



Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Σπουδές στην Εκπαίδευση»

**Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ
ΑΛΛΗΛΟΣΥΓΚΡΟΥΟΜΕΝΕΣ ΠΗΓΕΣ.
ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΙΘΑΝΑ ΑΝΟΙΓΜΑΤΑ**

Μεταπτυχιακή Εργασία

**Από τη
Φρόσω Καμπάνη**

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: Δρ. ΜΙΧΑΛΙΝΟΣ ΖΕΜΠΥΛΑΣ

Λευκωσία 2011

© Φρόσω Καμπάνη, 2011

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία αποτελεί μέρος των υποχρεώσεων του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου με κατεύθυνση «Θεωρία της Παιδείας – Αναλυτικά Προγράμματα».

Μέλη Επιτροπής Κρίσης:

Δρ. Μιχαλίνος Ζεμπύλας, Επίκουρος Καθηγητής, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Δρ. Αθηνά Μιχαηλίδου, Μέλος ΣΕΠ, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Δρ. Αλέξιος Πέτρου, Μέλος ΣΕΠ, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

.....

Μιχαλίνος Ζεμπύλας

.....

Αθηνά Μιχαηλίδου

.....

Αλέξιος Πέτρου

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με το πέρας της μεταπτυχιακής μου εργασίας και διατριβής θεωρώ υποχρέωσή μου να ευχαριστήσω όλους εκείνους τους ανθρώπους οι οποίοι, καθένας με το δικό του τρόπο και από τη δική του πλευρά, με βοήθησαν, με στήριξαν και συνέβαλαν στην πραγματοποίηση αυτού του εγχειρήματος.

Πρωτίστως, ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου Δρ. Μιχαλίνο Ζεμπύλα, επίκουρο καθηγητή στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου για τη συμβολή του στην επιλογή του θέματος, την αδιάκοπη καθοδήγηση και παρακολούθηση του ερευνητικού μέρους, καθώς και για την αμέριστη συνεισφορά και συμπαράστασή του κατά τη συγγραφή και παρουσίασης της παρούσας εργασίας.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που αποδέχτηκαν να λάβουν μέρος στην έρευνα αυτή, χωρίς τη συμβολή των οποίων δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί.

Κλείνοντας τον κύκλο των ευχαριστιών θα ήθελα να εκφράσω ιδιαίτερα τις ευχαριστίες μου στους γονείς μου Δημήτρη και Έλλη, που αποτέλεσαν στήριγμά μου σε όλη αυτή τη διαδρομή, στον παππού μου Χρίστο για την ηθική και όχι μόνο συμπαράστασή του, στην κόρη μου Ελεάνα, που, παρά το μικρό της ηλικίας της, έδειξε κατανόηση στο φορτωμένο πρόγραμμα που είχα τον τελευταίο χρόνο και στους φίλους μου που με αγαπούν και είναι δίπλα μου όταν τους χρειάζομαι.

Φρόσω

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η προσέγγιση της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες, τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο, ένα θέμα στο οποίο επίκεινται αλλαγές έχοντας ως σημείο εκκίνησης το ρόλο που διαδραματίζει και τις λειτουργίες που επιτελεί σε μια δημοκρατική, πολυπολιτισμική ή διαπολιτισμική κοινωνία. Στα πλαίσια των αλλαγών αυτών, η διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές αποτελεί σημαντική προέκταση. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει την αποδοχή, και σε ποιο βαθμό, ή όχι, και την εφαρμογή της διδασκαλίας της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και πιο συγκεκριμένα στη δημοτική εκπαίδευση όπως επίσης και να ανιχνεύσει καλές εφαρμογές της συγκεκριμένης προσέγγισης στην αίθουσα διδασκαλίας.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 18 εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης. Χρησιμοποιήθηκε ημιδομημένη συνέντευξη και η ανάλυση των δεδομένων έγινε με βάση τους σκοπούς και τα ερευνητικά ερωτήματα. Από την ερμηνεία των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι η διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές αποτελεί αμφιλεγόμενο ζήτημα για τους μετέσχοντες στην έρευνα λόγω των ριζωμένων παραδοσιακών αντιλήψεων και ενδοιασμών για τα προβλήματα που τυχόν θα προκύψουν. Εμφανής είναι επίσης η ανησυχία τους για τις αντιδράσεις που τυχόν θα προκληθούν αλλά και για τη δική τους ανετοιμότητα για τέτοιο εγχείρημα και για πιθανή αποτυχία του εγχειρήματός τους. Από την έρευνα προέκυψε επίσης και η συμβατότητα του υπό έμφαση στόχου για την ειρηνική συνύπαρξη με τη συγκεκριμένη προσέγγιση και την ανάγκη χρησιμοποίησης της για την προώθησή του στόχου στο παρόν στάδιο.

Κρίνεται αναγκαίο το εκπαιδευτικό σύστημα, ως επίσημος κρατικός φορέας, να υιοθετήσει ένα ολιστικό και σωστά θεσμοθετημένο πρόγραμμα χρήσης αλληλοσυγκρουόμενων πηγών στο μάθημα της Ιστορίας με σαφή στρατηγική η οποία να εφαρμόζεται από το σύνολο των εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα προσδοκούν ότι με βασική και ενδούπηρεσιακή επιμόρφωση θα επιτευχθεί η διάλυση των προκαταλήψεων και θα τονισθεί η αυτοπεποίθηση και ετοιμότητα για την επιτυχή υιοθέτηση της προσέγγισης. Λόγω των ευαισθησιών επί του θέματος η κατάλληλη ψυχολογική προπαρασκευή εκπαιδευτικών, γονιών και γενικά της κοινής γνώμης είναι σημαντικής σημασίας για την επιτυχία στο εγχείρημα.

ABSTRACT

The approach to history teaching constitutes during recent decades both at European and international level an issue in which changes having as starting as role and function towards a democratic multicultural or intercultural society are imminent. In this context history teaching through conflicting sources constitutes significant extension. The aim of this research is to explore the acceptance, the degree of acceptance and the possibility of its application in teaching history through conflicting sources in the educational system of Cyprus and more concretely in primary education, as well as to investigate good applicability versions of this approach at classroom level.

The sample comprised 18 primary school teachers. A semi-structured interview was used and data analysis was conducted with the aim and research questions in mind. Data analysis showed the teaching history through conflicting sources constitutes a controversial issue, because of the deeply rooted traditional perceptions and the concerns for problems that may arise. Clear is also the concern for possible reaction as well as teacher's lack of proper preparation for such enterprise and the possibility of failure. The data analysis showed also the compatibility of the objective, under emphasis, for peaceful coexistence to this approach and the need for its application for the promotion of the aim at this stage.

It is consioleved imperative that the education system, as the formal state institution, adopt a holistic and properly institutionalized curriculum for teaching history through conflicting sources with clean strategy which should be applied by all the teachers. The participants in the research expect through basic and in-service education teacher's prejudices will be uprooted and their confiolence and readiness for successful applications of this approach will be reinforced. Because of the existiving sensitivities for this issue it is consioleved imperative that teachers, parents and society in general be properly informed about the significance of the enterprise.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες	4
Περίληψη.....	5
Κεφάλαιο 1	
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10
Κεφάλαιο 2.	
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	
2.1. Ο ρόλος του μαθήματος της Ιστορίας	15
2.2. Ευρωπαϊκή και παγκόσμια προσέγγιση του μαθήματος της Ιστορίας	17
2.3. Το μάθημα της Ιστορίας στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα	21
2.3.1. Τι έχει γίνει μέχρι σήμερα στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα προς τη νέα κατεύθυνση	25
2.2. Θεωρητικό υπόβαθρο έρευνας	30
2.4.1. Η διδασκαλία της Ιστορίας ως μέσο προώθησης της εθνικής ταυτότητας.....	30
2.4.1.1. Τα σχολικά εγχειρίδια ως μέσο καλλιέργειας του εθνικισμού στο μάθημα της Ιστορίας.....	31
2.4.2. Η νέα προσέγγιση στο μάθημα της Ιστορίας	33
2.4.2.1. Η διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές.	34
Κεφάλαιο 3	
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	
3.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	39

3.2. Ερευνητική μέθοδος	40
3.3. Ερευνητικά εργαλεία	41
3.4. Πληθυσμός – Ερευνητικό δείγμα	43
3.5. Ερευνητική διαδικασία	43
3.6. Αξιοπιστία και εγκυρότητα	45
3.7. Ηθικά διλήμματα και περιορισμοί	47
3.8. Ανάλυση αποτελεσμάτων	49

Κεφάλαιο 4

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

4.1. Θεματική ενότητα 1 – Η αποδεκτικότητα των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές.....	51
4.1.1. Η σημαντικότητα του μαθήματος της Ιστορίας	52
4.1.2. Τα σχολικά εγχειρίδια στο μάθημα της Ιστορίας	55
4.1.3. Η διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές	60
4.2. Θεματική ενότητα 2 - Η αποδεκτικότητα των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές των γεγονότων της σύγχρονης κυπριακής Ιστορίας	67
4.2.1. Η Ιστορίας ως μέσο διατήρησης της εθνικής ταυτότητας	69
4.2.2. Γεγονότα σύγχρονης κυπριακής Ιστορίας που πρέπει να διδάσκονται	71
4.2.3. Η οικογένεια και το σχολείο ως φορείς ενημέρωσης των παιδιών για τα γεγονότα της σύγχρονης κυπριακής Ιστορίας	75
4.2.4. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των γεγονότων της σύγχρονης κυπριακής Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές	78
4.2.4. Η διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές ως μέσο προώθησης του στόχου για την ειρηνική συμβίωση	89
4.3. Θεματική ενότητα 3 – Πρακτικές που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν καλές για διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές	96

4.3.1. Εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν τη διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές	97
4.3.2. Καλές πρακτικές χρησιμοποίησης των αλληλοσυγκρουόμενων πηγών στην τάξη στο μάθημα της Ιστορίας	101
4.3.3. Παραδείγματα χρήσης αλληλοσυγκρουόμενων πηγών στο μάθημα της Ιστορίας	103
4.3.4. Τι χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί για να μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν αλληλοσυγκρουόμενες πηγές στο μάθημα της Ιστορίας	105

Κεφάλαιο 5

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

5.1. Η αποδεκτικότητα των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές	112
5.2. Η αποδεκτικότητα των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές των γεγονότων της σύγχρονης κυπριακής Ιστορίας	116
5.3. Πρακτικές που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν καλές για τη διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές	121

Κεφάλαιο 6

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ.....

126

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών	135
------------------------------------	-----

Επιστολή	137
----------------	-----

Βιβλιογραφία	138
---------------------------	------------

Κεφάλαιο 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Επιτροπή Υπουργών (2001) της Ευρωπαϊκής Ένωσης διατύπωσε την ανάγκη για εδραίωση της αμοιβαίας κατανόησης και εμπιστοσύνης μεταξύ των λαών, ιδιαίτερα μέσω μιας διδακτέας ύλης για το μάθημα της Ιστορίας που θα αποσκοπεί στην εξάλειψη της προκατάληψης και θα υπογραμμίζει τη θετική αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών θρησκειών, πολιτισμών, ιδεών και χωρών στην ιστορική εξέλιξη της Ευρώπης. Λαμβάνοντας υπόψη αυτές τις κατευθυντήριες γραμμές, πολλές χώρες επιχείρησαν την αναδόμηση των Αναλυτικών τους Προγραμμάτων ούτως ώστε αυτά να ευθυγραμμισθούν με τη σφαιρική προσπέλαση των ποικίλων πτυχών του παρελθόντος και την ισοτιμία των ιστορικών ερμηνειών (Κόκκινος, 2007).

Ως επέκταση των πιο πάνω αλλαγών, η νέα σχολική ιστορία στοχεύει στην κατανόηση εκ μέρους των μαθητών ότι πρώτον τα γεγονότα συχνά απορρέουν από μια ποικιλία αιτίων και δεύτερον ότι οι ιστορικές ερμηνείες είναι προσωρινές, σχεδόν πάντα αμφιλεγόμενες και μερικές φορές αντιφατικές (Sebba, 2000). Με τον όρο αμφιλεγόμενα ζητήματα εννοούμε τα ζητήματα αυτά για τα οποία η κοινωνία είναι σαφώς διχασμένη και σημαντικές ομάδες της συνηγορούν αντιφατικά για να δώσουν εξηγήσεις ή λύσεις οι οποίες βασίζονται σε εναλλακτικές αξίες (Chorlough, 2010). Όπως τονίζει ο Kizilyurek (2009), η ιστορία δεν είναι το παρελθόν αλλά ο τρόπος που το ερμηνεύεις. Αυτό σημαίνει πως δεν υπάρχει αναγκαστικά μία και μόνη «ορθή» εκδοχή ενός ιστορικού γεγονότος αλλά πολλοί διαφορετικοί τρόποι ερμηνείας ανάλογα με την οπτική γωνία του ιστορικού, την προοπτική του, την εποχή και τις πηγές που χρησιμοποίησε.

Σύμφωνα με τη Makriyianni (2004), στο εκπαιδευτικό μας σύστημα υπάρχει ένα κενό ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη το οποίο οφείλεται στη μη επαρκή έρευνα σε θέματα ιστορίας και διδασκαλίας της, στο συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα, στη μη ικανοποιητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και τέλος στην παράλληλη συνύπαρξη φοβιών, διλημάτων, έλλειψης αυτοπεποίθησης και τη δυσπιστία απέναντι στο «άλλο». Στα πλαίσια της νέας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, που βρίσκεται σήμερα σε εξέλιξη, επιχειρείται να δοθεί μια νέα κατεύθυνση στη φιλοσοφία του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος.

Η ανάγκη εκπόνησης της παρούσας έρευνας προέκυψε από το γεγονός ότι το μάθημα της Ιστορίας αποτελεί για το Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα αμφιλεγόμενο ζήτημα και η διδασκαλία του αποτελεί πεδίο συγκρούσεων ανάμεσα σε πολιτικούς, ακαδημαϊκούς,

εκπαιδευτικούς αλλά και απλούς πολίτες. Η σύγχρονη κυπριακή κοινωνία διαθέτει μια εθνοτική ποικιλία. Κατά συνέπεια βρίσκεται αντιμέτωπη με την τεράστια πρόκληση να ζήσει ειρηνικά με τους «άλλους». Αυτό όμως απαιτεί αναθεώρηση των όσων μαθαίνουν τα παιδιά στο σχολείο σχετικά με την ιστορία των Ελληνοκυπρίων ως λαού, αλλά και των όσων διδάσκονται για τους «άλλους» (Κωνσταντινίδου, 1996).

Η περίπτωση της Κύπρου θα μπορούσε να χαρακτηριστεί «τραυματική», καθώς η de facto διχοτόμηση του νησιού άνοιξε βαθύ ρήγμα στην ιστοριογραφική παραγωγή και πρόσδεσε την ελληνοκυπριακή και τουρκοκυπριακή ταυτότητα στις αντίστοιχες ταυτότητες Ελλάδας και Τουρκίας, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα επίτευξης των πιο πάνω, μέσω της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας. Η συνεχιζόμενη αντιπαλότητα, και κυρίως το κυπριακό πρόβλημα, συντηρεί εδώ και δεκαετίες την ιδέα ενός λαού που βρίσκεται σε διαρκή κίνδυνο. Έχοντας υπόψη την παρούσα πολιτική κατάσταση, σε ποιο βαθμό θα μπορούσαν να γονιμοποιηθούν ουσιαστικές παρεμβάσεις, μακριά από τους δογματισμούς της ακραίας εθνικιστικής θεώρησης και τις ακρότητες της μεταμοντέρνας αμφισβήτησης της αξίας της ιστοριογραφίας; Είναι δυνατή η υπέρβαση του αυστηρά τοπικιστικού πνεύματος κατά τη διδασκαλία της ιστορίας ώστε να στοχεύει, σύμφωνα με την Κουντρομπά (2001), να οδηγήσει σταδιακά τους μαθητές στην αναγνώριση των ενδεχομένων εθνικών λαθών του παρελθόντος, στην απάλειψη των εθνικιστικών τάσεων και στη διαμόρφωση θετικών και απροκατάληπτων στάσεων απέναντι στους άλλους λαούς;

Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να συμβάλει στην εύρεση απαντήσεων στα πιο πάνω ερωτήματα επιχειρώντας να προβληματίσει για τη διδασκαλία της Ιστορίας στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα, μιας και τα όσα έχουν γίνει μέχρι σήμερα είναι μεν σημαντικά, αλλά όχι ικανοποιητικά, αλλά και να αποτελέσει έναυσμα για άλλες ερευνητικές εργασίες που θα εξετάσουν θέματα εφαρμογής νέων προσεγγίσεων στο μάθημα της Ιστορίας σε συνδυασμό με παρεμβάσεις πέρα από δογματισμούς και εθνικιστικές κατευθύνσεις. Για το σκοπό αυτό επιλέγηκε η διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αμφιλεγόμενες πηγές ως αντικείμενο προς έρευνα αφού, όπως προέκυψε κι από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, αποτελεί προέκταση της πολυπρισματικής ανίχνευσης του ιστορικού παρελθόντος και επιβάλλει τη διερεύνηση αλληλοσυγκρουόμενων εκδοχών, των διαφορετικών ερμηνειών, την ανταλλαγή επιχειρημάτων, την αναζήτηση νοήματος και τον κριτικό αναστοχασμό πάνω σε πάσης φύσεως βεβαιότητες.

Μια τέτοια προσέγγιση χρησιμοποιείται σε χώρες ή περιοχές όπου η σύγκρουση ανάμεσα σε ομάδες ή κοινότητες είναι έντονη ή δημιουργεί προβλήματα, όπως το Ισραήλ, η Νέα Ιρλανδία, η Κορέα κ.ά, γιατί έχει να κάνει με το ζύγνημα του ενδιαφέροντος, την ικανότητα αντίληψης και κατανόησης των ιστοριών των «άλλων» (Salamon, 2004). Ιδιαίτερα στην περίπτωση της Κύπρου, όπου υπάρχει μέχρι σήμερα ανοιχτό πρόβλημα σύγκρουσης ανάμεσα στις δύο κοινότητες (Ελληνοκύπριους και Τουρκοκύπριους), η χρήση μιας τέτοιας προσέγγισης θα μπορούσε να βοηθήσει στην άμβλυνση της έντασης, απαλοιφή των φοβιών και των αρνητικών συναισθημάτων αλληλοϋπονομόμευσης, πράγμα που συμβάλλει στη μείωση των συγκρούσεων και προάγει το αίσθημα του ανήκειν με όλους όσους ζουν ή καλούνται να συμβιώσουν κάτω από ενιαία πολιτική οντότητα/κράτος, πράγμα που επιζητούν εναγωνίως οι Κύπριοι.

Αναλυτικότερα η έρευνα είχε ως σκοπό να διερευνήσει σε ποιο βαθμό είναι αποδεχτό, ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς της δημοτικής εκπαίδευσης, η διδασκαλία της Ιστορίας να διεξάγεται μέσα από/ή και μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές καθώς και να συγκεντρώσει καλές πρακτικές σχετικά με διδακτικές εφαρμογές που υιοθετούν αυτή την προσέγγιση γεγονός που θα συνεισφέρει ουσιαστικά στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία της Ιστορίας. Η ερευνητική διαδικασία επικεντρώθηκε και στο χώρο της Κύπρου και προσπάθησε να διερευνήσει κατά πόσο είναι αποδεχτό, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, η διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές να χρησιμοποιηθεί και για τη διδασκαλία των γεγονότων της σύγχρονης κυπριακής Ιστορίας. Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις που πάρθηκαν από εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης. Οι συνεντεύξεις επικεντρώθηκαν στη διερεύνηση ζητημάτων που αφορούν τους πιο πάνω προβληματισμούς.

Στο επικείμενο μέρος της παρούσας εργασίας παρουσιάζεται η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Μέρος της αφιερώνεται στο ρόλο της διδασκαλίας της Ιστορίας η οποία αποσκοπεί τόσο στην επίτευξη της συλλογικής μνήμης όσο και στην επίτευξη της ατομικής αυτογνωσίας και σε αρκετές χώρες θεωρείται μέχρι και σήμερα ως η κοιτίδα του σχηματισμού της εθνικής ταυτότητας των πολιτών τους. Ακολούθως επισημαίνονται νέες κατευθύνσεις όσο αφορά το μάθημα και τον τρόπο διδασκαλίας του, σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο στα πλαίσια μιας δημοκρατικής, πολυπολιτισμικής, και ισότιμης κοινωνίας η οποία έχει ως πρωταρχικό σκοπό την απάλειψη των αρνητικών στερεοτύπων και των εθνικών προκαταλήψεων και στην κατανόηση της ιστορικής ετερότητας.

Επιπρόσθετα, γίνεται εκτεταμένη αναφορά στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και στον τρόπο που παρουσιάζεται το μάθημα της Ιστορίας ως το μέσο για τη διαμόρφωση της εθνικής ελληνικής ταυτότητας των παιδιών σε ένα καθαρά ελληνοκυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Ακόμη παρουσιάζονται και οι προσπάθειες για αλλαγές οι οποίες έχουν γίνει μέχρι σήμερα τόσο σε δημόσιο επίπεδο στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που προωθεί το Υπουργείο παιδείας και Πολιτισμού, όσο και σε ιδιωτικό.

Τέλος, παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινηθεί η παρούσα εργασία δίνοντας έμφαση στη διάκριση μεταξύ διδασκαλίας της Ιστορίας για την προώθηση εθνικής συνοχής και ταυτότητας (στα πλαίσια του έθνους-κράτους) και της νέας Ιστορίας. Ειδικότερα, παρουσιάζεται η νέα φιλοσοφία του μαθήματος με ιδιαίτερη έμφαση στις νέες προσεγγίσεις και πιο συγκεκριμένα στη διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές. Η συγκεκριμένη προσέγγιση στοχεύει στο να κατανοήσουν οι μαθητές ότι τα ιστορικά γεγονότα, αρκετές φορές, απορρέουν από ποικιλία αιτιών και ότι οι ιστορικές ερμηνείες μπορεί να είναι αμφιλεγόμενες και μερικές φορές αντιφατικές και να καλλιεργήσουν με αυτό τον τρόπο και να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη καθώς και διανοητικές, ηθικές και συναισθηματικές δεξιότητες απαραίτητες για την ανάπτυξη της ιστορικής παιδείας.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρατίθεται η μεθοδολογία της έρευνας που ακολουθήθηκε. Στην παρούσα έρευνα, έγινε προσπάθεια να συλληφθεί ο τρόπος σκέψης των συμμετεχόντων στην έρευνα (ερμηνευτικό πρότυπο) και να πραγματοποιηθεί μια βαθύτερη ανάλυση και ερμηνεία καταστάσεων, συμπεριφορών και εμπειριών. Γι' αυτό, επιλέχθηκε η ποιοτική κατεύθυνση συλλογής των δεδομένων. Το δείγμα της, στα πλαίσια της ποιοτικής προσέγγισης, αποτελέσαν 18 εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία της επαρχίας Λευκωσίας, με στρωματοποίηση σε φύλο, έτη υπηρεσίας και καταγωγή (πρόσφυγας/ μη πρόσφυγας). Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη σε ημιδομημένη μορφή και χρησιμοποιήθηκαν ανοιχτού τύπου ερωτήσεις.

Για την ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκαν 3 στάδια. Αρχικά πραγματοποιήθηκε η απομαγνητοφώνηση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις. Ακολούθησε η κωδικοποίηση των δεδομένων που σχετίζονταν με το σκοπό και το ερευνητικό ερώτημα της έρευνας και τέλος, με βάση την κωδικοποίηση, αναπτύχθηκαν εννοιολογικές, θεωρητικές και ερμηνευτικές κατηγορίες με σκοπό να ομαδοποιηθούν παρεμφερείς κωδικοί κάτω από κατηγορίες – ομπρέλες έτσι ώστε να διερευνηθεί επαρκώς το ερευνητικό ερώτημα. Στο συγκεκριμένο

κεφάλαιο αναφέρονται επίσης τα ηθικά διλήμματα και οι περιορισμοί που προέκυψαν στη συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα όπως επίσης και ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας.

Στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται η λεπτομερής παρουσίαση των αποτελεσμάτων η οποία γίνεται σε τρεις θεματικές ενότητες που αντιστοιχούν στα τρία ερευνητικά ερωτήματα και η ανάλυση των αποτελεσμάτων πραγματοποιείται με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία τέθηκαν στην αρχή της έρευνας. Τέλος, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη διεξαγωγή της παρούσας εργασίας και υποβάλλονται εισηγήσεις για τον τρόπο που θα μπορούσε να λειτουργήσει η διδασκαλία της Ιστορίας, μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές, εποικοδομητικά τόσο σε γενικό επίπεδο στο μάθημα της Ιστορίας όσο και σε ειδικό επίπεδο, στην περίπτωση της Κύπρου.

Κεφάλαιο 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Το κεφάλαιο αυτό έχει ως σκοπό τη θεωρητική οριοθέτηση του αντικειμένου της παρούσας έρευνας μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση των περιοχών που συμβάλλουν για την όσο το δυνατό καλύτερη επεξήγηση του ρόλου του μαθήματος της Ιστορίας, των τρόπων που προσεγγίζεται το μάθημα στη σύγχρονη ευρωπαϊκή και παγκόσμια κοινωνία καθώς και στον τρόπο που προσεγγίζεται το μάθημα της Ιστορίας στο σημερινό κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές, που αποτελεί μια νέα προσέγγιση διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας, καθώς επίσης και στις αλλαγές που έγιναν μέχρι τώρα στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα όσο αφορά τη φιλοσοφία και τον τρόπο διδασκαλίας του συγκεκριμένου μαθήματος.

2.1 Ο ρόλος του μαθήματος της Ιστορίας

Η εικόνα που έχουμε για τους άλλους λαούς ή για μας τους ίδιους συνδέεται, σύμφωνα με τον Ferro (2000), με την ιστορία που μας έχουν αφηγηθεί όταν ήμασταν παιδιά και η οποία μας σημαδεύει σε ολόκληρη μας τη ζωή αφού μέσα από αυτές τις αναπαραστάσεις ανακαλύπτουμε τον κόσμο και το παρελθόν των κοινωνιών ενώ σ' αυτό μπολιάζονται αργότερα οι γνώμες και οι ιδέες μας. Η ιστορική ευαισθητοποίηση, η ιστορική εμπειρία και συνεπώς η διδασκαλία της Ιστορίας, είναι ένα βασικό σημείο αναφοράς με το οποίο τα άτομα και οι κοινωνίες αντιλαμβάνονται το μέλλον (Akinology, 2006). Η ιστορία ορίζεται από το Σκούρτου (1997) ως η « ιδιαίτερη, συνεχής, συστηματική και επιστημονική ερευνητική διαδικασία που χρησιμοποιεί ο ιστορικός και η οποία έχει ως σκοπό και ως αποτέλεσμα την ανασύνθεση, περιγραφή, κατανόηση, και ερμηνεία των γεγονότων και των δραστηριοτήτων ατόμων, κοινωνικών ομάδων και εθνών που έζησαν στο παρελθόν» (σ.14). Η καταγραφή και η απλή αφήγηση γεγονότων δε θεωρείται ότι συνιστά «Ιστορία» (Σαββίδης, 2010).

Η διδασκαλία της Ιστορίας είναι ένα γνωστικό αντικείμενο που απορρέει από την διασταύρωση της ιστορικής επιστήμης με την παιδαγωγική θεωρία και πρακτική και τη γνωστική ψυχολογία (Sebba, 2000). Είναι σημαντική, χρήσιμη και απαραίτητη για τα άτομα και την κοινωνία γιατί, όπως οι Κόκκινος, Μαυροσκούφης, Γατσιωτής & Λεμονίδου (2010) αναφέρουν, καλλιεργεί στα νεαρά άτομα κριτική ιστορική σκέψη και γνώση και διανοητικές δεξιότητες οι οποίες μπορούν να τα βοηθήσουν να αντιληφθούν, γνωρίσουν και

κατανοήσουν τον εαυτό τους σε σχέση όχι μόνο με το κοινωνικό, πολιτισμικό και εθνικό περιβάλλον, αλλά και σε σχέση με τους «άλλους» στο πλαίσιο της πολυσύνθετης παγκόσμιας πραγματικότητας και της πολύπλοκης διασύνδεσης του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος.

Σύμφωνα με τον Κόκκινο (2004), το μάθημα της Ιστορίας μάς επιτρέπει να διερευνήσουμε τον ιστορικό λόγο, αλλά και την επιλεκτική ή ομοιογενοποιητική κοινωνική μνήμη που συγκροτούν ποικίλες εστίες και πυρήνες διαχείρισης του παρελθόντος, αναδεικνύοντας την εγγενή πολλαπλότητα και συγκρουσιακότητα των αναπαραστάσεων και χρήσεων του παρελθόντος. Η βασική και διπολική σκοπιμότητα που εξυπηρετεί είναι, όπως χαρακτηριστικά ο Κόκκινος (1998) αναφέρει. «αφενός η επίτευξη της συλλογικής και ατομικής αυτογνωσίας, μέσω της κατανόησης των μηχανισμών δημιουργίας, αναπαραγωγής και μετασχηματισμού κοινωνικών σχημάτων, και αφετέρου η συγκρότηση της πολιτισμικής ταυτότητας των κοινωνιών» (σ. 379).

Οι σκοποί του μαθήματος της Ιστορίας αποτελούν τις κύριες μακροπρόθεσμες εκπαιδευτικές επιδιώξεις μιας χώρας στο συγκεκριμένο μάθημα οι οποίες συνάδουν με τους γενικότερους σκοπούς της αγωγής. Ως μάθημα έχει συγκεκριμένη πολιτισμική σημασία και ιδιαίτερο νόημα για κάθε κοινωνία το οποίο εξαρτάται από το περιεχόμενό της. Με άλλα λόγια, όπως ο Λιακός (2007) αναφέρει, «δεν παράγεται απλώς από την κουλτούρα μιας κοινωνίας ή μιας εποχής, είναι συστατικό μέρος της, αλλά μπορεί να κάθεται σε θρόνο ή σε σκαμνάκι» (σ.33) και τόσο το περιεχόμενο όσο και οι τρόποι που το εκφράζουν, εξαρτώνται από αυτή τη θέση. Οι μαθητές θα πρέπει να οικοδομήσουν το «παρόν» ως κορύφωση του «παρελθόντος», οδηγούμενοι προς το «μέλλον» και να κατανοήσουν πως μελλοντικές πιθανότητες δημιουργούνται και καθορίζονται από αρχικούς όρους ο οποίοι τοποθετούνται στο παρελθόν-παρόν. Επίσης, όπως οι Lee & Shemilt (2009) υποστηρίζουν, πρέπει να κατανοήσουν πως η εννοιολογική συσκευή που χρησιμοποιείται για να έχουν νόημα τα ανασκευασθέντα παρελθόντα, μπορεί, με κατάλληλη τροποποίηση, να μεταφερθούν στην ανάλυση και αξιολόγηση του σήμερα στο οποίο ζουν και του αναμενόμενου αύριο.

Αρχικά, η σχολική ιστορία αναδύθηκε από την εθνική ιστοριογραφία στο δεύτερο ήμισυ του 19^{ου} αιώνα, με σκοπό να λειτουργήσει ως μηχανισμός εθνικής διαπαιδαγώγησης, πολιτικής κοινωνικοποίησης και νομιμοφροσύνης. Σε αρκετές χώρες στις μέρες μας, το μάθημα της ιστορίας μπορεί ακόμη να θεωρηθεί ως η κοιτίδα της εθνικής επίσημης Ιστορίας η οποία είναι μέρος του κεφαλαίου της γνώσης ή της ιδεολογίας του έθνους (Sicurella, 2008). Όπως ο

Περικλέους (2009) αναφέρει, η προσπάθεια αυτή γίνεται μέσα από την προβολή μιας επίσημης αφήγησης η οποία, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της κάθε περίπτωσης, στηρίζεται στην ιδέα της εθνικής ταυτότητας. Το μάθημα της Ιστορίας αντιμετωπίζεται ως ένα από τα προσφορότερα μέσα που διαθέτει ένα κράτος για την επίτευξη της κυρίαρχης εθνοτικής, εθνικής ή πολιτισμικής ομάδας και για την εσωτερίκευση της κυρίαρχης ιδεολογίας (Κόκκινος, 1998).

2.2 Ευρωπαϊκή και παγκόσμια προσέγγιση του μαθήματος της Ιστορίας

Σήμερα, ωστόσο, το μάθημα της Ιστορίας, χωρίς να έχει αποκόψει τον ομφάλιο λώρο που το συνδέει με την εθνικιστική ιδεολογία, τείνει να αυτονομηθεί και να μεταβληθεί σε ιδιαίτερο γνωστικό πεδίο της ιστορικής επιστήμης. Σύμφωνα με τον Κόκκينو (1998), η σχολική ιστορία θα πρέπει να έχει ως σημείο εκκίνησης το ρόλο που διαδραματίζει και τις λειτουργίες που επιτελεί, σε μια δημοκρατική, πολυπολιτισμική ή διαπολιτισμική κοινωνία, η ιστορική γνώση γενικά, αλλά ειδικότερα η ιστορική σχολική γνώση ενδιαφερόμενη πρωτίστως όχι, ή τουλάχιστο όχι μόνο, στη γνώση βασικών ιστορικών γεγονότων αλλά στην επίτευξη μιας «γραμμικής ιστορικής σκέψης». Τίθενται στόχοι οι οποίοι αποσκοπούν, ανάμεσα σε άλλα, στην κριτική αναπαραγωγή, μέσω του σχολικού θεσμού, της ακαδημαϊκής ιστορικής γνώσης, στη διαμόρφωση του εγκυρότερου και καταλληλότερου κάθε φορά ερμηνευτικού πεδίου για την ιστορική ανάλυση, στη χαρτογράφηση των ιστορικών στερεοτύπων και στην αποκωδικοποίηση της προϋπάρχουσας ιστορικής σκέψης των μαθητών και στη μετάφραση της ιστορικής γνώσης σε συλλογικό πολιτισμικό αγαθό μέσω του ιστορικού αλφαριθμητισμού (Sebba, 2000). Ως ένας συνδυασμός της «κατανόησης του εαυτού» και της «κατανόησης του άλλου», χρειάζεται ως εργαλεία για το πρώτο την «ενδοσκόπηση» και για το δεύτερο την «ενσυναίσθηση» η οποία σημαίνει υποθετικές και συστηματικές ανταλλαγές απόψεων και ρόλων (Σακκά, 2009) και προϋποθέτει ότι η ετερότητα ως συλλογική πολιτισμική αναφορά τοποθετείται σε ισοδύναμη και όχι σε κατώτερη αξιολογική βαθμίδα.

Η επανάσταση στην ιστοριογραφία που επέφεραν οι σπουδές του παγκόσμιου συστήματος κι έλαβε χώρα, σύμφωνα με το Cajani (2004), στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, οδήγησε τους ιστορικούς να μελετήσουν τα γεγονότα σε παγκόσμιο επίπεδο και όχι αποκλειστικά στα όρια ενός έθνους. Στη σημερινή πολυπολιτισμική πραγματικότητα, η οποία χαρακτηρίζεται από την ιδεολογία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την προστασία των μειονοτήτων και την

τάση δημιουργίας υπερεθνικών οικονομικών και πολιτισμικών μορφωμάτων, όλες οι δυτικές κοινωνίες έχουν πάψει, σύμφωνα με τον Κόκκινο (2003), να είναι εθνικά και πολιτισμικά συμπαγείς πράγμα που σημαίνει ότι η έννοια της συμπαγούς ιστορικής συνείδησης δεν είναι πλέον ούτε ρεαλιστική ούτε πολιτικά ορθή. Επιπρόσθετα, όπως ο ίδιος τονίζει, κάθε άρνηση αναγνώρισης των κατοχυρωμένων ατομικών και συλλογικών πολιτισμικών δικαιωμάτων αντιβαίνει στις αρχές της πολιτικής και κοινωνικής δημοκρατίας. Αναπότρεπτα, σε παγκόσμιο πλαίσιο, οι εθνικές ομάδες αποκτούν σήμερα άλλη θέση στο χώρο υποδοχής και τα εθνικά κράτη «υποχρεώνονται» να αναγνωρίσουν τα δικαιώματα των μειονοτήτων και κατεπέκταση την πολυεθνική κρατική τους σύνθεση και να αναπροσδιοριστούν με βάση το μοντέλο της πολυπολιτισμικότητας.

Στο διάστημα του μεσοπολέμου με την άνοδο του φιλειρηνικού αισθήματος παρουσιάζεται το πρώτο κύμα αντίθεσης στην εθνική προσέγγιση. Ωστόσο, στην Ευρώπη αυτό το μοντέλο τροποποιήθηκε εν μέρει έπειτα από το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο όταν, χάρη στην ανάπτυξη διαφόρων πολιτιστικών εγχειρημάτων που στόχευαν στην ενοποίηση της Ευρώπης, ο εθνικισμός αντικαταστάθηκε βαθμηδόν με τον ευρωκεντρισμό. Με ορατές τις επιπτώσεις του πολέμου στον άνθρωπο και στο περιβάλλον του, καταγράφεται η ανησυχία για τον τρόπο που διδάσκεται η ιστορία, για το είδος της εθνικής ταυτότητας στο οποίο παραπέμπει και τι αυτή η ταυτότητα δρομολογεί για την ευρωπαϊκή συνύπαρξη. Η υπόθεση της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης συνέδραμε αποφασιστικά στη δημιουργία και καλλιέργεια μιας ταυτότητας του ευρωπαίου πολίτη ώστε «να την μετατρέψει σε ταυτότητα συμβατή και όχι ανταγωνιστική με την ευρωπαϊκή ή και να οδηγήσει προοπτικά στη συγχώνευσή της» (Ρεπούση, σ.9). Η κοινή πορεία θεωρείται απαραίτητη για την απάλειψη των αρνητικών εικόνων για τους εθνικούς άλλους.

Η επανατοποθέτηση σε ευρωπαϊκό επίπεδο των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των μειονοτήτων έθεσαν από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και τη διδασκαλία της Ιστορίας σε νέα βάση. Όπως όλα δείχνουν η παραδοσιακή διδασκαλία που υποστηρίζει τη διαχρονική παρουσία της εθνικής ομάδας στον ιστορικό χρόνο, τη μοναδικότητα, την αυθυπαρξία, τη πολιτική ομοιογένεια και το ένδοξο αγωνιστικό παρελθόν δεν επαρκεί πλέον για να βοηθήσει το μαθητή να κατανοήσει την ανθρώπινη δράση, τις κοινωνικές σχέσεις και τους ανταγωνισμούς στο παρελθόν, αλλά και τα ανάλογα ζητήματα του παρόντος (Βουρή, 2007). Η επικαιρότητα του προβλήματος γίνεται περιφανέστερη λαμβανομένων υπόψη τόσο των προβλημάτων που συνδέονται με τη δυναμική της συγκρότησης της ευρωπαϊκής ταυτότητας μέσω της σχολικής ιστορίας όσο και αυτών που προκύπτουν σε αρκετά κράτη τα οποία

εξακολουθούν να ανάγουν την πολιτισμική και φυλετική ομοιογένεια σε ειδοποιά γνωρίσματα της εθνικής ταυτότητας.

Ο βαθύτερος στόχος στον οποίο αποβλέπει η ευρωπαϊκή ένωση μέσω της προσπάθειας αλλαγής είναι, σύμφωνα με τον Παπαδάτο-Αναγνωστόπουλο (2007), η ενδυνάμωση της σταθερότητας και της ασφάλειας στην Ευρώπη, αφού τα τελευταία χρόνια τα φαινόμενα βίας, μισαλλοδοξίας και εθνοτικών συγκρούσεων αυξήθηκαν σημαντικά. Η προώθηση, η διερεύνηση και η εμβάθυνση των διεργασιών αλληλεξάρτησης των κρατών-μελών είναι ίσως ο μόνος τρόπος, κατά τον Κόκκινο (2003), που θα μπορούσε να επιτρέψει στο άμεσο μέλλον την υπέρβαση των εθνικών προκαταλήψεων και στερεοτύπων και τη σταδιακή διαμόρφωση μιας ενιαίας ευρωπαϊκής συνείδησης και πολιτικής κουλτούρας. Η ειρηνική διαχείριση της διαφορετικότητας είναι, σύμφωνα με τη Σακκά (2009), ένα από τα βασικά θέματα για το μέλλον της Ευρώπης «όχι μόνο για τις «παλιές» χώρες της Δύσης με υψηλό ποσοστό μεταναστών, αλλά και για τα σχετικά νέα έθνη-κράτη της Νοτιοανατολικής Ευρώπης εξαιτίας των προηγουμένως εχθρικών γειτόνων, των εδαφικών αλλαγών και διεκδικήσεων και των εθνικών τους μειονοτήτων» (σ. 49).

Η διδασκαλία της Ιστορίας θεωρήθηκε ότι έχει τη δυνατότητα να προωθήσει ορισμένες διατάξεις οι οποίες είναι σημαντικές σε μια «ανοικτή κοινωνία» που περιλαμβάνουν την αυτόβουλη προσέγγιση της γνώσης, το σεβασμό των αποδεικτικών στοιχείων, την προθυμία της αναγνώρισης και εκτίμησης των καλά θεμελιωμένων κρίσεων και την περιφρόνηση στον πόλεμο (Hawson, 2009). Ειδικότερα η γνώση είναι, όπως ο Halvorsen (2010) τονίζει, απαραίτητη για να δημιουργηθεί μια σταθερή Ευρώπη με ένα υψηλό επίπεδο κοινωνικής ένταξης και συμμετοχής.

Οι προσπάθειες για συμβατότητα και σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων σε όλα τα επίπεδα και η έμφαση στη δημιουργία μιας κοινής ευρωπαϊκής συνείδησης, οδήγησαν την πολιτική ηγεσία της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του Συμβουλίου της Ευρώπης στη λήψη μέτρων μέσα από την ανάληψη ανάλογων δραστηριοτήτων. Το άρθρο 1 της Οδηγίας υπ' αριθμόν 1283 της 22ας Ιανουαρίου 1996 του Συμβουλίου της Ευρώπης τονίζει, μεταξύ άλλων, ότι η ιστορία λειτουργεί ως μια ανοιχτή πόρτα που οδηγεί στην επαφή με τον πλούτο του εθνικού παρελθόντος και των άλλων πολιτισμών και αποτελεί μια ιδιαίτερη διανοητική πειθαρχία που αναπτύσσει την κριτική προσέγγιση των πληροφοριών (στο Sebba, 2000). Η κριτική προσέγγιση είναι μια ανοιχτή δυναμική που τείνει, σύμφωνα με τον Κόκκινο (1998), να κυριαρχήσει στην ευρωπαϊκή σχολική πραγματικότητα έτσι ώστε να επιτραπεί στην

ιστορία να ξαναβρεί τα ίχνη του περιθωριοποιημένου εαυτού της ως επιστήμης της καθολικής ανθρώπινης αυτογνωσίας, ως παιδαγωγικής διαδικασίας «που αποσκοπεί πρωταρχικά στην αποδόμηση των αρνητικών στερεοτύπων και των εθνικών προκαταλήψεων, στη δυναμική κατανόηση της ιστορικής ετερότητας και στο διάλογο με τον άλλο, το άλλοτε και το αλλού» (σ.345).

Στην ίδια Οδηγία 1283, το Συμβούλιο της Ευρώπης έχει διαγράψει τους γενικούς άξονες στους οποίους θα κινηθεί η σχολική ιστορία στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης ο οποίοι επιγραμματικά είναι οι ακόλουθοι (στο Sebba, 2000):

- η αναγνώριση του δικαιώματος κάθε ανθρώπου να γνωρίσει το παρελθόν του ή να απαρνηθεί το παρελθόν που του επιβάλλεται
- η προώθηση αμοιβαίας κατανόησης και εμπιστοσύνης ανάμεσα στους λαούς της Ευρώπης
- η αποτροπή εγχάραξης εθνικιστικής ιδεολογίας, ιδεολογικής παραχάραξης και πολιτικής λογοκρισίας στα πλαίσια της ιστορίας
- η αναγνώριση των θετικών αλληλεπιδράσεων των λαών και των διαφορετικών τρόπων ερμηνείας των ιστορικών θεμάτων στα διάφορα κράτη
- η ενίσχυση δημοκρατικής ανεκτικής και υπεύθυνης συμπεριφορά του μαθητή και του αυριανού πολίτη
- η ανάπτυξη κριτικής ιστορικής σκέψης και η καλλιέργεια δεξιοτήτων στο μαθητή, ώστε να μπορεί να αναλύει κριτικά, όχι μόνο τα γεγονότα, αλλά και τις ερμηνείες τους

Αρκετές ευρωπαϊκές χώρες έχουν ξεκινήσει τα τελευταία χρόνια να επαναπροσδιορίζουν τη σχολική τους ιστορία με οδηγό αυτούς τους άξονες. Ο απογαλακτισμός της σχολικής ιστορίας από την πολιτική εξουσία και την επίσημη ιδεολογία πραγματώνεται, μεταξύ άλλων, με την επιστημονική συγκρότηση και τη διδακτική εξειδίκευση των εκπαιδευτικών, με την απο-κανονιστικοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων, με την εφαρμογή σχεδίων εργασίας με πρωτοβουλία των ιδίων των εκπαιδευτικών και την ελεύθερη επιλογή σχολικών εγχειριδίων στη βάση δεσμευτικών αρχών δεοντολογίας (Κόκκινος, 2004). Έμφαση δίνεται όχι στην πολιτική και στρατιωτική ιστορία, αλλά στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ιστορία και στην ιστορία των ιδεών. Το ενδιαφέρον, σύμφωνα με την Commission for the Development of Guidelines for Conceptualizing New History textbooks

(2005), μετακινήθηκε από τα σχολικά εγχειρίδια στην καθαυτό διδασκαλία της Ιστορίας και την πολυπρισματικότητα.

Όπως οι Θεριανός & Κάτσικας (2007) αναφέρουν, το ιδιαίτερο περιεχόμενο που παίρνει σε κάθε εθνικό κράτος η σχολική ιστορία εξαρτάται από τον πολιτικό συσχετισμό και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Για παράδειγμα, η προσέγγιση της «Νέας Ιστορίας» στην Αγγλία, μεταξύ άλλων, ευνοεί τη χρήση μαθητοκεντρικών μεθόδων και πολλαπλών πηγών, την «πολυπρισματικότητα» και τη μελέτη και άλλων πτυχών πέρα από την παράθεση γεγονότων της πολιτικής ιστορίας (Περικλέους, 2009). Η εμπειρία της Βόρειας Ιρλανδίας υποβάλλει επίσης ότι, ακόμη και μετά από μια μακρόχρονη παράδοση εχθρικού διαχωρισμού, αφού αναγνωρισθούν οι σοβαρές συνέπειες της διαχωριστικής εκπαίδευσης, μπορούν να ληφθούν μέτρα που μπορεί να λειτουργήσουν ως κρίκος στην «αναπόφευκτη αντικειμενικότητα της συμβίωσης» (Torsti, 2007).

Ωστόσο, συγκριτικά στοιχεία από 12 χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης ανέδειξαν, παρά τις σημαντικές διαφοροποιήσεις από χώρα σε χώρα, παρά τις μετατοπίσεις στην ισορροπία της εθνικής, περιφερειακής και παγκόσμιας ιστορίας, σημαντικές ομοιοπάθειες (Παπαδάτος-Αναγνωστόπουλος, 2007). Έτσι, οι προσπάθειες αυτές της αλλαγής δεν έχουν πάντα τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Στην περίπτωση του Ισραήλ, για παράδειγμα, παρόλο που γίνεται προσπάθεια να αντιμετωπιστεί η ισραηλοπαλαιστινιακή σύγκρουση με μια πιο ανοιχτή προοπτική, εξακολουθεί να είναι αποτυχημένη αφού δε δίνει στους μαθητές ενεργό ρόλο για κριτική σκέψη και εμπλοκή στη διαμόρφωση των διαφορετικών αφηγήσεων (Al-Haj, 2005).

2.3 Το μάθημα της Ιστορίας στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Με βάση το σύνταγμα του 1960 την ευθύνη για την εκπαίδευση στην Κύπρο ανέλαβαν χωριστά οι δύο κοινότητες (Ελληνοκυπριακή και Τουρκοκυπριακή) και, σύμφωνα με τους Zembylas, Kendeou & Michaelidou (2011), τα εκπαιδευτικά συστήματα της κάθε κοινότητας είναι εντελώς επηρεασμένα από αυτά των «μητέρων πατρίδων» (την Ελλάδα και την Τουρκία αντίστοιχα). Συνεπώς η εκπαίδευση έχει καθαρά εθνοκεντρική κατεύθυνση και στις δύο κοινότητες.

Το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό συγκεντρωτικό. Τόσο το Αναλυτικό Πρόγραμμα όσο και τα σχολικά εγχειρίδια καθορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, περιορίζοντας έτσι την πρωτοβουλία του σχολείου και των

εκπαιδευτικών (Koulouri, 1994). Ότι διδάσκεται ορίζεται νομοθετικά στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και υπάρχει ένα και μοναδικό εγχειρίδιο, ανά τάξη που, σύμφωνα με την Αβδελά (2007), γράφεται με βάση λεπτομερή ανάλυση των περιεχομένων του Αναλυτικού Προγράμματος. Στο ελληνοκυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα το ελληνοχριστιανικό ιδεώδες είναι η κυρίαρχη ιδεολογία. Γενικός σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας είναι «να βοηθήσει τους μαθητές να γνωρίσουν και να εκτιμήσουν τον ιστορικό βίο και την πολιτισμική κληρονομιά της Κύπρου και της Ελλάδας και να διαμορφώσουν εθνική συνείδηση ως μέλη του ελληνικού έθνους και ως κάτοικοι της ημικατεχόμενης Κύπρου» (Αναλυτικά Προγράμματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, 1996, σ.133).

Η ελληνοχριστιανική παράδοση φαίνεται, σύμφωνα με την ΑΚΤΗ – Κέντρο Μελετών και Έρευνας (2004), να είναι αμετακίνητη και απόλυτος φορέας αυτών των αξιών και όχι οι αξίες αυτές να έχουν αναπτυχθεί ως αποτέλεσμα της «πολύπλοκης ιστορικής πορείας του ελληνικού έθνους, αλλά και της σύνθετης κυπριακής πραγματικότητας»(σ.7). Οι Makriyianni & Psaltis (2007) θεωρούν ότι η Ιστορία αποτελεί μια ιδεολογικά φορτισμένη κατασκευή του παρελθόντος που χρησιμοποιείται αυτή την περίοδο για να εφεύρει πολιτικές ιδέες για το μέλλον.

Οι Φραγκουδάκη και Δραγώνα (1997), συμπληρώνουν ότι η ιστορία που διδάσκεται είναι απολύτως προσανατολισμένη στην «καλλιέργεια γνήσιου πατριωτικού φρονήματος και στη συνειδητοποίηση της ελληνικής διάρκειας» (σ.397). Τουλάχιστο στις πρωταρχικές εκπαιδευτικές βαθμίδες, το μάθημα της Ιστορίας δεν έχει, σύμφωνα με τον Κόκκινο (1998), αξία καθεαυτό, ως διδακτικός αυτοσκοπός, αλλά αξία διαμεσολάβησης, «διότι μέσω της πρόσκτησης της επιλεκτικά διαρθρωμένης και ιδεολογικά φορτισμένης ιστορικής γνώσης, συντελούνται οι διαδικασίες της κοινωνικοποίησης, της πολιτικής αγωγής και, κυρίως, της εγχάραξης της εθνικής ταυτότητας» (σ.337).

Το μεγαλύτερο πρόβλημα στη διδασκαλία και εκμάθηση της Ιστορίας στην Κύπρο σήμερα, σύμφωνα με τους Makriyianni & Psaltis (2009), είναι η αντίληψη ότι η ιστορία αποτελεί μέσο μεταφοράς δογμάτων και παρουσιάσεων του παρελθόντος ως κληρονομιάς. Όπως ο Επαμεινώντας (2004) αναφέρει, «η συνέχεια του έθνους, οι καημοί του, οι αγώνες για λύτρωση και οι ξένες επιβουλές είναι επαναλαμβανόμενα μοτίβα που αλληλοϋποστηρίζονται και κορυφώνονται στην παρούσα κατάσταση»(σ. 4).

Η εκπαίδευση στην Κύπρο προωθεί την ενίσχυση της ελληνικής εθνικής ταυτότητας σε ένα ελληνοκυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα (Papadakis, 2008). Για το μάθημα της Ιστορίας

αρκετά από τα διδακτικά βιβλία έρχονται από την Ελλάδα. Τα τελευταία χρόνια το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και την Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, έχει εκδώσει δύο βιβλία Ιστορίας για τις τάξεις Γ' και Δ' που ασχολούνται περισσότερο με την κυπριακή Ιστορία από τα Παλαιολιθικά Χρόνια μέχρι την Ελληνιστική Εποχή. Παράλληλα χρησιμοποιούνται και τα βιβλία των αντίστοιχων τάξεων που αποστέλλονται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων της Ελλάδας. Για τις τάξεις Ε' και Στ' χρησιμοποιούνται τα ελληνικά βιβλία Ιστορίας. Υπάρχει επίσης και το βιβλίο «Ιστορία της Κύπρου», που εκδίδεται από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως βοήθημα για τις μεγάλες τάξεις.

Η συνεχιζόμενη αντιπαλότητα με την Τουρκία, και κυρίως το κυπριακό πρόβλημα, συντηρεί εδώ και δεκαετίες την ιδέα ενός έθνους που βρίσκεται σε διαρκή κίνδυνο και αποτελεί την πιο «τραυματική» περίπτωση, καθώς η de facto διχοτόμηση του νησιού άνοιξε βαθύ ρήγμα στην ιστοριογραφική παραγωγή και πρόσδεσε την ελληνοκυπριακή και την τουρκοκυπριακή ταυτότητα στις αντίστοιχες ταυτότητες Ελλάδας και Τουρκίας (Κωφός, 2002). Σύμφωνα με το Zembylas (2008), στην Κύπρο ακόμη και σήμερα, υπάρχει πολλή οργή, αγανάκτηση και φόβος όπως επίσης και μια βαθιά αίσθηση αδικίας για τον ψυχικό πόνο και το τραύμα που προκάλεσαν στους Ελληνοκυπρίους τα γεγονότα του 1974. Επιπρόσθετα, ως αποτέλεσμα της για πολλά χρόνια έλλειψης επαφής, το αίσθημα ενότητας του νησιού έχει επηρεαστεί αρνητικά: κοινωνικά, συναισθηματικά και πολιτικά. (Zembylas, Kendeou & Michaelidou, 2011). Αξίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι μετά την τουρκική εισβολή του 1974 τέθηκε υπό έμφαση στόχος, σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, το «Δεν Ξεχνώ και Αγώνίζομαι» ο οποίος αποσκοπούσε στη διδασκαλία των νέων ώστε να αποκτήσουν τις γνώσεις που θα τους βοηθούσαν να μην ξεχάσουν τα κατεχόμενα εδάφη της πατρίδας τους και να συνεχίσουν να αγωνίζονται με διάφορους τρόπους για την απελευθέρωσή τους. Ο στόχος επικεντρωνόταν στη διατήρηση της μνήμης για την τουρκική εισβολή, τις χιλιάδες πρόσφυγων, τους αγνοούμενους, τους εγκλωβισμένους, την παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την καταστροφή των ελληνικών αρχαιολογικών μνημείων και των ορθόδοξων εκκλησιών.

