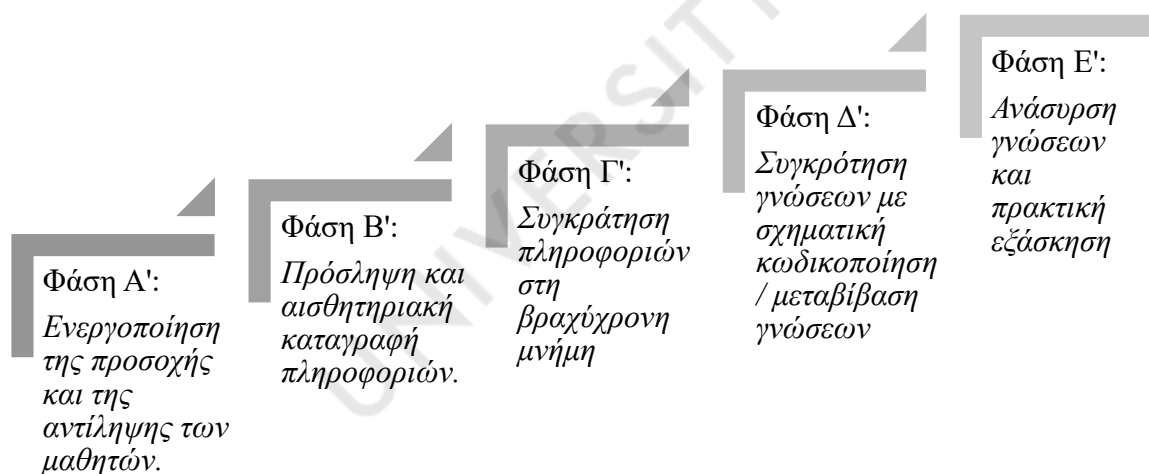
I. Διάρθρωση της διδασκαλίας

Η διάρθρωση της διδασκαλίας στο διδακτικό μοντέλο του εξωγενούς κονστрукτιβισμού ακολουθεί το μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών. Αναπαρίσταται στο *Σχεδιάγραμμα 2.4* και διέρχεται τις εξής φάσεις:

Σχεδιάγραμμα 2.4:

ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΕΞΩΓΕΝΟΥΣ ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΜΟΥ

ΠΗΓΗ: Σαλβαράς, 2013b, σε προσαρμογή



-Φάση Α':

Ο εκπαιδευτικός εισάγει μία κατάσταση προβληματισμού, ώστε να ενεργοποιήσει την προσοχή των μαθητών, να τους κάνει να θέλουν να μάθουν, και τους βοηθά να

αποσαφηνίσουν το ερώτημα. Διότι, τόσο στον συμπεριφορισμό όσο και στις κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις η μάθηση περιγράφεται ως μια ενεργή, συνεχής διαδικασία που βασίζεται στην επιθυμία του μαθητή να μάθει (Woolfolk Hoy κ.ά., 2013).

-Φάση Β':

Οι μαθητές τότε καταφεύγουν στις πηγές μάθησης -ερεθίσματα, από τις οποίες παίρνουν πληροφορίες που θεωρούν ότι θα τους βοηθήσουν στην επίλυση του προβλήματος (Φλουρής, 2005).

-Φάση Γ':

Κατόπιν, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού επαναλαμβάνουν τις πληροφορίες, εντοπίζοντας ξανά πού το λέει και πώς το λέει. Η διαδικασία αυτή στόχο έχει την καταγραφή των πληροφοριών στη βραχύχρονη μνήμη των μαθητών. Ο όρος «βραχύχρονη μνήμη» αναφέρεται στη μνήμη για γεγονότα που συνέβησαν στο πολύ πρόσφατο παρελθόν. Μετρείται με όρους δευτερολέπτων και λεπτών και όχι ωρών ή ημερών (Gathercole, 1998). Οι ικανότητες των παιδιών να αποθηκεύουν και να χειρίζονται πληροφορίες στη βραχύχρονη μνήμη συνδέονται στενά με τα σχολικά επιτεύγματα κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών (Alloway, Gathercole, Willis, & Adams, 2004). Αυτό συμβαίνει διότι, στη βραχύχρονη μνήμη, παρόλο που οι πληροφορίες δεν παραμένουν για μεγάλο χρονικό διάστημα, εντούτοις σε αυτήν οι μαθητές επεξεργάζονται με ενεργητικό τρόπο τις πληροφορίες αυτές (Ormrod, 2017).

-Φάση Δ':

Στη συνέχεια, διακρίνουν τα γνωρίσματα και εντάσσουν τις πληροφορίες που εντόπισαν προηγουμένως σε γνωστικούς και νοηματικούς χάρτες, χάρτες κριτικής σκέψης, πίνακες διοργάνωσης σχέσεων κ.λπ. (Φλουρής, 2005), ώστε, κωδικοποιώντας τις πληροφορίες καθ' αυτόν τον τρόπο και σχηματοποιώντας τις, να επιτύχουν τη συγκράτηση της γνώσης στη μακρόχρονη μνήμη (Ormrod, 2017), άρα και τη μεταβίβαση της γνώσης. Ο όρος «μακρόχρονη μνήμη» αναφέρεται στη μνήμη για συμβάντα που συνέβησαν ώρες, ημέρες, μήνες και χρόνια πριν (Gathercole, 1998).

-Φάση Ε':

Τέλος, ανασύρουν τις γνώσεις, λέγοντας τι έκαναν για να δώσουν απάντηση στο αρχικό ερώτημα-πρόβλημα.

II. Ανάλυση Έργου

Η ανάλυση έργου στο μοντέλο του εξωγενούς κονστρουκτιβισμού διασπά τη διδασκαλία σε μικρότερα βήματα όπως συμβαίνει στο μοντέλο του συμπεριφορισμού, με τη διαφορά ότι

δίνει έμφαση στις στρατηγικές επεξεργασίας των πληροφοριών (Ertmer & Newby, 2013). Ο εκπαιδευτικός, προχωρεί στον σχεδιασμό του μαθήματος έχοντας κατά νου ότι η δεξιότητα που πρέπει να διδάξει πρέπει να τεμαχιστεί σε υποδεξιότητες, με την κάθε υποδεξιότητα να διδάσκεται ξεχωριστά και ύστερα, όταν συνδυαστούν, να προκύψει το σύνολο του ενεργήματος. Επομένως, ο εκπαιδευτικός πληροφορεί εξ αρχής τα παιδιά για τη δεξιότητα που θα είναι σε θέση να εφαρμόζουν με το πέρας της διδασκαλίας, αλλά προχωρεί στην εκμάθησή της βήμα-βήμα (Doolittle, 2014). Η διαδικασία αυτή προκρίνεται από τον Schunk (2001), ως μία διαδικασία που βοηθά τους μαθητές να θέσουν προσωπικούς στόχους σε κάθε βήμα, συμβάλλοντας έτσι στην αυτορρύθμισή τους, αφού ο καθορισμός στόχων αντιπροσωπεύει μια μορφή αυτο-κινήτρων, στην οποία τα άτομα συγκρίνουν τις παρούσες επιδόσεις τους με τα εσωτερικά πρότυπα. Η αναμενόμενη ικανοποίηση από την επίτευξη ενός στόχου οδηγεί σε διαρκή συμμετοχή, έως ότου οι επιδόσεις ταιριάζουν ή υπερβαίνουν τα πρότυπα (Schunk, 1983).

III. Καθορισμός διδακτικών στόχων

Οι διδακτικοί στόχοι στο μοντέλο του εξωγενούς κονστρουκτιβισμού αποσκοπούν στην ενεργοποίηση των γνωστικών διαδικασιών της διάκρισης, της ομαδοποίησης, του λεκτικού προσδιορισμού, της εξαγωγής συμπεράσματος, της επεξήγησης, και της διοργάνωσης σχέσεων, ώστε οι πληροφορίες να μετατραπούν σε γνώσεις. Θεωρούνται στόχοι που ανταποκρίνονται σε υψηλότερα μαθησιακά επίπεδα από αυτά στα οποία εφαρμόζονται συμπεριφοριστικές πρακτικές (Ertmer & Newby, 2013).

IV. Επιλογή και σχεδιασμός περιεχομένου

Η επιλογή και ο σχεδιασμός του περιεχομένου στο μοντέλο του εξωγενούς κονστρουκτιβισμού λειτουργεί με τρόπο που να διευκολύνει τη μάθηση και τη διατήρηση των πληροφοριών. Δίνεται έμφαση στον τρόπο που παρουσιάζεται το μαθησιακό υλικό, σε μικρά απλοποιημένα βήματα κάθε φορά, με επαρκή όμως ανάπτυξη, έτσι που να δημιουργείται ένα σχετικά απλοποιημένο μαθησιακό περιβάλλον (Porter & Brophy, 1988). Δίνεται έμφαση στη διασύνδεση των βημάτων και στο πώς αυτά συγκροτούν ένα ενέργημα, μία δεξιότητα, που μπορεί να μεταφερθεί και σε άλλα περιβάλλοντα. Υπογραμμίζεται η ανάγκη μετεγγραφής των γνωστικών δομών από τη βραχύχρονη μνήμη στη μακρόχρονη, ώστε να θεωρείται αποτελεσματική η εκμάθηση. Βέβαια, η επιτυχής μετεγγραφή εξαρτάται και από το βαθμό επίγνωσης του κάθε παιδιού σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της μνήμης

του και της συνειδητοποίησης του τρόπου που η διδασκαλία με τη συγκεκριμένη πρακτική θα την επηρεάσει (Gathercole, 1998).

(δ) Επίπεδο διδακτικής πράξης

I. Πρακτικές διδασκαλίας

- ***της διερεύνησης, επαγωγικής μορφής***

Αρχικά ο εκπαιδευτικός εισάγει μία κατάσταση προβληματισμού και βοηθά τους μαθητές να προσδιορίσουν το πρόβλημα με τη μορφή διερευνητικού ερωτήματος (πώς; γιατί; για ποιο σκοπό;). Στη συνέχεια παρουσιάζει ένα σύνολο εκδοχών για επιλογή, από τις οποίες οι περισσότερες είναι σωστές, μία λανθασμένη, μία χρειάζεται τροποποίηση και δύο είναι αντιφατικές. Οι μαθητές διαβάζουν τις εκδοχές και υπογραμμίζουν αυτές που τους φαίνονται σωστές. Κάποιοι μαθητές διαβάζουν τις απαντήσεις τους και τότε διαπιστώνονται ομοιότητες και διαφορές που οδηγούν σε κοινωνικο-γνωστική διαμάχη. Αμέσως μετά οι μαθητές καταφεύγουν στις πηγές μάθησης, βρίσκουν πληροφορίες και ελέγχουν τις εκδοχές τους, επεξηγώντας. Κατασκευάζουν γνωστικό ή νοηματικό χάρτη και καταλήγουν σε γενικεύσεις, εφαρμόζοντας την ανακάλυψή τους (Jacobsen κ.ά., 2011· Ματσαγγούρας, 2000α).

- ***της καθοδηγούμενης ανακάλυψης***

Η πρακτική αυτή εστιάζει την εκμάθηση σε μία σειρά ταξινομημένων ερωτήσεων-βημάτων, οι οποίες θα οδηγήσουν τους μαθητές να επανα-ανακαλύψουν την απάντηση με διάλογο, ο οποίος θεωρείται καταλυτικός για την απόκτηση της γνώσης (Applefied κ.ά., 2001). Κάθε ερώτηση εξαρτάται από την προηγούμενή της και προκαλεί γνωστική ανησυχία και αναζήτηση (Avdic, Wissa, & Hatakka, 2016· Delić & Bećirović, 2016). Οι μαθητές απαντούν και ο εκπαιδευτικός υποκρίνεται άγνοια, ζητώντας από τους μαθητές να ελέγξουν την απάντησή τους μέχρι να καταλήξουν στη σωστή, μετά από διασαφηνίσεις, συμπληρώσεις, τροποποιήσεις. Η στρατηγική αυτή παραπέμπει στη σωκρατική μαιευτική μέθοδο (Barnes & Payette, 2017· Goldin, Pedroncini, & Sigman, 2017· Jacobsen κ.ά., 2011· Karagiorgi & Symeou, 2005).

- **της επεξήγησης, απαγωγικής μορφής**

Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει μία γενίκευση και ζητά από τους μαθητές να βρουν το νόημά της (τι θέλει να πει, πώς προέκυψε, πού μας χρησιμεύει). Οι μαθητές, τότε, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, εφαρμόζουν τη γενίκευση στην επίλυση προβλήματος, διακρίνουν τα δεδομένα, από τα οποία προέκυψε η γενίκευση, τις μεταξύ τους σχέσεις και ανακαλύπτουν το νόημά της, αναφέροντας παραδείγματα και επεξηγώντας. Πρόκειται για απαγωγική στρατηγική, όπου η δράση εξελίσσεται από πάνω προς τα κάτω και τα κατώτερα βήματα ελέγχονται ή επηρεάζονται από τα ανώτερα (Jacobsen κ.ά., 2011· Ματσαγούρας, 2000α).

- **της προκαταβολικής οργάνωσης**

Ο εκπαιδευτικός δηλώνει «τι θα μάθουν» τα παιδιά με τη μορφή απλών προτάσεων σε σειρά ή γνωστικό ή νοηματικό χάρτη. Οι μαθητές διαβάζουν και λένε τι θα μάθουν και με ποια σειρά. Στη συνέχεια καταφεύγουν στο κείμενο, βρίσκουν και υπογραμμίζουν τις φράσεις που περιέχουν τις πιο πάνω δηλώσεις, λένε «πού το λέει» και «πώς το λέει», απαντούν σε ερωτήσεις, επεξηγούν και συντάσσουν περίληψη. Η προεπισκόπηση αυτή των δηλώσεων οδηγεί τους μαθητές στους πυρήνες της διδακτέας ύλης (Slavin, 2018b· Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011β).

- **της επεξεργασίας τρόπων μάθησης**

Η στρατηγική αυτή μαθαίνει στα παιδιά πώς να μαθαίνουν. Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές συμφωνούν τη δραστηριότητα (αναγνώστες ή ακροατές), τα κριτήρια (πώς θα λειτουργήσουν) και τον τρόπο (να διαβάσουν, να υπογραμμίσουν, να πουν «πού το λέει», να πουν με δικά τους λόγια, να διατυπώσουν ερωτήσεις σχετικές με τα πρόσωπα, τις ενέργειες, τα αποτελέσματα, τον τρόπο, τις αιτίες, τις συνέπειες κ.ά. και να συγκροτήσουν απαντήσεις) (Marzano, 1993). Ο τρόπος αυτός στηρίζεται στη στρατηγική επεξεργασίας πληροφοριών που οδηγούν στη συγκρότηση γνωστικού χάρτη και απαιτείται για αυτήν ενεργοποίηση της αντίληψης και της προσοχής, αισθητηριακή καταγραφή πληροφοριών, βραχύχρονη και μακρόχρονη μνήμη (Jacobsen κ.ά., 2011· Woolfolk, 2007· Κουτσελλίνη-Ιωαννίδου, 2006· Ματσαγούρας, 2000α).

II. Τύποι σκαλωσιάς

Οι τύποι σκαλωσιάς που συναντώνται στο μοντέλο του εξωγενούς κονστрукτιβισμού μπορούν να διαχωριστούν σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με τον στόχο που εξυπηρετούν. Αν

δίνουν έμφαση στη νοηματική μάθηση θεωρούνται τύποι σκαλωσιάς της ενεργοποίησης της προσοχής, της αντίληψης και της προηγούμενης γνώσης, αν αποσκοπούν στην οργάνωση των πληροφοριών θεωρούνται σκαλωσιές οργάνωσης πληροφοριών, και αν λειτουργούν γεφυρωτικά ανάμεσα σε παλιά και νέα γνώση θεωρούνται σκαλωσιές επεξεργασίας πληροφοριών.

-τύποι σκαλωσιάς ενεργοποίησης προσοχής, αντίληψης και προηγούμενης γνώσης:

- ***χρήση προκαταβολικού οργανωτή***

Ο εκπαιδευτικός στην αρχή του μαθήματος παρουσιάζει στους μαθητές το επερχόμενο μάθημα με τη μορφή εννοιολογικού πλαισίου, σχήματος παρουσίασης και περιγράμματος μέσα στο οποίο θα κινηθούν. Αυτός ο τύπος σκαλωσιάς δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τι ακολουθεί, ανακαλώντας τις προηγούμενες γνώσεις, οι οποίες φαινομενικά θα είναι χρήσιμες στην εξέλιξη του μαθήματος (Slavin, 2018b).

- ***κατάσταση προβληματισμού και προσδιορισμός του προβλήματος***

Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει καταστάσεις, είτε με τη μορφή ερώτησης-προβλήματος που χρήζει επίλυσης, είτε με τη μορφή δήλωσης που περιγράφει το πρόβλημα. Οι καταστάσεις αποσκοπούν στον προβληματισμό, ώστε να ενεργοποιηθεί η προσοχή των μαθητών, ενώ παρακινούν τους μαθητές να δώσουν λύση στο πρόβλημα και συνάμα να ανακαλύψουν τη γνώση (Bruner, 1966).

- ***διατύπωση και δοκιμή υποθέσεων, εικασιών, προβλέψεων ή επιλογή εκδοχών***

Ο τύπος αυτός προϋποθέτει την πρακτική εφαρμογή της κάθε υπόθεσης, ώστε να επαληθευτεί ή να διαψευστεί, και συνήθως εφαρμόζεται όταν οι μαθητές αδυνατούν να προχωρήσουν σε γενικεύσεις. Η διατύπωση υποθέσεων εμπεριέχει κοινωνικό προβληματισμό, διεγείρει τη φαντασία και ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα (Λεοντίνης, 1996). Επομένως οι μαθητές έρχονται άμεσα σε επαφή με τη νέα γνώση πειραματιζόμενοι, έχοντας τον εκπαιδευτικό αρωγό, να υποστηρίζει ζητώντας αναλυτική διατύπωση των υποθέσεων και των συμπερασμάτων τους σε κάθε νέα εκδοχή (Bandura & Kupers, 1964· Jacobsen κ.ά., 2011).

-τύποι σκαλωσιάς οργάνωσης πληροφοριών:

- **γραφικοί οργανωτές και χαρτογράφηση εννοιών**

Οι γραφικοί οργανωτές για την χαρτογράφηση εννοιών αποτελούν ουσιαστικά μία εικονιστική-οπτική παρουσίαση του μαθήματος, η οποία χρησιμοποιείται για να υποβοηθήσει την εστίαση στη μάθηση των μαθητών, μετατρέποντας τις πληροφορίες σε ένα οπτικό σύνολο. Επίσης, παρέχουν τη δυνατότητα μίας πολύ καλά οργανωμένης δομής του μαθήματος, αφού εφαρμόζουν πολυτροπική αναπαράσταση του περιεχομένου με γλωσσικό (λέξεις και φράσεις) και μη γλωσσικό (σύμβολα και βέλη που αντιπροσωπεύουν σχέσεις) τρόπο. Η μορφή τους προσαρμόζεται και αναπροσαρμόζεται ενώ το μάθημα βρίσκεται σε εξέλιξη, με τέτοιο τρόπο που μπορεί να πάρει απλή ή πολύ σύνθετη μορφή, αλλά σε κάθε περίπτωση αντικατοπτρίζει συνοπτικά κύρια στοιχεία της ύλης του μαθήματος σε ιεραρχική διάταξη (Jacobsen κ.ά., 2011· Slavin, 2018b· Woolfolk, 2007).

- **μνημονικές τεχνικές και βοηθήματα**

Ο εν λόγω τύπος σκαλωσιάς αποσκοπεί στο να βοηθήσει τη μνήμη των μαθητών να συγκρατήσει πληροφορίες, αφού οι διατηρούμενες πληροφορίες μειώνονται ταχύτατα μετά την παρέλευση κάποιων εβδομάδων από τη διδασκαλία (Slavin, 2018b). Μνημονικές τεχνικές είναι τεχνητά επινοήματα-κωδικοποιήσεις που βοηθούν τους μαθητές να θυμούνται, δημιουργώντας διασυνδέσεις στο μυαλό τους, εκεί που ουσιαστικά δεν υπάρχουν, αυξάνοντας έτσι το απόθεμα πληροφοριών και συνακόλουθα τη μαθησιακή αποτελεσματικότητα. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να εισάγει αυτή τη σκαλωσιά μόνο όταν και εφόσον οι πληροφορίες έχουν τύχει λεπτομερούς επεξεργασίας και οι μαθητές έχουν κατανοήσει καλά το περιεχόμενο (Marzano, 2010· Woolfolk, 2007).

- **υπογράμμιση βασικών σημείων**

Η υπογράμμιση βασικών σημείων μέσα σε βιβλία αποτελεί αποτελεσματικό τύπο σκαλωσιάς, που επικουρεί ώστε ο μαθητής να εστιάσει την προσοχή του στα σημεία εκείνα του κειμένου που απαντούν στα -υπό μορφή ερωτήματος- κύρια ζητούμενα της διδακτέας ύλης. Για να είναι όμως αποτελεσματική η μέθοδος αυτή, πρέπει να υπάρχει η προϋπόθεση ότι οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν τις κεντρικές ιδέες ενός κειμένου, να κατανοούν την οργάνωσή του και τις ενδεχόμενες συνδέσεις που υπάρχουν με άλλα αντικείμενα (Woolfolk, 2007).

-τύποι σκαλωσιάς επεξεργασίας πληροφοριών:

- **εύρεση ομοιοτήτων και διαφορών**

Με τον τύπο σκαλωσιάς της εύρεσης ομοιοτήτων και διαφορών, οι μαθητές εδραιώνουν τη γνώση και κατανοούν τις σχέσεις που προκύπτουν μεταξύ των στοιχείων του περιεχομένου. Είναι ιδιαίτερα βοηθητικός σε περιπτώσεις που διδασκόμενα αντικείμενα έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά, αφού βοηθά στην αποσαφήνιση της κάθε έννοιας (Marzano κ.ά., 2001). Η εύρεση των ομοιοτήτων και των διαφορών μπορεί να γίνει από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ή τους μαθητές αν θέλει να δώσει έμφαση στην κατανόηση και το εύρος των συμπερασμάτων, στα οποία θα καταλήξουν οι μαθητές (Jacobsen κ.ά., 2011· Woolfolk, 2007).

- **δημιουργία αναλογιών**

Η αναλογία είναι ένα είδος ομοιότητας, στην οποία το ίδιο σύστημα σχέσεων ισχύει σε δύο διαφορετικά παραδείγματα. Το κλειδί για την κατανόηση μιας αναλογίας είναι η επίτευξη μιας δομικής ευθυγράμμισης, ένα σύνολο αντιστοιχιών που αποκαλύπτει το κοινό σχεσιακό σύστημα που ενσωματώνεται και στα δύο παραδείγματα. Η δημιουργία αναλογιών αποτελεί έναν πιο περίπλοκο τρόπο εύρεσης ομοιοτήτων και διαφορών, αφού εφαρμόζεται όταν δύο στοιχεία, έννοιες ή καταστάσεις έχουν αρκετά παρόμοια χαρακτηριστικά, αλλά και κάποιες διαφορές. Στη γνωστική επιστήμη, η αναλογική σύγκριση θεωρείται ως η διαδικασία με την οποία ένα άτομο επεξεργάζεται μια αναλογία (Jee κ.ά., 2010).

Χρησιμοποιείται κυρίως όταν στόχος είναι η βελτίωση της κατανόησης των εννοιών από τους μαθητές, ειδικά όταν το αντικείμενο διδασκαλίας είναι πιο αφηρημένο. Συνδέει τις νέες πληροφορίες με τις παλιές γνώσεις, αφού διοχετεύει έναν νέο τρόπο σκέψης και κατανόησης. Όπως και στην προηγούμενη σκαλωσιά, η δημιουργία αναλογιών μπορεί να γίνει είτε από τον εκπαιδευτικό, είτε από τους μαθητές, με τη διαφορά ότι εδώ χρειάζεται η αρχική καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό στο ενδεχόμενο που οι μαθητές θα δουλέψουν μόνοι τους (Jacobsen κ.ά., 2011).

Αποτελεσματική αναλογία θεωρείται αυτή που συμβάλλει στην κατάκτηση της γνώσης διατηρώντας διαρθρωτική/αναλογική συνέπεια μεταξύ της πηγής και του στόχου. Με άλλα λόγια, μια καλή αναλογία στηρίζει συμπεράσματα που στηρίζονται σε λογικά κατασκευασμένες γνωστικές δομές, αντιστοιχούν στην πραγματικότητα (ή τουλάχιστον είναι αληθοφανή), και εξυπηρετούν τους διδακτικούς στόχους (Jee κ.ά., 2010).

- ***σύνταξη περίληψης***

Η σύνταξη περίληψης γίνεται με τη σύζευξη μικρών δηλώσεων-προτάσεων που αντανακλούν τα κύρια σημεία των πληροφοριών που διερευνήθηκαν. Οι βασικές ιδέες, επομένως, απομονώνονται και συγκροτούν ένα μικρότερης έκτασης κείμενο που βοηθά τους μαθητές να προσδιορίσουν και να οργανώσουν τα κεντρικά νοήματα σε μία πιο συνεκτική δομή. Οι μαθητές εξασκούνται σε αυτά που έμαθαν, αναπαράγοντάς τα με δικά τους λόγια είτε γραπτά, είτε προφορικά (Woolfolk, 2007). Η σκαλωσιά αυτή βοηθά στην κατανόηση και τη μακρόχρονη διατήρηση, αφού η σύνταξη περίληψης έχει συνδεθεί με καλύτερα αποτελέσματα απομνημόνευσης των κύριων σημείων στα κείμενα (Spirgel & Delaney, 2016).

Επίσης, έχει διαφανεί ότι η σύνταξη περίληψης συμβάλλει στην καλλιέργεια της ικανότητας ανάγνωσης, χωρίς αυτό να συνδέεται με την ποιότητα του συνοπτικού κειμένου (Gao, 2013· Marzec-Stawiarska, 2016), καθώς παράλληλα προωθεί και τη δημιουργικότητα (Susnea, Pecheanu, Dumitriu, & Cocu, 2017). Προωθείται η καλλιέργεια κριτικού στοχασμού για τον προσδιορισμό και ερμηνεία των κύριων σημείων, ενώ βελτιώνεται η γλώσσα, η γραφή και η ομιλία (Coullie, 2020). Η σύνταξη περίληψης, αποτελεί από μόνη της μία δεξιότητα, η οποία πρέπει να διδαχθεί αναλυτικά και να παρασχεθεί αρκετή στήριξη από μέρους του εκπαιδευτικού, ώστε να είναι αποδοτική και να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Διότι σε αντίθετη περίπτωση οι μαθητές θα καταλήξουν να αντιγράφουν απλά προτάσεις από το κείμενο. Τέλος, η περίληψη, αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο αξιολόγησης του επιπέδου κατανόησης των μαθητών και της δυνατότητας τους να επεξεργαστούν πληροφορίες που λαμβάνουν.

- ***κράτηση σημειώσεων***

Η τεχνική της κράτησης σημειώσεων στοχεύει στην εύκολη ανάσυρση και διατήρηση των πληροφοριών στη μνήμη, αφού προϋποθέτει την σε βάθος κατανόηση, επεξεργασία και καταγραφή τους με τον τρόπο που ο μαθητής θεωρεί πιο εύκολο ή πιο λογικό να θυμάται. Αυτή η διαδικασία θεωρείται μετασχηματικού χαρακτήρα και επιτρέπει σε ένα μαθητή να διαλέξει τι είναι σημαντικό στο κείμενο, να το κατανοήσει και να δημιουργήσει μια αναπαράσταση των πληροφοριών που θα θυμάται καλύτερα (Spirgel & Delaney, 2016). Χρησιμεύει σαν ένας εξωτερικός σκληρός δίσκος υπολογιστή, τον οποίο ο μαθητής θα προσπελάσει ανά πάσα στιγμή για να βρει τις πληροφορίες που χρειάζεται και δεν θυμάται. Η κωδικοποίηση των πληροφοριών που κρατούνται σαν σημειώσεις μπορεί να έχει τη μορφή περίληψης, εννοιολογικού χάρτη ή σχεδιαγράμματος. Η πρακτική αυτή αυξάνει την

αυτοπεποίθηση των μαθητών σχετικά με την ικανότητα του γραφέα, πράγμα που συνδέεται με την αποτελεσματικότητά τους στη σύνταξη περίληψης και στο γράψιμο γενικότερα (Bulut, 2017). Όπως και η περίληψη, έτσι και η κράτηση σημειώσεων χρειάζεται καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό μέχρι να κατακτηθεί, ώστε να γίνεται με αποτελεσματικό τρόπο και να έχει θετικά αποτελέσματα.

- ***παρουσίαση παραδειγμάτων και μη παραδειγμάτων μιας έννοιας***

Αυτός ο τύπος σκαλωσιάς συμβάλλει τα μέγιστα στην απεικόνιση μίας έννοιας, με τρόπο τέτοιο που καθιστά αντιληπτό στο μαθητή, μέσω παραδειγμάτων ή μη παραδειγμάτων, τι είναι και τι όχι μία έννοια αντιστοίχως. Ο μαθητής έτσι συλλαμβάνει το νόημα, τα όρια και τις ιδιότητες μίας έννοιας, αφού έχει μία χειροπιαστή εικόνα του τι εστί, ακόμα και όταν πρόκειται για μία αφηρημένη έννοια (Jacobsen κ.ά., 2011). Η παρουσίαση παραδειγμάτων και μη παραδειγμάτων συνήθως γίνεται από τον εκπαιδευτικό και, για να είναι αποδοτική, είναι αναγκαίο να γίνεται αρχικά με την παρουσίαση θετικών και αρνητικών παραδειγμάτων με σημαντικές διαφορές. Αυτό δεν αποκλείει τον εντοπισμό παραδειγμάτων και μη παραδειγμάτων από τους μαθητές, ειδικότερα όταν οι έννοιες είναι πιο απλές. Όσο πιο σύνθετη ή αφηρημένη είναι μία έννοια, τόσο πιο πολλά παραδείγματα χρειάζεται να παρουσιασθούν, έτσι που να κάνουν την έννοια να φαντάζει λιγότερο αφηρημένη (Woolfolk, 2007).

- ***διατύπωση διερευνητικών και συγκλινοσών ερωτήσεων***

Ο εκπαιδευτικός διατυπώνει ερωτήσεις, στις οποίες οι μαθητές θα απαντήσουν με σύντομες απαντήσεις, αφού ανακαλέσουν και επεξεργαστούν πληροφορίες από τη μνήμη (Jacobsen κ.ά., 2011). Διαμέσου αυτών των ερωτήσεων οι μαθητές κινητοποιούνται, επικεντρώνουν την προσοχή τους και συνθέτουν, ώστε η απαντήσείς τους να είναι σωστές (Marzano, 1993). Ακόμη, μαθαίνουν να εμβαθύνουν στις γνώσεις τους και να επιχειρηματολογούν, ώστε να πείσουν -αν χρειαστεί- για τις απόψεις τους. Η επιχειρηματολογία, η συζήτηση και ο διάλογος συγκαταλέγονται σύμφωνα με τον Cunningham (1992), ανάμεσα στα σημεία που δίνεται έμφαση στην κονστρουκτιβιστική προσέγγιση, χωρίς να σημαίνει ότι το να διατηρεί κάποιος μία συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση, την οποία υπερασπίζεται, αποκλείει το ότι αναγνωρίζει την ενδεχόμενη ύπαρξη και εναλλακτικών, εξίσου έγκυρων, προσεγγίσεων. Το να μάθουν οι μαθητές να επιχειρηματολογούν συμβάλλει τόσο στην κοινωνική, όσο και στην ατομική ανάπτυξη του ατόμου, με αμοιβαίες επιρροές σε πολλαπλά επίπεδα

(Moshman, 2018b). Ο εκπαιδευτικός από την άλλη, μπορεί να διαπιστώσει από τις απαντήσεις αν οι μαθητές έμαθαν, καθώς και το επίπεδο της μάθησής τους, για να αποφασίσει αν θα προχωρήσει στη διδασκαλία ή αν η τάξη χρειάζεται περαιτέρω εξάσκηση (Powell & Kalina, 2009).

- **καταταμημένη σκόπιμη πρακτική εξάσκηση**

Η καταταμημένη πρακτική εξάσκηση στον κονστρουκτιβισμό στοχεύει στη μακρόχρονη μνήμη και στη μεταβίβαση της γνώσης σε νέες καταστάσεις και όχι στην αυτοματοποίησή της, όπως συμβαίνει στο μοντέλο του συμπεριφορισμού. Η μηχανική εξάσκηση από μόνη της δεν είναι επαρκής, επομένως χρειάζεται να αναπτύξει την ικανότητα των μαθητών να εισχωρούν σε βάθος, ώστε να αποκωδικοποιήσουν τις γνώσεις τους, να τις ανασυνθέσουν και να τις μεταφέρουν, αναπροσαρμόζοντάς τις στις νέες συνθήκες, ώστε να είναι σε θέση να τις εφαρμόσουν και πιο αποτελεσματικά (Ormrod, 2017). Οι μαθητές έτσι εμβαθύνουν, εξασκώντας παράλληλα τις δεξιότητές τους. Ο εκπαιδευτικός, χρησιμοποιεί δραστηριότητες όπως η επίλυση προβλήματος, η πρόβλεψη, η σύγκριση κ.λπ. και παρέχει συνεχώς ανατροφοδότηση. Καλύτερο είναι η εξάσκηση να είναι καταταμημένη σε όλο το εύρος της διδασκαλίας και όχι συνεχόμενη σε μία μόνο φάση της, αφού έτσι επιτυγχάνονται καλύτερα και πιο μακροπρόθεσμα αποτελέσματα (Ormrod, 2016).

- **συχνές ανασκοπήσεις/ ανακεφαλαιώσεις**

Οι συχνές ανασκοπήσεις και ανακεφαλαιώσεις συμβάλλουν στη διατήρηση των πληροφοριών και βοηθούν τους μαθητές να συνδέσουν αυτά που ήδη ξέρουν με αυτά που μαθαίνουν (Slavin, 2018b· Woolfolk, 2007· Γενά, 2007). Προχωρούν σε διασυνδέσεις, συνθέτουν νοήματα και ενσωματώνουν νέες πληροφορίες στις υφιστάμενες γνωστικές δομές. Καλό είναι, η διαδικασία αυτή να συμβαίνει στην αρχή του μαθήματος, διότι βοηθά τον μαθητή να ανακαλέσει στη μνήμη του αυτά που έμαθε, ώστε να τον βοηθήσουν να επεξεργαστεί τα επόμενα, και στο τέλος του μαθήματος, διότι συμβάλει στη διατήρηση της γνώσης (Rosenshine, 2012).

(ε) Θεωρητική στήριξη μεταβλητών της έρευνας

Ανασκοπώντας το μοντέλο διδασκαλίας του εξωγενούς κονστρουκτιβισμού, οι μεταβλητές που διέπουν τη διδασκαλία της κυπριακής ιστορίας, παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.3:

Πίνακας 2.3:

ΜΟΝΤΕΛΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΕΞΩΓΕΝΟΥΣ ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΜΟΥ

Μεταβλητές έρευνας

Εκφράσεις

Διδακτικό έργο	<i>Διαστάσεις:</i>	
	▪ επικοινωνιακή	-κοινή (πότε ο εκπαιδευτικός, πότε οι μαθητές ανάλογα με την πορεία της διδασκαλίας)
	▪ λειτουργική	-εργασία προβληματοκεντρική
	<i>Διαδικασία:</i>	
	▪ προδιδασκτική	-τι θα διδαχθεί (περιεχόμενο), με ποια μέσα (αναπαράσταση), πώς θα διδαχθεί (διαδικασία μάθησης)
	▪ κυρίως διδακτική	-κατάσταση προβληματισμού, διαισθητικός τρόπος σκέψης, αναλυτικός τρόπος σκέψης, γενίκευση
	▪ μετα-διδασκτική	-διαμορφωτική λειτουργία της αξιολόγησης
	<i>Δεξιότητες εκπαιδευτικού:</i>	
	▪ να γνωρίζει τους μαθητές	-πώς μαθαίνουν (διαισθητικός και αναλυτικός τρόπος σκέψης) και παρακινούνται (επίλυση προβλήματος)
	▪ να χειρίζεται τη διδακτέα ύλη	-ανάλυση δεξιοτήτας σε υποδεξιότητες και συνδυασμός τους, αναπαράσταση με πολλαπλή κωδικοποίηση, μετατροπή της διδακτέας ύλης σε στόχους-δεξιότητες
	▪ να μεθοδεύει τη διδασκαλία	-αξιοποιεί τις λειτουργίες της προσοχής, της αντίληψης, της βραχύχρονης και της μακρόχρονης μνήμης και της μεταγνώσης

<ul style="list-style-type: none"> ▪ να αξιολογεί τη διδασκαλία 	-χαρτογράφηση εννοιών
<ul style="list-style-type: none"> ▪ να αντιμετωπίζει την υποεπίδοση 	-χρήση γνωστικών διαδικασιών (διάκρισης, ομαδοποίησης, λεκτικού προσδιορισμού, εξήγησης, διοργάνωσης σχέσεων) για μετατροπή των πληροφοριών σε γνώσεις, εξήγηση παραδειγμάτων
<ul style="list-style-type: none"> ▪ να διαχειρίζεται τη σχολική τάξη 	-οργάνωση της διδασκαλίας για στήριξη της επιθυμητής συμπεριφοράς των μαθητών με προληπτική διαχείριση
<i>Διδακτικοί στόχοι:</i>	-ενεργοποίηση διαδικασιών γνωστικής οργάνωσης και μετατροπής των πληροφοριών σε γνώσεις
<i>Περιεχόμενο:</i>	-κατάτμηση, αναπαράσταση με πολλαπλή κωδικοποίηση, μετατροπή περιεχομένου σε στόχους-δεξιότητες
<i>Μεθόδευση:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ πρακτικές: 	-διερεύνησης, επαγωγικής μορφής -καθοδηγούμενης ανακάλυψης -επεξήγησης, απαγωγικής μορφής -επεξεργασίας τρόπων μάθησης
<ul style="list-style-type: none"> ▪ τύποι σκαλωσιάς: 	-κατάσταση προβληματισμού και προσδιορισμός του προβλήματος -διατύπωση και δοκιμή υποθέσεων, εικασιών, προβλέψεων ή επιλογών εκδοχών -χρήση προκαταβολικού οργανωτή -γραφικοί οργανωτές και χαρτογράφηση εννοιών -μνημονικές τεχνικές και βοηθήματα -υπογράμμιση βασικών σημείων -εύρεση ομοιοτήτων και διαφορών

Μάθηση		-δημιουργία αναλογιών
		-σύνταξη περίληψης
		-κράτηση σημειώσεων
		-παρουσίαση παραδειγμάτων και μη παραδειγμάτων έρευνας
		-διατύπωση διερευνητικών και συγκλινουσών ερωτήσεων
		-καταταμημένη σκόπιμη πρακτική εξάσκηση
		-συχνές ανασκοπήσεις/ανακεφαλαιώσεις
	<i>Αξιολόγηση:</i>	-διαμορφωτική και προγνωστική λειτουργία της αξιολόγησης
	<i>Ανθρωποπλαστική αποτελεσματικότητα:</i>	
	▪ κοινωνική ανάπτυξη	-μαθητές ενεργητικοί δέκτες
▪ συναισθηματική ανάπτυξη	-έλεγχος στη διαδικασία «πώς μαθαίνουμε»	
▪ γνωστική ανάπτυξη	-ενεργοποίηση προσοχής, αντίληψης, μνήμης και μεταγνώσης	
<i>Ποιότητα του τελικού αποτελέσματος:</i>	-συγκρότηση γνωστικών δομών με τη μορφή χαρτογράφησης εννοιών	
<i>Ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών:</i>	-διαδικασία επίλυσης προβλήματος	

2.2.2.2. Μοντέλο Διδασκαλίας ενδογενούς κονστрукτιβισμού

Ο ενδογενής κονστрукτιβισμός στηρίζεται στην άποψη που αντιλαμβάνεται το άτομο ως οργανισμό (organism). Η έμφαση δίνεται, όχι στο περιβάλλον, αλλά στο ίδιο το άτομο και στη διαδικασία που διέρχεται εσωτερικά, ώστε να δομήσει τη γνώση, να την κατασκευάσει. Υποστηρίζεται ότι το περιβάλλον μπορεί να συμβάλει σε κάποιες περιπτώσεις στη λειτουργία των γνωστικών δομών και μπορεί να προκαλέσει ανισορροπία, αλλά παρέχει ελάχιστα ή καθόλου στοιχεία σχετικά με τις νέες γνώσεις που πρόκειται να κατασκευαστούν (Moshman, 1982). Η κατεύθυνση αυτή έχει τις ρίζες της στη θεωρία του Piaget, σύμφωνα

με την οποία η γνώση οικοδομείται με βάση τις εμπειρίες του ατόμου και δεν αναπαριστά τον έξω κόσμο (Ζαχάρης, 2006). Επιπλέον, η επεξεργασία των γνωστικών δομών θεωρείται αντιστρέψιμη και, για τον λόγο αυτό, το μοντέλο του ενδογενούς κονστрукτιβισμού ενσωματώνει τις θεωρίες που αφορούν τη λειτουργική σκέψη, η οποία εδράζεται στην αντιστρεψιμότητα (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011β).

(α) Επιστημολογικό Επίπεδο

Ο ενδογενής κονστрукτιβισμός δίνει έμφαση στην εσωτερική φύση της γνώσης και βασίζεται στη θεωρητική βάση του Piaget ότι η νέα γνώση κατασκευάζεται από την παλιά, μέσω της αναδόμησης και του μετασχηματισμού των γνωστικών δομών. Εν ολίγοις, η μάθηση ή η απόκτηση γνώσης είναι η ανασυγκρότηση και αναδιοργάνωση παλαιών δομών γνώσης υπό το φως νέων εμπειριών. Έτσι, η γνώση δεν είναι μια ακριβής αναπαράσταση της εξωτερικής πραγματικότητας, αλλά μάλλον είναι μια εσωτερικά συντονισμένη συλλογή διαδικασιών και δομών (Doolittle, 2014· Moshman, 1982). Οι ολοένα και πιο οργανωμένες εσωτερικές δομές της γνώσης είναι οντολογικά πιο αφηρημένες από τις νοητικές διεργασίες που συμβαίνουν σε πραγματικό χρόνο, σε σχέση με αυτές που δίνεται έμφαση στον εξωγενή κονστрукτιβισμό, και είναι πιο ανεξάρτητες από συγκεκριμένο περιεχόμενο. Οι ενδογενώς κατασκευασμένες δομές πληρούν αυστηρά κριτήρια ολότητας, μετασχηματισμού και αυτορρύθμισης που τους προσδίδουν ιδιότητες (όπως η λογική αναγκαιότητα) που είναι ιδιότητες της δομής, όχι οποιουδήποτε απομονωμένου μέρους της (Piaget, στο: Moshman, 1982). Έτσι, το σύνολο καθορίζει και επεξηγεί τη λειτουργία των μερών περισσότερο, παρά το αντίστροφο.

Δεδομένου ότι κάθε γνωστική δομή κατασκευάζεται ενδογενώς από προηγούμενες δομές, και όχι από πληροφορίες που παρέχονται από το περιβάλλον, οι δομές ακολουθούν η μία την άλλη σε προβλέψιμες, αμετάβλητες ακολουθίες, χωρίς να συνδέονται ωστόσο αιτιακά με την έννοια μιας προγενέστερης-επακόλουθης σχέσης. Η επάρκεια ή η «αλήθεια» τέτοιων δομών είναι λιγότερο θέμα αντιστοίχισης ή προσαρμογής σε μία προκαθορισμένη πραγματικότητα, παρά θέμα εσωτερικής συνοχής. Οι ενδογενείς κατασκευές δεν αντιπροσωπεύουν, έστω και κατ' αρχήν, τίποτα στο περιβάλλον· η προσαρμογή τους στο περιβάλλον, αποτελεί υποπροϊόν της εγγενούς οργάνωσής τους (Moshman, 1982).

(β) Επίπεδο διδακτικών αρχών

Διδακτικά, το μοντέλο του ενδογενούς εποικοδομισμού στοχεύει στην ενεργοποίηση των μηχανισμών οικοδόμησης γνωστικών δομών, ώστε να αντιληφθούν οι μαθητές το

αντικείμενο διδασκαλίας ως πρόβλημα που χρήζει επίλυσης. Έτσι θα προχωρήσουν στην ανάσυρση και αναδόμηση προηγούμενων γνωστικών δομών, για να επιλύσουν το «πρόβλημα». Τέτοιοι μηχανισμοί οικοδόμησης γνωστικών δομών σύμφωνα με τους Σαλβαρά και Σαλβαρά (2011β) θεωρούνται:

- οι δύο φάσεις προβληματισμού των μαθητών, η μετατροπή του διδακτικού αντικειμένου σε κατάσταση-πρόβλημα και η κοινωνικο-γνωστική σύγκρουση,
- οι δύο δυνατότητες για προσπέλαση της γνώσης, οι καταφάσεις και οι αρνήσεις,
- οι δύο λειτουργίες οικοδόμησης της γνωστικής δομής, η αφομοίωση/κατανόηση και η εναρμόνιση/επινόηση,
- τα δύο κλειδιά για την οικοδόμηση της γνωστικής δομής, η σύγκριση με αντιστοίχιση ένα προς ένα και ο μετασχηματισμός,
- τα δύο είδη αφαίρεσης, εμπειρική και επιλογιστική, αφού η ικανότητα αφαίρεσης εκλαμβάνεται ως μία τεχνική που προωθεί τη διαδικασία ανάπτυξης της προσωπικότητας και μία απαραίτητη προϋπόθεση και εργαλείο για τη διαδικασία σκέψης κάποιου (Vygotsky & Luria, 1993).
- οι δύο καταστάσεις εναρμόνισης των νέων γνώσεων με τις προηγούμενες, η συνύπαρξη και η αναδόμηση,
- οι δύο κατηγορίες γνωστικών προϊόντων, οι τάξεις και οι σχέσεις,
- τα δύο είδη γνώσεων, η φυσική και η λογικομαθηματική.

Η επικοινωνιακή διάσταση της διδασκαλίας θέτει τον μαθητή στο επίκεντρο της δικής του μάθησης (Woolfolk Hoy κ.ά., 2013), είναι δηλαδή μαθητοκεντρική και αντικρίζει τον μαθητή ως κατασκευαστή της γνώσης και τον εκπαιδευτικό ως ένα συνοδοιπόρο από την αρχή του μαθήματος. Η Commeyras (1995) υποστήριξε ότι το να αφηθούν οι μαθητές, και όχι ο δάσκαλος, να καθοδηγήσουν το μάθημα και τη συζήτηση στην τάξη δεν θα οδηγήσει μόνο σε πιο ουσιαστική μάθηση για τους μαθητές, αλλά και σε ευκαιρίες για τους εκπαιδευτικούς να μάθουν. Ο εκπαιδευτικός απλά ρίχνει φως στο σκοτάδι, ώστε οι μαθητές να δουν τη λύση του προβλήματος. Αυτό περιορίζει τον ρόλο του στα επίπεδα του διδακτικού σχεδιασμού και της προετοιμασίας του μαθήματος, καθώς και της διαμόρφωσης κλίματος ευνοϊκού για τη μάθηση (Garrison, 1998· Von Glasersfeld, 1998), παρακινώντας τους μαθητές να κάνουν υποθέσεις, να διερευνήσουν, να συνδέσουν με προηγούμενες γνώσεις, να προχωρήσουν σε αφαιρέσεις κ.λπ. Η διδακτική εργασία επομένως είναι μετασχηματική και ευνοεί τη μεταγνώση. Τα λάθη των μαθητών θεωρούνται ως ανεπάρκεια των μετασχηματισμών που χρησιμοποιήθηκαν και γι' αυτό εισάγονται περισσότεροι μετασχηματισμοί για να διευθετηθούν τα λάθη. Η διαδικασία της αξιολόγησης έχει

παιδευτική λειτουργία, ενδιαφέρεται δηλαδή για τα λάθη που έγιναν, πώς αναγνωρίστηκαν και πώς διορθώθηκαν (Ματσαγγούρας, 2000α: Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011α).

(γ) Επίπεδο διδακτικού σχεδιασμού

Σχετικά με τον σχεδιασμό δεν υπάρχει σταθερότητα και προσήλωση σε ένα πλάνο, αφού στόχος είναι η επίτευξη γνωστικής υπέρβασης και πολλές φορές για να γίνει αυτό κατορθωτό ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναπροσαρμόσει τον σχεδιασμό του με τρόπο τέτοιο που να βοηθήσει τους μαθητές του. Ο σχεδιασμός πρέπει να αφήνει περιθώρια στον εκπαιδευτικό να αναστοχαστεί και να ανακατευθύνει το μάθημα αν χρειαστεί.

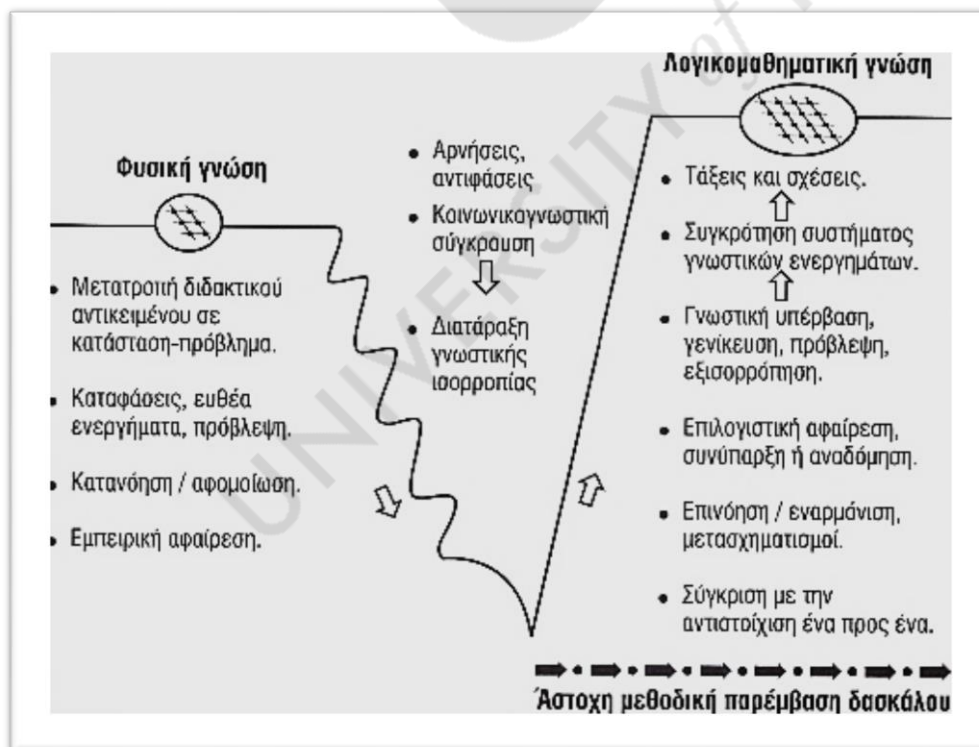
I. Διάρθρωση της διδασκαλίας

Η διδασκαλία στο μοντέλο του ενδογενούς κονστрукτιβισμού φαίνεται στο *Σχεδιάγραμμα 2.5* και διαρθρώνεται στις εξής φάσεις σύμφωνα με τους (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011β):

Σχεδιάγραμμα 2.5:

ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΟΥ ΕΝΔΟΓΕΝΟΥΣ ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΜΟΥ

ΠΗΓΗ: Σαλβαράς και Σαλβαρά (2011β): 195



-μετατροπή του διδακτικού αντικειμένου σε κατάσταση πρόβλημα:
Αρχικά ο εκπαιδευτικός προσδιορίζει το αντικείμενο που επιθυμεί να διδάξει και το μετατρέπει σε κατάσταση-πρόβλημα, παρέχοντας στους μαθητές τα δεδομένα και υποβοηθώντας τους να διατυπώσουν το ζητούμενο με τη μορφή ερωτήματος. Ο προσδιορισμός της κατάστασης ως πρόβλημα οριοθετεί τους στόχους, γύρω από την κάλυψη των οποίων, θα κινηθούν οι μετέπειτα ενέργειες των μαθητών. Οι μαθητές από την αρχή λαμβάνουν ενεργό ρόλο στη διδασκαλία και οικοδομούν τα δικά τους νοήματα (Woolfolk Hoy κ.ά., 2013).

-Καταφάσεις ευθέα ενεργήματα, πρόβλεψη:

Οι μαθητές για να πετύχουν το στόχο επικεντρώνονται σε καταφάσεις (ό,τι φαίνεται και δηλώνεται), απομονώνοντας χαρακτηριστικά που τους κάνουν εντύπωση και έχουν σχέση με τις προηγούμενες τους γνώσεις, και στα ευθέα ενεργήματα (τι θα κάνουμε, πώς, γιατί, για ποιο σκοπό, με ποια μέσα κάθε πότε). Δεν σκέφτονται τις αρνήσεις, ό,τι δηλαδή δεν είναι άμεσα ορατό, ό,τι συνδηλώνεται, και τα ενεργήματα μετασχηματισμού, δηλαδή τα αντίστροφα (τι θα έλεγε κάποιος με αντίθετη γνώμη) και τα συνδυαστικά ενεργήματα (πώς αλλιώς) (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011β).

-κατανόηση/αφομοίωση:

Οι μαθητές επισημαίνουν στην κατάσταση -πρόβλημα γνωρίσματα που φαίνονται (καταφάσεις), εντάσσουν τα γνωρίσματα σε ομάδες πράξεων και αναζητούν απάντηση σε ερωτήματα (ευθέα ερωτήματα). Η διαδικασία αυτή οδηγεί στην κατανόηση και αφομοίωση με βάση την προηγούμενη γνώση, η οποία είναι μηχανική και ανταποκρίνεται στις ανάγκες της στιγμής, λειτουργεί όμως, ως ο πρόδρομος της νέας γνώσης (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011β).

-εμπειρική αφαίρεση:

Με την εμπειρική αφαίρεση οι μαθητές περιορίζονται στην ανάγνωση των καταφάσεων και των ευθέων ενεργημάτων, αφαιρώντας ωστόσο, γνωρίσματα και ιδιότητες, καθώς και απλές σχέσεις από τις πράξεις που θεωρούνται ευθέα ενεργήματα. Το είδος της γνώσης που προκύπτει από την εμπειρική αφαίρεση ονομάζεται φυσική γνώση (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011β).

-αρνήσεις, ανάστροφα ενεργήματα, συνδυαστικά ενεργήματα, αντιφάσεις:

Επειδή αρχικά οι μαθητές επικεντρώνουν την προσοχή τους στις καταφάσεις και τα ευθέα ενεργήματα, οι αρνήσεις και τα ανάστροφα και συνδυαστικά ενεργήματα λειτουργούν αντιστοίχως αντισταθμιστικά, αφού διαταράσσεται η κοινωνικο-γνωστική τους ισορροπία, μέσω της συνειδητοποίησης των αντιφάσεων, και η προηγούμενη γνώση τους φαίνεται πλέον ανεπαρκής (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011β).

-κοινωνικο-γνωστική σύγκρουση:

Όταν οι μαθητές συνειδητοποιήσουν την ανεπάρκεια των προηγούμενων γνώσεών τους μετά την εισαγωγή των αντιφάσεων, περιέρχονται σε κοινωνικο-γνωστική σύγκρουση, δηλαδή ανισορροπία που προκύπτει από την αναντιστοιχία ανάμεσα σε καταφάσεις-αρνήσεις και ευθέα-ανάστροφα και συνδυαστικά ενεργήματα. Η ανισορροπία αυτή είναι: (α) γνωστική, επειδή το γνωστικό σύστημα των μαθητών δεν μπορεί να αφομοιώσει την αντίφαση και (β) κοινωνική, επειδή οι μαθητές εκτίθενται απέναντι στους άλλους, μη μπορώντας να εξηγήσουν τις αντιφάσεις (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011β).

Η σύγκρουση αυτή, που οδηγεί στη διατάραξη της ισορροπίας, αυξάνει τις πιθανότητες οι μαθητές να αποκτήσουν ενεργητικότητα στη μάθηση (Βακαλούδη, 2016), αφού θα θελήσουν να επικεντρωθούν στο μετασχηματισμό της προηγούμενης γνώσης, ώστε να περιλάβει τις αρνήσεις και τα ανάστροφα και συνδυαστικά ενεργήματα. Ενδεικτικές αντιφάσεις αποτελούν: αντίθετα παραδείγματα, συγκρουόμενες μαρτυρίες, προβλέψεις που αποδεικνύονται λανθασμένες, διαφορετικές αντιλήψεις, αντιπαραβολές, αποστασιοποίηση από προηγούμενες ιδέες μαθητών, εναντίωση άποψης των μαθητών με την επιστημονική γνώση κ.ά. (Ματσαγγούρας, 2008).

-σύγκριση με την αντιστοίχιση ένα προς ένα:

Η διατάραξη της ισορροπίας, προκύπτει ως προϊόν αναντιστοιχίας σε μία σύγκριση ή συσχέτιση αντιστοίχισης ένα προς ένα. Η αποκατάσταση της ισορροπίας θα επέλθει μόνο όταν οι μαθητές καταφέρουν να συγκρίνουν επαρκώς τις γνώσεις τους στη βάση μίας τέτοιας αντιστοίχισης. Η αντιστοίχιση ένα προς ένα καταδεικνύει τι αλλάζει και τι μένει σταθερό, επομένως αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για να διαφανούν οι μετασχηματισμοί της γνώσης (Jee κ.ά., 2010).

-επινόηση/εναρμόνιση, μετασχηματισμοί:

Η λειτουργία της επινόησης είναι άμεσα και αναπόσπαστα συνδεδεμένη με αυτή της κατανόησης. Με την κατανόηση οι μαθητές αφομοιώνουν την κατάσταση-πρόβλημα στη βάση των γνωστικών δομών που κατέχουν. Όταν αυτές οι δομές αποδειχθούν ανεπαρκείς, τότε ο μαθητής είναι αναγκασμένος να προχωρήσει σε μετασχηματισμό τους, να επινοήσει άλλους τρόπους, ώστε να εναρμονίσει τις γνώσεις του με τα νέα δεδομένα. Με τη διαδικασία της επινόησης, οι μαθητές συνειδητοποιούν τις αλλαγές και με την αντιστοίχιση ένα προς ένα αναδεικνύουν τους μετασχηματισμούς. Οι μετασχηματισμοί αναπλάθουν τα δεδομένα της κατάστασης-προβλήματος, επομένως θεωρούνται βασικό εργαλείο οικοδόμησης γνώσης (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011β).

-επιλογιστική αφαίρεση, συνύπαρξη ή αναδόμηση:

Η επιλογιστική αφαίρεση είναι η ανάγνωση των αρνήσεων και των ενεργημάτων μετασχηματισμού. Οι μαθητές επιλογίζονται πάνω στα αρχικά προϊόντα της σκέψης τους και συνειδητοποιούν πράξεις και ενεργήματα, προχωρούν σε μετασχηματισμούς και αναδομούν τις προηγούμενες γνώσεις. Η αναδόμηση προηγούμενων γνώσεων δεν είναι εύκολο να γίνει, διότι αποτελούν μια συνεκτική δομή. Έτσι, η νέα γνώση πολλές φορές συνυπάρχει με την παλιά (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011β).

-γνωστική υπέρβαση, γενίκευση, πρόβλεψη, αποκατάσταση της ισορροπίας σε υψηλότερο επίπεδο:

Η γνωστική υπέρβαση προκύπτει ως αποτέλεσμα της αναδόμησης των προηγούμενων γνώσεων, ώστε να προκύψει εκ νέου γνωστική ισορροπία. Η νέα αυτή εξισορρόπηση παρουσιάζεται σε υψηλότερο επίπεδο, διότι προκύπτει από την αναγωγή κατώτερων γνωστικών δομών σε ανώτερες (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011β). Η γνώση οδηγείται σε γενίκευση και πρόβλεψη, αφού οι μαθητές είναι πλέον σε θέση να προβλέψουν τι θα επακολουθήσει πριν προχωρήσουν σε πράξεις (Jacobsen κ.ά., 2011).

II. Καθορισμός διδακτικών στόχων

Οι στόχοι του μοντέλου διδασκαλίας του ενδογενούς κονστрукτιβισμού είναι προσανατολισμένοι στην ενεργοποίηση των μηχανισμών της συμπλεκτικότητας, της αντιστρεψιμότητας, της συνδυαστικότητας, της ταυτοσημίας και της ταυτολογίας. Πρέπει, με άλλα λόγια, ο μαθητής για κάθε κατάσταση-πρόβλημα να συγκροτήσει ένα σύστημα γνωστικών ενεργημάτων, με βάση το οποίο θα οδηγηθεί στην κατασκευή της γνώσης.

Χαρακτηριστικά του συνόλου των ενεργημάτων είναι η ολότητα, ο μετασχηματισμός και η αυτορρύθμιση (Jacobsen κ.ά., 2011· Ματσαγγούρας, 2000α). Τα ενεργήματα αυτά αποτελούν το κύκλωμα της μάθησης και αντιστοιχούν στις ιδιότητες (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011β):

-της *συμπλεκτικότητας* (ευθύ *ενέργημα*): η σκέψη των μαθητών κινείται συμπλεκτικά και εντάσσει τις σχέσεις των δεδομένων σε πράξεις, και τις σχέσεις των πράξεων σε ομάδες

-της *αντιστρεψιμότητας* (αντίστροφο *ενέργημα*): η σκέψη των μαθητών κινείται αντίστροφα από το τέλος προς την αρχή μετασχηματίζοντας τις σχέσεις τους ευθέως ενεργήματος με σκοπό την εναρμόνισή τους.

-της *συνδυαστικότητας* (συνδυαστικό *ενέργημα*): οι μαθητές σκέφτονται συνδυαστικές σχέσεις, οι οποίες οδηγούν σε άλλους τρόπους οργάνωσης της γνωστικής δομής, ολοκληρώνοντας έτσι τη γνωστική υπέρβαση.

-της *ταυτοσημίας* (ταυτόσημο *ενέργημα*): η σκέψη των μαθητών κινείται ταυτόσημα, κρατά δηλαδή τους αρχικούς συλλογισμούς και αλλάζει μόνο κάποια δεδομένα, έτσι που ο κάθε συλλογισμός να εκμηδενίζει τον άλλο (μηδενίζοντες συλλογισμοί).

-της *ταυτολογίας* (ταυτόλογο *ενέργημα*): η σκέψη των μαθητών κινείται ταυτόλογα, δηλαδή διατηρεί τα αρχικά δεδομένα ενός συλλογισμού και τα προσομοιάζει με άλλες παρόμοιες καταστάσεις.

III. Επιλογή και σχεδιασμός περιεχομένου

Η επιλογή και ο σχεδιασμός του περιεχομένου στο μοντέλο του ενδογενούς κονστрукτιβισμού δεν είναι δυνατό να προκαθοριστεί, διότι η μάθηση εστιάζει στη δημιουργία περιβάλλοντος μετασχηματισμών. Επομένως, ο σχεδιασμός ουσιαστικά δομείται γύρω από γενικότερες έννοιες και όχι μεμονωμένα γεγονότα. Ο εκπαιδευτικός οργανώνει τη διδασκαλία, επικεντρωμένος σε εννοιολογικά σύνολα προβλημάτων, ερωτήσεων και διαφόρων καταστάσεων, αφού απαραίτητη είναι η κατανόηση του γενικού πλαισίου, αλλά και των ειδικότερων μερών κάτω από το γενικό πρίσμα (Brooks & Brooks, 1999).

(δ) Επίπεδο διδακτικής πράξης

I. Πρακτικές διδασκαλίας

- **της παραγωγής γνώσεων**

Η στρατηγική της παραγωγής γνώσεων στηρίζεται στην εκμάθηση με «μετασχηματίζουσα μάθηση», όπου ο εκπαιδευτικός επαναφέρει προηγούμενες γνώσεις και δεξιότητες εισάγοντας μετασχηματισμούς, όπως αντιστροφές, εναλλακτικούς τρόπους κ.λπ. Αρχικά οι μαθητές κρίνουν τις προηγούμενες γνώσεις τους ανεπαρκείς και έτσι έρχονται σε τομή και ρήξη. Διαταράσσεται η κοινωνική (εξαιτίας της παρουσίας «άλλων») και γνωστική ισορροπία τους, άρα περιπίπτουν σε κατάσταση κοινωνικο-γνωστικής σύγκρουσης εξαιτίας της αναντιστοιχίας παλιάς και νέας γνώσης. Ο εκπαιδευτικός, με τη βοήθεια της αντιστοιχίας ένα προς ένα βοηθά τους μαθητές να μετασχηματίσουν τις παλιές γνώσεις τους σε νέα γνώση (Jee κ.ά., 2010). Αυτό συμβαίνει πραγματοποιώντας αντιστροφές, αναδεικνύοντας εναλλακτικούς τρόπους, παρουσιάζοντας τις αλλαγές και αναδομώντας τις προηγούμενες γνώσεις τους. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός υποβοηθά, ώστε οι μαθητές να συσχετίσουν την παλιά με τη νέα γνώση και έτσι εφαρμόζεται η θεωρία μετασχηματισμού και αναδόμησης (Σαλβαράς, 2013β).

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η αναδόμηση της γνώσης επέρχεται όταν σχεδιάζονται νέες δομές για την ερμηνεία νέων πληροφοριών και την επιβολή ενός νέου τρόπου οργάνωσης από αυτόν που έχει ήδη αποθηκευτεί. Οι νέες αυτές δομές επιτρέπουν στη συνέχεια άλλες ερμηνείες της γνώσης, διαφορετική προσβασιμότητα σε αυτή τη γνώση (συνήθως βελτιωμένη) και αλλαγές στην ερμηνεία και, συνεπώς, την απόκτηση νέων γνώσεων. Η αναδόμηση και ο μετασχηματισμός επέρχεται συχνά μόνο μετά από κάποιο σημαντικό χρόνο και προσπάθεια (Rumelhart & Norman, 1976).

- **της μεταγνωστικότητας**

Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να προσδιορίσουν τη δραστηριότητα που έχουν να κάνουν (τι έχουμε να κάνουμε) και ακολούθως να διαμορφώσουν το σχέδιο εργασίας (πώς θα το κάνουμε) και να το εφαρμόσουν. Ο ένας μαθητής υποδύεται το δάσκαλο, κάνοντας ερωτήσεις και ανατροφοδοτώντας, και ο διπλανός απαντά. Ύστερα αλλάζουν ρόλους. Οι μαθητές απαντούν σε ερωτήσεις του τύπου: τι ξέραμε από τα προηγούμενα μαθήματα (προκαταρκτική λειτουργία της αξιολόγησης), τι νέο μάθαμε και πώς το μάθαμε (διαμορφωτική λειτουργία της αξιολόγησης), τι λάθη κάναμε, πώς τα αναγνωρίσαμε και πώς τα διορθώσαμε (παιδευτική λειτουργία της αξιολόγησης), πόσο καλά το μάθαμε (αποδεικτική λειτουργία της αξιολόγησης), τι δεν μάθαμε καλά και τι θα κάνουμε για να το μάθουμε (διαγνωστική λειτουργία της αξιολόγησης), πώς θα μας χρησιμεύσει αυτό που

μάθαμε (προγνωστική λειτουργία της αξιολόγησης). Τέλος, καλούνται να επαναλάβουν όλα τα παραπάνω (μεταγνωστική λειτουργία της αξιολόγησης) (Ματσαγγούρας, 2000α).

Η εν λόγω στρατηγική εξασφαλίζει μία συνεχή διάδραση των μαθητών με το μαθησιακό στόχο (τι έχουμε να μάθουμε), την ανάλυση έργου (πώς θα εργαστούμε), την ετοιμότητα των μαθητών για νέα μάθηση (τι ξέρουμε από τα προηγούμενα μαθήματα), την εφαρμογή (τι νέο μάθαμε, πώς το μάθαμε, τι λάθη κάναμε και πώς τα διορθώσαμε) και την αξιολόγηση (τι δεν μάθαμε καλά, πού θα μας χρησιμεύσει αυτό που μάθαμε), ενώ αποκτούν εμπειρίες που αφορούν το έργο (δεν μου φάνηκε δύσκολο...), τον εαυτό τους (τα πήγα καλά..., μου άρεσε...) και τις διαδικασίες ελέγχου (εδώ δεν τα πήγα καλά γιατί...), που, εν τέλει, οδηγούν σε ρύθμιση της προσπάθειάς τους (Σαλβαράς, 2013β).

II. Τύποι σκαλωσιάς

Οι τύποι σκαλωσιάς που προκρίνονται για εφαρμογή στο διδακτικό μοντέλο του ενδογενούς κονστρουκτιβισμού είναι οι εξής:

- ***επιαναφορά και διερεύνηση των προ-διδακτικών αντιλήψεων των μαθητών***

Βασικός πυλώνας της διδασκαλίας στο μοντέλο του ενδογενούς κονστρουκτιβισμού είναι οι προϋπάρχουσες γνώσεις. Ως εκ τούτου, καθίσταται αναγκαίο ο εκπαιδευτικός πριν προχωρήσει με τη διδασκαλία να επαναφέρει τις γνώσεις των μαθητών επί του υπό διδασκαλία αντικειμένου και να διερευνήσει τις αντιλήψεις τους σχετικά με αυτό, ώστε να εστιάσει τη διδασκαλία του σε σχήματα που είναι σχετικά και χρήσιμα για τους μαθητές. Έτσι, εξασφαλίζει ότι με τη μετέπειτα διδασκαλία οι μαθητές συνειδητοποιούν αυτό που ξέρουν και κατανοούν αυτό που πρέπει να μάθουν (Ματσαγγούρας, 2008· Φλουρής, 2005).

- ***διάγνωση και διευθέτηση λανθασμένων/εναλλακτικών αντιλήψεων των μαθητών***

Συνακόλουθα με την προηγούμενη σκαλωσιά, ο εκπαιδευτικός παράλληλα με την προκαταβολική διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με το αντικείμενο διδασκαλίας, οφείλει να διαγνώσει και να διευθετήσει λανθασμένες αντιλήψεις των μαθητών αν υπάρχουν ή δυσκολίες που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν. Συχνά αυτές οι λανθασμένες αντιλήψεις είναι ανθεκτικές απέναντι στις συμβατικές στρατηγικές διδασκαλίας (Richardson, 1996, 2003) και για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να

τις αποδομήσει πρώτα για να μπορέσει να τις ανασκευάσει με τη διδασκαλία. Είναι αναγκαίο να απευθύνει ερωτήσεις και να αμφισβητήσει τις απαντήσεις των μαθητών, ζητώντας διευκρινίσεις, ώστε να μπορέσει να εντοπίσει και να αντιμετωπίσει τα λάθη στη συλλογιστική τους πορεία και να τους βοηθήσει να βελτιώσουν τη δεξιότητα του σκέπτεσθαι (Jacobsen κ.ά., 2011· Paul & Elder, 2008).

- ***εισαγωγή αντιφάσεων/ανωμαλιών***

Καθοριστικό ρόλο στη διδασκαλία με το μοντέλο του ενδογενούς κονστρουκτιβισμού αποτελεί η πρόκληση κοινωνικο-γνωστικής σύγκρουσης, ώστε οι μαθητές να «εγκλωβιστούν» στη μάθηση (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011β), να θελήσουν δηλαδή να μάθουν, ώστε να αποκαταστήσουν τη γνωστική τους ισορροπία. Για την πρόκληση αυτής της σύγκρουσης, ο εκπαιδευτικός καλείται να εισάγει μετασχηματισμούς, αντιφάσεις όπως ανάστροφες ενέργειες, ιδέες που έρχονται σε αντιπαράθεση, εσφαλμένες αντιπαραβολές, ανάδειξη αντιφάσεων στις απαντήσεις των μαθητών κ.ά. (Ματσαγγούρας, 2008).

- ***αντιστοίχιση ένα προς ένα μεταξύ μετασχηματισμών***

Αφού προκληθεί κοινωνικο-γνωστική σύγκρουση με την εισαγωγή μετασχηματιστών, ο εκπαιδευτικός βοηθάει το μαθητή να την υπερβεί με την αντιστοίχιση ένα προς ένα. Η αντιστοίχιση αυτή βοηθάει στη διαπίστωση των διαφορών ανάμεσα σε παλιά και νέα γνώση. Ο μαθητής κάνει συγκρίσεις ανάμεσα στην προηγούμενη γνώση του και στους μετασχηματισμούς που έχουν εισαχθεί και συνειδητοποιεί «τι ήξερε και τι του είναι άγνωστο», «τι αλλάζει και τι μένει το ίδιο», ώστε να προχωρήσει σε μετασχηματισμό της προηγούμενης γνωστικής δομής (Jee κ.ά., 2010).

- ***αποκλίνουσες ερωτήσεις: εύρεση εναλλακτικών λύσεων***

Οι αποκλίνουσες ερωτήσεις επιδέχονται ως σωστές ένα φάσμα απαντήσεων και έτσι απαιτούν νοητική επεξεργασία, σύνδεση, μετασχηματισμό των ιδεών από τους μαθητές. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα, αφού οι μαθητές ωθούνται να προχωρήσουν σε σύνθεση και ανασύνθεση των γνώσεων τους για να εφεύρουν λύσεις στις καταστάσεις-προβλήματα. Τέτοιου είδους ερωτήσεις είναι οι ερωτήσεις ανάλυσης, σύνθεσης, αξιολόγησης και κριτικού αναστοχασμού (Jacobsen κ.ά., 2011· Ματσαγγούρας, 2000α). Η πρακτική αυτή προκρίνεται για χρήση σε μαθήματα όπως αυτό της ιστορίας, αφού ο έλεγχος της ορθότητας μίας απάντησης «συνιστά σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία

διερεύνησης της βασιμότητας των επιμέρους εναλλακτικών απαντήσεων, που είναι δυνατόν να παρατεθούν για το ίδιο ερώτημα» (Λαζαράκου, 2011: 21).

- **ανάπτυξη αναλογικής σκέψης**

Ο εν λόγω τύπος σκαλωσιάς συναντάται και στο μοντέλο του εξωγενούς κonstrουκτιβισμού με τη διαφορά ότι εφαρμόζεται με διαφορετικό τρόπο, αφού στον ενδογενή κonstrουκτιβισμό η δημιουργία αναλογιών στόχο έχει την αλλαγή και αναδόμηση των πληροφοριών και όχι στην αύξηση της κατανόησής τους. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός απευθύνει ένα στοχευμένο ερώτημα για να διασαφηνίσει τη λανθασμένη αντίληψη του μαθητή αναφορικά με το θέμα που θέλει να διδάξει (κατάσταση-στόχος) και στη συνέχεια προτείνει μία ανάλογη κατά τη γνώμη του περίπτωση (παράδειγμα-άγκυρα). Η περίπτωση αυτή χρησιμοποιεί τις διαισθητικές δομές γνώσης του μαθητή (πηγή), οι οποίες συνάδουν με την αποδεκτή θεωρία. Κατόπιν, ζητά από το μαθητή να προβεί σε σύγκριση μεταξύ του παραδείγματος-άγκυρα και της αντίληψής του σχετικά με την κατάσταση-στόχο, ώστε να κτίσει τον αναλογικό τρόπο σκέψης. Η συμμετοχή του μαθητή επισυμβαίνει σε ένα αλληλοεπιδραστικό περιβάλλον, εντός του οποίου ο εκπαιδευτικός απλώς προτείνει καταστάσεις, χωρίς να υπαινίσσεται την αναλογική σχέση, έτσι ώστε αυτή να προκύψει μετά από αναλογική συλλογιστική από μέρους του μαθητή. Αν ο μαθητής δεν αντιλαμβάνεται την αναλογία, τότε ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαχωρίσει την κατάσταση σε μικρότερα στάδια για να διευκολύνει τη διαδικασία (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011β).

- **σωκρατικός διάλογος**

Η μέθοδος αυτή πήρε το όνομά της από τον αρχαίο Έλληνα φιλόσοφο, Σωκράτη, ο οποίος έκανε ερωτήσεις σχετικά με θεμελιώδεις έννοιες, αρχές, θεωρίες, θέματα ή προβλήματα στους γύρω του, προκειμένου να εκμαιεύσει τις απαντήσεις και να δομήσει ιδέες για τον εαυτό του και τους άλλους. Βασική αρχή της είναι η αμφισβήτηση. Τονίζει, δηλαδή, τη σημασία της αμφισβήτησης στη μάθηση, ενώ είναι συστηματική, πειθαρχημένη και βαθιά (Avdic κ.ά., 2016).

Ο σωκρατικός διάλογος ή μαιευτική μέθοδος θεωρείται από τις πιο «γνωστές και ισχυρές τεχνικές διδασκαλίας» που εμπλέκει τους μαθητές στη διερεύνηση σε υψηλότερα επίπεδα σκέψης, καλλιεργώντας την κριτική τους σκέψη (Paul & Elder, 2008). Η τεχνική αυτή αποτελεί ένα εστιασμένο, καλά δομημένο σχήμα με ερωτήσεις αμφισβήτησης που στόχο έχουν τη δημιουργία διαλόγου, ο οποίος να εισχωρεί σε βάθος στη γνώση και να

οξύνει τη σκέψη (Barnes & Payette, 2017). Η διατύπωση ερωτήσεων, η αναγνώριση των αναγκών για περαιτέρω πληροφόρηση, η αναζήτηση σχετικών πηγών πληροφόρησης και ο συγχρονισμός θεωριών και αποδεικτικών στοιχείων δημιουργεί δεξιότητες κριτικής σκέψης (Carroll, Wu, Shih, & Zheng, 2016) που με τη σειρά της οδηγεί σε μάθηση με νόημα.

Κατά τη διδασκαλία οι ερωτήσεις χρησιμεύουν ως πρόσκληση για τους μαθητές, ώστε να προβληματιστούν σχετικά με ένα θέμα, να αναστοχαστούν, να εισχωρήσουν εις βάθος στην ανάλυσή του, καλλιεργώντας και αποκρυσταλλώνοντας τις δικές τους δεξιότητες σκέψης και όχι απλά αναζητώντας μια σωστή απάντηση. Ο εκπαιδευτικός στο σωκρατικό διάλογο είναι «παρατηρητής, βοηθός, οδηγός αλλά όχι ο προμηθευτής της γνώσης» (Delić & Bećirović, 2016). Από την άλλη, δεν αφήνει το διάλογο να εξελιχθεί αυθόρμητα. Πρέπει να είναι καλά προετοιμασμένος για τη διατύπωση ερωτήσεων, την ανάλυση, την αξιολόγηση, την προβολή επιχειρημάτων, και την ανακατεύθυνση μιας συνομιλίας σε παραγωγικές και εύστοχες απαντήσεις, πάντοτε χωρίς να δίνει απαντήσεις, αλλά μόνο απευθύνοντας ερωτήσεις (Avdic κ.ά., 2016· Barnes & Payette, 2017· Paul & Elder, 2008).

Οι Barnes και Payette (2017) θεωρούν ότι η σωκρατική μέθοδος προϋποθέτει από τον καθοδηγητή του διαλόγου, τον εκπαιδευτικό, να σκέφτεται παράλληλα με τους μαθητές, να συνοψίζει περιοδικά τα κύρια νοήματα και να δίνει τον απαραίτητο χρόνο, ώστε και ο ίδιος και οι μαθητές να σκεφθούν καλύτερα και εις βάθος. Προκρίνουν τρεις κατηγορίες ερωτήσεων για την εφαρμογή της σωκρατικής μεθόδου:

(α) Ερωτήσεις που προτρέπουν την ανταλλαγή ιδεών:

- Γιατί είναι ... σημαντικό να εξετάσει;
- Τι πληροφορίες μπορείτε να μοιραστείτε για ...;
- Από πού προέρχονται οι γνώσεις σας σχετικά με ...;
- Γιατί νομίζετε ότι σας ζητώ να σκεφτείτε ...;
- Πώς το ... εφαρμόζετε στην καθημερινή σας ζωή;

(β) Ερωτήσεις που προάγουν την ανακάλυψη:

- Ποιοι είναι οι εναλλακτικοί τρόποι για να εξετάσουμε μερικές από τις σημαντικές ιδέες εδώ;
- Ποιος είναι ένας άλλος τρόπος για να δούμε το κεντρικό πρόβλημα;
- Θα εξηγούσατε γιατί αυτή η δράση είναι ευεργετική και ποιος ωφελείται;
- Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και οι αδυναμίες αυτής της θέσης;
- Πώς και σε ποια σημεία μοιάζει αυτή η θέση με μια παρόμοιά της;
- Ποιο θα ήταν ένα αντεπιχείρημα για αυτή τη θέση;

- Τι γενικεύσεις μπορείτε να κάνετε για ...;
- Ποιες είναι οι συνέπειες αυτής της υπόθεσης σχετικά με ...;
- Τι υπονοείτε για ...;
- Πώς αυτός ο τρόπος σκέψης επηρεάζει το συμπέρασμα που καταλήξαμε;
- Πώς αυτή η γνώση συνδέεται με αυτό που μάθαμε πριν;

(γ) *Ερωτήσεις αξιολόγησης:*

- Ποιο θα ήταν το παράδειγμα εφαρμογής της κύριας ιδέας;
- Σε τι είναι ανάλογη αυτή η κατάσταση;
- Τι προκαλεί αυτό το είδος του πράγματος να συμβεί; Γιατί;
- Ποια στοιχεία ή πληροφορίες κατευθύνουν τη σκέψη σας σχετικά με αυτό;
- Μπορείτε να παραφράσετε τις κύριες ιδέες με τις οποίες έχουμε να κάνουμε;
- Ποιες υποθέσεις αποτελούν τη βάση της σκέψης του συγγραφέα;

Εντούτοις, έχουν υπάρξει και έρευνες, οι οποίες έχουν αμφισβητήσει την αποδοτικότητα του σωκρατικού διαλόγου στη μάθηση, αφού όπως υποστηρίζεται δεν είναι αποτελεσματική μέθοδος για όλους τους μαθητές (η έρευνα έγινε στο μάθημα της γεωμετρίας) (Goldin κ.ά., 2017).

• **εννοιολογική αντιπαράθεση με αιτιολόγηση συλλογιστικής**

Η σκαλωσιά της εννοιολογικής αντιπαράθεσης χρησιμοποιείται για να επιτευχθεί η κοινωνικο-γνωστική σύγκρουση και να επέλθει η αναδόμηση στις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών. Η αιτιολογημένη συλλογιστική της αντίθετης άποψης, διαταράσσει τη γνωστική ισορροπία του μαθητή με αποτέλεσμα να θέλει να οδηγηθεί σε ανώτερα επίπεδα νοηματικής οργάνωσης και ανάλυσης για να επιτύχει την εξισορρόπηση. Η ουσιαστική μάθηση απαιτεί βαθιά εμπλοκή με τις ιδέες (Brooks & Brooks, 1999), η οποία υποστηρίζεται από την κριτική σκέψη και την ικανότητα επιχειρηματολογίας. Οι μαθητές, μαθαίνοντας να υποστηρίζουν τις απόψεις τους καλλιεργούν ένα τρόπο σκέψης που διευκολύνει την εννοιολογική αλλαγή, η οποία είναι απαραίτητη για την επίλυση προβλημάτων (Jonassen & Kim, 2010).

Ο εκπαιδευτικός προωθεί την ανάπτυξη μεταγνώσης, αφού παρακινεί τους μαθητές να απευθύνουν ερωτήσεις στο άτομο που είχε διατυπώσει την αντίθετη γνώμη, χωρίς ο ίδιος να λαμβάνει θέση, ώστε να συνειδητοποιήσουν τις διαφορές στις αντιλήψεις. Ζητείται από τους μαθητές να επιχειρηματολογήσουν ο καθένας για τις απόψεις του και στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τι λέει η επιστημονική γνώση επί του θέματος, ώστε να ωθήσει τους μαθητές να προβούν σε σύγκριση. Αυτή η μέθοδος δίνει μία σφαιρική εικόνα στους

μαθητές σχετικά με τις διαφορετικές απόψεις που μπορεί να διατυπωθούν για ένα θέμα και προάγει τη δική τους ικανότητα να επιχειρηματολογούν μετά από τη χρήση λογικής ανάλυσης, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργεί το αίσθημα αποδοχής της αντίθετης άποψης (Yager, 1992).

- **μετασυγγραφική διαδικασία**

Οι θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί τείνουν να περιγράφουν την παραγωγή γραπτού λόγου ως «μία εμπρόθετη, δυναμική και επίπονη διαδικασία επίλυσης προβλήματος που αποβλέπει στην επίτευξη των επικοινωνιακών στόχων» (Σπαντιδάκης, 2010: 33). Τα ερευνητικά δεδομένα με την πάροδο του χρόνου συνέκλιναν όλο και περισσότερο στην αναγκαιότητα η παραγωγή γραπτού λόγου να αντιμετωπιστεί ως διαδικασία και όχι ως προϊόν, όπως συμβαίνει συνήθως. Να δίδεται έμφαση στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων του μαθητή, έτσι ώστε να οδηγηθεί σε συγγραφική αυτονομία, που είναι το ζητούμενο κάθε διδακτικής παρέμβασης για τη παραγωγή γραπτού λόγου (Σπαντιδάκης, 2010).

Η συγγραφική δεξιότητα αποτελεί έναν από τους ακρογωνιαίους λίθους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς οι μαθητές χρησιμοποιούν τη γραφή για να συγκεντρώσουν και να οργανώσουν τις γνώσεις τους, να εξερευνήσουν και να βελτιώσουν τις ιδέες τους. Πρόκειται για μία υψηλής συνθετότητας δεξιότητα που απαιτεί αυτορρύθμιση και αυτοέλεγχο (Marzano, 1993). Η γραφή είναι το πρωταρχικό μέσο με το οποίο οι μαθητές αποδεικνύουν τις γνώσεις τους στις σημερινές αίθουσες διδασκαλίας και, τόσο η γραφή για κάτι που διαβάζουν, όσο και η γνώση του «πώς να γράφω» έχουν θετικό αντίκτυπο στα αποτελέσματα της ανάγνωσης (Harris, Graham, Friedlander, & Laud, 2013). Με την τεχνική της μετασυγγραφικής διαδικασίας επιδιώκεται η παραγωγή λόγου από τους μαθητές με την ανάγνωση και την επεξεργασία κειμένων, εικόνων, χαρτών κ.λπ. για την επισήμανση νοημάτων και εκφράσεων, την αρχική συγγραφή του κειμένου, τη συζήτηση για το τι γράψαμε και πώς το γράψαμε, την επανεξέταση του κειμένου, τη σύγκριση/συσχέτιση των δύο κειμένων και την αξιολόγηση του αναθεωρημένου-τελικού κειμένου.

Πρόκειται για μια «σύνθετη διαδικασία που προϋποθέτει το συνδυασμό γνωστικών, μεταγνωστικών, γλωσσικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, καθώς δεν περιορίζεται στις γραφοσυμβολικές δεξιότητες, αλλά περιλαμβάνει και τις ανώτερες λειτουργίες της σύλληψης και της σύνθεσης του επικοινωνιακού μηνύματος» (Γάκης, Καμπυλαυκά, & Πολυχρόνη, 2016). Εκτός από τις βασικές δεξιότητες, ο μαθητής αποκτά γνώσεις σχετικά με το αντικείμενο και αναπτύσσει γνώσεις που αφορούν τις στρατηγικές για τη συγγραφή και την αυτορρύθμιση, αφού η μετασυγγραφή είναι μία διαδικασία που απαιτεί εκτεταμένη

αυτορρύθμιση και υψηλή ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (Harris κ.ά., 2013). Η σχέση αυτορρύθμισης και συγγραφικής ικανότητας καταδεικνύεται ότι λειτουργεί και αντίστροφα, είναι δηλαδή μία σχέση αμφίδρομη (Graham & Harris, 2000· Graham, Harris, & Mason, 2005).

Αρχικά, ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει την προσοχή των μαθητών εφαρμόζοντας την αρχή της προβληματοποίησης, διαβάζοντας το κείμενο. Εισάγει δεδομένα με τη μορφή ερευνητικού ερωτήματος και καλεί τους μαθητές να καταφύγουν στο κείμενο και να το αποκωδικοποιήσουν. Στη συνέχεια, επισημαίνονται νοήματα και εκφράσεις από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές και πραγματοποιείται η αρχική συγγραφή του κειμένου. Με την ολοκλήρωση της συγγραφής κάποιοι μαθητές διαβάζουν στην τάξη τα κείμενά τους και αρχίζει η συζήτηση για «το τι γράψαμε και πώς». Στη φάση αυτή ο εκπαιδευτικός εισάγει μετασχηματισμούς (πού αλλού; πώς αλλιώς; κ.λπ.). Οι μαθητές αντιλαμβανόμενοι τα μειονεκτήματα του κειμένου τους περιπίπτουν σε κοινωνικο-γνωστική σύγκρουση και με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και τη χρήση της αντιστοίχισης ένα προς ένα επανεξετάζουν το κείμενο, αποσαφηνίζουν το στόχο του, την επικοινωνιακή του κατάσταση, τον δέκτη, τον τύπο κειμένου κ.λπ., έως ότου αναγνωρίσουν τις ελλείψεις και τα λάθη τους. Ακολούθως, κατασκευάζεται στον πίνακα διάγραμμα συγγραφής και, κατόπιν αναδόμησης, μετασυγγράφεται το αρχικό κείμενο. Αναπτύσσεται έτσι μεταγνωστικός συλλογισμός στην παραγωγή γραπτού λόγου από τη μετασυγγραφή του αρχικού κειμένου και τη σύγκριση και συσχέτιση των κειμένων, αρχικού και τελικού, που οδηγεί στη γνωστική υπέρβαση (Doise & Mugny, 1987).

Η φάση της επανεξέτασης και βελτίωσης του αρχικού κειμένου προσφέρει πολλαπλά οφέλη, αφού μέσα από τις διαδικασίες αναθεώρησης και βελτίωσης δεν προκύπτουν μόνο καλύτερης ποιότητας κείμενα, αλλά ταυτόχρονα αναπτύσσονται και οι δεξιότητες της μεταγνωστικής και μεταγνωστικής θεώρησης (Ματσαγγούρας, 2004β). Δημιουργούνται έτσι οι συνθήκες εκείνες που ευνοούν τη μάθηση. Διότι η εν λόγω διαδικασία περιλαμβάνει πρώτιστα, τη δημιουργία των συνθηκών εντός των οποίων ένας μαθητής θα μάθει να γράφει και στη συνέχεια, τη διαχείριση της ανατροφοδότησης και των ευκαιριών για αναθεώρηση, που οδηγεί τελικά στην ανάπτυξη της συγγραφικής του ικανότητας (Thomas, 2019). Τέλος, οι μαθητές συγκρίνουν/ συσχετίζουν στην τάξη τα δύο κείμενα που παρήγαγαν, αρχικό και τελικό, και αξιολογούν το τελευταίο επιτυγχάνοντας έτσι τη γνωστική υπέρβαση.

- **μετατροπή προτάσεων σε παραγράφους**

Η σκαλωσιά της μετατροπής προτάσεων σε παραγράφους χρησιμοποιείται όταν τα παιδιά κληθούν να μετατρέψουν μία εικόνα σε λεκτικό σύνολο. Να λειτουργήσουν δημιουργικά, δηλαδή, και να προσπαθήσουν να παράξουν μία ιστορία, που κατά την κρίση τους αντικατοπτρίζει αυτό που βλέπουν. Ο εκπαιδευτικός αρχικά προβάλλει μία ή ένα σύνολο εικόνων, τις οποίες ο μαθητής παρατηρεί συνολικά, ώστε να εντοπίσει τα κύρια στοιχεία για να δομήσει την αφήγησή του (πρόσωπα, ενέργειες κ.λπ.). Στη συνέχεια κοιτάζει πιο προσεκτικά για να εντοπίσει τα στοιχεία εκείνα που πιθανόν να υποκρύπτονται και που ερεθίζουν τη φαντασία του (χρόνος, τόπος, συναισθήματα, ενέργειες, αποτελέσματα πράξεων κ.λπ.). Κατόπιν, ο μαθητής συντάσσει τις προτάσεις του που αφορούν τις εικόνες σε παραγράφους και επεκτείνει το κείμενό του. Ο εκπαιδευτικός τότε διαβάσει ένα δικό του πρότυπο κείμενο και ζητά από τους μαθητές να συγκρίνουν, αφού εντοπίσουν πού μοιάζουν και πού διαφέρουν τα δύο κείμενα. Οι εικόνες λειτουργούν ως ερεθίσματα (Bandura & Kupers, 1964· Slavin, 2018a· Woolfolk, 2007· Woolfolk Hoy κ.ά., 2013).

- **ερωτήματα μεταγνωστικής αξιολόγησης**

Σε κάθε στρατηγική διδασκαλίας του μοντέλου του ενδογενούς κονστрукτιβισμού οι μαθητές καλούνται να αξιολογήσουν οι ίδιοι με κάποιο τρόπο την εργασία τους. Η αξιολόγηση αυτή έχει μεταγνωστικό χαρακτήρα και αποτελεί σημαντικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό για τη συνέχιση της διδασκαλίας (Jacobsen κ.ά., 2011; Ματσαγγούρας, 2000α). Για να είναι σε θέση να προχωρήσουν σε αναστοχασμό και αξιολόγηση της προόδου τους, ο εκπαιδευτικός απευθύνει ένα σύνολο μεταγνωστικών ερωτημάτων αξιολόγησης όπως:

Προκαταρκτική αξιολόγηση:

-Ποιες ήταν οι αντιλήψεις σου πριν από αυτό και ποιες μετά από αυτό;

Διαμορφωτική αξιολόγηση:

-Σε τι διαφέρουν οι αντιλήψεις σου πριν από αυτό και μετά από αυτό και σε τι μοιάζουν;

-Πώς προκλήθηκε αυτή η αλλαγή στις αντιλήψεις σου;

-Τι έμαθες;

-Ποιο ήταν το πιο σημαντικό πράγμα που έμαθες;

Παιδευτική αξιολόγηση:

-Τι προβλήματα συνάντησες και πώς τα αντιμετώπισες;

-Τι αλλαγές έκανες;

Αποδεικτική αξιολόγηση:

-Πόσο καλά έμαθες;

Διαγνωστική αξιολόγηση:

-Τι δεν έμαθες καλά;

-Πώς θα το βελτιώσεις ακόμα περισσότερο;

Προγνωστική αξιολόγηση:

-Πώς συνδέεται αυτό που έμαθες με αυτά που ήξερες πριν;

-Πώς θα σου χρησιμεύσει αυτό που έμαθες; κ.λπ.

Η μεταγνωστική δεξιότητα που καλλιεργείται με αυτή τη μέθοδο είναι εξαιρετικά σημαντική, επειδή μπορεί να εφαρμοσθεί σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων τόσο εντός, όσο και εκτός σχολείου, αφού τα παιδιά μαθαίνουν να προβλέπουν τις συνέπειες μία ενέργειας και να τροποποιούν την πράξη τους πριν προχωρήσουν, ώστε να έχουν θετικά αποτελέσματα (Slavin, 2018b).

(ε) Θεωρητική στήριξη μεταβλητών της έρευνας

Ανασκοπώντας το μοντέλο διδασκαλίας του ενδογενούς κονστрукτιβισμού, οι μεταβλητές που διέπουν τη διδασκαλία της κυπριακής ιστορίας, παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.4:

Πίνακας 2.4:

ΜΟΝΤΕΛΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΕΝΔΟΓΕΝΟΥΣ ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΜΟΥ

Μεταβλητές έρευνας

Εκφράσεις

Διδακτικό έργο	Διαστάσεις:	
	▪ επικοινωνιακή	-μαθητοκεντρική επικοινωνία
	▪ λειτουργική	-εργασία μετασχηματιστική – μεταγνωστική
	Διαδικασία:	
▪ προδιδασκτική	-τι θα μετασχηματίσω (περιεχόμενο), με ποια μέσα (αντιφάσεις), πώς θα διδάξω (μετασχηματιστές και	

	αναδομήσεις), πώς θα αναστοχαστώ (αξιολόγηση)
▪ κυρίως διδακτική	-επαναφορά προηγούμενης γνώσης, εισαγωγή μετασχηματιστών, αντιστοίχιση ένα προς ένα, αναδόμηση γνώσεων, έλεγχος γνωστικής υπέρβασης
▪ μετα-διδακτική	-παιδευτική λειτουργία της αξιολόγησης

Δεξιότητες εκπαιδευτικού:

▪ να γνωρίζει τους μαθητές	-πώς μαθαίνουν (με τη χρήση των ιδιοτήτων της σκέψης: συμπλεκτικότητα, αντιστρεψιμότητα, συνδυαστικότητα, ταυτοσημία, ταυτολογία) και πώς παρακινούνται (ανάγκη αποκατάστασης της γνωστικής ισορροπίας)
▪ να χειρίζεται τη διδασκτέα ύλη	-ανάλυση της διάρθρωσης των μεγάλων ιδεών, ανάδειξη αντιφάσεων, διενέργεια μετασχηματισμών, αναδομήσεις
▪ να μεθοδεύει τη διδασκαλία	-χρήση ιδιοτήτων της σκέψης
▪ να αξιολογεί τη διδασκαλία	-έλεγχος γνωστικής υπέρβασης
▪ να αντιμετωπίζει την υποεπίδοση	-εκλαμβάνει τα λάθη των μαθητών ως λανθασμένους ή ανεπαρκείς μετασχηματισμούς των γνώσεων και τα διορθώνει μέσω της διενέργειας περισσότερων

		μετασηματισμών με την αντιστοίχιση ένα προς ένα
	<ul style="list-style-type: none"> να διαχειρίζεται τη σχολική τάξη 	-δημιουργία καταστάσεων κοινωνικο-γνωστικής σύγκρουσης, ενδοατομική, διατομική
	<i>Διδακτικοί στόχοι:</i>	-χρήση ιδιοτήτων της σκέψης (συμπλεκτικότητα, αντιστρεψιμότητα, συνδυαστικότητα, ταυτοσημία, ταυτολογία)
	<i>Περιεχόμενο:</i>	-ανάλυση θεμάτων-πυρήνων, ανάδειξη αντιφάσεων, διενέργεια μετασηματισμών, αναδομήσεις
	<i>Μεθόδευση:</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> πρακτικές: 	-της παραγωγής γνώσεων -της μεταγνωστικότητας
	<ul style="list-style-type: none"> τύποι σκαλωσιάς: 	-επαναφορά και διερεύνηση των προ-διδακτικών αντιλήψεων των μαθητών -διάγνωση και διευθέτηση λανθασμένων/εναλλακτικών αντιλήψεων των μαθητών -εισαγωγή αντιφάσεων/ανωμαλιών -αντιστοίχιση ένα προς ένα μεταξύ μετασηματισμών -αποκλίνουσες ερωτήσεις: η εύρεση εναλλακτικών λύσεων -ανάπτυξη αναλογικής σκέψης -σωκρατικός διάλογος -εννοιολογική αντιπαράθεση με αιτιολόγηση συλλογιστικής -μετασυγγραφική διαδικασία

		-μετατροπή προτάσεων σε παραγράφους	
		-ερωτήματα μεταγνωστικής αξιολόγησης	
	<i>Αξιολόγηση:</i>	-παιδευτική και μεταγνωστική λειτουργία της αξιολόγησης	
Μάθηση	<i>Ανθρωποπλαστική αποτελεσματικότητα:</i>		
	▪ κοινωνική ανάπτυξη	-αλληλοεπιδραστική φύση των μαθητών, δημιουργία καταστάσεων κοινωνικο-γνωστικής σύγκρουσης	
	▪ συναισθηματική ανάπτυξη	-αποκατάσταση ισορροπίας σε υψηλότερο επίπεδο	
	▪ γνωστική ανάπτυξη	-χρήση ιδιοτήτων της σκέψης	
	<i>Ποιότητα του τελικού αποτελέσματος:</i>		-αναδομήσεις γνώσεων
	<i>Ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών:</i>		-«εγκλωβισμός» στη μάθηση από τη διενέργεια μετασχηματισμών

2.2.2.3. Μοντέλο Διδασκαλίας διαλεκτικού κονστρουκτιβισμού

Ο διαλεκτικός κονστρουκτιβισμός κινείται ανάμεσα στους δύο προηγούμενους τύπους, του εξωγενούς και του ενδογενούς κονστρουκτιβισμού. Σύμφωνα με αυτόν, η γνώση κατασκευάζεται ως αποτέλεσμα κοινωνικο-πολιτιστικών παραγόντων, ενώ επικεντρώνεται στην εσωτερική της, η οποία προκύπτει από το μετασχηματισμό της διαψυχολογικής διαδικασίας (διάδραση με τους άλλους) σε ενδοψυχολογική (διάδραση με τον εαυτό). Οι διαλεκτικές θεωρίες έχουν τη βάση τους σε συμπλέγματα διαφορετικών θεωριών, σε συμφραζόμενα (contextualism), ενώ έχουν επηρεάσει αρκετούς ερευνητές, μεταξύ αυτών και ο Vygotsky.

Στην έρευνά του ο Vygotsky παρατήρησε ότι οι ενήλικες, προσφέροντας υποστήριξη στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης, σχετικά με δραστηριότητες που τα παιδιά δεν

μπορούσαν να κάνουν μόνα τους, τα βοηθούσαν μέσα από την αλληλεπίδραση και το διάλογο να αναπτύξουν τον αυτοέλεγχό τους. Έτσι, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι δραστηριότητες αυτοελέγχου προκύπτουν από την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ ανηλίκων και ενηλίκων (Vygotsky 1962, 1978 στο: Schunk & Zimmerman, 1997). Επίσης, στην έρευνά του έχει διαφανεί ότι η ανάπτυξη προκύπτει ως επακόλουθο της μάθησης, αλλά ταυτόχρονα η μάθηση χρησιμεύει ως αιχμή της ανάπτυξης, κατευθύνοντας ενεργά την πορεία που παίρνει (Pound, 2006).

Σύμφωνα με τους Carroll κ.ά. (2016), ο διαλεκτικός κονστρουκτιβισμός διαφοροποιείται από τις άλλες κονστρουκτιβιστικές κατευθύνσεις ως προς τρεις απόψεις: Πρώτο, ο διαλεκτικός κονστρουκτιβισμός δίνει έμφαση στην επιχειρηματολογία και τη συζήτηση μεταξύ των μαθητών. Ο ρόλος του μαθητή είναι να αμφισβητήσει και να τροποποιήσει τις προοπτικές, όχι μόνο για να τις μάθει, ή ακόμα και μόνο να τις θέσει σε εφαρμογή. Δεύτερο, ο διαλεκτικός κονστρουκτιβισμός δίνει έμφαση στη σύνθεση νέων προοπτικών. Ο εξωγενής κονστρουκτιβισμός δίνει έμφαση στην υιοθέτηση και θέσπιση πρωτογενών γνώσεων και πρακτικών, ενώ ο ενδογενής κονστρουκτιβισμός δίνει έμφαση στο συντονισμό και την αναδιοργάνωση των προϋπαρχουσών γνώσεων και πρακτικών. Ο διαλεκτικός κονστρουκτιβισμός, από την άλλη, εδραιώνει τη γνώση από κάτω προς τα πάνω, εμπλέκοντας ακόμα περισσότερες συγκρούσεις στην κατανόηση και στις πολιτιστικές-υλικές αξίες για να προκαλέσει την κατασκευή νοήματος. Και τέλος, σε σχέση με τις άλλες κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις, ο διαλεκτικός κονστρουκτιβισμός τονίζει ότι οι γνώσεις είναι προβληματικές και ενδεχόμενες, και ότι οι άνθρωποι είναι υπεύθυνοι για την κατασκευή και την κριτική αξιολόγησή τους. Επίσης, η διαδικασία κατάκτησης της γνώσης είναι ατελείωτη.

(α) Επιστημολογικό Επίπεδο

Η πηγή της γνώσης έγκειται στις συνεχείς αλληλεπιδράσεις, μεταξύ του μαθητή και του περιβάλλοντος, συμπεριλαμβανομένων άλλων μαθητών, συνιστώσες από τις οποίες καμία δεν μπορεί απλά να επιβληθεί στην άλλη. Η μάθηση είναι η διαδικασία δημιουργίας εσωτερικών μοντέλων ή αναπαραστάσεων εξωτερικών δομών, όπως φιλτράρονται και επηρεάζονται από τις πεποιθήσεις, τον πολιτισμό, τις προηγούμενες εμπειρίες και τη γλώσσα, με βάση τις αλληλεπιδράσεις με άλλους, την άμεση διδασκαλία και τη μοντελοποίηση (Doolittle, 2014). Η οικοδόμηση δεν ακολουθεί μια ενιαία, προβλέψιμη ακολουθία, αλλά είναι ένα μερικώς απρόβλεπτο αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης σε διάφορα επίπεδα: βιολογικό, ψυχολογικό, κοινωνιολογικό, και σωματικό (Skinner, 1974). Επομένως,

η νέα γνώση είναι μία κατασκευασμένη σύνθεση που επιλύει τις αναπόφευκτες αντιφάσεις που προκύπτουν κατά τη διάρκεια τέτοιων αλληλεπιδράσεων. Αυτή είναι και «η δύναμη του διαλεκτικού μοντέλου, η ικανότητά του να υποστηρίζει τη σύνθεση, να συναρμολογεί εκ νέου ό,τι η ανάλυση διαχωρίζει» (Paulson & Paulson, 1994: 12). Οι νέες κατασκευές δεν είναι ποτέ αληθινές με την απόλυτη έννοια, αλλά είναι πιο επαρκείς από τις προκατόχους τους, δεδομένου ότι συνθέτουν μια προηγούμενη θέση και αντίθεση με τέτοιο τρόπο, ώστε να ενσωματώσει και να υπερβαίνει και τις δύο (Moshman, 1982).

Βασικές αντιλήψεις που διέπουν το μοντέλο του διαλεκτικού κονστρουκτιβισμού είναι:

-η ανάπτυξη είναι επακόλουθο της μάθησης

Ο Vygotsky διαχωρίζει τις νοητικές λειτουργίες σε κατώτερες, οι οποίες προκύπτουν από τις αισθησιοκινητικές δραστηριότητες, και ανώτερες, οι οποίες αναπτύσσονται, αφού κατακτηθεί η γλώσσα (Vygotsky & Luria, 1993). Στη θεωρία του Vygotsky η μάθηση αποδίδει όταν λαμβάνει χώρα στη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης». Ένας μαθητής μπορεί να κάνει μία δραστηριότητα μόνος του (δυναμικό επίπεδο ανάπτυξης), ενώ στην αρχή δεν μπορούσε (πραγματικό επίπεδο ανάπτυξης), με τη βοήθεια του δασκάλου ή κάποιου πιο ικανού συμμαθητή του (ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης). Το δυναμικό επίπεδο ανάπτυξης κάθε παιδιού διαφοροποιείται αναλόγως του ατόμου (Παπαδοπούλου, 2009). Το αποτέλεσμα εξαρτάται άμεσα από την προδιάθεση του μαθητή, αφού πρέπει πρώτα να αναγνωρίσει τη διαφορά επιπέδου και έπειτα να θέλει να μάθει, να θέλει, δηλαδή, να φθάσει και ο ίδιος σε ψηλότερο επίπεδο (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011β).

Αυτό που προκύπτει από την έρευνα του Vygotsky είναι ότι τα προγράμματα διδασκαλίας πρέπει να ενσωματώνουν τις γνώσεις εκείνες που διασυνδέουν εμπειρικές και επιστημονικές έννοιες. Η διδασκαλία, ενώ συνδέεται με τη μάθηση, διαγράφει αντίστροφη πορεία. Δηλαδή, ενώ ο εκπαιδευτικός αρχίζει τη διδασκαλία με επεξήγηση ενός γενικού φαινομένου και καταλήγει σε ειδικά παραδείγματα της καθημερινής ζωής, ο μαθητής μαθαίνει, κατανοώντας τα ειδικά παραδείγματα και ακολούθως γενικεύοντας (Παπαδοπούλου, 2009). Επίσης, η μάθηση επιβάλλει τη χρήση σκαλωσιάς. Η καθοδήγηση-υποστήριξη είναι απαραίτητη στην αρχή, αλλά σταδιακά μειώνεται μέχρι ο μαθητής να μην την χρειάζεται καθόλου. Ο μαθητής, έτσι, συγκροτεί το ενέργημα (τι θα κάνω, πώς θα το κάνω, γιατί, για ποιο σκοπό, κάθε πότε) και μπορεί στη συνέχεια να εργαστεί με αυτοέλεγχο (Hedegaard, 1990· Meichenbaum, 1974).

-η μάθηση διέπεται από τους νόμους της διαλεκτικής:

Βασική ιδέα της διαλεκτικής είναι ότι η πραγματικότητα εκλαμβάνεται ως ένα σύστημα αλληλοεπιδράσεων. Τίποτα δεν κατανοείται ως απομονωμένο και οι δομές δημιουργούνται ως αποτέλεσμα σχέσεων και αλληλεξαρτήσεων. Βασικοί νόμοι της διαλεκτικής, σύμφωνα με τους Σαλβαρά και Σαλβαρά (2011β) είναι:

- *Αντιθετικές απόψεις που στηρίζονται στο σχήμα: θέσης >αντίθεσης >σύνθεσης, που στόχο έχει την υπέρβαση των αντιφάσεων. Η σύνθεση εκλαμβάνεται ως ενότητα αντιθετικών προσδιορισμών π.χ. φαινόμενο-ουσία, δυνατότητα-πραγματικότητα κ.λπ.*
- *Ενότητα και πάλη των αντιθέτων, η οποία εκλαμβάνεται ως πηγή κάθε κίνησης, αλλαγής και εξέλιξης.*
- *Πέρασμα από τις ποσοτικές μεταβολές στις ποιοτικές, οι οποίες βρίσκονται σε ανώτερο γνωστικό επίπεδο οργάνωσης, αφού η αντίληψη, η μνήμη και όλα τα ήδη πρόσληψης και κατανόησης εξαρτώνται από το χειρισμό του μαθητή, η καμπύλη της μάθησης είναι ποιοτική (Fosnot, 1984).*
- *Άρνηση της άρνησης, όπου η παλιά γνώση δεν εκμηδενίζεται προχωρώντας στη νέα, αλλά το πέρασμα σε ανώτερα γνωστικά επίπεδα διατηρεί στοιχεία αυτής της παλιάς γνώσης.*

Η χρήση των νόμων της διαλεκτικής εξασφαλίζει στη διδασκαλία (i) την ολόπλευρη εξέταση των θεμάτων, (ii) την ολότητα από ποιοτική σκοπιά, αφού προκύπτει από τις συζεύξεις στοιχείων, (iii) τις αντίθετες εξαρτήσεις που δημιουργούν μετασχηματισμό, (iv) την αλληλεξάρτηση λόγου και πράξης, ανάλυσης-σύνθεσης, επαγωγής-παραγωγής κ.λπ., και (v) την απομόνωση των ουσιωδών σχέσεων και των επιπέδων γνωστικής οργάνωσης.

Η πνευματική ανάπτυξη των μαθητών δεν επέρχεται με την κλαδική οργάνωση των μαθημάτων στο Α.Π., αλλά με την εγκάρσια εισχώρηση σε αυτό του στόχου ανάπτυξης ανώτερων ψυχικών λειτουργιών. Αυτό επιτυγχάνεται όταν υπάρχει η δυνατότητα μεταφοράς γνώσεων σε όλο το φάσμα των μαθημάτων και όταν υπάρχει ένα κοινό γνωστικό υπόβαθρο μεταξύ των μαθητών, το οποίο επιτρέπει την αλληλεπίδραση μεταξύ των κλάδων (Harris & Alexander, 1998).

-η ανάπτυξη επέρχεται με πολιτισμική διαμεσολάβηση:

Σύμφωνα με τον Vygotsky (στο: Παπαδοπούλου, 2009), η γνωστική ανάπτυξη βασίζεται στην ικανότητα του μαθητή να μαθαίνει μέσω αλληλεπιδράσεων με άλλους μαθητές και ενήλικες. Αυτές οι πολιτισμικά αλληλοεπιδρούσες δραστηριότητες παρέχουν ερεθίσματα, τα οποία οδηγούν σε κοινωνικές εμπειρίες που είναι εσωτερικοποιημένες και οι οποίες

αργότερα γίνονται μέρος της ψυχικής λειτουργίας του ατόμου (Vygotsky & Luria, 1993). Έτσι, η γνώση είναι το αποτέλεσμα της κοινωνικής εμπειρίας, επηρεασμένη από την κοινωνικοπολιτιστική ιστορία κάποιου, και με αποτέλεσμα μια τροποποιημένη αναπαράσταση της εμπειρίας (Doolittle, 2014).

Ο πολιτισμός ασκεί ισχυρή επίδραση στο άτομο, αφού ο άνθρωπος δρα μέσα σε ένα συνεκτικό πλέγμα πολιτισμικών στοιχείων, δημιουργεί εργαλεία και σημεία, και παράγει και ο ίδιος πολιτισμό. Πολιτιστικά εργαλεία είναι τα πρότυπα ενεργήματα και οι καθιερωμένες πρακτικές. Πολιτιστικά σημεία είναι τα σύμβολα της γλώσσας και των αριθμών και λειτουργούν ως φορείς πολιτιστικού νοήματος (γενικευμένες γνώσεις και δεξιότητες που αναπαρίστανται μέσω των σημείων της γλώσσας). Το πολιτιστικό νόημα μετατρέπεται σε πρόγραμμα διδασκαλίας, με σκοπό οι μαθητές να του προσδώσουν αξία και να δομήσουν το προσωπικό τους νόημα, ώστε η μάθηση να μην γίνεται μηχανικά (Ormrod, 2016, 2017).

-η ανάπτυξη επιτυγχάνεται με τις λειτουργίες του λόγου:

Η μετάβαση από τις διαψυχολογικές διαδικασίες στις ενδοψυχολογικές γίνεται με τις λειτουργίες του λόγου, που λειτουργεί ως μηχανισμός προσαρμογής. Διότι ο λόγος και - άλλοι κοινωνικά κατασκευασμένοι συμβολισμοί όπως οι μουσικές ή μαθηματικές ακολουθίες- δίνουν την ευκαιρία στο άτομο να κατονομάσει τον κόσμο και τις εμπειρίες του μέσα σε αυτόν, να διαφοροποιήσει τον εαυτό του από τους άλλους, να χειραγωγήσει νοήματα, να κατανοήσει σχέσεις και να οργανώσει ιδέες (Oldfather & West, 1999). Ο Vygotsky διακρίνει το λόγο σε δύο επίπεδα, τον εσωτερικό, που έχει να κάνει με τα νοήματα που αποδίδει το άτομο, και τον εξωτερικό, που έχει να κάνει με τη φωνητική-ηχητική λειτουργία (Woolfolk, 2007).

-η διδασκαλία αντιμετωπίζεται ως μία μορφή γνωστικής μαθητείας:

Στόχος του διαλεκτικού κονστрукτιβιστικού μοντέλου διδασκαλίας είναι ο μαθητής να εσωτερικεύσει το μοντέλο εργασίας και όχι απλά η εκμάθηση και διατήρηση πληροφοριών. Η απλή αντιγραφή του μοντέλου αυξάνει μεν αρχικά την επίδοση, αλλά μακροπρόθεσμα δεν έχει αποτέλεσμα. Γι' αυτό χρειάζεται η εσωτερίκευση του (Schunk & Hanson, 1985). Σημασία έχει ο μαθητής να μάθει πώς να εργάζεται. Αυτό επιτυγχάνεται με την εφαρμογή του μοντέλου της γνωστικής μαθητείας. Ο εκπαιδευτικός αρχικά καλείται να δείξει στον μαθητή πώς να εργαστεί, ακολούθως το κάνουν μαζί και τέλος, ο μαθητής μαθαίνει πώς να το κάνει μόνος του με αυτοέλεγχο. Η καθοδήγηση είναι φθίνουσα με τη χρήση σιωπηρού

και φωναχτού λόγου και η εξάσκηση γίνεται με συγκροτημένο ενέργημα, με αυτοέλεγχο ή με αμοιβαία εργασία (Marzano, 2010· Βακαλούδη, 2016).

(β) Επίπεδο διδακτικών αρχών

Η διαλεκτική κonstrουκτιβιστική μαθησιακή δραστηριότητα διαρθρώνεται πολύ πιο πέρα από μία ενιαία οπτική ή θέση. Συγκρίνει, αποδομεί και αναλύει τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες των διαφόρων οπτικών ή θέσεων για να συνθέσει νέες οπτικές (Carroll κ.ά., 2016). Δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει ένα μαθησιακό περιβάλλον, που ενσωματώνει τις ανάγκες, τις ιδέες, τις επιδιώξεις και τα συναισθήματα των παιδιών, παρέχοντας τους με αυτό τον τρόπο κίνητρα για να μάθουν (Oldfather & West, 1999). Βασική επιδίωξη είναι η δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος με τα εξής χαρακτηριστικά:

- πολυπλοκότητα, αλλά συσχετισμός με το πλαίσιο,
- προώθηση κοινωνικής διαπραγμάτευσης,
- κυριαρχία της μάθησης με ενεργό συμμετοχή του μαθητή στη λήψη αποφάσεων,
- ενδυνάμωση της αυτογνωσίας του μαθητή και συνειδητοποίηση του ρόλου του ως κατασκευαστή της γνώσης.

Στο μοντέλο του διαλεκτικού κonstrουκτιβισμού, η επικοινωνία είναι μικτή, δασκαλοκεντρική/δασκαλομαθητική αρχικά, και μαθητοκεντρική/διαμαθητική στη συνέχεια, ενώ εισάγεται από τον εκπαιδευτικό μαθησιακό συμβόλαιο. Για τη διδακτική εργασία σχεδιάζονται περιβάλλοντα συνεργατικής μάθησης. Η συνεργατική μάθηση σε όλες ή μέρος των διδακτικών δραστηριοτήτων έχει σκοπό όλοι οι εμπλεκόμενοι μαθητές να επεκτείνουν την ατομική τους μάθηση, καθώς επίσης και να συνεισφέρουν στη μάθηση των υπολοίπων μελών της ομάδας τους (D. W. Johnson & Johnson, 1999b· Ματσαγγούρας, 2000β). Τέτοια περιβάλλοντα μάθησης προάγουν τις αρχές της εγκαθιδρυμένης μάθησης, της γνωστικής μαθητείας και του αυτοσχεδιασμού.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού εστιάζεται στη διδασκαλία στρατηγικών μάθησης με την ενεργοποίηση των ανώτερων επιτελικών λειτουργιών της σκέψης (executive functions: προσοχή, αντίληψη, μνήμη, μεταγνώση, αυτορρύθμιση) (Alloway κ.ά., 2004· Conderman & Hedin, 2011· Gathercole, 1998· Graham & Harris, 2000· Marzano, 1993· Ormrod, 2017· *What Teachers Should Know and Be Able to Do*, 2002). Έχει ρόλο συνοδοιπόρου στη μάθηση και προτύπου μίμησης (αναγνώστη, γραφέα, επεξεργαστή κειμένου, λύτη προβλήματος, χαρτογραφητή εννοιών), ενώ η καθοδήγησή του είναι φθίνουσα. Διαφορετικά οι παρεμβάσεις του δασκάλου, από υποστηρικτικές ή διαμεσολαβητικές, θα γίνουν

κατευθυντήριες. Τα παιδιά συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, αφού αυτό βοηθά στη συγκρότηση του ενεργήματος: τι θα κάνουν, πώς, γιατί, για ποιο σκοπό, ώστε να μπορέσουν να εργαστούν με αυτοέλεγχο (Jacobsen κ.ά., 2011).

Τα λάθη των μαθητών εκλαμβάνονται ως προϊόντα ελλιπούς γνώσης στη συγκρότηση στρατηγικών μάθησης και διορθώνονται με την εξήγηση παραδειγμάτων και μη παραδειγμάτων. Τέλος, η αξιολόγηση προωθεί τον αναστοχασμό για τη μάθηση, είναι δηλαδή προγνωστική, αφού οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται πού θα τους χρησιμεύσει αυτό που έμαθαν (Ματσαγγούρας, 2000α).

(γ) Επίπεδο διδακτικού σχεδιασμού

Στο μοντέλο του διαλεκτικού κονστρουκτιβισμού προκρίνεται η υιοθέτηση διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αφού δεν έχουν όλα τα παιδιά το ίδιο υπόβαθρο. Κάποια είναι σε πιο προχωρημένο επίπεδο και κάποια παρουσιάζουν περισσότερες αδυναμίες και έχουν κενά (Ματσαγγούρας, 2009· Φλουρής, 2005). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία επιτυγχάνεται με μία σειρά από ενέργειες, αποτέλεσμα των οποίων είναι ο διδακτικός σχεδιασμός να περιλαμβάνει ανάλυση έργου, συγκεκριμενοποίηση των μαθησιακών στόχων, προσδιορισμό επιπέδων απόδοσης διδασκαλίας, μεταγνωστικότητα, εκμάθηση στρατηγικών μελέτης κ.λπ. (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011α).

Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας στο μοντέλο του διαλεκτικού κονστρουκτιβισμού εδράζεται στην αλληλεπίδραση, αφού η αλληλεπίδραση είναι ένα από τα πιο σημαντικά συστατικά κάθε μαθησιακής εμπειρίας (Vrasidas, 2000). Ο Vrasidas (2000), υποστηρίζει ότι η μάθηση συμβαίνει όταν οι μαθητές αλληλεπιδρούν με κάποιο περιεχόμενο (είτε η μάθηση ορίζεται ως αλλαγή στη συμπεριφορά, δημιουργία ή τροποποίηση γνωστικών δομών ή κατασκευή κοινού νοήματος), ενώ οι τρεις κύριες φάσεις της διδασκαλίας, αυτές του σχεδιασμού, της ανάλυσης και της αξιολόγησης, αλληλεπικαλύπτονται.

Οι μαθητές εργάζονται με αμοιβαία εργασία, επιλογή επιπέδου δυσκολίας και αυτοέλεγχο. Απαραίτητη προϋπόθεση για να λειτουργήσει ο διδακτικός σχεδιασμός είναι το στήσιμο της σκαλωσιάς, ώστε να μπορέσει ο μαθητής να συγκροτήσει το ενεργήμα, να μοντελοποιήσει την πορεία της δραστηριότητας και έτσι σταδιακά να μειωθεί και η καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό (Rosenshine, 1995). Το όφελος του να δίνεται ο έλεγχος στους μαθητές είναι ότι τους επιτρέπεται να μελετήσουν ό,τι αποτελεί για αυτούς πρόκληση και ό,τι θεωρούν περισσότερο ενδιαφέρον. Επίσης, ο έλεγχος της μάθησής τους από τους ίδιους παρέχει κίνητρα σε πολλούς μαθητές (Collins, 2006). Τα κίνητρα αναφέρονται σε διαδικασίες που υποκινούν και στηρίζουν δραστηριότητες που κατευθύνονται ως προς τους

στόχους. Είναι προσωπικές/εσωτερικές επιρροές που οδηγούν σε αποτελέσματα όπως η επιλογή, η προσπάθεια, η επιμονή, η επίτευξη και η περιβαλλοντική ρύθμιση. Τα κίνητρα αποτελούν ένα σημαντικό πυλώνα της κοινωνικο-γνωστικής θεωρίας (Schunk & DiBenedetto, 2020).

I. Σύστημα υποστήριξης/σκαλωσιάς των μαθητών

Το σύστημα της σκαλωσιάς (scaffolding) είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τη θεωρία του Vygotsky, αφού υποστηρίζεται ότι «λειτουργούν αποδοτικά, όταν παρέχονται για εργασία στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» (Rosenshine & Meister, 1992: 26). Σκοπός της υποστήριξης αυτής είναι τα παιδιά να ενισχύσουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις τους στην επίλυση προβλημάτων (Aminah & Shaffqat, 2019). Οι πιο επιτυχημένοι εκπαιδευτές είναι εκείνοι που δημιουργούν ένα τύπο σκαλωσιάς και σταδιακά μειώνουν αυτή την υποστήριξη, καθώς το παιδί γίνεται ικανό να εκτελέσει το έργο μόνο του. Έτσι, είναι που αποκτά νέες δεξιότητες και γνώσεις (Aamaas, Duesund, & Lauritzen, 2019).

Οι τύποι σκαλωσιάς που δύνανται να χρησιμοποιηθούν στο μοντέλο του διαλεκτικού κονστρουκτιβισμού είναι τύποι που υποστηρίζουν όλα τα διαφορετικά επίπεδα γνώσης που συναντώνται σε μία τάξη και καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων. Οι Rosenshine και Meister (1992: 32-33) υποστηρίζουν ότι αυτοί οι τύποι σκαλωσιάς θα πρέπει να κινούνται σε ένα «μέσο επίπεδο διευκρίνισης», αφού έτσι θα παρέχουν μεν την κατάλληλη υποστήριξη, αλλά δε, δεν θα διευκρινίζουν λεπτομερώς κάθε βήμα που πρέπει να γίνει.

Ο δάσκαλος επιλέγει δραστηριότητες, που περιέχουν εμπράγματα αντιφάσεις, σε συνεργασία με τους μαθητές, γιατί όλες οι δραστηριότητες δεν προσφέρονται εξίσου (Slavin, 2018b· Σαλβαράς, 2013β). Τέτοιες δραστηριότητες είναι: οι μαθητές να διαβάσουν κείμενο, να διατυπώσουν ερωτήσεις, να συγκροτήσουν απαντήσεις και να εξάγουν περίληψη. Να συγκεντρώσουν πληροφορίες, να τις ταξινομήσουν, να τις προσδιορίσουν λεκτικά και να αναφέρουν παραδείγματα και αντιπαραδείγματα. Να απαντήσουν σε συγκλίνουσες ερωτήσεις (τι, πώς, γιατί, για ποιο σκοπό κ.λπ.) και αποκλίνουσες ερωτήσεις (τι θα έλεγε κάποιος με αντίθετη γνώμη, πώς αλλιώς, πού αλλού, πότε άλλοτε κ.λπ.). Να παρατηρήσουν εικόνες, πίνακες, γραφικές παραστάσεις και να εκφραστούν προφορικά και γραπτά (ό,τι δηλώνεται και ό,τι υποκρύπτεται και αλλάζει). Να λύσουν προβλήματα, εκμεταλλευόμενοι τις προηγούμενες γνώσεις τους. Κάθε μαθητής να διαβάσει σιωπηρά από μια παράγραφο ενός κειμένου και ύστερα να διατυπώσει μια ερώτηση, να συντάξει περίληψη της παραγράφου, να αποσαφηνίσει έννοιες λέξεων, με τη βοήθεια λεξικού, να

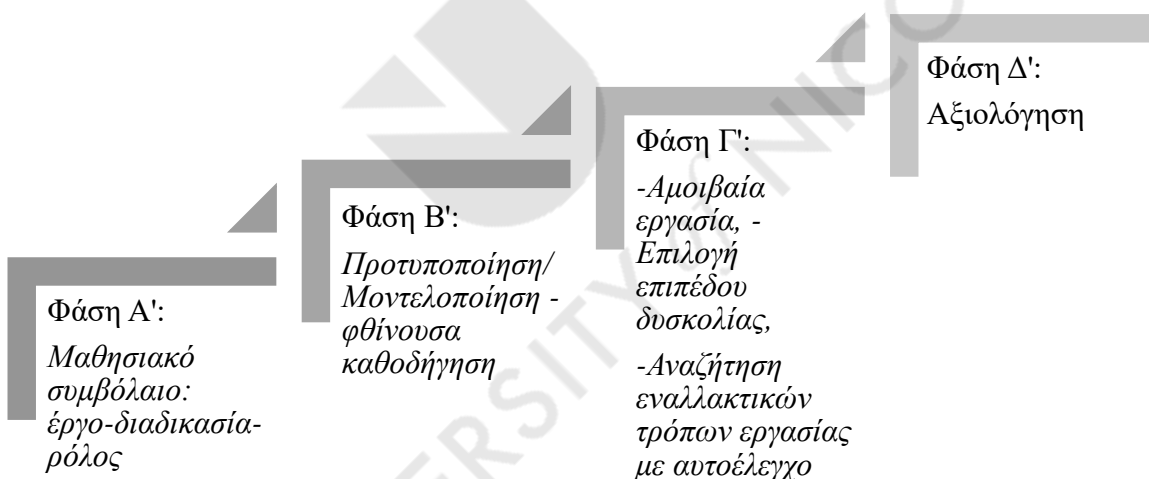
προβλέπει με βάση τα χαρακτηριστικά της δομής του κειμένου, το περιεχόμενο της επόμενης παραγράφου και να αποδώσει το νόημα με δικά του λόγια.

II. Διάρθρωση της διδασκαλίας

Στο μοντέλο διδασκαλίας του διαλεκτικού κονστρουκτιβισμού το περιβάλλον μάθησης είναι ένα περιβάλλον μίμησης του προτύπου. Είναι ένα περιβάλλον γνωστικής μαθητείας, όπου δηλαδή ο μαθητής στην αρχή αντιγράφει το ενέργημα του δασκάλου, μετά το κάνουν μαζί και τέλος, ο μαθητής το κάνει μόνος του (Rosenshine & Meister, 1992· Slavin, 2015· Σαλβαράς, 2004). Στο Σχεδιάγραμμα 2.6 φαίνονται οι τέσσερις φάσεις της διάρθρωσης της διδασκαλίας για το εν λόγω μοντέλο.

Σχεδιάγραμμα 2.6:

ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΔΙΑΛΕΚΤΙΚΟΥ ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΜΟΥ



-Φάση Α':

Ο εκπαιδευτικός αρχικά εστιάζει την προσοχή των μαθητών, εισάγοντας το μαθησιακό συμβόλαιο. Δηλαδή παρουσιάζοντας τη στρατηγική που θα διδάξει και κατανέμοντας τους ρόλους. Ταυτόχρονα, «δίνει στηρίγματα», λέξεις, φράσεις, άλλα ενεργήματα δηλαδή, τα οποία λειτουργούν ως κατευθυντήριες γραμμές. Τα στηρίγματα αυτά έχουν τη μορφή βοηθητικών «καλουπιών» (όπως ερωτήματα, λέξεις-άγκυρες κ.λπ.).

-Φάση Β':

Ακολούθως, προχωρεί στην εφαρμογή της στρατηγικής αυτής εξηγώντας δυνατά τις σκέψεις του. Στόχος του είναι οι μαθητές να παρατηρήσουν και ακολούθως να λειτουργήσουν μιμούμενοι το πρότυπο, να μοντελοποιήσουν δηλαδή τη σειρά ενεργειών (Gallimore & Tharp, 1990· Ματσαγγούρας, 2008). Η αρχή της μοντελοποίησης θεωρείται από τους Wood και Bandura (1989) βασική για την ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικών και συμπεριφορικών ικανοτήτων στο άτομο.

-Φάση Γ':

Αφού οι μαθητές έχουν προτυποποιήσει τα ενεργήματα, προχωρούν στην αναπαραγωγή τους με στόχο την εξάσκηση. Στόχος της πρακτικής εξάσκησης είναι η ενοποίηση των επιμέρους ενεργειών της στρατηγικής, δηλαδή η ανάμειξη των επιμέρους ενεργημάτων της στρατηγικής σε ένα ενιαίο, ενοποιημένο σύνολο, η οποία θα επιφέρει την αυτοματοποίηση στις ενέργειές των μαθητών (Bandura & Kupers, 1964· Rosenshine & Meister, 1992). Η εξάσκηση γίνεται με αμοιβαία εργασία, με κατανομή των ρόλων του εκτελεστή και του παρατηρητή και εναλλαγή τους, και με ανατροφοδότηση.

-Φάση Δ':

Τέλος, γίνεται η αξιολόγηση που έχει να κάνει με την αξιολόγηση του βαθμού ανταπόκρισης και εξομοίωσης με το πρότυπο.

III. Καθορισμός διδακτικών στόχων

Βασικός στόχος στον διαλεκτικό κονστρουκτιβισμό αποτελεί η ενεργοποίηση των επιτελικών λειτουργιών μάθησης. Της προσοχής, της αντίληψης, της μνήμης, της μεταγνώσης και της αυτορρύθμισης. Αυτό επιτυγχάνεται με την κατάλληλη υποστήριξη - επιλογή και χρήση της κατάλληλης σκαλωσιάς από τον εκπαιδευτικό, αφού με την κατάλληλη υποστήριξη οι μαθητές είναι σε θέση να ολοκληρώσουν ένα έργο που μπορεί να μην είναι σε θέση να κάνουν μόνοι τους (Παπαδοπούλου, 2009). Η μάθηση των μαθητών θα προσαρμοστεί στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης του και όχι στο τι ξέραμε από παλιά. Ο κάθε μαθητής υποβοηθείται να λειτουργήσει μέσα σε αυτήν είτε από τον εκπαιδευτικό, είτε από συμμαθητές του, έως ότου καταφέρει τη γνωστική υπέρβαση, μαθαίνοντας πώς να μαθαίνει. Στόχος είναι ο μαθητής να αποκτήσει τις δεξιότητες αναγνώστη, γραφέα, επεξεργαστή κειμένου, λύτη προβλήματος, χαρτογραφική εννοιών, καθώς και να εργάζεται με αυτοέλεγχο, αφού περάσει μέσα από μία γνωστική σύγκρουση, ώστε να επιτύχει τη γνωστική υπέρβαση (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011α).

IV. Επιλογή και σχεδιασμός περιεχομένου

Ο σχεδιασμός του περιεχομένου είναι ανάγκη να αντιμετωπίζει τη σχολική γνώση, ως το προϊόν που προκύπτει από την αλληλεπίδραση της εμπειρικο-βιωματικής γνώσης με την επιστημονική γνώση, δημιουργώντας θεματικούς πυρήνες και εγκάρσια θέματα (Βακαλούδη, 2016). Το επίπεδο δυσκολίας των δραστηριοτήτων πρέπει να προσαρμόζεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην είναι ούτε πολύ εύκολο, ούτε πολύ δύσκολο, για να μην χαθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση. Η συνθετότητα και ο βαθμός δυσκολίας θα πρέπει να αυξάνεται όσο οι μαθητές γίνονται πιο επιδέξιοι στην εφαρμογή της στρατηγικής (Biemiller & Meichenbaum, 1992· Rosenshine & Meister, 1992· Σαλβαράς, 2004).

(δ) Επίπεδο διδακτικής πράξης

I. Πρακτικές διδασκαλίας

- **των σχεδίων εργασίας (projects)**

Στη στρατηγική διδασκαλίας των σχεδίων εργασίας οι μαθητές καλούνται να μελετήσουν ένα θέμα υπό το πρίσμα διαφορετικών οπτικών-μαθημάτων. Δημιουργείται δηλαδή ένας θεματικός ιστός, γύρω από τον οποίο θα δομηθεί το σχέδιο εργασίας. Με την αναφορά σε σχέδια εργασίας (projects) εννοούμε μικρές διατομικές, δημιουργικές, πολλές φορές διαθεματικές εργασίες. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2004α) υπάρχουν δύο κατευθύνσεις που μπορούν να ενταχθούν τα σχέδια εργασίας: (α) τα διεπιστημονικά σχέδια εργασίας, στα οποία το περιεχόμενο και οι στόχοι προωθούνται μέσα από τις δυνατότητες του κάθε επιστημονικού θέματος που μελετούν. Οι μαθητές δηλαδή προσπαθούν να εντοπίσουν τους επιστημονικούς κλάδους που πρέπει να χρησιμοποιήσουν για τη μελέτη ενός θέματος και να διακρίνουν ποια πτυχή του εν λόγω θέματος θα αξιοποιηθεί, και (β) τα διαθεματικής κατεύθυνσης σχέδια εργασίας, στα οποία έμφαση δίνεται στη μελέτη του θέματος, χωρίς άμεσα να προωθείται η διάκριση των επιστημονικών κλάδων. Κριτήρια ανάπτυξης του εκάστοτε σχεδίου εργασίας αποτελούν η φύση του θέματος και τα ενδιαφέροντα των μαθητών

Η στρατηγική διδασκαλίας των σχεδίων εργασίας μετατρέπει το μάθημα από δασκαλοκεντρικό σε μαθητοκεντρικό και μεταβάλλει τους μαθητές σε ενεργούς συμμετόχους στη διαδικασία της μάθησης (Bransford κ.ά., 2000). Ταυτόχρονα, δίνει τη δυνατότητα σε μαθητές «λιγότερο καλούς» να ακολουθήσουν τους υπόλοιπους και να συμμετέχουν και αυτοί σε μεγαλύτερο βαθμό. Σύμφωνα με τον Glasersfeld (1985, 1989), η «συμπερίληψη των άλλων» είναι μια απαραίτητη προϋπόθεση για την κατασκευή της

πραγματικότητας. Με το σχέδιο εργασίας οι μαθητές συνειδητοποιούν τι έκαναν, πώς το έκαναν, τι αποτέλεσμα είχαν, τι θα έλεγε κάποιος με αντίθετη γνώμη, πού αλλού μπορούν να το ξανακάνουν κ.λπ., πραγματοποιώντας έτσι συνδέσεις των σχολικών τους γνώσεων και αναδεικνύοντας τους συσχετισμούς.

Η εκπαιδευτική κοινότητα έχει αναγνωρίσει από καιρό την αξία της συνεργασίας των μαθητών σε μια ομάδα για την ολοκλήρωση ορισμένων τύπων μαθησιακών εργασιών (Driscoll, 2002· D. W. Johnson & Johnson, 1999b, 1999a, 2002· Lee Manning & Lucking, 1991· Slavin, 1980, 1981, 1988· Κανάκης, 2001· Ματσαγγούρας, 2000β). Οι έρευνες που πραγματεύονται την εν λόγω στρατηγική διδασκαλίας είναι αρκετές, ενώ έχουν διαμορφωθεί διαφορετικές τάσεις και πρακτικές επί τούτου. Οι τάσεις αυτές απαριθμούνται σε τρεις και διαφέρουν ως προς τον τρόπο εκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού. Η πρώτη τάση περιλαμβάνει τεχνικές και διδακτικό υλικό που καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό και στις μικρότερες λεπτομέρειες. Την τάση αυτή αντικατοπτρίζουν οι διδακτικές τεχνικές *Student Teams-Achievement Divisions* (STAD) και *Teams-Games-Tournament* (TGT) του (Slavin, 1980, 1991, 2015, 2018b). Η δεύτερη τάση εκπροσωπείται από τους Johnson και Johnson (1999, 2002) και τους Sharan και Sharan (1976) και εισηγείται και εκπαιδεύει τους διδάσκοντες στις βασικές αρχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και αφήνει σε αυτούς τις λεπτομέρειες της εφαρμογής στην τάξη. Τέλος, η τρίτη τάση εκφράζεται από τους Kagan (1992) και Meyer (1987), οι οποίοι ακολουθούν τη μέση οδό και παρουσιάζουν μαζί με τις βασικές αρχές και κάποιες γενικές οδηγίες εφαρμογής, αφήνοντας παράλληλα περιθώρια πρωτοβουλίας στον εκπαιδευτικό (Ματσαγγούρας, 2000α).

Με την είσοδο στη διδασκαλία επιλέγεται η δραστηριότητα από τον εκπαιδευτικό και ζητείται η συμμετοχή των μαθητών στον προγραμματισμό (τι θα ρωτήσουμε, πώς θα εργαστούμε, τι πρέπει να ξέρουμε). Στη συνέχεια, από κοινού εκπαιδευτικός και μαθητές συντάσσουν ένα διάγραμμα εργασίας, το οποίο δίνει την έκταση και το βάθος του θέματος, την αλληλουχία και την αλληλεξάρτηση των δραστηριοτήτων των μαθητών με τη μορφή ενεργήματος δράσης. Κατόπιν, ο εκπαιδευτικός ορίζει ομάδες εργασίας, ανομοιογενείς, ορίζει το μαθητή-συντονιστή και το μαθητή-γραμματέα και οι μαθητές εργάζονται σύμφωνα με το διάγραμμα εργασίας. Κατόπιν, παρουσιάζουν στην τάξη την εργασία τους. Γίνεται αντιπαραβολή των απαντήσεων, αναγνωρίζονται και διευθετούνται λάθη, επεκτείνονται οι αρχικές απαντήσεις, εξηγείται η εμπράγματα αντίφαση και επιβεβαιώνεται η εξήγηση με την αναζήτηση παρόμοιων καταστάσεων. Τέλος, αξιολογείται η ομαδική διερεύνηση και η ανταπόκριση στο ρόλο και στον τρόπο εργασίας των μελών κάθε ομάδας με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας, 2000β).

Η πρακτική αυτή αποβλέπει στο να εξασκήσει έμπρακτα τους μαθητές να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να παίρνουν αποφάσεις, να αναπτύσσουν ευγενή άμιλλα, να συνεργάζονται αποδοτικά, να υποτάσσουν τις προσωπικές τους φιλοδοξίες στην κοινή προσπάθεια, να σέβονται τα δικαιώματα των άλλων, να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τις πράξεις τους. Μέσα στην ομάδα τα άτομα εκφράζουν τις προσωπικές τους επιθυμίες, ανταλλάσσουν ιδέες, συζητούν απόψεις, διευθετούν συγκρούσεις, γνωρίζουν καλύτερα τον εαυτό τους, αλληλοκατανοούνται, δραστηριοποιούνται δημιουργικά σε εργασίες που ανταποκρίνονται στις ικανότητές τους. Τέλος, μέσα στην ομάδα συνδυάζονται αρμονικά η ατομική δραστηριότητα με την ομαδική συνεργασία. Οι μαθητές γίνονται ικανοί για αυτομόρφωση κι εξοπλίζονται με τις κοινωνικές εκείνες αρετές που χαρακτηρίζουν τους ελεύθερους, συνειδητούς και υπεύθυνους, δημοκρατικούς πολίτες (Brophy, 2010b· Driscoll, 2002· D. W. Johnson & Johnson, 1999a, 2002· Lee Manning & Lucking, 1991· Rule, 2001· Slavin, 1981, 1988, 1991· Κανάκης, 2001).

- **της γνωστικής μαθητείας**

Η στρατηγική διδασκαλίας της γνωστικής μαθητείας προϋποθέτει φθίνουσα καθοδήγηση, δηλαδή η υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό πρέπει να έχει τάση μείωσης μέχρι που σταδιακά να εκλείπει εντελώς και η ευθύνη μεταβιβαστεί στο μαθητή (Slavin, 2018b). Ο εκπαιδευτικός επεξηγεί τι θα μάθουμε και τους ρόλους του καθενός. Ακολούθως παρουσιάζει, σαν να είναι δικό του, το πρόβλημα, ώστε οι μαθητές να μάθουν με παρατήρηση και με μίμηση προτύπου. Ύστερα οι μαθητές κάνουν το ίδιο με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού αρχικά, και κατόπιν μόνοι δίνοντας οδηγίες στον εαυτό τους. Οι μαθητές έτσι συγκροτούν το ενέργημα δράσης (τι θα κάνουν, πώς, κάθε πότε) και το εφαρμόζουν αμοιβαία (ένας μαθητής εκτελεστής και ένας παρατηρητής) εναλλάσσοντας τους ρόλους, με επιλογή επιπέδου δυσκολίας ασκήσεων και εργαζόμενοι με αυτοέλεγχο. Έτσι η γνώση προσλαμβάνεται με την παρατήρηση και τη μίμηση προτύπου και εσωτερικεύεται, όταν η εργασία που γίνεται με άλλους μετασηματιστεί σε εργασία που το παιδί κάνει με τον εαυτό του. Στη στρατηγική διδασκαλίας της γνωστικής μαθητείας, σύμφωνα με τους Σαλβαρά και Σαλβαρά (2011β), παρουσιάζονται τρεις προσεγγίσεις:

- της αμοιβαιότητας:

Σε αυτή την κατεύθυνση ο εκπαιδευτικός εργάζεται με μικρές ομάδες μαθητών, διατυπώνοντας ερωτήματα που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν από τους μαθητές. Στη συνέχεια, αναθέτει το ρόλο αυτό στους ίδιους τους μαθητές, δηλαδή να λειτουργήσουν σαν δάσκαλοι για τους υπόλοιπους. Οι μαθητές κατανέμουν τον ρόλο του εκτελεστή και του

παρατηρητή, οι οποίοι αντιστρέφονται στη συνέχεια. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί σαν πρότυπο και αναμένει οι μαθητές να πράξουν με τον ίδιο τρόπο, επινοώντας και απευθύνοντας ερωτήματα. Όταν ο μαθητής αρχίσει να λειτουργεί ως δάσκαλος, τότε δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ελέγξει το βαθμό κατανόησης και να παρέχει στήριξη και ανατροφοδότηση αν χρειάζεται (Rosenshine & Meister, 1992). Η πρακτική αυτή βοηθά μαθητές με πιο χαμηλές επιδόσεις (Slavin, 2018b).

-της επιλογής επιπέδου δυσκολίας:

Με την πρακτική αυτή, οι μαθητές τείνουν να επιλέγουν να εργαστούν σε δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στο βαθμό δυσκολίας, τον οποίο οι ίδιοι μπορούν να ανταπεξέλθουν. Η ενασχόληση με δραστηριότητες για τις οποίες έχουν αμφιβολίες ή πιστεύουν ότι θα αντιμετωπίζουν δυσκολίες δεν προτιμώνται, αφού αυτό δημιουργεί αίσθημα αμφισβήτησης για τον εαυτό και οδηγεί είτε σε πρόωρη εγκατάλειψη της προσπάθειας, είτε αποτυχία (Slavin, 2018b). Ο εκπαιδευτικός δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να επιλέξουν ελεύθερα τον βαθμό δυσκολίας, διαβαθμίζοντας τις εργασίες από πολύ εύκολες μέχρι αρκετά δύσκολες. Και αν οι μαθητές αντιμετωπίσουν δυσκολία, ο εκπαιδευτικός παρέχει άμεσα υποστήριξη, ανατροφοδότηση ή προτείνει τρόπους για να τις ξεπεράσουν (Rosenshine & Meister, 1992). Η ενέργεια αυτή λειτουργεί εποικοδομητικά για τους μαθητές, ενώ συμβάλει στη συνειδητοποίηση από μέρους τους, της πραγματικής τους απόδοσης. Επίσης μπορεί να λειτουργήσει ως πρόκληση για να αυξήσει τη θέληση για μάθηση, ώστε να φθάσει ο μαθητής σε υψηλότερο επίπεδο.

-του αυτοελέγχου:

Στην εργασία με αυτοέλεγχο οι μαθητές εργάζονται με συγκροτημένο ενέργημα (τι θα κάνω, πότε, πώς, κάθε πόσο). Ο εκπαιδευτικός δείχνει και επεξηγεί τι κάνει και καλεί τους μαθητές να κάνουν το ίδιο υπό την καθοδήγησή του, με φωναχτό και σιωπηρό λόγο, πράγμα που αυξάνει την ανεξαρτητοποίησή τους (Marzano, 2010· Rosenshine & Meister, 1992). Στο τέλος της εργασίας, γίνεται αξιολόγηση που στόχο έχει αφενός, ο εκπαιδευτικός να ελέγξει το βαθμό ανταπόκρισης τους μαθητή και την πρόοδό του και, αφετέρου, ο ίδιος ο μαθητής να αυτο-αξιολογηθεί, κατανοώντας το βαθμό της προόδου του, και να ενθαρρυνθεί να συνεχίσει την προσπάθεια βελτίωσης. Οι μαθητές που έχουν υψηλό κίνητρο μάθησης είναι πολύ πιθανόν να αναπτύξουν συνειδητά αυτοέλεγχο στη μάθησή τους, να οργανώσουν, δηλαδή, και να εφαρμόσουν, με υψηλό δείκτη επιτυχίας, μία στρατηγική μάθησης, αφού η εργασία με αυτοέλεγχο έχει συνδεθεί με αύξηση στη σχολική επίδοση των μαθητών (Slavin, 2018b· Wood & Bandura, 1989).

II. Τύποι σκαλωσιάς

Σύμφωνα με τον Lebow (1993), οι διαλεκτικές κονστρουκτιβιστικές πρακτικές είναι αναγκαίο να είναι προσανατολισμένες στο: (α) να δίνουν έμφαση στον συναισθηματικό τομέα της μάθησης, (β) να κάνουν την καθοδήγηση να μοιάζει εξατομικευμένη για τον κάθε μαθητή, (γ) να βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες, στάσεις και πεποιθήσεις που υποστηρίζουν την αυτορρύθμιση της μαθησιακής διαδικασίας και (δ) να εξισορροπούν την τάση ελέγχου της μαθησιακής δραστηριότητας με την επιθυμία για προώθηση της προσωπικής αυτονομίας. Προϋποθέτουν την καλλιέργεια αυτορρύθμισης, αφού η αυτορρύθμιση δεν είναι μια νοητική ικανότητα ή μια ακαδημαϊκή ικανότητα απόδοσης. Είναι περισσότερο μία διαδικασία, μία σειρά από κατευθυντήριες οδηγίες, με τις οποίες οι μαθητές μετατρέπουν τις διανοητικές τους ικανότητες σε ακαδημαϊκές δεξιότητες (Zimmerman, 1990).

Η μάθηση θεωρείται ως μια δραστηριότητα που κάνουν οι μαθητές για τον εαυτό τους με προνοητικό τρόπο και όχι ως ένα συγκαλυμμένο γεγονός που συμβαίνει σε αυτούς ως αντίδραση στη διδασκαλία. Η αυτορρύθμιση αναφέρεται σε αυτοδημιούργητες σκέψεις, συναισθήματα και συμπεριφορές που είναι προσανατολισμένες στην επίτευξη στόχων (Zimmerman, 2002). Οι μαθητές εισέρχονται σε μαθησιακές δραστηριότητες με στόχους όπως η απόκτηση γνώσης, η επίλυση προβλημάτων κ.λπ. Η αυτο-αποτελεσματικότητα για την επίτευξη του στόχου επηρεάζεται από τις ικανότητες, τη στάση απέναντι στη μάθηση, τη διδασκαλία και το κοινωνικό πλαίσιο. Όσο οι μαθητές εργάζονται σε δραστηριότητες, παρατηρούν τις επιδόσεις τους, αξιολογούν και συνεχίζουν το έργο τους ή αλλάζουν την προσέγγισή τους. Η αυτοαξιολόγηση της προόδου τους ως ικανοποιητική ενισχύει τα συναισθήματα αποτελεσματικότητας. Η επίτευξη του στόχου οδηγεί τους μαθητές να θέσουν νέους πιο δύσκολους στόχους (Schunk, 1990).

Επιπρόσθετα, η εμφάνιση μορφών αυτορρύθμισης όπως ο καθορισμός προσωπικών στόχων και ο αυτοέλεγχος, κατά τη διαδικασία της μάθησης έχει συνδεθεί με υψηλά επίπεδα μαθησιακής κινητικότητας και επιτευγμάτων, καθώς και ενδυνάμωσης (Cleary & Zimmerman, 2004). Οι μορφές αυτορρύθμισης επιπλέον επηρεάζονται από τρεις παράγοντες, τη συμπεριφορά, το περιβάλλον και τα συναισθήματα, και για το λόγο αυτό είναι αναγκαίο εντός της τάξης να υπάρχουν συνθήκες τέτοιες, που να ευνοούν την ανάπτυξη προς αυτή την κατεύθυνση. Οι μορφές αυτορρύθμισης που άπτονται της συμπεριφοράς σχετίζονται με την αυτο-παρατήρηση της απόδοσης κάποιου και την στρατηγική αναπροσαρμογή της. Οι περιβαλλοντικές μορφές αυτορρύθμισης συνεπάγονται την παρακολούθηση των επιπτώσεων των διαφόρων περιβαλλοντικών συνθηκών και τον

στρατηγικό έλεγχο των συνθηκών αυτών. Ενώ, οι συγκεκριμένες μορφές αυτορρύθμισης, αναφέρονται στην παρατήρηση και την προσαρμογή συγκεκριμένων συναισθημάτων και σκέψεων. Τα πιο πάνω συνιστούν το τριαδικό κοινωνικο-γνωστικό μοντέλο της αυτορρύθμισης του Zimmerman (2013).

Οι τύποι σκαλωσιάς που προκρίνονται για εφαρμογή στο διδακτικό μοντέλο του διαλεκτικού κονστρουκτιβισμού είναι οι εξής:

- ***μαθησιακό συμβόλαιο***

Το μαθησιακό συμβόλαιο αποτελεί ουσιαστικά μία άτυπη συμφωνία ανάμεσα σε δάσκαλο και μαθητές, το οποίο καθορίζει το γίνεσθαι της διδασκαλίας, ενώ κρίνεται ως απαραίτητο για τη διασφάλιση της επιτυχίας της (Μαυρομμάτης, Ζουγανέλη, Φρυδά, & Λουκά, 2008). Μπορεί να καλύπτει ένα συγκεκριμένο μάθημα, την αποπεράτωση μιας εργασίας, τη μακροχρόνια βελτίωση κ.λπ. Από την αρχή συγκεκριμενοποιούνται οι στόχοι, καθορίζονται η διαδικασία που θα ακολουθηθεί και οι ρόλοι του καθενός. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές προσανατολίζονται και μένουν εστιασμένοι σε αυτό που πρέπει να μάθουν, ρυθμίζοντας τις ενέργειές τους και την προσπάθεια που καταβάλλουν. Επίσης, το μαθησιακό συμβόλαιο βοηθά το μαθητή να θέσει ο ίδιος τους προσωπικούς του στόχους και να ασκήσει έλεγχο στον εαυτό του, πράγμα που οδηγεί σε αυτορρύθμιση (Schunk, 2001) και μεταγνωστικότητα (Minder, 2007).

- ***προτυποποίηση ενεργήματος (μοντελοποίηση)***

Η προτυποποίηση ενεργήματος αποτελεί μία σκαλωσιά η οποία βοηθά στην εσωτερίκευση της γνώσης. Πρώτα υποδεικνύεται από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές ένα μοντέλο, μία σειρά από ενέργειες και ο στόχος του. Αντιμετωπίζεται το ζητούμενο ως μία διαδικασία επίλυσης προβλήματος, η οποία απαιτεί συγκεκριμένα βήματα. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί αναλυτικά και με φωναχτό λόγο τη διαδικασία, τι σκέφτεται και τι κάνει για να φθάσει στο στόχο, καθώς καταγράφει τα κύρια σημεία στην κάθε φάση. Αναφέρει ενδεχόμενα λάθη που μπορεί να γίνουν και εξηγεί τι πρέπει να αποφευχθεί. Δίνει παραδείγματα και μη παραδείγματα για το πώς μπορεί αλλού να χρησιμοποιηθεί το ενεργήμα και καλεί τους μαθητές να πράξουν το ίδιο ταυτόχρονα μαζί του, με τη χρήση φωναχτού λόγου (Ματσαγούρας, 2008).

Σταδιακά μετατοπίζει την ευθύνη εκτέλεσης στους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι θα προσπαθήσουν να το κάνουν μόνοι τους με φωναχτό και σιωπηρό λόγο. Η μοντελοποίηση

του «τι θα κάνουν και πώς» έχει ανάγκη από επανάληψη με φωναχτό λόγο, διότι βοηθά στη μεταγραφή των ενεργειών στη σκέψη. Τόσο η προτυποποίηση του ενεργήματος, όσο και ο φωναχτός λόγος εμπλέκουν τον μαθητή ενεργά στη διαδικασία της μάθησης και αφήνουν στον εκπαιδευτικό περιθώρια να ελέγξει καλύτερα την πρόοδό τους στην εκμάθηση της διαδικασίας (Rosenshine & Meister, 1992). Επίσης, συμβάλλει και στην αποφυγή λαθών, τα οποία λειτουργούν αρνητικά για το μαθητή (Τριλιανός, 2004α).

- ***λεκτική αυτοκαθοδήγηση – φωναχτός και σιωπηρός λόγος (self-directed learning)***

Σύμφωνα με τους Biemiller και Meichenbaum (1992) η πηγή των διαφορών επιπέδων επιτυχίας εντός της σχολικής τάξης οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο βαθμό αυτορρύθμισης της μάθησης του κάθε παιδιού. Παιδιά με υψηλό δείκτη αυτορρύθμισης τείνουν να είναι πιο αποτελεσματικά από τα άλλα παιδιά, διότι χρησιμοποιούν μια σειρά στρατηγικών, θέτουν στόχους, αυτοσχεδιάζουν, κάνουν διάλογο με τον εαυτό, ασκούν αυτοέλεγχο, χρησιμοποιούν τεχνικές απομνημόνευσης, ζητούν ανατροφοδότηση κ.ά. Η αυτοκαθοδήγηση με φωναχτό και σιωπηρό λόγο αποτελεί -μεταξύ άλλων- μία από τις πρακτικές που βοηθούν το μαθητή προς αυτή την κατεύθυνση και χρειάζεται να διδαχθεί ως στρατηγική από τον εκπαιδευτικό.

Τη στρατηγική εκμάθησης της αυτοκαθοδήγησης με φωναχτό και σιωπηρό λόγο έχει εφαρμόσει ο Meichenbaum (1974) ως εξής: Αρχικά, ο εκπαιδευτικός εκτελεί μια εργασία μιλώντας δυνατά στον εαυτό του, ενώ ο μαθητής παρατηρεί (ο εκπαιδευτικός ενεργεί ως πρότυπο). Ο μαθητής στη συνέχεια εκτελεί την ίδια εργασία, ενώ ο εκπαιδευτικός του δίνει οδηγίες. Κατόπιν ο μαθητής εκτελεί ξανά, ενώ μιλάει δυνατά στον εαυτό του. Ακολούθως ψιθυρίζει στον εαυτό του και τέλος, δεν κινεί καν τα χείλη του (δηλαδή, χρησιμοποιεί σιωπηρό λόγο). Το περιεχόμενο των οδηγιών στον εαυτό πρέπει να είναι αρκετά ευρύ και να περιλαμβάνει (α) ερωτήσεις σχετικά με τη φύση της εργασίας, (β) απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά με τη μορφή γνωστικής πρόβλεψης και σχεδιασμού, (γ) οδηγίες στον εαυτό με τη μορφή αυτοκαθοδήγησης, (δ) τρόπους αντιμετώπισης των λαθών και (ε) αυτοενίσχυση.

Η πρακτική αυτή έχει αποδειχθεί (Meichenbaum, 1974· Meichenbaum & Goodman, 1971) ότι συμβάλλει ακόμα και παιδιά με παρορμητική συμπεριφορά και υπερκινητικότητα να αναπτύσσουν μεγαλύτερο αυτοέλεγχο και μεγαλύτερο βαθμό γνωστικής αντανάκλασης σε σχετικά πολύ μικρό χρονικό διάστημα.

- **φροντιστηριακή βοήθεια από μαθητές (peer tutoring)**

Στη σκαλωσιά αυτή ο μαθητής που έχει ήδη κατακτήσει τους στόχους της διδασκαλίας, διδάσκει κάποιον άλλο και αργότερα αλλάζουν ρόλους. Αυτό μπορεί να εφαρμοσθεί ανάμεσα σε μαθητές της ίδιας ηλικίας ή ανάμεσα σε μικρότερους και ηλικιακά μεγαλύτερους μαθητές (Slavin, 2018b). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός και εποπτικός, ειδικά στα πρώτα στάδια της εφαρμογής, ενώ η μέθοδος αυτή πρέπει να είναι σχεδιασμένη προσεκτικά, έτσι ώστε τόσο ο εκπαιδευόμενος μαθητής, όσο και ο εκπαιδευτής μαθητής να επωφεληθούν πνευματικά, κοινωνικά και συναισθηματικά από τις εμπειρίες τους (Topping, 2003).

Σύμφωνα με την Topping (2003), έχει τα εξής πλεονεκτήματα: (α) μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλο το πρόγραμμα σπουδών, (β) μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο για τη διαφοροποίηση του προγράμματος σπουδών, (γ) οι μαθητές με μαθησιακά εμπόδια μπορούν να επωφεληθούν από τη συμμετοχή τόσο ως εκπαιδευόμενοι, όσο και ως εκπαιδευτές σε παιδιά μικρότερης ηλικίας, ισχυροποιώντας έτσι τις δικές τους δεξιότητες και ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους, (δ) μπορεί να αποφέρει πολλαπλή προστιθέμενη αξία – όχι μόνο αυξάνοντας τα επιτεύγματα, αλλά και αναπτύσσοντας διαμαθητική-κοινωνική επικοινωνία και (ε) δεν χρειάζεται να περιλαμβάνει νέες πηγές μάθησης.

Η εν λόγω πρακτική έχει αποδειχθεί αποτελεσματική σε μία σειρά ερευνών που άπτονται διαφόρων πεδίων και έχουν διαφορετικές εκφάνσεις (Alegre, Moliner, Maroto, & Lorenzo-Valentin, 2019· Alemu, 2020· Duran, Ribosa, & Sánchez, 2020· McKinstery & Topping, 2003· Miller, Topping, & Thurston, 2009, 2010· Moliner & Alegre, 2020· Rosenshine & Meister, 1992· Schunk & Hanson, 1985· Topping, Miller, Thurston, McGavock, & Conlin, 2011), ενώ έχει αποδειχθεί ότι, όταν ένας μαθητής λαμβάνει βοήθεια από άλλο μαθητή, τότε η ανάγκη για τέτοιου είδους υποστήριξη σταδιακά μειώνεται όσο προχωρεί η διαδικασία αυτή (Rosenshine, 1995· Rosenshine & Meister, 1992).

Η φροντιστηριακή βοήθεια από συμμαθητές λαμβάνει χώρα στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης και για το λόγο αυτό κρίνεται εξαιρετικά αποτελεσματική σε επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης για το μαθητή σύμφωνα με τον Tudge (1990). Η αποτελεσματικότητα της φροντιστηριακής βοήθειας από μαθητές έγκειται στο γεγονός ότι συχνά οι μαθητές μπορούν να είναι εξίσου αποτελεσματικοί με τους εκπαιδευτικούς για διάφορους λόγους που σχετίζονται με τη χρήση πιο άμεσου λόγου, την ανταλλαγή πολιτιστικών αναφορών και την πιο πρόσφατη επαφή τους με το γνωστικό αντικείμενο, στο οποίο οι συμμαθητές τους μπορεί να χρειάζονται βοήθεια (Alegre κ.ά., 2019). Η διδασκαλία γίνεται διαδραστική και

ενδιαφέρουσα, αφού ενισχύει την ευθύνη και δεν αφήνει περιθώρια στον λιγότερο ενεργητικό μαθητή να εφησυχάσει.

- **δημόσια συζήτηση/ ανταλλαγή επιχειρημάτων/ λογομαχίες (debate)**

Πρόκειται για ακόμα ένα τύπο συνεργατικής μάθησης, ο οποίος εδράζεται στη λογική ότι κάθε μαθητής πρέπει να είναι σε θέση να αναπτύξει και να αιτιολογήσει στη βάση επιχειρημάτων τη θέση του. Με άλλα λόγια δημιουργείται ένα περιβάλλον ελεύθερης συζήτησης στην τάξη (Garrison, 1998). Η έρευνα ορίζει τη συζήτηση στην τάξη ως ένα ισχυρό εργαλείο μάθησης για την προώθηση της αλληλεπίδρασης και την ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η επικοινωνία, η επιχειρηματολογία, η συζήτηση και η κριτική ανάλυση (Bonwell & Eison, 1991).

Ο εκπαιδευτικός δίνει σε ομάδες μαθητών ένα θέμα με ανοικτά περιθώρια απαντήσεων γύρω από ένα πολύπλοκο ζήτημα. Οι μαθητές πρέπει να έχουν κάποιες γνώσεις επί του θέματος, αλλά με την ολοκλήρωση της διαδικασίας της συζήτησης θα έχουν αυξήσει το δείκτη κατανόησής τους. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να καταγράψει ό,τι αφορά το θέμα, επιχειρήματά, υπέρ και κατά, και στη συνέχεια να τα αναπτύξει σε συζήτηση στην τάξη. Αυτό δεν σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός μένει ανενεργός. Αντίθετα, όπως και σε κάθε πρακτική όλων των κονστрукτιβιστικών προσεγγίσεων, έχει και πάλι καθοδηγητικό ρόλο (Applefield κ.ά., 2001). Αναλαμβάνει να συντονίζει τη συζήτηση, αφού προηγουμένως υποδεικνύει αποτελεσματικούς τρόπους επιχειρηματολογίας, άσκησης κριτικής και διαφωνίας. Παρακολουθεί τη συζήτηση και σημειώνει τα σημεία που έχουν αναπτυχθεί, σε κατάλογο που έχει προετοιμάσει από πριν και συμμετέχει στη συζήτηση απλά για να ανακατευθύνει ή να συνοψίσει.

Η πρακτική αυτή θεωρείται μορφή ενεργής μάθησης με ισχυρή θεωρητική βάση που είναι χρήσιμη για την εμβάθυνση της κατανόησης των μαθητών σε σύνθετα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα, ενώ συνιστούν και έναν τρόπο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης (Jagger, 2013). Παρόμοια άποψη υποστηρίζουν και οι Merrell, Calderwood, και Graham (2017), αφού τα στοιχεία της έρευνάς τους δείχνουν ότι με την εν λόγω πρακτική η διδασκαλία είναι πιο αποτελεσματική στην εμβάθυνση της κατανόησης των μαθητών για το θέμα και αυξάνει τον ενθουσιασμό τους για αυτό. Η εμπλοκή της κριτικής σκέψης λειτουργεί στηριζόμενη στις προσωπικές αξίες του κάθε μαθητή, δίνοντας την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να εξάγει σημαντικά συμπεράσματα για το τι ξέρουν και τι κατανοούν με βάση το κοινωνικό τους υπόβαθρο. Ταυτόχρονα δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να καλλιεργήσουν τον σεβασμό

απέναντι σε αντίθετες απόψεις και να εκφράσουν τις δικές τους με έναν εξίσου πολιτισμένο τρόπο (Duhaylongsod, 2017).

- **αμοιβαία ή ομαδική εργασία**

Πρόκειται για εργασία που διεξάγεται ομαδικά και αναφέρεται σε ανταποδοτική (αμοιβαία) σχέση μεταξύ των μελών της. Οι μορφές ομαδικής εργασίας είναι δύο:

(α) *της ομαδικής έρευνας για την επίλυση ασαφώς δομημένων προβλημάτων*, όπου οι ομάδες των μαθητών εργάζονται πάνω στις ίδιες δραστηριότητες και

(β) *της συνεργατικής συναρμολόγησης της μάθησης (μέθοδος jigsaw-παζλ)*, όπου κάθε ομάδα μαθητών εργάζεται πάνω σε διαφορετικές δραστηριότητες, επεξεργάζεται μια όψη του θέματος και έπειτα, κατά την παρουσίαση, αποτολμάται η σύνθεσή τους (Σαλβαράς, 2013β). Σύμφωνα με τους Rosenshine και Meister (1992) η μέθοδος αυτή εξασφαλίζει τέσσερα πλεονεκτήματα για τη μάθηση:

1. Παρέχει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό για αξιολόγηση των μαθητών, για παροχή υποστήριξης και βοήθειας την ώρα που οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην επίλυση του προβλήματος.
2. Η διαδικασία λήψης αποφάσεων από τις ομάδες διευκολύνει την αναδιάρθρωση της γνώσης, καθώς οι μαθητές χρειάζεται να δικαιολογήσουν στην ομάδα τους τις επιλογές τους και τις εναλλακτικές λύσεις που προτείνουν.
3. Οι μαθητές εξασκούνται στη συνεργατική μάθηση, δεξιότητα που απαιτείται στην πραγματικότητα στη μετέπειτα κοινωνική τους ζωή.
4. Οι μαθητές που βιώνουν ανασφάλεια σχετικά με τις ικανότητές τους να επιλύσουν προβλήματα, έχουν την ευκαιρία να δουν πιο ικανούς συμμαθητές να το κάνουν και να αποκτήσουν και οι ίδιοι αυτοπεποίθηση.

Μέσα από την αμοιβαία ή ομαδική εργασία οι μαθητές διαδρούν μεταξύ τους και αξιολογούνται με βάση την επιτυχία των ομάδων τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αναπτύσσονται σε όλα τα επίπεδα, κοινωνικά, συναισθηματικά και γνωστικά, ώστε εν τέλει να οδηγηθούν στην αυτορρύθμιση και τη συρρύθμιση της συμπεριφοράς τους (Τριλιανός, 2004β).

- **αξιολόγηση ομαδικών επιτευγμάτων**

Αφού έχει εφαρμοστεί η αμοιβαία ή ομαδική εργασία, απαιτείται να γίνει αξιολόγησή της με τρόπο τέτοιο που να λαμβάνει υπόψη τη συλλογική επίδοση και όχι μόνο την ατομική

συμβολή στη δραστηριότητα. Επομένως ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αξιολογήσει το επίπεδο και την ποιότητα της συνεργασίας, το επίπεδο κατανόησης του μαθησιακού έργου και τον τρόπο με τον οποίο το επίπεδο κατανόησης έχει μετατραπεί σε συγκεκριμένη παρουσίαση στην τάξη. Παράλληλα, δεν πρέπει να παραβλέπεται και η ατομική συμβολή, την οποία μπορεί να αξιολογήσει είτε ο εκπαιδευτικός, είτε τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Ματσαγγούρας, 2000β).

- **κάρτα κριτηρίων/ κάρτες καθοδήγησης (cue/task cards)**

Η χρήση αυτής της πρακτικής μπορεί να εφαρμοσθεί όταν στόχος του εκπαιδευτικού είναι η εκμάθηση μιας στρατηγικής μάθησης και η μοντελοποίησή της. Διότι, όταν δοθεί η διαδικασία/ κατευθυντήριες οδηγίες που πρέπει να ακολουθηθεί σε κάρτες, τότε δίνεται η ευκαιρία στον μαθητή να εστιαστεί περισσότερο στην εφαρμογή της στρατηγικής, παρά στην απομνημόνευσή της (Rosenshine & Meister, 1992). Στη μέθοδο αυτή, μελετάται σε βάθος μια ενότητα σε 5-6 μαθήματα, το ένα πάνω στο άλλο και εξάγονται όλες τις χρήσιμες γενικεύσεις. Οι γενικεύσεις αυτές γράφονται σε ένα χαρτόνι και αναρτώνται στον τοίχο της αίθουσας, ώστε να είναι σε διαρκή χρήση. Λειτουργούν ως κάρτα κριτηρίων εργασίας με αυτοέλεγχο. Σύμφωνα με τους Conderman και Hedin (2015), διασφαλίζουν δύο βασικές προϋποθέσεις για τη μάθηση: Πρώτο, παρουσιάζουν την περιοχή ή τις περιοχές που παρουσιάζει αδυναμία ένας μαθητής, όπως για παράδειγμα με το να παρέχουν μία συνεκτική δομή σε μαθητές που έχουν θέματα οργάνωσης ή χρησιμοποιώντας κάρτες μνήμης για μαθητές με μακροχρόνια ή βραχύχρονα προβλήματα μνήμης, ή να λειτουργούν ως συστήματα αυτοελέγχου για τους μαθητές που έχουν ανεξαρτητοποιήσει την εργασία για μάθησή τους.

Δεύτερο, οι κάρτες κριτηρίων βοηθούν τους μαθητές με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες να έχουν πρόσβαση στο πρόγραμμα σπουδών γενικής εκπαίδευσης, οργανώνοντας και δομώντας πολύπλοκες πληροφορίες. Με αυτόν τον τρόπο, λειτουργούν ως γεφυροποιητές, θυμίζουν γραφικούς οργανωτές, καθώς εμφανίζουν πληροφορίες, ώστε οι μαθητές να μπορούν να απεικονίσουν σχέσεις και να κάνουν συνδέσεις. Εξαιτίας της ευελιξίας τους, οι κάρτες κριτηρίων μπορούν να χρησιμοποιηθούν με μαθητές σε οποιοδήποτε επίπεδο και για οποιοδήποτε θέμα (Conderman & Hedin, 2011). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαφοροποιήσουν τη χρήση τους για τους μαθητές που χρειάζονται διάφορους τύπους υποστήριξης προσαρμόζοντας τον αριθμό των βημάτων, το λεξιλόγιο, την ποσότητα λεπτομέρειας, τη χρήση εικόνας κ.λπ. (Conderman & Hedin, 2015).

Σε άλλες περιπτώσεις η εργασία με τη χρήση κάρτας κριτηρίων προϋποθέτει αμοιβαία εργασία: Ενώ ο ένας μαθητής ολοκληρώνει μια ενέργεια, ο άλλος (ο παρατηρητής) παρατηρεί και παρέχει ανατροφοδότηση με βάση τις πληροφορίες που παρουσιάζονται σε μια κάρτα εργασίας. Οι κάρτες εργασίας βρίσκονται στο επίκεντρο της μάθησης και η εφαρμογή αυτής της πρακτικής απαιτεί τόσο από τον δάσκαλο, όσο και από τους μαθητές να εξοικειωθούν με τη διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός από τη μία πρέπει να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις και να σχεδιάσει προσεκτικά τα βήματα που θα ακολουθήσει, ενώ οι μαθητές, από την άλλη, πρέπει να γίνουν λιγότερο εξαρτημένοι από τον δάσκαλο και να εξαρτώνται περισσότερο από τις κάρτες εργασίας και το σύντροφό τους (Iserbyt & Byra, 2013).

• *οδηγός αυτορρυθμιζόμενης εργασίας*

Ο οδηγός αυτορρυθμιζόμενης εργασίας λειτουργεί σε γενικές γραμμές όπως η κάρτα κριτηρίων. Πρόκειται για έναν οδηγό μελέτης, στον οποίο αναγράφονται ερωτήσεις, δραστηριότητες, καθώς και πιθανοί τρόποι εργασίας, ενώ αφήνει στον μαθητή το περιθώριο να επιλέξει ελεύθερα τη στρατηγική που θέλει να ακολουθήσει. Ο εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να εξηγήσει τον τρόπο χρήσης του οδηγού, προκειμένου οι μαθητές στη συνέχεια να εργαστούν σιωπηρά. Η χρήση της σκαλωσιάς αυτής από τον εκπαιδευτικό δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να καλλιεργήσουν την αυτορρύθμιση και να προσεγγίσουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες με αυτοπεποίθηση, επιμέλεια και επινοητικότητα (Zimmerman, 1990; Δερμιτζάκη, 2017).

• *ερωτήματα αυτορρυθμιζόμενης μάθησης*

Τα ερωτήματα αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, παρέχουν στο μαθητή τη δυνατότητα να κατευθύνει, να εφαρμόσει και να αυτο-αξιολογήσει την προσπάθειά του με τη χρήση συγκεκριμένων ερωτημάτων. Τέτοιου τύπου ερωτήματα, είναι:

- Πρώτη Φάση: Πώς θα ξεκινήσω;
Ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος να δουλέψω;
- Δεύτερη Φάση: Εφαρμόζω σωστά αυτά που ξέρω;
Ποια είναι η καλύτερη στρατηγική για να συνεχίσω;
- Τρίτη Φάση: Κατάφερα να επιτύχω τους στόχους μου;
Ποιες στρατηγικές ήταν οι καλύτερες για αυτού του είδους εργασία;

Τα ερωτήματα αυτά αντανakλούν τις τρεις φάσεις που διέρχονται οι μαθητές, ώστε εν τέλει να αποκτήσουν αυτορρύθμιση, σύμφωνα με τη θεωρία του Zimmerman (2002). Στην

προπαρασκευαστική φάση λαμβάνουν χώρα διαδικασίες και πεποιθήσεις που συμβαίνουν πριν από τις προσπάθειες για να μάθουν. Η φάση εφαρμογής αναφέρεται σε διεργασίες που παρουσιάζονται κατά την υλοποίηση της δραστηριότητας και η αυτο-αντανάκλαση αναφέρεται σε διεργασίες που προκύπτουν μετά από κάθε προσπάθεια μάθησης (Jacobsen κ.ά., 2011).

- **ερωτηματολόγιο αυτο-αξιολόγησης (ρουμπρίκα-rubrics)**

Ο εκπαιδευτικός ετοιμάζει ρουμπρίκα σύντομων και δομημένων ερωτήσεων και ζητά από τους μαθητές να αναστοχαστούν και να απαντήσουν σε αυτές. Τα ερωτηματολόγια αυτά λειτουργούν ως ενδεικτικοί μηχανισμοί βαθμολόγησης που μπορούν να συμπληρωθούν από εκπαιδευτικούς, μαθητές ή άλλους αξιολογητές, ενώ καθορίζουν τα κριτήρια που απαιτούνται για την εκπλήρωση μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας, καθώς και τα διαφορετικά κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητας της εργασίας (Ghaffar, Khairallah, & Salloum, 2020· Mertler, 2001· Panadero & Jonsson, 2013).

Ο Mertler (2001) διαχωρίζει τα ερωτηματολόγια σε δύο κατηγορίες, τα ολιστικά και τα αναλυτικά. Τα ολιστικά απαιτούν από το δάσκαλο να αξιολογήσει τη συνολική διαδικασία ή το προϊόν στο σύνολό του, χωρίς να κρίνει τα μέρη ξεχωριστά. Αντίθετα, στα αναλυτικά, ο δάσκαλος βαθμολογεί ξεχωριστά, ανεξάρτητα το κάθε μέρος του προϊόντος πρώτα και στη συνέχεια, αθροίζει τις επιμέρους βαθμολογίες για να λάβει μια συνολική βαθμολογία. Τόσο οι ολιστικές όσο και οι αναλυτικές ρουμπρίκες είναι σημαντικά εργαλεία αξιολόγησης στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών. Η ολιστική κατεύθυνση θέτει στοχοθετημένα κριτήρια για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να αξιολογήσουν το τελικό προϊόν στο σύνολό του, και είναι περισσότερο προσανατολισμένη προς τα προϊόντα της μάθησης. Η αναλυτική, από την άλλη, περιλαμβάνει την αξιολόγηση κάθε υπο-δεξιότητας ξεχωριστά και τον καθορισμό διαφορετικών επιπέδων ποιότητας της εργασίας, επιτρέποντας έτσι την αυτοαξιολόγηση (Ghaffar κ.ά., 2020).

Κατάλληλα σχεδιασμένα, ερωτηματολόγια καθοδηγούν τη διαδικασία αξιολόγησης και υποστηρίζουν τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης παρέχοντας σαφείς προσδοκίες και εστιασμένη ανατροφοδότηση. Οι ρουμπρίκες αντικατοπτρίζουν αυτά που έχουν μάθει οι μαθητές και πόση πρόοδο έχουν κάνει, ενώ τους καθοδηγούν στην αξιοποίηση των σχολίων ανατροφοδότησης από το δάσκαλο (Ghaffar κ.ά., 2020· Mertler, 2001· Panadero & Jonsson, 2013), λειτουργώντας έτσι ως διαμορφωτικές αξιολογήσεις που ενθαρρύνουν την μάθηση και την αυτοαξιολόγηση.

- **δημιουργία ατομικού χαρτοφυλακίου (portfolio)**

Στο συγκείμενο του διαλεκτικού κονστρουκτιβισμού το χαρτοφυλάκιο είναι ένα μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο ο μαθητής κατασκευάζει νόημα. Υποθέτει ότι η έννοια ποικίλει μεταξύ των ατόμων με την πάροδο του χρόνου, και έχει συγκεκριμένο σκοπό. Το χαρτοφυλάκιο αντιπροσωπεύει την πρόοδο και καταγράφει τις διαδικασίες εκείνες που συνδέονται με την ίδια τη μάθηση (Paulson & Paulson, 1994). Πρόκειται ουσιαστικά για μία μέθοδο που εκλαμβάνει την αξιολόγηση ως μία διαδικασία μάθησης (Lam, 2016), αφού τα χαρτοφυλάκια (portfolios) έχουν τη δυνατότητα να αποκαλύψουν πολλά για τους δημιουργούς τους. Μπορούν να αποτελέσουν ένα παράθυρο για το μυαλό του μαθητή, ένα μέσο τόσο για τον εκπαιδευτικό ή τους γονείς, όσο και για τον ίδιο το μαθητή, ώστε να κατανοήσει την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ μπορούν να είναι ισχυρά εκπαιδευτικά εργαλεία για την ενθάρρυνση των μαθητών να αναλάβουν τη δική τους μάθηση (Lam, 2016· Lam & Lee, 2010· Paulson, Paulson, & Meyer, 1991).

Ένα ατομικό χαρτοφυλάκιο είναι μία συλλογή των εργασιών του μαθητή, η οποία εκθέτει τις προσπάθειές του, την πρόοδο και τα επιτεύγματά του σε ένα ή περισσότερα μαθήματα. Είναι η αποτύπωση της συναρμολόγησης πολλών μικρών κομματιών σε ένα πλαίσιο, το οποίο επιτρέπει την έκφραση και την αξιολόγηση της διαφορετικότητας, αφού δεν μαθαίνουν όλοι οι μαθητές με τον ίδιο τρόπο, άρα αποτελεί μία πιο δίκαιη διαδικασία αξιολόγησης (Paulson & Paulson, 1991a).

Οι Paulson και Paulson (1991b) διαχωρίζουν το περιεχόμενο που πρέπει να περιλαμβάνεται σε ένα portfolio σε δύο κατηγορίες: (α) τα εκθέματα, που είναι τα αυθεντικά δεδομένα που σχετίζονται άμεσα με τη δραστηριότητα του μαθητή. Μπορούν να περιλαμβάνουν μια μεγάλη ποικιλία από υλικό όπως αναθέσεις στην τάξη, τελικά ή πρόχειρα σχέδια, εργασίες που αναπτύχθηκαν ειδικά για τα χαρτοφυλάκια, αυτο-αξιολογήσεις σχετικά με συγκεκριμένα θέματα, κ.ά. Ενώ ενθαρρύνεται η ευελιξία στην επιλογή του περιεχομένου, κάθε έκθεμα πρέπει να ανταποκρίνεται στα προβλήματα που τέθηκαν με ένα σαφή τρόπο σε οποιονδήποτε εξετάζει το χαρτοφυλάκιο. (β) το υλικό πλαισίου, που είναι όλα τα άλλα. Ουσιαστικά υλικό πλαισίου αποτελεί καθετί που χρειάζεται για να αξιολογηθούν τα εκθέματα. Είναι διευκρινίσεις και καθετί που βοηθά στην περιγραφή και ερμηνεία των εκθεμάτων. Οι ερμηνείες και οι σκέψεις των μαθητών και οι παρατηρήσεις και οι σημειώσεις των εκπαιδευτικών συχνά εμπίπτουν σε αυτή την κατηγορία. Άλλες σχετικές πληροφορίες, όπως οι βαθμολογίες των εξετάσεων, θα πρέπει να περιλαμβάνονται μόνο εάν συμβάλλουν στον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής χρησιμοποιεί το χαρτοφυλάκιο.

Εάν δεν εξυπηρετούν καμία λειτουργία, η βαθμολογία και άλλες παρόμοιου τύπου αξιολογήσεις, αποθηκεύονται καλύτερα στο προσωπικό αρχείο του εκπαιδευτικού.

Η χρήση της συγκεκριμένης πρακτικής απαιτεί μεγάλο σχεδιασμό και πολλή δουλειά από τον εκπαιδευτικό. Διότι είναι από τη φύση της μια εξαιρετικά πολύπλοκη, σύνθετη μέθοδος, με την πολυπλοκότητα να θεωρείται ως μια πτυχή που προσδίδει δυναμική και όχι αδυναμία (Hamp-Lyons & Condon, 1993). Είναι αναγκαίο να περιλαμβάνει: τη συμμετοχή του μαθητή στην επιλογή του περιεχομένου, τα κριτήρια επιλογής, τα κριτήρια για της αξιολόγησής του, και τα αποδεικτικά στοιχεία για το πώς ο ίδιος ο μαθητής αξιολογεί το χαρτοφυλάκιό του (Paulson κ.ά., 1991)

Η αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων με τη μέθοδο του χαρτοφυλακίου απαιτεί από τους μαθητές να συλλέξουν και να προβάλουν με παραδείγματα τη δουλειά τους, παρέχοντας τόσο μια εκπαιδευτική οπτική για την όλη διαδικασία της μάθησης, όσο και παρέχοντας την ευκαιρία για αξιολόγηση. Διότι, εάν συναρμολογηθεί προσεκτικά, το χαρτοφυλάκιο αποτελεί μια επιτομή τόσο της διδασκαλίας, όσο και της αξιολόγησης (Paulson κ.ά., 1991). Όπως έχει καταδείξει η έρευνα των Paulson και Paulson (1994), η διδασκαλία και η αξιολόγηση συνυπάρχουν με έναν εξαιρετικά συμβατό τρόπο. Το portfolio «καταλύει τα στενά όρια της παραδοσιακής σχολικής αξιολόγησης, αφού αναγνωρίζει το δικαίωμα να καταθέτουν την άποψή τους κι άλλοι φορείς εκτός του δασκάλου» (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004: 63).

Οι Hamp-Lyons και Condon (2000) προτείνουν ένα πλαίσιο αξιολόγησης των portfolios που αποτελείται από πέντε χαρακτηριστικά, στα οποία πρέπει να απαντά το καθένα: όραμα (γιατί το κάνω), φωνή (εννοιολογικό πλαίσιο), ανάπτυξη (εκπόνηση, εστίαση, δόμηση, πολλαπλές προοπτικές, κ.λπ.), ανταπόκριση του αξιολογητή (συναρπαστικό/ενδιαφέρον, προσιτό, κ.λπ.) και αίσθηση του μαθητή (άνεση, γενική αυτοαξιολόγηση, ευαισθητοποίηση του κοινού, αναθεώρηση, κ.λπ.).

(ε) Θεωρητική στήριξη μεταβλητών της έρευνας

Ανασκοπώντας το μοντέλο διδασκαλίας του ενδογενούς κονστρουκτιβισμού, οι μεταβλητές που διέπουν τη διδασκαλία της κυπριακής ιστορίας, παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.5:

Πίνακας 2.5:

ΜΟΝΤΕΛΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΔΙΑΛΕΚΤΙΚΟΥ ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΜΟΥ

Μεταβλητές έρευνας

Εκφράσεις

Διδακτικό έργο

Διαστάσεις:

- | | |
|-----------------|--|
| ▪ επικοινωνιακή | -μεικτή επικοινωνία
(δασκαλοκεντρική/δασκαλομαθητική) |
| ▪ λειτουργική | -εργασία εγκαθιδρυμένη, γνωστική
μαθητεία, αυτοσχεδιασμός |

Διαδικασία:

- | | |
|--------------------|---|
| ▪ προδιδασκτική | -τι θα διδάξω (στρατηγικές μάθησης), με
ποια μέσα (ανώτερες επιτελικές
λειτουργίες της σκέψης), πώς θα διδάξω
(γνωστική μαθητεία), πώς θα
αναστοχαστώ (τι έκανα, πώς, γιατί, κάθε
πότε θα το κάνω) |
| ▪ κυρίως διδακτική | -μαθησιακό συμβόλαιο, προτυποποίηση,
φθίνουσα καθοδήγηση, αμοιβαία
εργασία, επιλογή επιπέδου δυσκολίας,
αυτοέλεγχος |
| ▪ μετα-διδασκτική | Προγνωστική λειτουργία της
αξιολόγησης |

Δεξιότητες εκπαιδευτικού:

- | | |
|-------------------------------------|---|
| ▪ να γνωρίζει τους
μαθητές | -πώς μαθαίνουν (εργασία στη ζώνη της
επικείμενης ανάπτυξης με τη γνωστική
μαθητεία) και πώς παρακινούνται
(εκμάθηση εργαλείων μάθησης) |
| ▪ να χειρίζεται τη
διδασκτέα ύλη | -δημιουργία αυθεντικών περιβαλλόντων
μάθησης, τύπου εγκαθιδρυμένης
μάθησης και γνωστικής μαθητείας |
| ▪ να μεθοδεύει τη
διδασκαλία | -εκμάθηση προτύπων αναγνώστη,
γραφέα, επεξεργαστή κειμένου, λύτη
προβλήματος, χαρτογραφητή εννοιών |

<ul style="list-style-type: none"> ▪ να αξιολογεί τη διδασκαλία 	<p>-εργασία με αυτοέλεγχο, ανταπόκριση στο ρόλο</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ να αντιμετωπίζει την υποεπίδοση 	<p>-εκλαμβάνει τα λάθη των μαθητών ως προϊόντα ελλιπούς γνώσης στη συγκρότηση στρατηγικών μάθησης και διορθώνει αυτά με την εξήγηση παραδειγμάτων και μη παραδειγμάτων</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ να διαχειρίζεται τη σχολική τάξη 	<p>-χρήση μαθησιακού συμβολαίου</p>
<p><i>Διδακτικοί στόχοι:</i></p>	<p>-ενεργοποίηση επιτελικών λειτουργιών μάθησης (προσοχής, αντίληψης, μνήμης, μεταγνώσης, αυτορρύθμισης)</p>
<p><i>Περιεχόμενο:</i></p>	<p>-σχολική γνώση, ως προϊόν διάδρασης της εμπειρικο-βιωματικής γνώσης με την επιστημονική γνώση, δημιουργία θεμάτων πυρήνων και εγκάρσιων θεμάτων</p>
<p><i>Μεθόδευση:</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ πρακτικές: 	<p>-σχεδίων εργασίας -γνωστικής μαθητείας (αμοιβαιότητας, επιλογής επιπέδου δυσκολίας, αυτοελέγχου)</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ τύποι σκαλωσιάς: 	<p>-μαθησιακό συμβόλαιο</p>
	<p>-προτυποποίηση ενεργήματος (μοντελοποίηση)</p>
	<p>-λεκτική αυτοκαθοδήγηση – φωναχτός και σιωπηρός λόγος</p>
	<p>-φροντιστηριακή βοήθεια από μαθητές</p>
	<p>-δημόσια συζήτηση/ανταλλαγή επιχειρημάτων</p>
	<p>-αμοιβαία ή ομαδική εργασία για: (α) επίλυση ασαφώς δομημένων προβλημάτων ή (β) συνεργατική</p>

	συναρμολόγηση της μάθησης (μέθοδος jigsaw)	
	-αξιολόγηση ομαδικών επιτευγμάτων	
	-κάρτα κριτηρίων/ κάρτες καθοδήγησης	
	-οδηγός αυτορρυθμιζόμενης εργασίας	
	-ερωτήματα αυτορρυθμιζόμενης μάθησης	
	-ερωτηματολόγιο αυτο-αξιολόγησης	
	-δημιουργία ατομικού χαρτοφυλακίου (portfolio)	
<i>Αξιολόγηση:</i>	-προγνωστική και μεταγνωστική λειτουργία της αξιολόγησης	
Μάθηση	<i>Ανθρωποπλαστική αποτελεσματικότητα:</i>	
	▪ κοινωνική ανάπτυξη	-αλληλοεπιδραστική φύση των μαθητών
	▪ συναισθηματική ανάπτυξη	-φθίνουσα καθοδήγηση από το διαψυχολογικό επίπεδο στο ενδοψυχολογικό
	▪ γνωστική ανάπτυξη	-εκμάθηση στρατηγικών μάθησης, ενεργοποίηση ανώτερων επιτελικών λειτουργιών της σκέψης
	<i>Ποιότητα του τελικού αποτελέσματος:</i>	-εργασία με αυτοέλεγχο
<i>Ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών:</i>	-συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων, εκμάθηση «εργαλείων μάθησης», αναταράξιμων σε όλα τα μαθήματα	

2.2.2.4. Κοινά χαρακτηριστικά κonstrουκτιβιστικών προσεγγίσεων

Αν και οι διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα σε αυτές τις κατευθύνσεις είναι σημαντικές, δεν απαλείφουν τα κοινά χαρακτηριστικά τους. Αντίθετα, προτείνεται (α) η εξωγενής μάθηση και η ενδογενής ανάπτυξη να θεωρούνται ως ειδικές περιπτώσεις ενός ευρύτερου διαλεκτισμού, οι οποίες να προσεγγίζονται σε προκαθορισμένες συνθήκες (δηλαδή, όταν κυριαρχούν εξωτερικοί ή εσωτερικοί παράγοντες, αντίστοιχα), και (β) η κυριαρχία εξωγενών, ενδογενών ή διαλεκτικών πρακτικών να καθορίζεται αναλόγως της περίπτωσης

και της θεωρίας που θεωρείται πιο κατάλληλη σε κάθε περίπτωση. Υπό αυτή την έννοια, προκρίνεται η ενσωμάτωση των τριών κατευθύνσεων σε διδακτικά περιβάλλοντα ως αλληλοσυμπληρούμενη και όχι σαν μια νέα σύνθεση (Moshman, 1982· Perkins, 1999). Με την άποψη που προκρίνει τον μη διαχωρισμό των κονστρουκτιβιστικών αντιλήψεων συμφωνούν και οι Vrasidas και Zembylas (2004), αφού υποστηρίζουν ότι κάθε μία προσέγγιση συμπληρώνει την άλλη.

Ο κονστρουκτιβισμός επικεντρώνεται στη δημιουργία γνωστικών εργαλείων που αντικατοπτρίζουν τη σοφία του πολιτισμού στον οποίο χρησιμοποιούνται, καθώς και τις γνώσεις και τις εμπειρίες των ατόμων. Για να είναι επιτυχής, ουσιαστική και διαρκής, η μάθηση πρέπει να περιλαμβάνει και τους τρεις αυτούς παράγοντες: δραστηριότητα (πρακτική), αντίληψη (γνώση) και πολιτισμό (πλαίσιο) (Ertmer & Newby, 2013). Βασικές αρχές που διέπουν τη μαθησιακή διαδικασία σε όλες τις εκφάνσεις του κονστρουκτιβισμού, σύμφωνα με τον Doolittle (2014), είναι:

1. Η κατασκευή της γνώσης και η δημιουργία του νοήματος είναι ατομικά και κοινωνικά ενεργές διαδικασίες.
2. Η κατασκευή της γνώσης περιλαμβάνει κοινωνική διαμεσολάβηση σε πολιτιστικά πλαίσια.
3. Η κατασκευή της γνώσης ενισχύεται από αυθεντικά και πραγματικά περιβάλλοντα.
4. Η κατασκευή της γνώσης πραγματοποιείται στο πλαίσιο της προηγούμενης γνώσης και εμπειρίας του μαθητή.
5. Η κατασκευή της γνώσης ενσωματώνεται βαθύτερα με τη συμμετοχή σε πολλαπλές προοπτικές και αναπαραστάσεις του περιεχομένου, των δεξιοτήτων και των κοινωνικών σχημάτων.
6. Η κατασκευή της γνώσης ενισχύεται όταν οι μαθητές επιτυγχάνουν αυτορρύθμιση, αυτοέλεγχο και αυτογνωσία.

Τέλος, παρόλο που φαίνεται η κάθε κατεύθυνση να εδράζεται σε διαφορετικά θεωρητικά παραδείγματα, εντούτοις τα θεωρητικά αυτά παραδείγματα παρουσιάζουν μεταξύ τους ομοιότητες. Ειδικότερα αυτό φαίνεται συσχετίζοντας τις θεωρίες των Piaget και Vygotsky. Οι ομοιότητες που παρουσιάζονται στις δύο θεωρίες είναι: η παραδοχή ότι κοινωνικοί παράγοντες κατέχουν έναν κεντρικό ρόλο στην ανάπτυξη παιδιών, η μετασχηματιστική φύση της εσωτερίκευσης, και η αντίληψη για την ανάπτυξη του ατόμου. Οι διαφορές στις θεωρίες αυτές αφορούν τη φύση του ερεθίσματος, τη φύση και την προέλευση των ψυχολογικών μέσων, τη φύση της αυτορρύθμισης και την καινοτομία στην

ανάπτυξη, την κατεύθυνση της ανάπτυξης, την έννοια της κοινωνικής ανάπτυξης και το ρόλο της γλώσσας στην ανάπτυξη (DeVries, 2000).

(α) Θεωρία της διδασκαλίας

-επιστημολογικό επίπεδο

Στο επιστημολογικό υπόβαθρο του κονστρουκτιβισμού, κυριαρχεί η αντίληψη ότι η γνώση κατασκευάζεται. Είναι μια ατομικά και κοινωνικά ενεργή διαδικασία, η οποία στοχεύει στο να κάνει τις σκέψεις και τις συμπεριφορές κάποιου πιο αποτελεσματικές σε σχέση με την επίτευξη των στόχων του. Επομένως, η κατανόηση της εμπειρίας κάποιου είναι συνάρτηση της ατομικής και κοινωνικής ερμηνείας της εμπειρίας του (Doolittle, 2014· Doolittle & Hicks, 2003· Von Glasersfeld, 1985, 1989).

Η Ormrod (2016) ορίζει τη μάθηση ως τη μακροπρόθεσμη αλλαγή στις διανοητικές αναπαραστάσεις ή συνδέσεις ως αποτέλεσμα της εμπειρίας του ατόμου. Επομένως, κυριαρχεί η αντίληψη ότι η μάθηση δεν προκύπτει από τις διαδικασίες μετάδοσης ή ανακάλυψης γνώσεων, αλλά είναι μία διαδικασία κατασκευαστική, η οποία περιλαμβάνει επαναφορά της προηγούμενης γνώσης, το μετασχηματισμό και την αναδόμησή της. Με άλλα λόγια η γνώση κατασκευάζεται και η μάθηση εξισορροπείται, αφού πρώτα διαταραχθεί η κοινωνικογνωστική ισορροπία, μέσω της συνειδητοποίησης των μετασχηματισμών, και αποκατασταθεί σε υψηλότερο επίπεδο (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011β).

Ο Lebow (1995) έχει συνοψίσει σε δεκατέσσερα σημεία τις αρχές εκείνες που συνοψίζουν το κονστρουκτιβιστικό πλαίσιο μάθησης:

- 1) Ενεργή εμπλοκή
- 2) Αυθεντικότητα περιβάλλοντος
- 3) Συνεργασία
- 4) Μαθησιακή κοινότητα
- 5) Συνθετότητα-Πολυπλοκότητα
- 6) Μεταφορά-γενίκευση
- 7) Ποικιλομορφία αντιλήψεων
- 8) Αυτοέλεγχος-προσωπική θεώρηση
- 9) Αυτονομία
- 10) Υποκειμενισμός
- 11) Πλουραλισμός
- 12) Ανακλαστικότητα

13) Αυτορρύθμιση

14) Μετασχηματισμός

-επίπεδο διδακτικών αρχών

Σε επίπεδο διδακτικών αρχών, η διδακτέα ύλη δομείται με διασύνδεση ανάμεσα στους κλάδους μαθημάτων (διακλαδικά ή διαθεματικά). Επιλέγονται δηλαδή θέματα εγκάρσια και μελετώνται από τις οπτικές των διαφόρων μαθημάτων ή μία δεξιότητα, η οποία χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο σε ένα μάθημα και εφαρμόζεται με διαφορετικούς τρόπους σε άλλα (Harris & Alexander, 1998). Οι διδακτικές ενότητες συγκροτούν γνωστικές δομές με χαρακτηριστικά την ολότητα (ένταξη των σχέσεων των δεδομένων σε ομάδες πράξεων), τον μετασχηματισμό (εισαγωγή αντιστροφών, άλλων τρόπων και επεκτάσεων) και την αυτορρύθμιση (αναζήτηση συγχρονικού παρελθόντος και μέλλοντος).

Οι διδακτικοί στόχοι αποβλέπουν στην ενεργοποίηση των μετασχηματισμών της συμπλεκτικότητας (από τα μέρη στο όλο), της αντιστρεψιμότητας (από το όλο στα μέρη), της συνδυαστικότητας (εύρεση άλλων τρόπων), της επαύξησης (επέκταση των σχέσεων) και της σύντηξης (περιληπτική διατύπωση). Η επικοινωνία είναι μαθητοκεντρική/διαμαθητική, ενώ ο εκπαιδευτικός εκχωρεί σημαντικό μέρος των αποφάσεων για τον προγραμματισμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας στους μαθητές. Δίδεται έμφαση στην αναγωγή από την παλιά γνώση στην καινούρια (τι άλλαξε και τι έμεινε το ίδιο), αφού εκπαιδευτικός και μαθητές μετασχηματίζουν και αναδιοργανώνουν την προηγούμενη γνώση τους, ανταλλάσσοντας και παράγοντας μηνύματα (Jacobsen κ.ά., 2011· Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011β).

Στη θεωρία διδασκαλίας του εποικοδομισμού, τα παιδιά μαθαίνουν «πώς να μαθαίνουν» με υποβοηθούμενη μάθηση, διαδικασία η οποία στηρίζεται στην αυτορρύθμιση, ενώ προαπαιτούμενο στοιχείο είναι η μεταγνώση (Woolfolk, 2007). Δηλαδή τη γνώση που έχουν οι μαθητές για τον εαυτό τους ως αναγνώστη/ γραφέα/ επεξεργαστή κειμένου/ λύτη προβλήματος, το έργο που θα εκτελέσουν, τους στόχους των ενεργειών τους, τους τρόπους εργασίας και τις εκτιμήσεις για την ευκολία, τη δυσκολία, τη βεβαιότητα της παραγόμενης λύσης (Σαλβαράς, 2013β). Η αυτονομία που δίνεται στους μαθητές εδράζεται στην αρχή ότι είναι ενεργοί συμμετέχοντες στη μαθησιακή διαδικασία και τελικά υπεύθυνοι για τη δική τους μάθηση. Πρόκειται για μία ολιστική προσέγγιση που δίνει έμφαση στο πλαίσιο της μάθησης (Doolittle, 2014).

Η αξιολόγηση στον κonstrουκτιβισμό εξετάζει τη διαδικασία σκέψης. Η ικανότητα των μαθητών να εξηγούν και να υπερασπίζονται αποφάσεις αποτελεί σημαντικό στοιχείο της αξιολόγησης και σχετίζεται με την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων και

αυτοανακλαστικών διαδικασιών (Karagiorgi & Symeou, 2005). Η απόδοση των μαθητών εστιάζεται στη γνωστική υπέρβαση, δηλαδή στα ενεργήματα της ταυτοσημίας (πότε άλλοτε, πού αλλού είδαμε κάτι όμοιο, παρόμοιο ή ανάλογο) και της ταυτολογίας (τι θα ακολουθήσει) και η αξιολόγηση είναι παιδευτική (τι λάθη κάναμε, πώς τα αναγνωρίσαμε και τα διορθώσαμε). Τέλος, τα λάθη των μαθητών εκλαμβάνονται ως ανεπαρκείς μετασχηματισμοί προηγούμενων γνώσεων και διορθώνονται με τη διενέργεια επιπλέον μετασχηματισμών (αντιστροφών, άλλων τρόπων, επεκτάσεων κ.ά.) και αναδομήσεων (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011β).

Βασικές θέσεις του μοντέλου διδασκαλίας του εποικοδομισμού για διδακτική αξιοποίηση είναι: (α) η χρήση των ιδιοτήτων της σκέψης, ώστε να μην σπάει το κύκλωμα της μάθησης, γιατί θα ενεργήσει ανασταλτικά στην ανάπτυξη των μαθητών, (β) το σχήμα της εξισορρόπησης γιατί η κοινωνικογνωστική σύγκρουση είναι βασικός μηχανισμός μάθησης, (γ) η παιδευτική λειτουργία της αξιολόγησης, γιατί η αναγνώριση και διευθέτηση λαθών λειτουργεί ως μηχανισμός μάθησης, (δ) ο ρόλος της αντιστοίχισης ένα προς ένα μεταξύ των ενεργημάτων συμπλεκτικού – ανάστροφου – συνδυαστικού, γιατί λειτουργεί ως κλειδί για την εμφάνιση μετασχηματισμών και (ε) ο ρόλος των μετασχηματισμών, γιατί λειτουργεί ως πηγή γνώσης για τα παιδιά.

(β) Μεθοδολογία της διδασκαλίας

-επίπεδο διδακτικού σχεδιασμού

Σε επίπεδο διδακτικού σχεδιασμού, το προκαθορισμένο περιεχόμενο δεν συνάδει με την κονστρουκτιβιστική θεωρία. Οι κονστρουκτιβιστές επισημαίνουν τη δημιουργία εκπαιδευτικών περιβαλλόντων που επικεντρώνονται στο μαθητή, κατευθύνονται από το μαθητή, προάγουν τη συνεργασία, υποστηρίζουν τη μάθηση με σκαλωσιές και εδράζονται στα συστήματα, της γνωστικής μαθητείας, της αγκυροβολημένης διδασκαλίας και της συνεργατικής μάθησης. Τέτοια μαθησιακά περιβάλλοντα περιλαμβάνουν πληθώρα εργαλείων για: την ενίσχυση της επικοινωνίας και της πρόσβασης σε πραγματικά παραδείγματα, αναστοχαστική σκέψη, ποικιλομορφία απόψεων, μοντελοποίηση ή επίλυση προβλημάτων και σχέσεις καθοδήγησης, που οδηγούν στη μάθηση (Karagiorgi & Symeou, 2005). Έμφαση δίνεται στη γνώση που θα προκύψει αφού εισαχθούν στη διδασκαλία μετασχηματισμοί μέσω ερωτημάτων που εξυπηρετούν τα ενεργήματα της συμπλεκτικότητας (πού, πότε, ποιοι, τι έκαναν, ποια τα αποτελέσματα, πώς, γιατί, για ποιο σκοπό), της αντιστρεψιμότητας (τι θα έλεγε κάποιος με αντίθετη γνώμη, τι θα γινόταν αν..., τι αλλάζει τι μένει το ίδιο) και της συνδυαστικότητας (πώς αλλιώς, τι αλλάζει τι μένει το

ίδιο), της ταυτοσημίας (πού αλλού, πότε άλλοτε είδαμε κάτι παρόμοιο ή ανάλογο) και της ταυτολογίας (τι άλλο έχουμε να πούμε, τι θα ακολουθήσει).

Ο διδακτικός σχεδιασμός που ενεργοποιεί το ενέργημα της συμπλεκτικότητας συγκεντρώνει την προσοχή των μαθητών σε καταστάσεις, σε ό,τι δηλαδή είναι εμφανές ή δηλώνεται. Προσδιορίζει την πρόθεση, διαμορφώνει το σχέδιο δράσης και προχωρεί σε πρόβλεψη του αποτελέσματος για την επίτευξη του στόχου. Τέλος, το ενέργημα της συμπλεκτικότητας επιτυγχάνεται με την εισαγωγή των μαθητών σε καταστάσεις προβληματισμού, οι οποίες εξασφαλίζουν τα μορφολογικά στοιχεία της γνώσης. Τα ενεργήματα της αντιστρεψιμότητας και της συνδυαστικότητας στρέφουν την προσοχή των μαθητών σε αρνήσεις και έτσι, μόλις οι μαθητές το συνειδητοποιήσουν περιέρχονται σε κατάσταση κοινωνικογνωστικής ανισορροπίας. Αυτό επιτυγχάνεται με τη χρήση αντίθετων παραδειγμάτων, αλληλοσυγκρουόμενων μαρτυριών, διαφορετικών αντιλήψεων, αντιπαραβολών, συμπληρωματικών ή παρόμοιων εννοιών κ.ά. Οι καταστάσεις κοινωνικογνωστικής ανισορροπίας έρχονται σε «τομή και ρήξη» με τις προηγούμενες γνώσεις και διαταράσσουν τη γνωστική ισορροπία των μαθητών. Για την επάνοδο σε αυτή, χρησιμοποιείται μάθηση με αντιστοίχιση ένα προς ένα μεταξύ καταστάσεων και αρνήσεων (τι αλλάζει και τι μένει το ίδιο), προκειμένου να διαφανούν οι μετασχηματισμοί, οι αντιστροφές και άλλοι τρόποι για την κατασκευή της γνώσης και να επιτευχθεί η γνωστική υπέρβαση ως αντιστάθμιση της γνωστικής ισορροπίας σε ψηλότερο επίπεδο. Τα ενεργήματα της ταυτοσημίας και της ταυτολογίας επεκτείνουν τη γνώση του μαθητή στο συγχρονικό παρελθόν (παρελθοντικά μαθήματα), αφού συνδέουν την παλιά γνώση με την καινούρια, δημιουργώντας έτσι ευρύτερες γνωστικές δομές στο συγχρονικό μέλλον (μελλοντικά μαθήματα). Ο διδακτικός σχεδιασμός σε πρώτη φάση εξασφαλίζει την αρχική γνώση, ως προϊόν αντίληψης και μίμησης της προηγούμενης γνώσης και, σε κατοπινό στάδιο εισάγει μετασχηματισμούς και προκαλεί αναδομήσεις (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011α).

-επίπεδο διδακτικής πράξης

Σε επίπεδο διδακτικής πράξης, στον κονστρουκτιβισμό, σύμφωνα με τον Lebow (1993), οι στρατηγικές διδασκαλίας εξυπηρετούν πέντε βασικές αρχές:

1. τη διατήρηση ενός ρυθμιστικού πεδίου ανάμεσα σε μαθητή και των δυνητικά επιβλαβών επιπτώσεων των εκπαιδευτικών πρακτικών,
2. την παροχή ενός πλαισίου μάθησης που να υποστηρίζει τόσο την αυτονομία όσο και τη διασύνδεση με άλλα πλαίσια,
3. την ενσωμάτωση της αιτιολόγησης για τη μάθηση εντός της ίδιας της μαθησιακής δραστηριότητας,

4. την υποστήριξη της αυτορρύθμισης, μέσω της προώθησης δεξιοτήτων και στάσεων που επιτρέπουν στον μαθητή να αναλάβει την ευθύνη για τη διαδικασία αναδόμησης της γνώσης, και
5. την ενίσχυση της τάσης του μαθητή να εμπλέκεται σε μαθησιακές διαδικασίες, κυρίως ενθαρρύνοντας τη στρατηγική διερεύνηση των σφαλμάτων του.

Ομαδοποιούνται από τον Yager (1992) σε τέσσερις κατηγορίες με τις εξής δράσεις:

- *στρατηγικές της πρόσκλησης:*

Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί το περιβάλλον του μαθητή, ώστε να βρει σημεία που θα ενεργοποιήσουν την περιέργειά του, κάνει ερωτήσεις και εξετάζει πιθανές απαντήσεις σε αυτές. Σημειώνει απροσδόκητα φαινόμενα και προσδιορίζει περιπτώσεις, όπου οι αντιλήψεις των μαθητών διαφέρουν.

- *της εξερεύνησης:*

Ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει δράσεις που ενεργοποιούν το αίσθημα της εξερεύνησης στο μαθητή. Τέτοια είναι: η συμμετοχή σε εστιασμένο παιχνίδι, η ιδεοθύελλα προς αναζήτηση πιθανών εναλλακτικών λύσεων, η αναζήτηση πληροφοριών, ο πειραματισμός με υλικά, η παρατήρηση συγκεκριμένων φαινομένων, η συλλογή και οργάνωση δεδομένων, η χρήση στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων, η επιλογή κατάλληλων πηγών μάθησης, η συζήτηση και αξιολόγηση επιλογών, η ανάλυση δεδομένων κ.ά.

- *της πρότασης εξηγήσεων και λύσεων:*

Ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει δράσεις που ευνοούν την επεξήγηση και εξευρίσκουν λύσεις όπως: ανταλλαγή πληροφοριών και ιδεών, κατασκευή και επεξήγηση μοντέλου, δόμηση νέας επεξήγησης, αναθεώρηση και κριτική, συγκέντρωση πολλαπλών απαντήσεων/λύσεων, προσδιορισμός κατάλληλου κλεισίματος, ενσωμάτωση λύσης με τις υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες κ.ά.

- *της ανάληψης δράσης:*

Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να αναλάβουν δράσεις που προάγουν τη λήψη αποφάσεων, την εφαρμογή και μεταφορά γνώσεων και δεξιοτήτων, την κοινή χρήση πληροφοριών και ιδεών, τη διατύπωση νέων ερωτήσεων, την ανάπτυξη προϊόντων και προώθηση ιδεών, τη χρήση μοντέλων και ιδεών για συζήτηση και αποδοχή από άλλους, την προσέγγιση των φορέων λήψης αποφάσεων στην κοινωνία προτρέποντάς τους να ενεργούν με συγκεκριμένους τρόπους κ.ά. Η μεταφορά γνώσεων μπορεί να βελτιωθεί, βοηθώντας τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν περισσότερο τον εαυτό τους ως μαθητές,

οι οποίοι παρακολουθούν ενεργά τις μαθησιακές στρατηγικές και τις πηγές μάθησης, και αξιολογούν την ετοιμότητά τους για αξιολόγηση (Bransford κ.ά., 2000).

Πίνακας 2.6:

ΤΑ ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΤΙΚΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ

ΠΗΓΗ: Moshman, 1982, σε προσαρμογή

ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΜΟΣ:	Εξωγενής	Ενδογενής	Διαλεκτικός
Θεωρητική στήριξη	Γνωστικιστική	Οργανισμική	Συμπλεκτική/Μικτή
Θεωρητικά παραδείγματα	Κοινωνική Θεωρία Μάθησης – Θεωρία Επεξεργασίας πληροφοριών	Piaget	Vygotsky
Έμφαση	Μάθηση	Ανάπτυξη	Δυναμική Αλληλεπίδραση
Πηγή γνώσης	Εξωτερικές κατασκευές (περιβάλλον)	Εσωτερικές διεργασίες (προηγούμενη γνώση)	Διάδραση (υποκειμενικές εμπειρίες)
Μηχανισμός κατασκευής	Εμπειρική αφαίρεση	Αντανακλαστική αφαίρεση	Διαλεκτική σύνθεση
Τόπος δραστηριότητας	Περιβάλλον (διευκόλυνση)	Οργανισμός (αμοιβαία αφομοίωση)	Ισχυρή αλληλεπίδραση (εξισορρόπηση)
Χαρακτηρισμός γνώσης	Στοιχειώδεις δομές (χωρίς συστημικές ιδιότητες)	Ολιστικές δομές (με συστημικές ιδιότητες)	Πληθυσμοί συγκεκριμένων εννοιών
Πρόβλεψη αλλαγής	Λειτουργία του περιβάλλοντος	Αμετάβλητες ακολουθίες	Απρόβλεπτες συνθέσεις
Κριτήριο επαλήθευσης	Προσαρμογή στην πραγματικότητα	Εσωτερική οργάνωση	Συνεχής υπέρβαση της αντίφασης

2.2.3. Κριτήρια - Δείκτες Ελέγχου ποιότητας

Για να αξιολογηθεί το γίνεσθαι της διδασκαλίας της κυπριακής ιστορίας χρήζει ευρύτερης διερεύνησης η ποιότητα των αποτελεσμάτων της, όπως αυτά φαίνονται στην ανάπτυξη του μαθητή σε κοινωνικό, γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο. Η αξιολόγηση του μαθητή δεν μπορεί απλά να λάβει υπόψιν το αποτέλεσμα της γνωστικής του αποτελεσματικότητας, αλλά είναι αναγκαίο να εισχωρήσει σε ανάλυση εις βάθος και να ελέγξει αν πληρούνται προϋποθέσεις που συμβαδίζουν με τις σύγχρονες αντιλήψεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση όπως παραγωγή δεξιοτήτων, αναβάθμιση διδασκαλίας, ποιότητα, αποδοτικότητα κ.ά. (Βαβουράκη, Ζουγανέλη, Σοφού, & Κούτρα, 2007). Διότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθητών εξαρτώνται από την καταλληλότητα του εκπαιδευτικού υλικού, τη διδακτική προσέγγιση και το βαθμό που αυτή αφήνει περιθώρια ενεργοποίησης του μαθητή. Επίσης, την επάρκεια του εκπαιδευτικού, τόσο γνωστική όσο και σε επίπεδο προγραμματισμού, μεθόδευσης και αξιολόγησης διδασκαλίας. Την ικανότητά του να χειρίζεται την σχολική τάξη και τη διδακτέα ύλη, καθώς και το βαθμό που γνωρίζει τις ανάγκες των μαθητών του (Μαυρομμάτης κ.ά., 2008).

Απαραίτητη κρίνεται η αξιολόγηση να κινηθεί σε τρεις άξονες: αξιολόγηση του μαθητή, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η αξιολόγηση του μαθητή αποτελεί μια διαδικασία συστηματικής παρατήρησης και ελέγχου του βαθμού που ο μαθητής έχει καταφέρει να επιτύχει τους διδακτικούς στόχους, να αποκτήσει γνώσεις επί συγκεκριμένου θέματος και γνώσεις εφαρμογής δεξιοτήτων σε μία δραστηριότητα, καθώς και παρακολούθησης της εν γένει συμπεριφοράς του εντός του σχολικού πλαισίου (Μαυρομμάτης, Ζουγανέλη, Καυκά, & Στεργίου, 2007). Βοηθά τον μαθητή να συνειδητοποιήσει το επίπεδο που έχει φθάσει και συμβάλλει στην αποτίμηση της στάσης των μαθητών απέναντι στη μάθηση (Μπουζάκης, 1993).

Παρόλο που τα κριτήρια, σύμφωνα με τα οποία κρίνεται κάποιος εκπαιδευτικός ως καλός ή λιγότερο καλός, δεν είναι «αντικειμενικώς καθορισμένα» (Καψάλης & Βρεττός, 2002: 14), σύμφωνα με τους Λουκέρη, Κατσαντώνη και Συρίου (2009: 181) η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού «έχει συστημικό χαρακτήρα», καθώς και «άμεση ή έμμεση σχέση με όλες τις πτυχές του εκπαιδευτικού έργου», όπου σημαντική θέση καταλαμβάνει «η παιδαγωγική σχέση που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές» και «τα κριτήρια που διαμορφώνονται για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου». Πρόκειται για μία διαδικασία συνεχούς «ενίσχυσης, ανατροφοδότησης και βελτίωσης [...] της προσωπικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης».

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι απαραίτητη για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να αναπτύξουν τις γνώσεις περιεχομένου και τις δεξιότητες εκείνες που χρειάζονται για να επιτύχουν στις τάξεις τους. Βελτιώνοντας τις δεξιότητες και τις γνώσεις τους, οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζονται καλύτερα, ώστε να διαχειριστούν με πιο αποτελεσματικό τρόπο το Α.Π. και τις ενέργειές τους που αφορούν τη διδασκαλία (Vrasidas & Zembylas, 2004). Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί γνωρίζουν πώς να οργανώνουν και να διατηρούν ένα περιβάλλον μάθησης στην τάξη, που μεγιστοποιεί το χρόνο που δαπανάται σε παραγωγικές δραστηριότητες και ελαχιστοποιεί το χρόνο που χάνεται κατά τη διάρκεια μεταβάσεων, περιόδων σύγχυσης ή διαταραχών που απαιτούν πειθαρχικά μέτρα (Brophy, 2010a). Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, η οποία ενδεχομένως φαίνεται στην επίτευξη των στόχων-επίδοσης των μαθητών δεν μπορεί να εξομοιωθεί με την ποιότητα του έργου των εκπαιδευτικών, επειδή η ποιότητα αυτή είναι μια ευρύτερη έννοια που συμπεριλαμβάνει όχι μόνο τα αποτελέσματα της επίδοσης, αλλά και συναισθηματικά αποτελέσματα, όπως η τόνωση της θέλησης των μαθητών για να μάθουν και της αυτοπεποίθησής τους (Brophy, 2010b).

Τέλος, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου «δεν αφορά μόνο τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, αλλά το σύνολο των παραμέτρων που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία» (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού, & Τσάφος, 2007: 147). Απαραίτητη προϋπόθεση, συνεχίζουν οι Ζουγανέλη κ.ά. (2007), είναι η συνολική αποτίμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, λαμβάνοντας υπόψη προϋποθέσεις και το πλαίσιο που εκτυλίσσεται, καθώς και τους συμμετέχοντες σε αυτή και τα αποτελέσματα της δικής τους επιμέρους αξιολόγησης. Το εκπαιδευτικό έργο θεωρείται από τους Porter και Brophy (1988) αποτελεσματικό όταν:

- οι εκπαιδευτικοί προάγουν τη μάθηση, διασαφηνίζοντας στους μαθητές τι περιμένουν από αυτούς και γιατί,
- οι εκπαιδευτικοί προάγουν τη μάθηση, όταν καλλιεργούν στους μαθητές στρατηγικές για αυτοέλεγχο και αυτοβελτίωση, καθώς και παρέχουν τη δυνατότητα για αυτόνομες δραστηριότητες μάθησης,
- οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο αναγνωρίζουν και δίνουν περισσότερη σημασία σε αντικείμενα που είναι πιο σημαντικά, αλλά γνωρίζουν και ποιες παρανοήσεις έχουν υιοθετήσει οι μαθητές και πιθανόν να επιδράσουν στον τρόπο κατανόησης αυτών των αντικειμένων,
- το εποπτικό υλικό συμβάλει στην αναβάθμιση της ποιότητας διδασκαλίας.

Οι πιο διαδεδομένες ερευνητικές κατευθύνσεις ελέγχου ποιότητας της παρεχόμενης διδασκαλίας είναι τρεις, της ανθρωποπλαστικής αποτελεσματικότητας, της ποιότητας του τελικού αποτελέσματος και της ικανοποίησης των αναγκών και των προσδοκιών των μαθητών.

(α) της ανθρωποπλαστικής αποτελεσματικότητας, δηλαδή πόσο συμβάλει το πρόγραμμα διδασκαλίας στην ανάπτυξη των μαθητών, αφού τα τελευταία χρόνια φαίνεται να ενδιαφέρουν περισσότερο τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των μαθητών (προσπάθεια, συμμετοχή, συμπεριφορά) αντί η βαθμολογική επίδοσή τους (Μαυρομμάτης κ.ά., 2008). Για το λόγο αυτό η διδασκαλία απαιτεί κρίση, αυτοσχεδιασμό και συζήτηση για τα μέσα και τους σκοπούς που πρέπει να εξυπηρετεί. Τα ποιοτικά χαρακτηριστικά, οι εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες, καθώς και η επαγγελματική δέσμευση συνθέτουν από κοινού την ποιοτική διδασκαλία (*What Teachers Should Know and Be Able to Do*, 2002), η οποία θα συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική. Ο έλεγχος της ποιότητας γίνεται με κατάλογο δεικτών-κριτηρίων, ως πρακτικό σύστημα αξιολόγησης της ανάπτυξης των μαθητών. Τα κριτήρια-δείκτες λειτουργούν ως σημεία αναφοράς και είναι εύκολα αναγνωρίσιμα για αντιπαραβολή.

(β) της ποιότητας του τελικού αποτελέσματος, δηλαδή σε ποιο επίπεδο απόδοσης έφθασαν οι μαθητές, πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι-δεξιότητες: του λέγειν, του πράττειν, του είναι, του γίνεσθαι, του μεταφέρειν και του προσαρμόζειν, με ποια μορφή εμφανίσθηκαν τα προϊόντα μάθησης: αναπαραγωγή, αναγνώριση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, παραγωγή (στόχοι-ικανότητες). Ελέγχεται η επίτευξη των στόχων-δεξιοτήτων, στόχων-ικανοτήτων σε συνάρτηση με την αποτελεσματικότητα των στόχων-επίδοσης. Δίδεται, δηλαδή, απάντηση στο «πόσο καλά έμαθαν» οι μαθητές σε σχέση με τους επιδιωκόμενους στόχους του προγράμματος διδασκαλίας. Ήδη η τάση εντός, αλλά και εκτός της ΕΕ, άρχισε να ενδιαφέρεται όχι τόσο για το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας, αλλά για το τι μπορούν οι μαθητές να πετύχουν δρώντας σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα (Μαυρομμάτης κ.ά., 2008). Ο έλεγχος της ποιότητας γίνεται με όρους αποτελεσματικότητας και διερευνάται με πρωτόκολλα αξιολόγησης, χαρτογράφηση εννοιών, τεστ-κριτηρίων, κλιμάκων επίδοσης κ.λπ. (Slavin, 2018b· Ματθαίου, 2002· Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011α).

(γ) της ικανοποίησης των αναγκών και των προσδοκιών του μαθητή, δηλαδή «πότε μαθαίνουν πιο καλά» οι μαθητές. Οι μαθητές εκλαμβάνονται ως «πελάτες» και στόχος είναι η ικανοποίηση των αναγκών τους (Raths, 2001), εκλαμβάνεται, συνακόλουθα, ως ποιοτικό ό,τι οι μαθητές θεωρούν πως ικανοποιεί τις ανάγκες τους για μάθηση. Σύμφωνα με

τους Ήργη και Μακρή (2009: 375-376) η ποιότητα της εκπαίδευσης διασφαλίζεται όταν η διαδικασία της παιδείας προσανατολίζεται στις αρχές «της συνεχούς βελτίωσης, στο ομαδικό πνεύμα συνεργασίας, στη συμμετοχή και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στην εκπαίδευση και επιμόρφωσή τους, στην ενεργή συμμετοχή γονέων, μαθητών και εκπαιδευτικών στις παιδαγωγικές διαδικασίες, στην αξιοποίηση του δυναμικού των εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων και στην έντιμη και επαγγελματική στάση των εκπαιδευτικών». Ο έλεγχος ποιότητας γίνεται με συνέντευξη, ερωτηματολόγια, κλείδες παρατήρησης κατανομής αποφάσεων κ.λπ.

2.3. Ο κλάδος της διδακτικής και η διδακτική της ιστορίας

Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι γνώσεις που αποκτά κανείς στη ζωή του προέρχονται από τρεις δεξαμενές, τις γνώσεις που συσκευάζονται στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών και διδάσκονται στα παιδιά, τις γνώσεις που αμφισβητούνται στα πανεπιστήμια και στα συναφή ιδρύματα, και την κοινή λογική σοφία και πρακτικές δεξιότητες που διατυπώνονται και εφαρμόζονται στις καθημερινές επιδιώξεις της εργασίας, της συναισθηματικής αλληλεπίδρασης και του ελεύθερου χρόνου (Muller & Taylor, 1995), διαφαίνεται ότι υπάρχει ανάγκη να υπάρξει μία γέφυρα, ένας κόμβος, ένα συνεκτικός κρίκος ανάμεσα σε αυτά τα είδη γνώσεων.

Η ιστορία, όπως αναφέρει ο Johnson (2016), είναι ζωτικής σημασίας για τις νέες γενιές, γιατί παρέχει στα παιδιά τη δυνατότητα να ταξιδέψουν στον ιστορικό χρόνο, να μάθουν από τα προηγούμενα γεγονότα και να οικοδομήσουν την ικανότητα καλύτερης κατανόησης και αξιολόγησης της σημερινής πολιτικο-κοινωνικής κατάστασης, αφού η ιστορική κατάρτιση συμβάλλει στη μετουσίωση της γνώσης του παρελθόντος σε «σύγχρονο παρόν, απαλλαγμένο από αναχρονισμούς και στερεοτυπικά ιδεότυπα» (Λεοντσίνης, 2017: 13). «Το περιεχόμενο και η διάταξη της ύλης, οι στόχοι και οι σκοπιμότητες της ιστορικής διδασκαλίας, οι μέθοδοι διδασκαλίας και οι παιδαγωγικοί περιορισμοί μπορούν να περιγραφούν ως οι βασικοί άξονες ενός θεωρητικού προβληματισμού που απολήγει σε έναν σχετικά καινούριο επιστημονικό κλάδο, τη διδακτική της ιστορίας», σύμφωνα με την Κουλούρη (1998: 335).

Η διδακτική της ιστορίας, η οποία αποτελεί ένα διεπιστημονικό κόμβο, συγκροτήθηκε ως ιδιαίτερος επιστημονικός κλάδος τη δεκαετία του 1980 και προσπάθησε να διαχειριστεί τη μετάβαση από την ακαδημαϊκή ιστορία στη σχολική εκδοχή της, την ιστορία που μπορεί να διδαχθεί στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

(Σμυρναίος, 2013). Χρειάζεται οπωσδήποτε να μετασχηματισθεί και να αναπλαισιωθεί, να είναι έτοιμη για «διδασκτική αντιμετώπιση», η οποία να ευνοεί τη διερευνητική μάθηση, να διασυνδέει τα είδη γνώσης: δηλωτική (γνώση του τι, που περιγράφει και εξηγεί) και διαδικαστική (γνώση του πώς, που ωθεί σε μεθοδευμένη, ορθολογική και αποτελεσματική πράξη) και να χρησιμοποιεί ανελλιπώς τη χαρτογράφηση εννοιών, για να συγκροτήσει ιστορικές, γνωστικές δομές (Σαλβαράς, 1996).

Η διδασκτική της ιστορίας στη σημερινή της διάσταση εδράζεται σε αυτό που είναι γνωστό ως κίνημα της «Νέας Ιστορίας», όπως αυτό είχε διαδοθεί στην Αγγλία και οδήγησε στην αμφισβήτηση της «παραδοσιακής ιστορίας» και τη συγκρότηση ενός νέου επιστημονικού λόγου για τη συγγραφή και τη διδασκαλία της (Κληρίδης, 2010). Σύμφωνα με τις αρχές της «Νέας Ιστορίας», κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας επιβάλλεται να γίνεται συζήτηση και όχι να επικρατεί η παραδοσιακή «δασκαλοκεντρική» αφήγηση. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές μαθαίνουν να επιχειρηματολογούν, τους δίνεται η ευκαιρία να ερμηνεύσουν μόνοι τους πηγές με πολλαπλούς τρόπους και παράλληλα τις συνδέουν με τη σύγχρονή τους εποχή (Coltham & Fines, 1971· Cooper, 2012· Ferro, 2001· Lee, 2004, 2006· Mattozzi, 2006· Moniot, 2002· Monte-Sano, 2012· Noiriel, 2005· Sebba, 2000· Seixas, 1998· Λεοντίνης, 2007, 2011α· Μαυροσκούφης, 2005· Ρεπούση, 2004· Σμυρναίος, 2013· Σολωμού, 2011β, 2011α, 2017· Σολωμού, Χατζησωτηρίου, & Αντωνίου, 2019).

Είναι αναγκαίο να γίνει αντιληπτό ότι η ιστορία στη σχολική εκδοχή της δεν αφορά την αναπαραγωγή πληροφοριών, αλλά τον συνδυασμό και ανάπτυξη τρόπων χρήσης γνωστικών εργαλείων, τα οποία ο ίδιος ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μεσολαβήσει, ώστε να αναπτύξουν τα παιδιά (Mattozzi, 2006). Σκοπός του εκπαιδευτικού που διδάσκει ιστορία θα πρέπει να είναι η ανάπτυξη κριτικής σκέψης σε συνδυασμό με την απόκτηση ιστορικής γνώσης και ιστορικής συνείδησης, οι οποίες θα αναπτυχθούν μέσα από την ιστορική κατανόηση. Οι μαθητές κατανοούν την ιστορία, όταν διερευνούν το παρελθόν, καταφεύγοντας σε μια ποικιλία αντικρουόμενων ιστορικών πηγών, συγκροτούν την ερμηνεία τους και κατασκευάζουν την αφήγησή τους, έχουν επίγνωση της συνέχειας, της αλλαγής μέσα στο χρόνο και των τρόπων με τους οποίους το παρελθόν διαφέρει από το παρόν, ενώ παράλληλα αναγνωρίζουν τα αίτια και τα αποτελέσματα, αποφαινόμενοι για τη σημασία τους (Van Hover, Hicks, & Dack, 2016). Επομένως, για να είναι επιτυχείς στο μάθημα της ιστορίας, οι μαθητές πρέπει να συνειδητοποιήσουν το φάσμα των διαφορετικών προσεγγίσεων του παρελθόντος, καθώς κάθε μία από αυτές τις προσεγγίσεις συνεπάγεται

διαφορετικούς τρόπους σκέψης, γραφής και ανακάλυψης σχετικά με το παρελθόν (McCrum, 2013).

Σύμφωνα με τον Σμυρναίο (2013), η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης προϋποθέτει βαθύτερη γνώση και μάθηση με νόημα. Επίσης, προϋποθέτει εμπλοκή και των δύο τρόπων σκέψης των μαθητών, του διαισθητικού (διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων, υποθέσεων έρευνας) και του αναλυτικού (καταφυγή στις ιστορικές πηγές για επιβεβαίωση, τροποποίηση, συμπλήρωση, διάψευση) (Bruner, 1966· Κουργιουντάκης, 2012). Ο τελευταίος, είναι στενά συνδεδεμένος με την κριτική σκέψη, η οποία καθιστά το μάθημα της ιστορίας ως γνωστική κατασκευή συνεχώς μεταβαλλόμενη, αφού χρειάζεται συνεχή αναθεώρηση (Noiriel, 2005· Κόκκινος & Γατσώτης, 2010).

Επομένως, αν ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος θα κληθεί να διδάξει ιστορία, έχει την άποψη ότι η ιστορία είναι απλά μια σειρά από γεγονότα -και όχι ότι τα γεγονότα πλαισιώνονται από αποδεικτικά στοιχεία και ερμηνεία- πρέπει πρώτα να αντιληφθεί ότι η ιστορική γνώση κατασκευάζεται. Αν δεν είναι σε θέση να αντιληφθεί αυτό και να καλλιεργήσει ιστορική σκέψη, τότε οι μελλοντικοί μαθητές του θα αντιμετωπίσουν πρόβλημα στη συζήτηση, κριτική ανάλυση και ερμηνεία των αποδεικτικών στοιχείων, δεδομένου ότι η ιστορική σκέψη συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων στο άτομο (Monte-Sano, 2011· Πελαγίδης, 1999).

Σύμφωνα με τη θεωρία των Bain και Mirel (2006), οι οποίοι έχουν διερευνήσει περιπτώσεις εκπαιδευτικών στις Η.Π.Α., ο εκπαιδευτικός, επιβάλλεται, να έχει το κατάλληλο γνωσιολογικό υπόβαθρο και την εμπειρία χρήσης του, για να είναι σε θέση να προσδιορίσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας, το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών του, το νόημα που δίνουν σε κάθε ιστορικό γεγονός, καθώς και την αντίληψη που έχει ο κάθε ένας τους για την ιστορική γνώση. Για παράδειγμα, για να διδάξουν οι εκπαιδευτικοί με επιτυχία διαφορετικές πτυχές της ιστορίας που προβλέπονται από το πρόγραμμα σπουδών, πρέπει να κατανοήσουν τις προσεγγίσεις της ιστορίας που τις έχουν διαμορφώσει (McCrum, 2013).

Το γνωσιολογικό υπόβαθρο και ο τρόπος κατανόησης του αντικειμένου που καλούνται να διδάξουν οι εκπαιδευτικοί, φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά τη διδασκαλία, και συνεπώς τη μάθηση των μαθητών, καθώς και τη δική τους επαγγελματική εξέλιξη. Η επαρκής γνώση για το αντικείμενο διδασκαλίας μπορεί, είτε σιωπηρά είτε ρητά, να διαμορφώσει το τι και το πώς διδάσκουν, καθώς και το πώς επηρεάζουν: τις δομές των μαθημάτων, τα Α.Π., τους στόχους τους για τη διαδικασία της μάθησης, την αξιολόγηση, τις πηγές μάθησης και τις ερωτήσεις τους στην τάξη (McCrum, 2013). Ειδικότερα για το

μάθημα της ιστορίας υποστηρίζεται ότι όσα πιο πολλά γνωρίζει ο εκπαιδευτικός για τη μεθοδολογία των επαγγελματιών ιστορικών, «τόσο πιο κριτικά προσεγγίζει και αναλύει τα γεγονότα του παρελθόντος, κατανοεί τις όψεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς και την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης δραστηριότητας, τις αφανείς και φανερές πλευρές της» (Λεοντσίνης, 2011α: 110).

Τόσο σε ευρωπαϊκό, όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο παρουσιάζεται συμφωνία μεταξύ των ειδικών σε κάποια σημεία (Low-Beer, 1997). Αφενός, η σχολική ιστορία πρέπει να μεταδίδει στα παιδιά κάποιες βασικές γνώσεις για το παρελθόν, ενώ παράλληλα να τους μυεί στις έννοιες, μεθόδους και αρχές που διαφοροποιούν την ιστορία από άλλα αντικείμενα και, αφετέρου, επιβάλλεται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών, η συνεκτική και σε βάθος επεξεργασία θεμάτων και η καλλιέργεια ενδιαφέροντος για ζητήματα του παρελθόντος (Αβδελά, 1998).

Η παραδοσιακή διδασκαλία στηρίζεται στην αφήγηση γεγονότων από τον εκπαιδευτικό και στη βραχυπρόθεσμη απομνημόνευσή τους από τους μαθητές (Maxwell, 2018· Πρασσά, 1999), αντιμετωπίζει το μαθητή σαν ένα παθητικό παραλήπτη πληροφοριών, είναι μονολιθική και δεν λαμβάνει υπόψη τη διαπολιτισμικότητα, ενώ έχει ως στόχο να δημιουργήσει εθνική ταυτότητα και εθνική συνείδηση στους μαθητές (ΥΠΠ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1996). Αντίθετα με την παραδοσιακή διδασκαλία, η σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία είναι αναγκαίο να στηρίζεται στην ανάπτυξη αναλυτικών, εμπειρικών και ερμηνευτικών δεξιοτήτων, οι οποίες είναι απαραίτητες για την ουσιαστική κατανόηση του παρελθόντος. Μεταφερόμενες δεξιότητες σαν αυτές περιλαμβάνουν την κατανόηση των διαφορών του παρελθόντος με το παρόν, τη συνειδητοποίηση ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι να ερμηνεύσει κανείς το παρελθόν, αλλά και στάσεις ζωής-αξίες όπως την αποδοχή της διαφορετικής αντίληψης, το σεβασμό της δημοκρατίας, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ελευθερίας έκφρασης κ.ά. (Αντωνιάδης, 1989).

Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι η εργασία με ιστορικές μαρτυρίες εισάγει τους μαθητές στις πρακτικές και τη μεθοδολογία των επαγγελματιών ιστορικών, ενώ έχει αποδειχθεί ερευνητικά (Monte-Sano, 2011· Λεοντσίνης, 2007, 2009, 2017· Σολωμού κ.ά., 2019) ότι καλλιεργεί δεξιότητες που προωθούν αντιλήψεις σεβασμού του πολιτισμικού πλουραλισμού. Συντελεί στον εκδημοκρατισμό της διδασκαλίας και στην αποκρυστάλλωση της σχέσης με τους «άλλους» (Νάκου, 2000), καθώς και στην ελευθερία της σκέψης, αποφεύγοντας τη μονολιθικότητα, το δογματισμό και τη συνακόλουθη κατάχρηση της ιστορίας, αφού το υλικό των πηγών που ενδεχομένως θα χρησιμοποιήσει στη διδασκαλία του ο εκπαιδευτικός περιέχει πολλές διαστάσεις (Μπαμπούνης, 2017).

Συνακόλουθα, οι μαθητές εξασκούνται στη διασταύρωση ιστορικών πηγών, ώστε να καταλήξουν στην «ιστορική αλήθεια», κατανοώντας το παρελθόν και καλλιεργώντας με αυτό τον τρόπο ιστορική ενσυναίσθηση, αλλά και κριτική σκέψη. Αποκτούν έτσι σημαντικές εμπειρίες εκμάθησης της ιστορίας (Soiainen, 2022). Επομένως, η καταφυγή στη χρήση των ιστορικών πηγών είναι αναγκαία. Οι πηγές θα πρέπει να τεθούν στο επίκεντρο της διδασκαλίας, διότι με τη χρήση τους ο εκπαιδευτικός καθίσταται διαμεσολαβητής της γνώσης.

Καταλήγοντας, δεν πρέπει να διαφύγει αναφοράς και η απόφαση του Συμβουλίου της Ευρώπης (European Council, 2001), η οποία υιοθετήθηκε από την Επιτροπή Υπουργών της ΕΕ, και συστήνει στα κράτη-μέλη να εφαρμόσουν στο εκπαιδευτικό τους σύστημα - σχετικά με τη διδασκαλία της ιστορίας- μεταξύ άλλων, τη χρήση πηγών, την ομαδική εργασία, καθώς και τη διεπιστημονική και πολυεπιστημονική προσέγγιση.

2.4. Σύντομη αναφορά στα γεγονότα της κυπριακής ιστορίας

Για σκοπούς οριοθέτησης του όρου «κυπριακή ιστορία» κρίναμε χρήσιμο να καταγράψουμε σε συντομία τα κυριότερα γεγονότα –σταθμούς της, όπως αυτά παρουσιάζονται στα σχολικά εγχειρίδια ή σε άλλο σχετικό υλικό που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς με σκοπό τη δόμηση της διδασκαλίας του μαθήματος. Επομένως, με τον όρο «κυπριακή ιστορία» επιχειρούμε να ασχοληθούμε με τα γεγονότα εκείνα που έλαβαν χώρα στο νησί της Κύπρου από την αρχαιότητα μέχρι και την τουρκική εισβολή του 1974, όπως αυτά περιλαμβάνονται στη διδακτέα ύλη για τις τέσσερις τάξεις του δημοτικού σχολείου (Γ'-Στ'), και να τα συνδέσουμε με το ευρύτερο γεωγραφικό, κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο της κάθε εποχής. Για σκοπούς παρουσίασης, οριοθέτησης και, εν τέλει, εξαγωγής συμπερασμάτων θα καταγράψουμε εδώ χρονολογικά και συνοπτικά την κυπριακή ιστορία, όπως αυτή παρουσιάζεται στα σχολικά εγχειρίδια ή άλλο εκπαιδευτικό υλικό παρεχόμενο από το αρμόδιο υπουργείο, ως εξής:

Αρχαία Ιστορία (8000/7000-1050 π.Χ.)

- Νεολιθική-Χαλκολιθική Εποχή (7000-2500 π.Χ.)
- Εποχή του Χαλκού (2500-1050 π.Χ.)
- Κυπρογεωμετρική Εποχή (1050-750 π.Χ.)
- Κυπροαρχαϊκή Εποχή (750-475 π.Χ.)
- Κυπροκλασική Εποχή (475-325 π.Χ.)

- Ελληνιστική Εποχή (325-30 π.Χ.)
- Ρωμαϊκή Εποχή (30 π.Χ.-330 μ.Χ.)

Μεσαιωνική Ιστορία (4^{ος} αι.-15^{ος} αι. μ.Χ.)

- Πρωτοβυζαντινή περίοδος (4^{ος} αι.-7^{ος} αι.)
- Περίοδος Αραβικών Επιδρομών (7^{ος} αι.-10^{ος} αι.)
- Κυρίως Βυζαντινή Περίοδος (10^{ος} αι. -12^{ος} αι.)
- Φραγκοκρατία (12^{ος} αι.-15^{ος} αι.)

Νεότερη Ιστορία (15^{ος} αι.-20^{ος} αι. μ.Χ.)

- Ενετοκρατία (1489-1571)
- Τουρκοκρατία (1571-1878)
- Αγγλοκρατία (1878-1960)
- Κυπριακή Δημοκρατία (1960 – 1974)

2.4.1. Η Κύπρος στην Αρχαιότητα.

- Νεολιθική-Χαλκολιθική Εποχή (7000-2500 π.Χ.)

Στην Κύπρο, η προϊστορία αρχίζει από τη Νεολιθική Εποχή, σε αντίθεση με τον ελλαδικό χώρο, όπου βρέθηκαν κατάλοιπα της παλαιολιθικής εποχής (Παντελίδου, Πρωτοπαπά, & Γιαλλουρίδης, 1994). Σε αυτή την περίοδο ο άνθρωπος αποκτά μόνιμη κατοικία και εγκαταλείπει τις σπηλιές, ενώ κατεργάζεται υλικά για ικανοποίηση των αναγκών του και βελτίωση του βιοτικού του επιπέδου. Βασικό υλικό ήταν ο λίθος, με το οποίο κατασκευάζει εργαλεία (αξίνες, τσεκούρια, δρεπάνια, λεπίδες), όπλα (τσεκούρια, αιχμές βελών), οικιακά σκεύη (γουδιά, χερόμυλους) και κοσμήματα. Επίσης, χρησιμοποιείται το ξύλο, ο πηλός και τα οστά και δέρματα ζώων. Ο άνθρωπος ασχολείται με το κυνήγι, το ψάρεμα, την καλλιέργεια γης και την εξημέρωση ζώων για να εξασφαλίσει την τροφή του (Λεοντίου & Ιωαννίδης, χ.χ.). Η κοινωνία φαίνεται να ήταν καλά οργανωμένη, αφού τα αρχαιολογικά ευρήματα στους οικισμούς της Κύπρου (Χοιροκοιτία, Καλαβασός-Τέντα, Σωτήρα, Ερήμη, Λέμπα, Κυθρέα) μαρτυρούν την ύπαρξη άρχοντα (μεγαλύτερη κατοικία), ενώ στοιχεία δείχνουν ότι η λατρεία των νεκρών σχετιζόταν με τη θρησκεία, πίστευαν δηλαδή στη συνέχιση της ζωής (Παντελίδου & Πρωτοπαπά, 1990).

- Εποχή του Χαλκού (2500-1050 π.Χ.)

Στην Εποχή του Χαλκού, η ονομασία της Κύπρου συνδέεται άμεσα με το μέταλλο του χαλκού (cuprum - Cyprus), αφού το νησί υπήρξε το μεγαλύτερο κέντρο παραγωγής,

επεξεργασίας και εμπορίου χαλκού για περισσότερα από 3000 χρόνια. Ο χαλκός εξαγόταν από τα λιμάνια της Έγκωμης και του Κιτίου σε μορφή ταλάντου (μεγάλα κομμάτια σε σχήμα δέρματος βοδιού), ενώ κέντρα κατεργασίας και εμπορίας χαλκού υπήρχαν στο Κίτιο, στην Καλαβασό, στο Κούριο και στην Αμαθούντα (Παντελίδου κ.ά., 1994). Στην καθημερινή ζωή των κατοίκων πέρα από την ενασχόληση με τη γεωργία και την κτηνοτροφία, εντάσσεται και η βιοτεχνία και το εμπόριο. Τα αρχαιολογικά ευρήματα μαρτυρούν το υψηλό επίπεδο ζωής των κατοίκων, καθώς και την έντονη εμπορική δραστηριότητα με χώρες όπως η Κρήτη, τα νησιά του Αιγαίου, η Μ. Ασία, η Συρία, η Παλαιστίνη και η Αίγυπτος (Παντελίδου & Πρωτοπαπά, 1990). Την περίοδο αυτή αρχίζει και η χρήση της γραφής με πρώτο σύστημα γραφής την Κυπρομινωική, η οποία σχετίζεται με τη Γραμμική Α'. Ακολούθησε η Κυπροσυλλαβική, η οποία συνδέεται με την αρκαδοκυπριακή διάλεκτο (αποκρυπτογραφήθηκε και είναι συγγενική με τη Γραμμική Β'). Σταδιακά εξαπλώνεται η χρήση της ελληνικής γλώσσας, παράλληλα με τον εξελληνισμό του νησιού από τους Μυκηναίους, οι οποίοι εγκαταστάθηκαν στο νησί εξαιτίας του πλούσιου υπεδάφους και της στρατηγικής του θέσης (Παντελίδου κ.ά., 1994).

- **Κυπρογεωμετρική Εποχή (1050-750 π.Χ.)**

Κατά την Κυπρογεωμετρική εποχή διαμορφώθηκαν τα κυπριακά βασίλεια, των οποίων απόλυτος άρχοντας ήταν ο άνακτας (=βασιλιάς), ο οποίος είχε όλες τις εξουσίες μαζεμένες στα χέρια του (διοικητικές, στρατιωτικές, θρησκευτικές) και κατοικούσε στο ανάκτορο, το κέντρο όλων των δραστηριοτήτων. Ο άνακτας περιστοιχιζόταν από ευγενείς, ενώ οι γεωργοί, οι κτηνοτρόφοι και οι τεχνίτες τροφοδοτούσαν το ανάκτορο (Παντελίδου κ.ά., 1994). Ο βασιλιάς κατείχε τη γη, φυσικούς πόρους, όπως δάση και μεταλλεία, απένειμε δικαιοσύνη και έδινε σε ξένους την άδεια να κατοικήσουν στο βασίλειό του (Λεοντίου & Ιωαννίδης, χ.χ.: Στυλιανού, Χριστόφια-Παλατού, & Επαμεινώνδας, 2004).

- **Κυπροαρχαϊκή Εποχή (750-475 π.Χ.)**

Στην Κυπροαρχαϊκή εποχή, το νησί άλλαξε κατακτητές (Ασσύριοι, Αιγύπτιοι), με τελευταίους τους Πέρσες, υπό την ηγεσία του Κύρου Β'. Οι Κύπριοι βασιλείς αναγνώρισαν την περσική κυριαρχία, με αντάλλαγμα να συνεχίσουν να διαχειρίζονται τις υποθέσεις τους (Παντελίδου κ.ά., 1994). Επίσης, στην περίοδο αυτή αναφέρεται ο Ονήσιλος, αδελφός του τότε βασιλιά της Σαλαμίνας, Γόργου, ο οποίος ηγήθηκε της πρώτης μεγάλης επανάστασης των Κυπρίων ενάντια στους Πέρσες. Με αφορμή το ξέσπασμα της Ιωνικής Επανάστασης εναντίον των Περσών, ο Ονήσιλος κρίνει ότι οι συνθήκες είναι ευνοϊκές για αποτίναξη του περσικού ζυγού. Έτσι, συνενώνει τα κυπριακά βασίλεια, πολιορκεί την Αμαθούντα που αντέδρασε και με ιωνική βοήθεια στη θάλασσα πετυχαίνει νικηφόρο αποτέλεσμα σε

ναυμαχία εναντίον των Φοινίκων. Εντούτοις, θα χάσει τη ζωή του στην πανωλεθρία των Κυπρίων στον κάμπο της Σαλαμίνας εναντίον των Περσών, με την επανάσταση να αποτυγχάνει (Παντελίδου κ.ά., 1994· Στυλιανού κ.ά., 2004). Τέλος, την εποχή αυτή έζησε ο σπουδαίος ποιητής Στασίνοσ, στον οποίο αποδίδονται τα «Κύπρια Έπη», των οποίων η υπόθεση αναφέρεται στα προ του Τρωικού πολέμου και στα πρώτα επεισόδια του πολέμου, μέχρι τη διαμάχη Αγαμέμνονα – Αχιλλέα (Παντελίδου & Πρωτοπαπά, 1990).

- **Κυπροκλασική Εποχή (475-325 π.Χ.)**

Κατά την Κυπροκλασική εποχή πρωτεύουσα του νησιού ήταν η Σαλαμίνα και σε αυτή τη φάση, μετά τη νίκη στους περσικούς πολέμους, έγιναν προσπάθειες από τους Αθηναίους για την απελευθέρωση της Κύπρου από τους Πέρσες, χωρίς ωστόσο να αποφέρουν καρπούς. Στα αξιοσημείωτα της περιόδου καταγράφονται οι εκστρατείες των Αθηναίων, Πausανία και Κίμωνα, στον οποίο αποδόθηκε η φράση «και νεκρός ενίκα», μετά από νίκη σε ναυμαχία στα ανοικτά της Σαλαμίνας. Εξέχουσα προσωπικότητα της κυπριακής ιστορίας στην Κυπροκλασική εποχή υπήρξε ο Ευαγόρας Α', ο οποίος ανέτρεψε τον βασιλιά της Σαλαμίνας, αλλά δεν εκδιώχθηκε από τους Πέρσες επειδή συνέχισε να πληρώνει κανονικά τους φόρους της πόλης. Με το έργο του πέτυχε την αναγέννηση της πόλης σε πολιτικό και πολιτιστικό επίπεδο (Λεοντίου & Ιωαννίδης, χ.χ· Στυλιανού κ.ά., 2004).

- **Ελληνιστική Εποχή (325-30 π.Χ.)**

Η Κύπρος προσαρτάται το 332 π.Χ. στο ελληνιστικό κράτος του Μ. Αλεξάνδρου και απολαμβάνει ευημερίας, ενώ μετά το θάνατό του και έπειτα από διαμάχη των Πτολεμαίων με τον Αντίγονο, πέφτει στα χέρια του Δημήτριου του Πολιορκητή και αποτελεί πλέον κομμάτι του κράτους των Πτολεμαίων. Καταργούνται τα κυπριακά βασίλεια και ορίζεται ανώτατος άρχοντας, ο στρατηγός (Λεοντίου & Ιωαννίδης, χ.χ· Στυλιανού κ.ά., 2004). Την εποχή αυτή ιδρύεται το «Κοινό των Κυπρίων». Πρόκειται για μία παγκύπρια θρησκευτική οργάνωση, η οποία είχε την ευθύνη για τη διοργάνωση λατρευτικών τελετών προς τιμήν της Αφροδίτης, άλλων Θεών και του αυτοκράτορα. Σταδιακά απέκτησε μεγάλη θρησκευτική, πολιτιστική, πολιτική και οικονομική δύναμη, καθώς και δικαίωμα να κόβει δικό του χάλκινο νόμισμα. Δημιούργησε ισχυρούς δεσμούς μεταξύ των Ελλήνων της Κύπρου και διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στη διατήρηση της ενότητας και της ταυτότητά τους (Παντελίδου & Πρωτοπαπά, 1990).

- **Ρωμαϊκή Εποχή (30 π.Χ.-330 μ.Χ.)**

Κατόπιν, η πανίσχυρη ρωμαϊκή αυτοκρατορία ήθελε να εντάξει την Κύπρο στα εδάφη της για στρατιωτικούς, οικονομικούς και πολιτικούς λόγους. Με αφορμή την άρνηση του βασιλιά Πτολεμαίου να πληρώσει λύτρα για την απελευθέρωση του Ρωμαίου διοικητή,

Κλαύδιου, από πειρατές, οι Ρωμαίοι καταλαμβάνουν το νησί (Λεοντίου & Ιωαννίδης, χ.χ.: Πολυδώρου, χ.χ.) και πρώτος Ρωμαίος διοικητής διορίζεται ο Κάτωνας, ο οποίος ευθύς δήμευσε τη βασιλική περιουσία και επέβαλε βαριά φορολογία. Η Κύπρος χωρίστηκε σε τέσσερις επαρχίες, τις: Παφία, Σαλαμίνια, Αμαθουσία, Λαπηθία, ενώ σε γενικές γραμμές επικράτησαν ειρηνικές συνθήκες (Pax Romana), οι οποίες ευνόησαν την πολιτιστική ανάπτυξη στο νησί (Παντελίδου κ.ά., 1994). Την περίοδο αυτή επέρχεται και ο εκχριστιανισμός του νησιού από τους Αποστόλους Βαρνάβα και Παύλο και τον Ευαγγελιστή Μάρκο. Ο Απόστολος Βαρνάβας μάλιστα θεωρείται ο θεμελιωτής της κυπριακής Εκκλησίας (Λεοντίου & Ιωαννίδης, χ.χ.: Πολυδώρου, χ.χ.).

2.4.2. Η Βυζαντινή – Μεσαιωνική Κύπρος.

- Πρωτοβυζαντινή περίοδος (4^{ος}αι.-7^{ος} αι.)

Μετά τη μεταφορά της πρωτεύουσας από τη Ρώμη στο Βυζάντιο, η Κύπρος ανήκει στο ανατολικό τμήμα της αυτοκρατορίας και χωρίζεται σε δεκατέσσερις διοικητικές περιφέρειες με πρωτεύουσα τη Σαλαμίνα, που μετονομάζεται σε Κωνσταντία. Ο διοικητής διοριζόταν αρχικά από τον κόμη της Αντιόχειας και αργότερα απευθείας από τον αυτοκράτορα. Στην πρωτοβυζαντινή περίοδο, οι Κύπριοι ευημερούν, γεγονός που φαίνεται από την πλούσια παραγωγή σε έργα τέχνης και υποδομής (λουτρά, υδραγωγεία, εκκλησίες, μωσαϊκά δάπεδα, ψηφιδωτά κ.λπ.) (Παντελίδου κ.ά., 1994).

- Περίοδος Αραβικών Επιδρομών (7^{ος} αι.-10^{ος} αι.)

Την ευημερία του λαού θα έρθουν να διαταράξουν οι αραβικές επιδρομές. Οι βλέψεις των Αράβων για παγκόσμια κυριαρχία επέβαλλαν πρώτιστα ναυτική κυριαρχία και η Κύπρος θα βοηθούσε στην πραγματοποίηση αυτού του στόχου, αφού θα μετατρέποταν σε αραβική ναυτική βάση και εφαλτήριο για επιθέσεις εναντίον Βυζαντινών εδαφών στη Μ. Ασία. Επίσης, ο άφθονος φυσικός πλούτος θα εφοδίαζε τον αραβικό στρατό, ενώ η ξυλεία θα συνέβαλλε στη ναυπήγηση πλοίων (Παντελίδου & Χατζηκωστή, 1991). Κατά την πρώτη αραβική επιδρομή πολιορκήθηκε η πρωτεύουσα, Κωνσταντία, το 649 μ.Χ. από τον Άραβα διοικητή της Συρίας, Μοαβία. Ο τελευταίος κάλεσε τους κατοίκους να παραδοθούν και να ασπαστούν τον ισλαμισμό, και μετά την άρνηση των κατοίκων, εξαπέλυσε επίθεση εναντίον της πόλης και την κατέλαβε. Ακολούθησαν λεηλασίες, σφαγές και συλλήψεις σε όλο το νησί. Κατά τη δεύτερη επιδρομή καταλήφθηκε ολόκληρο το νησί το 653/4 μ.Χ. Οι εκκλησίες πυρπολήθηκαν ή γκρεμίστηκαν και ένας μεγάλος αριθμός κατοίκων σκοτώθηκε ή αιχμαλωτίστηκε. Το 688/9 μ.Χ. επιβλήθηκε καθεστώς συγκυριαρχίας μεταξύ Βυζαντινών

και Αράβων, δηλαδή η Κύπρος θα παρέμενε σε ουδετερότητα ανάμεσα στις δύο δυνάμεις και τα έσοδα από τη φορολογία θα μοιράζονταν. Ωστόσο, το 691 μ.Χ. ξεσπά νέος πόλεμος μεταξύ Βυζαντινών και Αράβων και ο αυτοκράτορας Ιουστινιανός Β' μεταφέρει τους Κύπριους στον Ελλήσποντο για να τους γλιτώσει από την εκδικητική μανία των Αράβων. Η πόλη που κτίστηκε εκεί ονομάστηκε Νέα Ιουστινιανή, προς τιμήν του αυτοκράτορα (Πολυδώρου, χ.χ.). Η επιστροφή των Κυπρίων έλαβε χώρα στις αρχές του 8^{ου} αιώνα, ενώ το νησί απελευθερώθηκε οριστικά από τους Άραβες το 965 μ.Χ., όταν αυτοκράτορας ήταν ο Νικηφόρος Φωκάς (Παντελίδου κ.ά., 1994).

- **Κυρίως Βυζαντινή Περίοδος (10^{ος} αι. -12^{ος} αι.)**

Μετά τη λήξη των αραβικών επιδρομών η Κύπρος γίνεται επαρχία του Βυζαντίου με πρωτεύουσα τη Λευκωσία. Κατά την Κυρίως Βυζαντινή περίοδο, τη στρατιωτική και πολιτική διοίκηση του νησιού αναλαμβάνει ο Κατεπάνω, ενώ την περίοδο αυτή παρουσιάστηκαν αποστασίες βυζαντινών διοικητών, οι οποίοι επιθυμούσαν την ανεξαρτητοποίηση της Κύπρου. Ιδιαίτερα σημαντικό χαρακτηρίζεται το γεγονός της αμυντικής θωράκισης της Κύπρου από τους Κομνηνούς αυτοκράτορες, αφού κτίζονται στον Πενταδάκτυλο τα κάστρα του Αγ. Ιλαρίωνα, του Βουφαβέντο και της Καντάρας για να ελέγχονται τα βόρεια παράλια του νησιού, ενώ οικοδομείται και το κάστρο της Κερύνειας για να εμποδιστεί ενδεχόμενη εχθρική απόβαση και να προστατευθεί το λιμάνι της πόλης (Παντελίδου κ.ά., 1994). Στον πνευματικό τομέα, ιδρύονται στο νησί αρκετά μοναστήρια, τα οποία καταδεικνύουν ότι στο νησί άκμασε ο μοναχισμός και ότι το θρησκευτικό αίσθημα του λαού ήταν έντονο. Τα μοναστήρια διαδραμάτισαν αποφασιστικό ρόλο στη θρησκευτική ζωή των Κυπρίων και επηρέασαν την κοινωνική, οικονομική και πολιτική ιστορία της Κύπρου, αφού λειτούργησαν ως πνευματικά κέντρα. Στις βιβλιοθήκες τους γίνονταν αντιγραφές χειρογράφων, στήριζαν την ορθοδοξία και εξυπηρετούσαν τους στρατιωτικούς σκοπούς των Βυζαντινών, αφού ήταν κτισμένα σε σημεία που χρησίμευαν ως παρατηρητήρια. Το τέλος της βυζαντινής κυριαρχίας στην Κύπρο σήμανε το 1191 μ.Χ. η κατάκτηση από τον Ριχάρδο τον Λεοντόκαρδο στα πλαίσια της Γ' Σταυροφορίας (Παντελίδου & Χατζηκωστή, 1991).

- **Φραγκοκρατία (12^{ος} αι.-15^{ος} αι.)**

Ακολούθησε η περίοδος της Φραγκοκρατίας, η οποία ήταν μια περίοδος δυστυχίας, εκμετάλλευσης και καταπίεσης του κυπριακού λαού, ο οποίος διεξήγαγε έναν μακρύ αγώνα για φυσική, εθνική, θρησκευτική και πολιτιστική επιβίωση. Πρώτος Λουζινιανός βασιλιάς της Κύπρου ήταν ο Γκυ Ντε Λουζινιάν (αγόρασε την Κύπρο, όταν ακυρώθηκε η πώληση του νησιού από τον Ριχάρδο τον Λεοντόκαρδο στους Ναΐτες), ενώ οι Λουζινιανοί

εγκαθίδρυσαν στην Κύπρο τη Λατινική Εκκλησία, ως επίσημο θεσμό, η οποία διώκει την Ορθόδοξη Εκκλησία. Παραχώρησαν εμπορικά προνόμια σε ισχυρές εμπορικές πόλεις της Δύσης όπως η Βενετία, η Γένουα, η Πίζα κ.ά., τα οποία επέφεραν δυσμενείς πολιτικές και οικονομικές επιπτώσεις για τους Κυπρίους και μετέφεραν στο νησί το φεουδαρχικό σύστημα που επικρατούσε εκείνη την εποχή στη Μεσαιωνική Ευρώπη. Φεουδάρχες ήταν καθολικοί έποικοι, που φθάνοντας τους παραχωρήθηκε γη από το βασιλιά, που ήταν και ο ανώτατος άρχοντας του βασιλείου της Κύπρου (Παντελίδου κ.ά., 1994).

Η ελληνική παιδεία κατά την περίοδο της Φραγκοκρατίας παραμελήθηκε λόγω των πολιτικών και κοινωνικών συνθηκών, αλλά και λόγω της καταπίεσης της Ορθόδοξης Εκκλησίας από τη Λατινική. Παρόλα αυτά όμως η πνευματική παραγωγή κρίνεται πολύ αξιόλογη, την ίδια, μάλιστα, στιγμή που στην Ελλάδα η πνευματική παραγωγή είναι γενικά περιορισμένη. Σημαντικότερα έργα της περιόδου θεωρούνται οι δύο χρονογραφίες του Λεόντιου Μαχαιρά και του Γεώργιου Βουστρώνιου από τις οποίες αντλούμε πολλές πληροφορίες για τη Φραγκοκρατία στην Κύπρο (Παντελίδου & Χατζηκωστή, 1992). Τελευταία βασίλισσα της περιόδου ήταν η Αικατερίνη Κορνάρο, η οποία παντρεύτηκε τον Ιάκωβο Β΄, βασιλιά της Κύπρου. Όταν ο Ιάκωβος πέθανε, οι Βενετοί, υπό το πρόσχημα της προστασίας της βασίλισσας, συγκέντρωσαν στα χέρια τους όλες τις εξουσίες και ανάγκασαν την Αικατερίνη να παραχωρήσει το βασίλειο της στη Βενετία με αντάλλαγμα ισόβια σύνταξη. Έτσι τελείωσε η Φραγκοκρατία για την Κύπρο και άρχισε η περίοδος της Ενετοκρατίας (Πολυδώρου, χ.χ.).

2.4.3. Η Κύπρος στα Νεότερα Χρόνια.

- Ενετοκρατία (1489-1571)

Η ενετική κατοχή αρχίζει επίσημα στις 13 Μαρτίου 1489 όταν υψώνεται στο φρούριο της Αμμοχώστου η σημαία της «Γαληνοτάτης Δημοκρατίας». Η Κύπρος αποτέλεσε επαρχία της Βενετίας, όντας γι' αυτούς στρατιωτική και εμπορική βάση, για ένα περίπου αιώνα, οπότε ο λαός της Κύπρου βρίσκεται σε ακόμα πιο δυσμενή θέση σε σχέση με την περίοδο της Φραγκοκρατίας. Οι Βενετοί κατέχοντας το νησί γίνονται κυρίαρχοι εμπορικά στην Ανατολική Μεσόγειο, διακινούν και ανεφοδιάζουν ελεύθερα τα πλοία τους, ενώ παράλληλα εκμεταλλεύονται τους πόρους του νησιού (Παντελίδου κ.ά., 1994).

Πρωταρχικός στόχος των Βενετών ήταν η ενίσχυση της άμυνας της Κύπρου για την αντιμετώπιση της τουρκικής απειλής. Γι' αυτό το λόγο κατεδάφισαν τις οχυρώσεις των Λουζινιανών στη Λευκωσία και έκτισαν νέες μικρότερες, περιορίζοντας την έκταση της

πόλης (για καλύτερη άμυνα). Τα νέα τείχη περιβάλλονταν από τάφρο και είχαν έντεκα προμαχώνες. Η είσοδος και η έξοδος στην πόλη της Λευκωσίας γινόταν από τις τρεις πύλες: την πύλη Κερύνειας, την πύλη Πάφου και την πύλη Αμμοχώστου. Ισχυρότατες οχυρώσεις διέθετε και η Αμμόχωστος, η οποία μάλιστα αποτελούσε το κέντρο άμυνας του νησιού. Τα τείχη της Αμμοχώστου ήταν ενισχυμένα με προμαχώνες, ενώ περιβάλλονταν από τάφρο με θαλάσσιο νερό. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε από τους Βενετούς και στο κάστρο της Κερύνειας, το οποίο εκσυγχρονίστηκε, λόγω της μικρής απόστασης που απείχε από την Οθωμανική Αυτοκρατορία (Παντελίδου & Χατζηκωστή, 1992).

Οι Οθωμανοί καθ' όλη τη διάρκεια της Ενετοκρατίας απειλούν με κατάληψη την Κύπρο και ιδιαίτερα μετά την κατάληψη της Ρόδου το 1522. Ο Σουλτάνος Σελίμ Β΄, λίγο μετά την άνοδό του στο θρόνο (1566), αναθέτει στον Λαλά Μουσταφά (αρχιστράτηγο) και τον Πιαλέ Πασά (αρχιναύαρχο) την ευθύνη της προετοιμασίας της εκστρατείας εναντίον της Κύπρου. Μετά την απόρριψη του τουρκικού τελεσιγράφου (1570) από τους Βενετούς, αρχίζει η τουρκική επίθεση κατάληψης του νησιού. Ο Λαλά Μουσταφά υποτάσσει τελικά εύκολα την Κύπρο, εκτός από την πόλη της Λευκωσίας και της Αμμοχώστου, που προβάλλουν αντίσταση. Τελικά, και οι δύο αυτές πόλεις λυγίζουν μετά από πολιορκία (Παντελίδου κ.ά., 1994).

- **Τουρκοκρατία (1571-1878)**

Η τουρκική κατοχή είχε πολύ σημαντική επίδραση πάνω στο νησί. Για τους επόμενους τρεις αιώνες η ιστορία της Κύπρου είναι η ιστορία κακής διοίκησης και μαρασμού. Και όμως, στην αρχή οι Τούρκοι έδωσαν στους Κυπρίους δυο σημαντικά προνόμια: (α) η Ορθόδοξη θρησκεία αναγνωρίστηκε ως επίσημη θρησκεία. Η Αρχιεπισκοπή της Ορθόδοξης Εκκλησίας, που είχε παραμείνει κλειστή για 300 χρόνια, επαναλειτούργησε. Στους Κυπρίους δόθηκε επίσης το δικαίωμα να θρησκευούνται ελεύθερα και (β) το φεουδαρχικό σύστημα καταργήθηκε και έτσι οι Κύπριοι, που για αιώνες ήταν δούλοι, έγιναν τώρα ιδιοκτήτες γης. Από δουλοπάροικοι έγιναν φορολογούμενοι. Παρόλα αυτά, η κατάσταση μετά τα πρώτα ήπια χρόνια σταδιακά εκτραχύνεται και εξελίσσεται σε μια ιδιαίτερα δύσκολη περίοδο για τον ελληνισμό της Κύπρου εξαιτίας αυθαιρεσιών των τοπικών διοικητών, βαριών φορολογιών (χαράτσι, φόρος της δεκάτης κ.λπ.), φυσικών θεομηνιών (σεισμοί, ανομβρίες, ακρίδες, επιδημίες κ.λπ.) και ανταρσιών αρκετών διοικητών (Παντελίδου & Χατζηκωστή, 1992).

Το νησί διαιρέθηκε για σκοπούς διοίκησης σε τέσσερις επαρχίες. Οι κοινότητες είχαν μία μορφή τοπικής αυτοδιοίκησης. Σε κάθε κοινότητα υπήρχε ένα τοπικό συμβούλιο από πρόκριτους με επικεφαλής τον μουχτάρη (Παντελίδου κ.ά., 1994), ενώ αναπτύχθηκε ο

θεσμός του Δραγομάνου, τον οποίο εισηγείτο ο Αρχιεπίσκοπος για να ενεργεί σαν «μεσάζων», μεταξύ των Χριστιανών και του κυβερνήτη. Πιο γνωστός Δραγομάνος υπήρξε ο Χατζηγεωργάκης Κορνέσιος. Το αξίωμα του Δραγομάνου καταργήθηκε με τα γεγονότα του 1821 (Πολυδώρου, χ.χ.).

Από την αρχή της Τουρκοκρατίας, η Εκκλησία της Κύπρου καθίσταται κατά τρόπον τινά «φορέας εξουσίας» στο νησί. Αυτό προέκυψε από το γεγονός της αναγνώρισης της Εκκλησίας ως θεσμού που ασκεί θρησκευτική και πολιτική εξουσία, αφού επανακτά τα προνόμια που είχε απωλέσει επί Φραγκοκρατίας και Ενετοκρατίας. Τα προνόμια που παραχωρήθηκαν στην Εκκλησία της Κύπρου της επέτρεψαν να διαδραματίσει καθ' όλη τη διάρκεια της Τουρκοκρατίας σημαντικότατο ρόλο στη θρησκευτική, πολιτική και οικονομική ζωή του τόπου (εθναρχικός ρόλος). Στα δύσκολα χρόνια της Τουρκοκρατίας πέτυχε να συσπειρώσει το λαό γύρω της και να τον αναβαπτίσει στα θρησκευτικά και εθνικά ιδεώδη. Κατά τα τελευταία περίπου 50 χρόνια της Τουρκοκρατίας γίνεται ο κύριος φορέας – εκφραστής του ενωτικού κινήματος (Ενωση Ελλάδας - Κύπρου). Το ενωτικό κίνημα ενισχύθηκε αργότερα, μετά την επιστροφή στην Κύπρο των Κυπρίων που έλαβαν μέρος στην Ελληνική Επανάσταση του 1821 και νέων, που είχαν φοιτήσει σε Σχολές της Ελλάδας. Αρκετοί από αυτούς υπήρξαν οι πρώτοι πολιτικοί ηγέτες του κινήματος που σταδιακά έβρισκε μεγάλη λαϊκή απήχηση (Παντελίδου & Χατζηκωστή, 1992).

Η έκρηξη της Ελληνικής Επανάστασης του 1821 βρίσκει στον αρχιεπισκοπικό θρόνο της Κύπρου τον Κυπριανό, ο οποίος είχε, εκ των προτέρων, ενημερωθεί από μέλη της Φιλικής Εταιρείας, για την προετοιμαζόμενη Επανάσταση. Μάλιστα ο ίδιος ο Κυπριανός καθώς και άλλοι Κύπριοι, φαίνεται ότι είχαν μνηθεί στη Φιλική Εταιρεία. Γενικά, όμως, θεωρήθηκε ότι η Κύπρος δεν μπορούσε να εμπλακεί ενεργά στην Ελληνική Επανάσταση. Αποφασίστηκε η Κύπρος να μην επαναστατήσει αλλά να προσφέρει χρήματα και άλλη υλική βοήθεια. Η εξέλιξη των γεγονότων κατέδειξε ότι η συμβολή της Κύπρου στην Επανάσταση του 1821 δεν περιορίστηκε μόνο στο οικονομικό – υλικό μέρος, αλλά και σε έμπρακτη συμμετοχή αρκετών Κυπρίων στο πλευρό των Ελλήνων πολεμιστών. Στις 9 Ιουλίου 1821 άρχισαν συλλήψεις και εκτελέσεις επισκόπων και προκρίτων. Ανάμεσα στα πρώτα θύματα ήταν ο Αρχιεπίσκοπος Κυπριανός και οι Μητροπολίτες Πάφου, Κιτίου και Κυρηνείας. Τη θανάτωση των αρχιερέων ακολούθησαν σφαγές και άλλων κληρικών και λαϊκών, οι οποίες κράτησαν για ένα περίπου μήνα (Πολυδώρου, χ.χ.).

Η οθωμανική κυριαρχία στο νησί τερματίζεται όταν ο πρωθυπουργός της Αγγλίας πήρε την Κύπρο από την Τουρκία το 1878. Η συμφωνία για τη μεταβίβαση της Κύπρου έγινε στα παρασκήνια του Συνεδρίου του Βερολίνου. Σαν αντάλλαγμα η Αγγλία ανάλαβε

να προστατεύει το Ασιατικό μέρος της Τουρκικής αυτοκρατορίας και να πληρώνει ενοίκιο £92.000 το χρόνο στην Τουρκία (Πολυδώρου, χ.χ.).

- **Αγγλοκρατία (1878-1960)**

Οι Κύπριοι υποδέχτηκαν τους Άγγλους στην Κύπρο με θέρμη, πιστεύοντας ότι η Βρετανία θα έπραττε με την Κύπρο ότι έπραξε με τα Επτάνησα, δηλαδή να την παραχωρήσει στην Ελλάδα και να επιτευχθεί με τον τρόπο αυτό η πολυπόθητη «Ένωση» (Πολυδώρου, χ.χ.). Σε επίπεδο διοικητικής οργάνωσης, οι Βρετανοί προχώρησαν σε ριζική αναδιάρθρωση του συστήματος θέτοντας τις βάσεις για μια καλά οργανωμένη δημόσια υπηρεσία. Κυβερνήτης διορίστηκε ένας Ύπατος Αρμοστής υποστηριζόμενος από μία ομάδα διοικητικών υπαλλήλων. Διορίστηκαν Άγγλοι διοικητές σε κάθε επαρχία, ενώ στις πόλεις οι δήμαρχοι ήταν αιρετοί (Παντελίδου κ.ά., 1994). Ιδρύθηκε το Νομοθετικό Συμβούλιο, τα μέλη του οποίου ήταν έξι Άγγλοι που διορίζονταν από τον Κυβερνήτη και εννέα Ελληνοκύπριοι και τρεις Τουρκοκύπριοι που εκλέγονταν. Τα μέλη είχαν το δικαίωμα να εκφέρουν την άποψή τους, αλλά τελικό λόγο στις αποφάσεις είχε ο Κυβερνήτης. Σε καμία περίπτωση δεν μπορούσαν να ασκήσουν οποιαδήποτε επιρροή στη διοίκηση του νησιού (Παντελίδου κ.ά., 1994· Πολυδώρου, χ.χ.).

Ο διακαής πόθος των Κυπρίων, η ένωση με την Ελλάδα, περιορίστηκε στα πρώτα χρόνια της Αγγλοκρατίας σε πολιτικό – διπλωματικό επίπεδο. Προβολή του αιτήματος αυτού επιτυγχανόταν με ψηφίσματα, υπομνήματα και αποστολή πρεσβειών στο Λονδίνο. Επίσης, Κύπριοι εθελοντές συμμετείχαν σε πολεμικές συρράξεις που συμμετείχε η Ελλάδα (Ελληνοτουρκικός πόλεμος 1897, Βαλκανικοί πόλεμοι 1912-13, Α' Παγκόσμιος Πόλεμος 1914-18, Μικρασιατική εκστρατεία 1922). Αρχικά οι Βρετανοί απορρίπτουν διπλωματικά το αίτημα με την πρόφαση ότι η Κύπρος δεν ανήκε στη Βρετανία αλλά στην Οθωμανική Αυτοκρατορία, συνεπεία της μυστικής αμυντικής συνθήκης του 1878. Κατά τη διάρκεια του Α' Παγκοσμίου Πολέμου και την είσοδο της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας στο πλευρό των Κεντρικών Δυνάμεων (1915), η Βρετανία η οποία είχε προσαρτήσει επίσημα την Κύπρο προηγουμένως (1914), την προσφέρει ως αντάλλαγμα στην Ελλάδα για την είσοδό της στον πόλεμο στο πλευρό της Αντάντ. Η τότε κυβέρνηση Ζαΐμη, υποστηρίζοντας ουδετερότητα, απέρριψε την πρόταση. Μετά την υπογραφή της Συνθήκης της Λωζάνης το 1923 αποκλείεται οριστικά από τους Βρετανούς το ενδεχόμενο παραχώρησης της Κύπρου στην Ελλάδα και ανακηρύσσεται η Κύπρος «*αποικία του στέμματος*» (1925) (Πολυδώρου, χ.χ.).

Οι ελπίδες των Κυπρίων για μια πιο φιλελεύθερη διακυβέρνηση και κυρίως για «Αυτοδιάθεση - Ένωση» αποδείχτηκαν φρούδες. Η αγγλική κυβέρνηση όχι μόνο δεν είχε πρόθεση να παραχωρήσει την Κύπρο στην Ελλάδα, όπως είχε πράξει λίγα χρόνια νωρίτερα

με τα Επτάνησα, αλλά φρόντισε να ενταφιάσει και την όποια προσπάθεια διεκδίκησης - έννομης ή παράνομης- του δικαιώματος των Κυπρίων για αυτοδιάθεση. Η έντονη αυτή απογοήτευση εκδηλώθηκε αυθόρμητα για πρώτη φορά το 1931, όταν ξέσπασε το λεγόμενο κίνημα των «Οκτωβριανών». Το κίνημα εκδηλώθηκε αρχικά με μαζικές συγκεντρώσεις σε διάφορες πόλεις της Κύπρου, ενώ κορύφωση της αντίδρασης υπήρξαν οι εκδηλώσεις στη Λευκωσία (Παντελίδου κ.ά., 1994· Παντελίδου & Χατζηκωστή, 1992). Στις 21 Οκτωβρίου 1931 πλήθος λαού ξεκινά από την Εμπορική Λέσχη Λευκωσίας με σκοπό να φτάσουν στο Κυβερνείο για διαμαρτυρία και να επιδώσουν ψήφισμα στον Κυβερνήτη σερ Ρόναλντ Στορς. Ο Κυβερνήτης δέχεται να συναντήσει την αντιπροσωπεία μόνο αφότου διαλυθεί το πλήθος. Τότε η κατάσταση εκτροχιάστηκε με αποτέλεσμα την πυρπόληση του Κυβερνείου από τον εξοργισμένο λαό. Η εξέγερση εν τέλει κατεστάλη με βασική συνέπεια την εγκαθίδρυση για δέκα τουλάχιστον χρόνια στυγνής δικτατορίας. Χειρότερη περίοδος αυτής της δεκαετίας ήταν η διακυβέρνηση του Πάλμερ (περίοδος Παλμεροκρατίας 1933 -1939) (Πολυδώρου, χ.χ.).

Μετά τη συμμετοχή των Κυπρίων στον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο στο πλευρό των συμμαχικών δυνάμεων -κύριος άξονας του οποίου υπήρξε η Βρετανία- το αίσθημα των Κυπρίων για ένωση με την Ελλάδα αναζωπυρώθηκε. Έτσι, η Ιερά Σύνοδος αποφάσισε να διεξάγει δημοψήφισμα, στο οποίο θα διαφαινόταν η βούληση του κυπριακού λαού για το πολιτικό μέλλον της Κύπρου. Το δημοψήφισμα διεξήχθη στις 15 Ιανουαρίου 1950 στις Εκκλησίες της Κύπρου, με το 96% περίπου των Ελληνοκυπρίων να ψηφίζει υπέρ της Ένωσης, χωρίς όμως ωστόσο να αποφέρει κανένα ουσιαστικό αποτέλεσμα (Πολυδώρου, χ.χ.).

Η άρνηση αυτή των Βρετανών να αποδεχτούν το αποτέλεσμα του δημοψηφίσματος και η συνακόλουθη απογοήτευση των Κυπρίων, τους οδήγησε σε δυναμική αντίδραση: τη δημιουργία μυστικής οργάνωσης με στόχο την έναρξη ένοπλου απελευθερωτικού αγώνα για αποτίναξη του αγγλικού ζυγού. Η Εθνική Οργάνωση Κυπρίων Αγωνιστών (ΕΟΚΑ) με στρατιωτικό αρχηγό τον Γεώργιο Γρίβα –Διγενή και πολιτικό αρχηγό τον Αρχιεπίσκοπο Μακάριο Γ', συστάθηκε δύο περίπου χρόνια πριν την έναρξη του Αγώνα. Τα ξημερώματα της 1^{ης} Απριλίου 1955 κυβερνητικές εγκαταστάσεις σε όλες τις πόλεις ανατινάχθηκαν με ισχυρούς εκρηκτικούς μηχανισμούς. Ο Αγώνας κράτησε μέχρι και το 1959 και κατά τη διάρκειά του καταγράφηκαν αρκετές πράξεις αυτοθυσίας από μορφές όπως ο Γρηγόρης Αυξεντίου, ο Ευαγόρας Παλληκαρίδης, ο Κυριάκος Μάτσης και άλλοι επιφανείς και αφανείς ήρωες (Πολυδώρου, χ.χ.). Οι Άγγλοι, με τη σειρά τους λαμβάνουν σειρά μέτρων όπως προσωποκρατήσεις χωρίς δίκη, βασανιστήρια κρατουμένων, επικήρυξη αγωνιστών,

κατ' οίκον περιορισμούς και εξονυχιστικούς ελέγχους, χωρίς όμως να καταφέρνουν να κάμψουν το ηθικό των Ελληνοκυπρίων (Ε/Κ). Αποτέλεσμα του Αγώνα ήταν η διεθνοποίηση του Κυπριακού ζητήματος και η εντατικοποίηση των διαβουλεύσεων για επίλυσή του (Παντελίδου & Χατζηκωστή, 1992).

Επιστέγασμα των προσπαθειών επίλυσης αποτέλεσαν οι συμφωνίες Ζυρίχης - Λονδίνου, οι οποίες συνομολογήθηκαν από τους πρωθυπουργούς Ελλάδας και Τουρκίας και προνοούσαν την ίδρυση ανεξάρτητου κράτους, της Κυπριακής Δημοκρατίας. Ακολούθως το κείμενο της συμφωνίας επιδόθηκε και στον Αρχιεπίσκοπο Μακάριο, αλλά και στον εκπρόσωπο της τουρκοκυπριακής (Τ/Κ) πλευράς, Δρ. Φαζίλ Κουτσιούκ, χωρίς ωστόσο να υπάρχουν και ιδιαίτερες δυνατότητες αναπροσαρμογών, παρά τα διαιρετικά και δυσανάλογα ανισομερή στοιχεία που περιλαμβάνονταν σε αυτό. Βασικό άρθρο του Συντάγματος αποτελούσε η συνθήκη εγγυήσεως μεταξύ Ελλάδας, Τουρκίας, Μεγάλης Βρετανίας και Κυπριακής Δημοκρατίας, με βάση την οποία κάθε μία από τις τρεις θα μπορούσε να επέμβει στρατιωτικά για να εξουδετερώσει οποιοδήποτε κίνδυνο απειλούσε την ακεραιότητα του κράτους, άρθρο το οποίο επικαλέστηκε αργότερα η Τουρκία για να εισβάλει στο νησί (Παντελίδου κ.ά., 1994).

- Κυπριακή Δημοκρατία (1960 – 1974)

Μετά την ανακήρυξη της ανεξαρτησίας πρώτος πρόεδρος του δικοινοτικού κράτους της Κυπριακής Δημοκρατίας εκλέχθηκε ο Αρχιεπίσκοπος Μακάριος Γ' και πρώτος αντιπρόεδρος ο Δρ. Φαζίλ Κουτσιούκ. Ωστόσο, τα προβλήματα που δημιουργήθηκαν εξαιτίας των διχοτομικών στοιχείων του συντάγματος δεν άργησαν να φανούν. Περί τα τέλη του 1963 ο Αρχιεπίσκοπος Μακάριος επέδωσε στον Κουτσιούκ 13 σημεία –προτάσεις αλλαγής του συντάγματος, γεγονός που δυσaráεστησε την Τ/Κ πλευρά και με αφορμή ένα μάλλον τυχαίο περιστατικό, πυροδότησε τις λεγόμενες δικοινοτικές ταραχές (Πολυδώρου, χ.χ).

Την επόμενη χρονιά, η Κύπρος απειλήθηκε με τουρκική εισβολή, αφού μετά την ίδρυση της Εθνικής Φρουράς (ΕΦ) και την αποστολή ελληνικής μεραρχίας στην Κύπρο από τον Γεώργιο Παπανδρέου, οι ελληνοτουρκικές σχέσεις εντάθηκαν. Τον Αύγουστο του 1964 η ΕΦ προσπάθησε να εξουδετερώσει τον θύλακα Μανσούρας – Κοκκίνων, ο οποίος θα χρησιμοποιείτο σε ενδεχόμενη τουρκική απόβαση στην Κύπρο, και η τουρκική αεροπορία προχώρησε σε βομβαρδισμό της Τυλληρίας (Παντελίδου κ.ά., 1994). Το 1967, όταν ανέλαβε την εξουσία η Χούντα των Συνταγματαρχών στην Ελλάδα, προκλήθηκε σοβαρή κρίση μετά από ένοπλη σύγκρουση Ε/Κ και Τ/Κ στα χωριά Άγιος Θεόδωρος και Κοφίνου. Μετά την ανάληψη της εξουσίας στην Ελλάδα από το Δημήτριο Ιωαννίδη το Νοέμβριο του

1973, οι σχέσεις Αθήνας – Λευκωσίας εντάθηκαν. Στο μεταξύ το 1971 είχε συσταθεί από τον Γεώργιο Γρίβα και άλλους διαφωνούντες με την πολιτική Μακαρίου, η ΕΟΚΑ Β', η οποία στόχο είχε να συνεχισθεί ο αγώνας για Ένωση και για το λόγο αυτό θα συνέχιζε τον πόλεμο φθοράς εναντίον του Μακαρίου για να δικαιολογηθεί στη συνέχεια η αναγκαιότητα ανατροπής του (Παντελίδου & Χατζηκωστή, 1992).

Στις 15 Ιουλίου 1974, εκδηλώνεται το στρατιωτικό πραξικόπημα. Η έναρξη δόθηκε στις 08.00, μέρα Δευτέρα, αφού ο πρόεδρος Μακάριος εισήλθε στο Προεδρικό Μέγαρο. Τα τανκς της Εθνικής Φρουράς άρχισαν να χτυπούν το προεδρικό. Στόχος ήταν η δολοφονία του Μακαρίου, καθώς και να πληγούν καίρια σημεία στη Λευκωσία² πέρα από το Προεδρικό Μέγαρο, ώστε να επιβληθεί εύκολα το πραξικόπημα. Ο Μακάριος όμως, διέφυγε από το Προεδρικό και μέσω της Μονής Κύκκου έφτασε το απόγευμα της ίδιας ημέρας στην Πάφο, από όπου μίλησε στον κυπριακό λαό από τοπικό ραδιοσταθμό. Στη συνέχεια μεταφέρθηκε στο χώρο των αγγλικών βάσεων στην περιοχή Ακρωτηρίου και από εκεί αναχώρησε με αγγλικό στρατιωτικό αεροπλάνο για τη Μάλτα και στη συνέχεια για το Λονδίνο. Το πραξικόπημα ήρθε να συμπληρώσει πέντε μέρες αργότερα η τουρκική εισβολή. Η τουρκική κυβέρνηση βρήκε την αφορμή που έψαχνε και επικαλούμενη τη συνθήκη εγγυήσεως του 1960 εισέβαλε στο νησί (Παντελίδου & Χατζηκωστή, 1992).