Οι συγκρούσεις αποτυπώνονται στο μυαλό των μαθητών ως πάλη μεταξύ δικαίου και άδικου στην οποία πάντοτε και αδιαμφισβήτητα το δίκαιο είναι πάντα με το μέρος των ομοεθνών τους και επομένως αποενοχοποιούνται από τις οποιεσδήποτε βιαιότητες που διαπράχθηκαν, έναντι των άλλων (Στυλιανού, 2009). Η ιστορία του σχολείου διαιρεί τον κόσμο σε «εμάς» τους Έλληνες της Κύπρου και στους «άλλους» λαούς στους οποίους άλλοτε αποδίδει άδικα και άλλοτε επεκτατικά συμφέροντα (Φραγκουδάκη, 2001). Η εικόνα των Τούρκων και των

Τουρκοκυπρίων, οι οποίοι παρουσιάζονται να δρουν συνήθως αλαζονικά και άδικα και είναι αποφασισμένοι να φτάσουν το σκοπό τους με κάθε μέσο, προκύπτει μέσα από την περιγραφή πολεμικών συγκρούσεων, κατακτήσεων και βιαιοπραγιών σε βάρος των Ελληνοκυπρίων(Στυλιανού, 2009). Σύμφωνα με τον Papadaki (2008), τα σχολικά εγχειρίδια προτρέπουν τους μαθητές να θυμούνται τις δόξες και τα κατορθώματα του έθνους και να τιμούν τους ήρωες που πολέμησαν τον εχθρό αλλά και να απεχθάνονται την άλλη πλευρά.

Η αποσιώπηση αφορά την απόκρυψη των αρνητικών όψεων του εθνικού παρελθόντος ώστε, σύμφωνα με την Κουλούρη (2007), να μην επισκιάζεται η συλλογική αυτοεικόνα. Μελανές και τραυματικές στιγμές της εθνικής ιστορίας εξωραΐζονται για απολογητικούς λόγους γεμίζοντας την ιστορία, όπως η ίδια αναφέρει, με «λευκές σελίδες». Οι ήρωες αυτής της Ιστορίας είναι επίσης αφεγάδιαστοι και περιστατικά του βίου τους που μπορεί να αμαυρώσουν την αστραφτερή τους εικόνα, παραλείπονται.

Η ελληνοκυπριακή κοινότητα αντιλαμβάνεται τα ζητήματα των αμοιβαίων σχέσεων της με την τουρκοκυπριακή κοινότητα μέσω εικόνων και στερεοτύπων του άλλου, εικόνων που δημιουργεί η εθνική της ιστορία και λογοτεχνία και μέσω εμπειριών και από τον τρόπο που οι εμπειρίες αυτές ενσωματώνονται ανα-επεξεργασμένες στις καθημερινές μορφές κουλτούρας (Λιακός, 2007). Οι επιμέρους ομάδες ταυτίζονται με ολόκληρο λαό και οι λαοί ταυτίζονται με τις εξουσίες ή κυβερνήσεις. Οι λέξεις, οι εκφράσεις και οι διατυπώσεις των σχολικών εγχειριδίων της ιστορίας καλλιεργούν την εθνική υπερηφάνεια ενώ δημιουργούν απέχθεια «για τον πόλεμο, τη βαρβαρότητα, την έλλειψη δικαιοσύνης και δημοκρατίας, όταν εμφανίζονται ως στοιχεία της ταυτότητας των Τούρκων» (ΑΚΤΗ Κέντρο μελετών και Έρευνας, 2004, σ.11). Η χρήση μοτίβων όπως πολυβασανισμένος Έλληνας, πολύπαθο νησί αποτελούν σημαντικά εργαλεία για τη διδασκαλία της Ιστορίας η οποία γίνεται γενικώς με τρόπο κατήχησης στα ιερά μυστήρια της φυλής (ΑΚΤΗ Κέντρο μελετών και Έρευνας, 2004).

Σύμφωνα με τον Papadaki (2008), υιοθετείται το μοντέλο του μαθήματος της Ιστορίας που αποκαλείται «δημιουργία στάσης» (identification stance), δηλαδή η χρήση των εθνικών καταβολών και ιστορικών κομβικών σημείων που μπορούν να αξιοποιηθούν για τη δημιουργία ενός αισθήματος συμμετοχής και ταύτισης με μια ομάδα. Όπως ο ίδιος αναφέρει, «σύμφωνα με τη λογική αυτού του μοντέλου, άλλοι, οι Τουρκοκύπριοι για παράδειγμα, δεν ανήκουν και ούτε έχουν το δικαίωμα (ιστορικά ομιλώντας) να ζουν στην Κύπρο εξ ου και η κατηγορία «Κύπριοι» χρησιμοποιείται με τρόπο που τους αποκλείει» (σ.8). Έτσι δεν

διευκρινίζεται πουθενά ότι οι μαθητές θα μάθουν ότι το κράτος τους έχει δικαιοδικό χαρακτήρα, ούτε αναφέρεται πουθενά ότι η δημοκρατία και η ελευθερία στην Κύπρο δεν αποτελεί μόνο ελληνικό ζητούμενο. Η εκπαίδευση δε φαίνεται να δημιουργεί τις προϋποθέσεις διαμόρφωσης διαύλων αντίληψης για τους μαθητές «της κυπριακής πραγματικότητας με την ανάδειξη και των «άλλων» κατοίκων του νησιού, με την ανάδειξη των δικών τους πολιτιστικών, εθνικών και ιστορικών χαρακτηριστικών» (ΑΚΤΗ Κέντρο μελετών και Έρευνας, 2004, σ.8).

2.3.1 Τι έχει γίνει μέχρι τώρα στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα προς τη νέα κατεύθυνση

Σήμερα, η κυπριακή κοινωνία είναι μια κοινωνία σε μετάβαση με διλήμματα που αφορούν το παρόν και το μέλλον της τα οποία, κατά τον Επαμεινώντα (2004), περιβάλλονται από το παρελθόν της. Η εισαγωγή των αρχών της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση παρεμποδίζεται κατά κύριο λόγο, σύμφωνα με τη Βουρή (2007), «από την εξάρτηση του μαθήματος της Ιστορίας, τους περιορισμούς που θέτει το ίδιο το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό καθεστώς και την απουσία πολιτικής συναίνεσης των πολιτικών δυνάμεων που θεσμοθετούν τις αλλαγές στην εκπαίδευση» (σ.33). Το ζήτημα, επομένως, είναι πολιτικό και η πραγμάτευσή του δεν είναι απλή υπόθεση. Αρκετοί υποστηρίζουν ότι ειδικά στο μάθημα της Ιστορίας θα πρέπει να ληφθεί υπόψη η παρούσα κατάσταση και καμιά αλλαγή δεν πρέπει να γίνει προτού βρεθεί λύση στο κυπριακό πρόβλημα (Μακρϊγιαννί, 2004). Επιφυλάξεις εκφράζονται, σύμφωνα με τη Βουρή (2007), και για τον προτεινόμενο εμπλουτισμό της διδασκαλίας της Ιστορίας με πολλαπλά συστήματα αξιών που να αντιπροσωπεύουν όλες τις ομάδες του μαθητικού πληθυσμού στο πλαίσιο του φιλελεύθερου σχολείου καθώς εύκολα μπορεί να τορπιλιστεί από εξωτερικούς παράγοντες όπως ο εκπαιδευτικός, το πρόγραμμα, το μάθημα, το σχολικό βιβλίο.

Παρόλα αυτά, τα τελευταία χρόνια βλέπουμε την αποφασιστικότητα της Κυβέρνησης να προωθήσει την ανανέωση της εκπαίδευσης. Στα πλαίσια αυτής της κατεύθυνσης έχει ξεκινήσει η προσπάθεια εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και αναδόμησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος, του οποίου το φιλοσοφικό υπόβαθρο συμπυκνώνεται στις έννοιες Δημοκρατική και Ανθρώπινη Παιδεία στην Ευρωπαϊκή Πολιτεία/Κράτος Δικαίου και επιδιώκει τη μεταμόρφωση του κυπριακού σχολείου σε δημοκρατικό σχολείο του δήμου.

Η Επιτροπή η οποία συστάθηκε για το σκοπό αυτό, εισηγείται ότι επιβάλλεται ο ιδεολογικός αναπροσανατολισμός και η αναμόρφωση της σκοποθεσίας της κυπριακής εκπαίδευσης με « την απάλειψη των στενά εθνοκεντρικών στοιχείων και την εφαρμογή διαπολιτισμικής και πολυπολιτισμικής ιδεολογίας που να συνδέει τις κυπριακές παραδόσεις με τη γνώση του πολιτισμού των άλλων» (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004, σ.4). Ανάμεσα στις ρυθμίσεις που προτείνει η Επιτροπή είναι η αναβάθμιση των κοινωνικών και ανθρωπιστικών σπουδών στο γυμνάσιο και λύκειο, η συγκρότηση ομάδας επιστημών της Ιστορίας και η διαμόρφωση ενός «διαθεματικού» προγράμματος νεοουμανιστικής παιδείας, το οποίο να συνδυάζει την ανθρωπιστική, επιστημονική και τεχνολογική γνώση και να καλλιεργεί κριτική σκέψη και ανθρωπιστικές αξίες.

Στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα το Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας εδράζεται σε τρεις βασικούς άξονες που αφορούν:

- την απόκτηση ενός συνεκτικού και επαρκούς σώματος ιστορικών γνώσεων που αφορούν τις σημαντικότερες περιόδους της ιστορίας της Κύπρου, της Ελλάδας και του ευρύτερου ελληνικού κόσμου, καθώς και της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας.
- τη δημιουργία υπεύθυνων και ενεργών πολιτών, ικανών να συμβάλλουν στην καλλιέργεια αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των λαών και να προάγουν θεμελιώδεις αξίες όπως η δημοκρατία και η ελευθερία
- την καλλιέργεια δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ιστορική γνώση σε συνδυασμό με την κριτική και δημιουργική σκέψη όπως επίσης και την ανάπτυξη δεξιοτήτων που επιτρέπουν την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στη διεξαγωγή του μαθήματος.

Μελετώντας τις προϋποθέσεις επίτευξης των στόχων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση επικεντρωνόμαστε σε αυτές που τονίζουν την αποκάλυψη προσέγγιση των σημαντικότερων γεγονότων και φαινομένων που επηρέασαν με ποικίλους τρόπους την ιστορική εξέλιξη της Κύπρου, την εκτίμηση της ιστορικής εξέλιξης και ιδιαίτερα των πολιτιστικών επιτευγμάτων διαφορετικών ανθρωπίνων κοινωνιών, με σεβασμό στις θρησκευτικές και πολιτιστικές τους ιδιαιτερότητες και νοοτροπίες και τέλος την κατανόηση των μεγάλων ιστορικών αλλαγών που σημειώθηκαν στη συλλογική ζωή των ανθρώπων στο χρόνο και στο χώρο, των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς, αλλά και των παραγόντων που συντέλεσαν άλλοτε στην επιτάχυνση και άλλοτε στην επιβράδυνση

των ιστορικών εξελίξεων σε γεωγραφικά τοπικό, περιφερειακό και παγκόσμιο επίπεδο (Αναλυτικά Προγράμματα Ιστορίας, 2010).

Με μια πιθανή λύση του κυπριακού προβλήματος στο τραπέζι, υπάρχουν μεγάλες προκλήσεις για ειρηνική συνύπαρξη, οι οποίες, σύμφωνα με τον Papadakis (2008), χρειάζονται προσοχή και διαπραγμάτευση. Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού επιχείρησε για πρώτη φορά να συμβάλει προς αυτή τη κατεύθυνση, θέτοντας ως στόχο υπό έμφαση κατά τη σχολική χρονιά 2008-2009 την καλλιέργεια κουλτούρας ειρηνικής συμβίωσης, αμοιβαίου σεβασμού και συνεργασίας Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων με στόχο την απαλλαγή από την κατοχή και την επανένωση της Κύπρου και του λαού της (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2008). Σύμφωνα με την πιο πάνω εγκύκλιο, η ελληνοκυπριακή παιδεία θα εξακολουθήσει να είναι ελληνική γιατί θα καλλιεργεί την ελληνική γλώσσα, τις παραδόσεις και τα ιδιαίτερα πολιτιστικά γνωρίσματα που μας χαρακτηρίζουν ως Ελληνοκύπριους, όπως αναμένεται ότι και η τουρκοκυπριακή εκπαίδευση θα κάνει ανάλογες αλλαγές. Ταυτόχρονα, όμως, η παιδεία στην Κύπρο πρέπει να καλλιεργεί και τα στοιχεία εκείνα που μας ενώνουν και που μας χαρακτηρίζουν ως λαό.

Η καλλιέργεια κουλτούρας, σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, δεν αποτελεί συμβιβασμό με την κατοχή, ούτε παραβιάζει τα ανθρώπινα δικαιώματα οποιασδήποτε ομάδας αλλά αποτελεί πράξη αντίστασης στην υπόσκαψη ή και λεηλάτηση του ενιαίου πολιτιστικού προσώπου της Κύπρου από την Τουρκία και η ειρηνική συνύπαρξη αποτελεί τον οδοδείκτη του σύγχρονου τρόπου επίλυσης των διαφορών και προσδιορίζει το πολυεπίπεδο και πολύμορφο αγώνα (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2009). Επίσης τονίζεται ότι οι πιο πάνω αξίες θα πρέπει να διαχέονται σ' ολόκληρο το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τη σχολική ζωή, τόσο μέσα από την καθημερινή διδακτική πράξη όσο και μέσα από τις ενδοσχολικές και άλλες εκδηλώσεις που διοργανώνονται στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Μαθήματα όπως η Ιστορία, η Πολιτική Αγωγή, τα Νέα Ελληνικά, τα Θρησκευτικά και οι Ξένες Γλώσσες, παρέχουν ευκαιρίες για την καλύτερη γνωριμία της ιστορίας, της παράδοσης και του πολιτισμού της Κύπρου, όπου όλες οι κοινότητες (Ελληνοκύπριοι, Τουρκοκύπριοι, Μαρωνίτες, Αρμένιοι και Λατίνοι) είχαν και έχουν τη δική τους συμμετοχή και συμβολή (κοινοί αγώνες και θυσίες, κοινά γλωσσικά στοιχεία, έθιμα, παραδόσεις, επιτεύγματα στην τέχνη, τη λογοτεχνία, τη μουσική, το θέατρο, κτλ.). Ο στόχος αυτός είναι στόχος υπό έμφαση για τρίτη χρονιά γεγονός που δείχνει την επιμονή του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού προς αυτή την κατεύθυνση.

Ωστόσο, οι έντονες αντιδράσεις που ακολούθησαν τα δύο τελευταία χρόνια, με μπροστάρη τον Αρχιεπίσκοπο, τις ηγεσίες της ΠΟΕΔ και της ΟΕΛΜΕΚ καθώς και πολιτικούς από όλα τα κόμματα δεν αφήνουν και πολλά περιθώρια να γίνουν επιτρεπτές, ή έστω ανεκτές, σημαντικές αλλαγές (Ιωάννου, 2010). Υποστηρίχθηκε ότι στόχος τόσο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και ειδικότερα του πιο πάνω υπό έμφαση στόχου, είναι ο εθνικός και θρησκευτικός αποπροσανατολισμός των Ελληνοκυπρίων μαθητών γιατί, κατ'αυτούς, αποφεύγεται η καλλιέργεια ελληνικής εθνικής συνείδησης και χριστιανικής πίστης, «του αισθήματος του ανήκειν σε μιαν ευρύτερη οικογένεια όμαιμων και ομόγλωσσων με κοινό πολιτισμό, παραδόσεις και ιστορικές περιπέτειες» (Χατζηστεφάνου, 2009, σ.66). Σύμφωνα με τον Περσιάνη (2010) η νομιμοποίηση που χρησιμοποιεί ο Αρχιεπίσκοπος για αυτή την ανάμειξη είναι το γεγονός ότι η ελληνοκυπριακή κοινότητα διατρέχει θανάσιμο κίνδυνο λόγω της τουρκικής κατοχής του 37% του κυπριακού εδάφους και της άρνησης της Τουρκίας να αποσύρει τα στρατεύματα κατοχής από την Κύπρο. Αυτό σημαίνει πως ο Ελληνισμός της Κύπρου πρέπει να διατηρήσει ισχυρή την εθνική ταυτότητα και το εθνικό φρόνημα, προστατεύοντας το σωστό περιεχόμενο και τον εθνικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης.

Είναι φανερό, κατά τον Ιωάννου (2010), ότι ο εθνοκεντρισμός εξακολουθεί να είναι κυρίαρχος στην κοινωνία και ακόμα περισσότερο στον κρατικό μηχανισμό που την ελέγχει και αυτό δεν μπορεί να αλλάξει από “τα πάνω”. Τα τελευταία χρόνια βλέπουμε κάποιες μη κυβερνητικές προσπάθειες οι οποίες κλίνουν προς μια πιο εκσυγχρονιστική και αναθεωρημένη κατεύθυνση της Ιστορίας της Κύπρου. Πιο συγκεκριμένα, στα πλαίσια της συνταύτισης με την ευρωπαϊκή πολιτική σε θέματα της διδασκαλίας της Ιστορίας, στις 12 Απριλίου 2003 ένας αριθμός διδασκόντων και ερευνητών με ενεργό ενδιαφέρον για τη διδασκαλία και εκμάθηση της ιστορίας, αποφάσισε να ιδρύσει στην Κύπρο έναν μη κυβερνητικό, μη κερδοσκοπικό, πολυκοινοτικό οργανισμό με το όνομα: «The association for Historical Dialogue and Research – Tarihsel Diyalog Ve Arastirma Dernegi – “Όμιλος Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας». Στόχοι του είναι η ενίσχυση της κριτικής σκέψης για ζητήματα που σχετίζονται με την ιστορία και τη διδασκαλία της ώστε να προαχθεί η ειρήνη, η σταθερότητα και η δημοκρατία, η στήριξη της ποικιλομορφίας και της ποικιλίας προοπτικών στη διδασκαλία της ιστορίας, η ενθάρρυνση της κριτικής μελέτης και έρευνας της ιστορίας της Κύπρου και τέλος η ενίσχυση του διαπολιτισμικού διαλόγου σε τοπικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο (Όμιλος Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας, 2009).

Η έρευνα γύρω από τη διδασκαλία της ιστορίας στην Κύπρο είναι περιορισμένη και βρίσκεται ακόμη στα αρχικά της στάδια. Ασχολείται κυρίως σε κοινωνικοπολιτικά θέματα διαμόρφωσης ταυτότητας και εθνικών αναπαραστάσεων. Η Makrigianni (2004) αναφέρει ότι το πιο σημαντικό πρόβλημα στη διδασκαλία της ιστορίας στην Κύπρο είναι το ζήτημα της μεθόδου και τονίζει ότι τα προβλήματα μπορούν να ξεπεραστούν με σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές. Η ίδια υποστηρίζει ότι στο εκπαιδευτικό μας σύστημα υπάρχει ένα κενό ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη το οποίο οφείλεται στη μη επαρκή έρευνα σε θέματα ιστορίας και διδασκαλίας της, στο συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα, στη μη ικανοποιητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και τέλος στην παράλληλη συνύπαρξη φοβιών, διλημάτων, έλλειψης αυτοπεποίθησης, και στη δυσπιστία απέναντι στο «άλλο». Οι Makrigianni & Psaltis (2007) τονίζουν ότι, παρόλο που οι διδακτέα ύλη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση υποστηρίζει ότι προάγει την κριτική σκέψη, την αυτονομία των μαθητών, τη γνωστική και ηθική ανάπτυξη του παιδιού και ανθρωπιστικές αξίες όπως ο σεβασμός του «άλλου», οι στόχοι παραμένουν ασυμβίβαστοι και μη πραγματοποιήσιμοι αφού στην πραγματικότητα προωθείται μια μονολιθική και εθνικιστικά κατευθυνόμενη ιδεολογία.

Υπάρχουν επίσης και κάποιες έρευνες γύρω από τα σχολικά εγχειρίδια που επικεντρώνονται στο περιεχόμενό τους, και όχι στη μεθοδολογία (π.χ. ανάπτυξη εννοιών, διδακτικές μέθοδοι) που χρησιμοποιείται. Σύμφωνα με τον Papadakis (2008) , στα σχολικά εγχειρίδια της δημοτικής εκπαίδευσης δίνεται με έντονο τρόπο το μήνυμα «η Κύπρος ήταν και είναι ελληνική». Ο ελληνισμός βάζει τη σφραγίδα του στην ιστορία ώστε, όταν γίνεται αναφορά σε Κύπριους, να εννοούνται μονάχα οι Ελληνοκύπριοι. Όποτε γίνεται αναφορά σε οποιαδήποτε «άλλη» εθνοτική ομάδα, αυτή αναφέρεται ως «παράσιτο». Ειδικότερα, οι Τουρκοκύπριοι δεν θεωρούνται μέρος της κυπριακής ταυτότητας και τις περισσότερες φορές αναφέρονται ως μέρος της ιστορίας των αιμοβόρων και βάρβαρων Τούρκων, με την Τουρκία να ορίζεται ως επεκτατική δύναμη.

Ενδιαφέροντα είναι και τα ευρήματα έρευνας που διεξήγαγαν οι Zembylas, Kendeou & Michaelidou (2011) μεταξύ Ελληνοκύπριων εκπαιδευτικών όσο αφορά την ετοιμότητά τους να προωθήσουν τη συμφιλίωση και την ειρηνική συμβίωση Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων. Η έρευνα ανάμεσα σε άλλα, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η συμφιλίωση θεωρείται μια συναισθηματικά επώδυνη διαδικασία. Φάνηκε επίσης, ότι υπάρχει έντονη αμφιθυμία ως προς το εάν η προώθηση της συμφιλίωσης των δύο κοινοτήτων είναι σήμερα δυνατή λόγω της υφιστάμενης πολιτικής κατάστασης. Παρόλα αυτά οι πιο πάνω ερευνητές

υποστηρίζουν ότι υπάρχουν περιθώρια για ανοίγματα μέσω διαφόρων τρόπων σταδιακής ανάπτυξης της συναισθηματικής ετοιμότητας όπως η διάδοση παιδαγωγικών στρατηγικών μεθόδων συμφιλίωσης ανάμεσα στην ευρύτερη κοινότητα των εκπαιδευτικών.

Επομένως απαιτούνται σημαντικές αλλαγές σε δύο επίπεδα: πολιτικό όπου οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν ανάγκη από μια ευρέως αποδεκτή συζήτηση σχετικά με αυτά τα αμφιλεγόμενα ζητήματα και ψυχολογικό όπου υπάρχει η ανάγκη καλά σχεδιασμένων και αξιολογημένων προσπαθειών που να ασχολούνται με σκληρά συναισθηματικά ζητήματα γύρω από την προώθηση της ειρηνικής συνύπαρξης στα σχολεία (Zembylas, Charalambous M, Charalambous P., & Kendeou, in press)

2.4. Θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας

Με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφία που έχει προηγηθεί, ακολουθεί η διαμόρφωση του θεωρητικού πλαισίου στο οποίο θα κινηθεί η παρούσα έρευνα και στο οποίο θα στηριχθεί τόσο η ανάλυση όσο και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Το θεωρητικό πλαίσιο πραγματεύεται τη διάκριση μεταξύ της διδασκαλίας της Ιστορίας για την προώθηση της εθνικής συνοχής και ταυτότητας και νέας Ιστορίας στα πλαίσια της πολυπρισματικής διερεύνησης του ιστορικού παρελθόντος.

2.4.1. Η διδασκαλία της Ιστορίας ως μέσο προώθησης της εθνικής ταυτότητας

Όπως έχει ήδη διαφανεί από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, η χρήση της διδασκαλίας της ιστορίας ως μέσου για να εμπνεύσει στους νέους ένα αίσθημα ενότητας, πατριωτισμού και θαυμασμού για την κληρονομιά του έθνους έχει βαθιές ιδεολογικές ρίζες, πιστούς οπαδούς και έντονη πολιτική στήριξη. Το έθνος δεν αντιμετωπίζεται ως ιστορικό αποτέλεσμα, αλλά ως αυτονόητη και δεδομένη αλήθεια, συλλογική οντότητα που διαθέτει συλλογική συνείδηση, σκέψη και δράση (Βουρή, 2007). Συγκροτείται έτσι, μια κλειστή και γραμμική ιστορική αφήγηση που περιστρέφεται γύρω από το ένδοξο παρελθόν κάθε μοναδικής και ιδιαίτερης εθνικής ομάδας, την οποία περιγράφει σαν ομοιογενή και αναλλοίωτη ουσία (Φραγκουδάκη, 2007).

Μέσω του μαθήματος, το κράτος προσπαθεί να μεταδώσει στους νέους τις παραδόσεις και τα ιστορικά επιτεύγματά του, να ενσταλάξει, όπως χαρακτηριστικά ο Περσιάνης (2010) αναφέρει, σε αυτούς ιδανικά και αξίες, να ενισχύσει το εθνικό φρόνημα και να καλλιεργήσει

στάσεις και συμπεριφορές που θέλει να έχουν οι πολίτες του, επιδιώκοντας να εκπαιδεύσει καλούς πατριώτες ο οποίος θα είναι έτοιμοι κάθε στιγμή να υπερασπιστούν την πατρίδα τους με αυτοθυσία. Σύμφωνα με τον Κόκκινο (2004) το μάθημα της Ιστορίας λειτουργεί ως ένας από τους «βασικότερους μηχανισμούς συγκρότησης ατομικής και συλλογικής συνείδησης, κοινωνικού ελέγχου και πολιτικής νομιμοποίησης, αποσκοπώντας στην οντολογικοποίηση ή εξιδανίκευση των ασύμμετρων σχέσεων εξουσίας που διαπερνούν το κοινωνικό σώμα και στην εμπέδωση και ενίσχυση των υφιστάμενων θεσμών» (σ.119).

Με τον τρόπο αυτό, τροφοδοτεί τις συλλογικές αναπαραστάσεις, αποδίδει ταυτότητες και δημιουργεί έναν κώδικα «μέσου του οποίου η κοινωνία αντιλαμβάνεται και αντιδρά στα νέα ερεθίσματα» (Λιακός, σ.118). Η ιστορία της πατρίδας και η ιστορία του πολιτισμού, στον οποίο ανήκει η πατρίδα, ταυτίζονται με την ιστορία που πρέπει να διδάσκεται και η άγνοια του παρελθόντος του υπόλοιπου κόσμου μοιάζει να είναι αναπόφευκτη. Για το λόγο αυτό, κατά το Mattozzi (2004), «κάθε παιδί σχηματίζει τη γνώμη ότι το παρελθόν που αξίζει να λέγεται ιστορία είναι εκείνο που έχει μελετήσει το ίδιο και δεν υπάρχει άλλη ιστορία» (σ.135). Η εθνική ιστορία αποτελεί τον ιδανικό τρόπο καλλιέργειας εθνικιστικών τάσεων και ξενοφοβικών αισθημάτων και την αναπαραγωγή αρνητικών στερεοτυπικών αναπαραστάσεων για τους εθνικούς άλλους και λειτουργεί ανταγωνιστικά για την ανάδειξη της συμβολής της εθνο-πολιτισμικής διαφορετικότητας με ισότιμο τρόπο (Ρεπούση, 2008).

2.4.1.1 Τα σχολικά εγχειρίδια ως μέσο καλλιέργειας του εθνικισμού στο μάθημα της Ιστορίας

Το φαινόμενο της προώθησης της εθνικής ταυτότητας στο μάθημα της Ιστορίας εντοπίζεται στο λόγο των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων, στις οδηγίες που τα συνοδεύουν και στις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών και μαθητών όπως η Ρεπούση (2008) αναφέρει χαρακτηριστικά. Ειδικότερα, όσο αφορά τα σχολικά εγχειρίδια, ο Μαυρογιώργος (2009) αναφέρει ότι στα εγχειρίδια της ιστορίας «η ιστορική γνώση είναι αποκομμένη από τους ιστορικούς και κοινωνικούς της προσδιορισμούς, τις μεθοδολογικές της προϋποθέσεις, τις ιστοριογραφικές της αναφορές και τη σχέση της με τις πηγές» (σ. 3). Η ιστορική αφήγηση εξακολουθεί να παραθέτει την «αλήθεια» για το παρελθόν αποκλείοντας την κατανόηση της ιστορίας ως ερμηνείας (Δραγώνα, Ersanli και Φραγκουδάκη, 2006). Σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (2001), η εθνική ταυτότητα που καλλιεργούν τα περιεχόμενα των σχολικών εγχειριδίων ανήκει σε περασμένες εποχές των επεκτατισμών και των ηρώων. Η παράθεση κειμένων ή απεικονίσεων δεν αναδεικνύουν την πολλαπλότητα των σχετικών

ζητημάτων, αλλά απλώς έρχονται να επικυρώσουν τη συγκεκριμένη θεώρηση της ιστορίας που προβάλλουν τα εγχειρίδια. Σε καμία περίπτωση, κατά τον Κόκκινο (1998), δεν αντιδιαστέλλεται η ιστορική αφήγηση από το ίδιο το ιστορικό παρελθόν, με συνέπεια «η ερμηνευτική εκδοχή που προβάλλει το επίσημο και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο να εκλαμβάνεται ως ακλόνητο επιστημονικό θέσφατο» (σ. 413). Επιπρόσθετα οι μαθητές δεν εισάγονται στην επιστήμη της ιστορίας, αλλά καλούνται να αποδεχτούν αντιεπιστημονικές απόψεις, ασάφειες, υπεραπλουστεύσεις και αναχρονισμούς. Στις περιπτώσεις που παρατίθενται πρωτογενείς ή δευτερογενείς πηγές, το υλικό αυτό χρησιμοποιείται συμπληρωματικά αποσκοπώντας στην ποικιλία της ιστορικής αφήγησης ή τεκμηριωτικά στο πλαίσιο της επικρατούσας ιστορικής εκδοχής.

Αναπόφευκτα, τα παιδιά δεν εθίζονται στη συζήτηση απόψεων ή ερμηνεία μαρτυριών, αλλά, κατά το Γατσωτή (2004), ωθούνται στην αναπαραγωγή της δεδομένης και αναμφισβήτητης «γνώσης» που προσφέρει το σχολικό τους εγχειρίδιο το οποίο χρησιμοποιείται μάλλον ως «θησαυρός» γνώσης, ως αυθεντία ή φετίχ παρά ως εργαλείο μάθησης. Η σχετικότητα της οπτικής του ιστορικού κειμένου που προσεγγίζουν δεν συζητείται ούτε γίνεται αντιληπτή. Προτιμάται η αναπαραγωγή, χωρίς κριτικό έλεγχο, των διαθέσιμων πληροφοριών, έστω κι αν αυτές δεν κατανοούνται πλήρως, με αποτέλεσμα να εκμηδενίζεται η ερμηνευτική διάθεση και να μην ασκείται κριτική σε ό,τι θεωρείται αυτονόητο.

Μπορεί όμως η διδασκαλία της ιστορίας όντως να υποστηρίξει αυτό το στόχο; Νομιμοποιείται η Ιστορία να καλλιεργεί εθνική ταυτότητα; Είναι προφανές ότι ο ρόλος της σχολικής Ιστορίας δεν είναι πλέον κατασκευή στεγανοποιημένων συλλογικών ταυτοτήτων που, κατά τον Sebba (2000), αποσιωπούν τις εγγενείς αντιθέσεις και προβαίνουν στην επιλεκτική περιθωριοποίηση ή δαιμονοποίηση του ιστορικού ρόλου του άλλου. Η προώθηση της εθνικής ταυτότητας δε φαίνεται ότι μπορεί πλέον να ικανοποιήσει κριτήρια όπως η αντικειμενικότητα και η αφοσίωση στην αλήθεια, κριτήρια βασικά για την επιστήμη της ιστορίας, που η απουσία τους σημαίνει και την απουσία της ίδιας της ιστορικής μεθόδου (Περικλέους, 2009).

Ο Reeves (1980) υποστηρίζει ότι μπορεί η μελέτη της οικογενειακής, τοπικής και εθνικής ιστορίας να βοηθά το άτομο να ανακαλύψει την εθνική του ταυτότητα και να κατανοήσει την κοινωνία μέσα στην οποία ανήκει, αλλά η μελέτη της παγκόσμιας ιστορίας αποτελεί αντίβαρο στη διασπαστική επίδραση του άκρατου εθνικισμού και σοβινισμού και καλλιεργεί

τις στάσεις της ανεκτικότητας, της διεθνούς κατανόησης και συνεργασίας. Επιπρόσθετα, ο Sicurella (2008) αναφέρει ότι, αν η διδασκαλία της Ιστορίας μπορούσε να ελευθερωθεί από τις εθνοκεντρικές προσεγγίσεις, θα αυξάνονταν οι πιθανότητες για εσωτερική (σε περίπτωση μοιρασμένων κοινωνιών) ή εξωτερική (σε περίπτωση εχθρικών σχέσεων με άλλες χώρες) συμφιλίωση. Είναι φανερό ότι σε περιοχές όπου αναπτύσσεται τοπική, εθνική και θρησκευτική ένταση, το εκπαιδευτικό υλικό δεν είναι εντελώς απαλλαγμένο από βία και αξιολόγηση κρίσεων και ότι εμπεριέχει εκφράσεις και γνώμες οι οποίες ερεθίζουν πάθη και συντηρούν τη δυσπιστία και τις παρεξηγήσεις (Unesco, 2002).

Η Φρακουδάκη (2007) αναφέρει ότι στις μέρες μας η διδασκαλία της ιστορίας στο σχολείο θα πρέπει να καταδειξεί την ιστορικότητα των εθνικών ιδεών, τη χρησιμότητά τους στη διάρκεια της ιστορικής πορείας, καθώς και το πού θα μπορούσαν να μας οδηγήσουν στην παρούσα συγκυρία. Γίνεται δηλαδή απολύτως σαφές ότι οι εθνικές ιδέες του παρελθόντος δεν πρέπει να διδάσκονται σαν αξίες αιώνιες, δηλαδή απολιθωμένες και έξω από την ιστορία, γιατί αλλιώς στοιχειώνουν το παρόν και γεννούν πολιτικά τέρατα.

Μπορεί να γίνει αντιληπτό ότι μια διαφορετική διδασκαλία της ιστορίας θα είχε στόχο να καταδειξεί πως τα δεδομένα στην εποχή μας είναι πολύ διαφορετικά, τόσο τα εθνικά όσο και τα διεθνικά. Η καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας δεν φαίνεται να μπορεί να ικανοποιήσει κριτήρια όπως η αντικειμενικότητα και η ανεξαρτησία από δεσμούς πέρα από την αφοσίωση στην αλήθεια. Αυτά τα κριτήρια αποτελούν βασικά στοιχεία της επιστήμης της ιστορίας και η απουσία τους σημαίνει και την απουσία της ίδιας της ιστορικής μεθόδου. Στα πλαίσια του πιο πάνω προβληματισμού, η πολυπρισματική διερεύνηση του ιστορικού παρελθόντος θα μπορούσε να απελευθερώσει την ιστορία τόσο από τα στενά εθνικά της πλαίσια, όσο και από τη γραμμική της αφήγηση.

2.4.2 Η νέα προσέγγιση στο μάθημα της Ιστορίας

Σύμφωνα με τα όσα έχουν παρουσιαστεί, η πρώτη κατεύθυνση για το μάθημα της Ιστορίας υποστηρίζει ότι οι στόχοι της Ιστορίας θα πρέπει να είναι προσωπικοί και κοινωνικοί, σχετικοί με την αίσθηση της ταυτότητας. Αντίθετα, η δεύτερη κατεύθυνση θεωρεί ότι ο βασικός στόχος της Ιστορίας θα πρέπει να είναι η αλλαγή του τρόπου που οι μαθητές κατανοούν τον κόσμο μέσα από την μελέτη του παρελθόντος και την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης. Όπως ο Lee (1992) αναφέρει, αυτός ο στόχος μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από

την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, με την καλλιέργεια δεξιοτήτων και κατανόηση εννοιών (ενσυναίσθηση, ιστορική μαρτυρία, ιστορικό τεκμήριο, αλλαγή γεγονότος) που έχουν να κάνουν με την επιστήμη της Ιστορίας. Η «νέα Ιστορία» ευνοεί τη χρήση μαθητοκεντρικών μεθόδων, πολλαπλών πηγών, την πολυπρισματικότητα, την μελέτη και άλλων πτυχών της Ιστορίας πέρα από την αφήγηση γεγονότων της πολιτικής Ιστορίας κλπ.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η πολυπολιτισμικότητα θέτει νέα προβλήματα και ερωτήματα όχι μόνο στο πεδίο της κοινωνικής πολιτικής αλλά και στο πεδίο της εκπαίδευσης, που αναφορούν όλες τις ανθρωπιστικές επιστήμες και ειδικότερα την Ιστορία. Ποια Ιστορία να διδάξουμε σε μια κοινωνία όπου συνυπάρχουν πολλοί πολιτισμοί; Τι σημαίνει να δουλέψουμε λαμβάνοντας υπόψη την ταυτότητα των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικές ιστορίες (Mattozzi, 2004);

Στις μέρες μας, γίνεται ιδιαίτερη προσπάθεια να δοθεί έμφαση στην εφαρμογή διδακτικών πρακτικών που συντείνουν στη διαμόρφωση μιας σφαιρικής και πολυπρισματικής ιστορικής παιδείας η οποία συνδέει την Ιστορία με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η αλλαγή στο μάθημα της Ιστορίας συνδέεται με ένα σύνολο αλλαγών τόσο σχετικών με το μάθημα, τη σκοποθεσία, τη μεθοδολογία, το περιεχόμενο της ιστορικής ύλης, τα εκπαιδευτικά εργαλεία, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών όσο και σχετικών με το σχολείο και την κοινωνία.

Υιοθετούνται μέθοδοι διερευνητικής μάθησης και εμπλοκής των μαθητών στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης έτσι ώστε το νεαρό και αναπτυσσόμενο άτομο να αποκτήσει πληροφορίες, να αντιληφθεί σχέσεις, να καταλήξει σε συμπεράσματα και να προεκτείνει παραπέρα τις σκέψεις του (Σκούρτου, 1997) για να κατορθώσει να προσεγγίσει και να κατανοήσει όχι μόνο τις οριακές στιγμές της εθνικής ιστορίας, αλλά, όπως ο Κόκκινος (1998) αναφέρει, την ολότητα, κατά το δυνατό, της ανθρώπινης σκέψης και δράσης όπως και το φάσμα των πολιτισμών στο σύνολό του.

2.4.2.1. Η διδασκαλία της ιστορίας μέσα από αμφιλεγόμενες πηγές

Ως επέκταση των πιο πάνω αλλαγών, η νέα σχολική ιστορία δε μένει στην αφήγηση της Ιστορίας ως ενός πεδίου συγκρούσεων μεγάλων αντρών, αλλά προσπαθεί να δει την οικονομική και πολιτική διάσταση των γεγονότων (Θεριανός και Κάτσικας, 2007) έτσι ώστε οι μαθητές να καταλάβουν ότι η αλλαγή στην ιστορία σχετίζεται με τις προθέσεις, τα κίνητρα και τις πεποιθήσεις, αλλά και με περιβαλλοντικούς παράγοντες. Επίσης στοχεύει στην κατανόηση, εκ μέρους των μαθητών ότι αφενός τα γεγονότα συχνά απορρέουν από μια

ποικιλία αιτίων αφετέρου δε ότι οι ιστορικές ερμηνείες είναι προσωρινές, σχεδόν πάντα αμφιλεγόμενες και μερικές φορές αντιφατικές (Sebba, 2000). Με τον όρο αμφιλεγόμενα ζητήματα εννοούμε τα ζητήματα αυτά για τα οποία η κοινωνία είναι σαφώς διχασμένη και σημαντικές ομάδες της συνηγορούν αντιφατικά για να δώσουν εξηγήσεις ή λύσεις οι οποίες βασίζονται σε εναλλακτικές αξίες (Choplarou, 2010).

Στο μάθημα της Ιστορίας οι μνήμες είναι σημαντικές γιατί αφενός μας βοηθούν να φωτίσουμε το παρελθόν, αφετέρου δε παίζουν αρκετά κρίσιμο ρόλο στις ζωές των ατόμων αφού, σύμφωνα με τον Smith (2004), η ιστορία είναι ένας τρόπος καταγραφής και θύμησης των τραυμάτων των προηγούμενων γενιών που έχουν συναισθηματική ή φυσιολογική επίδραση και, ενδεχομένως, ουσιαστικό αντίκτυπο για τις γενιές που ακολουθούν. Μερικές μνήμες είναι αμφιλεγόμενες και, ενώ εξετάζονται, προκύπτουν πολλές διαφωνίες, αποδοκιμασίες και δισταμένα επιχειρήματα. Με άλλα λόγια, κατά τον Demircioglu (2010), οι αμφιλεγόμενες μνήμες μπορεί να είναι διαφορετικά κατανοητές και διαφορετικά ερμηνευμένες από τις διάφορες κοινωνίες και άτομα.

Η ιστορική αφήγηση που προάγεται από το παρελθόν μπορεί πάντα να παραχθεί με ένα διαφορετικό τρόπο αφού, όπως τονίζει ο Kizilyurek (2009), η ιστορία δεν είναι το παρελθόν αλλά ο τρόπος που το ερμηνεύεις. Αυτό σημαίνει πως δεν υπάρχει αναγκαστικά μία και μόνη «ορθή» εκδοχή ενός ιστορικού γεγονότος, αλλά πολλοί διαφορετικοί τρόποι ερμηνείας ανάλογα με την οπτική γωνία του ιστορικού, της προοπτικής του, την εποχή και τις πηγές που χρησιμοποίησε. Ο Fured (1992) αναφέρει σχετικά ότι δεν υπάρχει πια ενιαία Ιστορία με γιώτα κεφαλαίο αλλά πολλές παράλληλες, ασύμβατες και αμοιβαία αντικρουόμενες ιστορίες με γιώτα μικρό. Με τον τρόπο αυτό κερδίζει μια πολυφωνική (περιλαμβάνει: πηγές από διαφορετικές αντικρουόμενες απόψεις, σύγχρονες αντιλήψεις, αποκατάσταση των «σιωπών» ή καταστροφών, τη γνώμη του άλλου, του αντίπαλου, του εχθρού), αντιφατική (αντιτιθέμενες σύγχρονες και παραδοσιακές αφηγηματικές συνθέσεις από διαφορετικές επιστημονικές και λαϊκές απόψεις) και πλουραλιστική (η δομή των εφαρμογών της ιστορίας στο παρόν και στο μέλλον) δομή (Σακκά, 2009).

Το παρελθόν πλέον δεν αντιπροσωπεύεται από έναν κεντρικό κορμό γνώσης, αλλά, κατά το Λιακό (2007), συνεχώς «κατακερματίζεται ακολουθώντας τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις, τις μεγάλες πολιτικές μεταβολές, τις δημιουργίες νέων εθνών, τις αναδιαρθρώσεις στις σχέσεις των φυλών» (σ.165). Ο Popper (1997) υποστηρίζει ότι δεν μπορεί να υπάρχει ιστορία του παρελθόντος όπως αυτό συνέβη, μπορεί μόνο να υπάρχουν ιστορικές ερμηνείες, καμιά

από τις οποίες δεν είναι τελεσίδικη. Η αποϊδεολογικοποίηση της ιστορικής γνώσης οδηγεί στη συνειδητοποίηση της σχετικότητας των αξιολογικών κρίσεων και, μέσω αυτής της επίγνωσης, σύμφωνα με τον Κόκκινο (1998), στην αναγκαιότητα της ανοχής αλλά και στο σεβασμό της ιδιαιτερότητας.

Το αίτημα μετατοπίζεται, σύμφωνα με το Στυλιανού (2009), από την αφήγηση μιας αντικειμενικής ιστορίας προς την αφήγηση της ιστορίας από πολλές οπτικές γωνίες, έτσι ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν κριτική σκέψη και ένα φάσμα διανοητικών, ηθικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων απαραίτητων για την ανάπτυξη ιστορικής παιδείας. Αναλυτικότερα, οι μαθητές καλούνται να αντιμετωπίσουν το οικείο και το λιγότερο οικείο, να ζυγίσουν τα τεκμήρια και τις αποδείξεις, να αποδεχτούν την ύπαρξη πολλαπλών ερμηνειών και απόψεων, να αξιολογήσουν την ιστορική σημασία γεγονότων ή περιόδων από διαφορετικές οπτικές γωνίες, να δομήσουν τις δικές τους ερμηνείες μέσα από συζήτηση, να αναγνωρίσουν την πολλαπλότητα των ταυτοτήτων και τέλος να μπορέσουν να βάλουν τον εαυτό τους στη θέση του άλλου (Επαμεινώντας, 2004). Τα οφέλη από την εμπλοκή των μαθητών σε αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας είναι πολλά και δεν περιορίζονται μόνο στα πλαίσια του μαθήματος αλλά επεκτείνονται σε πιο γενικές δεξιότητες όπως:

- Δεξιότητες συλλογισμού* ώστε να μπορέσουν να δικαιολογούν τη γνώμη και τις δράσεις τους, να συνάγουν συμπεράσματα και να χρησιμοποιούν την κατάλληλη γλώσσα για να εξηγήσουν τις απόψεις τους και κατάλληλα αποδειχτικά στοιχεία για να στηρίζουν τις αποφάσεις τους.
- Δεξιότητες επεξεργασίας των πληροφοριών* οι οποίες παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές να συλλέγουν, ταξινομούν και ακολούθως να συγκρίνουν αντίθετες πληροφορίες και να κάνουν συνδέσεις μεταξύ των πληροφοριών αυτών.
- Δεξιότητες υποβολής διερευνητικών ερωτήσεων* ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να κάνουν σχετικές ερωτήσεις, να προγραμματίζουν τι θα κάνουν, πώς θα το κάνουν και πώς θα το ερευνούν καθώς και να προβλέπουν αποτελέσματα και απαντήσεις, να δοκιμάζουν θεωρίες και προβλήματα και να επαναπροσδιορίζουν τις ιδέες και τις γνώμες τους.

- *Δεξιότητες δημιουργικής σκέψης* οι οποίες παρέχουν στους μαθητές τη δυνατότητα να δημιουργήσουν ιδέες και να τις επεκτείνουν, να προτείνουν πιθανές υποθέσεις, να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους και να αναζητούν εναλλακτικά αποτελέσματα.
- *Δεξιότητες αξιολόγησης* ώστε οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να αξιολογούν αυτό που διαβάζουν, ακούνε ή κάνουν για να μάθουν να κρίνουν την αξία των δικών τους ιδεών καθώς και των άλλων, να αξιολογούν τις πληροφορίες που τους δίνονται και να έχουν εμπιστοσύνη στις δικές τους αποφάσεις (Global Citizenship Guides, 2006).

Η ιστορική ενσυναίσθηση που, σύμφωνα με τον Κουργιαντάκη (2004), είναι η προσπάθεια προσέγγισης των βιωμάτων, των κινήτρων δράσης, των ηθών και των εθίμων, των νοητικών διεργασιών και της νοοτροπίας των ανθρώπων του παρελθόντος, σε μια προσπάθεια να ερευνηθούν, να ερμηνευθούν και να κατανοηθούν αποτελεσματικότερα το παρελθόν και η δράση των ατομικών και λιγότερο των συλλογικών υποκειμένων σε αυτό, λειτουργεί ως μέσο για την ιστορική κατανόηση. Σύμφωνα με τον Delors (1996), η κατανόηση των άλλων καθιστά δυνατή την ίδια μας την αυτογνωσία: κάθε μορφή ταυτότητας είναι σύνθετη, γιατί τα άτομα καθορίζονται σε σχέση με τους άλλους ανθρώπους και σε σχέση με τις ποικίλες ομάδες με τις οποίες συμμαχούν σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο σχέδιο. Επομένως, όπως ο ίδιος υποστηρίζει, η συνειδητοποίηση ότι υπάρχουν πολλές παρόμοιες συμμαχίες πέρα από τις περιορισμένες ομάδες, όπως η οικογένεια, η τοπική ή εθνική κοινότητα, συμβάλλει στην έρευνα για κοινές αξίες που μπορούν να χρησιμεύσουν ως θεμέλιο για την πνευματική και ηθική αλληλεγγύη της ανθρωπότητας. Οι μαθητές υποβοηθούνται να αντιληφθούν την ετερότητα «ως αποτέλεσμα διαφορετικών φυσικών και ιστορικών συνθηκών, να συνειδητοποιήσουν τη συμβολή όλων ανεξαιρέτως των λαών στην πολιτιστική εξέλιξη και να κατανοήσουν τη διαφορετικότητα στο πλαίσιο της ομοιότητας και της θεμελιώδους ενότητας της ανθρωπότητας» (Κόκκινος, 2004, σ. 345).

Αναμφίβολα, η ιστορική ενσυναίσθηση αποτελεί την κύρια μεθοδολογία για τη προώθηση της ειρήνης καθώς και της εκπαίδευσης για την ειρήνη. Όπως η Koulouri (2009) εξηγεί, από τη μια μπορεί ένα άτομο να συμφιλιώσει τις δικές του αξίες, πεποιθήσεις και πολιτισμό, μέσω της κατανόησης ατόμων που ανήκουν στον ίδιο πολιτισμό και από την άλλη μπορεί να κατανοήσει τον «άλλο», τις δραστηριότητες και τα κίνητρά του, ακόμα κι αν αυτός θεωρείται εχθρός, γεφυρώνοντας τις μεταξύ τους διαφορές.

Έχει υποστηριχθεί από ερευνητές ότι στην προσέγγιση αυτή ελλοχεύει ο κίνδυνος να κατασκευαστεί μια ψευδής εικόνα ενός αρμονικού παρελθόντος και να υποτιμηθούν οι

συγκρούσεις που αποτέλεσαν ουσιαστικό στοιχείο του κοινού, για τους γειτονικούς λαούς, παρελθόντος και συνύπαρξης (Κουλούρη, 2007). Είναι απαραίτητο η Ιστορία να κοιτάξει με ειλικρίνεια και γενναιότητα τον καθρέφτη της χωρίς εξιδανικεύσεις και αποσιωπήσεις. Η πρόκληση της ιστορίας έγκειται στον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων όταν μάλιστα αυτές έχουν νωπά αποτυπώματα στη συλλογική μνήμη. Ο Kizilyurek (2007) αναφέρει πως είναι εφικτό να παραχθούν διαφορετικά νοήματα χωρίς να απορριφθούν τα γεγονότα. Ο περιορισμός της εχθρότητας είναι βασικό στοιχείο χωρίς όμως να αποσιωπάται η εχθρότητα που υπήρξε στο παρελθόν. Έτσι κανένας δεν ξεχνά ότι αντικειμενικά στόχος δεν είναι μόνο η καθιέρωση μιας επικοινωνίας η οποία είναι απελευθερωτική αλλά επίσης η ανάπτυξη μιας κοινωνίας δημοκρατικής με ανοιχτόμυαλους πολίτες.

Αυτό δε σημαίνει «δεν ξεχνά». Σημαίνει τοποθετώ την τραυματική εμπειρία στα ιστορικά της συγκείμενα, όχι για να τη δικαιολογήσω, ούτε για να κάνω συμψηφισμούς. Η ιστορικοποίηση έχει να κάνει με την κατανόηση και την επούλωση των τραυμάτων. Ο LaCapra (2001) διακρίνει ανάμεσα στο γράφοντας για το τραύμα (writing about trauma) και καταγράφοντας το τραύμα (writing trauma). Στην πρώτη περίπτωση η καταγραφή του τραύματος σημαίνει πράξη η οποία δεν είναι μόνο συμβολική αλλά επιδρά στην αναμνησιακή σχέση με το τραύμα. Αντίθετα στη δεύτερη περίπτωση σημαίνει να «δώσεις πνοή στο παρελθόν» δηλαδή να λογαριαστείς με τις τραυματικές εμπειρίες, με ακραία γεγονότα, με τα μετατραυματικά τους συμπτώματα. Να χρησιμοποιηθεί μεταφορικά, μέση φωνή.

Λαμβάνοντας υπόψη τα όσα έχουν αναφερθεί σε αυτό το κεφάλαιο, διαπιστώνεται ότι η τάση στο πεδίο της διδακτικής της Ιστορίας δε θέλει να αντικαταστήσει την οποιαδήποτε κυρίαρχη αφήγηση με μια άλλη αφήγηση, αντίθετή της. Θέλει όμως να διδάξει δεξιότητες που θα επιτρέψουν τον ιστορικό εγγραμματισμό και, όπως η Χόπλπου (2009) αναφέρει, να καλλιεργήσει στάσεις και συμπεριφορές που θα οδηγήσουν σε πολίτες δημιουργικούς και υπεύθυνους οι οποίοι θα μπορούν να συνυπάρχουν, να συνδιαλέγονται, ακόμη και με αυτούς που τους χωρίζουν ιστορικές διαμάχες, ικανούς να επιλύουν προβλήματα, να προχωρούν μπροστά και να κατανοούν την πολυπλοκότητα των ιστορικών αφηγήσεων. Πόσο όμως αυτό είναι εφικτό στην Κύπρο; Θα μπορούσαν να γονιμοποιηθούν ουσιαστικές παρεμβάσεις, μακριά από τους δογματισμούς της ακραίας εθνικιστικής θεώρησης και τις ακρότητες της μεταμοντέρνας αμφισβήτησης της αξίας της ιστοριογραφίας; Ποιοι προβληματισμοί ανησυχίες ή αντιδράσεις μπορεί να δημιουργηθούν από ένα τέτοιο εγχείρημα;

Κεφάλαιο 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα:

Η έρευνα γύρω από τη διδασκαλία της ιστορίας στην Κύπρο είναι περιορισμένη και βρίσκεται ακόμη στα αρχικά της στάδια. Ασχολείται κυρίως με κοινωνικοπολιτικά θέματα διαμόρφωσης ταυτότητας και εθνικών αναπαραστάσεων. Η Makriyianni (2004) αναφέρει ότι το πιο σημαντικό πρόβλημα στη διδασκαλία της ιστορίας στην Κύπρο είναι το ζήτημα της μεθόδου και τονίζει ότι τα προβλήματα μπορούν να ξεπεραστούν με σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές.

Σύμφωνα με τη Makriyianni (2004) στο εκπαιδευτικό μας σύστημα υπάρχει κενό ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη το οποίο οφείλεται στη μη επαρκή έρευνα σε θέματα ιστορίας και διδασκαλίας της, στο συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα, στη μη ικανοποιητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και τέλος στην παράλληλη συνύπαρξη φοβιών, διλημμάτων, έλλειψης αυτοπεποίθησης με τη δυσπιστία απέναντι στο «άλλο». Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να συμβάλει στην εύρεση απαντήσεων προβληματίζοντας για τη διδασκαλία της Ιστορίας στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα μιας και τα όσα έχουν γίνει μέχρι σήμερα είναι μεν σημαντικά, αλλά όχι ικανοποιητικά.

Η συγκεκριμένη έρευνα σκοπεύει:

- να διερευνήσει σε ποιο βαθμό είναι αποδεχτό, ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς της δημοτικής εκπαίδευσης, η διδασκαλία της Ιστορίας να διεξάγεται μέσα από/ή και μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές.
- να συγκεντρώσει καλές πρακτικές σχετικά με διδακτικές εφαρμογές που υιοθετούν αυτή την προσέγγιση γεγονός που θα συνεισφέρει ουσιαστικά στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία της Ιστορίας.

Στην προσπάθεια ανάλυσης των σκοπών της έρευνας όπως, διατυπώθηκε πιο πάνω, τίθενται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί της δημοτικής εκπαίδευσης αποδέχονται η Ιστορία να διδάσκεται μέσα από ή και μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές;
- Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί της δημοτικής εκπαίδευσης αποδέχονται η Ιστορία να διδάσκεται μέσα από ή και μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές στην περίπτωση της Κύπρου;

- Ποιες πρακτικές θεωρούν οι εκπαιδευτικοί καλές όσον αφορά στη διδασκαλία μέσα από ή και μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές;

3.2. Ερευνητική μέθοδος

Το ποια μέθοδος είναι η καλύτερη για να χρησιμοποιηθεί σε μια έρευνα εξαρτάται από το πρόβλημα προς διερεύνηση (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2005) και η εκλογή της θα πρέπει να είναι τέτοια ώστε να δίνει σε ικανοποιητικό βαθμό απαντήσεις στα ερευνητικά του ερωτήματα. Ποια κατεύθυνση λοιπόν πρέπει να ακολουθηθεί ως προς τη συλλογή των δεδομένων στη παρούσα έρευνα, η ποιοτική ή η ποσοτική;

Στόχος της έρευνας είναι να διερευνήσει, από τη μια, τις απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δημοτικής εκπαίδευσης όσο αφορά την αποδοχή της διδασκαλίας της Ιστορίας μέσα από ή και μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές σε γενικό επίπεδο αλλά και στην περίπτωση της Κύπρου, και από την άλλη να προτείνει καλές πρακτικές εφαρμογής της συγκεκριμένης προσέγγισης όπως αυτές προκύπτουν από εισηγήσεις των εκπαιδευτικών που λαμβάνουν μέρος στην έρευνα. Αυτό σημαίνει ότι στηρίζεται αποκλειστικά στο ανθρώπινο δυναμικό (εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης) και επιδιώκει να φέρει στην επιφάνεια τι σκέφτονται και γιατί σκέφτονται με αυτό τον τρόπο οι συμμετέχοντες, ποιο νόημα δίνουν σε συγκεκριμένες λέξεις και πώς μεταφράζονται οι στάσεις τους σε πράξεις (καλές πρακτικές εφαρμογής της προσέγγισης). Η ερευνήτρια προσπαθίσε να συλλάβει τον τρόπο σκέψης των συμμετεχόντων στην έρευνα (ερμηνευτικό πρότυπο), αφού την ενδιέφερε να πραγματοποιήσει μια βαθύτερη ανάλυση και ερμηνεία καταστάσεων, συμπεριφορών και εμπειριών (Κερδάκα, 2010). Κατά την Παρασκευοπούλου-Κόλλια (2008), η ποιοτική έρευνα δίνει την ευκαιρία στον ερευνητή να στοχεύσει στο τι σημαίνει για τα υποκείμενα η εμπειρία για την οποία μιλούν, με άλλα λόγια να εμβαθύνει. Επιπρόσθετα η ποιοτική έρευνα καταγράφει τη φωνή του υποκειμένου και τις εκφράσεις του (Eisner, 1991). Για τους πιο πάνω λόγους επιλέχτηκε η ποιοτική κατεύθυνση συλλογής των δεδομένων η οποία πληροί τις προαναφερθείσες επιδιώξεις. Μια πιο αναλυτική τεκμηρίωση της επιλογής αυτής θα ακολουθήσει μέσω της περιγραφής του δείγματος, του εργαλείου συλλογής δεδομένων και της διαδικασίας της έρευνας.

3.3 Ερευνητικά εργαλεία

Ένα από τα ερευνητικά εργαλεία το οποίο χρησιμοποιείται ως μέσο συλλογής πληροφοριών, ελέγχου και ερμηνείας των ερευνητικών ερωτημάτων είναι η συνέντευξη, η οποία σύμφωνα με την Κεδράκα (2010), μας επιτρέπει την πρόσβαση στον τρόπο που βλέπουν οι άλλοι τα πράγματα, στις σκέψεις, στις στάσεις και στις απόψεις που κρύβονται πίσω από τη συμπεριφορά τους. Η συνέντευξη χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα γιατί αποτελεί το καταλληλότερο μέσο διερεύνησης τόσο της αποδοχής ή όχι της διδασκαλίας της Ιστορίας μέσα από ή και μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές όσο και της ανίχνευσης καλών πρακτικών εφαρμογών της συγκεκριμένης προσέγγισης.

Αποφασίστηκε ότι η συνέντευξη της παρούσας έρευνας να ακολουθήσει ημιδομημένη μορφή η οποία δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να έχει προκαθορισμένες ερωτήσεις αλλά η διάταξή τους μπορεί να τροποποιηθεί ανάλογα με την αντίληψή του σχετικά με το τι φαίνεται καταλληλότερο (Robson, 2007). Με άλλα λόγια, η συζήτηση είναι, κατά μια έννοια, ελεύθερη αλλά όπως και η Παρασκευοπούλου-Κόλλια (2008) αναφέρει, η ελευθερία της σχετίζεται με τη φύση της συζήτησης, το θέμα που ερευνάται και το βάθος της δόμησης των ερωτήσεων. Επιπρόσθετα ο ερευνητής μπορεί να αλλάξει τη διατύπωση της ερώτησης και να δώσει εξηγήσεις. Τέλος, συγκεκριμένες ερωτήσεις που φαίνονται ακατάλληλες για κάποιον συγκεκριμένο ερωτώμενο μπορούν να παραλειφθούν ή να περιληφθούν πρόσθετες ερωτήσεις.

Χρησιμοποιήθηκαν ανοιχτού τύπου ερωτήσεις γιατί είναι πιο ευέλικτες, και δίνουν τη δυνατότητα στον συνεντευκτή να κάνει πιο σωστή εκτίμηση αυτού που πιστεύει ο ερωτώμενος και τη δυνατότητα να δοθούν μη αναμενόμενες ή/και απρόβλεπτες απαντήσεις που ενδεχομένως υποδεικνύουν/υποδειλώνουν σχέσεις ή υποθέσεις που δεν έχουν εξεταστεί έως τώρα (Cohen & Manion, 2000). Επίσης δίνεται η ευκαιρία να ακολουθηθεί η απρόβλεπτη κατεύθυνση προς την οποία μπορεί να οδηγήσει η γνώση αυτών που απαντούν (Bird, Hammersley, Gomm & Woods, 1999).

3.4. Πληθυσμός – Ερευνητικό δείγμα

Σε μια έρευνα που χρησιμοποιείται η συνέντευξη ως εργαλείο συλλογής δεδομένων η αντιπροσωπευτικότητα εξασφαλίζεται από την ποιοτική σύσταση της ομάδας που αποτελεί το δείγμα. Ο ερευνητής φροντίζει οι ερωτώμενοι να αποτελούν χαρακτηριστικές, τυπικές περιπτώσεις και να αντιπροσωπεύουν –κατά το δυνατό- τις περισσότερες ή/και τις

κυριότερες κατηγορίες του πληθυσμού που ερευνά. Στην περίπτωση της συγκεκριμένης έρευνας, επειδή επρόκειτο να επιλεγούν άτομα σύμφωνα με τη διαθεσιμότητά τους (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2004), επιλέχθηκε η δειγματοληψία χιονοστιβάδας. Μέσα από αυτού του είδους τη δειγματοληψία (Robson, 2007), η ερευνήτρια προσδιόρισε ένα ή περισσότερα άτομα από τον πληθυσμό που την ενδιαφέρει και, αφού τους πήρε συνέντευξη, τους χρησιμοποίησε ως πληροφορητές για άλλα μέλη του πληθυσμού τα οποία πληρούσαν τις προϋποθέσεις για να αποτελέσουν μέρος του δείγματός της.

Σε μια ποιοτική έρευνα δεν υπάρχουν γενικοί κανόνες για την επιλογή του δείγματος (Patton, 2002). Στην παρούσα έρευνα, στα πλαίσια της ποιοτικής προσέγγισης, δείγμα αποτέλεσαν 18 εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία της επαρχίας Λευκωσίας, με στρωματοποίηση σε φύλο, έτη υπηρεσίας και καταγωγή (πρόσφυγας/ μη πρόσφυγας). Από αυτούς, 13 είναι γυναίκες και 5 άντρες. Από τους 18 εκπαιδευτικούς οι 10 έχουν πάνω από 8 έτη υπηρεσίας. Επίσης στους 18 οι 8 είναι πρόσφυγες. Η ερευνήτρια επικεντρώθηκε στη σημασία των απόψεων και την κατανόηση των γεγονότων που διερευνούσε δίνοντας έμφαση στις ατομικές περιπτώσεις στο κάθε άτομο ξεχωριστά, στις άξιες, τις στάσεις και τα συναισθήματά του. Όπως η Bell (2007) υποστηρίζει, στόχος της κοινωνικής έρευνας είναι η συγκέντρωση πληροφοριών από ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού. Επομένως, καταβλήθηκε προσπάθεια να επιλεγεί ένα όσο το δυνατό πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα, όσον αφορά την αναλογία αντρών-γυναικών, ετών υπηρεσίας και καταγωγής. Ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε η καταγωγή ως ένα από τα κριτήρια επιλογής του δείγματος ήταν γιατί το θέμα της συγκεκριμένης έρευνας έχει να κάνει με ευαίσθητα θέματα, όπως είναι τα γεγονότα της πρόσφατης Ιστορίας της Κύπρου και επομένως η καταγωγή (πρόσφυγας/ μη πρόσφυγας) των συμμετεχόντων κρίθηκε ότι μπορεί να αποτελέσει παράγοντα επηρεασμού των απαντήσεων που θα δοθούν (McCully, 2005).

Ο πληθυσμός της έρευνας είναι το σύνολο των ατόμων, για τα οποία ενδιαφέρεται να συλλέξει πληροφορίες ο ερευνητής και να εξαγάγει συμπεράσματα. Όμως το μεγάλο πλήθος τους, ο χρόνος που θα απαιτηθεί και ο περιορισμένος προϋπολογισμός των εξόδων, υποχρεώνουν τον ερευνητή να περιορίσει τον πληθυσμό της έρευνάς του. Αυτό σημαίνει ότι θεωρείται δεδομένο το μειωμένο επίπεδο γενίκευσης των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας αφού το δείγμα δεν καλύπτει εκπαιδευτικούς από όλες τις επαρχίες, από αγροτικά και αστικά σχολεία, από μεγάλα και μικρά σχολεία. Ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων καθορίζει ότι τα συμπεράσματα θα ισχύουν μόνο για τον πληθυσμό από τον οποίο προήλθε

το δείγμα γι' αυτό και η ερευνήτρια πρέπει να είναι πολύ προσεκτική όταν φτάσει σε αυτή τη φάση της έρευνας.

Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της επιλεκτικής δειγματοληψίας είναι η ευκολία επιλογής του δείγματος, αφού επιλέγονται άτομα τα οποία είναι άμεσα διαθέσιμα να συμμετάσχουν στην έρευνα. Αντίθετα ο συγκεκριμένος τρόπος επιλογής του δείγματος μειονεκτεί στο ότι δεν αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού στον οποίο θέλουμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα, πράγμα που σημαίνει ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ενδέχεται να έχουν διαφορετικές αντιλήψεις στο θέμα της διδασκαλίας της Ιστορίας μέσα από ή και μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες σε σχέση με εκπαιδευτικούς από άλλες επαρχίες της Κύπρου.

3.5 Ερευνητική διαδικασία

Προσέχτηκε ώστε οι άξονες της συνέντευξης να συνάδουν με το στόχο και τα ερευνητικά ερωτήματα. Για το λόγο αυτό, δημιουργήθηκε ένας οδηγός συνέντευξης, ένα είδος θεματικού «πιλότου» (Κερδάκα, 2010), με βάση πάντα το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα. Ο καταρτισμός των σχεδίων συνέντευξης έγινε ύστερα από ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Σημαντική ήταν και η ανταλλαγή απόψεων με το σύμβουλο καθηγητή.

Καταβλήθηκε προσπάθεια οι ερωτήσεις της συνέντευξης να αντανάκλουν ικανοποιητικά αυτό που προσπαθεί να βρει η ερευνήτρια για αυτό και για κάθε ερευνητικό ερώτημα σχεδιάστηκε αριθμός ερωτήσεων. Αναλυτικότερα, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα το οποίο αναφέρεται στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται η Ιστορία να διδάσκεται μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές, διερευνάται μέσα από 7 ερωτήσεις (μέρος Α'), το δεύτερο ερώτημα, το οποίο αναφέρεται στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται η Ιστορία να διδάσκεται στην Κύπρο μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές, διερευνάται με 7 ερωτήσεις (μέρος Β') και τέλος το τρίτο ερώτημα, το οποίο προσπαθεί να φέρει στην επιφάνεια καλές πρακτικές όσον αφορά τη διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές, διερευνάται με 5 ερωτήσεις (μέρος Γ').

Στην αρχή της συνέντευξης υποβλήθηκαν από την ερευνήτρια τρεις ερωτήσεις οι οποίες δεν είχαν άμεση σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις αποσκοπούσαν στο να παρέχουν στην ερευνήτρια πληροφορίες που αφορούσαν την πείρα των συμμετεχόντων στο μάθημα της Ιστορίας, το προσωπικό τους ενδιαφέρον για το μάθημα

και την προσωπική τους άποψη για την σημαντικότητα του μαθήματος στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Οι πληροφορίες αξιοποιήθηκαν από την ερευνήτρια τόσο κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων όσο και μετά, κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας των αποτελεσμάτων (η ατζέντα της συνέντευξης επισυνάπτεται).

Κατά τη ροή της έρευνας ακολουθήθηκε συνδυασμός τύπων συνέντευξης ανάλογα με τις ανάγκες της. Υπήρξαν σημεία στα οποία χρησιμοποιήθηκαν ημιδομημένες ερωτήσεις αλλά σε κάποια άλλα σημεία το ρόλο του «καθοδηγητή» έπαιξε η ροή της συζήτησης με τα υποκείμενα. Στους συμμετέχοντες δινόταν αρκετή πρωτοβουλία στη διατύπωση των απαντήσεών τους και μπορούσαν να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους (Ψαρρού & Ζαφειροπούλου, 2004) χωρίς την παρέμβαση της ερευνήτριας.

Ο ερευνητικός σχεδιασμός περιλάμβανε και τη διεξαγωγή μιας πιλοτικής συνέντευξης για τη βελτίωση τυχόν προβλημάτων που θα εντοπιζόνταν τόσο στον τρόπο που ήταν διατυπωμένες οι ερωτήσεις όσο και στην διαδικασία της ίδιας της συνέντευξης (Cohen & Manion, 2000; Κυριαζής, 2001). Τα σχόλια και οι παρατηρήσεις που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της πιλοτικής συνέντευξης βοήθησαν στη διόρθωση και οριστικοποίηση του σχεδίου συνέντευξης.

Η ερευνήτρια φροντίσε να έρθει σε επαφή με κάθε εκπαιδευτικό που αποτέλεσε μέρος του δείγματος για να προσδιοριστεί ο τόπος και ο χρόνος της συνάντησης για τη διεξαγωγή της συνέντευξης. Έγινε προσπάθεια η ερευνήτρια να είναι όσο το δυνατό πιο διαφωτιστική για τους σκοπούς της συνέντευξης ώστε να μειωθεί η επιφυλακτικότητα και η ανησυχία του συνεντευξιαζόμενου. Τονίστηκε στον ερωτώμενο ότι αυτά που θα πει είναι σημαντικά τόσο για την ερευνήτρια όσο και για τον ίδιο και ότι είναι σημαντικό αυτά που θα πει να είναι οι πραγματικές του πεποιθήσεις και όχι η εκδοχή των πληροφοριών που πιστεύει ότι είναι η πιο κατάλληλη.

Οι συνεντεύξεις διήρκεσαν ένα μήνα περίπου με την πρώτη να διεξάγεται στις 10 Δεκεμβρίου και την τελευταία στις 17 Ιανουαρίου. Οι περισσότερες πραγματοποιήθηκαν σε απογευματινές ώρες στα σπίτια των εκπαιδευτικών ή σε καφετέριες. Κάποιες πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του σχολείου όπου εργαζόνταν, σε κάποιο από τον κενό τους χρόνο.

Έχοντας υπόψη ότι συνεντεύξεις με μικρή διάρκεια, κάτω από μισή ώρα, σπάνια είναι αξιόλογες ενώ συνεντεύξεις με πολύ μεγάλη διάρκεια, κατά πολύ πάνω από μια ώρα, ίσως να

προβάλλουν παράλογες αξιώσεις στους πολυάσχολους συμμετέχοντες (Robson, 2007), οι συνεντεύξεις της παρούσας έρευνας είχαν διάρκεια από 35-50 λεπτά. Ζητήθηκε η συγκατάθεση των συμμετεχόντων για τη χρήση μαγνητοφώνου. Η ερευνήτρια εξήγησε ότι είναι απαραίτητο να το χρησιμοποιήσει διότι εξασφαλίζει την πιστή αναπαραγωγή όσων της πει ο συμμετέχων και επίσης είναι χρήσιμο στον έλεγχο της επιλογής των λέξεων σε οποιαδήποτε απάντηση καθώς και στον έλεγχο των σημειώσεών της (Bell, 2007). Για διασφάλιση και της γραπτής συγκατάθεσης του κάθε συνεντευξιζόμενου η ερευνήτρια, πριν την έναρξη της συνέντευξης, έδωσε στους συμμετέχοντες μία συνοδευτική επιστολή (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2005), στην οποία εξηγεί με συντομία όλα όσα αναφέρθηκαν πιο πάνω και την οποία διάβασε και υπέγραψε ο καθένας από αυτούς (η επιστολή επισυνάπτεται).

3.6 Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Δύο πολύ σημαντικά θέματα που απασχολούν την ερευνητική μεθοδολογία είναι η διασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας. Σύμφωνα με την Bell (2007), όταν αναφερόμαστε στην αξιοπιστία μιας έρευνας εννοούμε ότι είναι αναγκαίο στην περίπτωση που εμείς ή κάποιος άλλος αποφασίσει να την επαναλάβει σε κάποια άλλη χρονική στιγμή, υπό σταθερές συνθήκες, να καταλήξει στα ίδια περίπου αποτελέσματα. Η εγκυρότητα αναφέρεται στο βαθμό επίτευξης του σκοπού για τον οποίο έγινε το όργανο μέτρησης και, όπως οι Παπαναστασίου και Παπαναστασίου (2005) αναφέρουν, «ένα όργανο μέτρησης έχει υψηλού βαθμού εγκυρότητα όταν μετρά τις πραγματικές διαφορές των ατόμων στο χαρακτηριστικό γνώρισμα για το οποίο έχει κατασκευαστεί» (σ. 157). Βέβαια η αξιοπιστία δεν αποτελεί επαρκή συνθήκη για τη συναγωγή έγκυρων αποτελεσμάτων (Βαμβούκας, 2006).

Έχει αποδειχθεί, μέσα από πειράματα, ότι μεγαλύτερος αριθμός ατόμων απαντούν σε ένα προφορικό παρά σε ένα γραπτό ερωτηματολόγιο (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Αυτό έχει ως επακόλουθο την αύξηση της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων, που είναι ένα στοιχείο που επιζητείται στην έρευνα. Η δοκιμαστική συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε έδωσε σημαντικά στοιχεία για την αξιοπιστία των δεδομένων που συλλέχτηκαν. Η δοκιμή αυτή βοήθησε ώστε να αποφευχθούν αδυναμίες που μπορεί να παρουσιαστούν και η ερευνήτρια δεν τις έχει προβλέψει. Επίσης θα πρέπει να εντοπιστούν όλες οι ασφαλιστικές δικλίδες ο οποίες να είναι έτοιμες προς χρήση για να ληφθούν όσο το δυνατό πιο αντικειμενικές πληροφορίες (Κυριαζή, 2001). Η μαγνητοφώνηση της συνέντευξης, της

οποίας η διαδικασία απομαγνητοφώνησης είναι χρονοβόρα, αποτελεί μία από αυτές τις δικλίδες γιατί δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα να αποδώσει γραπτός την πλήρη ατμόσφαιρα της συνέντευξης (Seale, 2002). Η μαγνητοφωνημένη ταινία μπορεί να ακουστεί αρκετές φορές, ο προφορικός λόγος μετατρέπεται σε γραπτό κείμενο και το νόημα της απάντησης αποδίδεται με καλύτερο τρόπο κι έτσι μπορεί να αναλυθεί με μεγαλύτερη συστηματικότητα (Bell, 2007).

Η δοκιμαστική εφαρμογή του σχεδίου συνέντευξης δίνει επιπρόσθετα την δυνατότητα διαπίστωσης της εγκυρότητας του τύπου και του περιεχομένου των ερωτήσεων, της αποτελεσματικότητας της σειράς διάταξής τους και του βαθμού κατανόησης του λεξιλογίου που χρησιμοποιείται (Ψαρρού & Ζαφειροπούλου, 2004). Ενδεχομένως με την ολοκλήρωση της δοκιμαστικής συνέντευξης να χρειαστεί η προσθήκη, αφαίρεση ή τροποποίηση ορισμένων ερωτήσεων ώστε να οριστικοποιηθεί η μορφή του σχεδίου συνέντευξης (Βαμβούκας, 2006). Επιπρόσθετα έγινε προσπάθεια η δόμηση του ερευνητικού σχεδίου να είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τα ερευνητικά ερωτήματα έτσι ώστε να αποφευχθεί η χρήση λανθασμένων ερωτήσεων και με αυτό τον τρόπο να αυξηθεί η εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου (Kirk & Miller, 1986).

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης η ερευνήτρια, παράλληλα με τη μαγνητοφώνηση, κρατούσε και προσωπικές σημειώσεις που αφορούσαν περισσότερο τη «γλώσσα του σώματος» του ερωτώμενου, π.χ. την έκφραση του προσώπου, τις κινήσεις των χεριών και τη στάση του σώματος, ώστε να αυξηθεί η εγκυρότητα των απαντήσεών του συνεντευξιαζόμενου αφού της έδωσαν την ευκαιρία να τα χρησιμοποιήσει ανά πάσα στιγμή ώστε να μπορεί να βγάλει σωστά συμπεράσματα (Καραγεώργος, 2002).

Η συνέντευξη από μόνη της, ως ερευνητικό εργαλείο, χαρακτηρίζεται από ευελιξία. Η αξιοπιστία της μπορεί να αυξηθεί όταν ο ερευνητής βεβαιωθεί ότι έχει κατανοήσει πλήρως αυτά που έχει πει ο ερωτώμενος. Αυτό έγινε προσπάθεια να επιτευχθεί χρησιμοποιώντας, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, κάποιες επικοινωνιακές τεχνικές όπως οι «ερωτήσεις – καθρέφτης» (αντιγυρίζει ως ερώτηση την απάντηση που του έδωσε, π.χ. «εννοείς ότι...» ή «αν καταλαβαίνω σωστά μου λες ότι ...») ή η παράφραση (ρωτάει ίδιο πράγμα με άλλα λόγια π.χ. «θα μπορούσαμε να το πούμε κι έτσι...») (Κεδράκα, 2010). Έγινε επίσης προσπάθεια τα λόγια των συμμετεχόντων να απομαγνητοφωνούνται όσο το δυνατό πιο πιστά χωρίς παραφράσεις εκ μέρους της ερευνήτριας, γεγονός, που σύμφωνα με το Seale (2002) συμβάλει στην αξιοπιστία της συνέντευξης.

Βασική προϋπόθεση για την πραγματοποίηση όσων αναφέρθηκαν ήταν η άριστη γνώση εκ μέρους της ερευνήτριας τόσο της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας όσο και των ερωτήσεων του πλαισίου της συνέντευξης ώστε να μπορεί να κινηθεί με ευελιξία κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ανάλογα με τις απαντήσεις και τις αντιδράσεις του ερωτώμενου. Ο έλεγχος και η καθοδήγηση που παρείχε ο επιβλέπων καθηγητής κατά την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας λειτούργησαν επίσης ενισχυτικά στην αξιοπιστία της (Huberman & Miles, 1994).

3.7 Ηθικά διλήμματα και περιορισμοί

Σύμφωνα με τους Cohen & Manion (2000), ηθικά διλήμματα και περιορισμοί προκύπτουν σε κάθε στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας ξεκινώντας από τα ίδια τα ερευνητικά ερωτήματα, τις μεθόδους συλλογής, ανάλυσης και τέλος παρουσίασης των δεδομένων. Στο συγκεκριμένο είδος έρευνας ο ερευνητής αποτελεί ενεργό κομμάτι της όλης διαδικασίας και η κρίση του έχει μεγαλύτερη βαρύτητα (Eisner, 1991). Αυτό σημαίνει ότι κατά τη διάρκεια της καταγραφής της συνέντευξης ίσως να παραλείπει αθέλητα ορισμένες κρίσεις του ερωτώμενου ή να μεγαλοποιήσει ή να υποβαθμίσει τη σημασία ορισμένων απαντήσεων ή, τέλος, να συσχετίσει εσφαλμένα τα γεγονότα.

Ο ερωτώμενος μιλά και εκτίθεται σε ορισμένες ερωτήσεις που αγγίζουν θέματα προσωπικής φύσης οπότε υπάρχει ο κίνδυνος οι απαντήσεις να είναι επηρεασμένες από τα βιώματά του αυτά (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Επίσης υπάρχει ο κίνδυνος να μην εκφράζουν πλήρως την πραγματικότητα γιατί ίσως οι ερωτώμενοι να απαντούν με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους οι οποίοι όμως να μην εκφράζουν την πραγματικότητα και αυτό να έχει ως συνέπεια τη μείωση της εγκυρότητας της συνέντευξης (Dockrell, 1999). Επομένως έγινε προσπάθεια από την ερευνήτρια από τη μια να καλλιεργήσει φιλικό κλίμα ανάμεσα σε αυτήν και τον ερωτώμενο, ούτως ώστε αυτός να νιώσει άνετα και να απαντήσει όσο το δυνατό με περισσότερη ειλικρίνεια, και από την άλλη να αποφύγει κάθε είδους έμμεσης πίεσης προς το υποκείμενο να πει «κάτι σημαντικό». Όσο αφορά το θέμα και τους σκοπούς της έρευνας δε δόθηκαν ιδιαίτερες πληροφορίες πριν από την έναρξη των συνεντεύξεων ακριβώς για να αποφευχθεί ο πιο πάνω κίνδυνος (Cohen & Manion, 2000).

Απαραίτητη ήταν η προσπάθεια να εξασφαλιστεί η εθελοντική συμμετοχή του επιλεγμένου για την έρευνα δείγματος. μέσω της συνθήκης της «συνειδητής συναίνεσης» (Cohen & Manion, 2000), η οποία, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, δόθηκε σε κάθε ερωτώμενο με τη

μορφή μιας επιστολής πριν από τη συνέντευξη. Εγγυήθηκε επίσης η ανωνυμία και η εχεμύθεια των όσων αναφέρθηκαν (Bell, 2005). Η ουσία της ανωνυμίας έγκειται στο γεγονός ότι οι πληροφορίες που παρέχονται από τα υποκείμενα του δείγματος δεν πρέπει να αποκαλύπτουν την ταυτότητά τους. Όπως οι Cohen & Manion (2000) αναφέρουν, ένα υποκείμενο θεωρείται ανώνυμο όταν ο ερευνητής ή κάποιος άλλος που διαβάζει την έρευνα δεν μπορεί να αναγνωρίσει την ταυτότητά του από τις πληροφορίες που παρέχονται. Ο δεύτερος τρόπος προστασίας του δικαιώματος της προσωπικής ζωής είναι η υπόσχεση για εμπιστευτικότητα που σημαίνει ότι, παρόλο που η ερευνήτρια γνωρίζει ποιος παρέχει τις πληροφορίες, σε καμιά περίπτωση δεν κάνει δημοσίως γνωστή τη συσχέτιση (Bodkam & Bilken, 2003).

Η ερευνήτρια πριν από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων διαβεβαίωνε τους συμμετέχοντες ότι η συνέντευξη θα σταματήσει στο σημείο που δε θα αισθάνονται άνετα ή ότι, έστω κι αν αρχικά καταγραφούν κάποιες απόψεις τους, θα έχουν τη δυνατότητα να ζητήσουν να μην δημοσιοποιηθούν. Τέλος, η ερευνήτρια δεσμεύεται να γνωστοποιήσει τα αποτελέσματά της συγκεκριμένης έρευνας σε όλα τα άτομα που αποτελούν μέρος του δείγματός του.

Πρωταρχικός περιορισμός θα μπορούσε να αποτελέσει το γεγονός ότι, σύμφωνα με τους Bird κ.ά. (1999), οι μεμονωμένες ποιοτικές μελέτες δεν μπορούν να αποτελέσουν βάση γενίκευσης από το δείγμα της έρευνας στον ευρύτερο πληθυσμό. Για το λόγο αυτό έγινε προσπάθεια το μέγεθος του δείγματος να είναι όσο το δυνατό μεγαλύτερο γινόταν λαμβάνοντας υπόψη τον περιορισμένο χρόνο διεξαγωγής της έρευνας.

Ως εγχείρημα, η παρούσα έρευνα ενείχε δυσκολίες και συνάντησε περιορισμούς και στην προσπάθεια υλοποίησής της. Ένα μεγάλο πρόβλημα που προέκυψε από την ερευνητική διαδικασία ήταν η πρόσβαση στους εκπαιδευτικούς που αποτέλεσαν το δείγμα, μιας και το σχολείο στο οποίο εργαζόταν η ερευνήτρια δε διαθέτει ικανοποιητικό αριθμό εκπαιδευτικών που πληρούν τις προϋποθέσεις του δείγματος. Το πρόβλημα αυτό μετριάστηκε μέσω της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας.

Η συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε μια έρευνα με σκοπό τη διερεύνηση εκπαιδευτικών θεμάτων, αποτελεί καινοτομία (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Αυτό σημαίνει πως θα πρέπει να τονιστούν τόσο τα οφέλη από μια τέτοια έρευνα όσο και το γεγονός ότι και οι συμμετέχοντες θα αποκομίσουν ικανοποίηση τόσο από τη συμβολή τους στη μελέτη του θέματος όσο και από την προσωπική κατανόηση του εξεταζόμενου πεδίου της έρευνας.

Είναι γεγονός ότι σε μια ποιοτική έρευνα ο ερευνητής έχει συμμετοχικό χαρακτήρα αφού αναλαμβάνει τον πρωταγωνιστικό ρόλο στην υλοποίηση της και επωμίζεται μεγάλη ευθύνη τόσο κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων όσο και στην ανάλυση των αποτελεσμάτων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Η φιλική σχέση που είχε η ερευνήτρια με μια μεγάλη μερίδα των συμμετεχόντων, αν και κανονικά αυτό ελλοχεύει κάποιους κινδύνους, στη συγκεκριμένη περίπτωση βοήθησε την ερευνήτρια να δημιουργήσει ευκολότερα ένα θετικό και φιλικό κλίμα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης έτσι ώστε να εκφραστούν αβίαστα και χωρίς ενδοιασμούς οι πραγματικές τους απόψεις. Επίσης για να αποφευχθεί ο κίνδυνος προκατάληψης στη διατύπωση των ερωτήσεων που να οφείλονται στην τάση της ερευνήτριας να αναζητήσει απαντήσεις που να ενισχύουν προϋπάρχουσές της ιδέες, καταβλήθηκε προσπάθεια, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, για συνεχή αυτοέλεγχο και όσο το δυνατό λιγότερες παρεμβάσεις που μπορούσαν να επηρεάσουν τους συμμετέχοντες.

3.8 Ανάλυση αποτελεσμάτων

Η ανάλυση των δεδομένων είναι εκείνο το σημείο όπου ο ερευνητής συγκρίνει και αντιπαραβάλλει, ερμηνεύει και κατανοεί, συμπεραίνει και επαληθεύει. (Brink & Wood, 1998). Η διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων όχι μόνο είναι αναγκαία, αλλά κατά κάποιο τρόπο δίνει νόημα στην όλη έρευνα και αποτελεί τον απώτερο στόχο της έρευνας, αφού τα δεδομένα από μόνα τους δεν μιλούν, αλλά απαιτούν πάντοτε από τον ερευνητή να δώσει νόημα, να συνδέσει φαινομενικά ασύνδετα σημεία, να ερμηνεύσει τα αίτια πίσω από τα δεδομένα και τελικά να δημιουργήσει καινούργια γνώση (Mantzoukas, 2004).

Όσο αφορά την παρούσα εργασία αρχικά πραγματοποιήθηκε η απομαγνητοφώνηση όλων των συνεντεύξεων κατά λέξη, όπως επίσης και οι παύσεις της ομιλίας. Σε όλες τις συνεντεύξεις κρατήθηκαν ξεχωριστές σημειώσεις και λήφθησαν επίσης υπόψη οι προσωπικές σημειώσεις της ερευνήτριας που πάρθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων (Creswell, 2005). Στη συνέχεια η ερευνήτρια διάβασε και ξαναδιάβασε όλα τα καταγεγραμμένα δεδομένα, αφενός για να τα ξαναθυμηθεί, αφετέρου δε για να αρχίσει να τα κατανοεί, δηλαδή να μπορέσει να αποκτήσει μια ολοκληρωμένη αντίληψη ως προς το τι λένε οι συμμετέχοντες (Mantzoukas, 2007).

Η ερευνήτρια κατά την διάρκεια των πολλαπλών αναγνώσεων προσπάθησε να κωδικοποιήσει τα δεδομένα των συνεντεύξεων. Δόθηκαν αντιπροσωπευτικοί κωδικοί σε

μεγάλες ενότητες του κειμένου. Ο κάθε κωδικός εξέφραζε σε συντομία την ερμηνεία που η ερευνήτρια έδινε στο συγκεκριμένο κομμάτι της συνέντευξης, χρησιμοποιώντας λέξεις-κλειδιά ή φράσεις που απέδιδαν τελεσιγραφικά το θέμα που αναφερόταν στο κάθε κομμάτι του κειμένου (Ιωσηφίδης, 2005). Έπειτα, αφού το κείμενο της κάθε συνέντευξης συμπυκνώθηκε σε μια σειρά από αντιπροσωπευτικούς κωδικούς, αυτοί οι κωδικοί, αφού καταγράφηκαν ξεχωριστά σε μορφή λίστας, αντιπαραβλήθηκαν και συγκρίθηκαν μεταξύ τους για να εντοπιστούν κωδικοί με όμοια χαρακτηριστικά ή νοήματα (Mantzoukas, 2007).

Εντοπίστηκαν όμοιοι πρώτα κωδικοί και σημειώθηκαν οι μεταξύ τους ομοιότητες και τοποθετήθηκαν μαζί, ώστε να σχηματιστούν θεματικές ενότητες οι οποίες αποτέλεσαν συμπυκνωμένες ολιστικές περιγραφές και ερμηνείες. Ακολούθως αντιστοιχίστηκαν οι θεματικές ενότητες που αναλογούσαν σε καθένα από τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας με σκοπό αυτά να διερευνηθούν επαρκώς.

Το τελευταίο στάδιο της ανάλυσης περιλάμβανε τη σύνδεση των θεματικών ενότητων με την ευρύτερη βιβλιογραφία και τις υφιστάμενες θεωρίες, δηλαδή, τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των αποτελεσμάτων της έρευνας και της ήδη υπάρχουσας γνώσης. Επίσης, έγινε προσπάθεια να καταδειχτεί ο τρόπος με τον οποίο τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προσφέρουν βαθύτερη κατανόηση, πιο επεξεργασμένη γνώση και αρτιότερη αντίληψη για το υπό έρευνα φαινόμενο (Robson, 2007).

Κεφάλαιο 4: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Η παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με βάση τις θεματικές κατηγορίες που αντιστοιχούν στα 3 βασικά ερευνητικά ερωτήματα.

4.1 Η αποδεκτικότητα των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές

Όπως διαφάνηκε από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, η συντριπτική τους πλειοψηφία είχαν διδάξει και προηγούμενα χρόνια το μάθημα της Ιστορίας. Συγκεκριμένα δεκαεπτά συμμετέχοντες είχαν διδάξει το μάθημα της Ιστορίας και επιπρόσθετα δεκατέσσερις από τους ερωτηθέντες δήλωσαν ότι η Ιστορία είναι ένα μάθημα που εμπίπτει μέσα στα προσωπικά τους ενδιαφέροντα ως εκπαιδευτικών και ότι επιδιώκουν να διδάσκουν το συγκεκριμένο μάθημα όποτε αυτό είναι δυνατό και ταιριάζει στο προσωπικό τους πρόγραμμα της εκάστοτε σχολικής χρονιάς.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν την Ιστορία ως ένα σημαντικό μάθημα του Αναλυτικού Προγράμματός του δημοτικού σχολείου και παρουσιάζουν τους σημαντικότερους στόχους οι οποίοι θεωρούνται από τους ίδιους ότι εξυπηρετούν ή θα έπρεπε να εξυπηρετούν το μάθημα της Ιστορίας. Επιπρόσθετα εκφράζουν την άποψη τους όσο αφορά τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας μέσα από ένα σχολικό εγχειρίδιο ασκώντας κριτική στη μη αποτελεσματικότητά του ως του μόνου μέσου παρουσίασης του μαθήματος στην αίθουσα διδασκαλίας. Οι περισσότεροι ερωτηθέντες τονίζουν την ανάγκη εμπλουτισμού του μαθήματος της Ιστορίας με περισσότερα μέσα, πηγές και μεθόδους ώστε να αποφευχθεί η διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από ένα εγχειρίδιο.

Η διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές είναι μια άγνωστη προσέγγιση για δέκα από τους ερωτηθέντες. Τρεις από τους εκπαιδευτικούς γνώριζαν από πριν με πιο τρόπο ακριβώς χρησιμοποιείται η συγκεκριμένη προσέγγιση στο μάθημα της Ιστορίας, ενώ οι υπόλοιποι πέντε αντιλήφθηκαν ότι αυτός ο τρόπος παρουσίασης του μαθήματος τον οποίο ίσως να είχαν χρησιμοποιήσει και οι ίδιοι διαισθητικά σε κάποια μαθήματά τους, είναι μια προσέγγιση αφού αυτή τους εξεξηγήθηκε κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

Όλοι οι ερωτηθέντες ήταν θετικοί στη διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές αλλά μόνο πέντε από αυτούς θεωρούν ότι πρέπει να χρησιμοποιείται ως κύρια προσέγγιση του μαθήματος. Οι υπόλοιποι υποστηρίζουν ότι

μπορεί να χρησιμοποιείται και αυτή η προσέγγιση ως τρόπος παρουσίασης του μαθήματος μαζί όμως και με άλλες μεθόδους και προσεγγίσεις, στηρίζοντας τους ενδιαασμούς τους στη δυσκολία εύρεσης πηγών, στην αξιοπιστία των πηγών, στη μη ετοιμότητα των παιδιών να την χρησιμοποιήσουν, στη δυσκολία παρουσίασης της προσέγγισης και στο ρόλο που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός.

4.1.1. Η σημαντικότητα του μαθήματος της Ιστορίας

Αναφερόμενοι στη σημαντικότητα του μαθήματος της Ιστορίας οι εκπαιδευτικοί 1 και 16 υποστήριξαν ότι στο συγκεκριμένο μάθημα θα πρέπει τα ίδια τα παιδιά να γίνουν ερευνητές και να ανακαλύψουν τη γνώση χωρίς αυτή να τους σερβίρεται έτοιμη. Η κατανόηση εκ μέρους των παιδιών για το πλαίσιο αναφοράς της κάθε πηγής αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για το μάθημα της Ιστορίας όπου η έρευνα αποτελεί και βασικό της στοιχείο ως επιστήμη. Συγκεκριμένα ανέφεραν πως:

...Αλλά και κάθε πηγή που τους δίνεις να καταλαβαίνει ποιο είναι το πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε η κάθε πηγή. Να ξέρουν ποιος το γράφει, γιατί το γράφει, πότε το γράφει. Να γίνουν οι ίδιοι ερευνητές. Γιατί η Ιστορία είναι μια έρευνα (E1).

Πρέπει τα παιδιά να μπουν στη διαδικασία του σκέφτομαι λίγο παραπάνω από εκείνο που τους δίνουμε, να μην τα περιμένουν όλα έτοιμα, να ψάξουν τα ίδια να βρουν την πληροφορία. Να λειτουργήσουν και λίγο σαν ντετέκτιβ, να γίνουν οι ίδιοι ιστορικοί ας πούμε. Ίσως μια πιο εμπειρική επαφή με την Ιστορία, όχι τόσο βιβλιογραφική, όχι απλή απομνημόνευση (E15).

Επιπρόσθετα η εκπαιδευτικός 16 τόνισε ότι η διερεύνηση και η ανακάλυψη της γνώσης αποτελεί έναν από τους σημαντικούς στόχους του μαθήματος της Ιστορίας. Όπως υποστηρίζει σχετικά:

Για μένα σημαντικοί στόχοι είναι να μάθουν να διερευνούν, να ανακαλύπτουν τη γνώση και επειδή αφορούν γεγονότα πραγματικά ή τόπους πραγματικούς είναι πάρα πολύ καλό ως μάθημα για να εξυπηρετήσει το στόχο της διερεύνησης, της ανακάλυψης της γνώσης (E16).

Άλλος πολύ σημαντικός στόχος για αρκετούς από τους ερωτηθέντες είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών μέσα από το συγκεκριμένο μάθημα. Οι εκπαιδευτικοί 16 και 5 θεωρούν ότι ο μαθητής θα πρέπει να τοποθετείται κριτικά στα ιστορικά γεγονότα έτσι ώστε να διορθώσει, αν αυτό χρειαστεί, κάποιες λανθασμένες εντυπώσεις ή παρερμηνείες που τυχόν να έχει για αυτά. Αναφέρουν σχετικά:

Μέσα από το μάθημα της Ιστορίας οι μαθητές αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη, μπορούν να κρίνουν κάποιες ενέργειες που έχουν κάνει οι πιο παλιοί, μπορούν να

μπουν στη θέση τους. Προσφέρει πολλές φορές ευκαιρίες στους μαθητές να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, να διορθώσουν λανθασμένες εντυπώσεις που είχαν για ορισμένα θέματα (E5).

Είναι νομίζω σημαντικό να αποκτήσουν και κάποιες γνώσεις όσο αφορά τα γεγονότα αλλά ξεχνούν τα μετά από ένα χρονικό διάστημα άρα είναι πιο σημαντικό να τοποθετηθούν κριτικά πάνω στα γεγονότα που έχουν συμβεί (E16).

Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης πρέπει να γίνεται, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό 18, ταυτόχρονα με την προσφορά της γνώσης. Συγκεκριμένα :

...Πρέπει να συμβαδίζει το γνωστικό περιεχόμενο με τις δεξιότητες. Οπότε για μένα είναι σημαντικό ταυτόχρονα με τη γνώση να αναπτύσσω στα παιδιά και την κριτική σκέψη. Τι είναι όμως σωστό και τι λάθος; Αυτό είναι σχετικό. Αλλά τουλάχιστο να μάθουν να κριτικάρουν και μεγαλώνοντας όταν θα έχουν τη δική τους οικογένεια θα αλλάξουν πολλά πράγματα όσο αφορά τον τρόπο σκέψης τους (E18.)

Η εκπαιδευτικός 8 θεωρεί ως πρώτο στόχο του μαθήματος της Ιστορίας την κριτική τοποθέτηση πάνω στα διάφορα ιστορικά γεγονότα ώστε να αποφευχθούν λάθη που έγιναν στο παρελθόν και να σχηματίσουν τα παιδιά προσωπική άποψη. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει:

Πρώτος στόχος είναι να μάθουν τα παιδιά να κάνουν έρευνα και τα ίδια να σχηματίσουν τη δική τους γνώμη για τα ιστορικά γεγονότα. Η κριτική σκέψη, δηλαδή να βλέπουν τα γεγονότα και να κρίνουν αυτά τα γεγονότα ή τα πρόσωπα που έλαβαν μέρος και να σχηματίζουν δική τους άποψη. Η Ιστορία τούτο είναι βασικά, να βλέπεις τα λάθη που έγιναν στο παρελθόν και να προσπαθείς να τα αποφύγεις. Θεωρώ πιο σημαντική την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης παρά την απομνημόνευση ιστορικών γεγονότων ή προσώπων.(E8)

Για την εκπαιδευτικό 3 η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης μπορεί να γίνει μέσα από τον παραλληλισμό των ιστορικών γεγονότων με αυτά που συμβαίνουν σήμερα στην καθημερινή τους ζωής. Με αυτό θα επιτευχθεί επίσης και η διατήρησή τους στη μνήμη:

Στόχος του μαθήματος είναι να παραλληλίζονται κάπως με την καθημερινή ζωή, δηλαδή να προσπαθούν να τα παραλληλίζουν με το τι συμβαίνει σήμερα, πιθανόν αυτό να οδηγήσει και σε μια καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και συνθετικής άποψης.... Άλλος στόχος είναι να μάθουν ένα σύνολο γνώσεων το ποίο όμως να εξυπηρετεί και να μην είναι κάτι που θα εξαφανιστεί από τη μνήμη. Δηλαδή να συνδεθεί με την καθημερινότητά μας σήμερα ούτως ώστε να μείνει. Να συνδυαστεί με κάτι το οποίο να το θυμόμαστε.

Παρόλο που είναι σημαντικός στόχος για το μάθημα η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης εντούτοις για τους εκπαιδευτικούς 6 και 16 αυτό δεν γίνεται. Το μάθημα της Ιστορίας τις περισσότερες φορές είναι απλή αναμετάδοση γνώσεων κατευθυνόμενων μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια. Συγκεκριμένα αναφέρουν:

Θα έπρεπε κατά τη γνώμη μου να καλλιεργεί την κριτική σκέψη και δεν το κάνει όπως είναι τώρα. Είναι απλά μια μετάδοση γνώσεων. Δεν υπάρχει χρόνος να βρουν από μόνοι τους τις πηγές, να τις αναλύσουν. (E6)

Εγώ πιστεύω ότι η Ιστορία είναι καλά να διδάσκεται για να δημιουργεί στάσεις. Δηλαδή ο δάσκαλος σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να βγαίνει και να ηρωποιεί κάποιους και να λέει ότι είναι οι καλύτεροι γιατί έκαναν αυτό κι αυτό. Είναι καλά να διδάσκεται για να βοηθά τους μαθητές από μόνους τους να δημιουργούν κάποιες σκέψεις, να κρίνουν χωρίς να στηρίζονται πάνω στα εγχειρίδια που κι εκείνα τις περισσότερες φορές κατευθύνουν.(E17)

Ως προέκταση των πιο πάνω οι εκπαιδευτικοί 4, 6 και 8 θεωρούν ότι είναι περισσότερο αναγκαίο ο μαθητής να σχηματίζει προσωπική άποψη ανάλογα με τον τρόπο που κρίνει και αντιλαμβάνεται τα ιστορικά γεγονότα. Λαμβάνοντας υπόψη ότι ο κάθε άνθρωπος σκέφτεται διαφορετικά είναι απαραίτητο ο μαθητής να καταλήξει σε προσωπικά συμπεράσματα. Όπως είπαν συγκεκριμένα:

Είναι περισσότερο αναγκαίο ο μαθητής να σχηματίζει την προσωπική του άποψη. Διότι ο κάθε άνθρωπος σκέφτεται διαφορετικά. Αν πρέπει να φτάσουμε σε συλλογική άποψη αυτό σημαίνει ότι μπορεί να αναγκάσω κάποιον που δεν πιστεύει σε αυτή την άποψη να την αποδεχτεί. Τότε τι κριτική σκέψη προσπαθώ να αναπτύξω;(E4)

Ο καθένας καταλήγει σε ένα συμπέρασμα χωρίς όμως να υπάρξει αμφισβήτηση των γεγονότων. Για παράδειγμα το ότι έγινε ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος έγινε. Αν ένας λέει: « Πάρα πολύ καλά έκανε ο Χίτλερ», εν δική του άποψη και θα πρέπει να την υποστηρίξει. Αν άλλος όμως δε συμφωνεί το γεγονός δεν παύει να υπάρχει. Ο κάθε μαθητής, αφού διαβάσει τις διάφορες πηγές που του παραθέτουμε, τοποθετείται ανάλογα με το τι τον πείθει ή τι δεν τον πείθει.(E6)

...Αυτό μπορεί να αναπτύξει την κριτική σκέψη του παιδιού όπως είπαμε και πιο πάνω. Με αυτό τον τρόπο θα κρίνει ο ίδιος ο μαθητής και φυσικά με τι δική μας βοήθεια θα καταλήξει στο να σχηματίσει τη δική του άποψη. Αφού στοχεύουμε στο να μπορούν να σχηματίσουν τη δική τους γνώμη και να μην είναι όλα ομοιόμορφα.(E8)

Η εκπαιδευτικός 5 τοποθετείται λίγο διαφορετικά από τις πιο πάνω εκπαιδευτικούς θεωρώντας ότι θα πρέπει μέσα από το μάθημα να στοχεύουμε την κοινή άποψη, αφού στην ουσία τα ιστορικά γεγονότα έχουν γίνει, η οποία να πηγάζει όμως από την προσωπική.

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των αποτελεσμάτων που σχετίζονται με τη σημαντικότητα του μαθήματος της Ιστορίας, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ανακάλυψη της γνώσης μέσα από την διερεύνηση των ιστορικών γεγονότων αποτελεί σημαντικό στόχο του μαθήματος. Επίσης αναφέρουν ότι είναι σημαντικό τα παιδιά να κατανοούν κάθε φορά το πλαίσιο αναφοράς της κάθε πηγής ώστε να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και να

μπορούν να σχηματίσουν προσωπική άποψη ανάλογα με τον τρόπο που κρίνουν και αντιλαμβάνονται τα ιστορικά γεγονότα κάθε φορά.

4.1.2 Τα σχολικά εγχειρίδια στο μάθημα της Ιστορίας

Αρχικά κάποιοι από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς τόνισαν ότι τα σχολικά εγχειρίδια γράφτηκαν για να εξυπηρετήσουν την κυρίαρχη ιδεολογία και για να προωθήσουν τα πολιτικά συμφέροντα κυβερνήσεων. Παρόλα αυτά, αναφέρουν, συνεχίζουν να χρησιμοποιούνται από τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς στο παρόν στάδιο και θα συνεχίσουν να χρησιμοποιούνται και στο μέλλον ακόμα και μετά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Αυτός ο περιορισμός κάνει το μάθημα της Ιστορίας «φτωχότερο». Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα παραθέματα:

...Φυσικά όχι. Πάρα πολλοί εκπαιδευτικοί έτσι κάνουν ως τώρα, διδάσκουν μέσα από ένα σχολικό εγχειρίδιο και πολλές φορές μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο της Ελλάδας. Δεν χρησιμοποιούν καν σε πολλά σχολεία το εγχειρίδιο της Κύπρου (E1).

Το θέμα είναι ότι το σχολικό εγχειρίδιο γράφτηκε από 2-3 άτομα οι οποίοι ήταν οι εκλεκτοί της συγκεκριμένης κυβέρνησης, δεν είναι η ιστορία που διαμορφώθηκε από πολλές πηγές και πρέπει να το καταλάβει ο μαθητής (E1).

Το ένα σχολικό εγχειρίδιο έχει ως σκοπό καθαρά να περάσει η κυρίαρχη ιδεολογία. Για αυτό και ακόμη και τώρα στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα ουσιαστικά το μάθημα της Ιστορίας ούτε που το ακούμπησαν. Συνεχίζουμε και τώρα να χρησιμοποιούμε τα υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια χωρίς καθόλου αλλαγές (E7).

Σίγουρα χρειάζεται κάτι περισσότερο. Το βιβλίο είναι μια διδαχτική πρόταση. Νομίζω πως θα ήταν πολύ φτωχικό ένα μάθημα αν έμενε μόνο στο σχολικό εγχειρίδιο που το έγραψαν κάποιοι μιας συγκεκριμένης ομάδας, μιας συγκεκριμένης ιδεολογίας και σίγουρα μπορεί να περνά κάποια μηνύματα που δεν είναι κατά ανάγκη σωστά (E14).

Τα σχολικά εγχειρίδια είναι, για τους εκπαιδευτικούς 11 και 7, μη αποτελεσματικά γιατί από τη μια δεν μπορούν να συμβαδίσουν με την παρουσίαση άλλων πηγών ή μέσω των κατά τη διάρκεια του μαθήματος και από την άλλη δεν σου δίνεται η ευκαιρία να εμβαθύνεις περισσότερο σε θέματα που κρίνεις ως εκπαιδευτικός ότι χρειάζεται να το κάνεις. Όπως αναφέρουν σχετικά:

Φέρνοντας όμως στην τάξη κι άλλες πηγές η δομή του μαθήματος θα έπρεπε να είναι εντελώς διαφορετική από αυτή του βιβλίου. Με το παρόν βιβλίο και να φέρεις στην τάξη άλλες πηγές δεν θα ήταν τόσο αποτελεσματικό. Χρειάζεται απαραίτητα μια αναδόμηση του βιβλίου (E7).

Δεν πρέπει το μάθημα να διδάσκεται χρησιμοποιώντας μόνο ένα σχολικό εγχειρίδιο γιατί το βιβλίο δεν είναι επαρκές άρα δεν είναι αποτελεσματικό. Κάποιες φορές

χρειάζονται περισσότερες λεπτομέρειες για ένα θέμα για να εμβαθύνεις στο συγκεκριμένο θέμα, στο συγκεκριμένο γεγονός οι οποίες δεν δίνονται (E11).

Η εκπαιδευτικός 15, ως νέα στο επάγγελμα, αναφέρει το πρόβλημα έλλειψης κατεύθυνσης του μαθήματος της Ιστορίας ως προς τις μεθόδους ή τους τρόπους διδασκαλίας των ιστορικών γεγονότων μέσα από τα συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια τα οποία μερικά από αυτά είναι πεπαλαιωμένα. Όπως αναφέρει:

...δεν υπάρχει καθόλου κατεύθυνση. Δηλαδή ένας δάσκαλος ο οποίος έχει μέτριες γνώσεις Ιστορίας, είναι λίγο σα να μπαίνει να κολυμπήσει σε βαθιά νερά. Δηλαδή δεν έχουμε κατεύθυνση ως προς τις μεθόδους ή τους τρόπους διδασκαλίας των αντικειμένων. Υπάρχουν εγχειρίδια που είναι αρκετά καλά, όπως αυτά της Γ' και Δ' τάξης, η Στ' τάξη όμως έχει ένα βιβλίο το οποίο διδάχτηκα κι εγώ όταν ήμουν μαθήτρια.