Η τουρκική εισβολή εκδηλώθηκε το χάραμα της 20^{ης} Ιουλίου 1974 με αεροπορικούς βομβαρδισμούς και με απόβαση στρατευμάτων στο Πέντε Μίλι. Το πρωινό της ίδιας μέρας, κηρύχθηκε γενική επιστράτευση από το ραδιόφωνο, αλλά από τις πρώτες ώρες που άρχισε η εισβολή, οι Τούρκοι ανενόχλητοι πραγματοποίησαν ρίψεις αλεξιπτωτιστών και πολεμοφοδίων. Η ΕΦ που ήταν επιφορτισμένη με την άμυνα της χώρας, μένοντας αδρανής στην αρχή και κατόπιν κωλυσιεργώντας, έδωσε την ευκαιρία στους εισβολείς να προχωρήσουν (Λάμπρου, 2008). Παράλληλα, το Συμβούλιο Ασφαλείας του ΟΗΕ με ψήφισμα ζήτησε την κατάπαυση του πυρός, η οποία και υπογράφηκε τελικώς στις 22 Ιουλίου, αφού τα τουρκικά στρατεύματα είχαν ήδη προελάσει καταλαμβάνοντας την Κερύνεια. Μπροστά στην πίεση των γεγονότων τόσο το καθεστώς Ιωαννίδη στην Αθήνα, όσο και η πραξικοπηματική κυβέρνηση του Νίκου Σαμψών, καταρρέουν τις επόμενες μέρες. Την προεδρία στην Κύπρο αναλαμβάνει ο Γλαύκος Κληρίδης, τότε πρόεδρος της Βουλής και συνταγματικός αναπληρωτής του Προέδρου σε περίπτωση απουσίας του (Κούπανου & Παπαπολυβίου, 2011· Λάμπρου, 2008· Παντελίδου & Χατζηκωστή, 1992).

² Στόχοι εκτός από το Προεδρικό Μέγαρο ήταν το κτήριο της ΑΤΗΚ, το Αρχηγείο Αστυνομίας, το ΡΙΚ, το στρατόπεδο του Εφεδρικού (αστυνομικό σώμα προστασίας του αρχιεπισκόπου Μακαρίου), το αεροδρόμιο Λευκωσίας, η Αρχιεπισκοπή, οι Κεντρικές Φυλακές και ο αστυνομικός σταθμός της Πύλης Πάφου.

Παρά την εκεχειρία, τα τουρκικά στρατεύματα προελαύνουν μεταξύ 23^{ης} Ιουλίου και 13^{ης} Αυγούστου, και παραβιάζοντάς την καταλαμβάνουν όλο και περισσότερα εδάφη, ολοκληρώνοντας έτσι το πρώτο μέρος του γενικού σχεδίου εισβολής που έμεινε γνωστό ως «Αττίλας I». Μετά την αποτυχία των συνομιλιών ειρήνευσης στη Γενεύη τα τουρκικά στρατεύματα εξαπολύουν νέα επίθεση (Αττίλας II) μεταξύ 14 και 16 Αυγούστου, που είχε ως αποτέλεσμα την κατάληψη του 37% του κυπριακού εδάφους (Κούπανου & Παπαπολυβίου, 2011· Λάμπρου, 2008· Παντελίδου & Χατζηκωστή, 1992· Σέργης, 1999).

Μετά την έναρξη του Αττίλα II άρχισαν να εγκαταλείπουν τις εστίες τους οι πλείστοι Ε/Κ κάτοικοι της Μεσαορίας και της Καρπασίας, οδεύοντας το δρόμο του ξεριζωμού και της προσφυγιάς. Μεταξύ των περιοχών που καταλήφθηκαν χωρίς αντίσταση ήταν και η πόλη της Αμμοχώστου. Τους μήνες Αύγουστο – Δεκέμβριο γίνονται προσπάθειες και συνομιλίες για να ρυθμιστούν ανθρωπιστικά θέματα, όπως αυτά των αιχμαλώτων, των αγνοουμένων, των προσφύγων κ.λπ., ενώ η συνταγματική τάξη αποκαθίσταται πλήρως με την επάνοδο του Μακαρίου στις 7 Δεκεμβρίου. Στο Μακάριο επιφυλάχθηκε υποδοχή ήρωα στην πλατεία της Αρχιεπισκοπής και αποθέωση από πέραν των 250 χιλιάδων Κυπρίων, σύμφωνα με δημοσιεύματα της εποχής (Λάμπρου, 2008· Παντελίδου & Χατζηκωστή, 1992).

Τα αποτελέσματα της εισβολής ήταν τραγικά για την Κύπρο. Το κόστος σε ανθρώπινες ζωές ήταν τεράστιο και άλλες τόσες αλυσιδωτές επιπτώσεις έπληξαν τον υπόλοιπο πληθυσμό. Περίπου 400 στρατιώτες πέθαναν και άλλοι 1.300 τραυματίστηκαν, ενώ 2.500 άμαχοι δολοφονήθηκαν. Οι αγνοούμενοι ανήλθαν στους 1.619 και οι πρόσφυγες στις 200 περίπου χιλιάδες. Επίσης, σοβαρές επιπτώσεις υπέστη και η οικονομία του κράτους, αλλά και το φυσικό περιβάλλον. Μόνο να αναφέρουμε ενδεικτικά ότι στο 37% του εδάφους που καταλήφθηκε, περιλαμβανόταν το 70% των πλουτοπαραγωγικών πόρων του νησιού. Επιπρόσθετα, το βόρειο τμήμα της Κύπρου άρχισε να εποίκίζεται με αποτέλεσμα την εθνογραφική αλλοίωση της Τ/Κ κοινότητας, ενώ ο εσωτερικός διχασμός και η διχόνοια παρέμεινε στην Ε/Κ κοινότητα για αρκετά χρόνια μετά (Παντελίδου & Χατζηκωστή, 1992· Σέργης, 1999).

Το πραξικόπημα της Χούντας και η τουρκική εισβολή οριοθετούν το τέλος μιας πολυτάραχης περιόδου της κυπριακής ανεξαρτησίας, στην οποία η ισορροπία βρισκόταν μεταξύ σφύρας και άκμονος, ενώ παράλληλα εγκαινιάζουν μια καινούρια φάση ενδοκυπριακών διαβουλεύσεων για ρύθμιση του Κυπριακού προβλήματος.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η λειτουργική διάρθρωση του περιεχομένου γύρω από ένα θέμα ή έναν πυρήνα προκρίνεται έναντι της υφιστάμενης χρονολογικής παρουσίασης κατά τη διδασκαλία. Επομένως, η ταξινόμηση των πιο πάνω θεμάτων μπορεί να λάβει τη μορφή εθνογραφικών (κατοικία, ένδυση κ.λπ.), κοινωνιολογικών (θρησκεία, διοίκηση κ.λπ.), οικονομικών (φτώχεια, μετανάστευση κ.λπ.), πολιτικών (πολιτικά ρεύματα, θεσμοί κ.λπ.) και άλλων θεμάτων, ενώ ο σχεδιασμός της διδασκαλίας λαμβάνει τη μορφή δεικτών επάρκειας ως εξής:

Πίνακας 2.7:

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΕ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ

ΠΗΓΗ: Σαλβαράς, 2013α, σε προσαρμογή

<u>ΚΡΙΤΗΡΙΑ</u>	<u>ΔΕΙΚΤΕΣ</u>		
	Πληρότητα	Επάρκεια	Ανεπάρκεια
<i>Αντικείμενο διδασκαλίας</i>	Πλήρης προσδιορισμός του αντικειμένου.	Επαρκής προσδιορισμός του αντικειμένου.	Ανεπαρκής ή παντελής αδυναμία προσδιορισμού του αντικειμένου.
<i>Προηγούμενο γνωστικό επίπεδο μαθητών</i>	Πλήρης ανάδειξη προηγούμενων γνώσεων.	Επαρκής ανάδειξη προηγούμενων γνώσεων.	Ανεπαρκής ή απουσία ανάδειξης προηγούμενων γνώσεων.
<i>Διδακτικοί στόχοι</i>	Πλήρης ανάπτυξη στόχων-ικανοτήτων και στόχων-δεξιοτήτων με προσδιορισμό της δραστηριότητας, των συνθηκών και των κριτηρίων.	Επαρκής ανάπτυξη στόχων-ικανοτήτων και στόχων-δεξιοτήτων με προσδιορισμό της δραστηριότητας.	Ανεπαρκής ανάπτυξη στόχων-ικανοτήτων και στόχων-δεξιοτήτων ή απουσία στόχων.
<i>Ανάλυση έργου</i>	Πλήρης ανάλυση περιεχομένου	Επαρκής ανάλυση περιεχομένου	Ανεπαρκής ή απουσία ανάλυσης περιεχομένου

<i>Μετατροπή αντικειμένου διδασκαλίας σε πρόβλημα</i>	Πλήρης μετατροπή αντικειμένου διδασκαλίας σε πρόβλημα.	Επαρκής μετατροπή αντικειμένου διδασκαλίας σε πρόβλημα.	Ανεπαρκής ή απουσία μετατροπής αντικειμένου διδασκαλίας σε πρόβλημα.
<i>Επιλογή στρατηγικών διδασκαλίας</i>	Πλήρης συνάφεια στρατηγικής διδασκαλίας και αντικειμένου, διδακτικών στόχων και ανάλυσης έργου.	Επαρκής συνάφεια στρατηγικής διδασκαλίας και αντικειμένου, διδακτικών στόχων και ανάλυσης έργου.	Ανεπαρκής συνάφεια στρατηγικής διδασκαλίας και αντικειμένου, διδακτικών στόχων και ανάλυσης έργου.
<i>Αξιολόγηση</i>	Πλήρης χρήση τεχνογνωσίας αξιολόγησης της διδασκαλίας.	Επαρκής χρήση τεχνογνωσίας αξιολόγησης της διδασκαλίας.	Ανεπαρκής χρήση τεχνογνωσίας αξιολόγησης της διδασκαλίας.
<i>Χειρισμός υποεπίδοσης μαθητών</i>	Πλήρης χρήση τεχνογνωσίας αντιμετώπισης της υποεπίδοσης.	Επαρκής χρήση τεχνογνωσίας αντιμετώπισης της υποεπίδοσης.	Ανεπαρκής χρήση τεχνογνωσίας αντιμετώπισης της υποεπίδοσης.

2.5. Στοχευμένη αναφορά σημαντικών ερευνών

Στο σημείο αυτό θα παρουσιασθούν συνοπτικά, συγγράμματα που αφορούν τις αρχές της διδακτικής της ιστορίας, καθώς και έρευνες που συνάδουν με το ερευνητικό μας πρόβλημα. Δηλαδή θα καταγράψουμε έρευνες που αφορούν την ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, αφού «οι αποφάσεις που λαμβάνουν αυτοί που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική, καθώς και οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τις εμπειρίες που θα έχουν τα παιδιά, προκαθορίζουν την πορεία της πνευματικής τους ανάπτυξης» (Eisner, 2000: 65-66). Οι καταγραφείσες έρευνες συνέβαλαν στην ανάπτυξη του δικού μας πλαισίου μελέτης, αλλά θα χρησιμοποιηθούν και ως μέτρο σύγκρισης με τα αποτελέσματα της παρούσας διατριβής.

2.5.1. Η έρευνα στην αξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων.

Ένα Α.Π. δεν αποτελεί απλά ένα κείμενο με καθοδηγητικές οδηγίες για τον δέκτη, αλλά κρύβει νοήματα και κινείται ταυτόχρονα σε διαφορετικούς άξονες που ανάλογα με το πώς θα διαβάσει κανείς «πίσω από τις λέξεις» θα εντοπίσει το επίσημο, το αντιληπτό, το ιδεολογικό, το λειτουργικό, το βιωματικό και το κρυφό αναλυτικό. Το επίσημο Α.Π. γίνεται με διαφορετικό τρόπο αντιληπτό από τον κάθε εκπαιδευτικό, τον κάθε φορέα, τον κάθε τεχνοκράτη και γενικά το κάθε άτομο που θα ασχοληθεί, συνιστώντας έτσι το αντιληπτό πρόγραμμα. Ιδεολογικό γιατί ενσωματώνει πολιτικές ιδέες, αξίες και διαπλάθει γνώμες. Βιωματικό που συνιστά την κάθε απόφαση, τον προγραμματισμό, τις ενέργειες και γενικά το πώς μεταφέρεται πρακτικά στην τάξη, ενώ το κρυφό αναλυτικό που αντικατοπτρίζει τον τρόπο με τον οποίο εμφανίζονται τα αποτελέσματα της διδασκαλίας στη μάθηση των μαθητών. Όπως σημειώνει η Κουτσελλίνη-Ιωαννίδου (2004: 149): «Το Α.Π. ως κατεξοχήν πολιτικό και κοινωνιολογικό κείμενο με σημαντικές ιδεολογικές καταβολές και προεκτάσεις, εμφανίζει τις διαφορετικές περιστάσεις, θεσμούς και ιδεολογία που καθορίζουν σε κάθε εποχή την εκπαιδευτική πολιτική, καθώς και τις προσδοκίες της κοινωνίας από την εκπαίδευση». Αποτελεί «το συμβόλαιο της Πολιτείας με τους γονείς, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς [...] και καθορίζει ουσιαστικά το όραμα για την ανάπτυξη του πολίτη και της πολιτείας» (Κουτσελλίνη-Ιωαννίδου, 2011: 265).

Σύμφωνα με τον Wiggins (1989), το αναπόφευκτο δίλημμα που αντιμετωπίζει κάθε φορέας που υιοθετεί οποιοδήποτε Α.Π. πρέπει να καταστεί σαφές: είτε η εκπαίδευση θα επικεντρωθεί στη διδασκαλία όλων των σπουδαίων-σημαντικών πληροφοριών, γεγονός που μειώνει το Α.Π. σε ασήμαντα, ξεχασμένα λεκτικά ή λίστες –όλα εύκολα αναζητήσιμα και προσβάσιμα μέσω διαδικτύου στον 21^ο αιώνα- είτε η εκπαίδευση θα αποτελεί μια -αναγκαστικά- ανεπαρκή γνωστική μαθητεία, που θα περιορίζεται στο να μάθουν οι μαθητές και να κάνουν καλά μερικά σημαντικά πράγματα, αφήνοντας όμως πίσω μεγάλο μέρος των προηγούμενων σημαντικών πληροφοριών. Η διαπραγμάτευση του διλήμματος εξαρτάται από το αν θα δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να μάθουν για την άγνοιά τους, να αποκτήσουν εμπειρία χειρισμού των πηγών μάθησης, χρησιμοποιώντας μόνο μερικές από αυτές, και τελικώς, να αποκτήσουν ευχαρίστηση αναζητώντας νέες πηγές μάθησης μόνοι τους, έτσι ώστε η αναζήτηση να συνεχίσει δια βίου. Εν ολίγοις, πρέπει να καθοριστεί αν ο σκοπός του Α.Π. είναι να «αφυπνίσει» το μυαλό ή να το «γεμίσει» και να το «εκπαιδέψει» (Wiggins, 1989: 46).

Το Α.Π. σύμφωνα με τους Βρεττό και Καψάλη (2009) αποτελεί την τελική μορφή της διαδικασίας σχεδιασμού ενός μακροπρόθεσμου και πιο γενικού πλαισίου οργάνωσης

της διδασκαλίας, ο οποίος επισυμβαίνει σε διαφορετικές διαστάσεις, ενώ αντικατοπτρίζει τις κυρίαρχες ιδεολογίες στην κάθε χώρα, μέσω των πολιτικών επιλογών της εκάστοτε κυβέρνησης (Ρέππας, 2007). Κατά συνέπεια, ένα Α.Π. έχει κοινωνικό και πολιτικό χαρακτήρα, ο οποίος δεν ορίζεται μόνο από το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων που περιέχονται σε αυτό, αλλά και από τον τρόπο με τον οποίο επιλέγονται και ιεραρχούνται τα εν λόγω γνωστικά αντικείμενα. Από τις διδακτικές μεθόδους που προτείνονται για τη διδασκαλία, αλλά και από τον χρόνο που διατίθεται για το καθένα, αφού αυτός καταδεικνύει ποιο αντικείμενο προκρίνεται ως πιο σημαντικό έναντι των υπολοίπων (Apple, 1986· Θεριανός, 2007· Κάτσικας, 2007· Κουτσελλίνη-Ιωαννίδου, 2009· Ρέππας, 2007).

Η επιλογή της γνώσης που υπάρχει στο Α.Π. αντικατοπτρίζει τις απόψεις της κυρίαρχης - κρατικής εξουσίας για το ποια γνώση είναι η «σωστή» και επομένως «έγκυρη». Έτσι, «η επιλογή, η οργάνωση και η ιεράρχηση που υφίσταται η γνώση είναι κατ' εξοχήν θέμα κοινωνικό και πολιτικό και όχι τεχνικό» (Ρέππας, 2007: 18). Λαμβάνοντας υπόψη τη θεωρία των ανθρωπίνων ενδιαφερόντων του Habermas (στο: Morrow & Torres, 2002) και προσδιορίζοντας τη βαρύτητα που δίνεται στο κάθε γνωστικό αντικείμενο μέσα στο Α.Π., θα διαφανεί και το αντίστοιχο ενδιαφέρον της κυρίαρχης κοινωνικής και πολιτικής ιδεολογίας. Σύμφωνα με την εν λόγω θεωρία, υπάρχουν τρία ανθρωπολογικά θεμελιώδη είδη γνωστικών ενδιαφερόντων, τα οποία συνδέονται αντιστοίχως με τα τρία είδη επιστημών που ενυπάρχουν στην ανθρώπινη κοινωνία: (1) το τεχνικό ενδιαφέρον, το οποίο συνδέεται με τις εμπειρικές -αναλυτικές επιστήμες, (2) το πρακτικό ενδιαφέρον, το οποίο συνδέεται με τις ιστορικές -ερμηνευτικές επιστήμες και (3) το χειραφετικό ενδιαφέρον, το οποίο συνδέεται με τις κοινωνικές επιστήμες και το οποίο έχει σχηματιστεί στις θεωρίες των Φρόιντ και Μαρξ (Grundy, 2003· Shiakides, 2014).

Στην ίδια λογική κινούνται και τα Α.Π. της Ε/Κ εκπαίδευσης, στα οποία, σύμφωνα με τους ίδιους τους συγγραφείς τους, σε αυτά καθορίζονται «η αποστολή και οι σκοποί της εκπαίδευσης, οι θεμελιώδεις παιδαγωγικές αρχές, οι αρχές οργάνωσης και εφαρμογής των προγραμμάτων σπουδών, οι ειδικοί στόχοι, το περιεχόμενο, τα προγράμματα σπουδών για κάθε τάξη και το γνωστικό αντικείμενο, οι μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης, οι δείκτες επιτυχίας, οι τρόποι αξιολόγησης, το μαθησιακό περιβάλλον, οι σχέσεις σχολείου και οικογένειας και ενδεικτικές συμπληρωματικές δραστηριότητες που απαιτούνται για την επιτυχία της αποστολής του σχολείου» (ΥΠΠ, 2010α: 5). Συνολικά, το πρόγραμμα σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Ε/Κ εκπαιδευτικό σύστημα επικεντρώνεται στη μετάδοση μιας ενιαίας αφήγησης του παρελθόντος, η οποία είναι άκρως διδακτική και στοχεύει στην προώθηση της εθνικής ταυτότητας και της εθνικής υπερηφάνειας, αφού

περιστρέφεται γύρω από την ελληνική ιστορία, καθώς και στην προώθηση πιο καθολικών αξιών όπως η δημοκρατία, η συνεργασία και η ειρήνη. Βέβαια, ο βαθμός στον οποίο ένα πρόγραμμα σπουδών, που επικεντρώνεται σε πολεμικά γεγονότα και συγκρούσεις με τους γύρω λαούς, προάγει την ειρήνη και τη διεθνή συνεργασία είναι εξαιρετικά αμφίβολος (Perikleous, 2010).

Στην υπό εξέταση περίπτωση, η αντιμετώπιση του πρόσφατου κυπριακού παρελθόντος είναι ιδιαίτερα προβληματική, διότι η κατάσταση εξακολουθεί να προκαλεί έντονο διάλογο (Περσιάνης, 2010· Σολωμού & Αντωνίου, 2017), χαρακτηρίζεται από προσωπικά τραύματα, θυμό και θλίψη. Προτείνονται ωστόσο, τρεις τρόποι μεταρρύθμισης της πολιτικής και της πρακτικής των Α.Π.: Κατ' αρχήν διασφαλίζοντας ότι η παιδαγωγική του θέματος ενστερνίζεται τις δημοκρατικές αξίες, κατά δεύτερον δημιουργώντας ένα Α.Π. με περιεχόμενο στηριζόμενο σε δημοκρατικές πρακτικές και κατά τρίτον, εξασφαλίζοντας μια συμπληρωματική σχέση με το μάθημα της πολιτικής αγωγής (McCully, 2012).

Ειδικά για την περίπτωση της Κύπρου, αφενός θα ήταν προς τη σωστή κατεύθυνση το πρόγραμμα σπουδών να κατασκευαστεί με τρόπο τέτοιο που να διευκολύνει την καλλιέργεια δεξιοτήτων πριν από την επαφή των παιδιών με επίμαχο υλικό, όπως είναι η διερεύνηση ιστορικών θεμάτων συγκρουσιακής, για τον τόπο, φύσης (McCully, 2012), επειδή το Α.Π. είναι πρώτιστα «μία επινόηση για την ανάπτυξη του πνεύματος» (Eisner, 2000: 65). Αφετέρου, προτείνεται η διασύνδεσή του με άλλα μαθήματα όπως αυτά της Λογοτεχνίας, της Γεωγραφίας, της Πολιτικής και Κοινωνικής Αγωγής, αλλά και διαθεματικές προσεγγίσεις για αξιοποίηση του ρόλου της τοπικής ιστορίας (Σολωμού, 2011β, 2011α, 2017· Σολωμού κ.ά., 2019). Όλα τα πιο πάνω δεν περιθωριοποιούν την αναγκαιότητα συμπερίληψης των στοιχείων εκείνων που συνιστούν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά του λαού της Κύπρου, αφού η επαφή με την «ιστορία της κουλτούρας» κρίνεται ως αναγκαία στη διδασκαλία της ιστορίας (Levy, 2016· Peck, 2010· Seixas, 1994).

Επιπλέον, η διασύνδεση της ιστορίας με τα γλωσσικά μαθήματα συντελεί στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου. Και αυτό γιατί ο χρόνος και η χρονολόγηση αποτελούν αφηρημένες έννοιες που βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στη γλώσσα για τη χρήση και την έκφρασή τους (Hoodless, 2002). Στόχος είναι να καθοριστούν οι συνθήκες υπό τις οποίες η χρονολογική αντίληψη των παιδιών είναι ή δεν είναι ακριβής (Droit-Volet, 2012) και η αντίληψη αυτή να ενισχυθεί μέσα από τη σύζευξη ιστορίας-γλωσσικών μαθημάτων.

Τέλος, προτείνεται η αύξηση του διδακτικού χρόνου σε συγκεκριμένες ενότητες και η μείωση του αριθμητικού συνόλου των ενοτήτων που πρέπει να διδαχθούν, πράγμα που θα

ευνοήσει την καλλιέργεια δεξιοτήτων, αντί τη στείρα παράθεση γεγονότων (Maxwell, 2018· Olsen, 2000). Ένα Α.Π. δεν είναι απλά ένας κατάλογος με ενέργειες που πρέπει να γίνονται με τη μορφή «εισροών» που πρέπει να διδάσκονται, αλλά και ένα σχέδιο για την πρόκληση «εκροών», οι οποίες θα αντικατοπτρίζουν την επιτυχή κατανόηση και τις δεξιότητες του μαθητή. Εν ολίγοις, θα πρέπει να είναι ένα σχέδιο που θα καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν συγκεκριμένα νοήματα, δεν πρέπει να είναι μόνο ένα σχέδιο για τη διδασκαλία του περιεχομένου. Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα που θέλει να εστιάσει στην κατανόηση και μεταφορά τρόπων μάθησης πρέπει να επαναξιολογήσει την έκταση και το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης που περιλαμβάνεται στο Α.Π., αφού ακριβώς η δόμηση του Α.Π. κινείται προς την κατεύθυνση των στόχων που κάθε φορέας παιδείας θέλει να εξυπηρετήσει (Wiggins & McTighe, 2007). Όλα τα πιο πάνω καταδεικνύουν ότι, η αξιολόγηση και μεταρρύθμιση, με στόχο τη βελτίωση του Α.Π. φαντάζει ως αδήριτη ανάγκη.

Η αξιολόγηση των Α.Π. και γενικότερα η εκπαιδευτική αξιολόγηση άρχισε να εδραιώνεται μόλις πρόσφατα. Η αξιολόγηση με την έννοια του ελέγχου λειτουργίας και αποτελεσματικότητας, πρέπει να είναι συστηματική και προγραμματισμένη (Κουτσελλίνη-Ιωαννίδου, 2009) και να προϋποθέτει και να χρησιμοποιεί ποικίλες μεθόδους, αφού μόνο έτσι θα μπορέσει να ανταποκριθεί «στην ποικιλία των απαιτήσεων των τομέων, των χρηστών και των χρηστών της αξιολόγησης του Α.Π.» (Βρεττός & Καψάλης, 2009: 284). Επιπλέον, πρέπει να θεωρείται αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας δόμησης των Α.Π., έτσι ώστε να είναι συνεχής (Grundy, 2003). Υπό αυτό το πρίσμα η αξιολόγηση έχει διαιρεθεί κατά καιρούς σε μικροαξιολόγηση ή μακροαξιολόγηση, εσωτερική ή εξωτερική, διαμορφωτική ή τελική και, τέλος, συγκριτική, αξιολόγηση αποτελέσματος ή αξιολόγηση μεικτών στρατηγικών (Βρεττός & Καψάλης, 2009).

Κάθε μορφή της εδράζεται σε συγκεκριμένα παραδείγματα έρευνας, αφού η έρευνα και η αξιολόγηση είναι άμεσα συνδεδεμένες και αλληλεπικαλυπτόμενες. Η αξιολόγηση έχει να κάνει με την «εξερεύνηση» και την «ανακάλυψη» δεδομένων, ενώ η έρευνα με την παραγωγή νέας γνώσης (Mertens, 2009). Τα παραδείγματα έρευνας που στηρίζουν την αξιολόγηση είναι το μεταθετικιστικό, το εποικοδομιστικό, το μετασχηματικό και το νεοπραγματιστικό. Για την αξιολόγηση του προγράμματος σπουδών της κυπριακής ιστορίας προκρίνεται μία εποικοδομιστική προσέγγιση, η οποία συγκρίνει το κόστος με το όφελος. Η προσέγγιση αυτή, αναδεικνύει κριτήρια ελέγχου ποιότητας σχετικά με την ανάπτυξη, την κατανόηση και την αξιολόγηση των Α.Π.. Επομένως, η ανάλυση που προτείνουν οι κονστρουκτιβιστές οδηγεί σε αξιολόγηση που αφορά τον προσδιορισμό του οφέλους ή του

τελικού αποτελέσματος που προκύπτει με την εφαρμογή ενός Α.Π. (Collins, 2006· Mertens, 2009· Σαλβαράς, 2013α).

Ο προσδιορισμός, εν τέλει, του πλέγματος επιλογών του Α.Π. προδιαγράφει τους «λόγους (discourses) που συνειδητά ή ασυνείδητα έχει υιοθετήσει το εκπαιδευτικό σύστημα, για την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία, τη μάθηση και τις μεθόδους της, τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές, τη γνώση, αλλά και για το ίδιο το σχολείο και τη σχέση του με την κοινωνία, το ιδεολογικό και πολιτικό του πλαίσιο και τις ευρύτερες πολιτισμικές εξελίξεις» (Τσάφος, 2014: 99). Η αναγνώριση της πολυπλοκότητας και της επίδρασης των παραγόντων που επηρεάζουν την κατασκευή του προγράμματος σπουδών, είναι μόνο ένα μέρος της κατανόησης των επιπτώσεων από τη δημιουργία ενός Α.Π. ιστορίας, η οποία βασίζεται σε μια συγκεκριμένη εθνική αφήγηση της ιστορίας (Haydn, 2012).

2.5.2. Η έρευνα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

Κεντρικό άξονα στη διερεύνησή μας αποτελεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ο οποίος είναι επιφορτισμένος με την κύρια ευθύνη «να βγάλει τα παιδιά από την άγνοια του παρελθόντος, η οποία τα καθιστά εύαλωτα και χειραγωγήσιμα στο παρόν» (Johnson, 2016). Πρέπει να εργαστεί με «έμπνευση και δημιουργικό οίστρο και πρέπει να είναι οδοιπόρος και αναζητητής» (Eisner, 2000: 11). Σύμφωνα με την Virta (2002), το να γίνει κανείς εκπαιδευτικός είναι μια πολύπλευρη διαδικασία που μπορεί να ερμηνευθεί ως η απόκτηση γνώσεων διδασκαλίας, ως προσωπική ανάπτυξη ή ως κοινωνικοποίηση. Κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής τους, οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν την εμπειρογνωμοσύνη τους, τις ικανότητες και τις πρακτικές γνώσεις τους, οι οποίες σε μεγάλο βαθμό προκύπτουν βιωματικά. Δεν πρόκειται, δηλαδή, μόνο για μία προσωπική διαδικασία, αλλά για μία διαδραστική κατάσταση εντός ορισμένων πλαισίων, που φαίνεται να περιλαμβάνει ένα μεγάλο αριθμό συστατικών όπως (α) πρώιμες επιρροές της παιδικής ηλικίας και των σχολικών ετών, οι οποίες διαμορφώνουν πεποιθήσεις σχετικά με τη διδασκαλία, τη μάθηση, τους μαθητές και τα σχολικά θέματα, (β) κλίση προς ένα συγκεκριμένο θέμα, (γ) κοινωνικοποίηση εντός του ακαδημαϊκού χώρου, (δ) εξειδίκευση επί συγκεκριμένου θέματος και (ε) κοινωνικοποίηση εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας ως εργασιακού χώρου.

Αυτό που έχει διαφανεί μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία είναι το κενό που αφορά την έρευνα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το μάθημα της ιστορίας, τη

στιγμή που εντοπίζεται ευρείας κλίμακα βιβλιογραφία, η οποία αφορά γενικότερα τις αντιλήψεις σχετικά με τη διδασκαλία.

Σε έρευνα τους οι Voet και De Wever (2016) υποστηρίζουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν ιστορία έχουν αντιλήψεις που εστιάζονται στην ερμηνευτική φύση της και ότι οι επιστημολογικές τους πεποιθήσεις επηρεάζουν εν μέρει τις αντιλήψεις για τη διερευνητική μάθηση εντός του μαθήματος, καταγράφοντας, ωστόσο, ότι οι αντιλήψεις αυτές θα μπορούσαν να συνδεθούν με το πλαίσιο στο οποίο εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, η McCrum (2013) προχώρησε σε μια ευρεία διάκριση μεταξύ δασκαλοκεντρικών αντιλήψεων, οι οποίες δίνουν έμφαση στη μετάδοση της γνώσης περιεχομένου, και μαθητοκεντρικών αντιλήψεων, που εστιάζουν στην ικανότητα σκέψης των μαθητών.

Προηγούμενες έρευνες δείχνουν ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη φύση της ιστορίας συνδέονται κατά κάποιο τρόπο με τις πεποιθήσεις τους για το πώς έκαστο θέμα θα πρέπει να διδάσκεται. Οι Husbands, Kitson, και Pendry (2003) καταγράφουν ότι η διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας καθορίζεται εν μέρει από τη συνολική αντίληψή του εκπαιδευτικού για την ιστορία και, η οποία είναι συνδεδεμένη με τη γνώση περιεχομένου και τα ιστορικά στοιχεία, ενώ σημαντικό εύρημα στην έρευνα της Virta (2002) είναι η διαπίστωση ότι τα υποκείμενα της έρευνας της - υποψήφιοι εκπαιδευτικοί είχαν ενδιαφερθεί για την ιστορία πολύ νωρίς και ανεξάρτητα από την επίσημη διδασκαλία της ιστορίας στο σχολείο. Το γεγονός αυτό ήταν απογοητευτικό, διότι η σχολική εκδοχή της ιστορίας αδυνατούσε εν τέλει να καλύψει τις προσδοκίες τους.

Σημείο στο οποίο φαίνεται να συγκλίνουν οι περισσότερες απόψεις, είναι ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις πρακτικές διδασκαλίας τους μέσα και έξω από την τάξη (Dogan, Cakir, Tillotson, Young, & Yager, 2020· Mansour, 2008· Osborn & Broadfoot, 2006· Pajares, 1992· Popkewitz, 1985· Richardson, 1996, 2003· Virta, 2002), αλλά αυτό που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης είναι το σε ποιο βαθμό και ποιες κατευθύνσεις επηρεάζουν. Ήδη από πολύ νωρίς έγιναν διαπιστώσεις που επιβεβαιώνουν το πιο πάνω, αφού όπως πληροφορεί ο Fang (1996) σύμφωνα με έκθεση του Αμερικάνικου Εθνικού Ινστιτούτου Παιδείας (1975: 5), η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών καθοδηγείται σε μεγάλο βαθμό από αυτό που σκέφτονται. Φαίνεται όμως ότι αυτό δεν είναι απόλυτο, αφού οι αντιλήψεις δεν είναι πάντοτε εμφανείς στη συμπεριφορά και αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να ακολουθούν παρόμοιες πρακτικές για πολύ διαφορετικούς λόγους (Kagan, 1992).

Όπως υποστηρίζει ο Mansour (2008), η μελέτη των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών αποτελεί μέρος της διαδικασίας κατανόησης του τρόπου με τον οποίο οι ίδιοι αντιλαμβάνονται το έργο τους, που και αυτό με τη σειρά του είναι σημαντικό για την κατανόηση των αποφάσεών τους και των πρακτικών που ακολουθούν στην τάξη. Αυτό συμβαίνει επειδή οι πεποιθήσεις είναι ένα σύνολο ιδεών που έχουν τις ρίζες τους στο ψυχολογικό και διανοητικό περιεχόμενο του εκπαιδευτικού και καθοδηγούν τη διδακτική του συμπεριφορά. Λειτουργούν ως κατευθυντήριες αρχές. Επομένως, αυτό που κάνει ο εκπαιδευτικός στην τάξη διέπεται από αυτό που πιστεύει, και αυτό συχνά λειτουργεί ως φίλτρο μέσω του οποίου λαμβάνονται οι αποφάσεις του (Khader, 2012).

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι αυτές που επηρεάζουν τη διδακτική συμπεριφορά τους και αντανakλούν τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τόσο το Α.Π. (Patton & Prince, 2018), όσο και το έργο που παράγουν στην τάξη, αφού είναι «κριτικοί διαπραγματευτές των Α.Π.» και «διαμεσολαβητές ανάμεσα στο θεσμικό κείμενο και την πραγματικότητα της τάξης» (Τσάφος, 2014: 376). Οι θεωρητικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών διαχωρίζονται σε «πρακτικές» και «αφηρημένες», όπου πρακτικές θεωρούνται όσες σχετίζονται με την πρακτική θεωρία που πρέπει να εφαρμοσθεί κατά τη διδασκαλία και αφηρημένες αυτές που επηρεάζουν τον τρόπο διδασκαλίας και αναπτύσσονται σε διαφορετικό επίπεδο από αυτό της πρακτικής (Grundy, 2003).

Σύμφωνα με τον Fang (1996), ο σχεδιασμός της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό περιλαμβάνει διαδικασίες σκέψης τις οποίες διέρχεται πριν από την είσοδό του στην τάξη, καθώς και αυτές που διέρχεται μετά την αλληλεπίδρασή του σε αυτήν, και όλες μαζί καθοδηγούν τις αντιλήψεις του για την περαιτέρω αλληλεπίδραση στην αίθουσα διδασκαλίας. Οι πεποιθήσεις αυτές αντιπροσωπεύουν την πλούσια συσσώρευση γενικής γνώσης των αντικειμένων, των ανθρώπων, των γεγονότων και των διαπροσωπικών τους σχέσεων και επηρεάζουν τον σχεδιασμό και τις διαδραστικές σκέψεις και αποφάσεις τους, καθώς και τη συμπεριφορά τους στην τάξη.

Έρευνες περιγράφουν τις αντιλήψεις σχετικά με τη διδασκαλία ως «σταθερές» και υποστηρίζεται ότι αυτές αποκρυσταλλώνονται ήδη πριν ο μελλοντικός εκπαιδευτικός εισέλθει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Είναι τέτοιες που αντιστέκονται στην αλλαγή και αντιμετωπίζουν μεροληπτικά κάθε νέα γνώση, ενώ επίσης λειτουργούν ως εμπόδια σε προτεινόμενες αλλαγές που αφορούν τις πρακτικές διδασκαλίας (Ashton & Gregoire-Gill, 2003· Pajares, 1992· Raths, 2001· Richardson, 1996, 2003· Virta, 2002· Voet & De Wever, 2016). Ακόμα πιο προβληματικό φαντάζει το γεγονός ότι, τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ενδεχομένως να μην προσμετρούν την ανθεκτικότητα των αντιλήψεων αυτών,

«τις ιδιοσυγκρασίες», όπως αναφέρουν στην έρευνα τους οι Hathcoat, Penn, Barnes, και Comer (2016) όταν προβαίνουν σε μέτρηση-αξιολόγηση της μάθησης των φοιτητών, κατάσταση την οποία χαρακτηρίζουν ως «δυστοπική». Οι όποιες αξιολογήσεις, επομένως, της μάθησης των φοιτητών, προτείνεται όπως προβλέπουν την ιδιαιτερότητα αυτή και περιλαμβάνουν υψηλής ψυχομετρικής ποιότητας αξιολόγηση και όχι απλά τεστ γνώσεων (Mathers, Finney, & Hathcoat, 2018).

Ο Raths (2001) υποστηρίζει ότι η οποιαδήποτε πρόθεση για βελτίωση πρακτικών διδασκαλίας πρέπει να βασίζεται στην αλλαγή των πεποιθήσεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών από πολύ νωρίς, πριν αυτοί διαμορφώσουν τη δέσμη αντιλήψεων που θα εφαρμόσουν αργότερα στη τάξη. Και αυτή η αλλαγή πεποιθήσεων πρέπει να στοχεύει στην καλλιέργεια κουλτούρας αποδοχής νέων ιδεών, έτσι ώστε να γίνουν πιο δεκτικοί σε μετέπειτα σεμινάρια επιμόρφωσης που ενδέχεται να παρακολουθήσουν. Σύμφωνα με την πιο πάνω άποψη παρουσιάζεται και η Virta (2002), αφού διατυπώνει ότι οι αντιλήψεις αυτές, είτε συντηρητικές, είτε ιδεαλιστικές, αποτελούν πρόκληση για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, καθώς χωρίς μια θεμελιώδη αναδιάρθρωση μπορεί να αποτελέσουν εμπόδιο για την περαιτέρω ανάπτυξη των υποψήφιων εκπαιδευτικών, άποψη με την οποία φαίνεται να συμφωνεί και ο Bauersfeld (1998), καθώς και η Richardson (2003). Στην περίπτωση της Κύπρου έρευνες (Karagiorgi, Kalogirou, Theodosiou, Theophanous, & Kendeou, 2008· Karagiorgi & Symeou, 2006· Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004· Καραγιώργη & Συμεού, 2005· Κάρνου, 2008· Τηλεμάχου, 2008) δείχνουν ότι τα ποσοστά συμμετοχής εκπαιδευτικών σε σεμινάρια επιμόρφωσης έτσι κι αλλιώς είναι πολύ χαμηλά, άρα οι αντιλήψεις που διατυπώνονται έχουν προ πολλού αποκρυσταλλωθεί.

Παραφράζοντας την Kagan (1992), υπογραμμίζεται ότι καθώς η εμπειρία των εκπαιδευτικών στις αίθουσες διδασκαλίας αυξάνεται, οι πεποιθήσεις τους γίνονται πλουσιότερες και πιο συνεκτικές, δομώντας έτσι ένα προσωπικό σύστημα πεποιθήσεων, το οποίο είναι γενικά ανθεκτικό στην αλλαγή, και καθορίζει την αντίληψη και τη συμπεριφορά τους (Voet & De Wever, 2016). Η διαμόρφωση αυτών των αντιλήψεων επισυμβαίνει σε βάθος χρόνου και επηρεάζεται από πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες όπως γεγονότα, βιώματα, ανθρώπους και καταστάσεις στη ζωή του καθενός, την κουλτούρα ενός λαού και τις κοινωνικές αντιλήψεις, ενώ πολύ δύσκολα επέρχονται αλλαγές (Dogan κ.ά., 2020· Mansour, 2008). Στην ίδια γραμμή κινείται και η άποψη της Richardson (1996, 2003), η οποία θεωρεί ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από τρία είδη εμπειριών, τις προσωπικές εμπειρίες, τις σχολικές και τις εμπειρίες καθοδήγησης που έλαβε το άτομο, καθώς και την εμπειρία της «επίσημης γνώσης». Όπου, ως «επίσημη γνώση» ορίζεται η

κοινή συνισταμένη έγκυρων και αξιόλογων αντιλήψεων που κυριαρχεί εντός μίας ερευνητικής κοινότητας.

Ωστόσο από τη βιβλιογραφία δεν φαίνεται να απουσιάζει και η αντίθετη άποψη. Ότι δηλαδή μερικές φορές οι αντιλήψεις αυτές δεν αντικατοπτρίζονται ή δεν επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις πρακτικές των εκπαιδευτικών στην τάξη, όπως αυτό καταδεικνύει η έρευνα του Khader (2012) και αυτό οφείλεται σε διάφορους περίπλοκους λόγους που έχουν να κάνουν με τη θεσμική υποχρέωση τους να διδάξουν συγκεκριμένα πράγματα, που είτε συμερίζονται, είτε όχι. Την παραπάνω άποψη φαίνεται να συμερίζεται και η Levy (2016), η οποία χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς ως «θεματοφύλακες του Α.Π.».

Όπως υποστηρίζουν οι Davis και Wilson (1999) πολλοί παράγοντες ευθύνονται για αυτή την έλλειψη αντιστοιχίας μεταξύ των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών, καθώς συνοψίζουν στους περιορισμούς που επιβάλλονται από τη γραφειοκρατία και στην έλλειψη επαγγελματικής ανάπτυξης και διοικητικής υποστήριξης, υιοθετώντας την άποψη ότι παρόλο που οι πεπειθήσεις των εκπαιδευτικών μπορεί να αλλάξουν με την πάροδο του χρόνου, οι πρακτικές τους συχνά δεν αλλάζουν.

Συνοψίζοντας, αυτό που διαφαίνεται είναι ότι στην εκπαιδευτική έρευνα η σχέση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των πρακτικών διδασκαλίας που ακολουθούν, κάθε άλλο παρά συγκλίνουσα είναι. Οι αντιλήψεις μπορεί να είναι αντιφατικές, να έχουν έμμεσες αλλά ισχυρές επιπτώσεις στη διδακτική πρακτική και συχνά εξαρτώνται από το περιεχόμενο, έτσι που να έχουν διαφορετική βαρύτητα σε διαφορετικά πλαίσια διδασκαλίας (Mansour, 2008).

2.5.3. Η διδακτική της ιστορίας εν μέσω πολιτικών επιλογών

«Η εκπαίδευση, όπως την ξέρουμε σήμερα, είναι ένας θεσμός που δημιούργησαν οι ευρωπαϊκές κυβερνήσεις του 19^{ου} αιώνα στην προσπάθειά τους να εδραιώσουν το έθνος-κράτος στην χώρα τους. [...] Κάθε κυβέρνηση ήθελε να διαμορφώσει καλούς πατριώτες και καλούς πολίτες», διατυπώνει ο Περσιάνης (2010: 41) θέλοντας να τονίσει με τον πιο ξεκάθαρο τρόπο τη διασύνδεση μεταξύ πολιτικών επιλογών και εκπαιδευτικής πολιτικής. Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία και έχοντας κατά νου ότι το Α.Π. είναι κείμενο «κατεξοχήν παιδαγωγικό με πολιτική, ιδεολογική και κοινωνιολογική βάση» (Κουτσελλίνη-Ιωαννίδου, 2004), αφού αντικατοπτρίζει τις κυρίαρχες ιδεολογίες στο κάθε κράτος, μέσω των πολιτικών επιλογών κάθε κυβέρνησης (Ρέππας, 2007), και το οποίο επιχειρεί να δώσει απαντήσεις στο τι και πώς πρέπει να διδάξουμε, αλλά και στο «προς ποιου το όφελος»

(Κουτσελλίνη-Ιωαννίδου, 2011), παρατηρούμε ότι καμία αλλαγή δεν δύναται να εφαρμοσθεί αν δεν υπάρχει πρώτιστα η πολιτική βούληση.

Επί του παρόντος, η ιστορία ως αναπόσπαστο κομμάτι του Α.Π., τόσο στην Κύπρο, όσο και στον ευρύτερο ελλαδικό χώρο διδάσκεται κάτω από το πρίσμα δημιουργίας μίας θετικής εικόνας για το εθνικό παρελθόν, ώστε να καλλιεργήσει στο μαθητή το αίσθημα της κοινής εθνικής ταυτότητας, του «ανήκειν», καθώς και της αφοσίωσης στο έθνος (Zembylas & Kambani, 2012· Κόκκινος, 1998). Άλλο χαρακτηριστικό της διδασκαλίας του μαθήματος είναι η αίσθηση ότι η ιστορία καθαυτή αποτελεί απλά αντικείμενο πρόσληψης, υπό την έννοια ότι οι μαθητές προσλαμβάνουν ένα σώμα γνώσεων παθητικά, το οποίο πρέπει να δεκτούν ως αλάνθαστο-σωστό. Δεν υπάρχει δηλαδή περιθώριο αμφισβήτησης της κυρίαρχης αφήγησης.

Η διαιώνιση ενός προγράμματος σπουδών ιστορίας, το οποίο οικοδομεί τη σχολική ιστορία γύρω από την ιδέα της μετάδοσης μιας θετικής και καθορισμένης ιστορίας για το εθνικό παρελθόν, χρησιμοποιώντας την αφήγηση από τον εκπαιδευτικό, την εκμάθηση και την απομνημόνευση ως κύρια προσέγγιση διδασκαλίας, μπορεί να κάνει πιο πολύ κακό παρά καλό. Και αυτό γιατί πιστεύεται ότι ο κόσμος θα ήταν καλύτερος αν η σχολική ιστορία, ως μία μορφή γνώσης, χρησίμευε για να βοηθήσει τους νέους να αναπτύξουν την προσήλωσή τους και να αντιληφθούν τις υποχρεώσεις τους απέναντι σε φορείς και οργανισμούς εκτός του κράτους-έθνους (Haydn, 2012).

Μια βασική απαίτηση για τη διδασκαλία της ιστορίας είναι να ενισχυθεί η ιστορική συνείδηση των μαθητών, δηλαδή να χρησιμοποιηθούν οι γνώσεις τους στην ιστορία για να κατανοήσουν το παρόν τους και να το συνδέσουν τόσο με το παρελθόν, όσο με τις μελλοντικές τους προοπτικές (Bloch, 1994· Harris & Reynolds, 2018· Poulsen, 2013). Ωστόσο, το υπάρχον πρόγραμμα σπουδών -όπως συμβαίνει και σε άλλες χώρες (Shemilt, 2009)- εικάζεται ότι παρέχει στους μαθητές αποσυνδεδεμένα «κομμάτια γνώσης», αντί για ένα συνεκτικό πλαίσιο, κάνοντάς τους να αμφιβάλλουν για τη χρησιμότητα της σχολικής ιστορίας, ακόμη και αν την απολαμβάνουν.

Η Haydn (2012), θέτει προς προβληματισμό τα εξής ερωτήματα: «Σε ποια έκταση θα πρέπει να βασίζεται η σχολική ιστορία στη διδασκαλία του ιστορικού παρελθόντος ενός έθνους;» και «Σε ποια έκταση η προσπάθεια διδασκαλίας του εθνικού παρελθόντος πρέπει να επηρεάζεται από την παρουσίαση μιας θετικής εικόνας για το εθνικό παρελθόν, αντί μιας πιο αντικειμενικής – κριτικής θεώρησης αυτού;» Η απάντηση στα ερωτήματα αυτά στην περίπτωση της Κύπρου δεν είναι εύκολη αν λάβει κανείς υπόψιν του το ευρύτερο συγκείμενο εντός της κυπριακής κοινωνίας. Και, σαφώς, αυτό δεν συμβαίνει μόνο στην

Κύπρο. Οι πλείστες πολιτικές που αφορούν το εκπαιδευτικό σύστημα εντός της Ευρώπης αποβλέπουν στη διάπλαση ατόμων με ανεκτικότητα, οι οποίοι θα λειτουργήσουν μέσα στο φάσμα της παγκοσμιοποίησης. Η ιστορία όμως αποτελεί την εξαίρεση. Τα κέντρα λήψης αποφάσεων κάθε χώρας υποτάσσουν το μάθημα της ιστορίας κάτω από την ομπρέλα της «εθνικής ιστορίας», η οποία προωθεί τον «εξαγνισμό» και τη «δικαίωση» των αγώνων του έθνους (Poulsen, 2013).

Στην περίπτωση της Κύπρου, το σχολείο που σκιαγραφείται από το Α.Π. δεν είναι άλλο από το σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο, στο οποίο η ιστορία διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο. Διότι, η ιστορία ως μάθημα μπορεί να προάγει την κοινωνική ενσωμάτωση μέσω της «καλλιέργειας στάσεων κατά του ρατσισμού και των κοινωνικών διακρίσεων στις σημερινές γενιές» (Λεοντσίνης, 2007: 26). Βασικό στόχο κάθε κράτους πρέπει να αποτελεί η δόμηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος τέτοιου που να προωθεί τον αμοιβαίο σεβασμό και την αλληλεπίδραση, η οποία θα ξεπερνά κάθε -πραγματική ή φανταστική- πολιτισμική διαφορετικότητα (Gundara & Portera, 2008), τη διαπολιτισμική επάρκεια βασισμένη στη γνώση των κοινωνικών και πολιτισμικών εξελίξεων, την ικανότητα κατανόησης και ερμηνείας εκφάνσεων διαφορετικής κουλτούρας και την ικανότητα αναζωογόνησης των προσωπικών αξιών, πεποιθήσεων και τρόπων συμπεριφοράς κάθε ατόμου (Nordgren, 2017).

Όπως υποστηρίζεται από τους Hajisoteriou και Angelides (2017), όροι όπως κουλτούρα, ταυτότητα, ιθαγένεια και διαφορετικότητα θα έπρεπε να αποτελούν τους άξονες - κλειδιά της παγκόσμιας κοινωνίας και για τον λόγο αυτό είναι απαραίτητη η σύνδεση της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αυτό γιατί, αναντίλεκτα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί την απάντηση στις προκλήσεις της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας (Gropas & Triandafyllidou, 2011· Portera, 2008). Παρά τις ίδιες παγκόσμιες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν όλες οι χώρες, το καθεστώς και ο καθορισμός των χαρακτηριστικών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε διαφορετικές χώρες, διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό αντανακλώντας τις συνθήκες ανάπτυξης της εκάστοτε χώρας, τη δημογραφική της δομή, τις εθνοτικές σχέσεις, καθώς και την πολιτική της έναντι των μεταναστών και των εθνοτικών μειονοτήτων (Bleszynska, 2008).

2.5.4. Η διδασκαλία της ιστορίας σε ένα συγκρουσιακό περιβάλλον

Ένα σημαντικό κυρίαρχο θέμα που έχει διαφανεί είναι το πόσο περίπλοκη και δύσκολη είναι η ερμηνεία, η παρουσίαση και η διδασκαλία ενός αμφισβητούμενου ή αμφιλεγόμενου

παρελθόντος, σε ότι αφορά τη θεμελιώδη επανερμηνεία μιας περιόδου στην ιστορία ή την επαναφορά οδυνηρών αναμνήσεων (Chapman, 2007). Η διδασκαλία της ιστορίας σε ένα συγκρουσιακό περιβάλλον καθίσταται πρόκληση για το εκπαιδευτικό σύστημα, αφού είναι στενά συνδεδεμένη με το αίσθημα της εθνικής ταυτότητας και του ανήκειν. Σύμφωνα με τη McCully (2012), εάν η μεταρρύθμιση της διδασκαλίας της ιστορίας, ως συμβολή στην ανανέωση μετά από συγκρούσεις, είναι επωφελής, τότε δύο επιλογές υπάρχουν: Θα μπορούσε κανείς να εργαστεί για την οικοδόμηση μιας κοινής αφήγησης, η οποία θα είναι ευρέως αποδεκτή και χωρίς αποκλεισμούς για όλα τα μέρη από τη μία, και από την άλλη, η πιο ορθολογιστική και επικρατούσα επί του παρόντος, είναι να παρουσιάσει τα αμφισβητούμενα αφηγήματα για διερεύνηση.

Η εναλλακτική λύση, μια πολυαφηγηματική προσέγγιση, μπορεί να δικαιολογηθεί με βάση την πολυπλοκότητα, μέσω της οποίας οι εθνικές και εθνοτικές ομάδες χρησιμοποιούν το παρελθόν και τη μνήμη (Zembylas & Karahasan, 2017) για να καθορίσουν τη συλλογική τους περιουσία. Η ιστορία που διδάσκεται στο σχολείο είναι μόνο μία πηγή γνώσης για το παρελθόν, μαζί με την οικογένεια, την Κοινότητα και άλλες λιγότερο επίσημες πολιτιστικές επιρροές. Το δεδομένο αυτό, σχετίζεται με την έρευνα των Brauch, Leone, & Sarrica (2019), στην οποία συμμετείχαν 309 εκπαιδευτικοί που διδάσκουν ιστορία σε 9 ευρωπαϊκές χώρες (Αυστρία, Λευκορωσία, Εσθονία, Φινλανδία, Γαλλία, Γερμανία, Ιταλία, Ολλανδία, Σερβία) και το Ισραήλ, και είχαν ερωτηθεί σχετικά με την αποφυγή ή τη διδασκαλία ιστορικά ευαίσθητων θεμάτων. Η έρευνα κατέδειξε ότι κύριοι προβληματισμοί των εκπαιδευτικών συνδέονταν με τα χαρακτηριστικά των μαθητών στις τάξεις τους, τις ανησυχίες σχετικά με τα δικά τους προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά, καθώς και φόβους τους σε σχέση με το ρόλο του σχολείου.

Κύριο εύρημα στην πρόσφατη έρευνα του Saetra (2021) είναι ότι οι καλές συζητήσεις καθίστανται δυνατές όταν δημιουργείται ένα εποικοδομητικό μαθησιακό περιβάλλον που κατασκευάζεται από κοινού από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Ακόμη, ερευνητικά έχει διαφανεί ότι ενέχονται ψυχολογικές, παιδαγωγικές, κοινωνικές, πολιτικές και εννοιολογικές προκλήσεις για την αντιμετώπιση των ευαίσθητων και συγκρουσιακών θεμάτων στη διδασκαλία της ιστορίας (Chapman, 2007· Fournier-Sylvester, 2013· Hand & Levinson, 2012· Kello, 2016· McCully, 2012· Perikleous, 2010· Reynolds, Silvernell, & Mercer, 2020· Zembylas & Kambani, 2012· Κόκκινος κ.α., 2010· Gert-Jan Wansink, Mol, Kortekaas, & Mainhard, 2023· Makriyianni & Psaltis, 2007· Saetra, 2021· Zembylas & Kambani, 2012).

Τα τελευταία χρόνια, προβάλλεται η αναγκαιότητα χρήσης ιστορικών πηγών στη διδασκαλία της ιστορίας, ώστε «να γεφυρωθεί η αποστασιοποίηση που υπάρχει ανάμεσα στη σχολική ιστορία και στις πηγές» (Λεοντσίνης, 2009: 61). Σκοπός της ιστορίας είναι η απόκτηση ιστορικής γνώσης και ιστορικής συνείδησης, οι οποίες θα αναπτυχθούν μέσα από την ιστορική κατανόηση (Lee, 2006). Σήμερα κάνουμε κριτική ανάγνωση των πηγών, δεν μένουμε σε αυτά που βλέπουμε, αλλά και σε ό,τι υπονοείται ή υποκρύπτεται. Η χρήση των πηγών θεωρείται σήμερα μοντέρνα μέθοδος. Προβάλλεται ως αντίπαλο δέος στην παραδοσιακή αφήγηση, η οποία όμως δεν περιθωριοποιείται, αλλά επιστρέφει στη μάθηση κάτω από νέες μεθοδολογικές συνθήκες. Η απλοϊκή προσέγγιση των πηγών, η αποσπασματικότητα, η στενόμυαλη προσέγγιση, η αποφυγή εναλλακτικών ερμηνειών, η επιμονή σε στερεότυπες απόψεις δυσκολεύουν την αφήγηση (Μαυροσκούφης, 2005).

Η διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση πηγών δεν πρέπει να θεωρείται πανάκεια και καταλήγει σε κατασκευή κειμένου αφήγησης. Συχνά, απαραίτητο είναι και το αφηγηματικό κείμενο και η χρήση πηγών να έρχεται ως επικύρωση. Σε αυτή την περίπτωση χρειάζεται η χρήση και των δύο στοιχείων: κείμενο και πηγές. Στη χρήση των πηγών εκδηλώνεται μια λατρεία από παλιά, αυτό σήμερα επανέρχεται, είναι θα λέγαμε σε φάση καθιέρωσης, αλλά χρειάζεται, όπως καταμαρτυρείται, η χρήση της ευελιξίας και η επίδειξη κριτικού πνεύματος. Γιατί, «δεν είναι η ιστορία που βοηθά στην ανάπτυξη του κριτικού πνεύματος, αλλά το κριτικό πνεύμα που επιτρέπει ιστορική γνώση» (Μονιότ, 2002: 331).

Τέλος, η χρήση των πηγών στην ιστορία αποτελεί τη μαγιά που οδηγεί σε συζήτηση στην τάξη και, παρόλο που η έρευνα δείχνει ότι σε πολλές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν τις συζητήσεις μη νιώθοντας άνετα να εκφράσουν οι ίδιοι τις απόψεις τους (Reynolds κ.ά., 2020), οδηγεί στην εφαρμογή της πολυπρισματικής θεώρησης, την οποία επιβάλλει το σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο υπερ-πλουραλιστικό σκηνικό και προωθεί η ίδια η ΕΕ. Πολυπρισματική θεώρηση που στην ιστορία συνεπάγεται έναν τρόπο εξέτασης των ιστορικών γεγονότων από διαφορετικές οπτικές γωνίες, χωρίς όμως να προϋποθέτει απαραίτητα ότι οι μαθητές έχουν εμπειρία στην ανάλυση των πηγών ή τη σύνθεση των πληροφοριών (Stradling, 2003). Αυτό επέρχεται με την τριβή και τη σωστή καθοδήγηση από μέρους του εκπαιδευτικού, και αφού καταστεί εφικτή πρώτα η ιστορική ενσυναίσθηση.

Άλλη μία προσέγγιση είναι αυτή των Christodoulou και Zembylas (2022), οι οποίοι προτείνουν, αντί να εστιάζουμε κυρίως στην αντικατάσταση μιας μορφής γνώσης με μια άλλη ή στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ως μέρος των εγχειριδίων της εκπαίδευσης για την ειρήνη ('peace education'), η ουσιαστική εμπλοκή σε «δύσκολες» συζητήσεις να γίνει με άλλους τρόπους που μπορούν να υλοποιηθούν μόνο μέσω μακροπρόθεσμων διαδικασιών αυτο-

ανάπτυξης, αποτελεσματικής εμπλοκής και θέσπισης παιδαγωγικών πολιτικών. Τέτοιους τρόπους έχουν εφαρμόσει και ονομάζουν ως «παιδαγωγικές της δυσφορίας» ('pedagogies of discomfort'), «παιδαγωγικές της αποτιτλοποίησης» ('pedagogies of desecuritisation') και «παιδαγωγικές της ενσυναίσθησης» ('pedagogies of empathy').

Οι «παιδαγωγικές της δυσφορίας» ('pedagogies of discomfort') διαταράσσουν τις βασικές πεποιθήσεις και τα συναισθήματά μας με τρόπους που αποσταθεροποιούν τις μακροπρόθεσμες αντιλήψεις μας για το πώς αυτο-καθοριζόμαστε και προκαλούν οντολογική ανασφάλεια και γνωστική ασυμφωνία. Οι «παιδαγωγικές της αποτιτλοποίησης» ('pedagogies of desecuritisation') μαθαίνουν τους μαθητές να αναγνωρίζουν πώς η ακραία πολιτικοποίηση ενός ζητήματος, συμπεριλαμβανομένης της προσθήκης πολλών μύθων ή ανακριβειών σε αυτό, μπορεί να λειτουργήσει ως φορέας άγχους, φόβου και ανασφάλειας. Ενθαρρύνονται να εντοπίζουν τα δικά τους συναισθηματικά και γλωσσικά ερεθίσματα κατά τη διάρκεια δύσκολων συνομιλιών και να εξετάζουν, εάν και πώς αυτά συνδέονται με σκόπιμες διαδικασίες τιτλοποίησης. Τέλος, οι «παιδαγωγικές της ενσυναίσθησης» ('pedagogies of empathy') ενθαρρύνουν την ανάπτυξη ενσυναίσθησης –της κατανόησης, δηλαδή, των ιδεών, των εμπειριών, των συναισθημάτων και των προοπτικών του άλλου– μέσω της ενεργητικής ακρόασης, του παιχνιδιού ρόλων, της αφήγησης ιστοριών, της αποδοχής της ποικιλομορφίας των απόψεων και της συζήτησης των επιπτώσεων ορισμένων πτυχών μιας διαμάχης.

2.5.5. Η σχολική ιστορία, η εθνική ταυτότητα και το σύγχρονο κράτος

Βασικό επιχείρημα όσων υποστηρίζουν την παραδοσιακή διδασκαλία της ιστορίας είναι ότι θα βοηθήσει στην κοινωνική συνοχή, ενώ ουσιαστικά η παραδοσιακή σχολική ιστορία, με έμφαση στην αφήγηση σε πολλές περιπτώσεις θεωρείται από τους μαθητές βαρετή και αχρείαστη (Seixas, 1994· Shemilt, 2009· Van Straaten, Wilschut, & Oostdam, 2016· Vansover, 2013). Γιατί το μάθημα παρουσιάζει μια μορφή σχολικής ιστορίας που είναι ξεπερασμένη και περιορισμένου ενδιαφέροντος και σημασίας για τους νέους του σήμερα. Επομένως, δημιουργεί αποστροφή και αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για περαιτέρω εμπάθυνση μετά την ηλικία που διδάσκεται υποχρεωτικά. Αντίθετα, το πιο σημαντικό σχετικά με τη σχολική ιστορία θα έπρεπε να είναι ότι βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν την κοινωνία και τον κόσμο, στον οποίο ζουν, παρά να καταλάβουν το πώς υπήρξε ο κόσμος στο παρελθόν.

Σε άρθρο τους οι Philippou και Klerides (2010) υποστηρίζουν ότι η εθνική ταυτότητα δεν είναι μια αμετάβλητη έννοια. Αντίθετα, την ερμηνεύουν ως κάτι που εξαρτάται από τα κοινωνικοπολιτικά και πολιτιστικά πλαίσια, στα οποία λαμβάνει χώρα η δημιουργία της. Υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση μαζί με τα μέσα ενημέρωσης και άλλους κρατικούς μηχανισμούς κινητοποιούνται για να δημιουργήσουν, να διαδώσουν και να διατηρήσουν κοινούς εθνικούς μύθους, ήρωες, σύμβολα, ιδανικά, αξίες και ιστορικές αφηγήσεις, πάνω στις οποίες στηρίχθηκαν οι έννοιες της κρατικής εξουσίας και της νομιμότητας, καθώς και του εθνικού ανήκειν. Το εθνικό κράτος δεν είναι το μοναδικό ή το σημαντικότερο θέμα που έχουν να αντιμετωπίσουν οι νέοι μεγαλώνοντας στον εικοστό πρώτο αιώνα, αλλά υπάρχει πληθώρα θεμάτων όπως η περιβαλλοντική κρίση, η φτώχεια, η παγκοσμιοποίηση κ.λπ. Η εμμονή στο να προβάλλονται θετικές και ιστορικά αμφίβολες ιστορίες για το εθνικό παρελθόν κινδυνεύει να καταστήσει την ιστορία ανούσια και αχρείαστη για τους νέους (Haydn, 2012).

Επομένως, λαμβάνοντας ως δεδομένο ότι η μορφή που έχει η σχολική ιστορία καθορίζει τον τύπο του πολίτη που θέλει ένα κράτος να διαπλάσει, τίθεται το εξής δίλημμα: είναι καλύτερα οι μελλοντικοί πολίτες του κράτους να είναι «πιστοί», «υποχωρητικοί» και «άβουλοι» ή να είναι σε θέση να επεξεργαστούν πληροφορίες, να είναι παρατηρητικοί και να αμφισβητούν την αξιοπιστία των πολιτικών, των ΜΜΕ, των πληροφοριών του διαδικτύου ή και ακόμα και τους ίδιους τους ιστορικούς; Το σχολείο δεν πρέπει να επιβάλλει στον άνθρωπο τα πολιτικά του ιδεώδη ή την εθνική, θρησκευτική ή άλλη ταυτότητά του, αλλά να του παρέχει τα εχέγγυα να ανακαλύψει μόνος του πού ανήκει. Πρέπει να τονίζεται η σημασία των αποδεικτικών στοιχείων και του ανοιχτού πνεύματος κατά την εξέταση των διαθέσιμων πηγών (Haydn, 2012). Γιατί, οι προκαταλήψεις και οι περιορισμοί που παρουσιάζονται στη σκέψη των παιδιών, ιδιαίτερα η απουσία βαθιάς στοχαστικής σκέψης σχετικά με ένα ιστορικά αμφιλεγόμενο ζήτημα που έχει συνέπειες στην ανάπτυξη του ατόμου και στο μέλλον της χώρας του, προκαλεί ανησυχία.

Η ανάπτυξη του ατόμου έγκειται στην ικανότητα κατανόησης και προβληματισμού τόσο σχετικά με τις αντικρουόμενες απόψεις, όσο και με τις συγκλίνουσες. Οι περιορισμοί που παρουσιάζονται στην ιστορική σκέψη των ατόμων, καταδεικνύουν με τον πιο σαφή τρόπο ότι το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να δώσει μεγαλύτερη προσοχή στην κριτική σκέψη (Iordanou, Kendeou, & Zembylas, 2020). Οι μαθητές μαθαίνοντας να σκέφτονται κριτικά είναι σε θέση να δομήσουν αφηγήσεις σε ό,τι οι ίδιοι προσδίδουν ιστορική σημασία. Οι αφηγήσεις τους αυτές κινούνται γύρω από ένα συγκεκριμένο γεγονός, που απηχεί σε μια μεγαλύτερη κοινότητα, ενδεχομένως την κοινωνία που ζουν (Seixas, 2017).

«Η γνώση συνυφαίνεται με τη συνείδηση και με τη λειτουργία του ανθρώπου ως πολίτη» (Μπαμπούνης & Κωνσταντοπούλου, 2012), επομένως η «κατασκευή» του πολίτη που θα υποστηρίξει μία μοντέρνα οικονομία, αλλά και κοινωνία, μπορεί να προέλθει μόνο μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα, και αυτό γιατί «η σχολική διδασκαλία [...] συνδέει την πολιτική δράση, τον πολιτισμό, την οικονομία και το μοντέρνο κράτος με τα γνωστικά και βουλευτικά μοντέλα του ατόμου» (Popkewitz & Νικολακάκη, 2012: 294). Συνακόλουθα, και η εικόνα που δημιουργείται στην αντίληψη του κάθε ατόμου για τους άλλους λαούς ή και για τον εαυτό του συνδέεται με την ιστορία που του έχουν αφηγηθεί όντας παιδί. Την ιστορία δηλαδή που δημιουργεί την εικόνα αυτή, την κουβαλάει σε ολόκληρη τη ζωή του και αυτή καθορίζει πολλά παρεπόμενα, όπως ο τρόπος αντιμετώπισης άλλων λαών, ατόμων του αντίθετου φύλου, άλλες κοινωνικές ομάδες και ούτω καθεξής.

Ελέγχοντας, κανείς το παρελθόν, με τον τρόπο αυτό, μπορεί να κυριαρχήσει ευκολότερα πάνω στο παρόν (Ferro, 2001). Άρα, το να γίνει κάποιος χρήσιμος πολίτης δεν απευθύνεται μόνο προς την τοπική κοινωνία, αλλά πρέπει να επεκτείνεται όλο και περισσότερο σε παγκόσμιες διαστάσεις. Με άλλα λόγια, η διδασκαλία της ιστορίας, ως σχολικό μάθημα, πρέπει επίσης να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τους εαυτούς τους ως πολίτες του κόσμου και να τους ευαισθητοποιήσει σχετικά με αυτές τις ευθύνες (Poulsen, 2013). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εργασθούν για την προώθηση της επιστημονικής γνώσης, ώστε να ξεπεραστούν τέτοιου είδους προκαταλήψεις, διαμέσου της εμπλοκής των μαθητών σε διαλογικές δραστηριότητες, κυρίως σε αμφιλεγόμενα θέματα, αφού η έρευνα δείχνει ότι είναι πολλά υποσχόμενη τακτική προς αυτή την κατεύθυνση (Iordanou κ.ά., 2020).

Η προσέγγιση αυτή εδράζεται στην αναγνώριση της ιστορικής εξέλιξης του κράτους από τον εθνοκεντρισμό, ως συνεκτικό στοιχείο της κοινωνίας, προς τον πολυπολιτισμικό της πλουραλισμό και την ανάπτυξη κουλτούρας σεβασμού, στη βάση δημοκρατικών αρχών και μακριά από εθνικιστικές αγκυλώσεις. Γιατί, τα σημερινά κράτη οφείλουν να αντιμετωπίζουν τις πολιτισμικά διαφορετικές και με άλλα κοινωνικά χαρακτηριστικά ομάδες, με σεβασμό και αποδοχή της ετερότητας (Λεοντσίνης, 2007). Γιατί -όπως συμβαίνει και στην περίπτωση της Κύπρου- στην ιστορία, τόσο ως ακαδημαϊκό αντικείμενο, όσο και ως σχολικό μάθημα, συνεχίζει να υποβόσκει ένα είδος υφέρποντος εθνικισμού, ο οποίος τείνει να δικαιολογεί κοινωνικά φαινόμενα μέσα από το πρίσμα του έθνους-κράτους, έτσι που να δημιουργεί τελικώς παρωπίδες και σε άλλα επίπεδα της κοινωνίας (Nordgren, 2017). Το φαινόμενο αυτό δεν είναι απλά κυπριακό, αλλά όπως διαπιστώνουν οι Χατζησωτηρίου και Ξενοφώντος (2014: 43) «το ευρωπαϊκό κοινωνικο-ιστορικό περιβάλλον επιβεβαιώνει

την παραδοχή ότι η εκπαιδευτική πολιτική, όπως αναπτύσσεται και εφαρμόζεται στα επιμέρους κράτη-μέλη, είναι συνυφασμένη με την οικοδόμηση του έθνους-κράτους».

Η ιστορία πρέπει να υπερβεί τον «μεθοδολογικό εθνικισμό», χωρίς να αρνείται την ιστορική αναγκαιότητα ύπαρξης των εθνών-κρατών, και να αναπτύξει μία σειρά εναλλακτικών μετά-ιστορικών θεμάτων (π.χ. κοινωνική δικαιοσύνη, φτώχεια, ρατσισμός, μετανάστευση), ανοίγοντας δρόμους για διαπολιτισμική μάθηση-γνώση (Nordgren, 2017), ενώ ταυτόχρονα η έννοια της εθνικής ταυτότητας πρέπει να δώσει τη θέση της στις έννοιες «πολιτικές ελευθερίες», «παγκόσμια ταυτότητα» και «διατήρηση της δημοκρατίας» (Mutluer, 2013).

Η προσπάθεια επαναδιατύπωσης της σχολικής ιστορίας, αν ιδωθεί μακριά από προκαταλήψεις συνάδει με τις ιδέες του ρεύματος της «Νέας Ιστορίας», όπως αυτό είχε διαδοθεί στην Αγγλία και οδήγησε στην αμφισβήτηση της «παραδοσιακής ιστορίας» και τη συγκρότηση ενός νέου επιστημονικού λόγου για τη συγγραφή και τη διδασκαλία της (Κληρίδης, 2010). Μετά την εμφάνιση του κινήματος της «Νέας Ιστορίας» και την αλλαγή των Α.Π. στην Αγγλία το 1991, το μάθημα της ιστορίας επανατοποθετήθηκε κριτικά απέναντι στις ενέργειες του έθνους και δόθηκε έμφαση στην ισοζυγισμένη παρουσιάσή της ανάμεσα σε Βρετανία, Ευρώπη και κόσμος, αλλά και ανάμεσα σε πολιτική, οικονομική, κοινωνική και εθνογραφική ιστορία. Επίσης δόθηκε σημασία στην ανάπτυξη, από μέρους των μαθητών, της κατανόησης, της διαφορετικότητας και της κριτικής σκέψης (Haydn, 2012). Μία αντίστοιχου τύπου επαναδιατύπωση θα εμπεριέκλειε οφέλη στην περίπτωση της Κύπρου, πλην όμως επιβάλλεται η ολοκληρωμένη αξιολόγηση και στάθμιση κόστους-οφέλους για ένα τέτοιο εγχείρημα, το οποίο -χωρίς αμφιβολία- θα προκαλέσει τριγμούς και αντιδράσεις εντός του κοινωνικού συνόλου, αν αναλογιστεί κανείς την εμπειρία του πρόσφατου παρελθόντος σε παρόμοιου είδους προσπάθειες αλλαγών.

2.5.6. Βασικές αρχές στη διδασκαλία της ιστορίας

Σύμφωνα με τον Πελαγίδη (1999: 33-39) βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν το μάθημα της ιστορίας είναι: (α) η αρχή της συνολικότητας, δηλαδή πρέπει από την αρχή της χρονιάς σε κάθε τάξη να μεταδώσουμε στους μαθητές συνοπτικά το συνολικό περιεχόμενο της ύλης (β) η αρχή της εποπτικότητας, δηλαδή οτιδήποτε θα διδαχθεί πρέπει να συνοδεύεται από το ανάλογο εποπτικό υλικό, ώστε η γνώση να μην είναι θεωρητική και «αόρατη» για το μαθητή, (γ) η αρχή της βιωματικότητας, δηλαδή ο μαθητής πρέπει να βιώσει την ιστορία για να την κατανοήσει, να αποκτήσει ενσυναίσθηση ώστε η ιστορία «από παρελθόν να

μετουσιωθεί σε προοπτική για συνειδητή μέθεξι στα παρόντα και στα μέλλοντα, ενώ ο μαθητής ορθώνεται σε κριτικό ερμηνευτή και αποδέκτη», (δ) η αρχή της αυτενέργειας, που αν δηλαδή επιτευχθούν τα προηγούμενα τότε ο μαθητής μπορεί πλέον να αυτενεργήσει: να αναζητεί νέες πηγές, να καταφεύγει σε άλλα βιβλία, να ανακαλύπτει νέες γνώσεις, να προσκομίζει αντικείμενα από το περιβάλλον του, να καλλιεργεί την κριτική του σκέψη και να αντιμετωπίζει με αυτήν τα ιστορικά δρώμενα.

Ωστόσο, είναι λιγότερο συνηθισμένο από ό,τι ήταν κάποτε η ιστορία να γίνει αντιληπτή ως ένα ξεχωριστό πεδίο με τη δική της ξεχωριστή λογική, δομή και εσωτερική συνοχή. Με την ανάπτυξη διεπιστημονικών μεθόδων, θεωριών και προσεγγίσεων στην έρευνα, τη συγγραφή, την εκτέλεση και την έκθεση της ιστορίας σε δημόσια και ακαδημαϊκά περιβάλλοντα, τα πιο σημαντικά θέματα για διδασκαλία και διερεύνηση τείνουν να περιστρέφονται γύρω από το ρόλο της συλλογικής και κοινωνικής μνήμης, της μνημόνευσης, της μνήμης, της ιστορίας του τραύματος και του πώς η μεθοδολογική και κοινωνικο-πολιτισμική ετερογένεια επηρεάζει την κατασκευή ιστορικών αφηγήσεων που αντιπροσωπεύουν τις πολλαπλές προοπτικές που οι ιστορικοί και οι μαθητές ιστορίας συναντούν στο παρελθόν, καθώς και εκείνους που φέρνουν οι ίδιοι στη μελέτη, συχνά σε διαιρεμένα πολιτικά πλαίσια (Retz, 2016).

Ο ιστορικός εγγραμματισμός προβάλλεται σήμερα ως αδήριτη ανάγκη για τη συνειδητοποίηση της σημασίας των ιστορικών γεγονότων, την ανάπτυξη της ικανότητας κρίσης μέσω διερευνητικών διαδικασιών, την κατασκευή ιστορικών αφηγήσεων, ύστερα από ανίχνευση διαφορετικών οπτικών γωνιών, την κατανόηση της ιστορικής γλώσσας, τον συσχετισμό του παρόντος με το ιστορικό παρελθόν για αυτοπροσδιορισμό κ.λπ.. Ο ιστορικός εγγραμματισμός είναι ένα πολυεργαλείο για προσαρμογή της μάθησης στη συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία μας, αφού συνυφαίνει τη γνώση του παρελθόντος και τις έννοιες του ιστορικού περιεχομένου με την ιστορική σκέψη, η οποία δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να κατανοεί τα ιστορικά γεγονότα και να τα συσχετίζει.

Ακόμη, συμβάλλει στην ανάπτυξη ιστορικής συνείδησης, η οποία με τη σειρά της συνεπικουρεί στην κατανόηση και ερμηνεία ανθρωπίνων ενεργειών και δημιουργεί τις προϋποθέσεις, ώστε τα γεγονότα του παρόντος και του μέλλοντος να αντιμετωπίζονται υπεύθυνα. Προκύπτει, επομένως, ότι ο ιστορικός εγγραμματισμός αποτελεί το σκαλοπάτι εισόδου στην κουλτούρα της διαπολιτισμικότητας αφού επιτρέπει την κριτική θεώρηση, κατανόηση και αποδοχή των ιστορικών, πολιτισμικών και άλλων διαφορών μεταξύ των λαών (Σολωμού κ.ά., 2019).

Η ιστορική συνείδηση περιλαμβάνει «όλες τις εντυπώσεις, κρίσεις, ιδέες, σκέψεις που αποκομίζουμε μελετώντας την ιστορία, εφόσον παραμένουν στη μνήμη με ενάργεια και στη σκέψη μας ως συμπεράσματα, ως εμπειρία, ως παραδείγματα και εφόσον μας επηρεάζουν στην κατανόηση του παρόντος και στην αντιμετώπισή του, εφόσον δηλαδή επηρεάζουν τις αξιολογήσεις και τις αποφάσεις μας» (Βώρος, 1989: 181). Γίνεται, επομένως, αντιληπτό ότι η ιστορική συνείδηση δίνει τη δυνατότητα συνειδητοποίησης της ιστορικής συνεισφοράς του εκάστοτε πολιτισμού, αλλά ταυτόχρονα και αναγνώρισης των επιτευγμάτων άλλων πολιτισμών. Επιτυγχάνει, δηλαδή, ένα διαπολιτισμικό άνοιγμα σε άλλους πολιτισμούς, ώστε να προετοιμάσει τον «παγκόσμιο πολίτη».

Με τη χρήση των ιστορικών πηγών οι μαθητές αποκτούν σφαιρική εικόνα της πραγματικότητας και μαθαίνουν να επιχειρηματολογούν, ενώ ταυτόχρονα τους δίνεται η ευκαιρία να αυτενεργήσουν (James & Wiley, 2000). Ταυτόχρονα μαθαίνουν τις δεξιότητες του ιστορικού – ερευνητή, τηρουμένων των αναλογιών βέβαια, διότι η ανάπτυξη μίας δεξιότητας είναι πάντα σχετική με τη στιγμή, την ηλικία και το περιβάλλον. Διότι, σύμφωνα με τον Miallaret (1985: 168): «οι δεξιότητες δεν αναπτύσσονται την ίδια στιγμή στο ίδιο άτομο, η ίδια δεξιότητα δεν αναπτύσσεται ταυτόχρονα σε όλα τα υποκείμενα της ίδιας ηλικίας και οι δεξιότητες εμφανίζονται με περισσότερη ή λιγότερη σαφήνεια ανάλογα με το ψυχολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο γεννιούνται». Η τριβή του μαθητή με τη μεθοδολογία που χρησιμοποιούν σήμερα οι επαγγελματίες ιστορικοί είναι σημαντική και για το λόγο ότι οι κριτικές ηθικού περιεχομένου στην ιστορία συχνά παρουσιάζονται ως έγκυρες αφηγήσεις ή θέσεις που καθιερώνονται από ειδικούς, μεταδίδονται από τους εκπαιδευτικούς και γίνονται παθητικά αποδεκτές από τους μαθητές. Διδάσκοντας στους μαθητές πώς οι ιστορικοί φτάνουν σε ηθικές κρίσεις, συμπεριλαμβανομένου του τρόπου στάθμισης των αποδεικτικών στοιχείων, του προσδιορισμού διαφορετικών ιστορικών προοπτικών και εξέτασης του ιστορικού πλαισίου πριν καταλήξουν στις δικές τους ηθικές κρίσεις, τους εξοπλίζει με τις δεξιότητες και τις ικανότητες που απαιτούνται για να ανταπεξέλθουν σε μια σύγχρονη κοινωνία που χαρακτηρίζεται από καταγισμό πληροφοριών (Milligan, Gibson, & Peck, 2017).

Σίγουρα η διδασκαλία με τη χρήση πηγών, ώστε να καλλιεργηθούν δεξιότητες ζωής, δεν είναι εύκολη υπόθεση και αποτελεί πρόκληση για τον εκπαιδευτικό, αλλά είναι ζωτικής σημασίας για τη διάπλαση του μελλοντικού παγκόσμιου πολίτη (Van Hover κ.ά., 2016). Η χρήση τους συντελεί στον εκδημοκρατισμό της διδασκαλίας και στην ελευθερία της σκέψης, αποφεύγοντας τη μονολιθικότητα, τον δογματισμό και τη συνακόλουθη κατάχρηση της ιστορίας, αφού επιτρέπει στο άτομο να διευρύνει τους ορίζοντές του και να αναπτύξει την

ιστορική ενσυναίσθηση, που με τη σειρά της καλλιεργεί κριτική σκέψη, δεξιότητα άκρως απαραίτητη σε όλους τους τομείς της ζωής.

Η καταφυγή στη χρήση των ιστορικών πηγών είναι αναγκαία. Οι ιστορικές πηγές ανοίγουν νέους δρόμους στη γνώση, κατανόηση και κριτική θεώρηση της ιστορίας. Όμως, καμιά πηγή δεν είναι αθάνατη, είναι ανάγκη να διερευνηθούν οι συνθήκες παραγωγής της, οι στόχοι της, το υπόβαθρο του συγγραφέα και οτιδήποτε άλλο πιθανόν να επηρέασε στη συγγραφή της. Πολλοί ερευνητές προτείνουν να ισχύσει η αρχή της διαψευσιμότητας του Poppers, πως ό,τι δεν υποστηρίζεται από διασταυρούμενες μαρτυρίες, διαψεύδεται. Αμφισβητείται, δηλαδή, εξ αρχής το κριτήριο της αθωότητας κάθε ιστορικής πηγής (Σμυρναίος, 2013). Ας κρατήσουμε όμως αυτό που πολύ εύστοχα διατυπώνει ο Αντωνιάδης (1989: 63) ότι: «η διδασκαλία της ιστορίας χωρίς τη χρήση αυτούσιων πηγών θα ήταν σαν να διδάσκαμε θετικές επιστήμες χωρίς πείραμα και απόδειξη», αλλά και το ότι οι πηγές αποτελούν την άμμο, το νερό και το τσιμέντο της ιστορίας (Black & MacRaild, 2000) γι' αυτό και θα πρέπει να τεθούν στο επίκεντρο της διδασκαλίας.

Πέρα από τη χρήση πηγών, όπως υποστηρίζουν οι Johnson και Johnson (1999) η συνεργατική μάθηση είναι μια ευέλικτη διαδικασία και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για διάφορους σκοπούς από την προσχολική ηλικία μέχρι και το πανεπιστήμιο, ώστε τα μέλη κάθε ομάδας να αλληλοβοηθηθούν για να μάθουν το γνωστικό περιεχόμενο του μαθήματος (Slavin, 2015). Η παιδαγωγική αξία της ομαδικής εργασίας είναι ουσιαστική, επειδή, συμφιλιώνει απόλυτα την ανάπτυξη της ατομικής προσωπικότητας με την οργάνωση της συνεργασίας (Johnson & Johnson, 2002· Κανάκης, 2001). Υπό αυτό το πρίσμα, οι συνεργατικές ομάδες μάθησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία ειδικού περιεχομένου (επίσημες συνεταιριστικές ομάδες εκμάθησης), για να εξασφαλιστεί η ενεργός γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών κατά τη διάρκεια μιας διάλεξης ή επίδειξης (άτυπες συνεργατικές ομάδες μάθησης), και να παράσχουν μακροπρόθεσμη υποστήριξη και βοήθεια για ακαδημαϊκή πρόοδο (συνεργατικές ομάδες βάσης) (D. W. Johnson & Johnson, 1999a).

Τέλος, θεωρούμε χρήσιμο να παραθέσουμε έναν πίνακα που συνοψίζει σημεία-κλειδιά που έχουν προσαρμοσθεί στα ελληνικά από αντίστοιχους που έχει παραθέσει ο Maxwell (2018), για την κατανόηση των βασικών αρχών διδασκαλίας της ιστορίας.

Πίνακας 2.8:

ΣΥΝΟΨΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ		
Αρχή	<i>Σκοπός</i>	Μία αποστολή για την κριτική θεώρηση ανθρωπίνων υποθέσεων, η οποία δίνει στην ιστορία ένα συνεκτικό και χρήσιμο σκοπό για την καθοδήγηση της διδασκαλίας.
	<i>Σχετικότητα</i>	Η ιστορική γνώση είναι κατάλληλη για εκπαιδευτικούς σκοπούς όταν μεταδίδει αρχές και έννοιες σχετικές με το μέλλον.
	<i>Σημαντικότητα</i>	Η επιφανειακή και εγκυκλοπαιδική γνώση μπορεί να περιοριστεί, δίνοντας έμφαση σε πιο σημαντικές γνώσεις έναντι των λιγότερων σημαντικών.
	<i>Βαθμός Λεπτομέρειας</i>	Η επιφανειακή και εγκυκλοπαιδική γνώση μπορεί να περιοριστεί αντιστοιχίζοντας το επίπεδο των λεπτομερειών σε ένα μάθημα ανάλογα με βαθμό σημασίας τους.
	<i>Γνώση</i>	Η μεταφορά της σχολικής γνώσης στη ζωή πέρα από το σχολείο είναι πιο πιθανό να επιτύχει όταν σχετικές και σημαντικές γνώσεις διδάσκονται σε διαφορετικά πλαίσια για μεγάλο χρονικό διάστημα.
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ		
Στρατηγική	<i>Έμφαση σε πυρηνικές γνώσεις</i>	Σχετικές και σημαντικές αρχές και έννοιες είναι απαραίτητες για τη μεταφορά της γνώσης από το σχολικό περιβάλλον στη ζωή πέρα από αυτό.
	<i>Διδασκαλία σε διαφορετικά συγκείμενα</i>	Όταν οι μαθητές διδάσκονται σε πολλαπλά πλαίσια, μπορούν να κατανοήσουν πώς κάτι εφαρμόζεται σε διαφορετικές περιπτώσεις, γεγονός το οποίο αυξάνει τις πιθανότητες εφαρμογής της μάθησης σε νέες καταστάσεις που θα συναντήσουν στο μέλλον.
	<i>Διαχρονικές γνώσεις</i>	Η γνώση η οποία θα διατηρηθεί στην ενήλικη ζωή, πρέπει να ενισχυθεί για μεγάλο χρονικό διάστημα σε «κατά διαστήματα» μάθηση (κατανεμημένη σε τμήματα).
	<i>Αποφυγή περιττού περιεχομένου</i>	Η αποτελεσματική μεταφορά της σχολικής γνώσης απαιτεί βαθιά μελέτη συγκεκριμένων αρχών και εννοιών, και η γνώση σε βάθος δεν είναι δυνατή σε ένα υπερφορτωμένο Α.Π.
ΕΙΔΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΚΑΤΑΛΛΗΛΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ		
Είδος Γνώσης	<i>Αρχές της Ιστορίας</i>	Οι διαχρονικές και οικουμενικές αρχές ιστορικής γνώσης περιγράφουν πώς λειτουργεί ο κόσμος και εφαρμόζονται στο μέλλον.
	<i>Γεγονότα με διαχρονικές επιπτώσεις</i>	Οι ιστορικές εξελίξεις που ασκούν σημαντικό και διαχρονικό αντίκτυπο στο σύγχρονο κόσμο είναι πιθανόν

	να συνεχίσουν να επηρεάζουν τις ζωές των μαθητών στο μέλλον.
<i>Θεμελιώδεις Αρχές</i>	Θεμελιώδεις έννοιες της ιστορίας και της γεωγραφίας είναι απαραίτητες για την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος και παρέχουν επίγνωση της κατάστασης και του κόσμου γύρω μας.
<i>Η μεγάλη εικόνα</i>	Η μεγαλύτερη εικόνα της ανθρώπινης ανάπτυξης μέσα στο χρόνο μπορεί να συνταιριάζει τα τρία είδη ιστορικής γνώσης που έχουν περιγραφεί πιο πάνω. Είναι η πηγή των ιστορικών αρχών, που παρέχει πολλαπλά πλαίσια στους μαθητές για να μάθουν για τις αρχές αυτές, που ενημερώνει την κρίση τους θέτοντας γεγονότα στην αντίληψή τους, και που μπορεί ικανοποιήσει την ανθρώπινη ψυχολογική ανάγκη να μάθει ποιοι είμαστε και από πού προήλθαμε.

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΙΣΤΟΡΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Κριτήρια	<i>Ποσότητα</i>	Ο αριθμός των ατόμων και η γεωγραφική έκταση που επηρεάστηκαν από ένα ιστορικό γεγονός.
	<i>Αλλαγή</i>	Η έκταση της αλλαγής που προκλήθηκε από το γεγονός.
	<i>Διάρκεια</i>	Η διάρκεια των επιπτώσεων του γεγονότος.
	<i>Σχετικότητα</i>	Η σχετικότητα του γεγονότος με το μαθητή αναλόγως του χρόνου, της απόστασης και της κουλτούρας.

2.5.7. Τα προσόντα του εκπαιδευτικού που θα διδάξει ιστορία

Ακόμα ένα σημείο που οφείλουμε να θίξουμε είναι το ζήτημα των χαρακτηριστικών που πρέπει να φέρει ένας εκπαιδευτικός που θα κληθεί να διδάξει ιστορία. Όπως υποστηρίζουν οι Vrasidas και Zembylas (2004), μεταξύ άλλων παραγόντων που βρίσκονται στο επίκεντρο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, είναι η μετατόπιση των παιδαγωγικών τους προσεγγίσεων προς τον κονστрукτιβισμό, αφού όλα αυτά τα χαρακτηριστικά στον 21ο αιώνα έχουν βαθιά σημασία για την εκπαίδευση. Καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς στο να δώσουν μεγάλη αξία στις δεξιότητες, τις στάσεις και τους τρόπους εργασίας (Σαλβαράς, 2020), οι οποίοι συνάδουν συνήθως με τις νέες απαιτήσεις στην αγορά εργασίας (Slavin, 2018a).

Ο εκπαιδευτικός δεν είναι απλά ένας επαγγελματίας τεχνοκράτης, είναι παιδαγωγός, είναι λειτουργός, είναι ο μέντορας που έχει επιφορτιστεί με την ευθύνη διάπλασης των νέων γενεών και οι δεξιότητές του σχετίζονται άμεσα με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Brophy & Everston, 2010). Γι' αυτό πρέπει να είναι σε θέση να επηρεάσει ή να δημιουργήσει συνθήκες και κίνητρα για τους μαθητές ώστε να αποζητήσουν τη γνώση, να αναλάβει την ευθύνη για τη δημιουργία καταστάσεων γόνιμου διαλόγου, να προκαλέσει

συνθήκες προβληματισμού, να ενθαρρύνει την αυτονομία των μαθητών, να επικουρήσει στην ανάκληση προηγούμενων γνώσεων και να δημιουργήσει ένα περιβάλλον εντός της τάξης που να δίνει έμφαση στο πώς μαθαίνουμε καλύτερα (Olsen, 2000). Η διδασκαλία είναι ένα λειτουργήμα εμποτισμένο με πολύ ανεπτυγμένους και ποικίλους τύπους γνώσεων που συνδυάζουν τρεις βασικές συνιστώσες: γνώση του αντικειμένου, γνώση των μαθητών και του πώς μαθαίνουν, καθώς και γνώση των πηγών και των δραστηριοτήτων (Husbands κ.ά., 2003). Σε αυτές τις κατευθύνσεις έχει ευθύνη το κάθε ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να συμβάλει προετοιμάζοντας επαρκώς τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να διδάξουν ιστορία, αφού έρευνες έχουν καταδείξει ότι η εμπιστοσύνη που δείχνουν οι φοιτητές στην πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση και η ληφθείσα ιστορική γνώση είναι ελλιπής (Michala, Chaliama, Kiprianos, & Lavidas, 2023).

Ένας καλός εκπαιδευτικός έχει πολλές δεξιότητες που μπορούν να μεταφερθούν σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες. Ωστόσο, υπάρχουν συγκεκριμένοι τομείς γνώσης που αποκτώνται με την εμπειρία και καθιστούν τους εκπαιδευτικούς πιο αποτελεσματικούς. Η αναπλαισίωση των ιστορικών δεδομένων σε μορφή εύκολα κατανοητή από τους μαθητές είναι ένας τέτοιος τομέας, αφού έρευνες έχουν δείξει ότι ακόμα και πολύ έμπειροι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην είναι σε θέση να το πράξουν (Khawaja & Puustinen, 2022). Πρώτιστα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει εις γνώσιν του όσα περισσότερα μπορεί για το Α.Π. και για το πώς εφαρμόζεται στη συγκεκριμένη τάξη. Η διδασκαλία και η διαχείριση του προγράμματος σε συγκεκριμένη θεματική βάση είναι πολύ χρήσιμη, νοουμένου ότι ο εκπαιδευτικός διαθέτει ακαδημαϊκή γνώση, επαγγελματικές και παιδαγωγικές γνώσεις (εμπειρία σχετικά με τον τρόπο αποτελεσματικής διδασκαλίας του θέματος, με βάση τη γνώση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν στο μάθημα, τον τρόπο διάγνωσης των αναγκών των παιδιών και κατ' επέκταση τον σχεδιασμό κατάλληλων περιβαλλόντων μάθησης για αυτά, τον τρόπο αξιολόγησης της απόδοσης των παιδιών, τον τρόπο σχεδιασμού της προόδου και της συνέχειας στο μάθημα), καθώς και συνεχή ενημέρωση σχετικά με τις τελευταίες εξελίξεις και πηγές σχετικά με το θέμα (L. Cohen κ.ά., 2010).

Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού εντός της τάξης είναι καθόλα σημαντική για την ανάπτυξη των μαθητών διαμέσου της μαθησιακής διαδικασίας και την προθυμία τους να συμμετέχουν ενεργά σε αυτήν. Το κλίμα διδασκαλίας, το οποίο αναφέρεται στον τρόπο αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού και μαθητών, εξαρτάται από τη συμμετοχή των μαθητών στη λήψη των αποφάσεων, την ικανοποίηση των αναγκών τους, το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού, τη σταθερότητα των αποφάσεων του και τις προσδοκίες του και την παροχή προτύπων σκέψης και δράσης για παρατήρηση και μίμηση στους μαθητές (Σαλβαράς,

2020). Έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι οι μαθητές που οικοδομούν περισσότερη επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό σε σύγκριση με συμμαθητές τους, είναι πιο διατεθειμένοι να συμμετέχουν προφορικά, αφού αισθάνονται πιο άνετα και έχουν περισσότερη αυτοπεποίθηση στην τάξη (Gert-Jan Wansink κ.ά., 2023).

Έπειτα, ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός οργανώνει την τάξη του ασκεί ισχυρή επιρροή τόσο στη διδασκαλία, όσο και στη μάθηση. Η οργάνωση πρέπει να φαίνεται ότι σχετίζεται με τη φιλοσοφία του μαθήματος, τους στόχους του Α.Π., τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Τέσσερα χαρακτηριστικά της οργάνωσης της τάξης είναι ιδιαίτερα σημαντικά για τον μαθητή δάσκαλο σχετικά με τη διδακτική πρακτική. Αυτά είναι: η οργάνωση των παιδιών για ομαδική εργασία, το φυσικό περιβάλλον, η χρήση του χώρου και οι πηγές που θα χρησιμοποιηθούν (L. Cohen κ.ά., 2010).

Κάθε τάξη είναι γεμάτη με μαθητές των οποίων τα στυλ μάθησης, οι ανάγκες, τα δυνατά σημεία και οι ικανότητες διαφέρουν. Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί δεν βλέπουν την τάξη ως μία ομάδα που του έχει ανατεθεί σε μια συγκεκριμένη αίθουσα, αλλά ως άτομα (Tomlinson, 2014). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξετάσουν τον καλύτερο τρόπο υποστήριξης και να κάνουν τις κατάλληλες προσαρμογές για την επιτυχία κάθε μαθητή. Μερικές φορές ένας γονέας ή μαθητής θα αναφέρει μια συγκεκριμένη ανάγκη (π.χ. ότι ένας μαθητής αποσπάται εύκολα και θα επωφεληθεί όταν κάθεται στην πρώτη σειρά). Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν επιδέξια τις ανάγκες των μαθητών τους και διαφοροποιούνται ανάλογα με τις περιστάσεις, χρησιμοποιώντας ένα ευρύ φάσμα πρακτικών (Stronge κ.ά., 2004· Smets, 2019).

Επίσης, διατυπώνουν ερωτήσεις για να ενθαρρύνουν τους μαθητές να χρησιμοποιούν το επιθυμητό επίπεδο σκέψης από την ανάκληση προηγούμενων γνώσεων, έως την αξιολόγηση της νέας κατάστασης προβληματισμού. Ο χρόνος αναμονής μετά την υποβολή μιας ερώτησης επηρεάζει τον αριθμό των μαθητών που συμμετέχουν στο μάθημα και το επίπεδο ενεργού συμμετοχής. Μικρότερος χρόνος αναμονής μπορεί να είναι κατάλληλος για βασικές ερωτήσεις ανάκλησης προηγούμενων και ιδιαίτερα πρόσφατα αποκτηθέντων γνώσεων, ενώ απαιτείται μεγαλύτερος χρόνος αναμονής για πιο σύνθετες ερωτήσεις. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι ικανός να χρησιμοποιεί πολλαπλά επίπεδα ερωτήσεων με επιτυχία, ανάλογα με το σκοπό του μαθήματος (Stronge κ.ά., 2004) και να μην ξεχνά ότι υπάρχει άμεση διασύνδεση μεταξύ των διδακτικών ενεργειών του και της μάθησης των μαθητών (Τριλιανός, 2011).

Συνοψίζοντας και λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία που έχουμε μπροστά μας, υιοθετούμε την άποψη του Πελαγίδη (1999: 15-19) ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να: (α) κατέχει καλά την ιστορική ύλη, (β) να έχει διδακτική ευελιξία, ώστε να οργανώνει το μάθημά του λαμβάνοντας υπόψη τα επιμέρους χαρακτηριστικά ή ζητήματα που θα προκύψουν στην τάξη του, (γ) να έχει ο ίδιος αναπτυγμένη ιστορική σκέψη, ώστε να μπορέσει να καλλιεργήσει την ίδια δεξιότητα στους μαθητές του, (δ) να χαρακτηρίζεται από ευρύ παιδαγωγικό πνεύμα, για να μπορεί να αξιολογεί την ιστορική γνώση και σκέψη προς την κατεύθυνση της αγωγής των μαθητών του, χωρίς να εκτρέπεται σε διδακτικές δεοντολογίες, (ε) να χαρακτηρίζεται από ευρύ κοινωνικό πνεύμα, ώστε να προσαρμόζει το μάθημά του προς την εγχώρια και διεθνή επικαιρότητα (στ) να καλλιεργεί στην τάξη κλίμα γόνιμου λόγου και αντιλόγου, ώστε να προωθήσει την κριτική σκέψη.

2.5.8. Η έρευνα στη Διδακτική της Ιστορίας στο συγκείμενο της Κύπρου

Το θέμα της κυπριακής ιστορίας, παρόλο που έχει υπάρξει ως αναφορά σε αρκετές ιστοριογραφικές έρευνες, δεν έχει εξεταστεί ενδελεχώς από τη σκοπιά της διδακτικής. Πόσο μάλλον όταν πρόκειται για τα γεγονότα της νεότερης ιστορίας της Κύπρου, που πολλές φορές προκαλούν αντιδράσεις και αποφεύγονται, αφού αυτό έχουν καταδείξει έρευνες σχετικές με τη διδασκαλία θεμάτων που θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς ως «αντικρουόμενα, επίμαχα και περίπλοκα» (Charman, 2007· McCully, 2012· Perikleous, 2010· Κόκκινος, Μαυροσκούφης, Γατσώτης, & Λεμονίδου, 2010).

Σε μία χώρα όπως η Κύπρος, η οποία θεωρείται περιοχή συγκρουσιακής κατάστασης (European Council, 2016· Klerides, 2016· Klerides & Zembylas, 2017· Zembylas & Kambani, 2012), καταδεικνύεται ότι η ιστορία είναι αυτή που μπορεί να οικοδομήσει την ειρήνη και τη συμφιλίωση, και ειδικότερα την ανεκτικότητα και την κατανόηση. Για το λόγο αυτό η διδακτική προσέγγιση της ιστορίας καθίσταται πρόκληση για το εκπαιδευτικό σύστημα, αφού είναι στενά συνδεδεμένη με το αίσθημα της εθνικής ταυτότητας και του ανήκειν (McCully, 2012· Zembylas & Kambani, 2012). Η προσπάθεια μεταρρύθμισης του συστήματος στο πρόσφατο παρελθόν έχει καταδείξει ότι η κοινωνία δεν είναι έτοιμη να δεχθεί εύκολα αλλαγές και λίγο-πολύ οι λόγοι αυτής της αντίστασης παρουσιάζουν τις οποιεσδήποτε αλλαγές ως προδοσία και απειλή για την εθνική ταυτότητα (Christodoulou, 2018). Το αίσθημα αυτό, μέσα από το εκπαιδευτικό μας σύστημα, πρέπει να αντισταθμιστεί με το αίσθημα του παγκόσμιου πολίτη και να υιοθετηθεί η άποψη της Celal (2013) σύμφωνα

με την οποία, η έννοια της εθνικής ταυτότητας πρέπει να δώσει τη θέση της στις έννοιες «πολιτικές ελευθερίες», «παγκόσμια ταυτότητα» και «διατήρηση της δημοκρατίας».

Στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας στην Κύπρο υπάρχουν μόλις δύο διεξοδικές μελέτες για τη διδακτική της ιστορίας, αυτές των Αντωνιάδη (1989) και Σκούρου (1997), οι οποίες όμως δεν θεωρούνται επικαιροποιημένες, ούτε και καταπιάνονται με τη διδασκαλία της κυπριακής ιστορίας συγκεκριμένα, αλλά καταγράφουν γενικές απόψεις και πρακτικές για τη διδασκαλία του μαθήματος. Κυρίως η ενασχόληση περιορίζεται σε επίπεδο διαλέξεων και επιμορφωτικών σεμιναρίων, ενώ οι έρευνες ή απόψεις που έχουν καταγραφεί σε πιο πρόσφατα επιστημονικά άρθρα (Angelides, Stylianos, & Gibbs, 2006· Faas, Hajisoteriou, & Angelides, 2014· Hajisoteriou & Angelides, 2013· Klerides, 2016· Klerides & Zembylas, 2017· Perikleous, 2010· Philippou & Klerides, 2010· Zembylas, Charalambous, Charalambous, & Kendeou, 2011· Zembylas, Charalambous, & Charalambous, 2012 κ.ά· Christodoulou, 2018· Christodoulou & Zembylas, 2022· Demosthenous, 2018· Makriyianni & Psaltis, 2007· Makriyianni, Psaltis, & Latif, 2011· Psaltis, Lytras, & Costache, 2011) καταπιάνονται με ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων, κυρίως σε θεωρητικό επίπεδο, και όχι σε βάθος και συγκεκριμένα με τις πρακτικές διδασκαλίας της ιστορίας στην Κύπρο και δη της κυπριακής ιστορίας. Επομένως, η επικαιροποίηση της έρευνας σε αυτό τον τομέα φαντάζει εκ των ων ουκ άνευ.

Σε μία μικρής κλίμακας έρευνα του Σολωμού Α. (2017) σχετικά με τις αντιλήψεις των Κύπριων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας σε σχέση με τους σκοπούς της διδασκαλίας της ιστορίας, οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να κατατάσσουν πρώτη την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, αλλά και να χρησιμοποιούν ευρέως πηγές κατά τη διδασκαλία του μαθήματός τους. Συγκλίνουσες απόψεις καταγράφουν και Ελλαδίτες εκπαιδευτικοί που διδάσκουν ιστορία στο Λύκειο όπως φάνηκε σε παρόμοιου είδους έρευνα που διεξήχθη από το Π.Ι. της Ελλάδας (Κυρκίνη-Κούτουλα, 2004).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί και η άποψη των Klerides και Zembylas (2017), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι ο τρόπος διδασκαλίας της ιστορίας, από πάνω προς τα κάτω δεν επιτρέπει στην αντίθετη άποψη να ακουστεί και είναι αυτή που έχει διαμορφώσει -στην περίπτωση της Κύπρου- τις ταυτότητες των δύο κοινοτήτων, Ε/Κ και Τ/Κ. Αντίθετα, υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία από κάτω προς τα πάνω, δηλαδή δίνοντας έμφαση στις αφηγήσεις που έχουν στο επίκεντρο το λαό και όχι τα πολιτικά-στρατιωτικά γεγονότα, θα επιτρέψει τη διαμόρφωση κουλτούρας αποδοχής από μέρους των δύο πλευρών (Baϊνά, 1997). Για να γίνει κατορθωτή η αφήγηση της ιστορίας «από κάτω προς τα πάνω» χρήσιμο

θα ήταν να παρουσιαστεί διαθεματικά και διακλαδικά (Βακαλούδη, 2016· Σολωμού κ.ά., 2019).

Το σημαντικότερο που προκύπτει ίσως, μελετώντας τη βιβλιογραφία για τη διδασκαλία της ιστορίας στην Κύπρο, είναι η ισχυρή πεποίθηση ότι η παγιωμένη άποψη που θέλει τη σχολική ιστορία να διαμορφώνει την εθνική ταυτότητα, πρέπει να επαναϊδωθεί κάτω από μία κριτική οπτική (Klerides, 2016) και να συνδεθεί με άλλα πεδία όπως, η γεωγραφία, η λογοτεχνία, η τέχνη κ.λπ. (Σολωμού, 2011β, 2011α).

2.6. Αιτιολόγηση της παρούσας έρευνας

Η ιστορία έχει συνδεθεί με το χρόνο και με το σύνολο των διαστάσεών του: παρελθόν, παρόν και μέλλον. Έτσι, με αυτή την έννοια η ιστορία είναι η επιστήμη μέσα στον χρόνο (Bloch, 1994). Το παρελθόν είναι ουσιαστικά μια γραπτή «κατασκευή» των ανθρώπων του παρόντος, μια «κατασκευή» που χρειάζεται επανάγνωση και επανερμηνεία, δηλαδή διαρκή αναθεώρηση.

Στην ιστορία της παιδαγωγικής έχουν κατά καιρούς προταθεί και εφαρμοσθεί εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, κάθε μια από τις οποίες βασίζεται σε συγκεκριμένες παραδοχές για τη φύση του παιδιού, τη διαδικασία της μάθησης και τους ρόλους του εκπαιδευτικού και του μαθητή στη διδακτική διαδικασία (Ματσαγγούρας, 2000β). Λαμβάνοντας υπόψη μας δεδομένα όπως η καλπάζουσα ανάπτυξη στην παγκόσμια κοινωνία των εθνών και, όσα αυτή συνεπάγεται για την Κύπρο, η ένταξη της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση και η κατάργηση ή χαλάρωση των συνόρων, το ενδεχόμενο λύσης του κυπριακού προβλήματος, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η προσπάθεια αναβάθμισης της παρεχόμενης παιδείας, κρίνεται απαραίτητη η τοποθέτηση των γεγονότων της κυπριακής ιστορίας σε ένα παγκόσμιο χάρτη και η ανάλυσή τους υπό τη σκοπιά των ζυμώσεων της ευρύτερης περιοχής. Ήδη, η συνεχώς μεταβαλλόμενη δημογραφική σύνθεση των σχολείων ανά το παγκόσμιο έχει οδηγήσει πολλά ανώτερα ινστιτούτα, στα προγράμματα προετοιμασίας των μελλοντικών εκπαιδευτικών, να εισάγουν σεμινάρια διαπολιτισμικής αγωγής, με στόχο την ευαισθητοποίησή τους (Wiggins, Follo, & Eberly, 2007).

Στις μέρες μας, η διδακτική αντιμετώπιση της ιστορίας στην Κύπρο, και ιδιαίτερα η τριβή με τα γεγονότα της νεότερης κυπριακής ιστορίας, αποτελεί θέμα συζήτησης, αναζητήσεων και προβληματισμού. Το διαρκώς αυξανόμενο ενδιαφέρον της κοινωνίας εκφράζεται συχνά μέσω ενός φορτισμένου διαλόγου. Μιλώντας για κυπριακή ιστορία, στη σχολική εκδοχή της, αποτολμούμε να χειριστούμε ένα υποτιμημένο και περιθωριοποιημένο

διδασκτικό αντικείμενο, το οποίο όμως έχει αντίκρισμα στη σύγχρονη κοινωνία. Προβληματικό επίσης, στην περίπτωση της Κύπρου, φαντάζει το γεγονός ότι εγείρονται θέματα που αφορούν την ίδια τη διδασκαλία της κυπριακής ιστορίας, ειδικότερα αυτής του πρόσφατου παρελθόντος, η οποία φαίνεται να παραβλέπεται ή να παρουσιάζεται πολύ συνοπτικά. Το γεγονός αυτό αντικατοπτρίζεται και στα σχολικά βιβλία ιστορίας. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι για τις ακαδημαϊκές χρονιές 2020-2021, 2021-2022 και 2022-2023 δεν περιλαμβάνεται στον προγραμματισμό του μαθήματος κανένα βιβλίο κυπριακής ιστορίας για τις τάξεις Ε' και Στ' δημοτικού και η οποιαδήποτε αναφορά σε αυτά τα γεγονότα επαφίεται στην κρίση του ίδιου του εκπαιδευτικού και στα σχετικά χωρία -πολύ μικρής έκτασης- των αντίστοιχων ελληνικών εκδόσεων.

Η Διδακτική της Ιστορίας, ως νέα επιστήμη, με στοχαστικό και επεξεργασμένο τρόπο, αξιοποιώντας τα εργαλεία της, μπορεί να συμβάλλει στη διδακτική αντιμετώπιση της κυπριακής ιστορίας. Θα αποτελέσει το σκαλοπάτι σε μια νέα θεώρηση, η οποία θα αξιολογεί κριτικά, προτείνοντας λύσεις που πολλοί εκπαιδευτικοί σήμερα φοβούνται να «αγγίξουν» (Mattozzi, 2006· Moniot, 2002· Αγγελάκος, 2012· Κόκκινος & Γατσώτης, 2010· Κόκκινος κ.ά., 2010). Σύμφωνα με τον (Fordham, 2012) στον τομέα της διδακτικής της ιστορίας, είναι ευρέως αποδεκτή η άποψη που υποστηρίζει ότι ο καταλληλότερος τρόπος για να αναπτυχθεί η διδασκαλία μέσα στα σχολεία σε σωστές βάσεις είναι αναδιαμορφώνοντάς την σε όλο της το φάσμα. Αυτό θα επέτρεπε στους εκπαιδευτικούς να ξεφύγουν από τη μονομερή εθνική αφήγηση παλαιότερων χρόνων. Προτείνεται όπως η διδακτική της ιστορίας στην Κύπρο δομηθεί έτσι, που να αντικατοπτρίζει την κοινωνία και τη φύση του κράτους, ενσωματώνοντας μια ιστοριογραφική διάσταση σε αυτό που μαθαίνουν τα παιδιά. Η ενέργεια αυτή πιστεύεται ότι θα συμβάλει τα μέγιστα στην απαγκίστρωση της διδασκαλίας από αυτό που ονομάζουμε εθνική ιστορία με τα πολύ στενά περιθώρια.

Η προτεινόμενη έρευνα στη διδακτική αντιμετώπιση της κυπριακής ιστορίας, έρχεται να καλύψει ένα κενό επικαιροποιημένων μελετών, προσφέροντας στη Διδακτική της Ιστορίας, στα επίπεδα του διδακτικού σχεδιασμού και της διδακτικής πράξης. Θα έχει να προτείνει μεθόδους εκσυγχρονισμού της διδασκαλίας της ιστορίας, αξιοποιώντας τα δεδομένα που θα συλλεχθούν και θα διατυπώσει εισηγήσεις καλυτέρευσης του υφιστάμενου συστήματος διδασκαλίας προς όλες τις κατευθύνσεις, οι οποίες θα μπορούν να αξιοποιηθούν από όλους τους ενδιαφερόμενους φορείς. Τα δεδομένα που θα παρθούν από την έρευνα θα χρησιμοποιηθούν στην κατασκευή καταλόγου δεικτών-κριτηρίων ελέγχου ποιότητας, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, για τη διδακτική αντιμετώπιση της κυπριακής ιστορίας.

Κεφάλαιο 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η μεθοδολογία της έρευνας περιλαμβάνει την επιλογή των μεθόδων, με αναφορά στα παραδείγματα έρευνας, τους συμμετέχοντες/δείγμα της έρευνας, το ερευνητικό σχέδιο, τα ερευνητικά εργαλεία και τη διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων. Παρατίθεται αναλυτικά το σχέδιο εργασίας και περιγράφονται διεξοδικά τα βήματα που οδήγησαν στη συγκέντρωση και επεξεργασία των δεδομένων σε κάθε φάση της έρευνας, δίνοντας έμφαση στη δεοντολογία, αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας.

3.1. Επιλογή μεθόδων έρευνας

Στην έρευνα μας συνταιριάζει η χρήση δύο μεθόδων έρευνας, της διαλεκτικής (ερμηνευτικό/ποιοτικό μοντέλο), η οποία αναφέρεται στην «περιγραφή, ερμηνεία και κατανόηση καταστάσεων και διαδικασιών» και της αναλυτικής ή εμπειρικής (ποσοτικό μοντέλο), που «αφορά την ανακάλυψη και θέσπιση γενικών νόμων ή κανόνων που σχετίζονται με ένα γενικότερο πλαίσιο» (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 28).

Στη διαλεκτική μέθοδο έρευνας, η θεωρία ταυτίζεται με την πράξη, διεξάγεται με ποιοτικές μεθόδους και στηρίζεται στο μετασχηματικό παράδειγμα έρευνας (Βάμβουκας, 2011). Μέσω αυτής διερευνήσαμε το πρόγραμμα διδασκαλίας της κυπριακής ιστορίας και αναδείξαμε τα διλήμματα επιλογών «τι προκρίνεται έναντι ποιου και γιατί», όσον αφορά το είδος του προγράμματος, τον προσανατολισμό του, την κατεύθυνση, τις αξίες, του σκοπούς και τους στόχους, το περιεχόμενο, τη μεθόδευση της διδασκαλίας, την αξιολόγηση κ.λπ., χρησιμοποιώντας την οικονομοτεχνική μέθοδο κόστους-οφέλους που χρησιμοποιούν οι κονστρουκτιβιστές (Collins, 2006· Σαλβαράς, 2013α), προκειμένου να αναδείξουμε το πλέγμα επιλογών του προγράμματος της κυπριακής ιστορίας και να «σταθμίσουμε συμφέροντα», (Mertens, 2009· Σαλβαράς, 2013α).

Η πρακτική ανάλυσης περιεχομένου «εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους τα θέματα εντός του κειμένου γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης και τη συχνότητα εμφάνισής τους, [...] στη βάση προκαθορισμένων ερωτημάτων ή συστήματος κατηγοριών» (Τσιώλης, 2016: 481). Πρόκειται για μία θετικιστική τεχνική που περιγράφει ποσοτικά το περιεχόμενο του κειμένου, δίνει δηλαδή μία ποσοτική εικόνα σε ποιοτικά δεδομένα (Μπονίδης, 2013). Τα δεδομένα της έρευνας που συγκεντρώσαμε με τη χρήση της οικονομοτεχνικής μεθόδου κόστους-οφέλους τα επεξεργαστήκαμε με τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου (μονάδες ανάλυσης, θεματικές, δομικές κατηγορίες). Αυτού του είδους η

ανάλυση μπορεί να αποτελέσει «ένα εργαλείο για κριτικό αναστοχασμό» για το μάθημα της ιστορίας (Κωνσταντινίδου, 2016: 364). Η μέθοδος αυτή είναι μια μέθοδος εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και διαχωρισμού σε θεματικές ενότητες «επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, δηλαδή «θεμάτων» τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα» (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 116-117). Οι Braun και Clarke (2006) καταγράφουν τα έξι στάδια της έρευνας που στηρίζεται σε ανάλυση περιεχομένου ως εξής:

1. *Εξοικείωση με τα δεδομένα*: Μεταγραφή δεδομένων -αν χρειάζεται- ανάγνωση και επανάγνωση των δεδομένων, σημειώνοντας τις αρχικές ιδέες.
2. *Δημιουργία αρχικών κωδικών*: Κωδικοποίηση χαρακτηριστικών των δεδομένων με συστηματικό τρόπο σε ολόκληρο το κείμενο, συγκέντρωση και αντιστοίχισή τους με κάθε κώδικα.
3. *Αναζήτηση θεμάτων*: Ομαδοποίηση κωδικών σε πιθανές θεματικές ενότητες και συλλογή όλων των δεδομένων που σχετίζονται με κάθε ενότητα.
4. *Επανεξέταση θεμάτων*: Έλεγχος αντιστοίχισης των θεματικών εννοιών σε σχέση με τα κωδικοποιημένα αποσπάσματα (επίπεδο 1) και ολόκληρο το σύνολο δεδομένων (επίπεδο 2), δημιουργώντας έναν θεματικό «χάρτη» της ανάλυσης.
5. *Καθορισμός και ονομασία των θεματικών εννοιών*: Συνεχής ανάλυση για βελτίωση των δεδομένων κάθε θέματος, δημιουργώντας σαφείς ορισμούς και ονόματα για κάθε θεματική ενότητα.
6. *Παραγωγή της αναλυτικής έκθεσης*: Επιλογή χωρίων-αποσπασμάτων, τελική ανάλυση των επιλεγμένων αποσπασμάτων, που σχετίζονται με το ερευνητικό ερώτημα και τη βιβλιογραφία, και συγγραφή μιας επιστημονικής έκθεσης της ανάλυσης

Με την αναλυτική ή εμπειρική μέθοδο έρευνας, που στηρίζεται στο μεταθετικιστικό παράδειγμα έρευνας, διερευνήσαμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, από την πλευρά της αντικειμενικής ματιάς, για τις διαστάσεις της διδασκαλίας, επικοινωνιακή και λειτουργική, τις διαδικασίες της διδασκαλίας, προδιδασκτική, κυρίως διδακτική και μεταδιδασκτική, τις πρακτικές χειρισμού διδακτικών στόχων, περιεχομένου, μεθόδευσης και αξιολόγησης της διδασκαλίας, τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού και τη μάθηση των μαθητών, χρησιμοποιώντας την υποθετικό-παραγωγική διαδικασία για τη διατύπωση της βασικής υπόθεσης της έρευνας και το τριπολικό, γνωστικό σχήμα για το σχεδιασμό της έρευνας. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη μέθοδο χορήγησης ερωτηματολογίου (questionnaire).

Το ερμηνευτικό/ποιοτικό μοντέλο έρευνας αποτελεί, στις μέρες μας, μαζί με το ποσοτικό τις δύο κυρίαρχες τάσεις στην εκπαιδευτική έρευνα. Όλων των ειδών οι έρευνες, είναι έρευνες κάποιας ποιότητας, δηλαδή ακόμα και σε ποσοτική ανάλυση εμπεριέχεται

κάποιου είδους ποιότητα (Βρασίδης, 2014). Αυτό συμβαίνει επειδή ο ερευνητής τοποθετείται κριτικά απέναντι στα αποτελέσματα που έχει εξαγάγει. Η διαφοροποίηση των δύο προσεγγίσεων, ποσοτικής και ποιοτικής/ερμηνευτικής, έχει να κάνει κυρίως με τη μεθοδολογία, χωρίς να παραβλέπεται και η επιστημολογική προσέγγιση. Μεθοδολογικά, οι ποιοτικές/ερμηνευτικές προσεγγίσεις επικεντρώνονται στη μελέτη της σημασίας ενός φαινομένου, ενώ οι ποσοτικές μελετούν την ποσοτική κατανομή του. Ο συνδυασμός των δύο μεθόδων έρευνας, της διαλεκτικής και της αναλυτικής ή εμπειρικής αναγνωρίζει την αξία των «διαφορετικών φωνών», προκειμένου να διερευνηθεί το πρόγραμμα διδασκαλίας της κυπριακής ιστορίας, που από τη φύση του είναι σύνθετο και διλημματικό (Πουρκός, 2013).

3.2. Ερευνητικό σχέδιο

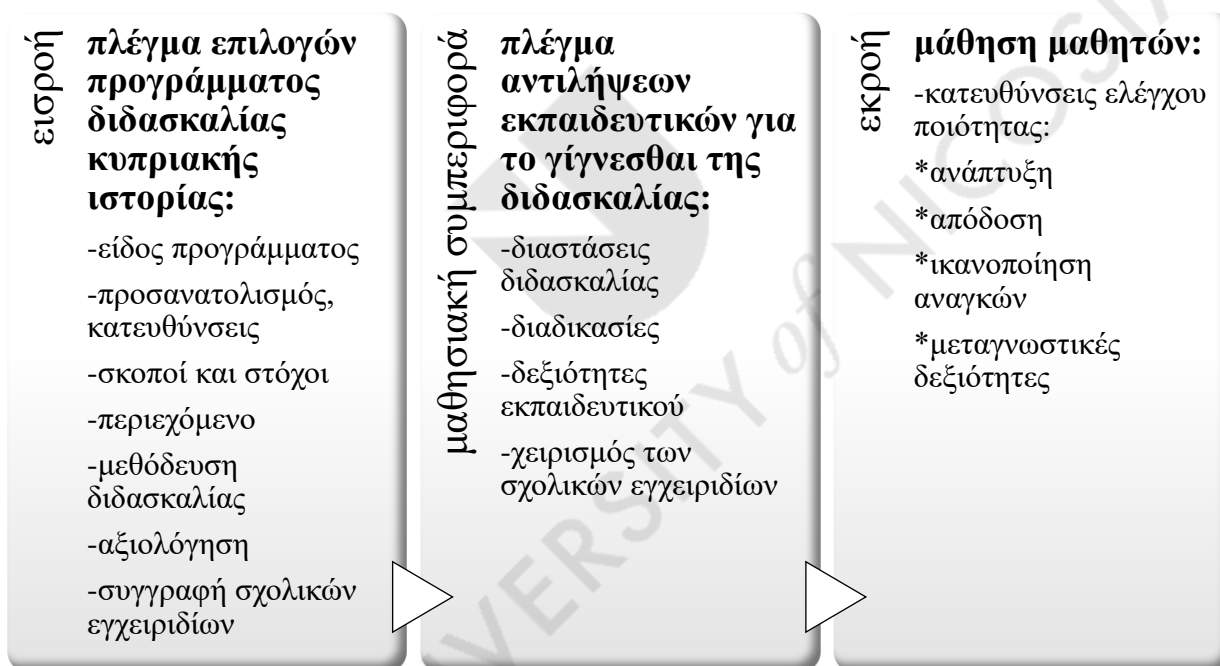
Το ερευνητικό σχέδιο χρησιμοποιεί το τριπολικό-γνωσιακό σχήμα διδασκαλίας σύμφωνα με το Σχεδιάγραμμα 3.1:

Στην πρώτη φάση της έρευνας η υποφαινόμενη-ερευνήτρια είχε προχωρήσει στην ανάδειξη του πλέγματος επιλογών του Α.Π. της κυπριακής ιστορίας, από την οποία είχε αναδειχθεί το είδος του προγράμματος, ο προσανατολισμός - κατευθύνσεις του, οι σκοποί και οι στόχοι, το περιεχόμενο και η μεθόδευση και αξιολόγηση της διδασκαλίας. Η ανάδειξη των επιλογών έχει γίνει με την οικονομοτεχνική μέθοδο κόστους-οφέλους που χρησιμοποιείται από το κonstrουκτιβιστικό παράδειγμα έρευνας. Οι δείκτες-κριτήρια σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα της κυπριακής ιστορίας, έχουν προκύψει από την ανάλυση περιεχομένου του κειμένου των: (α) νέων Α.Π. για την ιστορία που διαμορφώθηκαν μετά από συμπληρώσεις στα Α.Π. του 2010, (β) της εισαγωγής του τελευταίου Α.Π. του 2010, (γ) τους Δείκτες Επιτυχίας-Επάρκειας για κάθε μία από τις τέσσερις τάξεις του δημοτικού σχολείου (Γ', Δ', Ε', Στ'), στις οποίες διδάσκεται το μάθημα της ιστορίας και (δ) των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας για τις ίδιες τάξεις. Όλα τα παραπάνω κείμενα με εξαίρεση τα σχολικά εγχειρίδια έχουν εκπονηθεί και αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας της Κυπριακής Δημοκρατίας (ΥΠΠ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2019). Τα σχολικά βιβλία κυπριακής ιστορίας διατίθενται σε έντυπη μορφή από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (ΠΙΚ). Η ανάλυση περιεχομένου αποβλέπει «στην υποκατάσταση της υποκειμενικής εκτίμησης με την αντικειμενική ανάλυση και την ποιοτικοποίηση» (Βάμβουκας, 2007: 264).

Στη συνέχεια, είχε χορηγηθεί ερωτηματολόγιο διερεύνησης αντιλήψεων σε εκπαιδευτικούς που δίδασκαν τη δεδομένη στιγμή ή είχαν διδάξει το μάθημα της κυπριακής ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το ερωτηματολόγιο είχε στόχο να ελέγξει τις διαστάσεις της διδασκαλίας, επικοινωνιακή και λειτουργική, τις διαδικασίες που ακολουθούνται στις τρεις φάσεις, προ-διδακτική, κυρίως διδακτική και μεταδιδακτική, και τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού που αφορούν το να γνωρίζει τους μαθητές, να χειρίζεται τη διδακτέα ύλη, να μεθοδεύει και να αξιολογεί τη διδασκαλία. Στο ίδιο ερωτηματολόγιο είχε διερευνηθεί και η μάθηση των μαθητών σύμφωνα με τις κατευθύνσεις ελέγχου ποιότητας.

Σχεδιάγραμμα 3.1:

ΤΟ ΤΡΙΠΟΛΙΚΟ ΣΧΗΜΑ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ



3.3. Ερευνητικά εργαλεία

Για την κάλυψη των αναγκών της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα εξής ερευνητικά εργαλεία:

3.3.1. Κατάλογος δεικτών-κριτηρίων ελέγχου ποιότητας της αξιολόγησης του προγράμματος διδασκαλίας

Ύστερα από την πραγμάτευση επιλογών με την οικονομοτεχνική μέθοδο κόστους-οφέλους, δηλαδή «τι προκρίνεται έναντι ποιου και γιατί», κατασκευάσαμε έναν κατάλογο επιλογών με τη μορφή δίλημμάτων επιλογών, ως δείκτες-κριτήρια εγκυρότητας της αξιολόγησης του προγράμματος διδασκαλίας της κυπριακής ιστορίας, καθώς και του συμπληρωματικού υλικού που κρίνεται απαραίτητο για την ανάλυση των δεδομένων του Α.Π. (Σαλβαράς, 2013α). Πρόκειται για μία επαγωγική διαδικασία, η οποία απαιτεί υψηλό δείκτη οργάνωσης και εμπλοκής του ερευνητή (Creswell, 2011).

Οι μονάδες ανάλυσης της έρευνας περιλάμβαναν: (α) λεξιλογική ανάλυση, (β) φραστική ανάλυση και (γ) θεματική ή σημασιολογική ανάλυση. Ο τεμαχισμός του περιεχομένου σε μονάδες ανάλυσης επιτρέπει «την «ποσοτικοποίηση» των αποτελεσμάτων και τη σύγκριση των διαφόρων στοιχείων του υλικού», και για το λόγο αυτό οι μονάδες θεωρούνται «ισότιμες» (Βάμβουκας, 2007: 272). Επομένως, η ανάλυση περιεχομένου είχε κάποιου είδους ποσοτικό χαρακτήρα, αφού είχε αναζητηθεί η συχνότητα εμφάνισης των ενδείξεων στις θεματικές ενότητες που εντέλει έχουν αποκαλύψει το πλέγμα επιλογών του Α.Π. Ταυτόχρονα όμως, με την κριτική ανάλυση του λόγου που επιχειρήθηκε, έχει διατηρηθεί και ο ποιοτικός χαρακτήρας της διαδικασίας, επιτρέποντας έτσι, τη διεξοδική ανάλυση κάθε πτυχής του κειμένου. Η μία μέθοδος έχει λειτουργήσει συμπληρωματικά για την άλλη, αφού επιχειρήθηκε «η κατανόηση των ποσοτικών δεδομένων με ένα είδος ερμηνευτικής μεθόδου» (Μπονίδης, 2016: 411), ενώ και οι δύο μαζί συνιστούν μία «δικλείδα ασφαλείας ανάμεσα στα δύο άκρα της υπεραπλουστευτικής γενίκευσης και της υπέρμετρης γλωσσικής ανάλυσης, προς τα οποία ενδέχεται να τείνει η καθεμιά ξεχωριστά» (Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου, 2013: 510-511).

Οι θεματικές ενότητες που χρησιμοποιήθηκαν για την κωδικοποίηση και ανάλυση περιεχομένου, παρουσιάζονται στον *Πίνακα 3.1*:

Πίνακας 3.1:

ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΣΕ ΚΕΙΜΕΝΑ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΚΥΠΡΙΑΚΗΣ

ΙΣΤΟΡΙΑΣ

(ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ)

ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟΥΣ ΔΕΙΚΤΕΣ-ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

A. ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

- A1. υλικοκεντρικό
- A2. στοχοκεντρικό
- A3. ενδιάμεσο

B. ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ-ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ

B1. ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΜΟΣ

- B1.1 τη φύση της γνώσης
- B1.2 τη μάθηση
- B1.3 τη διδακτική εργασία
- B1.4 τη γνωστική δομή
- B1.5 την επικοινωνία
- B1.6 την απόδοση
- B1.7 την αξιολόγηση
- B1.8 το λάθος

B2. ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΜΟΣ

- B2.1 εξωγενής
 - B2.1.1 τη φύση της γνώσης
 - B2.1.2 τη μάθηση
 - B2.1.3 τη διδακτική εργασία
 - B2.1.4 τη γνωστική δομή
 - B2.1.5 την επικοινωνία
 - B2.1.6 την απόδοση
 - B2.1.7 την αξιολόγηση
 - B2.1.8 το λάθος

B2.2 ενδογενής

- B2.2.1 τη φύση της γνώσης
- B2.2.2 τη μάθηση
- B2.2.3 τη διδακτική εργασία
- B2.2.4 τη γνωστική δομή
- B2.2.5 την επικοινωνία
- B2.2.6 την απόδοση
- B2.2.7 την αξιολόγηση
- B2.2.8 το λάθος

B2.3 διαλεκτικός

- B2.3.1 τη φύση της γνώσης
- B2.3.2 τη μάθηση
- B2.3.3 τη διδακτική εργασία
- B2.3.4 τη γνωστική δομή
- B2.3.5 την επικοινωνία

- B2.3.6 την απόδοση
- B2.3.7 την αξιολόγηση
- B2.3.8 το λάθος

Γ. ΑΞΙΕΣ, ΣΚΟΠΟΙ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ

Γ1. ΕΠΙΛΟΓΗ ΑΞΙΩΝ

- Γ1.1 παραδοσιακές
- Γ1.2 προοδευτικές
- Γ1.3 ανασυγκροτικές

Γ2. ΣΚΟΠΟΙ

- Γ2.1 Η ολόπλευρη ανάπτυξη
- Γ2.2 Η πατριδογνωσία και λαογνωσία
- Γ2.3 Ο πολιτισμός της επικοινωνίας
- Γ2.4 Η περιβαλλοντική αγωγή
- Γ2.5 Η σωματική και ψυχική υγεία
- Γ2.6 Η σύνδεση με την Ευρώπη και τον κόσμο
- Γ2.7 Η μάθηση
- Γ2.8 Η συνεκπαίδευση

Γ3. ΣΤΟΧΟΙ

Γ3.1 ΣΤΟΧΟΙ-ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ

- Γ3.1.1 ανάγνωση
- Γ3.1.2 χαρτογράφηση εννοιών
- Γ3.1.3 διάλογος
- Γ3.1.4 στρατηγικές μελέτης
- Γ3.1.5 επίλυση προβλήματος
- Γ3.1.6 δημιουργία διαλεκτικών σχέσεων
- Γ3.1.7 δημιουργία συγκλίσεων
- Γ3.1.8 παραγωγή κειμένου

Γ3.2 ΣΤΟΧΟΙ-ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

- Γ3.2.1 λέγειν
- Γ3.2.2 πράττειν
- Γ3.2.3 είναι
- Γ3.2.4 γίνεσθαι
- Γ3.2.5 μεταφέρειν
- Γ3.2.6 προσαρμόζειν

Γ3.3 ΣΤΟΧΟΙ-ΕΠΙΔΟΣΗ

- Γ3.3.1 αναπαραγωγή
- Γ3.3.2 αναγνώριση
- Γ3.3.3 κατανόηση
- Γ3.3.4 ανάλυση
- Γ3.3.5 εφαρμογή
- Γ3.3.6 παραγωγή

Δ. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

Δ1. ΑΡΧΕΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ

- Δ1.1 του εύρους
- Δ1.2 του βάθους
- Δ1.3 του παραδειγματικού

	Δ1.4	της τομής και της ρήξης
Δ2.	ΟΡΓΑΝΩΣΗ	
	Δ2.1	κατά μάθημα
	Δ2.2	διεπιστημονικές
	Δ2.2.1	κλαδικές
	Δ2.2.2	διακλαδικές-υπερκλαδικές
	Δ2.3	διαθεματικές
Δ3.	ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΕΝΟΤΗΤΩΝ	
	Δ3.1	εξακολουθητική-προσθετική
	Δ3.2	γραμμική
	Δ3.3	λειτουργική
	Δ3.4	σπειροειδής-ανακυκλωτική
Δ4.	ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ	
	Δ4.1	αισθητηριακή
	Δ4.2	τοπογραφική
	Δ4.3	λεκτική
	Δ4.4	σηματική
	Δ4.5	συμβολική
	Δ4.6	ενεργήματος σκέψης και δράσης
	Δ4.7	μεταγνωστική
Δ5.	ΔΟΜΗ	
	Δ5.1	ολότητα
	Δ5.2	μετασχηματισμός
	Δ5.3	εξισορρόπηση
Ε. ΜΕΘΟΔΕΥΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ-ΕΝΕΡΓΗΜΑΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ		
	E1.	αναπαραγωγή γνώσεων
	E2.	εξομίωσης με το πρότυπο
	E3.	ανακάλυψης γνώσεων
	E4.	παραγωγή γνώσεων
ΣΤ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ-ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΕΛΕΓΧΟΥ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ		
	ΣΤ1.	ανθρωποπλαστική αποτελεσματικότητα
	ΣΤ2.	ποιότητα τελικού αποτελέσματος
	ΣΤ3.	ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών
	ΣΤ4.	απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων

3.3.2. Κατάλογος δεικτών-κριτηρίων ελέγχου ποιότητας της αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας

Πέρα από την προαναφερθείσα κωδικοποίηση που έχει ισχύσει για την ανάλυση κειμένου στο Α.Π. και στα συμπληρωματικά του κείμενα, η έρευνα είχε προβεί και σε αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας με την ίδια ακριβώς μέθοδο, έχοντας όμως ως μονάδες κωδικοποίησης της ανάλυσης αυτές που παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.2.

Πίνακας 3.2:

**ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ
ΚΥΠΡΙΑΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ
(ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ)**

ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟΥΣ ΔΕΙΚΤΕΣ-ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

1. ΕΓΧΕΙΡΗΜΑΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ

- 1.1 Ευρετικό/ διερευνητικό
- 1.2 ολιστικό
- 1.3 αλγοριθμικό
- 1.4 μετασχηματικό
- 1.5 Επεξεργαστικό/ επεξηγηματικό
- 1.6 μεταδοτικό
- 1.7 δεκτικό-μιμητικό
- 1.8 μεταγνωστικό

2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ-ΔΙΑΡΦΩΣΗ

- 2.1 ανακυκλωτική
- 2.2 σειριακή
 - 2.2.1 προσθετική
 - 2.2.2 γραμμική

3. ΔΟΜΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ-ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΝΟΤΗΤΩΝ

- 3.1 Θεματοκεντρική
- 3.2 Επεξηγηματική
- 3.3 Προβληματοκεντρική

4. ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ

- 4.1 εικόνες
- 4.2 πίνακες
- 4.3 διαγράμματα
- 4.4 μοντέλα
- 4.5 γραφικές παραστάσεις
- 4.6 χάρτες κριτικής σκέψης
- 4.7 νοηματικοί χάρτες

5. ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΚΑΙ ΑΣΚΗΣΕΙΣ

- 5.1 αυτοέλεγχος
- 5.2 επιλογή επιπέδου δυσκολίας
- 5.3 αμοιβαία εργασία

Η κατανοησιμότητα των κειμένων στα εγχειρίδια έχει ελεγχθεί με ποιοτικά δεδομένα λαμβάνοντας υπόψη τη συνοχή, το συνταίριασμα, την αλληλουχία και τις μεταβάσεις, καθώς και άλλα χαρακτηριστικά που ενδεχομένως να διευκολύνουν την ανάγνωση, όπως η έντονη γραφή, η χρήση πλαγιότιτλων κ.ά. Περαιτέρω, για το επίπεδο αναγνωσιμότητας των κειμένων των σχολικών βιβλίων έχει εφαρμοσθεί ο τύπος του *Flesch* με προσαρμογή στα ελληνικά όπως δημοσιεύεται από τους Σαλβαρά και Σαλβαρά (2011α) ως εξής:

$$A=206.84 - 0.59\Sigma - 1.015\Lambda$$

Όπου:

A = επίπεδο αναγνωσιμότητας

Σ = αριθμός συλλαβών ανά 100 λέξεις

Λ = αριθμός λέξεων ανά πρόταση

σε αντιστοίχιση με τον τύπο των *Flesch-Kincaid* προσαρμοσμένο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως αναδημοσιεύεται από τους Τζιμώκα και Ματθαιουδάκη (2014) ως εξής:

Πίνακας 3.3:

ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΥΠΟΥ ΤΟΥ FLESCH ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ

<u>Βαθμός αναγνωσιμότητας</u> (τύπος του <i>Flesch</i>)	<u>Χαρακτηρισμός</u>	<u>Σχολικό επίπεδο</u> (τύπος των <i>Flesch-Kincaid</i>)
100 - 90	Πολύ εύκολο	A'-B'-Γ' Δημοτικού
90 - 80	Εύκολο	Δ'-Ε'-Στ' Δημοτικού
80 - 70	Αρκετά εύκολο	A'-B' Γυμνασίου
70 - 60	Μέσο	Γ' Γυμνασίου – Α' Λυκείου
60 – 50	Αρκετά δύσκολο	B'-Γ' Λυκείου
50 – 30	Δύσκολο	ΑΕΙ - ΤΕΙ
30 - 0	Πολύ δύσκολο	ΑΕΙ - ΤΕΙ

Ο δείκτης αναγνωσιμότητας των εγχειριδίων έχει υπολογιστεί από την υποφαινόμενη ξεχωριστά για κάθε μία από τις τέσσερις τάξεις του δημοτικού σχολείου, στις οποίες διδάσκεται η ιστορία της Κύπρου, κατόπιν χρήσης ενδεικτικών χωρίων από κεφάλαια κυπριακής ιστορίας. Για περαιτέρω έλεγχο και διασφάλιση της αξιοπιστίας του αποτελέσματος, ο δείκτης αναγνωσιμότητας των ίδιων κειμένων έχει υπολογισθεί και σε ένα -διαδικτυακά προσβάσιμο- λογισμικό πρόγραμμα (grval 1.1), η περιγραφή του οποίου ακολουθεί. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν και από τους δύο υπολογισμούς έχουν ιδωθεί συγκριτικά και παρουσιάζονται στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Το λογισμικό πρόγραμμα grval 1.1 έχει αναπτυχθεί και είναι προσβάσιμο στην ιστοσελίδα της Πύλης για την Ελληνική γλώσσα³. Το εν λόγω λογισμικό, παρόλο που κρίνεται ότι παρέχει μόνο μία κατά προσέγγιση αξιολόγηση (Τζιμώκας & Ματθαιουδάκη, 2014), παρουσιάζει τα αποτελέσματα αναγνωσιμότητας με βάση τα επίπεδα ελληνομάθειας που θεσμοθετήθηκαν από το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας και χρησιμοποιούνται από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας⁴, ως τον κατ' εξοχήν φορέα πιστοποίησης, που λειτουργεί στη βάση του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες. Τα εν λόγω επίπεδα ελληνομάθειας εν συντομία έχουν ως εξής:

A1: *Στοιχειώδης γνώση*: Για παιδιά 8-12 ετών και για άτομα που μπορούν να χρησιμοποιούν στοιχειώδεις και οικείες καθημερινές εκφράσεις για κάλυψη των βασικών τους αναγκών.

A2: *Βασική γνώση*: Το άτομο μπορεί να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα, προφορικά και γραπτά, έτσι που να ανταποκρίνεται σε καθημερινές καταστάσεις επικοινωνίας.

B1: *Μέτρια γνώση*: Το άτομο είναι σε θέση να ανταποκριθεί σε καθημερινές συναλλαγές εκεί και όπου η γλώσσα είναι συνήθως σταθερή και προβλέψιμη, κατανοώντας την ουσία, αλλά και λεπτομέρειες της συζήτησης.

B2: *Καλή γνώση*: Το άτομο χρησιμοποιεί τη γλώσσα με ευχέρεια και αυθορμητισμό και η επικοινωνία προχωρεί χωρίς δυσκολία.

G1: *Πολύ καλή γνώση*: Το άτομο κατανοεί και χρησιμοποιεί τη γλώσσα σε βαθμό τέτοιο που να μπορεί να εμπλακεί ενεργά σε παντός είδους συζητήσεις.

G2: *Άριστη γνώση*: Το άτομο είναι σε θέση να κατανοεί κάθε είδους σύνθετη γλωσσική διατύπωση ανεξαρτήτως παρεμβολών, ιδιαιτερώσεων συνθηκών, προφοράς ή στοιχείων καθομιλουμένης, αστείων και πολιτισμικών αναφορών.

3.3.3. Ερωτηματολόγιο διερεύνησης αντιλήψεων των εκπαιδευτικών

Για να απαντήσουμε στο δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα κατασκευάσαμε ερωτηματολόγιο διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το γίνεσθαι της διδασκαλίας στο μάθημα της κυπριακής ιστορίας, ώστε να «μετατρέψουμε τις πληροφορίες σε δεδομένα» προς ανάλυση και εξαγωγή συμπερασμάτων (Παπαναστασίου &

³ Διαθέσιμο στον σύνδεσμο: <https://www.greek-language.gr/certification/readability/index.html#>

⁴ Βλ.: <https://www.greek-language.gr/certification/node/94.html>

Παπαναστασίου, 2016: 90), αφού η προσπάθειά μας για εξεύρεση σχετικού ερωτηματολογίου από άλλες έρευνες στάθηκε άκαρπη.

Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις, οι οποίες αντικατοπτρίζουν το προφίλ τους (φύλο, σπουδές, ενηλικιότητα και περιοχή του σχολείου) και συμβάλλουν στην κατανόηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων που έχουν συλλεχθεί (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Το δεύτερο μέρος συνδιαμόρφωσαν τρεις υποενότητες που περιλάμβαναν δηλώσεις σε κλίμακα Likert (1: καθόλου, 2: λίγο, 3: αρκετά, 4: πολύ, 5: πάρα πολύ). Οι δηλώσεις αντικατοπτρίζουν ενεργήματα (τι κάνω, πώς το κάνω, γιατί, κάθε πότε) και αφορούν τις πρακτικές διδασκαλίας και τους τύπους σκαλωσιάς που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία της κυπριακής ιστορίας. Κάθε δήλωση έχει απαντηθεί σε δύο εκτιμήσεις από τους συμμετέχοντες: η μία αφορούσε το δέον (τι πρέπει να γίνεται) και η άλλη το είναι (τι γίνεται πραγματικά).

Πριν προχωρήσουμε στην περαιτέρω ανάλυση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου, προχωρήσαμε στην προσθήκη ενός υποερωτήματος, το οποίο κρίθηκε αναγκαίο να απαντηθεί πρώτο. Ως εκ τούτου, το ερώτημα B1 έχει ως εξής: *Ποιος ο βαθμός εννοιολογικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου;* Η απάντηση στο εν λόγω ερώτημα διασφαλίζει και καταδεικνύει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων του ποσοτικού μέρους της έρευνάς μας.

Ακολούθως, από τις τρεις υποκατηγορίες δηλώσεων του δεύτερου μέρους έχουμε συλλέξει δεδομένα για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα B.2. μέχρι B.6. ως εξής:

- Στην πρώτη κατηγορία, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 3.4, ομαδοποιήθηκαν δηλώσεις που αφορούν τις δύο διαστάσεις της διδασκαλίας, την επικοινωνιακή και τη λειτουργική, και οι οποίες δίνουν τα δεδομένα για να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα B.2.: *Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις δύο διαστάσεις της διδασκαλίας του μαθήματος, την επικοινωνιακή και τη λειτουργική;*.

Πίνακας 3.4:

ΔΟΜΗΣΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ – ΜΕΡΟΣ Α'

Διαστάσεις της διδασκαλίας: επικοινωνιακή, λειτουργική

<u>-Επικοινωνιακή:</u>	
1. Κατεύθυνση επικοινωνίας:	A1, A2, A3
2. Είδη λόγου: τεκμηριωμένος, ατεκμηρίωτος:	A4, A5, A6
3. Τύποι Επιχειρημάτων:	A7, A8, A9
4. Διάλογος: χωρίς αντιπαράθεση απόψεων, με αντιπαράθεση απόψεων	A10, A11, A12
5. Χειρισμός απαντήσεων μαθητών (σωκρατική μαιευτική):	A13

<u>-Λειτουργική:</u>	
1. Συμπεριφορικές πρακτικές διδασκαλίας:	A14, A15, A16, A17
2. Κονστροκτιβιστικές πρακτικές διδασκαλίας:	
2.1. εξωγενούς κονστροκτιβισμού:	A18, A19, A20, A21, A22, A23, A24, A25, A26, A27
2.2. ενδογενούς κονστροκτιβισμού:	A28, A29
2.3. διαλεκτικού κονστροκτιβισμού:	A30, A31, A32, A33

- Η δεύτερη κατηγορία (Πίνακας 3.5) περιείχε δηλώσεις που αφορούσαν τις διαδικασίες διδασκαλίας, την προδιδακτική, την κυρίως διδακτική και τη μεταδιδακτική, καθώς και τις πρακτικές χειρισμού των διδακτικών στόχων, του περιεχομένου, της μεθόδευσης και της αξιολόγησης της διδασκαλίας, στις οποίες και στηρίζονται οι τρεις φάσεις της διδασκαλίας. Ως εκ τούτου, τα δεδομένα που προκύπτουν από αυτή τη δεύτερη ενότητα δηλώσεων απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα Β.3.: Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις διαδικασίες της διδασκαλίας: προ-διδακτική, κυρίως διδακτική και μετα-διδακτική; και Β.4.: Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις πρακτικές χειρισμού των διδακτικών στόχων, του περιεχομένου, της μεθόδευσης της διδασκαλίας και της αξιολόγησης;

Πίνακας 3.5:

ΔΟΜΗΣΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ – ΜΕΡΟΣ Β'

Διαδικασίες της διδασκαλίας: προγραμματισμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση				
	<u>Συμπεριφορισμός</u>	<u>Κονστροκτιβισμός</u>		
		<i>Εξωγενής</i>	<i>Ενδογενής</i>	<i>Διαλεκτικός</i>
-Προγραμματισμός διδασκαλίας (προδιδασκτική φάση)	B1, B2	B5, B6, B7, B8	B11, B12	B15
-Διεξαγωγή διδασκαλίας (κυρίως διδασκτική φάση)	B3	B9	B13	B16, B17, B18, B19, B20, B21
-Αξιολόγηση διδασκαλίας (μεταδιδασκτική φάση)	B4	B10	B14	B22

Πρακτικές χειρισμού...				
	<u>Συμπεριφορισμός</u>	<u>Κονστροκτιβισμός</u>		
		<i>Εξωγενής</i>	<i>Ενδογενής</i>	<i>Διαλεκτικός</i>
-Διδακτικών στόχων	B1	B7, B8	B12	B19
-Περιεχομένου	B2	B5, B6	B11	B15
-Μεθόδευσης της διδασκαλίας	B3	B9	B13	B16, B17, B18, B20, B21
-Αξιολόγησης της διδασκαλίας	B4	B10	B14	B22

- Με την τρίτη κατηγορία δηλώσεων στο ερωτηματολόγιο (Πίνακας 3.6) έχουμε συλλέξει δεδομένα που αφορούν τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού: να γνωρίζει τους μαθητές του (πώς αναπτύσσονται, πώς παρακινούνται, πώς μαθαίνουν), να χειρίζεται τη σχολική γνώση, να μεθοδεύει τη διδασκαλία του και να την αξιολογεί, επιχειρώντας έτσι να απαντήσουμε στο ερευνητικό ερώτημα Β.5.: Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού: να γνωρίζουν τους μαθητές τους, να χειρίζονται τη διδασκτέα

ύλη, να μεθοδεύουν τη διδασκαλία τους, να αξιολογούν τη διδασκαλία τους, το πού διαμεσολαβούν στο γίνεσθαι της διδασκαλίας;

Πίνακας 3.6:

ΔΟΜΗΣΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ – ΜΕΡΟΣ Γ'

Δεξιότητες του εκπαιδευτικού...				
	Συμπεριφορισμός	Κοστρουκτιβισμός		
		Εξωγενής	Ενδογενής	Διαλεκτικός
-Να γνωρίζει τους μαθητές	C1	C2	C3	C4
-Να χειρίζεται τη διδακτέα ύλη	C5	C6	C7	C8
-Να μεθοδεύει τη διδασκαλία	C9	C10	C11	C12
-Να αξιολογεί τη διδασκαλία	C13	C14	C15	C16

- Το ερευνητικό ερώτημα Β.6.: Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη μάθηση των μαθητών με βάση τις κατευθύνσεις ελέγχου ποιότητας (ανάπτυξη, επίδοση, ικανοποίηση αναγκών, απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων); απαντάται λαμβάνοντας δεδομένα από όλες τις παραπάνω ομάδες δηλώσεων, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 3.7.

Πίνακας 3.7:

ΔΟΜΗΣΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ – ΜΕΡΟΣ Δ'

Μάθηση των μαθητών με βάση τις κατευθύνσεις ελέγχου ποιότητας:

	Συμπεριφορισμός	Κοινοπραξισμός		
		Εξωγενής	Ενδογενής	Διαλεκτικός
1. Ανθρωποπλαστική αποτελεσματικότητα (συμβολή στην ανάπτυξη των μαθητών):		A18, A20,		
1.1. Γνωστική ανάπτυξη	B2, C9	A21, A23, B6, B8, B9, C10	A28, B11, B12, C11	B16, B12, C12
1.2. Κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη	B3	A19	B13	A30, A31, B21
2. Ποιότητα του τελικού αποτελέσματος (συμβολή στα επιτεύγματα των μαθητών)	B4, C5, C13	A24, A25, A26, B10, C6, C14	B15, C7, C15	B22, C8, C16
3. Ικανοποίηση των αναγκών (συμβολή στη μάθηση των μαθητών «να καταλαβαίνουν»)	A17, C1	A22, C2	B14, C3	A32, B18, C4
4. Απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων (συμβολή στην εργασία με αυτοέλεγχο)		A27	A29	A33

- Το ερευνητικό ερώτημα Β.7.: Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων του ερωτηματολογίου και των ατομικών – δημογραφικών στοιχείων των ατόμων του δείγματος (Φύλο, Σπουδές, Χρόνια υπηρεσίας, Περιοχή σχολείου); απαντάται από τη συσχέτιση των αποτελεσμάτων των πιο πάνω παραγόντων με τα δημογραφικά στοιχεία που έχουν παρθεί στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου.

3.4. Συμμετέχοντες (συγκρότηση του δείγματος - περιγραφή)

Οι συμμετέχοντες/δείγμα της έρευνας είναι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν την κυπριακή ιστορία στο Δημοτικό και διαφοροποιούνται στο φύλο, τις σπουδές, την ενηλικιότητα και την περιοχή του σχολείου. Στη συγκρότηση του δείγματος, ίσχυσαν οι κανόνες δειγματοληψίας για διασφάλιση της αντιπροσωπευτικότητας και της τυχαιότητας στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας αποστάλθηκε σε ηλεκτρονική μορφή στις περισσότερες από τις σχολικές μονάδες Δημόσιας εκπαίδευσης στην ελεύθερη Κύπρο, κατόπιν σχετικής άδειας από το Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας και σε αυτό κλήθηκαν να απαντήσουν όσοι εκπαιδευτικοί διδάσκουν ή έχουν διδάξει το μάθημα της κυπριακής ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το τελικό δείγμα ήταν 468 άτομα που επελέγησαν ως εξής: Βάσει των στοιχείων της Στατιστικής Υπηρεσίας στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση υπηρετούσαν 4133 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι κατανέμονταν σε 5 επαρχίες ως εξής: Λευκωσία 1535, Αμμόχωστος 287, Λάρνακα 746, Λεμεσός 1063 και Πάφος 502. Επομένως σε ποσοστά έχουμε Λευκωσία 37%, Αμμόχωστος 7%, Λάρνακα 18%, Λεμεσός 26% και Πάφος 12%. Για να είναι το δείγμα αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού των πέντε επαρχιών, από τα 700 περίπου ερωτηματολόγια που επεστράφησαν συμπληρωμένα, κρατήθηκαν 468 προκειμένου να κρατηθούν οι ως άνω αναλογίες. Έτσι το τελικό δείγμα κατανέμεται ως εξής: Λευκωσία 173, Αμμόχωστος 33, Λάρνακα 84, Λεμεσός 122 και Πάφος 56.

Επιπρόσθετα, στο τελικό δείγμα κρατήθηκαν και οι αναλογίες μεταξύ εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αστικές περιοχές (περίπου 64%) και εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αγροτικές περιοχές (περίπου 36%) και έτσι από τα 468 άτομα του δείγματος, τα 165 πάρθηκαν από Αγροτική περιοχή και τα 303 από Αστική.

Επίσης καταβλήθηκε προσπάθεια -χωρίς αυτό να είναι πάντα εύκολο- εφόσον κρατήθηκαν οι αναλογίες ανά επαρχία και αστικότητα σχολείων, να τηρηθούν σε κάποιο βαθμό και οι αναλογίες που αφορούν τα υπόλοιπα δημογραφικά στοιχεία. Η κατανομή στο τελικό δείγμα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 3.8:

**ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΣΤΟ ΤΕΛΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Επαρχία	Αριθμός εκπαιδευτικών	Ποσοστά %	Τελικό δείγμα
Λευκωσία	1535	37	173
Αμμόχωστος	287	7	33
Λάρνακα	746	18	84
Λεμεσός	1063	26	122
Πάφος	502	12	56
Σύνολο	4133	100	468

-Δημογραφικά - ατομικά στοιχεία

Παρατίθενται οι πίνακες συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων που αφορούν τα δημογραφικά - ατομικά στοιχεία των εκπαιδευτικών καθώς και τα αντίστοιχα διαγράμματα.

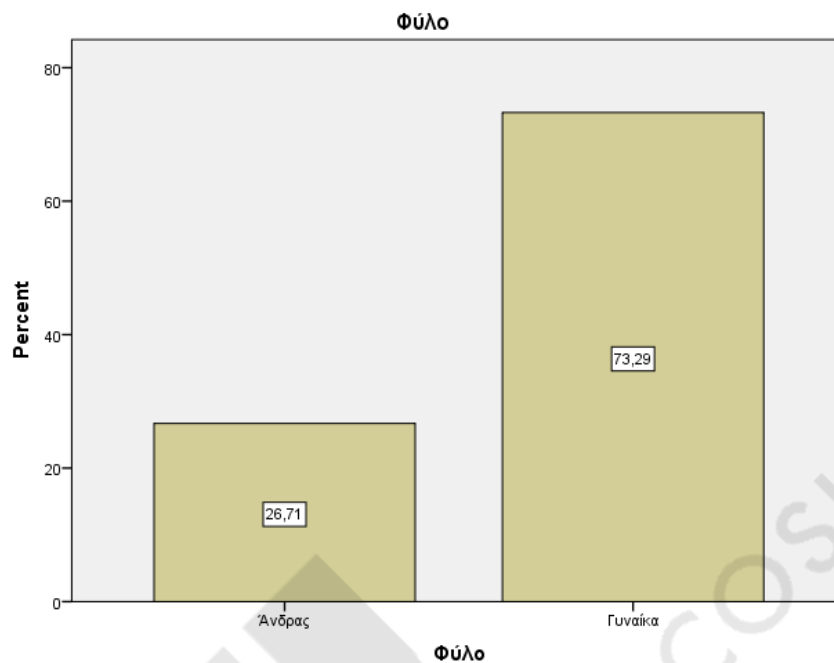
Πίνακας 3.9:

**ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ, ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ % ΚΑΙ ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΟ
ΦΥΛΟ**

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική συχνότητα %
Άνδρας	125	26,7	26,7
Γυναίκα	343	73,3	100,0
Σύνολο	468	100,0	

Σχεδιάγραμμα 3.2:

ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ % ΓΙΑ ΤΟ ΦΥΛΟ



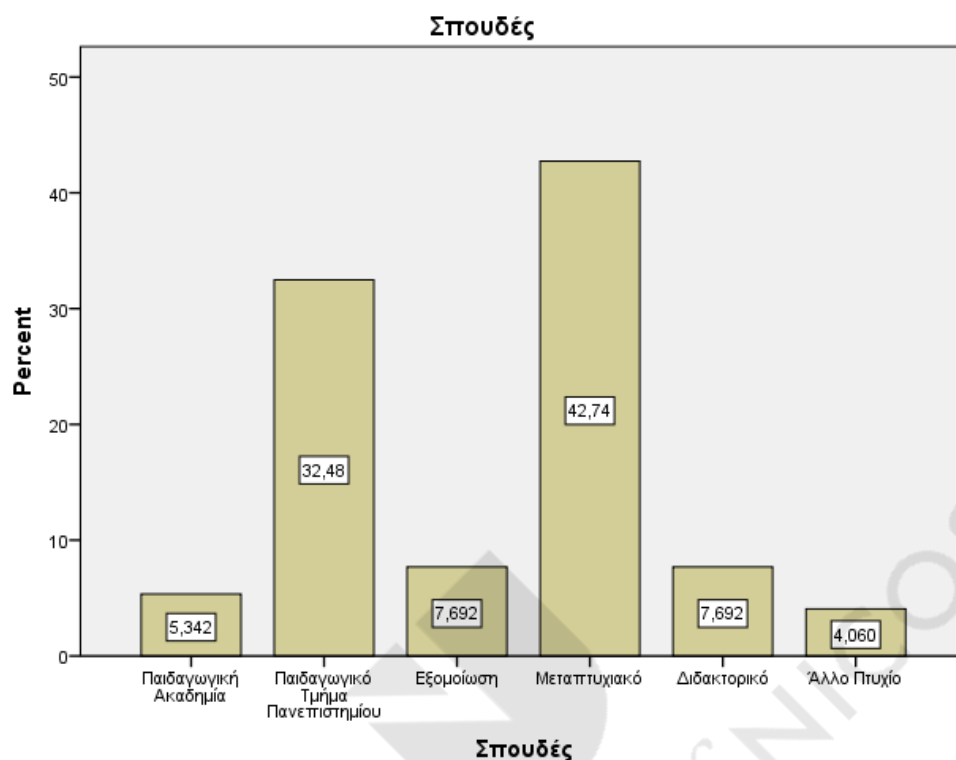
Πίνακας 3.10:

ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ, ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ % ΚΑΙ ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΣΠΟΥΔΕΣ

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική συχνότητα %
Παιδαγωγική Ακαδημία	25	5,3	5,3
Παιδαγωγικό Τμήμα Πανεπιστημίου	152	32,5	37,8
Εξομοίωση	36	7,7	45,5
Μεταπτυχιακό	200	42,7	88,2
Διδακτορικό	36	7,7	95,9
Άλλο Πτυχίο	19	4,1	100,0
Σύνολο	468	100,0	

Σχεδιάγραμμα 3.3:

ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ % ΓΙΑ ΤΙΣ ΣΠΟΥΔΕΣ



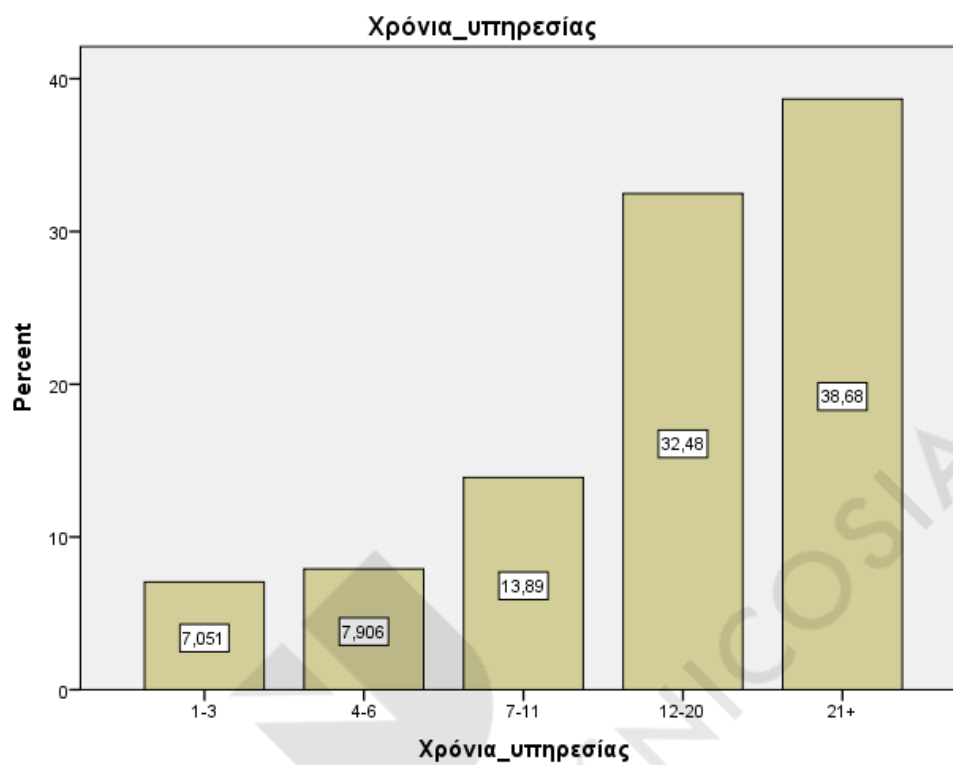
Πίνακας 3.11:

ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ, ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ % ΚΑΙ ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΑ ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική συχνότητα %
1-3	33	7,1	7,1
4-6	37	7,9	15,0
7-11	65	13,9	28,8
12-20	152	32,5	61,3
21+	181	38,7	100,0
Σύνολο	468	100,0	

Σχεδιάγραμμα 3.4:

ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ % ΓΙΑ ΤΑ ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ



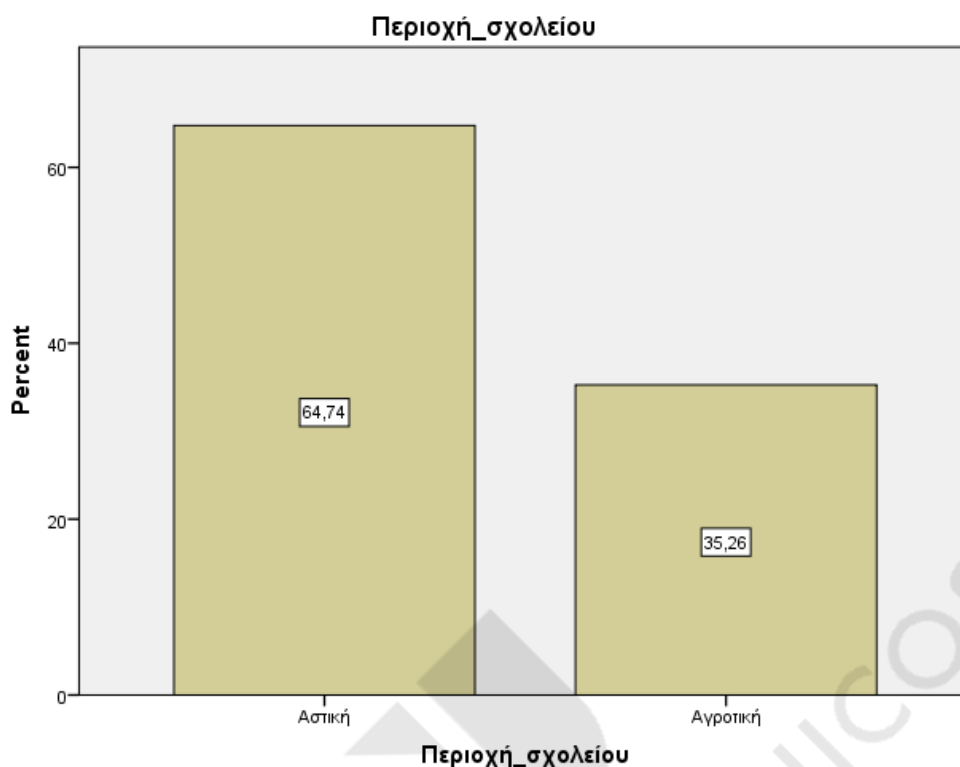
Πίνακας 3.12:

ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ, ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ % ΚΑΙ ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΧΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική συχνότητα %
Αστική	303	64,7	64,7
Αγροτική	165	35,3	100,0
Σύνολο	468	100,0	

Σχεδιάγραμμα 3.5:

ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ % ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΧΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ



3.5. Διαδικασία συγκέντρωσης και επεξεργασίας δεδομένων

Όλη η διαδικασία συγκέντρωσης και επεξεργασίας των δεδομένων έχει γίνει από την υποφαινόμενη – ερευνήτρια και είναι αυτή που έχει οδηγήσει εν τέλει στην ερμηνεία και εξαγωγή συμπερασμάτων στην έρευνά μας. Η διαδικασία συγκέντρωσης δεδομένων -και δη βιβλιογραφικών αναφορών- είχε αρχίσει ήδη ταυτόχρονα με την απόφαση για διεξαγωγή της εν λόγω έρευνας και συνεχίστηκε σε βάθος χρόνου μέχρι και την ολοκλήρωση της συγγραφής του παρόντος κειμένου. Επομένως, η συγκέντρωση και η επεξεργασία των δεδομένων ήταν μία συνεχής διαδικασία αναζήτησης και προβληματισμού, μέχρι να καταλήξουμε στα συμπεράσματα που παρατίθενται πιο κάτω.

Προτού προβούμε στην εφαρμογή των ερευνητικών μας μεθόδων και στην οποιαδήποτε συλλογή δεδομένων από αυτά, εντοπίσαμε και μελετήσαμε σε βάθος την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Αρχικά, προχωρήσαμε σε αναζητήσεις βιβλίων σε βιβλιοθήκες, βιβλιοπωλεία ή και ακόμα σε ηλεκτρονικές σελίδες αναζήτησης βιβλίων και άρθρων ή άλλως πως δημοσιευμένων ερευνών με τη χρήση λέξης-κλειδί στο διαδίκτυο, σε

ηλεκτρονικές πηγές, ερευνητικά εργαλεία και ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων στις οποίες παρέχεται πρόσβαση μέσω του πανεπιστημιακού μας ιδρύματος. Η όλη διαδικασία οδήγησε στη συγγραφή του κεφαλαίου *Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας* και ήταν αυτή η οποία έθεσε τις βάσεις για τη συνέχεια.

Ακολούθως, η έρευνα μπήκε στο στάδιο συλλογής των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων. Για τη διαδικασία αυτή, έχουμε πρώτα μελετήσει το πρόγραμμα διδασκαλίας της κυπριακής ιστορίας για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και κάναμε ανάλυση περιεχομένου, στοχεύοντας στον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών που διέπουν το Α.Π. του μαθήματος της κυπριακής ιστορίας (Βάμβουκας, 2007). Αφού εξασφαλίσαμε όλο τα σχετικό υλικό, προβήκαμε σε ενδελεχή ανάγνωση και επανάγνωση μέχρι να κατανοήσουμε σε βάθος το περιεχόμενό του. Ακολούθως, καταγράψαμε τις βασικές μονάδες ανάλυσης και προχωρήσαμε στον εντοπισμό τους στα κείμενα. Όσο προχωρούσε η ανάγνωση και περαιτέρω επεξεργασία του κειμένου, οι μονάδες ανάλυσης που είχαν καταγραφεί εμπλουτίστηκαν, διαχωρίστηκαν καλύτερα και αναδιαμορφώθηκαν πολλές φορές έτσι που εν τέλει ομαδοποιήσαμε τις λέξεις και τις φράσεις με βάση τη θεματική τους και καταλήξαμε στις δομικές-θεματικές κατηγορίες όπως έχει επεξηγηθεί στο κεφάλαιο 3.3.1.. Για την ανάλυση περιεχομένου δεν έχει γίνει χρήση κάποιου εξειδικευμένου λογισμικού ανάλυσης, παρά μόνο έχει χρησιμοποιηθεί η εφαρμογή Microsoft Excel 2013 για σκοπούς ευκολότερης ταξινόμησης και ταχύτερης καταμέτρησης των μονάδων ανάλυσης.

Παράλληλα με την ανάλυση περιεχομένου, χορηγήσαμε το ερωτηματολόγιο στους εκπαιδευτικούς, αφού είχε παρθεί η σχετική άδεια από το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας, καθώς και η γνωμάτευση της Επιτροπής Βιοηθικής Κύπρου. Το ερωτηματολόγιο είχε χορηγηθεί ηλεκτρονικά σε σχεδόν όλα τα δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της ελεύθερης Κύπρου, αφού εντοπίστηκαν οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις τους στην ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας⁵. Για σκοπούς επιτάχυνσης της διαδικασίας και διασφάλισης της διεξαγωγής, προβήκαμε και σε τηλεφωνική επικοινωνία με ορισμένα σχολεία, ώστε να τύχουν κατ' ιδίαν ενημέρωση οι διευθύνσεις και να προχωρήσουν σε ενημέρωση του εκπαιδευτικού προσωπικού καθησυχάζοντας ενδεχόμενους ενδοιασμούς ή και προκαταλήψεις που τυχόν να υπήρχαν.

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε ηλεκτρονικά με τη χρήση του προγράμματος «Φόρμες» της Google⁶ και τα σύνολα των απαντήσεων εξήχθησαν αυτόματα με την

⁵ Το αρχείο βρίσκεται διαθέσιμο στο: http://archeia.moec.gov.cy/mc/360/el_dimosia_dimotiki_tyropoiisi.pdf

⁶ Αντίγραφο του αρχείου βρίσκεται διαθέσιμο στο: https://docs.google.com/forms/d/1QMCY5POPAQpjodSLaF91w1Qu6IsQiKph-ivTAAEVghM/edit?usp=drive_web

ολοκλήρωση της διαδικασίας σε μορφή υπολογιστικού φύλλου στην εφαρμογή Microsoft Excel 2013. Η μορφή αυτή μας επέτρεψε να κωδικοποιήσουμε εύκολα τις απαντήσεις σε μορφή συμβατή με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 20, το οποίο και χρησιμοποιήθηκε για την εξαγωγή των στατιστικών στοιχείων όπως αυτά παρατίθενται στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων (Κεφ. 4.2).

Με την ολοκλήρωση των πιο πάνω σταδίων ήμασταν σε θέση να συγγράψουμε το κεφάλαιο των *Αποτελεσμάτων της Έρευνας* παραθέτοντας όλα τα στοιχεία που προέκυψαν από τη συλλογή των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων.

3.6. Κριτήρια Αξιολόγησης της έρευνας

3.6.1. Δεοντολογία στην έρευνα – Ηθικά ζητήματα

Το θέμα της δεοντολογίας στην εκπαιδευτική έρευνα είναι ευρύ και απαιτητικό (L. Cohen & Manion, 1994). Απαιτείται η πλήρης ενημέρωση και η συναίνεση των συμμετεχόντων στην έρευνα καθώς και η διασφάλιση της εμπιστευτικότητας των απαντήσεων τους. Πρώτιστα, πριν προχωρήσουμε σε χορήγηση των ερωτηματολογίων, είχαμε εξασφαλίσει σχετική άδεια από το Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας, ώστε να μπορέσουμε να επικοινωνήσουμε με τα σχολεία ηλεκτρονικά ή και τηλεφωνικά και να ζητήσουμε την ενημέρωση του εκπαιδευτικού προσωπικού τους. Παράλληλα εξασφαλίσαμε και γνωμάτευση από την Επιτροπή Βιοηθικής Κύπρου και μόνο τότε προχωρήσαμε σε χορήγηση. Το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες ήταν ενήλικες βοήθησε σημαντικά στην απρόσκοπτη εξέλιξη της έρευνάς μας, ενώ καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας είχαν τηρηθεί οι κανόνες δεοντολογίας, μεταξύ των οποίων η πλήρης ενημέρωση και συγκατάθεση των ατόμων που έλαβαν μέρος, η ανωνυμία ή συναινετική επωνυμία -στην περίπτωση της πιλοτικής έρευνας- των συμμετεχόντων και η εμπιστευτικότητα -εχεμύθεια από μέρους της υποφαινόμενης- ερευνήτριας.

3.6.2. Εγκυρότητα αποτελεσμάτων (validity)

Ο βαθμός εγκυρότητας αντικατοπτρίζει το βαθμό στον οποίο επιτεύχθηκαν οι σκοποί της έρευνας (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016), ελέγχει δηλαδή ότι τα αποτελέσματα της έρευνας αντικατοπτρίζουν και απαντούν τους αρχικούς προβληματισμούς, τα ερευνητικά ερωτήματα. Η εγκυρότητα έχει ελεγχθεί τόσο από την ερευνήτρια, όσο και από εξωτερικούς αξιολογητές, μετά από συσχέτιση των ερευνητικών μας ερωτημάτων με τα

αποτελέσματα της έρευνας, ώστε να μπορέσουν να εξαχθούν έγκυρα και ασφαλή συμπεράσματα, ενώ έχει ελεγχθεί και με στατιστικά στοιχεία και η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου της έρευνας.

3.6.3. Αξιοπιστία αποτελεσμάτων (reliability)

Η αξιοπιστία μίας έρευνας αποτελεί μία από τις προϋποθέσεις για εγκυρότητα και ουσιαστικά αντικατοπτρίζει τον βαθμό στον οποίο θα υπάρχει αντιστοίχιση αποτελεσμάτων αν η έρευνα επαναληφθεί κάτω από τις ίδιες συνθήκες και με τα ίδια δεδομένα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Η αξιοπιστία της παρούσας έρευνας έχει ελεγχθεί σε κάθε στάδιο με διαφορετικούς τρόπους, όπως ο έλεγχος των αποτελεσμάτων με έγκυρες βιβλιογραφικές αναφορές, η αναλυτική περιγραφή κάθε σταδίου έρευνας στο κεφάλαιο της *Μεθοδολογίας της Έρευνας* και η αξιολόγηση από εξωτερικούς αξιολογητές. Επίσης, η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου της έρευνας έχει ελεγχθεί ξεχωριστά με στατιστικούς συσχετισμούς, ώστε να διασφαλιστεί και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων του.

3.6.4. Περιορισμοί στην έρευνα

Στην παρούσα έρευνα δεν υπήρξαν σημαντικοί περιορισμοί. Χρειάζεται εντούτοις να καταγράψουμε το γεγονός ότι την πρώτη βδομάδα μετά τη χορήγηση των ερωτηματολογίων η ανταπόκριση δεν ανήλθε στα αναμενόμενα επίπεδα και χρειάστηκε η τηλεφωνική επικοινωνία με διευθύνσεις ή εκπαιδευτικούς σχολείων, η οποία θα λειτουργούσε ως «μέτρο πίεσης» για να αυξηθεί ο αριθμός των συμμετεχόντων.

Επιπλέον, κατά τη διαδικασία ανάλυσης του κειμένου των σχολικών εγχειριδίων συναντήσαμε αρχικά πρόβλημα στην αξιολόγηση της αναγνωσιμότητάς τους με την εφαρμογή του τύπου του Flesch, αφού λόγω έλλειψης πηγών στην ελληνική βιβλιογραφία δεν μπορούσαμε να προβούμε σε διασταύρωση των αποτελεσμάτων μας. Για το λόγο αυτό, μετά από αρκετή διαδικτυακή έρευνα χρησιμοποιήσαμε μία εφαρμογή μέτρησης της αναγνωσιμότητας, του λογισμικού grval 1.1, για το οποίο γίνεται λόγος στο κεφάλαιο 3.3.2..



Κεφάλαιο 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο κεφάλαιο Αποτελέσματα Έρευνας, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται συγκεντρωτικά. Πρώτα παρουσιάζεται το πλέγμα των επιλογών του Α.Π. για το μάθημα της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου, ακολουθώντας τη σειρά των ερευνητικών ερωτημάτων Α1-Α14. Κατόπιν, παρουσιάζεται το πλέγμα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το γίνεσθαι της διδασκαλίας στο μάθημα της ιστορίας, ακολουθώντας τη σειρά των ερευνητικών ερωτημάτων Β1-Β7. Τέλος, ελέγχεται το «πόσο συμβαδίζουν ή αποκλίνουν» το πλέγμα των επιλογών του Α.Π., με το πλέγμα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το διδακτικό γίνεσθαι του μαθήματος, ακολουθώντας τη βασική υπόθεση της έρευνας.

4.1. Το πλέγμα των επιλογών του Α.Π. του μαθήματος της ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου.

Το πλέγμα των επιλογών του Α.Π. του μαθήματος της κυπριακής ιστορίας αναφέρεται στο είδος του προγράμματος, τον προσανατολισμό και την κατεύθυνσή του, τις αξίες που προβάλλονται, τους στόχους που επιδιώκει, τις αρχές επιλογής περιεχομένου που προκρίνει, την οργάνωση και αναπαράσταση της διδακτέας ύλης, τη διάρθρωση των διδακτικών ενοτήτων, τα ενεργήματα διδακτικής δράσης, τις δομές διδασκαλίας, την αναγνωσιμότητα και την κατανοησιμότητα του διδακτικού υλικού, όπως και την εικονογράφηση και τη συμβολή του στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Αυτό προκύπτει από την ανάλυση περιεχομένου του Α.Π. και του διδακτικού υλικού.

4.1.1. Περιγραφή του Αναλυτικού προγράμματος

Το Α.Π. που ισχύει επί του παρόντος στα δημόσια σχολεία της Κύπρου έχει συνταχθεί το 2010 έπειτα από μια μακράς διάρκειας προσπάθεια για συνολική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Έπειτα, καταγράφεται μικρής κλίμακας ελεγχόμενη εφαρμογή συγκεκριμένων θεματικών περιοχών του αναλυτικού προγράμματος από την ακαδημαϊκή χρονιά 2010-11, ενώ από το 2011-12 προχωρεί η συνολική εφαρμογή του αναλυτικού σε δημοτικά και γυμνάσια, οπότε εφαρμόζεται και το αναλυτικό πρόγραμμα της ιστορίας, ταυτόχρονα σε όλες τις επηρεαζόμενες τάξεις. Τη χρονιά 2012-13 αρχίζει η σταδιακή εισαγωγή του αναλυτικού και στο λύκειο, ενώ τη σχολική χρονιά 2015-16 εισάγονται οι

δείκτες ελέγχου επιτυχίας και επάρκειας. Σύμφωνα με τη συντακτική ομάδα (ΥΠΠ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010α: 15):

«Βασική αρχή ανάπτυξης των αναλυτικών προγραμμάτων είναι η Συνοπτικότητα τους, που αναφέρεται στην ποσότητα, το φόρτο των ειδών μάθησης που περιλαμβάνει, σε σχέση με το διαθέσιμο χρόνο διδασκαλίας και σε σχέση με όλες τις δραστηριότητες, πέρα από το πρόγραμμα που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός και το σχολείο. Πρέπει επίσης να χαρακτηρίζεται από Ισορροπία στα είδη μάθησης που καλλιεργεί. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο δεν πρέπει να είναι ετεροβαρές, να στοχεύει δηλαδή μόνο στην γνώση- πληροφορία, για να μπορεί να επιτυγχάνει την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Πρέπει, ακόμη να χαρακτηρίζεται από Συνοχή, δηλαδή όλα τα δομικά του χαρακτηριστικά (στόχοι, μεθοδολογία, περιεχόμενο και αξιολόγηση) να συμβάλλουν στην επίτευξη του γενικού σκοπού, καθώς και από Συνέπεια, δηλαδή στενή σχέση μεταξύ των διαφόρων συστατικών/δομικών στοιχείων ενός προγράμματος, ούτως ώστε οι σκοποί να προκύπτουν από τη φιλοσοφία, η μεθοδολογία να στηρίζει την επίτευξη των στόχων και διαδικασιών, η αξιολόγηση την επίτευξη των στόχων. Τέλος, ένα ποιοτικό αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να είναι Αποτελεσματικό, με την έννοια ότι αυτό που περιέχει ως προσδοκώμενα αποτελέσματα (σκοποί, στόχοι και διαδικασίες) μπορούν να μετρηθούν/ τεκμηριωθούν ως αποτελέσματα της διδασκαλίας-μάθησης, χωρίς βέβαια αυτό να αγνοεί ότι το κλειδί για την αποτελεσματικότητα παραμένει πάντοτε ο εκπαιδευτικός».

Στο νέο Α.Π. ορίζονται η αποστολή και οι σκοποί της εκπαίδευσης, οι θεμελιώδεις παιδαγωγικές αρχές και οι αρχές οργάνωσης και εφαρμογής των προγραμμάτων σπουδών, οι ειδικοί στόχοι, το περιεχόμενο, τα προγράμματα σπουδών για κάθε τάξη και γνωστικό αντικείμενο, οι μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης, οι δείκτες επιτυχίας και οι τρόποι αξιολόγησης, το μαθησιακό περιβάλλον, οι σχέσεις σχολείου και οικογένειας και οι συμπληρωματικές δραστηριότητες που απαιτούνται για την επιτυχία της αποστολής που έχει το σχολείο.

Το νέο Α.Π. περιλαμβάνει αρχικά ένα προοίμιο και ένα γενικό μέρος στα οποία καθορίζονται οι γενικές αρχές και το πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται το Α.Π. και, κατόπιν, παρατίθενται αναλυτικά τα επιμέρους κεφάλαια κάθε μαθήματος, κάθε τάξης, κάθε βαθμίδας της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα στο κείμενο εμπεριέχονται οι εξής γενικές ενότητες:

- Προοίμιο

- Μεταρρυθμίσεις αναλυτικών προγραμμάτων – Ο δικός μας δρόμος
 - Παραδοσιακές προσεγγίσεις
 - Προοδευτικές προσεγγίσεις
- Διαδικασίες καθορισμού των σκοπών και των αρχών της εκπαίδευσης
- Ο δικός μας δρόμος: Μεταρρύθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων ως δημόσιο εγχείρημα
- Αποστολή και σκοποί της εκπαίδευσης
- Οι σκοποί στο επίπεδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- Αρχές οργάνωσης και εφαρμογής των προγραμμάτων σπουδών

Και οι εξής ειδικές ενότητες για το μάθημα της Ιστορίας:

1. Εισαγωγή
2. Δομή Προγράμματος Σπουδών
 - 2.1 Βασικοί άξονες του Αναλυτικού Προγράμματος και Πρόγραμμα Σπουδών της ιστορίας
 - 2.2 Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
 - 2.2.1 Ειδικοί σκοποί
 - 2.2.2 Δεξιότητες- αξίες- στάσεις- συμπεριφορές
 - 2.2.3 Θεματικές ενότητες, διδακτικοί στόχοι και δραστηριότητες
 - 2.3 Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
 - 2.3.1 Ειδικοί σκοποί
 - 2.3.2 Δεξιότητες- αξίες- στάσεις- συμπεριφορές
 - 2.3.3 Θεματικές Περιοχές και διδακτικοί στόχοι

Σημαντικές προτεραιότητες του Α.Π. του μαθήματος της ιστορίας είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης μέσα από πολυεπίπεδη γνώση του παρελθόντος. Προσδιορίζει ως μαθησιακά αποτελέσματα την *«επαρκή γνώση των κυριότερων φάσεων της ιστορίας της Κύπρου»*, *«των ιστορικών αλλαγών που σημειώθηκαν και σημειώνονται»* και *«την εκτίμηση της συμβολής στον παγκόσμιο πολιτισμό»*. Προδιαγραφές ως δείκτες επάρκειας *«την αναζήτηση ποικίλων ιστορικών πηγών»* και το σχολιασμό τους με *«παράλληλες ερμηνείες»*, τη *«χαρτογράφηση εννοιών»*, τη *«διασύνδεση με άλλους επιστημονικούς κλάδους (γεωγραφία, φιλολογία, ιστορία τέχνης κ.λπ.)»*, την ανάπτυξη της *«προφορικής αφήγησης και της γραπτής έκθεσης, χρησιμοποιώντας ειδικό λεξιλόγιο»*, την *«κατανόηση των παραγόντων της ιστορικής εξέλιξης»*, την *«αξιοποίηση των μουσείων»* στην ιστορική τεκμηρίωση κ.λπ. (ΥΠΠ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010β). Τα

μαθησιακά αποτελέσματα λαμβάνουν τη μορφή δεικτών επιτυχίας, ενώ οι δείκτες επάρκειας παρουσιάζονται με τη μορφή στόχων – δεξιοτήτων – αξιών – στάσεων – συμπεριφορών.

Ακόμη, προδιαγράφονται περιεχόμενα για τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, δημοτικό, γυμνάσιο και λύκειο, κατά τάξη και προσδιορίζονται δραστηριότητες. Σημαντική θέση έχουν η Εποχή του Λίθου και του Χαλκού, ο κόσμος των ομηρικών επών, τα νέα βασίλεια στην Κύπρο, η Κύπρος στα βυζαντινά χρόνια, η περίοδος της Ενετοκρατίας, η Κύπρος υπό οθωμανική κυριαρχία, οι εξεγέρσεις του πληθυσμού, η Ελληνική Επανάσταση στην Κύπρο, η Αγγλοκρατία, το όραμα της Ένωσης, το Κυπριακό ζήτημα κ.λπ. Η διάταξη των θεμάτων είναι γραμμική.

Στη μεθόδευση της διδασκαλίας προβάλλονται για σχεδιασμό του μαθήματος οι «εκάστοτε διδακτικοί στόχοι», η «εμπλοκή των μαθητών» με την εισήγηση καταστάσεων προβληματισμού, η «χρήση των ιστορικών πηγών» και άλλων τεκμηρίων του ιστορικού παρελθόντος. Συνιστάται η χρήση φάσματος μεθόδων διδασκαλίας και «περιορισμός της αφήγησης στα ουσιώδη», στη διδασκαλία να εμφανίζονται οι λειτουργίες της αξιολόγησης (διαγνωστική, διαμορφωτική, τελική κ.λπ.) και η αξιολόγηση των μαθητών να γίνεται με πολλαπλές μορφές (προφορική και γραπτή εξέταση, συνθετικές εργασίες, χαρτογράφηση εννοιών, οργάνωση εκθέσεων κτλ.) (ΥΠΠ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010β).

Επιπλέον, για την επίτευξη του στόχου της αποσαφήνισης του πλέγματος επιλογών του προγράμματος, πέρα από το κείμενο του Α.Π. έχει γίνει ανάλυση κειμένου στις συμπληρωματικές οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ), όπως είναι αναρτημένες στην ιστοσελίδα του⁷ και αφορούν την πολιτική εισαγωγής δεικτών Επιτυχίας – Επάρκειας (2016)⁸ για κάθε μία από τις τέσσερις τάξεις του δημοτικού σχολείου (Γ', Δ', Ε', Στ'), στις οποίες διδάσκεται το μάθημα της ιστορίας, καθώς και των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας για τις ίδιες τάξεις.

Οι δείκτες Επιτυχίας-Επάρκειας απαρτίζονται από δύο μέρη: τη γνώση περιεχομένου και την επιστημολογική κατανόηση. Σε κάθε μέρος αναγράφονται ως δείκτες επιτυχίας οι στόχοι-δεξιότητες και στόχοι-ικανότητες, καθώς και το κριτήριο αξιολόγησης που καθορίζει τον δείκτη επάρκειας. Αυτό συμβαίνει για κάθε ενότητα που περιλαμβάνεται στη διδακτέα ύλη για κάθε τάξη. Όσον αφορά το πρώτο μέρος, τη γνώση περιεχομένου, τόσο οι δείκτες επιτυχίας, όσο και οι δείκτες επάρκειας σε κάθε τάξη έχουν να κάνουν με θέματα καθαρά

⁷ Βλ.:

http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/anadomisi_ap_politiki_deikton_eparkeias.html#eisagogi
(ανάκληση 30/11/2022)

⁸ Βλ.: http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/politiki_deiktes_epitychias_eparkeias.html
(ανάκληση 30/11/2022)

γνωστικού περιεχομένου που σχετίζονται με τη διδακτέα ύλη κάθε τάξης, π.χ. Δείκτης Επιτυχίας: «Χρησιμοποιούν ορθά βασικές έννοιες περιεχομένου που σχετίζονται με τη Νεολιθική Εποχή», Δείκτης Επάρκειας: «πολιτισμός, οικισμός, αρχαιολογικός χώρος, ανασκαφή, ευρήματα, αρχιτεκτονική, τείχη, ακεραμική εποχή, κεραμική εποχή, υφαντική, τοιχογραφία, γεωργία, κτηνοτροφία».

Σχετικά με την επιστημολογική κατανόηση, κάθε δείκτης επιτυχίας έχει τη μορφή στόχου-δεξιότητας ή στόχου-ικανότητας και κάθε δείκτης επάρκειας το κριτήριο αξιολόγησης, π.χ. Δείκτης Επιτυχίας: «Ιστορική ενσυναίσθηση –Εισηγούνται λόγους για συγκεκριμένες συμπεριφορές, πρακτικές και θεσμούς του παρελθόντος με αναφορά στις ιδέες και αντιλήψεις των ανθρώπων της εποχής», Δείκτης Επάρκειας: «1. Ιδέες και αντιλήψεις των ανθρώπων στο παρελθόν για συγκεκριμένα θέματα. 2. Διαφορές ανάμεσα στις ιδέες και αντιλήψεις των ανθρώπων στο παρελθόν και στη σημερινή εποχή για συγκεκριμένα θέματα. 3. Ιδέες και αντιλήψεις λόγω των οποίων πρόσωπα ή ομάδες ανθρώπων συμπεριφέρονται με συγκεκριμένους τρόπους. 4. Ιδέες και αντιλήψεις λόγω των οποίων άνθρωποι έχουν συγκεκριμένους θεσμούς και πρακτικές. 5. Λόγοι για τους οποίους κάποιοι θεσμοί και πρακτικές του παρελθόντος δεν υπάρχουν ή είναι διαφορετικοί σήμερα». Οι δείκτες επιστημολογικής κατανόησης είναι και στις τέσσερις τάξεις του Δημοτικού σχολείου ίδιοι, με το μόνο που αλλάζει να είναι η προσθήκη επιπλέον, κοινών, κριτηρίων αξιολόγησης για τις τάξεις Ε' και Στ'. Για παράδειγμα στον παραπάνω αναφερόμενο δείκτη για την ενσυναίσθηση ισχύουν τα ίδια κριτήρια και προστίθενται επίσης τα εξής: «4. Τρόποι με τους οποίους το συγκείμενο στο οποίο συμβαίνει επηρεάζει τη συμπεριφορά προσώπων και ομάδων ανθρώπων. 6. Τρόποι με τους οποίους το συγκείμενο συμβάλλει στην ύπαρξη συγκεκριμένων θεσμών και πρακτικών. 8. Τρόποι με τους οποίους το διαφορετικό συγκείμενο προκάλεσε την αλλαγή ή την εξάλειψη θεσμών και πρακτικών του παρελθόντος».

4.1.2. Παρουσίαση Σχολικών Εγχειριδίων και Εποπτικού Υλικού

Αναφορικά με τη διδασκαλία της κυπριακής ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου, σε γενικές γραμμές δεν γίνεται χρήση κάποιου εξειδικευμένου σχολικού εγχειριδίου, παρά μόνο παρεμβάλλεται σαν υποενότητα στα εγχειρίδια που καταπιάνονται κατά κύριο λόγο με την ελληνική ιστορία. Αυτό συμβαίνει κυρίως στις δύο τελευταίες τάξεις, Ε' και Στ', ενώ εξαίρεση αποτελεί το εγχειρίδιο της Δ' Δημοτικού, το οποίο καταπιάνεται κατ' εξοχήν με την κυπριακή ιστορία. Τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται

στις τέσσερις τάξεις του δημοτικού σχολείου, στις οποίες διδάσκεται η κυπριακή ιστορία, είναι τα εξής⁹:

-Γ' τάξη:

Εγχειρίδιο που τιτλοφορείται: «Η ιστορία μου, οι ιστορίες μου, η ιστορία μας, οι ιστορίες μας» και αποτελείται από τρία μέρη (Μακρυγιάννη, Περικλέους, Τινής, & Φλουρέντζου, 2015). Καλύπτει χρονολογικά την Παλαιολιθική Εποχή, τη Νεολιθική και την Εποχή του Χαλκού αντίστοιχα σε κάθε μέρος, μαζί με ένα εισαγωγικό κεφάλαιο στο πρώτο μέρος, στο οποίο οι μαθητές έρχονται σε επαφή με γενικά στοιχεία που συγκροτούν την προσωπική τους ιστορία, όπως το παρελθόν της οικογένειάς τους, του σχολείου, του χωριού τους κ.λπ. Η ιστορία της Κύπρου σε αυτές τις ενότητες μπορεί να ιδωθεί κάτω από το πρίσμα των δεδομένων της εκάστοτε εποχής και να συνδεθεί με το ευρύτερο συγκείμενο της παγκόσμιας ιστορίας. Κάθε ενότητα παρουσιάζεται με τη μορφή έγχρωμων φύλλων εργασίας, στα οποία προβάλλονται εικόνες με επεξηγηματικές λεζάντες, ερωτήματα προβληματισμού, ομαδικές εργασίες και παραλληλισμοί του τότε με το σήμερα. Παράλληλα, γίνεται χρήση καρτών εργασίας, που έχουν εκδοθεί ξεχωριστά και που λειτουργούν επικουρικά στις εργασίες του κυρίως εγχειριδίου.

Αυτό που γίνεται εύκολα αντιληπτό μετροφυλλώντας το εγχειρίδιο είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος καθίσταται απαραίτητος για τη χρήση του, αλλά και το ότι αποτελεί ένα εγχειρίδιο σίγουρα πιο προσιτό και ενδιαφέρον για τους μαθητές σε σχέση με αυτά παλαιότερων χρόνων. Όλα τα πιο πάνω είναι έκδοση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου (ΠΙΚ) και της Υπηρεσίας Ανάπτυξης Προγραμμάτων (ΥΑΠ) για λογαριασμό του Υπουργείου Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας.

Επιπλέον, στη Γ' τάξη χρησιμοποιείται και εγχειρίδιο έκδοσης του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων (ΙΤΥΕ) «Διόφαντος» -Ελλάδας με τίτλο: «Από τη μυθολογία στην Ιστορία» (Μαϊστρέλλης, Καλύβη, & Μιχαήλ, χ.χ.) ταυτόχρονα με το ομώνυμο τετράδιο εργασιών, χωρίς όμως σε αυτά να περιλαμβάνεται οτιδήποτε που να αφορά την κυπριακή ιστορία.

-Δ' τάξη:

Εγχειρίδιο έκδοσης του ΠΙΚ και της ΥΑΠ με τίτλο: «Ο άνθρωπος και η ιστορία του. Από την Κυπρογεωμετρική μέχρι και την Ελληνιστική Εποχή» (Στυλιανού κ.ά., 2004). Στο συγκεκριμένο συναντά κανείς τέσσερις ενότητες, μία εισαγωγική και άλλες τρεις που χρονολογικά καλύπτουν την Κυπρογεωμετρική Εποχή, την Κυπροαρχαϊκή και την

⁹ Στοιχεία από την επίσημη σελίδα του ΥΠΠ στο:

http://www.moec.gov.cy/dde/didaktika_vivlia_dimotikis_ekpaideusis.html (ανάκληση 30/11/2022).

Ελληνιστική Εποχή στην Κύπρο. Επίσης, υπάρχει πλούσια έγχρωμη εικονογράφηση, με σκίτσα κατάλληλα για την ηλικία των παιδιών, αλλά ταυτόχρονα περιλαμβάνονται και πραγματικές φωτογραφίες αντικειμένων. Από το βιβλίο δεν λείπουν οι χάρτες, ούτε και οι χρονολογικές γραμμές, ενώ στο τέλος κάθε κεφαλαίου υπάρχουν οι αντίστοιχες εργασίες εμπέδωσης.

Το εν λόγω εγχειρίδιο, σε γενικές γραμμές περιλαμβάνει κείμενα μεγαλύτερης έκτασης από αυτά που περιλαμβάνονται στο εγχειρίδιο της Γ' τάξης, χωρίς όμως να είναι υπερβολικά μεγάλα για την ηλικία των παιδιών της Δ' τάξης. Και πάλι, ο εκπαιδευτικός καθίσταται ο άμεσος καθοδηγητής για την εύκολη χρήση του βιβλίου. Τέλος, στη Δ' τάξη γίνεται και χρήση του βιβλίου «Ιστορία: Στα αρχαία χρόνια» των εκδόσεων ΙΤΥΕ «Διόφαντος» (Κατσουλάκος, Κατσάρου, Λένα, & Καρυώτη, χ.χ.), στο οποίο όμως δεν περιλαμβάνεται κάποιο χωρίο που να καταπιάνεται με την κυπριακή ιστορία.

-Ε' τάξη:

Στην Ε' τάξη, δεν συναντάμε καθόλου κυπριακές εκδόσεις και η διδασκαλία της κυπριακής ιστορίας περιορίζεται αποκλειστικά και μόνο ως κομμάτι της διδασκαλίας της ευρύτερης ελληνικής ιστορίας. Επομένως, το διδακτικό εγχειρίδιο «Ιστορία: Στα βυζαντινά χρόνια» των εκδόσεων ΙΤΥΕ «Διόφαντος» αποτελεί το μόνο προτεινόμενο βιβλίο για την τάξη αυτή (Γλεντής, Μαραγκουδάκης, Νικολόπουλος, & Νικολοπούλου, χ.χ.). Στο εν λόγω βιβλίο περιλαμβάνεται αρχικά μία σελίδα καθοδήγησης για το πώς να εργασθούν τα παιδιά και ακολούθως μία διαγραμματική απεικόνιση με τα βασικά στοιχεία της διδαχθείσας ύλης για τη χρονιά. Πρόκειται για μία έγχρωμη εκτύπωση με εκτενή κείμενα, χάρτες και εικόνες σε κάθε ένα από τα σαράντα δύο (42) κεφάλαια των οκτώ (8) ενοτήτων, που καλύπτουν χρονολογικά από τη ρωμαϊκή κατάκτηση της Ελλάδας μέχρι την Άλωση της Κωνσταντινούπολης και τη μετέπειτα διάδοση του βυζαντινού πολιτισμού. Στο τέλος του κάθε κεφαλαίου περιλαμβάνονται πηγές και ερωτήσεις κατανόησης, ενώ στο τέλος κάθε ενότητας υπάρχει ιστορική γραμμή με τα σημαντικότερα γεγονότα ή στοιχεία της ενότητας.

Σχετικά με την κυπριακή ιστορία στο εγχειρίδιο της Ε' τάξης, εντοπίζονται μόλις δύο κεφάλαια αναφοράς. Στο πρώτο, με τίτλο: «Η φύλαξη των ανατολικών συνόρων και οι Ακρίτες», η Κύπρος αναφέρεται σε μία πηγή που αφορά το θρύλο που συνδέει τον Διγενή Ακρίτα με την Κύπρο. Το δεύτερο σχετικό κεφάλαιο τιτλοφορείται: «Η βυζαντινή Κύπρος», είναι έκτασης μόλις δύο σελίδων και σε αυτό γίνεται μία πολύ σύντομη αναφορά σε στοιχεία της κυπριακής ιστορίας της περιόδου 330 μ.Χ. – 1191 μ.Χ. με έμφαση να δίνεται στις αραβικές επιδρομές, τη συνθήκη ουδετερότητας και τα προνόμια του Κύπριου

Αρχιεπισκόπου, χωρίς όμως να δίνονται ιδιαίτερες επεξηγήσεις ή λεπτομέρειες για το πώς και γιατί αυτά παραχωρήθηκαν.

-Στ' τάξη:

Στη Στ' τάξη, όπως και στην Ε', δεν χρησιμοποιείται εγχειρίδιο κυπριακής ιστορίας, αλλά μόνο το «Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου», το οποίο αποτελεί έκδοση του ΙΤΥΕ «Διόφαντος» (Κολιόπουλος, Μιχαηλίδης, Καλλιανιώτης, & Μηνάογλου, χ.χ.) και επίσης καταγράφει την ιστορία με επίκεντρο τον ελλαδικό χώρο. Όπως οι ίδιοι οι συγγραφείς ενημερώνουν στο εισαγωγικό τους σημείωμα, κάθε ένα από τα σαράντα εννέα (49) κεφάλαια των πέντε (5) ενοτήτων ξεκινά με έναν προοργανωτή και μια ιστορική γραμμή, ενώ τελειώνει με ερωτήματα κατανόησης. Παράλληλα με τα κείμενα, σε κάθε κεφάλαιο υπάρχουν πηγές, πλούσιο εικονογραφικό υλικό και ένα ένθετο με τίτλο «*Ματιά στο παρελθόν*», το οποίο έχει ως στόχο να βοηθήσει να εμβαθύνουν τα παιδιά σε κάποιο σημαντικό ζήτημα είτε να συνδυάζουν την αφήγηση με τις γενικότερες εξελίξεις (Κολιόπουλος κ.ά., χ.χ.).

Στο εν λόγω εγχειρίδιο, περιλαμβάνεται μόλις ένα κεφάλαιο που αναφέρεται στην κυπριακή ιστορία. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για «Το κυπριακό ζήτημα» που εντάσσεται στην πέμπτη και τελευταία ενότητα υπό τον τίτλο: «Η Ελλάδα στον 20^ο αιώνα». Το κεφάλαιο αφηγείται συνοπτικά σε μία σελίδα τα γεγονότα από το 1571 μέχρι και το 2004 μ.Χ., ενώ στη συνέχεια περιλαμβάνει πηγές και φωτογραφικό υλικό.

4.1.3. Δείκτες – κριτήρια αξιολόγησης για την ανάδειξη του πλέγματος επιλογών του Α.Π.

Για την εξαγωγή του πλέγματος επιλογών του Α.Π. χρησιμοποιήθηκε η οικονομοτεχνική μέθοδος κόστους - οφέλους που χρησιμοποιούν οι κonstrουκτιβιστές, η οποία στηρίζεται στα 10+1 διλήμματα επιλογών που χρησιμοποιούνται ως δείκτες εγκυρότητας (Σαλβαράς, 2013α). Η πραγμάτευση των προδιαγραφών με την οικονομοτεχνική μέθοδο κόστους - οφέλους διαμόρφωσε ένα πλέγμα διλημμάτων επιλογών, ως δεικτών - κριτηρίων. Επίσης, το πλέγμα που σκιαγραφείται, αντιπαραβάλλεται με τις θεωρητικές προδιαγραφές ανάπτυξης προγραμμάτων.

4.1.3.1. 1^ο Δίλημμα επιλογών: Το είδος του προγράμματος

Τα Α.Π. χωρίζονται σε υλικοκεντρικά, στοχοκεντρικά ή ενδιάμεσα ανάλογα με την εστίασή τους σε διδακτέα ύλη, διδακτικούς στόχους ή ενδιάμεση – ισορροπημένη εστίαση ανάμεσα στα δύο αντίστοιχα.

Ως προς το είδος του προγράμματος, ύστερα από πραγμάτευση των επιλογών με την οικονομοτεχνική μέθοδο κόστους-οφέλους, προκρίνεται:

1^ο Δίλημμα επιλογών, ως δείκτης-κριτήριο αξιολόγησης προγραμμάτων

- Υλικοκεντρικά προγράμματα, σύγχρονα έναντι παραδοσιακών.
- Στοχοκεντρικά προγράμματα, ανοιχτά έναντι κλειστών.
- Ενδιάμεσα προγράμματα, μετασχηματισμού έναντι ολότητας.

Αιτιολόγηση:

Προκρίνουμε από τα προγράμματα: τα σύγχρονα υλικοκεντρικά, τα ανοιχτά στοχοκεντρικά και τα ενδιάμεσα του μετασχηματισμού έναντι των παραδοσιακών, των κλειστών και της ολότητας, γιατί τα σύγχρονα υλικοκεντρικά προγράμματα εστιάζονται στις δομές των γνώσεων έχοντας σπειροειδή διάταξη, τα ανοιχτά στοχοκεντρικά προάγουν τη διαφοροποίηση και παρέχουν αυτονομία στον εκπαιδευτικό, ενώ τα ενδιάμεσα προγράμματα του μετασχηματισμού στηρίζονται στην αξιοποίηση της προηγούμενης γνώσης, την οποία και αναδομούν παράγοντας νέα, με τη χρήση των ιδιοτήτων της σκέψης: συμπλεκτικότητα, αντιστρεψιμότητα, συνδυαστικότητα, ταυτοσημία και ταυτολογία. Σε αντίθεση, τα παραδοσιακά υλικοκεντρικά προγράμματα είναι εστιασμένα στη μετάδοση κατακερματισμένων γνώσεων, τα κλειστά στοχοκεντρικά λειτουργούν ομογενοποιημένα και τα ενδιάμεσα προγράμματα, της ολότητας, προσπαθούν να «συσκευάσουν» καλά τη γνώση, αλλά και να την κρατήσουν σε ακινησία.

4.1.3.2. 2^ο Δίλημμα επιλογών: Ο προσανατολισμός και οι κατευθύνσεις του προγράμματος

Ο προσανατολισμός των προγραμμάτων είναι συνάρτηση των παραδοχών για τη φύση της γνώσης, τη μάθηση, τη δομή της διδακτέας ύλης, την επικοινωνία, τη διδακτική εργασία, την απόδοση των μαθητών, τις λειτουργίες αξιολόγησης, το χειρισμό του λάθους. Οι παραδοχές αυτές διαμορφώνουν τέσσερις κατευθύνσεις στον προσανατολισμό των

προγραμμάτων: τη συμπεριφοριστική, την κοινωνικο-γνωστική, τη γνωστική/δομιστική και την εποικοδομιστική.

Ως προς τον προσανατολισμό και τις κατευθύνσεις του προγράμματος, ύστερα από πραγμάτευση των επιλογών με την οικονομοτεχνική μέθοδο κόστους-οφέλους, προκρίνεται:

2^ο Δίλημμα επιλογών, ως δείκτης-κριτήριο αξιολόγησης προγραμμάτων

- Διαδραστική μάθηση έναντι ενεργητικής, έναντι παθητικής.

Αιτιολόγηση:

Στη διαδραστική μάθηση οι μαθητές συναποφασίζουν με τον εκπαιδευτικό το μαθησιακό τους συμβόλαιο (τι θα κάνει ο καθένας). Μαθαίνουν με τη γνωστική μαθητεία (παρατήρηση και μίμηση προτύπου, πρακτική εργασία, φωναχτός και σιωπηρός λόγος, οδηγίες στον εαυτό-μεταγνώση, εργασία με αυτοέλεγχο) και ακολουθεί ο μετασχηματισμός με την εύρεση άλλων τρόπων. Οι μαθητές μιμούμενοι, φθάνουν σε αυτοέλεγχο και μετασχηματίζουν, αφού προηγουμένως έχουν επαναφέρει παλιά σχήματα γνώσης και αναδομώντας τα, ύστερα από την εισαγωγή καταστάσεων μετασχηματισμού (αντιστροφές, άλλοι τρόποι, επεκτάσεις) που δημιουργούν ενδοατομικές και διατομικές συγκρούσεις.

Στην ενεργητική μάθηση οι μαθητές διερευνούν και ανακαλύπτουν. Χρησιμοποιούν το διαισθητικό (εικασίες, προβλέψεις, υποθέσεις, εκδοχές) και τον αναλυτικό τρόπο σκέψης (έλεγχος για επιβεβαίωση, τροποποίηση, συμπλήρωση, διάψευση). Γίνονται, έτσι, καλοί αναλυτές της γνώσης. Στην παθητική μάθηση οι μαθητές απλά αναπαράγουν πληροφορίες με την ενίσχυση του σωστού, και κατόπιν συνεχούς εξάσκησης -επανάληψης του σωστού. Όπως σημειώνει ο Σαλβαράς (2013α): «Στη διαδραστική μάθηση οι μαθητές «εγκλωβίζονται» στη μαθησιακή διαδικασία (μαθησιακό συμβόλαιο, κοινωνικογνωστική σύγκρουση), στην ενεργητική μάθηση οι μαθητές δρουν από «λογική αναγκαιότητα» (προσδιορισμός προβλήματος) και στην παθητική μάθηση οι μαθητές χειραγωγούνται, ενεργώντας «από επιβεβλημένη συναίνεση»».

4.1.3.3. 3^ο Δίλημμα επιλογών: Οι αξίες του αναλυτικού προγράμματος

Οι αξίες συνδέονται με τις ανάγκες του ανθρώπου για ασφάλεια, συναισθηματική σύνδεση, αναγνώριση προσωπικής αξίας, επιβεβαίωση, αυτοεκτίμησης, δημιουργική έκφραση κ.λπ. Η λέξη αξία προέρχεται από το ρήμα άγω, που σημαίνει μεταξύ άλλων έχω βάρος, ζυγίζω. Η σχέση βάρους και αξίας είναι αξιοπρόσεκτη. Αργότερα αποστασιοποιήθηκε, αποκόπηκε από την οικονομική της σημασία και απέκτησε μεταφορική. Εκφέρεται στον πληθυντικό

αριθμό «αξίες» και δηλώνει κριτήρια και αρχές, με βάση τις οποίες οφείλει να ζει ο άνθρωπος ή χάρη στις οποίες η ζωή του ανθρώπου καταξιώνεται. Δίπλα σε κάθε αξία, η οποία καθ' εαυτήν δεν μπορεί να είναι άλλο παρά θετική, υπάρχει η αναίρεσή της, η άρνησή της, προπαντός αν πρόκειται για πράξη. Με τη διαλεκτική των αντιθέτων ολοκληρώνεται ο έλεγχος της κάθε αξίας, μετασχηματίζεται το περιεχόμενό της και αναδομείται η λειτουργία της, ώστε να εναρμονιστεί η χρήση της.

Ως προς τις αξίες του προγράμματος, ύστερα από πραγμάτευση των επιλογών με την οικονομοτεχνική μέθοδο κόστους-οφέλους, προκρίνεται:

3^ο Δίλημμα επιλογών, ως δείκτης-κριτήριο αξιολόγησης προγραμμάτων

- Προοδευτικές αξίες έναντι ανασυγκροτικών έναντι παραδοσιακών

Αιτιολόγηση:

Οι προοδευτικές αξίες προάγουν (α) την αυτονομία των μαθητών, ώστε αυτοί να εργάζονται με αυτοέλεγχο, (β) την απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, (γ) την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης: να αντιπαραβάλουν, να εντοπίζουν αντιφάσεις και να αμφισβητούν, (δ) την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης: να επινοούν και να επεκτείνουν, (ε) την κοινωνικοποίησή τους, με τη διαμόρφωση ενός συστήματος εσωτερικού ελέγχου της συμπεριφοράς, ύστερα από ανάλυση, προβληματισμό και αμφισβήτηση και (στ) τη λειτουργική ένταξή τους, ανάλογα με το μαθήτυπο και το πολιτιστικό προφίλ. Η κατεύθυνσή τους είναι ανθρωπιστική, αφού επιδιώκουν την αυτονομία στη διαμόρφωση των αξιών. Ελλοχεύει ο κίνδυνος κοινωνικών τριγμών (Σαλβαράς, 2013α).

Οι ανασυγκροτικές αξίες ικανοποιούν τις ανάγκες των μαθητών να αναγνωρίζονται, να ανήκουν, να δρουν, να αισθάνονται ασφαλείς, να καταλαβαίνουν και συγχρόνως επιδιώκουν την εναρμόνισή τους με τις ανώτερες αξίες της αλληλεγγύης, της αξιοπρέπειας, της δικαιοσύνης, της ισότητας, της συνεργασίας, της αναζήτησης του κοινού καλού κ.λπ.. Η κατεύθυνσή τους είναι κοινωνιολογική, αφού επιδιώκουν την αποδοχή των αξιών της κοινωνίας, ώστε να εξασφαλιστεί η κοινωνική συνοχή. Ελλοχεύει ο κίνδυνος της ομοιομορφίας. Οι παραδοσιακές αξίες στηρίζονται στην αντίληψη, ότι το καλό, το αληθινό και το ωραίο αποτελούν οικουμενικές αξίες και ο ενστερνισμός τους γίνεται από σεβασμό στην ηθική. Η κατεύθυνσή τους είναι υπερβατική, εντούτοις υποφώσκει ο κίνδυνος δογματισμού από τη διατήρηση της κατεστημένης αντίληψης (Σαλβαράς, 2013α).

Η σχετικότητα των αξιών κάνει επιτακτική την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Οι μαθητές αναστοχαζόμενοι μαθαίνουν να μη δέχονται τίποτε ως αδιαμφισβήτητο και απόλυτο, γιατί δεν υπάρχει αντικειμενική αλήθεια, αλλά διαφορετικές προσεγγίσεις και

ερμηνείες. Η σύγχρονη ανάγκη να μπορούν να κάνουν οι μαθητές καινούρια πράγματα και όχι να επαναλαμβάνουν παθητικά ό,τι έκαναν οι προηγούμενες γενιές, οδήγησε στην κριτική αποτίμηση και την ορθολογιστική σκέψη, την εξέταση από διάφορες οπτικές, την εργασία με αυτοέλεγχο, ως κύρια επιδίωξη, και τη συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων.

4.1.3.4. 4^ο Δίλημμα επιλογών: Οι σκοποί του αναλυτικού προγράμματος

Ο καθορισμός των γενικών σκοπών της σχολικής αγωγής, είναι αυτός που εν τέλει καθοδηγεί και τους ειδικούς στόχους στη διδασκαλία. Σύμφωνα με τους Κασσωτάκη και Φλουρή (2006) η αποκλειστική μετάδοση γνώσεων περιορίζει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων, αλλά και η προσήλωση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που περιορίζει την απόκτηση γνώσεων δεν φαντάζει ιδανική. Η μέση οδός είναι αυτή που θα προσφέρει στα παιδιά ολόπλευρη ανάπτυξη.

Ως προς τους σκοπούς του προγράμματος, ύστερα από πραγμάτευση των επιλογών με την οικονομοτεχνική μέθοδο κόστους-οφέλους, προκρίνεται:

4^ο Δίλημμα επιλογών, ως δείκτης-κριτήριο αξιολόγησης προγραμμάτων

- Ολόπλευρη ανάπτυξη/ σωματική και ψυχική υγεία/ μάθηση/ συνεκπαίδευση έναντι πατριδογνωσίας-λαογνωσίας/ πολιτισμού επικοινωνίας/ περιβαλλοντικής αγωγής/ σύνδεσης με την Ευρώπη και τον κόσμο.

Αιτιολόγηση:

Η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, η σωματική και ψυχική υγεία, η μάθηση και η συνεκπαίδευση επιδιώκουν την αυτοεξυπηρέτηση του ατόμου. Η πατριδογνωσία-λαογνωσία, ο πολιτισμός της επικοινωνίας, η περιβαλλοντική αγωγή και η σύνδεση με την Ευρώπη και τον κόσμο επιδιώκουν την ένταξη του ατόμου στην κοινωνία. Πρόκειται για δύο φαινομενικά αντίθετους πόλους, οι οποίοι ωστόσο συνδιαλέγονται. Το άτομο, από τη μία, δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς το κοινωνικό σύνολο, ούτε μπορεί όμως από την άλλη, να γίνει αποδεκτό ένα πρόγραμμα που επιδιώκει την υποταγή του ατόμου στο σύνολο.

4.1.3.5. 5^ο Δίλημμα επιλογών: Οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος

Ο καθορισμός των στόχων είναι μία δραστηριότητα κλειδί για την ανάπτυξη προγραμμάτων. Οι στόχοι εξειδικεύουν και προσδιορίζουν καλύτερα τη μάθηση. Ταξινομούνται σε στόχους-ικανότητες και στόχους-δεξιότητες. Οι στόχοι περιγράφουν τις συνιστώσες της

συμπεριφοράς που αναμένεται να αποκτηθεί. Η νοητική συνιστώσα της συμπεριφοράς περιλαμβάνει τους στόχους-ικανότητες και τους στόχους-δεξιότητες και η παρατηρήσιμη συνιστώσα της συμπεριφοράς τους στόχους-επίδοση σύμφωνα με τον Minder (2007).

Ως προς τους στόχους του προγράμματος, ύστερα από πραγμάτευση των επιλογών με την οικονομοτεχνική μέθοδο κόστους-οφέλους, προκρίνεται:

5^ο Δίλημμα επιλογών, ως δείκτης- κριτήριο αξιολόγησης προγραμμάτων

- Νοητική συνιστώσα της συμπεριφοράς έναντι παρατηρήσιμης συνιστώσας της συμπεριφοράς.

Αιτιολόγηση:

Οι στόχοι-ικανότητες αφορούν όλα τα γνωστικά πεδία και συναποτελούνται από γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, ενώ λειτουργούν μακροπρόθεσμα. Χωρίς αυτές δεν μπορεί να εξελιχθεί η διδασκαλία. Οι στόχοι-ικανότητες αφορούν τη χρήση:

- της ανάγνωσης (σιωπηρή και φωναχτή),
- της χαρτογράφησης εννοιών (γνωστικοί χάρτες, νοηματικοί χάρτες, χάρτες κριτικής σκέψης),
- του διαλόγου (πληροφορίες –επιχειρήματα –αντεπιχειρήματα –ανάλυση – προβληματισμός -αμφισβήτηση),
- των στρατηγικών μελέτης (επεξεργασία και οργάνωση πληροφοριών),
- της διαδικασίας επίλυσης προβλήματος (καθορισμός της δυσκολίας, συσχετισμός της δυσκολίας με προηγούμενες γνώσεις, αναζήτηση σκοπού και μέσων επίλυσης, καταγιτισμός ιδεών, πρόσθιος και ανάδρομος προγραμματισμός λύσης, σχηματισμός αναλογιών, φωναχτή σκέψη, επισκόπηση),
- της δημιουργίας διαλεκτικών σχέσεων (θέση-απάντηση στο γιατί, αντίθεση-τι θα έλεγε κάποιος με αντίθετη γνώμη, σύνθεση-πώς αλλιώς),
- των συγκλίσεων (αναλογίες, σφαιρική εργασία, διασύνδεση με άλλα μαθήματα)
- της παραγωγής κειμένου (ελεύθερη ή με φθίνουσα καθοδήγηση).

Οι μαθητές μαθαίνουν τα εργαλεία της μάθησης και για το λόγο αυτό η συνεχής επαναφορά τους διασφαλίζει τη δόμηση της γνώσης (Σαλβαράς, 2013α).

Οι στόχοι-δεξιότητες είναι αυτό που θεωρείται διδακτέα ύλη και προκύπτουν ύστερα από την ανάλυση έργου. Χωρίς αυτούς δεν μπορεί να υπάρξει αποτελεσματική διδασκαλία. Οι στόχοι-δεξιότητες είναι ενέργημα σκέψης και δράσης: τι θα κάνω, τι ξέρω γι' αυτό, πώς θα το κάνω, γιατί, κάθε πότε θα το κάνω, πώς αλλιώς μπορώ να το κάνω. Ως δεξιότητες

αναλύονται τα ενεργήματα του λέγειν (ξέρω ότι), του πράττειν (ξέρω πώς), του είναι (θέλω να), του γίνεσθαι (ξέρω γιατί), του μεταφέρειν (ξέρω κάθε πότε) και του προσαρμόζειν (ξέρω πώς αλλιώς, ξέρω τι θα έλεγε κάποιος με αντίθετη γνώμη) (Σαλβαράς, 2013α).

Οι στόχοι-επίδοση χρησιμοποιούνται στην αξιολόγηση της διδασκαλίας, αφού ελέγχουν την ποιότητα του τελικού αποτελέσματος της διδασκαλίας. Δηλαδή ελέγχουν σε ποιο επίπεδο απόδοσης κινήθηκαν οι μορφές εμφάνισης των προϊόντων της διδασκαλίας. Όταν οι μαθητές μπορούν να επαναλάβουν ό,τι έμαθαν, η απόδοση διδασκαλίας κινείται στο πρώτο επίπεδο. Όταν οι μαθητές αναγνωρίζουν μέσα από τα γνωστά, λένε με δικά τους λόγια, εξηγούν, βγάζουν συμπεράσματα και βρίσκουν τα στοιχεία, τις σχέσεις και την οργάνωση, η απόδοση της διδασκαλίας κινείται στο δεύτερο επίπεδο. Όταν οι μαθητές εφαρμόζουν γενικεύσεις και αντιστρέφουν, βρίσκουν άλλους τρόπους και επεκτείνουν, η απόδοση διδασκαλίας κινείται στο τρίτο επίπεδο (Σαλβαράς, 2013α).

Οι στόχοι-επίδοση προκύπτουν ως αποτέλεσμα της επικοινωνιακής και της λειτουργικής διάστασης της διδασκαλίας και αποτελούν έκφραση των στόχων-ικανοτήτων και των στόχων-δεξιοτήτων, αφού χωρίς τους αυτούς δεν μπορούν να υπάρξουν. Όταν το πρόγραμμα οργανώνεται με αναφορά μόνο στους στόχους-επίδοση, ως επιθυμητά αποτελέσματα είναι κλειστό και ανήκει σε μια προηγούμενη μακρινή εποχή. Γι' αυτό τον λόγο προκρίνεται η νοητική συνιστώσα της συμπεριφοράς (στόχοι-ικανότητες, στόχοι-δεξιότητες), έναντι της παρατηρήσιμης (στόχοι-επίδοση).

4.1.3.6. 6^ο Δίλημμα επιλογών: Οι αρχές επιλογής περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος

Το περιεχόμενο είναι δομικό στοιχείο των προγραμμάτων. Αποτελεί αυτό που ονομάζουμε διδακτέα ύλη (στόχοι-δεξιότητες). Στην επιλογή των γνώσεων ισχύουν ταυτόχρονα οι αρχές: (α) *του εύρους* (πληθώρα γνώσεων «λίγο από όλα» για πολιτιστικό εναλλακτισμό και για σχηματισμό ολοκληρωμένης εικόνας), (β) *του βάθους* (περικοπή γνώσεων και εμβάθυνση «λιγότερο, αλλά σε βάθος» για καλύτερη «συσκευασία της γνώσης» και μεταβίβασή της), (γ) *του παραδειγματικού* (επεξεργασία γνώσεων με σκοπό την εξαγωγή γενικεύσεων και την εφαρμογή τους στην απόκτηση γνώσεων) και (δ) *της τομής και της ρήξης* (μετασχηματισμός προηγούμενων γνώσεων και η αναδόμησή τους για την παραγωγή νέων γνώσεων).

Ως προς τις αρχές επιλογής περιεχομένου του προγράμματος, ύστερα από πραγμάτευση των επιλογών με την οικονομοτεχνική μέθοδο κόστους-οφέλους, προκρίνεται:

6^ο Δίλημμα επιλογών, ως δείκτης- κριτήριο αξιολόγησης προγραμμάτων

- Εύρους έναντι βάθους/ παραδειγματικού/ τομής και ρήξης.

Αιτιολόγηση:

Το όφελος από την απόκτηση γενικής παιδείας (το «λίγο από όλα») είναι κρίσιμης σημασίας για την κοινωνία. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με πολλές και διαφορετικές ιδέες, διευρύνουν τους ορίζοντές τους και ανακαλύπτουν συνδέσεις και διασυνδέσεις μεταξύ των επιστημονικών κλάδων. Η εμβάθυνση (το «λιγότερο, αλλά σε βάθος») για τη συγκρότηση γνωστικών δομών (αρχή επιλογή βάθους) ή για την εξαγωγή χρήσιμων γενικεύσεων και την εφαρμογή τους με αυτόνομη μάθηση (αρχή παραδειγματικού) ή για την εισαγωγή μετασχηματισμών και την αναδόμηση των προηγούμενων γνώσεων (αρχή της τομής και ρήξης) είναι απαραίτητη, γιατί οι μαθητές σήμερα βρίσκονται εν μέσω καταιγισμού πληροφοριών, τις οποίες πρέπει να μετατρέψουν σε γνώσεις (έννοιες, γενικεύσεις, γνωστικές δομές, στρατηγικές μάθησης).

Ο συνδυασμός εύρους και βάθους είναι απαραίτητος. Μπορεί να λειτουργήσει ταυτόχρονα η κάλυψη μιας ποικιλίας θεμάτων, με την επιλεκτική εμβάθυνση σε ορισμένα μόνο από αυτά (Wiggins, 1989).

4.1.3.7. 7^ο Δίλημμα επιλογών: Η οργάνωση του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος

Η οργάνωση του περιεχομένου της διδακτέας ύλης διαμορφώνει ένα φάσμα, που κινείται από την επιστημονική γνώση προς τη σχολική γνώση. Η επιστημονική γνώση έχει υψηλό βαθμό ταξινόμησης (οργάνωση περιεχομένου) και τυπικότητας (διατύπωση στο γλωσσικό κώδικα της επιστήμης). Η σχολική γνώση προκύπτει από το μετασχηματισμό και την αναπλαισίωση της επιστημονικής γνώσης και τον εμπλουτισμό με γνώσεις και βιώματα της καθημερινής ζωής.

Ως προς την οργάνωση του περιεχομένου του προγράμματος, ύστερα από πραγμάτευση των επιλογών με την οικονομοτεχνική μέθοδο κόστους-οφέλους, προκρίνεται:

7^ο Δίλημμα επιλογών, ως δείκτης- κριτήριο αξιολόγησης προγραμμάτων

- Κλαδικές οργανώσεις έναντι διακλαδικών/ υπερκλαδικών και διαθεματικών, έναντι κατά μάθημα.

Αιτιολόγηση:

Οι κλαδικές οργανώσεις οργανώνουν κάθετα και οριζόντια τη διδακτέα ύλη εντός ενός κλάδου μαθημάτων, εξασφαλίζοντας εσωτερική συνοχή, π.χ. η Γλώσσα είναι το κλαδικό μάθημα, που προέκυψε από τη δόμηση των επιμέρους μαθημάτων της Ανάγνωσης, της Γραμματικής, του Συντακτικού, της Ορθογραφίας και της Έκθεσης. Αναδεικνύονται με αυτό τον τρόπο οι δομές και το σύστημα οργάνωσης των επιστημών, καθώς και οι τρόποι του σκέπτεσθαι, του πράττειν και του ερευνάν.

Οι διακλαδικές/υπερκλαδικές και οι διαθεματικές οργανώσεις της διδακτέας ύλης προωθούν την οριζόντια συσχέτιση, σύμπραξη και συγχώνευση στοιχείων πολλών κλαδικών μαθημάτων δημιουργώντας ένα ενιαίο πεδίο μελέτης, αλλά και διεπιστημονικά μαθήματα ή θέματα-πυρήνες, που αναλύονται κάτω από την οπτική διαφορετικών κλαδικών μαθημάτων, π.χ. η έννοια της δημοκρατίας, η κοινωνική οργάνωση, ο ρατσισμός (Harris & Alexander, 1998· Θεριανός, 2007). Η κατά μάθημα οργάνωση προσφέρεται για την ανάπτυξη σημαντικών αλλά κατακερματισμένων γνώσεων. Οι μαθητές, έτσι, μένουν με ασύνδετες γνώσεις. Επιλέγεται το ουσιώδες και διαρθρώνεται τμηματικά, ενώ εστιάζεται στην επιστημονική γνώση.

4.1.3.8. 8^ο Δίλημμα επιλογών: Η διάρθρωση του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος

Η διάρθρωση/διάταξη του περιεχομένου οργανώνει τις δομές διδασκαλίας. Αυτές λαμβάνουν τις παρακάτω μορφές: Εξακολουθητική/προσθετική, όπου το περιεχόμενο χωρίζεται σε ενότητες σε λογική σειρά, η μία κατόπιν της άλλης, κάθετα οργανωμένες, όπου η προηγούμενη είναι προπαρασκευαστική και προαπαιτούμενη της επόμενης. Γραμμική, όπου το περιεχόμενο χωρίζεται σε μικρές ωριαίες ενότητες σε σειρά, κάθετα οργανωμένες, η μια κατόπιν της άλλης χωρίς η προηγούμενη να προετοιμάζει την επόμενη. Λειτουργική, όπου το περιεχόμενο χωρίζεται σε μεγάλες ενότητες σε σειρά, οριζόντια και κάθετα οργανωμένες. Πρόκειται για διαρθρώσεις περιεχομένου γύρω από ένα θέμα (μονοθεματική οργάνωση) ή από έναν πυρήνα (πληθυθεματική οργάνωση). Τέλος, σπειροειδής, όπου το περιεχόμενο χωρίζεται σε μεγάλες ενότητες σε σειρά, σπειροειδώς οργανωμένες, η μια πάνω στην άλλη. Το περιεχόμενο προσεγγίζεται εκ νέου μέσα στην ίδια τάξη, από τάξη σε τάξη και από βαθμίδα σε βαθμίδα. Επιτρέπει την εμπάθυνση ανάλογα με την ανάπτυξη των μαθητών, ενώ επίσης, διευκολύνει βαθμιαία την υπέρβαση σημαντικών εμποδίων, επιτρέποντας τη μετάβαση από την απλή επισήμανση στη βαθιά γνώση.

Ως προς τη διάρθρωση του περιεχομένου του προγράμματος, ύστερα από πραγμάτευση των επιλογών με την οικονομοτεχνική μέθοδο κόστους-οφέλους, προκρίνεται:

8^ο Δίλημμα επιλογών, ως δείκτης- κριτήριο αξιολόγησης προγραμμάτων

- Λειτουργική διάρθρωση έναντι σπειροειδούς, έναντι προσθετικής, έναντι γραμμικής.

Αιτιολόγηση:

Η λειτουργική διάρθρωση συγκροτεί δομές διδασκαλίας με ενότητες σε σειρά, οριζόντια και κάθετα οργανωμένες μονοθεματικές και πληθυθεματικές. Στη μονοθεματική διάρθρωση το περιεχόμενο οργανώνεται γύρω από ένα θέμα, που αναπτύσσεται οριζοντίως, στο μάθημα της ιστορίας αφορά κυρίως χρονολογική ακολουθία, αλλά και καθέτως πραγματοποιώντας μία συνθετική τομή, όπως για παράδειγμα ο τρόπος οργάνωσης της κοινωνίας σε κάθε ιστορική περίοδο. Η μονοθεματική διάρθρωση εξασφαλίζει για την τάξη συμπαγή βάση για την ανάπτυξη δομών γνώσης, τρόπων σκέψης, πράττειν και ερευνάν. Στην πληθυθεματική διάρθρωση το περιεχόμενο οργανώνεται γύρω από έναν πυρήνα με την πραγματοποίηση εγκάρσιων τομών μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων, ο οποίος καθιστά πολλές φορές συγκρίσιμα τα δεδομένα.. Η πολυθεματική διάρθρωση συγκροτεί ευρύτερες γνωστικές δομές, συμβάλλοντας στην καλύτερη νοηματοδότηση του κόσμου (Harris & Alexander, 1998· Ματσαγγούρας, 2004α).

Η σπειροειδής διάρθρωση συγκροτεί δομές διδασκαλίας, όπου μια διδακτική ενότητα διδάσκεται σε 2-3 μαθήματα. Επαναφέρει το ίδιο περιεχόμενο μέσα στην ίδια τάξη, από τάξη σε τάξη και από βαθμίδα σε βαθμίδα. Στο ξεκίνημα προσφέρονται θεμελιώδεις ιδέες, στις οποίες η διδασκαλία επανέρχεται σε νέο πλαίσιο και με μεγαλύτερη πολυπλοκότητα. Από τη στιγμή που έγινε αντιληπτό ότι οι γνώσεις αναπτύσσονται με βραδύτητα και αυτό που διδάσκεται, δεν πρέπει να θεωρείται κερτημένο, έχει κερδίσει έδαφος. Επανέρχεται στο ίδιο γνωστικό αντικείμενο αλλά με διαφορετικές δραστηριότητες. Η σπειροειδής διάρθρωση διευκολύνει την υπέρβαση σημαντικών εμποδίων, επιτρέποντας τη μετάβαση από την απλή επισήμανση στη βαθιά γνώση. Τέλος, η διάρθρωση αυτή μπορεί να λειτουργήσει συνδυαστικά με τη λειτουργική, αλληλοσυμπληρώνοντας η μια την άλλη (Ματσαγγούρας, 2011).

Η εξακολουθητική/προσθετική διάρθρωση συγκροτεί δομές διδασκαλίας με αλυσιδωτή διάταξη, όπου η κάθε προηγούμενη προετοιμάζει την επόμενη. Το περιεχόμενο κατακεραματίζεται σε ενότητες στη σειρά, η μια δίπλα στην άλλη. Οι μαθητές καλούνται να

κατανοήσουν κάτι, που πρώτη φορά βλέπουν και θα φύγουν από αυτό, για να πάνε σε άλλο, και σε άλλο. Οι μαθητές μένουν στην πληροφόρηση, χωρίς να τη μετατρέπουν σε γνώση (Ματσαγγούρας, 2011).

Η γραμμική διάρθρωση συγκροτεί δομές διδασκαλίας χωρίς εσωτερική συνοχή. Το κριτήριο που υιοθετείται στη διάρθρωση είναι η χρονική ακολουθία, ως εκ τούτου, κάθε ενότητα δεν είναι προαπαιτούμενη για την επόμενη. Η διάρθρωση αυτή κατακερματίζει το περιεχόμενο και η παράθεση διδακτικών ενοτήτων προχωρά χωρίς να υπάρχει αυστηρή σύνδεση μεταξύ τους (Ματσαγγούρας, 2011).

4.1.3.9. 9^ο Δίλημμα επιλογών: Τα σχέδια μεθόδευσης της διδασκαλίας του αναλυτικού προγράμματος

Η μεθόδευση διδασκαλίας των προγραμμάτων μεταφράζεται στα ενεργήματα διδακτικής δράσης και συνδέεται με τις δύο διαστάσεις της διδασκαλίας, την επικοινωνιακή και τη λειτουργική. Το σχέδιο είναι το πλάνο ανάπτυξης της διδασκαλίας, περιλαμβάνει τον προγραμματισμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Προσδιορίζει τη μεθόδευση της διδασκαλίας, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της. Το σχέδιο μεθόδευσης διδασκαλίας είναι μια εμπρόθετη ορθολογική δραστηριότητα σκόπιμης δράσης. Όταν ο εκπαιδευτικός λαμβάνει όλες τις αποφάσεις για τη διδασκαλία, τότε το σχέδιο μεθόδευσης της διδασκαλίας λαμβάνει τη μορφή αναπαραγωγής γνώσεων. Όταν ο εκπαιδευτικός αρχίζει να εκχωρεί αποφάσεις για διδασκαλία στους μαθητές (στην αρχή λίγες, αργότερα περισσότερες και τέλος όλες), τότε τα σχέδια μεθόδευσης της διδασκαλίας λαμβάνουν αντίστοιχα τις μορφές της γνωστικής μαθητείας, της ανακάλυψης και της παραγωγής γνώσεων.

Ως προς τα σχέδια μεθόδευσης της διδασκαλίας του προγράμματος, ύστερα από πραγμάτευση των επιλογών με την οικονομοτεχνική μέθοδο κόστους-οφέλους, προκρίνεται:

9^ο Δίλημμα επιλογών, ως δείκτης- κριτήριο αξιολόγησης προγραμμάτων

- Σχέδια μεθόδευσης διδασκαλίας της γνωστικής μαθητείας και της παραγωγής γνώσεων, έναντι της ανακάλυψης γνώσεων, έναντι της αναπαραγωγής γνώσεων.

Αιτιολόγηση:

Στο μοντέλο της γνωστικής μαθητείας οι μαθητές, με φθίνουσα καθοδήγηση, κάνουν ό,τι κάνει ο δάσκαλος αρχικά, μετά το κάνουν μαζί, μέχρι που εν τέλει το κάνουν μόνοι τους, αφού έχουν ανάγκη από τα πρότυπα του αναγνώστη, του επεξεργαστή κειμένου, του

γραφέα, του λύτη προβλήματος κ.λπ. και από τις γνώσεις που έχουν μετασχηματισθεί και αναδομηθεί. Ο εκπαιδευτικός αρχικά λέει τι θα μάθουμε και μετά εξηγεί τους ρόλους του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Κατόπιν δείχνει και εξηγεί και οι μαθητές μαθαίνουν μιμούμενοι το πρότυπο. Αργότερα, ξανακάνουν το ίδιο δίνοντας οδηγίες στον εαυτό τους, σιωπηρά και φωναχτά, και έτσι κατακτούν τη γνώση (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011α). Ο μετασχηματισμός είναι η πηγή της γνώσης. Τα πρότυπα σκέψης και δράσης και την εργασία με αυτοέλεγχο την εξασφαλίζουν τα σχέδια γνωστικής μαθητείας. Τη μετασχηματίζουσα μάθηση εξασφαλίζουν τα σχέδια παραγωγής γνώσεων, αφού ενεργοποιούν τις ιδιότητες της σκέψης, τη συμπλεκτικότητα (πού, πότε, ποιοι, τι έγινε, ποια τα αποτελέσματα, πώς, γιατί, για ποιο λόγο), η οποία δομεί τις γνώσεις, την αντιστρεψιμότητα (τι θα έλεγε κάποιος με αντίθετη γνώμη), τη συνδυαστικότητα (πώς αλλιώς), την ταυτοσημία (πότε είδαμε κάτι όμοιο ή παρόμοιο) και την ταυτολογία (τι άλλο), οι οποίες μετασχηματίζουν και αναδομούν τις αρχικές γνώσεις διαμέσου κοινωνικογνωστικών συγκρούσεων (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011β).

Και τα δύο σχέδια κινούνται στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης, το πρώτο με τη σκαλωσιά της φθίνουσας καθοδήγησης και το δεύτερο με τη λειτουργία της αντιστοίχισης ένα προς ένα. Οι μαθητές έχουν επίσης ανάγκη να αναπτύξουν τους δύο τρόπους σκέψης τους, το διαισθητικό και τον αναλυτικό, να εισαχθούν στη διαδικασία της έρευνας και να κρίνουν και λογικά να εξετάσουν τα ευρήματά τους, καθώς και να «συσκευάσουν» καλά τις πληροφορίες, μετατρέποντας τις σε γνώσεις (έννοιες, γενικεύσεις, γνωστικές δομές, στρατηγικές μάθησης).

Οι μαθητές με την αναπαραγωγή επαναλαμβάνουν αυτά που έμαθαν χωρίς πρόσθετη απαίτηση. Μαθαίνουν μηχανικά για τις ανάγκες της στιγμής και έτσι γρήγορα ξεχνούν αυτά που έμαθαν. Στην ανακάλυψη, ο δάσκαλος υποβάλλει ερωτήσεις, οι οποίες οδηγούν τους μαθητές στην απάντηση και την ανακάλυψη της γνώσης. Το μοντέλο στηρίζεται στη σωκρατική μαιευτική, έτσι κάθε ερώτηση στηρίζεται στην προηγούμενή της. Χρειάζεται ωστόσο συνεχή παρακολούθηση από το δάσκαλο και σύνθεση των πληροφοριών, ώστε οι μαθητές να μην αποπροσανατολιστούν.

4.1.3.10. 10^ο Δίλημμα επιλογών: Οι στρατηγικές διδασκαλίας του αναλυτικού προγράμματος

Οι στρατηγικές διδασκαλίας αποτελούν ενεργήματα διδακτικής δράσης, που διαφοροποιούνται στις επιδιώξεις, στο είδος των δραστηριοτήτων, στις μεθοδολογικές συνθήκες και τα κριτήρια αξιολόγησης. Κατηγοριοποιούνται ως εξής:

-*Ανοδικές στρατηγικές διδασκαλίας:*

- Η τακτική των μικρών βημάτων
- Η καταμάθηση
- Η καθοδηγούμενη ανακάλυψη
- Η επεξεργασία πληροφοριών
- Η επεξεργασία τρόπων μάθησης
- Η παρατήρηση και έκφραση
- Η συγγραφική και μετασυγγραφική διαδικασία

-*Καθοδικές στρατηγικές διδασκαλίας:*

- Η γνωστική μαθητεία
- Η προκαταβολική οργάνωση
- Η διερεύνηση
- Η επεξήγηση
- Η αποκλίνουσα παραγωγικότητα
- Η ομαδική εργασία
- Ο αυτοσχεδιασμός
- Η μεταγνωστικότητα
- Το σχέδιο εργασίας

Ως προς τις στρατηγικές διδασκαλίας του προγράμματος, ύστερα από πραγμάτευση των επιλογών με την οικονομοτεχνική μέθοδο κόστους-οφέλους, προκρίνεται:

10^ο Δίλημμα επιλογών, ως δείκτης- κριτήριο αξιολόγησης προγραμμάτων

- Καθοδικές στρατηγικές διδασκαλίας έναντι ανοδικών.

Αιτιολόγηση:

Οι ανοδικές στρατηγικές διδασκαλίας στηρίζονται στην επαγωγή. Κινούνται από τα μέρη στο όλο, από το ειδικό στο γενικό, το οποίο λαμβάνει τη μορφή γενίκευσης (κανόνας, νόμος, νομοτέλεια). Τα επιμέρους κομμάτια, από τα οποία αρχίζει να εφαρμόζεται η στρατηγική συναποτελούν και συγκροτούν εντέλει τη γενίκευση, έναν γενικό κανόνα. Οι

καθοδικές στρατηγικές διδασκαλίας στηρίζονται στην απαγωγή. Κινούνται από το όλο στα μέρη, από το γενικό στο ειδικό. Η εκάστοτε στρατηγική ξεκινά από μια γενίκευση, την εφαρμόζει και την συγκεκριμενοποιεί και ολοκληρώνεται με την επεξήγηση της. Υποθετικές απαγωγές χρησιμοποιούμε και για την ανάπτυξη της αποκλίνουσας σκέψης «τι θα γινόταν, αν...»

Σύμφωνα με τον Σαλβαρά (2013α), η διδακτική έρευνα έχει παρατηρήσει ότι οι μαθητές που εκπαιδεύονται με τις ανοδικές στρατηγικές διδασκαλίας, επιτυγχάνουν κατά τη διάρκεια της εκμάθησης και καταρρέουν αργότερα στη μεταβίβαση και τη διατήρηση των γνώσεων. Αντίθετα, μαθητές που εκπαιδεύονται με καθοδικές στρατηγικές διδασκαλίας παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα απόδοσης κατά τη διάρκεια της εκμάθησης, αλλά υψηλότερα επίπεδα απόδοσης κατά τη διάρκεια της μεταβίβασης και της διατήρησης των γνώσεων.

4.1.3.11. 11^ο Δίλημμα επιλογών: Μοντέλα αξιολόγησης του αναλυτικού προγράμματος

Η αξιολόγηση είναι δομικό στοιχείο των προγραμμάτων. Ορίζεται ως η συστηματική διαδικασία συλλογής πληροφοριών, που αποσκοπεί στον έλεγχο της ποιότητας των προγραμμάτων, στον προσδιορισμό προβλημάτων και στη λήψη αποφάσεων για τη βελτίωση τους. Προκρίνεται η διαμορφωτική λειτουργία της αξιολόγησης, που εστιάζεται στη λειτουργία των συνθηκών και στη ρύθμιση κατοπινών ενεργειών έναντι της αποδεικτικής λειτουργίας της αξιολόγησης, που έχει επικυρωτικό χαρακτήρα και εστιάζεται στον έλεγχο του τι έμαθαν οι μαθητές σε σύγκριση με τους επιδιωκόμενους στόχους (Wassermann, 1999). Η συλλογή, κωδικοποίηση και επεξεργασία των πληροφοριών γίνεται με τη χρήση ποικίλων μεθόδων, όπως είναι η παρατήρηση, οι κλίμακες απόδοσης, τα τεστ, η χαρτογράφηση εννοιών, τα πρωτόκολλα αξιολόγησης, τα ερωτηματολόγια, οι συνεντεύξεις, οι κατάλογοι δεικτών κ.λπ. ανάλογα με το μοντέλο αξιολόγησης που θα προκριθεί (Creswell, 2011· Σαλβαράς, 2013α· Τριλιανός, 2011).

Τα μοντέλα αξιολόγησης προγραμμάτων οργανώνουν ουσιαστικά, τη σκέψη και δράση. Προσφέρονται για επιλογή:

-Το μεταθετικιστικό μοντέλο αξιολόγησης προγραμμάτων

Στο μεταθετικιστικό μοντέλο ο αξιολογητής καταγράφει τους σκοπούς και τους στόχους του προγράμματος, που λειτουργούν ως υποθέσεις έρευνας, αφού διερευνάται αν

και με ποιο τρόπο και σε ποιο επίπεδο πραγματώνονται και επαληθεύονται. Αρχικά ακολουθείται το διπολικό σχήμα: εισροή (σκοποί και στόχοι) – προϊόν (επίδοση μαθητών) και κατόπιν το τριπολικό σχήμα: εισροή (σκοποί και στόχοι) – μαθησιακή συμπεριφορά (συμμετοχή, κατανομή στη λήψη αποφάσεων, έλεγχος αντιλήψεων) – προϊόν (επίδοση μαθητών). Στην εισροή τοποθετείται η συγκεκριμενοποίηση στόχων, ώστε να δηλώνουν τη δραστηριότητα, τη μεθοδολογική συνθήκη και το κριτήριο απόδοσης/ επιτυχίας.

Για τον έλεγχο της μαθησιακής συμπεριφοράς χρησιμοποιούνται κλείδες παρατήρησης συμμετοχής και κατανομής αποφάσεων, λεκτικής επικοινωνίας, συμπεριφοράς εκπαιδευτικού και μαθητών, καθώς και ερωτηματολόγια ικανοποίησης μαθητών, ψυχολογικού κλίματος τάξης, συρρύθμισης συμπεριφοράς μαθητών, στρατηγικών μάθησης και μελέτης, αιτιολογικών προσδιορισμών επιτυχίας/αποτυχίας, παρακίνησης μαθητών, ελέγχου αντιλήψεων των μαθητών για τα μαθήματα, τα τεστ, το να αισθάνεσαι διαφορετικός κ.λπ. Για τον έλεγχο του προϊόντος-επίδοσης των μαθητών χρησιμοποιούνται τεστ σύγκρισης και κριτηρίων, φύλλα έργου, πρωτόκολλα αξιολόγησης, χαρτογράφηση εννοιών και κατάλογος δεικτών. Με τον έλεγχο των προϊόντων του προγράμματος λαμβάνονται αποφάσεις για βελτίωση της συγκεκριμενοποίησης των στόχων του και της μαθησιακής συμπεριφοράς (Mertens, 2009· Σαλβαράς, 2013α).

-Το κωνστροκτιβιστικό μοντέλο αξιολόγησης προγραμμάτων

Στο κωνστροκτιβιστικό μοντέλο αξιολόγησης προγραμμάτων, το πλαίσιο προδιαγραφών των προγραμμάτων και οι αντιλήψεις/ παραδοχές των συμμετεχόντων, εκπαιδευτικών και μαθητών, οδηγούν στη διαμόρφωση ερωτημάτων, στη διατύπωση υποθέσεων και στη συλλογή ερευνητικών δεδομένων. Ο αξιολογητής κατασκευάζει ένα μοντέλο για το πώς λειτουργεί το πρόγραμμα, χρησιμοποιώντας τις προδιαγραφές ανάπτυξης του προγράμματος και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων σε αυτό. Οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων συγκροτούν τη βασική διδακτική θεωρία, την επονομαζόμενη και εκπαιδευτική πλατφόρμα. Οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων λειτουργούν ως ερμηνευτικό σύστημα και ως σύστημα προκωδικοποίησης της δράσης και την καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό (Mertens, 2009· Σαλβαράς, 2013α).

Επομένως, ο αξιολογητής αναδεικνύει τις προδιαγραφές για το είδος του προγράμματος, τον προσανατολισμό και τις κατευθύνσεις του, τους σκοπούς και τους στόχους, το περιεχόμενο, τη μεθόδευση της διδασκαλίας και την αξιολόγηση, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου. Βάσει αυτών ελέγχει πώς λειτουργεί το πρόγραμμα με τη χρήση της παρατήρησης, πώς αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τη

λειτουργία του οι εκπαιδευτικοί και το βιώνουν οι μαθητές, με τη χρήση συνεντεύξεων. Τέλος, σταθμίζει τα συμφέροντα των μαθητών και της κοινωνίας.

-Το μετασχηματικό μοντέλο αξιολόγησης προγραμμάτων

Στο μετασχηματικό μοντέλο ο αξιολογητής αξιοποιεί τις δυνατότητες των προηγούμενων μοντέλων αξιολόγησης, του μεταθετικιστικού και του κονστрукτιβιστικού και τις επεκτείνει. Διερευνά με τεστ-κριτηρίων, χαρτογράφησης εννοιών, κλιμάκων απόδοσης κ.ά. την επίδοση των μαθητών και τη συσχετίζει με τους διδακτικούς στόχους και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών για το λειτουργικό γίνεσθαι με τη χρήση συνεντεύξεων. Στη συνέχεια, με τη χρήση της οικονομοτεχνικής μεθόδου κόστους-οφέλους πραγματεύεται τις προδιαγραφές της θεωρίας των προγραμμάτων, για το είδος του προγράμματος, τον προσανατολισμό και τις κατευθύνσεις, τους σκοπούς και τους στόχους, το περιεχόμενο, τη μεθόδευση της διδασκαλίας και την αξιολόγηση και διατυπώνει διλήμματα επιλογών, ως δείκτες-κριτήρια εγκυρότητας των προγραμμάτων. Τα εφαρμόζει στην αξιολόγηση των προγραμμάτων. Συγκρίνει τις προδιαγραφές κάθε προγράμματος με τα διλήμματα επιλογών και εκφράζεται για την ταυτότητά του (Mertens, 2009· Σαλβαράς, 2013α).

-Το νέο-πραγματιστικό μοντέλο αξιολόγησης προγραμμάτων

Στο νεο-πραγματιστικό μοντέλο ο αξιολογητής ελέγχει την ποιότητα του προγράμματος, η οποία ορίζεται με όρους αποτελεσματικότητας, λειτουργικότητας και χρησιμότητας. Ο έλεγχος γίνεται στις τρεις ερευνητικές κατευθύνσεις: της ανθρωποπλαστικής αποτελεσματικότητας (πόσο συμβάλλει στην ανάπτυξη των μαθητών, τη γνωστική, την κοινωνική, τη συναισθηματική), με τη χρήση δεικτών-κριτηρίων, της ποιότητας του τελικού αποτελέσματος (σε ποιο επίπεδο επιτεύχθηκαν οι στόχοι-επίδοση), με τη χρήση τεστ-κριτηρίων, χαρτογράφησης εννοιών, φύλλων έργου και πρωτοκόλλων αξιολόγησης, κλιμάκων απόδοσης κτλ. και της ικανοποίησης των αναγκών των μαθητών (ποια η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, πότε μαθαίνουν πιο καλά) με τη χρήση κλειδών παρατήρησης, ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων κ.λπ. (Mertens, 2009· Σαλβαράς, 2013α).

Ως προς το μοντέλο αξιολόγησης του προγράμματος, ύστερα από πραγμάτευση των επιλογών με την οικονομοτεχνική μέθοδο κόστους-οφέλους, προκρίνεται:

11^ο Δίλημμα επιλογών, ως δείκτης- κριτήριο αξιολόγησης προγραμμάτων

- Νέο-πραγματιστικό και μετασχηματικό έναντι κονστρουκτιβιστικού, έναντι μεταθετικιστικού.

Αιτιολόγηση:

Το νέο-πραγματιστικό μοντέλο αξιολόγησης ελέγχει την ποιότητα του προγράμματος, με όρους αποτελεσματικότητας, λειτουργικότητας και χρησιμότητας. Χρησιμοποιεί ποικιλία μεθόδων (δείκτες, τεστ, συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια κ.λπ.) για την αξιολόγηση του προγράμματος. Συμπληρώνεται από το μετασχηματικό μοντέλο αξιολόγησης με την πραγμάτευση των επιλογών των προγραμμάτων και τη διατύπωση διλημμάτων επιλογών, ως δεικτών-κριτηρίων ελέγχου εγκυρότητας. Στη σύνθεσή τους συνυπάρχουν και το μεταθετικιστικό και το κονστρουκτιβιστικό μοντέλο αξιολόγησης, τα οποία όμως από μόνα τους δεν ικανοποιούν.

Το κονστρουκτιβιστικό μοντέλο αξιολόγησης αναδεικνύει τις προδιαγραφές του προγράμματος με τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου, συγκεντρώνει δεδομένα με παρατήρηση, ελέγχει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το «πώς αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν» τη λειτουργία του προγράμματος και για το «πώς το βιώνουν» με τη χρήση συνεντεύξεων. Τέλος, σταθμίζονται συμφέροντα των ατόμων και της κοινωνίας. Ο αξιολογητής λειτουργεί ως συμμετέχων, επιδιώκοντας την ενσυναίσθηση και για το λόγο αυτό τα δεδομένα ενδέχεται να διαστρεβλωθούν, ανάλογα με το νόημα που δίνεται στα παρατηρούμενα και στα λεγόμενα από τον αξιολογητή-συμμετέχων.

Το μεταθετικιστικό μοντέλο αξιολόγησης, εστιάζει το ενδιαφέρον του από τον έλεγχο της επίδοσης των μαθητών στη λήψη αποφάσεων και στη διαχείριση με τη χρήση του τριπολικού σχήματος: εισροή (στόχοι, περιεχόμενο, μεθόδευση διδασκαλίας, αξιολόγηση) – μαθησιακή συμπεριφορά (συμμετοχή μαθητών στη λήψη αποφάσεων και έλεγχος αντιλήψεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών για το πώς αντιλαμβάνονται τη διαδικασία με τη χρήση κλειδών παρατήρησης και ερωτηματολογίων) – προϊόν (επίδοση των μαθητών ως διαδικασία, χωρίς να παραμελείται και το αποτέλεσμα). Το προϊόν εκλαμβάνεται ως προϊόν πολυπαραγοντικής αιτιολογίας, αλληλενεργειών και αλληλεξαρτήσεων (Σαλβαράς, 2013α).

4.1.4. Ερώτημα Α1: Ποιο είδος προγράμματος προκρίνεται έναντι ποιων;

Το είδος του αναλυτικού προγράμματος Ιστορίας στην Κύπρο, ως προς το είδος του είναι στοχοκεντρικό, ανοιχτό με μαθητοκεντρικό προσανατολισμό. Η διαπίστωση αυτή προκύπτει γιατί μέσα από το πρόγραμμα επιδιώκεται η υλοποίηση στόχων-ικανοτήτων και

στόχων-δεξιοτήτων, οι οποίοι δηλώνονται με ρήματα -κυρίως υποτακτικής- σε όλη την έκταση του προγράμματος (π.χ. να διακρίνουν, να αντιλαμβάνονται, να κατανοούν, να αναγνωρίζουν κ.λπ.). Το πρόγραμμα εκπονήθηκε, αφού έγινε καταγραφή της κυπριακής πραγματικότητας και της ιδιαιτερότητας του κυπριακού εκπαιδευτικού πλαισίου, λαμβάνοντας υπόψη όμως και την κατάσταση σε παγκόσμιο επίπεδο. Βάσει αυτών των δεδομένων, το πρόγραμμα βασίζεται στον προσανατολισμό και τις κατευθύνσεις, τους σκοπούς και στόχους, το περιεχόμενο, τη μεθόδευση της διδασκαλίας και την αξιολόγηση. Κύριο χαρακτηριστικό του είναι η σαφής και επαναλαμβανόμενη διατύπωση διδακτικών στόχων, οι οποίοι θα αποτελέσουν το επιστέγασμα της διδακτικής πράξης.

Πρώτιστα, στο προοίμιο, προσδιορίζονται τα χαρακτηριστικά εκείνα που ανταποκρίνονται στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα και τα οποία αποτέλεσαν τον φάρο της συντακτικής ομάδας. Κατόπιν, γίνεται αντιπαραβολή των παραδοσιακών προσεγγίσεων γύρω από την έννοια του Α.Π., με στόχο να αναδειχθεί το σκεπτικό της ομάδας και το πλαίσιο μέσα στο οποίο έχει κινηθεί. Γίνεται σαφής αναφορά στη διαδικασία δημόσιας διαβούλευσης πριν την εκπόνησή του και καθορίζονται η αποστολή, οι στόχοι και οι γενικές αρχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας που ακολουθείται από το Α.Π., καθώς και οι αρχές οργάνωσης και εφαρμογής των προγραμμάτων σπουδών.

Για το μάθημα της ιστορίας στο σύνολό του, αρχικά παρατίθενται οι γενικές αρχές για τη διδασκαλία του μαθήματος και ακολούθως καταγράφονται οι γενικοί στόχοι και οι δεξιότητες που θα πρέπει να αποκομίσει ο μαθητής. Γίνεται διαχωρισμός της πρωτοβάθμιας από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και έπειτα περαιτέρω διαχωρισμός και συγκεκριμενοποίηση με ειδικούς διδακτικούς στόχους ανά τάξη και ανά διδακτική ενότητα, οι οποίοι διατυπώνονται με τη μορφή παρατηρήσιμης συνιστώσας στο πλαίσιο της γενικής θεματικής ενότητας που διδάσκεται, ώστε να μπορεί να αξιολογηθεί τελικώς η επίτευξή τους. Οι διδακτικοί στόχοι, οι δεξιότητες, οι αξίες, οι στάσεις και οι συμπεριφορές που προδιαγράφονται στο Α.Π. παίρνουν τη μορφή δεικτών επάρκειας, ενώ τα μαθησιακά αποτελέσματα λαμβάνουν τη μορφή δεικτών επιτυχίας.

Το πρόγραμμα είναι ανοικτό ως προς την ευελιξία που παρέχει στον εκπαιδευτικό (π.χ. «*οι εκπαιδευτικοί δεν είναι υποχρεωμένοι να καλύψουν όλους τους δείκτες επιστημολογικής κατανόησης που προτείνονται...*») και μαθητοκεντρικό γιατί λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες του συνόλου των μαθητών και τις ανάγκες τους εντός της σύγχρονης κοινωνίας. Ο όρος «*μαθητοκεντρική προσέγγιση*» επαναλαμβάνεται αυτούσιος εντός του κειμένου του Α.Π.

4.1.5. Ερώτημα Α2: Ποιος προσανατολισμός και ποια κατεύθυνση προκρίνεται έναντι ποιων;

Το Α.Π. της Ιστορίας προκρίνει την ενεργητική και διαδραστική μάθηση και αυτό γίνεται αντιληπτό από τη χρήση ρημάτων που φανερώνουν την ενεργητική στάση του μαθητή απέναντι στη γνώση (π.χ. να διακρίνουν, να αντιλαμβάνονται, να κατανοούν, να αναγνωρίζουν, να εκφράζονται κ.λπ.). Η διαδραστική μάθηση καταδεικνύεται κυρίως μέσα από τις δραστηριότητες που προτείνονται (π.χ. Εκπόνηση ομαδικής εργασίας (project) με θέμα: *«Η φυσιογνωμία της νέας Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας, Συγκέντρωση στοιχείων (από θρύλους, παραδόσεις, διηγήσεις, δημοσιεύματα, μνημεία, Διαθεματική / Διεπιστημονική προσέγγιση του θέματος με το μάθημα της Λογοτεχνίας και της Τέχνης) σχετικά με γεγονότα που συνδέονται με τη φάση των επιτυχιών της Ελληνικής Επανάστασης κ.λπ.»*), οι οποίες ευνοούν τη συνεργασία, την ατομική αναζήτηση, την ομαδική εργασία, τη διαθεματικότητα κ.λπ.

Ο εκπαιδευτικός προτρέπεται να αφήνει περιθώρια αυτόνομης δράσης στο μαθητή, ώστε να αναζητήσει, να ανακαλύψει, να κατακτήσει και να αναμορφώσει μόνος του τη γνώση (*«...απαιτεί από τον/τη διδάσκοντα/ουσα έναν σχετικά περιορισμένο αφηγηματικό ρόλο στην παρουσίαση μίας ιστορικής ενότητας»*). Η διδακτική εργασία είναι διερευνητική με τη χρήση του διαισθητικού και του αναλυτικού τρόπου σκέψης, ενώ η μάθηση παίρνει τη μορφή μετασχηματισμού της προηγούμενης γνώσης και εμπειρίας. Ζητούμενο αποτελεί: *«η ‘εμπλοκή’ των διδασκομένων στην προβληματική της ύλης της κάθε ενότητας, με βάση ιδιαίτερα τις παρεχόμενες από το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Ιστορίας ενδεικτικές δραστηριότητες και τις μεθοδολογικές και άλλες παρατηρήσεις»*.

4.1.6. Ερώτημα Α3: Ποιες αξίες προβάλλονται και ποιοι σκοποί έναντι ποιων;

4.1.6.1. Αξίες

Στο υπό εξέταση πρόγραμμα προκρίνονται οι προοδευτικές αξίες και αυτό γιατί πρώτιστα επιδιώκεται η αυτονομία των μαθητών (*«διαμόρφωση εθνικής, θρησκευτικής και πολιτισμικής ταυτότητας αυτόνομα και με αυτοπεποίθηση»*, *«να διαμορφώσουν αυτόνομα και με αυτοπεποίθηση την ταυτότητά τους»*) και η ανάπτυξη κριτικής σκέψης (*«κριτική σκέψη και αναστοχαστική διαχείριση της γνώσης»*), αλλά και οι ανασυγκροτικές γιατί επιδιώκεται η ικανοποίηση ζωτικών αναγκών του μαθητή, ώστε να εναρμονιστεί προοπτικά με τις κυρίαρχες κοινωνικές αξίες όπως είναι αυτές της δημοκρατίας, της δικαιοσύνης, της

ισότητας, της συνεργασίας κ.λπ. («[...] επιδιώκεται η ανάπτυξη των ατομικών ικανοτήτων και ενδιαφερόντων, η κάλυψη των κενών μάθησης, η προώθηση της αυτενέργειας και της πρωτοβουλίας των μαθητών, η διευκόλυνση της αυτοκατανόησης και της αυτογνωσίας και η ενίσχυση της ικανότητας συνεργασίας και κοινωνικής μάθησης»).

4.1.6.2. Σκοποί

Οι σκοποί, όντας δομικό στοιχείο του προγράμματος, αντανακλούν τις προθέσεις της συντακτικής επιτροπής του προγράμματος. Οι σκοποί που εκφράζονται στο συγκεκριμένο πρόγραμμα -και ταυτίζονται με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο- αντικατοπτρίζουν όλους όσους υπάρχουν σε θεωρητικό πλαίσιο. Γίνεται αναφορά στο σύνολο των σκοπών αυτών τουλάχιστον μία φορά για τον καθένα στο κείμενο. Εντούτοις, ιδιαίτερη μνεία που κάνει να ξεχωρίζουν, γίνεται στην ολόπλευρη ανάπτυξη («ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και των μαθητριών», «κατέχουν ένα συνεκτικό και επαρκές σώμα γνώσεων από όλες τις επιστήμες», «διαθέτουν στο υψηλότερο δυνατό επίπεδο τις κομβικές ιδιότητες, ικανότητες και δεξιότητες που απαιτούνται στην κοινωνία του 21ου αιώνα») και στην πατριδογνωσία και λαογνωσία («Η διαδικασία αυτή θα προσφέρει στα παιδιά –μέλη της ελληνικής κυπριακής κοινότητας και μελλοντικούς ενεργούς πολίτες της Κυπριακής Δημοκρατίας– τα πνευματικά εφόδια, με τα οποία θα σχηματίσουν σαφή αντίληψη της ιστορίας της Κύπρου, της διαχρονικής πορείας του ελληνικού κόσμου και της δικής τους συμμετοχής στην ελληνική πολιτιστική κληρονομιά, όπως αυτή λειτούργησε και λειτουργεί μέσα στο ευρύτερο ευρωπαϊκό και διεθνές περιβάλλον. Θα τους επιτρέψει, επίσης, να αποκτήσουν ουσιαστική συνείδηση της ιστορικής και εθνικής τους ταυτότητας, αλλά και να εκτιμήσουν με τρόπο ανάλογο τις θρησκευτικές, πολιτιστικές και εθνικές κοινότητες της πατρίδας τους, καθώς και άλλων διαφορετικών χωρών»).

Λιγότερες, αλλά εξίσου σημαντικές αναφορές υπάρχουν και για τη σύνδεση με την Ευρώπη και τον κόσμο («Συζήτηση για την έννοια της ενωμένης Ευρώπης και τη συμμετοχή της Κύπρου σε αυτήν, με έμφαση σε ζητήματα οικονομικής και πολιτικής αλληλεξάρτησης, στην εθνική ανεξαρτησία και τη διατήρηση ιδιαίτερων πολιτιστικών παραδόσεων και αξιών»), τη μάθηση («κάθε παιδί έχει το δικαίωμα να αποκτήσει όλα εκείνα τα αγαθά που χαρακτηρίζουν τον «μορφωμένο» άνθρωπο του 21ου αιώνα») αλλά και για τη συνεκπαίδευση («[...] το αναλυτικό πρόγραμμα οργανώνεται και εφαρμόζεται με επίκεντρο την πρόνοια αποτελεσματικής πρόληψης και εξάλειψης των αρνητικών συνεπειών που συχνά συνοδεύουν τα παιδιά με αναπηρία, δύσκολο οικογενειακό περιβάλλον, οικονομική δυσπραγία και διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο»).

4.1.7. Ερώτημα Α4: Ποιοι στόχοι-ικανότητες επιδιώκονται και ποιοι στόχοι-δεξιότητες απαρτίζουν τη διδακτέα ύλη έναντι ποιων;

Στο κείμενο του προγράμματος δηλώνονται με σαφήνεια οι στόχοι που καλείται να επιτύχει η διδασκαλία της Ιστορίας και μάλιστα κάποιοι από αυτούς επαναλαμβάνονται σε αρκετές περιπτώσεις. Έμφαση δίνεται εξίσου στη νοητική συνιστώσα της συμπεριφοράς με την επίτευξη στόχων-ικανοτήτων και στόχων-δεξιοτήτων («διαθέτουν στο υψηλότερο δυνατό επίπεδο τις κομβικές ιδιότητες, ικανότητες και δεξιότητες που απαιτούνται στην κοινωνία του 21ου αιώνα», «με τη διδασκαλία του μαθήματος επιδιώκεται οι μαθητές και οι μαθήτριες να καλλιεργήσουν δεξιότητες που σχετίζονται με την ιστορική γνώση σε συνδυασμό με την κριτική και δημιουργική σκέψη») χωρίς να παραλείπεται και η παρατηρήσιμη συνιστώσα που αφορά τους στόχους-επίδοση, αφού τα μαθησιακά αποτελέσματα ορίζονται ως τέτοιοι («προϋποθέτει ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες, ως την αποφοίτησή τους, θα έχουν αποκτήσει επαρκή γνώση: των κυριότερων φάσεων της ιστορίας της Κύπρου και του ελληνικού κόσμου, από τα απώτερα χρόνια ως τις μέρες μας», «τοποθέτηση πάνω σε σύγχρονο χάρτη της Μεσογείου και του Εύξεινου Πόντου των κυριότερων ελληνικών πόλεων που ιδρύθηκαν κατά τον Β' αποικισμό»).

4.1.8. Ερώτημα Α5: Ποιες αρχές επιλογής περιεχομένου προκρίνονται έναντι ποιων;

Σχετικά με τις αρχές επιλογής περιεχομένου του Α.Π. της Ιστορίας έχουν προκριθεί οι αρχές του εύρους και του παραδειγματικού. Η αρχή του εύρους απορρέει ξεκάθαρα από την περιγραφή των διδακτικών ενοτήτων, αλλά δηλώνεται επίσης και ως οδηγία προς τους εκπαιδευτικούς: «Η αφήγηση θα πρέπει να εστιάζεται στα ουσιώδη και όχι αναφορές σε χρονολογίες, προσωπογραφικές λεπτομέρειες και πληθωρική γεγονοτολογία... η διαδικασία αυτή προϋποθέτει σφαιρική και εξαιρετικά συντομευμένη παρουσίαση της κάθε διδακτικής ενότητας».

Η αρχή του παραδειγματικού δηλώνεται επίσης ξεκάθαρα, αφού ο μαθητής θα αποκομίσει όχι μόνο ιστορικές γνώσεις αλλά και γενικεύσιμες διαπιστώσεις που θα μπορούν χρησιμοποιηθούν στη συνέχεια («αν οι μαθητές και οι μαθήτριές μας εξοικειωθούν από νωρίς με την ιστορική αναζήτηση (την ιστορική σκέψη, τις λογικές και τις μεθόδους της επιστήμης της Ιστορίας), δεν θα παραμένουν αβοήθητοι μπροστά στις πολλαπλές και αντικρουόμενες ιστορίες που θα συναντούν καθημερινά· αντίθετα, θα είναι σε θέση να

χρησιμοποιούν τα εργαλεία που τους προσφέρει η επιστήμη της Ιστορίας για να αναζητούν απαντήσεις στα νέα ερωτήματα που διαρκώς θα προκύπτουν»).

4.1.9. Ερώτημα Α6: Ποιες μορφές οργάνωσης του περιεχομένου και διάρθρωσης των διδακτικών ενοτήτων επικρατούν έναντι ποιων;

4.1.9.1. Οργάνωση Περιεχομένου

Όσον αφορά την οργάνωση του περιεχομένου, αυτή γίνεται κατά μάθημα και διατηρεί υψηλό βαθμό ταξινόμησης και τυπικότητας. Επιλέγεται το ουσιαστικό μέρος από τα ιστορικά γεγονότα, περιθωριοποιούνται οι λεπτομέρειες και απλοποιείται η διδασκαλία, η οποία διαρθρώνεται γραμμικά. Παρά την αυστηρότητα στην κατά μάθημα οργάνωση του περιεχομένου, εντοπίζεται και σε πολύ μικρό βαθμό διαθεματικότητα εκεί και όπου γίνεται διασύνδεση της ιστορίας ως κλάδου με άλλους συναφείς όπως η γεωγραφία, η τέχνη, η λογοτεχνία κ.ά. (π.χ. «*Να διασυνδέουν το περιεχόμενο του μαθήματος της Ιστορίας με άλλα μαθήματα, ιδιαίτερα τα περισσότερο «συγγενικά» [γεωγραφία - περιβαλλοντική εκπαίδευση (γνωρίζω τον κόσμο μου), φιλολογία-λογοτεχνία, θρησκευτική αγωγή, τέχνη, αγωγή του πολίτη κ.ά.]»*).

Τέλος, δεν θα μπορούσαμε να παραβλέψουμε και τη μεμονωμένη αναφορά που παρουσιάζεται σχετικά με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και παραπέμπει σε διακλαδική/υπερκλαδική οργάνωση περιεχομένου: «*Να λαμβάνουν υπόψη τους, παράλληλα με τα δεδομένα της καθαυτό ιστοριογραφίας, και τα πορίσματα διαφορετικών επιστημονικών κλάδων (της γεωγραφίας, της φιλολογίας, της κοινωνιολογίας, της ιστορίας της τέχνης, του δικαίου και των πολιτικών θεσμών κ.λπ.), εφόσον αυτά αναφέρονται στα ιστορικά ζητήματα που τους απασχολούν*», χωρίς όμως να σημαίνει ότι με τις πιο πάνω αναφορές, το είδος της οργάνωσης του περιεχομένου αλλάζει.

4.1.9.2. Διάρθρωση Ενοτήτων

Η διάρθρωση του περιεχομένου είναι γραμμική, αφού κάθε θέμα αποτελεί αυτοτελή ενότητα. Οι ενότητες διατάσσονται σε σειρά χωρίς όμως η κάθε προηγούμενη να είναι προαπαιτούμενη για την επόμενη. Αυτό καθίσταται σαφές από την όλη διάταξη του προγράμματος και τις θεματικές ενότητες κάθε τάξης («*Οι δείκτες που αφορούν τη γνώση περιεχομένου είναι χωρισμένοι σε ενότητες (ιστορικές περιόδους, εισαγωγικές ενότητες) για*

να είναι ευκολότερη η χρήση τους από τους εκπαιδευτικούς»). Η μοναδική δήλωση που συναντάται και παραπέμπει σε σπειροειδή διάρθρωση («οργανώνονται με τρόπο που οι βασικές πυρηνικές γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες επαναφέρονται και ανατροφοδοτούνται, όχι μόνο από επίπεδο σε επίπεδο εκπαίδευσης αλλά και από τάξη σε τάξη, όπου μαθητές και μαθήτριες διαφορετικών επιπέδων ετοιμότητας συνεργάζονται και μαθαίνουν») δεν μπορεί να θεωρηθεί ως πρόκριση του Α.Π. γιατί πέρα από αυτήν δεν υπάρχει τίποτα άλλο που να παραπέμπει σε αυτό το είδος.

Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι το ανακυκλωτικό σχήμα που συναντάται μόνο και μόνο ως κυκλική επανάληψη των εννοιών μετά το δημοτικό ανά τρεις τάξεις, δηλαδή για παράδειγμα η διδακτέα ύλη της Στ' τάξης δημοτικού σε γενικές γραμμές επαναλαμβάνεται ανακυκλωτικά στη Γ' γυμνασίου και Γ' λυκείου, με τη διαφορά ότι σε κάθε επανάληψή του προστίθενται ιστορικές γνώσεις και ως εκ τούτου διδακτέα ύλη και στόχοι.

4.1.10. Ερώτημα Α7: Ποιες μορφές αναπαράστασης του περιεχομένου προκρίνονται έναντι ποιων;

Η αναπαράσταση του περιεχομένου της διδακτέας ύλης στο Α.Π. λαμβάνει πολλαπλή κωδικοποίηση, αφού έχουν εντοπισθεί αναφορές («υπόδηση ρόλων», «θέτουν και απαντούν ιστορικά ερωτήματα εντοπίζοντας τεκμήρια σε πηγές», «παραγωγή γραπτών και προφορικών ιστορικών αναφορών», «κατασκευή/συμπλήρωση διαγραμμάτων», «συμπλήρωση χάρτη», «παραγωγή γραπτών και προφορικών ιστορικών αναφορών», «συγκρίνουν διαφορετικές αναπαραστάσεις του ίδιου γεγονότος/ προσώπου/ φαινομένου», «συγκρίνουν τη σημαντικότητα γεγονότων, προσώπων, αντικειμένων, αλλαγών, αιτιών, συνεπειών», «[...] ιστορικής επιστημολογικής κατανόησης (πώς μαθαίνουμε για το παρελθόν, οι μέθοδοι και διαδικασίες της επιστήμης της Ιστορίας, οι μορφές της ιστορικής γνώσης αλλά και τα όριά της)» σε όλες τις κατηγορίες που προκρίνονται ως εξής:

- *Αισθητηριακή κωδικοποίηση*: Οι μαθητές χρησιμοποιούν εποπτεία αισθήσεων κατά τη διαδικασία της μάθησης (βλέπουν, διαβάζουν, ακούν, μιλούν, φτιάχνουν).

- *Τοπογραφική κωδικοποίηση*: Οι μαθητές εντοπίζουν στο κείμενο σημαντικές πληροφορίες, τις υπογραμμίζουν και «λένε πού το λέει».

- *Λεκτική κωδικοποίηση*: Οι μαθητές διαβάζουν τις φράσεις που έχουν υπογραμμίσει και λένε «πώς το λέει».

-Σχηματική κωδικοποίηση: Οι μαθητές κατασκευάζουν σχήματα για να παρουσιάσουν τις σχέσεις του περιεχομένου (γνωστικούς και νοηματικούς χάρτες κ.λπ.).

-Συμβολική κωδικοποίηση: Οι μαθητές εκφράζονται με σύμβολα ή άλλα κωδικοποιημένα μέσα, γραπτό λόγο κ.λπ.

-Κωδικοποίηση ενεργήματος σκέψης και δράσης: Οι μαθητές σχηματίζουν το σχέδιο σκέψης και δράσης του (τι θα κάνω, πώς, γιατί, κάθε πότε).

-Μεταγνωστική κωδικοποίηση: Οι μαθητές προχωρούν σε αναστοχασμό σχετικά με τη μάθηση.

4.1.11. Ερώτημα Α8: Ποια ενεργήματα διδακτικής δράσης προκρίνονται έναντι ποιων;

Όσον αφορά τη μεθόδευση της διδασκαλίας, δεν δηλώνεται άμεσα η επικοινωνιακή διάσταση της διδασκαλίας, αλλά προβάλλεται για σχεδιασμό του μαθήματος η «εμπλοκή των μαθητών» με την εισήγηση καταστάσεων προβληματισμού. Το ίδιο ισχύει και για τη λειτουργική διάσταση της διδασκαλίας, για την οποία προβάλλονται οι «εκάστοτε διδακτικοί στόχοι», η «χρήση των ιστορικών πηγών» και άλλων τεκμηρίων του ιστορικού παρελθόντος κ.λπ. Συνιστάται η χρήση φάσματος μεθόδων διδασκαλίας και «περιορισμός της αφήγησης στα ουσιώδη», στη διδασκαλία να εμφανίζονται οι λειτουργίες της αξιολόγησης (διαγνωστική, διαμορφωτική, τελική κ.λπ.) και η αξιολόγηση των μαθητών να γίνεται με πολλαπλές μορφές (προφορική και γραπτή εξέταση, συνθετικές εργασίες, χαρτογράφηση εννοιών, οργάνωση εκθέσεων κ.λπ.).

Λαμβάνοντας υπόψη αυτά τα δεδομένα καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι συνδηλώνονται τα σχέδια μεθόδευσης διδασκαλίας της ανακάλυψης γνώσεων, αφού στο σχέδιο αυτό οι αποφάσεις λαμβάνονται από κοινού, αλλά και οι μαθητές καλούνται μόνοι τους να διερευνήσουν πηγές και τεκμήρια ώστε να «ανακαλύψουν» τη γνώση και να τη «συσκευάσουν», και τέλος, της παραγωγής γνώσεων, αφού ο μαθητής καλείται να μετασχηματίσει τις προηγούμενες γνώσεις του και να τις αναδομήσει παράγοντας νέες γνωστικές δομές. Το σχέδιο της γνωστικής μαθητείας συνδηλώνεται μέσω της αναφοράς σε βιωματικές εμπειρίες, αλλά δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι προκρίνεται ως σχέδιο μεθόδευσης της διδασκαλίας.

4.1.12. Ερώτημα A9: Ποια κατεύθυνση ελέγχου ποιότητας της αξιολόγησης προκρίνεται έναντι ποιας;

Σχετικά με τον έλεγχο ποιότητας της διδασκαλίας, η αξιολόγηση επικεντρώνεται κυρίως στην κατεύθυνση της ανθρωποπλαστικής αποτελεσματικότητας, η οποία εξετάζει αν η διδασκαλία συμβάλλει στη γνωστική, στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (*«τα παιδιά θα πρέπει να είναι σε θέση να τοποθετούν τον εαυτό τους μέσα στον χρόνο (να προσανατολίζονται στον χρόνο), ώστε να μπορούν να αντιλαμβάνονται το παρόν και το μέλλον τους μέσα από το συγκεκριμένο του παρελθόντος»*), καθώς και της απόκτησης μεταγνωστικών δεξιοτήτων (*«βασικός σκοπός της διδασκαλίας της Ιστορίας είναι η ανάπτυξη του Ιστορικού Γραμματισμού»*, *«να βοηθήσουμε τους μαθητές και τις μαθήτριες να κατανοήσουν τον κόσμο μέσα από τη μελέτη του παρελθόντος και της σχέσης του με το παρόν και το μέλλον»*), έναντι των άλλων δύο κατευθύνσεων ελέγχου ποιότητας, αυτών της ποιότητας του τελικού αποτελέσματος, δηλαδή αν το τελικό αποτέλεσμα, η επίδοση των μαθητών, ανταποκρίνεται στους αρχικούς στόχους και σε ποιο επίπεδο απόδοσης έφθασαν και της ικανοποίησης των αναγκών και των προσδοκιών του μαθητή, δηλαδή *«πότε μαθαίνουν πιο καλά»* οι μαθητές.

Η κατεύθυνση της ανθρωποπλαστικής αποτελεσματικότητας εδράζεται στην άποψη ότι *«η ανάπτυξη είναι επακόλουθο της μάθησης»* (Σαλβαράς, 2013β: 163) και συνάδει με τις κονστρουκτιβιστικές αρχές, όπως αυτές αντικατοπτρίζονται στο έργο του Vygotsky. Επιπλέον, εξαιτίας του ότι δημιουργεί περιβάλλον γνωστικής μαθητείας, εμπλουτίζει τις γνωστικές δεξιότητες των παιδιών ευνοώντας, παράλληλα, και την απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων με την πραγματοποίηση μετασχηματισμών και αναδομήσεων. Έτσι, συμβάλλει στη σύνδεση των επιμέρους γνωστικών δομών για τη συγκρότηση ολοκληρωμένης μάθησης.

4.1.13. Ερώτημα A10: Ποια εγχειρήματα διδακτικής δράσης προκρίνονται έναντι ποιων στη συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος της κυπριακής ιστορίας;

Αποκωδικοποιώντας τα βιβλία ιστορίας για τις τέσσερις τάξεις του δημοτικού σχολείου, συναντάμε τα εξής εγχειρήματα:

– το *αλγοριθμικό εγχείρημα*, στο οποίο προωθείται η μάθηση διαμέσου των φάσεων της μαθησιακής ιεραρχίας: εκμάθηση, διατήρηση, γενίκευση, διάκριση.

Συγκεκριμένα, γίνεται ανασκόπηση του προηγούμενου μαθήματος, δηλώνεται «τι θα μάθουμε τώρα» και προβάλλονται τα κυριότερα σημεία του νέου μαθήματος. Στο εγχείρημα αυτό, παρουσιάζονται με τη μορφή μικρών βημάτων οι πληροφορίες και διατάσσονται αλγοριθμικά, έτσι που να συγκροτούν αλυσιδωτές ακολουθίες και να επιτυγχάνεται η εκμάθηση. Έπονται δραστηριότητες για εξάσκηση των μαθητών (διατήρηση και γενίκευση) και, εν τέλει, παρατίθενται δραστηριότητες σύγκρισης της παλιάς με τη νέα γνώση (διάκριση).

-το επεξεργαστικό/ επεξηγηματικό εγχείρημα, σύμφωνα με το οποίο στο βιβλίο αναγράφεται μία γενίκευση, που προκαλεί ερωτήματα στους μαθητές, τα οποία και καταγράφουν. Αφού γίνει επαναφορά προηγούμενων γνώσεων και επεξήγηση των κωδικοποιημένων εκφράσεων της γενίκευσης, εισάγονται καταστάσεις εφαρμογής, τις οποίες οι μαθητές εκτελούν λέγοντας «τι κάνουν» και διακρίνοντας στις καταστάσεις αυτές δεδομένα που οδηγούν στην αρχική γενίκευση. Έτσι, ανακαλύπτουν το νόημά της και αντιλαμβάνονται «τι θέλει να μας πει», «πώς προέκυψε», «πού μας χρησιμεύει». Τέλος, καταγράφουν τα ερωτήματα που είχαν διατυπώσει και τις απαντήσεις που είχαν δώσει, καθώς και παραδείγματα και αντιπαραδείγματα.

-το μεταδοτικό εγχείρημα, αφού στα βιβλία ιστορίας υπάρχει προκαταβολικός οργανωτής και, άρα οι μαθητές διαβάζουν «τι θα μάθουν» και «με ποια σειρά», ακολουθεί το κείμενο, στο οποίο οι μαθητές υπογραμμίζουν φράσεις και συνδέουν προτάσεις με τον προκαταβολικό οργανωτή, λένε «πού το λέει» και «πώς το λέει» επιβεβαιώνοντας τον προοργανωτή. Βρίσκουν φράσεις και απαντούν στα ερωτήματα: πού, πότε, ποιος, τι έκανε, ποια τα αποτελέσματα, πώς, γιατί, για ποιο σκοπό και συμπληρώνουν γνωστικό χάρτη. Τέλος, με τη βοήθεια του γνωστικού χάρτη, οι μαθητές επαναλαμβάνουν με δικά τους λόγια αυτά που έμαθαν.

4.1.14. Ερώτημα A11: Ποιες δομές διδασκαλίας προκρίνονται έναντι ποιων;

Οι δομές διδασκαλίας που προκρίνονται στα σχολικά εγχειρίδια ακολουθούν ανακυκλωτική διάρθρωση, όπου κάθε μάθημα διδάσκεται σε περισσότερες από μία διδακτικές περιόδους με την κάθε μία περίοδο πάνω στην άλλη, έτσι που να σχηματίζουν σπείρα. Το περιεχόμενο προσεγγίζεται εκ νέου μέσα στην ίδια την τάξη, από τάξη σε τάξη και από βαθμίδα σε βαθμίδα, έτσι που επιτρέπει την εμπάθунση ανάλογα με την ανάπτυξη των μαθητών. Ο προσθετικός τύπος που παρουσιάζεται επιτρέπει στο ένα μάθημα να προετοιμάζει το άλλο,

αλλά κάθε ενότητα δεν είναι απαραίτητα προαπαιτούμενη της επόμενης. Κάποια κεφάλαια μπορούν να διδαχθούν αυτόνομα και κάποια όχι.

Η οργάνωση των ενοτήτων γίνεται θεματοκεντρικά, δηλαδή τα παιδιά μαθαίνουν τι έγινε και, επεξηγηματικά, δηλαδή αποκτούν γνώση των συνθηκών κάτω από τις οποίες έλαβε χώρα ένα γεγονός. Οι εργασίες και οι ασκήσεις στο τέλος κάθε ενότητας αποτελούν σημαντικό κομμάτι της και εξυπηρετούν στην εμπέδωση εφαρμογή και διερεύνηση των γνώσεων και δεξιοτήτων που έχει αποκτήσει ο μαθητής με το πέρας της ενότητας.