Αντίθετη με τις πιο πάνω απόψεις φαίνεται να είναι η εκπαιδευτικός 2 η οποία θεωρεί τα σχολικά εγχειρίδια ως πυξίδα ως προς το που θα κατευθυνθεί ο εκπαιδευτικός έτσι ώστε να βρίσκεται στα σωστά χρονικά πλαίσια για να καλύψει την ύλη που καλείται με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα να διδάξει. Αναφέρει σχετικά:

Το εγχειρίδιο δίνει και μια πυξίδα για το πού πάεις. Αν δεν έχει εγχειρίδιο και αφήνεται πολλά ελεύθερο το θέμα, έστω και στοχοθετημένα, νομίζω εμπεριέχει τον κίνδυνο σε κάποιες περιπτώσεις, ίσως λόγω έλλειψης προγραμματισμού να μείνουν κάποια πράγματα πίσω. Ίσως η ύπαρξη εγχειριδίου να δίνει την ευκαιρία σε όλους προς τα πού πρέπει να κινηθούν και σε ποια χρονικά διαστήματα. Είναι ένα πηδάλιο λίγο χρονικό προς τα πού κατευθύνεται και με ποιο ρυθμό.

Την συγκεκριμένη ασφάλεια αρνείται να δεχθεί η νέα στο επάγγελμα εκπαιδευτικός 18 αφού, όπως υποστηρίζει, κάποια από τα συγκεκριμένα βιβλία χρησιμοποιούνται εδώ και δεκαετίες. Τα συγκεκριμένα βιβλία προωθούν μια στατικότητα η οποία δεν συμβαδίζει με τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα :

Το βιβλίο ακόμα προσφέρει μου μιαν ασφάλεια την οποία όμως εγώ ως καινούριος εκπαιδευτικός εν τη δέχομαι. Αδυνατώ να κάμνω τα ίδια πράγματα με πριν από 15 χρόνια. Θεωρώ ότι άλλαξαν τα πράγματα και τα βιβλία εξακολουθούν να παραμένουν στατικά.

...Αρχικά κάποια βιβλία γράφτηκαν πριν πάρα πολλά χρόνια. Συγκεκριμένα τώρα διδάσκω στη Στ' τάξη. Είναι ένα βιβλίο το οποίο για τα παιδιά δεν είναι καθόλου βατή η γλώσσα, εμπεριέχει σε ένα κείμενο πολλά γεγονότα, πολλές ημερομηνίες και δεν υπάρχει καθόλου επικοινωνία ούτε με το δάσκαλο-βιβλίο, ούτε με το βιβλίο-μαθητές.

Ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα που παρουσιάζουν τα παρόντα σχολικά εγχειρίδια, σύμφωνα με αρκετούς συμμετέχοντες στην έρευνα, είναι ο υπερβολικός όγκος πληροφοριών

και ο περιορισμός των συγκεκριμένων πληροφοριών αποκλειστικά ως ξερή γνώση και τίποτα περισσότερο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την έλλειψη ενδιαφέροντος τόσο από την πλευρά του μαθητή όσο και από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Μερική εξαίρεση αποτελούν τα κυπριακά βιβλία της Ιστορίας των τάξεων Γ' και Δ' όπου εκεί παρουσιάζονται αρκετές δραστηριότητες με πιο δημιουργικό τρόπο. Αντίθετα στα βιβλία των πιο μεγάλων τάξεων η κατάσταση είναι χαοτική ιδιαίτερα αυτού της Στ' τάξης όπου το πρόβλημα του όγκου των πληροφοριών και της απλής παράθεσης γεγονότων κορυφώνεται. Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα παραθέματα:

Στο σχολείο δε θα έλεγα ότι κυνηγώ αυτό το μάθημα ίσως γιατί με δυσκολεύει λίγο το περιεχόμενό του ειδικά της Ε' και Στ' τάξης. Είναι μια χαοτική κατάσταση χωρίς καμιά ιδιαίτερη παιδαγωγική προσέγγιση (E3).

Είναι μια Ιστορία που κουράζει τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και το μαθητή. Εκεί που ξεκινά να υπάρχει ένα ενδιαφέρον στην Γ' τάξη πολύ δημιουργικό το οποίο συνεχίζεται και στη Δ' τάξη, κάπου μετά χάνεται, έχει φθίνουσα πορεία. Κι αν δεν υπάρχει το κατάλληλο υλικό από τον εκπαιδευτικό ή μια τράπεζα υλικού και τα δύο μέρη, εκπαιδευτικός και μαθητής, βαριούνται (E3).

Ίσως αυτό οφείλεται και στο είδος του εγχειριδίου γιατί είναι απλή γνώση... εναπόκειται πάντα από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Το εγχειρίδιο δεν βοηθά καθόλου. Το κυπριακό της Γ' και Δ' τάξης όχι και τόσο..Στις μεγάλες τάξεις το πρόβλημα είναι πιο έντονο (E2).

Θεωρώ ότι είναι μια εντελώς λανθασμένη προσέγγιση γιατί το βιβλίο επικεντρώνεται στις γνώσεις παρά στις δεξιότητες. Το βιβλίο είναι ένας λανθασμένος τρόπος παρουσίασης του μαθήματος. Μιλώ περισσότερο για τα βιβλία της Στ' τάξης. Το βιβλίο της Γ' τάξης είναι πιο ευέλικτο, πιο κοντά στα παιδιά και όχι τόσο κατευθυνόμενο.... Θεωρώ ότι είναι μόνο μια οπτική γωνία και πρέπει να τα πω όπως τα λέει το βιβλίο (E6).

Σε κάποιες τάξεις υπάρχει πρόβλημα με τα βιβλία και τον όγκο των πληροφοριών που έχουν. Οι μαθητές θεωρούν το μάθημα ανιαρό με αποτέλεσμα ο δάσκαλος να μην έχει ιδιαίτερη όρεξη να το διδάξει. Αυτό κάνει το μάθημα λιγότερο αποτελεσματικό. Άμα ο μαθητής εξαρχής δεν έχει κίνητρο ή ο τρόπος που δίνονται οι πληροφορίες είναι υπερβολικός, κάπου θα βαρεθεί, δε θα ασχοληθεί, δεν θα έχει ενδιαφέρον κι αυτό θα έχει συνέπειες και στη διδασκαλία του αντικειμένου.(E4)

Αρκετοί από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς εισηγήθηκαν και τι είδους επιπρόσθετο υλικό θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στο μάθημα έτσι ώστε να εμπλουτιστεί. Στον κατάλογο των εισηγήσεων περιλαμβάνονται, μεταξύ άλλων, επιπρόσθετες πηγές, ιστοσελίδες, εκπαιδευτικά προγράμματα, επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους, ταινίες και γενικά οτιδήποτε που μπορεί να αποτελέσει φορέα ιστορικής γνώσης. Στα παραθέματα που ακολουθούν παρουσιάζεται ένα δείγμα από τις εισηγήσεις των εκπαιδευτικών για το συγκεκριμένο θέμα:

Υπάρχουν πολλές ιστοσελίδες στο διαδίκτυο. Μπορούμε επίσης να τους φέρουμε στην τάξη ιστορικά βιβλία που να αναφέρονται στα ιστορικά γεγονότα ή περιόδους που διδάσκονται τα παιδιά της συγκεκριμένης τάξης για να μπορέσουν να τα δουν και να συγκρίνουν κιόλας τις σκέψεις διαφόρων ανθρώπων και να βγάλουν τα δικά τους συμπεράσματα. Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ό,τι υπάρχει και είναι έγκυρο και από αυτό υπάρχει δυνατότητα να αντλήσουμε πληροφορίες για ιστορικά γεγονότα χωρίς ανακρίβειες (E8).

Μπορεί να είναι ένας χάρτης, μπορεί να είναι το διαδίκτυο, μπορεί να είναι λογισμικά, βίντεο, μια ταινία εποχής, ένα εκπαιδευτικό ντοκιμαντέρ, απλά για να μπουν τα παιδιά πιο πολύ στην ατμόσφαιρα. Επίσης επισκέψεις σε μουσεία, συμμετοχή σε προγράμματα μουσειακής αγωγής. Ακόμη αν υπάρχει δυνατότητα ο δάσκαλος να φέρει στην τάξη αντικείμενα, κουστούμια εποχής, πήλινα/χάλκινα αντικείμενα... ανάλογα με το τι διδάσκει. Γενικά οτιδήποτε που να βοηθήσει τους μαθητές σου να αναβιώσουν τη χρονική στιγμή (E15).

Τα παιδιά μπορούν να έρθουν σε επαφή με την ιστορία μέσω διάφορων προσεγγίσεων όπως οι συνεντεύξεις, οι επί τόπου μελέτες, οι επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους. Οποιαδήποτε άλλη πηγή που μπορεί να είναι από ένα βίντεο μέχρι πραγματικά αντικείμενα ή ακόμα αποκόμματα από εφημερίδες (E3).

Έχοντας υπόψη την αδυναμία των υφιστάμενων σχολικών εγχειριδίων στο να παρουσιάσουν αποτελεσματικά τα διάφορα ιστορικά γεγονότα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα τονίζουν την ανάγκη χρήσης επιπρόσθετων πηγών στο μάθημα της Ιστορίας έτσι ώστε οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με μια ποικιλία αυθεντικών απόψεων και να ξεφύγουν από τη μονοδιάστατη παρουσίαση των γεγονότων. Η εκπαιδευτικός 4 θεωρεί ότι οι πρωτογενείς πηγές κεντρίζουν περισσότερο το ενδιαφέρον του μαθητή κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ενώ η εκπαιδευτικός 12 θεωρεί απαραίτητη τη χρήση αυθεντικών πηγών. Συγκεκριμένα:

Οι πηγές υπάρχουν σε κάποιες περιπτώσεις αλλά είναι περιορισμένες. Και εξ όσων θυμάμαι είναι απλά ενισχυτικές σε πράγματα που παρουσιάζει το κυρίως κείμενο του μαθήματος. Αλλά επειδή είναι πρωτογενείς πηγές εν πιο ενδιαφέρον και για το μαθητή και για το δάσκαλο παρά εκείνα τα ανιαρά κείμενα που υπάρχουν στο κάθε κεφάλαιο (E4).

Όχι, το ένα σχολικό εγχειρίδιο δεν είναι αρκετό. Σίγουρα πρέπει να υπάρχουν περισσότερες πηγές στη διδασκαλία του μαθήματος. Χρειάζεται ο μαθητής να μπορεί να δει και άλλες πηγές και ίσως και αυθεντικές αν μπορεί κάποιος να βρει, ή ακόμη και τα ίδια τα μνημεία αν το επιτρέπει το μάθημα ή άλλα συγγράμματα για να μπορεί να συγκρίνει (E12).

Μια ομάδα εκπαιδευτικών κρίνει απαραίτητη την παρουσίαση των ιστορικών γεγονότων μέσω πηγών που να παρουσιάζουν όμως διάφορες πτυχές τους έτσι ώστε οι μαθητές επεξεργαζόμενοι τα διαφορετικά δεδομένα που έχουν μπροστά τους να καταλήξουν σε προσωπικά συμπεράσματα. Οι πηγές αυτές θα πρέπει να παρουσιάζονται αντικειμενικά,

χωρίς του υποκειμενισμό που μπορεί να υπάρχει λόγω της καταγωγής μας ή της προέλευσής τους. Όπως υποστηρίζουν:

Θεωρώ σωστό να έχουμε μια βάση αλλά πρέπει να χρησιμοποιούμε κι άλλες πηγές. Διότι η πηγή που έχουμε στηρίζεται πάνω στις απόψεις κάποιων που τα έγραψαν και σύνταξαν άρα πρέπει να δώσουμε την ευκαιρία στους μαθητές να βρίσκουν κι άλλες πηγές. Από μας εξαρτάται πώς θα γίνει αυτό (E8).

Πιστεύω ότι τα παρόντα σχολικά εγχειρίδια δεν περιλαμβάνουν ποικιλία πηγών. Θα βοηθούσε αν έμπαιναν πληροφορίες που να έδειχναν και την αντίθετη άποψη για ένα γεγονός ή αν έπαιρναν στοιχεία από ιστορίες άλλων χωρών και πώς τα παρουσίαζαν εκείνες από την πλευρά τους (E10).

Κοίτα, πριν ξεκινήσουν όλες αυτές οι συζητήσεις για τα Νέα Αναλυτικά και τα διάφορα, εν το σκέφτηκα καμία φορά διότι τούτο μάθαμε, με τούτο τον τρόπο σκέψης μεγαλώσαμε, τούτο ύβραμεν τούτο εκάμαμεν. Τώρα που ξεκινούν και μας παρουσιάζουν νέες ιδέες και νέες οπτικές γωνίες... πιστεύω περισσότερες πηγές θα ήταν μια πιο σωστή τοποθέτηση και αντιμετώπιση των γεγονότων (E13).

...δηλαδή να δώσεις από διάφορες πηγές πληροφορίες, να παρουσιάζονται με τρόπο αντικειμενικό δηλαδή να μην παρουσιάζονται υποκειμενικά σχόλια που προέρχονται λόγω της καταγωγής μας. Να παρουσιάζονται διάφορες πηγές και ο δάσκαλος να βοηθά τους μαθητές στο να επεξεργαστούν τούτα τα δεδομένα και να βγάλουν κατά κάποιο τρόπο ένα δικό τους συμπέρασμα (E10).

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί προσπαθούν από μόνοι τους αρκετές φορές να εμπλουτίσουν το μάθημα, χρησιμοποιώντας διάφορους τρόπους και μέσα. Αρκετοί από αυτούς φέρνουν στην τάξη επιπρόσθετο υλικό όπως εγκυκλοπαίδειες, χάρτες, βοηθήματα από ιστοσελίδες, ιστορικά βιβλία, βιογραφίες, το οποίο όμως δεν αντικαθιστά το σχολικό εγχειρίδιο, αλλά λειτουργεί συμπληρωματικά, το ενισχύει. Πιο κάτω αναφέρονται ενδεικτικά κάποιες απαντήσεις εκπαιδευτικών:

Το μάθημα δεν πρέπει να διδάσκεται μέσα από ένα σχολικό εγχειρίδιο, κι ευτυχώς επειδή ψάχνω για το θέμα οι μαθητές μου τις πιο πολλές φορές έχουν πολλές πηγές μπροστά τους από βιβλία που έχουμε στο σχολείο, από το διαδίκτυο, από εγκυκλοπαίδειες κλπ. Με χαρά μου βλέπω ότι και οι μαθητές μου έχουν στα σπίτια τους διάφορα βιβλία και εγχειρίδια που βοηθούν πολύ στο μάθημα και όποτε έχουμε μάθημα το οποίο προσφέρεται να φέρνουν από το σπίτι το κάνουν ή εγώ η ίδια τους φέρνω πηγές εκτός από το βιβλίο του σχολείου (E5).

Το βιβλίο θα χρησιμοποιηθεί αλλά ίσως στο κείμενο που έχει να μη δοθεί μεγάλη σημασία. Χρησιμοποιούνται οι επιπλέον πηγές για επιπλέον συζήτηση. Δεν αντικαθιστά το ένα το άλλο απλά συμπληρώνει το ένα το άλλο (E7).

Προσωπικά χρησιμοποιώ αρκετά βοηθήματα. Σίγουρα το βιβλίο δεν είναι αρκετό. Δηλαδή, αν δεν ψάξεις και εσύ ο ίδιος... Συνήθως είναι πηγές που τις βρίσκω έτοιμες είτε από τις ιστοσελίδες των διαφόρων οργανώσεων των δασκάλων είτε κάποιες προσωπικές μου εργασίες που έκανα τις πρώτες χρονιές που δίδασκα το

μάθημα της Ιστορίας. Μπορεί να είναι συμπληρωματικές πηγές για το περιεχόμενο του μαθήματος. Μπορεί να είναι η αφορμή. Μπορεί να είναι μια επανάληψη-ανακεφαλαίωση ή πολλές φορές να λειτουργήσουν ως αξιολόγηση. Ουσιαστικά ενισχύουν το περιεχόμενο του βιβλίου και λένε περίπου αυτό που λένε αλλά με διαφορετικό τρόπο (E9).

Σίγουρα δεν πρέπει να διδάσκεται μόνο με ένα σχολικό εγχειρίδιο. Προσωπικά εγώ το ακολουθώ ως οδηγό. Δηλαδή, εντάξει, έχουμε και κάποια πείρα πλέον, νομίζω ότι είναι πολύ διαφορετικός ο τρόπος που δίδασκα κάποτε την Ιστορία απ'ότι τη διδάσκω τώρα. Απλά το χρησιμοποιώ ως οδηγό δηλαδή ξέρω ότι υπάρχουν αυτές οι ενότητες. Από κει και πέρα το πώς θα τις προσεγγίσεις εννοείται όχι μόνο μέσα από ένα εγχειρίδιο. Υπάρχουν πάρα πολλοί άλλοι τρόποι για να προσεγγίσεις το μάθημα (E16).

Οι εκπαιδευτικοί που αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσας έρευνας θεωρούν ότι τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας δεν είναι αποτελεσματικά γιατί από την μια εξυπηρετούν την κυρίαρχη ιδεολογία και προωθούν πολιτικά συμφέροντα κυβερνήσεων και από την άλλη περιορίζουν τη διδασκαλία του μαθήματος αφού χαρακτηρίζονται από στατικότητα που δε συμβαδίζει με τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα. Επιπρόσθετα εντοπίζονται ελλείψεις ως προς τις μεθόδους και τους τρόπους διδασκαλίας. Μερική εξαίρεση αποτελούν τα κυπριακά σχολικά εγχειρίδια της Γ' και Δ' τάξης. Εκφράστηκε επίσης η ανάγκη για εμπλουτισμό του μαθήματος με οπτικοακουστικό υλικό και πρωτογενείς πηγές που σε μερικές περιπτώσεις μπορεί να είναι και αλληλοσυγκρουόμενες. Τέλος, είναι έκδηλη η προσπάθεια των συγκεκριμένων συμμετεχόντων να διανθίσουν το μάθημα της Ιστορίας με τέτοιο τρόπο ώστε να το κάνουν πιο δημιουργικό και πιο ελκυστικό για τους μαθητές.

4.1.3 Η διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές

Ερωτηθέντες οι εκπαιδευτικοί για το αν γνώριζαν τη συγκεκριμένη προσέγγιση, αρκετοί από αυτούς, δήλωσαν ότι δεν είχαν ξανακούσει για αυτή. Προσπαθώντας να αντιληφθούν τη φιλοσοφία της διδασκαλίας της Ιστορίας μέσω αλληλοσυγκρουόμενων πηγών έδωσαν τη δική τους ερμηνεία, η οποία τις πλείστες φορές, πλησίαζε αρκετά τη φιλοσοφία αυτή. Όσοι συμμετέχοντες επιχείρησαν να το κάνουν αυτό τόνισαν την ανάγκη χρήσης δύο ή περισσότερων πηγών που να παρουσιάζουν το συγκεκριμένο γεγονός από διαφορετικές οπτικές γωνίες καθώς και την κατανόηση εκ μέρους του μαθητή ότι δεν υπάρχει μόνο μια ερμηνεία για κάθε γεγονός αλλά πολλές ανάλογα με την οπτική γωνία που το βλέπεις. Πιο κάτω παρατίθενται κάποιες ενδεικτικές ερμηνείες:

Στην Ιστορία δεν το έχω ακούσει όμως φαντάζομαι ότι για ένα ιστορικό γεγονός χρησιμοποιούμε 2 διαφορετικές πηγές από διαφορετική οπτική γωνία και αυτές οι

οπτικές γωνιές διαμορφώνονται με βάση την κοσμοθεωρία εκείνου που τις έφτιαξε με βάση τα πολιτικά του πιστεύω, την αντίληψή του για τον κόσμο κλπ (E3).

Αντιλαμβάνομαι ότι για το ίδιο γεγονός παρατίθενται πηγές που η μία πηγή θα αντικρούει την άλλη. Δηλαδή μπορεί μια πηγή να δείχνει τα θετικά εκείνου του γεγονότος ενώ η άλλη πηγή να δείχνει τα αρνητικά του ιδίου (E4).

Πιστεύω ότι είναι μια προσέγγιση κατά την οποία έχεις δύο πηγές οι οποίες παρουσιάζουν ένα ιστορικό γεγονός με αντίθετο τρόπο. Εσύ αυτές τις πηγές τις παρουσιάζεις στους μαθητές και τους καλείς να κρίνουν ποια επιχειρήματα τους φαίνονται βάσιμα, ποια αβάσιμα ή ποια άποψη τους πείθει περισσότερο ή πώς βλέπουν αυτό το γεγονός από τη μια οπτική γωνιά κι από την άλλη, πώς το βλέπει ο κάθε εμπλεκόμενος και να συνειδητοποιήσουν ότι δεν υπάρχει πάντα μια γραμμή που να πεις τούτο είναι σωστό, τούτο είναι λάθος. Σε κάθε γεγονός θα βρεις θετικά και αρνητικά και από τη μια πλευρά και από την άλλη, άρα ο στόχος είναι να αντιλαμβάνονται οι μαθητές πως δεν είναι άσπρο/μαύρο μέσα σε ένα γεγονός. Περιπλέκονται πολλά άλλα τα οποία μπορούν οι ίδιοι μπορούν να κρίνουν κατά πόσο είναι βάσιμα ή όχι (E10).

Θα δίνονται πηγές οι οποίες ίσως η μια πηγή να υποστηρίζει τη μια θέση και η άλλη την αντίθετη και να έρχονται σε αντιπαράθεση και θα πρέπει ο δάσκαλος να βοηθήσει τους μαθητές να... να τις δώσεις και τις δύο και να τους αφήσεις να σχηματίσουν τη δική τους άποψη (E11).

Η εκπαιδευτικός 15 ήταν καλύτερη γνώστης της συγκεκριμένης προσέγγισης αφού της είχε δοθεί η ευκαιρία να τη γνωρίσει πιο εκτεταμένα σε ένα σεμινάριο για το μάθημα της Ιστορίας που παρακολούθησε πρόσφατα στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Με βάση το τι έμαθε στο συγκεκριμένο σεμινάριο έδωσε την ακόλουθη ερμηνεία:

Σε ένα από τα σεμινάρια Ιστορίας που παρακολούθησα παρουσιάστηκε η συγκεκριμένη μέθοδος. Βασικά, στόχος της είναι τα παιδιά να αντιληφθούν ότι ο καθένας έχει τη δική του οπτική σε ένα θέμα ή ένα γεγονός και η παρουσίασή της ξεκίνησε με την παράθεση μιας εικόνας και ρωτηθήκαμε τι έδειχνε η εικόνα αυτή. Αντιλαμβανόμαστε όλοι ότι ο καθένας θα πει κάτι διαφορετικό και ύστερα μεταφέρει το ίδιο στην Ιστορία και τους δίνεις μια πηγή και τους αφήνεις να πουν τι κατάλαβε ο ένας και τι κατάλαβε ο άλλος και να αντιληφθούν ότι για ένα γεγονός υπάρχουν διαφορετικές απόψεις. Αυτό μπορεί να γίνει είτε από μια εικόνα, είτε από ένα κείμενο, είτε από ένα γεγονός. Εξυπακούεται ότι τα παιδιά θα πρέπει πρώτα να εξασκηθούν και μετά να αρχίσουμε τη συστηματική χρήση της.

Παρόλο που όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι η Ιστορία μπορεί να διδαχθεί και μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές εντούτοις οι πέντε από αυτούς θεωρούν ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως η κύρια προσέγγιση στο μάθημα της Ιστορίας ακριβώς γιατί είναι απαραίτητο να μάθουν οι μαθητές να αμφισβητούν. Επίσης υποστηρίζουν ότι η συμβατότητα της συγκεκριμένης σε σχέση με το μάθημα της Ιστορίας έγκειται στο γεγονός ότι ο κόσμος δεν είναι μονοδιάστατος. Τα παραθέματα που ακολουθούν στοιχειοθετούν την συγκεκριμένη άποψη:

Ναι, θα μπορούσε να βοηθήσει μια τέτοια προσέγγιση γιατί μαθαίνει στα παιδιά να μην βλέπουν τα πράγματα μόνο με έναν τρόπο. Άλλωστε και η Ιστορία ουσιαστικά δεν εξαρτάται από ποιον θα την μάθεις και με ποιον τρόπο την λείει; Για παράδειγμα για μας ο Μέγας Αλέξανδρος εν ήταν ένας ήρωας; Για τους ανθρώπους όμως που πήγε και κατέκτησε ήταν ένας βάρβαρος, ένας κατακτητής (E12).

Όχι μόνο για το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και για το κοινωνικό σύστημα και για το πολιτικό σύστημα γιατί μέσα από αυτό μπορείς να διαμορφώσεις απόψεις αλλά και στάσεις. Να τους προβληματίσεις πιο εύκολα, να τους δημιουργήσεις, να τους περάσεις το μικρόβιο της αμφισβήτησης... ξέρεις μπορεί να υπάρχει και άλλη άποψη, μπορεί να μην είναι έτσι όπως μας τα λένε... Το πιο σημαντικό είναι να μαθαίνει να αμφισβητεί. Δηλαδή ότι η αλήθεια που παρουσιάζεται σε ένα βιβλίο μπορεί να μην είναι η πραγματική αλήθεια. ...Το θέμα της αμφισβήτησης είναι πολύ σημαντικό. Είτε με την έκθεση άλλων πηγών είτε μέσα από συζήτηση και αμφισβήτηση του ίδιου του βιβλίου. Μέσω προβληματισμού δηλαδή (E7).

Ναι, σίγουρα η προσέγγιση είναι συμβατή με το μάθημα της Ιστορίας γιατί ο μαθητής θα αντιληφθεί ότι ο κόσμος δεν είναι μονοδιάστατος αλλά είναι πολυσύνθετος, πολυπρισματικός, ότι ο καθένας σκέφτεται με βάση μια κοσμοθεωρία την οποία έχει αποκτήσει αφού έχει επηρεαστεί από μια σειρά από παράγοντες, φορείς, θεσμού, μέσα κλπ. (E3).

Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι θα ήταν προτιμότερο να χρησιμοποιηθεί ως συμπληρωματική προσέγγιση διδασκαλίας. Κάποιοι από αυτούς υποστηρίζουν ότι δεν μπορεί να είναι η βασική μέθοδος είτε γιατί κάποια μαθήματα ίσως να μην προσφέρονται να χρησιμοποιηθούν με την συγκεκριμένη προσέγγιση, είτε γιατί αν χρησιμοποιείται συνέχεια αυτό ίσως να καταντούσε βαρετό τόσο για το δάσκαλο όσο και για τους μαθητές. Όπως η εκπαιδευτικός 4 αναφέρει:

Βρίσκω το λίγο βαρετό να έχουν σε κάθε μάθημα να αντιπαραβάλλουν γεγονότα και να βρίσκουν την αλήθεια. Νομίζω πως θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σε συγκεκριμένα μαθήματα όπου ταιριάζει να χρησιμοποιηθεί.

Η εκπαιδευτικός 6 αναφέρει ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί συμπληρωματικά γιατί αν αρχίσεις να αμφισβητείς τα πάντα στο τέλος θα είναι όλα μάταια. Θεωρεί ότι χρειάζεται οι μαθητές να φτάνουν σε μια «ιστορική αλήθεια» αφού τα ιστορικά γεγονότα δεν μπορείς να τα αμφισβητήσεις, μπορείς όμως να τα κρίνεις και να τοποθετηθείς. Ο εκπαιδευτικός 8 υποστηρίζει ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί όπου χρειάζεται ή να είναι ένα μέρος του ίδιου του μαθήματος ή της όλης διαδικασίας που θα χρειαστεί για να εξετάσει μια ιστορική περίοδο.

Οι εκπαιδευτικοί 2, 10, 14 και 16 θεωρούν ότι μια τέτοια προσέγγιση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για ιστορικά γεγονότα που τελείωσαν και είναι απομακρυσμένα από σήμερα γιατί δεν μας επηρεάζουν συναισθηματικά, τα άτομα στα οποία αναφέρονται δεν είναι πλέον

εν ζωή, όποτε δεν μπορούν να επηρεαστούν ή να υπάρξει σύγκρουση λόγω του τραύματος που ίσως κουβαλούν. Συγκεκριμένα αναφέρουν:

Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε αυτή τη μέθοδο για γεγονότα που έχουν τελειώσει ή είναι απομακρυσμένα από σήμερα στην περίπτωση που υπάρχουν πηγές τις οποίες μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε (E2).

Ναι, ίσως για παλαιότερα γεγονότα χωρίς να έχουμε το φόβο ίσως να κριθούμε ή να σχολιαστούμε όπως π.χ. ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος ή κάποια γεγονότα της Ελληνικής Επανάστασης ή να παρουσιάσεις μια προσωπικότητα από διάφορες πηγές. Αυτό μπορεί να γίνει επειδή εν κάτι το οποίο δεν είναι πρόσφατο και δεν επηρεάζει τα συναισθήματά μας (E10).

...Ίσως κάποια πιο παλιά γεγονότα, διότι όσο πιο πρόσφατα είναι τα γεγονότα, κάποια άτομα μπορεί να κουβαλούν τραύματα από αυτά. Στα πρόσφατα γεγονότα, που υπάρχουν άτομα που είναι ακόμα εν ζωή, είναι δύσκολο να παρουσιαστούν και να υπάρξει σύγκρουση λόγω του τραύματος που κουβαλούν (E14).

Αν μου πεις να τοποθετηθώ για τον Μέγα Αλέξανδρο και για τις σφαγές που έκαμε, οι οποίες δεν αναφέρονται στο βιβλίο, ή για τον Κολοκοτρώνη που τον φυλάκισαν και οι Έλληνες μεταξύ τους τσακώθηκαν, τούτα εν πιο μακρινά, έκλεισαν σαν ενότητες, τότε ναι. Εν πιο εύκολο. Και να φέρεις την πηγή σου την αντικρουόμενη και να δημιουργήσεις αυτή την ένταση. Εγώ είμαι υπέρ και το κάμνω αλλά με κουβέντα ως τώρα όχι μέσω πηγών (E16).

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς 3, 4, 10 και 15 στη διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές θα πρέπει να ξεκινήσεις να εφαρμόζεται σταδιακά. Αρχικά στις μικρές τάξεις με ποιο απλοποιημένη μορφή και στη συνέχεια στις μεγαλύτερες με πιο σύνθετο τρόπο. Έτσι η αλλαγή θα γίνει σιγά σιγά ούτως ώστε από τη μια οι μαθητές να εξασκηθούν στη συγκεκριμένη προσέγγιση και από την άλλη δε θα φτάσουν ξαφνικά στην Στ΄ τάξη και να τους ζητηθεί ξαφνικά να την χρησιμοποιήσουν. Χαρακτηριστικά, η εκπαιδευτικός 3 μάλιστα θεωρεί ότι τα παιδιά των πιο μικρών τάξεων ίσως να είναι πιο δεχτικά γιατί λόγω ηλικίας μπορούν να εκφραστούν πιο αυθόρμητα και χωρίς περιορισμούς. Όπως υποστηρίζουν:

Θεωρώ ότι οτιδήποτε μπορείς να το διδάξεις σε οποιαδήποτε τάξη. Βάζοντας άλλες παραμέτρους σε κάθε τάξη. Στον εκπαιδευτικό εναπόκειται πώς θα τα προσαρμόσει, πώς θα τα διδάξει. Μάλιστα θεωρώ ότι στις μικρές τάξεις που τα παιδιά δεν έχουν ακόμη κοπεί τα φτερά τους, όπως γίνεται στις μεγαλύτερες τάξεις, μπορούν να εφαρμοστούν πολύ πιο ελεύθερα και να πάρεις πολλές περισσότερες απαντήσεις που δεν «ανέμενες». Φτάνει να είναι απλοποιημένο και να μπορούν να το αντιληφθούν (E3).

Νομίζω ότι είναι πολύ ωραία μέθοδος και περισσότερο μπορεί να χρησιμοποιηθεί στις πιο μεγάλες τάξεις και σε μικρότερο βαθμό στις πιο μικρές ώστε να μπορέσεις να το καλλιεργήσεις από νωρίς. Πρέπει να καλλιεργήσεις την κριτική σκέψη του μαθητή

από νωρίς και όχι να έρθεις ξαφνικά στην Στ' τάξη και να θέλεις να το κάνεις. Απλά αυτό να γίνει σιγά σιγά και σταδιακά (E4).

Πρέπει να καλλιεργήσεις κι εσύ αυτή την αντιμετώπιση στους μαθητές. Ξεκινώντας από τα απλά και πηγαίνοντας στα σύνθετα. Διότι όπως τώρα είναι συνηθισμένοι σε ένα τρόπο. Ακούνε σαν παθητικοί δέκτες και αφομοιώνουν αυτές τις γνώσεις και αυτή την πλευρά που τους παρουσιάζεται. Για να γίνει η αλλαγή πρέπει σιγά σιγά να αλλάξει ο τρόπος διδασκαλίας, το είδος των πηγών και η στάση των μαθητών (E10).

Η συγκεκριμένη μέθοδος θα πρέπει να αρχίσει από τις μικρές τάξεις με πιο απλοποιημένο τρόπο και να συνεχίσει πιο εντατικά στις μεγαλύτερες (E15).

Αντίθετα, κάποιιοι από τους εκπαιδευτικούς προβληματίζονται όσο αφορά την ετοιμότητα των παιδιών να δεχθούν μια τέτοια προσέγγιση. Η εκπαιδευτικός 2 έχει αμφιβολίες όσο άφορα τη χρήση της γιατί υποστηρίζει ότι ίσως οι μαθητές να μην καταλάβουν ότι είναι προσέγγιση αλλά θέση. Η εκπαιδευτικός 17 αναφέρει ότι μια τέτοια προσέγγιση μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά σε αμφιβολίες και αδιέξοδα λόγω του ότι σε αυτή την ηλικία έχουν την ανάγκη να ακούσουν μια άποψη. Κάτι ανάλογο προβληματίζει και την εκπαιδευτικό 15 η οποία προσθέτει ότι η υπερβολική ελευθερία μπορεί να οδηγήσει σε ασυδοσία ενώ η εκπαιδευτικός 13 θεωρεί ότι είναι προτιμότερο να παρουσιαστούν τα ιστορικά γεγονότα μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές στις μεγαλύτερες τάξεις. Αναλυτικότερα:

Μπορεί οι μαθητές να μην καταλάβουν ότι είναι προσέγγιση. Μπορεί να θεωρήσουν ότι είναι θέση. Ειδικά άμα είναι έξω από το εγχειρίδιο και πάρεις εσύ τις πηγές και τις δώσεις, μπορεί να θεωρήσουν ότι είναι θέση σου κι όχι διδαχτική προσέγγιση (E2).

Είναι μια προσέγγιση για το μάθημα αλλά δεν ξέρω κατά πόσο τα παιδιά του δημοτικού μπορούν να τη χρησιμοποιήσουν. Σίγουρα στις Γ' και Δ' τάξεις εν μπορούν να διδαχτούν μέσω αυτής της προσέγγισης. Ας πούμε στην Ε' και Στ' ίσως ναι γιατί τους αρέσει η διαφορετική άποψη (E13).

... Ίσως αν τη χρησιμοποιήσουμε ως κατεξοχήν μέθοδο διδασκαλίας θα έφερνε τα παιδιά σε αμφιβολίες και αδιέξοδα και λόγω της ηλικίας τους, μιλούμε πάντα για μαθητές δημοτικού σχολείου, τα παιδιά θα ήθελαν να νιώσουν και να ακούσουν μιαν άποψη και πολλές φορές στο πρόσωπο του δασκάλου βλέπουν το «Θεό» εκείνον που ξέρει τα πάντα. Οπότε θα ήταν δύσκολο να χρησιμοποιείται ως βασική μέθοδος (E17).

Κοίτα, προβληματίζει με αυτό το πράγμα. Διότι στο τέλος σε πάρα πολλά μαθήματα του σχολείου ερχόμαστε να δώσουμε τόση ελευθερία που στο τέλος μπορεί να μην καταλήξεις πουθενά και δημιουργείται μια κατάσταση ασυδοσίας, μιας σύγχυσης, ένα τζέλυ. Νομίζω ότι οι μαθητές, ίσως στις πιο μικρές ηλικίες, έχουν ανάγκη να ακούσουν μιαν αλήθεια. Τη μία άποψη (E14).

Για τις εκπαιδευτικούς 17 και 18 σημαντική προϋπόθεση για την χρήση της είναι να νιώθουν και οι ίδιες έτοιμες να την χρησιμοποιήσουν με βάση τις δικές τους γνώσεις για την

καταλληλότητα ή την ακαταλληλότητα των αλληλοσυγκρουόμενων πηγών που θα χρησιμοποιήσουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Ιστορίας. Συγκεκριμένα αναφέρουν:

... Θα προσπαθούσα να την χρησιμοποιήσω στο σημείο που φτάνουν οι γνώσεις μου δηλαδή δε θα έλεγα κάτι που δεν κατέχω που δεν είναι ξεκάθαρο στο μυαλό μου. Αλλά θα προσπαθούσα πάντα να αφήσω ένα παράθυρο ανοιχτό για το μαθητή να μπορεί και μόνος του να σκέφτεται κάποια πράγματα, να τα κρίνει και να φτάνει σε δικά του συμπεράσματα (E17).

Τοποθετούμαι υπέρ αυτής της προσέγγισης αλλά με προσοχή. Έχεις κάνει εσύ προσωπικά την έρευνά σου. Πρέπει να περάσουν από το δικό σου φίλτρο οι πηγές, να ρωτάς τον εαυτό σου: σίγουρα είναι οι κατάλληλες; Υπάρχει κάποιο σημείο που μπορεί να προκαλέσω; Αν με ρωτήσουν τα παιδιά με ρωτήσουν κάτι είμαι έτοιμη να τους απαντήσω ή θα του λέω ανοησίες;» (E18).

Η συγκεκριμένη προσέγγιση, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό 5, πρέπει να χρησιμοποιείται συχνά ώστε οι μαθητές να καταλάβουν ότι δεν είναι πάντα άσπρο ή μαύρο, μπορεί να υπάρχει και γκριζο και μπορεί να υπάρχουν και διαφορετικές απόψεις. Το ίδιο υποστηρίζει και η εκπαιδευτικός 6 η οποία αναφέρει:

Ίσως και ναι, αν είναι δουλεμένα τα παιδιά. Δηλαδή αν μπορούν να βγάλουν από μια πηγή το γεγονός και να αντιλαμβάνονται: «Α! Εδώ μας παρουσιάζεται το ίδιο γεγονός διαφορετικά! Άρα τι γίνεται; Άρα πρέπει να το διερευνήσουμε για να δούμε τι ακριβώς κρύβεται πίσω.» Αν όμως συνηθίσουν ότι πάντα αυτό που διαβάζω είναι και το σωστό θα μπερδευτούν.

Μια διαπίστωση σχεδόν από όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν η συμβατότητα της διδασκαλίας της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών. Μάλιστα αρκετοί ήταν αυτοί που υποστήριζαν ότι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ήταν το πρώτιστο θετικό αποτέλεσμα από τη χρήση της. Τα ακόλουθα παραθέματα είναι ενδεικτικά:

Καταρχήν, πρέπει να εξυπηρετεί στόχους όπως είναι η κριτική σκέψη. Μέσα από την αντιπαράθεση αλληλοσυγκρουόμενων πηγών και πολλαπλών απόψεων ή θέσεων της Ιστορίας να δώσει στους μαθητές την ευκαιρία να έχουν αρχικά μπροστά τους διάφορες απόψεις, να τις επεξεργαστούν μέσα στο μυαλό τους κι από κει και πέρα να γίνουν κριτικά σκεπτόμενοι με περισσότερες γνώσεις και περισσότερη ευελιξία στον τρόπο σκέψης τους (E1).

Η σημαντικότητα της συγκεκριμένης προσέγγισης είναι ότι μπορείς να δεις το ίδιο θέμα μέσα από διαφορετικές απόψεις, με κριτικό μάτι γιατί όλοι αυτοί οι ιστορικοί που έγραψαν και μίλησαν για κάποια πράγματα σίγουρα ο καθένας είχε τις δικές του απόψεις και έτσι μαθαίνουν τα παιδιά ότι ένα νόμισμα δεν έχει μόνο δύο όψεις αλλά εξαρτάται που κάθεσαι και πώς το βλέπεις (E5).

...Αν όμως θέλουμε να αναπτύξουμε την κριτική σκέψη των μαθητών, να προωθήσουμε τις διαφορετικές απόψεις, τη διαφορετικότητα κλπ, έχουμε στα χέρια μας ένα πολύ σημαντικό εργαλείο (E6).

Είναι πάρα πολύ σημαντικό μάθημα η Ιστορία, όχι μόνο σαν γνώσεις και κατανόηση γεγονότων αλλά και γιατί βοηθά τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά. Αυτό μπορείς μέσω πηγών και ειδικά συγκρουόμενων πηγών ώστε να καταλάβουν πόσες διαφορετικές απόψεις μπορεί να έχουν κάποιοι άνθρωποι για το ίδιο θέμα, ότι υπάρχουν πολλές οπτικές και πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν τις απόψεις του καθενός (E15).

Προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα η εκπαιδευτικός 6 θεωρεί ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση θα πρέπει να χρησιμοποιείται όχι μόνο στο μάθημα της Ιστορίας, αλλά και σε άλλα μαθήματα όπως τα Ελληνικά, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η Αγωγή Ζωής. Επίσης η εκπαιδευτικός 12 υποστηρίζει ότι η προσέγγιση αυτή εξυπηρετεί και έναν από τους γενικούς στόχους των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων που είναι ο κριτικός γραμματισμός.

Ιδιαίτερη αναφορά έγινε κι από αρκετούς συνεντευξιαζόμενους για το ρόλο του δασκάλου σε μια τέτοια προσέγγιση. Όσοι αναφέρθηκαν σε αυτό θεωρούν ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να έχει μόνο συντονιστικό ρόλο και όχι καθοδηγητικό. Δεν θα πρέπει να λείπει την προσωπική του άποψη από την αρχή ή κατά τη διάρκεια του μαθήματος, έτσι ώστε τα παιδιά να σχηματίσουν την προσωπική τους άποψη αμερόληπτα, αλλά μπορεί να την πει στο τέλος χωρίς όμως να της δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα. Τα πιο κάτω παραθέματα είναι ενδεικτικά:

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι καθαρά συντονιστικός και να μην είναι καθοδηγητικός. Δηλαδή να μην προσπαθεί αν ο ίδιος πιστεύει σε μια από τις δύο απόψεις να καθοδηγήσει με τον τρόπο του το μαθητή να καταλήξει σε μια από τις δύο απόψεις. Πρέπει να είναι συντονιστής και να έχει ουδετερότητα άσχετα από το προσωπικό του πιστεύω το οποίο κατ' ουδένα λόγο δεν πρέπει να αφήσει το μαθητή να καθοδηγηθεί σε αυτό (E4).

Ο ρόλος του δασκάλου είναι περισσότερο συντονιστικός, καθοδηγητικός και να βοηθά τους μαθητές του μέσα από αυτή τη διαδικασία να φτάσουν είτε ατομικά, είτε σαν τάξη σε ένα συμπέρασμα. Είναι λίγο επικίνδυνο να πει την προσωπική του άποψη γιατί μπορεί να επηρεάσει τους μαθητές του (E10).

Κι εσύ με τρόπο να πεις την άποψή σου. Όχι δε θα τοποθετηθείς από την αρχή, απλά θα πεις: «μπορώ να σας πω τη άποψη μου αλλά στο τέλος» και να μην την πεις με την πάσα λεπτομέρεια αλλά σε γενικές γραμμές και δεν θα είναι εκεί η βαρύτητα του μαθήματος αλλά θα πλασάρεις την ερώτηση: «Εσείς τι λέτε;»(E18)

Όπως διαφάνηκε από τις απαντήσεις του δείγματος των εκπαιδευτικών οι περισσότεροι από αυτούς δε γνώριζαν τη συγκεκριμένη προσέγγιση ενώ ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών είχαν έρθει σε επαφή με αυτή μέσω μεταπτυχιακών προγραμμάτων ή σεμιναρίων σχετικών με το μάθημα της Ιστορίας. Όλοι συμφώνησαν ότι η προσέγγιση μπορεί να χρησιμοποιηθεί

για το μάθημα της Ιστορίας και κάποιοι θεωρούν ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως κύρια προσέγγιση μιας και η αμφισβήτηση αποτελεί ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της Ιστορίας. Οι υπόλοιποι συμμετάσχοντες υποστηρίζουν ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως συμπληρωματική προσέγγιση, στηρίζοντας την άποψή τους στη μη καταλληλότητα κάποιων θεμάτων ή ενοτήτων να προσφέρονται για διδασκαλία μέσα από τη συγκεκριμένη προσέγγιση, στη μη ωριμότητα των μαθητών των μικρών τάξεων να την δεχθούν και να την κατανοήσουν και στη δική τους μη ετοιμότητα να την χρησιμοποιήσουν. Επίσης υποστηρίχθηκε ότι η προσέγγιση θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί περισσότερο για τη διδασκαλία παλαιών ιστορικών γεγονότων που δεν επηρεάζουν συναισθηματικά ζώντες ανθρώπους. Αποτέλεσε κοινή παραδοχή ότι η συγκεκριμένη μέθοδος προάγει την κριτική σκέψη των μαθητών και αυτό θεωρείται ως το βασικότερο πλεονέκτημά της. Ιδιαίτερη αναφορά έγινε και τα το ρόλο του εκπαιδευτικού ο οποίος αποτελεί κομβικό σημείο για την επιτυχία της προσέγγισης.

4.2. Η αποδεκτικότητα των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές των γεγονότων της σύγχρονης κυπριακής Ιστορίας

Μέσα από τις συνεντεύξεις διαφάνηκε ότι αρκετοί από τους συμμετέχοντες θεωρούν το μάθημα της Ιστορίας ως μέσο διατήρησης της εθνικής ταυτότητας των Ελληνοκυπρίων, λαμβάνοντας υπόψη το πολιτικό πρόβλημα και την παρούσα κατάσταση στην οποία βρίσκεται το νησί. Παρόλα αυτά υπήρχε και μια ομάδα συνεντευξιαζόμενων οι οποίοι υποστήριξαν ότι ναι μεν είναι σημαντική η διατήρηση της εθνικής ταυτότητας αλλά είναι απαραίτητο πλέον να αντιμετωπίζεται το μάθημα της Ιστορίας με ένα πιο πανανθρώπινο μάτι. Επίσης σχολιάστηκε και το γεγονός της μονόπλευρης παρουσίασης της Ιστορίας και της σύγχυσης ταυτότητας που ίσως να αντιμετωπίζουν τα παιδιά σήμερα λόγω της πολυπολιτισμικής κοινωνίας που διαμορφώνεται στο νησί.

Οι ερωτηθέντες ανέφεραν τα γεγονότα της σύγχρονης κυπριακής Ιστορίας τα οποία θεωρούν σημαντικά για να διδάσκονται στο δημοτικό σχολείο. Όλοι συμφωνούν ότι είναι απαραίτητο να διδάσκεται το πραξικόπημα και η εισβολή και μερικοί από τους συμμετέχοντες τόνισαν ότι τα γεγονότα αυτά αποτελούν σημαντικό κομμάτι της κυπριακής Ιστορίας και δεν επιδέχονται αμφισβήτηση. Ιδιαίτερη συζήτηση έγινε από αρκετούς συμμετέχοντες για τα γεγονότα του 63-64 τα οποία, όπως διαπίστωσαν, δεν παρουσιάζονται τις περισσότερες φορές είτε γιατί δεν υπάρχει ξεκάθαρη τοποθέτηση για τα γεγονότα αυτά, είτε γιατί είναι

δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς να τα διαχειριστούν, είτε γιατί δεν «συμφέρει» στους Ελληνοκυπρίους να τα παρουσιάσουν.

Το οικογενειακό περιβάλλον και το σχολείο αποτελούν για τους συνεντευξιαζόμενους τις δύο βασικές πηγές ενημέρωσης των μαθητών για τα σύγχρονα γεγονότα της κυπριακής Ιστορίας. Τα παιδιά είναι επηρεασμένα από αυτά που ακούνε στο σπίτι για τα συγκεκριμένα γεγονότα χωρίς όμως απαραίτητα να τα κατανοούν. Απλά λειτουργούν ως φερέφωνα. Υπάρχει και μια μεγάλη μερίδα μαθητών οι οποίοι δεν γνωρίζουν σχεδόν τίποτα για τη σύγχρονη κυπριακή Ιστορία. Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι το σχολείο μπορεί να επηρεάσει τις απόψεις που φέρνουν οι μαθητές από το σπίτι ενώ κάποιοι άλλοι πιστεύουν ότι αυτό είναι δύσκολο. Μπορεί να συμβεί για ένα χρονικό διάστημα, αλλά στο τέλος θα υπερισχύσει η άποψη της οικογένειας.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα χωρίζονται σε τρεις ομάδες όσο αφορά τη διδασκαλία της σύγχρονης κυπριακής Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές. Τέσσερις εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα γεγονότα της σύγχρονης κυπριακής Ιστορίας πρέπει να διδάσκονται μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές ανεξαρτήτως κόστους. Πέντε εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι δεν πρέπει να τα συγκεκριμένα γεγονότα να διδάσκονται με αυτή την προσέγγιση από τη μια γιατί θα υπάρξουν αντιδράσεις και από την άλλη γιατί τα προσωπικά τους βιώματα και πιστεύω δεν τους το επιτρέπουν. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με θετικότητα αυτή την προσέγγιση αλλά χρειάζονται επίσημη κάλυψη για να μπορούν να αντιμετωπίσουν τις διάφορες αντιδράσεις που θα προκληθούν. Αρκετοί εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί λόγω αντιδράσεων, μη ετοιμότητας των παιδιών να ακούσουν αυτή τη διαφορετική άποψη, παρούσας πολιτικής κατάστασης και έλλειψης ενημέρωσης.

Η διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές είναι για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς συμβατή με τον υπό έμφαση στόχο για την ειρηνική συμβίωση. Μέσα από τις συνεντεύξεις διαφάνηκε και η δυσαρέσκεια κάποιων εκπαιδευτικών για το συγκεκριμένο στόχο οι οποίοι υποστηρίζουν ότι παρουσιάστηκε με λανθασμένο τρόπο. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση θα πρέπει να αρχίσει να χρησιμοποιείται στο παρόν στάδιο για την προώθηση του στόχου, ενώ κάποιοι άλλοι πιστεύουν ότι αυτό πρέπει να γίνει μόνο σε περίπτωση λύσης γιατί η εφαρμογή της στο παρόν στάδιο μόνο σύγχυση μπορεί να προκαλέσει.

4.2.1 Η Ιστορία ως μέσω διατήρησης την εθνικής ταυτότητας

Η καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς 13, 5 και 14 ένα από τους σημαντικούς στόχους του μαθήματος της Ιστορίας στο δημοτικό σχολείο. Η εκπαιδευτικός 14 τονίζει ότι ο μαθητής είναι σημαντικό να αποκτήσει ιστορική συνείδηση ως Έλληνας, ενώ η εκπαιδευτικός 5 τονίζει την ανάγκη καλλιέργειας θετικών στάσεων προς την πατρίδα μέσα από το μάθημα. Όπως αναφέρουν:

Στη δημοτική εκπαίδευση είναι αρχικά γνωσιολογικός ο στόχος του μαθήματος αλλά μετά είναι και θέμα καλλιέργειας και στάσεων απέναντι σε θέματα πατρίδας, εθνικιστικά θέματα. Είναι σημαντικό μάθημα για την καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας των παιδιών (E5).

Στόχος του μαθήματος είναι η καλλιέργεια της ιστορικής πορείας μας σαν λαός, σαν έθνος. Μέσα από την Ιστορία βλέπουμε τη συνέχεια μας ως άνθρωποι, ως πολιτισμός. Γενικά είναι αυτή που μας ενώνει με το παρελθόν (E13).

Προσωπικά ένα στόχο που θεωρώ σημαντικό, είναι ότι ο μαθητής αποκτά ιστορική συνείδηση... πρώτα από όλα να αποκτήσει ιστορική συνείδηση ως Έλληνας... Είναι σημαντικό να ξέρεις ποιος είσαι, από πού κατάγεται, ποιο είναι το παρελθόν σου, από πού ξεκίνησες (E14).

Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό 16, είναι πολύ δύσκολο να ξεφύγει το μάθημα από το εθνικό πλαίσιο λόγω της παρούσας πολιτικής κατάστασης που επικρατεί στο νησί μας και της αδράνειας που επικρατεί για την προώθηση λύσης. Χαρακτηριστικά τονίζει:

Εν πολλά δύσκολο το μάθημα της Ιστορίας να ξεφύγει από το εθνικό πλαίσιο... από την άποψη ότι είμαστε μια χώρα παθούσα, θεωρώ ότι εν πάρα πολλά επικίνδυνο. Διότι από την μια εν επικίνδυνο να αποστασιοποιηθείς από αυτά τα συναισθήματα και να βιώσεις την Ιστορία ωμά... Άρα θεωρώ ότι, λόγω της ιδιαιτερότητας της Κύπρου, εν πολλά επικίνδυνο να αγγίζουμε κάποια θέματα που έχουν να κάνουν με την αγάπη για την πατρίδα ως πατρίδα διότι βλέπουμε και την αδράνεια που υπάρχει γενικότερα όσο αφορά το πρόβλημά μας.

Από την άλλη, παράλληλη τη σημαντικότητα της καλλιέργειας της εθνικής ταυτότητας, τονίζεται και η ανάγκη να παρουσιαστεί το μάθημα της Ιστορίας σε πιο πανανθρώπινο επίπεδο. Τα παιδιά, όπως η εκπαιδευτικός 2 αναφέρει, πρέπει να μάθουν να εκτιμούν και την Ιστορία των άλλων λαών. Το πιο κάτω παράθεμα είναι αντιπροσωπευτικό των όσων αναφέρει:

Αλλά νομίζω πως είναι και λίγο μέσα στη νοοτροπία των Ελλήνων να είναι πολύ επικεντρωμένοι στο δικό τους λαό. Ίσως να είναι το ίδιο και για τους άλλους λαούς και να μην το ξέρουμε. Αυτό όμως το θεωρώ λάθος Για παράδειγμα, πρέπει να μάθεις να εκτιμάς ότι και οι Κινέζοι, που τους έχουμε στην Κύπρο πολύ υποτιμημένους γιατί

τους έχουμε σε άλλη κατηγορία εργατών..., είχαν πολιτισμό εξίσου και καλύτερο ίσος από το δικό σου είναι πολύ σημαντικό. Τούτο θα βοηθούσε να εκτιμήσουν τους άλλους λαούς, αυτό που λέμε ισότητα, αλληλεγγύη.