4.1.15. Ερώτημα A12: Τι προκρίνεται έναντι ποιου στην παρουσίαση της σχολικής γνώσης στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της ιστορίας, ώστε να διασφαλίζεται η αναγνωσιμότητα και η κατανοησιμότητά τους;

Η αναγνωσιμότητα και η κατανοησιμότητα αποτελούν ίσως τα πιο σημαντικά στοιχεία στη συγκρότηση ενός σχολικού εγχειριδίου έτσι που να το καταστήσουν χρήσιμο εργαλείο στη διδασκαλία. Με τον όρο αναγνωσιμότητα ορίζεται ο βαθμός δυσκολίας ή ευκολίας αποκωδικοποίησης ενός κειμένου, ώστε να γίνει κατανοητό από τον αναγνώστη του. Η αναγνωσιμότητα ενός κειμένου εξαρτάται από (α) το μήκος των προτάσεων, (β) το μήκος των λέξεων, (γ) τη μορφοποίηση και (δ) την προσωποποίηση του κειμένου (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011α· Τζιμώκας & Ματθαιουδάκη, 2014). Η κατανοησιμότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τα εσωτερικά χαρακτηριστικά ενός κειμένου και διερευνάται ελέγχοντας τη συνοχή, το συνταίριασμα, την αλληλουχία, τις μεταβάσεις και τη μεταγνωστικότητα του.

Η συνοχή βασίζεται στην ταξινόμηση των πληροφοριών και τη χρήση του τεκμηριωμένου λόγου. Επομένως, το κείμενο ανάλογα με την ταξινόμηση, μπορεί να είναι κείμενο παράθεσης ιδεών, όπου οι πληροφορίες αναλύονται αποσπασματικά, χωρίς να δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να διαμορφώσουν μία ολοκληρωμένη εικόνα του θέματος, ή μπορεί να είναι κείμενο συσχέτισης ιδεών, όπου οι πληροφορίες έχουν χρονική αλληλουχία, περιγράφουν διαδικασίες, έχουν αιτιώδεις σχέσεις, εστιάζουν σε ομοιότητες και διαφορές κ.λπ.. Συχνά περιέχουν διαγράμματα, γραφήματα, εννοιολογικούς χάρτες, πίνακες κ.ά., με τα οποία παρουσιάζονται οι σχέσεις των στοιχείων του κειμένου. Ο τεκμηριωμένος λόγος εδράζεται σε επιχειρήματα και στόχο έχει να αποδείξει ή να αναιρέσει μια πρόταση, κατόπιν προσφυγής σε γεγονότα, στην αυθεντία και στις ιδιότητες της σκέψης: συμπλεκτικότητα, αντιστρεψιμότητα, συνδυαστικότητα, ταυτοσημία και ταυτολογία. Στη συνοχή του κειμένου σημαντικό ρόλο παίζουν οι συγγραφικές τεχνικές όπως τα εισαγωγικά σημειώματα, τα υποερωτήματα, οι προκαταβολικοί οργανωτές, οι επικεφαλίδες, η χρήση

έντονων ή πλάγιων γραμμάτων, οι εικόνες, τα σχεδιαγράμματα, οι εργασίες κ.λπ. (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011α).

Το συνταίριασμα, ως βασικό στοιχείο κατανοησιμότητας, είναι συνυφασμένο με τη συσχέτιση των γνώσεων που προϋπάρχουν και των νέων πληροφοριών που δίνονται στους μαθητές, ενεργοποιώντας τον κύκλο της μάθησης. Δηλαδή, τη διαδικασία στην οποία ο μαθητής ξεκινά από τις προηγούμενες γνώσεις, στοχάζεται κριτικά διερευνώντας και αναζητώντας νέες πληροφορίες, τις οποίες επανεξετάζει, μετασχηματίζει και αναδομεί ώστε να καταλήξει στη νέα γνώση ή να προτυποποιήσει «εργαλεία», στρατηγικές μάθησης (Σαλβαράς, 2013α, 2020). Η αλληλουχία αφορά την ακολουθία των γεγονότων. Η ακολουθία αυτή μπορεί να είναι γραμμική, προσθετική ή διακλαδική. Οι μεταβάσεις επιτυγχάνονται με τη χρήση συνδετικών λέξεων ή φράσεων, όπως συνδέσμων και επιρρημάτων, έτσι που να δηλώνουν τις σχέσεις μεταξύ των γεγονότων-στοιχείων του κειμένου. Τέλος, η μεταγνωστικότητα συνδέεται με την αυτοπαρακολούθηση, τον αυτοέλεγχο και την απόκτηση μεταγνωστικών εμπειριών, αφού οι μαθητές όταν διαβάζουν ένα κείμενο και προχωρούν σε έλεγχο για το αν και σε ποιο βαθμό «κατανοούν τι διαβάζουν» (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011α).

Η έκταση των κειμένων στα υπό εξέταση σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας είναι ανάλογη της ηλικίας των παιδιών, με τις μικρότερες τάξεις να παρουσιάζουν πολύ πιο μικρά κείμενα ή ακόμα και καθόλου στο μεγαλύτερο μέρος του βιβλίου της Γ' Δημοτικού, παρά μόνο λεζάντες εικόνων. Ιδιαίτερα ελκυστικό είναι το γεγονός ότι οι τύποι γραμματοσειρών που συναντώνται ξεφεύγουν από τους τύπους πιο αυστηρών και επίσημων εγγράφων.

Στην παρουσίαση της γνώσης προκρίνεται ο τεκμηριωμένος λόγος («*Ο Μέγας Κωνσταντίνος εκτίμησε ιδιαίτερα τη στρατηγική θέση της Κύπρου –αυτό βεβαιώνουν αρχαιολογικές και ιστορικές πηγές- και φρόντισε για την αξιοποίησή της*» (Γλεντής κ.ά., χ.χ.: 115), «*Η Σαλαμίνα ήταν η σπουδαιότερη πόλη του νησιού, γιατί είχε πλούτο και μεγάλη στρατιωτική δύναμη*» (Στυλιανού κ.ά., 2004: 40)), ενώ η ταξινόμηση των πληροφοριών γίνεται με κείμενα συσχέτισης ιδεών, ώστε να διασφαλίζεται η συνοχή. Το συνταίριασμα επιτυγχάνεται σε πολύ μεγάλο βαθμό, αφού το ένα κεφάλαιο είναι προαπαιτούμενο του επόμενου στις πλείστες των περιπτώσεων και αυτό, βοηθά τους μαθητές να αναστοχαστούν σε σχέση με όσα ήδη γνωρίζουν. Η ακολουθία των γεγονότων είναι γραμμική και συνάδει με την ιστορική-χρονολογική τους εξέλιξη. Οι μεταβάσεις παρουσιάζουν ομαλά τα γεγονότα και η μεταγνωστικότητα ελέγχεται από τις εργασίες που υπάρχουν στο τέλος του κάθε κεφαλαίου, αφού οι μαθητές απαντώντας στα ζητούμενα έχουν την ευκαιρία να προβούν σε αυτοπαρακολούθηση και αυτοέλεγχο.

Όσον αφορά το επίπεδο αναγνωσιμότητας του κάθε εγχειριδίου, έχουμε προχωρήσει σε σύγκριση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν όταν εφαρμόσαμε τον τύπο του *Flesch* και των αποτελεσμάτων που λήφθηκαν από το λογισμικό πρόγραμμα *grval 1.1* του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, με τα εξής αποτελέσματα για κάθε ένα από τα υπό αξιολόγηση εγχειρίδια:

Πίνακας 4.1:

ΣΥΝΟΨΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΤΥΠΟΥ ΤΟΥ FLESCH ΓΙΑ ΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΑΝΑΓΝΩΣΙΜΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΕ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΤΑΞΕΙΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Τύπος Υπολογισμού Αναγνωσιμότητας Flesch (προσαρμογή στα ελληνικά):

$$A=206.84 - 0.59\Sigma - 1.015\Lambda$$

Όπου:

A = βαθμός αναγνωσιμότητας

Σ = αριθμός συλλαβών ανά 100 λέξεις

Λ = αριθμός λέξεων ανά πρόταση

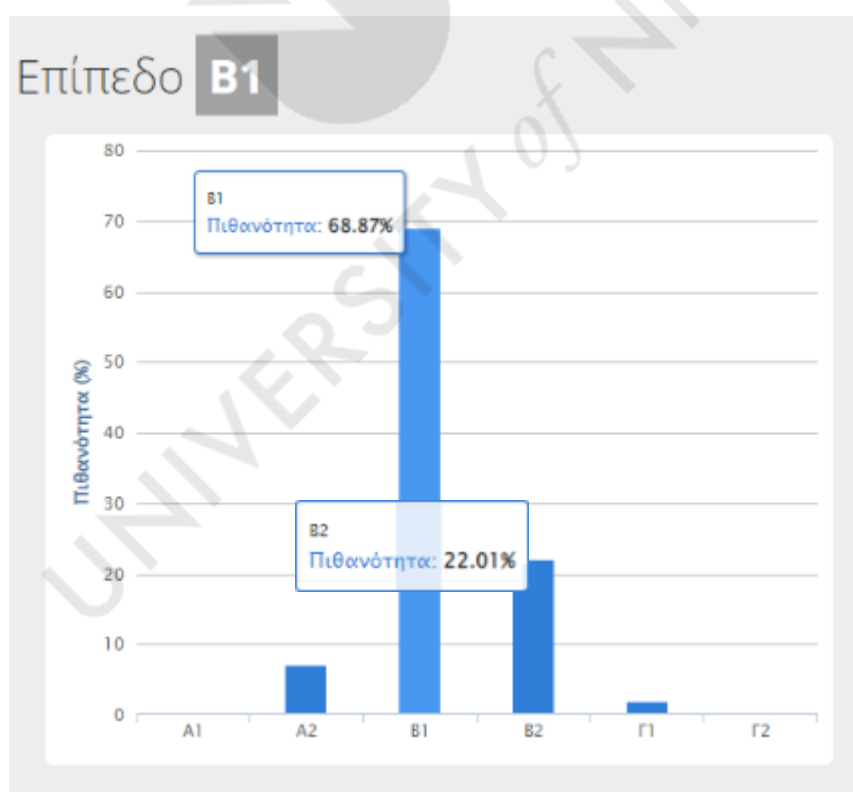
		<u>Βαθμός Αναγνωσιμότητας</u>	<u>Επίπεδο</u>	<u>Αντιστοίχιση στην κλίμακα Flesch-Kincaid</u>
Γ' ΤΑΞΗ:				
Αριθμός λέξεων: 241	Λ: 16.07	67.633	μέσου επιπέδου	Γ' Γυμνασίου - Α' Λυκείου
Αριθμός προτάσεων: 15				
Αριθμός συλλαβών: 502	Σ: 208.30			
Δ' ΤΑΞΗ:				
Αριθμός λέξεων: 205	Λ: 12.81	51.662	αρκετά δύσκολο	Β' - Γ' Λυκείου
Αριθμός προτάσεων: 16				
Αριθμός συλλαβών: 494	Σ: 240.98			
Ε' ΤΑΞΗ:				
W = αριθμός λέξεων: 414	Λ: 20.7	61.844	μέσου επιπέδου	Γ' Γυμνασίου - Α' Λυκείου
T = αριθμός προτάσεων: 20				
S = αριθμός συλλαβών: 870	Σ: 210.14			
Στ' ΤΑΞΗ:				
W = αριθμός λέξεων: 447	Λ: 11.18	50.302	αρκετά δύσκολο	Β' - Γ' Λυκείου
T = αριθμός προτάσεων: 40				
S = αριθμός συλλαβών: 1100	Σ: 246.09			

-Γ' τάξη: «Η ιστορία μου, οι ιστορίες μου, η ιστορία μας, οι ιστορίες μας»:

Και στα τρία μέρη του εν λόγω βιβλίου παρατηρήθηκε πολύ μειωμένος αριθμός κειμένων, γεγονός που θεωρείται θετικό αν αναλογιστεί κανείς το νεαρό της ηλικίας των παιδιών. Εξέχουσα θέση κατέχουν οι εικόνες με μικρές επεξηγηματικές λεζάντες. Για σκοπούς εξεύρεσης του δείκτη αναγνωσιμότητας χρησιμοποιήθηκε το κείμενο «Δαίδαλος και Ίκαρος» από το κεφάλαιο με τίτλο: «Σε τι διαφέρει η Μυθολογία από την Ιστορία;» του Μέρους Γ'. Τα αποτελέσματα συμφωνούν στο ότι το επίπεδο αναγνωσιμότητας είναι υψηλότερο από το επίπεδο των παιδιών: Με τη χρήση του τύπου του Flesch ο δείκτης ανήλθε στο 67,663 και ως εκ τούτου καταδεικνύεται ότι το κείμενο είναι μέσου επιπέδου δυσκολίας και αντιστοιχεί σε παιδιά Γ' Γυμνασίου ή Α' Λυκείου. Με τη χρήση του grval 1.1, προκύπτει ότι το επίπεδο στο οποίο ανταποκρίνεται το εγχειρίδιο της Γ' τάξης είναι το B1 με ποσοστό 68,87%.

Σχεδιάγραμμα 4.1:

**ΕΠΙΠΕΔΟ ΑΝΑΓΝΩΣΙΜΟΤΗΤΑΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ Γ' ΤΑΞΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ
grval 1.1**

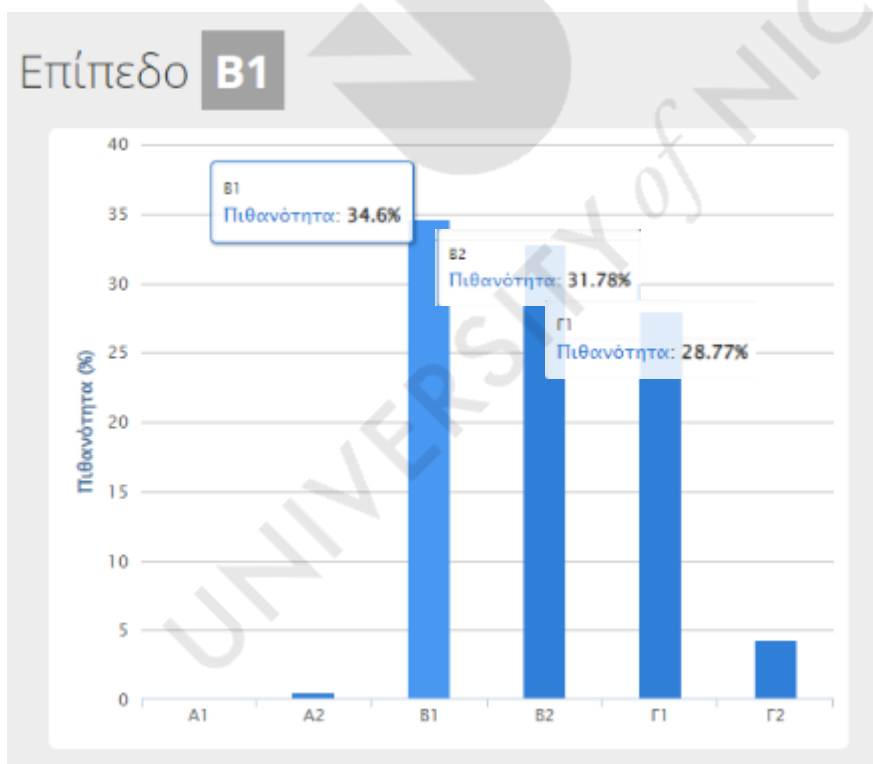


-Δ' τάξη: «Ο άνθρωπος και η ιστορία του. Από την Κυπρογεωμετρική μέχρι και την Ελληνιστική Εποχή»:

Χρησιμοποιήθηκε το κεφάλαιο 5 με τίτλο «Ένα κυπριακό βασίλειο». Τα αποτελέσματα συμφωνούν στο ότι το επίπεδο αναγνωσιμότητας είναι υψηλότερο από το επίπεδο των παιδιών: Ο δείκτης του Flesch κινείται στο 51,662, επίπεδο αρκετά δύσκολο που αντιστοιχεί σε παιδιά Β' ή Γ' Λυκείου. Με τη χρήση του grval 1.1, προκύπτει ότι το επίπεδο στο οποίο ανταποκρίνεται το εγχειρίδιο της Δ' τάξης είναι το B1 με ποσοστό 34,6%. Στο εν λόγω εγχειρίδιο ωστόσο, συναντάμε ψηλά ποσοστά για τα επίπεδα B2 (31,78%) και Γ1 (28,77%), γεγονός που φαίνεται να είναι ιδιαίτερα προβληματικό. Παρά ταύτα όμως, ο διαμελισμός των ποσοστών στα τρία επίπεδα δεν αναιρεί το γεγονός ότι το συνολικό επίπεδο του εγχειριδίου φαίνεται να είναι ψηλότερο από αυτό που αντιστοιχεί σε παιδιά Δ' τάξης δημοτικού σχολείου.

Σχεδιάγραμμα 4.2:

ΕΠΙΠΕΔΟ ΑΝΑΓΝΩΣΙΜΟΤΗΤΑΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ Δ' ΤΑΞΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ grval 1.1



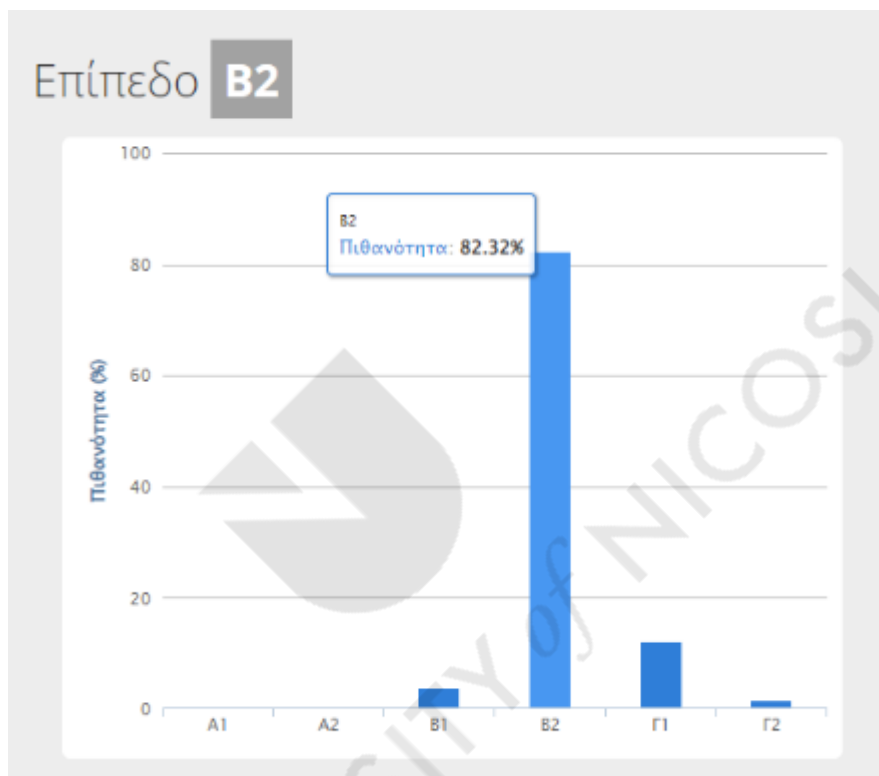
-Ε' τάξη: «Ιστορία: Στα βυζαντινά χρόνια»:

Χρησιμοποιήθηκε το κεφάλαιο 20 με τίτλο «Η φύλαξη των ανατολικών συνόρων και οι Ακρίτες». Τα αποτελέσματα συμφωνούν στο ότι το επίπεδο αναγνωσιμότητας είναι

υψηλότερο από το επίπεδο των παιδιών: Με τη χρήση του τύπου του Flesch το κείμενο χαρακτηρίζεται μέσου επιπέδου δυσκολίας και λαμβάνει βαθμό 61,844 που αντιστοιχεί σε παιδιά Γ' Γυμνασίου ή Α' Λυκείου. Με τη χρήση του grval 1.1, προκύπτει ότι το επίπεδο στο οποίο ανταποκρίνεται το εγχειρίδιο της Ε' τάξης είναι το B2 με ποσοστό 82,32%.

Σχεδιάγραμμα 4.3:

ΕΠΙΠΕΔΟ ΑΝΑΓΝΩΣΙΜΟΤΗΤΑΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ Ε' ΤΑΞΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ grval 1.1

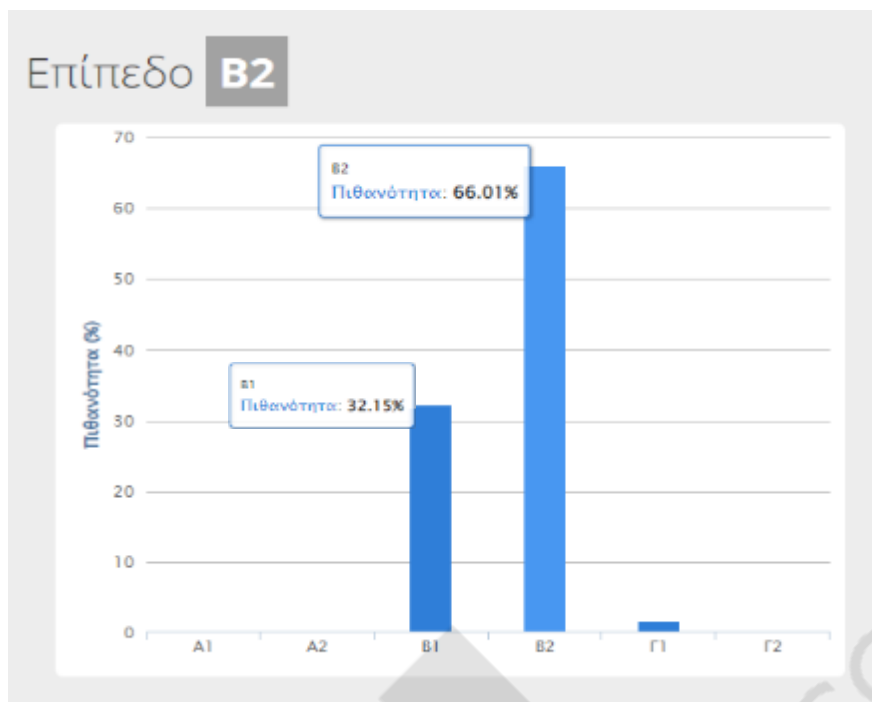


-Στ' τάξη: «Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου»:

Χρησιμοποιήθηκε το κεφάλαιο 11 με τίτλο «Το κυπριακό ζήτημα», αφού είναι το μόνο κεφάλαιο κυπριακής ιστορίας που υπάρχει στο βιβλίο. Όπως και στις προηγούμενες τάξεις, τα αποτελέσματα συμφωνούν στο ότι το επίπεδο αναγνωσιμότητας είναι υψηλότερο από το επίπεδο των παιδιών: Με τη χρήση του τύπου του Flesch ο δείκτης ανέρχεται στο 50,302 που υποδηλώνει κείμενο αρκετά δύσκολου επιπέδου και αντιστοιχεί σε παιδιά Β' ή Γ' Λυκείου. Με τη χρήση του grval 1.1, προκύπτει ότι το επίπεδο στο οποίο ανταποκρίνεται το εγχειρίδιο της Στ' τάξης είναι το B2 με ποσοστό 66,01%, ενώ σημαντικό ποσοστό πιθανοτήτων (32,15%) συγκεντρώνει και το επίπεδο B1.

Σχεδιάγραμμα 4.4:

ΕΠΙΠΕΔΟ ΑΝΑΓΝΩΣΙΜΟΤΗΤΑΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΣΤ' ΤΑΞΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ grval 1.1



4.1.16. Ερώτημα A13: Ποια δομικά στοιχεία της εικονογράφησης προκρίνονται έναντι ποιων;

Σύμφωνα με τους Σαλβαρά & Σαλβαρά (2011α: 277-278), «η εικονογράφηση κατέχει σημαντική θέση στα σχολικά εγχειρίδια», ενώ «δομικά στοιχεία της είναι οι εικόνες, οι πίνακες, τα διαγράμματα, η μοντελοποίηση και η νοηματική ή γνωστική χαρτογράφηση». Στοιχεία της εικονογράφησης που παρουσιάζονται στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας είναι οι εικόνες, οι οποίες «διαμεσολαβούν ανάμεσα στις γνωστικές δομές και την πραγματικότητα», οι πίνακες, οι οποίοι συνοδεύουν τα κείμενα και «ικανοποιούν τρία κριτήρια, της κατανόησης, της αναζήτησης και της ερμηνείας», και τα διαγράμματα, τα οποία υποστηρίζουν τα κείμενα με τη μορφή χρονολογικών γραμμών που παρουσιάζουν την εξελικτική πορεία μιας ιστορικής περιόδου.

Οι εικόνες έχουν τη μορφή φωτογραφιών, σκίτσων ή χαρτών και λειτουργούν διακοσμητικά (ελκύουν την προσοχή), οργανωτικά (αναδεικνύουν τη δομή του κειμένου), ερμηνευτικά (εξηγούν το περιεχόμενο) ή μετασχηματικά (προσθέτουν πληροφορίες- γνώσεις). Προκρίνεται η μετασχηματική λειτουργία της εικονογράφησης έναντι της διακοσμητικής, της οργανωτικής και της ερμηνευτικής, αφού κινητοποιεί τους μαθητές,

συνεπικουρώντας στη συγκρότηση των γνωστικών δομών. Όπως σημειώνει ο Παληκίδης (2010), αναδημοσιεύοντας τον Ισπανό ερευνητή Valls: σε ένα βιβλίο ιστορίας, οι εικόνες δεν χρησιμοποιούνται απλά για να συμβάλουν στην κατανοησιμότητα του κειμένου, αλλά χρησιμοποιούνται αφενός εικονογραφικά, ως δευτερογενείς πηγές, χωρίς να συνεισφέρουν στην ιστορική πληροφόρηση, και αφετέρου ως τεκμήρια, αφού ενταχθούν στο ιστορικό συγκείμενο και νοηματοδοτηθούν, προσφέροντας χρήσιμες πληροφορίες για τα σύγχρονά τους γεγονότα.

Οι πίνακες παρουσιάζουν δεδομένα επιγραμματικά και με αυστηρή ταξινόμηση. Λειτουργούν οργανωτικά (οργάνωση των πληροφοριών για εύκολη αποκωδικοποίηση) και χρηστικά (εύκολη χρήση των πληροφοριών). Προκρίνεται η οργανωτική λειτουργία, έναντι της χρηστικής. Τα διαγράμματα απεικονίζουν οπτικά σχέσεις: στην περίπτωση της ιστορίας, παρουσιάζουν συνοπτικά και εξελικτικά τα γεγονότα. Λειτουργούν υποστηρικτικά στα κείμενα. Εξέχουσα θέση κατέχουν στα υπό μελέτη σχολικά εγχειρίδια οι εικόνες - ρεαλιστικές ή αφαιρετικές- έναντι των άλλων τύπων εικονογράφησης. Έχουν κυρίως οργανωτική και ερμηνευτική λειτουργία, αλλά και διακοσμητική και μετασχηματική σε μικρότερο βαθμό. Παρουσιάζονται με σύντομες επεξηγηματικές λεζάντες και συμπληρώνουν κάθε κεφάλαιο δίνοντας πολλές φορές ενδιαφέρουσες πληροφορίες στα παιδιά.

4.1.17. Ερώτημα A14: Πώς τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της ιστορίας διαφοροποιούν τη διδασκαλία; Τι προκρίνεται έναντι ποιου;

Με τον όρο διαφοροποίηση ορίζουμε τη διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας με στόχο την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές (Κουτσελλίνη-Ιωαννίδου, 2006· Κουτσελλίνη-Ιωαννίδου & Πυργιωτάκης, 2015). Αυτό σημαίνει ότι παιδιά με διαφορετικούς τύπους ευφυούς συμπεριφοράς (ταχύτητα αντίληψης, λογική σκέψη, αντίληψη χώρου, σχέση με τους αριθμούς, μνήμη, λεκτική κατανόηση, ταχύτητα στην εύρεση λέξεων) συνυπάρχουν σε μία τάξη (Hopf, 1982), και επομένως αποτελούν μέρος της μαθησιακής διαδικασίας. Η συνεκπαίδευση, δηλαδή η ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε τάξεις με τα υπόλοιπα παιδιά και όχι απλώς στην τοποθέτησή τους σε κανονικά σχολεία, αυξάνει την απαίτηση για διαφοροποίηση στη διδασκαλία (Σαλβαράς, 2019) και αφορά επίσης τις συνθήκες, υπό τις οποίες μπορούμε να εκπαιδεύσουμε αποτελεσματικά όλα τα παιδιά (Angelides, 2004· Angelides κ.α., 2006· Mamas, 2013· Mamas, 2012· Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2011). Επίσης, διαφοροποίηση απαιτείται και

για την αντιμετώπιση της υποεπίδοσης των μαθητών, η οποία συνδέεται με αδυναμία προσαρμογής στις λειτουργίες της μάθησης, της αντίληψης, της μνήμης, της μεταγνώσης, της αυτορρύθμισης, και των κινήτρων (Slavin, 2018b· Woolfolk, 2007· Σαλβαράς, 2019, 2020).

Η αναγκαιότητα για επιτυχία του κάθε μαθητή στην τάξη, στα πλαίσια των δυνατοτήτων του, σχετίζεται με τη θετική προσδοκία, η οποία με τη σειρά της οδηγεί στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων και μεταβάλλεται σε κίνητρο μάθησης (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2003). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία βασίζεται στις αρχές του κονστρουκτιβισμού, αφού, στη θεωρητική βάση του κονστρουκτιβισμού αναγνωρίζεται η διαφορετικότητα του κάθε ατόμου. Έτσι, το περιεχόμενο, οι στόχοι και τα αποτελέσματα της διδασκαλίας διαφοροποιούνται αναλόγως, παρέχοντας την ευκαιρία στους μαθητές να οικοδομήσουν τη νέα γνώση, στηριζόμενοι στις προϋπάρχουσες, στο δικό τους πλαίσιο και με τον δικό τους ρυθμό (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Σε κάθε περίπτωση, ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσαρμοσθεί ακολουθώντας το Α.Π. και έχοντας εις γνώσιν τα χαρακτηριστικά των μαθητών και τις διδακτικές στρατηγικές (Tomlinson & Cunningham-Eidson, 2006). Ιδιαίτερα, τα σχολικά εγχειρίδια είναι αναγκαίο να παρέχουν τη δυνατότητα αυτή στον εκπαιδευτικό, περιλαμβάνοντας διδακτικό υλικό προσαρμοσμένο σε όλα τα επίπεδα και ιδιαιτερότητες των μαθητών.

Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία δύναται να διασφαλιστεί με την καταγραφή της συμπτωματολογίας και την εξεύρεση της αιτίας των λαθών του μαθητή αρχικά, και την ανάλογη διδακτική παρέμβαση κατόπιν (Σαλβαράς, 2020). Η διδακτική παρέμβαση περιλαμβάνει τη συγκεκριμενοποίηση των διδακτικών στόχων με τον προσδιορισμό της δραστηριότητας του μαθητή, τη μεθοδολογική συνθήκη και το κριτήριο απόδοσης/επιτυχίας, την επιλογή στρατηγικών διδασκαλίας και των ανάλογων τύπων σκαλωσιάς, και την εκ νέου αξιολόγηση για έλεγχο της προόδου του μαθητή (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011α). Σύμφωνα με τους Βαλιαντή και Νεοφύτου (2017) η διαφοροποίηση στη διδασκαλία αφορά την επιλογή και αξιοποίηση διαφορετικών διδακτικών μεθόδων, δραστηριοτήτων (κλειστών, ανοιχτών, διερεύνησης, κρίσης, συμπλήρωσης, σύνθεσης, ανάλυσης κ.λπ.), μέσων και υλικών (χρήση τεχνολογίας, φύλλα εργασίας, πηγές, οπτικοακουστικά μέσα κ.λπ.), τρόπων εργασίας (ατομικά, ομαδικά, σε ζεύγη, στην ολομέλεια), τρόπων υποστήριξης (ο εκπαιδευτικός ως συνεργάτης, υποστηρικτής) και διαβαθμισμένων υλικών (λεξικά, καρτέλες, σελιδοδείκτες κ.λπ.).

Στην περίπτωση των εγχειριδίων της ιστορίας για τις τέσσερις τάξεις πρωτοβάθμιας που μελετούμε, παρατηρείται πολλαπλή κωδικοποίηση στην αναπαράσταση του

περιεχομένου, όπως αισθητηριακή, τοπογραφική, λεκτική και σχηματική, γεγονός που ευνοεί τη διαφοροποίηση στη διδασκαλία. Η πολλαπλή κωδικοποίηση προκρίνεται έναντι άλλων μεθόδων και επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να προσωποποιήσει τη διδασκαλία για να καλύπτει τις ανάγκες κάθε μαθητή, αλλά και να μεγιστοποιήσει το κίνητρο της γνωστικής και μεταγνωστικής ανάπτυξης (Κουτσελλίνη-Ιωαννίδου & Πυργιωτάκης, 2015). Στο πλαίσιο αυτό, αφήνονται αρκετά περιθώρια στον εκπαιδευτικό για τον τρόπο αξιοποίησης διαφοροποιημένου υλικού, αφού στα πλείστα των κεφαλαίων δίνονται κείμενα, μικρότερης έκτασης πηγές, εικόνες με τις λεζάντες τους, γραφήματα/σχεδιαγράμματα σύνοψης του κεφαλαίου. Κάθε μαθητής, εστιάζοντας στο είδος αναπαράστασης που τον εξυπηρετεί, μπορεί να προσλάβει και να επεξεργαστεί τις πληροφορίες, κατακτώντας έτσι τη νέα γνώση.

Άλλος ένας τρόπος που ευνοεί τη διαφοροποίηση και καταγράφεται ως κατεύθυνση στους δείκτες επιτυχίας/επάρκειας για να κινηθεί ο εκπαιδευτικός, είναι η διαθεματική προσέγγιση. Με την προσέγγιση αυτή, βασικές έννοιες και ιδέες διδάσκονται κάτω από το πρίσμα διαφορετικών μαθημάτων/πεδίων, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στους μαθητές να εργασθούν, ανάλογα με τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντά τους. Τέλος, παρουσιάζονται επίσης διαφορετικά είδη δραστηριοτήτων, όπως ερωτήσεις διερεύνησης, συμπλήρωσης, κλειστού και ανοικτού τύπου ερωτήματα, αντιστοιχίσεις και παιγνιώδεις δραστηριότητες (σταυρόλεξα, αρκτικόλεξα, λαβύρινθοι).

4.2. Το πλέγμα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το γίνεσθαι του μαθήματος της κυπριακής ιστορίας.

Το πλέγμα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αντικατοπτρίζεται στα αποτελέσματα που έχουν προκύψει μετά από ανάλυση του σχετικού ερωτηματολογίου.

4.2.1. Σύντομη παρουσίαση του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας με τίτλο «Ερωτηματολόγιο διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το γίνεσθαι της διδασκαλίας στο μάθημα της κυπριακής ιστορίας», περιέχει 71 ερωτήσεις- δηλώσεις που αφορούν το είναι (αυτό που γίνεται) και τις ίδιες 71 ερωτήσεις – δηλώσεις που αφορούν το δέον (ότι θα έπρεπε να γίνεται). Κάθε μια από τις ερωτήσεις απαντάται μέσω μιας 5βθμιας κλίμακας Likert που περιέχει τους εξής κωδικούς : 1: καθόλου 2: λίγο 3: αρκετά 4: πολύ 5: πάρα πολύ.

Οι 71 ερωτήσεις– δηλώσεις του ερωτηματολογίου δομούνται στους παρακάτω τρεις παράγοντες – υποκλίμακες:

- A. Διαστάσεις της διδασκαλίας: επικοινωνιακή, λειτουργική, 33 ερωτήσεις (A1 – A33).
- B. Διαδικασίες της διδασκαλίας: προγραμματισμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση, 22 ερωτήσεις (B1 – B22).
- C. Δεξιότητες του εκπαιδευτικού, 16 ερωτήσεις (C1 – C16).

4.2.2. Το πλέγμα των διερευνητικών ερωτημάτων ελέγχου αντιλήψεων των εκπαιδευτικών

Το πλέγμα των διερευνητικών ερωτημάτων ταυτίζεται με τα υποερωτήματα του Β' ερευνητικού ερωτήματος της έρευνάς μας.

- B.2. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις δύο διαστάσεις της διδασκαλίας του μαθήματος, την επικοινωνιακή και τη λειτουργική;
- B.3. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις διαδικασίες της διδασκαλίας: προ-διδασκτική, κυρίως διδασκτική και μετα-διδασκτική;
- B.4. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις πρακτικές χειρισμού των διδασκτικών στόχων, του περιεχομένου, της μεθόδευσης της διδασκαλίας και της αξιολόγησης;
- B.5. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού: να γνωρίζουν τους μαθητές τους, να χειρίζονται τη διδασκτέα ύλη, να μεθοδεύουν τη διδασκαλία τους, να αξιολογούν τη διδασκαλία τους, το πού διαμεσολαβούν στο γίνεσθαι της διδασκαλίας;
- B.6. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη μάθηση των μαθητών με βάση τις κατευθύνσεις ελέγχου ποιότητας (ανάπτυξη, επίδοση, ικανοποίηση αναγκών, απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων);
- B.7. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων του ερωτηματολογίου και των ατομικών – δημογραφικών στοιχείων των ατόμων του δείγματος (Φύλο, Σπουδές, Χρόνια υπηρεσίας, Περιοχή σχολείου);

4.2.3. Στατιστική Ανάλυση

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS 20 και υπολογίστηκε η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του δείγματος.

Πραγματοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική. Η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση, καθώς και τα διαγράμματα μέσων τιμών χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή των ποσοτικών μεταβλητών. Για την περιγραφή των ποιοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν οι απόλυτες συχνότητες, τα ποσοστά (%) και τα διαγράμματα ποσοστών.

Για τη σύγκριση μέσων τιμών δύο ανεξαρτήτων δειγμάτων εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος T-test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples T Test). Για τη σύγκριση μέσων τιμών δύο εξαρτημένων δειγμάτων εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος T-test για εξαρτημένα δείγματα (Paired Samples T Test). Για τη σύγκριση μέσων τιμών άνω των δύο ανεξαρτήτων δειγμάτων εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος της ανάλυσης διασποράς μονής κατεύθυνσης για ανεξάρτητα δείγματα (One Way Anova).

Για τη συσχέτιση δυο ποσοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson (r) ο οποίος παίρνει τιμές από 0 έως 1, σε περίπτωση που η συσχέτιση είναι θετική (αυξανόμενη της μιας μεταβλητής, αυξάνεται και η άλλη). Εάν η συσχέτιση είναι αρνητική (αυξανόμενη της μιας μεταβλητής, ελαττώνεται η άλλη), τότε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson (r) παίρνει τιμές από -1 έως 0. Η συσχέτιση θεωρείται χαμηλή όταν ο συντελεστής συσχέτισης (r) κυμαίνεται από 0,1 έως 0,3, μέτρια όταν ο συντελεστής συσχέτισης κυμαίνεται από 0,3+ έως 0,5 και υψηλή όταν ο συντελεστής είναι μεγαλύτερος από 0,5 (τα αντίστοιχα ισχύουν όταν η συσχέτιση είναι αρνητική) (J. Cohen, 1988). Στους πίνακες των συσχετίσεων εμφανίζονται οι συντελεστές συσχέτισης και, εάν δεξιά της τιμής του συντελεστή υπάρχει ένας αστερίσκος (*), σημαίνει ότι η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,05, ενώ εάν υπάρχουν 2 αστερίσκοι (**), σημαίνει ότι η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,01. Εάν δεν υπάρχει αστερίσκος σημαίνει ότι η συσχέτιση δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Επίσης, κάθε σημαντική συσχέτιση λειτουργεί και αντίστροφα. Για παράδειγμα, εφόσον υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ 2 μεταβλητών A και B, σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η τιμή της A, τόσο αυξάνεται και η τιμή της B και αντίστροφα. Αν η συσχέτιση είναι αρνητική τότε, όσο αυξάνεται η τιμή της A, τόσο μειώνεται η τιμή της B και αντίστροφα. Τα επίπεδα σημαντικότητας ήταν αμφίπλευρα και η στατιστική σημαντικότητα τέθηκε στο 0,05.

4.2.4. Πιλοτική Έρευνα

Η πιλοτική μελέτη (pilot study) διεξάχθηκε με κύριους στόχους την επισήμανση των ερωτήσεων που δεν έγιναν κατανοητές από τους συμμετέχοντες (κυρίως για έλλειψη σαφήνειας και χρησιμότητας), του χρόνου που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, καθώς και της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου.

Η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε στις 12-17 Απριλίου 2021. Σε αυτήν συμμετείχαν 30 εκπαιδευτικοί που δίδασκαν το μάθημα της ιστορίας σε Δημοτικά σχολεία. Καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε να υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως προς τα βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, σπουδές, χρόνια υπηρεσίας και περιοχή σχολείου που διδάσκουν) καθώς και ως προς την περιοχή του σχολείου.

Μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε συζήτηση μεταξύ της ερευνήτριας και των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, με στόχο τη διερεύνηση των εξής παραμέτρων:

- αν οι έννοιες που χρησιμοποιήθηκαν ήταν κατανοητές,
- αν τα ερωτήματα ήταν ορθά διατυπωμένα,
- αν το ερωτηματολόγιο ήταν ιδιαιτέρως μακροσκελές και προξενούσε αρνητικά συναισθήματα στους συμμετέχοντες,
- αν κατά τη διανομή του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες αισθάνονταν ασφάλεια ότι θα τηρηθεί η ανωνυμία τους.

Σε γενικές γραμμές το ερωτηματολόγιο ήταν αποδεκτό στους εκπαιδευτικούς, χρειάστηκε περίπου 35 λεπτά για να συμπληρωθεί και δεν χρειάστηκαν να γίνουν διαφοροποιήσεις σε κάποιες από τις ερωτήσεις.

-Έλεγχος αξιοπιστίας

Πραγματοποιήθηκε προκαταρκτική εκτίμηση της αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων με τη χρήση του δείκτη alpha του Cronbach (Cronbach's alpha). Οι τιμές του δείκτη για το σύνολο του ερωτηματολογίου και τις τρεις υποκλίμακες βρέθηκαν μεταξύ 0,59 και 0,62 για «το είναι» και μεταξύ 0,58 και 0,64 για «το δέον», επομένως η αξιοπιστία υπήρξε οριακά αποδεκτή. Η αύξηση των ατόμων του δείγματος δημιούργησε την προσδοκία ότι θα συμβάλει στην αύξηση του δείκτη αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, πράγμα που πράγματι συνέβη όπως φαίνεται από τον υπολογισμό του δείκτη αξιοπιστίας στο τελικό δείγμα της έρευνας.

4.2.5. Ερώτημα Β1: Ποιος ο βαθμός εννοιολογικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου;

Έχει εξετασθεί χωριστά η εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής που αφορά το ‘είναι’ και χωριστά η εγκυρότητα που αφορά το ‘δέον’. Η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε με την εφαρμογή της Διερευνητικής Παραγοντικής Ανάλυσης σε Κύριες Συνιστώσες (Principal Components Analysis).

Οι Comrey και Lee (1992) θεωρούν για την παραγοντική ανάλυση ένα δείγμα 200 ατόμων ως ικανοποιητικό και ένα δείγμα 300 ατόμων ως πολύ καλό. Επομένως, το δείγμα των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας (468 άτομα) θεωρείται ως πολύ καλό.

Συμπεριλάβαμε το ερώτημα αυτό στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων της έρευνας, γιατί το ερωτηματολόγιο της έρευνας ήταν δικής μας κατασκευής –η αναζήτηση ερωτηματολογίων διδακτικού χαρακτήρα απεδείχθη άγονη- στηριγμένο στα εξελιγμένα μοντέλα της συμπεριφοριστικής και κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης, ως αναζητούμενο της διδασκαλίας του μαθήματος της κυπριακής ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

4.2.5.1. Εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής ερωτηματολογίου που αφορά το ‘είναι’

Βασικό κριτήριο εφαρμογής της Παραγοντικής Ανάλυσης σε Κύριες Συνιστώσες είναι η τιμή του δείκτη Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) που χαρακτηρίζει την καλή προσαρμογή στην Παραγοντική Ανάλυση, ο οποίος παίρνει τιμές από 0 έως 1. Στη συγκεκριμένη έρευνα ο δείκτης KMO έλαβε τιμή 0,840, η οποία σύμφωνα με τον Kaiser (1974) θεωρείται εξαιρετική.

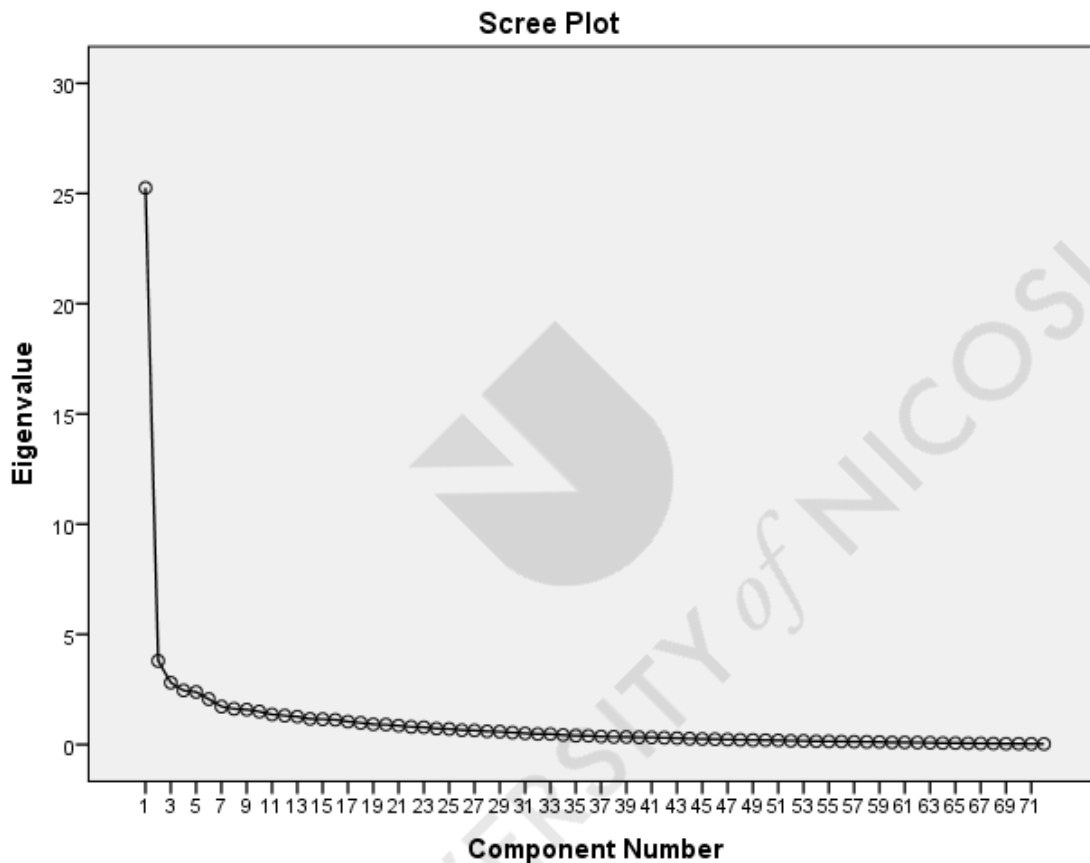
Από την εφαρμογή της Παραγοντικής Ανάλυσης σε Κύριες Συνιστώσες, στις ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο προέκυψαν 3 σημαντικοί παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί ερμηνεύουν το 44,237% της συνολικής διασποράς (% of Variance), ποσοστό που θεωρείται αρκετά ικανοποιητικό. Το παραπάνω ποσοστό δηλώνει ότι το μοντέλο της Παραγοντικής Ανάλυσης σε Κύριες Συνιστώσες ερμηνεύει το 44,237% του προς εξέταση φαινομένου. Οι παράγοντες είναι οι εξής:

- Α. Διαστάσεις της διδασκαλίας: επικοινωνιακή, λειτουργική, 33 ερωτήσεις (ερωτήσεις A1 – A33).
- Β. Διαδικασίες της διδασκαλίας: προγραμματισμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση, 22 ερωτήσεις (ερωτήσεις B1 – B22).
- C. Δεξιότητες του εκπαιδευτικού, 16 ερωτήσεις (ερωτήσεις C1 – C16).

Υπέρ της δομής των 3 παραγόντων συνηγορεί και το ιστόγραμμα ιδιοτιμών (scree plot) όπου οι ιδιοτιμές μέχρι τον 3^ο παράγοντα κατέρχονται απότομα και από τον 4^ο παράγοντα και μετά οι ιδιοτιμές ακολουθούν μια ομοιόμορφη και ομαλή ροή, επομένως οι ιδιοτιμές από τον 4^ο παράγοντα και μετά δεν προσφέρουν κάποια αξιόλογη πληροφορία - διαφοροποίηση.

Σχεδιάγραμμα 4.5:

ΙΣΤΟΓΡΑΜΜΑ ΙΔΙΟΤΙΜΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ



Οι ιδιοτιμές των παραγόντων και τα ποσοστά ερμηνευμένης διασποράς (φορτίσεις των παραγόντων) παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 4.2:

ΙΔΙΟΤΙΜΕΣ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΑ ΕΡΜΗΝΕΥΜΕΝΗΣ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ ΠΟΥ ΑΦΟΡΑ ΤΟ ‘ΕΙΝΑΙ’

Παράγοντες	Ιδιοτιμές και ποσοστά διασποράς		
	Ιδιοτιμές	Διασπορά %	Αθροιστική διασπορά %

A. Διαστάσεις της διδασκαλίας: επικοινωνιακή, λειτουργική	25,220	35,069	35,069
B. Διαδικασίες της διδασκαλίας: προγραμματισμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση	3,795	5,371	40,340
C. Δεξιότητες του εκπαιδευτικού.	2,806	3,897	44,237

4.2.5.2. Εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής ερωτηματολογίου που αφορά το 'δέον'

Εφαρμόστηκε η ίδια διαδικασία που χρησιμοποιήθηκε για την εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής του ερωτηματολογίου που αφορά το 'είναι'. Ο δείκτης ΚΜΟ έλαβε τιμή 0,828, η οποία σύμφωνα με τον Kaiser (1974) θεωρείται εξαιρετική.

Από την εφαρμογή της Παραγοντικής Ανάλυσης σε Κύριες Συνιστώσες, στις ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο προέκυψαν οι ίδιοι, όπως και στην περίπτωση του 'είναι', παράγοντες με ιδιοτιμή μεγαλύτερη της μονάδας. Οι παράγοντες αυτοί ερμηνεύουν το 43,340% της συνολικής διασποράς (% of Variance), ποσοστό που θεωρείται αρκετά ικανοποιητικό.

Οι Ιδιοτιμές και τα ποσοστά ερμηνευμένης διασποράς (φορτίσεις) των παραγόντων παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 4.3:

ΙΔΙΟΤΙΜΕΣ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΑ ΕΡΜΗΝΕΥΜΕΝΗΣ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ ΠΟΥ ΑΦΟΡΑ ΤΟ 'ΔΕΟΝ'

Παράγοντες	Ιδιοτιμές και ποσοστά διασποράς		
	Ιδιοτιμές	Διασπορά %	Αθροιστική διασπορά %
A. Διαστάσεις της διδασκαλίας: επικοινωνιακή, λειτουργική	23,208	32,687	32,687
B. Διαδικασίες της διδασκαλίας: προγραμματισμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση	4,778	6,729	39,417
C. Δεξιότητες του εκπαιδευτικού.	2,785	3,923	43,340

-Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση (Exploratory Factor Analysis)

- Η καλή προσαρμογή του μοντέλου των 3 παραγόντων στην περίπτωση του 'είναι' που προέκυψε από τη Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση (Exploratory Factor Analysis) επιβεβαιώθηκε και από τα ευρήματα της Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής Ανάλυσης (Confirmatory Factor Analysis) σύμφωνα με τα οποία:

1. $\chi^2/df = 1,76$ επίπεδο σημαντικότητας 0,08. Αποδεκτές είναι οι τιμές $\chi^2/df < 2$ με επίπεδο σημαντικότητας μεγαλύτερο από το 0,05 (Tabachnick & Fidell, 2007).
2. The comparative fit index (CFI)=0,93. Αποδεκτές τιμές του (CFI) είναι αυτές που υπερβαίνουν το 0,90 (Bentler, 1995).
3. The root mean square error of approximation (RMSEA) = 0,52. Αποδεκτές τιμές του (RMSEA) είναι αυτές που δεν υπερβαίνουν το 0,6 (Hu & Bentler, 1999).

- Η καλή προσαρμογή του μοντέλου των 3 παραγόντων στην περίπτωση του 'δέοντος' που προέκυψε από τη Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση (Exploratory Factor Analysis) επιβεβαιώθηκε και από τα ευρήματα της Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής Ανάλυσης (Confirmatory Factor Analysis) σύμφωνα με τα οποία:

1. $\chi^2/df = 1,81$ με επίπεδο σημαντικότητας 0,2. Αποδεκτές είναι οι τιμές $\chi^2/df < 2$ με επίπεδο σημαντικότητας μεγαλύτερο από το 0,05 (Tabachnick & Fidell, 2007).
2. The comparative fit index (CFI)=0,94. Αποδεκτές τιμές του (CFI) είναι αυτές που υπερβαίνουν το 0,90 (Bentler, 1995).
3. The root mean square error of approximation (RMSEA) = 0,58. Αποδεκτές τιμές του (RMSEA) είναι αυτές που δεν υπερβαίνουν το 0,6 (Hu & Bentler, 1999).

Στα παρακάτω βηματικά διαγράμματα (path diagrams) που προέκυψαν από την εφαρμογή της Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής Ανάλυσης (CFA) με χρήση του στατιστικού προγράμματος LISREL for windows, φαίνεται η επίδραση καθενός από τους παρακάτω 3 παράγοντες στην αντίστοιχη ομάδα ερωτήσεων που συγκροτεί τον παράγοντα:

-Όπου F1 στο διάγραμμα συμβολίζει τον παράγοντα «Α. Διαστάσεις της διδασκαλίας: επικοινωνιακή, λειτουργική».

-Όπου F2 στο διάγραμμα συμβολίζει τον παράγοντα «Β. Διαδικασίες της διδασκαλίας: προγραμματισμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση».

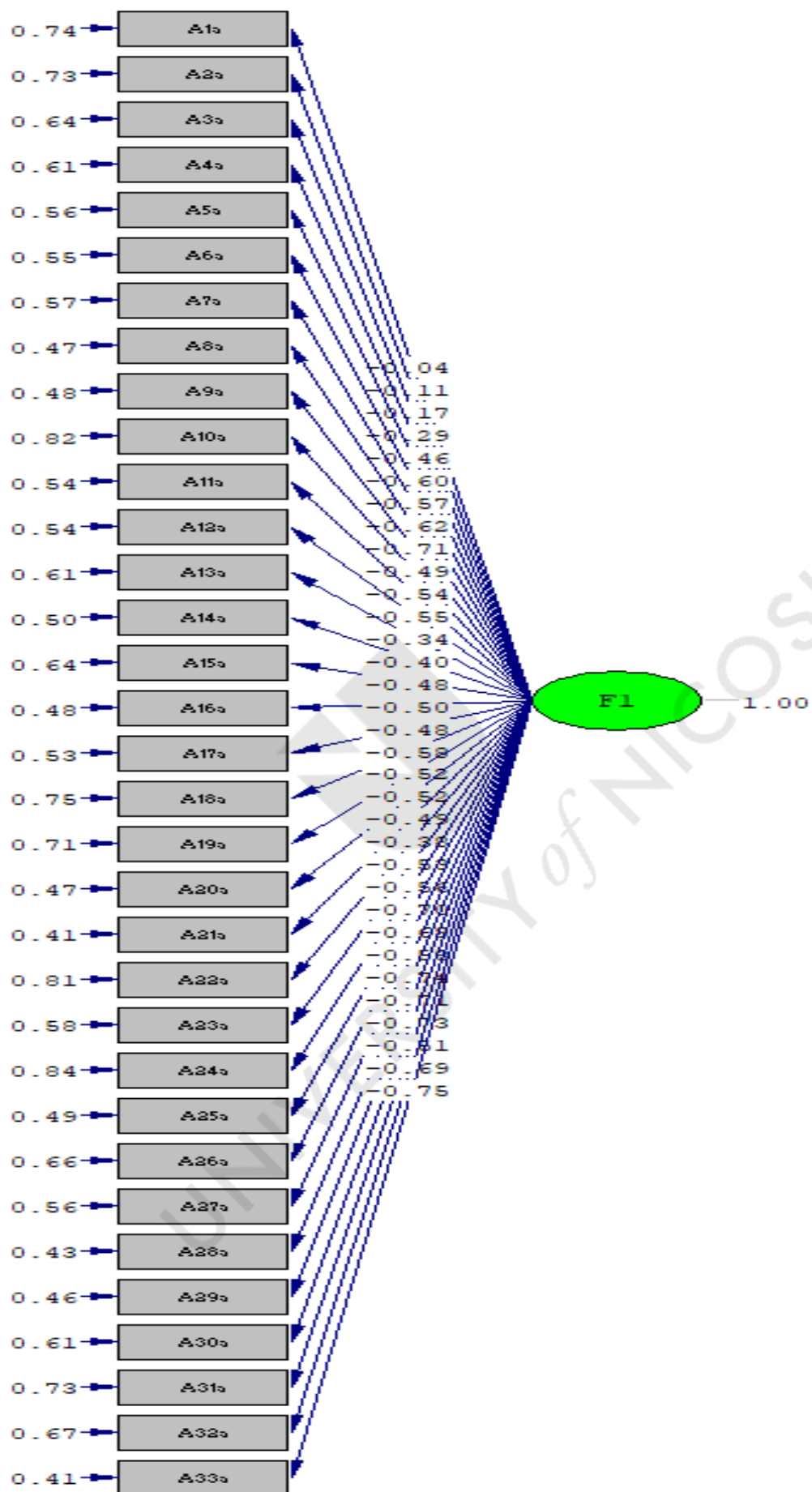
-Όπου F3 στο διάγραμμα συμβολίζει τον παράγοντα «C. Δεξιότητες του εκπαιδευτικού».

Παρατήρηση: Παρουσιάζονται τα διαγράμματα που αφορούν μόνο το 'είναι', διότι τα αντίστοιχα διαγράμματα που αφορούν το 'δέον' έχουν παρόμοια δομή.

Σχεδιάγραμμα 4.6:

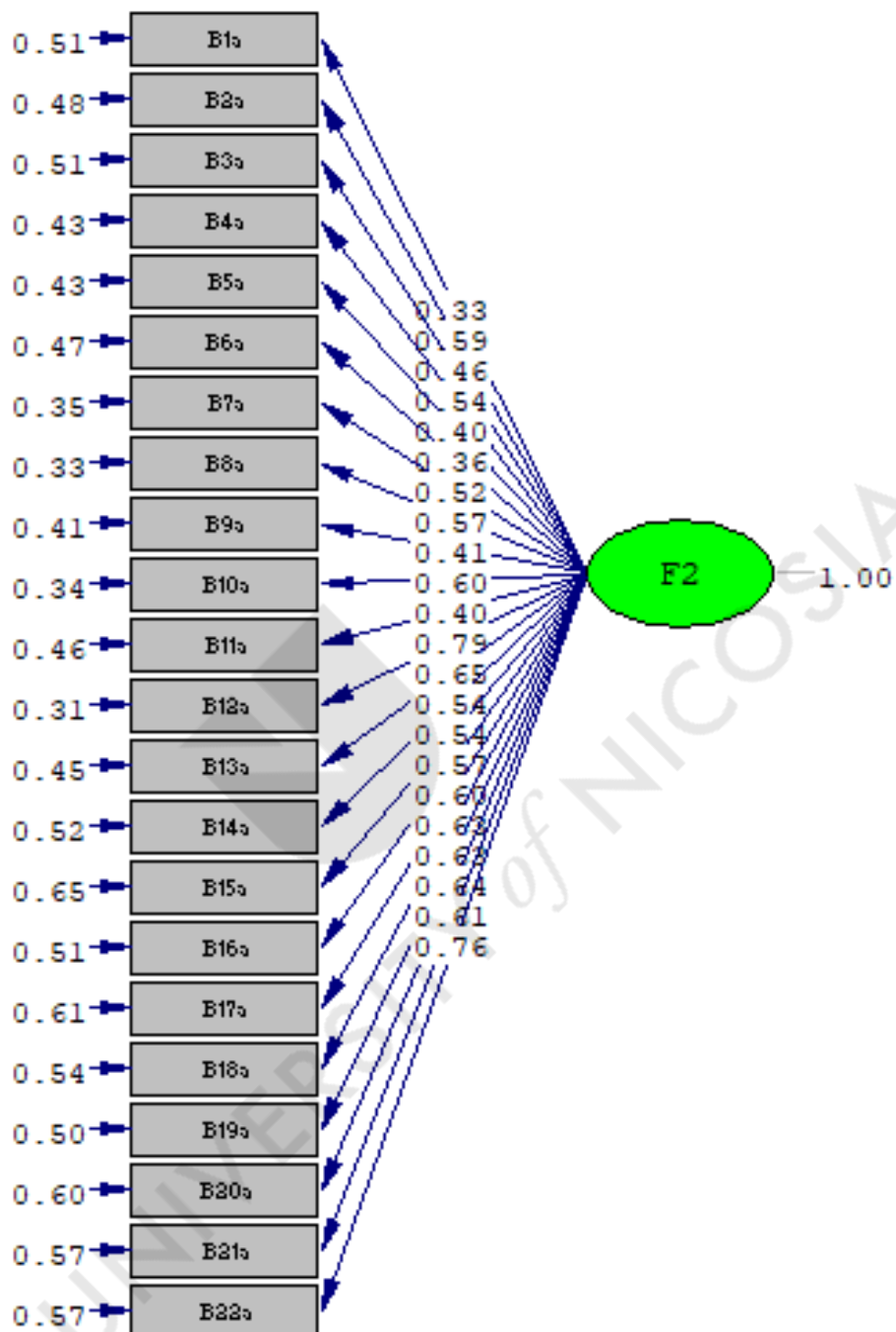
ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ 1^{ΟΥ} ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ ΣΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΣΤΟ 'ΕΙΝΑΙ'





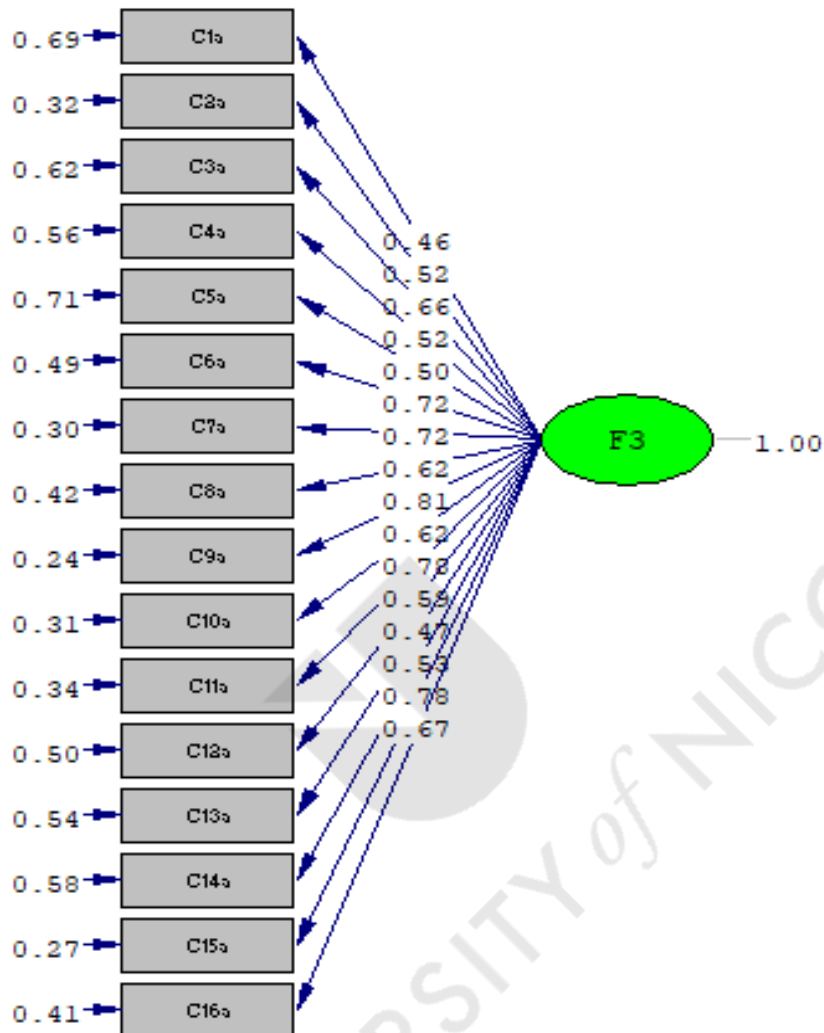
Σχεδιάγραμμα 4.7:

ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ 2^{ΟΥ} ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ ΣΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΣΤΟ 'ΕΙΝΑΙ'



Σχεδιάγραμμα 4.8:

ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ 3^{ΟΥ} ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ ΣΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΣΤΟ 'ΕΙΝΑΙ'



-Αξιοπιστία ερωτηματολογίου

Παρατήρηση: οι υποκλίμακες - παράγοντες των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν στον έλεγχο αξιοπιστίας, καθώς και σε όλες τις μετρήσεις που αφορούν την τιμή των υποκλιμάκων - παραγόντων, μετρήθηκαν ως μέσες τιμές των ερωτήσεων που συγκροτούν την κάθε μία υποκλίμακα - παράγοντα.

A. Εσωτερική Αξιοπιστία

A1. Τα αποτελέσματα του ελέγχου αξιοπιστίας για το 'είναι' παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 4.4:

ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΓΙΑ ΤΟ ‘ΕΙΝΑΙ’

Παράγοντες	Δηλώσεις	Cronbach's α
A. Διαστάσεις της διδασκαλίας: επικοινωνιακή, λειτουργική.	33	,934
B. Διαδικασίες της διδασκαλίας: προγραμματισμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση	22	,931
C. Δεξιότητες του εκπαιδευτικού.	16	,930

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε παρουσιάζει υπέροχη αξιοπιστία (George & Mallery, 2003).

A2. Τα αποτελέσματα του ελέγχου αξιοπιστίας για το ‘δέον’ παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 4.5:

ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΓΙΑ ΤΟ ‘ΔΕΟΝ’

Παράγοντες	Δηλώσεις	Cronbach's α
A. Διαστάσεις της διδασκαλίας: επικοινωνιακή, λειτουργική	33	,925
B. Διαδικασίες της διδασκαλίας: προγραμματισμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση	22	,928
C. Δεξιότητες του εκπαιδευτικού.	16	,889

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε εν γένει παρουσιάζει άριστη αξιοπιστία (George & Mallery, 2003).

B. Εξωτερική αξιοπιστία

Η εξωτερική αξιοπιστία ελέγχθηκε με τη μέθοδο test – retest (εξέταση – επανεξέταση), δηλαδή έγινε επαναχορήγηση του ερωτηματολογίου σε δείγμα 50 ατόμων μετά από διάστημα 2 βδομάδων.

Ο δείκτης συσχέτισης Pearson r για μεν το ‘είναι’ βρέθηκε 0,69** και για δε, το ‘δέον’ βρέθηκε 0,71**, επομένως και στις 2 περιπτώσεις υπήρχε ισχυρή θετική συσχέτιση, στατιστικά σημαντική μεταξύ των 2 χορηγήσεων (Cohen, 1988).

4.2.6. Ερώτημα Β2: Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις δύο διαστάσεις της διδασκαλίας του μαθήματος, την επικοινωνιακή και τη λειτουργική; 1^{ος} παράγοντας ερωτηματολογίου.

4.2.6.1. Όσον αφορά το 'είναι'

Πίνακας 4.6:

ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΤΟΜΩΝ, ΜΕΣΕΣ ΤΙΜΕΣ ΚΑΙ ΤΥΠΙΚΕΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΜΙΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΤΟ 'ΕΙΝΑΙ' ΓΙΑ ΤΟΝ 1^ο ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ (ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ).

Descriptive Statistics			
Διαστάσεις της διδασκαλίας:	N	Mean	Std. Deviation
Επικοινωνιακή και λειτουργική			
A1. Εισηγούμαι, διηγούμαι, περιγράφω με το λόγο ή απευθύνω ερωτήσεις, δείχνοντας την απάντηση.	468	3,13	,864
A2. Απευθύνω ερωτήσεις και ένας ή περισσότεροι μαθητές απαντούν.	468	3,50	,864
A3. Απευθύνω ερωτήσεις, ένας ή περισσότεροι μαθητές απαντούν και εγώ αναδιατυπώνω τις απαντήσεις τους, γενικεύοντας.	468	3,40	,818
A4. Απευθύνω ερωτήσεις, δίνοντας έμφαση στα ερωτήματα: πού, πότε, ποιοι, τι έκαναν, ποια τα αποτελέσματα.	468	3,79	,833
A5. Απευθύνω ερωτήσεις, δίνοντας έμφαση στο πώς και στο γιατί.	468	3,74	,879
A6. Απευθύνω ερωτήσεις, δίνοντας έμφαση στο τι θα έλεγε κάποιος με αντίθετη γνώμη και στο πώς αλλιώς.	468	3,08	,954
A7. Ζητώ από τους μαθητές να τεκμηριώνουν το λόγο τους, επικαλούμενοι γεγονότα.	468	3,57	,947
A8. Ζητώ από τους μαθητές να τεκμηριώνουν το λόγο τους, επικαλούμενοι αξίες (γνωμικά, ιδέες, κανόνες).	468	2,84	,925

A9. Ζητώ από τους μαθητές να τεκμηριώνουν το λόγο τους με επιχειρήματα, αντεπιχειρήματα και επιχειρήματα από άλλη σκοπιά.	468	3,17	,991
A10. Δημιουργώ κλίμα αποδοχής όλων των απόψεων.	468	3,75	1,030
A11. Ζητώ από τους μαθητές να δημιουργούν συνεργατικές αντιμαχίες μεταξύ τους (debate).	468	2,91	,912
A12. Ζητώ από τους μαθητές που περνούν το λόγο, να επαναλαμβάνουν ό,τι προηγήθηκε και μετά να συμπληρώνουν, τροποποιούν και αντιπαραθέτουν.	468	2,80	,918
A13. Υποδύομαι άγνοια στις απαντήσεις των μαθητών, ώστε να δημιουργηθεί η ανάγκη για έλεγχο με καταφυγή στις πηγές μάθησης.	468	3,03	,848
A14. Ανασκοπώ το προηγούμενο μάθημα, δηλώνω το μαθησιακό στόχο και προβάλλω τα σημαντικά του νέου μαθήματος.	468	3,44	,812
A15. Παρουσιάζω το νέο μάθημα βήμα-βήμα, οι μαθητές επαναλαμβάνουν, ανατροφοδοτώ και ενισχύω.	468	3,42	,937
A16. Ζητώ από τους μαθητές να εντοπίζουν διαφορές μεταξύ παλιάς και νέας γνώσης.	468	3,08	,860
A17. Εντοπίζω πιθανές δυσκολίες των μαθητών και τους εξοικειώνω πριν διδάξω το μάθημα.	468	3,17	,871
A18. Γράφω στον πίνακα τα βασικά σημεία του μαθήματος και οι μαθητές λένε τι θα μάθουν και με ποια σειρά.	468	2,74	1,042
A19. Αφηγούμαι, μετατρέποντας τα βασικά σημεία του μαθήματος σε παραγράφους, κάνοντας ρητορικά ερωτήματα.	468	2,82	,993
A20. Παρουσιάζω πληροφορίες που ζητούν εξήγηση και οι μαθητές διατυπώνουν το ερώτημα.	468	2,63	,864
A21. Ζητώ από τους μαθητές να δώσουν απάντηση στο ερώτημα διατυπώνοντας εικασίες, προβλέψεις, υποθέσεις ή επιλέγοντας εκδοχές.	468	3,32	,805

A22. Ζητώ από τους μαθητές να καταφύγουν στο κείμενο, να διαβάσουν και να υπογραμμίσουν φράσεις που ελέγχουν τις εικασίες, προβλέψεις, υποθέσεις ή εκδοχές και να συγκροτήσουν την απάντηση στο ερώτημα.	468	3,76	,976
A23. Παρουσιάζω στο μαθητές γενικεύσεις, οι μαθητές αναρωτιούνται «πώς προέκυψε, τι θέλει να μας πει, πού μας χρησιμεύει» και ζητώ να καταφύγουν στις πηγές μάθησης και να εξηγήσουν.	468	3,00	,925
A24. Ζητώ από τους μαθητές να βρουν απαντήσεις στα ερωτήματα: πού, πότε, ποιοι, τι έκαναν, ποια τα αποτελέσματα, πώς, γιατί, για ποιο σκοπό και να φτιάξουν ένα γνωστικό χάρτη και να πουν το νόημα με συνεχή λόγο.	468	3,34	1,073
A25. Ζητώ από τους μαθητές να βρουν τις έννοιες και να δείξουν πώς αυτές ταξινομούνται, φτιάχνοντας ένα νοηματικό χάρτη, εντοπίζοντας σχέσεις.	468	2,67	,988
A26. Ζητώ από τους μαθητές να βρουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα σε πρόσωπα, ενέργειες, αποτελέσματα, αιτίες, κίνητρα, συνέπειες και να φτιάξουν ένα χάρτη κριτικής σκέψης.	468	2,84	1,063
A27. Ζητώ από τους μαθητές να πουν «τι κάναμε» για να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα.	468	3,09	,949
A28. Επαναφέρω προηγούμενες γνώσεις, εισάγω μετασχηματισμούς (τι θα έλεγε κάποιος με αντίθετη γνώμη ή πώς αλλιώς) που προκαλούν γνωστική σύγκρουση και προχωρώ σε αναδομήσεις.	468	2,92	,989
A29. Ζητώ από τους μαθητές να εφαρμόσουν μεταγνωστικό έλεγχο απαντώντας στα ερωτήματα: τι ήξερα, τι νέο έμαθα, πώς το έμαθα, τι λάθη έκανα, πώς τα αναγνώρισα και τα διόρθωσα, πόσο καλά έμαθα, τι δεν έμαθα καλά, αυτό που έμαθα που θα μου χρησιμεύσει.	468	2,90	,983
A30. Συμφωνώ με τους μαθητές «τι θα μάθουμε», «πώς θα το μάθουμε» και «τι θα κάνουν οι μαθητές».	468	2,77	1,066

A31. Προτυποποιώ (δείχνω και εξηγώ), σαν να είναι δικό μου το πρόβλημα το «πώς θα απαντήσουμε» για να αποτελέσω πρότυπο για παρατήρηση και μίμηση.	468	2,91	,997
A32. Εξασκώ στην επίλυση προβλήματος με φθίνουσα καθοδήγηση: πρακτική εργασία, φωναχτός λόγος, σιωπηρός λόγος (οδηγίες στον εαυτό), αμοιβαία εργασία, εργασία με επιλογή επιπέδου δυσκολίας και τέλος, εργασία με αυτοέλεγχο.	468	2,83	1,074
A33. Μαθαίνω τους μαθητές να εργάζονται με αυτοέλεγχο, κάνοντας ερωτήματα στον εαυτό: τι θα κάνω (προσανατολισμός), πώς θα εργαστώ (σχεδιασμός), πώς το εφαρμόζω (παρακολούθηση), υπάρχει απόκλιση (έλεγχος), πώς τα πήγα (αξιολόγηση), τι έκανα (αναστοχασμός).	468	2,83	,982

Η μέση τιμή του 1ου παράγοντα είναι 3,13, επομένως στο 'είναι' η κυρίαρχη στάση είναι το 'αρκετά'.

4.2.6.2. Όσον αφορά το 'δέον'

Πίνακας 4.7:

ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΤΟΜΩΝ, ΜΕΣΕΣ ΤΙΜΕΣ ΚΑΙ ΤΥΠΙΚΕΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΜΙΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΤΟ 'ΔΕΟΝ' ΓΙΑ ΤΟΝ 1^ο ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ (ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ).

Descriptive Statistics			
Διαστάσεις της διδασκαλίας: επικοινωνιακή, λειτουργική	N	Mean	Std. Deviation
A1. Εισηγούμαι, διηγούμαι, περιγράφω με το λόγο ή απευθύνω ερωτήσεις, δείχνοντας την απάντηση.	468	4,13	1,099
A2. Απευθύνω ερωτήσεις και ένας ή περισσότεροι μαθητές απαντούν.	468	3,55	1,130
A3. Απευθύνω ερωτήσεις, ένας ή περισσότεροι μαθητές απαντούν και εγώ αναδιατυπώνω τις απαντήσεις τους, γενικεύοντας.	468	4,31	1,091

A4. Απευθύνω ερωτήσεις, δίνοντας έμφαση στα ερωτήματα: πού, πότε, ποιοι, τι έκαναν, ποια τα αποτελέσματα.	468	3,9	,920
A5. Απευθύνω ερωτήσεις, δίνοντας έμφαση στο πώς και στο γιατί.	468	4	,935
A6. Απευθύνω ερωτήσεις, δίνοντας έμφαση στο τι θα έλεγε κάποιος με αντίθετη γνώμη και στο πώς αλλιώς.	468	3,85	,890
A7. Ζητώ από τους μαθητές να τεκμηριώνουν το λόγο τους, επικαλούμενοι γεγονότα.	468	4,27	,748
A8. Ζητώ από τους μαθητές να τεκμηριώνουν το λόγο τους, επικαλούμενοι αξίες (γνωμικά, ιδέες, κανόνες).	468	3,72	1,004
A9. Ζητώ από τους μαθητές να τεκμηριώνουν το λόγο τους με επιχειρήματα, αντεπιχειρήματα και επιχειρήματα από άλλη σκοπιά.	468	3,95	1,132
A10. Δημιουργώ κλίμα αποδοχής όλων των απόψεων.	468	4,33	,925
A11. Ζητώ από τους μαθητές να δημιουργούν συνεργατικές αντιμαχίες μεταξύ τους (debate).	468	3,91	,925
A12. Ζητώ από τους μαθητές που περνούν το λόγο, να επαναλαμβάνουν ό,τι προηγήθηκε και μετά να συμπληρώνουν, τροποποιούν και αντιπαραθέτουν.	468	4,53	1,123
A13. Υποδύομαι άγνοια στις απαντήσεις των μαθητών, ώστε να δημιουργηθεί η ανάγκη για έλεγχο με καταφυγή στις πηγές μάθησης.	468	3,79	,883
A14. Ανασκοπώ το προηγούμενο μάθημα, δηλώνω το μαθησιακό στόχο και προβάλλω τα σημαντικά του νέου μαθήματος.	468	3,93	,814
A15. Παρουσιάζω το νέο μάθημα βήμα-βήμα, οι μαθητές επαναλαμβάνουν, ανατροφοδοτώ και ενισχύω.	468	3,59	1,179
A16. Ζητώ από τους μαθητές να εντοπίζουν διαφορές μεταξύ παλιάς και νέας γνώσης.	468	3,8	,766
A17. Εντοπίζω πιθανές δυσκολίες των μαθητών και τους εξοικειώνω πριν διδάξω το μάθημα.	468	3,93	,845

A18. Γράφω στον πίνακα τα βασικά σημεία του μαθήματος και οι μαθητές λένε τι θα μάθουν και με ποια σειρά.	468	4,24	1,084
A19. Αφηγούμαι, μετατρέποντας τα βασικά σημεία του μαθήματος σε παραγράφους, κάνοντας ρητορικά ερωτήματα.	468	4,34	1,112
A20. Παρουσιάζω πληροφορίες που ζητούν εξήγηση και οι μαθητές διατυπώνουν το ερώτημα.	468	4,4	,879
A21. Ζητώ από τους μαθητές να δώσουν απάντηση στο ερώτημα διατυπώνοντας εικασίες, προβλέψεις, υποθέσεις ή επιλέγοντας εκδοχές.	468	3,9	,733
A22. Ζητώ από τους μαθητές να καταφύγουν στο κείμενο, να διαβάσουν και να υπογραμμίσουν φράσεις που ελέγχουν τις εικασίες, προβλέψεις, υποθέσεις ή εκδοχές και να συγκροτήσουν την απάντηση στο ερώτημα.	468	4,13	,949
A23. Παρουσιάζω στο μαθητές γενικεύσεις, οι μαθητές αναρωτιούνται «πώς προέκυψε, τι θέλει να μας πει, πού μας χρησιμεύει» και ζητώ να καταφύγουν στις πηγές μάθησης και να εξηγήσουν.	468	3,85	,820
A24. Ζητώ από τους μαθητές να βρουν απαντήσεις στα ερωτήματα: πού, πότε, ποιοι, τι έκαναν, ποια τα αποτελέσματα, πώς, γιατί, για ποιο σκοπό και να φτιάξουν ένα γνωστικό χάρτη και να πουν το νόημα με συνεχή λόγο.	468	3,92	,908
A25. Ζητώ από τους μαθητές να βρουν τις έννοιες και να δείξουν πώς αυτές ταξινομούνται, φτιάχνοντας ένα νοηματικό χάρτη, εντοπίζοντας σχέσεις.	468	4,61	,970
A26. Ζητώ από τους μαθητές να βρουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα σε πρόσωπα, ενέργειες, αποτελέσματα, αιτίες, κίνητρα, συνέπειες και να φτιάξουν ένα χάρτη κριτικής σκέψης.	468	4,63	1,153
A27. Ζητώ από τους μαθητές να πουν «τι κάναμε» για να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα.	468	4,61	,970

A28. Επαναφέρω προηγούμενες γνώσεις, εισάγω μετασχηματισμούς (τι θα έλεγε κάποιος με αντίθετη γνώμη ή πώς αλλιώς) που προκαλούν γνωστική σύγκρουση και προχωρώ σε αναδομήσεις.	468	4,73	1,011
A29. Ζητώ από τους μαθητές να εφαρμόσουν μεταγνωστικό έλεγχο απαντώντας στα ερωτήματα: τι ήξερα, τι νέο έμαθα, πώς το έμαθα, τι λάθη έκανα, πώς τα αναγνώρισα και τα διόρθωσα, πόσο καλά έμαθα, τι δεν έμαθα καλά, αυτό που έμαθα που θα μου χρησιμεύσει.	468	3,68	1,190
A30. Συμφωνώ με τους μαθητές «τι θα μάθουμε», «πώς θα το μάθουμε» και «τι θα κάνουν οι μαθητές».	468	4,48	1,052
A31. Προτυποποιώ (δείχνω και εξηγώ), σαν να είναι δικό μου το πρόβλημα το «πώς θα απαντήσουμε» για να αποτελέσω πρότυπο για παρατήρηση και μίμηση.	468	4,46	,930
A32. Εξασκώ στην επίλυση προβλήματος με φθίνουσα καθοδήγηση: πρακτική εργασία, φωναχτός λόγος, σιωπηρός λόγος (οδηγίες στον εαυτό), αμοιβαία εργασία, εργασία με επιλογή επιπέδου δυσκολίας και τέλος, εργασία με αυτοέλεγχο.	468	4,62	,941
A33. Μαθαίνω τους μαθητές να εργάζονται με αυτοέλεγχο, κάνοντας ερωτήματα στον εαυτό: τι θα κάνω (προσανατολισμός), πώς θα εργαστώ (σχεδιασμός), πώς το εφαρμόζω (παρακολούθηση), υπάρχει απόκλιση (έλεγχος), πώς τα πήγα (αξιολόγηση), τι έκανα (αναστοχασμός).	468	3,67	,979

Η μέση τιμή του 1ου παράγοντα είναι 4,11, επομένως στο 'δέον' η κυρίαρχη στάση είναι το 'πολύ'.

Πίνακας 4.8:

ΠΩΣ ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΝΤΑΙ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΤΙΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Διαστάσεις της διδασκαλίας:	Δηλώσεις:	ΜΤ είναι	ΜΤ δέον
1.Επικοινωνιακή			
1. Κατεύθυνση επικοινωνίας:	A1, A2, A3	3,34	3,99
2. Είδη λόγου: τεκμηριωμένος, ατεκμηρίωτος:	A4, A5, A6	3,54	3,91
3. Τύποι Επιχειρημάτων:	A7, A8, A9	3,19	3,98
4. Διάλογος: χωρίς αντιπαράθεση απόψεων, με αντιπαράθεση απόψεων	A10, A11, A12	3,16	4,25
5. Χειρισμός απαντήσεων μαθητών (σφρακτική μαιευτική):	A13	3,03	3,79
		ΜΤ 3,25	ΜΤ 3,98
2.Λειτουργική			
Συμπεριφοριστικές πρακτικές διδασκαλίας	A14, A15, A16, A17	3,28	
Κοστρουκτιβιστικές πρακτικές διδασκαλίας			
1.εξωγενούς κοστρουκτιβισμού:	A18, A19, A20, A21, A22, A23, A24, A25, A26, A27	3,02	4,26
2. ενδογενούς κοστρουκτιβισμού:	A28, A29	2,91	4,20
3.διαλεκτικού κοστρουκτιβισμού:	A30, A31, A32, A33	2,83	4,39
		ΜΤ 3,01	ΜΤ 4,25

Στην επικοινωνιακή διάσταση της διδασκαλίας προκρίνεται ο λόγος του εκπαιδευτικού (να εισηγείται, να απευθύνει ερωτήσεις) και οι κλειστές ερωτήσεις που δείχνουν την απάντηση (πού, πότε, ποιοι, τι έκαναν, ποια τα αποτελέσματα), οι οποίες καθιστούν περιττή την ανατροφοδότηση των μαθητών. Προκρίνονται τα επιχειρήματα (απάντηση στο 'γιατί') έναντι των αντεπιχειρημάτων (απάντηση στο «τι θα έλεγε κάποιος

με αντίθετη γνώμη» ή το «πώς αλλιώς»). Οι μαθητές επιχειρηματολογούν, επικαλούμενοι γεγονότα, ιδέες, κανόνες ή γνωμικά, παραβλέποντας τη λογική. Δημιουργείται κλίμα αποδοχής όλων των απόψεων και αποφυγής αντιμαχιών.

Ακόμη, οι μαθητές αποφεύγουν να επαναλάβουν «τι είπαν» οι προηγούμενοι ομιλητές - συμμαθητές τους και διστάζουν να τροποποιούν ή να αντιπαραθέτουν τις απόψεις τους. Ο χειρισμός των απαντήσεων με τη σωκρατική μαιευτική (ειρωνεία – ελεγκτική – πνευματικός τόκος) κινείται στο όριο του ‘αρκετά’. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών η επικοινωνιακή διάσταση της διδασκαλίας στο μάθημα της κυπριακής ιστορίας στο επίπεδο του ‘είναι’ κινείται στο ‘αρκετά’ (3,25), έναντι του ‘δέοντος’ που κινείται στο ‘πολύ’ (3,98). Στην επικοινωνιακή διάσταση της διδασκαλίας σημειώνεται σημαντικός βαθμός ασυμμετρίας μεταξύ ‘είναι’ και ‘δέοντος’.

Στη λειτουργική διάσταση της διδασκαλίας, οι συμπεριφοριστικές πρακτικές διδασκαλίας (η ανασκόπηση του προηγούμενου, η δήλωση του μαθησιακού στόχου, η προβολή των σημαντικών, η παρουσίαση βήμα-βήμα, η άμεση ανατροφοδότηση και ενίσχυση και η χρήση διασπαστών) στο επίπεδο του ‘είναι’ κινούνται στο ‘αρκετά’ (3,28), έναντι του ‘δέοντος’ που πλησιάζει το ‘πολύ’ (3,81). Στις συμπεριφοριστικές πρακτικές διδασκαλίας σημειώνεται σημαντικός βαθμός απόκλισης μεταξύ ‘είναι’ και ‘δέοντος’.

Οι πρακτικές διδασκαλίας του εξωγενούς κονστρουκτιβισμού (προκαταβολικός οργανωτής, η αφήγηση με τη χρήση ρητορικών ερωτημάτων, η παρουσίαση καταστάσεων προβληματισμού, η διατύπωση προβλέψεων, υποθέσεων ή η επιλογή εκδοχών, η υπογράμμιση φράσεων στο κείμενο που ελέγχουν τις προβλέψεις, τις υποθέσεις ή την επιλογή εκδοχών, η χαρτογράφηση εννοιών: κατασκευή γνωστικού, νοηματικού ή χάρτη κριτικής σκέψης, ως απόδειξη συγκρότησης της γνωστικής δομής του μαθήματος και η αναφορά στη διαδικασία «τι κάναμε για να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα προβληματισμού») κινούνται στο επίπεδο του ‘είναι’ στο ‘αρκετά’ (3,02), έναντι του ‘δέοντος’, που κινείται στο όριο του ‘πολύ’ (4,26). Στις πρακτικές διδασκαλίας του εξωγενούς κονστρουκτιβισμού σημειώνεται μεγάλος βαθμός ασυμμετρίας μεταξύ του ‘είναι’ και του ‘δέοντος’.

Οι πρακτικές του ενδογενούς κονστρουκτιβισμού (η επαναφορά προηγούμενων γνώσεων, η εισαγωγή μετασχηματισμών, η πρόκληση της κοινωνικογνωστικής σύγκρουσης και του μεταγνωστικού ελέγχου) κινούνται στο επίπεδο ‘είναι’ στο όριο του ‘αρκετά’ (2,91), έναντι του ‘δέοντος’, που κινούνται στο όριο του ‘πολύ’ (4,20). Στις πρακτικές διδασκαλίας του ενδογενούς κονστρουκτιβισμού σημειώνεται μεγάλος βαθμός ασυμμετρίας μεταξύ του ‘είναι’ και του ‘δέοντος’.

Οι πρακτικές του διαλεκτικού κονστρουκτιβισμού (το μαθησιακό συμβόλαιο, η προτυποποίηση, η φθίνουσα καθοδήγηση: εσωτερική, λεκτική, συμβολική, η αμοιβαία εργασία, η επιλογή επιπέδου δυσκολίας και η εργασία με αυτοέλεγχο) κινούνται στο επίπεδο του 'είναι', στο όριο του 'αρκετά' (2,83) και στο επίπεδο του 'δέοντος', στο όριο του 'πολύ' (4,30). Στις πρακτικές διδασκαλίας του διαλεκτικού κονστρουκτιβισμού ή αλλιώς τις επονομαζόμενες πρακτικές της γνωστικής μαθητείας σημειώνεται μεγάλος βαθμός ασυμμετρίας μεταξύ του 'είναι' και του 'δέοντος'.

Η επικοινωνιακή διάσταση της διδασκαλίας στο μάθημα της κυπριακής ιστορίας στο επίπεδο του 'είναι', κινείται στο 'αρκετά' (3,25) και στο επίπεδο του 'δέοντος' κινείται στο πολύ (3,98). Η λειτουργική διάσταση της διδασκαλίας στο μάθημα της κυπριακής ιστορίας στο επίπεδο του 'είναι' κινείται στο 'αρκετά' (3,01) και στο επίπεδο του 'δέοντος' κινείται στο 'πολύ' (4,25). Μεταξύ του 'είναι' και του 'δέοντος' σημειώνεται σημαντικός βαθμός ασυμμετρίας. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την κυπριακή ιστορία παρουσιάζουν μεγάλη απόκλιση μεταξύ διδακτικής σκέψης και διδακτικής πράξης, με εξαίρεση τις συμπεριφοριστικές πρακτικές διδασκαλίας, όπου διδακτική σκέψη και διδακτική πράξη πλησιάζουν αρκετά.

Στην κατεύθυνση επικοινωνίας ισόρροπα εναλλάσσονται η μονόδρομη, η αμφίδρομη και η ανακυκλωτική. Στο επίπεδο του 'είναι', κινούνται στο όριο του 'αρκετά' (3,34), έναντι του 'δέοντος', που κινείται στο όριο 'πολύ' (3,99). Στην κατεύθυνση επικοινωνίας μεταξύ του 'είναι' και του 'δέοντος' σημειώνεται σημαντική απόκλιση.

Στο είδος του λόγου, τεκμηριωμένος – ατεκμηρίωτος, πλεονεκτεί ο τεκμηριωμένος, με τη χρήση ερωτήσεων που δίνουν έμφαση κυρίως στο πώς και στο γιατί, και λιγότερο στις ερωτήσεις που δίνουν έμφαση στο τι θα έλεγε κάποιος με αντίθετη γνώμη ή στο πώς αλλιώς. Στο επίπεδο του 'είναι' κινούνται στο όριο του 'αρκετά' (3,54), έναντι του 'δέοντος' που κινείται στο όριο του 'πολύ' (3,91). Στο είδος του λόγου μεταξύ 'είναι' και 'δέοντος' σημειώνεται σημαντική απόκλιση.

Στους τύπους επιχειρημάτων (προσφυγή σε γεγονότα, σε αξίες, ιδέες, γνωμικά, λογική, τυπική, διαλεκτική), πλεονεκτεί η προσφυγή στα γεγονότα και στο επίπεδο του 'είναι' και στο επίπεδο του 'δέοντος', σε βάρος της λογικής (επιχειρήματα, αντεπιχειρήματα, επιχειρήματα από άλλη σκοπιά). Οι αντιμαχίες, όταν προκύψουν, αποφεύγονται. Στο επίπεδο του 'είναι', κινούνται στο όριο του 'αρκετά' (3,19), έναντι του 'δέοντος' που κινείται στο όριο του 'πολύ' (3,98). Στους τύπους επιχειρημάτων μεταξύ του 'είναι' και του 'δέοντος' σημειώνεται σημαντική απόκλιση.

Στο διάλογο, με ή χωρίς αντιπαράθεση απόψεων κυριαρχεί η λογική αποδοχής όλων των απόψεων, τόσο στο επίπεδο του 'είναι', όσο κυρίως στο επίπεδο του 'δέοντος'. Οι αντιμαχίες αποφεύγονται και οι μαθητές δεν μπαίνουν στο κέντρο της συνείδησης των συμμαθητών – ομιλητών, επαναλαμβάνοντας τα λόγια τους. Στο επίπεδο του 'είναι', ο διάλογος (πληροφορίες, επιχειρήματα, αντεπιχειρήματα, επιχειρήματα από άλλη σκοπιά, ανάλυση, προβληματισμός, αμφισβήτηση) κινείται στο όριο του 'αρκετά' (3,16), έναντι του 'δέοντος', που κινείται στο όριο του 'πολύ' (4,25). Στο διάλογο, μεταξύ του 'είναι' και του 'δέοντος' σημειώνεται σημαντική απόκλιση, στα όρια της μεθοδολογικής ρωγμής.

Στο χειρισμό των απαντήσεων των μαθητών, η σωκρατική μαιευτική (ειρωνεία - ελεγκτική - πνευματικός τόκος) στο επίπεδο του 'είναι' κινείται στο όριο του αρκετά (3,03), έναντι του 'δέοντος' που κινείται στο όριο του 'πολύ' (3,79). Μεταξύ του 'είναι' και του 'δέοντος' σημειώνεται σημαντική απόκλιση.

Στη λειτουργική διάσταση της διδασκαλίας προκρίνονται με κατιούσα σειρά οι πρακτικές διδασκαλίας: του συμπεριφορισμού, του εξωγενούς κονστρουκτιβισμού, του ενδογενούς κονστρουκτιβισμού και του διαλεκτικού κονστρουκτιβισμού. Η μεθοδολογία της διδασκαλίας του διαλεκτικού κονστρουκτιβισμού που βρίσκεται στο προσκήνιο της Διδακτικής Επιστήμης, ως «νέα μάθηση», ενώ στο επίπεδο του 'δέοντος' κινείται υψηλά στο 'πολύ' (4,30), στο επίπεδο του 'είναι' κινείται στο όριο του 'αρκετά' (2,83). Η διαφορά τους στοιχειοθετεί εμφανή μεθοδολογική ρωγμή στη διδασκαλία του μαθήματος της κυπριακής ιστορίας.

4.2.7. Ερώτημα Β3: Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις διαδικασίες της διδασκαλίας: προ-διδασκτική (προγραμματισμός), κυρίως διδασκτική (διεξαγωγή) και μετα-διδασκτική (αξιολόγηση); 2^{ος} παράγοντας ερωτηματολογίου.

4.2.7.1. Όσον αφορά το 'είναι'

Πίνακας 4.9:

ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΤΟΜΩΝ, ΜΕΣΕΣ ΤΙΜΕΣ ΚΑΙ ΤΥΠΙΚΕΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΜΙΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΤΟ 'ΕΙΝΑΙ' ΓΙΑ ΤΟΝ 2^ο ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ (ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ, ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ, ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ).

Descriptive Statistics			
Διαδικασίες της διδασκαλίας: προγραμματισμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση.	N	Mean	Std. Deviation
B1. Συγκεκριμενοποιώ τους διδακτικούς στόχους, ώστε να δηλώνουν τη δραστηριότητα των μαθητών, τη μαθησιακή συνθήκη και το κριτήριο απόδοσης/επιτυχίας.	468	3,30	,788
B2. Βρίσκω τι θα κάνω για το: πώς θα το μάθουν (εκμάθηση), πώς θα το θυμούνται (διατήρηση), πώς θα το μεταβιβάσουν σε παρόμοιες καταστάσεις (γενίκευση) και πώς θα ξεχωρίζουν διαφορές (διάκριση).	468	3,18	,913
B3. Διδάσκω βαθμιαία προλαβαίνοντας τα λάθη των μαθητών.	468	3,03	,853
B4. Αξιολογώ, εστιάζοντας στο «πόσο καλά μάθαμε».	468	3,12	,850
B5. Βρίσκω τα μέρη, τις σχέσεις και την οργάνωση του μαθήματος που θα διδάξω.	468	3,63	,770
B6. Αναπαριστώ με πολλαπλή κωδικοποίηση: αισθητηριακή, λεκτική, σχηματική, συμβολική, μεταγνωστική.	468	3,21	,772
B7. Διατυπώνω διδακτικούς στόχους, που επιδιώκουν τη γνωστική οργάνωση (διάκριση, ομαδοποίηση, λεκτικός προσδιορισμός, εξήγηση, διοργάνωση σχέσεων).	468	3,17	,788
B8. Ενεργοποιώ τις γνωστικές λειτουργίες: προσοχή, αντίληψη, μνήμη, μεταγνώση, αυτορρύθμιση.	468	3,26	,811
B9. Διδάσκω, χρησιμοποιώντας τη διαδικασία επίλυσης προβλήματος: κατάσταση προβληματισμού, υποθέσεις για λύση, έλεγχος με καταφυγή στις πηγές μάθησης.	468	3,38	,761
B10. Αξιολογώ, εστιάζοντας στο «τι κάναμε», για να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα και να μετατρέψουμε τις πληροφορίες σε γνώσεις.	468	3,28	,836

B11. Βρίσκω τις «μεγάλες ιδέες», του μαθήματος, που επιτρέπουν την ανάδειξη αντιφάσεων.	468	3,03	,790
B12. Διατυπώνω διδακτικούς στόχους που ενεργοποιούν τις ιδιότητες της σκέψης: τη συμπλεκτικότητα (πού, πότε, ποιοι, τι έκαναν, πώς, γιατί), την αντιστρεψιμότητα (τι θα έλεγε κάποιος με αντίθετη γνώμη), τη συνδυαστικότητα (πώς αλλιώς), την ταυτοσημία (πού αλλού, ποτέ άλλοτε) και την ταυτολογία (τι άλλο, τι θα ακολουθήσει).	468	3,02	,962
B13. Διδάσκω, επαναφέροντας προηγούμενες γνώσεις, εισάγοντας μετασχηματισμούς (αντιστροφές, άλλους τρόπους), προχωρώντας σε αναδομήσεις.	468	3,29	,935
B14. Χρησιμοποιώ την αντιστοίχιση ένα προς ένα για να διευκολύνω τη γένεση μετασχηματισμών.	468	2,82	,903
B15. Αξιολογώ, εστιάζοντας στο «τι λάθη κάναμε, πως τα αναγνωρίσουμε και τα διορθώσαμε».	468	3,00	,971
B16. Μαθαίνω στους μαθητές στρατηγικές μάθησης επίλυσης προβλήματος, αναλύοντας τα βήματά τους.	468	3,25	,915
B17. Χρησιμοποιώ το μαθησιακό συμβόλαιο: τι θα μάθουμε, πώς θα το μάθουμε, τι θα κάνει ο καθένας.	468	2,93	,986
B18. Χρησιμοποιών την προτυποποίηση (επίδειξη με επεξήγηση της διαδικασίας επίλυσης προβλήματος, σαν να είναι δικό μου πρόβλημα, κάνοντας ρητορικά ερωτήματα).	468	2,86	,970
B19. Εστιάζω στη φθίνουσα καθοδήγηση, δίνοντας βάρος στην πρακτική εργασία, στη λεκτική αυτοκαθοδήγηση και στις οδηγίες στον εαυτό.	468	2,76	,950
B20. Ενεργοποιώ τις ανώτερες λειτουργίες του νου, το φωναχτό (μιλώ ώστε να με ακούνε οι άλλοι) και σιωπηρό λόγο (μιλώ στον εαυτό).	468	3,02	1,005
B21. Βάζω τους μαθητές να εργαστούν πρώτα με άλλους, αμοιβαία και μετά μόνοι τους με αυτοέλεγχο.	468	2,93	,968
B22. Αξιολογώ, εστιάζοντας στο «αυτό που μάθαμε (δηλαδή τη στρατηγική μάθησης) που θα μας χρησιμεύσει».	468	3,18	1,068

Η μέση τιμή του 2ου παράγοντα είναι 3,12, επομένως στο 'είναι' η κυρίαρχη στάση είναι το 'αρκετά'.

4.2.7.2. Όσον αφορά το 'δέον'

Πίνακας 4.10:

ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΤΟΜΩΝ, ΜΕΣΕΣ ΤΙΜΕΣ ΚΑΙ ΤΥΠΙΚΕΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΜΙΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΤΟ 'ΔΕΟΝ' ΓΙΑ ΤΟΝ 2^ο ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ (ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ, ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ, ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ).

Descriptive Statistics			
	N	Mean	Std. Deviation
B1. Συγκεκριμενοποιώ τους διδακτικούς στόχους, ώστε να δηλώνουν τη δραστηριότητα των μαθητών, τη μαθησιακή συνθήκη και το κριτήριο απόδοσης/επιτυχίας.	468	3,85	,810
B2. Βρίσκω τι θα κάνω για το: πώς θα το μάθουν (εκμάθηση), πώς θα το θυμούνται (διατήρηση), πώς θα το μεταβιβάσουν σε παρόμοιες καταστάσεις (γενίκευση) και πώς θα ξεχωρίζουν διαφορές (διάκριση).	468	3,9	,842
B3. Διδάσκω βαθμιαία προλαβαίνοντας τα λάθη των μαθητών.	468	4,44	1,034
B4. Αξιολογώ, εστιάζοντας στο «πόσο καλά μάθαμε».	468	4,38	1,012
B5. Βρίσκω τα μέρη, τις σχέσεις και την οργάνωση του μαθήματος που θα διδάξω.	468	3,99	,883
B6. Αναπαριστώ με πολλαπλή κωδικοποίηση: αισθητηριακή, λεκτική, σχηματική, συμβολική, μεταγνωστική.	468	3,89	,815
B7. Διατυπώνω διδακτικούς στόχους, που επιδιώκουν τη γνωστική οργάνωση (διάκριση, ομαδοποίηση, λεκτικός προσδιορισμός, εξήγηση, διοργάνωση σχέσεων).	468	3,82	,922
B8. Ενεργοποιώ τις γνωστικές λειτουργίες: προσοχή, αντίληψη, μνήμη, μεταγνώση, αυτορρύθμιση.	468	3,97	,812

B9. Διδάσκω, χρησιμοποιώντας τη διαδικασία επίλυσης προβλήματος: κατάσταση προβληματισμού, υποθέσεις για λύση, έλεγχος με καταφυγή στις πηγές μάθησης.	468	4,06	,696
B10. Αξιολογώ, εστιάζοντας στο «τι κάναμε», για να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα και να μετατρέψουμε τις πληροφορίες σε γνώσεις.	468	3,8	,799
B11. Βρίσκω τις «μεγάλες ιδέες», του μαθήματος, που επιτρέπουν την ανάδειξη αντιφάσεων.	468	3,74	,707
B12. Διατυπώνω διδακτικούς στόχους που ενεργοποιούν τις ιδιότητες της σκέψης: τη συμπλεκτικότητα (πού, πότε, ποιοι, τι έκαναν, πώς, γιατί), την αντιστρεψιμότητα (τι θα έλεγε κάποιος με αντίθετη γνώμη), τη συνδυαστικότητα (πώς αλλιώς), την ταυτοσημία (πού αλλού, ποτέ άλλοτε) και την ταυτολογία (τι άλλο, τι θα ακολουθήσει).	468	3,68	1,060
B13. Διδάσκω, επαναφέροντας προηγούμενες γνώσεις, εισάγοντας μετασχηματισμούς (αντιστροφές, άλλους τρόπους), προχωρώντας σε αναδομήσεις.	468	3,9	,929
B14. Χρησιμοποιώ την αντιστοίχιση ένα προς ένα για να διευκολύνω τη γένεση μετασχηματισμών.	468	4,43	1,128
B15. Αξιολογώ, εστιάζοντας στο «τι λάθη κάναμε, πως τα αναγνωρίσουμε και τα διορθώσαμε.	468	3,56	1,167
B16. Μαθαίνω στους μαθητές στρατηγικές μάθησης επίλυσης προβλήματος, αναλύοντας τα βήματά τους.	468	3,85	,900
B17. Χρησιμοποιώ το μαθησιακό συμβόλαιο: τι θα μάθουμε, πώς θα το μάθουμε, τι θα κάνει ο καθένας.	468	3,68	1,054
B18. Χρησιμοποιώ την προτυποποίηση (επίδειξη με επεξήγηση της διαδικασίας επίλυσης προβλήματος, σαν να είναι δικό μου πρόβλημα, κάνοντας ρητορικά ερωτήματα).	468	3,48	1,076
B19. Εστιάζω στη φθίνουσα καθοδήγηση, δίνοντας βάρος στην πρακτική εργασία, στη λεκτική αυτοκαθοδήγηση και στις οδηγίες στον εαυτό.	468	3,52	1,002

B20. Ενεργοποιώ τις ανώτερες λειτουργίες του νου, το φωναχτό (μιλώ ώστε να με ακούνε οι άλλοι) και σιωπηρό λόγο (μιλώ στον εαυτό).	468	3,56	1,000
B21. Βάζω τους μαθητές να εργαστούν πρώτα με άλλους, αμοιβαία και μετά μόνοι τους με αυτοέλεγχο.	468	4,6	,980
B22. Αξιολογώ, εστιάζοντας στο «αυτό που μάθαμε (δηλαδή τη στρατηγική μάθησης) που θα μας χρησιμεύσει».	468	3,71	,971

Η μέση τιμή του 2ου παράγοντα είναι 3,9, επομένως στο 'δέον' η κυρίαρχη στάση είναι το 'πολύ'.

Πίνακας 4.11:

ΠΩΣ ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΝΤΑΙ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΤΙΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Διαδικασίες της διδασκαλίας	Δηλώσεις				MT είναι	MT δέον
	Συμπεριφορισμός	Κοστρουκτιβισμός				
		Εξωγενής	Ενδογενής	Διαλεκτικός		
1. Προγραμματισμός διδασκαλίας (προδιδασκτική φάση)	B1, B2	B5, B6, B7, B8	B11, B12	B16	3,20	3,85
2. Διεξαγωγή διδασκαλίας (κυρίως διδασκτική φάση)	B3	B9	B14	B17, B18, B19, B20, B21	3,07	3,96
3. Αξιολόγηση διδασκαλίας (μεταδιδασκτική φάση)	B4	B10	B15	B22	3,04	3,86
MT είναι	3,16	3,32	3,03	3,11		
MT δέον	4,23	3,92	3,81	3,77		

-Οι συμπεριφοριστικές πρακτικές:

Στον προγραμματισμό της διδασκαλίας (προδιδακτική φάση) (η συγκεκριμενοποίηση του διδακτικού στόχου, ώστε να δηλώνει τη δραστηριότητα των μαθητών, τη μαθησιακή συνθήκη και το κριτήριο απόδοσης/επιτυχίας και η μαθησιακή ιεραρχία: εκμάθηση – διατήρηση – γενίκευση – διάκριση) κινούνται στο επίπεδο του ‘είναι’ στο όριο του ‘αρκετά’ (3,24), έναντι του ‘δέοντος’, που κινείται στο όριο του ‘πολύ’ (3,87). Μεταξύ ‘είναι’ και ‘δέοντος’ σημειώνεται σημαντική απόκλιση.

Στη διεξαγωγή της διδασκαλίας (κυρίως διδακτική φάση) (η βαθμιαία προσέγγιση, ώστε να εμφανίζεται το σωστό και να ρυθμίζεται η συμπεριφορά των μαθητών με βάση τα επακόλουθα) κινούνται στο επίπεδο του ‘είναι’ στο όριο του ‘αρκετά’ (3,03), έναντι του ‘δέοντος’, που κινείται στο όριο του ‘πολύ’ (4,44). Μεταξύ ‘είναι’ και ‘δέοντος’ σημειώνεται μεγάλη απόκλιση.

Στην αξιολόγηση διδασκαλίας (μεταδιδακτική φάση) (η έμφαση στην αποδεικτική λειτουργία της αξιολόγησης – «πόσο καλά μάθαμε») κινούνται στο επίπεδο του ‘είναι’ στο όριο του ‘αρκετά’ (3,12) έναντι του ‘δέοντος’, που κινείται στο όριο του ‘πολύ’ (4,38). Μεταξύ ‘είναι’ και ‘δέοντος’ σημειώνεται μεγάλη απόκλιση.

Οι συμπεριφοριστικές πρακτικές προγραμματισμού, διεξαγωγής και αξιολόγησης της διδασκαλίας κινούνται στο επίπεδο του ‘είναι’ στο όριο του ‘αρκετά’ (3,16), έναντι του ‘δέοντος’, που κινείται στο όριο του ‘πάρα πολύ’ (4,23). Μεταξύ του ‘είναι’ και του ‘δέοντος’ σημειώνεται μεγάλη απόκλιση.

-Οι πρακτικές του εξωγενούς κονστрукτιβισμού:

Στον προγραμματισμό της διδασκαλίας (η ανάλυση της διδακτέας ύλης στα μέρη, η εύρεση σχέσεων ανάμεσα τους και τη οργάνωσή τους, η αναπαράσταση της διδακτέας ύλης με πολλαπλή κωδικοποίηση: αισθητηριακή – λεκτική – σχηματική – συμβολική – μεταγνωστική, η διατύπωση διδακτικών στόχων που ενεργοποιούν τις γνωστικές διαδικασίες της διάκρισης, της ομαδοποίησης, του λεκτικού προσδιορισμού, της εξήγησης και της διοργάνωσης σχέσεων, η ενεργοποίηση των γνωστικών λειτουργιών της προσοχής, της αντίληψης, της μνήμης, της μεταγνώσης και της αυτορρύθμισης) κινούνται στο επίπεδο του ‘είναι’ στο όριο του ‘αρκετά’ (3,31), έναντι του ‘δέοντος’ που κινείται στο όριο του ‘πολύ’ (3,91). Μεταξύ του ‘είναι’ και του ‘δέοντος’ σημειώνεται σημαντική απόκλιση.

Στη διεξαγωγή της διδασκαλίας (η χρήση των διαδικασιών επίλυσης προβλήματος: κατάσταση προβληματισμού, υποθέσεις για λύση, έλεγχος με καταφυγή στις πηγές μάθησης, γενίκευση) κινούνται στο επίπεδο του ‘είναι’ στο όριο του ‘αρκετά’ (3,38), έναντι

του 'δέοντος', που κινείται στο όριο του 'πολύ' (4,06). Μεταξύ 'είναι' και 'δέοντος' σημειώνεται σημαντική απόκλιση.

Στην αξιολόγηση της διδασκαλίας (η έμφαση στη διαμορφωτική λειτουργία της αξιολόγησης «τι κάναμε για να απαντήσουμε στο ερώτημα», δηλαδή η αναφορά στη διαδικασία της μάθησης) κινούνται στο επίπεδο του 'είναι' στο όριο του αρκετά (3,28), έναντι του 'δέοντος' που κινείται στο όριο του 'πολύ' (3,80). Μεταξύ του 'είναι' και του 'δέοντος' σημειώνεται σημαντική απόκλιση.

Οι πρακτικές του εξωγενούς κονστρουκτιβισμού στον προγραμματισμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας κινούνται στο επίπεδο του 'είναι' στο όριο του 'αρκετά' (3,32), έναντι του 'δέοντος' που κινείται στο όριο του 'πολύ' (3,94). Μεταξύ του 'είναι' και του 'δέοντος' σημειώνεται σημαντική απόκλιση.

-Οι πρακτικές του ενδογενούς κονστρουκτιβισμού:

Στον προγραμματισμό της διδασκαλίας (η ανάδειξη αντιφάσεων που κρύβουν οι «μεγάλες ιδέες» του μαθήματος, η διατύπωση διδακτικών στόχων που ενεργοποιούν τις ιδιότητες της σκέψης: συμπλεκτικότητα, αντιστρεψιμότητα, συνδυαστικότητα, ταυτοσημία και ταυτολογία) κινούνται στο επίπεδο του 'είναι' στο όριο του 'αρκετά' (3,02), έναντι του 'δέοντος', που κινείται στο όριο του 'πολύ' (3,71). Μεταξύ του 'είναι' και του 'δέοντος' σημειώνεται σημαντική απόκλιση.

Στη διεξαγωγή της διδασκαλίας (η επαναφορά προηγούμενων γνώσεων, η εισαγωγή μετασχηματισμών, η πρόκληση κοινωνικογνωστικών συγκρούσεων, η αντιστοίχιση ένα προς ένα για τη διευκόλυνση της αναδόμησης) κινούνται στο επίπεδο του 'είναι' στο όριο του 'αρκετά' (3,05), έναντι του 'δέοντος', που κινείται στο όριο του 'πολύ' (4,16). Μεταξύ του 'είναι' και του 'δέοντος' σημειώνεται μεγάλη απόκλιση.

Στην αξιολόγηση της διδασκαλίας (εστίαση στην παιδευτική λειτουργία της αξιολόγησης «τι λάθη κάναμε, πώς τα αναγνωρίσαμε και πώς τα διορθώσαμε», που λειτουργεί ως μηχανισμός μάθησης) κινούνται στο επίπεδο του 'είναι' στο όριο του 'αρκετά' (3,00), έναντι του 'δέοντος', που κινείται στο όριο του 'πολύ' (3,56). Μεταξύ του 'είναι' και του 'δέοντος' σημειώνεται σημαντική απόκλιση.

Οι πρακτικές του ενδογενούς κονστρουκτιβισμού στον προγραμματισμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας κινούνται στο επίπεδο του 'είναι' στο όριο του 'αρκετά' (3,03), έναντι του 'δέοντος', που κινείται στο όριο του 'πολύ' (3,86). Μεταξύ του 'είναι' και του 'δέοντος' σημειώνεται σημαντική απόκλιση.

-Οι πρακτικές του διαλεκτικού κονστρουκτιβισμού:

Στον προγραμματισμό της διδασκαλίας (οι μαθητές μαθαίνουν στρατηγικές μάθησης και μελέτης) κινούνται στο επίπεδο του 'είναι' στο όριο του 'αρκετά' (3,25), έναντι του 'δέοντος', που κινείται στο όριο του 'πολύ' (3,85). Μεταξύ του 'είναι' και του 'δέοντος' σημειώνεται σημαντική απόκλιση.

Στη διεξαγωγή της διδασκαλίας (γίνεται χρήση του μαθησιακού συμβολαίου, της προτυποποίησης, της φθίνουσας καθοδήγησης με ενεργοποίηση των ανώτερων λειτουργιών του νου, του φωναχτού και σιωπηρού λόγου, της αμοιβαίας εργασίας και της εργασίας με αυτοέλεγχο) κινούνται στο επίπεδο του 'είναι' στο όριο του 'αρκετά' (2,90), έναντι του 'δέοντος', που κινείται στο όριο στο όριο του 'πολύ' (3,76). Μεταξύ του 'είναι' και του 'δέοντος' σημειώνεται μεγάλη απόκλιση.

Στην αξιολόγηση της διδασκαλίας (εστίαση στη μεταβίβαση της γνώσης «αυτό που μάθαμε, δηλαδή η στρατηγική μάθησης ή μελέτης, πού θα μας χρησιμεύσει» και της δημιουργίας αυθεντικού περιβάλλοντος μάθησης) κινούνται στο επίπεδο του 'είναι' στο όριο του 'αρκετά' (3,18), έναντι του 'δέοντος', που κινείται στο όριο του 'πολύ' (3,71). Μεταξύ του 'είναι' και του 'δέοντος' σημειώνεται σημαντική απόκλιση.

Οι πρακτικές του διαλεκτικού κονστρουκτιβισμού στον προγραμματισμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας κινούνται στο επίπεδο του 'είναι' στο όριο του 'αρκετά' (3,11), έναντι του 'δέοντος' που κινείται στο όριο του 'πολύ' (3,77). Μεταξύ του 'είναι' και του 'δέοντος' σημειώνεται σημαντική απόκλιση.

Ο προγραμματισμός της διδασκαλίας μπορεί να ακολουθήσει τέσσερις εναλλακτικές εκδοχές: της αναπαραγωγής (συμπεριφορισμός), της ανακάλυψης (εξωγενής κονστρουκτιβισμός), της παραγωγής (ενδογενής κονστρουκτιβισμός) και της αυτορρύθμισης (διαλεκτικός κονστρουκτιβισμός). Ανάλογα της επιλογής που γίνεται, λαμβάνονται αποφάσεις για τον προγραμματισμό της διδασκαλίας: τι θα διδάξω, τι ξέρουν οι μαθητές, πού στοχεύω, τι θα κάνει ο εκπαιδευτικός (διδακτικές ενέργειες) και τι θα κάνουν οι μαθητές (μαθητικές δραστηριότητες), πώς θα προβληματίσω τους μαθητές, πώς θα διδάξω και με ποια μέσα, πώς θα αξιολογήσω και ούτω καθεξής. Ο προγραμματισμός της διδασκαλίας στο επίπεδο του 'είναι' κινείται στο όριο του 'αρκετά' (3,20), έναντι του 'δέοντος', που κινείται στο όριο του 'πολύ' (3,85). Μεταξύ του 'είναι' και του 'δέοντος' σημειώνεται σημαντική απόκλιση.

Η διεξαγωγή της διδασκαλίας γίνεται με βάση τις αποφάσεις που λαμβάνονται κατά τον προγραμματισμό της διδασκαλίας, οπότε οι εκπαιδευτικοί μπορεί να διδάξουν βαθμιαία,

βήμα-βήμα με σκοπό την αναπαραγωγή της γνώσης. Μπορούν να διδάξουν με τη διαδικασία επίλυσης προβλήματος (κατάσταση προβληματισμού - διατύπωση υποθέσεων ή επιλογή εκδοχών, ελεγκτική με καταφυγή στις πηγές μάθησης, αναφορά στο «τι κάναμε για να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα», με σκοπό την ανακάλυψη της γνώσης). Μπορούν να διδάξουν επαναφέροντας προηγούμενες γνώσεις και εισάγοντας μετασχηματισμούς (αντιστροφές, άλλοι τρόποι) που δημιουργούν κοινωνικογνωστική σύγκρουση και οδηγούν σε αναδομήσεις. Μπορούν να διδάξουν στρατηγικές μάθησης και να τις εφαρμόζουν οι μαθητές με αυτοέλεγχο, με σκοπό την αυτορρύθμιση. Η διεξαγωγή της διδασκαλίας στο επίπεδο του 'είναι' κινείται στο όριο του 'αρκετά' (3,07), έναντι του 'δέοντος', που κινείται στο όριο του 'πολύ' (3,96). Μεταξύ του 'είναι' και του 'δέοντος' σημειώνεται σημαντική απόκλιση.

Η αξιολόγηση της διδασκαλίας γίνεται με βάση τις αποφάσεις που λαμβάνονται κατά τον προγραμματισμό της, οπότε οι εκπαιδευτικοί μπορεί να εστιάζονται στην αποδεικτική λειτουργία της αξιολόγησης (πόσο καλά μάθαμε). Μπορεί να εστιάζονται στη διαμορφωτική λειτουργία της αξιολόγησης (τι κάναμε για να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα). Μπορεί να εστιάζονται στην παιδευτική λειτουργία της αξιολόγησης (τι λάθη κάναμε, πώς τα αναγνωρίσαμε και πώς τα διορθώσαμε). Μπορεί να εστιάζονται στην προγνωστική λειτουργία της αξιολόγησης (αυτό που μάθαμε, δηλαδή η στρατηγική μάθησης, πού θα μας χρησιμεύσει). Η αξιολόγηση της διδασκαλίας στο επίπεδο του 'είναι' κινείται στο όριο του 'αρκετά' (3,04), έναντι του 'δέοντος', που κινείται στο όριο του 'πολύ' (3,86). Μεταξύ του 'είναι' και του 'δέοντος' σημειώνεται σημαντική απόκλιση.

4.2.8. Ερώτημα Β4: Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις πρακτικές χειρισμού των διδακτικών στόχων, του περιεχομένου, της μεθόδευσης της διδασκαλίας και της αξιολόγησης;

Πίνακας 4.12:

ΠΩΣ ΑΝΤΙΑΛΜΒΑΝΟΝΤΑΙ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΤΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΧΕΙΡΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΣΤΟΧΩΝ, ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ, ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.

Πρακτικές Χειρισμού:

	<i>-Διδακτικών Στόχων</i>	<i>-Περιεχομένου</i>	<i>-Μεθόδευσης της διδασκαλίας</i>	<i>-Αξιολόγησης</i>
Δηλώσεις:	B1	B2	B3	B4
	B7	B5	B9	B10
	B8	B6	B13	B15
	B12	B11	B14	B22
	B20	B16	B17	
			B18	
			B19	
			B21	

Επίπεδα:

<i>‘είναι’</i>	3,20	3,26	2,64	3,14
<i>‘δέον’</i>	3,83	3,87	4,01	3,86

Οι διδακτικοί στόχοι επιδιώκουν τη συγκεκριμενοποίηση, ώστε να δηλώνουν τη δραστηριότητα, τη μαθησιακή συνθήκη και το κριτήριο απόδοσης /επιτυχίας ή τη γνωστική οργάνωση με τη χρήση των γνωστικών διαδικασιών της διάκρισης, της ομαδοποίησης, του λεκτικού προσδιορισμού, της εξήγησης, της διοργάνωσης σχέσεων και την ενεργοποίηση των γνωστικών λειτουργιών της προσοχής, της αντίληψης, της μνήμης, της μεταγνώσης και της αυτορρύθμισης ή την ενεργοποίηση του κυκλώματος μάθησης των ιδιοτήτων της σκέψης: της συμπλεκτικότητας, της αντιστρεψιμότητας, της συνδυαστικότητας, της ταυτοσημίας και της ταυτολογίας ή την ενεργοποίηση των ανωτέρων λειτουργιών του νου, του φωναχτού και σιωπηρού λόγου. Οι διδακτικοί στόχοι, ως δομικό στοιχείο της διδασκαλίας στο επίπεδο του ‘είναι’, κινείται στο όριο του ‘αρκετά’ (3,20), έναντι του

‘δέοντος’, που κινείται στο όριο του ‘πολύ’ (3,83). Μεταξύ του ‘είναι’ και του ‘δέοντος’ σημειώνεται σημαντική απόκλιση.

Το περιεχόμενο διαμελίζεται σε μέρη, τα οποία διδάσκονται βαθμιαία βήμα-βήμα με σκοπό την εκμάθηση, τη διατήρηση, τη γενίκευση και τη διάκριση ή αναλύεται σε μέρη, στις σχέσεις ανάμεσά τους και την οργάνωση, αναπαρίσταται με πολλαπλή κωδικοποίηση: αισθητηριακή, λεκτική, σχηματική, συμβολική και μεταγνωστική ή εντοπίζονται οι «μεγάλες ιδέες» του περιεχομένου με σκοπό την ανάδειξη αντιφάσεων ή μετατρέπεται σε στρατηγικές μάθησης και μελέτης. Το περιεχόμενο, ως δομικό στοιχείο της διδασκαλίας στο επίπεδο του ‘είναι’ κινείται στο όριο του ‘αρκετά’ (3,26), έναντι του ‘δέοντος’, που κινείται στο επίπεδο του ‘πολύ’. Μεταξύ του ‘είναι’ και του ‘δέοντος’ σημειώνεται σημαντική απόκλιση.

Η μεθόδευση της διδασκαλίας ακολουθεί την τακτική των μικρών βημάτων, ώστε να προλαμβάνονται τα λάθη των μαθητών ή χρήση των διαδικασιών επίλυσης προβλήματος (κατάσταση προβληματισμού, υποθέσεις ή εκδοχές, έλεγχος με καταφυγή στις πηγές μάθησης, γενίκευση) ή επαναφορά προηγούμενων γνώσεων, εισάγει μετασχηματισμούς και προχωρεί σε αναδομήσεις με τη σκαλωσιά της αντιστοίχισης ένα προς ένα ή χρησιμοποιεί το μαθησιακό συμβόλαιο, την προτυποποίηση, τη φθίνουσα καθοδήγηση, την αμοιβαία εργασία και την εργασία με αυτοέλεγχο. Η μεθόδευση της διδασκαλίας, ως δομικό στοιχείο της διδασκαλίας στο επίπεδο του ‘είναι’ κινείται στο όριο του ‘αρκετά’ (2,64), έναντι του ‘δέοντος’, που κινείται στο όριο του ‘πολύ’ (4,01). Μεταξύ του ‘είναι’ και του ‘δέοντος’ σημειώνεται εξόχως σημαντική απόκλιση, στα όρια της μεθοδολογικής ρωγμής. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την κυπριακή ιστορία έχουν σχεδόν αποκλείσει από το ρεπερτόριό τους τις στρατηγικές της γνωστικής μαθητείας, την επονομαζόμενη και «νέα μάθηση», με την οποία μπορούν να υποστηρίξουν εκ του ασφαλούς τη διδασκαλία του μαθήματος.

Η αξιολόγηση της διδασκαλίας εστιάζεται στην αποδεικτική λειτουργία της αξιολόγησης (πόσο καλά μάθαμε) ή στη διαμορφωτική λειτουργία της αξιολόγησης (τι κάναμε για να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα) ή στην παιδευτική λειτουργία της αξιολόγησης (τι λάθη κάναμε, πώς τα αναγνωρίσαμε και τα διορθώσαμε) ή στην προγνωστική λειτουργία της αξιολόγησης (αυτό που μάθαμε, δηλαδή η στρατηγική για τη μάθηση, πού θα μας χρησιμεύσει). Η αξιολόγηση, ως δομικό στοιχείο της διδασκαλίας στο επίπεδο του ‘είναι’ κινείται στο επίπεδο του ‘αρκετά’ (3,14), έναντι του ‘δέοντος’, που κινείται στο όριο του ‘πολύ’ (3,86). Μεταξύ του ‘είναι’ και του ‘δέοντος’ σημειώνεται σημαντική απόκλιση.

4.2.9. Ερώτημα Β5: Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού: να γνωρίζουν τους μαθητές τους, να χειρίζονται τη διδακτέα ύλη, να μεθοδεύουν τη διδασκαλία τους, να αξιολογούν τη διδασκαλία τους, το πού διαμεσολαβούν στο γίνεσθαι της διδασκαλίας; 3^{ος} παράγοντας ερωτηματολογίου.

4.2.9.1. Όσον αφορά το 'είναι'

Πίνακας 4.13:

ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΤΟΜΩΝ, ΜΕΣΕΣ ΤΙΜΕΣ ΚΑΙ ΤΥΠΙΚΕΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΜΙΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΤΟ 'ΕΙΝΑΙ' ΓΙΑ ΤΟΝ 3^ο ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ (ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ).

Descriptive Statistics			
Δεξιότητες του εκπαιδευτικού στο είναι	N	Mean	Std. Deviation
C1 Οι μαθητές μαθαίνουν, όταν η απάντηση στο ερώτημα είναι σωστή και τα επακόλουθα θετικά (ανατροφοδότηση, ενίσχυση).	468	3,35	,947
C2 Οι μαθητές μαθαίνουν, όταν η μάθηση εκληφθεί ως διαδικασία επίλυσης προβλήματος.	468	3,44	,768
C3 Οι μαθητές μαθαίνουν, όταν διαταραχθεί η γνωστική ισορροπία τους από την παρουσία μετασχηματισμών (αντιστροφές, εύρεση άλλων τρόπων).	468	3,17	1,025
C4 Οι μαθητές μαθαίνουν, όταν διδάσκονται στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης, με εργαλείο τη μίμηση.	468	3,03	,911
C5 Αναλύω τη διδακτέα ύλη σε μικρά μέρη και ύστερα τα συναρμολογώ.	468	3,42	,982
C6 Μετατρέπω τη διδακτέα ύλη σε στόχους- δεξιότητες: του λέγειν (τι θα πουν οι μαθητές), του πράττειν (τι θα κάνουν), του είναι (τι θα τους προβληματίσει), του γίνεσθαι (τι θα εξηγήσουν), του μεταφέρουν (τι θα μεταβιβάσουν) και του προσαρμόζουν (πώς αλλιώς).	468	3,11	1,003

C7 Αναλύω τη διδακτέα ύλη και εντοπίζω αντιφάσεις και μετασχηματισμούς (αντιστροφές, εύρεση άλλων τρόπων) που θα οδηγήσουν στην αναδόμηση της.	468	2,89	,905
C8 Αναλύω τη διδακτέα ύλη και εντοπίζω τις στρατηγικές μάθησης και μελέτης, που θα θέσω σε εφαρμογή.	468	3,21	,896
C9 Μεθοδεύω τη διδασκαλία, ώστε να διατρέξει της φάσεις της μαθησιακής ιεραρχίας: εκμάθηση (πώς το μαθαίνουν), διατήρηση (πώς το θυμούνται), γενίκευση (πώς το μεταβιβάζουν σε παρόμοιες καταστάσεις) και διάκριση (πώς ξεχωρίζουν διαφορές).	468	3,01	,948
C10 Μεθοδεύω τη διδασκαλία, ώστε να ενεργοποιούνται οι γνωστικές λειτουργίες της προσοχής, της αντίληψης και της μνήμης.	468	3,44	,832
C11 Μεθοδεύω τη διδασκαλία, ώστε να ενεργοποιούνται οι ιδιότητες της σκέψης: συμπλεκτικότητα (πού, πότε, ποιοι, τι έκαναν, πώς, γιατί), αντιστρεψιμότητα (τι θα έλεγε κάποιος με αντίθετη γνώμη), συνδυαστικότητα (πώς αλλιώς), ταυτοσημία (πού αλλού, ποτέ άλλοτε) και ταυτολογία (τι άλλο, τι θα ακολουθήσει).	468	3,08	,972
C12 Μεθοδεύω τη διδασκαλία, ώστε οι μαθητές να μάθουν στρατηγικές επίλυσης προβλήματος, εργαζόμενοι στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης, στηριζόμενοι στις λειτουργίες της μίμησης.	468	3,05	,924
C13 Αξιολογώ την ικανότητα αναπαραγωγής γνώσεων, δηλαδή να ξανακάνουν οι μαθητές ή να ξαναπούν, χωρίς πρόσθετη απαίτηση.	468	3,19	,868
C14 Αξιολογώ την ικανότητα χαρτογράφησης εννοιών (γνωστικοί χάρτες, νοηματικοί χάρτες, χάρτες κριτικής σκέψης), ως απόδειξη συγκρότησης γνωστικών δομών.	468	3,17	,928
C15 Αξιολογώ την ικανότητα παραγωγής μετασχηματισμών και αναδομήσεων (συνειδητοποίηση του τι αλλάζει και τι μένει το ίδιο).	468	3,13	,940

C16 Αξιολογώ την ικανότητα εκμάθησης στρατηγικών μάθησης και μελέτης και της εφαρμογής τους με αυτοέλεγχο. 468 3,08 ,927

Η μέση τιμή του 3ου παράγοντα είναι 3,17, επομένως στο 'είναι' η κυρίαρχη στάση είναι το 'αρκετά'.

4.2.9.2. Όσον αφορά το 'δέον'

Πίνακας 4.14:

ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΤΟΜΩΝ, ΜΕΣΕΣ ΤΙΜΕΣ ΚΑΙ ΤΥΠΙΚΕΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΜΙΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΤΟ 'ΔΕΟΝ' ΓΙΑ ΤΟΝ 3^ο ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ (ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ).

Descriptive Statistics			
	N	Mean	Std. Deviation
C1 Οι μαθητές μαθαίνουν, όταν η απάντηση στο ερώτημα είναι σωστή και τα επακόλουθα θετικά (ανατροφοδότηση, ενίσχυση).	468	3,72	,995
C2 Οι μαθητές μαθαίνουν, όταν η μάθηση εκληφθεί ως διαδικασία επίλυσης προβλήματος.	468	3,91	,807
C3 Οι μαθητές μαθαίνουν, όταν διαταραχθεί η γνωστική ισορροπία τους από την παρουσία μετασχηματισμών (αντιστροφές, εύρεση άλλων τρόπων).	468	4,61	1,156
C4 Οι μαθητές μαθαίνουν, όταν διδάσκονται στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης, με εργαλείο τη μίμηση.	468	4,56	,947
C5 Αναλύω τη διδακτέα ύλη σε μικρά μέρη και ύστερα τα συναρμολογώ.	468	3,75	1,038
C6 Μετατρέπω τη διδακτέα ύλη σε στόχους- δεξιότητες: του λέγειν (τι θα πουν οι μαθητές), του πράττειν (τι θα κάνουν), του είναι (τι θα τους προβληματίσει), του γίνεσθαι (τι θα εξηγήσουν), του μεταφέρειν (τι θα μεταβιβάσουν) και του προσαρμόζειν (πώς αλλιώς)	468	3,85	,919

C7 Αναλύω τη διδακτέα ύλη και εντοπίζω αντιφάσεις και μετασχηματισμούς (αντιστροφές, εύρεση άλλων τρόπων) που θα οδηγήσουν στην αναδόμησή της.	468	4,98	,943
C8 Αναλύω τη διδακτέα ύλη και εντοπίζω τις στρατηγικές μάθησης και μελέτης, που θα θέσω σε εφαρμογή.	468	3,97	,812
C9 Μεθοδεύω τη διδασκαλία, ώστε να διατρέξει της φάσεις της μαθησιακής ιεραρχίας: εκμάθηση (πώς το μαθαίνουν), διατήρηση (πώς το θυμούνται), γενίκευση (πώς το μεταβιβάζουν σε παρόμοιες καταστάσεις) και διάκριση (πώς ξεχωρίζουν διαφορές).	468	3,83	,890
C10 Μεθοδεύω τη διδασκαλία, ώστε να ενεργοποιούνται οι γνωστικές λειτουργίες της προσοχής, της αντίληψης και της μνήμης.	468	4,05	,896
C11 Μεθοδεύω τη διδασκαλία, ώστε να ενεργοποιούνται οι ιδιότητες της σκέψης: συμπλεκτικότητα (πού, πότε, ποιοι, τι έκαναν, πώς, γιατί), αντιστρεψιμότητα (τι θα έλεγε κάποιος με αντίθετη γνώμη), συνδυαστικότητα (πώς αλλιώς), ταυτοσημία (πού αλλού, ποτέ άλλοτε) και ταυτολογία (τι άλλο, τι θα ακολουθήσει).	468	3,74	1,127
C12 Μεθοδεύω τη διδασκαλία, ώστε οι μαθητές να μάθουν στρατηγικές επίλυσης προβλήματος, εργαζόμενοι στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης, στηριζόμενοι στις λειτουργίες της μίμησης.	468	3,75	,952
C13 Αξιολογώ την ικανότητα αναπαραγωγής γνώσεων, δηλαδή να ξανακάνουν οι μαθητές ή να ξαναπούν, χωρίς πρόσθετη απαίτηση.	468	3,58	1,065
C14 Αξιολογώ την ικανότητα χαρτογράφησης εννοιών (γνωστικοί χάρτες, νοηματικοί χάρτες, χάρτες κριτικής σκέψης), ως απόδειξη συγκρότησης γνωστικών δομών.	468	3,93	,968
C15 Αξιολογώ την ικανότητα παραγωγής μετασχηματισμών και αναδομήσεων (συνειδητοποίηση του τι αλλάζει και τι μένει το ίδιο).	468	3,73	,976

C16 Αξιολογώ την ικανότητα εκμάθησης στρατηγικών μάθησης και μελέτης και της εφαρμογής τους με 468 3,85 ,884 αυτοέλεγχο.

Η μέση τιμή του 3ου παράγοντα είναι 3,98, επομένως στο 'δέον' η κυρίαρχη στάση είναι το 'πολύ'.

Πίνακας 4.15:

ΠΩΣ ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΝΤΑΙ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΤΙΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ.

Δεξιότητες Εκπαιδευτικού:

	<i>-Να γνωρίζει τους μαθητές</i>	<i>-Να χειρίζεται τη διδακτέα ύλη</i>	<i>-Να μεθοδεύει τη διδασκαλία</i>	<i>-Να αξιολογεί τη διδασκαλία</i>
Δηλώσεις:	C1	C5	C9	C12
	C2	C6	C10	C14
	C3	C7	C11	C15
	C4	C8	C12	C16
Επίπεδα:				
<i>'είναι'</i>	3,24	3,15	3,15	3,14
<i>'δέον'</i>	4,2	4,13	3,84	3,77

Ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει τους μαθητές, 'πώς μαθαίνουν': όταν η απάντηση στο ερώτημα είναι σωστή και τα επακόλουθα είναι θετικά, όταν εφαρμόζεται η διαδικασία επίλυσης προβλήματος, όταν διαταραχθεί η γνωστική ισορροπία τους από την εισαγωγή μετασχηματισμών, όταν μαθαίνουν στρατηγικές μάθησης με εργαλείο τη μίμηση. Η δεξιότητα του εκπαιδευτικού «να γνωρίζει τους μαθητές του 'πώς μαθαίνουν'», στο επίπεδο του 'είναι' κινείται στο όριο του 'αρκετά' (3,24), έναντι του 'δέοντος', που κινείται στο όριο του 'πολύ' (4,2). Μεταξύ του 'είναι' και του 'δέοντος' σημειώνεται σημαντική απόκλιση.

Ο εκπαιδευτικός να χειρίζεται τη διδακτέα ύλη, 'πώς θα αναλύσω': να την αναλύει σε μικρά μέρη και ύστερα με τη διδασκαλία του να τα συναρμολογεί, να μετατρέπει τη διδακτέα ύλη σε στόχους-δεξιότητες του λέγειν, του πράττειν, του είναι, του γίνεσθαι, του μεταφέρειν και του προσαρμόζειν, να αναλύει τη διδακτέα ύλη και να αναδεικνύει αντιφάσεις και μετασχηματισμούς που θα οδηγήσουν στην αναδόμηση και να αναλύει τη

διδασκεία ύλη και να συγκροτεί στρατηγικές μάθησης, τις οποίες θέτει σε εφαρμογή. Η δεξιότητα του εκπαιδευτικού «να χειρίζεται τη διδασκεία ύλη», στο επίπεδο του είναι 'είναι' κινείται στο όριο του 'αρκετά' (3,16), έναντι του 'δέοντος', που κινείται στο όριο του 'πολύ' (4,13). Μεταξύ του 'είναι' και του 'δέοντος' σημειώνεται σημαντική απόκλιση.

Ο εκπαιδευτικός να μεθοδεύει τη διδασκαλία, 'πώς θα διδάξω': προχωρώ βαθμιαία, βήμα-βήμα, διατρέχοντας τις φάσεις της μαθησιακής ιεραρχίας: εκμάθηση, διατήρηση, γενίκευση, διάκριση, ενεργοποιώ τις γνωστικές λειτουργίες της προσοχής, της αντίληψης, της μνήμης, της μεταγνώσης και της αυτορρύθμισης, ενεργοποιώ τις ιδιότητες της σκέψης: συμπλεκτικότητα, αντιστρεψιμότητα, συνδυαστικότητα, ταυτοσημία και ταυτολογία, εργαλειοποιώ τη γνώση, μετατρέποντάς την σε στρατηγικές μάθησης, αξιοποιώντας τις λειτουργίες της μίμησης και τις ανώτερες επιτελικές λειτουργίες του νου, το φωναχτό και το σιωπηρό λόγο. Η δεξιότητα του εκπαιδευτικού «να μεθοδεύει τη διδασκαλία», στο επίπεδο του 'είναι' κινείται στο όριο του 'αρκετά' (3,15), έναντι του 'δέοντος', που κινείται στο όριο του 'πολύ' (3,84). Μεταξύ του 'είναι' και του 'δέοντος' σημειώνεται σημαντική απόκλιση.

Ο εκπαιδευτικός να αξιολογεί τη διδασκαλία: την ικανότητα αναπαραγωγής, δηλαδή να ξανακάνουν οι μαθητές, να ξαναπούν, χωρίς πρόσθετη απαίτηση, την ικανότητα χαρτογράφησης εννοιών (γνωστικός χάρτης, νοηματικός χάρτης, χάρτης κριτικής σκέψης), την ικανότητα μετασχηματισμού και αναδόμησης και την ικανότητα εφαρμογής στρατηγικών μάθησης με αυτοέλεγχο. Η δεξιότητα του εκπαιδευτικού «να αξιολογεί τη διδασκαλία», στο επίπεδο του 'είναι' κινείται στο όριο του 'αρκετά' (3,14), έναντι του 'δέοντος', που κινείται στο όριο του 'πολύ' (3,77). Μεταξύ του 'είναι' και του 'δέοντος' σημειώνεται σημαντική απόκλιση.

Οι δεξιότητες του εκπαιδευτικού διαμεσολαβούν στο γίνεσθαι της διδασκαλίας, προκειμένου ο διδακτικός σχεδιασμός να συμβάλλει στη μάθηση των μαθητών.

4.2.10. Ερώτημα Β6: Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη μάθηση των μαθητών με βάση τις κατευθύνσεις ελέγχου ποιότητας (ανάπτυξη, επίδοση, ικανοποίηση αναγκών, απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων);

Πίνακας 4.16:

ΠΩΣ ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΝΤΑΙ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΕΛΕΓΧΟΥ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ.

Μάθηση των μαθητών με βάση τις κατευθύνσεις ελέγχου ποιότητας					ΜΤ είναι	ΜΤ δέον
	Συμπεριφορισμός	Κοστρουκτιβισμός				
		Εξωγενής	Ενδογενής	Διαλεκτικός		
<u>1.Ανθρωποπλαστική αποτελεσματικότητα</u> (συμβολή στην ανάπτυξη των μαθητών):						
Α. Γνωστική ανάπτυξη	B2, C9	A18, A20, A21, A23, B6, B8, B9, C10	A28, B11, B12, C11	B16, B20, C12	3,21	3,72
Β. Κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη	B3	A19	B13	A30, A31, B21	3,07	4,35
<u>2.Ποιότητα του τελικού αποτελέσματος</u> (συμβολή στα επιτεύγματα των μαθητών)	B4, C5, C13	A24, A25, A26, B10, C6, C14	B15, C7, C15	B22, C8, C16	2,98	3,42
<u>3.Ικανοποίηση των αναγκών</u> (συμβολή στη μάθηση των μαθητών «να καταλαβαίνουν»)	A17, C1	A22, C2	B14, C3	A32, B18, C4	2,87	4,15

<u>4. Απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων (συμβολή στην εργασία με αυτοέλεγχο)</u>		A27	A29	A33	2,94	4,00
ΜΤ είναι	3,43	3,21	3,18	2,91		
ΜΤ δέον	3,94	3,87	3,94	3,30		

-Στον συμπεριφορισμό:

Η γνωστική ανάπτυξη είναι συνάρτηση της συγκεκριμενοποίησης των διδακτικών στόχων, ώστε να δηλώνουν τη δραστηριότητα των μαθητών, τη μαθησιακή συνθήκη και το κριτήριο απόδοσης/επιτυχίας και της διαδρομής μέσα από τις φάσεις της μαθησιακής ιεραρχίας· και η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη είναι συνάρτηση της βαθμιαίας διδακτικής προσέγγισης, ώστε κατά τη διδασκαλία να εμφανίζεται το σωστό και οι μαθητές να ανατροφοδοτηθούν και ενισχυθούν και αυτό που έκαναν να θέλουν να το ξανακάνουν, γιατί αυξάνεται η φιλοπονία τους.

Η ποιότητα του τελικού αποτελέσματος, δηλαδή η επίδοση των μαθητών είναι συνάρτηση της χρήσης της αποδεικτικής λειτουργίας της αξιολόγησης (πόσο καλά μάθαμε), της ανάλυσης έργου σε μικρά βήματα και της ικανότητας των μαθητών να αναπαράγουν.

Η ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών «να καταλαβαίνουν» είναι συνάρτηση της προδρασιακής αντιμετώπισης των λαθών, ώστε η απάντηση στο ερώτημα να είναι σωστή και τα επακόλουθα θετικά.

Η απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων δεν είναι μέλημα και φροντίδα των συμπεριφοριστικών πρακτικών μάθησης.

Η μάθηση των μαθητών στο συμπεριφορισμό, με βάση τις κατευθύνσεις ελέγχου ποιότητας, στο επίπεδο του 'είναι' κινείται στο όριο του 'αρκετά' (3,43), έναντι του 'δέοντος', που κινείται στο όριο του 'πολύ' (3,94). Μεταξύ του 'είναι' και του 'δέοντος' σημειώνεται σημαντική απόκλιση.

-Στον εξωγενή κονστρουκτιβισμό:

Η γνωστική ανάπτυξη είναι συνάρτηση της χρήσης προκαταβολικού οργανωτή, καταστάσεων προβληματισμού των μαθητών, διατυπώσεις προβλημάτων, υποθέσεων, εκδοχών, παρουσίασης γενικεύσεων που προκαλούν ερωτήματα, πολλαπλής αναπαράστασης της διδακτέας ύλης, ενεργοποίησης των γνωστικών λειτουργιών της προσοχής, της αντίληψης, της μνήμης, της μεταγνώσης, και της αυτορρύθμισης, χρήσης των

διαδικασιών επίλυσης προβλήματος και αξιολόγησης της διαδικασίας (τι κάναμε για να απαντήσουμε στο ερώτημα)· και η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη είναι συνάρτηση της χρήσης αφήγησης, που λειτουργεί ως «βιταμίνωση» στη μάθηση.

Η ποιότητα του τελικού αποτελέσματος, δηλαδή η επίδοση των μαθητών είναι συνάρτηση της χαρτογράφησης εννοιών (γνωστικός χάρτης, νοηματικός χάρτης και χάρτης κριτικής σκέψης), της διαμορφωτικής λειτουργίας της αξιολόγησης που εστιάζεται στη διαδικασία (τι κάναμε για να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα) και της μετατροπής της διδακτέας ύλης σε στόχους-δεξιότητες: του λέγειν, του πράττειν, του είναι, του γίνεσθαι, του μεταφέρειν και του προσαρμόζειν.

Η ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών «να καταλαβαίνουν» είναι συνάρτηση της εφαρμογής με αυτοέλεγχο των διαδικασιών επίλυσης προβλήματος (να διαβάσουν κείμενα, να υπογραμμίσουν φράσεις που ελέγχουν τις εικασίες, τις προβλέψεις, τις υποθέσεις ή την επιλογή εκδοχών και να συγκροτήσουν την απάντηση).

Η απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων απαιτεί να μάθουν οι μαθητές τη διαδικασία μάθησης (τι κάναμε για να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα), και να μπορούν να παρακολουθήσουν την εφαρμογή της και να ελέγξουν για τυχόν απόκλιση και να εκφραστούν γι' αυτή.

Η μάθηση των μαθητών στον εξωγενή κονστρουκτιβισμό, με βάση τις κατευθύνσεις ελέγχου ποιότητας, στο επίπεδο του 'είναι' κινείται στο όριο του 'αρκετά' (3,21), έναντι του 'δέοντος', που κινείται στο όριο του 'πολύ' (3,87). Μεταξύ του 'είναι' και του 'δέοντος' σημειώνεται σημαντική απόκλιση.

-Στον ενδογενή κονστρουκτιβισμό:

Η γνωστική ανάπτυξη είναι συνάρτηση της επαναφοράς προηγούμενων γνώσεων και της εισαγωγής μετασχηματισμών που προκαλούν την κοινωνικογνωστική σύγκρουση και οδηγούν σε αναδομήσεις, της ανάδειξης των «μεγάλων ιδεών» του μαθήματος και των αντιφάσεων που κρύβουν και της ενεργοποίησης των ιδιοτήτων της σκέψης: συμπλεκτικότητα, αντιστρεψιμότητα, συνδυαστικότητα, ταυτοσημία και ταυτολογία κατά τη διδασκαλία· και η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη είναι συνάρτηση της υποστήριξης με τη σκαλωσιά της αντιστοίχισης ένα προς ένα, προκειμένου οι μαθητές να πετύχουν τη γνωστική υπέρβαση και να αποκαταστήσουν την ισορροπία τους που διαταράχθηκε, σε υψηλότερο επίπεδο.

Η ποιότητα του τελικού αποτελέσματος, δηλαδή η επίδοση των μαθητών είναι συνάρτηση της παιδευτικής λειτουργίας της αξιολόγησης (τι λάθη κάναμε, πώς τα

αναγνωρίσαμε και τα διορθώσαμε), της εισαγωγής μετασχηματισμών που προκαλούν κοινωνικογνωστικές συγκρούσεις και οδηγούν σε αναδομήσεις και τη γνωστική υπέρβαση.

Η ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών «να καταλαβαίνουν» είναι συνάρτηση της υποστήριξης που παρέχει η σκαλωσιά της αντιστοιχίσης ένα προς ένα για τη γένεση των μετασχηματισμών και της αποκατάστασης της «διαταραχθείσας» ισορροπίας σε υψηλότερο επίπεδο ως απόδειξη γνωστικής υπέρβασης.

Η απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων είναι συνάρτηση της εφαρμογής του μεταγνωστικού ελέγχου κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας απαντώντας στα ερωτήματα στον εαυτό: τι ήξερα, τι νέο έμαθα και πώς το έμαθα, τι λάθη έκανα, πώς τα αναγνώρισα και τα διόρθωσα, πόσο καλά έμαθα, τι δεν έμαθα καλά, αυτό που έμαθα πού θα μου χρησιμεύσει.

Η μάθηση των μαθητών στο ενδογενή κονστрукτιβισμό, με βάση τις κατευθύνσεις ελέγχου ποιότητας, στο επίπεδο του 'είναι' κινείται στο όριο του 'αρκετά' (3,18), έναντι του 'δέοντος', που κινείται στο όριο του 'πολύ' (3,94). Μεταξύ του 'είναι' και του 'δέοντος' σημειώνεται σημαντική απόκλιση.

-Στον διαλεκτικό κονστрукτιβισμό:

Η γνωστική ανάπτυξη είναι συνάρτηση της εκμάθησης στρατηγικών μάθησης και της εφαρμογής τους με αυτοέλεγχο, της ενεργοποίησης των ανώτερων λειτουργιών του νου, το φωναχτό και το σιωπηρό λόγο, της εργασίας στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης· και η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη είναι συνάρτηση της σύναψης μαθησιακού συμβολαίου, της προτυποποίησης, της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης με ερωτήματα στον εαυτό, της εργασίας πρώτα με τους άλλους και μετά με τον εαυτό.

Η ποιότητα του τελικού αποτελέσματος, δηλαδή η επίδοση των μαθητών είναι συνάρτηση της προγνωστικής λειτουργίας της αξιολόγησης (αυτό που μάθαμε, πού θα μας χρησιμεύσει) της εκμάθησης στρατηγικών μάθησης και μελέτης και της εφαρμογής με αυτοέλεγχο.

Η ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών «να καταλαβαίνουν» είναι συνάρτηση της εφαρμογής της στρατηγικής διδασκαλίας της γνωστικής μαθητείας (μαθησιακό συμβόλαιο, προτυποποίηση, φθίνουσα καθοδήγηση, αμοιβαία εργασία, αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων, εργασία με αυτοέλεγχο).

Η απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων είναι συνάρτηση της εργασίας με αυτοέλεγχο, κάνοντας ερωτήματα στον εαυτό: τι θα κάνω (προσανατολισμός), πώς θα εργαστώ (σχεδιασμός), πώς θα το εφαρμόσω (παρακολούθηση), υπάρχει απόκλιση (έλεγχος), πώς τα πήγα (αξιολόγηση), τι έκανα (αναστοχασμός).

Η μάθηση των μαθητών στον διαλεκτικό κονστρουκτιβισμό, με βάση τις κατευθύνσεις ελέγχου ποιότητας, στο επίπεδο του 'είναι' κινείται στο όριο του 'αρκετά' (2,91), έναντι του 'δέοντος', που κινείται επίσης στο όριο του 'αρκετά' (3,30). Μεταξύ του 'είναι' και του 'δέοντος' σημειώνεται σημαντική σύγκλιση. Αυτό σημαίνει ότι η μάθηση του διαλεκτικού κονστρουκτιβισμού υπολείπεται φανερά τόσο στο επίπεδο του 'είναι', όσο και στο επίπεδο του 'δέοντος' των άλλων μαθήσεων που επιφέρουν ο συμπεριφορισμός, ο εξωγενής και ο ενδογενής κονστρουκτιβισμός.

Η γνωστική ανάπτυξη των μαθητών συντελείται από τη χρήση της μαθησιακής ιεραρχίας: εκμάθηση – διατήρηση – γενίκευση – διάκριση, από τη χρήση του προκαταβολικού οργανωτή, από την εισαγωγή καταστάσεων προβληματισμού των μαθητών, από τη διατύπωση προβλέψεων και υποθέσεων, από την πολλαπλή κωδικοποίηση: αισθητηριακή, γλωσσική, σχηματική, συμβολική και μεταγνωστική, από την ενεργοποίηση των γνωστικών λειτουργιών της προσοχής, της αντίληψης, της μνήμης, της μεταγνώσης και της αυτορρύθμισης, από την επαναφορά της προηγούμενης γνώσης και την εισαγωγή μετασχηματισμών που οδηγούν σε αναδομήσεις, από την ανάδειξη αντιφάσεων, από τη χρήση των ιδιοτήτων της σκέψης: συμπλεκτικότητα, αντιστρεψιμότητα, ταυτοσημία, ταυτολογία, που συγκροτούν το κύκλωμα της μάθησης, από την εκμάθηση στρατηγικών μάθησης και μελέτης και την εφαρμογή τους με αυτοέλεγχο, από την ενεργοποίηση των ανώτερων λειτουργιών του νου, το φωναχτό και σιωπηρό λόγο, και από την εργασία στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης. Η γνωστική ανάπτυξη, στο επίπεδο του 'είναι' κινείται στο όριο του 'αρκετά' (3,21), έναντι του 'δέοντος', που κινείται στο όριο του 'πολύ' (3,72). Μεταξύ 'είναι' και 'δέοντος' σημειώνεται σημαντική σύγκλιση.

Η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών συντελείται από τη βαθμιαία προσέγγιση, βήμα-βήμα, ώστε να προλαμβάνονται τα λάθη των μαθητών, από τη χρήση της αφήγησης που λειτουργεί ως «βιταμίνωση» στη μάθηση, από τη χρήση της αντιστοίχισης ένα προς ένα, γιατί λειτουργεί ως το κλειδί για να εμφανιστούν οι μετασχηματισμοί που οδηγούν σε αναδομήσεις, από τη χρήση του μαθησιακού συμβολαίου που συμβάλλει στην απόκτηση μεταγνώσης και προτυποποίησης. Η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, στο επίπεδο του 'είναι' κινείται στο όριο του 'αρκετά' (3,07), έναντι του 'δέοντος', που κινείται στο όριο του 'πολύ' (4,35). Μεταξύ 'είναι' και 'δέοντος' σημειώνεται σημαντική απόκλιση.

Η ποιότητα του τελικού αποτελέσματος, δηλαδή η επίδοση των μαθητών συντελείται με τη χρήση της αποδεικτικής λειτουργίας της αξιολόγησης (πόσο καλά μάθαμε), με τη χρήση της συναρμολόγησης των μικρών βημάτων με τρόπο προσθετικό, με την

αναπαραγωγή των γνώσεων χωρίς πρόσθετη απαίτηση, με τη χαρτογράφηση εννοιών, με την αναφορά στη διαδικασία μάθησης και την πολλαπλή κωδικοποίηση, με τη μετατροπή της διδακτέας ύλης σε στόχους-δεξιότητες, με τη χρήση της παιδευτικής λειτουργίας της αξιολόγησης (τι λάθη κάναμε, πώς τα αναγνωρίσαμε και τα διορθώσαμε), με τη διενέργεια μετασχηματισμών και αναδομήσεων, με τη συνειδητοποίηση του «τι αλλάζει» και του «τι μένει το ίδιο», με τη χρήση της προγνωστικής αξιολόγησης (αυτό που μάθαμε, πού θα μας χρησιμεύσει) και την εκμάθηση στρατηγικών μάθησης και την εφαρμογή τους με αυτοέλεγχο. Η ποιότητα του τελικού αποτελέσματος, στο επίπεδο του 'είναι' κινείται στο όριο του 'αρκετά' (2,98), έναντι του 'δέοντος', που κινείται στο όριο του 'πολύ' (3,42). Μεταξύ του 'είναι' και του 'δέοντος' σημειώνεται σημαντική απόκλιση.

Η ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών «να καταλαβαίνουν» συντελείται με την προδρασιακή αντιμετώπιση των λαθών, ώστε η απάντηση των μαθητών να είναι σωστή και τα επακόλουθα θετικά, με την υπογράμμιση φράσεων στο κείμενο που ελέγχουν τις εκδοχές ή υποθέσεις των μαθητών, με τη χρήση των διαδικασιών επίλυσης προβλήματος, με τη χρήση της αντιστοίχισης ένα προς ένα, προκειμένου να αναφανούν οι μετασχηματισμοί, με την αποκατάσταση της γνωστικής ισορροπίας που διαταράχθηκε, με την προτυποποίηση, τη φθίνουσα καθοδήγηση και την αμοιβαία εργασία. Η ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών, στο επίπεδο του 'είναι' κινείται στο όριο του 'αρκετά' (2,87), έναντι του 'δέοντος', που κινείται στο όριο του 'πολύ' (4,15). Μεταξύ του 'είναι' και του 'δέοντος' σημειώνεται σημαντική απόκλιση στα όρια της μεθοδολογικής ρωγμής, που σημαίνει η «πελατοκεντρική προσέγγιση» των μαθητών μένει μόνο στα λόγια.

Η απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων συντελείται με τη διαμορφωτική λειτουργία της αξιολόγησης (τι κάναμε για να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα), με τα ερωτήματα στον εαυτό: τι ήξερα, τι νέο έμαθα και πώς το έμαθα, τι λάθη έκανα, πώς τα αναγνώρισα και τα διόρθωσα, πόσο καλά έμαθα, τι δεν έμαθα καλά, αυτό που έμαθα πού θα μου χρησιμεύσει) για μεταγνωστικό έλεγχο της μάθησης, με την εργασία με αυτοέλεγχο, κάνοντας ερωτήματα στον εαυτό: τι θα κάνω, πώς θα εργασθώ, πώς το εφαρμόζω, υπάρχει απόκλιση, πώς τα πήγα, τι έκανα για αυτορρυθμιζόμενη μάθηση. Η απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων, στο επίπεδο του 'είναι' κινείται στο όριο του 'αρκετά' (2,94), έναντι του 'δέοντος', που κινείται στο όριο του 'πολύ' (4,00). Μεταξύ του 'είναι' και του 'δέοντος' σημειώνεται σημαντική απόκλιση στα όρια της μεθοδολογικής ρωγμής, με συνέπειες για την απόκτηση μεταγνώσης από τους μαθητές.

Σε όλες τις ερωτήσεις υπερέχουν οι μέσες τιμές στο ‘δέον’, εφόσον κινούνται στην περιοχή του ‘πολύ’, σε σχέση με τις αντίστοιχες στο ‘είναι’ που κινούνται στην περιοχή του ‘αρκετά’. Κατά πόσον οι διαφορές στο ‘είναι’ και στο ‘δέον’ είναι και στατιστικά σημαντικές θα εξετασθεί αμέσως παρακάτω.

Προκειμένου να εξετασθεί κατά πόσον οι διαφορές μεταξύ των παραγόντων στο ‘είναι’ και στο ‘δέον’ είναι και στατιστικά σημαντικές θα παρατεθούν οι πίνακες με τις μέσες τιμές και τις τυπικές αποκλίσεις στο ‘είναι’ και στο ‘δέον’, καθώς και οι πίνακες των διαφορών των μέσων τιμών στο ‘είναι’ και στο ‘δέον’ για κάθε ένα από τους 3 παράγοντες του ερωτηματολογίου.

4.2.10.1. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις στο σύνολο των τριών παραγόντων για το ‘είναι’.

Πίνακας 4.17:

ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΤΟΜΩΝ, ΜΕΣΕΣ ΤΙΜΕΣ ΚΑΙ ΤΥΠΙΚΕΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΕΝΑ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΤΡΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΣΤΟ ‘ΕΙΝΑΙ’.

	N	Mean	Std. Deviation
Διαστάσεις της διδασκαλίας: επικοινωνιακή, λειτουργική, στο είναι	468	3,13	,674
Διαδικασίες της διδασκαλίας: προγραμματισμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση, στο είναι	468	3,12	,845
Δεξιότητες του εκπαιδευτικού, στο είναι	468	3,17	,798

Γενικά στο ‘είναι’, στο σύνολο των παραγόντων, όλες οι μέσες τιμές είναι ελαφρά μεγαλύτερες από το 3, επομένως η κυρίαρχη στάση είναι το ‘αρκετά’.

4.2.10.2. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις στο σύνολο των τριών παραγόντων για το ‘δέον’.

Πίνακας 4.18:

ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΤΟΜΩΝ, ΜΕΣΕΣ ΤΙΜΕΣ ΚΑΙ ΤΥΠΙΚΕΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΕΝΑ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΤΡΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΣΤΟ ‘ΔΕΟΝ’.

	N	Mean	Std. Deviation
Διαστάσεις της διδασκαλίας: επικοινωνιακή, λειτουργική, στο δέον	468	4,11	,310
Διαδικασίες της διδασκαλίας: προγραμματισμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση, στο δέον	468	3,91	,446
Δεξιότητες του εκπαιδευτικού, στο δέον	468	3,98	,592

Γενικά όλες οι μέσες τιμές στο ‘δέον’ είναι πολύ πλησίον του 4, επομένως η κυρίαρχη στάση όσον αφορά το δέον είναι το ‘πολύ’.

Στον παρακάτω πίνακα εμφανίζονται οι μέσες τιμές από κοινού που αντιστοιχούν στο ‘είναι’ και στο ‘δέον’ για τον κάθε ένα από τους 3 παράγοντες.

Πίνακας 4.19:

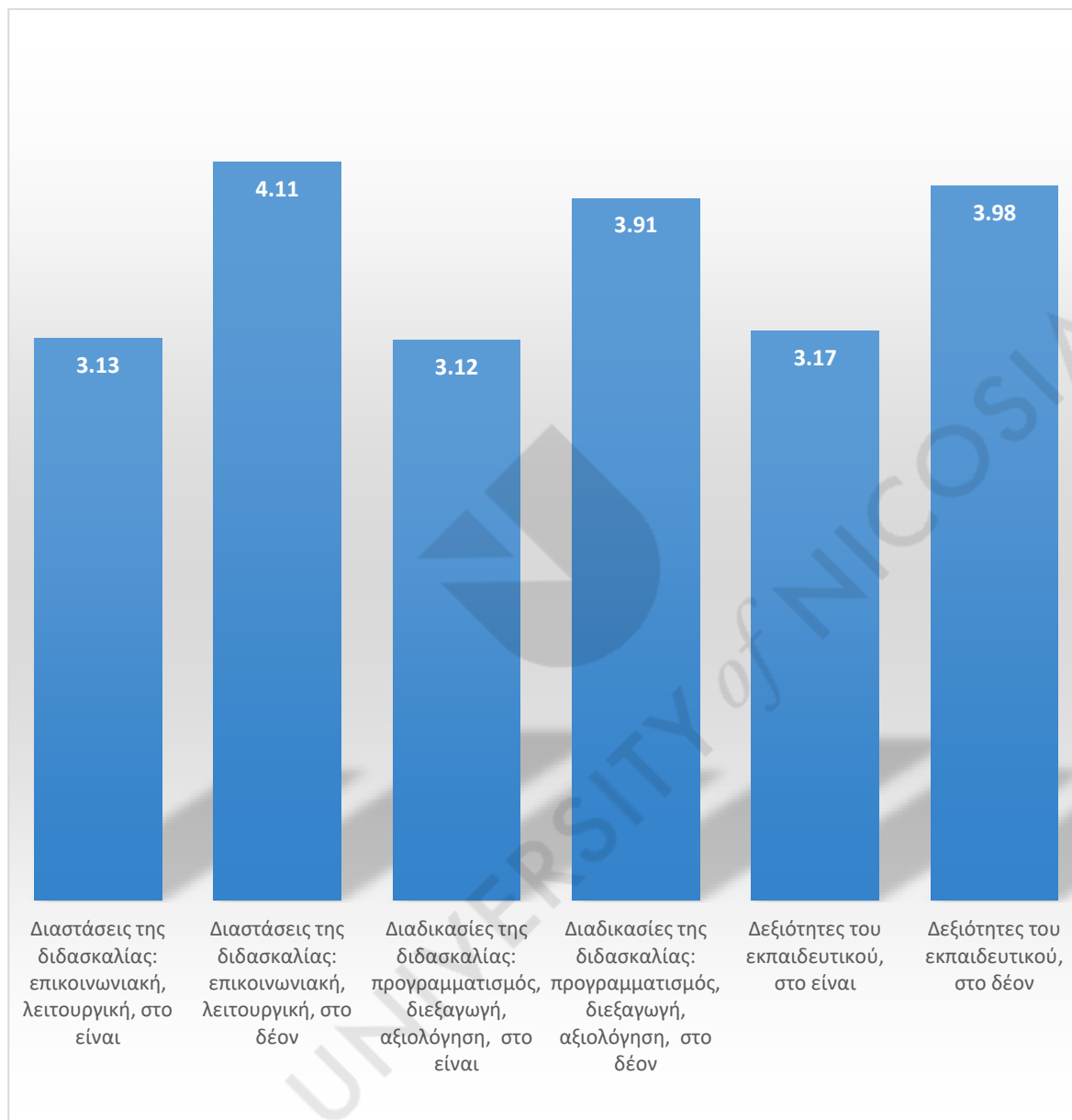
ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΤΟΜΩΝ, ΜΕΣΕΣ ΤΙΜΕΣ ΚΑΙ ΤΥΠΙΚΕΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΥΠΙΚΟ ΣΦΑΛΜΑ ΤΟΥ ΜΕΣΟΥ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΕΝΑ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΤΡΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΣΤΟ ‘ΕΙΝΑΙ’ ΚΑΙ ΣΤΟ ‘ΔΕΟΝ’.

	Mean	N	Std. Deviation
Pair 1 Διαστάσεις της διδασκαλίας: επικοινωνιακή, λειτουργική, στο είναι	3,13	468	,674
Διαστάσεις της διδασκαλίας: επικοινωνιακή, λειτουργική, στο δέον	4,11	468	,310
Pair 2 Διαδικασίες της διδασκαλίας: προγραμματισμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση, στο είναι	3,12	468	,845
Διαδικασίες της διδασκαλίας: προγραμματισμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση, στο δέον	3,91	468	,446
Pair 3 Δεξιότητες του εκπαιδευτικού, στο είναι	3,17	468	,798
Δεξιότητες του εκπαιδευτικού, στο δέον	3,98	468	,592

Ακολουθεί το διάγραμμα που εμφανίζει τις διαφορές στους μέσους όρους στο 'είναι' και στο 'δέον' για κάθε ένα χωριστά από τους 3 παράγοντες .

Σχεδιάγραμμα 4.9:

ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΣΤΟΥΣ ΜΕΣΟΥΣ ΟΡΟΥΣ ΣΤΟ 'ΕΙΝΑΙ' ΚΑΙ ΣΤΟ 'ΔΕΟΝ' ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΈΝΑ ΧΩΡΙΣΤΑ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΤΡΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ.



Όλες οι διαφορές στις μέσες τιμές στο 'είναι' και στο 'δέον' για κάθε ένα από τους 3 παράγοντες του ερωτηματολογίου είναι μεγάλες (όλες περίπου μια μονάδα υπέρ του δέοντος). Κατά πόσον οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές θα εξετασθεί με βάση τα δεδομένα του παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 4.20:

ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΤΩΝ ΤΡΙΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΣΤΟ 'ΕΙΝΑΙ' ΚΑΙ ΣΤΟ 'ΔΕΟΝ'

(μέσες τιμές διαφορών στο 'δέον' και στο 'είναι', τυπικές αποκλίσεις, τιμές του στατιστικού *t*, βαθμοί ελευθερίας *df* και επίπεδο σημαντικότητας των διαφορών *Sig.* (2-tailed)) δέον και στο είναι, τυπικές αποκλίσεις, τιμές του στατιστικού *t*, βαθμοί ελευθερίας *df* και επίπεδο σημαντικότητας των διαφορών *Sig.* (2-tailed)).

	Mean	Std. Deviation	t	df	Sig
Διαστάσεις της διδασκαλίας:					
Pair 1 επικοινωνιακή, λειτουργική, στο είναι-δέον	-,98	,802	-32,04	467	,000
Διαδικασίες της διδασκαλίας:					
Pair 2 προγραμματισμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση, στο είναι - δέον	-,79	,765	-28,65	467	,000
Δεξιότητες του εκπαιδευτικού, στο είναι - δέον	-,81	,812	-30,87	467	,000

Σε όλους τους παράγοντες υπερέχουν στατιστικά σημαντικά οι μέσες τιμές στο 'δέον' σε σχέση με τις αντίστοιχες στο 'είναι', εφόσον οι μέσες τιμές στο 'δέον' είναι μεγαλύτερες από τις αντίστοιχες στο 'είναι' και όλα τα επίπεδα σημαντικότητας είναι μικρότερα από το 0,05.

4.2.10.3. Συσχετίσεις των τριών παραγόντων στο 'είναι' και στο 'δέον'.

Θα εξεταστούν οι ανά δύο συσχετίσεις των 3 παραγόντων στο 'είναι' και στο 'δέον'. Υπενθυμίζεται ότι η συσχέτιση θεωρείται χαμηλή όταν ο συντελεστής συσχέτισης (Pearson *r*) κυμαίνεται από 0,1 έως 0,3, μέτρια όταν ο συντελεστής συσχέτισης κυμαίνεται από 0,3+ έως 0,5 και υψηλή όταν ο συντελεστής είναι μεγαλύτερος από 0,5. Η έννοια του στατιστικά σημαντικού υποδηλώνεται από την ύπαρξη αστερίσκου στην τιμή του συντελεστή συσχέτισης.

Πίνακας 4.21:

ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΑΝΑ ΔΥΟ ΤΩΝ ΤΡΙΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΣΤΟ ‘ΕΙΝΑΙ’

	F1	F2	F3
F1 Διαστάσεις της διδασκαλίας: επικοινωνιακή, λειτουργική, στο είναι.	1		
F2 Διαδικασίες της διδασκαλίας: προγραμματισμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση, στο είναι.	,587**	1	
F3 Δεξιότητες του εκπαιδευτικού, στο είναι.	,565**	,571**	1

Όλες οι ανά δύο συσχετίσεις είναι υψηλές, θετικές και στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο 0,01.

Πίνακας 4.22:

ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΑΝΑ ΔΥΟ ΤΩΝ ΤΡΙΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΣΤΟ ‘ΔΕΟΝ’.

	F1	F2	F3
F1 Διαστάσεις της διδασκαλίας: επικοινωνιακή, λειτουργική, στο είναι.	1		
F2 Διαδικασίες της διδασκαλίας: προγραμματισμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση, στο είναι.	,501**	1	
F3 Δεξιότητες του εκπαιδευτικού, στο είναι.	,514**	,522**	1

Όλες οι ανά δύο συσχετίσεις είναι υψηλές, θετικές και στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο 0,01.

Παρατήρηση. Στις παραπάνω αναλύσεις, καθώς και σε όσες αναλύσεις πρόκειται να ακολουθήσουν, χρησιμοποιήθηκε ως κεντρική στατιστική έννοια, η έννοια της μέσης τιμής. Αυτό συνέβη διότι σε αρκετό βαθμό οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν, ακολουθούν την κανονική κατανομή, καθώς όλες οι κατηγορίες στις οποίες χωρίστηκε το αρχικό δείγμα από τις κατηγορικές δείγματα περιέχουν περισσότερα από 30 άτομα και σύμφωνα με το ΚΟΘ (Κεντρικό Οριακό Θεώρημα): εάν από έναν πληθυσμό που ακολουθεί οποιαδήποτε κατανομή επιλέξουμε τυχαία μεγάλα δείγματα ($n \geq 30$) και υπολογίσουμε τους μέσους τους,

τότε η κατανομή των δειγματικών μέσων είναι κατά προσέγγιση κανονική (Rouaud, 2013). Επομένως υπάρχει η δυνατότητα χρησιμοποίησης παραμετρικών τεστ.

4.2.11. Ερώτημα Β7: Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων του ερωτηματολογίου (διαστάσεις διδασκαλίας, διαδικασίες διδασκαλίας, δεξιότητες εκπαιδευτικού) και των ατομικών – δημογραφικών στοιχείων των ατόμων του δείγματος (Φύλο, Σπουδές, Χρόνια υπηρεσίας, Περιοχή σχολείου); Θα παρατεθούν οι πίνακες συσχέτισης καθενός χωριστά από τα ατομικά – δημογραφικά στοιχεία των ατόμων του δείγματος με τους παράγοντες του ερωτηματολογίου αρχικά στο ‘είναι’ και στη συνέχεια στο ‘δέν’.

4.2.11.1. Συσχετίσεις στο ‘είναι’.

-Συσχέτιση παραγόντων ερωτηματολογίου με το Φύλο στο ‘είναι’.

Πίνακας 4.23:

**Συσχέτιση παραγόντων ερωτηματολογίου με το Φύλο στο ‘είναι’
Αριθμός ατόμων (N), μέσες τιμές ως προς το φύλο, τυπικές αποκλίσεις, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας.**

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	t	df	Sig. (2-tailed)
Διαστάσεις της διδασκαλίας:	Άνδρας	125	3.1641	.46441	-2.896	466	.046
επικοινωνιακή, λειτουργική στο είναι.	Γυναίκα	343	3.5141	.55835			
Διαδικασίες της διδασκαλίας:	Άνδρας	125	3.1196	.54578	-.027	466	.978
προγραμματισμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση στο είναι.	Γυναίκα	343	3.1213	.58192			
Δεξιότητες του εκπαιδευτικού στο είναι.	Άνδρας	125	3.0915	.62533	-3.649	466	.048
	Γυναίκα	343	3.6028	.65341			

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερέχουν στατιστικά σημαντικά σε σχέση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς στις Δεξιότητες του εκπαιδευτικού και στις Διαστάσεις της διδασκαλίας, επικοινωνιακή και λειτουργική, διότι αφενός η μέση τιμή των γυναικών είναι σημαντικά μεγαλύτερη από την αντίστοιχη των ανδρών και, αφετέρου, τα επίπεδα σημαντικότητας είναι μικρότερα από το 0,05. Στις Διαδικασίες της διδασκαλίας: προγραμματισμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών, διότι το αντίστοιχο επίπεδο σημαντικότητας είναι μεγαλύτερα από το 0,05.

-Συσχέτιση παραγόντων ερωτηματολογίου με τις Σπουδές στο 'είναι'.

Πίνακας 4.24:

Συσχέτιση παραγόντων ερωτηματολογίου με τις Σπουδές στο 'είναι'.

Αριθμός ατόμων (N), μέσες τιμές στις Σπουδές, τυπικές αποκλίσεις, τιμές του στατιστικού F, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας.

		N	Mean	Std. Deviation	F	df	Sig. (2-tailed)
Διαστάσεις της διδασκαλίας: επικοινωνιακή, λειτουργική στο είναι.	Παιδαγωγική Ακαδημία	25	3,4424	,58786	,536	5	,234
	Παιδαγωγικό Τμήμα Πανεπιστημίου	152	3,0708	,52112		462	
	Εξομοίωση	36	3,3165	,59029		467	
	Μεταπτυχιακό	200	3,4853	,52787			
	Διδακτορικό	36	3,5155	,43594			
	Άλλο Πτυχίο	19	3,0845	,53082			
	Total	468	3,1274	,53485			
Διαδικασίες της διδασκαλίας: προγραμματισμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση στο είναι.	Παιδαγωγική Ακαδημία	25	3,3873	,62958	4,062	5	,036
	Παιδαγωγικό Τμήμα Πανεπιστημίου	152	3,0840	,53706		462	
	Εξομοίωση	36	3,3232	,63187		467	
	Μεταπτυχιακό	200	4,0827	,57277			
	Διδακτορικό	36	4,2677	,43650			
	Άλλο Πτυχίο	19	2,8038	,63781			
	Total	468	3,1208	,57191			
Δεξιότητες του εκπαιδευτικού στο είναι.	Παιδαγωγική Ακαδημία	25	3,4725	,62502	,884	5	,352
	Παιδαγωγικό Τμήμα Πανεπιστημίου	152	3,1040	,58661		462	
	Εξομοίωση	36	3,4653	,65473		467	
	Μεταπτυχιακό	200	3,4322	,67347			
	Διδακτορικό	36	3,5056	,58740			
	Άλλο Πτυχίο	19	2,9572	,70988			
	Total	468	3,1731	,64724			

Σύμφωνα με τα Post Hoc Tests (κριτήριο Bonferroni) οι έχοντες Μεταπτυχιακό ή Διδακτορικό δίπλωμα υπερέχουν στατιστικά σημαντικά στις Διαδικασίες της διδασκαλίας: προγραμματισμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες σπουδών (Παιδαγωγική Ακαδημία, Εξομοίωση, Παιδαγωγικό τμήμα Πανεπιστημίου, Άλλο πτυχίο), διότι αφενός η μέση τιμή των εχόντων Μεταπτυχιακό ή Διδακτορικό δίπλωμα είναι σημαντικά μεγαλύτερη από τις αντίστοιχες των υπολοίπων κατηγοριών σπουδών και αφετέρου τα αντίστοιχα επίπεδα σημαντικότητας είναι μικρότερα από το 0,05. Στους υπόλοιπους δύο παράγοντες δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά που να οφείλεται στις Σπουδές, διότι τα αντίστοιχα επίπεδα σημαντικότητας είναι μεγαλύτερα από το 0,05.

-Συσχέτιση παραγόντων ερωτηματολογίου με τα Χρόνια Υπηρεσίας στο 'είναι'.

Πίνακας 4.25:

**Συσχέτιση παραγόντων ερωτηματολογίου με τα Χρόνια Υπηρεσίας στο 'είναι'.
Αριθμός ατόμων (N), μέσες τιμές στα Χρόνια Υπηρεσίας, τυπικές αποκλίσεις, τυπικό σφάλμα και 95% διάστημα εμπιστοσύνης.**

		N	Mean	Std. Deviation	F	df	Sig. (2-tailed)
Διαστάσεις της διδασκαλίας: επικοινωνιακή, λειτουργική στο είναι.	1-3	33	3,1148	,56726	3,813	4	,005
	4-6	37	3,2080	,68513			
	7-11	65	4,8974	,57717			
	12-20	152	3,1850	,46413			
	21+	181	3,1475	,51796			
	Total	468	3,1274	,53485			
Διαδικασίες της διδασκαλίας: προγραμματισμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση στο είναι.	1-3	33	3,2245	,53287	,659	4	,205
	4-6	37	3,1388	,62084			
	7-11	65	3,4748	,50136			
	12-20	152	3,1974	,54568			
	21+	181	3,1223	,59415			
	Total	468	3,1208	,57191			
Δεξιότητες του εκπαιδευτικού στο είναι.	1-3	33	3,2519	,56261	,598	4	,312
	4-6	37	3,3159	,80821			
	7-11	65	3,4087	,69253			
	12-20	152	3,1990	,64365			
	21+	181	3,1668	,60514			
	Total	468	3,1731	,64724			

Σύμφωνα με τα Post Hoc Tests (κριτήριο Bonferroni) οι έχοντες 7-11 χρόνια διδασκαλίας υπερέχουν στατιστικά σημαντικά σε σχέση με τους έχοντες λιγότερα ή περισσότερα χρόνια στις Διαστάσεις της διδασκαλίας: επικοινωνιακή, λειτουργική, διότι αφενός η μέση τιμή των εχόντων 7-11 χρόνια διδασκαλίας είναι σημαντικά μεγαλύτερη από τις αντίστοιχες των υπολοίπων κατηγοριών των ετών υπηρεσίας και, αφετέρου, τα αντίστοιχα επίπεδα σημαντικότητας είναι μικρότερα από το 0,05. Στους υπόλοιπους δύο παράγοντες δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά που να οφείλεται στα χρόνια υπηρεσίας, διότι τα αντίστοιχα επίπεδα σημαντικότητας είναι μεγαλύτερα από το 0,05.

-Συσχέτιση παραγόντων ερωτηματολογίου με την Περιοχή του σχολείου στο 'είναι'.

Πίνακας 4.26:

Συσχέτιση παραγόντων ερωτηματολογίου με την Περιοχή του σχολείου στο 'είναι'.

Αριθμός ατόμων (N), μέσες τιμές ως προς την Περιοχή του σχολείου, τυπικές αποκλίσεις, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας.

	Περιοχή σχολείου	N	Mean	Std. Deviation	t	df	Sig. (2-tailed)																				
Διαστάσεις της διδασκαλίας: επικοινωνιακή, λειτουργική στο είναι	Αστική	303	3,1215	,51317	-,324	466	,746																				
	Αγροτική	165	3,1383	,57400				Διαδικασίες της διδασκαλίας: προγραμματισμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση στο είναι	Αστική	303	3,5158	,56838	-2,257	466	,048	Αγροτική	165	3,1300	,57995	Δεξιότητες του εκπαιδευτικού στο είναι	Αστική	303	3,1597	,64665	-,608	466	,544
Διαδικασίες της διδασκαλίας: προγραμματισμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση στο είναι	Αστική	303	3,5158	,56838	-2,257	466	,048																				
	Αγροτική	165	3,1300	,57995				Δεξιότητες του εκπαιδευτικού στο είναι	Αστική	303	3,1597	,64665	-,608	466	,544	Αγροτική	165	3,1977	,64957								
Δεξιότητες του εκπαιδευτικού στο είναι	Αστική	303	3,1597	,64665	-,608	466	,544																				
	Αγροτική	165	3,1977	,64957																							

Οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί σε σχολείο αστικής περιοχής υπερέχουν στατιστικά σημαντικά σε σχέση με τους υπηρετούντες σε σχολείο αγροτικής περιοχής στις Διαδικασίες της διδασκαλίας: προγραμματισμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση, διότι αφενός η μέση τιμή των υπηρετούντων σε σχολείο αστικής περιοχής είναι σημαντικά μεγαλύτερη από την αντίστοιχη των υπηρετούντων σε σχολείο αγροτικής περιοχής και, αφετέρου, το επίπεδο σημαντικότητας είναι μικρότερο από το 0,05. Στους υπόλοιπους δύο παράγοντες δεν

υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά που να οφείλεται στην αστικότητα του σχολείου, διότι τα αντίστοιχα επίπεδα σημαντικότητας είναι μεγαλύτερα από το 0,05.

4.2.11.2. Συσχετίσεις στο 'δέον'.

-Συσχέτιση παραγόντων ερωτηματολογίου με το Φύλο στο 'δέον'.

Πίνακας 4.27:

Συσχέτιση παραγόντων ερωτηματολογίου με το Φύλο στο 'δέον'.

Αριθμός ατόμων (N), μέσες τιμές ως προς το Φύλο, τυπικές αποκλίσεις, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας.

	Φύλο	N	Mean	Std.		t	df	Sig. (2-tailed)
				Deviation				
Διαστάσεις της διδασκαλίας:	Άνδρας	125	3,1991	,42090		-1,858	466	,045
επικοινωνιακή, λειτουργική στο δέον.	Γυναίκα	343	3,9117	,55592				
Διαδικασίες της διδασκαλίας:	Άνδρας	125	3,1147	,54593		-2,308	466	,010
προγραμματισμός, διεξαγωγή,	Γυναίκα	343	4,8222	,57812				
αξιολόγηση στο δέον.								
Δεξιότητες του εκπαιδευτικού στο δέον.	Άνδρας	125	3,0119	,62171		-2,534	466	,012
	Γυναίκα	343	4,2083	,64815				

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερέχουν στατιστικά σημαντικά σε σχέση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς και στους 3 παράγοντες (Διαστάσεις της διδασκαλίας: επικοινωνιακή, λειτουργική, Διαδικασίες της διδασκαλίας: προγραμματισμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση, Δεξιότητες του εκπαιδευτικού), διότι αφενός η μέση τιμή των γυναικών στον κάθε παράγοντα είναι σημαντικά μεγαλύτερη από την αντίστοιχη των ανδρών και αφετέρου το επίπεδο σημαντικότητας είναι μικρότερο από το 0,05.

-Συσχέτιση παραγόντων ερωτηματολογίου με τις Σπουδές στο 'δέον'.

Πίνακας 4.28:

Συσχέτιση παραγόντων ερωτηματολογίου με τις Σπουδές στο 'δέον'.

Τιμές του στατιστικού F, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας

	F	df	Sig. (2-tailed)
Διαστάσεις της διδασκαλίας:	,732	5	,564
επικοινωνιακή, λειτουργική στο δέον.		462	
		467	

Διαδικασίες της διδασκαλίας: προγραμματισμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση στο δέον.	,597	5	.831
		462	
		467	
Δεξιότητες του εκπαιδευτικού στο δέον.	,901	5	,391
		462	
		467	

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των παραγόντων που να οφείλεται στις σπουδές, διότι όλα τα επίπεδα σημαντικότητας (Sig. (2-tailed)) είναι μεγαλύτερα από το 0,05.

-Συσχέτιση παραγόντων ερωτηματολογίου με τα Χρόνια Υπηρεσίας στο ‘δέον’.

Πίνακας 4.29:

Συσχέτιση παραγόντων ερωτηματολογίου με τα Χρόνια Υπηρεσίας στο ‘δέον’.

Τιμές του στατιστικού F, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας

	F	df	Sig. (2-tailed)
Διαστάσεις της διδασκαλίας: επικοινωνιακή, λειτουργική στο δέον.	,829	5	,592
		462	
		467	
Διαδικασίες της διδασκαλίας: προγραμματισμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση στο δέον.	,597	5	.831
		462	
		467	
Δεξιότητες του εκπαιδευτικού στο δέον.	,798	5	,531
		462	
		467	

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των παραγόντων που να οφείλεται στα χρόνια υπηρεσίας, διότι όλα τα επίπεδα σημαντικότητας (Sig. (2-tailed)) είναι μεγαλύτερα από το 0,05.

-Συσχέτιση παραγόντων ερωτηματολογίου με την Περιοχή του Σχολείου στο ‘δέον’.

Πίνακας 4.30:

Συσχέτιση παραγόντων ερωτηματολογίου με την Περιοχή του Σχολείου στο ‘δέον’.

Αριθμός ατόμων (N), μέσες τιμές ως προς την Περιοχή του Σχολείου, τυπικές αποκλίσεις, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας

	Περιοχή σχολείου	N	Mean	Std. Deviation	t	df	Sig. (2- tailed)
Διαστάσεις της διδασκαλίας: επικοινωνιακή, λειτουργική στο δέον.	Αστική	303	3,0165	,54454	-,137	466	,108
	Ημιαστική	165	3,2456	,49541			
Διαδικασίες της διδασκαλίας: προγραμματισμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση στο δέον.	Αστική	303	4,3835	,56672	-5,038	466	,000
	Ημιαστική	165	3,2787	,53921			
Δεξιότητες του εκπαιδευτικού στο δέον.	Αστική	303	3,0591	,68709	-,418	466	,210
	Ημιαστική	165	3,2928	,58720			

Οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί σε σχολείο αστικής περιοχής υπερέχουν στατιστικά σημαντικά σε σχέση με τους υπηρετούντες σε σχολείο αγροτικής περιοχής στις Διαδικασίες της διδασκαλίας: προγραμματισμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση, διότι αφενός η μέση τιμή των υπηρετούντων σε σχολείο αστικής περιοχής είναι σημαντικά μεγαλύτερη από την αντίστοιχη των υπηρετούντων σε σχολείο αγροτικής περιοχής και αφετέρου το επίπεδο σημαντικότητας είναι μικρότερο από το 0,05. Στους υπόλοιπους δύο παράγοντες δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά που να οφείλεται στην αστικότητα του σχολείου, διότι τα αντίστοιχα επίπεδα σημαντικότητας είναι μεγαλύτερα από το 0,05.

4.3. Το πλέγμα των επιλογών του Α.Π. της ιστορίας σε σχέση με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το διδακτικό γίνεσθαι του μαθήματος.

Αφού έχει εξετασθεί ενδελεχώς τόσο το πλέγμα των επιλογών του Α.Π., όσο και το πλέγμα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το διδακτικό γίνεσθαι του μαθήματος της ιστορίας,

απομένει να γίνει η συσχέτισή τους, ώστε να απαντηθεί το τελευταίο ερευνητικό μας ερώτημα: *Γ. Πόσο συμβαδίζουν ή αποκλίνουν το πλέγμα των επιλογών του προγράμματος της ιστορίας με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το διδακτικό γίνεσθαι του μαθήματος, δηλαδή με την παρεχόμενη διδασκαλία;*

4.3.1. Το πλέγμα των επιλογών του Α.Π.

Όσον αφορά το πλέγμα των επιλογών του Α.Π. ιστορίας έχει διαπιστωθεί ότι πρόκειται για ένα πρόγραμμα, του οποίου τα χαρακτηριστικά συνάδουν με τη βιβλιογραφία όπως έχει αναλυθεί στο σχετικό κεφάλαιο και καθορίζουν επαρκώς το είδος, τις κατευθύνσεις, τις αξίες, τους σκοπούς και τους στόχους, το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία και την αξιολόγηση της διδασκαλίας στα σχολεία της Κύπρου.

Πρόκειται για ένα στοχοκεντρικό ανοικτό πρόγραμμα που αφήνει επαρκή περιθώρια για διαφοροποίηση παρέχοντας αυτονομία στον εκπαιδευτικό. Μπορεί επίσης, να θεωρηθεί μαθητοκεντρικό πρόγραμμα που προάγει την ενεργητική και διαδραστική μάθηση. Οι μαθητές διερευνούν και ανακαλύπτουν αφενός, και αφετέρου, συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων αντίστοιχα. Σε αυτή την κατεύθυνση κινούνται και οι αξίες του Α.Π., αφού προωθούνται οι προοδευτικές αξίες, οι οποίες επιδιώκουν, μεταξύ άλλων, την αυτονομία των μαθητών και την απόκτηση κριτικής σκέψης, και οι ανασυγκροτικές, οι οποίες, μεταξύ άλλων, ικανοποιούν τις ανάγκες των μαθητών.

Στους σκοπούς του αναλυτικού συναντώνται η ολόπλευρη ανάπτυξη, η πατριδογνωσία-λαογνωσία, η Ευρώπη και ο κόσμος και η συνεκπαίδευση. Η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών συνιστά τον ακρογωνιαίο λίθο στην ολοκλήρωση του ατόμου με την κλασική του έννοια, ενώ η συνεκπαίδευση συμβάλλει στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη, αλλά και καλλιέργεια κουλτούρας αποδοχής. Η επαφή με τους σκοπούς της πατριδογνωσίας-λαογνωσίας και της γνωριμίας με την Ευρώπη και τον κόσμο συμβάλλουν στην ομαλή ένταξη του ατόμου στην κοινωνία. Σχετικά με τους στόχους του προγράμματος παρατηρείται ταυτόχρονη εστίαση τόσο στη νοητική συνιστώσα της συμπεριφοράς (στόχοι-ικανότητες και στόχοι-δεξιότητες), όσο και στην παρατηρήσιμη συνιστώσα (στόχοι-επίδοση).

Η επιλογή περιεχομένου στηρίζεται στις αρχές του εύρους και του παραδειγματικού. Στον 21^ο αιώνα η ανάγκη για απόκτηση σφαιρικής εικόνας για μία σωρεία από δεδομένα, ώστε να καταστεί δυνατή η γενίκευσή τους σε διαφορετικές καταστάσεις, καθιστά την ευρυμάθεια απαραίτητη. Επομένως οι αρχές του εύρους (ευρυμάθεια) και του

παραδειγματικού (γενίκευση) αποτελούν μια σύγχρονη και αποτελεσματική οπτική για το σήμερα. Η οργάνωση του περιεχομένου γίνεται κατά μάθημα, αλλά και ανακυκλωτικά μέσα στην ίδια την τάξη και ανά βαθμίδα εκπαίδευσης. Αυτό επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να επαναφέρει προηγούμενες γνώσεις του μαθητή, να τις επεκτείνει και να τις αναδομήσει. Σε αυτό συμβάλει και η διάρθρωση των ενοτήτων, η οποία γίνεται θεματοκεντρικά και επεξηγηματικά, καθώς επίσης και η πολλαπλή κωδικοποίηση (αισθητηριακή, τοπογραφική, σχηματική), η οποία προκρίνεται στην αναπαράσταση του περιεχομένου στα σχολικά εγχειρίδια.

Τα σχέδια μεθόδευσης διδασκαλίας της παραγωγής και της ανακάλυψης γνώσεων είναι αυτά που προκρίνονται στο Α.Π.. Αφενός, υπάρχει ανάγκη οι μαθητές να εξετάσουν και να κρίνουν τις πληροφορίες που λαμβάνουν ή που κατέχουν ήδη, ως προϋπάρχουσες γνώσεις, και αφετέρου να αναδιαμορφώσουν τον τρόπο αντίληψης για αυτές και να ανακαλύψουν νέες προοπτικές (γνωστικές δομές, γενικεύσεις, στρατηγικές μάθησης κ.λπ.). Η διαδικασία αυτή, του μετασχηματισμού, αποτελεί το εφελτήριο της γνώσης. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η αξιολόγηση, η οποία ενδιαφέρεται για την απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων, αλλά και την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, διαμέσου της κατεύθυνσης της ανθρωποπλαστικής ικανότητας.

Στη συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων συναντάται το αλγοριθμικό εγχείρημα, το οποίο προωθεί τη μάθηση διαμέσου των φάσεων της μαθησιακής ιεραρχίας: εκμάθηση, διατήρηση, γενίκευση, διάκριση, και προβάλλει τα κυριότερα σημεία με τη μορφή μικρών βημάτων, το επεξεργαστικό εγχείρημα, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές επεξεργάζονται μια γενίκευση/ κατάσταση, ανακαλύπτουν το νόημά της και αντιλαμβάνονται «τι θέλει να μας πει», «πώς προέκυψε», «πού μας χρησιμεύει», καταγράφοντας ερωτήματα, παραδείγματα και αντιπαραδείγματα και το μεταδοτικό εγχείρημα, στο οποίο οι μαθητές βρίσκουν φράσεις στο κείμενο και απαντούν στα ερωτήματα: πού, πότε, ποιος, τι έκανε, ποια τα αποτελέσματα, πώς, γιατί, για ποιο σκοπό και συμπληρώνουν γνωστικό χάρτη.

Στο πρόγραμμα εμπεριέχονται και τα δύο είδη στρατηγικών διδασκαλίας, ανοδικές και καθοδικές, με τις ανοδικές να εμφανίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό. Συναντάται συχνά η στρατηγική της καθοδηγούμενης ανακάλυψης, της παρατήρησης και έκφρασης μέσω συζήτησης, της επεξεργασίας πληροφοριών και της συγγραφής σύντομων κειμένων. Καθοδικές στρατηγικές χρησιμοποιούνται σε σαφώς πιο περιορισμένο βαθμό. Συναντώνται αυτές της διερεύνησης, της επεξήγησης και της ομαδικής εργασίας.

Όσον αφορά την παρουσίαση της σχολικής γνώσης στα σχολικά εγχειρίδια, αυτή γίνεται με τεκμηριωμένο λόγο και η ταξινόμηση των πληροφοριών γίνεται με κείμενα

συσχέτισης ιδεών, ώστε να διασφαλίζεται η συνοχή. Το ένα κεφάλαιο είναι προαπαιτούμενο του επόμενου στις πλείστες των περιπτώσεων, ενώ η ακολουθία των γεγονότων είναι γραμμική και συνάδει με την ιστορική-χρονολογική τους εξέλιξη. Έτσι, επιτυγχάνεται το συνταίριασμα. Οι μεταβάσεις παρουσιάζουν ομαλά τα γεγονότα και η μεταγνωστικότητα ελέγχεται με τις εργασίες εμπέδωσης και αξιολόγησης που υπάρχουν στο τέλος κάθε κεφαλαίου. Σχετικά με την εικονογράφηση, τα κείμενα πλαισιώνονται με εικόνες, πίνακες και διαγράμματα. Οι εικόνες έχουν τη μορφή φωτογραφιών, σκίτσων ή χαρτών και λειτουργούν κυρίως οργανωτικά (αναδεικνύουν τη δομή του κειμένου) και ερμηνευτικά (εξηγούν το περιεχόμενο). Οι πίνακες παρουσιάζουν δεδομένα επιγραμματικά και με αυστηρή ταξινόμηση, λειτουργώντας οργανωτικά (οργάνωση των πληροφοριών για εύκολη αποκωδικοποίηση). Τα διαγράμματα απεικονίζουν οπτικά σχέσεις, αφού παρουσιάζουν συνοπτικά και εξελικτικά τα γεγονότα, και λειτουργούν υποστηρικτικά στα κείμενα.

Τέλος, στην περίπτωση των εγχειριδίων της ιστορίας, παρατηρείται πολλαπλή κωδικοποίηση στην αναπαράσταση του περιεχομένου, όπως αισθητηριακή, τοπογραφική, λεκτική, σχηματική και ενίοτε συμβολική, γεγονός που ευνοεί τη διαφοροποίηση στη διδασκαλία. Στο πλαίσιο αυτό, αφήνονται αρκετά περιθώρια στον εκπαιδευτικό για τον τρόπο αξιοποίησης διαφοροποιημένου υλικού ή και διαθεματικής προσέγγισης συγκεκριμένων ιστορικών γεγονότων ή καταστάσεων, ενώ παρουσιάζονται επίσης και διαφορετικά είδη δραστηριοτήτων.

4.3.2. Το πλέγμα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών

Σχετικά με το πλέγμα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, οι διαστάσεις της διδασκαλίας, επικοινωνιακή και λειτουργική, κινούνται στο επίπεδο του 'είναι' στο 'αρκετά' και στο επίπεδο του 'δέοντος' στο 'πολύ', γεγονός που καταδεικνύει ασυμμετρία μεταξύ διδακτικής σκέψης και διδακτικής πράξης.

Στην επικοινωνιακή διάσταση οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν τον λόγο του εκπαιδευτικού (να εισηγείται, να απευθύνει ερωτήσεις) και τις κλειστές ερωτήσεις που δείχνουν την απάντηση (πού, πότε, ποιοι, τι έκαναν, ποια τα αποτελέσματα). Έτσι, η ανατροφοδότηση περιθωριοποιείται. Επίσης, προκρίνονται τα επιχειρήματα (απάντηση στο «γιατί») έναντι των αντεπιχειρημάτων (απάντηση στο «τι θα έλεγε κάποιος με αντίθετη γνώμη» ή «πώς αλλιώς»). Οι μαθητές επιχειρηματολογούν επικαλούμενοι γεγονότα, ιδέες, κανόνες και γνωμικά, παραβλέποντας τη λογική. Δημιουργείται κλίμα αποδοχής όλων των απόψεων και αποφυγής των αντιμαχιών, ενώ αποφεύγεται και η τροποποίηση ή

αντιπαράθεση απόψεων. Εφαρμόζεται και η σωκρατική-μαιευτική μέθοδος, ως τρόπος χειρισμού των απαντήσεων.

Στη λειτουργική διάσταση της διδασκαλίας όλες οι πρακτικές διδασκαλίας κάθε μοντέλου κινούνται στο επίπεδο του 'είναι' στο 'αρκετά' παρόλο που οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν το 'πολύ' στο επίπεδο του 'δέοντος':

-του συμπεριφορισμού: η ανασκόπηση προηγούμενου, η δήλωση του μαθησιακού στόχου, η προβολή των σημαντικών, η παρουσίαση βήμα-βήμα, η άμεση ανατροφοδότηση και ενίσχυση και η χρήση διασπαστών,

-του εξωγενούς κονστρουκτιβισμού: προκαταβολικός οργανωτής, η αφήγηση με τη χρήση ρητορικών ερωτημάτων, η παρουσίαση καταστάσεων προβληματισμού, η διατύπωση προβλέψεων, υποθέσεων ή η επιλογή εκδοχών, η υπογράμμιση φράσεων στο κείμενο που ελέγχουν τις προβλέψεις, τις υποθέσεις ή την επιλογή εκδοχών, η χαρτογράφηση εννοιών: κατασκευή γνωστικού, νοηματικού ή χάρτη κριτικής σκέψης, ως απόδειξη συγκρότησης της γνωστικής δομής του μαθήματος και η αναφορά στη διαδικασία «τι κάναμε για να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα προβληματισμού»,

-του ενδογενούς κονστρουκτιβισμού: η επαναφορά προηγούμενων γνώσεων, η εισαγωγή μετασχηματισμών, η πρόκληση της κοινωνικογνωστικής σύγκρουσης και του μεταγνωστικού ελέγχου, και

-του διαλεκτικού κονστρουκτιβισμού: το μαθησιακό συμβόλαιο, η προτυποποίηση, η φθίνουσα καθοδήγηση: εσωτερική, λεκτική, συμβολική, η αμοιβαία εργασία, η επιλογή επιπέδου δυσκολίας και η εργασία με αυτοέλεγχο,

Προκρίνονται με κατιούσα σειρά οι πρακτικές διδασκαλίας: του συμπεριφορισμού, του εξωγενούς κονστρουκτιβισμού, του ενδογενούς κονστρουκτιβισμού και του διαλεκτικού κονστρουκτιβισμού. Η μεθοδολογία της διδασκαλίας του διαλεκτικού κονστρουκτιβισμού που βρίσκεται στο προσκήνιο της Διδακτικής Επιστήμης, ως η «νέα μάθηση», ενώ στο επίπεδο του 'δέοντος' κινείται υψηλά στο 'πολύ', στο επίπεδο του 'είναι' κινείται στο όριο του 'αρκετά', γεγονός που στοιχειοθετεί εμφανή μεθοδολογική ρωγμή στη διδασκαλία του μαθήματος της κυπριακής ιστορίας.

Στην κατεύθυνση της επικοινωνίας εναλλάσσονται ισόρροπα η μονόδρομη, η αμφίδρομη και ανακυκλωτική. Στο είδος του λόγου, τεκμηριωμένος – ατεκμηρίωτος, πλεονεκτεί ο τεκμηριωμένος, με τη χρήση ερωτήσεων που δίνουν έμφαση κυρίως στο «πώς» και στο «γιατί», και λιγότερο στις ερωτήσεις που δίνουν έμφαση στο «τι θα έλεγε κάποιος με αντίθετη γνώμη» ή στο «πώς αλλιώς». Στους τύπους επιχειρημάτων (προσφυγή σε

γεγονότα, σε αξίες, ιδέες, γνωμικά, λογική, τυπική, διαλεκτική), πλεονεκτεί η προσφυγή στα γεγονότα, σε βάρος της λογικής (επιχειρήματα, αντεπιχειρήματα, επιχειρήματα από άλλη σκοπιά). Στο διάλογο, με ή χωρίς αντιπαράθεση απόψεων κυριαρχεί η λογική αποδοχής όλων των απόψεων γι' αυτό και οι αντιμαχίες αποφεύγονται και οι μαθητές δεν μπαίνουν στο κέντρο της συνείδησης των συμμαθητών-ομιλητών, επαναλαμβάνοντας τα λόγια τους. Στο επίπεδο του 'είναι', ο διάλογος (πληροφορίες, επιχειρήματα, αντεπιχειρήματα, επιχειρήματα από άλλη σκοπιά, ανάλυση, προβληματισμός, αμφισβήτηση) κινείται στο όριο του 'αρκετά', έναντι του 'δέοντος', που κινείται στο όριο του 'πολύ', γεγονός που συνιστά σημαντική απόκλιση, στα όρια της μεθοδολογικής ρωγμής.

Οι διαδικασίες της διδασκαλίας, προ-διδακτική (προγραμματισμός), κυρίως διδασκτική (διεξαγωγή) και μετα-διδασκτική (αξιολόγηση) σε κάθε μοντέλο κινούνται στο επίπεδο του 'είναι' στο 'αρκετά', ενώ οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν το 'πολύ' στο επίπεδο του 'δέοντος'. Εξάιρεση αποτελούν οι συμπεριφοριστικές διαδικασίες, οι οποίες κινούνται στο επίπεδο του 'είναι' στο 'αρκετά', ενώ στο επίπεδο του 'δέοντος', στο 'πάρα πολύ':

-Οι συμπεριφοριστικές πρακτικές:

-Προγραμματισμός: η συγκεκριμενοποίηση του διδακτικού στόχου, ώστε να δηλώνει τη δραστηριότητα των μαθητών, τη μαθησιακή συνθήκη και το κριτήριο απόδοσης/επιτυχίας και η μαθησιακή ιεραρχία: εκμάθηση – διατήρηση – γενίκευση – διάκριση.

-Διεξαγωγή: η βαθμιαία προσέγγιση, ώστε να εμφανίζεται το σωστό και να ρυθμίζεται η συμπεριφορά των μαθητών με βάση τα επακόλουθα.

-Αξιολόγηση: η έμφαση στην αποδεικτική λειτουργία της αξιολόγησης – «πόσο καλά μάθαμε».

-Οι πρακτικές του εξωγενούς κονστрукτιβισμού:

-Προγραμματισμός: η ανάλυση της διδακτέας ύλης στα μέρη, η εύρεση σχέσεων ανάμεσα τους και τη οργάνωσή τους, η αναπαράσταση της διδακτέας ύλης με πολλαπλή κωδικοποίηση: αισθητηριακή – λεκτική – σχηματική – συμβολική – μεταγνωστική, η διατύπωση διδακτικών στόχων που ενεργοποιούν τις γνωστικές διαδικασίες της διάκρισης, της ομαδοποίησης, του λεκτικού προσδιορισμού, της εξήγησης και της διοργάνωσης σχέσεων, η ενεργοποίηση των γνωστικών λειτουργιών της προσοχής, της αντίληψης, της μνήμης, της μεταγνώσης και της αυτορρύθμισης.

-Διεξαγωγή: η χρήση των διαδικασιών επίλυσης προβλήματος: κατάσταση προβληματισμού, υποθέσεις για λύση, έλεγχος με καταφυγή στις πηγές μάθησης, γενίκευση.

-Αξιολόγηση: η έμφαση στη διαμορφωτική λειτουργία της αξιολόγησης «τι κάναμε για να απαντήσουμε στο ερώτημα», δηλαδή η αναφορά στη διαδικασία της μάθησης.

-Οι πρακτικές του ενδογενούς κονστрукτιβισμού:

-Προγραμματισμός: η ανάδειξη αντιφάσεων που κρύβουν οι «μεγάλες ιδέες» του μαθήματος, η διατύπωση διδακτικών στόχων που ενεργοποιούν τις ιδιότητες της σκέψης: συμπλεκτικότητα, αντιστρεψιμότητα, συνδυαστικότητα, ταυτοσημία και ταυτολογία.

-Διεξαγωγή: η επαναφορά προηγούμενων γνώσεων, η εισαγωγή μετασχηματισμών, η πρόκληση κοινωνικογνωστικών συγκρούσεων, η αντιστοίχιση ένα προς ένα για τη διευκόλυνση της αναδόμησης.

-Αξιολόγηση: εστίαση στην παιδευτική λειτουργία της αξιολόγησης «τι λάθη κάναμε, πώς τα αναγνωρίσαμε και πώς τα διορθώσαμε, που λειτουργεί ως μηχανισμός μάθησης.

-Οι πρακτικές του διαλεκτικού κονστрукτιβισμού:

-Προγραμματισμός: οι μαθητές μαθαίνουν στρατηγικές μάθησης και μελέτης.

-Διεξαγωγή: γίνεται χρήση του μαθησιακού συμβολαίου, της προτυποποίησης, της φθίνουσας καθοδήγησης με ενεργοποίηση των ανώτερων λειτουργιών του νου, του φωναχτού και σιωπηρού λόγου, της αμοιβαίας εργασίας και της εργασίας με αυτοέλεγχο.

-Αξιολόγηση: εστίαση στη μεταβίβαση της γνώσης «αυτό που μάθαμε, δηλαδή η στρατηγική μάθησης ή μελέτης, πού θα μας χρησιμεύσει» και της δημιουργίας αυθεντικού περιβάλλοντος μάθησης.

Ο προγραμματισμός της διδασκαλίας μπορεί να ακολουθήσει τέσσερις εναλλακτικές εκδοχές: της αναπαραγωγής (συμπεριφορισμός), της ανακάλυψης (εξωγενής κονστрукτιβισμός), της παραγωγής (ενδογενής κονστрукτιβισμός) και της αυτορρύθμισης (διαλεκτικός κονστрукτιβισμός). Ανάλογα με την επιλογή που γίνεται, λαμβάνονται αποφάσεις για τον προγραμματισμό της διδασκαλίας: τι θα διδάξω, τι ξέρουν οι μαθητές, πού στοχεύω, τι θα κάνει ο εκπαιδευτικός (διδακτικές ενέργειες) και τι θα κάνουν οι μαθητές (μαθητικές δραστηριότητες), πώς θα προβληματίσω τους μαθητές, πώς θα διδάξω και με ποια μέσα, πώς θα αξιολογήσω και ούτω καθεξής.

Η διεξαγωγή της διδασκαλίας γίνεται με βάση τις αποφάσεις που λαμβάνονται κατά τον προγραμματισμό της διδασκαλίας, οπότε οι εκπαιδευτικοί μπορεί να διδάξουν βαθμιαία, βήμα-βήμα με σκοπό την αναπαραγωγή της γνώσης (συμπεριφορισμός). Μπορούν να διδάξουν με τη διαδικασία επίλυσης προβλήματος (κατάσταση προβληματισμού - διατύπωση υποθέσεων ή επιλογή εκδοχών, ελεγκτική με καταφυγή στις πηγές μάθησης, αναφορά «τι κάναμε για να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα»), με σκοπό την ανακάλυψη της γνώσης (εξωγενής κονστρουκτιβισμός). Μπορούν να διδάξουν επαναφέροντας προηγούμενες γνώσεις και εισάγοντας μετασχηματισμούς (αντιστροφές, άλλοι τρόποι) που δημιουργούν κοινωνικογνωστική σύγκρουση και οδηγούν σε αναδομήσεις (ενδογενής κονστρουκτιβισμός). Μπορούν να διδάξουν στρατηγικές μάθησης και να τις εφαρμόζουν οι μαθητές με αυτοέλεγχο, με σκοπό την αυτορρύθμιση (διαλεκτικός κονστρουκτιβισμός).

Η αξιολόγηση της διδασκαλίας γίνεται με βάση τις αποφάσεις που λαμβάνονται κατά τον προγραμματισμό της, οπότε οι εκπαιδευτικοί μπορεί να εστιάζονται στην αποδεικτική λειτουργία της αξιολόγησης: πόσο καλά μάθαμε (συμπεριφορισμός). Μπορεί να εστιάζονται στη διαμορφωτική λειτουργία της αξιολόγησης: τι κάναμε για να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα (εξωγενής κονστρουκτιβισμός). Μπορεί να εστιάζονται στην παιδευτική λειτουργία της αξιολόγησης: τι λάθη κάναμε, πώς τα αναγνωρίσαμε και πώς τα διορθώσαμε (ενδογενής κονστρουκτιβισμός). Μπορεί να εστιάζονται στην προγνωστική λειτουργία της αξιολόγησης: αυτό που μάθαμε, δηλαδή η στρατηγική μάθησης, πού θα μας χρησιμεύσει (διαλεκτικός κονστρουκτιβισμός).

Και στις τρεις φάσεις της διδασκαλίας οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών κινούνται στο όριο του 'αρκετά' στο 'είναι', παρόλο που προκρίνουν το 'πολύ' στο επίπεδο του 'δέοντος'.

Σχετικά με τις πρακτικές χειρισμού:

(α) των διδακτικών στόχων (συγκεκριμενοποίηση, ώστε να δηλώνουν τη δραστηριότητα, τη μαθησιακή συνθήκη και το κριτήριο απόδοσης /επιτυχίας ή τη γνωστική οργάνωση με τη χρήση γνωστικών διαδικασιών: της διάκρισης, της ομαδοποίησης, του λεκτικού προσδιορισμού, της εξήγησης, της διοργάνωσης σχέσεων, ενεργοποίηση των γνωστικών λειτουργιών: της προσοχής, της αντίληψης, της μνήμης, της μεταγνώσης και της αυτορρύθμισης, ενεργοποίηση του κυκλώματος μάθησης -των ιδιοτήτων της σκέψης: της συμπλεκτικότητας, της αντιστρεψιμότητας, της συνδυαστικότητας, της ταυτοσημίας και της ταυτολογίας, ενεργοποίηση των ανωτέρων λειτουργιών του νου: του φωναχτού και σιωπηρού λόγου),

(β) του περιεχομένου (διαμελισμός σε μέρη, τα οποία διδάσκονται βαθμιαία βήμα-βήμα με σκοπό την εκμάθηση, τη διατήρηση, τη γενίκευση και τη διάκριση ή ανάλυση σε μέρη, στις σχέσεις ανάμεσά τους και την οργάνωση, αναπαράσταση με πολλαπλή κωδικοποίηση: αισθητηριακή, λεκτική, σχηματική, συμβολική και μεταγνωστική ή εντοπισμός των «μεγάλων ιδεών» του περιεχομένου με σκοπό την ανάδειξη αντιφάσεων ή μετατροπή σε στρατηγικές μάθησης και μελέτης),

(γ) της μεθόδευσης της διδασκαλίας (τακτική των μικρών βημάτων, ώστε να προλαμβάνονται τα λάθη των μαθητών ή χρήση των διαδικασιών επίλυσης προβλήματος (κατάσταση προβληματισμού, υποθέσεις ή εκδοχές, έλεγχος με καταφυγή στις πηγές μάθησης, γενίκευση) ή επαναφορά προηγούμενων γνώσεων, εισαγωγή μετασχηματισμών και αναδόμηση με τη σκαλωσιά της αντιστοίχισης ένα προς ένα ή χρήση του μαθησιακού συμβολαίου, της προτυποποίησης, της φθίνουσας καθοδήγησης, της αμοιβαίας εργασίας και της εργασίας με αυτοέλεγχο) και

(δ) της αξιολόγησης της διδασκαλίας (αποδεικτική λειτουργία -πόσο καλά μάθαμε, διαμορφωτική λειτουργία -τι κάναμε για να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα, παιδευτική λειτουργία -τι λάθη κάναμε, πώς τα αναγνωρίσαμε και τα διορθώσαμε, προγνωστική λειτουργία -αυτό που μάθαμε, δηλαδή η στρατηγική για τη μάθηση, πού θα μας χρησιμεύσει), οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών κινούνται στο 'είναι' στο 'αρκετά', έναντι του 'δέοντος', στο οποίο κινούνται στο 'πολύ'.

Αναφορικά με το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού, όλες οι δεξιότητες στο επίπεδο του 'είναι' κινούνται στο όριο του 'αρκετά', έναντι του 'δέοντος', που κινούνται στο όριο του 'πολύ':

(α) να γνωρίζει πώς μαθαίνουν οι μαθητές του: όταν η απάντηση στο ερώτημα είναι σωστή και τα επακόλουθα είναι θετικά, όταν εφαρμόζεται η διαδικασία επίλυσης προβλήματος, όταν διαταραχθεί η γνωστική ισορροπία τους από την εισαγωγή μετασχηματισμών, όταν μαθαίνουν στρατηγικές μάθησης με εργαλείο τη μίμηση,

(β) να χειρίζεται τη διδακτέα ύλη, 'πώς θα αναλύσω': ανάλυση σε μικρά μέρη και συναρμολόγηση με τη διδασκαλία, μετατροπή της διδακτέας ύλης σε στόχους-δεξιότητες του λέγειν, του πράττειν, του είναι, του γίνεσθαι, του μεταφέρειν και του προσαρμόζειν, ανάλυση της διδακτέας ύλης και ανάδειξη αντιφάσεων και μετασχηματισμών που θα οδηγήσουν στην αναδόμηση και ανάλυση της διδακτέας ύλης και συγκρότηση στρατηγικών μάθησης,

(γ) να μεθοδεύει τη διδασκαλία, 'πώς θα διδάξω': βαθμιαία πρόοδος, βήμα-βήμα, διατρέχοντας τις φάσεις της μαθησιακής ιεραρχίας: εκμάθηση, διατήρηση, γενίκευση,

διάκριση, ενεργοποίηση των γνωστικών λειτουργιών της προσοχής, της αντίληψης, της μνήμης, της μεταγνώσης και της αυτορρύθμισης, ενεργοποίηση των ιδιοτήτων της σκέψης: συμπλεκτικότητα, αντιστρεψιμότητα, συνδυαστικότητα, ταυτοσημία και ταυτολογία, εργαλειοποίηση της γνώσης, και μετατροπή της σε στρατηγικές μάθησης, αξιοποιώντας τις λειτουργίες της μίμησης και τις ανώτερες επιτελικές λειτουργίες του νου, το φωναχτό και το σιωπηρό λόγο, και

(δ) να αξιολογεί τη διδασκαλία: την ικανότητα αναπαραγωγής, δηλαδή να ξανακάνουν οι μαθητές, να ξαναπουν, χωρίς πρόσθετη απαίτηση, την ικανότητα χαρτογράφησης εννοιών (γνωστικός χάρτης, νοηματικός χάρτης, χάρτης κριτικής σκέψης), την ικανότητα μετασχηματισμού και αναδόμησης και την ικανότητα εφαρμογής στρατηγικών μάθησης με αυτοέλεγχο.

Όσον αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη μάθηση των μαθητών, αυτές κινούνται στο όριο του 'αρκετά' στο 'είναι' και στο όριο του 'πολύ' στο 'δέον' στις κατευθύνσεις του συμπεριφορισμού, του εξωγενούς και του ενδογενούς κονστρουκτιβισμού:

- Στο συμπεριφορισμό η γνωστική ανάπτυξη είναι συνάρτηση της συγκεκριμενοποίησης των διδακτικών στόχων, ώστε να δηλώνουν τη δραστηριότητα των μαθητών, τη μαθησιακή συνθήκη και το κριτήριο απόδοσης/επιτυχίας και της διαδρομής μέσα από τις φάσεις της μαθησιακής ιεραρχίας· και η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη είναι συνάρτηση της βαθμιαίας διδακτικής προσέγγισης, ώστε κατά τη διδασκαλία να εμφανίζεται το σωστό και οι μαθητές να ανατροφοδοτηθούν και να ενισχυθούν και αυτό που έκαναν να θέλουν να το ξανακάνουν, γιατί αυξάνεται η φιλοπονία τους. Η ποιότητα του τελικού αποτελέσματος, δηλαδή η επίδοση των μαθητών είναι συνάρτηση της χρήσης της αποδεικτικής λειτουργίας της αξιολόγησης (πόσο καλά μάθαμε), της ανάλυσης έργου σε μικρά βήματα και της ικανότητας των μαθητών να αναπαράγουν. Η ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών «να καταλαβαίνουν» είναι συνάρτηση της προδρασιακής αντιμετώπισης των λαθών, ώστε η απάντηση στο ερώτημα να είναι σωστή και τα επακόλουθα θετικά. Η απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων δεν αφορά τις συμπεριφοριστικές πρακτικές μάθησης.

- Στον εξωγενή κονστρουκτιβισμό, η γνωστική ανάπτυξη είναι συνάρτηση της χρήσης προκαταβολικού οργανωτή, καταστάσεων προβληματισμού των μαθητών, διατυπώσεων προβλημάτων, υποθέσεων, εκδοχών, παρουσίασης γενικεύσεων που προκαλούν ερωτήματα, πολλαπλής αναπαράστασης της διδακτέας ύλης, ενεργοποίησης των γνωστικών λειτουργιών της προσοχής, της αντίληψης, της μνήμης, της μεταγνώσης, και της

αυτορρύθμισης, χρήσης των διαδικασιών επίλυσης προβλήματος και αξιολόγησης της διαδικασίας (τι κάναμε για να απαντήσουμε στο ερώτημα)· και η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη είναι συνάρτηση της χρήσης αφήγησης, που λειτουργεί ως «βιταμίνωση» στη μάθηση. Η ποιότητα του τελικού αποτελέσματος, δηλαδή η επίδοση των μαθητών είναι συνάρτηση της χαρτογράφησης εννοιών (γνωστικός χάρτης, νοηματικός χάρτης και χάρτης κριτικής σκέψης), της διαμορφωτικής λειτουργίας της αξιολόγησης που εστιάζεται στη διαδικασία (τι κάναμε για να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα) και της μετατροπής της διδακτέας ύλης σε στόχους-δεξιότητες: του λέγειν, του πράττειν, του είναι, του γίνεσθαι, του μεταφέρειν και του προσαρμόζειν. Η ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών «να καταλαβαίνουν» είναι συνάρτηση της εφαρμογής με αυτοέλεγχο των διαδικασιών επίλυσης προβλήματος (να διαβάσουν κείμενα, να υπογραμμίσουν φράσεις που ελέγχουν τις εικασίες, τις προβλέψεις, τις υποθέσεις ή την επιλογή εκδοχών και να συγκροτήσουν την απάντηση). Η απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων απαιτεί να μάθουν οι μαθητές τη διαδικασία μάθησης (τι κάναμε για να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα), και να μπορούν να παρακολουθήσουν την εφαρμογή της και να ελέγξουν για τυχόν απόκλιση και να εκφραστούν γι' αυτή.

-Στον ενδογενή κονστрукτιβισμό, η γνωστική ανάπτυξη είναι συνάρτηση της επαναφοράς προηγούμενων γνώσεων και της εισαγωγής μετασχηματισμών που προκαλούν την κοινωνικογνωστική σύγκρουση και οδηγούν σε αναδομήσεις, της ανάδειξης των «μεγάλων ιδεών» του μαθήματος και των αντιφάσεων που κρύβουν και της ενεργοποίησης των ιδιοτήτων της σκέψης: συμπλεκτικότητα, αντιστρεψιμότητα, συνδυαστικότητα, ταυτοσημία και ταυτολογία κατά τη διδασκαλία· και η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη είναι συνάρτηση της υποστήριξης με τη σκαλωσιά της αντιστοίχισης ένα προς ένα, προκειμένου οι μαθητές να πετύχουν τη γνωστική υπέρβαση και να αποκαταστήσουν την ισορροπία τους που διαταράχθηκε, σε υψηλότερο επίπεδο. Η ποιότητα του τελικού αποτελέσματος, δηλαδή η επίδοση των μαθητών είναι συνάρτηση της παιδευτικής λειτουργίας της αξιολόγησης (τι λάθη κάναμε, πώς τα αναγνωρίσαμε και τα διορθώσαμε), της εισαγωγής μετασχηματισμών που προκαλούν κοινωνικογνωστικές συγκρούσεις και οδηγούν σε αναδομήσεις και τη γνωστική υπέρβαση. Η ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών «να καταλαβαίνουν» είναι συνάρτηση της υποστήριξης που παρέχει η σκαλωσιά της αντιστοίχισης ένα προς ένα για τη γένεση των μετασχηματισμών και της αποκατάστασης της «διαταραχθείσας» ισορροπίας σε υψηλότερο επίπεδο ως απόδειξη γνωστικής υπέρβασης. Η απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων είναι συνάρτηση της εφαρμογής των μεταγνωστικού ελέγχου κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας απαντώντας στα

ερωτήματα στον εαυτό: τι ήξερα, τι νέο έμαθα και πώς το έμαθα, τι λάθη έκανα, πώς τα αναγνώρισα και τα διόρθωσα, πόσο καλά έμαθα, τι δεν έμαθα καλά, αυτό που έμαθα πού θα μου χρησιμεύσει.

-ΣΤΟΝ ΔΙΑΛΕΚΤΙΚΟ ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΜΟ, η γνωστική ανάπτυξη είναι συνάρτηση της εκμάθησης στρατηγικών μάθησης και της εφαρμογής τους με αυτοέλεγχο, της ενεργοποίησης των ανώτερων λειτουργιών του νου, του φωναχτού και του σιωπηρού λόγου, της εργασίας στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης· και η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη είναι συνάρτηση της σύναψης μαθησιακού συμβολαίου, της προτυποποίησης, της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης με ερωτήματα στον εαυτό, της εργασίας πρώτα με τους άλλους και μετά με τον εαυτό. Η ποιότητα του τελικού αποτελέσματος, δηλαδή η επίδοση των μαθητών είναι συνάρτηση της προγνωστικής λειτουργίας της αξιολόγησης (αυτό που μάθαμε, πού θα μας χρησιμεύσει) της εκμάθησης στρατηγικών μάθησης και μελέτης και της εφαρμογής με αυτοέλεγχο. Η ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών «να καταλαβαίνουν» είναι συνάρτηση της εφαρμογής της στρατηγικής διδασκαλίας της γνωστικής μαθητείας (μαθησιακό συμβόλαιο, προτυποποίηση, φθίνουσα καθοδήγηση, αμοιβαία εργασία, αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων, εργασία με αυτοέλεγχο). Η απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων είναι συνάρτηση της εργασίας με αυτοέλεγχο, κάνοντας ερωτήματα στον εαυτό: τι θα κάνω (προσανατολισμός), πώς θα εργαστώ (σχεδιασμός), πώς θα το εφαρμόσω (παρακολούθηση), υπάρχει απόκλιση (έλεγχος), πώς τα πήγα (αξιολόγηση), τι έκανα (αναστοχασμός).

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη μάθηση των μαθητών στην κατεύθυνση του διαλεκτικού κονστρουκτιβισμού τόσο στο επίπεδο του 'είναι', όσο και στο επίπεδο του 'δέοντος' κινούνται στο όριο του 'αρκετά'. Αυτό σημαίνει ότι η μάθηση του διαλεκτικού κονστρουκτιβισμού υπολείπεται φανερά τόσο στο επίπεδο του 'είναι', όσο και στο επίπεδο του 'δέοντος' έναντι των άλλων μαθήσεων που επιφέρουν οι άλλες τρεις κατευθύνσεις.

Η κατεύθυνση ελέγχου ποιότητας της γνωστικής ανάπτυξης στο επίπεδο του 'είναι' και του 'δέοντος' σημειώνει σημαντική σύγκλιση, ενώ η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη και η ποιότητα του τελικού αποτελέσματος, δηλαδή η επίδοση των μαθητών, στα δύο επίπεδα, του 'είναι' και του 'δέοντος', σημειώνουν σημαντική απόκλιση. Η ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών, σημειώνει σημαντική απόκλιση στα όρια της μεθοδολογικής ρωγμής μεταξύ 'είναι' και 'δέοντος', γεγονός που σημαίνει ότι η «πελατοκεντρική προσέγγιση» των μαθητών μένει μόνο στα λόγια. Τέλος, η απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων, στα επίπεδα του 'είναι' και του 'δέοντος', σημειώνει επίσης

σημαντική απόκλιση στα όρια της μεθοδολογικής ρωγμής, με συνέπειες για την απόκτηση μεταγνώσης από τους μαθητές.

4.3.3. Συσχέτιση των δύο πλεγμάτων

Με βάση τα αποτελέσματά μας, φαίνεται ότι τα δύο πλέγματα παρουσιάζουν συγκλίσεις, αλλά ταυτόχρονα εντοπίζονται και αποκλίσεις σε κάποια σημεία. Σε γενικές γραμμές φαίνεται ότι το πλέγμα επιλογών του προγράμματος της ιστορίας με το πλέγμα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το διδακτικό γίνεσθαι του μαθήματος συμβαδίζει στην κατεύθυνση επικοινωνίας και στα είδη του λόγου που χρησιμοποιούνται, όπως και στο χειρισμό των απαντήσεων των μαθητών. Επιπλέον συγκλίνουν στις συμπεριφορικές διαδικασίες και πρακτικές διδασκαλίας ανεξαρτήτως φύλου ή διδακτικής εμπειρίας, τομέας στον οποίο υπερέχουν οι έχοντες μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών, καθώς και οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε σχολείο αστικής περιοχής. Όσον αφορά τις αντίστοιχες κonstrουκτιβιστικές παρουσιάζεται μερική απόκλιση, κυρίως σε κάποιες διαδικασίες και πρακτικές του ενδογενούς και διαλεκτικού κonstrουκτιβισμού. Τα δύο πλέγματα επίσης συγκλίνουν στο ενδιαφέρον για ανάπτυξη του ατόμου και ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών, ενώ φαίνεται ότι υπάρχει πλήρης ταύτιση όσον αφορά την εμφάνιση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας. Τέλος, μερική σύγκλιση παρουσιάζεται και στις στρατηγικές διδασκαλίας.

Πιο αναλυτικά η συσχέτιση των δύο πλεγμάτων έχει ως εξής: Πρώτο σημείο, στο οποίο φαίνεται τα δύο πλέγματα να συγκλίνουν είναι η αυτονομία που παρέχεται από το Α.Π. και αξιοποιείται από τον εκπαιδευτικό, ώστε να διαμορφώσει το πλάνο διδασκαλίας που αρμόζει στην κάθε περίπτωση. Αντίθετα, παρόλο που στο Α.Π. παρέχεται αυτονομία και στον μαθητή, εντούτοις δεν φαίνεται να αφήνεται επαρκές περιθώριο από τους εκπαιδευτικούς. Ακόμα μία απόκλιση αφορά τη διαφοροποίηση στη διδασκαλία. Ενώ σε επίπεδο προγράμματος δίνεται η δυνατότητα διαφοροποίησης, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να εφαρμόζουν σε ικανοποιητικό βαθμό πρακτικές διαφοροποίησης.

Σχετικά με την κατεύθυνση επικοινωνίας φαίνεται ότι τα δύο πλέγματα ταυτίζονται, αφού Α.Π. και εκπαιδευτικοί προκρίνουν ισόρροπα και τις τρεις κατευθύνσεις: μονόδρομη, αμφίδρομη και ανακυκλωτική. Ταύτιση παρουσιάζεται και στα είδη του λόγου που χρησιμοποιούνται, με τον τεκμηριωμένο λόγο, με καταφυγή σε γεγονότα, αξίες, γνωμικά κ.λπ., να προτιμάται έναντι του ατεκμηριώτου. Η καταφυγή σε επιχειρήματα, αντεπιχειρήματα και επιχειρήματα από άλλη σκοπιά, παρόλο που εμφανίζεται στο Α.Π., δεν

φαίνεται να προτιμάται από τους εκπαιδευτικούς. Συνακόλουθα, και ο διάλογος στην τάξη γίνεται χωρίς αντιπαράθεση απόψεων, αφού καλλιεργείται η αποδοχή όλων των απόψεων χωρίς να ασκείται η οποιαδήποτε κριτική. Ο χειρισμός των απαντήσεων των μαθητών με τη σωκρατική μαιευτική μέθοδο παρουσιάζεται και στα δύο πλέγματα.

Αναφορικά με τις πρακτικές διδασκαλίας, σε αυτές του συμπεριφορισμού και του εξωγενούς κονστρουκτιβισμού παρουσιάζεται πλήρης σύγκλιση. Και τα δύο πλέγματα προκρίνουν από τις συμπεριφορικές πρακτικές την ανασκόπηση του προηγούμενου, τη δήλωση του μαθησιακού στόχου, την προβολή των σημαντικών και την παρουσίαση βήμα-βήμα, ενώ περιθωριοποιούν την άμεση ανατροφοδότηση και ενίσχυση καθώς και τη χρήση διασπαστών. Από τις πρακτικές του εξωγενούς κονστρουκτιβισμού προκρίνουν τον προκαταβολικό οργανωτή, την αφήγηση με τη χρήση ρητορικών ερωτημάτων, την παρουσίαση καταστάσεων προβληματισμού, τη διατύπωση προβλέψεων, υποθέσεων ή επιλογή εκδοχών, την υπογράμμιση φράσεων στο κείμενο που ελέγχουν τις προβλέψεις, υποθέσεις ή εκδοχές και τη χαρτογράφηση εννοιών με την κατασκευή γνωστικού, νοηματικού ή χάρτη κριτικής σκέψης, ως απόδειξη συγκρότησης της γνωστικής δομής του μαθήματος. Αποφεύγουν την αναφορά στη διαδικασία («τι κάναμε για να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα προβληματισμού»).

Στο πλέγμα του Α.Π. εμφανίζονται όλες οι πρακτικές του ενδογενούς κονστρουκτιβισμού: επαναφορά προηγούμενων γνώσεων, εισαγωγή μετασχηματισμών, πρόκληση κοινωνικογνωστικής σύγκρουσης και μεταγνωστικός έλεγχος, ενώ στο πλέγμα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών συναντάται μόνο η επαναφορά προηγούμενων γνώσεων. Τέλος, από τις πρακτικές διδασκαλίας του διαλεκτικού κονστρουκτιβισμού, προκρίνονται μόνο σε επίπεδο Α.Π. η χρήση μαθησιακού συμβολαίου και η αμοιβαία εργασία και όλες οι άλλες παραλείπονται και στα δύο πλέγματα: προτυποποίηση, φθίνουσα καθοδήγηση, επιλογή επιπέδου δυσκολίας και εργασία με αυτοέλεγχο.

Και τα δύο πλέγματα προκρίνουν τις διαδικασίες της διδασκαλίας (προγραμματισμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση) και τις πρακτικές χειρισμού (των διδακτικών στόχων, του περιεχομένου, της μεθόδευσης της διδασκαλίας και της αξιολόγησης) του συμπεριφορισμού και του εξωγενούς κονστρουκτιβισμού, ενώ οι αντίστοιχες διαδικασίες και πρακτικές του ενδογενούς και του διαλεκτικού κονστρουκτιβισμού παρουσιάζονται μόνο στο επίπεδο του προγράμματος.

Αναφορικά με τη μάθηση των μαθητών, και τα δύο πλέγματα παρουσιάζουν σύγκλιση και ενδιαφέρονται τόσο για τη γνωστική, όσο και για τη ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου (κατεύθυνση ανθρωποπλαστικής αποτελεσματικότητας, συμβολή

στην ανάπτυξη των μαθητών), ενώ παραγνωρίζουν εντελώς την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών (συμβολή στη μάθηση των μαθητών «να καταλαβαίνουν»). Για την ποιότητα του τελικού αποτελέσματος (συμβολή στα επιτεύγματα των μαθητών) ενδιαφέρεται μόνο το πλέγμα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, ενώ για την απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων (συμβολή στην εργασία με αυτοέλεγχο) ενδιαφέρεται μόνο το Α.Π. Επιπλέον, και τα δύο πλέγματα ενδιαφέρονται για τα μαθησιακά αποτελέσματα και στις τρεις τους εκδοχές (στόχοι-ικανότητες, στόχοι-δεξιότητες, στόχοι-επίδοση).

Με εξαίρεση τη συμπεριφορική στρατηγική διδασκαλίας της προδρασιακής αντιμετώπισης δυσκολιών, την οποία προκρίνουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά όχι το Α.Π., σε όλες τις άλλες στρατηγικές διδασκαλίας και των τεσσάρων κατευθύνσεων που έχουν μελετηθεί παρουσιάζεται πλήρης ταύτιση των δύο πλεγμάτων. Σχετικά με τις συμπεριφορικές πρακτικές, προκρίνεται η τακτική των μικρών βημάτων, ενώ περιθωριοποιείται αυτή της καταμάθησης. Περιθωριοποιείται επίσης, από αυτές του εξωγενούς κονστρουκτιβισμού, η προκαταβολική οργάνωση και εφαρμόζονται αυτές της διερεύνησης, της επεξήγησης και της καθοδηγούμενης ανακάλυψης. Από τις πρακτικές του ενδογενούς κονστρουκτιβισμού συναντώνται η παρατήρηση και έκφραση μέσω συζήτησης, καθώς και η συγγραφική και μετα-συγγραφική διαδικασία, ενώ αποκλείονται η τακτική της παραγωγής γνώσεων και της αποκλίνουσας παραγωγικότητας. Τέλος, από τις πρακτικές του διαλεκτικού κονστρουκτιβισμού, η τακτική της γνωστικής μαθητείας και της μεταγνωστικότητας παραβλέπονται, και ταυτόχρονα προκρίνονται η ομαδική εργασία και τα σχέδια εργασίας.

Η σύνοψη των δύο πλεγμάτων παρουσιάζεται συγκριτικά στον πιο κάτω πίνακα:

Πίνακας 4.31:

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΤΟΥ ΠΛΕΓΜΑΤΟΣ ΕΠΙΛΟΓΩΝ ΤΟΥ Α.Π. ΚΑΙ ΤΟΥ ΠΛΕΓΜΑΤΟΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

<u>Χαρακτηριστικά:</u>	Αναλυτικό Πρόγραμμα	Αντιλήψεις εκπαιδευτικών
-Αυτονομία Εκπαιδευτικού	✓	✓
-Αυτονομία Μαθητών	✓	✗
-Διαφοροποίηση διδασκαλίας	✓	✗
-Κατεύθυνση επικοινωνίας:	-Μονόδρομη	✓
	-Αμφίδρομη	✓
	-Ανακυκλωτική	✓
-Είδη λόγου:	-Τεκμηριωμένος	✓

	-Ατεκμηρίωτος	X	X
-Είδη Επιχειρημάτων:	-Καταφυγή σε γεγονότα, αξίες, γνωμικά κ.ά.	✓	✓
	-Επιχειρήματα, αντεπιχειρήματα, επιχειρήματα από άλλη σκοπιά	✓	X
-Διάλογος:	-Με αντιπαράθεση απόψεων	✓	X
	-Χωρίς αντιπαράθεση απόψεων	✓	✓
-Χειρισμός απαντήσεων μαθητών (σωκρατική μαιευτική)		✓	✓
-Πρακτικές διδασκαλίας συμπεριφορισμού:	-ανασκόπηση προηγούμενου	✓	✓
	-δήλωση μαθησιακού στόχου	✓	✓
	-προβολή των σημαντικών	✓	✓
	-παρουσίαση βήμα-βήμα	✓	✓
	-άμεση ανατροφοδότηση και ενίσχυση	X	X
	-χρήση διασπαστών	X	X
-Πρακτικές διδασκαλίας εξωγενούς κονστрукτιβισμού:	-προκαταβολικός οργανωτής	✓	✓
	-αφήγηση με τη χρήση ρητορικών ερωτημάτων	✓	✓
	-παρουσίαση καταστάσεων προβληματισμού	✓	✓
	-διατύπωση προβλέψεων υποθέσεων ή επιλογή εκδοχών	✓	✓
	-υπογράμμιση φράσεων στο κείμενο που ελέγχουν τις προβλέψεις, τις υποθέσεις ή την επιλογή εκδοχών	✓	✓
	-χαρτογράφηση εννοιών: κατασκευή γνωστικού, νοηματικού ή χάρτη κριτικής σκέψης, ως απόδειξη συγκρότησης της γνωστικής δομής του μαθήματος	✓	✓
	-αναφορά στη διαδικασία «τι κάναμε για να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα προβληματισμού»	X	X
-Πρακτικές διδασκαλίας ενδογενούς κονστрукτιβισμού:	-επαναφορά προηγούμενων γνώσεων	✓	✓
	-εισαγωγή μετασχηματισμών	✓	X
	-πρόκληση κοινωνικογνωστικής σύγκρουσης	✓	X
	-μεταγνωστικός έλεγχος	✓	X
	-μαθησιακό σύμβολο	✓	X

-Πρακτικές διδασκαλίας διαλεκτικού κονστρουκτιβισμού:	-προτυποποίηση	X	X
	-φθίνουσα καθοδήγηση: εσωτερική, λεκτική, συμβολική	X	X
	-αμοιβαία εργασία	✓	X
	-η επιλογή επιπέδου δυσκολίας	X	X
	-εργασία με αυτοέλεγχο	X	X
-Διαδικασίες διδασκαλίας /πρακτικές χειρισμού συμπεριφορισμού:	- <u>Προγραμματισμός</u> : συγκεκριμενοποίηση διδακτικού στόχου, ώστε να δηλώνει τη δραστηριότητα των μαθητών, τη μαθησιακή συνθήκη και το κριτήριο απόδοσης/επιτυχίας και μαθησιακή ιεραρχία (εκμάθηση – διατήρηση – γενίκευση – διάκριση)	✓	✓
	- <u>Διεξαγωγή</u> : βαθμιαία προσέγγιση, ώστε να εμφανίζεται το σωστό και να ρυθμίζεται η συμπεριφορά των μαθητών με βάση τα επακόλουθα	✓	✓
	- <u>Αξιολόγηση</u> : έμφαση στην αποδεικτική λειτουργία της αξιολόγησης – «πόσο καλά μάθαμε»	✓	✓
-Διαδικασίες διδασκαλίας /πρακτικές χειρισμού εξωγενούς κονστρουκτιβισμού:	- <u>Προγραμματισμός</u> : ανάλυση της διδακτέας ύλης στα μέρη, εύρεση σχέσεων ανάμεσα τους και οργάνωσή τους, αναπαράσταση της διδακτέας ύλης με πολλαπλή κωδικοποίηση: αισθητηριακή – λεκτική – σχηματική – συμβολική – μεταγνωστική, διατύπωση διδακτικών στόχων που ενεργοποιούν τις γνωστικές διαδικασίες της διάκρισης, της	✓	✓

	ομαδοποίησης, του λεκτικού προσδιορισμού, της εξήγησης και της διοργάνωσης σχέσεων, ενεργοποίηση των γνωστικών λειτουργιών της προσοχής, της αντίληψης, της μνήμης, της μεταγνώσης και της αυτορρύθμισης		
	- <u>Διεξαγωγή</u> : χρήση των διαδικασιών επίλυσης προβλήματος: κατάσταση προβληματισμού, υποθέσεις για λύση, έλεγχος με καταφυγή στις πηγές μάθησης, γενίκευση,	✓	✓
	- <u>Αξιολόγηση</u> : έμφαση στη διαμορφωτική λειτουργία της αξιολόγησης «τι κάναμε για να απαντήσουμε στο ερώτημα», δηλαδή αναφορά στη διαδικασία της μάθησης	✓	✓
-Διαδικασίες διδασκαλίας /πρακτικές χειρισμού ενδογενούς κονστрукτιβισμού:	- <u>Προγραμματισμός</u> : ανάδειξη αντιφάσεων που κρύβουν οι «μεγάλες ιδέες» του μαθήματος, διατύπωση διδακτικών στόχων που ενεργοποιούν τις ιδιότητες της σκέψης: συμπλεκτικότητα, αντιστρεψιμότητα, συνδυαστικότητα, ταυτοσημία και ταυτολογία, επαναφορά προηγούμενων γνώσεων	✓	✗
	- <u>Διεξαγωγή</u> : εισαγωγή μετασχηματισμών, πρόκληση κοινωνικογνωστικών συγκρούσεων, αντιστοίχιση ένα προς ένα για τη διευκόλυνση της αναδόμησης	✓	✗

	- <u>Αξιολόγηση</u> : εστίαση στην παιδευτική λειτουργία της αξιολόγησης «τι λάθη κάναμε, πώς τα αναγνωρίσαμε και πώς τα διορθώσαμε, που λειτουργεί ως μηχανισμός μάθησης	✓	✗
	- <u>Προγραμματισμός</u> : οι μαθητές μαθαίνουν στρατηγικές μάθησης και μελέτης	✓	✗
-Διαδικασίες διδασκαλίας /πρακτικές χειρισμού διαλεκτικού κονστρουκτιβισμού:	- <u>Διεξαγωγή</u> : γίνεται χρήση του μαθησιακού συμβολαίου, της προτυποποίησης, της φθίνουσας καθοδήγησης με ενεργοποίηση των ανώτερων λειτουργιών του νου, του φωναχτού και σιωπηρού λόγου, της αμοιβαίας εργασίας και της εργασίας με αυτοέλεγχο	✓	✗
	- <u>Αξιολόγηση</u> : εστίαση στη μεταβίβαση της γνώσης «αυτό που μάθαμε, δηλαδή η στρατηγική μάθησης ή μελέτης, πού θα μας χρησιμεύσει» και της δημιουργίας αυθεντικού περιβάλλοντος μάθησης	✓	✗
	-Ανάπτυξη του ατόμου:	-Γνωστική	✓
	-Ψυχοσυναισθηματική	✓	✓
-Ποιότητα τελικού αποτελέσματος		✗	✓
-Ικανοποίηση αναγκών των μαθητών		✗	✗
-Απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων		✓	✗
-Εμφάνιση αποτελεσμάτων:	-Στόχοι-ικανότητες	✓	✓
	-Στόχοι-δεξιότητες	✓	✓
	-Στόχοι-επίδοση	✓	✓
-Στρατηγικές διδασκαλίας συμπεριφορισμού:	-Μικρών βημάτων	✓	✓
	-Καταμάθηση	✗	✗
	-Προδρασιακή αντιμετώπιση δυσκολιών	✗	✓
	-Διερεύνηση	✓	✓

-Στρατηγικές διδασκαλίας εξωγενούς κονστροκτιβισμού:	-Επεξήγηση	✓	✓
	-Καθοδηγούμενη ανακάλυψη	✓	✓
	-Προκαταβολική οργάνωση	✗	✗
-Στρατηγικές διδασκαλίας ενδογενούς κονστροκτιβισμού:	-Παραγωγή γνώσεων	✗	✗
	-Παρατήρηση και έκφραση μέσω συζήτησης	✓	✓
	-Συγγραφική και μετα-συγγραφική διαδικασία	✓	✓
	-Αποκλίνουσα παραγωγικότητα	✗	✗
-Στρατηγικές διδασκαλίας διαλεκτικού κονστροκτιβισμού:	-Γνωστική μαθητεία	✗	✗
	-Μεταγνωστικότητα	✗	✗
	-Ομαδική εργασία	✓	✓
	-Σχέδια εργασίας	✓	✓

Κεφάλαιο 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο κεφάλαιο Συμπεράσματα Έρευνας αρχικά παρουσιάζονται συνοπτικά τα αποτελέσματα της έρευνας, ενώ κατόπιν λαμβάνει χώρα η συζήτηση, σχολιασμός και ερμηνεία, των ευρημάτων μας πριν καταλήξουμε στην εξαγωγή συμπερασμάτων και τρόπους πρακτικής εφαρμογής τους. Τέλος, το κεφάλαιο καταγράφει προτάσεις για περαιτέρω έρευνα επί του θέματος.

5.1. Σύντομη παρουσίαση αποτελεσμάτων

5.1.1. Ως προς το Α' ερευνητικό ερώτημα: Ποιο είναι το πλέγμα των επιλογών του προγράμματος διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου;

Μετά από πραγμάτευση διλημάτων-επιλογών με τη μέθοδο κόστους-οφέλους, καταλήξαμε σε ένα πλέγμα που αφορά τα βασικά χαρακτηριστικά του Α.Π. της Ιστορίας για τα δημόσια σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας, ώστε να απαντήσουμε στην πρώτη δέσμη ερευνητικών ερωτημάτων. Το Α.Π. φέρει τα εξής χαρακτηριστικά:

Α.1. Ποιο είδος προγράμματος προκρίνεται έναντι ποιων;

Πρόκειται για ένα πρόγραμμα στοχοκεντρικό, ανοικτό με μαθητοκεντρικό προσανατολισμό και αυτό γιατί αποσκοπεί στην εξυπηρέτηση των αναγκών των μαθητών, αλλά και της κυπριακής κοινωνίας και βάσει αυτών των αναγκών διατυπώνονται οι διδακτικοί στόχοι. Η δομή που ακολουθείται αφορά τον προσανατολισμό και την κατεύθυνση του προγράμματος, τη διατύπωση σκοπών και στόχων, στη βάση αξιών, το περιεχόμενο, τη μεθόδευση της διδασκαλίας και την αξιολόγησή της. Στο πρόγραμμα, οι διδακτικοί στόχοι είναι ο πυρήνας και διακρίνονται σε στόχους-ικανότητες και στόχους δεξιότητες, οι οποίοι συνιστούν τη νοητική συμπεριφορά των μαθητών, στην οποία δίδεται και η ανάλογη έμφαση. Οι διδακτικοί στόχοι επαληθεύονται με τους στόχους-επίδοση μέσω της αξιολόγησης.

Το Α.Π. φαίνεται να αφήνει επαρκή περιθώρια στον εκπαιδευτικό για να διαμορφώσει τη διδασκαλία του σταθμίζοντας διάφορους παράγοντες και ανάλογα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να προβεί σε τροποποιήσεις, γι' αυτό και θεωρείται ανοικτό. Επίσης, προωθεί την «εμπλοκή» του μαθητή στη διαδικασία αυτή. Είναι

προσανατολισμένο στην υποκίνηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και στην καλλιέργεια στόχων-ικανοτήτων και στόχων-δεξιοτήτων, όπως είναι αυτές της ιστορικής ενσυναίσθησης, του κριτικού πνεύματος, της αναπροσαρμογής των γνωστικών δομών σε διαφορετικά περιβάλλοντα κ.λπ., λαμβάνοντας υπόψη τις επιμέρους ανάγκες τους και για το λόγο αυτό το πρόγραμμα καθίσταται μαθητοκεντρικό. Δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στην προσέγγιση της γνώσης από τους μαθητές με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και όχι τόσο στο αποτέλεσμα καθ' εαυτό, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει την πλήρη περιθωριοποίηση ενδεχόμενου αρνητικού αποτελέσματος κατά την αξιολόγηση.

A.2. Ποιος προσανατολισμός και ποια κατεύθυνση προκρίνεται έναντι ποιων;

Ως προς τον προσανατολισμό δίδεται έμφαση στην προώθηση της ενεργητικής και διαδραστικής μάθησης, οι οποίες πλεονεκτούν εκπαιδευτικά έναντι της παθητικής, σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρήσεις. Ακολουθούνται οι κατευθύνσεις του συμπεριφορισμού και του εποικοδομισμού, σύμφωνα με την οποία η γνώση μπορεί να κατασκευαστεί, να μετασχηματιστεί, με τη βοήθεια της εμπειρίας και του νου. Στην ενεργητική μάθηση η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών είναι κοινή, αφού αφενός ο εκπαιδευτικός υποβοηθά, δίνει κίνητρα στο μαθητή να ανακαλύψει και να μετασχηματίσει μόνος του τη γνώση και αφετέρου, ο μαθητής παρατηρεί, επεξεργάζεται, αναλύει, συνθέτει πληροφορίες και καλλιεργεί με αυτό τον τρόπο τις μεταγνωστικές του ικανότητες.

A.3. Ποιες αξίες προβάλλονται και ποιοι σκοποί έναντι ποιων;

Οι αξίες που προβάλλονται μέσα από το Α.Π. είναι ανασυγκροτικές κυρίως, αλλά και σε μικρότερο βαθμό προοδευτικές. Τονίζεται ιδιαίτερα η αξία της δημοκρατίας, της κοινωνικής ενσωμάτωσης και της αποδοχής της διαφορετικότητας, του διαλόγου, του αλληλοσεβασμού, ως αξίες που προωθούν την κοινωνική συνοχή στη σύγχρονη εποχή. Ωστόσο, δεν παραλείπεται και η προώθηση της αυτενέργειας των μαθητών για τη διάπλαση ενός κριτικά σκεπτόμενου όντος. Γίνεται ιδιαίτερη μνεία στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της αμφισβήτησης, της δημιουργικότητας, της αυτόνομης βούλησης, αξίες που αποτελούν δίοδο για ατομική, αλλά και κοινωνική πρόοδο. Επομένως, η ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου αποτελεί και τη μία κατεύθυνση των σκοπών του προγράμματος.

Εν συνεχεία, οι γενικοί σκοποί που εξυπηρετεί το υπό εξέταση πρόγραμμα καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα ατομικής, αλλά και κοινωνικής συγκρότησης. Όπως έχει

προαναφερθεί, υπάρχουν χωρία στο κείμενο που τοποθετούν όλες τις ονοματοποιημένες εκφράσεις που διατυπώνονται στο θεωρητικό πλαίσιο ως σκοποί ενός προγράμματος, ιδιαίτερης όμως προβολής τυγχάνουν αυτοί που αφορούν την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου και την πατριδογνωσία και λαογνωσία. Βασικός σκοπός είναι το άτομο να αναπτυχθεί γνωστικά, ηθικά και κοινωνικο-συναισθηματικά, καλλιεργώντας εκτός από γνώσεις και δεξιότητες, στάσεις ζωής, αξίες, πεποιθήσεις κ.λπ. ανεξαρτήτως των διαφορετικών χαρακτηριστικών του καθενός. Επίσης, βασικός άξονας είναι ο μαθητής να αποκτήσει σαφή εικόνα και πλήρη επίγνωση της θέσης της Κύπρου στο παγκόσμιο στερέωμα σε συνδυασμό με την προσφορά του ελληνισμού στην παγκόσμια κληρονομιά.

Επιπρόσθετα των πιο πάνω κύριων πολλαπλών αναφορών, σημαντικές αναφορές υπάρχουν επίσης και για τη σύνδεση με την Ευρώπη και τον κόσμο, τη μάθηση αλλά και για τη συνεκπαίδευση σε μικρότερο βαθμό. Οι μαθητές μέσα από τη διδακτική πράξη σχηματίζουν θετική εικόνα για την Ευρώπη, τις αξίες που αυτή διέπεται και το ρόλο της Κύπρου εντός της Ένωσης. Ακόμη, έρχονται σε επαφή με τα επιτεύγματά στις διάφορες ιστορικές φάσεις και αποτιμούν τη συνεισφορά του ευρωπαϊκού γίγνεσθαι στον παγκόσμιο χάρτη. Γνωρίζουν πώς επηρέασαν την παγκόσμια ιστορία και τις σύγχρονες τάσεις τα διάφορα ευρωπαϊκά και διεθνή γεγονότα παγκόσμιας εμβέλειας, όπως ο Διαφωτισμός, η Γαλλική και Αμερικάνικη Επανάσταση, οι δύο Παγκόσμιοι Πόλεμοι κ.λπ. Τέλος, γίνεται περιορισμένη αναφορά στη συμπερίληψη όλων των μαθητών, ασχέτως μαθησιακού επιπέδου, στη γνωστική διαδικασία.

Α.4. Ποιοι στόχοι-ικανότητες επιδιώκονται και ποιοι στόχοι-δεξιότητες απαρτίζουν τη διδακτέα ύλη έναντι ποιων;

Οι σκοποί δίνουν τη γενική εικόνα των προθέσεων και εκφράζουν τις αξίες. Είναι πολύ αόριστοι και γι' αυτό ο καθορισμός των στόχων αποτελεί το κλειδί στην εξειδίκευση της μάθησης. Στο εν λόγω πρόγραμμα, όπως καταγράφηκε προηγουμένως, δεν προκρίνεται κάποια συνιστώσα συμπεριφοράς έναντι άλλης, αλλά θα λέγαμε ότι παρουσιάζεται ισομερής κατανομή ανάμεσα σε στόχους που αφορούν τη νοητική συνιστώσα της συμπεριφοράς, δηλαδή στόχοι-ικανότητες και στόχοι-δεξιότητες, και σε στόχους που αφορούν τη παρατηρήσιμη συνιστώσα, δηλαδή τους στόχους-επίδοση. Οι στόχοι-ικανότητες, οι οποίοι λειτουργούν μακροπρόθεσμα, διέπουν το Α.Π. στην ολότητά του, ενώ οι στόχοι-δεξιότητες αντικατοπτρίζουν τη διδακτέα ύλη στο εκάστοτε μάθημα. Οι στόχοι-επίδοση, συγκεκριμενοποιούνται με τον προσδιορισμό της δραστηριότητας των μαθητών

και λαμβάνουν τη μορφή δεικτών επιτυχίας. Οι δείκτες επάρκειας παρουσιάζονται με τη μορφή στόχων – δεξιοτήτων – αξιών – στάσεων – συμπεριφορών.

Τα μαθησιακά αποτελέσματα που αποτελούν την παρατηρήσιμη συνιστώσα αφορούν μεταξύ άλλων την «επαρκή γνώση των κυριότερων φάσεων της ιστορίας της Κύπρου», «των ιστορικών αλλαγών που σημειώθηκαν και σημειώνονται» και «την εκτίμηση της συμβολής στον παγκόσμιο πολιτισμό» (ΥΠΠ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010α: 173). Ως δείκτες επάρκειας, που αποτελούν τη νοητική συνιστώσα, καθορίζονται «η αναζήτηση ποικίλων ιστορικών πηγών» (ΥΠΠ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010α: 162) και ο σχολιασμός τους με «παράλληλες ερμηνείες», η «χαρτογράφηση εννοιών», η «διασύνδεση με άλλους επιστημονικούς κλάδους (γεωγραφία, φιλολογία, ιστορία τέχνης κ.λπ.)», η ανάπτυξη της «προφορικής αφήγησης και της γραπτής έκθεσης, χρησιμοποιώντας ειδικό λεξιλόγιο», η «κατανόηση των παραγόντων της ιστορικής εξέλιξης», η «αξιοποίηση των μουσείων» στην ιστορική τεκμηρίωση κ.λπ. (ΥΠΠ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010β).

Α.5. Ποιες αρχές επιλογής περιεχομένου προκρίνονται έναντι ποιων;

Σχετικά με τις αρχές επιλογής περιεχομένου συναντάται η αρχή του εύρους, αλλά και του παραδειγματικού. Σε ένα μάθημα όπως η ιστορία είναι κάτι παραπάνω από απαραίτητο το εύρος, ώστε ο μαθητής να αποκτήσει όσο το δυνατό πιο σφαιρική εικόνα - χωρίς γεγονοτολογικές λεπτομέρειες- της ιστορίας που μελετάται. Όπως όμως σημειώνεται στο κείμενο του Α.Π., δεν είναι δυνατό ο μαθητής εξερχόμενος στην κοινωνία να έχει αποκτήσει εικόνα για τα πάντα, αλλά τουλάχιστον θα έχει αποκτήσει την ικανότητα να επεξεργαστεί τις γνώσεις που πήρε ή τον τρόπο -καλύτερα- που οδηγήθηκε στη γνώση και όταν χρειαστεί στην καθημερινή του ζωή θα τις ανασύρει με στόχο την εφαρμογή που θα τον βοηθήσει να κατανοήσει διαφορετικές καταστάσεις (ΥΠΠ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010β). Έτσι, συνδηλώνεται και η αρχή του παραδειγματικού.

Α.6. Ποιες μορφές οργάνωσης του περιεχομένου και διάρθρωσης των διδακτικών ενοτήτων επικρατούν έναντι ποιων;

Στο μάθημα της ιστορίας σίγουρα δεν μπορεί να αποφευχθεί η κατά μάθημα οργάνωση του περιεχομένου, αφού επιλέγεται η ουσία των ιστορικών γεγονότων και παρουσιάζεται στους μαθητές απλοποιημένα και γραμμικά. Σε αυτό συντείνει και η αρχή του εύρους. Έτσι, και στο εν λόγω πρόγραμμα η οργάνωση γίνεται κατά μάθημα. Γίνεται κάποια προσπάθεια να ενσωματωθεί και η διαθεματικότητα, αφού επιχειρείται διασύνδεση

της ιστορίας ως κλάδου με άλλους συναφείς, όπως η γεωγραφία, η τέχνη, η λογοτεχνία κ.ά., αλλά εισάγεται και το στοιχείο της διακλάδωσης του μαθήματος σε άλλους «συγγενικούς» τομείς όπως φιλολογία-λογοτεχνία, θρησκευτική αγωγή, τέχνη, αγωγή του πολίτη. Παρόλα αυτά έχουμε να κάνουμε με μία ξεκάθαρη κατά μάθημα οργάνωση σε γραμμική διάταξη, αφού και οι προσεγγίσεις που αναφέρθηκαν πιο πάνω δεν είναι «υποχρεωτικό» να ακολουθηθούν από τον εκπαιδευτικό.

Αυτό που επίσης παρουσιάζεται στο Α.Π. είναι το ανακυκλωτικό σχήμα, το οποίο στηρίζεται σε χρονολογικό διαχωρισμό με αποτέλεσμα μετά το δημοτικό και ανά τρεις τάξεις να επαναλαμβάνεται η διδασκαλία των ίδιων θεματικών ενοτήτων με περαιτέρω εμβάθυνση.

Α.7. Ποιες μορφές αναπαράστασης του περιεχομένου προκρίνονται έναντι ποιων;

Η αναπαράσταση του περιεχομένου γίνεται με πολλαπλή κωδικοποίηση, αφού οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν κείμενα, να παρατηρήσουν εικόνες, να εξερευνήσουν πηγές, να τοποθετήσουν τις γνώσεις τους σε γνωστικούς και εννοιολογικούς χάρτες, να «μπουν στη θέση του άλλου», να εργασθούν με αυτοέλεγχο κ.λπ., ενέργειες που αντικατοπτρίζουν αισθητηριακή, τοπογραφική, λεκτική, σχηματική και συμβολική κωδικοποίηση. Η πολλαπλή αυτή κωδικοποίηση είναι βοηθητική για τον εκπαιδευτικό, ώστε να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του και να λειτουργήσει προς όφελος όλων των παιδιών.

Α.8. Ποια ενεργήματα διδακτικής δράσης προκρίνονται έναντι ποιων;

Τα σχέδια μεθόδευσης διδασκαλίας που προκρίνονται στο Α.Π. είναι αυτά της ανακάλυψης και παραγωγής γνώσεων. Αυτά όμως γίνονται αντιληπτά χωρίς όμως να εντοπίζεται κάπου η απευθείας δήλωσή τους στο Α.Π., παρά μόνο είναι εμφανή στα διδακτικά εγχειρίδια. Ο μαθητής καλείται να συντάξει κείμενα, να καταρτίσει εννοιολογικούς χάρτες, να απαντήσει σε ερωτήσεις με βάση τις γνώσεις που λαμβάνει, να συζητήσει, να προβληματιστεί κ.λπ., ενεργήματα προς την κατεύθυνση της ανακάλυψης γνώσεων. Καλείται όμως και να επεξεργαστεί πληροφορίες, να προβληματιστεί, να συζητήσει απόψεις, να αξιολογήσει καταστάσεις και να ανακαλύψει κρυμμένα νοήματα πίσω από πράξεις, να αυτενεργήσει. Έτσι ο μαθητής ανακαλύπτει τη γνώση μόνος και

καλείται ακολούθως να τη γενικεύσει, αφού με τον τρόπο αυτό καθίσταται πιο εύκολη η κατανόηση και επομένως η μάθηση.

A.9. Ποια κατεύθυνση ελέγχου ποιότητας της αξιολόγησης προκρίνεται έναντι ποιας;

Η ποιότητα της αξιολόγησης αντικατοπτρίζει την κατεύθυνση της ανθρωποπλαστικής ικανότητας, αφού ενδιαφέρεται για την ολόπλευρη ανάπτυξη, γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική, και τα συνακόλουθα ποιοτικά χαρακτηριστικά των μαθητών (προσπάθεια, συμμετοχή, συμπεριφορά) αντί τη βαθμολογική τους επίδοσή (Μαυρομμάτης κ.ά., 2008), καθώς και την κατεύθυνση της απόκτησης μεταγνωστικών δεξιοτήτων, η οποία εδράζεται στη ρυθμιζόμενη με αυτοέλεγχο μάθηση.

A.10. Ποια εγχειρήματα διδακτικής δράσης προκρίνονται έναντι ποιων στη συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος της κυπριακής ιστορίας;

Τα εγχειρήματα διδακτικής δράσης αποτελούν ίσως την πιο σημαντική παράμετρο για τη συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων, αφού με αυτά είναι που μεθοδεύεται η διδασκαλία. Σύμφωνα με τον Σαλβαρά (2020), στη συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων, κατά κύριο λόγο έχει επικρατήσει ο πολλαπλός σχεδιασμός, με όλα τα εγχειρήματα διδακτικής σκέψης και δράσης να εμφανίζονται κατ' ισορροπία, ώστε να «εξυπηρετούνται όλοι οι μαθήτυποι των μαθητών» (Σαλβαράς, 2020: 301). Ωστόσο, στην περίπτωση των σχολικών εγχειριδίων που εξετάζουμε δεν συναντάται ισορροπία στην αναλογία μεταξύ τους, παρά μόνο προκρίνονται το αλγοριθμικό εγχείρημα στο οποίο προωθείται η μάθηση διαμέσου των φάσεων της μαθησιακής ιεραρχίας: εκμάθηση, διατήρηση, γενίκευση, διάκριση, και προβάλλονται τα κυριότερα σημεία με τη μορφή μικρών βημάτων, το επεξεργαστικό εγχείρημα σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές επεξεργάζονται μια γενίκευση/ κατάσταση, ανακαλύπτουν το νόημά της και αντιλαμβάνονται «τι θέλει να μας πει», «πώς προέκυψε», «πού μας χρησιμεύει», καταγράφοντας ερωτήματα, παραδείγματα και αντιπαραδείγματα και το μεταδοτικό εγχείρημα στο οποίο οι μαθητές βρίσκουν φράσεις στο κείμενο και απαντούν στα ερωτήματα: πού, πότε, ποιος, τι έκανε, ποια τα αποτελέσματα, πώς, γιατί, για ποιο σκοπό και συμπληρώνουν γνωστικό χάρτη.

Στο πρόγραμμα εμπεριέχονται και τα δύο είδη στρατηγικών διδασκαλίας, ανοδικές και καθοδικές, με τις ανοδικές να προκρίνονται, αφού εφαρμόζονται σε μεγαλύτερο βαθμό. Συναντάται συχνά η στρατηγική της καθοδηγούμενης ανακάλυψης, της παρατήρησης και

έκφρασης μέσω συζήτησης, της επεξεργασίας πληροφοριών και της συγγραφής σύντομων κειμένων. Καθοδικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται σε περιορισμένο βαθμό είναι αυτές της διερεύνησης, της επεξήγησης και της ομαδικής εργασίας.

A.11. Ποιες δομές διδασκαλίας προκρίνονται έναντι ποιων;

Οι δομές διδασκαλίας που προκρίνονται στα σχολικά εγχειρίδια ακολουθούν ανακυκλωτική διάρθρωση, όπου κάθε μάθημα, στις πλείστες των περιπτώσεων, διδάσκεται σε περισσότερες από μία διδακτικές περιόδους με την κάθε μία περίοδο πάνω στην άλλη, έτσι που να σχηματίζουν σπείρα. Το περιεχόμενο προσεγγίζεται ανακυκλωτικά μέσα στην ίδια την τάξη, από τάξη σε τάξη και από βαθμίδα σε βαθμίδα, έτσι που να επιτρέπει την εμβάθυνση ανάλογα με την ανάπτυξη των μαθητών. Ο προσθετικός τύπος που παρουσιάζεται επιτρέπει στο ένα μάθημα να προετοιμάζει το άλλο, αλλά κάθε ενότητα δεν είναι απαραίτητα προαπαιτούμενη της επόμενης. Κάποιες ενότητες μπορούν να διδαχθούν αυτόνομα και κάποιες όχι. Η οργάνωση των ενοτήτων γίνεται θεματοκεντρικά, δηλαδή τα παιδιά μαθαίνουν τι έγινε και, επεξηγηματικά, δηλαδή αποκτούν γνώση των συνθηκών κάτω από τις οποίες έλαβε χώρα ένα γεγονός. Οι εργασίες και οι ασκήσεις στο τέλος κάθε ενότητας αποτελούν σημαντικό κομμάτι της και εξυπηρετούν στην εμπέδωση εφαρμογή και διερεύνηση των γνώσεων και δεξιοτήτων που έχει αποκτήσει ο μαθητής με το πέρας της ενότητας.

A.12. Τι προκρίνεται έναντι ποιου στην παρουσίαση της σχολικής γνώσης στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της ιστορίας, ώστε να διασφαλίζεται η αναγνωσιμότητα και η κατανοησιμότητά τους;

Στην παρουσίαση της γνώσης στα υπό εξέταση σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας γίνεται κυρίως με κείμενα, τα οποία πλαισιώνονται με εικόνες, χάρτες, χρονολογικούς άξονες, πηγές και γλωσσάρια για την ευκολότερη κατανόηση δυσνόητων εννοιών. Προκρίνεται ο τεκμηριωμένος λόγος, ενώ η ταξινόμηση των πληροφοριών γίνεται με κείμενα συσχέτισης ιδεών, ώστε να διασφαλίζεται η συνοχή. Το συνταίριασμα επιτυγχάνεται σε πολύ μεγάλο βαθμό, αφού το ένα κεφάλαιο είναι προαπαιτούμενο του επόμενου στις πλείστες των περιπτώσεων και αυτό, βοηθά τους μαθητές να αναστοχαστούν σε σχέση με όσα ήδη γνωρίζουν. Η ακολουθία των γεγονότων είναι γραμμική και συνάδει με την ιστορική-χρονολογική τους εξέλιξη. Οι μεταβάσεις παρουσιάζουν ομαλά τα γεγονότα και η μεταγνωστικότητα ελέγχεται από τις εργασίες που υπάρχουν στο τέλος του

κάθε κεφαλαίου, αφού οι μαθητές απαντώντας στα ζητούμενα έχουν την ευκαιρία να προβούν σε αυτοπαρακολούθηση και αυτοέλεγχο.

Η έκταση των κειμένων είναι ανάλογη της ηλικίας των παιδιών στις μικρότερες τάξεις, αφού παρουσιάζουν πολύ μικρά κείμενα ή ακόμα και καθόλου, παρά μόνο λεζάντες εικόνων. Σε όλα τα βιβλία γίνεται έντονη χρήση χρωμάτων, ενώ οι τύποι γραμματοσειρών που συναντώνται ξεφεύγουν από τους τύπους πιο αυστηρών και επίσημων εγγράφων. Όσον αφορά το επίπεδο αναγνωσιμότητας του κάθε εγχειριδίου, μετά από ανάλυση, τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου το επίπεδο αναγνωσιμότητας είναι υψηλότερο από το γλωσσικό επίπεδο ανάπτυξης των παιδιών.

A.13. Ποια δομικά στοιχεία της εικονογράφησης προκρίνονται έναντι ποιων;

Η εικονογράφηση κατέχει σημαντική θέση στα σχολικά εγχειρίδια όλων των τάξεων που διδάσκεται η ιστορία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στοιχεία της εικονογράφησης που παρουσιάζονται στα υπό μελέτη σχολικά εγχειρίδια είναι οι εικόνες, οι πίνακες και τα διαγράμματα. Εξέχουσα θέση κατέχουν οι εικόνες έναντι των άλλων τύπων εικονογράφησης και έχουν τη μορφή φωτογραφιών, σκίτσων ή χαρτών. Έχουν κυρίως οργανωτική και ερμηνευτική λειτουργία, αλλά και διακοσμητική και μετασχηματική σε μικρότερο βαθμό. Παρουσιάζονται με σύντομες επεξηγηματικές λεζάντες οι οποίες δίνουν ενδιαφέρουσες πληροφορίες στα παιδιά, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη της αίσθησης του χωροχρόνου και της παρατηρητικότητάς τους, ενώ κινητοποιούν τους μαθητές, ώστε να συγκροτήσουν γνωστικές δομές. Οι πίνακες παρουσιάζουν δεδομένα επιγραμματικά και με αυστηρή ταξινόμηση, λειτουργώντας οργανωτικά (οργάνωση των πληροφοριών για εύκολη αποκωδικοποίηση). Τα διαγράμματα απεικονίζουν οπτικά σχέσεις στην περίπτωση της ιστορίας, παρουσιάζουν συνοπτικά και εξελικτικά τα γεγονότα. Λειτουργούν υποστηρικτικά στα κείμενα.

A.14. Πώς τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της ιστορίας διαφοροποιούν τη διδασκαλία; Τι προκρίνεται έναντι ποιου;

Στην περίπτωση των εγχειριδίων της ιστορίας για τις τέσσερις τάξεις πρωτοβάθμιας που μελετούμε, προκρίνεται έναντι άλλων μεθόδων η πολλαπλή κωδικοποίηση στην αναπαράσταση του περιεχομένου, όπως αισθητηριακή, τοπογραφική, σχηματική και συμβολική, γεγονός που ευνοεί τη διαφοροποίηση στη διδασκαλία. Στο πλαίσιο αυτό, αφήνονται αρκετά περιθώρια στον εκπαιδευτικό για τον τρόπο αξιοποίησης

διαφοροποιημένου υλικού, αφού στα πλείστα των κεφαλαίων δίνονται κείμενα, μικρότερης έκτασης πηγές, εικόνες με τις λεζάντες τους, γραφήματα/σχεδιαγράμματα σύνοψης του κεφαλαίου. Κάθε μαθητής, εστιάζοντας στο είδος αναπαράστασης που τον εξυπηρετεί, μπορεί να προσλάβει και να επεξεργαστεί τις πληροφορίες, κατακτώντας έτσι τη νέα γνώση.

Άλλος ένας τρόπος που ευνοεί τη διαφοροποίηση και καταγράφεται ως κατεύθυνση στους δείκτες επιτυχίας/επάρκειας για να κινηθεί ο εκπαιδευτικός, είναι η διαθεματική προσέγγιση. Με την προσέγγιση αυτή, βασικές έννοιες και ιδέες διδάσκονται κάτω από το πρίσμα διαφορετικών μαθημάτων/πεδίων, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στους μαθητές να εργασθούν, ανάλογα με τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντά τους. Τέλος, παρουσιάζονται διαφορετικά είδη δραστηριοτήτων, όπως ερωτήσεις διερεύνησης, συμπλήρωσης, κλειστού και ανοικτού τύπου ερωτήματα, αντιστοιχίσεις και παιγνιώδεις δραστηριότητες (σταυρόλεξα, αρκτικόλεξα, λαβύρινθοι κ.ά.). Με τους πιο πάνω τρόπους προσωποποιείται η διδασκαλία ώστε να καλύπτει τις ανάγκες κάθε μαθητή και μεγιστοποιείται το κίνητρο της γνωστικής και μεταγνωστικής ανάπτυξης.

Πίνακας 5.1:

ΣΥΝΟΨΗ ΤΟΥ ΠΛΕΓΜΑΤΟΣ ΕΠΙΛΟΓΩΝ ΠΟΥ ΠΡΟΚΡΙΝΟΝΤΑΙ ΣΤΟ Α.Π. ΙΣΤΟΡΙΑΣ

<i>Το είδος</i>	-Στοχοκεντρικό -Ανοικτό -Μαθητοκεντρικό
<i>Ο προσανατολισμός</i>	-Ενεργητική μάθηση -Διαδραστική μάθηση
<i>Οι αξίες</i>	-Προοδευτικές -Ανασυγκροτικές
<i>Οι σκοποί</i>	-Ολόπλευρη Ανάπτυξη -Πατριδογνωσία και Λαογνωσία -Η Ευρώπη και ο κόσμος -Συνεκπαίδευση
<i>Οι στόχοι</i>	-Στόχοι-Ικανότητες -Στόχοι-Δεξιότητες -Στόχοι-Επίδοση
<i>Οι αρχές επιλογής περιεχομένου</i>	-Αρχή του εύρους -Αρχή του παραδειγματικού
<i>Η οργάνωση του περιεχομένου</i>	-Κατά μάθημα -Ανακυκλωτικά ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

<i>Η διάρθρωση των ενοτήτων</i>	-Θεματοκεντρική -Επεξηγηματική
<i>Η αναπαράσταση του περιεχομένου</i>	-Πολλαπλή κωδικοποίηση (αισθητηριακή, τοπογραφική, σχηματική, συμβολική)
<i>Τα σχέδια μεθόδευσης της διδασκαλίας</i>	-Ανακάλυψη γνώσεων -Παραγωγή γνώσεων
<i>Η αξιολόγηση</i>	-Ανθρωποπλαστική ικανότητα -Απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων
<i>Τα εγχειρήματα διδακτικής δράσης</i>	-Αλγοριθμικό -Επεξεργαστικό
<i>Οι στρατηγικές διδασκαλίας</i>	-Ανοδικές (καθοδηγούμενη ανακάλυψη, παρατήρηση και συζήτηση, επεξεργασία πληροφοριών, συγγραφή) -Καθοδικές (διερεύνηση, επεξήγηση, ομαδική εργασία)
<i>Παρουσίαση σχολικής γνώσης</i>	-Τεκμηριωμένος λόγος -Κείμενα συσχέτισης ιδεών -Γραμμική ακολουθία γεγονότων -Εργασίες εμπέδωσης και αξιολόγησης στο τέλος κάθε κεφαλαίου
<i>Λειτουργία εικονογράφησης</i>	-Οργανωτική -Ερμηνευτική
<i>Διαφοροποίηση διδασκαλίας</i>	-Πολλαπλή κωδικοποίηση (αισθητηριακή, τοπογραφική, σχηματική) -Αξιοποίηση διαφοροποιημένου υλικού -Διαθεματική προσέγγιση -Διαφορετικά είδη δραστηριοτήτων

5.1.2. Ως προς το Β' ερευνητικό ερώτημα: Ποιο είναι το πλέγμα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το γίνεσθαι της διδασκαλίας της ιστορίας;

Μετά τη χορήγηση ερωτηματολογίου διερεύνησης αντιλήψεων σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν ή έχουν διδάξει την κυπριακή ιστορία στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου έχουμε διαμορφώσει το πλέγμα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για το μάθημα

της κυπριακής ιστορίας, στοχεύοντας στην απάντηση της δεύτερης δέσμης ερευνητικών ερωτημάτων. Το πλέγμα έχει απακριβωθεί ως εξής:

B.1. Ποιος ο βαθμός εννοιολογικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου;

Προχωρήσαμε σε έλεγχο εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής του ερωτηματολογίου με την εφαρμογή της Διερευνητικής Παραγοντικής Ανάλυσης σε Κύριες Συνιστώσες (Principal Components Analysis). Βασικό κριτήριο εφαρμογής της Παραγοντικής Ανάλυσης σε Κύριες Συνιστώσες είναι η τιμή του δείκτη Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) που χαρακτηρίζει την καλή προσαρμογή στην Παραγοντική Ανάλυση, ο οποίος παίρνει τιμές από 0 έως 1. Στη συγκεκριμένη έρευνα ο δείκτης KMO για το 'είναι' έλαβε τιμή 0,840, η οποία σύμφωνα με τον Kaiser (1974) θεωρείται εξαιρετική. Με την ίδια διαδικασία για το 'δέον' ο δείκτης KMO έλαβε τιμή 0,828, η οποία επίσης θεωρείται εξαιρετική.

Από την εφαρμογή της Παραγοντικής Ανάλυσης σε Κύριες Συνιστώσες, στις ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο προέκυψαν 3 σημαντικοί παράγοντες ως εξής:

- Α. Διαστάσεις της διδασκαλίας: επικοινωνιακή, λειτουργική, 33 ερωτήσεις (ερωτήσεις A1 – A33).
- Β. Διαδικασίες της διδασκαλίας: προγραμματισμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση, 22 ερωτήσεις (ερωτήσεις B1 – B22).
- C. Δεξιότητες του εκπαιδευτικού, 16 ερωτήσεις (ερωτήσεις C1 – C16).

Οι παράγοντες αυτοί για το 'είναι' ερμηνεύουν το 44,237% της συνολικής διασποράς (% of Variance), ποσοστό που θεωρείται αρκετά ικανοποιητικό. Το παραπάνω ποσοστό δηλώνει ότι το μοντέλο της Παραγοντικής Ανάλυσης σε Κύριες Συνιστώσες ερμηνεύει το 44,237% του προς εξέταση φαινομένου. Από την εφαρμογή της Παραγοντικής Ανάλυσης σε Κύριες Συνιστώσες, στις ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο προέκυψαν για το 'δέον' οι ίδιοι, όπως και στην περίπτωση του 'είναι', παράγοντες με ιδιοτιμή μεγαλύτερη της μονάδας. Οι παράγοντες αυτοί ερμηνεύουν το 43,340% της συνολικής διασποράς (% of Variance), ποσοστό που θεωρείται αρκετά ικανοποιητικό.

Επίσης, οι Comrey και Lee (1992) θεωρούν για την παραγοντική ανάλυση ένα δείγμα 200 ατόμων ως ικανοποιητικό και ένα δείγμα 300 ατόμων ως πολύ καλό. Επομένως το δείγμα των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας (468 άτομα) θεωρείται ως πολύ καλό.

B.2. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις δύο διαστάσεις της διδασκαλίας του μαθήματος, την επικοινωνιακή και τη λειτουργική;

Στην επικοινωνιακή διάσταση της διδασκαλίας προκρίνεται ο λόγος του εκπαιδευτικού (να εισηγείται, να απευθύνει ερωτήσεις) και οι κλειστές ερωτήσεις που δείχνουν την απάντηση (πού, πότε, ποιοι, τι έκαναν, ποια τα αποτελέσματα), οι οποίες καθιστούν περιττή την ανατροφοδότηση των μαθητών. Προκρίνονται τα επιχειρήματα (απάντηση στο «γιατί») έναντι των αντεπιχειρημάτων (απάντηση στο «τι θα έλεγε κάποιος με αντίθετη γνώμη» ή το «πώς αλλιώς»). Οι μαθητές επιχειρηματολογούν, επικαλούμενοι γεγονότα, ιδέες, κανόνες ή γνωμικά, παραβλέποντας τη λογική. Δημιουργείται κλίμα αποδοχής όλων των απόψεων και αποφυγής αντιμαχιών. Ακόμη, οι μαθητές αποφεύγουν να επαναλάβουν «τι είπαν» οι προηγούμενοι ομιλητές - συμμαθητές τους και διστάζουν να τροποποιούν ή να αντιπαραθέτουν τις απόψεις τους. Ο χειρισμός των απαντήσεων με τη σωκρατική μαιευτική (ειρωνεία –ελεγκτική –πνευματικός τόκος) κινείται στο όριο του ‘αρκετά’.

Στη λειτουργική διάσταση της διδασκαλίας στο εκάστοτε μοντέλο, όλες οι πρακτικές διδασκαλίας στο επίπεδο του ‘είναι’ κινούνται στο όριο του ‘αρκετά’, πράγμα που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί τις εφαρμόζουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό, παρόλο που προκρίνουν το ‘πολύ’ στο επίπεδο του ‘δέοντος’. Η διάσταση αυτή φανερώνει μία ασυμμετρία μεταξύ του ‘είναι’ και ‘δέοντος’. Οι διαστάσεις της διδασκαλίας, επικοινωνιακή και λειτουργική, κινούνται και οι δύο στο επίπεδο του ‘είναι’ στο ‘αρκετά’ και στο επίπεδο του ‘δέοντος’ στο ‘πολύ’, γεγονός που προσδίδει σημαντικό βαθμό ασυμμετρίας. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την κυπριακή ιστορία παρουσιάζουν μεγάλη απόκλιση μεταξύ διδακτικής σκέψης και διδακτικής πράξης, με εξαίρεση τις συμπεριφοριστικές πρακτικές διδασκαλίας, όπου διδακτική σκέψη και διδακτική πράξη πλησιάζουν αρκετά.

Όσον αφορά την κατεύθυνση επικοινωνίας ισόρροπα εναλλάσσονται η μονόδρομη, η αμφίδρομη και η ανακυκλωτική. Στο είδος του λόγου, τεκμηριωμένος – ατεκμηρίωτος, πλεονεκτεί ο τεκμηριωμένος, με τη χρήση ερωτήσεων που δίνουν έμφαση κυρίως στο πώς και στο γιατί, και λιγότερο στις ερωτήσεις που δίνουν έμφαση στο τι θα έλεγε κάποιος με αντίθετη γνώμη ή στο πώς αλλιώς. Στους τύπους επιχειρημάτων (προσφυγή σε γεγονότα, σε αξίες, ιδέες, γνωμικά, λογική, τυπική, διαλεκτική), πλεονεκτεί η προσφυγή στα γεγονότα και στο επίπεδο του ‘είναι’ και στο επίπεδο του ‘δέοντος’, σε βάρος της λογικής (επιχειρήματα, αντεπιχειρήματα, επιχειρήματα από άλλη σκοπιά). Στον διάλογο, με ή χωρίς

αντιπαράθεση απόψεων κυριαρχεί η λογική αποδοχής όλων των απόψεων, τόσο στο επίπεδο του 'είναι', όσο κυρίως στο επίπεδο του 'δέοντος'. Οι αντιμαχίες αποφεύγονται και οι μαθητές δεν μπαίνουν στο κέντρο της συνείδησης των συμμαθητών – συνομιλητών, αρκούνται στο να επαναλαμβάνουν τα λόγια τους. Όλα τα πιο πάνω κινούνται στο επίπεδο του 'είναι' στο 'αρκετά' και στο επίπεδο του 'δέοντος' στο 'πολύ'. Σημαντική απόκλιση εντούτοις, παρουσιάζεται στον διάλογο, όπου η απόκλιση αγγίζει τα όρια της μεθοδολογικής ρωγμής.

Στη λειτουργική διάσταση της διδασκαλίας προκρίνονται με κατιούσα σειρά οι πρακτικές διδασκαλίας: του συμπεριφορισμού, (η ανασκόπηση προηγούμενου, η δήλωση του μαθησιακού στόχου, η προβολή των σημαντικών, η παρουσίαση βήμα-βήμα, η άμεση ανατροφοδότηση και ενίσχυση και η χρήση διασπαστών), του εξωγενούς κονστρουκτιβισμού (ο προκαταβολικός οργανωτής, η αφήγηση με τη χρήση ρητορικών ερωτημάτων, η παρουσίαση καταστάσεων προβληματισμού, η διατύπωση προβλέψεων, υποθέσεων ή η επιλογή εκδοχών, η υπογράμμιση φράσεων στο κείμενο που ελέγχουν τις προβλέψεις, τις υποθέσεις ή την επιλογή εκδοχών, η χαρτογράφηση εννοιών: κατασκευή γνωστικού, νοηματικού ή χάρτη κριτικής σκέψης, ως απόδειξη συγκρότησης της γνωστικής δομής του μαθήματος και η αναφορά στη διαδικασία «τι κάναμε για να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα προβληματισμού»), του ενδογενούς κονστρουκτιβισμού (η επαναφορά προηγούμενων γνώσεων, η εισαγωγή μετασχηματισμών, η πρόκληση της κοινωνικογνωστικής σύγκρουσης και του μεταγνωστικού ελέγχου) και του διαλεκτικού κονστρουκτιβισμού (το μαθησιακό συμβόλαιο, η προτυποποίηση, η φθίνουσα καθοδήγηση: εσωτερική, λεκτική, συμβολική, η αμοιβαία εργασία, η επιλογή επιπέδου δυσκολίας και η εργασία με αυτοέλεγχο). Η μεθοδολογία της διδασκαλίας του διαλεκτικού κονστρουκτιβισμού που βρίσκεται στο προσκήνιο της Διδακτικής Επιστήμης, ως η «νέα μάθηση», ενώ στο επίπεδο του 'δέοντος' κινείται αρκετά ψηλά στο 'πολύ', στο επίπεδο του 'είναι' κινείται στο όριο του 'αρκετά'. Η διαφορά τους στοιχειοθετεί εμφανή μεθοδολογική ρωγμή στη διδασκαλία του μαθήματος της κυπριακής ιστορίας.

Β.3. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις διαδικασίες της διδασκαλίας: προ-διδακτική, κυρίως διδακτική και μετα-διδακτική;

Σχετικά με τις διαδικασίες της διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί τοποθετούν τις συμπεριφοριστικές πρακτικές προγραμματισμού (συγκεκριμενοποίηση του διδακτικού στόχου, ώστε να δηλώνει τη δραστηριότητα των μαθητών, τη μαθησιακή συνθήκη και το

κριτήριο απόδοσης/επιτυχίας και μαθησιακή ιεραρχία: εκμάθηση – διατήρηση – γενίκευση – διάκριση), διεξαγωγής (βαθμιαία προσέγγιση, ώστε να εμφανίζεται το σωστό και να ρυθμίζεται η συμπεριφορά των μαθητών με βάση τα επακόλουθα) και αξιολόγησης της διδασκαλίας (έμφαση στην αποδεικτική λειτουργία της αξιολόγησης – «πόσο καλά μάθαμε»).