Κάτι ανάλογο υποστηρίζει και η εκπαιδευτικός 17 της οποίας το παράδειγμα επικεντρώνεται στην απουσία γνώσης της Ιστορίας της Τουρκίας. Τα γεγονότα, αναφέρει, παρουσιάζονται με τέτοιο τρόπο ώστε η εθνική ταυτότητα των Ελληνοκυπρίων να αναδύεται αλώβητη και προβληματίζεται αν αυτό είναι ένας αντικειμενικός τρόπος παρουσίασης των ιστορικών γεγονότων. Το παράθεμα που ακολουθεί είναι χαρακτηριστικό των όσων ανέφερε:

...όμως θα έλεγα πως πρέπει να βλέπουμε το θέμα και λίγο πιο πανανθρώπινα. Δηλαδή να σου δώσω ένα παράδειγμα. Μέσα από τα βιβλία της Ιστορίας διδασκόμαστε συνέχεια την ελληνική Ιστορία από τα πολύ παλιά χρόνια... ποτέ δεν ήρθαμε να διδαχτούμε την Ιστορία της Τουρκίας. Δηλαδή τον τρόπο που σκέφτονται οι Τούρκοι. Απλά η άποψή μου είναι μαθαίνοντας και βλέποντας και λίγο τη νοοτροπία του «άλλου» θα μάθουμε κι εμείς να την αντιμετωπίζουμε, να την καταλαβαίνουμε. Μια ζωή μαθαίναμε ότι οι Τούρκοι ήταν οι εχθροί μας, ήταν πάρα πολύ κακός λαός, πολύ βάνανσοι κλπ... Ναι, έκαμαν κάποια πράγματα όμως ίσως η Ιστορία μας παρουσιάζεται με τέτοιο τρόπο ώστε να βγει η δική μας εθνική ταυτότητα αλώβητη και να αφήσουμε κάποιους άλλους στο περιθώριο. Δεν ξέρω αν είναι αντικειμενικός ο τρόπος που παρουσιάζονται.

Η εκπαιδευτικός 3 σχολιάζει την άποψη που έχουν αρκετοί όσο αφορά την αναγκαιότητα την καλλιέργειας της εθνικής ταυτότητας μέσω του μαθήματος, θεωρώντας ότι αυτό αποτελεί τροχοπέδη στο να γίνουν αλλαγές. Όπως λέει:

Απλά στην ιστορία είναι αυτό που σου είπα. Υπάρχει μια μερίδα η οποία θεωρεί ότι απειλείται αν δε μάθει ο μαθητής ένα σύνολο γνώσεων ότι τάχα έχουμε χαθεί σαν κράτος σαν έθνος κλπ. Επομένως θεωρώ ότι η Ιστορία εν χρωματισμένη διαφορετικά. Ενώ και άλλα μαθήματα προσπαθούν να κάνουν αυτό το πράγμα και δεν υπάρχουν αντιδράσεις. Το πρόβλημα εγκείται στην τάση που έχουμε ότι την ιστορία εν πρέπει να την αγγίζουμε και αυτό είναι μια τροχοπέδη στο να γίνουν αλλαγές.

Κριτική στην συγκεκριμένη άποψη ασκεί και ο εκπαιδευτικός 1 οποίος μεταξύ άλλων, αναφέρει ότι η σύγχρονη κυπριακή Ιστορία, με εθνικιστική κατεύθυνση, διδάσκεται και μέσα από άλλα μαθήματα, παρουσιάζοντας το πιο κάτω παράδειγμα από τα Μαθηματικά της Δ΄τάξης:

...Για παράδειγμα στο βιβλίο των Μαθηματικών της Δ΄ τάξης, στην ευαισθητοποίηση αριθμών, διδασκόταν το συγκεκριμένο θέμα μέσα από την εισβολή και το «Δεν Ξεχνώ». Είχε τίτλο «Η εισβολή το 1974». Έγραφε μόνο για τους Ελληνοκύπριους πρόσφυγες, μόνο για τους Ελληνοκύπριους αγνοούμενους, για τους

εγκλωβισμένους... δεν είχε μέσα τη λέξη Τουρκοκύπριος, δεν έγραφεν καν ότι είχε και Τουρκοκύπριους πρόσφυγες και Τουρκοκύπριους αγνοούμενους, δηλαδή δεν αγνοούμε τον πόνο και το τραύμα του «άλλου», αγνοούμε την ίδια του την ύπαρξη.

Επίσης η εκπαιδευτικός 18 αναφέρει ότι τα παιδιά στις μέρες μας περνούν κρίση ταυτότητας η οποία οφείλεται στον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα που άρχισε να διαμορφώνεται στο νησί και στη μη ξεκάθαρη τοποθέτηση όσο αφορά την τουρκοκυπριακή κοινότητα. Όπως αναφέρει:

Σιγά σιγά η πατρίδα, η έννοια της ταυτότητα, αλλάζει. Πλέον έχουμε μια πολυπολιτισμική ταυτότητα..υπάρχει μια σύγχυση ταυτοτήτων. Τα παιδιά περνούν μια σύγχυση γιατί από τη μια έχουμε τους Τουρκοκύπριους από την άλλη έχουμε εισβολή... άρα τι να πιστέψουν. Μου λένε ξεκάθαρα: «Κυρία για να τους μισούμε, για να τους αγαπούμε! Αποφασίστε επιτέλους!»

Σύμφωνά με τα όσα αναφέρθηκαν αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό ο μαθητής να αποκτήσει εθνική συνείδηση, ιδιαίτερα στην περίπτωση της Κύπρου λόγω της παρούσας πολιτικής κατάστασης που επικρατεί, πράγμα που επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό μέσα από το μάθημα της Ιστορίας. Εντούτοις, αναφέρθηκε και η περιοριστική για αλλαγές, στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, χρήση της Ιστορία για το σκοπό αυτό.

4.2.2. Γεγονότα σύγχρονης κυπριακής Ιστορίας που πρέπει να διδάσκονται

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί ανέφεραν τα γεγονότα της σύγχρονης κυπριακής Ιστορίας τα οποία οι ίδιοι θεωρούν ότι πρέπει να διδάσκονται οι μαθητές στο δημοτικό σχολείο. Τα γεγονότα ξεκινούν από την τον αγώνα της ΕΟΚΑ φτάνουν μέχρι το 1974 και συνεχίζουν, όπως αναφέρουν κάποιοι από τους συμμετέχοντες, μέχρι την εισδοχή μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Τα πιο κάτω παραθέματα είναι ενδεικτικά των όσων αναφέρθηκαν:

Το πρώτο είναι ο αγώνας της ΕΟΚΑ και μετά ουσιαστικά είναι οι σχέσεις, με όλα τα συν και τα πλην, Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων γιατί ουσιαστικά αυτές οι σχέσεις οδήγησαν σε ότι οδήγησαν και μετά είναι οι σχέσεις με τις άλλες κοινότητες.... Γιατί να αφήσουμε κάτι πίσω. Καταρχήν πώς προέκυψε η ανεξαρτησία, τι έγινε μετά; Πώς φτάσαμε στην τουρκική εισβολή; Τι προηγήθηκε; Τι μεσολάβησε; Δηλαδή τα ενδιάμεσα γεγονότα. Πώς έγινε ξαφνικά εκεί που συνυπήρχαν οι Τουρκοκύπριοι και οι Ελληνοκύπριοι να χωριστούν σε δύο περιοχές; Τις περισσότερες φορές φτάνουμε ως την εισβολή χωρίς να δούμε τι προηγήθηκε. Μετά σιωπούμε. Δε δίνουμε καθόλου βαρύτητα στη σύγχρονη κυπριακή ιστορία (Ε7).

Ανεξαρτησία, οι εμφύλιες διαμάχες του 63-64, το πραξικόπημα, η εισβολή, οι διαδικασίες εξεύρεσης λύσης του κυπριακού προβλήματος, δηλαδή οι συνομιλίες που άρχισαν από τη δεκαετία του 60 μέχρι σήμερα, η ίδρυση της TRC, το σχέδιο Ανάν. Αυτά όσο αφορά την πολιτική ιστορία (E1).

Σίγουρα πρέπει να διδάσκονται οι φασαρίες μεταξύ Τουρκοκυπρίων και Ελληνοκυπρίων το 63-64, τα γεγονότα του 74, πραξικόπημα και εισβολή, το τι έγινε με το Μακάριο, με την εξορία του, την επιστροφή του, την ανακήρυξη του ψευδοκράτους και όλα τα σύγχρονα θέματα που γυρόφερναν το θέμα του κυπριακού, τις διάφορες συνομιλίες που γίνονται, το δημοψήφισμα του Ναι και του Όχι. Να προσπαθήσουμε να φτάσουμε σε όσο το δυνατό πιο πρόσφατα γεγονότα (E5).

Σίγουρα το πραξικόπημα και η εισβολή είναι πάρα πολύ σημαντικά, πάρα πολύ, και τα γεγονότα που τελospάντων οδήγησαν στο πραξικόπημα και στην τουρκική εισβολή, δηλαδή οι αιτίες. Επίσης οι ταραχές που έγιναν μετά τις συνομιλίες Ζυρίχης-Λονδίνου που υπογράφηκε η ανεξαρτησία ανάμεσα σε μας και στους Τούρκους και το ρόλο που έπαιξε η Αγγλία και προς τους Τούρκους και προς εμάς, η στάση της Ελλάδας. Μετά το 74 που μπήκε η Κύπρος στην Ευρωπαϊκή Ένωση γιατί είναι ιστορικό γεγονός, ίσως το δημοψήφισμα για το σχέδιο Ανάν ή οι διάφορες περιπτώσεις που είχε η Κύπρος, τα διάφορα σχέδια λύσης (E12).

Ιδιαίτερη αναφορά έγινε από πολλούς συμμετέχοντες για τα γεγονότα του 63-64. Κοινή διαπίστωση ήταν ότι τα γεγονότα αυτά δεν παρουσιάζονται σχεδόν καθόλου στα παιδιά του δημοτικού σχολείου ενώ αυτό θα έπρεπε να γίνεται. Η εκπαιδευτικός 4 υποστηρίζει ότι τα γεγονότα θα πρέπει να λέγονται όπως ακριβώς έγιναν άσχετα αν αυτά τα γεγονότα είναι εναντίον των Ελληνοκυπρίων. Ο εκπαιδευτικός 8 θεωρεί ότι προσφέρουν μια πιο ξεκάθαρη εικόνα του τι οδήγησε στο 74. Οι εκπαιδευτικοί 15 και 16 θεωρούν ότι τα γεγονότα αυτά δεν παρουσιάζονται λόγω του ότι υπάρχει ημιμάθεια ή άγνοια, υπάρχουν ακόμη εν ζωή άτομα που τα βίωσαν καθώς και προκατάληψη. Όλα αυτά εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς στο να τα διαχειριστούν. Συγκεκριμένα αναφέρουν:

Δεν αγγίζουμε τέτοια θέματα όπως το 64 γιατί πρώτον υπάρχει ημιμάθεια ή άγνοια, δεύτερο υπάρχουν ζωντανοί ακόμη που ήταν εμπλεκόμενοι στα γεγονότα οπότε οι δάσκαλοι ίσως φοβούνται να ανοιχτούν πολύ στη συζήτηση για να μην έχουν προβλήματα με το σπίτι των μαθητών τους και τρίτο ίσως να υπάρχει η προκατάληψη του θύματος. Αλλά νομίζω είναι περισσότερο η ημιμάθεια ή η άγνοια (E15).

Δεν αναφέρουμε καν τα γεγονότα του 63-64, μπορώ να σου πω, ούτε την εισβολή δεν την αγγίζουμε πλέον. Γιατί ίσως δεν ξέρουμε να διαχειριστούμε τα γεγονότα. Τα γεγονότα αυτά ήβραν μας κι επειδή είμαστε γενικά άνθρωποι που προτιμούμε να ακολουθούμε παρά να ανοίγουμε δρόμους, περιμένουμε κάποιους να μας πουν τι θα κάνουμε (E16).

Την άποψη αυτή έρχεται να ενισχύσει και η εκπαιδευτικός 6 η οποία αναφέρει χαρακτηριστικά:

Τα γεγονότα του 64 τις περισσότερες φορές δεν το αναφέρω καν γιατί απλά ίσως δεν υπάρχουν και ξεκάθαρα γεγονότα ή ξεκάθαρη τοποθέτηση. Ίσως γιατί υπάρχουν διάφορες απόψεις για το τι έγινε, πώς οδηγήθηκαν τα πράγματα εκεί που οδηγήθηκαν και οι πηγές που γράφτηκαν για το συγκεκριμένο δεν είναι και τόσες πολλές. Τουλάχιστο εγώ προσωπικά δε γνωρίζω πού να τις βρω. Ίσως είναι ένας τρόπος στο να αποφύγουμε να πούμε την αλήθεια. Εγώ προσωπικά τουλάχιστο ακόμη δεν ξέρω τι ακριβώς έγινε.

Οι εκπαιδευτικοί 17 και 7 θεωρούν ότι η αναφορά ή μη κάποιων γεγονότων γίνεται λόγω πολιτικών σκοπιμοτήτων και τονίζουν από την μια ότι δεν πρέπει να αποκρύβονται γεγονότα και από την άλλη την ανάγκη μιας ξεκάθαρης πολιτικής για το τι θα διδάσκεται και μέχρι πού μπορεί να φτάσει ο δάσκαλος. Όπως αναφέρουν:

...γι' αυτό το πράγμα κρατούμε σιωπή, γιατί υπάρχουν πολιτικές σκοπιμότητες. Η εκάστοτε κυβέρνηση κρίνει κάθε φορά τι πρέπει να μπει και τι πρέπει να βγει και πράττει αναλόγως μέσω των στόχων που μπαίνουν στην αρχή του χρόνου. Δεν γίνεται να κρυβόμαστε πίσω από το δάχτυλό μας και να λέμε ότι εμείς είμαστε τέλειοι. Εμείς δεν κάναμε τίποτε. Το έκαναν όλα οι Τούρκοι. ...Πιστεύω ότι σταματά λίγο πολύ η Ιστορία μας στο «Δεν Ξεχνώ», ότι οι Τούρκοι μας πήραν τα σκλαβωμένα μας μέρη (E17).

Τα γεγονότα του 63-64 προσωπικά δεν τα έχω διδάξει καμία φορά. Εντούτοις θεωρώ ότι πρέπει να αναφέρονται από την στιγμή που έχουν επίδραση με τον α ή β τρόπο, σημαντική, στη Ιστορία του κράτους, πρέπει να αναφέρονται. Ίσως χρειάζεται και μια ξεκάθαρη πολιτική στο τι διδάσκω και μέχρι πού μπορώ να φτάσω (E7).

Το πραξικόπημα και η εισβολή αποτελούν, για κάποιους από τους συμμετέχοντες, κομβικά σημεία της σύγχρονης κυπριακής Ιστορίας για αυτό θεωρούν ότι πρέπει οπωσδήποτε να τα διδάσκονται οι μαθητές. Η εκπαιδευτικός 4 θεωρεί αδιανόητο να προσπερνιόνται σαν ένα απλό παραμύθι και τονίζει:

... Διότι είναι κάτι που πέρασε στην ιστορία άσχετο αν κάποιοι υποστηρίζουν ότι πρέπει να προσεγγίζουμε την απόσταση που έχουμε με τους Τουρκοκύπριους, να αδελφοποιηθούμε. Αυτό είναι κάτι άλλο. Δηλαδή τούτη είναι η Ιστορία. Η Ιστορία δεν αλλάζει άσχετα με το τι προσπαθούμε σήμερα κάποιοι να κάμουν. Η Ιστορία εν Ιστορία.

Από την άλλη η εκπαιδευτικός 9 πιστεύει ότι δεν πρέπει τα γεγονότα αυτά να παρουσιάζονται μονόπλευρα και αναφέρει:

Σίγουρα η εισβολή και το τι έγινε το 1974. Σε αυτή τη φάση συνήθως εμείς λέμε το τι καλό εκάμαμεν και το τι κακό επάθαμεν αλλά δεν φαίνεται η απέναντι πλευρά στο τι εκάμαμεν εμείς ή τι αφήσαμεν να περάσει ή δεχτήκαμε χωρίς να αντιδράσουμε. Σίγουρα αυτά τα γεγονότα δεν πρέπει να παρουσιάζονται μονόπλευρα.

Η εκπαιδευτικός 13 υποστηρίζει ότι ούτε το πραξικόπημα διδάσκεται σήμερα στα σχολεία γιατί μπορεί να υπάρξουν αντιδράσεις. Κάτι ανάλογο αναφέρει και ο εκπαιδευτικός 7 ο οποίος συμπληρώνει:

Ουσιαστικά σήμερα στα σχολεία μας διδάσκουμε την εισβολή. Το πραξικόπημα δε διδάσκεται απλά αναφέρεται και αν θέλεις εσύ το διδάσκεις. Αυτά τα θέματα παρουσιάζονται κυρίως στο βιβλίο «Δεν Ξεχνώ» το οποίο μάλιστα σταμάτησε να διδάσκεται στα σχολεία, άρα ουσιαστικά δεν είσαι υποχρεωμένος τα διδάσκεις. Αν θέλεις το κάνεις.

Μια εναλλακτική πρόταση για τα γεγονότα της σύγχρονης κυπριακής Ιστορίας έρχονται να προτείνουν οι εκπαιδευτικοί 1 και 3. Ο εκπαιδευτικός 1 προτείνει τη διδασκαλία της Ιστορίας άλλων πτυχών εκτός από αυτής του έθνους ενώ η εκπαιδευτικός 3 προτείνει να επικεντρωθούμε στα επιτεύγματα του κυπριακού κράτους μετά την ανεξαρτησία, γεγονότα, που σύμφωνα με την ίδια είναι πολύ σημαντικά, αλλά δεν αναφέρονται καθόλου. Τα παραθέματα των συνεντεύξεων τους που ακολουθούν είναι χαρακτηριστικά των όσων υποστηρίζουν:

Πρέπει να αλλάξει η φιλοσοφία για την αντίληψη του μαθήματος. Ιστορία δεν είναι μόνο η ιστορία του έθνους, είναι π.χ. και η ιστορία γυναικών, του αθλητισμού, των παιδιών, του γυναικείου κινήματος. Έχει τόσες πολλές ιστορίες κι εμείς μελετούμε μια εθνικιστική Ιστορία κι εκείνη από μια μόνο σκοπιά. Με αυτή που αναγιώθηκαν οι γονείς και οι παππούδες μας κι αναγιωνόμαστε κι εμείς με τον ίδιο τρόπο (E1).

... δηλαδή οι λέξεις που έχουμε στο μυαλό μας είναι συγκεκριμένες από το 60 και μετά. Να πω συγκεκριμένα: τουρκοκυπριακή ανταρσία του 63, Κοφίνου 67, βομβαρδισμοί της Τηλλυρίας, πραξικόπημα, εισβολή. Τούτες είναι οι λέξεις που χρησιμοποιούμε η οποία πιθανό να έχει και περιόδους ειρήνης. Μάλλον το κράτος μας σε αυτή τη φάση «μεγαλούργησε», αναστήθηκε από μια περίοδο Αγγλοκρατίας, που ήταν μια περίοδος αγροτική στην ουσία και έρχεται για διάφορους λόγους να εκμοντερνιστεί και από την μια στιγμή στην άλλη να αναπτυχθεί. Αυτά τα παραβλέπουμε και παραμένουμε μόνο, και φωτογραφίζουμε με τόσο έντονο τρόπο τα όσα ανέφερα πιο πάνω. ... παραμένουμε εκεί στα ίδια. Χωρίς να αναφερόμαστε καθόλου στις περιόδους πολιτισμού και ειρήνης (E3).

Συνοψίζοντας, αναφέρθηκαν από τους συμμετάσχοντες στην έρευνα, τα γεγονότα της σύγχρονης κυπριακής Ιστορίας που θεωρούν ότι πρέπει να διδάσκονται οι μαθητές στο

δημοτικό σχολείο ξεκινώντας από τον αγώνα της ΕΟΚΑ, το πραξικόπημα και την τουρκική εισβολή και φτάνοντας στην είσοδο της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση και τις διάφορες προσπάθειες επίλυσης του κυπριακού προβλήματος. Ιδιαίτερη αναφορά έγινε στα γεγονότα του 63-64 όπου κοινή διαπίστωση ήταν ότι αυτά δεν αναφέρονται καθόλου είτε λόγω πολιτικών σκοπιμοτήτων, είτε άγνοιας και ημιτελής ενημέρωσης για το τι ακριβώς έγινε. Ως εναλλακτική πρόταση αναφέρθηκε η διδασκαλία άλλων πτυχών της κυπριακής Ιστορίας καθώς και γεγονότων ανάπτυξης και προόδου του σύγχρονου κυπριακού κράτους.

4.2.3 Η οικογένεια και το σχολείο ως φορείς ενημέρωσης των παιδιών για τα γεγονότα της σύγχρονης κυπριακής Ιστορίας

Η οικογένεια και το σχολείο είναι για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς οι κύριοι φορείς ενημέρωσης των γεγονότων της σύγχρονης κυπριακή Ιστορίας. Αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η οικογένεια «κατευθύνει» τα παιδιά για τα γεγονότα με βάση τα δικά της κομματικά πιστεύω. Τα παιδιά τις περισσότερες φορές δεν κατανοούν αυτά που ακούν, αλλά τα αναμεταδίδουν. Τα πιο κάτω παραθέματα είναι χαρακτηριστικά αυτής της άποψης:

Ξέρουν, άσχετα το τι ξέρουν! Το ότι ενημερώνονται, ενημερώνονται. Κουβαλούν στο σχολείο αυτά που μαθαίνουν από το σπίτι για τη σύγχρονη κυπριακή Ιστορία. Αν πει π.χ. ο μπαμπάς ή ο παππούς ότι ο Γρίβας είναι Θεός θα τον έχουν Θεό. Αν πει ότι είναι προδότης θα τον λένε προδότη. Άρα ουσιαστικά μεταδίδουν αυτά που ακούνε στο σπίτι χωρίς να τα καταλαβαίνουν (E7).

...Επηρεάζονται πολύ από αυτήν. Ανάλογα με το τι πιστεύει η οικογένειά πιστεύουν και τα παιδιά. Δεν μπορώ να πω ότι είναι λάθος ένας τρόπος. Δεν μπορούν όμως να είναι αντικειμενικά όσο αφορά τα γεγονότα γιατί η άποψη του γονιού μπορεί να είναι επηρεασμένη από την ιδεολογία του κόμματος στο οποίο ανήκει. Κι αυτό φαίνεται και από το πώς αντιδρούν οι μαθητές στην τάξη όταν συζητάμε κάποια από τα γεγονότα αυτά (E11).

Η οικογένεια θεωρώ ότι διαδραματίζει το σημαντικότερο παράγοντα και η κομματική της κατεύθυνση διότι στην Κύπρο, παρόλο που δε θέλουμε να το παραδεχτούμε, η κομματική φορεσιά του καθενός παίζει ρόλο στο πώς σκέφτεται και πώς αντιμετωπίζει τα διάφορα ιστορικά γεγονότα (E12).

...Δηλαδή αν τα πιστεύω της οικογένειας είναι προς μια κατεύθυνση και τους ακούνε να συζητούν, μπορεί οι ίδιοι να μη συμμετέχουν στη συζήτηση, αλλά λένε αυτά που ακούουν. Μ' αυτό τον τρόπο σχηματίζουν κάποιες γνώμες ίσως λανθασμένες, ίσως σωστές. Αναμεταδίδουν αυτό που έχουν ακούσει χωρίς να είναι γνώστες. Όπως γίνεται με τις ομάδες. Είναι πολύ δύσκολο ένα παιδί να σχηματίσει διαφορετική άποψη από αυτή της οικογένειάς του πόσο μάλλον αντίθετη (E8).

Ακούνε κάποια πράγματα στην τηλεόραση αλλά σίγουρα δεν μπορούν να βγάλουν άκρη. Πρέπει να ακούνε τους γονείς τους να συζητούν στο σπίτι. Περισσότερο μέσα από τις συζητήσεις γονιών και συγγενών... Τα παιδιά είναι φερέφωνα, ό,τι λένε οι γονείς τους αναπαράγουν το, χωρίς όμως να το αντιλαμβάνονται (E16).

Για την εκπαιδευτικό 4 η ενημέρωση αυτή από μέρους της οικογένειας είναι ελάχιστη και πολλές φορές αυτό θα εξαρτηθεί από την καταγωγή των γονιών των μαθητών, γεγονός που εκπλήσσει αλλά και προβληματίζει τη συγκεκριμένη εκπαιδευτικό. Όπως αναφέρει:

Τα παιδιά δεν θεωρώ ότι είναι αρκετά ενημερωμένα και αυτά που γνωρίζουν τα μαθαίνουν από την οικογένειά τους. Π.χ. σαν γονείς που είναι πρόσφυγες μπορεί να έχουν μιλήσει στα παιδιά τους, αλλά έχω εκπλαγεί από το ότι ορισμένοι μαθητές μας πραγματικά δεν ξέρουν σχεδόν τίποτε για την κυπριακή Ιστορία που είναι και τόσο πρόσφατη, που διερωτώμαι πώς δεν έχουν πει τίποτα οι γονείς στα παιδιά τους για αυτό το θέμα (E4).

Όσο αφορά το ρόλο που διαδραματίζει το σχολείο στην αλλαγή, συμπλήρωση ή διόρθωση των αντιλήψεων που φέρνουν τα παιδιά στην τάξη για τα γεγονότα αυτά, κάποιοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι αυτό είναι πολύ δύσκολο να συμβεί γιατί, αν και τα παιδιά προβληματίζονται από αυτά που ακούνε ή μαθαίνουν στο σχολείο, στο τέλος θα υπερισχύσει αυτό που έμαθαν ή θα μάθουν στο σπίτι. Τα παραθέματα που ακολουθούν είναι ενδεικτικά των όσων αναφέρθηκαν:

Στην ηλικία των 11-12 είναι επηρεασμένα κομματικά από το σπίτι τους. Στις συζητήσεις φαίνεται ότι είναι καθαρά επηρεασμένα από την οικογένειά τους. Σε αυτή την ηλικία όμως δέχονται μια διαφορετική άποψη και προβληματίζονται αν και πιστεύω ότι στο τέλος υπερισχύει εκείνο που φέρνουν ή ακούνε από το σπίτι (E9).

Εν νομίζω ότι μπορούν εύκολα να ανατραπούν. Βέβαια, εάν ίσως προσπαθούσαμε με τα παιδιά να βλέπαμε το πώς σκέφτεται η μια πλευρά και πώς σκέφτεται η άλλη και τουλάχιστο να φέρουμε μπροστά στα μάτια τους ξεκάθαρα και τα δύο πράγματα και ύστερα, μεγαλώνοντας, σχημάτιζαν δική τους άποψη ίσως αυτό να βοηθούσε (E12).

...Βέβαια πιστεύω ότι τα τελευταία χρόνια είναι πολύ καλύτερη η κατάσταση στα σχολεία και μπορούμε να δεχθούμε κάποια πράγματα με πιο εύκολο τρόπο απ'ό,τι παλαιότερα. Αν δεν έχουν καμιά άποψη, ο δάσκαλος θα λειτουργήσει καταλυτικά πάνω τους. Αν όμως κουβαλούν απόψεις από το σπίτι είναι δύσκολο να τους την αλλάξει ο δάσκαλος. Κάποιοι μαθητές αντιδρούν...(E17)

Μια άλλη ομάδα εκπαιδευτικών θεωρεί ότι αυτό μπορεί να γίνει πιο εύκολα σήμερα απ'ό,τι παλαιότερα, φτάνει να υπάρχει μια ξεκάθαρη πολιτική κατεύθυνση και τα παιδιά να μάθουν να τοποθετούνται κριτικά απέναντι στα γεγονότα. Το σχολείο θα τα προβληματίσει, θα τα μάθει να σκέφτονται κριτικά κι από κει και πέρα, αυτά, μεγαλώνοντας, θα τοποθετηθούν

απέναντι στα γεγονότα. Οι απόψεις τους αυτές παρουσιάζονται στα παραθέματα που ακολουθούν:

Πρέπει στο σχολείο να του δοθεί μια δεύτερη ευκαιρία για να μπορέσουν να σκεφτεί: «άραγε ήταν σωστό αυτό που μου είπε η μάμα και ο παπάς μου;» Κι αυτό θα συμβεί μεγαλώνοντας. Σε ένα 8χρονο παιδί που θα κάνει για πρώτη φορά Ιστορία ενδύσκολο να του αλλάξεις κάτι που έμαθε στα 5 ή 6 του χρόνια από τους γονείς του. Τα παιδιά είναι σημαντικό να μάθουν να είναι κριτικά και αυτό πρέπει να το καλλιεργήσουμε εμείς στο σχολείο (E4).

Μπορούμε ως σχολείο να επηρεάσουμε τους μαθητές νοουμένου ότι θα υπάρχει πλαίσιο το οποίο θα εφαρμόζεται σε όλα τα σχολεία. Δηλαδή θα έρθει η οδηγία από το Υπουργείο και θα καθορίσει ότι πρέπει να παρουσιάζονται αυτά τα γεγονότα μέσω αυτής της προσέγγισης (E10).

Φαίνονται τα παιδιά να είναι επηρεασμένα από το τι ακούνε στο σπίτι. Φαίνονται παιδιά που να μην έχουν άποψη και υπάρχουν και τα παιδιά τα οποία βλέπουν το θέμα πολύ πιο θετικά από άλλα. Συζητώντας μαζί τους βλέπω ότι υπάρχει έδαφος προς καλλιέργεια αυτής της άποψης., ότι μπορεί ο δάσκαλος να επηρεάσει τους μαθητές αλλά υπάρχουν και παιδιά που είναι πολύ επηρεασμένα από το σπίτι, φυσικά είναι λίγα, μονάδες, αλλά υπάρχουν (E5).

Κάποιοι από τους συμμετέχοντες έδωσαν παραδείγματα στα οποία φαίνεται έντονα ο επηρεασμός των παιδιών από την οικογένεια. Χαρακτηριστικά των όσων λέχθηκαν είναι τα παραδείγματα των εκπαιδευτικών 1 και 4 που ακολουθούν:

Με αφορμή ένα παραμύθι, μιλάμε καθημερινά στην τάξη μας για θέματα ρατσισμού, μετανάστευσης, διαφορετικότητας στην Κύπρο. Σε μια συζήτησή μας, πετάχτηκε ένας μαθητής και μου είπε: «μα κύριε εμείς πληρώνουμε τους και το ρεύμα τους Τούρκους» όταν τον ρώτησα που το άκουσε μου απάντησε: «Είπεν μου το ο παπάς μου» (E1).

Στο συγκεκριμένο σχολείο φαινόταν καθαρά η αναπαραγωγή των ιδεών των γονιών στα μυαλά των μαθητών. Διότι ο τρόπος που εκφράζονταν και τα λόγια που έλεγαν δεν ήταν δικά τους. Φαινόταν ξεκάθαρα ότι αναπαρήγαγαν ό,τι είχαν ακούσει στο σπίτι. Είναι δύσκολο για το μαθητή σε μια τέτοια ηλικία να φιλτράρει αυτά που του λένε (E4).

Η εκπαιδευτικός 15, από την άλλη, αφηγήθηκε δύο προσωπικά της περιστατικά στα οποία διαφαίνεται η αντίθετη επίδραση της οικογένειάς της σε θέματα αντιμετώπισης των Τουρκοκυπρίων. Τα παραθέματα που ακολουθούν είναι ενδεικτικά των όσων ανέφερε:

... Βασικά με βοήθησε πρώτα η οικογένειά μου σε αυτές τις απόψεις. Δε με έσπρωξε, απλά μου άνοιξε την πόρτα. Δηλαδή όταν άνοιξαν τα οδοφράγματα. Πήγαμε στο

χωρίο μου τη Γιαλούσα και βρήκαμε τον Τουρκοκύπριο που μένει στο σπίτι μας και από τότε οι γονείς μου και η γιαγιά μου και οι θείοι μου έχουν πολύ καλή σχέση μαζί του. Ήρθε κι αυτός απεδώ και πήγαμε και είδαμε το δικό του σπίτι. Ήταν μια πολύ ανθρώπινη επαφή και με βοήθησε να δω τα πράγματα διαφορετικά.

...Επίσης ένα άλλο πράγμα που με βοήθησε να δω κάποια γεγονότα με άλλο μάτι ήταν το ακόλουθο. Ο πατέρας μου ήταν αιχμάλωτος πολέμου και εκεί που τον είχαν κρατούμενο τους βοήθησε ένας Τουρκοκύπριος αστυνομικός. Με το άνοιγμα των οδοφραγμάτων πήγαν και τον βρήκαν, έκαναν και μια εκδήλωση και τον τίμησαν. Πήγαμε και στο γάμο των παιδιών του. Δυστυχώς αυτές οι ιστορίες δεν είναι γνωστές, ούτε τα Μ.Μ.Ε. τις προωθούν.

Μέσα από τις συνεντεύξεις διαφάνηκε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η οικογένεια επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις γνώσεις και αντιλήψεις των παιδιών για τα γεγονότα της σύγχρονης κυπριακής Ιστορίας που είναι χρωματισμένες, τις περισσότερες φορές, από τις κομματικές πεποιθήσεις των γονιών τους και δύσκολα μπορούν να αλλάξουν από το σχολείο. Παρόλα αυτά, μέρος των συμμετασχόντων, θεωρεί ότι σήμερα η ενημέρωση από το σπίτι γίνεται σε μικρότερη ένταση, γεγονός που επιτρέπει στο σχολείο να επηρεάσει πιο εύκολα τα παιδιά ή έστω να τα προβληματίσει για την αντικειμενικότητα των όσων μαθαίνουν ή ακούνε από την οικογένειά τους.

4.2.3 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των γεγονότων της σύγχρονης κυπριακής Ιστορίας με αλληλοσυγκρουόμενες πηγές

Τα γεγονότα της σύγχρονης κυπριακής Ιστορίας πρέπει να διδάσκονται με αλληλοσυγκρουόμενες πηγές ανεξαρτήτως κόστους, σύμφωνα με μια ομάδα συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα. Ο εκπαιδευτικός 1 θεωρεί ότι αυτό πρέπει να γίνεται έστω κι αν δεν υπάρχει επίσημη κάλυψη από το Υπουργείο Παιδείας. Το έχει ήδη κάνει περιστασιακά όμως και όχι οργανωμένα. Όπως αναφέρει:

Εγώ δε θα διστάσω να χρησιμοποιήσω τη συγκεκριμένη προσέγγιση έστω κι αν δεν υπάρχει επίσημη κάλυψη από το Υπουργείο Παιδείας. Δε θα μου επέτρεπε η συνείδησή μου να μην μιλώ για αυτά τα θέματα παρουσιάζοντας τα κι από τις δύο πλευρές, ανεξαρτήτως κόστους.

...Σαφώς, εννοείται, είναι αυτά που πρέπει απαραίτητα να διδάσκονται μέσα από αυτή την προσέγγιση. Εγώ προσπάθησα να το κάνω, εκτός όμως του μαθήματος της Ιστορίας όταν δίδασκα για επίκαιρα θέματα. Επίσης μέσα στα πλαίσια του στόχου της ειρηνικής συμβίωσης επειδή με ενδιαφέρει πολύ το θέμα. Αλλά και κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς θα προκύψει πολλές φορές το θέμα της εισβολής, το θέμα της διχοτόμησης, το θέμα της λύσης ...Προσπαθούσα να τους προκαλέσω να σκεφτούν:

«Μήπως έχει και άλλη όψη;» Τους έβαζα να σκεφτούν: «Τι νομίζετε ότι λέει ένας Τουρκοκύπριος για τα γεγονότα του 74;» ή «Τι νομίζετε ότι σκέφτεται ένας Τουρκοκύπριος που έφυγε από το σπίτι του από τις Αρόδες της Πάφου και τώρα μένει στην Κερύνεια; Γιατί έφυγαν;»... Νομίζω εν απαραίτητο τέτοια θέματα να διδάσκονται με αυτή την προσέγγιση.

Την πιο πάνω άποψη έρχονται να ενισχύσουν με τα λεγόμενά τους και οι εκπαιδευτικοί 10 και 13 οι οποίοι υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να παρουσιάζεται και η άλλη πλευρά έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν να σχηματίζουν την προσωπική τους άποψη για τα γεγονότα αυτά. Συγκεκριμένα αναφέρουν:

Νομίζω ότι προσφέρεται να τα διδάξεις μέσω αυτής της προσέγγισης γιατί μπορείς να βρεις για ένα γεγονός κάποια αφήγηση από ελληνοκυπριακή πλευρά και κάποια αφήγηση από τουρκοκυπριακής πλευράς και να δεις ότι ίσως να έχουν αντίθετη άποψη πάνω στο γεγονός οπότεν θα προβληματιστείς και θα σχηματίσεις τη δική σου προσωπική άποψη (E10).

Νομίζω πως ναι, θα μπορούσαν να παρουσιαστούν τα γεγονότα μέσω αυτής της προσέγγισης. Για κάμποσα χρόνια αποσιωπούσαμε γεγονότα και καταστάσεις. Όχι πως τώρα άλλαξε κάτι το ιδιαίτερο, αλλά νομίζω επειδή δεν είναι εν ζωή οι άμεσα ενδιαφερόμενοι λέμε περισσότερα πράγματα μεν αλλά βλέπουμε ότι τα παιδιά ούτε καν ξέρουν ποιοι είναι τούτοι οι άνθρωποι που ήταν οι κύριοι πρωταγωνιστές των γεγονότων...(E13)

Η εκπαιδευτικός 17 φέρνει ως παράδειγμα τον τρόπο που παρουσιάστηκαν στην ίδια κάποια γεγονότα της σύγχρονης κυπριακής Ιστορίας, όταν ήταν αυτή μαθήτρια, τρόπος ο οποίος προκάλεσε σύγχυση, και θεωρεί ότι στα παιδιά των μεγάλων τάξεων μπορούν να παρουσιαστούν τα γεγονότα αυτά με αλληλοσυγκρουόμενες πηγές για να μπορέσουν να συνειδητοποιήσουν το τι ακριβώς έγινε:

Έρχεται τώρα στο μυαλό μου το θέμα του πραξικοπήματος, το θέμα της ΕΟΚΑ Β. Δεν παρουσιάζαμε παλιά στα σχολεία αυτά τα θέματα. Ήταν πολύ κομματικοποιημένο αυτό το θέμα. Φοβόμασταν να μιλήσουμε. Κι εμείς ως μαθητές πώς μεγαλώσαμε; Ήταν πολύ συγκεχυμένη η αλήθεια στο μυαλό μας. Θεωρώ ότι στα παιδιά των μεγάλων τάξεων μπορεί να τους παρουσιάζεται η αλήθεια μέσα από διαφορετικές πηγές για να μπορούν κι αυτά να αναπτύξουν κάποιες στάσεις, να μπορούν να συνειδητοποιήσουν κάποια πράγματα από μόνα τους.

Αντίθετη γνώμη με τους πιο πάνω συμμετέχοντες φαίνεται να έχει μια άλλη ομάδα εκπαιδευτικών οι οποίοι υποστηρίζουν ότι τα γεγονότα της σύγχρονης κυπριακής Ιστορίας δεν πρέπει να διδάσκονται μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές. Θεωρούν ότι η παρούσα πολιτική κατάσταση στο νησί δεν επιτρέπει τη χρήση μιας τέτοιας προσέγγισης. Επίσης σε

επίπεδο δημοτικού σχολείου τα γεγονότα πρέπει να παρουσιάζονται απλά χωρίς προσπάθειες διαστρέβλωσης της αλήθειας. Κάποιοι από αυτούς δεν θέλουν ούτε οι ίδιοι να παραδεχτούν ότι μπορεί να υπάρχει και στην ελληνοκυπριακή πλευρά μερίδιο της ευθύνης όποτε είναι για αυτούς δύσκολο να περάσουν αυτή την άποψη στους μαθητές τους. Τονίζουν επίσης, ότι για αυτούς αποτελεί αδικία να παρουσιάζεται και η άλλη άποψη από τη στιγμή που το μερίδιο της ευθύνης της είναι πολύ μεγαλύτερο Τα πιο κάτω παραθέματα είναι ενδεικτικά των όσων ανέφεραν:

Δε θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω αυτή τη μέθοδο για τα συγκεκριμένα γεγονότα με κανένα τρόπο. Το ότι μπορεί κάποιος να το κάνει, μπορεί, κάποιος που πιστεύει πολύ σε αυτό. Αλλά εγώ προσωπικά εν θα μπορούσα με καμία δύναμη να παρουσιάσω την άποψη ότι εντάξει όλοι αδικηθήκαμε, δεν πειράζει και κάπου οι άλλοι να λένε εμείς αδικηθήκαμε.. και επειδή ο καθένας λέει το ίδιο εν πειράζει... Πρέπει να λυθεί αυτή η άδικη κατάσταση (E2).

Μέχρι τη σημερινή μας συζήτηση δεν το είχα σκεφτεί ποτέ για να σου πω την αλήθεια. Γιατί δε θέλω να πιστέψω κι εγώ η ίδια ότι υπάρχει και μια άλλη διάσταση του θέματος όσο αφορά το τι το προκάλεσε. Ξέρουμε όλοι τους δακτυλίους που υπήρχαν αλλά δε θέλει κανένας, τουλάχιστο να πιστέψει ότι προκαλέσαμε κι εμεις κάποια πράγματα, ότι έχουμε ένα μερίδιο της ευθύνης. Ακριβώς για τους λόγους που ανέφερα πιο πάνω δε θα την χρησιμοποιούσα για να διδάξω τα συγκεκριμένα γεγονότα (E5).

Ναι, αλλά αν πάμε να κάνουμε αυτό το πράγμα με τη συγκεκριμένη μέθοδο είναι σα να πηγαίνουμε να βγάλουμε τα μάτια μας μόνοι μας... Ε, γιατί εδώ προσπαθούμε να επιβιώσουμε, να συνεχίσουμε να υπάρχουμε σ' αυτό τον τόπο, εφάνταστηκες να περάσω το μήνυμα ότι μπορεί να μην έγινε ποτέ εισβολή; ...και να παρουσιάσω την αντίθετη πλευρά εγώ θα τους πω ότι αυτά που λένε εν πελλάρες!!!! Μπορεί φυσικά αν κάμεις αυτό το μάθημα με αλληλοσυγκρουόμενες πηγές..εν τζαι ξέρεις.. μπορεί και να δυναμώσεις κάποια πράγματα που ίσως εγώ μπορεί να φοβάμαι ότι μπορεί να αποδυναμώσω. Εξαρτάται από πολλά πράγματα. Εξαρτάται με ποιο θέμα θα καταπιαστείς. Μερικά θέματα είναι πολύ ευαίσθητα για να καταπιαστείς και να τα παρουσιάσεις μ αυτό τον τρόπο... οπότε... δε θα το διακινδύνευα (E14).

...Νομίζω πως από τη στιγμή που το πρόβλημα είναι ανοιχτό δεν μπορούμε να κάνουμε τίποτε. ...Εν τα κρίνεις... αλλά μιλώντας θα χρησιμοποιήσεις λέξεις όπως εισβολή, που είναι αρνητική έννοια, κατακτητής, που πάλι είναι αρνητική έννοια... άρα αμέσως τοποθετείται. Είναι τόσο δυνατές οι λέξεις που να θέλεις να μην τοποθετηθείς... άμα πεις αυτές τις λέξεις δεν υπάρχει κάτι θετικό. Νομίζω στο σχολείο, στη ηλικία αυτή, γιατί νομίζω σε πιο μεγάλες ηλικίες μπορεί, θα πεις τα γεγονότα απλά, θα συζητήσουν, θα προβληματιστούν αλλά μέχρι εκεί (E16).

Η μεγαλύτερη μερίδα των συμμετεχόντων στην έρευνα αντιμετώπισαν θετικά το ενδεχόμενο παρουσίας των γεγονότων με τη συγκεκριμένη προσέγγιση, εξέφρασαν όμως κάποιες ανησυχίες όσο αφορά το πόσο αυτό είναι εφικτό. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε το ενδεχόμενο δημιουργίας αντιδράσεων κατά κύριο λόγο από τους γονείς των παιδιών. Αυτό το ενδεχόμενο προκαλεί φόβο και ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν θα ξέρουν πώς να αντιμετωπίσουν αυτές τις αντιδράσεις. Επίσης αναφέρθηκε η έλλειψη ενημέρωσής τους για τέτοιου είδους θέματα άρα δεν έχουν πρόσβαση σε πρωτογενείς πηγές που να παρουσιάζουν την άλλη άποψη. Όπως αναφέρουν μερικοί από αυτούς:

Μια τέτοια μέθοδος είναι ένας καλός τρόπος διδασκαλίας των γεγονότων. Μπορείς να φέρεις στην τάξη πηγές, ακόμη και ανθρώπους για να μιλήσουν. Από την άλλη, δεν είναι όλοι οι δάσκαλοι ενημερωμένοι για τέτοιου είδους θέματα άρα δεν έχουν πρόσβαση σε πρωτογενείς πηγές κι από την άλλη υπάρχει προκατάληψη, φόβος για το πώς θα προσεγγίσουν το θέμα. Ίσως υπάρχει και ο φόβος για το πώς θα ακουστεί επειδή δεν έχει υποστήριξη ο δάσκαλος, εν λίγο ρίσκο εν η αλήθεια (E15).

Με το να το παρουσιάσουμε υπάρχει πιθανότητα να προκαλέσουμε αντιδράσεις από τους μαθητές, μπορεί όχι τόσο από τους ίδιους όσο από τους γονείς τους (E5).

...Γιατί οι μαθητές έχουν και μια οικογένεια η οποία μπορεί να μην είναι ευαισθητοποιημένη αλλά κομματικοποιημένη άρα μπορεί να δημιουργηθούν αντιδράσεις αν τους πεις π.χ. «κρίνε το πραξικόπημα» (E6).

...κάποιοι γονείς θα αντιδράσουν. Διότι μπορεί να θεωρήσουν ότι το παιδί τους θα σοκαριστεί με κάποιες πληροφορίες που μπορεί να μάθει. Αν πιστεύει μια ζωή ότι ο τάδε ήταν ήρωας και ο τάδε ήταν προδότης και επιμένουν οι γονείς, αν ο δάσκαλος τους παρουσιάσει κάτι άλλο, αμέσως η εικόνα που έχει για το συγκεκριμένο άτομο θα κλονιστεί και θα μπει σε μια κατάσταση διερεύνησης (E2).

...όμως επειδή δεν είναι ακόμα κοινωνικά αποδεχτό να διδάσκεται, ως εκπαιδευτικός φοβάμαι να πάρω την προσωπική ευθύνη, ενώ πρέπει. Το ρίσκο είναι πολύ σημαντικό στην εκπαίδευση. Φυσικά αν το πάρεις υπάρχει ο κίνδυνος να βγεις στη μύτη του σηπέτου (E18).

Οι εκπαιδευτικοί 1 και 9 έδωσαν και κάποια παραδείγματα από αντιδράσεις γονέων όταν οι ίδιοι προσπάθησαν να παρουσιάσουν και την αντίθετη άποψη κάποιων γεγονότων στην τάξη τους. Όπως αναφέρουν:

Γενικά στη μικρή μου πορεία ως εκπαιδευτικός προκύπτουν μου αντιδράσεις σε όποιο σχολείο κι αν πάω. Τη περσινή χρονιά σε μια επίσκεψη με την τάξη μου στο Λήδρα Πάλας, για δύο λόγους, για να δούμε την αρχιτεκτονική των κτιρίων της περιοχής στα πλαίσια της Γεωγραφίας της Γ' τάξης και για να δουν τα παιδιά το χώρο του οδοφράγματος και της νεκρής ζώνης. Όταν πήγαμε έτυχε να περνά από εκεί μια

κοπέλα με το ποδήλατό της και σταμάτησε και μας μίλησε. Ήταν Τουρκοκύπρια. Τα παιδιά την ρωτούσαν διάφορα. Μετά πέρασαν δύο άλλες κοπέλες μια Ελληνοκύπρια και μια Τουρκοκύπρια που ήταν φίλες και όταν τις άκουσα να μιλάνε τις φώναξα και ήρθαν κοντά μας. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν και ήθελαν να μάθουν πληροφορίες για το πώς γνωρίστηκαν. Την άλλη μέρα η διευθύντρια του σχολείου δέχτηκε τηλεφωνήματα από γονείς γιατί να μιλήσει το παιδί μου με Τουρκοκύπριους. Φυσικά το χειρίστηκε πάρα πολύ καλά η διευθύντρια (E1).

Μου έτυχε σε σχολείο να παρουσιάσω αυτά τα γεγονότα. Εκείνη τη χρονιά είχα δει μια εκπομπή που έδειχνε και τι έκαναν οι Ελληνοκύπριοι στους Τουρκοκύπριους, που κάτι τέτοιο είναι πολύ δύσκολο να το παρουσιάσεις. Είχα πάρει το απόκομμα που αναφερόταν σε αυτή την εκπομπή και το παρουσίασα στην τάξη. Την επομένη με είχε πάρει τηλέφωνο γονιός και μου είπε ότι είναι απαράδεχτο να δίνονται αυτές οι πηγές τη στιγμή που δεν υπάρχει επίσημο πρόγραμμα που να λέει ότι πρέπει να το κάνεις. «Η Ιστορία σου είναι άλλη. Εν πρέπει να δώσεις τόση σημασία!» (E9).

Ο εκπαιδευτικός 7 από την άλλη δηλώνει ότι όσες φορές παρουσίασε το πραξικόπημα και την εισβολή φέρνοντας στην τάξη πηγές που παρουσίαζαν και την αντίθετη άποψη δε συνάντησε αντιδράσεις από τους γονείς. Σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό:

Χρόνια τώρα κάμνω και για το πραξικόπημα και για την εισβολή όχι απόλυτα όπως λένε τα Αναλυτικά Προγράμματα και φέρνουμε και για τους Τουρκοκύπριους στοιχεία, πολύ πιο νωρίς αρχίζει η επαναπροσέγγιση. Του φέρνω π.χ. στην τάξη περιστατικά που αφηγούνται παππούδες για το πώς ζούσαν με τους Τουρκοκύπριους και βλέπουν ότι υπάρχει και η καλή πλευρά των Τουρκοκυπρίων όπως υπάρχει και η κακή πλευρά. Για αυτή μου την προσπάθεια δεν συνάντησα ποτέ, τουλάχιστο δεν έπεσε στην αντίληψή μου, κάποια αντίδραση είτε θετική είτε αρνητική για κάποια από της πηγές αυτές.

Οι εκπαιδευτικοί 4 και 7 είναι επιφυλακτικοί γιατί θεωρούν ότι τα παιδιά σε μια τέτοια ηλικία ίσως να μην είναι ακόμη ώριμα να δεχθούν και την αντίθετη άποψη γιατί αυτό μπορεί να τους προκαλέσει σύγχυση. Αντίθετα, στο γυμνάσιο ή στο λύκειο η συγκεκριμένη προσέγγιση είναι πιο εφικτό να χρησιμοποιηθεί για τέτοιου είδους αμφιλεγόμενα θέματα. Συγκεκριμένα αναφέρουν:

Κοίταξε, δεν είναι λάθος να διδάσκονται αυτά τα γεγονότα με αυτή την προσέγγιση. Να σου πω γιατί. Διότι για παράδειγμα εγώ θυμάμαι μεγαλώνοντας συνειδητοποίησα ότι όντως κάποιες πλευρές και κάποιες πτυχές του πραξικοπήματος ποτέ μου δεν τις ήξερα. Σαν μικρό παιδάκι ποτέ δεν είχα ακούσει την άλλη όψη του νομίσματος. Όμως είναι λίγο επικίνδυνο, όσο πιο μικροί είναι οι μαθητές να τους μπλέξεις σε τέτοιο παιχνίδι. Δηλαδή δεν ξέρω πόσο πολύ μπορεί να τους συγχύσει μια τέτοια κατάσταση (E4).

Είναι δύσκολο στο δημοτικό να βάλεις τους μαθητές να κάνουν ιστορική έρευνα ή να τους μπλέξουμε με λεπτομέρειες. Πρέπει να τους τα παρουσιάσουμε με απλό τρόπο. Ενώ αντίθετα, στο γυμνάσιο ή στο λύκειο μπορεί να γίνουν τα ίδια γεγονότα με πιο σύνθετο τρόπο, με πιο πολλή λεπτομέρεια, πιο πολλή αντιπαράθεση (E7).

Την πιο πάνω άποψη υποστηρίζει και η εκπαιδευτικός 16 :

Η αντιπαράθεση πηγών δεν πρέπει να γίνεται σε αυτή την ηλικία. Θεωρώ ότι τούτη η ηλικία εν η ηλικία που θα το ακούσουν ίσως για πρώτη φορά σαν παραμύθι ας πούμε. Νομίζω όταν θα έρθει το επόμενο λιθαράκι στο γυμνάσιο ή στο λύκειο εν θα είναι απλά γεγονότα αλλά θα μπουν λίγο πιο πίσω από τις αιτίες. Διότι ακόμη κι εμείς ως ενήλικες δεν είμαστε ακόμη έτοιμοι να παρουσιάσουμε τις αιτίες.

Το κυπριακό πρόβλημα αποτελεί για αρκετούς από τους συμμετέχοντες ακόμη έναν παράγοντα που τους προβληματίζει στο να χρησιμοποιήσουν τη συγκεκριμένη μέθοδο. Οι συνέπειες κάποιων γεγονότων της κυπριακής Ιστορίας είναι ακόμη νωπές, η πολιτική διαφορά ανάμεσα στις δύο κοινότητες δεν έχει επιλυθεί και πολλοί βιώνουν ακόμη τις συνέπειες. Όλα αυτά λειτουργούν αποτρεπτικά για κάποιους από τους συνεντευξιαζόμενους που αναφέρουν:

Τα πράγματα πρέπει να λέγονται με το όνομά τους, αλλά νομίζω πως ακόμη οι άνθρωποι δεν μπορούν να τα δεχθούν με τ'όνομά τους. Αυτά τα γεγονότα δεν ξέρω κατά πόσο μπορούν να μπουν μέσα στην Ιστορία. Θα ήταν καλά αν κάποιος είχε την τόλμη να το αναφέρει. Δεν αναφέρονται γιατί υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις κι επειδή ακόμη είναι πολύ νωπά και οι συνέπειες νωπές εν μπορεί κανένας να δεχτεί την αλήθεια που είναι ακόμη αμφίβολη (E2).

...το κυπριακό πρόβλημα ακόμη δεν έχει λυθεί. Στην ουσία υπάρχει ανοιχτή πληγή. Στην ουσία υπάρχει ακόμη πολιτική διαφορά μεταξύ των δύο κοινοτήτων δεν έχει επιλυθεί. Επομένως ανά πάσα στιγμή ανατρέχουμε στο παρελθόν και φταίμε το παρελθόν για ότι είμαστε έτσι ακόμη σήμερα. Άρα είναι ένας λόγος που θεωρώ ότι δεν είμαστε σε θέση ακόμη να τα δούμε έτσι. Ακριβώς γιατί υπάρχει ανοιχτό ζήτημα (E3).

Από τη στιγμή που υπάρχει κατοχή στον τόπο μας τούτα όλα είναι πολύ δύσκολα να γίνονται, πάρα πολύ ευαίσθητα. Υπάρχει ένας κατακτητής, υπάρχει ένα ψευδοκράτος που δεν το αναγνωρίζει παρά μόνο η Τουρκία. Αφού εν αναγνωρίζουμε καν αυτό το κράτος πώς θα μιλήσουμε για αυτά τα θέματα; (E14).