Οι πρακτικές του εξωγενούς κονστρουκτιβισμού στον προγραμματισμό (ανάλυση της διδακτέας ύλης στα μέρη, εύρεση σχέσεων ανάμεσά τους και οργάνωσή τους, αναπαράσταση της διδακτέας ύλης με πολλαπλή κωδικοποίηση: αισθητηριακή – λεκτική – σχηματική – συμβολική – μεταγνωστική, διατύπωση διδακτικών στόχων που ενεργοποιούν τις γνωστικές διαδικασίες της διάκρισης, της ομαδοποίησης, του λεκτικού προσδιορισμού, της εξήγησης και της διοργάνωσης σχέσεων, ενεργοποίηση των γνωστικών λειτουργιών της προσοχής, της αντίληψης, της μνήμης, της μεταγνώσης και της αυτορρύθμισης), τη διεξαγωγή (χρήση των διαδικασιών επίλυσης προβλήματος: κατάσταση προβληματισμού, υποθέσεις για λύση, έλεγχος με καταφυγή στις πηγές μάθησης, γενίκευση) και την αξιολόγηση της διδασκαλίας (έμφαση στη διαμορφωτική λειτουργία της αξιολόγησης «τι κάναμε για να απαντήσουμε στο ερώτημα», δηλαδή η αναφορά στη διαδικασία της μάθησης) κινούνται στο επίπεδο του 'είναι' στο όριο του 'αρκετά', έναντι του 'δέοντος' που κινείται στο όριο του 'πολύ'.

Οι πρακτικές του ενδογενούς κονστρουκτιβισμού στον προγραμματισμό (ανάδειξη αντιφάσεων που κρύβουν οι «μεγάλες ιδέες» του μαθήματος, διατύπωση διδακτικών στόχων που ενεργοποιούν τις ιδιότητες της σκέψης: συμπλεκτικότητα, αντιστρεψιμότητα, συνδυαστικότητα, ταυτοσημία και ταυτολογία), τη διεξαγωγή (επαναφορά προηγούμενων γνώσεων, εισαγωγή μετασχηματισμών, πρόκληση κοινωνικογνωστικών συγκρούσεων, αντιστοίχιση ένα προς ένα για τη διευκόλυνση της αναδόμησης) και την αξιολόγηση της διδασκαλίας (εστίαση στην παιδευτική λειτουργία της αξιολόγησης «τι λάθη κάναμε, πώς τα αναγνωρίσαμε και πώς τα διορθώσαμε, που λειτουργεί ως μηχανισμός μάθησης) κινούνται στο επίπεδο του 'είναι' στο όριο του 'αρκετά', έναντι του 'δέοντος', που κινείται στο όριο του 'πολύ'.

Τέλος, οι πρακτικές του διαλεκτικού κονστρουκτιβισμού στον προγραμματισμό (οι μαθητές μαθαίνουν στρατηγικές μάθησης και μελέτης), τη διεξαγωγή (χρήση του μαθησιακού συμβολαίου, της προτυποποίησης, της φθίνουσας καθοδήγησης με ενεργοποίηση των ανώτερων λειτουργιών του νου, του φωναχτού και σιωπηρού λόγου, της αμοιβαίας εργασίας και της εργασίας με αυτοέλεγχο) και την αξιολόγηση της διδασκαλίας (εστίαση στη μεταβίβαση της γνώσης «αυτό που μάθαμε, δηλαδή η στρατηγική μάθησης ή

μελέτης, πού θα μας χρησιμεύσει» και της δημιουργίας αυθεντικού περιβάλλοντος μάθησης) κινούνται στο επίπεδο του 'είναι' στο όριο του 'αρκετά', έναντι του 'δέοντος' που κινείται στο όριο του 'πολύ'.

Ο προγραμματισμός της διδασκαλίας μπορεί να ακολουθήσει τέσσερις εναλλακτικές εκδοχές: της αναπαραγωγής (συμπεριφορισμός), της ανακάλυψης (εξωγενής κονστρουκτιβισμός), της παραγωγής (ενδογενής κονστρουκτιβισμός) και της αυτορρύθμισης (διαλεκτικός κονστρουκτιβισμός). Ανάλογα της επιλογής που γίνεται, λαμβάνονται αποφάσεις για τον προγραμματισμό της διδασκαλίας: τι θα διδάξω, τι ξέρουν οι μαθητές, πού στοχεύω, τι θα κάνει ο εκπαιδευτικός (διδασκτικές ενέργειες) και τι θα κάνουν οι μαθητές (μαθητικές δραστηριότητες), πώς θα προβληματίσω τους μαθητές, πώς θα διδάξω και με ποια μέσα, πώς θα αξιολογήσω και ούτω καθεξής.

Στη διεξαγωγή της διδασκαλίας (κυρίως διδασκτική φάση) στον συμπεριφορισμό (η βαθμιαία προσέγγιση, ώστε να εμφανίζεται το σωστό και να ρυθμίζεται η συμπεριφορά των μαθητών με βάση τα επακόλουθα) οι εκπαιδευτικοί κινούνται στο επίπεδο του 'είναι' στο όριο του 'αρκετά', έναντι του 'δέοντος', που κινείται στο όριο του 'πολύ'. Στον εξωγενή κονστρουκτιβισμό, στη διεξαγωγή της διδασκαλίας (η χρήση των διαδικασιών επίλυσης προβλήματος: κατάσταση προβληματισμού, υποθέσεις για λύση, έλεγχος με καταφυγή στις πηγές μάθησης, γενίκευση) οι εκπαιδευτικοί κινούνται στο επίπεδο του 'είναι' στο όριο του 'αρκετά', έναντι του 'δέοντος', που κινείται στο όριο του 'πολύ'. Στον ενδογενή κονστρουκτιβισμό, στη διεξαγωγή της διδασκαλίας (η επαναφορά προηγούμενων γνώσεων, η εισαγωγή μετασχηματισμών, η πρόκληση κοινωνικογνωστικών συγκρούσεων, η αντιστοίχιση ένα προς ένα για τη διευκόλυνση της αναδόμησης) οι εκπαιδευτικοί κινούνται στο επίπεδο του 'είναι' στο όριο του 'αρκετά', έναντι του 'δέοντος', που κινείται στο όριο του 'πολύ'. Στον διαλεκτικό κονστρουκτιβισμό, στη διεξαγωγή της διδασκαλίας (γίνεται χρήση του μαθησιακού συμβολαίου, της προτυποποίησης, της φθίνουσας καθοδήγησης με ενεργοποίηση των ανώτερων λειτουργιών του νου, του φωναχτού και σιωπηρού λόγου, της αμοιβαίας εργασίας και της εργασίας με αυτοέλεγχο) οι εκπαιδευτικοί κινούνται στο επίπεδο του 'είναι' στο όριο του 'αρκετά', έναντι του 'δέοντος', που κινείται στο όριο του 'πολύ'.

Η διεξαγωγή της διδασκαλίας γίνεται με βάση τις αποφάσεις που λαμβάνονται κατά τον προγραμματισμό της διδασκαλίας, οπότε οι εκπαιδευτικοί μπορεί να διδάξουν βαθμιαία, βήμα-βήμα με σκοπό την αναπαραγωγή της γνώσης (συμπεριφορισμός). Μπορούν να διδάξουν με τη διαδικασία επίλυσης προβλήματος (κατάσταση προβληματισμού - διατύπωση υποθέσεων ή επιλογή εκδοχών, ελεγκτική με καταφυγή στις πηγές μάθησης,

αναφορά «τι κάναμε για να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα», με σκοπό την ανακάλυψη της γνώσης) (εξωγενής κονστρουκτιβισμός). Μπορούν να διδάξουν επαναφέροντας προηγούμενες γνώσεις και εισάγοντας μετασχηματισμούς (αντιστροφές, άλλοι τρόποι) που δημιουργούν κοινωνικογνωστική σύγκρουση και οδηγούν σε αναδομήσεις (ενδογενής κονστρουκτιβισμός). Μπορούν να διδάξουν στρατηγικές μάθησης και να τις εφαρμόζουν οι μαθητές με αυτοέλεγχο, με σκοπό την αυτορρύθμιση (διαλεκτικός κονστρουκτιβισμός).

Στην αξιολόγηση διδασκαλίας (μεταδιδασκτική φάση) στον συμπεριφορισμό (η έμφαση στην αποδεικτική λειτουργία της αξιολόγησης – «πόσο καλά μάθαμε») οι εκπαιδευτικοί κινούνται στο επίπεδο του 'είναι' στο όριο του 'αρκετά', έναντι του 'δέοντος', που κινείται στο όριο του 'πολύ'. Στον εξωγενή κονστρουκτιβισμό, στην αξιολόγηση της διδασκαλίας (η έμφαση στη διαμορφωτική λειτουργία της αξιολόγησης «τι κάναμε για να απαντήσουμε στο ερώτημα», δηλαδή η αναφορά στη διαδικασία της μάθησης) οι εκπαιδευτικοί κινούνται στο επίπεδο του 'είναι' στο όριο του 'αρκετά', έναντι του 'δέοντος' που κινείται στο όριο του 'πολύ'. Στον ενδογενή κονστρουκτιβισμό, στην αξιολόγηση της διδασκαλίας (εστίαση στην παιδευτική λειτουργία της αξιολόγησης «τι λάθη κάναμε, πώς τα αναγνωρίσαμε και πώς τα διορθώσαμε, που λειτουργεί ως μηχανισμός μάθησης) οι εκπαιδευτικοί κινούνται στο επίπεδο του 'είναι' στο όριο του 'αρκετά', έναντι του 'δέοντος', που κινείται στο όριο του 'πολύ'. Στον διαλεκτικό κονστρουκτιβισμό, στην αξιολόγηση της διδασκαλίας (εστίαση στη μεταβίβαση της γνώσης «αυτό που μάθαμε, δηλαδή η στρατηγική μάθησης ή μελέτης, πού θα μας χρησιμεύσει» και της δημιουργίας αυθεντικού περιβάλλοντος μάθησης) οι εκπαιδευτικοί κινούνται στο επίπεδο του 'είναι' στο όριο του 'αρκετά', έναντι του 'δέοντος', που κινείται στο όριο του 'πολύ'.

Η αξιολόγηση της διδασκαλίας γίνεται με βάση τις αποφάσεις που λαμβάνονται κατά τον προγραμματισμό της, οπότε οι εκπαιδευτικοί μπορεί να εστιάζονται στην αποδεικτική λειτουργία της αξιολόγησης (πόσο καλά μάθαμε) (συμπεριφορισμός). Μπορεί να εστιάζονται στη διαμορφωτική λειτουργία της αξιολόγησης (τι κάναμε για να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα) (εξωγενής κονστρουκτιβισμός). Μπορεί να εστιάζονται στην παιδευτική λειτουργία της αξιολόγησης (τι λάθη κάναμε, πώς τα αναγνωρίσαμε και πώς τα διορθώσαμε) (ενδογενής κονστρουκτιβισμός). Μπορεί να εστιάζονται στην προγνωστική λειτουργία της αξιολόγησης (αυτό που μάθαμε, δηλαδή η στρατηγική μάθησης, πού θα μας χρησιμεύσει) (διαλεκτικός κονστρουκτιβισμός).

Συνοψίζοντας, σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας, προ-διδασκτική, κυρίως διδασκτική και μετα-διδασκτική στο επίπεδο του 'είναι' οι απόψεις των εκπαιδευτικών κινούνται στο

όριο του ‘αρκετά’, έναντι του ‘δέοντος’, που κινούνται στο όριο του ‘πολύ’. Μεταξύ του ‘είναι’ και του ‘δέοντος’ σημειώνεται σημαντική απόκλιση.

B.4. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις πρακτικές χειρισμού των διδακτικών στόχων, του περιεχομένου, της μεθόδευσης της διδασκαλίας και της αξιολόγησης;

Οι διδακτικοί στόχοι επιδιώκουν τη συγκεκριμενοποίηση, ώστε να δηλώνουν τη δραστηριότητα, τη μαθησιακή συνθήκη και το κριτήριο απόδοσης /επιτυχίας ή τη γνωστική οργάνωση με τη χρήση των γνωστικών διαδικασιών της διάκρισης, της ομαδοποίησης, του λεκτικού προσδιορισμού, της εξήγησης, της διοργάνωσης σχέσεων και την ενεργοποίηση των γνωστικών λειτουργιών της προσοχής, της αντίληψης, της μνήμης, της μεταγνώσης και της αυτορρύθμισης ή την ενεργοποίηση του κυκλώματος μάθησης των ιδιοτήτων της σκέψης: της συμπλεκτικότητας, της αντιστρεψιμότητας, της συνδυαστικότητας, της ταυτοσημίας και της ταυτολογίας ή την ενεργοποίηση των ανωτέρων λειτουργιών του νου, του φωναχτού και σιωπηρού λόγου. Οι διδακτικοί στόχοι, ως δομικό στοιχείο της διδασκαλίας στο επίπεδο του ‘είναι’, κινούνται στο όριο του ‘αρκετά’, έναντι του ‘δέοντος’, που κινείται στο όριο του ‘πολύ’.

Το περιεχόμενο διαμελίζεται σε μέρη, τα οποία διδάσκονται βαθμιαία βήμα-βήμα με σκοπό την εκμάθηση, τη διατήρηση, τη γενίκευση και τη διάκριση (συμπεριφορισμός) ή αναλύεται σε μέρη, στις σχέσεις ανάμεσά τους και την οργάνωση, αναπαρίσταται με πολλαπλή κωδικοποίηση: αισθητηριακή, λεκτική, σχηματική, συμβολική και μεταγνωστική (εξωγενής κονστρουκτιβισμός) ή εντοπίζονται οι «μεγάλες ιδέες» του περιεχομένου με σκοπό την ανάδειξη αντιφάσεων (ενδογενής κονστρουκτιβισμός) ή μετατρέπεται σε στρατηγικές μάθησης και μελέτης (διαλεκτικός κονστρουκτιβισμός). Το περιεχόμενο, ως δομικό στοιχείο της διδασκαλίας στο επίπεδο του ‘είναι’ κινείται στο όριο του ‘αρκετά’, έναντι του ‘δέοντος’, που κινείται στο επίπεδο του ‘πολύ’.

Η μεθόδευση της διδασκαλίας ακολουθεί την τακτική των μικρών βημάτων, ώστε να προλαμβάνονται τα λάθη των μαθητών (συμπεριφορισμός) ή χρήση των διαδικασιών επίλυσης προβλήματος (κατάσταση προβληματισμού, υποθέσεις ή εκδοχές, έλεγχος με καταφυγή στις πηγές μάθησης, γενίκευση) (εξωγενής κονστρουκτιβισμός) ή επαναφορά προηγούμενων γνώσεων, εισάγει μετασχηματισμούς και προχωρεί σε αναδομήσεις με τη σκαλωσιά της αντιστοίχισης ένα προς ένα (ενδογενής κονστρουκτιβισμός) ή χρησιμοποιεί το μαθησιακό συμβόλαιο, την προτυποποίηση, τη φθίνουσα καθοδήγηση, την αμοιβαία εργασία και την εργασία με αυτοέλεγχο (διαλεκτικός κονστρουκτιβισμός). Η μεθόδευση της

διδασκαλίας, ως δομικό στοιχείο της διδασκαλίας στο επίπεδο του 'είναι' κινείται στο όριο του 'αρκετά', έναντι του 'δέοντος', που κινείται στο όριο του 'πολύ'. Μεταξύ του 'είναι' και του 'δέοντος' σημειώνεται εξόχως σημαντική απόκλιση, στα όρια της μεθοδολογικής ρωγμής. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την κυπριακή ιστορία έχουν σχεδόν αποκλείσει εντελώς από τις χρησιμοποιούμενες πρακτικές τους τις στρατηγικές της γνωστικής μαθητείας, με τις οποίες μπορούν να υποστηρίξουν εκ του ασφαλούς τη διδασκαλία του μαθήματος.

Η αξιολόγηση της διδασκαλίας εστιάζεται στην αποδεικτική λειτουργία της αξιολόγησης (πόσο καλά μάθαμε) (συμπεριφορισμός) ή στη διαμορφωτική λειτουργία της αξιολόγησης (τι κάναμε για να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα) (εξωγενής κονστρουκτιβισμός) ή στην παιδευτική λειτουργία της αξιολόγησης (τι λάθη κάναμε, πώς τα αναγνωρίσαμε και τα διορθώσαμε) (ενδογενής κονστρουκτιβισμός) ή στην προγνωστική λειτουργία της αξιολόγησης (αυτό που μάθαμε, δηλαδή η στρατηγική για τη μάθηση, πού θα μας χρησιμεύσει) (διαλεκτικός κονστρουκτιβισμός). Η αξιολόγηση, ως δομικό στοιχείο της διδασκαλίας στο επίπεδο του 'είναι' κινείται στο επίπεδο του 'αρκετά', έναντι του 'δέοντος', που κινείται στο όριο του 'πολύ'.

B.5. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού: να γνωρίζουν τους μαθητές τους, να χειρίζονται τη διδακτέα ύλη, να μεθοδεύουν τη διδασκαλία τους, να αξιολογούν τη διδασκαλία τους, το πού διαμεσολαβούν στο γίγνεσθαι της διδασκαλίας;

Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει τους μαθητές, 'πώς μαθαίνουν': όταν η απάντηση στο ερώτημα είναι σωστή και τα επακόλουθα είναι θετικά (συμπεριφορισμός), όταν εφαρμόζεται η διαδικασία επίλυσης προβλήματος (εξωγενής κονστρουκτιβισμός), όταν διαταραχθεί η γνωστική ισορροπία τους από την εισαγωγή μετασχηματισμών (ενδογενής κονστρουκτιβισμός), όταν μαθαίνουν στρατηγικές μάθησης με εργαλείο τη μίμηση (διαλεκτικός κονστρουκτιβισμός). Η δεξιότητα του εκπαιδευτικού «να γνωρίζει τους μαθητές του 'πώς μαθαίνουν'», στο επίπεδο του 'είναι' κινείται στο όριο του 'αρκετά', έναντι του 'δέοντος', που κινείται στο όριο του 'πολύ'.

Ο εκπαιδευτικός χειρίζεται τη διδακτέα ύλη, 'πώς θα αναλύσω': όταν την αναλύει σε μικρά μέρη και ύστερα με τη διδασκαλία του τα συναρμολογεί (συμπεριφορισμός), όταν μετατρέπει τη διδακτέα ύλη σε στόχους-δεξιότητες του λέγειν, του πράττειν, του είναι, του γίνεσθαι, του μεταφέρειν και του προσαρμόζειν (εξωγενής κονστρουκτιβισμός), όταν

αναλύει τη διδακτέα ύλη και αναδεικνύει αντιφάσεις και μετασχηματισμούς που θα οδηγήσουν στην αναδόμηση (ενδογενής κονστρουκτιβισμός) και όταν αναλύει τη διδακτέα ύλη και συγκροτεί στρατηγικές μάθησης, τις οποίες θέτει σε εφαρμογή (διαλεκτικός κονστρουκτιβισμός). Η δεξιότητα του εκπαιδευτικού «να χειρίζεται τη διδακτέα ύλη», στο επίπεδο του είναι 'είναι' κινείται στο όριο του 'αρκετά', έναντι του 'δέοντος', που κινείται στο όριο του 'πολύ'.

Ο εκπαιδευτικός μεθοδεύει τη διδασκαλία, 'πώς θα διδάξω': όταν προχωράει βαθμιαία, βήμα-βήμα, διατρέχοντας τις φάσεις της μαθησιακής ιεραρχίας: εκμάθηση, διατήρηση, γενίκευση, διάκριση (συμπεριφορισμός), όταν ενεργοποιεί τις γνωστικές λειτουργίες της προσοχής, της αντίληψης, της μνήμης, της μεταγνώσης και της αυτορρύθμισης (εξωγενής κονστρουκτιβισμός), όταν ενεργοποιεί τις ιδιότητες της σκέψης: συμπλεκτικότητα, αντιστρεψιμότητα, συνδυαστικότητα, ταυτοσημία και ταυτολογία (ενδογενής κονστρουκτιβισμός), όταν εργαλειοποιεί τη γνώση, μετατρέποντας την σε στρατηγικές μάθησης, αξιοποιώντας τις λειτουργίες της μίμησης και τις ανώτερες επιτελικές λειτουργίες του νου, το φωναχτό και το σιωπηρό λόγο (διαλεκτικός κονστρουκτιβισμός). Η δεξιότητα του εκπαιδευτικού «να μεθοδεύει τη διδασκαλία», στο επίπεδο του είναι 'είναι' κινείται στο όριο του 'αρκετά', έναντι του 'δέοντος', που κινείται στο όριο του 'πολύ'.

Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τη διδασκαλία: την ικανότητα αναπαραγωγής, δηλαδή να ξανακάνουν οι μαθητές, να ξαναπούν, χωρίς πρόσθετη απαίτηση (συμπεριφορισμός), την ικανότητα χαρτογράφησης εννοιών (γνωστικός χάρτης, νοηματικός χάρτης, χάρτης κριτικής σκέψης) (εξωγενής κονστρουκτιβισμός), την ικανότητα μετασχηματισμού και αναδόμησης (ενδογενής κονστρουκτιβισμός) και την ικανότητα εφαρμογής στρατηγικών μάθησης με αυτοέλεγχο (διαλεκτικός κονστρουκτιβισμός). Η δεξιότητα του εκπαιδευτικού «να αξιολογεί τη διδασκαλία», στο επίπεδο του είναι 'είναι' κινείται στο όριο του 'αρκετά', έναντι του 'δέοντος', που κινείται στο όριο του 'πολύ'.

Οι δεξιότητες του εκπαιδευτικού διαμεσολαβούν στο γίνεσθαι της διδασκαλίας, προκειμένου ο διδακτικός σχεδιασμός να συμβάλλει στη μάθηση των μαθητών.

Β.6. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη μάθηση των μαθητών με βάση τις κατευθύνσεις ελέγχου ποιότητας (ανάπτυξη, επίδοση, ικανοποίηση αναγκών, απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων);

Η μάθηση των μαθητών στον συμπεριφορισμό, στον εξωγενή και στον ενδογενή κονστρουκτιβισμό, με βάση τις κατευθύνσεις ελέγχου ποιότητας, στο επίπεδο του είναι 'είναι' κινείται στο όριο του 'αρκετά', έναντι του 'δέοντος', που κινείται στο όριο του 'πολύ'. Στον

διαλεκτικό κονστρουκτιβισμό, η μάθηση των μαθητών με βάση τις κατευθύνσεις ελέγχου ποιότητας, στο επίπεδο του 'είναι' κινείται στο όριο του 'αρκετά', όπως επίσης και στο επίπεδο του 'δέοντος'. Μεταξύ του 'είναι' και του 'δέοντος' σημειώνεται σημαντική σύγκλιση. Αυτό σημαίνει ότι η μάθηση του διαλεκτικού κονστρουκτιβισμού υπολείπεται φανερά τόσο στο επίπεδο του 'είναι', όσο και στο επίπεδο του 'δέοντος' των άλλων μαθήσεων που επιφέρουν ο συμπεριφορισμός, ο εξωγενής και ο ενδογενής κονστρουκτιβισμός.

Η γνωστική ανάπτυξη των μαθητών συντελείται από τη χρήση της μαθησιακής ιεραρχίας: εκμάθηση – διατήρηση – γενίκευση – διάκριση, από τη χρήση του προκαταβολικού οργανωτή, από την εισαγωγή καταστάσεων προβληματισμού των μαθητών, από τη διατύπωση προβλέψεων και υποθέσεων, από την πολλαπλή κωδικοποίηση: αισθητηριακή, γλωσσική, σχηματική, συμβολική και μεταγνωστική, από την ενεργοποίηση των γνωστικών λειτουργιών της προσοχής, της αντίληψης, της μνήμης, της μεταγνώσης και της αυτορρύθμισης, από την επαναφορά της προηγούμενης γνώσης και την εισαγωγή μετασχηματισμών που οδηγούν σε αναδομήσεις, από την ανάδειξη αντιφάσεων, από τη χρήση των ιδιοτήτων της σκέψης: συμπλεκτικότητα, αντιστρεψιμότητα, ταυτοσημία, ταυτολογία, που συγκροτούν το κύκλωμα της μάθησης, από την εκμάθηση στρατηγικών μάθησης και μελέτης και την εφαρμογή τους με αυτοέλεγχο, από την ενεργοποίηση των ανώτερων λειτουργιών του νου, το φωναχτό και σιωπηρό λόγο, και από την εργασία στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης. Η γνωστική ανάπτυξη, στο επίπεδο του 'είναι' κινείται στο όριο του 'αρκετά', έναντι του 'δέοντος', που κινείται στο όριο του 'πολύ', χωρίς όμως να σημειώνεται σημαντική σύγκλιση μεταξύ τους.

Η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών συντελείται από τη βαθμιαία προσέγγιση, βήμα-βήμα, ώστε να προλαμβάνονται τα λάθη των μαθητών, από τη χρήση της αφήγησης που λειτουργεί ως «βιταμίνωση» στη μάθηση, από τη χρήση της αντιστοίχισης ένα προς ένα, γιατί λειτουργεί ως το κλειδί για να εμφανιστούν οι μετασχηματισμοί που οδηγούν σε αναδομήσεις, από τη χρήση του μαθησιακού συμβολαίου που συμβάλλει στην απόκτηση μεταγνώσης και προτυποποίησης. Η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, στο επίπεδο του 'είναι' κινείται στο όριο του 'αρκετά', έναντι του 'δέοντος', που κινείται στο όριο του 'πολύ' σημειώνοντας σημαντική απόκλιση.

Η ποιότητα του τελικού αποτελέσματος, δηλαδή η επίδοση των μαθητών συντελείται με τη χρήση της αποδεικτικής λειτουργίας της αξιολόγησης (πόσο καλά μάθαμε), με τη χρήση της συναρμολόγησης των μικρών βημάτων με τρόπο προσθετικό, με την αναπαραγωγή των γνώσεων χωρίς πρόσθετη απαίτηση, με τη χαρτογράφηση εννοιών, με

την αναφορά στη διαδικασία μάθησης και την πολλαπλή κωδικοποίηση, με τη μετατροπή της διδακτέας ύλης σε στόχους-δεξιότητες, με τη χρήση της παιδευτικής λειτουργίας της αξιολόγησης (τι λάθη κάναμε, πώς τα αναγνωρίσαμε και τα διορθώσαμε), με τη διενέργεια μετασχηματισμών και αναδομήσεων, με τη συνειδητοποίηση του «τι αλλάζει» και του «τι μένει το ίδιο», με τη χρήση της προγνωστικής αξιολόγησης (αυτό που μάθαμε, πού θα μας χρησιμεύσει) και την εκμάθηση στρατηγικών μάθησης και την εφαρμογή τους με αυτοέλεγχο. Η ποιότητα του τελικού αποτελέσματος, στο επίπεδο του 'είναι' κινείται στο όριο του 'αρκετά', έναντι του 'δέοντος', που κινείται στο όριο του 'πολύ' σημειώνοντας σημαντική απόκλιση.

Η ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών «να καταλαβαίνουν» συντελείται με την προδρασιακή αντιμετώπιση των λαθών, ώστε η απάντηση των μαθητών να είναι σωστή και τα επακόλουθα θετικά, με την υπογράμμιση φράσεων στο κείμενο που ελέγχουν τις εκδοχές ή υποθέσεις των μαθητών, με τη χρήση των διαδικασιών επίλυσης προβλήματος, με τη χρήση της αντιστοίχισης ένα προς ένα, προκειμένου να αναφανούν οι μετασχηματισμοί, με την αποκατάσταση της γνωστικής ισορροπίας που διαταράχθηκε, με την προτυποποίηση, τη φθίνουσα καθοδήγηση και την αμοιβαία εργασία. Η ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών, στο επίπεδο του 'είναι' κινείται στο όριο του 'αρκετά', έναντι του 'δέοντος', που κινείται στο όριο του 'πολύ'. Μεταξύ του 'είναι' και του 'δέοντος' σημειώνεται σημαντική απόκλιση στα όρια της μεθοδολογικής ρωγμής, που σημαίνει η «πελατοκεντρική προσέγγιση» των μαθητών μένει μόνο στα λόγια.

Η απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων συντελείται με τη διαμορφωτική λειτουργία της αξιολόγησης (τι κάναμε για να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα), με τα ερωτήματα στον εαυτό: τι ήξερα, τι νέο έμαθα και πώς το έμαθα, τι λάθη έκανα, πώς τα αναγνώρισα και τα διόρθωσα, πόσο καλά έμαθα, τι δεν έμαθα καλά, αυτό που έμαθα πού θα μου χρησιμεύσει για μεταγνωστικό έλεγχο της μάθησης, με την εργασία με αυτοέλεγχο, κάνοντας ερωτήματα στον εαυτό: τι θα κάνω, πώς θα εργασθώ, πώς το εφαρμόζω, υπάρχει απόκλιση, πώς τα πήγα, τι έκανα για αυτορρυθμιζόμενη μάθηση. Η απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων, στο επίπεδο του 'είναι' κινείται στο όριο του 'αρκετά', έναντι του 'δέοντος', που κινείται στο όριο του 'πολύ'. Μεταξύ του 'είναι' και του 'δέοντος' σημειώνεται σημαντική απόκλιση στα όρια της μεθοδολογικής ρωγμής, με συνέπειες για την απόκτηση μεταγνώσης από τους μαθητές.

Σε όλες τις ερωτήσεις υπερέχουν οι μέσες τιμές στο 'δέον', εφόσον κινούνται στην περιοχή του 'πολύ', σε σχέση με τις αντίστοιχες στο 'είναι' που κινούνται στην περιοχή του 'αρκετά'. Συνακόλουθα και κατόπιν εξέτασης, σε όλους τους παράγοντες υπερέχουν

στατιστικά σημαντικά οι μέσες τιμές στο 'δέον' σε σχέση με τις αντίστοιχες στο 'είναι', εφόσον οι μέσες τιμές στο δέον είναι μεγαλύτερες από τις αντίστοιχες στο είναι.

B.7. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων του ερωτηματολογίου και των ατομικών - δημογραφικών στοιχείων των ατόμων του δείγματος (Φύλο, Σπουδές, Χρόνια υπηρεσίας, Περιοχή σχολείου);

Φύλο

Όσον αφορά το 'είναι' του μαθήματος, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερέχουν στατιστικά σημαντικά σε σχέση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς στις Δεξιότητες του εκπαιδευτικού και στις Διαστάσεις της διδασκαλίας, επικοινωνιακή και λειτουργική, ενώ στις Διαδικασίες της διδασκαλίας: προγραμματισμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών. Στο 'δέον' οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερέχουν στατιστικά σημαντικά σε σχέση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς και στους τρεις παράγοντες (Διαστάσεις της διδασκαλίας: επικοινωνιακή, λειτουργική, Διαδικασίες της διδασκαλίας: προγραμματισμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση, Δεξιότητες του εκπαιδευτικού).

Σπουδές

Στο 'είναι', οι έχοντες Μεταπτυχιακό ή Διδακτορικό δίπλωμα υπερέχουν στατιστικά σημαντικά στις Διαδικασίες της διδασκαλίας: προγραμματισμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση, σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες σπουδών (Παιδαγωγική Ακαδημία, Εξομοίωση, Παιδαγωγικό τμήμα Πανεπιστημίου, Άλλο πτυχίο). Στους υπόλοιπους δύο παράγοντες δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά που να οφείλεται στις Σπουδές. Στο 'δέον' δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των παραγόντων που να οφείλεται στις Σπουδές.

Χρόνια Υπηρεσίας

Όσον αφορά το 'είναι', οι έχοντες 7-11 χρόνια εμπειρίας στη διδασκαλία υπερέχουν στατιστικά σημαντικά σε σχέση με τους έχοντες λιγότερα ή περισσότερα χρόνια στις Διαστάσεις της διδασκαλίας: επικοινωνιακή, λειτουργική. Στους υπόλοιπους δύο παράγοντες δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά που να οφείλεται στα χρόνια

υπηρεσίας. Επίσης, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των παραγόντων που να οφείλεται στα χρόνια διδασκαλίας στο 'δέον'.

Περιοχή Σχολείου

Στο 'είναι', οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί σε σχολείο αστικής περιοχής υπερέχουν στατιστικά σημαντικά σε σχέση με τους υπηρετούντες σε σχολείο αγροτικής περιοχής στις Διαδικασίες της διδασκαλίας: προγραμματισμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση. Στους υπόλοιπους δύο παράγοντες δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά που να οφείλεται στην αστικότητα του σχολείου. Στο 'δέον', οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί σε σχολείο επίσης, αστικής περιοχής υπερέχουν στατιστικά σημαντικά σε σχέση με τους υπηρετούντες σε σχολείο αγροτικής περιοχής στις Διαδικασίες της διδασκαλίας: προγραμματισμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση, ενώ στους υπόλοιπους δύο παράγοντες επίσης δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά που να οφείλεται στην αστικότητα του σχολείου.

Πίνακας 5.2:

ΣΥΝΟΨΗ ΤΟΥ ΠΛΕΓΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

	'είναι'	'δέον'
Διαστάσεις της διδασκαλίας		
• Επικοινωνιακή:	αρκετά	πολύ
• Λειτουργική:	αρκετά	πολύ
Διαδικασίες της διδασκαλίας		
Προ-διδακτική:		
- Συμπεριφορισμός:	αρκετά	πάρα πολύ
- Εξωγενής Κονστρουκτιβισμός:	αρκετά	πολύ
- Ενδογενής Κονστρουκτιβισμός:	αρκετά	πολύ
- Διαλεκτικός Κονστρουκτιβισμός:	αρκετά	πολύ
• Κυρίως διδακτική:		
- Συμπεριφορισμός:	αρκετά	πολύ
- Εξωγενής Κονστρουκτιβισμός:	αρκετά	πολύ
- Ενδογενής Κονστρουκτιβισμός:	αρκετά	πολύ
- Διαλεκτικός Κονστρουκτιβισμός:	αρκετά	πολύ
• Μετά-διδακτική:		
- Συμπεριφορισμός:	αρκετά	πολύ
- Εξωγενής Κονστρουκτιβισμός:	αρκετά	πολύ
- Ενδογενής Κονστρουκτιβισμός:	αρκετά	πολύ
- Διαλεκτικός Κονστρουκτιβισμός:	αρκετά	πολύ
Πρακτικές Χειρισμού		
• των διδακτικών στόχων:	αρκετά	πολύ
• του περιεχομένου:	αρκετά	πολύ

• της μεθόδευσης της διδασκαλίας:	αρκετά	πολύ
• της αξιολόγησης της διδασκαλίας:	αρκετά	πολύ
Δεξιότητες του εκπαιδευτικού		
• να γνωρίζει τους μαθητές:	αρκετά	πολύ
• να χειρίζεται τη διδακτέα ύλη:	αρκετά	πολύ
• να μεθοδεύει τη διδασκαλία:	αρκετά	πολύ
• να αξιολογεί τη διδασκαλία:	αρκετά	πολύ
Μάθηση των μαθητών		
- Συμπεριφορισμός:	αρκετά	πολύ
- Εξωγενής Κονστρουκτιβισμός:	αρκετά	πολύ
- Ενδογενής Κονστρουκτιβισμός:	αρκετά	πολύ
- Διαλεκτικός Κονστρουκτιβισμός:	αρκετά	αρκετά
• Ανάπτυξη:		
- Γνωστική:	αρκετά	πολύ
- Κοινωνικο-συναισθηματική:	αρκετά	πολύ
• Επίδοση:	αρκετά	πολύ
• Ικανοποίηση αναγκών:	αρκετά	πολύ
• Απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων:	αρκετά	πολύ
Συσχέτιση παραγόντων ερωτηματολογίου και δημογραφικών στοιχείων		
• Φύλο:	Γυναίκες έναντι Ανδρών στις δεξιότητες του εκπαιδευτικού και τις διαστάσεις της διδασκαλίας.	Γυναίκες έναντι ανδρών και στους 3 παράγοντες.
• Σπουδές:	Έχοντες μεταπτυχιακό και διδακτορικό έναντι των υπολοίπων στις διαδικασίες της διδασκαλίας.	Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.
• Χρόνια Υπηρεσίας:	Έχοντες 7-11 χρόνια εμπειρίας έναντι των υπολοίπων στις διαστάσεις της διδασκαλίας.	Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.
• Περιοχή Σχολείου:	Εκπαιδευτικοί σε σχολεία αστικής περιοχής έναντι αγροτικής στις διαστάσεις της διδασκαλίας.	Εκπαιδευτικοί σε σχολεία αστικής περιοχής έναντι αγροτικής στις διαδικασίες της διδασκαλίας.

5.1.3. Ως προς το Γ' ερευνητικό ερώτημα: Πόσο συμβαδίζουν ή αποκλίνουν το πλέγμα των επιλογών του προγράμματος της ιστορίας με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το διδακτικό γίνεσθαι του μαθήματος, δηλαδή με την παρεχόμενη διδασκαλία

Συγκρίνοντας τα πιο πάνω αποτελέσματα, φαίνεται ότι τα δύο πλέγματα συγκλίνουν σε αρκετά σημεία, χωρίς όμως να αποφεύγονται και οι αποκλίσεις. Κατ' αρχήν, και στα δύο παρουσιάζεται αυτονομία για τον εκπαιδευτικό, ώστε να διαμορφώσει το πλάνο διδασκαλίας που αρμόζει στην κάθε περίπτωση. Αντίθετα, παρόλο που στο Α.Π. παρέχεται αυτονομία και στον μαθητή, εντούτοις δεν φαίνεται να αφήνεται επαρκές περιθώριο από τους εκπαιδευτικούς. Ακόμα μία απόκλιση αφορά τη διαφοροποίηση στη διδασκαλία. Ενώ σε επίπεδο προγράμματος δίνεται η δυνατότητα διαφοροποίησης, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να εφαρμόζουν σε ικανοποιητικό βαθμό πρακτικές διαφοροποίησης.

Και τα δύο πλέγματα προκρίνουν ισόρροπα και τις τρεις κατευθύνσεις επικοινωνίας: μονόδρομη, αμφίδρομη και ανακυκλωτική, ενώ ταύτιση παρουσιάζεται και στα είδη του λόγου που χρησιμοποιούνται, με τον τεκμηριωμένο λόγο, με καταφυγή σε γεγονότα, αξίες, γνωμικά κ.λπ., να προτιμάται έναντι του ατεκμηριώτου. Η αντιπαράθεση απόψεων στην τάξη αποφεύγεται από τους εκπαιδευτικούς, αφού καλλιεργείται η αποδοχή όλων των απόψεων, καθώς αποφεύγεται και η καταφυγή σε επιχειρήματα, αντεπιχειρήματα και επιχειρήματα από άλλη σκοπιά, παρόλο που εμφανίζονται σε επίπεδο Α.Π.. Ο χειρισμός των απαντήσεων των μαθητών με τη σωκρατική μαιευτική μέθοδο παρουσιάζεται και στα δύο πλέγματα.

Στις πρακτικές διδασκαλίας του συμπεριφορισμού και του εξωγενούς κονστρουκτιβισμού παρουσιάζεται πλήρης σύγκλιση. Και τα δύο πλέγματα προκρίνουν από τις συμπεριφορικές πρακτικές την ανασκόπηση του προηγούμενου, τη δήλωση του μαθησιακού στόχου, την προβολή των σημαντικών και την παρουσίαση βήμα-βήμα, ενώ περιθωριοποιούν την άμεση ανατροφοδότηση και ενίσχυση καθώς και τη χρήση διασπαστών. Από τις πρακτικές του εξωγενούς κονστρουκτιβισμού προκρίνουν τον προκαταβολικό οργανωτή, την αφήγηση με τη χρήση ρητορικών ερωτημάτων, την παρουσίαση καταστάσεων προβληματισμού, τη διατύπωση προβλέψεων, υποθέσεων ή επιλογή εκδοχών, την υπογράμμιση φράσεων στο κείμενο που ελέγχουν τις προβλέψεις, υποθέσεις ή εκδοχές και τη χαρτογράφηση εννοιών με την κατασκευή γνωστικού, νοηματικού ή χάρτη κριτικής σκέψης, ως απόδειξη συγκρότησης της γνωστικής δομής του

μαθήματος. Αποφεύγουν την αναφορά στη διαδικασία («τι κάναμε για να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα προβληματισμού»).

Διάσταση συναντάται όσον αφορά τις πρακτικές των άλλων δύο κατευθύνσεων που εξετάσαμε. Ενώ στο πλέγμα του Α.Π. εμφανίζονται όλες οι πρακτικές του ενδογενούς κονστρουκτιβισμού: επαναφορά προηγούμενων γνώσεων, εισαγωγή μετασχηματισμών, πρόκληση κοινωνικογνωστικής σύγκρουσης και μεταγνωστικός έλεγχος, στο πλέγμα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών συναντάται μόνο η επαναφορά προηγούμενων γνώσεων. Τέλος, από τις πρακτικές διδασκαλίας του διαλεκτικού κονστρουκτιβισμού, προκρίνονται μόνο σε επίπεδο Α.Π. η χρήση μαθησιακού συμβολαίου και η αμοιβαία εργασία και όλες οι άλλες παραλείπονται και στα δύο πλέγματα: προτυποποίηση, φθίνουσα καθοδήγηση, επιλογή επιπέδου δυσκολίας και εργασία με αυτοέλεγχο.

Και τα δύο πλέγματα προκρίνουν τις διαδικασίες της διδασκαλίας (προγραμματισμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση) και τις πρακτικές χειρισμού (των διδακτικών στόχων, του περιεχομένου, της μεθόδευσης της διδασκαλίας και της αξιολόγησης) του συμπεριφορισμού και του εξωγενούς κονστρουκτιβισμού, ενώ οι αντίστοιχες διαδικασίες και πρακτικές του ενδογενούς και του διαλεκτικού κονστρουκτιβισμού παρουσιάζονται μόνο στο επίπεδο του προγράμματος.

Και τα δύο πλέγματα ενδιαφέρονται για τα μαθησιακά αποτελέσματα και στις τρεις τους εκδοχές (στόχοι-ικανότητες, στόχοι-δεξιότητες, στόχοι-επίδοση), ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζουν σύγκλιση και ενδιαφέρονται τόσο για τη γνωστική, όσο και για τη ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου (κατεύθυνση ανθρωποπλαστικής αποτελεσματικότητας, συμβολή στην ανάπτυξη των μαθητών), περιθωριοποιώντας εντελώς την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών (συμβολή στη μάθηση των μαθητών «να καταλαβαίνουν»). Για την ποιότητα του τελικού αποτελέσματος (συμβολή στα επιτεύγματα των μαθητών) ενδιαφέρεται μόνο το πλέγμα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, ενώ για την απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων (συμβολή στην εργασία με αυτοέλεγχο) ενδιαφέρεται μόνο το Α.Π..

Με εξαίρεση τη συμπεριφορική στρατηγική διδασκαλίας της προδρασιακής αντιμετώπισης δυσκολιών, την οποία προκρίνουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά όχι το Α.Π., σε όλες τις άλλες στρατηγικές διδασκαλίας και των τεσσάρων κατευθύνσεων που έχουν μελετηθεί παρουσιάζεται πλήρης ταύτιση των δύο πλεγμάτων. Σχετικά με τις συμπεριφορικές πρακτικές, προκρίνεται η τακτική των μικρών βημάτων, ενώ περιθωριοποιείται αυτή της καταμάθησης. Περιθωριοποιείται επίσης, από αυτές του εξωγενούς κονστρουκτιβισμού, η προκαταβολική οργάνωση και εφαρμόζονται αυτές της

διερεύνησης, της επεξήγησης και της καθοδηγούμενης ανακάλυψης. Από τις πρακτικές του ενδογενούς κονστρουκτιβισμού συναντώνται η παρατήρηση και έκφραση μέσω συζήτησης, καθώς και η συγγραφική και μετα-συγγραφική διαδικασία, ενώ αποκλείονται η τακτική της παραγωγής γνώσεων και της αποκλίνουσας παραγωγικότητας. Τέλος, από τις πρακτικές του διαλεκτικού κονστρουκτιβισμού, η τακτική της γνωστικής μαθητείας και της μεταγνωστικότητας παραβλέπονται, και ταυτόχρονα προκρίνονται η ομαδική εργασία και τα σχέδια εργασίας.

5.2. Σχολιασμός Αποτελεσμάτων

5.2.1. Σχετικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα

Διασυνδέοντας τα ευρήματά μας με τη σχετική βιβλιογραφία και λαμβάνοντας υπόψη το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο στην Κύπρο, παρατηρούμε ότι η διδασκαλία της κυπριακής ιστορίας παραμένει ακόμα ένα πεδίο θολό που χρήζει αρκετών βελτιωτικών κινήσεων. Οι ώρες διδασκαλίας περιορισμένες επί του συνόλου και μεγάλο μέρος της σύγχρονης κυπριακής ιστορίας να παραβλέπεται ή απλά να αναφέρεται με τη μορφή νύξης ανάμεσα σε άλλα γεγονότα της ελλαδικής ιστορίας, που, στην τελική, την επισκιάζουν. Χαρακτηριστικό της όλης κατάστασης είναι ότι τα σχολικά εγχειρίδια και το εποπτικό υλικό που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της κυπριακής ιστορίας χρονολογικά σταματούν στο 1974 και τις βραχυπρόθεσμες συνέπειές του, ωσάν να σταμάτησε ο χρόνος και η ιστορική εξέλιξη 50 χρόνια πριν.

Οι λόγοι για τους οποίους συμβαίνει αυτό σχετίζονται κυρίως με το πολιτικό, ιδεολογικό και κοινωνικό περιβάλλον της κυπριακής κοινωνίας, παρά με εκπαιδευτικούς λόγους. Η κυπριακή κοινωνία παραμένει διχασμένη σε θέματα που αφορούν την ερμηνεία και προβολή της ιστορίας της και αυτό είναι εμφανές -μεταξύ άλλων- και στον τρόπο διδασκαλίας. Οι ιστορικές καταβολές του διχασμού αυτού δεν έχουν ακόμα ξεπεραστεί και έτσι το ιστορικό αφήγημα παραμένει αναλλοίωτο ή ελαφρώς -και όχι ουσιαστικά- διαφοροποιημένο εδώ και δεκαετίες. Το συγκεκριμένο, επομένως, μέσα στο οποίο έχει κινηθεί η έρευνά μας, παρότι εδράζεται σε παιδαγωγικές θεωρίες και εντάσσεται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής έρευνας, δεν μπορεί να παραβλέψει το κοινωνικό περιβάλλον και να αποφύγει να προσδώσει μία, ιστορικού -ερμηνευτικού τύπου οπτική.

Οι βαθιά διαιρεμένες κοινωνίες συχνά χαρακτηρίζονται από την «πολιτική ταυτότητας» και βιώνουν τη βία και τις παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Τέτοιες κοινωνίες χρειάζονται πολλαπλά επίπεδα και είδη επούλωσης και για να προχωρήσουν προς

τα εμπρός, πρέπει να συμφιλιωθούν με το παρελθόν. Η φύση και ο χρόνος των παρεμβάσεων στο Α.Π. ή οι μεταρρυθμίσεις, ποικίλουν ανάλογα με τις τοπικές συνθήκες, είτε πρόκειται για το επίπεδο ευαισθησίας που προκύπτει από το τραύμα του παρελθόντος, είτε για τις σχετικές ανισοροπίες της εξουσίας μεταξύ των αντίπαλων ομάδων, είτε για το πιο ρεαλιστικό ζήτημα, αυτό των διαθέσιμων πόρων. Όμως ακόμη και όταν λαμβάνεται η απόφαση για αλλαγές στο Α.Π., παραμένει το ερώτημα, ποιες πτυχές του παρελθόντος πρέπει να αντιμετωπιστούν και, ιδίως, πόσο θα πρέπει να αντιμετωπίσει η ιστορική μελέτη τα πιο πρόσφατα, βίαια γεγονότα. Σε τέτοιου είδους διαιρεμένες κοινωνίες, με κοινές και ξεχωριστές προκλήσεις που σχετίζονται με τη διαμόρφωση μιας κοινής ή «χρήσιμης» ιστορίας και τη διδασκαλία της στις μελλοντικές γενιές, εντάσσεται και η Κύπρος.

Γενικότερα, είναι σχετικά μικρός αριθμός μελετών που καταπιάνονται με τον τρόπο με τον οποίο πολιτικές σχετικά με τα Α.Π. και τη διδασκαλία της ιστορίας χρησιμοποιήθηκαν ως μέρος μιας ευρύτερης διαδικασίας κοινωνικής και πολιτικής συμφιλίωσης, προκειμένου να προωθηθεί η κρατική συμφιλίωση μεταξύ των διαφορετικών εθνοτικών ή πολιτικών ομάδων ή να προωθηθεί η επίτευξη άλλων μορφών πολιτικής συμφιλίωσης. Και αυτό γιατί, μαζί με το σημαντικό ζήτημα του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών της ιστορίας, και ιδίως της αντιμετώπισης προβληματικών γεγονότων και ιστορικών περιόδων, υπάρχει επίσης και το ζήτημα του τι είδους ιστορία μπορεί να προωθήσει καλύτερα την εθνική ολοκλήρωση και συμφιλίωση.

Επίσης, ένα άλλο ζήτημα σε τέτοιες κοινωνίες είναι η ένταση μεταξύ της χρήσης της ιστορικής εκπαίδευσης για την προώθηση της εθνικής ολοκλήρωσης και της υποστήριξης του πατριωτισμού, αφενός, και της παρουσίασης μιας πληρέστερης και πιο κριτικά παρουσιαζόμενης ιστορίας που καλύπτει τις αρνητικές και μη κολακευτικές πολιτικές και αξιολογεί τους παράγοντες που δημιουργούν την κατάσταση από την άλλη. Όλα τα παραπάνω θέτουν ζητήματα για την ανάπτυξη των προγραμμάτων και την προετοιμασία των εγχειριδίων/κειμένων της ιστορίας. Αν και η φύση, οι πηγές, η σοβαρότητα και ο χαρακτήρας των διχασμών και η ιστορική απόσταση από αυτούς επηρεάζουν την προθυμία να αντιμετωπιστεί ένα βίαιο παρελθόν και η σύγχρονη ερμηνεία του, δεν φαίνεται να υπάρχει ένα συνεπές μοτίβο στον τρόπο με τον οποίο το κάνουν.

Αυτό που η έρευνά μας επιβεβαιώνει σε γενικές γραμμές είναι ότι το πρόγραμμα σπουδών της ιστορίας στο ελληνοκυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα για το δημοτικό σχολείο παραμένει προσκολλημένο σε μία αυστηρά γεγονотоλογική και ενιαία αφήγηση του παρελθόντος, η οποία στοχεύει στην προώθηση της εθνικής ταυτότητας, αφού εδράζεται

στη διδασκαλία της ελληνικής ιστορίας και αντιμετωπίζει την κυπριακή ως τοπική, παραβλέποντάς σημαντικά κομμάτια της πολλές φορές.

Παρά την ξεκάθαρη θεωρητική διατύπωση που ανταποκρίνεται στο είδος του στοχοκεντρικού, ανοιχτού, με μαθητοκεντρικό χαρακτήρα προγράμματος οφείλουμε να κρατήσουμε κάποιες επιφυλάξεις σχετικά με την πρακτική εφαρμογή των αρχών του, αφού η κυρίαρχη αντίληψη για τη φύση του μαθήματος και η νοοτροπία που υφίσταται στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου, σε συνδυασμό με τα διδακτικά εγχειρίδια που περιορίζουν τη διδασκαλία της κυπριακής ιστορίας εδώ και αρκετά χρόνια, δεν ευνοεί την ξεκάθαρη αποκόλληση από τα παραδοσιακά υλικοκεντρικά προγράμματα παλαιότερων εποχών. Παρά την αρκετά καλή προσπάθεια από μέρους των αρμοδίων τα τελευταία χρόνια για την αναμόρφωση των Α.Π., τα χαμηλά επίπεδα συμμετοχής εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά σεμινάρια και δραστηριότητες, δεν επιτρέπουν την ασφαλή εφαρμογή τους και για το λόγο αυτό η συνεχής έγνοια των εκπαιδευτικών για «κάλυψη της διδακτέας ύλης» και η προσκόλληση στο διδακτικό εγχειρίδιο, πιστεύεται ότι ακόμα κυριαρχούν στην πλειοψηφία των κυπριακών τάξεων. Το γεγονός από μόνο του αμφισβητεί τις αρχές και του στοχοκεντρισμού, και του ανοικτού, αλλά και του μαθητοκεντρισμού του προγράμματος. Περαιτέρω, στο αναλυτικό προβάλλεται η διαδραστική μάθηση, κυρίως μέσα από δραστηριότητες ομαδικών εργασιών και διαθεματικών προσεγγίσεων της ύλης, αλλά και πάλι υπάρχει η δυσπιστία ως προς την εφαρμογή διαδραστικών δραστηριοτήτων, κυρίως λόγω της πίεσης χρόνου.

Οι αξίες που προκρίνονται σε επίπεδο προγράμματος, αυτές της δημοκρατίας, της κοινωνικής ενσωμάτωσης και αποδοχής της διαφορετικότητας, του διαλόγου, του αλληλοσεβασμού, αποτελούν βάση για τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Η μετάδοση γνώσεων που είναι εύκολα διαθέσιμες (π.χ. στο διαδίκτυο) δεν είναι τόσο σημαντική, όσο η αποσαφήνιση και η προώθηση αξιών, γι' αυτό και είναι απαραίτητο να τονιστεί ότι οι αξίες, όντας άμεσα συνυφασμένες με το μάθημα της ιστορίας, θα πρέπει να δίνουν την ευκαιρία για συζήτηση στην τάξη. Σε κάθε περίπτωση, οι απόψεις που θα διατυπωθούν σε τέτοιου είδους συζητήσεις δεν πρέπει να έχουν καμία σχέση με την αξιολόγηση και οι μαθητές θα πρέπει να το γνωρίζουν αυτό, για να μπορούν να διατυπώνουν ελεύθερα τις απόψεις τους.

Βασικός σκοπός που προβάλλεται είναι αυτός της ολόπλευρης ανάπτυξης του ατόμου, γνωστικής, ηθικής, κοινωνικο-συναισθηματικής. Η εκπαιδευτική διαδικασία, συνεπάγεται επιρροή στο άτομο σε όλους τους σημαντικούς τομείς, όχι μόνο όσον αφορά τη γνώση, αλλά και την κατανόηση της πραγματικότητας, των ανώτερων συναισθημάτων,

της διορατικότητας, των στόχων ζωής, των αξιών, των τρόπων σωστής και μη σωστής συμπεριφοράς, της ηθικής και των αρετών, εν ολίγοις στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας για το άτομο. Επίσης, προβάλλεται και η ανάπτυξη της αντίληψης για το ρόλο της Κύπρου σε συνδυασμό με την προσφορά του ελληνισμού στον κόσμο. Όλο αυτό πρέπει να γίνει κάτω από το πρίσμα τη ομαλής αποδοχής ή και συνύπαρξης με τα χαρακτηριστικά άλλων λαών. Είναι εδώ που ελλοχεύει ο κίνδυνος εκτροπής, αφού η γραμμή που διαχωρίζει την εποικοδομητική συνύπαρξη του ελληνισμού με άλλα στοιχεία, στα πλαίσια της διαπολιτισμικότητας, με την προγονοπληξία και τον άκρατο εθνικισμό, είναι τόσο λεπτή που καθιστά το εγχείρημα πολύ παρακινδυνευμένο. Ειδικά αν αναλογιστεί κανείς τις συνθήκες που δημιουργεί στο νησί το κυπριακό πρόβλημα, ο ρόλος που έχει να επιτελέσει ο εκπαιδευτικός και το σχολείο σε αυτή την περίπτωση φαντάζει υψίστης σημασίας.

Με βάση τις αρχές του Α.Π. οι μαθητές καλούνται να μετασχηματίσουν τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους, μέσω της διερεύνησης, του κριτικού στοχασμού, της αναζήτησης, ώστε να προκύψει νέα γνώση, η μάθηση. Δίδεται έμφαση στην όλη διαδικασία, στην πράξη, και όχι στις γνώσεις που θα αποκτηθούν. Η άποψη αυτή έχει υποστηριχθεί και από άλλους ερευνητές, αφού με τις δεξιότητες αυτές τα παιδιά θα είναι σε θέση να επεξεργαστούν κριτικά κάθε είδους επίμαχο υλικό, όπως οι συγκρουσιακού τύπου πηγές.

Γίνεται, ακόμη, αναφορά στη συμπερίληψη όλων των μαθητών, ασχέτως μαθησιακού επιπέδου, στη γνωστική διαδικασία, αφού η ιδέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης κυριαρχεί στην ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών, καθώς και στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων σε πολλές χώρες του κόσμου. Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς δεν αναφέρεται απλώς στην τοποθέτηση παιδιών με ειδικές ανάγκες σε κανονικά σχολεία, αλλά αφορά επίσης τις συνθήκες, υπό τις οποίες μπορούμε να εκπαιδεύσουμε αποτελεσματικά όλα τα παιδιά. Στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, παρόλες τις προσπάθειες που λαμβάνουν χώρα, χρειάζεται να γίνουν ακόμα πολλά βήματα μέχρι να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα, αφού τα αποτελέσματα δεν είναι ενθαρρυντικά. Στην τάξη, η διδακτική πράξη, οφείλει να ασκείται με τρόπο που να δίνει την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να την ακολουθήσουν, ώστε να επιτευχθεί ο στόχος του τερματισμού των διακρίσεων και της επιδίωξης ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές στον κοινωνικό, ψυχολογικό και εκπαιδευτικό τομέα, και αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την εναλλαγή και συνεχή αναπροσαρμογή των διδακτικών μεθόδων, όπως άλλωστε προκρίνεται και από το Α.Π..

Σε επίπεδο στόχων, το πρόγραμμα που μελετήσαμε ακολουθεί τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρήσεις που θέλουν πρωταρχικό στόχο της εκπαίδευσης να είναι η ανάπτυξη και εμβάθυνση της κατανόησης των μαθητών σε σημαντικές ιδέες και διαδικασίες. Επομένως, η νοητική συνιστώσα της συμπεριφοράς (στόχοι-ικανότητες, στόχοι-δεξιότητες) προβάλλεται εξίσου ή και περισσότερο από την παρατηρήσιμη (στόχοι-επίδοση). Η απόδειξη για την κατανόηση των μαθητών είναι όταν οι μαθητές εφαρμόζουν, μετεγγράφουν τη μάθησή τους μέσα σε αυθεντικά πλαίσια. Η «μορφή της γνώσης» που στοχοθετείται για τη διδασκαλία της ιστορίας δικαιολόγησε την εστίαση του Α.Π. στη διδασκαλία με την αξιολόγηση πηγών, αποδεικτικών στοιχείων και μαρτυριών, σκόπιμων και ενσυναισθητικών προσεγγίσεων, ώστε να προκύψει ιστορική εξήγηση για γεγονότα, φαινόμενα και καταστάσεις.

Αναλογιζόμενοι τις αρχές επιλογής του περιεχομένου και το δίλημμα που θέτει ο Wiggins (1989) «λίγα και σε βάθος» ή «λίγο απ' όλα», η απάντηση που προκύπτει θεωρητικά για το μάθημα της κυπριακής ιστορίας είναι το «λίγο απ' όλα», αφού στόχος είναι η παροχή όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένης -σφαιρικής εικόνας, χωρίς πολλές λεπτομέρειες για όλες τις ιστορικές περιόδους της κυπριακής ιστορίας. Βέβαια, παρόλο που αυτό προκύπτει αναλύοντας το Α.Π. και τις παρεμφερείς οδηγίες, επί του πρακτέου χρήζει σοβαρής αμφισβήτησης, αφού ιδιαίτερα για τις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου δεν προβλέπεται επαρκής αναφορά στην κυπριακή ιστορία. Επομένως, αποδεχόμενοι τη θέση του Miallaret (1985: 78) ότι: «μία εγκυκλοπαιδική παιδεία είναι σήμερα κάτι το ανέφικτο και κανένα σύγχρονο πνεύμα δεν μπορεί να δαμάσει το σύνολο των γνώσεων της εποχής μας», θεωρούμε ότι τα παιδιά είναι πιο σημαντικό να εφοδιαστούν με τις δεξιότητες εκείνες που θα τους καταστήσουν ικανούς να διαβάζουν και να αξιολογούν πληροφορίες, παρά να ωθούνται να μάθουν όλες τις γεγονотоλογικού τύπου λεπτομέρειες, τις οποίες πολύ σύντομα θα ξεχάσουν. Διατηρούμε σοβαρές επιφυλάξεις και εικάζουμε ότι το σύστημα παιδείας και η φιλοσοφία διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας, παρά τις διακηρύξεις, αδυνατεί να συνδράμει σε αυτό.

Θα λέγαμε ότι επιδιωκόμενη πρακτική που φαίνεται να συνάδει πιο πολύ με τα ευρήματα της έρευνάς μας, σχετικά τη μέθοδο που εφαρμόζεται στη διδασκαλία της κυπριακής ιστορίας κατά το μάλλον ή ήττον, προσιδεάζει στην πρόταση των Harris και Reynolds (2018), οι οποίοι κάνουν διαχωρισμό της επιθυμητής γνώσης σε τρεις κατηγορίες, (α) τη γνώση σχετικά με τη διαδικασία της μάθησης (δηλ. τη γνώση «μαθαίνω πώς να μαθαίνω»), (β) τη γνώση ενός συνόλου πληροφοριών (το οποίο κατονομάζουν ως «ανάπτυξη πολιτιστικού κεφαλαίου») και (γ) την ανάπτυξη μιας «πειθαρχημένης

κατανόησης» ενός θέματος (που συνεπάγεται εξοικείωση και ικανότητα χρήσης συγκεκριμένων εννοιών που σχετίζονται με το θέμα και την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο κατασκευάζονται). Και οι τρεις συνιστώσες αποτελούν μια ολοκληρωμένη θεώρηση που συνδυάζει τόσο τη διαδικασία, όσο και το περιεχόμενο και φαίνεται ότι μπορεί να εφαρμοσθεί επιτυχώς στο μάθημα της κυπριακής ιστορίας.

Η αυστηρή κατά μάθημα οργάνωση περιεχομένου είναι αυτή που καθιστά τη διδακτέα ύλη επαναπροσαρμόσιμη σε κάθε σχολική μονάδα ή και τάξη ανάλογα με τις περιστάσεις κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Η γραμμική κατά μάθημα διάρθρωση του περιεχομένου δεν προαπαιτεί γνώσεις από το μαθητή και για το λόγο αυτό δεν είναι λίγες οι φορές που παρουσιάζεται απαλοιφή μέρους της διδακτέας ύλης από τον προγραμματισμό μιας τάξης είτε με οδηγίες του αρμόδιου φορέα ή συντονιστή προγράμματος, είτε ακόμα και με απόφαση του ίδιου του εκπαιδευτικού. Ιδιαίτερα αυτό συμβαίνει σε τάξεις που η διδακτέα ύλη «πιέζει» χρονικά τον εκπαιδευτικό.

Όσον αφορά την κατεύθυνση ελέγχου ποιότητας της αξιολόγησης, τα τελευταία χρόνια στην Κύπρο, μετά λύπης, έχουμε παρατηρήσει μια στροφή από μέρους των αρμόδιων φορέων προς ένα πιο αντιπαιδαγωγικό εξετασιοκεντρικό σύστημα με εισαγωγή εξετάσεων στο τέλος κάθε τετραμήνου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με σαφή ιδεολογικοπολιτικά και κοινωνιολογικά χαρακτηριστικά, γεγονός καθόλα και εκ των πραγμάτων απογοητευτικό. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ωστόσο, η αξιολόγηση σε γενικές γραμμές ακολουθεί την τάση των τελευταίων χρόνων, η οποία φαίνεται να μετατοπίζεται από τα ποσοτικά, με τη μορφή διαγνωστικού ελέγχου, στα πιο ποιοτικά χαρακτηριστικά όπως τη συμμετοχή στο μάθημα, την προσπάθεια κ.λπ., με τη μορφή παρατήρησης στην τάξη. Η ποιότητα της παρακολούθησης της προόδου και των δυνατοτήτων των μαθητών επικεντρώνεται σε τρεις βασικούς δείκτες ποιότητας, δύο από τους οποίους αλληλεπικαλύπτονται. Η εργασία στο σπίτι και η συνεχής παρακολούθηση της προόδου των μαθητών είναι οι δύο τρόποι που αλληλεπικαλύπτονται. Μαζί, οι δύο αυτοί δείκτες παρέχουν τις πληροφορίες στον εκπαιδευτικό για το πώς να ανταποκριθεί στις ανάγκες και τις ικανότητες των μαθητών, οι οποίες αποτελούν τον τρίτο δείκτη ποιότητας. Τόσο η διαμορφωτική, όσο και η αποδεικτική αξιολόγηση προσφέρουν ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να προβληματιστούν σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους και της μάθησης των μαθητών. Η διαμορφωτική αξιολόγηση προσφέρει πληροφορίες σχετικά με τη μάθηση των μαθητών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ η αποδεικτική αξιολόγηση χρησιμοποιείται συνήθως στο τέλος της μαθησιακής διαδικασίας. Η ανάλυση και των δύο τύπων αξιολόγησης μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμη

για τον καθορισμό μελλοντικών εκπαιδευτικών στόχων. Ενώ παραδοσιακά έχει δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην αποδεικτική αξιολόγηση στην εκπαίδευση, είναι η χρήση της διαμορφωτικής που ενισχύει τη μάθηση των μαθητών πιο ουσιαστικά.

Η διδασκαλία του ιστορικού χρόνου είναι άλλη μία σημαντική πτυχή στα προγράμματα του δημοτικού σχολείου, ιδιαίτερα των πιο μικρών τάξεων. Βασικές δεξιότητες και έννοιες στην ιστορία, όπως η κατανόηση του χρόνου και της χρονολόγησης, και η μετάδοση του πραγματικού περιεχομένου εξαρτώνται άμεσα από την ικανότητα χρήσης της γλώσσας. Όποιο στυλ διδασκαλίας ή μάθησης στην ιστορία και αν υιοθετηθεί, μια στενή σχέση μεταξύ της ιστορίας και των γλωσσικών τεχνών είναι αναπόφευκτη. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα στην περίπτωση του χρόνου και της χρονολόγησης, ουσιαστικά αφηρημένων εννοιών που βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στη γλώσσα για τη χρήση και την έκφρασή τους. Επομένως, η χρονολογική αντίληψη των παιδιών εξαρτάται από το πλαίσιο και συνδέεται στενά με την κατάσταση εντός της οποίας βιώνεται ο χρόνος. Το γεγονός ότι τα παιδιά στρεβλώνουν το χρόνο υπό ορισμένες συνθήκες, δεν σημαίνει ότι δεν διαθέτουν μια βασική ικανότητα χρονολογικής τοποθέτησης. Ο στόχος είναι να καθοριστούν οι συνθήκες υπό τις οποίες η χρονολογική αντίληψη των παιδιών είναι ή δεν είναι ακριβής και γιατί.

Σε πολλές χώρες, όπως και στην Κύπρο, τα μαθήματα ιστορίας βασίζονται σε μια χρονολογική ακολουθία ιστορικών εποχών. Για παράδειγμα, αυτή η προσέγγιση ισχύει στην Αυστραλία, τον Καναδά, την Ιρλανδία και την Αγγλία (De Groot-Reuvekamp, Van Bostel, Ros, & Harnett, 2014). Ωστόσο, μόνο οι διδακτικές περίοδοι με χρονολογική σειρά δεν εγγυώνται ότι οι μαθητές αναπτύσσουν κατανόηση του ιστορικού χρόνου. Επιπλέον, όταν αυτό δεν συμβαίνει, το μάθημα της ιστορίας συχνά επικεντρώνεται σε μία μόνο εποχή για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα χωρίς να δίνεται πάντα προσοχή στη χρονολογική σειρά ή τα γεγονότα εκείνα που μπορούν να απεικονιστούν σε ένα χρονοδιάγραμμα. Για τους λόγους αυτούς, τα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολία στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου. Κατά τη διάρκεια της μέσης παιδικής ηλικίας, τα παιδιά γίνονται ικανά να συντονίζουν πολλαπλούς κύκλους και σειρές και να αντιλαμβάνονται την κυκλική επανάληψη, αλλά γενικά δεν είναι σε θέση να διακρίνουν τα χαρακτηριστικά του συμβατικού χρόνου πριν από τα μέσα της εφηβείας. Η έρευνα στην ανάπτυξη του λογικού χρόνου δείχνει ότι πριν από την ηλικία των 8 χρόνων, η διαδοχή και η διάρκεια είναι ασταθείς έννοιες (Friedman, 1978). Περίπου στην ηλικία των 8 χρόνων αρχίζει η κατανόηση και η μέτρηση του χρόνου, γι' αυτό και η διδασκαλία της ιστορίας αρχίζει στη Γ' τάξη του δημοτικού σχολείου.

Για τη διδασκαλία και τη μάθηση του ιστορικού χρόνου, στο κυπριακό πρόγραμμα σπουδών προκρίνονται -μεταξύ άλλων- οι χρονολογικές/ιστορικές γραμμές, οι οποίες συναντώνται συχνά επειδή βοηθούν στην οπτικοποίηση των χρονικών σχέσεων και υποστηρίζουν τη σκέψη των μαθητών για το χρόνο. Οι χρονολογικές/ιστορικές γραμμές επιβάλλουν μια γραμμική αναπαράσταση του παρελθόντος, η οποία είναι ένας λόγος που επίσης επικρίνονται. Δίνουν την εντύπωση μιας γραμμικής ιστορικής αφήγησης της εξέλιξης μέσα στο χρόνο, κάνοντάς την να φαίνεται από τη σημερινή προοπτική σαν η ιστορία να μην μπορούσε να εξελιχθεί διαφορετικά. Επιπλέον, εμφανίζουν μια ενιαία δομή ιστορικών εποχών, ενώ οι αλλαγές με την πάροδο του χρόνου στην ιστορία είναι πιο περίπλοκες από ό, τι υποδηλώνουν τα σημεία σε αυτές.

Σε έρευνά τους οι De Groot-Reuvekamp, Ros, και Van Boxtel (2017), σχετικά πρόσφατα ανέπτυξαν μια διδακτική προσέγγιση που στόχο είχε να βελτιώσει την κατανόηση του ιστορικού χρόνου από τους μαθητές, χρησιμοποιώντας τις χρονολογικές/ιστορικές γραμμές ως βάση με την οποία οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν την κατανόησή τους για ιστορικά φαινόμενα και περιόδους. Η έρευνά τους στόχευε στην προσθήκη εμπειρικών στοιχείων υποθέτοντας ότι η κατανόηση του ιστορικού χρόνου μπορεί να ενισχυθεί με τη συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες σχετικά με την εφαρμογή λεξιλογίου που σχετίζεται με το χρόνο, με την τοποθέτηση αντικειμένων, καταστάσεων, γεγονότων και προσώπων σε σειρά, σε ιστορικές εποχές και συγκρίνοντας και αντιπαραβάλλοντας ιστορικές εποχές μέσω μιας συνεπούς χρήσης χρονολογικών/ιστορικών γραμμών. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι η συστηματική διδασκαλία χρησιμοποιώντας τις δραστηριότητες που αναφέρθηκαν και με συνεπή χρήση χρονολογικών/ιστορικών γραμμών, οδηγεί σε υψηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου από τους μαθητές. Την προσέγγιση αυτή ονόμασαν «Timewise» και σε σημαντικό βαθμό αυτή ανταποκρίνεται στην προσέγγιση που προκρίνεται από το Α.Π. της Κύπρου, αφού αυτή η προσέγγιση θα μπορούσε να προσφέρει παραδείγματα για το πώς θα μπορούσαν να βελτιωθούν τα σχολικά βιβλία ιστορίας ή οι πρακτικές διδασκαλίας, περιλαμβάνοντας μαθησιακές δραστηριότητες που επικεντρώνονται στη βαθύτερη κατανόηση του ιστορικού χρόνου και στη χρήση χρονολογικών/ιστορικών γραμμών.

Επιπλέον από τις χρονολογικές/ιστορικές γραμμές, οι ιστορικές εικόνες φαίνεται να είναι επίσης αποτελεσματικές για τη διδασκαλία του ιστορικού χρόνου. Για κάποιες ιστορικές εποχές οι εικόνες είναι και το μόνο είδος ιστορικής πηγής που μπορεί να υπάρχει και για το λόγο αυτό θεωρούνται αυθεντικές μαρτυρίες. Είναι γνωστό από έρευνες ότι η επιτυχής αναγνώριση από μέρους των παιδιών συγκεκριμένων ειδών εικόνων, επιτυγχάνεται

με την εξοικείωσή τους με αυτές, καθώς και ότι η εικονογράφηση αναπτύσσει την αίσθηση του χώρου και βοηθά την οπτική αντίληψη των παιδιών, δεξιότητα πολύ σημαντική στην ιστορική επιστήμη. Επομένως, ο εμπλουτισμός του μαθήματος με ποικιλία απεικονίσεων πολλαπλασιάζει τις νοητικές δεξιότητες που αναπτύσσουν τα παιδιά, αφού κάθε μορφή απεικόνισης λειτουργεί σε διαφορετική κατεύθυνση και κάθε κατεύθυνση προϋποθέτει διαφορετικές δεξιότητες και μορφές σκέψης. Και σε αυτό το κομμάτι τα σχολικά εγχειρίδια δεν φαίνεται να υστερούν. Αυτό που απομένει είναι να αναζητηθεί η αποτελεσματικότητα από τη χρήση τους στο γίνεσθαι του μαθήματος της κυπριακής ιστορίας.

Σε τελική ανάλυση, ένα Α.Π. δεν είναι δυνατό να λειτουργήσει αποτελεσματικά αν μένει μόνο σε διακηρύξεις άνευ ουσιαστικού περιεχομένου και κυρίως ανεφάρμοστων πρακτικών. Οφείλει και πρέπει να μετασχηματίζεται σε πράξη.

5.2.2. Σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

Ενώ το περιεχόμενο του Α.Π. και των βιβλίων της ιστορίας είναι καθοριστικής σημασίας, είναι εξίσου -αν όχι και πιο καταλυτική- η επίδραση του εκπαιδευτικού, αφού επηρεάζει τον τρόπο που μαθαίνουν και εν τέλει το τι αποκομίζουν οι μαθητές με το πέρας της διδασκαλίας. Η κατανόηση του τρόπου σκέψης των εκπαιδευτικών είναι χρήσιμη για διάφορους λόγους. Πρώτιστα, η ουσιαστική επαγγελματική ανάπτυξη και η εφαρμογή των βέλτιστων πρακτικών στην τάξη, είναι δύσκολο να σχεδιαστούν και να εφαρμοσθούν χωρίς να γίνει κατανοητό το πώς και το γιατί οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν τις αποφάσεις που λαμβάνουν σχετικά με το περιεχόμενο και τον χειρισμό της διδασκαλίας. Δεύτερον, αυτές οι διαπιστώσεις μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη προγραμμάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών. Τέλος, η αποκρυστάλλωση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το Α.Π. είναι μια απαραίτητη διαδικασία για τη διερεύνηση της δικής τους συμπεριφοράς εντός της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί, ως συμμετέχοντες μπορούν να διευκολύνουν τη διαδικασία εφεύρεσης και εφαρμογής νέων ιδεών, αφού αναπόφευκτα τελικά ενσωματώνουν το Α.Π. στη διδασκαλία μέσω των παιδαγωγικών επιλογών που χρησιμοποιούν, ενώ ταυτόχρονα το συνυφαίνουν με δοκιμασμένες και πετυχημένες πρακτικές.

Είναι γι' αυτό τον λόγο που ορισμένοι ερευνητές πιστεύουν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζουν -ή τουλάχιστον δεν επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό- τον τρόπο διδασκαλίας τους, αφού είναι υποχρεωμένοι ούτως ή άλλως να εφαρμόσουν το Α.Π.. Η πλειοψηφία όμως των ερευνών, μεταξύ τους και η δική μας, αποδεικνύουν ότι οι

αντιλήψεις των εκπαιδευτικών κάθε άλλο παρά άσχετες είναι με τις πρακτικές διδασκαλίας. Η ερμηνεία που δίδει ο εκπαιδευτικός στο ιστορικό παρελθόν διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κατανόηση που αντλούν οι μαθητές από τα μαθήματά τους, ενώ η έρευνά μας επιβεβαιώνει την άποψη ότι ο σχεδιασμός της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό περιλαμβάνει διαδικασίες σκέψης, τις οποίες διέρχεται πριν από την είσοδό του στην τάξη, αλλά και διαδικασίες μετά την αλληλεπίδρασή του σε αυτήν, και όλες μαζί καθοδηγούν τις αντιλήψεις του για την περαιτέρω αλληλεπίδραση στην αίθουσα διδασκαλίας.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας συνάδουν επίσης με άλλη μία κατηγορία ερευνών, η οποία θέλει τις αντιλήψεις σχετικά με τη διδασκαλία να είναι σταθερές, να αντιστέκονται στην αλλαγή και να αποτελούν εμπόδιο σε προτεινόμενες αλλαγές, αφού έχουμε διαπιστώσει ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που αφορούν τη διδασκαλία της κυπριακής ιστορίας, κάθε άλλο παρά αναπροσαρμόσιμες είναι.

Παρόλο που το Α.Π. της ιστορίας αφήνει επαρκή περιθώρια στον εκπαιδευτικό να διαμορφώσει τη διδασκαλία με τον τρόπο που θέλει, εντούτοις παρατηρείται απροθυμία ή αδυναμία από μέρους των εκπαιδευτικών να μεταβάλουν τις συμπεριφοριστικές πρακτικές σε πιο σύγχρονες, που θα θέτουν στο επίκεντρο τη νέα μάθηση. Και αυτό γιατί η έρευνά μας αποκαλύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την κυπριακή ιστορία παρουσιάζουν μεγάλη απόκλιση μεταξύ διδακτικής σκέψης και διδακτικής πράξης, με εξαίρεση τις συμπεριφοριστικές πρακτικές διδασκαλίας, όπου διδακτική σκέψη και διδακτική πράξη πλησιάζουν αρκετά. Το εν λόγω φαινόμενο μας κάνει να πιστεύουμε ότι, είτε οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να χειριστούν τέτοιες πρακτικές λόγω αδυναμίας, είτε ότι τα περιθώρια που φαίνεται να αφήνονται από το Α.Π., επί της ουσίας είναι ουτοπικά και άλλες παράμετροι τα περιορίζουν. Ενδεχομένως, σε κάποιο βαθμό, να συμβαίνουν και τα δύο, αφού αφενός οι σύγχρονες, κονστρουκτιβιστικές πρακτικές δεν είναι ευρέως διαδεδομένες στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και αφετέρου, παράμετροι όπως η πίεση του χρόνου για κάλυψη της ύλης, η αξιολόγηση του ίδιου του εκπαιδευτικού, η δυσκολία διαχείρισης αριθμητικά μεγάλων τάξεων, ο πολλαπλάσια μεγαλύτερος χρόνος προετοιμασίας που απαιτείται κ.ά., ωθούν τους εκπαιδευτικούς στον «εύκολο δρόμο» της παραδοσιακής διδασκαλίας.

Επιπρόσθετα, έχουμε διαπιστώσει ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να διδάσκουν «εκ του ασφαλούς» τόσο σε ότι αφορά το τι διδάσκουν, όσο και στο πώς το διδάσκουν. Πολλοί διστάζουν να συζητήσουν αμφιλεγόμενες περιόδους, γεγονότα και θέματα, να προκαλέσουν συζήτηση και αντιμαχίες στην τάξη, και προτιμούν να τα παραλείψουν. Και έτσι, ενώ η ιστορία σήμερα προβάλλει ως μάθημα αναζήτησης, το οποίο θέτει κεντρικά ερωτήματα που

μπορούν να απαντηθούν από πολλούς «δρόμους» και με πολλαπλούς τρόπους, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να κάνουν δύσκολες ερωτήσεις ή προτιμούν να αποφεύγουν ερωτήσεις που προκαλούν αντιπαραθέσεις εξαιτίας των διαφορετικών απόψεων που κυριαρχούν, φοβούμενοι την αδυναμία χειρισμού των απαντήσεων και μη νιώθοντας άνετα να εκφράσουν οι ίδιοι τις απόψεις τους. Φαίνεται να προτιμούν τις κλειστού τύπου ερωτήσεις που δείχνουν την απάντηση, οι οποίες καθιστούν περιττή την ανατροφοδότηση των μαθητών και δημιουργούν στην τάξη κλίμα αποδοχής όλων των απόψεων.

Ο σωκρατικός διάλογος φαίνεται να προκρίνεται από τους εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία της κυπριακής ιστορίας, ένδειξη που έρχεται σε αντίφαση με την πρακτική αποφυγής λογομαχιών (debates) στην τάξη, γιατί ακριβώς, φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να αντιλαμβάνονται τα οφέλη που προκύπτουν από τη χρήση διαλόγου, ερωτημάτων προβληματισμού και την ενθάρρυνση για συζήτηση, αλλά ταυτόχρονα αποφεύγουν την πρόκληση συζήτησης μεταξύ των ίδιων των μαθητών και δη για θέματα που οι ίδιοι μπορεί να θεωρούν ως ευαίσθητα. Σε έναν σωκρατικό διάλογο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να ενθαρρύνει τον μαθητή να εξερευνήσει ένα δεδομένο θέμα θέτοντας ερωτήσεις που προκαλούν σκέψη και δημιουργώντας αντιφάσεις, θέτοντας αντίθετα παραδείγματα και αποφεύγοντας, παράλληλα, να δώσει τη δική του απάντηση. Αν και οι δύο παίζουν ενεργό ρόλο στη συζήτηση, είναι ο εκπαιδευτικός που καθοδηγεί το διάλογο. Στις λογομαχίες, ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιορίζεται. Έτσι, η πρακτική αυτή, η οποία θεωρείται μορφή ενεργής μάθησης με ισχυρή θεωρητική βάση και είναι χρήσιμη για την εμβάθυνση της κατανόησης των μαθητών σε σύνθετα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα, καθώς συνιστά και έναν τρόπο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, αποφεύγεται μπροστά στην ανασφάλεια του πού θα οδηγηθεί η συζήτηση, ιδιαίτερα σε ένα μάθημα όπως η κυπριακή ιστορία, όπου εμπερικλείονται αρκετά ευαίσθητα θέματα.

Το φαινόμενο αυτό δεν παρουσιάζεται μόνο στο μάθημα της κυπριακής ιστορίας στην Κύπρο, αφού λαμβάνοντας ως δεδομένο ότι οι δυτικές κοινωνίες προσπαθούν σήμερα να υιοθετήσουν ένα διαπολιτισμικό χαρακτήρα, η διδασκαλία της ιστορίας μπορεί να κατατάξει ορισμένα θέματα ως «ευαίσθητα» σε οποιαδήποτε χώρα. Θέματα που δεν περιλαμβάνονται -ακόμη- στα προγράμματα σπουδών, απορρίπτονται στις τρέχουσες κοινωνικές συζητήσεις και μπορούν να θεωρηθούν ευαίσθητα αναλόγως του κοινωνικού πλαισίου που τα αναγνωρίζει ως αμφιλεγόμενα, τραυματικά ή άλλως πως συναισθηματικά «δύσκολα» θέματα.

Παρόμοιου τύπου αποτελέσματα παρουσιάζονται και σε άλλες έρευνες που καταδεικνύουν ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αισθάνονται αβέβαιοι και ανεπαρκώς

προετοιμασμένοι όταν διδάσκουν ευαίσθητα και συγκρουσιακά θέματα για διάφορους λόγους, όπως ο φόβος συναισθηματικής αντίδρασης στην τάξη, οι πιέσεις από το σχολείο, την τοπική κοινότητα ή το κράτος ή το αίσθημα ότι περιορίζονται από τις δικές τους αξίες, πεποιθήσεις και ταυτότητες.

Η ιδιαιτερότητα της διδασκαλίας της ιστορίας γενικότερα -αλλά και ειδικότερα της κυπριακής ιστορίας στην περίπτωση μας- έγκειται στο γεγονός ότι τα ζητήματα του παρελθόντος είναι συνήθως βαθιά εδραιωμένα σε αφηγήματα εθνικών και κοινωνικών ταυτοτήτων. Ακόμη και αν η αντιπαράθεση παρουσιάζει μερικές φορές ποικίλες μορφές, περιλαμβάνει ευρύτερες αφηγήσεις, κοσμοθεωρίες και συμπράξεις σημαντικές για τις ταυτότητες των μερών και επομένως δεν μπορεί να επιλυθεί με «αντικειμενικό» τρόπο. Δεδομένου ότι το καθήκον της διδασκαλίας της ιστορίας είναι η οικοδόμηση εθνικής ταυτότητας, η διδασκαλία των ευαίσθητων και συγκρουσιακών θεμάτων στη διδασκαλία της επηρεάζεται από τη δημόσια και πολιτική συζήτηση.

Αυτό που προτείνεται λαμβάνοντας υπόψη μας ερευνητικά δεδομένα είναι, πρώτιστα, οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν ότι συγκεκριμένες ομάδες μαθητών μπορούν να βιώσουν διαφορετικά συναισθήματα όταν συζητούν ένα αμφιλεγόμενο θέμα. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να ξεκινήσουν προσπαθώντας να μάθουν για την κοινωνική τοποθέτηση των μαθητών και το υπόβαθρό τους και πώς αυτά θα μπορούσαν να επηρεάσουν τις αντιλήψεις τους. Κατά δεύτερον, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να διαχειριστεί πιο ενεργά και να δομήσει τη συζήτηση δείχνοντας σεβασμό για τις διαφορετικές απόψεις που θα εκφραστούν εντός της τάξης. Τρίτον, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε είτε να υιοθετήσει μια ουδέτερη θέση, είτε να συζητήσει διαφορετικές προοπτικές ισάξια, εστιάζοντας, για παράδειγμα, στην ανοχή. Γιατί, πτυχές του αισθήματος «ασφάλειας» στην τάξη όπως γίνεται αντιληπτή από τους μαθητές (π.χ. απειλή ταυτότητας, γνώμη άλλων, πώς συμπεριφέρεται ο εκπαιδευτικός διαπροσωπικά) καθώς και η εξωστρέφεια των μαθητών, συνδέονται δυναμικά με τη συμμετοχή τους και συνεπώς με την αποτελεσματικότητα μιας τέτοιας συζήτησης.

Για τους εκπαιδευτικούς που θέλουν να συμπεριλάβουν συζητήσεις αμφιλεγόμενων θεμάτων στη διδασκαλία τους, η έρευνα εντοπίζει τρία στοιχεία που μπορούν να παρέχουν κάποια καθοδήγηση για το πώς μπορεί να διευκολυνθούν οι συζητήσεις σε ένα τέτοιο μαθησιακό περιβάλλον. Το πρώτο στοιχείο, το οποίο τονίζεται τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τους μαθητές, είναι η παρουσία καλών διαπροσωπικών σχέσεων. Το δεύτερο στοιχείο είναι οι κατάλληλοι κανόνες για τέτοιου είδους

αλληλεπιδράσεις εντός της τάξης, ενώ το τρίτο βασικό στοιχείο είναι η διευκόλυνση των συζητήσεων από μέρους του εκπαιδευτικού με διάφορες ερωτήσεις.

Επιπλέον, το να διατυπωθούν ερωτήσεις είναι μια αρχή, αλλά πρέπει επίσης να δοθεί στους μαθητές και η ευκαιρία να ερευνήσουν μόνοι, ακολουθώντας το παράδειγμα του εκπαιδευτικού αρχικά, δημιουργώντας τις δομές που θα τους επιτρέψουν να διαβάσουν ιστορικές πηγές που παρουσιάζουν πολλαπλές προοπτικές ή αντικρουόμενες απόψεις. Δίνοντας στους μαθητές ευκαιρίες να ασχοληθούν με την ιστορία και να αυτενεργήσουν μπορούν να επεκτείνουν την άποψή τους για αυτήν, ενώ ταυτόχρονα τους δίνεται η δυνατότητα να μάθουν να επιχειρηματολογούν γραπτώς. Όταν μάθουν να γράφουν ιστορία, θα μπορούν να κατανοήσουν το είδος της επιχειρηματολογίας. Αυτό συνδέεται με την κατανόηση της ιστορίας ως ερμηνευτικής επιστήμης που εδράζεται στην ανάλυση των αποδεικτικών στοιχείων.

Εάν ο στόχος είναι να εμπλακούν καλύτερα οι μαθητές στην ιστορική σκέψη (δηλαδή να έχουν επίγνωση του τρόπου με τον οποίο το παρελθόν επηρεάζει το παρόν και του τρόπου με τον οποίο χρησιμοποιούμε συγκεκριμένες δεξιότητες και έννοιες ιστορικής σκέψης για να περιγράψουμε αυτή τη σχέση), τότε οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιδεικνύουν με συνέπεια την ιστορική σκέψη εντός της τάξης. Αυτό θα συμβάλει στη διαμόρφωση μιας συνεχούς νοοτροπίας σκέψης στους μαθητές. Παρέχει επίσης μια σταθερή βάση για να προκαλέσει τους μαθητές να σκεφτούν ιστορικά για τον εαυτό τους. Αυτό συνάδει με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στην Κύπρο, αφού τόσο στην έρευνα που προηγήθηκε (Σολωμού, 2017), όσο και στη δική μας φαίνεται να προκρίνουν ως στόχο της διδασκαλίας τους την ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Αξιοσημείωτο εντούτοις, είναι το γεγονός ότι στην περίπτωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την κυπριακή ιστορία έχουν σχεδόν αποκλείσει εντελώς τις στρατηγικές της γνωστικής μαθητείας, με την οποία μπορούν να υποστηρίξουν εκ του ασφαλούς τη διδασκαλία του μαθήματος και να προάγουν την αυτενέργεια και την ανεξαρτησία στη μάθηση.

Η διδασκαλία της ιστορίας επικεντρώνεται συνήθως στην κατανόηση του παρελθόντος ως αυτοσκοπού. Η έρευνα δείχνει ότι πολλοί μαθητές δεν βλέπουν το νόημα αυτού, βαριούνται στο μάθημα και αντιλαμβάνονται την ιστορία ως λίγο-πολύ αχρείαστη ή και τυπικά ανιαρή. Ωστόσο, αυτό είναι λάθος γιατί η ιστορία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον προσανατολισμό για το παρόν και το μέλλον. Εφόσον οι μαθητές δεν είναι σε θέση να το δουν αυτό, τίθεται ο προβληματισμός εάν το γεγονός αυτό οφείλεται στην έλλειψη προσοχής και ενδιαφέροντος στο μάθημα της ιστορίας σχετικά με τον τρόπο διασύνδεσης

του παρελθόντος με το παρόν και το μέλλον ή αν ο τρόπος διδασκαλίας δεν προσφέρει καθόλου αυτή την επιλογή. Τα προγράμματα σπουδών ιστορίας σχεδιάζονται συνήθως για να μελετήσουν τα γεγονότα του παρελθόντος από μόνα τους και συχνά δεν στοχεύουν στην εξέταση της σύγχρονης συνάφειάς τους, στα σχολεία όπου οι εκπαιδευτικοί έδιναν έμφαση στον σκοπό της ιστορίας, οι μαθητές ήταν σε καλύτερη θέση να περιγράψουν τη συνάφειά της με το παρόν και το μέλλον, σε σχέση με τους μαθητές σε σχολεία όπου οι εκπαιδευτικοί δεν αποσαφήνιζαν επαρκώς τον σκοπό της ιστορίας. Αυτό εκθειάζεται με τις αρχές που προκρίνει το Α.Π. που εξετάσαμε και την άποψή μας ότι οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν εξ αρχής τι πρόκειται να διδαχτούν.

Σε μεγάλο βαθμό μας βρίσκει σύμφωνους -και αυτό προκύπτει και από την έρευνά μας- η άποψη των Van Straaten κ.ά. (2016), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι διδάσκοντας τους μαθητές να κάνουν συνδέσεις μεταξύ παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος μας φέρνει αντιμέτωπους με μια πρόκληση, η οποία δεν έχει ακόμη ξεκάθαρα αποσαφηνιστεί και προτείνουν την εφαρμογή πρακτικών που ενσωματώνουν διαμήκεις γραμμές (longitudinal lines), διαρκείς ερωτήσεις (enduring questions), ιστορικές αναλογίες (historical analogies) και λήψη αποφάσεων και εφεύρεση σεναρίων (decision-making and scenario thinking).

Όσον αφορά τα σχέδια μεθόδευσης της διδασκαλίας που προκρίνονται ο μαθητής καλείται να συντάξει κείμενα, να καταρτίσει εννοιολογικούς χάρτες, να απαντήσει σε ερωτήσεις με βάση τις γνώσεις που λαμβάνει, να συζητήσει, να προβληματιστεί κ.λπ., ενεργήματα προς την κατεύθυνση της ανακάλυψης γνώσεων. Καλείται όμως και να επεξεργαστεί πληροφορίες, να προβληματιστεί, να συζητήσει απόψεις, να αξιολογήσει καταστάσεις και να ανακαλύψει κρυμμένα νοήματα πίσω από πράξεις, να αυτενεργήσει (παραγωγή γνώσεων). Εντούτοις, διατηρούμε κάποιες επιφυλάξεις για την πρακτική εφαρμογή των πιο πάνω σχεδίων, αφού απέναντι στην πίεση του χρόνου για να «καλυφθεί η ύλη» ο εκπαιδευτικός δεν αποκλείεται σε μεγάλο βαθμό να ακολουθεί αφηγηματική τακτική παρουσίασης των γεγονότων και, επομένως, οι μαθητές να καθίστανται παθητικοί οργανισμοί, που απλά αναπαράγουν τη γνώση μηχανικά.

Στο σύγχρονο κόσμο η παθητικοποίηση των μαθητών δεν θα έπρεπε καν να αποτελεί επιλογή, αλλά η περαιτέρω ώθηση για ενεργή μάθηση. Η μάθηση και η μεταφορά της γνώσης αποτελούν ακρογωνιαίους λίθους της εκπαίδευσης. Η μάθηση είναι η διαδικασία με την οποία η γνώση αυξάνεται ή τροποποιείται, ενώ η μεταφορά είναι η διαδικασία εφαρμογής της γνώσης σε νέες καταστάσεις πέρα από εκείνες στις οποίες αποκτήθηκε. Η σύνδεση μεταξύ των διαδικασιών και της εννοιολογικής τους βάσης αυξάνει την κατανόηση

και επιτρέπει στους μαθητές να μεταφέρουν τις γνώσεις τους σε παρόμοια προβλήματα, να προωθεί, δηλαδή, τη μεταφορά.

Μια άλλη βασική αλλαγή στην εκπαίδευση που ενέχει ακόμα πολλά περιθώρια βελτίωσης είναι η αναγνώριση ότι η διδασκαλία πρέπει να εξατομικεύεται για να προσφέρει το μέγιστο μαθησιακό αποτέλεσμα. Αυτή η συνειδητοποίηση οδήγησε τους εκπαιδευτικούς φορείς τα τελευταία χρόνια να προωθήσουν τη διαφοροποίηση στη μάθηση των μαθητών. Κάθε εκπαιδευτικός έχει διαφορετικές ιδέες για το πώς να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία στην τάξη του και με βάση αυτές τις ιδέες εφαρμόζει και τις ανάλογες πρακτικές διδασκαλίας. Για να λειτουργήσει αυτό αποτελεσματικά, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επενδύσουν σε καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές τους, αφού, η τοποθέτηση των μαθητών σε ομάδες ικανοτήτων δεν αρκεί. Επίσης, χρειάζεται βαθιά κατανόηση των μαθησιακών στόχων από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και ικανότητα να παρέχουν στους μαθητές αποτελεσματική ανατροφοδότηση. Τέλος, η διαφοροποιημένη διδασκαλία στην ιστορία πρέπει να βασίζεται σε αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας και ορθό εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν τις γνώσεις και την κατανόησή τους για ένα ευρύ φάσμα στρατηγικών, ώστε να μπορούν να κινηθούν ευέλικτα σε ποικίλες μαθησιακές δραστηριότητες. Έτσι, θα μπορούν να αξιοποιήσουν βέλτιστα τις υπάρχουσες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις των μαθητών τους.

Κάποιες πρακτικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας που φαίνεται να μπορούν να εφαρμοσθούν προσαρμοσμένα στο κυπριακό συγκείμενο προτείνουν οι Bagot και Latham (2019), όπως δραστηριότητες γραφής, τις οποίες εφαρμόζουν ήδη οι εκπαιδευτικοί όπως φάνηκε από την έρευνά μας, και που αποτελούν ένα χρήσιμο και ευέλικτο εργαλείο για διαφοροποίηση στο μάθημα της ιστορίας, αφού αυτό αφορά την πρόσβαση σε διαφορετικές πηγές για τους μαθητές και μπορεί να είναι ατομικά προσανατολισμένη. Επίσης, προτείνουν τα «Παιχνίδια Ιδεών» (Concept Games) που είναι υπό όρους δυνατόν να χρησιμοποιηθούν με επιτυχία από μαθητές όλων των ηλικιών και ικανοτήτων. Τα παιχνίδια ιδεών μπορούν να διευκολύνουν τη διερεύνηση και την κατανόηση εννοιών όπως η αγάπη, η ελευθερία, η δικαιοσύνη, με τρόπο που ενθαρρύνει την κριτική και δημιουργική σκέψη. Ουσιαστικά είναι μια δραστηριότητα ταξινόμησης στην οποία οι μαθητές ταξινομούν φράσεις, προτάσεις ή υποθέσεις ως ανήκουσες ή μη στις παρεχόμενες, από τον εκπαιδευτικό, κατηγορίες. Αυτές οι κατηγορίες σχετίζονται με μια έννοια. Για παράδειγμα, εάν η έννοια ήταν «Δικαιοσύνη», οι μαθητές θα μπορούσαν να ταξινομήσουν τις υποθέσεις που τους δίνονται στις κατηγορίες «Δίκαιος» και «Άδικος» κ.λπ.. Τέλος, προτείνονται οι «Σωκρατικοί Διάλογοι», στους οποίους κάθε μαθητής μπορεί να εφαρμόσει τις ατομικές προηγούμενες γνώσεις του, το

σύνολο των δεξιοτήτων και την εννοιολογική του κατανόηση και να τις αναπτύξει περαιτέρω μέσω αυθεντικής και ουσιαστικής συνομιλίας με τους συμμαθητές του υπό την καθοδήγηση του δασκάλου. Στην έρευνά μας, μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν το σωματικό διάλογο για το χειρισμό των απαντήσεων των μαθητών τους στο όριο του ‘αρκετά’.

5.3. Εξαγωγή Συμπερασμάτων

Συνδέοντας τα αποτελέσματα της έρευνάς μας με το ευρύτερο συγκείμενο της κυπριακής πραγματικότητας καταλήγουμε σε συγκεκριμένες διαπιστώσεις που έχουν να κάνουν με μια σειρά από ζητήματα που άπτονται της θεματολογίας που έχουμε ασχοληθεί.

Βασική διαπίστωση είναι η διάσταση που εντοπίζεται ανάμεσα στις βασικές αρχές του Α.Π. και στην πρακτική εφαρμογή του, δηλαδή, αυτό που ονομάζεται ιδεολογία του Α.Π. διαφέρει από την πράξη, το λειτουργικό αναλυτικό. Το προοίμιο του Α.Π., το οποίο έχει μελετηθεί, καταδεικνύει ότι οι αρχές του συνάδουν με τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρήσεις, αλλά ταυτόχρονα αντικατοπτρίζουν και δεδομένα του σύγχρονου παγκόσμιου σκηνικού, όπως η χαλάρωση των συνόρων, η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας, η συνεχής αναδιαμόρφωση της κοινωνίας των πολιτών κ.ά. Ταυτόχρονα όμως, μελετώντας το κείμενο στη συνέχεια του, εντοπίζεται διάσταση, αφού οι πρακτικές που καταγράφονται δεν διαφέρουν ιδιαίτερα από τις πρακτικές του προηγούμενου αναλυτικού του 1996. Η οπτική που αντικρίζεται η σχολική ιστορία είναι αναλλοίωτη ή ελαφρώς και όχι ουσιαστικά διαφοροποιημένη εδώ και δεκαετίες. Οι λόγοι για τους οποίους συμβαίνει αυτό έχουν να κάνουν με μια σειρά από πολιτικούς, κοινωνικούς και πρακτικούς παράγοντες.

Αφενός, δεν υπάρχει η πολιτική βούληση για να γίνουν αλλαγές σε βάθος, αφού το πρόσφατο παρελθόν έχει καταδείξει ότι το πολιτικό κόστος για μία διακυβέρνηση είναι τεράστιο, λόγω των κοινωνικών αναταραχών που συνεπάγεται μία εκ βαθέων αλλαγή του τρόπου που διδάσκεται η ιστορία. Αφετέρου, πρακτικοί λόγοι όπως η εισαγωγή και η χρήση σχολικών εγχειριδίων από την Ελλάδα ή ακόμα και η αναγνώριση των τίτλων σπουδών επηρεάζει τον τρόπο διδασκαλίας. Επίσης, το ίδιο το σύστημα, το οποίο εκ φύσεως δεν αφήνει επαρκή περιθώρια στον εκπαιδευτικό να διαφοροποιηθεί από πρακτικές παλαιότερων χρόνων, είτε για λόγους που έχουν να κάνουν με την ογκώδη διδακτέα ύλη που πρέπει να «χωρέσει» σε πολύ μικρό αναλογικά χρονικό διάστημα, είτε το σύστημα αξιολόγησης τους εκπαιδευτικού, είτε ακόμα και ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας που διέπει την αξιολόγηση του μαθητή.

Επομένως, αυτό που προβάλλει ως αναγκαίο είναι να γίνουν οι αλλαγές εκείνες που θα επιτρέψουν την ουσιαστική - πρακτική εφαρμογή όσων ορίζονται στο Α.Π. και όχι απλά η θεωρητική διατύπωσή τους, η οποία απέχει από την πραγματικότητα. Διότι, στο Α.Π. επιδιώκεται «η καλλιέργεια και συνεχής ανανέωση του ενδιαφέροντος του/της μαθητή/τριας για το ιστορικό παρελθόν και για τη διάσωση της ιστορικής μνήμης», «η κριτική προσέγγιση των ιστορικών δεδομένων χωρίς στερεότυπα και προκαταλήψεις», «η επεξεργασία, η ιστοριογραφική πλαισίωση ή και η υπέρβαση της ύλης των διδακτικών εγχειριδίων» και «η λειτουργική εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της διδασκαλίας». Ακόμη, συνιστάται η χρήση φάσματος μεθόδων διδασκαλίας και η «πολυεπίπεδη παρουσίαση της διδακτέας ύλης, με ευρεία χρήση ενδεικτικών ιστορικών πηγών και με την, κατά το δυνατόν, παραγωγικότερη αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας» (ΥΠΠ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010β: 56).

Άλλο ένα στοιχείο το οποίο οφείλουμε να τονίσουμε είναι την αναγκαιότητα να γεφυρωποιηθεί η απόσταση μεταξύ πολιτικών αποφάσεων και ακαδημαϊκών δεδομένων. Οι αρμόδιοι, πολιτικοί και κρατικοί λειτουργοί, οι οποίοι είναι επιφορτισμένοι με την ευθύνη εκπόνησης και εφαρμογής πρακτικών για την εκπαίδευση, χρειάζεται να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους δεδομένα που προκύπτουν από την ακαδημαϊκή έρευνα. Και αυτό γιατί στον ακαδημαϊκό χώρο η ροή των στοιχείων που προκύπτουν από την έρευνα είναι συνεχής και κάθε είδους πολιτική απόφαση θα έπρεπε να στηρίζεται σε αυτά. Σίγουρα, η κοινωνική διάσταση που ενέχεται σε οποιαδήποτε προσπάθεια αλλαγών δεν θα μπορούσε να παραβλεφθεί, όπως έχει καταδείξει ιστορικά το παράδειγμα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην Κύπρο, αλλά δεν θα έπρεπε να αποτελεί καταλυτικό ή και ανασταλτικό παράγοντα.

Συνακόλουθα, είναι απαραίτητο να συνταχθούν και να τεθούν σε άμεση χρήση νέα σχολικά εγχειρίδια, ιδιαίτερα για τις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού, στα οποία να τίθεται στο επίκεντρο η κυπριακή ιστορία και η διασύνδεση της ιστορίας της Κύπρου με την ευρύτερη περιοχή της Ανατολικής Μεσογείου και όχι αποκλειστικά με τον ελλαδικό χώρο. Τα εγχειρίδια θα πρέπει επίσης να καλλιεργούν διαπολιτισμική συνείδηση και να γεφυρώνουν το χάσμα που υφίσταται ανάμεσα στην ιστορία και την αποδοχή του «άλλου». Γενικότερα, οι μαθητές χρειάζεται να μαθαίνουν για την αλληλεπίδραση μεταξύ των λαών εντός της ιστορικής αφήγησης που διδάσκονται στο σχολείο. Γιατί η ιστορία μπορεί και πρέπει να διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στη σύγχρονη κοινωνία. Πρέπει να καλλιεργεί ιδανικά και αξίες, μεταξύ των οποίων την κοινωνική αλληλεγγύη, τη δημοκρατία, το σεβασμό στους νόμους και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Τέλος, πρέπει να συμβάλλει

στη διάπλαση του σύγχρονου κριτικά σκεπτόμενου, παγκόσμιου πολίτη, ο οποίος θα χαρακτηρίζεται από διαπολιτισμική επάρκεια.

Ακόμη, τα διδακτικά εγχειρίδια χρήζουν άμεσης αναδιαμόρφωσης, ώστε συνδυάζοντας την ιστορική αφήγηση με άλλους κλάδους, όπως η Λογοτεχνία, η Τέχνη, η Αγωγή του Πολίτη, η Περιβαλλοντική Αγωγή, η Γεωγραφία κ.ά., να μπορούν να καταστήσουν το μάθημα πιο ενδιαφέρον στους μαθητές, ενώ ταυτόχρονα να μπορούν να προσφέρουν στον εκπαιδευτικό τα εφόδια εκείνα που χρειάζεται, ώστε να δομήσει τη διδασκαλία προς αυτή την κατεύθυνση ενσωματώνοντας ποικιλία πρακτικών, όπως τη χρήση πηγών, εικόνων, δημιουργικών δραστηριοτήτων κ.λπ.. Απαραίτητο είναι τα κείμενα να απλοποιηθούν, αφού η έρευνά μας έχει καταδείξει ότι αντιστοιχούν σε υψηλότερο αναγνωστικό επίπεδο από την ηλικία των παιδιών για τα οποία χρησιμοποιούνται. Ο βαθμός αναγνωσιμότητας και κατανοησιμότητας θα πρέπει να ελεγχθεί στη βάση επιστημονικών δεδομένων, ώστε να συνάδει, πριν ακόμα αρχίσει η χρήση τους.

Αναγκαίο είναι, επίσης, να οργανώνουν τη σχολική γνώση σε δομές που να εξασφαλίζουν την ολότητα (τι έγινε, πώς και γιατί), να προβαίνουν σε μετασχηματισμό (πώς αλλιώς, τι θα έλεγε κάποιος με αντίθετη γνώμη) και να προωθούν την αυτορρύθμιση (πού αλλού, πότε άλλοτε, τι άλλο), παρουσιάζοντάς την με ποικιλία μεθόδων όπως κείμενα, πηγές, εικόνες, πίνακες, χάρτες, διαγράμματα, εννοιολογικούς χάρτες, ερωτήσεις, δραστηριότητες, ασκήσεις κ.λπ., ώστε να αξιοποιούνται οι προηγούμενες γνώσεις των μαθητών και να ωθούνται σε υψηλότερο επίπεδο.

Ταυτόχρονα, η διδαχθείσα ύλη με την υφιστάμενη μορφή της κρίνεται απαραίτητο να αναπροσαρμοσθεί και να μειωθεί δραματικά. Προτείνεται η αξιοποίηση κεντρικών ιδεών-θεμάτων, τα οποία μπορούν να αντικαταστήσουν την αυστηρή γεγονοτολογική αφήγηση και να εξετασθούν διαχρονικά υπό το πρίσμα μίας λειτουργικής διάταξης. Αυτή η πρακτική θα ανοίξει το δρόμο για να ιδωθεί η ιστορία από «κάτω προς τα πάνω», δηλαδή με έμφαση στην κοινωνία, τα λαϊκά στρώματα και όχι στις μεγάλες προσωπικότητες και τα πολιτικά και στρατιωτικά γεγονότα, όπως συμβαίνει μέχρι τώρα, γεγονός που θα επιτρέψει στους μαθητές να σκεφθούν κριτικά και να καλλιεργήσουν ιστορική ενσυναίσθηση.

Βασικό ζητούμενο, το οποίο θα έπρεπε να αποτελεί πυξίδα για κάθε εκπαιδευτικό που διδάσκει ιστορία είναι η ενεργητική μάθηση των μαθητών. Η ανάπτυξη κινήτρων και η διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος μάθησης προσιτού σε κάθε ηλικία. Η παθητικοποίηση και η δασκαλοκεντρική αφήγηση που κυριαρχούσε σε παλαιότερα χρόνια έχει αρχίσει δειλά-δειλά να περιθωριοποιείται και καλό είναι να παρέλθει εντελώς. Βέβαια, για να συμβεί αυτό χρειάζεται ακόμα να γίνουν πολλά βήματα, αλλά σημαντικό στοιχείο που καταγράφουμε

είναι τον χαρακτήρα του Α.Π. και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που κινούνται προς αυτή την κατεύθυνση. Οι πρακτικές που προκρίνουν οι εκπαιδευτικοί, πιστεύουμε, ότι περιορίζονται και από άλλες παραμέτρους και όχι μόνο από τις αντιλήψεις τους.

Η απεικονίσεις στη διδασκαλία, η συγγραφική διαδικασία στην τάξη, η ομαδοσυνεργατική μάθηση, οι συζητήσεις ή λογομαχίες, η δραματοποίηση και το παιχνίδι ρόλων είναι μερικοί αποδοτικοί τρόποι για να εμπλακούν ενεργά οι μαθητές. Η συζήτηση στην τάξη, για παράδειγμα, είναι μια από τις πιο κοινές στρατηγικές που προωθούν την ενεργό μάθηση. Εάν ο στόχος ενός μαθήματος είναι να προωθήσει τη μακροπρόθεσμη διατήρηση πληροφοριών, να παρακινήσει τους μαθητές προς περαιτέρω μάθηση και να τους επιτρέψει να εφαρμόσουν πληροφορίες σε νέα περιβάλλοντα ή να αναπτύξουν τις δεξιότητες σκέψης τους, τότε η συζήτηση είναι απαραίτητη. Οι δομημένες συζητήσεις προωθούν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και των δεξιοτήτων επικοινωνίας και λειτουργούν ως μέθοδος εμπάθυνσης και κατανόησης για σύνθετα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα. Είναι ουσιαστικά μια μορφή ενεργητικής μάθησης με ισχυρή θεωρητική βάση.

Η διαπίστωση που έχει προκύψει από την έρευνά μας ότι οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν τις πιο σύνθετες συζητήσεις, ευαίσθητου περιεχομένου και τις λογομαχίες, μπορεί να ξεπερασθεί με τις κατάλληλες τεχνικές προετοιμασίας. Εφόσον, οι συζητήσεις έχει αποδειχθεί ότι έχουν άμεσο και θετικό αντίκτυπο στους μαθητές, οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών μπορούν να αντιμετωπιστούν όταν οι ίδιοι επιδιώξουν τη συμμετοχή τους σε εργαστήρια ή επιμορφωτικά σεμινάρια προς την κατεύθυνση αυτή. Ακόμα και ανοιχτές συζητήσεις για τρέχοντα γεγονότα και κοινωνικά θέματα μπορούν να αποτελέσουν μια ικανοποιητική εμπειρία τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές τους.

Η συνεργατική μάθηση εφαρμοζόμενη στο μάθημα της ιστορίας -όπως και σε άλλα μαθήματα- μετατρέπει το μάθημα από δασκαλοκεντρικό σε μαθητοκεντρικό και μεταβάλλει τους μαθητές σε ενεργούς συμμετόχους στη διαδικασία της μάθησης, ενώ συμβάλλει εξίσου στην καλλιέργεια κουλτούρας σεβασμού, κατανόησης και αποδοχής του πλουραλισμού και της διαπολιτισμικότητας.

Επιπλέον, ο καλός δάσκαλος κάνει ερωτήσεις που ελέγχουν την κατανόηση των βασικών γεγονότων, δεξιοτήτων ή ιδεών σε ένα μάθημα και στη συνέχεια ωθεί τους μαθητές να σκεφτούν κριτικά και δημιουργικά για αυτό που έχουν μάθει. Μερικοί εκπαιδευτικοί σκέφτονται ερωτήσεις σύμφωνα με την ταξινόμηση του Bloom: γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση. Άλλοι εξετάζουν τη γνωστική διαδικασία που εμπλέκεται στην απάντηση της ερώτησης. Ανεξάρτητα από το πώς επιλέγει κανείς να κατηγοριοποιήσει τις ερωτήσεις στην τάξη, μια έγκαιρη, στοχαστική ερώτηση είναι ένα

εξαιρετικό εργαλείο για εκπαιδευτική παράδοση, αφού ο τρόπος με τον οποίο τίθεται ένα ερώτημα καθορίζει την απάντηση που δίνεται.

Επιπρόσθετα, σε μια εποχή που οι τεχνολογικές εξελίξεις τρέχουν, ο εκπαιδευτικός οφείλει και πρέπει να συμβαδίζει με αυτές, αφού πλέον σχεδόν όλοι οι μαθητές έρχονται άμεσα και σε καθημερινή βάση σε επαφή με τεχνολογικά μέσα. Οι εκπαιδευτικές αναζητήσεις είναι στις πλείστες των περιπτώσεων συνδεδεμένες με την τεχνολογία και προεξάρχοντας του διαδικτύου, παρέχουν άμεση πρόσβαση σε πηγές, πρωτογενείς ή δευτερογενείς, αναπαριστώντας ένα γνωστικό αντικείμενο με πολλαπλούς και διαφορετικούς τρόπους διασύνδεσης. Το γεγονός αυτό καθιστά το διαδίκτυο προτιμητέο σε σχέση με τα σχολικά εγχειρίδια και ενθαρρύνει πολύ περισσότερο την ιστορική σκέψη. Έτσι, ο εκπαιδευτικός επιβάλλεται να αποκτήσει δεξιότητες χειρισμού των τεχνολογικών μέσων, ώστε να αποκτήσει πρόσβαση σε αυτά και να μπορέσει να τα ενσωματώσει στη διδασκαλία του αποβλέποντας στον εμπλουτισμό της και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Όπως κάθε άλλη επιστήμη, έτσι και η παιδαγωγική είναι μια επιστήμη που συνεχώς εμπλουτίζεται με νέα ερευνητικά δεδομένα και νέες θεωρίες. Το γεγονός αυτό, καθιστά απαραίτητη την ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα νέα δεδομένα. Κάθε επαγγελματίας – καλός εκπαιδευτικός οφείλει μόνος να ενημερώνεται, ανατρέχει, επιμορφώνεται και εφαρμόζει στην πράξη καθετί που θεωρείται ότι -αποδεδειγμένα μέσα από την εκπαιδευτική έρευνα- συμβάλλει στην καλύτερη μάθηση των μαθητών. Γιατί οι εποχές αλλάζουν, τα δεδομένα επεκτείνονται, τα γεγονότα εξελίσσονται και σε καμία περίπτωση δεν πρέπει ο μαθητής να «ξεπεράσει» τον δάσκαλο εντός του μαθησιακού πλαισίου γνώσης.

Σημαντικός τομέας στον οποίο πρέπει να σταθούμε είναι η πολυπρισματική προσέγγιση, που φαίνεται να κερδίζει έδαφος ολοένα και περισσότερο. Παλαιότερες θεωρίες που προβάλλουν την ιστορία κάτω από τη μονοδιάστατη οπτική της καθόλα θετικής εθνικής αφήγησης και «αγιοποιούν» το έθνος έχουν αρχίσει να ξεπερνιούνται με τον καιρό σε πολλές χώρες και η Κύπρος, όντας μία σύγχρονη ευρωπαϊκή χώρα, θα πρέπει να κάνει δειλά-δειλά βήματα προς αυτή την κατεύθυνση. Η κυπριακή σχολική ιστορία θα πρέπει, χωρίς να περιθωριοποιεί τα κομμάτια που αντικατοπτρίζουν την ελληνικότητα του τόπου, να διανθιστεί και να επαναϊδωθεί κάτω από το πρίσμα των εξελίξεων της γύρω περιοχής, της ευρύτερης Μέσης Ανατολής, καθώς και να φωτίσει τα κομμάτια εκείνα της ιστορίας των διαφορετικών λαών και πολιτισμών που συζούν με την ελληνική κοινότητα στο νησί. Έτσι, θα επιτευχθεί το διαπολιτισμικό άνοιγμα, το οποίο είναι

και το ζητούμενο στη σύγχρονη εποχή. Προτείνεται ένα μοντέλο, το οποίο θα εστιάζει στην καλλιέργεια της δεξιότητας της διερεύνησης του παρελθόντος στα παιδιά, μέσα από την εξερεύνηση πολλών και διαφορετικών πηγών, καθώς και της αντιμετώπισης κάθε πηγής του παρελθόντος ως «ανοικτή» σε κάθε αμφισβήτηση.

5.4. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Φθάνοντας στο τέλος της έρευνάς μας, θα ήταν παράλειψή μας να μην καταγράψουμε με ποιους τρόπους θα μπορούσε η εκπαιδευτική έρευνα να επεκτείνει ή ακόμα και να επιβεβαιώσει τα δικά μας αποτελέσματα με διαφορετική μεθοδολογία.

Στην παρούσα έρευνα έχουμε ερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας της Κύπρου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου. Η διερεύνηση αυτή προέκυψε εν μέρει με τη διάχυση ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το εν λόγω μάθημα. Για σκοπούς επαλήθευσης των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας θα μπορούσε κανείς να προχωρήσει σε παρατήρηση στην τάξη, αφού η παρατήρηση συνιστά «πιστοποίηση των φαινομένων όπως η φύση τα προσφέρει στον ερευνητή» (Βάμβουκας, 2011: 304), ώστε να διαφανεί αν όντως οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν συγκεκριμένες πρακτικές, όπως μας έχουν επισημάνει ή ακόμα και σε συνεντεύξεις, ατομικές ή ομαδικές.

Επιπλέον, μια έρευνα ανάλογη με την παρούσα θα ήταν καλό να εφαρμοσθεί και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και μάλιστα αυτό θα μπορούσε να γίνει σε τρεις άξονες: πρώτιστα στο γυμνασιακό κύκλο, όπου το μάθημα της Ιστορίας είναι υποχρεωτικό και κοινό για όλους τους μαθητές, και κατά δεύτερον, στο λυκειακό κύκλο σε δύο κατευθύνσεις, στο μάθημα κοινού κορμού που είναι υποχρεωτικό για όλους, αλλά και στο μάθημα κατεύθυνσης, όπου οι ώρες διδασκαλίας αυξάνονται και το μάθημα επιλέγεται από τους ίδιους τους μαθητές. Η συσχέτιση των αποτελεσμάτων μιας τέτοιας έρευνας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με μια αντίστοιχη στη δευτεροβάθμια πιστεύεται ότι θα είχε εξαιρετικό ενδιαφέρον και θα μπορούσε να συμβάλει τα μέγιστα στη βελτίωση του διδακτικού γίνεσθαι του μαθήματος, ειδικά αν αναλογιστεί κανείς και το διαφορετικό υπόβαθρο εκπαίδευσης που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν ιστορία ολοκληρώνοντας τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ένα άλλο ενδιαφέρον πλαίσιο θα ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εν γένει εκπαιδευτικών -φοιτητών- πριν ακόμη αυτοί κληθούν να διδάξουν το μάθημα, ώστε να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό οι αντιλήψεις τους διαφοροποιούνται αφότου αρχίσουν πρακτικά

να διδάσκουν το μάθημα, ή ακόμα και να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό οι αντιλήψεις τους επηρεάστηκαν από τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος όταν οι ίδιοι υπήρξαν στα μαθητικά έδρανα. Κατ' αντιστοιχία σκέψης, ενδιαφέρον θα ήταν το ίδιο ερωτηματολόγιο διερεύνησης να δοθεί επαναληπτικά σε βάθος χρόνου στα ίδια άτομα για να διερευνηθεί αν υπάρχει διαφοροποίηση απόψεων και αν ναι, ποιος είναι ο βαθμός αυτής της αλλαγής.

Έχοντας διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ένα από τα πρώτα ερωτήματα που μας έρχεται στο μυαλό είναι το πώς ερευνητικά θα έπρεπε να διερευνηθεί και το πλέγμα των αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με το μάθημα της ιστορίας, αλλά και το κατά πόσο οι αντιλήψεις των δύο μερών, εκπαιδευτικών κι μαθητών, συγκλίνουν ή αποκλίνουν και σε ποια σημεία. Επίσης, σημαντική παράμετρος που θα έπρεπε η ερευνητική κοινότητα να σταθεί, θα ήταν η διερεύνηση της μάθησης των μαθητών με το πέρας της διδασκαλίας του μαθήματος της κυπριακής ιστορίας, δηλαδή τη συμβολή του μαθήματος στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, της ποιότητας του αποτελέσματος, του βαθμού ικανοποίησης των αναγκών των μαθητών και το βαθμό απόκτησης μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Η παράμετρος αυτή θα ήταν καλό να διερευνηθεί από τη σκοπιά των ίδιων των μαθητών, τόσο με ερωτηματολόγιο διερεύνησης αντιλήψεων, όσο και με τεστ απόδοσης πριν και μετά τη διδασκαλία ή με πείραμα.

Τέλος, καλό θα ήταν η εκπαιδευτική έρευνα να προχωρήσει σε πειραματική διερεύνηση και σύγκριση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αφού εφαρμοσθεί η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας της Κύπρου με βέλτιστες πρακτικές και απαλοιφή των «μειονεκτημάτων» που έχουμε και εμείς, αλλά και άλλοι ερευνητές διαπιστώσει, αφού το πείραμα χρησιμοποιείται για επαλήθευση υποθέσεων και αποτελεί «πιστοποίηση φαινομένων που δημιουργούνται-προσδιορίζονται από τον ερευνητή» (Βάμβουκας, 2011: 304). Τα αποτελέσματα από μια τέτοιου είδους έρευνα θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμο να αξιοποιηθούν για την αναμόρφωση του Α.Π. και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

-Αγγλόφωνη:

- Aamaas, Å., Duesund, K., & Lauritzen, S. M. (2019). Placements abroad and scaffolding structures. *Studies in Higher Education*, 44(3), 539–553.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1387106>
- Alegre, F., Moliner, L., Maroto, A., & Lorenzo-Valentin, G. (2019). Peer tutoring and mathematics in secondary education: literature review, effect sizes, moderators, and implications for practice. *Heliyon*, 5(9). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e02491>
- Alemu, M. (2020). Improving secondary school students physics achievement using reciprocal peer tutoring: A multi-level quasi-experimental study. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(4).
<https://doi.org/10.29333/ejmste/115164>
- Alloway, T. P., Gathercole, S. E., Willis, C., & Adams, A. M. (2004). A structural analysis of working memory and related cognitive skills in young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87, 85–106.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2003.10.002>
- Aminah, Q., & Shaffqat, H. (2019). Effect of Scaffolding on Social and Emotional Learning (SEL) of Elementary School Students. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 27(1), 83–92. Ανακτήθηκε από
<https://ojs.aiou.edu.pk/index.php/jssh/article/download/601/532>
- Angelides, P. (2004). Moving towards inclusive education in Cyprus? *International Journal of Inclusive Education*, 8(4), 407–422.
<https://doi.org/10.1080/13603110412331314733>
- Angelides, P., Stylianiou, T., & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 513–522.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.11.013>
- Applefield, J. M., Huber, R., & Moallem, M. (2001). Constructivism in Theory and Practice: Toward a Better Understanding. *The High school Journal*, 84(2), 35–53.
Ανακτήθηκε από <http://www.jstor.org/stable/pdf/40364404.pdf>
- Ashton, P., & Gregoire-Gill, M. (2003). At heart of teaching. The role of emotion in changing teachers' beliefs. Στο J. Raths & A. C. McAninch (Επιμ.), *Teacher Beliefs and Classroom Performance: The impact of Teacher Education* (σσ 99–118).

Information Age Publishing.

- Avdic, A., Wissa, U. A., & Hatakka, M. (2016). Socratic flipped classroom: What types of questions and tasks promote learning? *Proceedings of the European Conference on e-Learning, ECEL*, 41–48.
- Bagot, E., & Latham, R. (2019). Teaching from an Overflow: Develop, Deliver, Differentiate. *Agora*, 54(2), 27–32. Ανακτήθηκε από https://manchester.idm.oclc.org/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/teaching-overflow-develop-deliver-differentiate/docview/2599641479/se-2?accountid=12253%0Ahttps://media.proquest.com/media/hms/PFT/1/SrQUL?_a=C_hgyMDIyMTAxMjE0MTE1ODQ2MDo
- Bain, R., & Mirel, J. (2006). Setting up camp at the great instructional divide: Educating beginning history teachers. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 212–219. <https://doi.org/10.1177/0022487105285892>
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Reviews Psychology*, 52, 1–26.
- Bandura, A., & Kupers, C. J. (1964). Transmission of patterns of self-reinforcement through modeling. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 69(1), 1–9. <https://doi.org/10.1037/h0041187>
- Barnes, B., & Payette, P. (2017). Socratic Questioning. *The National Teaching & Learning Forum*, 26(6), 6–8. <https://doi.org/10.1002/ntlf.30129>
- Bauersfeld, H. (1998). Remarks on the education of elementary teachers. Στο M. Larochele, N. Bednarz, & J. Garrison (Επιμ.), *Constructivism and Education* (σε 213–231). Cambridge University Press.
- Bentler, P. M. (1995). *EQS 6 Structural Equations Program Manual*. Encino, CA: Multivariate Software, Inc.
- Bernstein, B. (1975). *Class and Pedagogies: Visible and Invisible*. Center for Educational and Research Innovation.
- Biemiller, A., & Meichenbaum, D. H. (1992). The nature and nurture of the self-directed learner. *Educational Leadership*, 50(2), 75–78. <https://doi.org/10.4324/9781315748931>
- Black, J., & MacRaild, D. M. (2000). *Studying History*. New York: Palgrave.
- Bleszynska, K. M. (2008). Constructing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 537–545. <https://doi.org/10.1080/14675980802568335>
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the*

- Classroom. ERIC Digest. *ERIC Clearinghouse on Higher Education, W. D., & George Washington Univ., W. D.*
- Botin, L. (2020). Building scaffolds: How critical constructivism and postphenomenology could gather in common enterprise. *Techne: Research in Philosophy and Technology*, 24(1–2), 41–61. <https://doi.org/10.5840/techne202027113>
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Επιμ.). (2000). *How people learn. Brain, Mind, Experience, and School*. National Academy Press.
- Brauch, N., Leone, G., & Sarrica, M. (2019). ‘The debate almost came to a fight...’ results of a cross-national explorative study concerning history teachers’ shared beliefs about teaching historical sensitive issues. *Pedagogy, Culture and Society*, 27(1), 111–132. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1566164>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brockenbrough, A. S. (1992). Constructive Criticisms. Στο T. M. Duffy & D. H. Jonassen (Επιμ.), *Constructivism and the Technology of Instruction* (σσ 183–204). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Brookfield, S. D. (2006). *The Skillful Teacher: on technique, trust, and responsiveness in the classroom* (2nd έκδ.). Joseey-Bass.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search for understanding: The case for constructivist classrooms with a New Introduction by the Authors* (2nd έκδ.). Virginia: ASCD.
- Brophy, J. (1999). Perspectives of Classroom Management: Yesterday, Today, and Tomorrow. Στο J. H. Freiberg (Επιμ.), *Paradigm, Beyond Behaviorism: Changing the classroom management* (σσ 43–56). Allyn and Bacon.
- Brophy, J. (2010a). Advances in Teacher Effectiveness Research (first first publication 1979). *Journal of Classroom Interaction*, 45(1), 17–24.
- Brophy, J. (2010b). Teacher Effects Research and Teacher Quality (first publication 1986-87). *Journal of Classroom Interaction*, 45(1), 32–40. Ανακτήθηκε από <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eft&AN=508124583&site=ehost-live>
- Brophy, J., & Everston, C. M. (2010). Teaching Young Children Effectively. *Journal of Classroom Interaction*, 45(1), 5–8. <https://doi.org/10.4324/9781410600912>
- Bulut, P. (2017). The effect of primary school students’ writing attitudes and writing self-efficacy beliefs on their summary writing achievement. *International Electronic*

Journal of Elementary Education, 10(2), 281–285.

<https://doi.org/10.26822/iejee.2017236123>

- Carroll, J. M., Wu, Y., Shih, P. C., & Zheng, S. (2016). Re-appropriating a question/answer system to support dialectical constructivist learning activity. *Educational Technology Research and Development*, 64(1), 137–156.
<https://doi.org/10.1007/s11423-015-9405-6>
- Chapman, A. R. (2007). Afterword. Στο E. Cole A. (Επιμ.), *Teaching the Violent Past. History Education and Reconciliation* (σσ 317–327). New York: ROW MAN & LITTLEFIELD PUBLISHERS, INC.
- Christodoulou, E. (2018). Deconstructing resistance towards textbook revisions: The securitisation of history textbooks and the cyprus conflict. *Global Change, Peace and Security*. <https://doi.org/10.1080/14781158.2018.1453492>
- Christodoulou, E., & Zembylas, M. (2022). Dismantling Myths and Teaching Controversial Issues in Conflict-Affected Societies: Insights From Cyprus. *On Education. Journal for Research and Debate*, 5(15).
https://doi.org/10.17899/on_ed.2022.15.7
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-Regulation Empowerment Program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537–550.
<https://doi.org/10.1002/pits.10177>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New York: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., & Wyse, D. (2010). *A Guide to Teaching Practice (revised fifth edition)*. *A Guide to Teaching Practice* (5th έκδ.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203848623>
- Coltham, J., & Fines, J. (1971). *Educational Objectives for the study of History*. London: Historical Association.
- Commeyras, M. (1995). What can we learn from students' questions? *Theory Into Practice*, 34, 101–106.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in Factor Analysis* (2nd έκδ.). Hillsdale: NJ: Lawrence Erlbaum.
- Conderman, G., & Hedin, L. (2011). Cue cards: A self-regulatory strategy for students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 46(3), 165–173.
<https://doi.org/10.1177/1053451210378745>

- Conderman, G., & Hedin, L. R. (2015). Using Cue Cards in Inclusive Middle School Classrooms. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 88, 155–160. <https://doi.org/10.1080/00098655.2015.1061971>
- Confederation of EU Rectors. (1999). *The Bologna Declaration*. Ανακτήθηκε από http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf
- Cooper, H. (2012). *History 5-11: A guide for Teachers*. (2ο έκδ.). London: Routledge.
- Coullie, J. L. (2020). Teaching strategies for lecturers and tutors to assist non-English mother tongue tertiary students: Summarising, paraphrasing and vocabulary enrichment. *South African Journal of Higher Education*, 34(1), 37–57. <https://doi.org/10.20853/34-1-2924>
- Cunningham, D. J. (1992). In defense of Extremism. Στο T. M. Duffy & D. H. Jonassen (Επιμ.), *Constructivism and the Technology of Instruction* (σσ 157–160). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Daniels, D. (1996). A Study of Science Textbook Readability. *Australian Science Teachers Journal*, 42(3), 61.
- Davis, M. M., & Wilson, E. K. (1999). A title I teacher’s beliefs decision-making and instruction at the third and seventh grade levels. *Literacy Research and Instruction*, 38(4), 289–300. <https://doi.org/10.1080/19388079909558297>
- De Groot-Reuvekamp, M. J., Van Boxtel, C., Ros, A., & Harnett, P. (2014). The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 487–514. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.869837>
- De Groot-Reuvekamp, M., Ros, A., & Van Boxtel, C. (2017). Improving Elementary School Students’ Understanding of Historical Time: Effects of Teaching With “Timewise”. *Theory & Research in Social Education*, 46(1), 1–33. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1357058>
- De Groot-Reuvekamp, M., Ros, A., Van Boxtel, C., & Oort, F. (2017). Primary school pupils’ performances in understanding historical time. *Education 3-13*, 45(2), 227–242. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1075053>
- Delić, H., & Bećirović, S. (2016). Socratic Method as an Approach to Teaching. *European Researcher*, 111(10), 511–518. <https://doi.org/10.13187/er.2016.111.511>
- Demosthenous, A. (2018). Cyprus: National Identity and Images of Self and Others in History Textbooks. Στο E. Podeh & S. Alayan (Επιμ.), *Multiple Alterities* (σσ 253–

- 279). Palgrave Studies in Educational Media. Palgrave Macmillan, Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-62244-6_12
- Désautels, J., Garrison, J., & Fleury, S. C. (1998). Critical-constructivism and the sociopolitical agenda. Στο M. Larochelle, N. Bednarz, & J. Garrison (Επιμ.), *Constructivism and Education* (σσ 253–270). Cambridge University Press.
- DeVries, R. (2000). Vygotsky, Piaget, and education: a reciprocal assimilation of theories and educational practices. *New Ideas in Psychology*, 18, 187–213.
- Dogan, O. K., Cakir, M., Tillotson, J. W., Young, M., & Yager, R. E. (2020). A Longitudinal Study of a New Science Teacher’s Beliefs and Classroom Practices. *International Journal of Progressive Education*, 16(1), 84–99.
<https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.228.7>
- Doolittle, P. E. (2014). Complex Constructivism: A Theoretical Model of Complexity and Cognition. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26(3), 485–498. Ανακτήθηκε από
<http://www.isetl.org/ijtlhe/%5Cnhttp://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060852.pdf>
- Doolittle, P. E., & Hicks, D. (2003). Constructivism as a Theoretical Foundation for the Use of Technology in Social Studies. *Theorizing Historical Consciousness*, 31(1), 72–104.
- Driscoll, M. P. (2002). *How People Learn (and What Technology Might Have To Do with It)*. ERIC Clearinghouse on Higher Education, W. D., & George Washington Univ., W. D. Ανακτήθηκε από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470032.pdf>
- Droit-Volet, S. (2012). Children and time. Ανακτήθηκε από
<https://www.bps.org.uk/psychologist/children-and-time>
- Duffy, T. M., & Jonassen, D. H. (1992). Constructivism: New implications for instructional technology. Στο T. M. Duffy & D. H. Jonassen (Επιμ.), *Constructivism and the Technology of Instruction* (σσ 1–16). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Duhaylonsod, L. (2017). Classroom Debates in Middle School Social Studies: Moving from Personal Attacks to Evidence and Reasoning. *Middle Grades Research Journal*, 11(2), 99–115.
- Duran, D., Ribosa, J., & Sánchez, G. (2020). Peer tutoring for improvement in rhythm reading fluency and comprehension. *International Journal of Music Education*, 38(2), 299–312. <https://doi.org/10.1177/0255761419898313>
- Erdmann, E., & Hasberg, W. (2015). Bologna - A European or a Global Task?

- Introduction. Στο E. Erdmann & W. Hasberg (Επιμ.), *History Teacher Education. Global Interrelations* (σσ 5–10). Wochenschau Wissenschaft.
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (2013). Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features From an Instructional Design Perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 26(2), 43–71. <https://doi.org/10.1002/piq.21143>
- ETUCE. (2008). *Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper*. Brussels. Ανακτήθηκε από https://www.csee-etu.org/images/attachments/ETUCE_PolicyPaper_en.pdf
- European Council. (2001). *Rec(2001)15*. Ανακτήθηκε από <https://rm.coe.int/09000016804b79e0>
- European Council. (2016). *Developing a Culture of Co-Operation When Teaching and Learning History*.
- Faas, D., Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2014). Intercultural education in Europe: Policies, practices and trends. *British Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1002/berj.3080>
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47–65.
- Flick, U. (2017). Challenges for a New Critical Qualitative Inquiry: Introduction to the Special Issue. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 3–7. <https://doi.org/10.1177/1077800416655829>
- Fordham, M. (2012). Disciplinary History and the Situation of History Teachers. *Education Sciences*, 2(4), 242–253. <https://doi.org/10.3390/educsci2040242>
- Fosnot, C. (1984). ECTJ / ERIO-IR Young Scholar Paper: Media and Technology in Education: A Constructivist View. *Educational Communication and Technology*, 32(4), 195–205.
- Fosnot, C. (1992). Constructing Constructivism. Στο T. M. Duffy & D. H. Jonassen (Επιμ.), *Constructivism and the Technology of Instruction* (σσ 167–176). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Foucault, M. (2002). *The order of things. An archaeology of the human sciences*. (3ο έκδ.). London: Routledge.
- Fournier-Sylvester, N. (2013). Daring to Debate: Strategies for teaching controversial issues in the classroom. *College Quarterly*, 16(3). Ανακτήθηκε από <https://eds.p.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=0&sid=f369fe5b-208c-4b96-867b-bc21f5c23f1c%40redis&bdata=JkF1dGhUeXBIPWlwLHNzbyZzaXRlPWVkcylsaX>

- Frederick, D. (2019). A Regimented and Concise Exposition of Karl Popper ' s Critical Rationalist Epistemology. *COSMOS + TAXIS*, 6(6/7), 49–54.
- Freiberg, J. H. (1999). Beyond Behaviorism. Στο J. H. Freiberg (Επιμ.), *Paradigm, Beyond Behaviorism: Changing the classroom management* (σσ 3–20). Allyn and Bacon.
- Friedman, W. J. (1978). Development of Time Concepts in Children. *Advances in Child Development and Behavior*, 12(C), 267–298. [https://doi.org/10.1016/S0065-2407\(08\)60040-3](https://doi.org/10.1016/S0065-2407(08)60040-3)
- Gallimore, R., & Tharp, R. (1990). Teaching mind in society: Teaching, schooling, and literate discourse. Στο L. C. Moll (Επιμ.), *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (σσ 175–205). Cambridge University Press.
- Gao, Y. (2013). The Effect of Summary Writing on Reading Comprehension: The Role of Mediation in EFL Classroom. *Reading Improvement*, 50(2), 43–47.
- Garrison, J. (1998). Toward a pragmatic social constructivism. Στο M. Larochelle, N. Bednarz, & J. Garrison (Επιμ.), *Constructivism and Education* (σσ 43–60). Cambridge University Press.
- Gathercole, S. E. (1998). The development of memory. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 39(1), 3–27. <https://doi.org/10.1017/S0021963097001753>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update*. (4th έκδ.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gert-Jan Wansink, B., Mol, H., Kortekaas, J., & Mainhard, T. (2023). Discussing controversial issues in the classroom: Exploring students' safety perceptions and their willingness to participate. *Teaching and Teacher Education*, 125. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104044>
- Ghaffar, M. A., Khairallah, M., & Salloum, S. (2020). Co-constructed rubrics and assessment for learning: The impact on middle school students' attitudes and writing skills. *Assessing Writing*, 45. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2020.100468>
- Goldin, A. P., Pedroncini, O., & Sigman, M. (2017). Producing or reproducing reasoning? Socratic dialog is very effective, but only for a few. *PLoS ONE*, 12(3), 1–13. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0173584>
- Graham, S., & Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3–12.

- https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_2
- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology, 30*(2), 207–241. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.08.001>
- Gropas, R., & Triandafyllidou, A. (2011). Greek education policy and the challenge of migration: An ‘intercultural’ view of assimilation. *Race Ethnicity and Education, 14*(3), 399–419. <https://doi.org/10.1080/13613324.2010.543394>
- Guba, E. C. (1990). The alternative paradigm dialog. Στο *The paradigm dialog* (σσ 17–27). California: Sage Publication.
- Gundara, J. S., & Portera, A. (2008). Theoretical reflections on intercultural education. *Intercultural Education, 19*(6), 463–468. <https://doi.org/10.1080/14675980802568244>
- Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2013). The politics of intercultural education in Cyprus—Policy-making and challenges. *Education Inquiry, 4*(1), 103–123. <https://doi.org/10.1080/1467598042000262590>
- Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2017). Adopting and implementing globalised policies of intercultural education: the example of Cyprus. *Globalisation, Societies and Education, 15*(5), 721–737. <https://doi.org/10.1080/14767724.2016.1264292>
- Hamp-Lyons, L., & Condon, W. (1993). Questioning Assumptions about Portfolio-Based Assessment. *College Composition and Communication, 44*(2), 176–190. <https://doi.org/10.2307/358837>
- Hamp-Lyons, L., & Condon, W. (2000). *Assesing the Portfolio. Principles for practice, Theory, and Research*. Hampton Press Inc.
- Hand, M., & Levinson, R. (2012). Discussing Controversial Issues in the Classroom. *Educational Philosophy and Theory, 44*(6), 614–629. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00732.x>
- Harris, K. R., & Alexander, P. A. (1998). Integrated, Constructivist Education: Challenge and Reality. *Educational Psychology Review, 10*(2), 115–127.
- Harris, K. R., Graham, S., Friedlander, B., & Laud, L. (2013). Bring powerful writing strategies into your classroom!: Why and how. *Reading Teacher, 66*(7), 538–542. <https://doi.org/10.1002/TRTR.1156>
- Harris, R., & Reynolds, R. (2018). Exploring teachers’ curriculum decision making: insights from history education. *Oxford Review of Education, 44*(2), 139–155. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1352498>

- Harvey, K. (1977). Book Reviews: Human Characteristics and School Learning. *Educational Leadership*, 35(1), 72–74. Ανακτήθηκε από <http://library1.nida.ac.th/termpaper6/sd/2554/19755.pdf>
- Hathcoat, J. D., Penn, J. D., Barnes, L. L. B., & Comer, J. C. (2016). A Second Dystopia in Education: Validity Issues in Authentic Assessment Practices. *Research in Higher Education*, 57(7), 892–912. <https://doi.org/10.1007/s11162-016-9407-1>
- Hauwiler, J. G. (1977). Book Reviews: Human Characteristics and School Learning. *Journal of Educational Research*, 70(5), 286–287. <https://doi.org/10.1177/001316447503500129>
- Haydn, T. (2012). History in Schools and the Problem of “The Nation”. *Education Sciences*, 2(4), 276–289. <https://doi.org/10.3390/educsci2040276>
- Hedegaard, M. (1990). The zone of proximal development as basis for instruction. Στο L. C. Moll (Επιμ.), *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (σσ 349–371). Cambridge University Press.
- Honegger, M. (2020). What Does “Education” Mean: Cultural Values in Educational Language. *Journal of Culture and Values in Education*, 3(2), 42–53. <https://doi.org/10.46303/jcve.2020.12>
- Hoodless, P. A. (2002). An investigation into children’s developing awareness of time and chronology in story. *Journal of Curriculum Studies*, 34(2), 173–200. <https://doi.org/10.1080/00220270110080962>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equations Models*, 6(1), 1–55.
- Husbands, C., Kitson, A., & Pendry, A. (2003). *Understanding history teaching*. Open University Press.
- Iordanou, K., Kendeou, P., & Zembylas, M. (2020). Examining my-side bias during and after reading controversial historical accounts. *Metacognition and Learning*, 15(3), 319–342. <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09240-w>
- Iserbyt, P., & Byra, M. (2013). Design and use of Task Cards in the reciprocal style of teaching. *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(2), 20–26. <https://doi.org/10.5951/at.26.2.0053>
- Jagger, S. (2013). Affective learning and the classroom debate. *Innovations in Education and Teaching International*, 50(1), 38–50. <https://doi.org/10.1080/14703297.2012.746515>

- James, V. F., & Wiley, J. (2000). A Case Study of Developing Historical Understanding via Instruction: The Importance of Integrating Text Components and Constructing Arguments. Στο P. N. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Επιμ.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives* (σσ 375–389). New York: New York University Press.
- Jee, B. D., Uttal, D. H., Gentner, D., Manduca, C., Shipley, T. F., Tikoff, B., ... Sageman, B. (2010). Commentary: Analogical thinking in geoscience education. *Journal of Geoscience Education*, 58(1), 2–13. <https://doi.org/10.5408/1.3544291>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999a). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*, 38(2), 67–73. <https://doi.org/10.1080/00405849909543834>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999b). The three Cs of school and classroom management. Στο J. H. Freiberg (Επιμ.), *Paradigm, Beyond Behaviorism: Changing the classroom management* (σσ 119–144). Allyn and Bacon.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). Learning Together and Alone: Overview and Meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 95–105. <https://doi.org/10.1080/0218879020220110>
- Johnson, M. (2016). Preface. Στο *Developing a Culture of Co-Operation When Teaching and Learning History* (σσ 9–10). Council of Europe. Ανακτήθηκε από <https://rm.coe.int/developping-a-culture-of-cooperation/168071506a>
- Jonassen, D. H. (1992). Evaluating Constructivist Learning. Στο T. M. Duffy & D. H. Jonassen (Επιμ.), *Constructivism and the Technology of Instruction* (σσ 137–148). New York: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Jonassen, D. H., & Kim, B. (2010). Arguing to learn and learning to argue: Design justifications and guidelines. *Educational Technology Research and Development*, 58, 439–457. <https://doi.org/10.1007/s11423-009-9143-8>
- Kagan, D. (1992). Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65–90.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31–36.
- Karagiorgi, Y., Kalogirou, C., Theodosiou, V., Theophanous, M., & Kendeou, P. (2008). Underpinnings of adult learning in formal teacher professional development in Cyprus. *Journal of In-Service Education*. <https://doi.org/10.1080/13674580802003466>
- Karagiorgi, Y., & Symeou, L. (2005). Translating constructivism into instructional design: Potential and limitations. *Educational Technology and Society*, 8(1), 17–27.

- Karagiorgi, Y., & Symeou, L. (2006). Teacher professional development in Cyprus- reflections on current trends. *Journal of In-Service Education*, 32(1), 47–61.
[https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13674580500479968](https://doi.org/10.1080/13674580500479968)
- Kello, K. (2016). Sensitive and controversial issues in the classroom: Teaching history in a divided society. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(1), 35–53.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023027>
- Khader, F. R. (2012). Teachers’ Pedagogical Beliefs and Actual Classroom Practices in Social Studies Instruction. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(1), 73–92. Ανακτήθηκε από
https://www.uop.edu.jo/download/Research/members/111_2027_fakh.pdf
- Khawaja, A., & Puustinen, M. (2022). Recontextualising history in primary school: discourses in the classroom. *History Education Research Journal*, 19(1), 1–16.
<https://doi.org/10.14324/herj.19.1.07>
- Klerides, E. (2016). (Re)reading national identities in school historiographies: pedagogical implications from the case of Cyprus. *Pedagogy, Culture and Society*, 24(2), 269–283. <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1150324>
- Klerides, E., & Zembylas, M. (2017). Identity as immunology: history teaching in two ethnonational borders of Europe. *Compare*, 47(3), 416–433.
<https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1292847>
- Koutselini-Ioannidou, M. (1997). Curriculum as political text: The case of Cyprus (1935–90). *History of Education*, 26(4), 395–407.
<https://doi.org/10.1080/0046760970260404>
- Lam, R. (2016). Assessment as learning: examining a cycle of teaching, learning, and assessment of writing in the portfolio-based classroom. *Studies in Higher Education*, 41(11), 1900–1917. Ανακτήθηκε από
<http://eds.b.ebscohost.com.pallas2.tcl.sc.edu/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=18&sid=4f9087ca-1db1-489d-a62c-55c08a896c7b%40sessionmgr103>
- Lam, R., & Lee, I. (2010). Balancing the dual functions of portfolio assessment. *ELT Journal*, 64(1), 54–64. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp024>
- Larochelle, M., & Bednarz, N. (1998). Constructivism and education: beyond epistemological correctness. Στο M. Larochelle, N. Bednarz, & J. Garrison (Επιμ.), *Constructivism and Education* (σσ 3–20). Cambridge University Press.
- Lebow, D. G. (1993). Constructivist values for instructional systems design: Five principles toward a new mindset. *Educational Technology Research and*

- Development*, 41(3), 4–16. <https://doi.org/10.1007/BF02297354>
- Lebow, D. G. (1995). Constructivist Values and Emerging Technologies: Transforming Classrooms into Learning Environments. Στο *Proceedings of the 1995 Annual National Convention of the Association for Educational Communications and Technology (AECT)* (σσ 316–322).
- Lee Manning, M., & Lucking, R. (1991). The What, Why, and How of Cooperative Learning. *The Social Studies*. <https://doi.org/10.1080/00377996.1991.9958320>
- Lee, P. (2004). Understanding History. Στο P. Seixas (Επιμ.), *Theorizing Historical Consciousness* (σσ 129–164). Toronto: University of Toronto Press, Scholarly Publishing Division. <https://doi.org/10.4324/9780203340929>
- Levy, S. A. (2016). Parents', students', and teachers' beliefs about teaching heritage histories in public school history classrooms. *Journal of Social Studies Research*, 40(1), 5–20. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2015.04.003>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. C. (2013). *The constructivist credo*. California: Left Coast Press.
- Low-Ber, A. (1997). *The Council of Europe and School History*. Ανακτήθηκε από <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680494434>
- Makriyianni, C., & Psaltis, C. (2007). The Teaching of History and Reconciliation. *The Cyprus Review*, 19(1), 43–69. <https://doi.org/10.1111/j.1468-229X.1940.tb00767.x>
- Makriyianni, C., Psaltis, C., & Latif, D. (2011). History Teaching in Cyprus. Στο E. Erdmann & W. Hasberg (Επιμ.), *Facing Mapping, Bridging Diversity: Foundations of a European Discourse on History Education*. (τ. 1, σσ 91–138). Germany: Wochen Schau Wissenschaft.
- Mamas, C. (2012). Pedagogy, social status and inclusion in Cypriot schools. *International Journal of Inclusive Education*, 16(11), 1223–1239. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.557446>
- Mamas, C. (2013). Understanding inclusion in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 480–493. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.820461>
- Mansour, N. (2008). Science Teachers' Beliefs and Practices: Issues, Implications and Research Agenda. *International Journal of Environmental & Science Education*, 4(1), 25–48. Ανακτήθηκε από https://www.academia.edu/12562107/Mansour_N_2009_Science_teachers_beliefs_and_practices_issues_implications_and_research_agenda_International_Journal_of_Env

- Marzano, R. J. (1993). How classroom teachers approach the teaching of thinking. *Theory Into Practice*, 32(3), 154–160. <https://doi.org/10.1080/00405849309543591>
- Marzano, R. J. (2010). When practice makes perfect... Sense. *Educational Leadership*, 68(3), 81–83.
- Marzano, R. J. (2013). Targets, Objectives, Standards: How Do They Fit? *Educational Leadership*, 70(8), 82–83. Ανακτήθηκε από <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may13/vol70/num08/Targets,-Objectives,-Standards@-How-Do-They-Fit.aspx>
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom Instruction that works. Research strategies for increasing student achievement. Classroom Instruction*. ASCD.
- Marzec-Stawiarska, M. (2016). The influence of summary writing on the development of reading skills in a foreign language. *System*, 59, 90–99. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.04.006>
- Mathers, C. E., Finney, S. J., & Hathcoat, J. D. (2018). Student learning in higher education: a longitudinal analysis and faculty discussion. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1211–1227. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1443202>
- Mausethagen, S., Prøitz, T. S., & Skedsmo, G. (2021). Redefining public values: data use and value dilemmas in education. *Education Inquiry*, 12(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1733744>
- Maxwell, M. (2018). *Future-focused history teaching. Restoring the power of historical learning*. Colorado, USA: Maxwell Learning LLC.
- McCrum, E. (2013). History teachers' thinking about the nature of their subject. *Teaching and Teacher Education*, 35, 73–80. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.004>
- McCully, A. (2012). History teaching, conflict and the legacy of the past. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), 145–159. <https://doi.org/10.1177/1746197912440854>
- McKinstery, J., & Topping, K. (2003). Cross-age peer tutoring of thinking skills in the high school. *Educational psychology in Practice*, 19(3), 199–217. Ανακτήθηκε από <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220670903231250%5Cnhttp://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15391523.2016.1146560%5Cnhttp://www.jstor.org/s>

- table/40367923%5Cnhttp://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/33229
%5Cnhttp://www.pubm
- McTighe, J., & Willis, J. (2019). *Upgrade your teaching: Understanding by design meets neuroscience*. ASCD.
- Meichenbaum, D. H. (1974). Self-instructional strategy training: A cognitive prosthesis for the aged. *Human Development*, *17*, 273–280. <https://doi.org/10.1159/000271350>
- Meichenbaum, D. H., & Goodman, J. (1971). Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology*, *77*(2), 115–126. <https://doi.org/10.1037/h0030773>
- Merrell, B., Calderwood, K. J., & Graham, T. (2017). Debate Across the Disciplines: Structured Classroom Debates in Interdisciplinary Curricula. *Contemporary argumentation and debate*, *37*, 57–74. Ανακτήθηκε από <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=d5708ad1-e604-4475-bdfd-9ec72f22046b%40sessionmgr103>
- Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, *7*(25). Ανακτήθηκε από <https://northweststate.edu/wp-content/uploads/files/DesigningRubrics-Mertler.pdf>
- Michala, M., Chaliambia, C., Kiprianos, P., & Lavidas, K. (2023). Preservice teachers' attitudes towards teaching History. *Academia (Greece)*, (31–32), 57–83. <https://doi.org/10.26220/aca.4422>
- Miller, D., Topping, K., & Thurston, A. (2009). A randomized trial of paired tutoring in elementary schools: effects on self-esteem. Στο *World Conference on Educational Sciences* (σσ 1645–1647). <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.290>
- Miller, D., Topping, K., & Thurston, A. (2010). Peer tutoring in reading: The effects of role and organization on two dimensions of self-esteem. *British Journal of Educational Psychology*, *80*, 417–433. <https://doi.org/10.1348/000709909X481652>
- Milligan, A., Gibson, L., & Peck, C. L. (2017). Enriching Ethical Judgments in History Education. *Theory and Research in Social Education*, *00*(00), 1–31. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1389665>
- Moley, P. F., Bandré, P. E., & George, J. E. (2011). Moving beyond readability: Considering choice, motivation and learner engagement. *Theory into Practice*, *50*, 247–253. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.584036>
- Moliner, L., & Alegre, F. (2020). Effects of peer tutoring on middle school students' mathematics self-concepts. *PLoS ONE*, *15*(4).

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231410>

- Monte-Sano, C. (2011). Learning to open up history for students: Preservice teachers' emerging pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 260–272. <https://doi.org/10.1177/00224871110397842>
- Monte-Sano, C. (2012). Build skills by doing history. *Phi Delta Kappan*, 94(3), 62–65. <https://doi.org/10.1177/003172171209400314>
- Morf, A. (1998). An epistemology for didactics: speculations on situating a concept. Στο M. Larochelle, N. Bednarz, & J. Garrison (Επιμ.), *Constructivism and Education* (σσ 29–42). Cambridge University Press.
- Morrow, R. A., & Torres, C. A. (2002). *Reading Freire and Habermas. Critical Pedagogy and Transformative Social Change*. New York: Teachers College Press.
- Moshman, D. (1982). Exogenous, endogenous, and dialectical constructivism. *Developmental Review*, 2(4), 371–384. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(82\)90019-3](https://doi.org/10.1016/0273-2297(82)90019-3)
- Moshman, D. (2018a). Metacognitive Theories Revisited. *Educational Psychology Review*, 30(2), 599–606. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9413-7>
- Moshman, D. (2018b). Reasoning, Logic, and Development. *Human Development*, 61(1), 60–64. <https://doi.org/10.1159/000484448>
- Muller, J., & Taylor, N. (1995). Schooling and everyday life: Knowledges sacred and profane. *Social Epistemology*, 9(3), 257–275. <https://doi.org/10.1080/02691729508578791>
- Mutluer, C. (2013). The place of History lessons in global citizenship education: The views of the teacher. *Turkish Studies*, 8(2), 189–200. Ανακτήθηκε από <https://doaj.org/article/cac66ed2796249909658e90ee741c9b8>
- Nanay, B. (2017). What did Popper learn from Lakatos ? *British Journal for the History of philosophy*, 25(6), 1202–1215.
- Nordgren, K. (2016). How to Do Things With History: Use of History as a Link Between Historical Consciousness and Historical Culture. *Theory and Research in Social Education*, 44(4), 479–504. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1211046>
- Nordgren, K. (2017). Powerful knowledge , intercultural learning and history education. *Journal of Curriculum Studies*, 49(5), 663–682. <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1320430>
- Oldfather, P., & West, J. (1999). *Learning through children's eyes. Social constructivism and the desire to learn*. American Psychological Association.

- Oleś, P. (2020). A response to Raven: Values-based education – Wanted! *The psychology of Education Review*, 44(1), 31–35.
- Olsen, D. G. (2000). Constructivist principles of learning and teaching methods. *Education*, 120(2), 347–355.
- Ormrod, J. E. (2016). *Human Learning* (7th έκδ.). Edinburgh: Pearson Education.
- Ormrod, J. E. (2017). *How we think and learn: Theoretical perspectives and practical implications*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316691458>
- Osborn, M., & Broadfoot, P. (2006). Becoming and Being a Teacher: The Influence of the National Context. *European Journal of Education*. <https://doi.org/10.2307/1503825>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129–144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Patton, A. L., & Prince, K. L. (2018). Curriculum Design and Planning: Using Postmodern Curricular Approaches. *Journal of Curriculum Theorizing*, 32(3), 93–114. Ανακτήθηκε από <http://journal.jctonline.org/index.php/jct/article/view/630>
- Paul, R., & Elder, L. (2008). Critical Thinking: The Art of Socratic Questioning, Part II. *Journal of Developmental Education*, 31(3), 34–35.
- Paulson, L. F., & Paulson, P. R. (1991a). *The Ins and Outs of Using Portfolios To Assess Performance. Revised. ERIC Reproduction Service No. ED334250*. Ανακτήθηκε από <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED334250>
- Paulson, L. F., & Paulson, P. R. (1991b). *The making of a portfolio*.
- Paulson, L. F., & Paulson, P. R. (1994). Assessing Portfolios Using the Constructivist Paradigm. Στο *Annual Meeting of the American Educational Research Association*.
- Paulson, L. F., Paulson, P. R., & Meyer, C. A. (1991). What Makes a Portfolio a Portfolio? *Educational Leadership*, 48(5), 60–63. Ανακτήθηκε από http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199102_paulson.pdf
- Peace, R. (2017). Choosing Values: Toward an Ethical Framework in the Study of History. *The History Teacher*, 50(2), 285–297.
- Peck, C. L. (2010). 'It's not like [I'm] Chinese and Canadian. I am in between': Ethnicity and Students' Conceptions of Historical Significance. *Theory & Research in Social Education*, 38(4), 574–617.

- Pépin, Y. (1998). Practical knowledge and school knowledge: a constructivist representation of education. Στο M. Larochelle, N. Bednarz, & J. Garrison (Επιμ.), *Constructivism and Education* (σσ 173–192). Cambridge University Press.
- Perikleous, L. (2010). At a crossroad between memory and thinking: The case of primary history education in the Greek Cypriot educational system. *Education 3-13*, 38(3), 315–328. <https://doi.org/10.1080/03004279.2010.497281>
- Perkins, D. (1992). *What Constructivism Demands of the Learner*. (T. M. Duffy & D. H. Jonassen, Επιμ.). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Perkins, D. (1999). The many faces of Constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6–11.
- Philippou, S., & Klerides, E. (2010). On Continuity and Change in National Identity Construction: An Initial Note on Greek-Cypriot Education, 1960-2010. *The Cyprus Review*, 22, 219–233. Ανακτήθηκε από <https://cyprusreview.org/index.php/cr/article/view/210>
- Popkewitz, T. S. (1985). Ideology and social formation in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 1(2), 91–107. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(85\)90009-5](https://doi.org/10.1016/0742-051X(85)90009-5)
- Porter, A. C., & Brophy, J. (1988). Synthesis of Research on Good Teaching: Insights from the Work of the Institute for Research on Teaching. *Educational Leadership*, 45(8), 74–85.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481–491. <https://doi.org/10.1080/14675980802568277>
- Poulsen, J. (2013). What about Global History? Dilemmas in the Selection of Content in the School Subject History. *Education Sciences*, 3(4), 403–420. <https://doi.org/10.3390/educsci3040403>
- Pound, L. (2006). *How children learn. From Montessori to Vygotsky-educational theories and approaches made easy*. London: MA Education Ltd.
- Powell, K. C., & Kalina, C. J. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education*, 130(2), 241–250.
- Psaltis, C., Lytras, E., & Costache, S. (2011). *History Educators in the Greek Cypriot and Turkish Cypriot Community of Cyprus: Perceptions, Beliefs and Practices*. Nicosia: UNDP-ACT. Ανακτήθηκε από https://issuu.com/ahdr/docs/benchmarking_report_en
- Raths, J. (2001). Teachers' beliefs and teaching beliefs. *Early Childhood Research and Practice*, 3(1).

- Retz, T. (2016). At the interface : academic history, school history and the philosophy of history. *Journal of Curriculum Studies*, 0272(October), 1–15.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1114151>
- Reynolds, H. M., Silvernell, D., & Mercer, F. (2020). Teaching in an Era of Political Divisiveness: An Exploration of Strategies for Discussing Controversial Issues. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 93(4), 205–212. <https://doi.org/10.1080/00098655.2020.1762063>
- Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs. Στο J. Sikula (Επιμ.), *Handbook of research on teacher education* (2nd έκδ., σσ 102–119). New York: Macmillan.
- Richardson, V. (2003). Preservice Teachers' Beliefs. Στο J. Raths & A. C. McAninch (Επιμ.), *Teacher Beliefs and Classroom Performance: The impact of Teacher Education* (σσ 1–22). Information Age Publishing.
- Rosenshine, B. (1995). Advances in Research on Instruction. *Journal of Educational Research*, 88(5), 262–268.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of Instruction. Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12–19 & 39. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2669-7_7
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1992). The use of scaffolds for teaching higher-level cognitive strategies. *Educational Leadership*, 49(7), 26–33.
- Rosenshine, B. V. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational Leadership*, 43(7), 60–69.
- Rouaud, M. (2013). *Propability, Statistics and Estimation* (Short Edit). CC-Creative Commons Attribution. Ανακτήθηκε από <https://www.incertitudes.fr/book.pdf>
- Rule, A. C. (2001). Teaching Ideas. *The Reading Teacher*, 54(6), 558–566.
- Rumelhart, D. E., & Norman, D. A. (1976). *Accretion, Tuning and Restructuring: Three modes of learning. Report N° 7602. Advanced Research Projects Agency.*
- Saetra, E. (2021). Discussing Controversial Issues in the Classroom: Elements of Good Practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 345–357.
 Ανακτήθηκε από
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1285040&site=ehost-live&scope=site%0Ahttp://dx.doi.org/10.1080/00313831.2019.1705897>
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351–371.
- Schunk, D. H. (1983). Developing children's self-efficacy and skills: The roles of social

- comparative information and goal setting. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 76–86. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(83\)90036-X](https://doi.org/10.1016/0361-476X(83)90036-X)
- Schunk, D. H. (1990). Goal-Setting and Self-Efficacy During Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71–86.
- Schunk, D. H. (2001). *Self-Regulation through Goal Setting*. *ERIC/CASS Digest*. *ERIC Clearinghouse on Higher Education, W. D., & George Washington Univ., W. D.* Ανακτήθηκε από https://permanent.fdlp.gov/websites/eric.ed.gov/ERIC_Digests/ed462671.htm#?
- Schunk, D. H. (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. *Educational Psychology Review*, 20, 463–467. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9086-3>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Schunk, D. H., & Gunn, T. P. (1986). Self-Efficacy and Skill Development Influence of Task Strategies and Attribution. *Journal of Educational Research*, 79(4), 238–244.
- Schunk, D. H., & Hanson, A. R. (1985). Peer Models. Influence on Children's Self-Efficacy and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77(3), 313–322. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.3.313>
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social Origins of Self-Regulatory Competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195–208.
- Seixas, P. (1994). Students' understanding of historical significance. *Theory & Research in Social Education*, 22(3), 281–304. Ανακτήθηκε από <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&sid=b3e89c1d-e38b-41fa-9943-2c0db97b71ea@sdc-v-sessmgr02>
- Seixas, P. (1998). Student Teachers Thinking Historically. *Theory and Research in Social Education*, 26(3), 310–341.
- Seixas, P. (2017). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593–605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Shemilt, D. (2009). Drinking an ocean and pissing a cupful: How adolescents make sense of history. Στο L. Symcox & A. Wilschut (Επιμ.), *National history standards: The problem of the canon and the future of teaching history* (σσ 141–210). Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, Inc. Ανακτήθηκε από <https://eds.p.ebscohost.com/eds/ebookviewer/ebook/ZTAwMHh3d19fNDcwMDc4X1>

- 9BTg2?sid=2b9f7376-6c00-4208-9b4a-3bac5b9a79a7@redis&vid=1&format=EB
- Shiakides, S. (2014). *Rationality as a guide to human action. A revised habermasian conception*. Nicosia: University of Nicosia Press.
- Skinner, B. F. (1974). *About Behaviorism*. London: Penguin Books.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative Learning. *Review of Educational Research*, 50(2), 315–342. Ανακτήθηκε από <https://www.jstor.org/stable/1170149>
- Slavin, R. E. (1981). Synthesis of Research on Cooperative Learning. *Educational Leadership*, 38(8), 655–660.
- Slavin, R. E. (1988). Synthesis of research on grouping in elementary and secondary schools. *Educatio*, 46(1), 67–77.
- Slavin, R. E. (1991). Synthesis of Research on Cooperative Learning. *Educational Leadership*, 48(5), 71–81.
- Slavin, R. E. (2015). Cooperative learning in elementary schools. *Education 3-13*, 43(1), 5–14. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.963370>
- Slavin, R. E. (2018a). *Educational Psychology. Theory and Prctice* (12th έκδ.). New York: Pearson Education.
- Smets, W. (2019). Challenges and Checklists: Implementing Differentiation. *Agora*, 54(2), 22–26. Ανακτήθηκε από <http://web.b.ebscohost.com.ez-ucs.statsbiblioteket.dk:2048/ehost/resultsadvanced?vid=2&sid=85c705db-d31e-4a9b-820a-729318ed4906%40pdc-v-sessmgr01&bquery=smets+wouters&bdata=JmRiPWVoaCZ0eXBIPTEmc2VhcmNoTW9kZT1TdGFuZGFyZCZzaXRiPWVob3N0LWxpdmU%3D>
- Soininen, S. (2022). Teaching historical thinking in practice: a study of US history teachers' views on using primary sources in AP and IB history lessons. *History Education Research Journal*, 19(1), 1–12. <https://doi.org/10.14324/herj.19.1.05>
- Spirgel, A. S., & Delaney, P. F. (2016). Does Writing Summaries Improve Memory for Text? *Educational Psychology Review*, 28(1), 171–196. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9290-2>
- Stronge, J. H., Tucker, P. D., & Hindman, J. L. (2004). *Handbook for Qualities of Effective Teachers*. ASCD.
- Susnea, I., Pecheanu, E., Dumitriu, L., & Cocu, A. (2017). Exploring the connection between the students' creativity and summary writing skills. Στο *IEEE Global Engineering Education Conference, EDUCON* (σσ 347–350). IEEE. <https://doi.org/10.1109/EDUCON.2017.7942871>

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Pearson International Edition.
- Tatto, M. T., & Coupland, D. B. (2003). Teacher Education and Teachers' Beliefs: Theoretical and Measurement Concerns. Στο J. Raths & A. C. McAninch (Επιμ.), *Teacher Beliefs and Classroom Performance: The impact of Teacher Education* (σσ 123–181). Information Age Publishing.
- Thomas, P. L. (2019). *Teaching writing as Journey, not destination. Essays exploring what 'Teaching Writing' means*. Information Age Publishing.
- Thorndike, E. L. (1999). *Education Psychology: BRIEFER COURSE* (2nd έκδ.). London: Routledge.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom : Responding to the needs of all learners*. (2nd έκδ.). Association for Supervision & Curriculum Development.
Ανακτήθηκε από
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/nicosia/detail.action?docID=1709534>
- Topping, K. (2003). Peer assisted learning for inclusion. *Literacy Today*, 22–24.
- Topping, K., Miller, D., Thurston, A., McGavock, K., & Conlin, N. (2011). Peer tutoring in reading in Scotland: Thinking big. *Literacy*, 45(1), 3–9.
<https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2011.00577.x>
- Tudge, J. (1990). Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implications for classroom practice. Στο L. C. Moll (Επιμ.), *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (σσ 155–174). Cambridge University Press.
- Van Hover, S., Hicks, D., & Dack, H. (2016). From Source to Evidence? Teachers' Use of Historical Sources in Their Classrooms. *The Social Studies*, 107(6), 209–217.
<https://doi.org/10.1080/00377996.2016.1214903>
- Van Straaten, D., Wilschut, A., & Oostdam, R. (2016). Making history relevant to students by connecting past, present and future: a framework for research. *Journal of Curriculum Studies*, 48(4), 479–502. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1089938>
- Vansover, Y. (2013). On the Sources of Inspiration and Their Price: History for Schools, for Academia and for the Public. *Education*, 134(2), 172–185.
- Virta, A. (2002). Becoming a history teacher: observations on the beliefs and growth of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 18, 687–698.
- Voet, M., & De Wever, B. (2016). History teachers' conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context.

- Teaching and Teacher Education*, 55, 57–67.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.008>
- Von Glasersfeld, E. (1985). Reconstructing the Concept of Knowledge. *Archives de Psychologie*, 55, 91–101. Ανακτήθηκε από
https://www.researchgate.net/publication/232510329_Reconstructing_the_Concept_of_Knowledge
- Von Glasersfeld, E. (1989). Cognition, construction of knowledge, and teaching. *Synthese*, 80(1), 121–140. <https://doi.org/10.1007/BF00869951>
- Von Glasersfeld, E. (1998). Why constructivism must be radical. Στο M. Larochelle, N. Bednarz, & J. Garrison (Επιμ.), *Constructivism and Education* (σσ 23–28). Cambridge University Press.
- Vrasidas, C. (2000). Constructivism versus objectivism: Implications for interaction, course design, and evaluation in distance education. *International Journal of Educational Telecommunications*, 6(4), 339–362.
- Vrasidas, C., & Zembylas, M. (2004). Online professional development: lessons from the field. *Education + Training*, 46(6/7), 326–334.
<https://doi.org/10.1108/00400910410555231>
- Vygotsky, L. S., & Luria, A. R. (1993). *Studies on the history of behavior: Ape, Primitive, and Child*. (V. I. Golod & J. E. Knox, Επιμ.). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Wassermann, S. (1999). Shazam! Facing the Illusory Quest for Certainty in Classroom Practice. *Phi Delta Kappan*, 80(6), 464–468. Ανακτήθηκε από
<http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Shazam!You're+a+Teacher#1>
- What teachers should know and be able to do*. (2016). *National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS)* (2nd έκδ.). National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS). Ανακτήθηκε από <http://accomplishedteacher.org/wp-content/uploads/2016/12/NBPTS-What-Teachers-Should-Know-and-Be-Able-to-Do.pdf>
- What Teachers Should Know and Be Able to Do*. (2002). *National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS)*. National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS). Ανακτήθηκε από
http://www.nbpts.org/the_standards/the_five_core_propositio
- Wiggins, G. (1989). The futility of trying to teach everything of importance. *Educational*

Leadership, 47(3), 44–48 & 57–59.

Wiggins, G. (2014). How Good is Good Enough? *Educational Leadership*, 71(4), 10–16.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2007). *Schooling by Design: Mission, Action, and Achievement*. ASCD.

Wiggins, R. A., Follo, E. J., & Eberly, M. B. (2007). The impact of a field immersion program on pre-service teachers' attitudes toward teaching in culturally diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 653–663.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.007>

Wilschut, A. (2010). History at the mercy of politicians and ideologies: Germany, England, and the Netherlands in the 19th and 20th centuries. *Journal of Curriculum Studies*, 42(5), 693–723. <https://doi.org/10.1080/00220270903049446>

Wolfe, B. L. (1978). Benjamin S. Bloom: Human Characteristics and School Learning. *Journal of Human Resources*, 13(3), 432–434.

Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory of Organizational Management. *Academy of Management Review*, 14(3), 361–384.

Woolfolk Hoy, A., Davis, H. A., & Anderman, E. M. (2013). Theories of Learning and Teaching in TIP. *Theory into Practice*, 52(SUPPL 1), 9–21.
<https://doi.org/10.1080/00405841.2013.795437>

Yager, R. E. (1992). The Constructivist Learning Model: A Must for STS Classrooms. Στο R. E. Yager (Επιμ.), *The Status of Science - Technology - Society Reform Efforts around the World. YEARBOOK 1992* (σσ 14–17). INTERNATIONAL COUNCIL OF ASSOCIATIONS FOR SCIENCE EDUCATION.

Yager, R. E. (2000). The Constructivist Learning Model (1η εκδ. 1991). *The Science Teacher*, 67(1), 44–45.

Yerburgh, M. R. (1976). Human Characteristics and School Learning (Book). *Library Journal*, 101(15), 1769.

Zembylas, M., Charalambous, C., Charalambous, P., & Kendeou, P. (2011). Promoting peaceful coexistence in conflict-ridden Cyprus: Teachers' difficulties and emotions towards a new policy initiative. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 332–341.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.015>

Zembylas, M., Charalambous, P., & Charalambous, C. (2012). Manifestations of Greek-Cypriot teachers' discomfort toward a peace education initiative: Engaging with discomfort pedagogically. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1071–1082.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.001>

- Zembylas, M., & Kambani, F. (2012a). The teaching of controversial issues during elementary-level history instruction: Greek-Cypriot teachers' perceptions and emotions. *Theory & Research in Social Education*, 40(2), 107–133.
- Zembylas, M., & Kambani, F. (2012b). The teaching of controversial issues during elementary-level history instruction: Greek-Cypriot teachers' perceptions and emotions. *Theory and Research in Social Education*, 40(2), 107–133.
<https://doi.org/10.1080/00933104.2012.670591>
- Zembylas, M., & Karahasan, H. (2017). Formal and Non-formal Reform Efforts of History Teaching in Cyprus: Openings and Closures for Dangerous Memories and Reconciliation Pedagogies. Στο C. Psaltis, M. Carratero, & S. Čehajić-Clancy (Επιμ.), *History Education and Conflict Transformation* (σσ 321–339). London: Palgrave Macmillan. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1007/978-3-319-54681-0_13
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.
- Zimmerman, B. J. (2013). From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135–147.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>

-Ελληνόφωνη :

- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα* (Μτφρ. Τ. Δαρβέρης). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Bloch, M. (1994). *Απολογία για την ιστορία. Το επάγγελμα του ιστορικού* (Μτφρ. Κ. Γαλανάκης). Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.
- Bruner, J. (1966). *Η διαδικασία της παιδείας* (Μτφρ. Χ.Κληρίδης). Αθήνα: Καραβίας.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Collins, A. (2006). Ζητήματα σχεδιασμού για περιβάλλοντα μάθησης. Στο Σ. Βοσνιάδου (Επιμ.), *Σχεδιάζοντας περιβάλλοντα μάθησης υποστηριζόμενα από τις σύγχρονες τεχνολογίες*. (σσ 29–51). Αθήνα: Gutenberg.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφρ. Ν. Καβουράκου). (Χ. Τσορμπατζούδης,

- Επιμ.). Αθήνα: Ίων-Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.
- Doise, W., & Mugny, G. (1987). *Η κοινωνική ανάπτυξη της νοημοσύνης* (μτφρ. Ν. Ράπτης - Κ. Κουρεμένος). Αθήνα: Πατάκης.
- Eisner, E. (2000). *Αναλυτικά Προγράμματα και Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών*. (Χ. Θεοφιλίδης & Α. Κουρτέλλας, Επιμ.) (2ο έκδ.). Λευκωσία.
- Ferro, M. (2001). *Πώς αφηγούνται την ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο* (Μτφρ. Π.Μαρκέτου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Grundy, S. (2003). *Αναλυτικό πρόγραμμα: προϊόν ή πράξις* (Μτφρ. Γ. Γεωργιάδη). Αθήνα: Σαββάλας.
- Hopf, D. (1982). *Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας. Παραδοσιακοί και σύγχρονοι τρόποι οργάνωσης της διδασκαλίας* (μτφρ. Β. Δεληγιάννη-Κουιμιτζή). Θεσσαλονίκη: Α/φοι Κυριακίδη.
- Jacobsen, D. A., Eggen, P., & Kauchak, D. (2011). *Μέθοδοι Διδασκαλίας: Ενίσχυση της μάθησης των παιδιών από το νηπιαγωγείο έως το λύκειο* (μτφρ. Ρ. Λαμπρέλλη). Αθήνα: Διάδραση.
- Knowles, M., Holton, E., & Swanson, R. (2011). *Ο ενήλικος μαθητής* (Μτφρ. Α.Χατζηπαναγιωτίδης). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Kolesnik, W. B. (1992). *Ανθρωπισμός ή Μπιχεβιορισμός στην εκπαίδευση* (Μτφρ. Φ. Κοκαβέσης). (Φ. Κοκαβέσης, Επιμ.). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Kron, F. W. (2012). *Βασικές γνώσεις παιδαγωγικής επιστήμης* (Μτφρ. Π. Ψαλλίδα). (Α. Σοφός, Επιμ.) (7ο έκδ.). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- Lee, P. (2006). Προσεγγίζοντας την έννοια της ιστορικής παιδείας. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (σσ 37–71). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mager, R. F. (1985). *Διδακτικοί Στόχοι και διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Α/φοι Κυριακίδη.
- Mason, J. (2009). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (μτφρ. Ελ. Δημητριάδου). (Ν. Κυριαζή, Επιμ.) (8η). Ελληνικά Γράμματα.
- Mattozzi, I. (2006). *Εκπαιδύοντας αναγνώστες Ιστορίας* (Μτφρ. Π.Σκόνδρας). (Ε. Γιαννακοπούλου, Επιμ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mertens, D. (2009). *Έρευνα και Αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. (μτφρ. Σ.Καρακάνης, Επιμ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Meyer, E. (1987). *Ομαδική διδασκαλία, θεμελίωση και παραδείγματα* (μτφρ. Α. Κουτσούκης). Θεσσαλονίκη: Α/φοι Κυριακίδη.
- Miallaret, G. (1985). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική* (Μτφρ. Κ. Κατσιμάνης). Επικαιρότητα.

- Minder, M. (2007). *Λειτουργική Διδακτική* (Μτφρ. Φ. Αρβανίτης). Αθήνα: Πατάκης.
- Moniot, H. (2002). *Η διδακτική της Ιστορίας* (Μτφρ. Ε. Κάννερ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Noiriel, G. (2005). *Τι είναι σύγχρονη ιστορία;* (Μτφρ. Μ. Καρασίδου). Αθήνα: Gutenberg.
- Popkewitz, T. S., & Νικολακάκη, Μ. (2012). *Κριτικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πολιτική. Τα μεταβαλλόμενα πεδία εξουσίας και γνώσης.* (μτφρ. Γ.Καράμπελας). Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Salomon, G. (2006). Εξετάζοντας τα Καινοτόμα Περιβάλλοντα Μάθησης ως Πρότυπα Διαμόρφωσης Αλλαγών. Στο S. Vosniadou, E. De Corte, R. Glaser, & H. Mandl (Επιμ.), *Σχεδιάζοντας περιβάλλοντα μάθησης υποστηριζόμενα από τις σύγχρονες τεχνολογίες.* (σσ 359–380). Αθήνα: Gutenberg.
- Sebba, J. (2000). *Ιστορία για όλους. Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο* (Μτφρ. Μ.Καβαλιέρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Slavin, R. E. (2018b). *Εκπαιδευτική ψυχολογία. Θεωρία και πράξη* (Μτφρ. Ε. Εκκεκάκη) (2nd έκδ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Stradling, R. (2003). *Πολυπρισματική θεώρηση στη διδασκαλία της ιστορίας: Οδηγός για καθηγητές.* Ανακτήθηκε από <https://rm.coe.int/1680494155>
- Tomlinson, C. A., & Cunningham-Eidson, C. (2006). *Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην πράξη. Βιβλίο αναφοράς για τη διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος στις τάξεις νηπιαγωγείου - Ε' δημοτικού* (μτφρ. Χρ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου - Φορσιέ). Λευκωσία: Νικοκρέων.
- Woolfolk, A. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία* (μτφρ. Μ. Μπαρμπάτση). (Ε. Μακρή Μπότσαρη, Επιμ.). ΕΛΛΗΝ.
- Αβδελά, Έ. (1998). *Ιστορία και Σχολείο.* Αθήνα: Νήσος.
- Αγγελάκος, Κ. (2012). Εισαγωγή. Στο *Το παρόν και το μέλλον του «παρελθόντος».* Αθήνα: Κέδρος.
- Αγγελίδης, Π., & Χατζησωτηρίου, Χ. (2011). Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Στο Γ. Μαυροειδής (Επιμ.), *Εισαγωγή στις Επιστήμες Αγωγής* (σσ 462–474). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Αλαχιώτης, Σ. (2002). Εισαγωγικό Σημείωμα. Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ.-*Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών* (σσ 3–4). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Αντωνιάδης, Λ. (1989). *Η Διδακτική της Ιστορίας.* Λευκωσία: Λειβαδιώτη.
- Ασωνίτης, Π. (2001). *Η εικονογράφηση στο βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας.* Αθήνα: Καστανιώτης.

- Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε., & Κούτρα, Χ. (2007). Ευρωπαϊκές Θέσεις Για Την Ποιότητα Στην Εκπαίδευση (ανακτήθηκε 26/01/2021). *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12, 33–42. Ανακτήθηκε από <http://www.pri-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/033-042.pdf>
- Βαϊνά, Μ. (1997). *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τον εικοστό πρώτο αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βακαλούδη, Α. Δ. (2016). *Η Διδασκαλία της Ιστορίας με Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας*. Κ και Μ.ΑΝΤ. Σταμούλη.
- Βαλιαντή, Σ., & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (8η). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (2011). Μεθοδολογία Επιστημονικής Παιδαγωγικής Έρευνας. Στο Γ. Μαυροειδής (Επιμ.), *Εισαγωγή στις Επιστήμες Αγωγής* (σσ 298–315). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βρασιδάς, Χ. (2014). *Εισαγωγή στην ποιοτική έρευνα* (eBook). Λευκωσία: Cardet Press.
- Βρεττός, Ι. (2007α). Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Πρόγραμμα Διδασκαλίας). Στο Π. Ξωχέλλης (Επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής* (σσ 30–33). Α/φοι Κυριακίδη.
- Βρεττός, Ι. (2007β). Σκοποί της εκπαίδευσης. Στο Π. Ξωχέλλης (Επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής* (σσ 614–616). Α/φοι Κυριακίδη.
- Βρεττός, Ι., & Καψάλης, Α. (2009). *Αναλυτικά Προγράμματα. Θεωρία, έρευνα και πράξη* (3ο έκδ.). Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Βώρος, Φ. (1989). *Τρόποι Σπονδής και Διδασκαλίας της Ιστορίας*. Αθήνα: Παπαδήμα.
- Γάκης, Κ., Καμπυλαυκά, Χ., & Πολυχρόνη, Φ. (2016). Υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες: Στρατηγικές μάθησης και μελέτης. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*. Αθήνα. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.12681/edusc.283>
- Γενά, Α. (2007). *Θεωρία και πράξη της ανάλυσης της συμπεριφοράς*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2001). Εικονογραφημένα παιδικά βιβλία: Η αναγνωσιμότητα των εικόνων από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο Μ.-Μ. Τζαφεροπούλου (Επιμ.), *Ο κόσμος της παιδικής λογοτεχνίας. Η συγγραφή και η εικονογράφηση. Τομ. Α'* (σσ 249–273). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γλεντής, Σ., Μαραγκουδάκης, Ε., Νικολόπουλος, Ν., & Νικολοπούλου, Μ. (χ.χ.). *Ιστορία: Στα βυζαντινά χρόνια*. ΙΤΥΕ «Διόφαντος». Ανακτήθηκε από

- http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2178/Istoria_E-Dimotikou_html-empl/
Δερμιτζάκη, Ε. Ε. (2017). *Προάγοντας τις δεξιότητες των μαθητών να μαθαίνουν*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητριάδης, Σ. (2015). *Θεωρίες Μάθησης & Εκπαιδευτικό Λογισμικό*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από <https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/3397/2/finalpdf.pdf>
- Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης. (2004). *Δημοκρατική και Ανθρώπινη Παιδεία στην Ευρωκυπριακή Πολιτεία*. Ανακτήθηκε από https://www.anad.org.cy/wps/wcm/connect/hrda/3203094d-86ff-41b3-a09f-7b29a6ad3f6a/EkpedeftikiMetarrithmisi.GR%5B2%5D.pdf?MOD=AJPERES&CONVERT_TO=url&CACHEID=ROOTWORKSPACE.Z18_HHHAH9O0NGE980A7L632QJ0000-3203094d-86ff-41b3-a09f-7b29a6ad3f6a-nWgHV-A
- Ζαχάρης, Δ. Γ. (2006). *Η Ψυχολογία του Piaget και οι Δυνατότητες Εφαρμογής της στη Διδασκαλία της Ιστορίας* (2ο έκδ.).
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (ανακτήθηκε 26/01/2021). *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 135–151. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/135-151.pdf>
- Ήργης, Α., & Μακρή, Ό. (2009). Ολική ποιότητα και ποιότητα εκπαίδευσης στα ελληνικά δημόσια σχολεία (ανακτήθηκε 26/01/2021). Στο *Εθνικό Συνέδριο Διοίκησης και Οικονομίας-Ε.Σ.Δ.Ο. Φλώρινα 18-20/9/2009* (σσ 374–381). Ε.Σ.Δ.Ο. Ανακτήθηκε από http://mibes.teilar.gr/esdo_proceedings/proceedings/2009/ORAL/HRGHS-MAKRH.pdf
- Θεριανός, Κ. (2007). Διαθεματικότητα, σχολική γνώση και εκπαιδευτικοί. Στο Χ. Κάτσικας & Κ. Θεριανός (Επιμ.), *Νέα Αναλυτικά Προγράμματα και βιβλία στο σχολείο* (σσ 55–80). Αθήνα: Gutenberg.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Κανάκης, Ι. Ν. (2001). *Η οργάνωση της διδασκαλίας – μάθησης με ομάδες εργασίας: θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καραγιώργη, Γ., & Συμεού, Λ. (2005). Η Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών στην Κύπρο. *Ο Φιλελεύθερος* 20/02/2005. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4832.1766>
- Κάρνου, Ε. (2008). Προγράμματα, Ελλείψεις, Προβλήματα και Προοπτικές της Επιμόρφωσης. Στο Α. Πέτρου (Επιμ.), *Επιμόρφωση και Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*

(σς 47–56). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. Σ. (2003). *Μάθηση και διδασκαλία. Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας. τομ. Α' (2η)*. Αθήνα.

Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. Σ. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία. Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας. τομ. Β'.* Αθήνα.

Κάτσικας, Χ. (2007). Στόχοι και Προσανατολισμοί των Νέων Σχολικών Βιβλίων Ιστορίας: η περίπτωση της Ιστορίας του Γυμνασίου. Στο Χ. Κάτσικας & Κ. Θεριανός (Επιμ.), *Νέα Αναλυτικά Προγράμματα και βιβλία στο σχολείο* (σς 111–122). Αθήνα: Gutenberg.

Κατσουλάκος, Θ., Κατσάρου, Χ., Λένα, Μ., & Καρυώτη, Ι. (χ.χ.). *Ιστορία: Στα αρχαία χρόνια*. ΙΤΥΕ «Διόφαντος». Ανακτήθηκε από http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2174/Istoria_D-Dimotikou_html-empl/

Καψάλης, Α., & Βρεττός, Ι. (2002). *Μικροδιδασκαλία και άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων*. Αθήνα: Ατραπός.

Κληρίδης, Ε. (2010). Μεταφορά λόγου και δημιουργία προϋποθέσεων για μεταρρύθμιση: Η περίπτωση της σχολικής ιστορίας. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, (14), 121–144. Ανακτήθηκε από <http://cier.edu.gr/wp-content/uploads/t14.pdf>

Κόκκινος, Γ. (1998). Η διδακτική της ιστορίας: Διεπιστημονικό, αλλά και αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο. Η ελληνική απόκλιση. *Μνήμων*, (20), 245–250.

Κόκκινος, Γ., & Γατσώτης, Π. (2010). Η χαρτογράφηση των ερευνητικών πεδίων της Διδακτικής της Ιστορίας στην Ελλάδα από τη μεταπολίτευση (1974) μέχρι σήμερα. Στο Π. Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*. (σς 363–387). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ., Μαυροσκούφης, Δ., Γατσώτης, Π., & Λεμονίδου, Έ. (2010). *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της ιστορίας*. Αθήνα: Νοόγραμμα Εκδοτική.

Κόκκοτας, Π. (2002). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών: Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κόκκοτας, Π. (2004). Σύγχρονες απόψεις στην έρευνα της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών. *Εκπαίδευση & Επιστήμη*, 1, 23–34. Ανακτήθηκε από http://journal.primedu.uoa.gr/greek/index_gr.html

Κολιόπουλος, Ι., Μιχαηλίδης, Ι., Καλλιανιώτης, Α., & Μηνάογλου, Χ. (χ.χ.). *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου*. ΙΤΥΕ «Διόφαντος». Ανακτήθηκε από

- http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2188/Istoria_ST-Dimotikou_html-empl/
- Κουλουμπαρίτση, Α., & Ματσαγγούρας, Η. (2004). Φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolio assesment): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία. Στο Π. Α. Αγγελίδης & Γ. Γ. Μαυροειδής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος (τομ. Α')* (σσ 55–83). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κουλούρη, Χ. (1998). Βιβλιοκρισίες: Έφη Αβδελά, Ιστορία και σχολείο. *Μνήμων*, 20, 335–337.
- Κούπανου, Α., & Παπαπολυβίου, Π. (2011). Χρονολόγιο 1970-1974. Στο Π. Παπαπολυβίου (Επιμ.), *1960-2010: Ιστορία της Κυπριακής Δημοκρατίας, τ.2* (σσ 8–31). Λευκωσία: Ο Φιλελεύθερος - Εκδόσεις Βιβλιοθήκης.
- Κουργιουντάκης, Χ. (2012). Ιστορική σκέψη, κριτική σκέψη και λογική κατανόηση στη σχολική Ιστορία., 1–6.
- Κουτσελλίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2004). Τα αναλυτικά προγράμματα της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου (1959-1993) και οι κοινωνικο-πολιτικές τους διαστάσεις. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Ιστορικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης. Πρακτικά 2ου επιστημονικού συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Πάτρα, 4-6 Οκτωβρίου 2002* (σσ 149–164). Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτσελλίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας - Μάθησης σε Τάξεις Μικτής Ικανότητας. Φιλοσοφία και Έννοια, Προσεγγίσεις και Εφαρμογές.*
- Κουτσελλίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2009). *Αναλυτικά Προγράμματα και διδασκαλία.* Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Κουτσελλίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2011). Το αναλυτικό πρόγραμμα σήμερα: Ανάγκη επαναπροσδιορισμού. Στο Γ. Μαυροειδής (Επιμ.), *Εισαγωγή στις Επιστήμες Αγωγής* (σσ 256–268). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουτσελλίνη-Ιωαννίδου, Μ., & Πυργιωτάκης, Ι. (2015). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης. Κοινωνιολογική, παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση.* Αθήνα: Πεδίο.
- Κυρίτσης, Γ. Δ. (2017). *Ιδεολογία και Σχολική Ιστορία. 'Εμείς' και οι 'Άλλοι' στη Βυζαντινή Ιστορία του Δημοτικού.* Παπαζήση.
- Κυρκίνη-Κούτουλα, Α. (2004). *Οι αντιλήψεις των καθηγητών για το μάθημα της Ιστορίας στο Λύκειο: Πρόγραμμα Σπουδών- Διδακτική Μεθοδολογία-Αξιολόγηση του μαθήματος-Επιμόρφωση.*
- Κωνσταντάρης, Κ. (2018). *Η Διδασκαλία του Μαθήματος της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.* Γρηγόρη.

- Κωνσταντινίδου, Ε. (2016). Χρησιμοποιώντας την κοινωνικοψυχολογική ανάλυση λόγου στην έρευνα των σχολικών βιβλίων ιστορίας ως κειμένων συλλογικής ταυτότητας, μνήμης και γνώσης. Στο Ι. Πυργιωτάκης (Επιμ.), *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση: Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σς 352–368). Αθήνα: Πεδίο.
- Λαζαράκου, Ε. (2011). *Αξιολόγηση στο μάθημα της ιστορίας: Εναλλακτικές τεχνικές*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Λάμπρου, Γ. (2008). *Ιστορία του Κυπριακού: Τα χρόνια μετά την Ανεξαρτησία, 1960-2008*. Αθήνα: Πάργα.
- Λεοντίου, Ν., & Ιωαννίδης, Π. Φ. (χ.χ.). *Ιστορία της Κύπρου (από τη λίθινη εποχή ως την εποχή του Χριστιανισμού)*. Λευκωσία: ΥΠΠ - ΠΙΚ - ΥΑΠ.
- Λεοντίνης, Γ. Ν. (1996). *Διδακτική της Ιστορίας. Γενική Τοπική Ιστορία και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αυτοέκδοση.
- Λεοντίνης, Γ. Ν. (2007). *Πολυπολιτισμικότητα και Σχολική Ιστορία*. Ατραπός.
- Λεοντίνης, Γ. Ν. (2009). *Σχολική Ιστορία και Περιβάλλον*. Καρδαμίτσα.
- Λεοντίνης, Γ. Ν. (2011a). Σχολική Έρευνα και διδασκαλία της Ιστορίας. Στο Π. Κοψιδά-Βρετού (Επιμ.), *Σχολική Έρευνα και Διδακτική της Ιστορίας. Από το βίωμα στην ιστορική γνώση*. (σς 105–113). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Λεοντίνης, Γ. Ν. (2011b). Σχολική ιστορία και περιβάλλον. Διδακτικές προσεγγίσεις. Στο Π. Κοψιδά-Βρετού (Επιμ.), *Σχολική Έρευνα και Διδακτική της Ιστορίας. Από το βίωμα στην ιστορική γνώση*. (σς 289–316). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Λεοντίνης, Γ. Ν. (2017). Ιστορία και καθημερινός λόγος μαθητών και ενηλίκων. *Ηώς*, 5(1–2), 11–34.
- Λουκέρης, Δ., Κατσαντώνη, Σ., & Συρίου, Ι. (2009). Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού (ανακτήθηκε 26/01/2021). *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, 180–194.
- Μαϊστρέλλης, Σ., Καλύβη, Ε., & Μιχαήλ, Μ. (χ.χ.). *Από τη μυθολογία στην Ιστορία*. ΙΤΥΕ «Διόφαντος». Ανακτήθηκε από http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/1999/Istoria_G-Dimotikou_html-empl/
- Μακρυγιάννη, Χ., Περικλέους, Λ., Τινής, Α., & Φλουρέντζου, Κ. (2015). *Η ιστορία μου, οι ιστορίες μου, η ιστορία μας, οι ιστορίες μας* (2η). Λευκωσία: ΥΠΠ - ΠΙΚ - ΥΑΠ.
- Ματθαίου, Δ. (2002). Νέες ορίζουσες και ορισμοί του εκπαιδευτικού έργου στην εποχή της νεωτερικότητας. Η προβληματική της εκπαιδευτικής πολιτικής σε αναψηλάφηση. Στο Δ. Ματθαίου (Επιμ.), *Η εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21ου αιώνα*.

- Νέες ορίζουσες και προοπτικές.* (σσ 43–58). Αθήνα: Λιβάνη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000a). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας τομ. Β': Στρατηγικές διδασκαλίας, Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη.* Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000b). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση.* (2ο έκδ.). α: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004a). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση.* Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004b). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου.* Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η Σχολική Τάξη: Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος.* Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής: Εναλλακτικές προσεγγίσεις, Διδακτικές προτάσεις.* Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας (ενιαίο).* Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρομμάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Καυκά, Δ., & Στεργίου, Π. (2007). Αξιολόγηση του μαθητή (ανακτήθηκε 26/01/2021). *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 84–98. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/084-098.pdf>
- Μαυρομμάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Φρυδά, Ε., & Λουκά, Σ. (2008). Η αξιολόγηση του μαθητή (ανακτήθηκε 26/01/2021). Στο *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σσ 241–280). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/83>
- Μαυροσκούφης, Δ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας: ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές.* Θεσσαλονίκη: Α/φοι Κυριακίδη.
- Μπαμπούνης, Χ. (2017). Ιστορική διαδικασία, αφήγηση και ιστορικές πηγές. *Ηώς*, 5(1–2), 35–49.
- Μπαμπούνης, Χ., & Κωνσταντοπούλου, Γ. (2012). Κύπρος, Κύπριοι και κυπριακό στους επίσημους εορτασμούς των Εθνικών Επεταίων στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (1896-2006): Ιδεολογία και Ελληνισμός. Στο Α. Ελευθέριος (Επιμ.), *Πρακτικά του Δ' Διεθνούς Κυπρολογικού Συνεδρίου (Λευκωσία 29 Απριλίου - 3 Μαΐου 2008)* (σσ 435–449). Λευκωσία: Εταιρεία Κυπριακών Σπουδών.
- Μπονίδης, Κ. (2013). Η ανάλυση περιεχομένου ως μεικτή ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση ανάλυσης κειμένων. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Δυνατότητες και όρια μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα:*

Επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα των προοπτικών διερεύνησης του ερευνητικού σχεδιασμού (σς 473–497). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.

- Μπονίδης, Κ. (2016). Ανάλυση περιεχομένου: Διαδικασία και μοντέλα ανάλυσης. Στο Ι. Πυργιωτάκης (Επιμ.), *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση: Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σς 395–415). Αθήνα: Πεδίο.
- Μπουζάκης, Σ. (1993). Η αξιολόγηση των μαθητών: Προβληματική, συγκριτική προσέγγιση των σύγχρονων τάσεων. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Συγκριτική παιδαγωγική ΙΙΙ: Θεωρητικά, μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση* (σς 207–225). Αθήνα: Gutenberg.
- Νάκου, Ε. (2000). *Τα παιδιά και η ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παγκουρέλια, Ε., & Παπαδοπούλου, Μ. (2013). Χρησιμότητα και αποτελεσματικότητα του συνδυασμού ερευνητικών μεθόδων στην ιδεολογική ανάλυση σχολικών εγχειριδίων: Μεθοδολογία και πρακτικές. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Δυνατότητες και όρια μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα: Επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα των προοπτικών διερεύνησης του ερευνητικού σχεδιασμού* (σς 499–514). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- Παληκίδης, Ά. Α. (2010). Η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας. Στο Α. Π. Ανδρέου (Επιμ.), *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*. (σς 321–362). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παντελίδου, Α., & Πρωτοπαπά, Κ. (1990). *Ιστορία της Κύπρου (από τη Νεολιθική μέχρι και τη Ρωμαϊκή εποχή)*. Λευκωσία: ΥΠΠ - ΠΙΚ - ΥΑΠ.
- Παντελίδου, Α., Πρωτοπαπά, Κ., & Γιαλλουρίδης, Σ. (1994). *Ιστορία της Κύπρου (για το γυμνάσιο)*. Λευκωσία: ΥΠΠ - ΠΙΚ - ΥΑΠ.
- Παντελίδου, Α., & Χατζηκωστή, Κ. (1991). *Ιστορία της Κύπρου (Βυζαντινή περίοδος)*. Λευκωσία: ΥΠΠ - ΠΙΚ - ΥΑΠ.
- Παντελίδου, Α., & Χατζηκωστή, Κ. (1992). *Ιστορία της Κύπρου (Μεσαιωνική - Νεότερη)*. Λευκωσία: ΥΠΠ - ΠΙΚ - ΥΑΠ.
- Παπαδοπούλου, Κ. (2009). *Η ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης στη θεωρία του L.S. Vygotsky*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαναστασίου, Έ. Κ., & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (3ο έκδ.). Αυτοέκδοση.
- Παπανδρέου, Α. Π. (2009). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας* (3ο έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.

- Πελαγίδης, Σ. (1999). *Πώς θα διδάξω την ιστορία στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο*. Θεσσαλονίκη: Α/φοι Κυριακίδη.
- Περσιάνης, Π. (2010). *Τα Πολιτικά της Εκπαίδευσης στην Κύπρο. Κατά τους Τελευταίους δυο Αιώνες 1812-2009*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Πλάτων. (χ.χ.). *Θεαίτητος, 166d*. Ανακτήθηκε από http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2222/Anthologio-Filosofikon-Keimenon_G-Gymnasiou_html-empl/index_02_03.html
- Πολυδώρου, Α. Π. (χ.χ.). *Ιστορία της Κύπρου (για την Ε' και την Στ' Δημοτικού)*. Λευκωσία: ΥΠΠ - ΠΙΚ - ΥΑΠ.
- Πουρκός, Μ. (2013). Δυνατότητες και όρια των στρατηγικών διεύρυνσης του ερευνητικού σχεδιασμού (μείξης των μεθοδολογιών) στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Δυνατότητες και όρια μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα: Επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα των προοπτικών διερεύνησης του ερευνητικού σχεδιασμού* (σς 133–182). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- Πρασά, Α. (1999). Η αξιοποίηση από τους μαθητές των ιστορικών πηγών μέσα από τη διαδικασία του μαθήματος της Ιστορίας. *ΠΕΦ – Σεμινάριο, 21*, 34–42.
- Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα Ιστορίας: από την ιστορία στην ιστορική ενσυναίσθηση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ρέππας, Χ. (2007). Το ενιαίο διαθεματικό πλαίσιο σπουδών: Μία προσπάθεια κριτικής αποτίμησης των Νέων Προγραμμάτων. Στο Χ. Κάτσικας & Κ. Θεριανός (Επιμ.), *Νέα Αναλυτικά Προγράμματα και βιβλία στο σχολείο* (σς 13–55). Αθήνα: Gutenberg.
- Σαλβαράς, Γ. Κ. (2004). Οι σκέψεις, η συμπεριφορά και τα επιτεύγματα των μαθητών στη συνδυασμένη χρήση των στρατηγικών διδασκαλίας, της αμοιβαιότητας και της ένταξης. *Εκπαίδευση & Επιστήμη, 1*, 1–22. Ανακτήθηκε από <http://journal.primedu.uoa.gr/greek/ISSUE1/pdf/salvaras.pdf>
- Σαλβαράς, Γ. Κ. (2013a). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σαλβαράς, Γ. Κ. (2013b). *Μεντορική. Παιδαγωγική και Διδακτική Καθοδήγηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Σαλβαράς, Γ. Κ. (2019). *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο* (4ο έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σαλβαράς, Γ. Κ. (2020). *Παρατήρηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σαλβαράς, Γ. Κ., & Σαλβαρά, Μ. (2011a). *Διδακτικός Σχεδιασμός*. Διάδραση.
- Σαλβαράς, Γ. Κ., & Σαλβαρά, Μ. (2011b). *Μοντέλα και στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα:

Διάδραση.

- Σέργης, Γ. (1999). *Η μάχη της Κύπρου* (2ο έκδ.). Αθήνα: Αφοί Βλάσση.
- Σκούρου, Τ. (1997). *Η Ιστορία και η Διδακτική της*. Αυτοέκδοση.
- Σμυρναίος, Α. (2013). «*Ιστορίας Μάθησις*»: Ζητήματα φιλοσοφίας και διδακτικής της ιστορίας. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σολωμού, Α. Α. (2011a). Πηγές και η διδασκαλία της Ιστορίας. Στο Π. Κοψιδά-Βρεττού (Επιμ.), *Σχολική Έρευνα και Διδακτική της Ιστορίας. Από το βίωμα στην ιστορική γνώση*. (σσ 150–163). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σολωμού, Α. Α. (2011b). Τοπική Ιστορία και Περιβάλλον στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Η περίπτωση της Κύπρου. Στο *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου συνεδρίου επιστημών εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σολωμού, Α. Α. (2017). Η διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: οι αντιλήψεις των Κύπριων εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34(63), 136–155.
- Σολωμού, Α. Α., & Αντωνίου, Μ. (2017). Η διδασκαλία της ιστορίας της Κύπρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση από την Αγγλοκρατία μέχρι σήμερα. *Ηώς*, 5(1–2), 69–89.
- Σολωμού, Α. Α., Χατζησωτηρίου, Χ., & Αντωνίου, Μ. (2019). Σύγχρονες τάσεις στη διδασκαλία της Ιστορίας: Αναπτύσσοντας τη διαπολιτισμική συνείδηση. Στο Α. Α. Σολωμού & Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.), *Βελτιώνοντας το Σχολείο και τη Διδασκαλία σε Συνθήκες Πολιτισμικού Πλουραλισμού* (σσ 151–171). Διάδραση.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2010). *Κοινωνιο-γνωσιακά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στυλιανού, Κ., Χριστόφια-Παλατού, Μ., & Επαμεινώνδας, Μ. (2004). *Ο άνθρωπος και η ιστορία του. Από την Κυπρογεωμετρική μέχρι και την Ελληνιστική Εποχή*. Λευκωσία: ΥΠΠ - ΠΙΚ - ΥΑΠ.
- Τζιμόκας, Δ., & Μαθαιουδάκη, Μ. (2014). Δείκτες Αναγνωσιμότητας: Ζητήματα Εφαρμογής Και Αξιοπιστίας. Στο Ν. Lavidas, Τ. Alexiou, & Α. Sougari (Επιμ.), *Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics: Selected Papers from the 20th International Symposium from Theoretical and Applied Linguistics* (τ. 3, σσ 367–383). London: De Gruyter Open Poland. <https://doi.org/10.2478/9788376560915.p22>
- Τηλεμάχου, Κ. (2008). Προγράμματα, Ελλείψεις, Προβλήματα και Προοπτικές της Επιμόρφωσης. Στο Α. Πέτρου (Επιμ.), *Επιμόρφωση και Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών* (σσ 57–62). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Τριλιανός, Θ. Α. (2004a). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας, τομ. Α' (3η εκδ.)*.

- Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τριλιανός, Θ. Α. (2004b). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας, τομ. Β' (3η εκδ.)*.
Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τριλιανός, Θ. Α. (2011). Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας. Μια εναλλακτική μεθοδολογική προσέγγιση. Στο Γ. Μαυροειδής (Επιμ.), *Εισαγωγή στις Επιστήμες Αγωγής* (σσ 269–286). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιώλης, Γ. (2016). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: Διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Ι. Πυργιωτάκης (Επιμ.), *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση: Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σσ 473–498). Αθήνα: Πεδίο.
- ΥΠΠ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (1996). *Αναλυτικά Προγράμματα Δημοτικής Εκπαίδευσης*.
Λευκωσία: Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- ΥΠΠ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2010a). *Αναλυτικά Προγράμματα προδημοτικής, δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης. (Β')*. Λευκωσία: Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- ΥΠΠ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2010b). *Νέα αναλυτικά προγράμματα για τα σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας (Συνοπτική Έκδοση)*. Λευκωσία: Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- ΥΠΠ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2019). *Αναλυτικά Προγράμματα - Δείκτες Επιτυχίας - Επάρκειας*. Ανακτήθηκε 10 Φεβρουάριος 2021, από http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/programmata_spoudon.html
- Φλουρής, Γ. Σ. (2005). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*.
Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φλουρής, Γ. Σ. (2008). *Αναλυτικά προγράμματα: Για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση (7η)*.
Γρηγόρη.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2012). *Γνώθι το curriculum*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χατζησωτηρίου, Χ., & Ξενοφώντος, Κ. (2014). Ευρωπαϊκές διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. (σσ 43–58). Καβάλα: Σαΐτα.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄:

-Ερωτηματολόγιο Έρευνας:



UNIVERSITY of NICOSIA

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ - ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ:

ΘΕΩΡΙΑ, ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Ερωτηματολόγιο διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το γίνεσθαι της διδασκαλίας στο μάθημα της κυπριακής ιστορίας.

Αγαπητέ συνάδελφε,

Το παρόν ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν ή έχουν διδάξει το μάθημα της κυπριακής ιστορίας σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο και αποτελεί μέρος έρευνας που διεξάγεται στα πλαίσια εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής της υποφαινόμενης-ερευνήτριας.

Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το γίνεσθαι της διδασκαλίας στο μάθημα της **κυπριακής ιστορίας** και να αναδείξει τις βέλτιστες πρακτικές διδασκαλίας. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες δηλώσεις στο ερωτηματολόγιο, απλώς είναι θέμα εκτίμησης κάθε εκπαιδευτικού για το «τι γίνεται» και «τι θα έπρεπε να γίνεται». Δείχνετε την εκτίμησή σας με τη βοήθεια της κλίμακας:

1: καθόλου 2: λίγο 3: αρκετά 4: πολύ 5: πάρα πολύ

Νοείται ότι θα διαφυλαχθεί με κάθε τρόπο η εμπιστευτικότητα των απαντήσεών σας και παρακαλείστε να απαντήσετε σε **όλες** τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων.

Μαίρη Αντωνίου

Υποψήφια διδάκτωρ Πανεπιστημίου Λευκωσίας

Τηλ. Επικοινωνίας 99695813

Email: maryant16@gmail.com

Γενικά Στοιχεία

<u>Φύλο:</u>	Ανδρας	<input type="radio"/>	Γυναίκα	<input type="radio"/>						
<u>Σπουδές:</u>	Παιδαγωγική Ακαδημία	<input type="radio"/>	Παιδαγωγικό Τμήμα Πανεπιστημίου	<input type="radio"/>						
	Εξομοίωση	<input type="radio"/>	Μεταπτυχιακό	<input type="radio"/>						
	Διδακτορικό	<input type="radio"/>	Άλλο Πτυχίο	<input type="radio"/>						
<u>Χρόνια Υπηρεσίας:</u>	1-3	<input type="radio"/>	4-6	<input type="radio"/>	7-11	<input type="radio"/>	12-20	<input type="radio"/>	21<	<input type="radio"/>
<u>Περιοχή σχολείου:</u>	Αστική Περιοχή	<input type="radio"/>	Ημιαστική Περιοχή	<input type="radio"/>	Αγροτική Περιοχή	<input type="radio"/>				

Επιλέγεις το βαθμό, δείχνοντας πόσο συχνά εφαρμόζεται στην τάξη σου ή πόσο συχνά πιστεύεις ότι θα έπρεπε να εφαρμόζεται...

Μέρος Α': Διαστάσεις της διδασκαλίας: επικοινωνιακή, λειτουργική.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
A1. Εισηγούμαι, διηγούμαι, περιγράφω με το λόγο ή απευθύνω ερωτήσεις, δείχνοντας την απάντηση.					
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A2. Απευθύνω ερωτήσεις και ένας ή περισσότεροι μαθητές απαντούν.					
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A3. Απευθύνω ερωτήσεις, ένας ή περισσότεροι μαθητές απαντούν και εγώ αναδιατυπώνω τις απαντήσεις τους, γενικεύοντας.					
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A4. Απευθύνω ερωτήσεις, δίνοντας έμφαση στα ερωτήματα: πού, πότε, ποιοι, τι έκαναν, ποια τα αποτελέσματα.					
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A5. Απευθύνω ερωτήσεις, δίνοντας έμφαση στο πώς και στο γιατί.					
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A6. Απευθύνω ερωτήσεις, δίνοντας έμφαση στο τι θα έλεγε κάποιος με αντίθετη γνώμη και στο πώς αλλιώς.					
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A7. Ζητώ από τους μαθητές να τεκμηριώνουν τον λόγο τους, επικαλούμενοι γεγονότα.					
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A8. Ζητώ από τους μαθητές να τεκμηριώνουν τον λόγο τους, επικαλούμενοι αξίες (γνώμικά, ιδέες, κανόνες).					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A9. Ζητώ από τους μαθητές να τεκμηριώνουν τον λόγο τους με επιχειρήματα, αντεπιχειρήματα και επιχειρήματα από άλλη σκοπιά.					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A10. Δημιουργώ κλίμα αποδοχής όλων των απόψεων.					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A11. Ζητώ από τους μαθητές να δημιουργούν συνεργατικές αντιμαχίες μεταξύ τους (debate).					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A12. Ζητώ από τους μαθητές που παίρνουν τον λόγο, να επαναλαμβάνουν ό,τι προηγήθηκε και μετά να συμπληρώνουν, τροποποιούν και αντιπαραθέτουν.					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A13. Υποδύομαι άγνοια στις απαντήσεις των μαθητών, ώστε να δημιουργηθεί η ανάγκη για έλεγχο με καταφυγή στις πηγές μάθησης.					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A14. Ανασκοπώ το προηγούμενο μάθημα, δηλώνω τον μαθησιακό στόχο και προβάλλω τα σημαντικά του νέου μαθήματος.					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A15. Παρουσιάζω το νέο μάθημα βήμα-βήμα, οι μαθητές επαναλαμβάνουν, ανατροφοδοτώ και ενισχύω.					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A16. Ζητώ από τους μαθητές να εντοπίζουν διαφορές μεταξύ παλιάς και νέας γνώσης.					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A17. Εντοπίζω πιθανές δυσκολίες των μαθητών και τους εξοικειώνω πριν διδάξω το μάθημα.					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A18. Γράφω στον πίνακα τα βασικά σημεία του μαθήματος και οι μαθητές λένε τι θα μάθουν και με ποια σειρά.					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A19. Αφηγούμαι, μετατρέποντας τα βασικά σημεία του μαθήματος σε παραγράφους, κάνοντας ρητορικά ερωτήματα.					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A20. Παρουσιάζω πληροφορίες που ζητούν εξήγηση και οι μαθητές διατυπώνουν το ερώτημα.					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A21. Ζητώ από τους μαθητές να δώσουν απάντηση στο ερώτημα, διατυπώνοντας εικασίες, προβλέψεις, υποθέσεις ή επιλέγοντας εκδοχές.					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A22. Ζητώ από τους μαθητές να καταφύγουν στο κείμενο, να διαβάσουν και να υπογραμμίσουν φράσεις που ελέγχουν τις εικασίες, προβλέψεις, υποθέσεις ή εκδοχές και να συγκροτήσουν την απάντηση στο ερώτημα.					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A23. Παρουσιάζω στους μαθητές γενικεύσεις, οι μαθητές αναρωτιούνται «πώς προέκυψε, τι θέλει να μας πει, πού μας χρησιμεύει» και ζητώ να καταφύγουν στις πηγές μάθησης και να εξηγήσουν.					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A24. Ζητώ από τους μαθητές να βρουν απαντήσεις στα ερωτήματα: πού, πότε, ποιοι, τι έκαναν, ποια τα αποτελέσματα, πώς, γιατί, για ποιο σκοπό και να φτιάξουν ένα γνωστικό χάρτη και να πουν το νόημα με συνεχή λόγο.					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A25. Ζητώ από τους μαθητές να βρουν τις έννοιες και να δείξουν πώς αυτές ταξινομούνται, φτιάχνοντας ένα νοηματικό χάρτη, εντοπίζοντας σχέσεις.					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A26. Ζητώ από τους μαθητές να βρουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα σε πρόσωπα, ενέργειες, αποτελέσματα, αιτίες, κίνητρα, συνέπειες και να φτιάξουν ένα χάρτη κριτικής σκέψης.					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A27. Ζητώ από τους μαθητές να πουν «τι κάναμε» για να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα.					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A28. Επαναφέρω προηγούμενες γνώσεις, εισάγω μετασηματισμούς (τι θα έλεγε κάποιος με αντίθετη γνώμη ή πώς αλλιώς) που προκαλούν γνωστική σύγκρουση και προχωρώ σε αναδομήσεις.					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A29. Ζητώ από τους μαθητές να εφαρμόσουν μεταγνωστικό έλεγχο απαντώντας στα ερωτήματα: τι ήξερα, τι νέο έμαθα, πώς το έμαθα, τι λάθη έκανα, πώς τα αναγνώρισα και τα διόρθωσα, πόσο καλά έμαθα, τι δεν έμαθα καλά, αυτό που έμαθα που θα μου χρησιμεύσει.					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A30. Συμφωνώ με τους μαθητές «τι θα μάθουμε», «πώς θα το μάθουμε» και «τι θα κάνουν οι μαθητές».					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A31.	Προτυποποιώ (δείχνω και εξηγώ), σαν να είναι δικό μου το πρόβλημα το «πώς θα απαντήσουμε», για να αποτελέσω πρότυπο για παρατήρηση και μίμηση.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A32.	Εξασκώ στην επίλυση προβλήματος με φθίνουσα καθοδήγηση: πρακτική εργασία, φωναχτός λόγος, σιωπηρός λόγος (οδηγίες στον εαυτό), αμοιβαία εργασία, εργασία με επιλογή επιπέδου δυσκολίας και τέλος, εργασία με αυτοέλεγχο.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A33.	Μαθαίνω τους μαθητές να εργάζονται με αυτοέλεγχο, κάνοντας ερωτήματα στον εαυτό: τι θα κάνω (προσανατολισμός), πώς θα εργαστώ (σχεδιασμός), πώς το εφαρμόζω (παρακολούθηση), υπάρχει απόκλιση (έλεγχος), πώς τα πήγα (αξιολόγηση), τι έκανα (αναστοχασμός).	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Μέρος Β': Διαδικασίες της διδασκαλίας: προγραμματισμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση.

B1.	Συγκεκριμενοποιώ τους διδακτικούς στόχους, ώστε να δηλώνουν τη δραστηριότητα των μαθητών, τη μαθησιακή συνθήκη και το κριτήριο απόδοσης/επιτυχίας.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B2.	Βρίσκω τι θα κάνω για το: πώς θα το μάθουν (εκμάθηση), πώς θα το θυμούνται (διατήρηση), πώς θα το μεταβιβάσουν σε παρόμοιες καταστάσεις (γενίκευση) και πώς θα ξεχωρίζουν διαφορές (διάκριση).	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B3.	Διδάσκω βαθμιαία προλαβαίνοντας τα λάθη των μαθητών.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B4.	Αξιολογώ, εστιάζοντας στο «πόσο καλά μάθαμε».	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B5.	Βρίσκω τα μέρη, τις σχέσεις και την οργάνωση του μαθήματος που θα διδάξω.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B6.	Αναπαριστώ με πολλαπλή κωδικοποίηση: αισθητηριακή, λεκτική, σχηματική, συμβολική, μεταγνωστική.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B7.	Διατυπώνω διδακτικούς στόχους, που επιδιώκουν τη γνωστική οργάνωση (διάκριση, ομαδοποίηση, λεκτικός προσδιορισμός, εξήγηση, διοργάνωση σχέσεων).	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B8.	Ενεργοποιώ τις γνωστικές λειτουργίες: προσοχή, αντίληψη, μνήμη, μεταγνώση, αυτορρύθμιση.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B9. Διδάσκει, χρησιμοποιώντας τη διαδικασία επίλυσης προβλήματος: κατάσταση προβληματισμού, υποθέσεις για λύση, έλεγχος με καταφυγή στις πηγές μάθησης.					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B10. Αξιολογώ, εστιάζοντας στο «τι κάναμε», για να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα και να μετατρέψουμε τις πληροφορίες σε γνώσεις.					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B11. Βρίσκω τις «μεγάλες ιδέες» του μαθήματος, που επιτρέπουν την ανάδειξη αντιφάσεων.					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B12. Διατυπώνω διδακτικούς στόχους που ενεργοποιούν τις ιδιότητες της σκέψης: τη συμπλεκτικότητα (πού, πότε, ποιοι, τι έκαναν, πώς, γιατί), την αντιστρεψιμότητα (τι θα έλεγε κάποιος με αντίθετη γνώμη), τη συνδυαστικότητα (πώς αλλιώς), την ταυτοσημία (πού αλλού, πότε άλλοτε) και την ταυτολογία (τι άλλο, τι θα ακολουθήσει).					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B13. Διδάσκει, επαναφέροντας προηγούμενες γνώσεις, εισάγοντας μετασχηματισμούς (αντιστροφές, άλλους τρόπους), προχωρώντας σε αναδομήσεις.					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B14. Χρησιμοποιώ την αντιστοιχισή ένα προς ένα για να διευκολύνω τη γένεση μετασχηματισμών.					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B15. Αξιολογώ, εστιάζοντας στο «τι λάθη κάναμε, πώς τα αναγνωρίσαμε και τα διορθώσαμε.					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B16. Μαθαίνω στους μαθητές στρατηγικές μάθησης επίλυσης προβλήματος, αναλύοντας τα βήματά τους.					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B17. Χρησιμοποιώ το μαθησιακό συμβόλαιο: τι θα μάθουμε, πώς θα το μάθουμε, τι θα κάνει ο καθένας.					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B18. Χρησιμοποιώ την προτυποποίηση (επίδειξη με επεξήγηση της διαδικασίας επίλυσης προβλήματος, σαν να είναι δικό μου πρόβλημα, κάνοντας ρητορικά ερωτήματα).					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B19. Εστιάζω στη φθίνουσα καθοδήγηση, δίνοντας βάρος στην πρακτική εργασία, στη λεκτική αυτοκαθοδήγηση και στις οδηγίες στον εαυτό.					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B20.	Ενεργοποιώ τις ανώτερες λειτουργίες του νου, το φωναχτό (μιλώ ώστε να με ακούνε οι άλλοι) και σιωπηρό λόγο (οδηγίες στον εαυτό).	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B21.	Βάζω τους μαθητές να εργαστούν πρώτα με άλλους, αμοιβαία και μετά μόνοι τους με αυτοέλεγχο.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B22.	Αξιολογώ, εστιάζοντας στο «αυτό που μάθαμε (δηλαδή τη στρατηγική μάθησης) που θα μας χρησιμεύσει».	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Μέρος Γ': Δεξιότητες του εκπαιδευτικού.

Γ1.	Οι μαθητές μαθαίνουν, όταν η απάντηση στο ερώτημα είναι σωστή και τα επακόλουθα θετικά (ανατροφοδότηση, ενίσχυση).	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Γ2.	Οι μαθητές μαθαίνουν, όταν η μάθηση εκληφθεί ως διαδικασία επίλυσης προβλήματος.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Γ3.	Οι μαθητές μαθαίνουν, όταν διαταραχθεί η γνωστική ισορροπία τους από την παρουσία μετασχηματισμών (αντιστροφές, εύρεση άλλων τρόπων).	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Γ4.	Οι μαθητές μαθαίνουν, όταν διδάσκονται στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης, με εργαλείο τη μίμηση.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Γ5.	Αναλύω τη διδακτέα ύλη σε μικρά μέρη και ύστερα τα συναρμολογώ.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Γ6.	Μετατρέπω τη διδακτέα ύλη σε στόχους- δεξιότητες: του λέγειν (τι θα πουν οι μαθητές), του πράττειν (τι θα κάνουν), του είναι (τι θα τους προβληματίσει), του γίνεσθαι (τι θα εξηγήσουν), του μεταφέρουν (τι θα μεταβιβάσουν) και του προσαρμόζουν (πώς αλλιώς).	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Γ7.	Αναλύω τη διδακτέα ύλη και εντοπίζω αντιφάσεις και μετασχηματισμούς (αντιστροφές, εύρεση άλλων τρόπων) που θα οδηγήσουν στην αναδόμησή της.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Γ8.	Αναλύω τη διδακτέα ύλη και εντοπίζω τις στρατηγικές μάθησης και μελέτης, που θα θέσω σε εφαρμογή.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Γ9.	Μεθοδεύω τη διδασκαλία, ώστε να διατρέξει τις φάσεις της μαθησιακής ιεραρχίας: εκμάθηση (πώς το μαθαίνουν), διατήρηση (πώς το θυμούνται), γενίκευση (πώς το μεταβιβάζουν σε παρόμοιες καταστάσεις) και διάκριση (πώς ξεχωρίζουν διαφορές).	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Γ10.	Μεθοδεύω τη διδασκαλία, ώστε να ενεργοποιούνται οι γνωστικές λειτουργίες της προσοχής, της αντίληψης και της μνήμης.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Γ11.	Μεθοδεύω τη διδασκαλία, ώστε να ενεργοποιούνται οι ιδιότητες της σκέψης: συμπλεκτικότητα (πού, πότε, ποιοι, τι έκαναν, πώς, γιατί), αντιστρεψιμότητα (τι θα έλεγε κάποιος με αντίθετη γνώμη), συνδυαστικότητα (πώς αλλιώς), ταυτοσημία (πού αλλού, πότε άλλοτε) και ταυτολογία (τι άλλο, τι θα ακολουθήσει).	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Γ12.	Μεθοδεύω τη διδασκαλία, ώστε οι μαθητές να μάθουν στρατηγικές επίλυσης προβλήματος, εργαζόμενοι στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης, στηριζόμενοι στις λειτουργίες της μίμησης.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Γ13.	Αξιολογώ την ικανότητα αναπαραγωγής γνώσεων, δηλαδή να ξανακάνουν οι μαθητές ή να ξαναπούν, χωρίς πρόσθετη απαίτηση.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Γ14.	Αξιολογώ την ικανότητα χαρτογράφησης εννοιών (γνωστικοί χάρτες, νοηματικοί χάρτες, χάρτες κριτικής σκέψης), ως απόδειξη συγκρότησης γνωστικών δομών.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Γ15.	Αξιολογώ την ικανότητα παραγωγής μετασχηματισμών και αναδομήσεων (συναδητοποίηση του τι αλλάζει και τι μένει το ίδιο).	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Γ16.	Αξιολογώ την ικανότητα εκμάθησης στρατηγικών μάθησης και μελέτης και της εφαρμογής τους με αυτοέλεγχο.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο που μου διαθέσατε!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄:

-Ενδεικτικές μονάδες ανάλυσης περιεχομένου για το Α.Π.

Πίνακας 7.1:

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Στοχοκεντρικό ανοικτό, μαθητοκεντρικό
-[...] προετοιμασία των νέων ανθρώπων με στόχο την ενεργή και δημιουργική συμμετοχή τους στην κοινωνική, πολιτική, πολιτιστική και οικονομική ζωή.
διαμόρφωση στην Κύπρο ενός δημοκρατικού και ανθρώπινου σχολείου
-Επίτευξη όλων των στόχων της εκπαίδευσης από όλα τα παιδιά
-Σε αντίθεση με το παραδοσιακό σχολείο που προσανατολίζεται στην παροχή ισότητας ευκαιριών σε όλα τα παιδιά και αποποιείται την ευθύνη για την ανισότητα στα αποτελέσματα, το δημοκρατικό σχολείο οργανώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να παρέχει σε όλα τα παιδιά τη δυνατότητα επίτευξης όλων των στόχων της εκπαίδευσης, χωρίς οποιεσδήποτε εκπτώσεις στην ποσότητα και στην ποιότητα των μορφωτικών αγαθών.
-[...] ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και των μαθητριών
-Μαθητοκεντρική διδασκαλία
-[...] να οργανώνεται η εκπαίδευση με αφετηρία τον κάθε μαθητή και την κάθε μαθήτρια χωριστά («μαθητοκεντρική διδασκαλία»)
-Κάθε μαθητής και κάθε μαθήτρια έχει δικαίωμα να διαπιστώνει καθημερινά ότι λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες και οι ευαισθησίες του οικογενειακού του και του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτισμικού του περιβάλλοντος και συνεπώς δεν προσβάλλεται η ανθρώπινη αξιοπρέπειά του
-Αντίθετα ένα συνοπτικό αναλυτικό πρόγραμμα υποστηρίζει την «τάξη – εργαστήριο ζωής» και επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αναλάβει τις πρωτοβουλίες και τις παιδαγωγικές παρεμβάσεις που χρειάζονται για ποιοτική και αποτελεσματική διδασκαλία
-Πρέπει, ακόμη να χαρακτηρίζεται από Συνοχή, δηλαδή όλα τα δομικά του χαρακτηριστικά (στόχοι, μεθοδολογία, περιεχόμενο και αξιολόγηση) να συμβάλλουν στην επίτευξη του γενικού σκοπού
-[...] οι σκοποί να προκύπτουν από τη φιλοσοφία, η μεθοδολογία να στηρίζει την επίτευξη των στόχων και διαδικασιών, η αξιολόγηση την επίτευξη των στόχων
-Ο εκπαιδευτικός αποκτά έτσι την επίγνωση ότι αυτό που φέρουν μαζί τους οι μαθητές στο σχολείο και στη συνέχεια στην τάξη επηρεάζει το πώς μαθαίνουν και τι επιθυμούν να μάθουν

-Αδιαπραγμάτευτος στόχος είναι η λειτουργική εμπλοκή των μαθητών/τριών στη διαδικασία της διδασκαλίας του μαθήματος
-[...] οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν κάθε φορά τις προσεγγίσεις / στρατηγικές και τα μέσα εκείνα που αντιστοιχούν στις ανάγκες της συγκεκριμένης διδακτέας ενότητας και στις δυνατότητες των μαθητών/τριών τους(κοινωνικές, γνωστικές κ.ά.).
-Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι υποχρεωμένοι να καλύψουν όλους τους δείκτες επιστημολογικής κατανόησης που προτείνονται

Πίνακας 7.2:

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ ΚΑΙ ΤΙΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

<i>Ενεργητική μάθηση:</i>
-Επιδιώκεται, ακόμα, να αναπτύξουν δεξιότητες που να τους επιτρέπουν την ενεργό εμπλοκή τους, μέσα από αφηγηματικές παρεμβάσεις και εργασίες, στη διεξαγωγή του μαθήματος
-Ρήματα σε υποτακτική όπως: Να διαχωρίζουν.... Να αντιλαμβάνονται... Να διακρίνουν ... Να εξοικειωθούν... Να αντιμετωπίζουν ... Να εκθέτουν ... Να χρησιμοποιούν ... Να αξιολογούν ... Να διασυνδέουν...
-Συζήτηση μέσα στην τάξη ή εργασία επί των εξεταζόμενων θεμάτων
<i>Διαδραστική μάθηση:</i>
-Ικανότητα λύσης προβλημάτων και, παράλληλα, ετοιμότητα αναζήτησης εναλλακτικών λύσεων και ικανότητα ανάπτυξης εναλλακτικών θεωριών
-Επιδιώκεται η ανάπτυξη των ατομικών ικανοτήτων και ενδιαφερόντων, η κάλυψη των κενών μάθησης, η προώθηση της αυτενέργειας και της πρωτοβουλίας των μαθητών, η

διευκόλυνση της αυτοκατανόησης και της αυτογνωσίας και η ενίσχυση της ικανότητας συνεργασίας και κοινωνικής μάθησης
-Σε μια διαφοροποιημένη τάξη μαθαίνουν τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί και η όλη διαδικασία γίνεται μια διαδικασία Έρευνας Δράσης, που εμπλέκει την τάξη, το σχολείο και το οικογενειακό- κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή
-[...] της διδασκαλίας συνεπάγονται τη χρήση συνεργατικών και βιωματικών μορφών μάθησης
-Μάθηση με το νου
-Αδιαπραγμάτευτος στόχος είναι η λειτουργική εμπλοκή των μαθητών/τριών στη διαδικασία της διδασκαλίας του μαθήματος
-Επισήμανση παραμυθιών ή θρύλων που έχουν τη ρίζα τους στην περίοδο της Φραγκοκρατίας. Ανάγνωση ενδεικτικών κειμένων της περιόδου ή εικονογραφημένων βιβλίων ή και χρήση οπτικοακουστικών δειγμάτων από τραγούδια (λόγια ή δημώδη). Υλικό, όταν είναι εφικτό, από σχετικές εκδηλώσεις και δρώμενα (π.χ. θεατρικά έργα, απαγγελίες κ.λπ.) στην Κύπρο, αλλά και σε άλλες περιοχές του ελληνικού κόσμου με περιόδους “φράγκικης” κυριαρχίας (π.χ. στην Κρήτη).
-Παιχνίδι ρόλων: δύο ομάδες μαθητών αναλαμβάνουν τους ρόλους εκπροσώπων των δύο Εκκλησιών και υποστηρίζουν επιχειρήματα υπέρ και κατά των ενεργειών που οδήγησαν στο σχίσμα.
-Παιχνίδι ρόλων: Διάλογος με επιχειρήματα υπέρ/κατά των επιλογών του Καποδίστρια, υπέρ/κατά των επιλογών του Τρικούπη, υπέρ/κατά της Μεγάλης Ιδέας
-[...] απαιτεί από τον/τη διδάσκοντα/ουσα έναν σχετικά περιορισμένο αφηγηματικό ρόλο στην παρουσίαση μίας ιστορικής ενότητας
-Το ίδιο οργανωμένος, δομημένος, συγκροτημένος και στοχευμένος θα πρέπει να είναι και ο διάλογος που αναπτύσσεται στο πλαίσιο του μαθήματος είτε μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, είτε μεταξύ μαθητών/τριών σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο

Πίνακας 7.3:

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΑΞΙΩΝ

<i>Προοδευτικές Αξίες</i>
-Διαμόρφωση εθνικής, θρησκευτικής και πολιτισμικής ταυτότητας αυτόνομα και με αυτοπεποίθηση

-[...] τα παιδιά της ελληνοκυπριακής κοινότητας ενισχύονται για να διαμορφώσουν αυτόνομα και με αυτοπεποίθηση την ταυτότητά τους
-Κριτική σκέψη και αναστοχαστική διαχείριση της γνώσης
-Να είναι σε θέση να αξιοποιούν και να αξιολογούν κριτικά τις πολλαπλές ευκαιρίες της μη συμβατικής ιστορικής εκπαίδευσης, που προσφέρουν τα σύγχρονα μουσεία, τα ποικίλα ΜΜΕ και οι εκλαϊκευτικές εκδόσεις, χωρίς να υιοθετούν άκριτα ενδεχόμενα λάθη και ανιστόρητες ή ατεκμηρίωτες ερμηνείες
<i>Ανασυγκροτικές Αξίες</i>
-[...] πρόνοια για την προετοιμασία των νέων ανθρώπων με στόχο την ενεργή και δημιουργική συμμετοχή τους στην κοινωνική, πολιτική, πολιτιστική και οικονομική ζωή.
-[...] διαβίωσή τους στη γη των προγόνων σε συνθήκες απόλυτης ελευθερίας, δημοκρατίας, ευημερίας και κοινωνικής δικαιοσύνης
-[...] ταυτόχρονα να σέβονται τα διαφορετικά χαρακτηριστικά της ταυτότητας των άλλων κοινοτήτων της Δημοκρατίας της Κύπρου, καθώς επίσης των συμμαθητών και συμμαθητριών τους που κατάγονται από άλλες χώρες. Για τα παιδιά με διαφορετική καταγωγή υπάρχει πρόνοια ώστε να μπορούν επίσης να αναπτύξουν ολόπλευρα τη δική τους ιδιαίτερη ταυτότητα.
-Η διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής όλων των παιδιών στην εκπαίδευση αποτελεί βασική αρχή του αναλυτικού προγράμματος
-Αφετηρία αυτής της προσέγγισης αποτελούν ο σεβασμός του προσώπου κάθε παιδιού και η αφοσίωση στα ανθρώπινα δικαιώματα
-Ανθρώπινο σχολείο: Σεβασμός της ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Δικαίωμα στην παιδική ηλικία και νεότητα
-Με την έννοια αυτή στους σκοπούς των αναλυτικών προγραμμάτων αποτυπώνονται τα οράματα της κοινωνίας για την επόμενη γενιά και ο ρόλος της εκπαίδευσης στο εγχείρημα πραγμάτωσης των οραμάτων
-[...] να κατανοούν και να ερμηνεύουν τα φαινόμενα του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντός τους, και να τα μεταβάλλουν προς όφελος της κοινωνίας
-[...] να συμβάλουν στην ανάπτυξη της ανθρώπινης γνώσης
-α) Χαρακτηρίζονται από δημοκρατικότητα, αγωνιστικότητα, παρρησία και κοινωνική υπευθυνότητα, και εμφορούνται από τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης και της αλληλεγγύης,

β) Διαμορφώνουν και βιώνουν συνθήκες ισότητας ανάμεσα στα δύο φύλα και διαχειρίζονται με γνώση και ευαισθησία τα φαινόμενα ετερότητας των σημερινών πολυπολιτισμικών κοινωνιών
-Προθυμία και ικανότητα για συλλογική εργασία και ανταλλαγή πληροφοριών
-[...] ανθρώπου που συμμετέχει ενεργητικά στην παραγωγή πολιτισμού και κοινωνικού πλούτου
-[...] διάσωση της ιστορικής μνήμης, με στόχο τη διάπλαση ενεργών δημοκρατικών πολιτών
-Με τη διδασκαλία του μαθήματος επιδιώκεται οι μαθητές και οι μαθήτριες να καταστούν υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες ικανοί να συμβάλουν στην καλλιέργεια αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των λαών και να προάγουν θεμελιώδεις αξίες, όπως η δημοκρατία και η ελευθερία
-[...] θα εκτιμούν επίσης ανάλογα και θα σέβονται τις θρησκευτικές και πολιτιστικές ιδιαιτερότητες και νοοτροπίες διαφορετικών ανθρώπινων κοινωνιών, απαλλαγμένοι από αντιπαραγωγικά στερεότυπα και γενικά από εξωτερικούς παράγοντες ιδεολογικής χειραγώγησης.
-[...] του ιστορικού παρελθόντος των διαφορετικών ανθρώπινων κοινωνιών με απόλυτο σεβασμό και κατανόηση της ιδιαιτερότητάς τους, ώστε η μελέτη της Ιστορίας να συντελεί στην ανοχή, τη συμφιλίωση και την αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των ανθρώπινων κοινωνιών σε παγκόσμια κλίμακα.

Πίνακας 7.4:

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΩΝ ΣΚΟΠΩΝ

<i>A) Η ολόπλευρη ανάπτυξη</i>
-[...] δραστήρια συμμετοχή τους στην εργασία, στην πολιτική, στην οικονομία και στον πολιτισμό
-Κατέχουν ένα συνεκτικό και επαρκές σώμα γνώσεων από όλες τις επιστήμες
-α) Χαρακτηρίζονται από δημοκρατικότητα, αγωνιστικότητα, παρηρησία και κοινωνική υπευθυνότητα, και εμφορούνται από τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης και της αλληλεγγύης,
β) Διαμορφώνουν και βιώνουν συνθήκες ισότητας ανάμεσα στα δύο φύλα και διαχειρίζονται με γνώση και ευαισθησία τα φαινόμενα ετερότητας των σημερινών πολυπολιτισμικών κοινωνιών

-Διαθέτουν στο υψηλότερο δυνατό επίπεδο τις κομβικές ιδιότητες, ικανότητες και δεξιότητες που απαιτούνται στην κοινωνία του 21ου αιώνα
-[...] ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και των μαθητριών
-[...] ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή
-[...] επιδιώκεται οι μαθητές και οι μαθήτριες να καταστούν υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες
<i>B) Η πατριδογνωσία και λαογνωσία</i>
-[...] διαβίωσή τους στη γη των προγόνων σε συνθήκες απόλυτης ελευθερίας, δημοκρατίας, ευημερίας και κοινωνικής δικαιοσύνης
-Πλαίσιο της εκπαίδευσης: Ο ελληνικός πολιτισμός
-[...] ιδιαίτερα στην επαφή του με άλλους πολιτισμούς
-Με τη διδασκαλία του μαθήματος επιδιώκεται οι μαθητές και οι μαθήτριες να καταστούν υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες ικανοί να συμβάλουν στην καλλιέργεια αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των λαών και να προάγουν θεμελιώδεις αξίες, όπως η δημοκρατία και η ελευθερία
-Η διαδικασία αυτή θα προσφέρει στα παιδιά –μέλη της ελληνικής κυπριακής κοινότητας και μελλοντικούς ενεργούς πολίτες της Κυπριακής Δημοκρατίας– τα πνευματικά εφόδια, με τα οποία θα σχηματίσουν σαφή αντίληψη της ιστορίας της Κύπρου, της διαχρονικής πορείας του ελληνικού κόσμου και της δικής τους συμμετοχής στην ελληνική πολιτιστική κληρονομιά, όπως αυτή λειτούργησε και λειτουργεί μέσα στο ευρύτερο ευρωπαϊκό και διεθνές περιβάλλον. Θα τους επιτρέψει, επίσης, να αποκτήσουν ουσιαστική συνείδηση της ιστορικής και εθνικής τους ταυτότητας, αλλά και να εκτιμήσουν με τρόπο ανάλογο τις θρησκευτικές, πολιτιστικές και εθνικές κοινότητες της πατρίδας τους, καθώς και άλλων διαφορετικών χωρών
-[...] την προοδευτική απόκτηση βασικών γνώσεων για τις σημαντικότερες περιόδους της ιστορίας της Κύπρου και του ελληνικού κόσμου και, στη συνέχεια, και των κατά περιόδους συνοίκων θρησκευτικών και εθνικών ομάδων της νήσου
-Με την ανάπτυξη της κριτικής ιστορικής τους σκέψης οι μαθητές/τριες θα προσεγγίσουν απροκατάληπτα την ιστορική πορεία –την απώτερη, αλλά και τη χρονικά εγγύτερη, τοπική και γενική– της Κύπρου και του ευρύτερου ελληνικού κόσμου, των συνοίκων κοινωνικών, θρησκευτικών, εθνοτικών και εθνικών ομάδων της νήσου, των λαών της ευρωπαϊκής οικογένειας και της ανατολικής Μεσογείου και άλλων περιοχών του κόσμου·

θα εκτιμούν επίσης ανάλογα και θα σέβονται τις θρησκευτικές και πολιτιστικές ιδιαιτερότητες και νοοτροπίες διαφορετικών ανθρώπινων κοινωνιών
-Τέλος, διαθέτοντας ένα στέρεο πνευματικό υπόβαθρο της ιστορικής, πολιτιστικής και εθνικής τους ταυτότητας, θα μπορέσουν, ως συνειδητοποιημένα μέλη της ελληνικής κυπριακής κοινότητας, να αναδειχθούν σε υπεύθυνους και ενεργούς πολίτες της Κυπριακής Δημοκρατίας.
-[...] της διαχρονικής εξέλιξης καταρχήν των κατά περιόδους συνοίκων θρησκευτικών, εθνοτικών και εθνικών ομάδων της νήσου και, στη συνέχεια και σε γενικές γραμμές, των λαών της ανατολικής Μεσογείου και, κατά το δυνατόν, και άλλων περιοχών του κόσμου.
Γ) Ο πολιτισμός της επικοινωνίας
-[...] να επικοινωνούν ισότιμα και δημιουργικά με τους συναθρώπους τους και να διαμορφώνουν τη ζωή τους με τη βοήθεια των επιστημονικών και πολιτιστικών επιτευγμάτων της ανθρωπότητας
-Ενσυναίσθηση και δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας
Δ) Η περιβαλλοντική αγωγή
-Σέβονται και προστατεύουν το φυσικό και πολιτιστικό περιβάλλον και προωθούν την αειφόρο ανάπτυξη
Ε) Η σωματική και ψυχική υγεία
-Θεμελιώνουν την προσωπική ψυχική και σωματική ευεξία στην αυτογνωσία, στη φυσική άσκηση, στην έλλογη διατροφή και διαβίωση, στη συνειδητή διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου ως περίοδο δημιουργικής δραστηριότητας και ευχάριστης κοινωνικής συναναστροφής, στην ικανότητα διεκδίκησης κατάλληλων συνθηκών υγείας και αντιμετώπισης των πολυποίκιλων μηχανισμών επηρεασμού και χειραγώγησης
Στ) Η σύνδεση με την Ευρώπη και τον κόσμο
-[...] το νέο αναλυτικό πρόγραμμα εμπεριέχει τους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης
-Συζήτηση για την έννοια της ενωμένης Ευρώπης και τη συμμετοχή της Κύπρου σε αυτήν, με έμφαση σε ζητήματα οικονομικής και πολιτικής αλληλεξάρτησης, στην εθνική ανεξαρτησία και τη διατήρηση ιδιαίτερων πολιτιστικών παραδόσεων και αξιών. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της ελεύθερης διακίνησης πολιτών στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Η Κύπρος ως σύγχρονη δημοκρατία: Κρατικοί θεσμοί και βασικές έννοιες (Πρόεδρος της Δημοκρατίας, κυβέρνηση, Βουλή των Αντιπροσώπων, τοπική αυτοδιοίκηση, Τύπος, κοινωνία πολιτών).

-Συζήτηση ή εργασία με θέμα την ευρωπαϊκή ενοποίηση και το ρόλο της στην υπέρβαση των εθνικιστικών διαφορών μεταξύ των ευρωπαϊκών λαών. Μελέτη στατιστικών πινάκων και χάρτη που αποτυπώνει τη διεύρυνση (οικονομική και πολιτική) της Ευρωπαϊκής Ένωσης από το 1946 και εξής.
Z) Η μάθηση
-[...] συμβολή τους στην ανάπτυξη της γνώσης
-Κάθε παιδί έχει το δικαίωμα να αποκτήσει όλα εκείνα τα αγαθά που χαρακτηρίζουν τον «μορφωμένο» άνθρωπο του 21ου αιώνα.
-[...] στις γνώσεις που θα αποκτήσουν
-[...] να συνεχίζουν τις σπουδές τους και να συμβάλουν στην ανάπτυξη της ανθρώπινης γνώσης
-[...] γνώσης περιεχομένου (τι συνέβη στο παρελθόν),
H) Η συνεκπαίδευση
-Η διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής όλων των παιδιών στην εκπαίδευση αποτελεί βασική αρχή του αναλυτικού προγράμματος
-[...] το αναλυτικό πρόγραμμα οργανώνεται και εφαρμόζεται με επίκεντρο την πρόνοια αποτελεσματικής πρόληψης και εξάλειψης των αρνητικών συνεπειών που συχνά συνοδεύουν τα παιδιά με αναπηρία, δύσκολο οικογενειακό περιβάλλον, οικονομική δυσπραγία και διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.
-Επίτευξη όλων των στόχων της εκπαίδευσης από όλα τα παιδιά
-Σε αντίθεση με το παραδοσιακό σχολείο που προσανατολίζεται στην παροχή ισότητας ευκαιριών σε όλα τα παιδιά και αποποιείται την ευθύνη για την ανισότητα στα αποτελέσματα, το δημοκρατικό σχολείο οργανώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να παρέχει σε όλα τα παιδιά τη δυνατότητα επίτευξης όλων των στόχων της εκπαίδευσης, χωρίς οποιεσδήποτε εκπτώσεις στην ποσότητα και στην ποιότητα των μορφωτικών αγαθών.
-«Ανθρώπινο σχολείο» χαρακτηρίζεται το σχολείο στο οποίο κανένα παιδί δεν αποκλείεται, δεν περιθωριοποιείται, δεν στιγματίζεται, δεν περιφρονείται και δεν δυστυχεί εξαιτίας κάποιας ιδιαιτερότητας.
-Τελικός σκοπός των διαδικασιών διαφοροποίησης είναι η εποικοδόμηση γνώσης για όλους τους μαθητές, η μεγιστοποίηση δηλαδή του κινήτρου, της γνωστικής και μεταγνωστικής ανάπτυξης και της επίδοσης του κάθε μαθητή

-[...] είναι δυνατή η εξατομικευμένη διδασκαλία, που δεν απομονώνει τα παιδιά που την έχουν ανάγκη και, παράλληλα, δεν στερεί δυνατότητες περαιτέρω ανάπτυξης από τα υπόλοιπα παιδιά

Πίνακας 7.5:

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ

A) Νοητική συνιστώσα συμπεριφοράς
-[...] πρόνοια για την προετοιμασία των νέων ανθρώπων με στόχο την ενεργή και δημιουργική συμμετοχή τους στην κοινωνική, πολιτική, πολιτιστική και οικονομική ζωή.
-Κάθε παιδί έχει το δικαίωμα να αποκτήσει όλα εκείνα τα αγαθά που χαρακτηρίζουν τον «μορφωμένο» άνθρωπο του 21ου αιώνα.
<ul style="list-style-type: none"> • στις ικανότητες και στις δεξιότητες που θα αναπτύξουν, • στις αξίες που θα καλλιεργήσουν, • στις στάσεις που θα υιοθετήσουν • στις συμπεριφορές που θα επιδείξουν.
-Διαθέτουν στο υψηλότερο δυνατό επίπεδο τις κομβικές ιδιότητες, ικανότητες και δεξιότητες που απαιτούνται στην κοινωνία του 21ου αιώνα, δηλαδή
α) Δημιουργικότητα
β) Κριτική σκέψη και αναστοχαστική διαχείριση της γνώσης
γ) Θεωρητική σκέψη και ικανότητα μετατροπής της θεωρίας σε πράξη
δ) Ικανότητες και δεξιότητες ανάλυσης και σχεδιασμού
ε) Προθυμία και ικανότητα για συλλογική εργασία και ανταλλαγή πληροφοριών
στ) Ικανότητα λύσης προβλημάτων και, παράλληλα, ετοιμότητα αναζήτησης εναλλακτικών λύσεων και ικανότητα ανάπτυξης εναλλακτικών θεωριών
ζ) Άριστη, δόκιμη και συνετή χρήση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας
η) Ενσυναίσθηση και δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας.
-Πρακτικές που οδηγούν πέρα από την καλλιέργεια δεξιοτήτων στην οντολογική, γνωσιολογική και ηθική ανάπτυξη προσώπων εν κοινωνία
-Επιπλέον αυτές οι μορφές μάθησης είναι οι απαραίτητες για την καλλιέργεια των ιδιοτήτων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που απαιτούνται στον 21 ^ο αιώνα
-[...] προωθείται η κριτική προσέγγιση των ιστορικών δεδομένων χωρίς στερεότυπα και προκαταλήψεις

<p>-Με τη διδασκαλία του μαθήματος επιδιώκεται οι μαθητές και οι μαθήτριες να καλλιεργήσουν δεξιότητες που σχετίζονται με την ιστορική γνώση σε συνδυασμό με την κριτική και δημιουργική σκέψη</p>
<p>-Η διδασκαλία της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αποβλέπει στην ανάπτυξη, μέσω της μελέτης του παρελθόντος, της ιστορικής σκέψης των μαθητών/τριών, με τρόπο ώστε να είναι σε θέση να κατανοούν ευκολότερα όχι μόνο τις μικρές και μεγάλες αλλαγές που συντελέστηκαν στη διαδρομή του χρόνου, αλλά και σύγχρονες καταστάσεις. Η διαδικασία αυτή θα προσφέρει στα παιδιά –μέλη της ελληνικής κυπριακής κοινότητας και μελλοντικούς ενεργούς πολίτες της Κυπριακής Δημοκρατίας– τα πνευματικά εφόδια, με τα οποία θα σχηματίσουν σαφή αντίληψη της ιστορίας της Κύπρου, της διαχρονικής πορείας του ελληνικού κόσμου και της δικής τους συμμετοχής στην ελληνική πολιτιστική κληρονομιά, όπως αυτή λειτούργησε και λειτουργεί μέσα στο ευρύτερο ευρωπαϊκό και διεθνές περιβάλλον. Θα τους επιτρέψει, επίσης, να αποκτήσουν ουσιαστική συνείδηση της ιστορικής και εθνικής τους ταυτότητας, αλλά και να εκτιμήσουν με τρόπο ανάλογο τις θρησκευτικές, πολιτιστικές και εθνικές κοινότητες της πατρίδας τους, καθώς και άλλων διαφορετικών χωρών</p>
<p>-Εξοικείωση των μαθητών/τριών με την αφήγηση· ανάπτυξη από τους ίδιους της ικανότητας της αφήγησης.</p>
<p>-[...] στην ανάπτυξη κριτικής ιστορικής σκέψης και στην καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης. Μέσα από επαρκή και πολυεπίπεδη γνώση του παρελθόντος οι μαθητές/τριες θα πρέπει να αποκτήσουν σταδιακά τη σύνθετη εκείνη διανοητική δεξιότητα, που θα τους επιτρέψει όχι μόνο να ερμηνεύουν γεγονότα και ιστορικά φαινόμενα παρωχημένων εποχών, αλλά και να κατανοούν τους ποικίλους παράγοντες (ιστορικούς, κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτιστικούς, πολιτικούς κ.λπ.) που επηρεάζουν σύγχρονες καταστάσεις, ιδιαίτερα στο δικό τους ευρύ κοινωνικό και εθνικό περιβάλλον</p>
<p>[...] να κατασκευάζουν ιστορικούς χάρτες, πίνακες και διαγράμματα είτε με συμβατικές μεθόδους είτε και με τη βοήθεια και τις δυνατότητες της σύγχρονης (π.χ. ηλεκτρονικής) τεχνολογίας.</p>
<p>-[...] σημαντικό ρόλο έχει η εξοικείωση στη χρήση πηγών και ποικίλων τεκμηρίων του ιστορικού παρελθόντος, αλλά και η παρουσίαση του ιστορικού προϊόντος μέσω μίας ορθολογικά δομημένης ιστορικής αφήγησης</p>
<p>-Να καλλιεργήσουν τον σαφή και όσο είναι δυνατό γλαφυρό ιστορικό λόγο, τόσο με την προφορική αφήγηση όσο και με τη γραπτή έκθεση (συμβατική και ηλεκτρονική), χρησιμοποιώντας το ειδικό λεξιλόγιο και την καθιερωμένη ορολογία της ιστορικής επιστήμης.</p>

-Βασικός σκοπός της διδασκαλίας της Ιστορίας είναι η ανάπτυξη του Ιστορικού Γραμματισμού. Με την ανάπτυξη του ιστορικού γραμματισμού στοχεύουμε να βοηθήσουμε τους μαθητές και τις μαθήτριες να κατανοήσουν τον κόσμο μέσα από τη μελέτη του παρελθόντος και της σχέσης του με το παρόν και το μέλλον.

B) Παρατηρήσιμη συνιστώσα συμπεριφοράς

-Δημιουργία χρονολογικών πινάκων με τα κυριότερα γεγονότα και πρόσωπα της Αμερικανικής και της Γαλλικής Επανάστασης

-Σύνταξη πίνακα με τα μέτρα του Καποδίστρια. Σύνταξη γλωσσαρίου με όρους που σχετίζονται με την περίοδο αυτή

-Κατάρτιση πίνακα με τις θεμελιώδεις πολιτικές και κοινωνικές εκδηλώσεις σε Αθήνα και Σπάρτη με καταγραφή των βασικών ομοιοτήτων και διαφορών.

-Σχεδιασμός χάρτη με γραμμικές απεικονίσεις των εκστρατειών του Μ. Αλεξάνδρου και επισήμανση των τοπωνυμίων που αναφέρονται στους συγγραφείς της εποχής και που επιβιώνουν σήμερα με τα ίδια ή άλλα ονόματα

-Δημιουργία χρονολογικών πινάκων με τα κυριότερα γεγονότα και πρόσωπα της Αμερικανικής και της Γαλλικής Επανάστασης

-[...] στις γνώσεις που θα αποκτήσουν

-Μέσα από τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας οι μαθητές/τριες θα πρέπει σταδιακά να αναπτύξουν τις εξής δεξιότητες:

Να διαχωρίζουν το μύθο και το θρύλο από το ιστορικό γεγονός, κατανοώντας, ωστόσο, την αλληλεξάρτησή τους.

Να αντιλαμβάνονται τις «συνέχειες» και συγκλίσεις, αλλά και τις μεγάλες αλλαγές και τις αποκλίσεις που παρατηρούνται στην ιστορική εξέλιξη των ανθρώπινων κοινωνιών, ιδιαίτερα σε εκτεταμένες χρονικά περιόδους.

Να διακρίνουν τα βασικότερα είδη των ιστορικών πηγών και τη σχετική (ανάλογα με τις εποχές και τις συνθήκες) σημασία τους.

Να εξοικειωθούν σταδιακά με τις σημαντικότερες ιστορικές έννοιες και τη στοιχειώδη ιστοριογραφική ορολογία.

Να αντιμετωπίζουν τις πολλαπλές ερμηνείες του παρελθόντος μέσα από διαφορετικές προσεγγίσεις και ερμηνείες ιστορικών γεγονότων και φαινομένων.

Να εκθέτουν την ιστορική τους γνώση μέσω κυρίως της ιστορικής αφήγησης (προφορικής και γραπτής).

Να χρησιμοποιούν παραγωγικά τη σύγχρονη τεχνολογία στη μελέτη και την προβολή του ιστορικού παρελθόντος.

Να αξιοποιούν ή ακόμα και να αξιολογούν κριτικά τις ποικίλες μορφές της μη συμβατικής ιστορικής εκπαίδευσης (μουσεία, ειδικά τηλεοπτικά προγράμματα, εκλαϊκευτικές εκδόσεις κ.λπ.).

Να αντιλαμβάνονται την ιστορική σημασία των διαφόρων μνημείων, παλαιότερων και νεότερων, αλλά και των ποικίλων άλλων ιστορικών πηγών (εγγράφων, καλλιτεχνικών έργων, παλαίτυπων κ.λπ.) και να επιδεικνύουν σεβασμό στη διάσωσή τους.

Να διασυνδέουν το περιεχόμενο του μαθήματος της Ιστορίας με άλλα μαθήματα, ιδιαίτερα τα περισσότερο «συγγενικά» [γεωγραφία - περιβαλλοντική εκπαίδευση (γνωρίζω τον κόσμο μου), φιλολογία-λογοτεχνία, θρησκευτική αγωγή, τέχνη, αγωγή του πολίτη κ.ά.].

-[...] προϋποθέτει ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες, ως την αποφοίτησή τους, θα έχουν αποκτήσει επαρκή γνώση:

των κυριότερων φάσεων της ιστορίας της Κύπρου και του ελληνικού κόσμου, από τα απώτατα χρόνια ως τις μέρες μας, ώστε, στηριζόμενοι σε αδιαμφισβήτητα ιστορικά δεδομένα, να εκτιμήσουν συνειδητά τη συμβολή του Ελληνισμού στον παγκόσμιο πολιτισμό·

της διαχρονικής εξέλιξης καταρχήν των κατά περιόδους συνοίκων θρησκευτικών, εθνοτικών και εθνικών ομάδων της νήσου και, στη συνέχεια και σε γενικές γραμμές, των λαών της ανατολικής Μεσογείου και, κατά το δυνατόν, και άλλων περιοχών του κόσμου·

των σημαντικότερων κεφαλαίων της ιστορίας των λαών της Ευρώπης, ιδιαίτερα εκείνων που συντέλεσαν στη δημιουργία μιας κοινής ιστορικής και πολιτιστικής κληρονομιάς, αλλά και εκείνων που, με τις έντονες ιδεολογικές διαμάχες και αποκλίσεις, τις πολιτικές και πολιτειακές ανατροπές ή ακόμα και τους κατά περιόδους αιματηρούς ανταγωνισμούς, συντέλεσαν στη δημιουργία της πολυμορφίας της·

των μεγάλων ιστορικών αλλαγών που σημειώθηκαν (και σημειώνονται) στη συλλογική ζωή των ανθρώπων στο χρόνο και στο χώρο, των ευεργετικών αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς, αλλά και των παραγόντων που συντέλεσαν (και συντελούν), με αλληλουχία αιτίων και αποτελεσμάτων, άλλοτε στην επιτάχυνση και άλλοτε στην επιβράδυνση (ακόμα και με «ρήξεις» της «συνέχειας») των ιστορικών εξελίξεων σε γεωγραφικά τοπικό, περιφερειακό και παγκόσμιο επίπεδο·

-[...] εκτός από τον καθαυτό ιστορικό γνωσιολογικό πλούτο

-Τοποθέτηση πάνω σε σύγχρονο χάρτη της Μεσογείου και του Εύξεινου Πόντου των κυριότερων ελληνικών πόλεων που ιδρύθηκαν κατά τον Β' αποικισμό

-Η αξιολόγηση των μαθητών/τριών θα πρέπει να γίνεται μέσα από πολλαπλές και εναλλασσόμενες μορφές, όπως π.χ. η προφορική και η γραπτή εξέταση (όπου δίνεται

έμφαση στην καλλιέργεια της αφηγηματικής ικανότητας), οι μικρές ή μεγαλύτερες διαθεματικές / διεπιστημονικές συνθετικές εργασίες ή άλλες δραστηριότητες, όπως π.χ. η οργάνωση εκθέσεων με ιστορικά θέματα, η κατασκευή χαρτών, μακετών, ειδωλίων, η σύνταξη φανταστικών ιστορικών εγγράφων, εφημερίδων κ.λπ.

-[...] υπάρχουν δείκτες που αφορούν τη γνώση περιεχομένου και δείκτες που αφορούν την επιστημολογική κατανόηση

Πίνακας 7.6:

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΑΡΧΕΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

<i>Του έργου</i>
-[...] με έμφαση στο ουσιώδες μέσω σφαιρικών επισκοπήσεων, χωρίς λεπτολογίες και πληθωρική χρήση χρονολογιών και κυρίων ονομάτων
-Η αφήγηση θα πρέπει να εστιάζεται στα ουσιώδη και όχι αναφορές σε χρονολογίες... η διαδικασία αυτή προϋποθέτει σφαιρική και εξαιρετικά συντομευμένη παρουσίαση της κάθε διδακτικής ενότητας
-Οι μαθητές και οι μαθήτριές μας θα εξέλθουν του εκπαιδευτικού συστήματος εξακολουθώντας να αγνοούν μεγάλο μέρος του περιεχομένου της Ιστορίας (γνώση γεγονότων, προσωπικοτήτων κ.λπ.
<i>Του παραδειγματικού</i>
-Επιδιώκεται ακόμα η επεξεργασία, η ιστοριογραφική πλαισίωση ή και η υπέρβαση (εφόσον επιβάλλεται) της ύλης των διδακτικών εγχειριδίων, μέσα από μια πολυεπίπεδη παρουσίαση της διδακτέας ύλης, με ευρεία χρήση ενδεικτικών ιστορικών πηγών και με την κατά το δυνατόν παραγωγικότερη αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας
-Η διδασκαλία της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αποβλέπει στην ανάπτυξη, μέσω της μελέτης του παρελθόντος, της ιστορικής σκέψης των μαθητών/τριών, με τρόπο ώστε να είναι σε θέση να κατανοούν ευκολότερα όχι μόνο τις μικρές και μεγάλες αλλαγές που συντελέστηκαν στη διαδρομή του χρόνου, αλλά και σύγχρονες καταστάσεις
-Συζήτηση για τις αλλαγές που φέρνει σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο η εφεύρεση της τυπογραφίας. Συζήτηση για τη σημασία της αποικιακής επέκτασης των ευρωπαϊκών χωρών στην αλλαγή των οικονομικών και κοινωνικών δομών της Ευρώπης, αλλά και στην τύχη όλων των λαών του κόσμου
-[...] στην ανάπτυξη κριτικής ιστορικής σκέψης και στην καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης. Μέσα από επαρκή και πολυεπίπεδη γνώση του παρελθόντος οι μαθητές/τριες

<p>θα πρέπει να αποκτήσουν σταδιακά τη σύνθετη εκείνη διανοητική δεξιότητα, που θα τους επιτρέπει όχι μόνο να ερμηνεύουν γεγονότα και ιστορικά φαινόμενα παρωχημένων εποχών, αλλά και να κατανοούν τους ποικίλους παράγοντες (ιστορικούς, κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτιστικούς, πολιτικούς κ.λπ.) που επηρεάζουν σύγχρονες καταστάσεις, ιδιαίτερα στο δικό τους ευρύ κοινωνικό και εθνικό περιβάλλον</p>
<p>-Η σημασία των προσπαθειών του Καποδίστρια για την οργάνωση του νεοελληνικού κράτους και οι λόγοι της αντίδρασης στις προσπάθειες αυτές. Η διαδικασία φιλελευθεροποίησης του ελληνικού πολιτεύματος (από την απόλυτη στη συνταγματική μοναρχία). Οι αλλαγές στην ελληνική κοινωνία (αστικοποίηση) και ο ρόλος του αλτρωτισμού και της Μεγάλης Ιδέας στην πορεία προς την ενοποίηση του Ελληνισμού.</p>
<p>-Αναζήτηση πηγών και τεκμηρίων για τις σχέσεις Ελλήνων και Τούρκων της Κύπρου. Πραγματοποίηση συνεντεύξεων και συλλογή άλλου υλικού (φωτογραφίες, άρθρα στον τύπο, απομνημονεύματα κ.ά.) για τα γεγονότα του πραξικοπήματος και της τουρκικής εισβολής, κατά προτίμηση σε τοπικό/περιφερειακό επίπεδο (πχ. πώς βίωσε το χωριό μου τα γεγονότα του πραξικοπήματος).</p>
<p>-Τα παιδιά θα πρέπει να είναι σε θέση να τοποθετούν τον εαυτό τους μέσα στον χρόνο (να προσανατολίζονται στον χρόνο), ώστε να μπορούν να αντιλαμβάνονται το παρόν και το μέλλον τους μέσα από το συγκεκριμένο του παρελθόντος.</p>

Πίνακας 7.7:

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

<i>Κατά μάθημα οργάνωση</i>
Προκύπτει στην ολότητα του κειμένου
<i>Διακλαδικές/ υπερκλαδικές</i>
-Να λαμβάνουν υπόψη τους, παράλληλα με τα δεδομένα της καθαυτό ιστοριογραφίας, και τα πορίσματα διαφορετικών επιστημονικών κλάδων (της γεωγραφίας, της φιλολογίας, της κοινωνιολογίας, της ιστορίας της τέχνης, του δικαίου και των πολιτικών θεσμών κ.λπ.), εφόσον αυτά αναφέρονται στα ιστορικά ζητήματα που τους απασχολούν.
<i>Διαθεματικές οργανώσεις</i>
-Αναπτύσσεται η ιστορική ύλη στο χρόνο και στο χώρο (με τη βοήθεια της γεωγραφίας)
-Να διασυνδέουν το περιεχόμενο του μαθήματος της Ιστορίας με άλλα μαθήματα, ιδιαίτερα τα περισσότερο «συγγενικά» [γεωγραφία - περιβαλλοντική εκπαίδευση (γνωρίζω τον κόσμο μου), φιλολογία-λογοτεχνία, θρησκευτική αγωγή, τέχνη, αγωγή του πολίτη κ.ά.].

-Ανάγνωση αποσπασμάτων αρχαιοελληνικών ιστορικών και λογοτεχνικών κειμένων σε νεοελληνική απόδοση
-Συζήτηση ή εργασία για την Άλωση στην ελληνική δημοτική παράδοση
-Να λαμβάνουν υπόψη τους, παράλληλα με τα δεδομένα της καθαυτό ιστοριογραφίας, και τα πορίσματα διαφορετικών επιστημονικών κλάδων (της γεωγραφίας, της φιλολογίας, της κοινωνιολογίας, της ιστορίας της τέχνης, του δικαίου και των πολιτικών θεσμών κ.λπ.), εφόσον αυτά αναφέρονται στα ιστορικά ζητήματα που τους απασχολούν.
-Ανάγνωση ιστορικών και λογοτεχνικών κειμένων για τη ζωή στην Κύπρο στα τέλη του 19ου και στις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα, με παράλληλη χρήση εικονογραφικού υλικού (γκραβούρες και παλιές φωτογραφίες τοπίων, κτιρίων, ενδυμασιών, προσώπων κ.λπ.).
-Καταγραφή τοπωνυμίων και σύγκριση με τα σημερινά (Γεωγραφία, Γλώσσα)
-Μελέτη και παρουσίαση λογοτεχνικών έργων ή πολιτικών κειμένων που αναφέρονται στη Βιομηχανική Επανάσταση και στις συνέπειές της για τη ζωή των ανθρώπων (Λογοτεχνία, Πολιτική Αγωγή).
-[...] κατάρτιση συγκριτικού πίνακα αριθμητικών δεδομένων, όπως π.χ. της έκτασης και του πληθυσμού της χώρας πριν και μετά τις εδαφικές προσαρτήσεις (Μαθηματικά, Γεωγραφία).
-Καταγραφή των υλικών, των μέσων και των μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν κατά τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο για την καταστροφή του αντιπάλου (Φυσική, Χημεία, Βιολογία, Τεχνολογία).
-Συζήτηση για τον κανόνα της χρυσής τομής στην αρχιτεκτονική και τη γλυπτική των κλασικών χρόνων (Αισθητική αγωγή, Μαθηματικά)
-Ανάγνωση και σχολιασμός ποιημάτων του Κ. Π. Καβάφη, εμπνευσμένων από πρόσωπα και επεισόδια της ελληνιστικής εποχής

Πίνακας 7.8:

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΦΩΡΩΣΗ ΤΩΝ ΕΝΟΤΗΤΩΝ

<i>Γραμμική διάρθρωση</i>
-Οι δείκτες που αφορούν τη γνώση περιεχομένου είναι χωρισμένοι σε ενότητες (ιστορικές περιόδους, εισαγωγικές ενότητες) για να είναι ευκολότερη η χρήση τους από τους εκπαιδευτικούς
<i>Σπειροειδής διάρθρωση</i>

-[...] οργανώνονται με τρόπο που οι βασικές πυρηνικές γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες επαναφέρονται και ανατροφοδοτούνται, όχι μόνο από επίπεδο σε επίπεδο εκπαίδευσης αλλά και από τάξη σε τάξη, όπου μαθητές και μαθήτριες διαφορετικών επιπέδων ετοιμότητας συνεργάζονται και μαθαίνουν.

Πίνακας 7.9:

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

-Υπόδηση ρόλων.
-Θέτουν και απαντούν ιστορικά ερωτήματα εντοπίζοντας τεκμήρια σε πηγές.
-Παραγωγή γραπτών και προφορικών ιστορικών αναφορών.
-Κατασκευή/συμπλήρωση διαγραμμάτων.
-Συμπλήρωση χάρτη.
-Παραγωγή γραπτών και προφορικών ιστορικών αναφορών.
-Συγκρίνουν διαφορετικές αναπαραστάσεις του ίδιου γεγονότος/ προσώπου/ φαινομένου
- Συγκρίνουν τη σημαντικότητα γεγονότων, προσώπων, αντικειμένων, αλλαγών, αιτιών, συνεπειών.
-[...] ιστορικής επιστημολογικής κατανόησης (πώς μαθαίνουμε για το παρελθόν, οι μέθοδοι και διαδικασίες της επιστήμης της Ιστορίας, οι μορφές της ιστορικής γνώσης αλλά και τα όριά της).

Πίνακας 7.10:

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΘΟΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ- ΕΝΕΡΓΗΜΑΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ

<i>της εξομοίωσης με το πρότυπο</i>
[...] βιωματικών μορφών μάθησης
<i>της ανακάλυψης γνώσεων</i>
Συμμετοχική διαδικασία λήψης αποφάσεων
Μάθηση με το νου
Σταδιακή εξοικείωση των μαθητών/τριών με την προσέγγιση του παρελθόντος μέσω βιωματικών παραδειγμάτων. Αναζήτηση τεκμηρίων της οικογενειακής (ή και προσωπικής) ιστορίας (φωτογραφίες, στολές, αντικείμενα του παππού, των γονέων κ.λπ.). Συνεντεύξεις με γηραιότερους συγγενείς.

Αναζήτηση με επιτόπια έρευνα τεκμηρίων του παρελθόντος σε κτίσματα και μνημεία (μορφή, χρονολογίες, φθορές εξαιτίας του χρόνου κ.ά.).
Καταγραφή τοπωνυμίων και σύγκριση με τα σημερινά (Γεωγραφία, Γλώσσα)
Συλλογή υλικού (φωτογραφίες, άρθρα εφημερίδων, κείμενα, απομνημονεύματα κ.ά.)
Αναζήτηση πηγών και τεκμηρίων για τις σχέσεις Ελλήνων και Τούρκων της Κύπρου. Πραγματοποίηση συνεντεύξεων και συλλογή άλλου υλικού (φωτογραφίες, άρθρα στον τύπο, απομνημονεύματα κ.ά.) για τα γεγονότα του πραξικοπήματος και της τουρκικής εισβολής, κατά προτίμηση σε τοπικό/περιφερειακό επίπεδο (πχ. πώς βίωσε το χωριό μου τα γεγονότα του πραξικοπήματος).
<ul style="list-style-type: none"> • Παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της δουλειάς τους με ποικιλία μεθόδων και χρησιμοποιώντας την κατάλληλη ιστορική γλώσσα και συμβάσεις. • Προβάλλουν τα επιχειρήματά τους σχετικά με τις ερμηνείες τους μέσα από ελεύθερο διάλογο και συζήτηση.
της παραγωγής γνώσεων
Ικανότητα λύσης προβλημάτων και, παράλληλα, ετοιμότητα αναζήτησης εναλλακτικών λύσεων και ικανότητα ανάπτυξης εναλλακτικών θεωριών
Τελικός σκοπός των διαδικασιών διαφοροποίησης είναι η εποικοδόμηση γνώσης για όλους τους μαθητές
Μάθηση με το νου
Επιδιώκεται ακόμα η επεξεργασία, η ιστοριογραφική πλαισίωση ή και η υπέρβαση (εφόσον επιβάλλεται) της ύλης των διδακτικών εγχειριδίων, μέσα από μια πολυεπίπεδη παρουσίαση της διδακτέας ύλης, με ευρεία χρήση ενδεικτικών ιστορικών πηγών και με την κατά το δυνατόν παραγωγικότερη αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας
Τέλος, με τη διδασκαλία του μαθήματος στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση επιδιώκεται η οργάνωση των σχολικών εκδηλώσεων για τις εθνικές και ιστορικές επετείους με τρόπο, ώστε αυτές να συνιστούν προέκταση, έστω και ετεροχρονισμένη, του μαθήματος της Ιστορίας και ευκαιρία για βιωματικότερη προσέγγισή τους
<ul style="list-style-type: none"> • Χρησιμοποιούν τις ιδέες τους γύρω από τις έννοιες της Ιστορίας για να κτίζουν τις δικές τους ερμηνείες σχετικά με ιστορικά ερωτήματα, αξιολογώντας και χρησιμοποιώντας ποικιλία πηγών ανάλογα με την ηλικία τους και το επίπεδο κατανόησής τους.

Πίνακας 7.11:

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΕΛΕΓΧΟΥ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

<i>της ανθρωποπλαστικής αποτελεσματικότητας</i>
-[...] να βοηθήσουμε τους μαθητές και τις μαθήτριες να κατανοήσουν τον κόσμο μέσα από τη μελέτη του παρελθόντος και της σχέσης του με το παρόν και το μέλλον
-[...] γνώσης περιεχομένου (τι συνέβη στο παρελθόν)
- Τα παιδιά θα πρέπει να είναι σε θέση να τοποθετούν τον εαυτό τους μέσα στον χρόνο (να προσανατολίζονται στον χρόνο), ώστε να μπορούν να αντιλαμβάνονται το παρόν και το μέλλον τους μέσα από το συγκείμενο του παρελθόντος.
<i>της απόκτησης μεταγνωστικών δεξιοτήτων</i>
- Βασικός σκοπός της διδασκαλίας της Ιστορίας είναι η ανάπτυξη του Ιστορικού Γραμματισμού
-[...] να βοηθήσουμε τους μαθητές και τις μαθήτριες να κατανοήσουν τον κόσμο μέσα από τη μελέτη του παρελθόντος και της σχέσης του με το παρόν και το μέλλον
-[...] αν οι μαθητές και οι μαθήτριές μας εξοικειωθούν από νωρίς με την ιστορική αναζήτηση (την ιστορική σκέψη, τις λογικές και τις μεθόδους της επιστήμης της Ιστορίας), δεν θα παραμένουν αβοήθητοι μπροστά στις πολλαπλές και αντικρουόμενες ιστορίες που θα συναντούν καθημερινά· αντίθετα, θα είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τα εργαλεία που τους προσφέρει η επιστήμη της Ιστορίας για να αναζητούν απαντήσεις στα νέα ερωτήματα που διαρκώς θα προκύπτουν.
-οι προφορικές ή γραπτές ερωτήσεις θα πρέπει να στοχεύουν όχι μόνο στον έλεγχο των γνώσεων, αλλά και στην κινητοποίηση της κρίσης, της φαντασίας και της επινοητικότητας των μαθητών/τριών και όχι στην αποστήθιση λεπτομερειών και γενικά στην άσκοπη και παραθετική γεγονοτολογία.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ΄:

- Απαντητική επιστολή - Έγκριση για διεξαγωγή της έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας (υποβολή αίτησης και γνωμάτευση από το ΚΕΕΑ).



ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ, ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΝΕΟΛΑΙΑΣ

Αρ. Φακ.: 7.19.46.6/39
Αρ. Τηλ. : 22800918
Αρ. Φαξ : 22809513
E-mail : dde@moe.gov.cy

1 Ιουνίου 2021

Κυρία
Μαίρη Αντωνίου
Γεώργιου Νικολαΐδη 8
7060 Λιβάδια

Θέμα: Άδεια για διεξαγωγή έρευνας με εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων

Αγαπητή κυρία Αντωνίου,

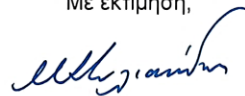
Έχω οδηγίες να αναφερθώ στη σχετική με το πιο πάνω θέμα αίτησή σας προς το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης, που υποβλήθηκε στις 20 Μαΐου 2021, και να σας πληροφορήσω ότι εγκρίνεται το αίτημά σας για διεξαγωγή έρευνας με εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων, με θέμα «Κυπριακή ιστορία: Η διδασκαλία της στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου», την παρούσα σχολική χρονιά 2020-2021. Η απάντηση του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης σας αποστέλλεται συνημμένα, για δική σας ενημέρωση. Θα πρέπει, επίσης, να παρουσιάσετε το Αναλυτικό Σχέδιο Έρευνας, σε περίπτωση που αυτό σας ζητηθεί.

2. Νοείται, βέβαια, ότι πρέπει να εξασφαλιστεί η άδεια των διευθυντών/ριών των δημοτικών σχολείων που θα επισκεφθείτε, εκ των προτέρων, ώστε να ληφθούν όλα τα απαραίτητα μέτρα για να μην επηρεαστεί η ομαλή λειτουργία τους. Λόγω της επιδημιολογικής εικόνας της χώρας, έχουν δοθεί οδηγίες στις Διευθύνσεις των σχολείων όπως ανασταλούν, μέχρι νεοτέρας, οποιεσδήποτε επισκέψεις ή άλλες εκδηλώσεις εντός και εκτός της σχολικής μονάδας. Η έρευνα θα πρέπει να διεξαχθεί με ιδιαίτερα προσεγμένο τρόπο, ώστε να μη θίγεται το έργο των εκπαιδευτικών, το σχολικό περιβάλλον ή οι οικογένειες των μαθητών/ριών και όλες οι δραστηριότητες που θα αναπτυχθούν πρέπει να εμπίπτουν μέσα στο πλαίσιο που καθορίζεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λάβουν μέρος στην έρευνα στον μη διδακτικό τους χρόνο. Σημειώνεται, επίσης, ότι τα πορίσματα κρίνεται απαραίτητο να είναι ανώνυμα και οι πληροφορίες που θα συλλεγούν να τηρηθούν απόλυτα εμπιστευτικές και αποκλειστικά και μόνο για τον σκοπό της έρευνας.



3. Η παρούσα έγκριση παραχωρείται με την προϋπόθεση ότι τα πορίσματα της εργασίας, θα κοινοποιηθούν μόλις αυτή ολοκληρωθεί, στη Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης για σχετική μελέτη και κατάλληλη αξιοποίηση.

Με εκτίμηση,



(Δρ Μάριος Στυλιανίδης)
για Γενικό Διευθυντή

Κοιν.: Π.Λ.Ε.
Επαρχιακά Γραφεία Παιδείας

AKS/AKS EREVNES_Epistoli_Avrvwviou.Maiρη



Σχόλια για ερευνητικές προτάσεις

Θέμα έρευνας:	«Κυπριακή ιστορία: η διδασκαλία της στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου»
Κωδικός έρευνας:	190969
Όνοματεπώνυμο Ερευνητή:	Αντωνίου Μαίρη
Διεύθυνση στην οποία υποβλήθηκε:	Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης
Ημερομηνία υποβολής στο ΚΕΕΑ:	20/05/2021

1. Σκοπός -ερευνητικά ερωτήματα/υποθέσεις
Δεν υπάρχουν παρατηρήσεις.
2. Χρησιμότητα-αναγκαιότητα της έρευνας
Δεν υπάρχουν παρατηρήσεις.
3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων
Δεν υπάρχουν παρατηρήσεις.
4. Δειγματοληψία
Δεν υπάρχουν παρατηρήσεις.
5. Ερευνητικά εργαλεία
Δεν υπάρχουν παρατηρήσεις.
6. Χρόνος απασχόλησης
Δεν υπάρχουν παρατηρήσεις.
7. Χρονική περίοδος έρευνας και αναμενόμενος χρόνος αποτελεσμάτων

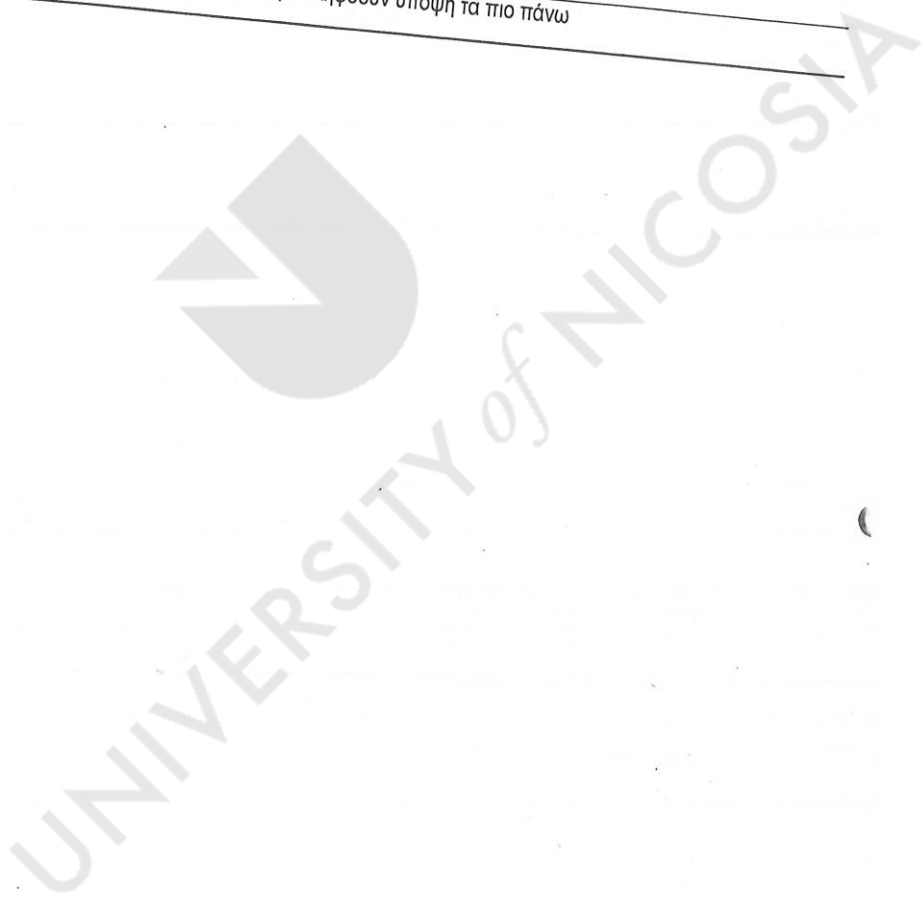
22

Δεν υπάρχουν παρατηρήσεις.

8. Θέματα ηθικής και ερευνητικής δεοντολογίας
Δεν υπάρχουν παρατηρήσεις.

9. Εισήγηση ΚΕΕΑ

Η έρευνα να προχωρήσει ως έχει για υλοποίηση	√
Η έρευνα να προχωρήσει για υλοποίηση, νοουμένου ότι θα γίνουν οι αλλαγές/τροποποιήσεις/εισηγήσεις που επισημαίνονται πιο πάνω	
Η αίτηση για έρευνα να υποβληθεί ξανά αφού ληφθούν υπόψη τα πιο πάνω	



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ΄:

-Απαντητική Επιστολή - Γνωμάτευση Επιτροπής Βιοηθικής Κύπρου για διεξαγωγή της έρευνας.



ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ



ΕΘΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΒΙΟΗΘΙΚΗΣ ΚΥΠΡΟΥ

Αρ. Φακ.: ΕΕΒΚ ΕΠ 2021.01.139
Αρ. Τηλ.: 22809038/039, 22819101
Αρ. Φαξ: 22353878

27 Μαΐου, 2021

Κυρία Μαίρη Αντωνίου
Γεώργιου Νικολαΐδη 8
7060 Λιβάδια
Λάρνακα

Αγαπητή κυρία Αντωνίου,

Αίτηση γνωμοδότησης για την πρόταση με τίτλο:
«Κυπριακή ιστορία: Η διδασκαλία της στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου»

Αναφέρομαι στην αίτηση σας ημερομηνίας 12 και 27 Μαΐου 2021 για το πιο πάνω θέμα, και επιθυμώ να σας πληροφορήσω ότι από τη μελέτη του περιεχομένου των εγγράφων που έχετε καταθέσει, που αφορούν την πιο πάνω έρευνα, η Εθνική Επιτροπή Βιοηθικής Κύπρου (ΕΕΒΚ) **γνωμοδοτεί θετικά υπέρ της διεξαγωγής της εν λόγω έρευνας.**

2. Η Επιτροπή επιθυμεί να τονίσει ότι παραμένει ευθύνη δική σας η διεξαγωγή της έρευνας με τρόπο που να τηρούνται οι πρόνοιες του νέου Ευρωπαϊκού Γενικού Κανονισμού Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων (2016/679) και του περί της Προστασίας των Φυσικών Προσώπων Έναντι της Επεξεργασίας των Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα και της Ελεύθερης Κυκλοφορίας των Δεδομένων αυτών Νόμος του 2018 (Ν. 125(I) /2018), ως αυτός εκάστοτε τροποποιείται.

3. Σας ενημερώνουμε ότι για σκοπούς καλύτερου συντονισμού και αποφυγής επανάληψης ερευνών με το ίδιο θέμα ή/και υπό εξέταση πληθυσμό μέσα σε σύντομο σχετικά χρονικό διάστημα, η ΕΕΒΚ δημοσιεύει στην ιστοσελίδα της το θέμα της έρευνας, τον φορέα και τον υπό εξέταση πληθυσμό.

4. Κατά τη διάρκεια εκτόνωσης της έρευνας, ο συντονιστής / επιστημονικός υπεύθυνος θα ενημερώνει την ΕΕΒΚ για κάθε τροποποίηση των αρχικά κατατεθειμένων εγγράφων (πρωτόκολλο ή άλλα ερευνητικά έγγραφα) και θα υποβάλλει τις απαιτούμενες έντυπες τροποποιήσεις στην Επιτροπή.

5. Σε περίπτωση διακοπής της έρευνας, ο συντονιστής/ επιστημονικός υπεύθυνος θα ενημερώσει γραπτώς την Επιτροπή κάνοντας αναφορά και στους λόγους διακοπής της έρευνας.

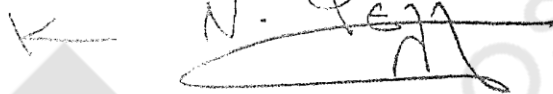
.../2

6. Ο συντονιστής/ επιστημονικός υπεύθυνος θα ενημερώσει την Επιτροπή σε περίπτωση αδυναμίας να συνεχίσει ως συντονιστής και θα υποβάλει τα στοιχεία επικοινωνίας του αντικαταστάτη του.

7. Με το πέρας της ερευνητικής πρότασης, ο συντονιστής / επιστημονικός υπεύθυνος θα ενημερώσει εγγράφως την Επιτροπή ότι το υπό αναφορά ερευνητικό πρωτόκολλο ολοκληρώθηκε.

8. Σας ευχόμαστε κάθε επιτυχία στη διεξαγωγή της έρευνάς σας.

Με εκτίμηση,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'N. Feilias', with a horizontal line underneath it. To the left of the signature is a small arrow pointing left.

Καθ. Κωνσταντίνος Ν. Φελλάς
Πρόεδρος
Εθνικής Επιτροπής Βιοηθικής Κύπρου