Τις συνέπειες αυτών των γεγονότων βιώνουν αρκετοί από τους συμμετέχοντες και σε προσωπικό επίπεδο. Αυτό σημαίνει ότι σε τέτοιου είδους θέματα είναι δύσκολο να μείνουν αμερόληπτοι. Το να διδάξεις τα γεγονότα της σύγχρονης κυπριακής Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές μπορεί να είναι πολύ πιο εύκολα να γίνει όταν τα παιδιά αυτά

που τώρα είναι μαθητές μεγαλώσουν γιατί ακριβώς τα βιώματα τους θα είναι πολύ διαφορετικά άρα θα τους είναι πολύ πιο εύκολο να το κάνουν σε αντίθεση με τους ίδιους σήμερα. Όπως χαρακτηριστικά κάποιιοι από αυτούς αναφέρουν:

...Αλλά για γεγονότα που είναι ακόμη ατέλειωτα και τα βιώνεις νομίζω πως είναι επικίνδυνο. Επικίνδυνο γιατί νομίζω εν μπορούμε να μείνουμε ανεπηρέαστοι και θα κάνουμε λίγο σαν brainwash. Άρα ουσιαστικά δε θα χρησιμοποιείται σωστά αυτή η μέθοδος. .. «Είμαι φοβητσιασμένη απέναντι σ'αυτή την πηγή, εν τη αγγίζω, εν τη προωθώ όπως θα έκανα με ένα άλλο γεγονός και έχω μια στάση προκατάληψης και ίσως προωθήσω και την αντίθετη άποψη αφού θα την παρουσιάσω και θα τοποθετηθώ εναντίον της (E16).

Από τη στιγμή που αρκετοί εκπαιδευτικοί έχουν ζήσει τα γεγονότα ή βιώνουν τα αποτελέσματά τους με κάποιο τρόπο, αν ανοίξουν στην τάξη τους τέτοια θέματα είναι δύσκολο να μείνουν αμερόληπτοι. Αυτά τα παιδιά που είναι τώρα μαθητές όταν γίνουν δάσκαλοι νομίζω, έστω κι αν δε λυθεί το κυπριακό, πολύ πιο εύκολα θα μπορούν να μιλήσουν γι'αυτό το θέμα, πιο αμερόληπτα παρά εμείς που έτυχε να δούμε τους γονείς μας να ξαναδημιουργούν τη ζωή τους από την αρχή (E11).

... υπάρχει ακόμη όλος ο φανατισμός στ'αφτιά μας που είναι δύσκολο να τον σβήσεις από τη μια μέρα στην άλλη. Ίσως περισσότερο ισχύει για μας και όχι τόσο για τα παιδιά που είναι μια νέα γενιά. Όλοι οι δάσκαλοι έχουν ξεπεράσει αυτά που αισθάνονται, είναι έτοιμοι να πουν κάποια πράγματα; Είναι δύσκολο. Είναι και πρόκληση (E17).

Αυτό το φανατισμό τον καλλιεργούμε γενικά σ' όλους τους τομείς και αυτό είναι που δεν μας κάνει διαλλαχτικούς ή έτοιμους να δεχθούμε κάτι άλλο και πόσο μαλλον τα σύγχρονα κυπριακά ιστορικά γεγονότα που ακόμη ζούμε τις συνέπειές τους 'άρα δεν μπορεί κανένας να εκφράσει τη γνώμη του ελεύθερα. Υπάρχουν ακόμη αντιπαραθέσεις. Ακόμη κι εμείς οι μεγάλοι σχηματίζουμε ακόμα την προσωπική μας άποψη (E8).

Παρόλα αυτά γίνεται από τους εκπαιδευτικούς προσπάθεια να αφήσουν πίσω τα προσωπικά τους βιώματα και να δουν τα γεγονότα όσο το δυνατό πιο αντικειμενικά. Οι ίδιοι αντιλαμβάνονται ότι δεν πρέπει αφήνουν τον εαυτό τους να επηρεάζεται από τις προσωπικές τους εμπειρίες και προσπαθούν να αφήσουν αυτά που έζησαν έξω από την αίθουσα διδασκαλίας. Όταν αυτό δεν είναι δυνατό, κάποιιοι από τους συμμετέχοντες χρησιμοποιούν τα βιώματά τους ως μια πηγή του μαθήματος προσπαθώντας όμως να μην παρασυρθούν από αυτά. Οι εκπαιδευτικοί 4 και 8 αναφέρουν:

Κοίταξε να δεις, επειδή τώρα μιλάς με ένα άτομο το οποίο έχει έντονα προσωπικά βιώματα από τις συνέπειες της τουρκικής εισβολής, και όντως προσπαθώ να μην καλλιεργήσω αντιτουρκικά αισθήματα, αλλά πάλι, αν κι εμένα τα βιώματα που έχω

ζήσει από την τουρκική εισβολή μου έχουν καλλιεργήσει έντονα αρνητικά αισθήματα εναντίον των Τούρκων, θεωρώ ότι αυτό είναι προσωπικό μου θέμα. Δεν θα ήθελα να το μεταφέρω με τον τρόπο με τον οποίο το νιώθω στους μαθητές μου. Διότι δε νομίζω ότι είναι σωστό. Τα δικά μου αισθήματα είναι δικά μου αισθήματα (E4).

Είναι δύσκολο να μείνει ο εκπαιδευτικός ουδέτερος, αν και πολλές φορές εγώ προσωπικά προσπαθώ να αποφύγω να πω τη γνώμη μου αλλά ακόμη και προχθές που συζητούσαμε με τα παιδιά για τα γεγονότα του 74 που έζησα δεν μπόρεσα να μην πω τη γνώμη μου προς το τέλος του μαθήματος. Απλά είπα αυτά που έζησα εγώ σαν άτομο εκείνες τις μέρες. Άρα μπορεί και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να αποτελέσει μια πηγή για να παρουσιάσει κάποιο γεγονός φτάνει να μην παρασύρει τα παιδιά λανθασμένα προς άλλες κατευθύνσεις και να μην είναι η μόνη πηγή αφού δεν μπορεί να τα ξέρει όλα (E8).

Μια ομάδα εκπαιδευτικών θίγουν και το θέμα της σωστή ενημέρωσης για τα θέματα αυτά. Οι ίδιοι δεν θεωρούν τους εαυτούς επαρκώς ενημερωμένους αφού τα γεγονότα αυτά δεν έχουν ακόμη ξεκαθαρίσει και επικρατεί μια συγκάλυψη και μια προκατάληψη. Χαρακτηριστικά είναι όσα αναφέρει η εκπαιδευτικός 2:

... βλέπω ότι εσκότωσαν και οι Ελληνοκύπριοι και οι Τουρκοκύπριοι και ότι έγιναν διάφορα... και τούτα εγώ ακόμη εν τα ξέρω καλά που είμαι εκπαιδευτικός. Δηλαδή η Ιστορία από την άλλη σκοπιά είναι αποσπασματική που την έχουμε, γιατί εν την εμάθαμε, γιατί είναι ακόμη κρυμμένη.. ...Οπότε πράγματα που δεν ξέρεις να σταθείς και να τα υποστηρίξεις στην τάξη. Εννοώ να τα δουλέψεις, να τα ανακατέψεις, να τα αντικρούσεις, να τα φέρεις αντίπαλα, να τα συνθέσεις. Πράγματα που δεν ξέρεις καλά εν λίγο δύσκολο. Εν σαν να μην έχεις καμία σχέση με αρχιτεκτονική και να ξεκινήσεις να κάνεις μια πολυκατοικία.. Εν να πέσει! Διότι δεν έχεις γνώσεις... αφού δεν ξέρεις τα πράγματα με τ' όνομά τους. Χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να ενημερωθεί σωστά... και πάλι ποια είναι τα σωστά; Αφού γράφεται ένα βιβλίο και αμέσως βγαίνουν 50 που λένε ότι διαφωνούν. Και δεν ξέρω κι αν αυτή η αυτή η Ιστορία θα ξεκαθαρίσει ποτέ. Μπορεί να είναι πάντα σκιώδης η κατάσταση.

Η προκατάληψη των ίδιων των εκπαιδευτικών φαίνεται και από τα όσα αναφέρει και η εκπαιδευτικός 5 η οποία θεωρεί ότι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κατευθύνουν τους μαθητές προς αυτή την προκατάληψη απέναντι στις πηγές που παρουσιάζουν την άλλη πλευρά. Όπως αναφέρει:

Ναι, θα ήταν πάρα πολύ καλό να διδάσκονται μέσα από αυτή την προσέγγιση αλλά αποφεύγεται, ποτέ δεν παρουσιάζεται η άλλη πλευρά γιατί αφού ξέρουμε από πριν ότι όταν λέμε στους μαθητές να ψάξουν στο διαδίκτυο τους λέμε από πριν: «προσέξτε τι θα βρείτε γιατί μπορεί τα πράγματα να παρουσιάζονται ακριβώς από την αντίθετη πλευρά άρα εν ψέμα εκείνο που θα βρεις μπορεί να λείπει ακριβώς το αντίθετο». Άρα αφού το θεωρούμε ψέμα εμμένουμε ουσιαστικά στη δική μας άποψη. Ίσως αυτό

ακουστεί σοβινιστικό αλλά για τα συγκεκριμένα θέματα έτσι εμάθαμε να τα αντιμετωπίζουμε.

Μέσα από τις συνεντεύξεις διαφάνηκε η ανάγκη της χάραξης ξεκάθαρης πολιτικής από το Υπουργείο Παιδείας για τέτοιου είδους θέματα. Αρκετοί ήταν οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι είναι πρόθυμοι να παρουσιάσουν αυτά τα γεγονότα μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές φτάνει να υπάρχει επίσημη κάλυψη. Αυτό θα τους κάνει να νιώσουν ασφάλεια και θα τους προσφέρει τη δυνατότητα να μπορούν να χειριστούν τυχόν αντιδράσεις η οποίες σίγουρα θα υπάρξουν αλλά θα αντιμετωπιστούν με μεγαλύτερη ευκολία. Η πολιτική αυτή θα πρέπει να παρουσιάζεται ξεκάθαρα και μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα. Τα παραθέματα που ακολουθούν είναι ενδεικτικά των όσων λέχθησαν:

... Δεν ήθελα να μπω σε αυτή τη διαδικασία. Χρειάζομαι μια επίσημη κάλυψη για να μπορέσω να χειριστώ μια τέτοια αντίδραση και στο πού μπορώ να φτάσω (E9).

Αν κληθώ να το κάνω έχοντας πίσω μου αυτό το γενικό πλάνο θα το κάνω. Αν δεν γίνει όμως αυτό, δεν μπορώ ξαφνικά να έρθω και να εφαρμόσω αυτή τη μέθοδο από τη στιγμή που το υπόλοιπο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα διδάσκει τα ιστορικά γεγονότα με έναν άλλο συγκεκριμένο τρόπο. Γιατί θα προκαλέσει αντιδράσεις στους γονείς, ίσως και στους υπόλοιπους δασκάλους. Εννοώ ότι αν έρθω ξαφνικά και παρουσιάσω ότι οι Ελληνοκύπριοι σκότωσαν κι εκείνοι το 74 ή ότι στην εισβολή κάναμε κι εμείς πράγματα κλπ τούτο, παρόλο που είναι αλήθεια, δεν είναι έτοιμος ο κόσμος να το δεχθεί (E10).

Αν την στηρίξει το Υπουργείο Παιδείας πάλι το πιο πιθανόν να υπάρξουν αντιδράσεις αλλά τουλάχιστο θα ξέρουμε ότι είναι μια καινούρια κατεύθυνση για τους δασκάλους που διδάσκουν Ιστορία. Δηλαδή χρειάζεσαι την κατοχύρωση λόγω του ότι εν πρόσφατα τα γεγονότα και λόγω του ότι οι πηγές που θα βρεις θα πρέπει να τις βρεις εσύ και ίσως κάποιος τις αμφισβητήσει ειδικά αυτές που θα αφορούν την αντίθετη κοινότητα (E5).

Αν υπήρχε μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα συγκεκριμένος τρόπος για το πώς θα παρουσιάσεις τα γεγονότα και τις πηγές που θα χρησιμοποιήσεις θα ήταν πιο καλυμμένος ο δάσκαλος και θα ήξερε τι θα πει. Δηλαδή δεν μπορείς να κρίνεις το δάσκαλο επειδή δεν έχει έρθει σε επαφή με τις πηγές ή τη μέθοδο (E15).

Το πρωτοποριακό θα ήταν σύμφωνα με την εκπαιδευτικό 3 να υπάρξει εκπαιδευτική πολιτική στο πώς παρουσιάζονται τα συγκεκριμένα γεγονότα, πράγμα το οποίο δεν συμβαίνει ακόμη και με την υπό εξέλιξη μεταρρύθμιση. Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό:

Θεωρώ ότι το πρωτοποριακό είναι να υπάρχει εκπαιδευτική πολιτική όχι ένας να κάνει την αλλαγή. Υπάρχει εκπαιδευτική πολιτική; Υπάρχει πολιτική βούληση; Που ξέρουμε πολύ καλά ότι στην Ιστορία με βάση τις νέες αλλαγές, στην ουσία βγάζω το

αλλαγές, δεν υπάρχουν αλλαγές... Αν η εκπαιδευτική πολιτική προσανατολιστεί προς αυτή την κατεύθυνση τότε, ναι, θα γίνει με βούλα πλέον η εφαρμογή τέτοιων πρωτοποριακών προσεγγίσεων που τουλάχιστο στο μάθημα της Ιστορίας βλέπω ότι απέχουμε πολύ.

Η εκπαιδευτικός 16 σχολίασε και την αδράνεια εκ μέρους του Υπουργείου για την εφαρμογή συγκεκριμένης πολιτικής φέρνοντας ως παράδειγμα τη μη ξεκάθαρη τοποθέτησή του όσο αφορά το στόχο του «Δεν Ξεχνώ» όταν άνοιξαν τα οδοφράγματα. Συγκεκριμένα αναφέρει:

Όταν άνοιξαν τα οδοφράγματα δεν ξέραμε τι να κάνουμε με το στόχο του «Δεν Ξεχνώ» και για ένα χρόνο ο συγκεκριμένος στόχος είχε πέσει σε αδράνεια. Τον διδάσκουμε; Δε τον διδάσκουμε; Είχε γίνει πανικός. Αυτό το πράγμα τι σημαίνει; Δεν υπάρχει σταθερή πολιτική από το Υπουργείο για τα συγκεκριμένα θέματα. Νομίζουμε πως με να μην τα αγγίζουμε κάμνουμε καλά.

Την πολιτική του Υπουργείου Παιδείας σχολιάζει στα λεγόμενά της και η εκπαιδευτικός 14 η οποία υποστηρίζει ότι η εκάστοτε κυβέρνηση προσπαθεί με ολοκληρωτικό τρόπο να επιβάλει την ιδεολογία της μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα πράγμα που περιορίζει την ελευθερία έκφρασης, τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές, και το δικαίωμα του καθενός να καταλήγει στα δικά του συμπεράσματα. Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτικός 4 θεωρεί ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν αναφέρει ξεκάθαρα την πορεία που πρέπει να ακολουθήσει ο δάσκαλος σε τέτοιου είδους γεγονότα, πράγμα που προκαλεί σύγχυση στους εκπαιδευτικούς:

Μα αφού το ίδιο το αναλυτικό αντιμάχεται το ίδιο το αναλυτικό. Δηλαδή πώς από τη μια καλλιεργούμε ακόμα στόχους ακόμα για «Δεν Ξεχνώ και Αγωνίζομαι» και από την άλλη ειρηνική συνύπαρξη με Τουρκοκύπριους. Είναι δύο ασύμβατα σημεία. Δηλαδή πρέπει και το ίδιο το Υπουργείο να αποφασίσει ποια πολιτική και με ποιο τρόπο κι όταν το ξεκαθαρίσουν εγώ θα κάνω αυτό που θα μου πουν εφόσον είμαι υπάλληλος του Υπουργείου, και όπως σου, είπα δε θα χρησιμοποιήσω τα προσωπικά μου αισθήματα ή βιώματα.

Κάτι ανάλογο υποστηρίζει και η εκπαιδευτικός 18 η οποία συμπληρώνει ότι υπάρχει πολιτικοποίηση της Ιστορίας γεγονός που περιορίζει την ελευθερία του εκπαιδευτικού λόγω μη ξεκάθαρης τοποθέτησης:

... Όμως ποιος παίρνει την ευθύνη να πει κάτι τέτοιο όταν υπάρχει πολιτικοποίηση της Ιστορίας. Υπάρχουν κόμματα υπέρ των Τουρκοκυπρίων, υπάρχουν και οι εθνικιστές εντελώς. Μπορώ εγώ να φέρω τις δύο αυτές απόψεις στην τάξη; Μου δίνει το δικαίωμα το Υπουργείο Παιδείας ή μου λέει από τη μια μέσω της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης Ο.Κ. κάμε το και από την άλλη με κατακρίνει;

Για την εκπαιδευτικό 2 είναι σημαντικό να μην βρεθεί η ίδια εκτεθειμένη για πράγματα τα οποία θα εισαγάγει ως καινούρια πληροφορία και δεν υπάρχει επίσημη κάλυψη. Αντιμετωπίζει αυτές τις καινοτόμες προσεγγίσεις καθαρά από επαγγελματικής σκοπιάς και δεν θέλει να αναλάβει ευθύνες για τις οποίες δεν έχει την κατοχύρωση του Υπουργείου. Όπως αναφέρει:

Σίγουρα ακολουθείται μια συγκεκριμένη ιδεολογία, απλώς καλύπτεσαι από την επίσημη πλευρά του Υπουργείου. Εγώ προσωπικά μετά από 19 χρόνια υπηρεσίας εν θα ήθελα να βρεθώ εκτεθειμένη για κάτι που είπα εγώ. Μπορεί να μην υποστηρίξω απόλυτα κάτι το οποίο δεν πιστεύω, ή αντίθετα κάτι που πιστεύω να το υποστηρίξω έντονα στα πλαίσια του μαθήματος ή στα πλαίσια π.χ. του «Δεν Ξεχνώ». Από την άλλη όμως το να υποστηρίξω κάτι λιγότερο ή περισσότερο τούτο αυτόματα καλύπτει με εμένα, αλλά το να εισάγω μια καινούρια πληροφορία τούτο δεν με καλύπτει. Εγώ το βλέπω καθαρά επαγγελματικά, όχι τόσο θεωρητικά.

Τέλος, για τον εκπαιδευτικό 10, την ευθύνη για να παρουσιάσουν κάποιες νέες πρωτοποριακές προσεγγίσεις μπορεί να τις έχουν οι εκπαιδευτικοί αλλά οι αποφάσεις λαμβάνονται από τους πολιτικούς. Οπότε μια επίσημη τοποθέτηση εκ μέρους του Υπουργείου κρίνεται απαραίτητη. Δυστυχώς όμως, σύμφωνα πάλι με τον ίδιο εκπαιδευτικό, οι πολιτικοί δεν θέλουν να αγγίζουν αυτά τα θέματα για πολλούς και διάφορους λόγους, είναι θέμα πεποιθήσεων.

Είναι φανερό ότι υπάρχει ποικιλία όσο αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν τα γεγονότα της σύγχρονης κυπριακής Ιστορίας θα μπορούσαν να διδάσκονται μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές. Οι εκπαιδευτικοί που είναι θετικοί με την πρόταση θεωρούν ότι αυτό πρέπει να γίνεται έτσι ώστε τα παιδιά να γνωρίσουν και την «άλλη» πλευρά και να σχηματίσουν προσωπική άποψη. Όσοι αντιμετωπίζουν αρνητικά αυτό το ενδεχόμενο θεωρούν ότι κάτι τέτοιο δεν μπορεί να γίνει λόγω της παρούσας πολιτικής κατάστασης που επικρατεί στο νησί και της έντονης συναισθηματικής φόρτισης που χαρακτηρίζει τέτοιου είδους τραυματικά γεγονότα. Η μεγαλύτερη μερίδα του δείγματος εξέφρασε μεν τη θετικότητα της απέναντι στην πρόταση, ήταν όμως επιφυλακτική. Η κυριότερη της ανησυχία ήταν το ενδεχόμενο αντιδράσεων κυρίως εκ μέρους των γονιών. Επίσης τόνισαν ότι δεν υπάρχει η κατάλληλη ενημέρωση για τέτοιου είδους θέματα και, το σημαντικότερο, ούτε ξεκάθαρη επίσημη τοποθέτηση για το τι διδάσκεται και πώς. Προβληματισμός εκφράστηκε τόσο για την ωριμότητα και ετοιμότητα των παιδιών να δεχθούν την αντίθετη άποψη όσο και για τα προσωπικά τους βιώματα τα οποία δρουν περιοριστικά για τη σωστή εφαρμογή της προσέγγισης.

4.2.4 Η διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές ως μέσο προώθησης του στόχου για την ειρηνική συμβίωση

Μέσα από τις συνεντεύξεις μια ομάδα εκπαιδευτικών εξέφρασε την άποψη ότι το μάθημα της Ιστορίας πρέπει να χρησιμοποιείται και ως μέσο προώθησης την ειρήνης, αξιών όπως το συμβιώνω με τον άλλο και συνδιαλέγομαι, καθώς επίσης να εξυπηρετεί διαπολιτισμικούς στόχους. Αντίθετα, σύμφωνα πάλι με τους πιο πάνω εκπαιδευτικούς, το μάθημα της Ιστορίας μέχρι τώρα χρησιμοποιείται περισσότερο για να διαιρέσει παρά για να ενώσει. Τα παραθέματα που ακολουθούν είναι χαρακτηριστικά των όσων ελέχθησαν:

Ναι, είναι σημαντικό μάθημα γιατί στα πλαίσια του Master μου είχα ως θέμα την εκπαίδευση για την ειρήνη και πιστεύω ότι η Ιστορία είναι πολύ σημαντικό μάθημα και εργαλείο για την ειρήνη και ειδικά στον τόπο που ζούμε όπου χρησιμοποιήθηκε για τον αντίθετο λόγο, για τη διαίρεση και διχοτόμηση. Εν καιρός να χρησιμοποιηθεί για ειρήνη και επανένωση (E1).

...θεωρώ ότι στις μέρες μας υπάρχει κρίση αξιών, έχουν τεθεί και στόχοι από το Υπουργείο Παιδείας για ειρηνική συνύπαρξη, διαπολιτισμικοί στόχοι κλπ, όλα αυτά πρέπει να μελετούνται μέσα από την Ιστορία και να ξεφεύγουμε από την ύλη των βιβλίων... Η Ιστορία πρέπει να ταυτιστεί πλέον με άλλα πράγματα, με άλλες αξίες στη ζωή, να συμβιώνω με τον άλλο, να διαλέγομαι...(E18).

Εμένα θα με ενθουσίαζε να διδάσκαμε τις περιόδους ειρήνης. Πότε ήταν αυτές οι περίοδοι που ο κόσμος ζούσε ειρηνικά. Δηλαδή μέσα από τις ιστορίες απλών ανθρώπων να δούμε αυτή την ειρηνική συμβίωση... Απλά θεωρώ ότι δεν είναι καθόλου ορατό αυτό το πράγμα που λέω. Δηλαδή, και να θέλει κάποιος δεν είναι εύκολο να βρει ιστορίες ειρήνης μεταξύ των δύο κοινοτήτων ή μεταξύ των θρησκευτικών ομάδων. Πώς ζούσαν μαζί με τους υπόλοιπους. Θεωρώ ότι αυτή η περίοδος δεν αγγίζει καθόλου τα θέματα ειρήνης (E3).

Οι απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα δίστανται όσο αφορά τον υπό έμφαση στόχο για την ειρηνική συμβίωση. Μια ομάδα εκπαιδευτικών αντιμετωπίζει με άρνηση ή επιφύλαξη το συγκεκριμένο στόχο, ενώ η άλλη ομάδα τον αντιμετωπίζει με θετικό μάτι και θεωρεί ότι μπορεί να εξυπηρετήσει τις προσπάθειες για επανένωση του νησιού. Χαρακτηριστικά ο εκπαιδευτικός 1 αναφέρει:

...Ο στόχος παρουσιάστηκε πολύ ξαφνικά. Τον δέχτηκαν με χαρά εκείνοι που ήθελαν να συνυπάρξουν, εκείνοι που δεν ήθελαν να συνυπάρξουν έγιναν πιο αντιδραστικοί. Υπάρχουν εκείνοι που θέλουν να κάνουν πράγματα, υπάρχουν εκείνοι που θέλουν αλλά φοβούνται, υπάρχουν οι απαθείς, που είναι πιστεύω η μεγαλύτερη μερίδα, και μια μεγάλη μερίδα που είναι αντιδραστική και υπάρχει μεγάλη άρνηση.

Οι εκπαιδευτικοί που είναι επιφυλακτικοί απέναντι στο στόχο υποστηρίζουν ότι στάλθηκε από το Υπουργείο για να αποτρέψει εθνικιστικά στοιχεία ή φανατικούς εκπαιδευτικούς να καταφέρονται εναντίον των Τουρκοκυπρίων. Δεν είναι αρνητική με το στόχο ως σκεπτικό αφού, όπως υποστηρίζουν, δεν πρέπει να δημιουργούμε άσχημες αρνητικές εικόνες για την άλλη κοινότητα. Όπως αναφέρουν:

Ο στόχος δεν είναι κακός, εγώ ανέκαθεν ήμουν της άποψης ότι έπρεπε να πεισθούν τα παιδιά ότι δεν είναι τέρατα στην απέναντι πλευρά του συρματοπλέγματος. Εν σημαντικό τούτο, εν σημαντικό γιατί δίνεις μια ευκαιρία, μια ελπίδα ότι, αν λυθεί τούτο το πρόβλημα, εν να μπορέσει να υπάρξει ανεκτικότητα. Ότι δεν είναι μόνο κακά που υπήρξαν σε αυτό τον τόπο αλλά υπήρξαν και καλές μέρες (E2).

Βασικά μπορεί τούτος ο στόχος να στάλθηκε απλά για να προβληματίσει και για να αποτρέψει τα εθνικιστικά στοιχεία από τα σχολεία ή τους φανατικούς να καταφέρονται με πολύ αρνητικό τρόπο ενάντια των Τουρκοκυπρίων. Δηλαδή εγώ θεωρώ ότι αυτό που μπορείς να κάνεις είναι να μην καταφέρεσαι εναντίον των Τουρκοκυπρίων, αλλά δεν μπορείς να εναντιώνεσαι και σε πράγματα που πρέπει καλλιεργήσεις και δεν καλλιεργείς (E14).

Όμως, όπως οι ίδιοι υποστηρίζουν, από τη στιγμή που καταπατούνται τα δικαιώματά τους ως Ελληνοκύπριοι είναι δύσκολο να καλλιεργηθεί ο στόχος αυτός στα σχολεία. Έχουν ακόμη τις αμφιβολίες τους για την αποτελεσματικότητα του στόχου αφού αυτό πιθανό να γίνεται μονόπλευρα μόνο από τους Ελληνοκύπριους:

... το ότι καταπατούνται τα δικαιώματά μου εν μπορώ να το δεχτώ. Αν σταματήσουν να καταπατούνται εγώ δεν έχω κανένα πρόβλημα προσωπικά. Μπορώ να ζήσω ειρηνικά και να είναι δίπλα μου ο Τούρκος και να έχει δίπλα μου τουρκοκυπριακό σχολείο και να έχει και τζαμί και κανένα πρόβλημα. Εμένα αυτή είναι η άποψή μου για την ειρηνική συμβίωση. Να υπάρχει συμβίωση όχι όμως να καταπατούνται τα δικαιώματά μου (E2).

... και εννοείται ότι οι προσπάθειες που κάνουμε εμείς μπορεί να μην έχουν καμιά σχέση με αυτά που κάνει η άλλη πλευρά. Στα σχολεία δηλαδή εμείς να φέρουμε και ποιήματα, να φέρουμε και κείμενα Τουρκοκυπρίων ...εν ξέρω τι γίνεται όμως στην άλλη πλευρά. Άρα κι αυτό είναι επικίνδυνο. Δηλαδή, σκέψου να έχεις δύο πλευρές που στη ουσία δεν υπάρχει ειρήνη μεταξύ τους. Υπάρχει μια κατάσταση εκκρεμούσα. Υπάρχουν δύο πλευρές που είναι αντίπαλες. Άμα η μια πλευρά καλλιεργεί τούτα τα πράγματα, εν πρέπει να τα καλλιεργεί και η άλλη; Γίνεται όμως αυτό; (E14)

Για τους πιο πάνω λόγους δεν προωθούν το συγκεκριμένο στόχο και περιορίζονται στην παρουσίαση χωριών και πόλεων της κατεχόμενης Κύπρου και του τρόπου ζωής των

κατοίκων τους χωρίς όμως να επικεντρώνονται στους Τουρκοκύπριους. Χαρακτηριστικά είναι τα όσα αναφέρει η εκπαιδευτικός 14:

... γενικώς αποφεύγω να ασχολούμαι με αυτό το θέμα γιατί ακριβώς δεν θέλω να κάνω λάθη. Εν θέλω να πω πράγματα που ίσως να μην είναι σωστά. Προτιμώ να μιλώ για τους τόπους μας. Να ασχοληθούμε ας πούμε με την Κερύνεια και πώς ήταν η ζωή παλιά και πως ζούσαν κάποτε αγαπημένοι, αλλά δε θέλω να ασχοληθώ με τους Τουρκοκύπριους. Δεν θέλω να εστιάσω την προσοχή μου πάνω τους. Τι κάνουν τώρα οι Τουρκοκύπριοι, πώς νιώθουν οι Τουρκοκύπριοι... εν με ενδιαφέρει. Θεωρώ άχρηστο να το κάνω. Αυτός ο στόχος είναι απλά μια πρόταση. Τίποτα άλλο... είναι μια πρόταση... εν σημαίνει τίποτε.

Την εναντίωση αρκετών εκπαιδευτικών για τον υπό έμφαση στόχο για την ειρηνική συμβίωση επιβεβαιώνει και ο εκπαιδευτικός 1 με δύο χαρακτηριστικά περιστατικά τα οποία συνέβησαν σε σχολεία όπου εργαζόταν. Στο πρώτο περιστατικό η διευθύντρια του σχολείου αλλοίωσε εγκύκλιο που έστειλε ο Υπουργός Παιδείας σβήνοντας κάνοντας λογοκρισία. Συγκεκριμένα:

Φέτος σε ένα άλλο σχολείο που είμαι, ήταν η μέρα μνήμης πεσόντων της εισβολής και η διευθύντρια επετσόκοψε την εγκύκλιο του Υπουργείου και όπου υπήρχε η λέξη Τουρκοκύπριος, πραξικόπημα, Γρίβας, ΕΟΚΑ Β, Αρμένιοι, Μαρωνίτες τις έσβησε και την έδωσε στη βοηθό διευθύντρια να τη διαβάσει. Όταν μετά ζήτησα την εγκύκλιο από τη βοηθό τα είδα. Μετά έμαθα από άλλους συναδέλφους ότι είχε μπει μέσα στο γραφείο των δασκάλων, έδωσε την εγκύκλιο στη βοηθό και της είπε: «εν να διαβάσεις εκείνα που μας συμφέρουν». Μέχρι σήμερα ξέρω από συναδέλφους, στο συγκεκριμένο σχολείο που της είπαν ότι θέλουν να κάνουν δραστηριότητες για το στόχο της ειρηνικής συμβίωσης και η απάντηση είναι: «Όσο είμαι εγώ εδώ, δε θα γίνει τίποτα».

Το δεύτερο περιστατικό έγινε σε συνεδρία προσωπικού ενός άλλου σχολείου όπου ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός είχε αναλάβει να παρουσιάσει στους δασκάλους του σχολείου δραστηριότητες για τον στόχο της ειρηνικής συμβίωσης. Όταν ανέφερε ότι μια από τις δραστηριότητες θα μπορούσε να είναι η διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές υπήρχε μια μερίδα εκπαιδευτικών που αντέδρασαν με τον ακόλουθο τρόπο:

... όμως και 3-4 άτομα που αντέδρασαν σε μεγάλο βαθμό: «Και γιατί; Θα τους πω και την άποψη της Τουρκίας αφού είναι λάθος;» ή «Γιατί να χρησιμοποιήσω αντικρουόμενες πηγές, αφού μια είναι η αλήθεια, τούτο έγινε.» Δεν μπορώ να πιστέψω ότι ένας εκπαιδευτικός έχει τόση πολλή άρνηση. Πιστεύω ότι ίσως υπάρχει και κάποιος φόβος αφού δε θέλεις να πεις και την άποψη του άλλου. Διάβασέ την, εν σημαίνει πως με το να το κάμεις αυτό θα την υιοθετήσεις κιόλας. Ένα επιχείρημα που

χρησιμοποιήθηκε: «Μα θα τους συγχύσουμε και μετά τι θα πιστέψει το παιδί;» Αρνούνταν ότι ένα παιδί 9-10 χρόνων που κάνει Ιστορία μπορεί να σκεφτεί κριτικά και να δει τι στέκει και τι όχι. Και αρνούνταν ότι με την κατάλληλη εκπαίδευση των παιδιών να χρησιμοποιούν πηγές πάλι αυτά δε θα μπορούσαν να τα κατάφερναν να σκεφτούν κριτικά!

Παρόλη την αντίθεση κάποιων εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα του στόχου, όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα συμφωνούν ότι υπάρχει συμβατότητα ανάμεσα στον στόχο και στη διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές. Η εκπαιδευτικός 3 θεωρεί ότι τέτοιου είδους πηγές θα βοηθήσουν τους μαθητές να αντιληφθούν ότι ναι, υπήρχαν και στιγμές ειρήνης και πολιτισμού αλλά και στιγμές συγκρούσεων. Με το να παρουσιάζεται και η άλλη πλευρά αυτόματα απομυθοποιούνται κάποιες αρνητικές εικόνες που είναι σχηματισμένες στο μυαλό των παιδιών για τους Τουρκοκύπριους και γίνονται πιο δεχτικά στο ενδεχόμενο της συμβίωσης των δύο κοινοτήτων. Όπως αναφέρουν κάποιοι από τους συμμετέχοντες:

Βοηθά το στόχο νομίζω γιατί σίγουρα αν δώσεις και τις δύο πλευρές, θα καταλήξουμε ότι δεν είναι μόνο οι Τουρκοκύπριοι που φταίνε ή ότι είμαστε μόνο εμείς τα θύματα και μόνο εμείς οι αδικημένοι. Άρα σίγουρα μέσα από τούτη την τριβή ή μέθοδο μπορείς να δουλέψεις το στόχο της ειρηνικής συμβίωσης (E9).

Είναι σχετική σε μεγάλο βαθμό γιατί για να καλλιεργήσεις την ειρηνική συμβίωση πρέπει να χρησιμοποιήσεις μια τέτοια προσέγγιση. Δηλαδή απομυθοποιώντας την ιδέα ότι οι Έλληνες είναι οι καλοί και οι Τούρκοι είναι οι κακοί και παρουσιάζοντας ιστορίες απλών ανθρώπων, οι οποίες δείχνουν ότι και η άλλη πλευρά υπέφερε και είχε σκοτωμένους, πρόσφυγες κλπ, σημαίνει ότι φέρνεις τους σε προσωπικό επίπεδο και βλέπεις πως σε επίπεδο απλών ανθρώπων εν έχεις κάτι να χωρίσεις με αυτούς τους ανθρώπους και ότι μπορείς να συμβιώσεις μαζί τους και να ζήσεις φυσιολογικά όπως ζούσαν και πιο παλιά (E10).

Κανονικά είναι πάρα πολύ συμβατή γιατί βοηθάς τα παιδιά να καταλάβουν ότι ίσως κι εμείς είχαμε τα λάθη μας, ότι τελοσπάντων και να υπήρχε κάτι που να μας χώριζε στο παρελθόν, ότι μπορούμε να κάνουμε νέα αρχή, ότι ίσως έχουν κάποια δικαιώματα στον τόπο μας... για να μπορέσουμε και μέσα στο μυαλό μας να δεχτούμε ότι είναι άνθρωποι που γεννήθηκαν κι αυτοί σε τούτο το νησί, ότι έχουν δικαιώματα να είναι δαμέ άρα θα χρειαστεί αφού εν να συμβιώσουμε να το κάνουμε ειρηνικά (E12).

Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό 16 η συγκεκριμένη προσέγγιση θα ρίξει τα προσώπεια και θα «αναγκάσει» όλους να αναλάβουν τις ευθύνες τους. Η εκπαιδευτικός 15 συμφωνεί και συμπληρώνει ότι για να φτάσει κάποιος στην ειρηνική συμβίωση θα πρέπει να ξεπεραστούν οι διαφορές που χωρίζουν τις δύο κοινότητες. Για να επιτευχθεί αυτό χρειάζεται:

...μια πιο βαθιά γνώση για το τι έγινε και το τι έχασε η κάθε πλευρά από αυτό και πιστεύω ότι βλέποντας τον εαυτό μου από τη δική μου εμπειρία, μέσα από την επαφή μου με τους Τουρκοκύπριους, ότι στο τέλος της μέρας και οι δύο πλευρές έχουν χάσει και αγνοούμενους και τη γη τους και δεν υπάρχει νικητής. Δηλαδή και τώρα βλέπεις τους Τουρκοκύπριους στους δρόμους να διαμαρτύρονται οπότε κι αυτοί ουσιαστικά έχασαν από όλη αυτή την κατάσταση, κι εμείς...

Η εκπαιδευτικός 6 υποστηρίζει ότι αν υπήρχε η συγκεκριμένη προσέγγιση εδώ και χρόνια ο κόσμος θα ήταν πιο δεχτικός στον συγκεκριμένο υπό έμφαση στόχο. Στο παρόν όμως είναι πολύ δύσκολο γιατί ακόμη παρουσιάζονται στα παιδιά οι συνέπειες κάποιων γεγονότων. Δηλαδή:

... Από τη στιγμή όμως που δεν καλλιεργήθηκε αυτό, το να έρθεις να τον παρουσιάσεις είναι δύσκολο. Από τη στιγμή που κάθε Ιούλιο και Αύγουστο το παιδί ακούει για τους Τούρκους που έριξαν τις βόμβες κλπ και ανοίγει το βιβλίο του και βλέπει μαυροφορημένες μάνες να κλαίνουν δε θα δεχθεί ότι οι Τούρκοι, ότι μπορούμε να συμβιώσουμε μαζί τους. Θεωρώ ότι ο στόχος είναι λίγο διακοσμητικός.

Παρόλο τον πόνο που μπορεί να προκάλεσαν κάποια γεγονότα, σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό 8, εντούτοις πρέπει τα πράγματα να λέγονται όπως ακριβώς έχουν γίνει. Συγκεκριμένα αναφέρει:

... Και παρόλο που είμαι άτομο που πλήγηκε άμεσα από τον πόλεμο του 74, εντούτοις λέω πολλές φορές ότι και κάποιοι Ελληνοκύπριοι έκαναν πράγματα και είναι αλήθεια. Εμείς τα δικά μας λάθη τα βάζουμε στα μαλακά ή τα αφήνουμε πίσω, και βλέπουμε μόνο τα λάθη που έκαναν οι Τούρκοι. Είμαι άτομο που θέλω να λέω την αλήθεια, παρόλο που είμαι πληγωμένος. Άρα επιστρέφοντας στο ερώτημα, με τη μέθοδο αυτή προωθείται έμμεσα και αυτός ο στόχος γιατί παρουσιάζονται και οι δύο πλευρές. Και οι δύο κοινότητες έχουν φταίξει και καταλήξαμε εδώ που καταλήξαμε.

Από τη στιγμή που η πιθανότητα να φύγουν οι Τουρκοκύπριοι ή οι Τούρκοι, από το νησί, είναι ελάχιστη έως μηδενική, όπως η εκπαιδευτικός 17 αναφέρει, είναι απαραίτητη η καλλιέργεια της ειρηνικής συμβίωσης. Πρέπει όμως να γίνεται με το σωστό τρόπο. Σύμφωνα με την ίδια εκπαιδευτικό:

...Να μην τους δίνουμε περισσότερα δικαιώματα και περισσότερη εύνοια. Σίγουρα είναι καλές οι συμπράξεις που γίνονται, αλλά έχουμε πολύ δρόμο μπροστά μας να καλύψουμε λόγω του γεγονότος ότι οι μνήμες είναι ακόμη νωπές. Ακόμη κάνουμε κηδείες αγνοουμένων... μια τέτοια προσέγγιση θα μπορούσε να βοηθήσει να εξομαλυνθούν τα πράγματα λίγο πιο γρήγορα και λίγο πιο εύκολα. Θα ήταν όμως αποτελεσματική ως ένα σημείο γιατί τα γεγονότα είναι νωπά..

Το ίδιο υποστηρίζουν και οι εκπαιδευτικός 18 και 7 οι οποίοι έρχονται με τα λεγόμενά τους να συμπληρώσουν την πιο πάνω άποψη:

Δηλαδή το γεγονός ότι θα κάμω μια γιορτή και να είναι φρουφρού και αρώματα και να λέω ότι είμαστε φίλοι με τους Τουρκοκύπριους και να παρουσιάσω κάτι σε κόσμο, δεν προσφέρει κάτι σε μένα. Είναι κάτι που πρέπει να γίνεται μέσα στην τάξη, μέσα από πολλή δουλειά και σωστά γεγονότα (E18).

Νομίζω αυτή η προσέγγιση είναι βοηθητική για την επίτευξη του στόχου, φτάνει να μην φτάσουμε στο άλλο άκρο δηλαδή χάρη στο να μη θεωρηθώ εθνικιστής να παρουσιάσω την άλλη άποψη σωστή (E7).

Η αποτελεσματικότητα της προσέγγισης όσο αφορά την προώθηση του συγκεκριμένου στόχου είναι για την εκπαιδευτικό 5 κάτι που εξαρτάται από το βαθμό και τη συχνότητα που την καλλιεργούμε. Αν αυτό γίνεται σε αραιά χρονικά διαστήματα τότε δεν είναι καλλιέργεια αλλά απλή αναφορά. Όπως αναφέρει:

Δηλαδή χρειάζονται άλλα πράγματα για να καλλιεργηθεί τούτη η στάση. Γιατί είναι στάση πλέον δεν είναι ούτε γνώση, ούτε κάτι άλλο. Και η καλλιέργεια της στάσης χρειάζεται χρόνο.

Έτσι, η πλειονότητα των συνεντευξιζόμενων θεωρεί ότι η χρήση της συγκεκριμένης προσέγγισης θα πρέπει να αρχίσει να εφαρμόζεται από τώρα. Η εκπαιδευτικός 9 υποστηρίζει ότι η εφαρμογή της στα σχολεία στο παρόν στάδιο είναι αναγκαία γιατί τα παιδιά είναι ακόμη μικρά και η επίδραση στον τρόπο που σκέφτονται είναι ευκολότερη ώστε να προετοιμαστεί το έδαφος σε περίπτωση λύσης. Οι εκπαιδευτικοί 8 και 6 συμφωνούν και προσθέτουν:

...Στο παρόν στάδιο όμως θεωρώ ότι θα ήταν πιο αποτελεσματική γιατί αν την αφήναμε σε περίπτωση λύσης ίσως δημιουργήσει ορισμένες αντιπαραθέσεις. Άρα προετοιμάζεις το έδαφος για πιο μετά ούτως ώστε να αποφύγεις τις συγκρούσεις (E8).

Είναι πιο σημαντικό να χρησιμοποιούμε αυτή τη μέθοδο στο παρόν στάδιο γιατί μετά δε θα εξυπηρετήσει την οποιαδήποτε λύση. Δηλαδή τι; Αν δεν αποδεχτούμε αυτή τη διαφορετικότητα, θα αποδεχθούμε ότι στο σχολείο μας θα έχει Τουρκοκύπριους; Είναι θέμα προετοιμασίας των μαθητών για να δεχθούν κάποια πράγματα (E6).

Ακόμη, αναβλητικότητα δεν πρέπει να υπάρξει, όπως η εκπαιδευτικός 3 αναφέρει. Είναι απαραίτητο να γίνει «πρόληψη». Κάτι ανάλογο υποστηρίζει και ο εκπαιδευτικός 10 ο οποίος θεωρεί αναγκαία την καλλιέργεια κουλτούρας λύσης. Η εκπαιδευτικός 15 θεωρεί επίσης αναγκαία και την καλλιέργεια της αποδοχής του άλλου. Όπως αναφέρουν:

...Δηλαδή εφόσον προσβλέπουμε στο να επανενωθεί η πατρίδα μας, τουλάχιστο αυτό θέλει ο περισσότερος κόσμος,.. Από τη στιγμή που τούτος είναι ο εκπαιδευτικός στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής της πατρίδας μας σημαίνει ότι ναι, πρέπει να αρχίσω από τώρα να προετοιμάζω τους πολίτες για εκείνο το στάδιο (E3).

...άρα η κουλτούρα της λύσης πρέπει να αρχίσει να καλλιεργείται με το σκεπτικό ότι, αν γίνει κάποια λύση, πρέπει να συμβιώσουμε με αυτά τα άτομα, άρα πρέπει να αντιληφθούμε ότι αυτά τα άτομα που θα συμβιώσουμε μαζί τους δεν είναι κακοί, ούτε εχθροί μας, είναι φυσιολογικά άτομα και μπορούμε να ζήσουμε μαζί τους. Αλλιώς αν συνεχίσει η συγκεκριμένη προσέγγιση ότι είναι εχθροί μας κλπ οποιαδήποτε λύση και να γίνει εν να αποτύχει νομίζω (E10).

Από τώρα πρέπει να ξεκινήσει η εφαρμογή της ούτως ώστε σε περίπτωση λύσης να μπορείς να συμβιώσεις. Ουσιαστικά δημιουργείς τις προοπτικές. Αλλά για να μπορείς να συμβιώσεις πρέπει να αποδεχτείς πριν ότι θα φτάσουμε σε αυτό το σημείο και θα ζούμε μαζί (E15).

Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό 18 στο παρόν στάδιο τα συναισθήματα μίσους είναι πολύ περισσότερα από τα συναισθήματα αποδοχής ή ανέχειας. Αυτό σημαίνει ότι η εφαρμογή της προσέγγισης πρέπει να αρχίσει από τώρα γιατί:

Τα συναισθήματα δεν καταπολεμούνται με τη διδασκαλία γιατί πρόκειται για στάση. Η στάση δεν καταπολεμείται με τη διδασκαλία, δεν αλλάζεται τόσο εύκολα. Δεν είναι γνώση που είχα παρανοήσει και θα έρθω να την αλλάξω π.χ όπως τα μαθηματικά. Άρα πρέπει να αρχίσω από τώρα. Να προετοιμάσω το έδαφος. Βάζω βάσεις τώρα για να μπορέσω ύστερα.

Αντίθετη άποψη με τους πιο πάνω εκπαιδευτικούς έχει μια ομάδα συμμετεχόντων οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η προσέγγιση αυτή θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί για να προωθήσει τον στόχο για ειρηνική συνύπαρξη, μόνο σε περίπτωση λύσης η οποία, όπως η εκπαιδευτικός 2 υποστηρίζει, πρέπει να είναι δίκαια αλλιώς δεν μπορεί να υπάρξει ειρηνική συμβίωση και προσθέτει:

...Διότι όταν υπάρχει η αδικία η Ιστορία δείχνει ότι με κάποιο τρόπο η ισορροπία θα διαταραχθεί. Μπορεί να μη διαταραχθεί έντονα, αλλά με κάποιο τρόπο θα διαταραχθεί.

Ο εκπαιδευτικός 7 συμφωνεί και συμπληρώνει ότι, αν αυτό δεν γίνεται και από τις δύο κοινότητες και αν γίνει αυτό μόνο από της ελληνοκυπριακή κοινότητα και η τουρκοκυπριακή συνεχίζει να καλλιεργεί το διαχωρισμό, τότε αυτή η προσέγγιση θα αποβεί εις βάρος της ελληνοκυπριακής πλευράς. Όπως αναφέρει:

...Διότι να κάθομαι εγώ να προσπαθώ να περάσω στον κόσμο ότι ξέρεις φταίμε κι εμείς, φταίνει και οι άλλοι και οι άλλοι να λένε φταίνε οι άλλοι, εμείς τελικά χάνουμε 2-1. Οπότε φτάνουμε στο άλλο άκρο, ότι φταίμε τελικά πιο πολύ απ'ό,τι οι άλλοι. Πιστεύω για να είναι αποτελεσματική πρέπει να υπάρξει κι από τις δύο πλευρές πολιτική αλλαγή.

Από τη στιγμή που η συμβίωση δεν γίνεται σε πραγματικό επίπεδο τότε, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η εκπαιδευτικός 16, είναι σαν να παρουσιάζουμε την ειρηνική συμβίωση σε αποκλειστικά θεωρητικό πλαίσιο και συμπληρώνει:

... Τώρα όλα αυτά είναι τόσο ξεκομμένα που είναι σα να μιλάς για κάτι που δεν μας αφορά αφού αυτός για τον οποίο μιλάς δεν είναι παρόν και είναι σα να μιλάς πολύ θεωρητικά. Άρα το να είχες κάποιο άτομο θα μπορούσε να φανεί μια τέτοια προσέγγιση χρήσιμη παρά τώρα που δεν υπάρχει.

Η ίδια εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι σε περίπτωση λύσης, με τρόπο που η συμβίωση θα είναι πλέον υποχρεωτική, οι δύο κοινότητες θα έρθουν σε επαφή και σε προσωπικό επίπεδο. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο μπορούν να διατυπωθούν και αντικρουόμενες απόψεις. Διαφορετικά, το μόνο που μπορεί να δημιουργηθεί, αν χρησιμοποιηθεί στο παρόν στάδιο, είναι εντάσεις.

Όπως διαφάνηκε από τις συνεντεύξεις, ο στόχος για την ειρηνική συμβίωση αντιμετωπίζεται με διαφορετικό τρόπο από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Μια μερίδα από αυτούς θεωρεί ότι ο συγκεκριμένος στόχος δεν μπορεί να εφαρμοστεί από τη στιγμή που τα δικαιώματα των Ελληνοκυπρίων καταπατιούνται λόγω της συνεχιζόμενης στο νησί κατοχής. Όλοι όμως συμφωνούν για τη συμβατότητα του υπό έμφαση στόχου με τη διδασκαλία μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές γιατί η χρήση της βοηθά στην απάβλυνση των συγκρούσεων και στην προώθηση της ειρηνικής συνύπαρξης ανάμεσα στις δύο κοινότητες. Γι'αυτό και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η χρήση της μεθόδου πρέπει να αρχίσει από τώρα για να προετοιμαστούν τα παιδιά αν, σε περίπτωση λύσης, κλιθούν να συμβιώσουν με την άλλη κοινότητα. Αντίθετα, κάποιοι συμμετάσχοντες στην έρευνας ότι κάτι τέτοιο στο παρόν στάδιο μπορεί να φέρει αντίθετα αποτελέσματα και να δημιουργήσει εντάσεις.

4.3 Πρακτικές που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν καλές για τη διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές

Όπως έχει ήδη διαφανεί στην πρώτη θεματική ενότητα η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν γνώριζαν για την διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές. Όσοι από

αυτούς την εφάρμοζαν, έστω και διαισθητικά, ανέφεραν κάποια παραδείγματα στα οποία χρησιμοποίησαν την προσέγγιση αυτή στην αίθουσα διδασκαλίας. Αναφέρθηκαν επίσης και κάποια παραδείγματα, που ήταν όμως ελάχιστα, στα οποία χρησιμοποιείται η συγκεκριμένη μέθοδος μέσα στα σχολικά εγχειρίδια.

Οι συνεντευξιζόμενοι που γνώριζαν την προσέγγιση δήλωσαν ότι την χρησιμοποιούσαν σε περιορισμένο βαθμό. Αυτό οφείλεται κυρίως στον περιορισμένο χρόνο, στον υπερβολικό όγκο της ύλης και στη δυσκολία εύρεσης αλληλοσυγκρουόμενων πηγών. Παρουσίασαν ωστόσο κάποια παραδείγματα εφαρμογών της προσέγγισης που έκαναν οι ίδιοι. Έκαναν επίσης και κάποιες εισηγήσεις, που ήταν όμως περιορισμένες, όσο αφορά τρόπους προώθησης της προσέγγισης στην τάξη όπως το θεατρικό παιχνίδι και η αντιπαράθεση απόψεων.

Ακόμη και οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν χρησιμοποιήσει καθόλου τη συγκεκριμένη προσέγγιση μπόρεσαν να εισηγηθούν θέματα, ενότητες ή κεφάλαια του μαθήματος της Ιστορίας σε διάφορες τάξεις του δημοτικού. Αυτό έκανε τους συμμετέχοντες στην έρευνα να αντιληφθούν ότι τα παρόντα σχολικά εγχειρίδια δεν είναι συμβατά με την προσέγγιση αυτή. Όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι για να εφαρμοστεί σωστά και αποτελεσματικά η διδασκαλία της Ιστορίας στην αίθουσα διδασκαλίας είναι απαραίτητη η δημιουργία από το Υπουργείο Παιδείας μιας τράπεζας υλικού με αλληλοσυγκρουόμενες πηγές. Εξέφρασαν επίσης την επιθυμία επιμόρφωσης ώστε να αντιληφθούν ακριβώς τις απαιτήσεις και τον τρόπο εφαρμογής της προσέγγισης. Τέλος, μια ομάδα εκπαιδευτικών θεωρεί απαραίτητη την μείωση της ύλης ανά τάξη και την ενσωμάτωση της προσέγγισης στο επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Ιστορίας.

4.3.1 Εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν τη διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές στην τάξη

Οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν την συγκεκριμένη προσέγγιση στην τάξη ανέφεραν ότι αυτό γινόταν είτε σε μορφή απλού προβληματισμού, είτε φέρνοντας στην τάξη επιπρόσθετες πηγές που παρουσίαζαν τα γεγονότα από άλλη οπτική γωνία από αυτή του σχολικού εγχειριδίου. Πάντα στο πλαίσιο των δυνατοτήτων και των γνώσεων που είχαν για τα συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα. Όπως ανέφεραν:

Εμπορούσε να τους δώσω ένα προβληματισμό να τον σκεφτούν κι από την μια πλευρά κι από την άλλη. Χωρίς όμως να φέρω άλλες πηγές. Απλά με βάση το τι είχα μπροστά μου (E4).

Ανάλογα με το υλικό που έχω μπροστά μου και τις δικές μου γνώσεις. Κατά πόσο μπορώ να στηρίξω ή να αντικρούσω επιχειρήματα των μαθητών, να μπορέσω να τους προκαλέσω ξέροντας το θέμα εις βάθος. Αν δε νιώθω ασφαλής όσο αφορά το γνωσιολογικό πλαίσιο του θέματος δε θα το «σκάνω» αρκετά. Οπότε επιλέγω θέματα στα οποία εγώ νιώθω δυνατή (E5).

...Στο πλαίσιο των δυνατοτήτων μου φυσικά. Μερικές φορές ίσως να μην έχεις την όρεξη ή το χρόνο να βρεις αυτό που θέλεις. Τους φέρνω εγώ πηγές που βρίσκω είτε από βιβλία που έχω στο σπίτι είτε από το διαδίκτυο... όταν υπάρχουν και πηγές που αντικρούουν το συγκεκριμένο γεγονός...(E7).

Η εκπαιδευτικός 17 ανέφερε ότι έχει χρησιμοποιήσει την προσέγγιση αυτή σε πολύ περιορισμένη κλίμακα και όταν το έκανε αυτό έφερνε η ίδια στην τάξη τις αλληλοσυγκρουόμενες πηγές τις οποίες θα χρησιμοποιούσε και:

... να προσπαθούμε να βρούμε τις διαφορές, να βρούμε γιατί αυτή η πηγή λέει αυτό και γιατί αυτή λέει εκείνο... οπότε μέσα από τα αλληλοσυγκρουόμενα στοιχεία να βγει το συμπέρασμα ότι οι μαθητές δεν πρέπει να παίρνουν ό,τι τους σερβίρουν ότι είναι το σωστό...

Ο χρόνος είναι για τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς ένας αποτρεπτικός παράγοντας στο να την χρησιμοποιήσουν στην αίθουσα διδασκαλίας. Η εκπαιδευτικός 4 αναφέρει συγκεκριμένα ότι η προσέγγιση αυτή απαιτεί αρκετή προετοιμασία από μέρος του δασκάλου και προσθέτει:

...Την πίεση που έχουμε στα σχολεία όλοι γνωρίζουμε πόση είναι, οπότε είναι δύσκολο για το δάσκαλο να ασχολείται από μόνος του σε μεγάλο βαθμό άμα δεν έχει κάτι έτοιμο.

Κάτι ανάλογο υποστηρίζει και η εκπαιδευτικός 7 η οποία αναφέρει:

...δε την δουλεύω συστηματικά στην τάξη μου. Είναι χρονοβόρα μέθοδος θέλει πολλή προετοιμασία και μερικές φορές καταφεύγω στην ασφάλεια του βιβλίου και τελειώσαμε.

Στην ασφάλεια του βιβλίου καταφεύγει η πλειοψηφία των δασκάλων, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό 5 όπου τα πράγματα είναι καθοδηγημένα και δεν χρειάζεται ιδιαίτερη προετοιμασία. Όπως η ίδια αναφέρει :

Πιστεύω ότι είναι καθοδηγημένα τα πράγματα μέσα από το βιβλίο κι αν δεν έχεις εσύ τη διάθεση να ψαχτείς σαν εκπαιδευτικός, να φέρεις στα παιδιά πηγές και να τα βοηθήσεις να δουν κάποια πράγματα με άλλο μάτι καλώς, αλλιώς κρατούμε το βιβλίο και προχωράμε. Κι αυτό διαπιστώνω ότι συμβαίνει στην πλειοψηφία των

εκπαιδευτικών. Έχουν τόσα πράγματα να διδάξουν και να ετοιμάσουν που είναι αδύνατο να δουλέψεις εις βάθος.

Ο εκπαιδευτικός 1 παρόλο που συμμερίζεται τις πιο πάνω απόψεις θεωρεί ότι το συγκεκριμένο πρόβλημα μπορεί να υπερπηδηθεί με καλή οργάνωση εκ μέρους του δασκάλου. Η έλλειψη χρόνου είναι άμεσα συνδεδεμένη και με την υπερβολική ύλη που έχει ένας εκπαιδευτικός να καλύψει κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Οι εκπαιδευτικοί 6 και 13 θίγουν αυτό το πρόβλημα χρησιμοποιώντας χαρακτηριστικά τη φράση: «...μια ζωή τρέχουμε να προλάβουμε την ύλη».

Ένας άλλος περιοριστικός παράγοντας για την εφαρμογή της προσέγγισης είναι η εύρεση των αλληλοσυγκρουόμενων πηγών. Αρκετοί από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς δυσκολεύονται να βρουν τις πηγές που θέλουν να χρησιμοποιήσουν στα μαθήματά τους. Πρέπει να ψάξουν για να τις βρουν αλλά πολλές φορές αφού τα σχολικά εγχειρίδια δεν περιέχουν τέτοιου είδους πηγές. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν δύο εκπαιδευτικοί σχετικά με τη συμβατότητα σχολικών εγχειριδίων με την προσέγγιση:

Με τα παρόντα εγχειρίδια δεν είναι καθόλου συμβατή αυτή η προσέγγιση γιατί δεν υπάρχουν αυτές οι πηγές που χρειάζονται για αυτή τη μέθοδο. Αν και θεωρώ ότι είναι γενικά αρκετά δύσκολο να βρεθούν αυτές οι πηγές. Αυτό να το κάνει ένας δάσκαλος από μόνος του στο σπίτι του το θεωρώ εξαιρετικά δύσκολο (E2).

Μέσα από τα συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια δεν μπορεί να γίνει. Είναι πάρα πολύ δύσκολο έως ανέφικτο γιατί δεν υπάρχουν οι αυθεντικές πηγές που θέλουμε. Σε κάποια σημεία υπάρχουν μεν αλλά μπορεί να μην είναι αλληλοσυγκρουόμενες. Είναι περισσότερο υποστηρικτικές σε αυτό που γράφει το βιβλίο. Άρα ουσιαστικά χρειάζεται το επιπρόσθετο υλικό για να μπορείς να λειτουργήσεις (E3).

Εντούτοις κάποιοι εκπαιδευτικοί εντόπισαν κάποια παραδείγματα χρήσης της προσέγγισης μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια των τάξεων Δ' και Στ'. Είναι όμως, όπως αναφέρουν, μεμονωμένα και ελάχιστα. Ακολούθως παρατίθενται τα παραδείγματα που ανέφεραν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί:

Στο βιβλίο της Δ' τάξης κάνουμε για την κυπρογεωμετρική εποχή και είχε για τη δημιουργία αποικιών στην Κύπρο. Πώς ήρθαν οι Έλληνες στην Κύπρο και ίδρυσαν αποικίες. Το βιβλίο είχε ότι η παράδοση λέει ότι ήρθαν οι Έλληνες ήρωες μετά τον Τρωικό Πόλεμο και ίδρυσαν βασιλεία στην Κύπρο. Κι εντυπωσιάστηκα που το ίδιο το βιβλίο είχε μια άλλη πηγή που έλεγε ότι έφυγαν από τις πόλεις τους επειδή υπήρχε παρακμή, οικονομική δυσχέρεια. Οπότε μπορέσαμε να χρησιμοποιήσουμε αυτές τις δύο αλληλοσυγκρουόμενες πηγές για να κάνουμε το μάθημά μας (E1).

Ακόμη και στο εγχειρίδιο υπάρχουν κεφάλαια που παρουσιάζεται αυτή η προσέγγιση. Γιατί εγώ δεν ήξερα ότι ήταν προσέγγιση αλλά τώρα βλέπω για παράδειγμα στην

Ιστορία της Στ΄ τάξης, εκεί που μιλά για τους προεστούς έχει δύο πηγές που η μια παρουσιάζει τους προεστούς ότι ήταν υπέρ των Ελλήνων, βοηθούσαν το ραγιά στα προβλήματά του κλπ, ενώ η άλλη πηγή λέει ότι οι προεστοί καταπίεζαν τους ραγιάδες. Δηλαδή παρουσιάζει το θεσμό τον καιρό της Τουρκοκρατίας και από τις δύο πλευρές (E12).

Ένα άλλο πρόβλημα που εντόπισαν οι εκπαιδευτικοί όσο αφορά τις πηγές είναι το ότι για πιο παλιά ιστορικά γεγονότα είναι πιο δύσκολο να εντοπίσει κάποιος αλληλοσυγκρουόμενες πηγές. Οι εκπαιδευτικοί 8 και 2 αναφέρουν σχετικά:

Όσο όμως πιο πίσω πάμε στην Ιστορία τόσο πιο δύσκολο είναι να βρεθούν αυτές οι πηγές. Όσο πιο μπροστά έρχεσαι πιστεύω ότι βρίσκεις περισσότερες πηγές αλλά πάλι είναι δύσκολο διότι οι άνθρωποι δε μιλούν σήμερα, φοβούνται κάποιες άλλες καταστάσεις (E8).

Για την αρχαία Ιστορία βλέπω ότι υπάρχουν τεχνικές δυσκολίες ίσως γιατί δεν υπάρχουν πολλές πηγές τις οποίες μπορείς να χρησιμοποιήσεις. Για τη σύγχρονη είναι πιο εύκολο, μπορεί ακόμη και κινηματογραφικές ταινίες να χρησιμοποιήσεις, π.χ. για τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Μπορεί να μην είναι 100% ακριβή αλλά ίσως να μπορούν να βοηθήσουν (E2).

Ακόμη, η εκπαιδευτικός 3 υποστηρίζει ότι το βρίσκει εξαιρετικά δύσκολο τόσο να εντοπίσει όσο και να επιλέξει τις πηγές που θα χρησιμοποιήσει στο μάθημά της ενώ η εκπαιδευτικός 2 αναφέρει ότι θα ήταν προτιμότερο να μην μπαίνουν πολλές διαφορετικές πληροφορίες σε κάθε μάθημα αλλά ίσως μια διαφορετική πηγή κάθε φορά που να το εμπλουτίζει έτσι ώστε να είναι πιο εύκολο για τον εκπαιδευτικό να ψάξει και τη βρει. Για τον εκπαιδευτικό 8 η πείρα εκ μέρους του εκπαιδευτικού ίσως αποτελέσει πρόβλημα στην εύρεση των πηγών. Όπως αναφέρει:

...Ειδικά για ένα δάσκαλο που είναι πρωτοδιόριστος ή με λίγα χρόνια υπηρεσίας μπορεί να το βρει πιο δύσκολο παρά ένας δάσκαλος με περισσότερη πείρα και χρόνια υπηρεσίας.

Η εκπαιδευτικός 15 τονίζει ότι η εύρεση των αλληλοσυγκρουόμενων πηγών είναι αποκλειστική ευθύνη του ίδιου του δασκάλου από τη στιγμή που δεν υπάρχει τίποτα στο σχολικό εγχειρίδιο ή στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σχετικά με την εύρεση πηγών ο εκπαιδευτικός 1 προτείνει:

Υπάρχουν κάποια sides στο internet... τουλάχιστο όσο αφορά την κυπριακή και την ελληνική Ιστορία αλλά και την παγκόσμια... επειδή συνεργάστηκα με τη Ρεπούση στην Ελλάδα, έχει η ίδια τράπεζα υλικού και σελίδα δική της όπου υπάρχει ένας κατάλογος με links για την Ιστορία. Υπάρχει επίσης το Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού

στην Ελλάδα. Υπάρχει το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας, είναι ο Όμιλος Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας στην Κύπρο... έχει άμα ψάξεις στο internet.

Σε αντίθεση με τον πιο πάνω εκπαιδευτικό, κάποιοι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν ήξεραν πού μπορούσαν να βρουν αλληλοσυγκρουόμενες πηγές ενώ οι υπόλοιποι έψαχναν για θέματα τα οποία οι ίδιοι γνώριζαν καλά οπότε ήταν για αυτούς ευκολότερο να ανατρέξουν και να τις εντοπίσουν.

Μέσα από τις συνεντεύξεις διαφάνηκε ότι μια μικρή μερίδα εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί τη συγκεκριμένη μέθοδο στην αίθουσα διδασκαλίας, και σε περιορισμένο βαθμό, ανάλογα με τις γνώσεις που αυτοί έχουν για το συγκεκριμένο κεφάλαιο ή ενότητα. Αποτρεπτικός παράγοντας είναι η έλλειψη χρόνου και η εύρεση αλληλοσυγκρουόμενων πηγών μιας και τα σχολικά εγχειρίδια δεν τις παρέχουν.

4.3.2 Καλές πρακτικές χρησιμοποίησης των αλληλοσυγκρουόμενων πηγών στην τάξη στο μάθημα της Ιστορίας

Η περιορισμένη χρήση της προσέγγισης από τους εκπαιδευτικούς στα μαθήματα της Ιστορίας είχε ως αποτέλεσμα να μην μπορούν να παρουσιάσουν ικανοποιητικό βαθμό πρακτικών τις οποίες θεωρούν καλές και αποτελεσματικές για την προώθησή της στην αίθουσα διδασκαλίας. Δύο από τους εκπαιδευτικούς εισηγήθηκαν το θεατρικό παιχνίδι ως μια καλή πρακτική εφαρμογή της προσέγγισης. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τα παιδιά μπαίνουν στο πετσί κάποιου ρόλου και προσπαθούν να αντιληφθούν τον τρόπο που σκεφτόταν ή ενεργούσε το πρόσωπο. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Το θεατρικό παιχνίδι θα μπορούσε άνετα να χρησιμοποιηθεί ως ένας τρόπος παρουσίασης της συγκεκριμένης μεθόδου. Τα παιδιά μπαίνοντας στο ρόλο τους θα μπορούσαν να βιώσουν το πώς σκεφτόταν και πώς λειτουργούσε το κάθε άτομο (E15).

Η δραματοποίηση είναι ένας καλός τρόπος να παρουσιαστεί η συγκεκριμένη προσέγγιση... να γίνουν για λίγο τα παιδιά συγκεκριμένα πρόσωπα της εποχής που μελετούν και να αποκτήσουν λόγια, να βάζουν σκέψεις και να δουν κινήσεις (E2).

Κάτι ανάλογο αναφέρει και η εκπαιδευτικός 4 η οποία εισηγείται την παρουσίαση των ιστορικών γεγονότων με πιο βιωματικό τρόπο αναφέροντας ένα παράδειγμα που χρησιμοποίησε η ίδια σε ένα από τα μαθήματα που έκανε:

Όπως π.χ. όταν δίδασκα στη Γ' τάξη την Χοιροκοιτία, κάθισα και κατασκεύασα μια μικρή πολιτεία στην αυλή του σχολείου που ήταν όπως τον οικισμό. Αυτό έδωσε

πάρα πολύ χαρά στο μαθητή αλλά και το ενδιαφέρον στο να παρακολουθήσει το μάθημα της συγκεκριμένης μέρας.

Η εκπαιδευτικός 18 παράθεσε ένα άλλο τρόπο παρουσίασης της ύλης στο μάθημα της Ιστορίας όπου θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν αλληλοσυγκρουόμενες πηγές και έχει σχέση με τη σύνδεση Ιστορίας και σύγχρονης πραγματικότητας. Το εξηγεί παρουσιάζοντας ένα παράδειγμα από την Ιστορία της Δ΄ τάξης:

Στη Δ΄ τάξη θα μπορούσε να συνδυαστεί σε κάποιες ενότητες με τη σύγχρονη πραγματικότητα. Π.χ. τα πολιτεύματα στην αρχαία Αθήνα σε σχέση με τα σημερινά κοινοβούλια και να συσχετιστεί με την πολιτική αγωγή κι είναι εκεί που θα αναφερθεί ότι οι βουλευτές από διάφορους πολιτικούς χώρους λένε αντίθετες απόψεις για να βρεθεί λύση σε κάποιο πρόβλημα. Οπότε κι εσύ μπορεί να το συνδέσεις μέσα στην τάξη π.χ. με κάποιο περιβαλλοντικό πρόβλημα και κάνεις αντιπαράθεση απόψεων. Έτσι και τα παιδιά βιωματικά θα καταλάβουν τι σημαίνει αντικρουόμενη άποψη.

Ένα διαφορετικό τρόπο παρουσίασης της ύλης εισηγείται και ο εκπαιδευτικός 1 όπου η οργάνωση των ενοτήτων να μην είναι καθαρά γραμμική αλλά να είναι περισσότερο οργανωμένες με βάση τα θέματα με τα οποία ασχολούνται σε διαχρονικό επίπεδο. Όπως ο ίδιος εξηγεί:

... Μπορεί οι ενότητες να είναι οργανωμένες διαφορετικά. Π.χ. η Ιστορία της τέχνης στην αρχαία εποχή και να βλέπει ο μαθητής την τέχνη μέσα από όλες τις εποχές. Μπορεί μια ενότητα να είναι η σχέσεις της Κύπρου με άλλους λαούς. Σπάζει λίγο η ανάγκη της απομνημόνευσης και ίσως με αυτό τον τρόπο να μπορούμε πιο εύκολα να χρησιμοποιήσουμε αυτή την προσέγγιση στο μάθημα.

Ακόμη μια από τις εισηγήσεις είναι η παρουσίαση του μαθήματος της Ιστορίας υπό μορφή αντιπαράθεσης (debate) όπου οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και υποστηρίζουν κάποια συγκεκριμένη θέση ή άποψη. Όπως η εκπαιδευτικός 14 αναφέρει:

Μπορεί να γίνει και υπό μορφή debate δηλαδή στο τέλος να μην είσαι υποχρεωμένος να καταλήξεις πουθενά. Απλά κάποιιο να υποστηρίζουν την μια άποψη για Α λόγους και κάποιιο άλλοι την άλλη άποψη για Β λόγους.

Οποιαδήποτε μορφή και να έχει το μάθημα της Ιστορία μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές είναι απαραίτητο σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό 10 οι μαθητές να ξεκινήσουν από τα απλά και να πάνε στα πιο σύνθετα διότι:

...όπως τώρα διδάσκεται η Ιστορία είναι συνηθισμένοι σε ένα τρόπο σκέψης. Ακούνε σαν παθητικοί δέκτες, δεν κρίνουν κι απλά αφομοιώνουν αυτές τις γνώσεις και αυτή

την πλευρά που τους παρουσιάζεται. Για να γίνει η αλλαγή πρέπει σιγά σιγά να αλλάξει ο τρόπος διδασκαλίας και η πηγές και τέλος η στάση των μαθητών.

Οι πρακτικές που εισηγήθηκαν οι συμμετάσχοντες εκπαιδευτικοί ήτα το θεατρικό παιχνίδι – υπόδηση ρόλο και το debate, πρακτικές που «απαιτούν» από το μαθητή να μπει στη θέση του άλλου και να ενεργήσει σαν να είναι αυτός. Η διαφορετική οργάνωση της ύλης και σύνδεση της Ιστορίας με τη σύγχρονη πραγματικότητα είναι ακόμη δύο εισηγήσεις που προτάθηκαν.

4.3.3 Παραδείγματα χρήσης αλληλοσυγκρουόμενων πηγών στο μάθημα της Ιστορίας

Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν παραδείγματα όπου οι ίδιοι χρησιμοποίησαν αλληλοσυγκρουόμενες πηγές στο μάθημα της Ιστορίας. Τα περισσότερα παραδείγματα αφορούσαν κεφάλαια ή ενότητες των μεγαλύτερων τάξεων και είχαν να κάνουν με τη Βυζαντινή Περίοδο, την περίοδο της Ελληνικής Επανάστασης και γεγονότα της σύγχρονης παγκόσμιας Ιστορίας. Στη συνέχεια παρουσιάζονται κάποια παραδείγματα από αυτά που αναφέρθηκαν:

Για παράδειγμα μια συζήτηση που είχαμε για τον Ιουστινιανό που είπαμε ότι έκανε τόσα καλά, αλλά υπήρχαν και πηγές που έγραφαν τα αρνητικά που έκανε. Αυτές οι πηγές δεν υπήρχαν στο βιβλίο, αλλά σε πηγές που είχα βρει φαινόταν ότι υπήρχαν και πράγματα που έκανε και έβλαψαν τους κατοίκους του Βυζαντίου. Αυτό διαισθητικά το έκανα και είδα ότι τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό (E9).

Όταν δίδασκα στην Στ΄ τάξη ήταν κάποια γεγονότα που αφορούσαν την Ελληνική Επανάσταση και έφερα στους μαθητές σε αντιπαράθεση με κάποιες απόψεις που είχε ο Κολοκοτρώνης, με κάποιες που είχε ο Μακρυγιάννης με σκοπό να δουν τα ιστορικά γεγονότα από δύο διαφορετικά άτομα με διαφορετικές απόψεις και σε σχέση που είχαν αυτά μπροστά τους μέσα από το βιβλίο. Ήθελα να καταλάβουν ότι η ιστορική αλήθεια είναι υποκειμενική και εξαρτάται από ποια σκοπιά βλέπει ο καθένας ένα ιστορικό γεγονός (E8).

Θεωρώ ότι εφάρμοσα αυτή τη μέθοδο στο Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο όταν μιλούσαμε για το Χίτλερ. Είδαμε πώς τον υποδέχτηκε ο κόσμος στη Γερμανίας δηλαδή πώς τον επέλεξε. Δηλαδή εμείς μπορεί να τον θεωρούμε δικτάτορα, αλλά υπάρχει και το αντίθετο, το αντιμαχόμενο που έλεγε ότι ήταν ένας πολύ χαρισματικός ηγέτης και ο κόσμος είχε την τάδε άποψη για κείνον, τον έβλεπε διαφορετικά (E12).

Η εκπαιδευτικός 4 παρουσίασε και ένα παράδειγμα χρήσης αλληλοσυγκρουόμενων πηγών για την προώθηση του στόχου για την ειρηνική συμβίωσης. Όπως ανέφερε:

..έχουμε κάποια διηγήματα, ποιήματα τα οποία έχουν γράψει Κύπριοι είτε εκπαιδευτικοί ή συγγραφείς για το θέμα των Τουρκοκυπρίων. Έχουμε επίσης και κάποια ποιήματα που έγραψαν Τουρκοκύπριοι και μπορούμε μέσα από τη μελέτη τούτων των συγγραμμάτων τα παιδιά να δουν, να είχαμε συγκρούσεις, να είχαμε πάρα πολλές διαφορές, εχώριζέ μας κάτι πάρα πολύ σημαντικό αλλά υπήρχαν ανάμεσά μας και πάρα πολλά κοινά και, χρησιμοποιώντας αυτή την προσέγγιση, τα παιδιά κατάλαβαν ότι μεταξύ των δύο κοινοτήτων αν δεν υπάρχουν πολιτικοί παράγοντες, μπορεί να μην έχουν και τόσες διαφορές. Ακόμη κι αν τους χωρίζει το θέμα της θρησκείας, μπορούν να συμβιώσουν ειρηνικά γιατί κάποτε αυτό γινόταν.

Αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς ανέφεραν επίσης παραδείγματα στα οποία θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά η συγκεκριμένη προσέγγιση. Και πάλι τα περισσότερα παραδείγματα αφορούσαν τις μεγαλύτερες τάξεις, υπήρχαν όμως και παραδείγματα που αφορούσαν την Γ' και Δ' τάξη όπως τα ακόλουθα:

Ακόμη και στη Γ' τάξη μπορείς να χρησιμοποιήσεις αυτή την προσέγγιση. Π.χ. για τις στέγες των σπιτιών της Χοιροκοιτίας... ακόμη πριν λίγα χρόνια μα έλεγαν ότι είναι θολωτές (E1).

Σε κάποια σημεία ίσως θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί. Π.χ. στα αίτια του Πελοποννησιακού Πολέμου, δεν ξέρω όμως αν υπάρχουν τέτοιες πηγές που να λένουν τη σκοπιά των Αθηναίων και την πλευρά των Πελοποννήσιων και να κάνουν σύγκριση (E4).

Όσο αφορά την Ιστορία της Ε' τάξης τα περισσότερα παραδείγματα αναφέρονται σε ενέργειες αυτοκρατόρων όπως ο Ιουστινιανός και ο Μέγας Θεοδόσιος, όπου το σχολικό εγχειρίδιο τις παρουσιάζει και τοποθετείται καθαρά υπέρ των αυτοκρατόρων ενώ τα ίδια τα παιδιά ακόμη και χωρίς να υπάρχουν οι αντικρουόμενες πηγές αντιδρούν με κάποιες από τις ενέργειες αυτές. Αναλυτικότερα:

Για παράδειγμα σήμερα κάναμε στην τάξη για τον εκχριστιανισμό των Σλάβων. Το βιβλίο παρουσίαζε ότι ο λόγος ήτα για να γίνουν πιο πολλοί οι χριστιανοί. Δεν ήταν αυτός ο λόγος. Τους προβλημάτισα: «Μήπως ήτανε πολιτικοί οι λόγοι για να μην κυνηγούν τους Βυζαντινούς;» Αν είχα όμως στη διάθεσή μου και μια πηγή που θα μπορούσα να το τεκμηριώσω και θα μπορούσε να ήταν και πιο αποτελεσματικό το μάθημα (E6).

Για παράδειγμα σήμερα κάναμε για τη Στάση του Νίκα και εξετάζαμε ότι ο Ιουστινιανός δεν έφυγε από την πόλη αλλά πίσω του έμειναν 30000 νεκροί. Μπορεί το εγχειρίδιο να τον παρουσίαζε ως σημαντικό αυτοκράτορα αλλά τα παιδιά ξεκίνησαν να αντιδρούν: «Μα αυτός ο αυτοκράτορας άφησε πίσω του τόσους νεκρούς!» Όμως δεν υπάρχει μέσα στο βιβλίο μια άλλη άποψη, μια άλλη εκτίμηση

τούτης της ενέργειας του Ιουστινιανού... είναι ένα κεφάλαιο που θα μπορούσε να παρουσιαστεί με αυτή την προσέγγιση (E13).

Για παράδειγμα στη Βυζαντινή περίοδο που διδάσκω φέτος, κάποια γεγονότα, όπως η πολιορκία της Πόλης, μπορούν να παρουσιαστούν με αυτή τη μέθοδο να δουν και τα παιδιά και να κρίνουν τις αποφάσεις που πήραν οι αυτοκράτορες (E8).

Άλλο παράδειγμα που μου έρχεται τώρα στο μυαλό είναι ο Μέγας Θεοδόσιος που ορισμένοι θα μπορούσαν να πουν ότι δεν είναι μέγας με βάση εκείνα που έκαμε, αλλά το βιβλίο δεν αμφισβητά την προσφορά του. Όμως οι μαθητές αντέδρασαν στο ότι ψηφίστηκε το διάταγμα της ανεξιθρησκίας και ήρθε αυτός, μετά από κάποια χρόνια, να καταστρέψει τους ναούς και να κλείσει τον έναν και τον άλλον...(E13).

Στην Στ' τάξη τα παραδείγματα επικεντρώνονται στην Ελληνική Επανάσταση και στην συμπεριφορά κάποιων οπλαρχηγών ή προεστών κατά τη διάρκεια του αγώνα όπου και πάλι τα γεγονότα και οι συμπεριφορές τους παρουσιάζονται μονοδιάστατα στο σχολικό εγχειρίδιο.

Τα πιο κάτω παραδείγματα έχουν αναφερθεί μεταξύ άλλων:

Για παράδειγμα για το 21 να υπάρχουν οι πηγές που να λένε ότι ξεσηκώθηκαν οι Κοτζαμπάσηδες, αλλά να υπάρχουν και οι πηγές που να δείχνουν τι έκαναν οι Κοτζαμπάσηδες και αυτό ανάγκασε το λαό να ξεσηκωθεί εναντίον των Τούρκων και των Κοτζαμπάσηδων. Άρα ουσιαστικά πόλεμος δεν ήταν μόνο εναντίον των Τούρκων αλλά και εναντίον και των πλούσιων Ελλήνων εκείνου του καιρού. Αυτό μπορεί οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί να μην το γνωρίζουν γιατί έχουν μπροστά τους ένα συγκεκριμένο βιβλίο και μια συγκεκριμένη πορεία (E7).

Όσο αφορά την Ελληνική Επανάσταση, ο ρόλος των κλεφτών και των αρματολών που υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις για το ρόλο τους. Ή τον ρόλο κάποιων Ελλήνων π.χ. του Κολοκοτρώνη. Λες των παιδιών ότι είναι ένας ήρωας ενώ οι της εποχής του τον φυλάκισαν κλπ. (E12).

Όλοι οι εκπαιδευτικοί μπόρεσαν να αναφέρουν παραδείγματα κεφαλαίων ή ενότητων τα οποία μπορούν να διδαχθούν μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές. Κοινή διαπίστωση όλων των συνεντευξιαζόμενων ήταν ότι στην ύλη της κάθε τάξης μπορούν να εντοπιστούν κεφάλαια ή ενότητες στις οποίες είναι εφικτό να χρησιμοποιηθούν αλληλοσυγκρουόμενες πηγές.

4.3.4 Τι χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί για να μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά αλληλοσυγκρουόμενες πηγές στο μάθημα της Ιστορίας

Παρόλη την προθυμία των συμμετεχόντων στην έρευνα να χρησιμοποιήσουν αλληλοσυγκρουόμενες πηγές στο μαθήματα της Ιστορίας εντούτοις εξέφρασαν την ανάγκη για επιμόρφωση σχετική με τη συγκεκριμένη προσέγγιση. Αναφέρθηκε από συμμετέχοντες

εκπαιδευτικούς ότι ίσως οι δάσκαλοι να μην είναι έτοιμοι με βάση τις σπουδές που έχουν κάνει ή τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη μάθημα της Ιστορίας. Όπως χαρακτηριστικά οι εκπαιδευτικοί 1 και 3 αναφέρουν:

Δε γίνεται να διδάξουμε Ιστορία χωρίς να είμαστε διαβασμένοι και χωρίς να έχουμε κι εμείς επεξεργαστεί στο μυαλό μας αντικρουόμενες πηγές... Σε μερικά πανεπιστήμια το μάθημα της Ιστορίας είναι επιλεγόμενο, όταν δεν έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί τις γνώσεις για να διδάξουν το μάθημα. Άρα χρειάζεται συστηματική επιμόρφωση. Να ξέρει ο εκπαιδευτικός τα εργαλεία που θα χρησιμοποιήσει, τις πηγές που είναι χρησιμοποιήσιμες για τη συγκεκριμένη προσέγγιση (E1).

..γιατί πιθανόν οι εκπαιδευτικοί να μην είμαστε έτοιμοι δηλαδή με βάση τις σπουδές που έχουμε κάνει ή ακόμη και με την κοσμοθεωρία που έχουμε... εγώ δεν βλέπω κόσμο ο οποίος είναι ικανός να κάνει αυτό το πράγμα. Και το λέω γιατί δεν υπάρχει είτε η επιμόρφωση, είτε η μόρφωση, είτε οι σπουδές οι κατάλληλες για να μπορέσουμε να κάνουμε αυτό το πράγμα (E3).

Κατά τη διάρκεια της ενημέρωσης αυτής θα πρέπει να αναφερθούν οι ενότητες ή τα κεφάλαια στα οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί όπως επίσης και η τα στάδια εφαρμογής της προσέγγισης στην αίθουσα διδασκαλίας. Όπως αναφέρθηκε:

...Είναι κάτι καινούριο το οποίο πρέπει να επιμορφωθώ για να μπορέσω να το χρησιμοποιήσω. Θα ήθελα να το χρησιμοποιήσω σε συγκεκριμένα θέματα/ενότητες αλλά να έχω κάποια καθοδήγηση έτσι ώστε να υπάρχει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινηθώ.(E11)

Σίγουρα θα είναι μια νέα προσέγγιση, άρα όλες αυτές τις παραμέτρους της πρέπει να τις διδαχθείς. Μιλάμε για κάτι που έκανα εντελώς διαισθητικά χωρίς να ξέρω πως είναι μια προσέγγιση. Ή μπορεί να μην κάνω βήμα προς βήμα την προσέγγιση όπως πρέπει να 'ναι , εντελώς διαισθητικά είπα ότι παρουσιάζω στα παιδιά δύο αντίθετα πράγματα και τα συζητάμε. Άρα μπορεί να χρειάζεται επιμόρφωση (E12).

Υπάρχει επίσης η ανάγκη να δοθούν τα εργαλεία που μπορεί ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει καθώς και κάποια ενδεικτικά μαθήματα όπου χρησιμοποιείται σε πρακτικό πια επίπεδο, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να νιώσει πιο άνετα στο να την χρησιμοποιήσει και να:

...μάθουν και οι εκπαιδευτικοί να μην σκέφτονται μονόπλευρα. Να θεωρούμε ότι ένα πράγμα είναι σωστό και να βάζουμε παρωπίδες σε αρκετά θέματα και αρκετά γεγονότα (17).

Όσο αφορά τη συγκεκριμένη τοποθέτηση, η εκπαιδευτικός 16 υποστηρίζει ότι αυτό δεν είναι θέμα επιμόρφωσης αλλά θα πρέπει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να είναι έτοιμος να δει πιο

ανοιχτά. Αναφέρει χαρακτηριστικά: «Η εκπαίδευση δε θα σε βοηθήσει, δεν μπορείς να τις αναπαραγάγεις αυτές τις τεχνικές, έστω κι αν τις γνωρίζεις, αν δεν είσαι εσύ έτοιμος να το κάνεις». Από την άλλη η εκπαιδευτικός 12 θεωρεί ότι η πάροδος του χρόνου μπορεί να κάνει πιο εύκολα τα πράγματα για τον εκπαιδευτικό εξηγώντας:

Ίσως με την πάροδο του χρόνου δηλαδή άμα το κάνεις συνειδητά αυτό το πράγμα να γίνει πιο εύκολο και για τον εκπαιδευτικό να είναι αμερόληπτος και σίγουρα να μην προβάλλει τις δικές του απόψεις αλλά τις απόψεις των δύο αντιμαχόμενων πλευρών και να αφήνει τα παιδιά να αποφασίσουν. Ίσως με το να το δουλέψει να γίνεται πιο εύκολα.

Εκτός από την επιμόρφωση, τονίστηκε από όλους τους συμμετέχοντες ότι είναι απαραίτητη η δημιουργία μιας τράπεζας υλικού. Την τράπεζα αυτή θα πρέπει να την δημιουργήσει και οργανώσει το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Στη δημιουργία αυτού του υλικού, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό 18 θα πρέπει να συμβάλουν εκτός από ακαδημαϊκούς και αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί ειδικά για αυτό τον σκοπό. Στην τράπεζα υλικού ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει εύκολη και γρήγορη πρόσβαση. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η εκπαιδευτικός 3:

Επομένως πρέπει να βρεθεί μια ομάδα η οποία ποιοτικά θα δει το μάθημα της Ιστορίας και ποιοτικά να προσφέρει στον εκπαιδευτικό παραδείγματα, του τι θεωρεί ότι πρέπει να γίνει, ούτως ώστε ο εκπαιδευτικός να ξέρει τι μπορεί να κάνει σε κάποια κεφάλαια αλλά και σιγά σίγα να αναπτυχθεί μια τράπεζα υλικού με αυτά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά. Διότι ναι είναι πολύ σημαντικό αλλά ο εκπαιδευτικός δεν έχει το χρόνο. Όσο κι αν ακούγεται γραφικό αυτό, έχουμε φτάσει σ' ένα σημείο που εξαντλούμαστε. Πρέπει να υπάρχει μια ομάδα εκπαιδευτικών είτε αποσπασμένων είτε μια ομάδα υποστηρικτών που να μπορεί να υποστηρίζει το δάσκαλο μ' αυτό τον τρόπο

Είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να νιώθουν ασφάλεια για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία αυτού υλικού. Όπως η εκπαιδευτικός 13 αναφέρει, οι δάσκαλοι θέλουν να ξέρουν:

...ότι το υλικό μέσα σε αυτή την τράπεζα οργανώθηκε και βρέθηκε από ανθρώπους που ασχολήθηκαν εις βάθος με την Ιστορία. Που έχουν διαφορετική άποψη αλλά που αυτή είναι τεκμηριωμένη με βάση εκείνοι που σπούδασαν, που είδαν, που διάβασαν.

Οι συμμετέχοντες ζήτησαν να υπάρχουν σε αυτή την τράπεζα έγκυρες αλληλοσυγκρουόμενες πηγές για κάθε θέμα έτσι ώστε να έχει την ευχέρεια ο εκπαιδευτικός να επιλέξει. Οι πηγές αυτές μπορεί να είναι:

...Δηλαδή ένα side που θα μπορείς να μπαίνεις και να βρίσκεις κάποιο υλικό που μπορεί να είναι βίντεος, αναφορές από ανθρώπους, μαρτυρίες που σίγουρα θα πείθουν περισσότερο (E9).

Αν υπήρχε ένα αρχείο στο οποίο να υπήρχαν τούτα τα κείμενα ή οι πηγές και να έχεις εύκολη και γρήγορη πρόσβαση θα ήταν πολύ πιο εύκολο για τον εκπαιδευτικό να την χρησιμοποιήσει. Για το κάθε θέμα ή για την κάθε ενότητα να υπάρχει ένα εύρος επιλογών για να έχει τη δυνατότητα επιλογής (E8).

Να δημιουργηθεί από το Υπουργείο μια τράπεζα υλικού που να περιλαμβάνει κείμενα, ποιήματα, εικόνες, οπτικοακουστικό υλικό (E11).

Η εκπαιδευτικός 16 θεωρεί απαραίτητο οι πηγές να μην είναι απλά μια δοσμένη άποψη αλλά να δίνονται όλα τα στοιχεία έτσι ώστε ο δάσκαλος να μπορεί να ανατρέξει στο απόσπασμα που θα επιλέξει να χρησιμοποιήσει και να διαβάσει ολόκληρο το κείμενο για να σχηματίσει μια πιο ολοκληρωμένη άποψη:

...Να είναι με ολοκληρωμένες αναφορές και περισσότερες από μία για να μπορώ να επιλέγω... αν θα δίνει πηγές να δίνει πάρα πολλές και να φαίνεται η διαφορά ή να σου προτείνει βιβλία ή ιστοσελίδες και όχι απλά αποσπάσματα.

Για την εκπαιδευτικό 17 είναι πολύ σημαντικό ο δάσκαλος να έχει τη δυνατότητα της επιλογής των πηγών που ο ίδιος θα χρησιμοποιήσει στο μάθημά του ανάλογα με τη δική του κρίση. Με αυτό τον τρόπο θα αφήσει τη σφραγίδα του πάνω στους μαθητές. Όπως αναφέρει:

... Και πάλι εκεί ο εκπαιδευτικός να έχει ένα εύρος πηγών από το οποίο θα μπορεί να επιλέξει. Για να μπει και το στίγμα του εκπαιδευτικού σε αυτή την κατεύθυνση. Έχω το δικαίωμα επιλογής άρα το στίγμα μου, η σφραγίδα μου, που αφήνω πάνω στους μαθητές μου θα είναι τούτη εδώ. Ο τρόπος που θα επιλέξω τις πηγές που θα χρησιμοποιήσω...

Υπήρξε και μια ομάδα εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι εκτός, από το Υπουργείο, είναι ευθύνη και αρμοδιότητα του ίδιου του εκπαιδευτικού να ψάξει και να βρει αυτές τις πηγές. Η εκπαιδευτικός 14 έχει τις αμφιβολίες της αν θα της άρεσε αυτό το υλικό το οποίο θα της δινόταν οπότε προτιμά να ψάξει να το βρει η ίδια αν και πιστεύει ότι:

...Θα ήταν όμως χρήσιμο αν υπήρχε μια τράπεζα υλικού στην οποία αν επιθυμώ να μπορώ να ανατρέξω... Γενικά πιστεύω ότι και η επίσημη ιστοσελίδα του Υπουργείου αλλά και οι διάφορες παρατάξεις είναι καλό να έχουν κάποιο υλικό. Υλικό με εύκολη πρόσβαση κι από κει και πέρα εναπόκειται στον κάθε εκπαιδευτικό τι θα χρησιμοποιήσει και πώς.

Από την άλλη, η εκπαιδευτικός 6 πιστεύει ότι το ιδανικό θα ήταν αυτές τις πηγές να τις έβρισκε ο ίδιος ο μαθητής αλλά να μπορεί να χρησιμοποιήσει ιστοσελίδες ή τράπεζα υλικού που να τους εισηγείται είτε το βιβλίο είτε το Υπουργείο Παιδείας. Άρα και σε αυτό το ενδεχόμενο η δημιουργία τράπεζας υλικού είναι απαραίτητη.

Μπορεί η δημιουργία τράπεζας υλικού να είναι εξαιρετικά βοηθητική σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα αλλά χωρίς την μείωση της έκτασης της ύλης δεν θα ήταν και τόσο χρήσιμη. Οι πλείστοι συνεντευξιζόμενοι έθιξαν την ανάγκη μείωσης της ύλης έτσι ώστε ο δάσκαλος να έχει την πολυτέλεια να χρησιμοποιεί τέτοιου είδους χρονοβόρες προσεγγίσεις χωρίς πίεση ή άγχος. Το πρόβλημα αυτό είναι πιο έντονο στις μεγαλύτερες τάξεις όπου η ύλη που πρέπει να διδαχθεί κατά τη διάρκεια της χρονιάς είναι πολλή. Τα παραθέματα που ακολουθούν είναι ενδεικτικά των όσων αναφέρθηκαν:

Φυσικά αυτό απαιτεί πολλή δουλειά από το δάσκαλο πράγμα το οποίο δεν μπορεί να γίνει στην ουσία.. Πολύ σημαντικό για μένα είναι η μείωση της ύλης, περισσότερο στις μεγάλες τάξεις (E4).

Είναι χρονοβόρος μέθοδος τόσο στην προετοιμασία όσο και στην εφαρμογή. Χρειάζεται ίσως και μείωση της ύλης για να μπορέσεις να εμβαθύνεις, να δημιουργήσεις τους κριτικούς μαθητές που θέλεις (E17).

Αποφόρτιση ύλης. Μπορούν κάποια πράγματα να αποχωρήσουν επιτέλους. Πρέπει να γίνει επιτέλους και μια πιο οργανωμένη δουλειά στο θέμα της ύλης (E13).

Καταρχήν θεωρώ ότι το περιεχόμενο πρέπει να εξεταστεί. Να δούμε ποιες περιόδους θέλουμε να μελετήσουμε και σίγουρα πρέπει να μειωθεί η ύλη γιατί είναι τεράστια. Δεν μπορείς να εξετάζεις τόσα χρόνια κάθε φορά μέσα σε ένα χρόνο (E3).

Νομίζω πρώτα απ'όλα αυτό που χρειάζεται είναι να μειωθεί η ύλη έτσι ώστε να υπάρχει χρόνος να διερευνούν τις πηγές ή και να τις βρίσκουν ή ακόμη να κάνουν και κάτι πιο δημιουργικό. Αλλά από τη στιγμή που είναι πολλή η ύλη και εδώ αγχώνεσαι αν θα την προλάβεις ή όχι δεν μπαίνεις στη διαδικασία να ψάξεις κάτι άλλο (E6).

Είναι επίσης αναγκαίο η διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές να κατοχυρωθεί επίσημα και από το Υπουργείο Παιδείας μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Η εκπαιδευτικός 5 θεωρεί αυτή την ενέργεια απαραίτητη και η εκπαιδευτικός 14 υποστηρίζει ότι καλό θα ήταν αν μέσα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Ιστορίας γίνονταν εισηγήσεις στο τέλος κάθε κεφαλαίου αν θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί η συγκεκριμένη προσέγγιση και με ποιο τρόπο. Τέλος η εκπαιδευτικός 18 τονίζει ότι ο δάσκαλος για να κάνει το μάθημα της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές θα πρέπει να είναι προσεχτικός, καλά

διαβασμένος, χρειάζεται πολλή επιμονή και ικανότητα από μέρος του εκπαιδευτικού και πάνω από όλα χρειάζεται μεγάλη αγάπη προς το μάθημα της Ιστορίας.

Όπως διαφάνηκε μέσα από τις συνεντεύξεις, οι συμμετασχόντες στην έρευνα δηλώνουν ότι για να μπορέσουν οι ίδιοι να χρησιμοποιήσουν τη συγκεκριμένη προσέγγιση στο μάθημα της Ιστορίας χρειάζονται πρώτα απ'όλα ενημέρωση η οποία θα γίνει μέσα από επιμόρφωση, εκπαιδευτικά σεμινάρια και δειγματικά μαθήματα. Στα πλαίσια αυτής της ενημέρωσης ζητήθηκε να δοθούν παραδείγματα ενοτήτων, κεφαλαίων και μαθημάτων καθώς και πρακτικές συμβουλές για τη χρήση της. Επίσης ζητήθηκε η δημιουργία τράπεζας υλικού, η οποία θα ετοιμαστεί τόσο από ακαδημαϊκούς όσο και από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, και θα περιλαμβάνει ποικιλία και μεγάλο αριθμό έγκυρων και αξιόπιστων πηγών τις οποίες θα μπορεί να χρησιμοποιήσει κατ'επιλογήν ο εκπαιδευτικός βάζοντας το δικό του στίγμα. Τονίστηκε επίσης η ανάγκη για επίσημη κατοχύρωση της προσέγγισης από τον επίσημο εκπαιδευτικό φορέα.

Κεφάλαιο 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να δώσει «απάντηση» σε τρία ερευνητικά ερωτήματα τα οποία τέθηκαν στην ανάλυση των βασικών σκοπών της έρευνας. Τα ερωτήματα αυτά είχαν να κάνουν πρώτον με το βαθμό που οι εκπαιδευτικοί της δημοτικής εκπαίδευσης αποδέχονται ή θεωρούν εκπαιδευτικά αξιόσυστατο η Ιστορία να διδάσκεται μέσα από ή και μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές, δεύτερον με το βαθμό που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν εκπαιδευτικά αξιόσυστατο η Ιστορία να διδάσκεται μέσα από ή και μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές στην περίπτωση της Κύπρου και τρίτον με πρακτικές τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θεωρούν καλές όσον αφορά στη διδασκαλία μέσα από ή και μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές.

Μετά από την ανάλυση των συνεντεύξεων, διαφάνηκε αρχικά η μη καταλληλότητα των περισσότερων σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας να παρουσιάσουν με αποτελεσματικό τρόπο τα ιστορικά γεγονότα που αντιστοιχούν σε κάθε τάξη. Αυτό οδήγησε αρκετούς συμμετασχόντες σε ατομικές προσπάθειες εμπλουτισμού των μαθημάτων τους καθώς και στη διαπίστωση ότι υπάρχει ανάγκη διάνθισης του μαθήματος με πηγές και καινούριες μεθόδους και προσεγγίσεις. Για το λόγο αυτό αντιμετώπισαν με θετικότητα το ενδεχόμενο χρήσης της διδασκαλίας της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές, είτε σαν βασική μέθοδο είτε σαν συμπληρωματική, εκφράζοντας προβληματισμούς που έχουν να κάνουν με την ετοιμότητα μαθητών και εκπαιδευτικών να την χρησιμοποιήσουν, την έλλειψη πηγών και καταλληλότητάς τους ή την ευαισθησία κάποιων ιστορικών θεμάτων .

Όσο αφορά όμως την καταλληλότητα της συγκεκριμένης προσέγγισης για τη διδασκαλία των γεγονότων της σύγχρονης κυπριακής Ιστορίας τα πράγματα γίνονται πιο πολύπλοκα με μια μερίδα εκπαιδευτικών να είναι κάθετα αντίθετη με το ενδεχόμενο αυτό, μια δεύτερη να είναι πολύ θετική και μια τρίτη να είναι μεν θετική αλλά να εκφράζει κάποιους προβληματισμούς και κάποιες ανησυχίες. Οι προβληματισμοί και ανησυχίες έχουν να κάνουν περισσότερο με την πρόκληση αντιδράσεων που πιθανόν να δημιουργηθούν, την ανωριμότητα των παιδιών να δεχτούν την αντίθετη άποψη, την ευαισθησία και τις νωπές μνήμες που υπάρχουν, τη μη ξεκάθαρη επίσημη τοποθέτηση καθώς και τα προσωπικά τους βιώματα που ίσως να λειτουργήσουν αρνητικά σε περίπτωση που προσπαθήσουν να την χρησιμοποιήσουν. Επιπρόσθετα διαπιστώθηκε η συμβατότητα της συγκεκριμένης προσέγγισης με τον υπό έμφαση στόχο για την ειρηνική συμβίωση αλλά κι εδώ οι απόψεις δίστανται για το κατά πόσο η συγκεκριμένη προσέγγιση πρέπει να χρησιμοποιηθεί στο παρόν στάδιο ή σε

περίπτωση λύσης αφού και ο ίδιος ο στόχος από μόνος του αποτελεί αμφιλεγόμενο ζήτημα ανάμεσα στους εν λόγο εκπαιδευτικούς.

Λόγω του ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση δεν ήταν γνωστή σε αρκετούς από τους εκπαιδευτικούς ήταν δύσκολο γι' αυτούς να εισηγηθούν ποικιλία καλών πρακτικών για την προώθησή της στην αίθουσα διδασκαλίας. Εντούτοις, μπόρεσαν να αναφέρουν αρκετά παραδείγματα μαθημάτων ή ενοτήτων όπου θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί. Επιπρόσθετα, λόγω της έλλειψης, εκ μέρους των, αρκετών γνώσεων και δεξιοτήτων χρήσης της, ώστε να μπορέσουν να τη χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά, ζήτησαν επιμόρφωση, δημιουργία τράπεζας υλικού και επίσημη κατοχύρωσή της από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.

Στο κεφάλαιο αυτό πραγματοποιείται η συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας για κάθε ερευνητικό ερώτημα ξεχωριστά.

5.1 Η αποδεκτικότητα των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές

Σχολιάζοντας τη χρήση και αποτελεσματικότητα των υφιστάμενων σχολικών εγχειριδίων στο μάθημα της Ιστορίας οι συμμετέχοντες στο δείγμα, πλειοψηφικά, συμφώνησαν ότι τα συγκεκριμένα εγχειρίδια δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις ενός σύγχρονου μαθήματος Ιστορίας. Αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς ότι αυτά εξυπηρετούν μια συγκεκριμένη ιδεολογία και προωθούν συγκεκριμένα πολιτικά συμφέροντα. Με αυτό τον τρόπο ενδέχεται το κατεστημένο είδος της παρουσίασης που κυριαρχεί στα σχολικά εγχειρίδια, σε συνδυασμό με τις προτεινόμενες διδακτικές πρακτικές, να διαμορφώνουν υποδοχές και προσδοκίες ενός συγκεκριμένου παραδοσιακού τύπου, παρακωλύοντας την εισαγωγή νέων, περισσότερο ενημέρων επιστημολογικά προσεγγίσεων (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995).

Τα βιβλία των μεγάλων τάξεων, Ε' και Στ', χαρακτηρίστηκαν από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς ως ανιαρά, τόσο για τον μαθητή όσο και για τον εκπαιδευτικό, με μεγάλο όγκο πληροφοριών και γνώσεων και με έλλειψη κατεύθυνσης ως προς τις μεθόδους και τους τρόπους διδασκαλίας. Τη διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνει και έρευνα που πραγματοποίησε το Κέντρο Μελετών και Έρευνας ΑΚΤΗ (2004) στην οποία μελετήθηκαν τα βιβλία της Ιστορίας της Στ' τάξης «Στα νεότερα χρόνια» και «Η Ιστορία της Κύπρου». Στην έκθεσή του το πιο πάνω Κέντρο, χαρακτηρίζει μεταξύ άλλων τα συγκεκριμένα βιβλία ως αναχρονιστικά και υποστηρίζει ότι πολύ λίγο βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν «κριτική ικανότητα και

να κατανοήσουν τον χώρο στον οποίο ζουν και την Ιστορία με ένα πιο συγκριτικό και σύνθετο τρόπο» (σ.4).

Έχοντας υπόψη τα πιο πάνω αρνητικά στοιχεία των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας, οι συμμετασχόντες εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαίο τον εκσυγχρονισμό του μαθήματος της Ιστορίας με μέσα και μεθόδους. Τονίστηκε ότι το σχολικό εγχειρίδιο δεν πρέπει να δίνει τελεσίδικες απαντήσεις αλλά, εφαρμόζοντας την αρχή της πολυπρισματικότητας σε όλες τις όψεις των εγχειριδίων (κείμενα, εικόνες, πηγές) (Daniel, 2009), να παρέχει τη δυνατότητα ευρύτερων προβληματισμών και αναζητήσεων, ώστε να επιτευχθεί η ατομική κριτική ανάπτυξη και η ικανότητα ανάλυσης της ιστορικής διαδικασίας. Για αρκετούς από τους συμμετασχόντες, ούτε το σχολικό βιβλίο, ούτε οι οδηγίες αποτελούν δέσμευση για τον εκπαιδευτικό (Παπαδάτος – Αναγνωστόπουλος, 2007) γεγονός που φάνηκε και από τις απαντήσεις που έδωσαν, αφού οι περισσότεροι από αυτούς προσπαθούν να εμπλουτίσουν το μάθημά τους, αν όχι σε μόνιμη βάση, όπου αυτό είναι εφικτό, με μέσα και μεθόδους.

Οι συμμετασχόντες εκπαιδευτικοί έδωσαν αρκετά παραδείγματα μέσω των οποίων θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στο μάθημα της Ιστορίας. Υποστήριξαν ότι είναι απαραίτητος ο εμπλουτισμός του μαθήματος με επιπρόσθετες πηγές τις οποίες μελετώντας οι μαθητές θα επιτύχουν να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, να διαμορφώσουν ιστορικές δεξιότητες, όπως για παράδειγμα η δεξιότητα για ιστορική έρευνα, να διαμορφώσουν το εγκυρότερο και καταλληλότερο κάθε φορά ερμηνευτικό πεδίο για την ιστορική ανάλυση και να χαρτογραφήσουν ιστορικά στερεότυπα και να αποκωδικοποιήσουν την προϋπάρχουσα ιστορική σκέψη (Sebba, 2000).

Οι πηγές αυτές θα πρέπει να είναι ποικίλες και θα ήταν προτιμότερο, για αρκετούς συμμετασχόντες, να παρουσίαζαν τα ιστορικά γεγονότα από διάφορες οπτικές γωνίες έτσι ώστε οι μαθητές πρώτο να αποκτήσουν την ικανότητα να κάνουν διάκριση ανάμεσα στα ιστορικά γεγονότα και την ερμηνεία τους και δεύτερο να καταλάβουν ότι η αλλαγή στην Ιστορία σχετίζεται με τις προθέσεις τα κίνητρα και τις πεποιθήσεις αυτών που τα ζουν ή τα γράφουν, αλλά και με περιβαλλοντικούς παράγοντες (Sebba, 2000). Αυτή τους η τοποθέτηση δείχνει ότι για αρκετούς συμμετασχόντες, έστω και σε διαισθητικό επίπεδο, κρίνεται αναγκαία η χρήση αλληλοσυγκρουόμενων πηγών.

Η διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές ήταν για περισσότερους από τους μισούς συμμετασχόντες μια άγνωστη προσέγγιση. Κάποιοι άλλοι χρησιμοποιούσαν αραιά στα μαθήματά τους αλληλοσυγκρουόμενες πηγές χωρίς όμως να γνωρίζουν ότι αυτό αποτελεί προσέγγιση. Τέλος, μια μικρή ομάδα του δείγματος ήξερε αυτή την προσέγγιση από σεμινάρια Ιστορίας ή μαθήματα πτυχιακού ή μεταπτυχιακού επιπέδου. Παρόλη την ποικιλία όσο αφορά το επίπεδο γνώσης και εφαρμογής της, όλοι συμφώνησαν ότι η διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως προσέγγιση στην αίθουσα διδασκαλίας. Όπως υποστήριζαν, είναι μια προσέγγιση συμβατή με το μάθημα της Ιστορίας αφού ο κόσμος δεν είναι μονοδιάστατος και τα ιστορικά γεγονότα απορρέουν από μια ποικιλία αιτίων, καθώς επίσης οι ιστορικές ερμηνείες είναι προσωρινές, αρκετές φορές αμφισβητήσιμες και μερικές φορές αντιφατικές (Sebba, 2000). Κάτι ανάλογο υποστηρίζουν εκπαιδευτικοί και μαθητές σε έρευνα που έκαναν στη Νέα Ιρλανδία οι Barton & McCully (2007), όπου το μάθημα της Ιστορίας αποτελεί για αυτούς φυσικό χώρο για συζητήσεις με τη χρήση αλληλοσυγκρουόμενων πηγών.

Εκεί που οι απόψεις δίστανται είναι στο αν αυτή η προσέγγιση μπορεί να αποτελέσει το κύριο εργαλείο για την διδασκαλία της Ιστορίας ή αν θα χρησιμοποιηθεί συμπληρωματικά σε συνδυασμό με άλλες προσεγγίσεις ή μεθόδους διδασκαλίας. Όσοι ασπάζονται την πρώτη τοποθέτηση υποστηρίζουν ότι η αμφισβήτηση είναι ένα από τα βασικά στοιχεία που συνθέτουν το μάθημα της Ιστορίας αφού, όπως αναφέρει και ο Γατσωτής (2004), η γνώση έρχεται ως αποτέλεσμα «της εποικοδομητικής σύγκρουσης ή, τουλάχιστο, της έντασης που προκαλείται μεταξύ, αφενός των απόψεων που φέρουν τα υποκείμενα, αφετέρου εκείνων που εισάγονται ως καινοτομίες με τη διδασκαλία» (σ. 566).

Όσοι από τους συμμετασχόντες είναι οπαδοί της δεύτερης τοποθέτησης υποστηρίζουν ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση είναι καλό να εφαρμόζεται στο μάθημα της Ιστορίας αλλά όπου αυτό είναι δυνατό, λαμβάνοντας υπόψη ότι δεν μπορεί να υπάρχουν αλληλοσυγκρουόμενες πηγές για όλα τα ιστορικά γεγονότα οπότε κάποια μαθήματα ή ενότητες δεν προσφέρονται για την εφαρμογή της. Επίσης θεωρούν ότι τα παιδιά του δημοτικού σχολείου, και ειδικότερα των μικρότερων τάξεων, ίσως να μην είναι ώριμα να δεχθούν μια τέτοια προσέγγιση γιατί μπορεί να τους προκαλέσει σύγχυση και να τους δημιουργήσει αμφιβολίες. Αυτό τους το επιχείρημα έρχεται να ανατρέψει The Historical Association (2005) στο βοήθημά του με τίτλο «Teaching emotive and controversial history» όπου αναφέρει ότι οι ευκαιρίες και η

αποδοτικότητα της προσέγγισης είναι μεγαλύτερη σε ηλικίες κάτω από δεκατέσσερα αφού μετά, οι απαιτήσεις εξωτερικών προδιαγραφών ενεργούν συχνά ως εμπόδιο.

Εκφράστηκε επίσης η ανάγκη σταδιακής εφαρμογής της προσέγγισης ξεκινώντας με απλές εφαρμογές της στις μικρές τάξεις και συνεχίζοντας πιο συστηματικά σε μεγαλύτερες με την προϋπόθεση η γνώση και ο τρόπος εφαρμογής της να συμβαδίζει με την ηλικία και τις ικανότητες των παιδιών. Αυτή η άποψη τονίστηκε ιδιαίτερα από τα άτομα τα οποία είτε γνώριζαν καλά την προσέγγιση και την εφαρμόζαν στην τάξη τους είτε είχαν παρακολουθήσει κάποια σεμινάρια Ιστορίας και είχαν ενημερωθεί επαρκώς για τον τρόπο και το εύρος χρήσης της. Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η διδασκαλία μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στις μικρότερες τάξεις, Γ' και Δ', φτάνει οι πηγές και ο τρόπος παρουσίασής τους να ανταποκρίνεται στο γνωσιολογικό και συναισθηματικό επίπεδο των μαθητών, θέση που επίσης αναιρεί τους προβληματισμούς για μη ετοιμότητα των παιδιών να χρησιμοποιήσουν την προσέγγιση αυτή.

Αρκετοί από τους συμμεσχόντες εκπαιδευτικούς ανέφεραν πως ένας από τους σημαντικούς στόχους του μαθήματος της Ιστορίας είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών. Η ιστορική εκπαίδευση είναι απαραίτητη για τα άτομα και την κοινωνία εφόσον «καλλιεργεί στα νεαρά άτομα κριτική ιστορική σκέψη και γνώση, διανοητικές δεξιότητες που μπορούν να τους βοηθήσουν να αντιληφθούν, να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τον εαυτό τους σε σχέση με το κοινωνικό, πολιτισμικό και εθνικό τους περιβάλλον αλλά και σε σχέση με τους «άλλους» μέσα στο πλαίσιο της πολυσύνθετης παγκόσμιας πραγματικότητας και της πολύπλοκης σύνδεσης του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος» (Κόκκινος, 2003, σ.12).

Έχοντας τις πιο πάνω απόψεις για το μάθημα της Ιστορίας κατά νου, όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα υποστήριξαν ότι η διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές είναι μια προσέγγιση η οποία καλλιεργεί με αποτελεσματικό και άμεσο τρόπο την κριτική σκέψη του παιδιού. Ως μια προσέγγιση με κύριο χαρακτηριστικό της την αμφισβήτηση βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν αυτό που και ο Λιακός (2007) αναφέρει, ότι δηλαδή το τι περιλαμβάνει το παρελθόν εξαρτάται από ποια αντίληψη για την Ιστορία έχουμε. Σύμφωνα με τον ίδιο, το παρελθόν αποτελείται από άπειρους θορύβους και αμέτρητες πράξεις, ατομικές και συλλογικές, τι οποίες όμως δε

γίνεται να τις περιλάβουμε ή να τις αναπαραστήσουμε όλες σε ένα κείμενο για αυτό είμαστε υποχρεωμένοι να επιλέξουμε.

Αυτό σημαίνει, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, ότι με το να παραθέσει ο δάσκαλος πηγές που να παρουσιάζουν ένα ιστορικό γεγονός από διάφορες οπτικές πλευρές, τούς βοηθά να αντιληφθούν την πολυπλοκότητα και τον πολυδιάστατο χαρακτήρα του, να τοποθετηθούν κριτικά, να δεχθούν, να απορρίψουν και τέλος να καταλήξουν στο σχηματισμό της δικής τους προσωπικής άποψης. Κάτι ανάλογο υποστηρίζει και η Chorljarou (2010) η οποία αναφέρει ότι η διδασκαλία αμφιλεγόμενων θεμάτων σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον στην τάξη, που ενθαρρύνει την ανάλυση και κριτική των πολλαπλών και αντίθετων απόψεων, σχετίζεται θετικά με τη βελτίωση της κριτικής σκέψης και την ικανότητα για αναζήτηση περισσότερων της μιας λύσεων σε ένα πρόβλημα.

Μέσα από τη συζήτηση για τη συγκεκριμένη προσέγγιση προέκυψε, από αρκετούς συμμετασχόντες, το θέμα του ρόλου που πρέπει να διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός όταν αυτός την χρησιμοποιεί στην αίθουσα διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν κομβικό σημείο τον εκπαιδευτικό όσο αφορά την επιτυχή χρήση και εφαρμογή της προσέγγισης (Hess, 2005). Αναφέρουν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι συντονιστικός και ως καθοδηγητής να βοηθά τους μαθητές του να φτάνουν από μόνοι τους στην αναπαραγωγή και διερεύνηση της ιστορικής μνήμης με την ενσωμάτωση σε αυτή αποσιωπημένων γεγονότων ή συλλογικών ιστορικών υποκειμένων (Κόκκινος, 2004).

Ανέφεραν επίσης ότι και ο ίδιος ο δάσκαλος ως μέλος που συμμετέχει στη διαδικασία μάθησης θα μπορεί να εκφράσει την προσωπική του άποψη χωρίς όμως να προσπαθήσει να την επιβάλει, προς το τέλος του μαθήματος ώστε να μην επηρεάσει την κρίση των μαθητών. Με άλλα λόγια, ο δάσκαλος θα πρέπει να μεταφέρει στους μαθητές όλες τις πιθανές οπτικές και απόψεις για ένα γεγονός χωρίς να δηλώνει τη δική του θέση ή άποψη και στο τέλος να την αναφέρει αφού πρώτα βεβαιωθεί ότι οι μαθητές του ήρθαν σε επαφή με όλες τις διαφορετικές οπτικές και αντιλήφθηκαν την σημαντικότητά τους (Global Citizenship Guides, 2006).

5.2 Η αποδεκτικότητα των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές των γεγονότων της σύγχρονης κυπριακής Ιστορίας

Για ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών της έρευνας το μάθημα της Ιστορίας αποτελεί ένα μέσο καλλιέργειας της εθνικής ταυτότητας των παιδιών δεδομένου ότι κατέχει για αυτούς πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαμόρφωση και αναπαραγωγή της. Σύμφωνα με αρκετούς από τους συμμετασχόντες αποτελεί το μέσο μέσα από το οποίο μεταδίδεται η πεποίθηση για την πολιτισμική ομοιογένεια του έθνους και αναπαράγεται η διάρκειά του στο χώρο και στο χρόνο (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 2010). Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται, από τα λεγόμενά τους, ότι αποτελούν τους φορείς αυτού του τρόπου σκέψης οι οποίοι «αναπλαισιώνουν» με ποικίλους τρόπους την επίσημη εθνική ιδεολογία (Παπαδάτος-Αναγνωστόπουλος, 2007).

Παρόλο που είναι σημαντική η εθνική κατεύθυνση του μαθήματος της Ιστορίας έχει διατυπωθεί η άποψη, από κάποιους συμμετασχόντες, για την τοποθέτηση του μαθήματος σε ένα πιο πανανθρώπινο επίπεδο. Συγκεκριμένα εκφράστηκε η ανάγκη τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με την Ιστορία και τον πολιτισμό άλλων λαών έτσι ώστε να εκτιμήσουν την συμβολή στο παγκόσμιο ιστορικό γίγνεσθαι, ξεφεύγοντας από τα στενά εθνικά ιστορικά πλαίσια αφού η σύγχρονη κυπριακή κοινωνία διαθέτει πλέον μια εθνοτική ποικιλότητα. Κατά συνέπεια, η Κύπρος βρίσκεται σήμερα αντιμέτωπη με την τεράστια πρόκληση να ζήσει ειρηνικά και δημοκρατικά με «άλλους», γεγονός που απαιτεί αναθεώρηση τόσο των ορίων συμμετοχής τους στην κυπριακή κοινωνία, όσο και των όσων, όπως η Κωνσταντινίδου (1998) αναφέρει, μαθαίνουν τα παιδιά στο σχολείο σχετικά με την Ιστορία τους ως λαού, αλλά και των όσων διδάσκονται για τους «άλλους».

Με βάση τα όσα ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με ποια γεγονότα της σύγχρονης κυπριακής Ιστορίας θα πρέπει να διδάσκονται τα παιδιά του δημοτικού σχολείου βλέπουμε ότι τα γεγονότα αυτά ξεκινούν από την ανεξαρτησία της Κύπρου και φτάνουν για τους περισσότερους μέχρι το πραξικόπημα και την εισβολή με ενδιάμεσους σταθμούς τις συγκρούσεις του 63-64. Τα περισσότερα από αυτά αφορούν περιόδους συγκρούσεων ή αντιπαραθέσεων μεταξύ της ελληνοκυπριακής και τουρκοκυπριακής κοινότητας, στοιχείο που δείχνει «ότι η αξία δεν είναι κάτι εγγενές αλλά συνάρτηση ιστορικών, πολιτικών και κοινωνικών παραγόντων» (Περισιτιάνης, 2010). Συγκεκριμένα σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι τα γεγονότα του 63-64 είναι ένα θέμα το οποίο όλοι συμφωνούν ότι δεν αγγίζεται καθόλου στο δημοτικό λόγω αμφιλεγόμενων ερμηνειών ή πολιτικών σκοπιμοτήτων. Σύμφωνα με μέρος του δείγματος, γίνεται επιλεκτική διδασκαλία της Ιστορίας γεγονός που, όπως και ο Κόκκινος (1998) αναφέρει, οδηγεί στη δόμηση συμπαγών και ιδεολογικοποιημένων ιστορικών αφηγημάτων.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί άσκησαν κριτική και στο είδος των γεγονότων που θα πρέπει να παρουσιάζονται τονίζοντας την απουσία περιόδων ειρήνης γεγονός που, σύμφωνα με τους ίδιους, όχι μόνο δεν προάγει την ιστορική νόηση αλλά παρακωλύει τη συμφιλίωση και ενδυναμώνει το διαχωρισμό (Makriyianni & Psaltis, 2007). Επιπρόσθετα εξέφρασαν την ανάγκη αλλαγής της φιλοσοφίας όσο αφορά το τι πρέπει να διδάσκεται από τη σύγχρονη κυπριακή Ιστορία. Συγκεκριμένα θεωρούν ότι η εθνική συλλογική μνήμη μπορεί εν μέρει να αποδομηθεί και να ενισχυθεί με τοπικές ιστορίες, την Ιστορία του αθλητισμού, του γυναικείου κινήματος, των μειονοτήτων κ.ά. (Ρωμανός, 2006), κάνοντας το μάθημα πιο πολυσύνθετο και πολυδύναμο.

Η εφαρμογή διδακτικών προσεγγίσεων που συντείνουν στη διαμόρφωση μιας πιο σφαιρικής και πολυπρισματικής ιστορικής παιδείας (Κόκκινος, 2008), όπως η διδασκαλία του μαθήματος μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές, προκάλεσε στους συνεντευξιασθέντες ποικίλες αντιδράσεις. Οι αντιδράσεις αυτές αφορούσαν περισσότερο τη διδασκαλία γεγονότων της σύγχρονης κυπριακής Ιστορίας με τη συγκεκριμένη προσέγγιση. Το κυπριακό πρόβλημα και η συνεχιζόμενη κατοχή του νησιού αποτελεί έναν από βασικότερους ανασταλτικούς παράγοντες μερίδας συμμετασχόντων για τη χρήση της προσέγγισης αφού θεωρούν ότι η Ιστορία μας ως λαού κινδυνεύει λόγω αδράνειας ή λανθασμένων πολιτικών κινήσεων (Χατζηστεφάνου, 2009).

Είναι φανερό ότι η ιστορική σκέψη επηρεάζεται από ένα υποκειμενικό στοιχείο (Σκούρος, 1997) που έχει να κάνει και με τα προσωπικά βιώματα των εκπαιδευτικών, το οποίο περιορίζει ή τροποποιεί το χαρακτήρα της αντικειμενικότητάς τους. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί επηρεάζονται άμεσα ή έμμεσα από τα γεγονότα αυτά (αρκετοί είναι πρόσφυγες ή έχουν συγγενείς αγνοούμενους) και αναπόφευκτα οι εμπειρίες τους αυτές έχουν σημαντικές συνέπειες για το πώς αντιλαμβάνονται συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα και κατανοούν τη ανάγκη παρουσίασης και της «άλλης» οπτικής πλευράς (Zembylas, Kendeou & Michaelidou, 2011). Τη δυσκολία παρουσίασης αμφιλεγόμενων ζητημάτων από εκπαιδευτικούς λόγω του τρόπου που επηρεάζονται από τα προσωπικά τους βιώματα αναφέρει και η Hess (2005) σε σχετικό με το θέμα άρθρο.

Ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η χρήση αλληλοσυγκρουόμενων πηγών στη διδασκαλία αμφιλεγόμενων ζητημάτων είναι απαραίτητος, ανεξαρτήτως κόστους για το δάσκαλο, γιατί θα βοηθήσει το μαθητικό πληθυσμό να αντιληφθεί την ιστορικότητα υπό το πρίσμα της συνεχούς ρευστότητας, μεταβλητότητας και δυναμικής των εθνών και των

πολιτισμών (Ζαρίντας, 2006) και θα ενισχύσει την κατανόηση του «άλλου» που στη συγκεκριμένη περίπτωση αντιπροσωπεύει την τουρκοκυπριακή κοινότητα. Σύμφωνα με τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς, και, όπως και ο Delors (1996) αναφέρει, η κατανόηση των άλλων από τους μαθητές καθιστά δυνατή και την ίδια τους την αυτογνωσία, αφού κάθε μορφή ταυτότητας είναι σύνθετη, γιατί τα άτομα καθορίζονται σε σχέση με τους άλλους ανθρώπους και σε σχέση με τις ποικίλες ομάδες με τις οποίες συμμαχούν, σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο σχέδιο.

Παρόλο που συμερίζονται τις απόψεις των πιο πάνω εκπαιδευτικών, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται επιφυλακτικοί στη χρήση της προσέγγισης. Θεωρούν ότι μια τέτοια προσπάθεια θα προκαλέσει αντιδράσεις κυρίως από τους γονείς των μαθητών, αφού στη έρευνα διαφάνηκε ότι η οικογένεια φαίνεται να επηρεάζει άμεσα ή έμμεσα τις αντιλήψεις των μαθητών για τέτοιου είδους γεγονότα. Κάτι ανάλογο φάνηκε να επηρεάζει αρνητικά και τους εκπαιδευτικούς στην έρευνα της Chorlarou (2010) στο να παρουσιάσουν αμφιλεγόμενα ζητήματα στην τάξη τους. Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας, αλλά και οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα της Chorlarou (2010), θεωρούν τους γονείς ισχυρό αποτρεπτικό παράγοντα για την χρήση αλληλοσυγκρουόμενων πηγών στην πρώτη περίπτωση και την διδασκαλία αμφιλεγόμενων θεμάτων στη δεύτερη. Τα παραδείγματα που σχετίζονται με αντιδράσεις γονέων, τα οποία ανέφεραν κάποιοι από τους συμμετασχόντες, αποδεικνύουν από την μια την ύπαρξη τέτοιων αντιδράσεων στο σχολικό περιβάλλον και από την άλλη την αμηχανία χειρισμού τους είτε από τους εκπαιδευτικούς είτε από τις διευθύνσεις των σχολείων.

Η προσωπική έλλειψη επαρκών γνώσεων για τα συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα είναι ακόμη ένας αποτρεπτικός παράγοντας στο να τα διδάξουν με τη χρήση αλληλοσυγκρουόμενων πηγών αφού μέχρι τώρα, το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα τα διδάσκει επιλεκτικά και μονόπλευρα οδηγώντας στη δόμηση συμπαγών και ιδεολογικοποιημένων ιστορικών αφηγημάτων (Κόκκινος, 1998). Οι περισσότεροι από τους συμμετασχόντες στην έρευνα δηλώνουν ότι δεν έχουν ολοκληρωμένη εικόνα για τα γεγονότα αφού και οι ίδιοι τα διδάχτηκαν με ένα παραδοσιακό και μονοδιάστατο τρόπο τον οποίο ακούσια ή εκούσια υιοθέτησαν και στο δικό τους τρόπο παρουσίασής των γεγονότων.

Ο βασικότερος όμως αποτρεπτικός παράγοντας είναι για τους εκπαιδευτικούς η έλλειψη της επίσημης πολιτικής κάλυψης από την πλευρά του Υπουργείου Παιδείας, η οποία θα λειτουργήσει ως ασφαλιστική δικλίδα για τους ίδιους σε περίπτωση αντιδράσεων. Παρόμοια

αποτελέσματα βρέθηκαν και σε αντίστοιχες θεματικά έρευνες στη Νέα Ιρλανδία όπου κι εκεί οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη την ενίσχυσή τους από μέρους του επίσημου κρατικού φορέα (Barton & McCully; 2007, McCully; 2005). Φαίνεται ότι μερίδα εκπαιδευτικών του δείγματος, παρόλο που θεωρούν εποικοδομητική τη διδασκαλία γεγονότων της σύγχρονης κυπριακής Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές, εντούτοις η συγκεκριμένη τους θέση δεν είναι τόσο ισχυρή ώστε να παραβλέψουν την έλλειψη πολιτικής κάλυψης και να τη χρησιμοποιήσουν στην τάξη τους, θέση που έχουν και οι Ελληνοκύπριοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αποτέλεσαν το δείγμα στην έρευνα της Chorlarou (2010).

Ο υπό έμφαση στόχος για την ειρηνική συμβίωση θεωρείται από όλους τους συμμετέχοντες απόλυτα συμβατός με την διδασκαλία της Ιστορίας με αλληλοσυγκρουόμενες πηγές. Εντούτοις μικρή μερίδα του δείγματος εξέφρασε τη δυσαρέσκειά της για το συγκεκριμένο στόχο υποστηρίζοντας ότι εξυπηρετεί συγκεκριμένες πολιτικές σκοπιμότητες και ότι η εφαρμογή του δεν είναι εφικτή. Την πιο πάνω αντίληψη σχετικά με τον υπό έμφαση στόχο ενισχύουν και τα παραδείγματα που ανέφερε ο εκπαιδευτικός 1 στη συνέντευξή του τα οποία αποδεικνύουν ότι οι αντιδράσεις από πλευράς εκπαιδευτικών υπάρχουν στη σχολική πραγματικότητα και σε αρκετές περιπτώσεις είναι έντονες.

Όπως ο Zembylas (2008) αναφέρει, υπάρχει αρκετή οργή, αγανάκτηση, φόβος και βαθιά αίσθηση αδικίας για το ψυχικό τραύμα που δημιουργήθηκε μετά το 1974 πράγμα που διαφαίνεται και στις απαντήσεις αρκετών από τους εκπαιδευτικούς ακόμη κι αυτών που αντιμετωπίζουν με θετικότητα την προώθηση του στόχου με τη βοήθεια αλληλοσυγκρουόμενων πηγών. Επιπρόσθετα, η ανάλυση που έκαναν οι Zembylas, Kendeou & Michaelidou, (2011), στην έρευνα που διεξήγαγαν, έδειξε ότι ένα μεγάλο ποσοστό των Ελληνοκυπρίων εκπαιδευτικών είτε διαφωνεί με τον υπό έμφαση στόχο είτε η πρακτική εφαρμογή του έχει δυσκολίες, στοιχεία που ενισχύουν ακόμη περισσότερο τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Όσοι συμμετασχόντες ήταν υπέρ του στόχου και κατ'επέκταση της συγκεκριμένης προσέγγισης, θεωρούν ότι είναι προσβάσιμη η συμφιλίωση στο πλαίσιο των τρεχουσών πολιτικών συγκυριών (Zembylas, Kendeou & Michaelidou, 2011) φτάνει όμως να είναι στα πλαίσια μιας δίκαιης λύσης για τους κατοίκους του νησιού και ειδικότερα για τους Ελληνοκυπρίους. Η εκπαίδευση, υποστηρίζουν, δεν προσπαθεί να καλύψει αυτό που η πραγματικότητα εμποδίζει, δηλαδή «τη γνώση, την πολιτιστική και ιστορική επαφή με την άλλη κοινότητα» (ΑΚΤΗ Κέντρο Μελετών και Έρευνας, 2004, σ.8). Οι εκπαιδευτικοί αυτοί

θεωρούν ότι τόσο ο υπό έμφαση στόχος όσο και η διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές θα πρέπει να δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση διαύλων αντίληψης από τους μαθητές, της κυπριακής πραγματικότητας με ανάδειξη και των άλλων κατοίκων του νησιού.

Η χρήση αλληλοσυγκρουόμενων πηγών για την προώθηση του υπό έμφαση στόχου, σύμφωνα με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να αρχίσει από τώρα γιατί θα βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν ότι στην κυπριακή πολιτική πραγματικότητα υπάρχουν και Τουρκοκύπριοι, οι οποίοι ζουν στον ίδιο χώρο και έχουν Ιστορία στο χώρο αυτό. Αυτό θα συμβάλει στην αποδυνάμωση του κάθετου διαχωρισμού ανάμεσα στο Εμείς και το οι Άλλοι (ΑΚΤΗ Κέντρο Μελετών και Έρευνας, 2004) και θα δημιουργήσει τις βάσεις για την ειρηνική συνύπαρξη των δύο κοινοτήτων. Η καλλιέργεια της ανοχής είναι σημαντική δεξιότητα για την προώθηση της ειρηνικής συμβίωσης και μπορεί να αναπτυχθεί με τη διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές. Αποτελεί όμως στάση πράγμα που σημαίνει ότι χρειάζεται συστηματική καλλιέργεια άρα, αφού αποτελεί χρονοβόρα διαδικασία, είναι απαραίτητο να ξεκινήσει από τώρα η προσπάθεια και κατεπέκταση η χρήση της συγκεκριμένης προσέγγισης.

Μια μικρή μερίδα του δείγματος φαίνεται να έχει αντίθετη άποψη όσο αφορά το χρόνο εφαρμογής της. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η προσέγγιση θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί μόνο σε περίπτωση λύσης, αφού είναι για αυτούς απαραίτητη η κοινή πολιτική εκ μέρους και των δύο κοινοτήτων για θέματα ειρηνικής συνύπαρξης. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι τοποθετούνται με αυτό τον τρόπο είναι κάποιιοι από αυτούς που έχουν γενικά μια αρνητική θέση ή άποψη για το συγκεκριμένο υπό έμφαση στόχο γεγονός, που ενισχύει ακόμη περισσότερο την άποψη ότι η προώθηση της συμφιλίωσης των Ελληνοκυπρίων και των Τουρκοκυπρίων δεν είναι ακόμη εφικτή για μια μερίδα των εκπαιδευτικών (Zembylas, Kendeou & Michaelidou, 2011).

5.3 Πρακτικές που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν καλές για τη διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές

Όπως διαφάνηκε από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, παρόλο που η συντριπτική τους πλειοψηφία δίδασκαν το μάθημα της Ιστορίας πέραν των δύο χρόνων και αρκετοί από αυτούς είχαν εμπειρία διδασκαλίας της Ιστορίας σε αρκετές από τις τάξεις του

δημοτικού, εντούτοις λίγοι γνώριζαν και ελάχιστοι χρησιμοποιούσαν, την προσέγγιση που παρουσιάζεται στην παρούσα έρευνα. Αυτό δημιούργησε αρκετές δυσκολίες στη διερεύνηση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος που αφορούσε τις καλές πρακτικές για τη διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές όπως αυτές πηγάζουν από τις απόψεις και την πείρα των συμμετεχόντων.

Τα παραδείγματα εφαρμογών από μέρους των εκπαιδευτικών ήταν περιορισμένα και τα πλείστα από αυτά είχαν γίνει εντελώς διαισθητικά από τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς, αφού οι πλείστοι δεν ήξεραν ότι η χρήση αλληλοσυγκρουόμενων πηγών αποτελεί προσέγγιση γενικά και ειδικότερα στο μάθημα της Ιστορίας. Αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς αυτούς περιορίζονταν στο να παρουσιάζουν την αντίθετη άποψη απλά με τη μορφή προβληματισμού προς τα παιδιά χωρίς να φέρνουν αλληλοσυγκρουόμενες πηγές στην τάξη ενώ όσοι το έκανα αυτό είχε να κάνει με θέματα που οι ίδιοι ήξεραν καλά και γνώριζαν που να ψάξουν για να τις βρουν.

Αποτρεπτικοί παράγοντες για την χρήση της προσέγγισης στην αίθουσα διδασκαλίας είναι ο περιορισμένος χρόνος. Για αρκετούς εκπαιδευτικούς η ύλη που αντιστοιχεί σε κάθε τάξη είναι υπερβολικά μεγάλη γεγονός που αναφέρθηκε και πιο πάνω όταν μιλούσαμε για τα σχολικά εγχειρίδια. Ο μεγάλος όγκος πληροφοριών και γεγονότων περιορίζει τη χρήση πιο χρονοβόρων προσεγγίσεων, όπως η συγκεκριμένη, και ωθεί τους εκπαιδευτικούς στην απλή αναπαραγωγή των όσων παρουσιάζονται μέσα στα σχολικά εγχειρίδια. Αυτό φυσικά μπορεί να αποτελεί, όπως είπε κι ένας από τους συμμετασχόντες εκπαιδευτικούς, ένα είδος δικαιολογίας ή εφησυχασμού για την αδράνεια που επικρατεί. Παρόλα αυτά, διαφάνηκε η ανάγκη διευκόλυνσης του εκπαιδευτικού από τον επίσημο εκπαιδευτικό φορέα, στοιχείο το οποίο θα αναλυθεί περισσότερο στη συνέχεια.

Αν και υπήρξε έλλειψη εμπειρίας στην εφαρμογή της συγκεκριμένης προσέγγισης εντούτοις κάποιοι εκπαιδευτικοί εισηγήθηκαν κάποιες πρακτικές τις οποίες θεωρούν καλές και αποτελεσματικές για την προώθηση της διδασκαλίας της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές. Το θεατρικό παιχνίδι είναι μια τέτοια καλή πρακτική και η δημοφιλέστερη ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που εξέφρασαν άποψη πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Η αποτελεσματικότητα της πρακτικής αυτής έγκειται στο γεγονός ότι ο μαθητής μέσα από την υπόδυση ρόλων μπορεί να αντιμετωπίσουν τους « άλλους» με εμπάθεια και να αποκτήσουν ιστορική ενσυναίσθηση (ERIC, 1983).

Μια εξίσου αποτελεσματική πρακτική αποτελεί, για μερικούς εκπαιδευτικούς, η αντιπαράθεση ρόλων (debate). Στην συγκεκριμένη πρακτική τα παιδιά ακούνε τις απόψεις και τα επιχειρήματα των άλλων, καλούνται να εκφέρουν άποψη δημόσια, να αποδεχθούν και αντικρούσουν επιχειρήματα και στο τέλος της διαδικασίας να σχηματίσουν την προσωπική τους άποψη και να τοποθετηθούν κριτικά στο συγκεκριμένο θέμα, στην παρούσα εργασία, ή στο ιστορικό γεγονός (Global Citizenship Guides, 2006). Διαδικασία που ακριβώς σχετίζεται άμεσα και με τη διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές όπως διαφάνηκε και από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Λιακός, 2007; Επαμεινώντας, 2004).

Δύο εκπαιδευτικοί εισηγήθηκαν πρακτικές που αφορούσαν περισσότερο τον τρόπο παρουσίασης των γεγονότων και ενοτήτων στο μάθημα της Ιστορίας ώστε να υποβοηθηθεί η αποτελεσματικότερη χρήση της μεθόδου. Η μία εισήγηση είχε να κάνει με διαφορετική διάταξη της ύλης, κατά τάξη, σε ενότητες που δεν είχαν να κάνουν με γραμμική παρουσίαση της ύλης αλλά με θεματική σε διαχρονικό επίπεδο (Χόπλάρου, 2009). Αυτός ο διαχωρισμός ίσως υποβοηθούσε την εύρεση αλληλοσυγκρουόμενων πηγών και επιπρόσθετα θα έκανε πιο ενδιαφέρον το μάθημα. Η άλλη εισήγηση έχει σχέση με τη σύνδεση της Ιστορίας με τη σύγχρονη πραγματικότητα και ιδιαίτερα με την κοινωνική, πολιτική και περιβαλλοντική αγωγή. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η σύνδεση των αντικειμένων με στόχο τη δημιουργία πολιτικής συνείδησης στους μαθητές για αντιμετώπιση αμφιλεγόμενων ζητημάτων που παρουσιάζονται στις σύγχρονες κοινωνίες (Σακκά, 2009).

Αν και οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν άπειροι ή δεν γνώριζαν καν τη συγκεκριμένη προσέγγιση, εντούτοις, ως έμπειροι εκπαιδευτικοί στο μάθημα της Ιστορίας, μπόρεσαν να δώσουν παραδείγματα για το πού μπορούσε να χρησιμοποιηθεί η διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές σε γεγονότα ή ενότητες του μαθήματος σε διάφορες τάξεις. Αυτό αποδεικνύει και το πόσο καλοί γνώστες της ύλης της κάθε τάξης ήταν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αλλά και ότι κατανόησαν τη φιλοσοφία της προσέγγισης. Το γεγονός ότι τα περισσότερα παραδείγματα αφορούσαν ιστορικά γεγονότα των δύο μεγαλύτερων ίσως να είναι μια ένδειξη ότι προσανατολίζονται στη χρήση της μεθόδου στις τάξεις αυτές σε μεγαλύτερο βαθμό παρά στις μικρότερες. Αυτό φαίνεται και από τα ελάχιστα παραδείγματα εφαρμογών τα οποία αναφέρονται στις τάξεις Γ' και Δ'.

Τα παραδείγματα που αναφέρθηκαν για τις μεγάλες τάξεις, είτε που έχουν ήδη εφαρμοστεί από κάποιους εκπαιδευτικούς είτε θα μπορούσαν να εφαρμοστούν, έχουν να κάνουν κυρίως

με ιστορικά πρόσωπα π.χ. Βυζαντινούς Αυτοκράτορες (Ιουστινιανό, Μέγα Θεοδόσιο κ. ά) ή ήρωες (Κολοκοτρώνη, κλέφτες και αρματολοί) και με μάχες ή συγκρούσεις π.χ. Ελληνική Επανάσταση και Β΄ Παγκόσμιος πόλεμος. Σχεδόν κανένα από τα παραδείγματα δεν έχει να κάνει με γεγονότα της πιο σύγχρονης πραγματικότητας και πιο συγκεκριμένα της σύγχρονης κυπριακής ιστορικής πραγματικότητας. Αυτό ίσως να υποδηλώνει την ευαισθησία και τον προβληματισμό των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου σε τέτοιου είδους αμφιλεγόμενα θέματα (Chorlaxou, 2010).

Οι συμμετασχόντες στην έρευνα παρόλο που αντιμετωπίζουν με θετικό πνεύμα την εφαρμογή της συγκεκριμένης προσέγγισης στο μάθημα της Ιστορίας, εντούτοις, θεωρούν τους εαυτούς τους ανέτοιμους να τη χρησιμοποιήσουν στην τάξη τους. Για το λόγο αυτό εισηγούνται τρόπους με τους οποίους θα αυξηθεί τόσο η ετοιμότητά τους και όσο και η ικανότητά τους για εφαρμογή της στα μαθήματα Ιστορίας στην τάξη στην οποία διδάσκουν.

Πρώτη εισήγηση, η οποία τέθηκε σχεδόν από όλους τους εκπαιδευτικούς του δείγματος είναι η ανάγκη για επιμόρφωσή τους. Πρόκειται για μια καινούρια προσέγγιση η οποία δεν συμβαδίζει καθόλου με τα υφιστάμενα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας καμίας τάξης του δημοτικού. Αυτό σημαίνει ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (βασική και ενδοϋπηρεσιακή) θα πρέπει να επικεντρώνεται σε συγκεκριμένους τομείς, όπως η μεθοδολογία, τα μέσα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν, ζητήματα διαχείρισης της τάξης και αξιοποίησης νέων τεχνολογιών (Σακκά, 2009) έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να σχηματίσουν μια σφαιρική εικόνα για τη φιλοσοφία της διδασκαλίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές καθώς και τους τρόπους με τους οποίους να μπορούν να την εφαρμόσουν. Κάποιοι από τους συνεντευξιασθέντες εξέφρασαν την επιθυμία και για εργαστήρια, δειγματικά μαθήματα ή ερευνητικά προγράμματα δράσης (Zembylas, Charalambous, Charalambous & Kendeou, in press).

Η δεύτερη εισήγηση αφορούσε τη δημιουργία τράπεζας υλικού εμπλουτισμένης με αλληλοσυγκρουόμενες πηγές για διάφορα γεγονότα ή ενότητες. Το υλικό αυτό θα πρέπει να αποτελείται από πηγές, αρχειακό και φωτογραφικό υλικό, κείμενα, ιστοσελίδες κλπ και θα πρέπει να είναι κατανοητό από μαθητές δημοτικού σχολείου και ικανό να τους καλλιεργήσει ερευνητικό και κριτικό πνεύμα (ΑΚΤΗ Κέντρο Μελετών και Έρευνας, 2004) μέσα από την αντιπαράθεση διαφορετικών οπτικών γωνιών και πτυχών σε κάθε θέμα ή ενότητα που πραγματεύεται.

Όσο αφορά τα άτομα τα οποία θα συλλέξουν, οργανώσουν και ετοιμάσουν την τράπεζα υλικού όλοι συμφωνούν ότι πρέπει αυτό να γίνει από έμπειρους, τόσο σε θέματα ιστορίας όσο και ειδικότερα σε επίπεδο αλληλοσυγκρουόμενων πηγών, ακαδημαϊκούς. Αρκετοί ήταν όμως και οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν αναγκαία και την παρουσία μάχιμων εκπαιδευτικών στην δημιουργία της τράπεζας υλικού. Αυτό δείχνει ότι η εμπειρία και γνώση των ενεργεία εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας θεωρείται ότι μπορεί να συμβάλει θετικά για την ουσιαστικότερη και επιτυχέστερη δημιουργία του υλικού που θα χρησιμοποιηθεί προώθηση της συγκεκριμένης προσέγγισης.

Η αναγκαιότητα της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας, σύμφωνα με τους συνεντευξιασθέντες, θα πρέπει να χαρακτηρίζει το υλικό. Αυτό δείχνει ότι είναι σημαντικό για αυτούς να νιώθουν ασφάλεια ότι οι πηγές που θα χρησιμοποιήσουν δεν παρουσιάζουν ανακρίβειες ή ψευδείς πληροφορίες στους μαθητές. Επίσης, από τη στιγμή που εντοπίζουν τη μη συμβατότητα της προσέγγισης με τα σχολικά εγχειρίδια, εκφράζουν την επιθυμία όπως να γίνεται νύξη για την πιθανότητα χρησιμοποίησης της συγκεκριμένης στο τέλος ενός κεφαλαίου ή μιας ενότητας.

Για να πετύχει όμως η επιμόρφωση και η δημιουργία τράπεζας υλικού θα πρέπει, όπως αρκετοί συμμετασχόντες υποστηρίζουν, να γίνει θεσμοθετημένα και οργανωμένα από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού και απαιτείται προσεκτική εξέταση για την χάραξη πολιτικών κατευθύνσεων (Zembylas, Kendeou & Michaelidou, 2011). Η κατοχύρωσή της ως προσέγγισης που ενδείκνυται να χρησιμοποιηθεί στο μάθημα της Ιστορίας θα διασφαλίσει όπως κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν και την επιτυχία της (Sich, 1998).

Μπορεί η επιμόρφωση και η δημιουργία τράπεζας υλικού, κάτω από την ομπρέλα του επίσημου εκπαιδευτικού φορέα του κράτους να είναι απαραίτητη, αλλά εξίσου απαραίτητη είναι, για μέρος του δείγματος, και η δυνατότητα αυτενέργειας εκ μέρους του εκπαιδευτικού. Όπως διαφάνηκε από τις απαντήσεις των συνεντευξιασθέντων, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει την ευκαιρία να επιλέξει ποιες πηγές θα χρησιμοποιήσει και με ποιο τρόπο έτσι ώστε να βάλει, όπως χαρακτηριστικά μια εκπαιδευτικός ανέφερε, το δικό του στίγμα στη μαθησιακή διαδικασία (Hess, 2005).

Κεφάλαιο 6

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

Η συγκεκριμένη έρευνα προσπάθησε να διερευνήσει κατά πόσο η διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές είναι αποδεκτή και σε ποιο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς της δημοτικής εκπαίδευσης και επίσης κατά πόσο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία της σύγχρονης κυπριακής Ιστορίας και τι προοπτικές και ανοίγματα μπορεί να δημιουργήσει η εφαρμογή της. Οι εκπαιδευτικοί που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας δεν μπορούν να αποτελέσουν αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού (εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης) για αυτό το λόγο τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν. Όμως τα ευρήματα μπορούν να παράσχουν μια ένδειξη για τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών για το θέμα που διερευνάται και να εισηγηθούν κατευθύνσεις για μια μελλοντική, σε ευρύτερη βάση, έρευνα όπως επίσης και πρακτικές εφαρμογές της διδασκαλίας της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές τόσο για θέματα σε γενικό επίπεδο όσο και για θέματα σε τοπικό επίπεδο (γεγονότα της σύγχρονης κυπριακής Ιστορίας).

Όπως προκύπτει από τα ερευνητικά πορίσματα της παρούσας έρευνας η διδασκαλία της Ιστορίας είναι ένα θέμα πολύ επίκαιρο αφού, όλες οι δυτικές κοινωνίες έχουν πάψει να είναι εθνολογικά και πολιτισμικά ομοιογενείς και συμπαγείς (Κόκκινος, 2004). Το μάθημα της Ιστορίας χρειάζεται προσαρμογή στις αξίες και αρχές μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας η οποία μονίμως εμπλουτίζεται με νέους πολιτισμούς πράγμα που σημαίνει ότι η συνύπαρξη, συμβίωση αλλά και επιβίωση των εθνικών και λοιπών ιδιαιτεροτήτων του κάθε λαού αποτελεί πρώτο και θεμελιώδες στοιχείο για την εδραίωση της δημοκρατίας (ΑΚΤΗ-Κέντρο Μελετών και Έρευνας, 2004). Σύμφωνα με το πνεύμα αυτό, η διδασκαλία της Ιστορίας πρέπει να τείνει σε εξισορρόπηση του εθνικού (μελέτη εθνικής Ιστορίας) με το διεθνικό (μελέτη της Ιστορίας των άλλων λαών και πολιτισμών) χαρακτήρα της ιστορικής ύλης. Όπως η Γαλάνη (2011) αναφέρει, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στάσης έναντι του εθνικού παρελθόντος, η εκτεταμένη διδασκαλία της Ιστορίας των άλλων πολιτισμών, που συντελεί στην αποδόμηση των στερεοτύπων και των εθνικών προκαταλήψεων, και η πλουραλιστική θεώρηση του παρελθόντος θα αποτρέψουν τη διολίσθηση του εθνισμού προς τον εθνικισμό.

Αντίθετα, η διδασκαλία της Ιστορίας έχει σε αρκετές χώρες, συμπεριλαμβανομένης και της Κύπρου, αυστηρά εθνικό προσανατολισμό ο οποίος στις μέρες μας μπορεί να θεωρηθεί

περισσότερο αδιέξοδος αφού διαιωνίζει μια διδασκαλία που στόχο έχει την τροφοδοσία μιας προβληματικής πλέον ταυτότητας για την εξέλιξη των ευρωπαϊκών κοινωνιών (Ρεπούση, 2009). Αυτός ο προσανατολισμός περιορίζει σε κάποιο βαθμό την «αυτονομία» του εκπαιδευτικού. Είτε συμφωνεί είτε όχι οφείλει να διδάξει το μάθημα μέσω του προβλεπόμενου εγχειριδίου, σε συγκεκριμένα χρονικά όρια και με βάση τους διδακτικούς στόχους που διέπουν το μάθημα (Παπαδάτος-Αναγνωστόπουλος, 2007). Σύμφωνα με τα πορίσματα της παρούσας έρευνας, τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας τα οποία χρησιμοποιούνται στο δημοτικό δεν είναι επαρκή για να παρουσιάσουν στα παιδιά το μάθημα της Ιστορίας με αποτελεσματικό τρόπο. Αυτό το συμπεραίνουμε τόσο από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί καταφεύγουν σε επιπρόσθετες πηγές και διαφορετικές προσεγγίσεις για να εμπλουτίσουν το μάθημά τους και όσο και από την κριτική που ασκούν οι ίδιοι για τα συγκεκριμένα βιβλία και ειδικότερα για αυτά των μεγαλύτερων τάξεων.

Η ανάγκη εκσυγχρονισμού του μαθήματος της Ιστορίας και χρήσης νέων μεθόδων και προσεγγίσεων που να αναπτύσσουν δεξιότητες στους μαθητές, όπως η ιστορική έρευνα, η κριτική σκέψη και η διατύπωση προσωπικής άποψης ήταν κάτι που τονίστηκε από τους συμμετασχόντες στην έρευνα. Το ενδιαφέρον δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στο γνωστικό περιεχόμενο αλλά και για τους μηχανισμούς πρόσληψης της ιστορικής γνώσης (Sebba, 2000). Η Ιστορία θα πρέπει να διδαχθεί με τέτοιο τρόπο που να ενισχύει τους μαθητές να βρουν τη θέση τους μέσα στην κοινωνία και την αποστολή τους στη ζωή, να καθορίσουν τη σχέση τους με τον περιβάλλοντα κόσμο και να τους υποκινήσει στην ευσυνείδητη και ενεργό συμμετοχή στα γεγονότα που εξελίσσονται γύρω τους τα οποία θα διαμορφώσουν τελικά την Ιστορία (Sich, 1998).

Με βάση την ανάλυση των αποτελεσμάτων συνάγεται ότι οι μετασχόντες στην έρευνα:

α) Έχουν διαφορετική αντίληψη του τι είναι πολυπρισματική προσέγγιση και συγκεκριμένα διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές, και της δυνατότητας εφαρμογής της στην πράξη.

Όλα όσα αναφέρθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων οδήγησαν τους συμμετασχόντες στην έρευνα να αντιμετωπίσουν με θετικότητα τη διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές, μιας καινούριας για τους περισσότερους προσέγγισης, η οποία, όπως παραδέχθηκαν, αναπτύσσει την κριτική αντιμετώπιση των πληροφοριών αλλά και τη φαντασία που βασίζεται σε πραγματολογικά δεδομένα (Sebba, 2000). Εκεί που διαφοροποιήθηκαν οι απόψεις των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών ήταν ο βαθμός που μπορεί

να εφαρμοστεί η συγκεκριμένη προσέγγιση στην αίθουσα διδασκαλίας αφού κάποια θέματα μπορεί να μην προσφέρονται τόσο για την χρήση της, γιατί οι μαθητές σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να στερούνται ωριμότητας να αντιληφθούν κάποια ιστορικά γεγονότα μέσω αυτής της προσέγγισης (The Historical Association, 2005) και η εύρεση αλληλοσυγκρουόμενων πηγών αποτελεί μια δύσκολη και χρονοβόρα διαδικασία. Όλα αυτά λειτουργούν περιοριστικά για την χρήση της ως κύριας προσέγγισης του μαθήματος της Ιστορίας και οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ναι μεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο μάθημα της Ιστορίας γιατί έχει πολλά πλεονεκτήματα, αλλά περισσότερο συμπληρωματικά και ενισχυτικά σε συνδυασμό με άλλες προσεγγίσεις ή μεθόδους.

β) Διακατέχονται από ένα αίσθημα αβεβαιότητας για την καταλληλότητα της προσέγγισης γενικά και ειδικότερα για τη χρήση της στη διδασκαλία των γεγονότων της σύγχρονης κυπριακής Ιστορίας και για τις πιθανές αντιδράσεις σε περίπτωση εφαρμογής της.

Μερικοί από τους συμμετασχόντες εξέφρασαν την έντονη αντίδρασή τους για τη χρήση της συγκεκριμένης προσέγγισης σε θέματα της σύγχρονης κυπριακής Ιστορίας, γεγονός που αποδεικνύει ότι τα ελληνοτουρκικά θέματα και τα ιστορικά συνταυτίζονται. Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνα φαίνεται να είναι διστακτικοί να εφαρμόσουν τη συγκεκριμένη προσέγγιση σε θέματα που είναι αμφιλεγόμενα και έχουν σχέση με ιστορικά γεγονότα της πιο σύγχρονης Ιστορίας τα οποία ίσως ακόμη να επηρεάζουν ανθρώπους που βρίσκονται εν ζωή. Ειδικότερα, η σύγχρονη κυπριακή Ιστορία αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς της δημοτικής εκπαίδευσης ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα το οποίο χρήζει εκτεταμένης συζήτησης και συνεχιζόμενης επιστημονικής έρευνας αφού η παρούσα πολιτική κατάσταση στο νησί και οι νωπές μνήμες περιορίζουν την εφαρμογή της προσέγγισης στις αίθουσες διδασκαλίας. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι συμβατά και με παλαιότερες έρευνες πάνω σε παρεμφερή θέματα που διερευνούσαν απόψεις εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διδασκαλία αμφιλεγόμενων θεμάτων συμφιλίωσης και προώθησης ειρηνικής συνύπαρξης και διαχείρισης σε ψυχολογικό επίπεδο μιας νέας πολιτικής σε θέματα συμβίωσης (Choplarou, 2010; Zembylas, Kendeou & Michaelidou, 2011; Zembyla, Charalambous, Chalalambous, & Kendeou, in press).

Τα γεγονότα μεταξύ Ελλήνων και Τούρκων αποτελούν πεδίο ατέλειωτων μαχών μεταξύ των δύο λαών (Ηλιάδη, 2010) αλλά και έντονων συζητήσεων και αντιδράσεων. Η διαίρεση του νησιού έχει σχεδόν ολοκληρωθεί κοινωνικά, συναισθηματικά και πολιτικά ως αποτέλεσμα της έλλειψης επαφής των δύο κοινοτήτων για πολλούς και από τις δύο κοινότητες, γεγονός

που διαφαίνεται και από τον τρόπο που αντιδρούν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στο ενδεχόμενο διδασκαλίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές.

Η συλλογική μνήμη και το πώς αντιμετωπίζεται η έννοια του τραύματος από την ελληνοκυπριακή πλευρά καθορίζει, όπως ο Bar-Tal (1988) αναφέρει, την ετοιμότητα των ανθρώπων στο να αποδεχτούν τη σύγκρουση και να την αντιμετωπίσουν. Είναι εμφανές ότι τα προσωπικά βιώματα των εκπαιδευτικών επηρεάζουν άμεσα τις αντιλήψεις τους για τέτοιου είδους θέματα, αφού οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που εξέφρασαν τέτοιου είδους αντιδράσεις είχαν πάνω από 15 χρόνια υπηρεσίας και σχεδόν όλοι τους κατάγονταν από προσφυγικές οικογένειες. Αλλαγές ή εφαρμογές τέτοιων προσεγγίσεων θεωρούνται, από αυτούς τους εκπαιδευτικούς, απειλητικές για την εθνική ταυτότητα πράγμα που σημαίνει ότι χρειάζεται προσεκτικός χειρισμός (Zembylas, Kendeou & Michaelidou, 2011).

Σε ρητορικό επίπεδο η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επιθυμεί να εφαρμόσει τέτοιου είδους πρωτοποριακές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία γεγονότων της σύγχρονης κυπριακής Ιστορίας. Η πρακτική εφαρμογή τους όμως σκοντάφτει σε ιδεολογικούς συναισθηματικούς, πρακτικούς και πολιτικούς ανασταλτικούς παράγοντες. Το γεγονός ότι η πλειοψηφία του δείγματος εξέφρασε τον προβληματισμό της όσο αφορά τον τρόπο αντιμετώπισης χειρισμού των αντιδράσεων από τους γονείς ή άλλους φορείς σε περίπτωση διδασκαλίας της σύγχρονης κυπριακής Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές αποδεικνύει επίσης τη σύγχυση που επικρατεί για τέτοιου είδους θέματα ανάμεσα στην εκπαιδευτική κοινότητα (McCully, 2005). Τέτοιου είδους προσεγγίσεις είναι δύσκολο να προωθηθούν λόγω της αντίστασης από μονολιθικό τρόπο αντιμετώπισης αμφιλεγόμενων θεμάτων που χαρακτηρίζουν την οικογένεια, την κοινωνία και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Salomon, 2004).

Ως προέκταση της χρήσης της διδασκαλίας της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές στην κυπριακή ιστορική πραγματικότητα, διαφάνηκε, μέσα από την έρευνα, και η συμβατότητα της προσέγγισης για την προώθηση του υπό έμφαση στόχου για την ειρηνική συμβίωση. Και στη συγκεκριμένη όμως εφαρμογή εκφράστηκαν ανησυχίες που όμως σύμφωνα με τους Chubbuck & Zembylas (2008) είναι αναμενόμενες δεδομένου ότι οι αρνητικές αντιλήψεις και τα συναισθήματα αντλήθηκαν κατά τη μακρά διαδικασία κοινωνικοποίησης. Όπως οι ίδιοι υποστηρίζουν απαιτείται ανάλογο χρονικό διάστημα για την επεξεργασία αυτών των δύσκολων συναισθημάτων χωρίς να υπάρχει πάντα η εγγύηση ότι η αλλαγή θα πραγματοποιηθεί. Όμως παρόλη τη δυσκολία του εγχειρήματος αυτού, σύμφωνα με τους Bar-Tal & Halperin (in press), μια επιτυχημένη ειρηνευτική διαδικασία

απαιτεί και την αναθεώρηση των διηγήσεων που τροφοδοτούν τη σύγκρουση με μια θέαση του παρελθόντος και ταυτόχρονα προσπάθεια κατανόησης του «άλλου».

γ) Παρόλες τις αμφιβολίες που μπορεί να έχουν οι συμμετασχόντες εκπαιδευτικοί, δηλώνουν έτοιμοι να την εφαρμόσουν, έστω και συμπληρωματικά, αν εξασφαλιστούν οι προϋποθέσεις επιτυχίας: γερή θεωρητική κατάρτιση, διάλυση των για ποικίλους λόγους ανασχέσεων και υλοτεχνική υποδομή, αφού πρόκειται για πρωτοποριακή προσέγγιση.

Η υπό προϋποθέσεις προθυμία των ερωτηθέντων για εφαρμογή της προσέγγισης, αν αυτές εξασφαλιστούν, δηλώνει τη διάθεσή τους να υποστούν τις απαιτούμενες «θυσίες» για την επιτυχία του εγχειρήματος, αλλά και την απαίτησή τους η Πολιτεία να αναλάβει τις ευθύνες της. Αυτό σημαίνει ότι απαιτείται συστηματική και οργανωμένη προσπάθεια για την προώθηση της μεθόδου, στοιχείο που αποτέλεσε αίτημα και των συμμετασχόντων στην έρευνα. Την προσπάθεια αυτή θα πρέπει να περάσει μέσω του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος και να επικυρωθεί από το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Με τον τρόπο αυτό η εφαρμογή της προσέγγισης είναι σκόπιμη, προγραμματισμένη και ελεγχόμενη, υποχρεωτική, και χωρίς αποκλεισμούς (Bar-Tal, 2008). Σε πρακτικό επίπεδο απαιτείται η μετάδοση γνώσεων, η δημιουργία εμπειριών και η ανάπτυξη δεξιοτήτων που μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να κρίνουν, να αναγνωρίζουν, να σέβονται, να τοποθετούνται, να εξανθρωπίζουν και προσαρμόζουν τις προσωπικές τους απόψεις με βάση αυτά που μελετούν.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν ανάγκη πρώτον, σε πολιτικό επίπεδο, μιας ευρέως αποδεκτής κατεύθυνσης σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας αμφιλεγόμενων ζητημάτων και δεύτερον, σε ψυχολογικό επίπεδο, καλά σχεδιασμένων και αξιολογούμενων προσπαθειών, έτσι ώστε να ελαχιστοποιηθεί η σύγχυση και να έχουν ξεκαθαρισμένα στο μυαλό τους τι θα διδάξουν και με ποιο τρόπο. Ανάλογα αποτελέσματα όσο αφορά χειρισμό ευαίσθητων και αμφιλεγόμενων ζητημάτων είχαν και οι Zembylas, Charalambous, Charalambous & Kendeou (in press) σε έρευνα που διεξήγαγαν.

Παρόλα αυτά διακρίνονται σαφώς οι ποικίλες ανασχέσεις, ρητές ή υπονοούμενες, αποτέλεσμα του ισχύοντος τρόπου διδασκαλίας της Ιστορίας, του διάχυτου κλίματος στην οικογένεια και στην κοινωνία, των πολιτικών συγκρούσεων, των τραγικών ανεπούλητων συνεπειών της τουρκικής εισβολής και κατοχής και της αμοιβαίας αμφισβήτησης των προθέσεων των κομμάτων και των δύο κύριων κοινοτήτων. Παραγνώριση ή υποτίμηση του παράγοντα αυτού, υποσκιάπει κάθε προσπάθεια πολυπρισματικής προσέγγισης της Ιστορίας. Η προσπάθεια θα πρέπει να κινείται σε τρία μέτωπα:

- 1) θεωρητική κατάρτιση των δασκάλων μέσω πολυπρισματικής προσέγγισης
- 2) εξασφάλιση κατάλληλης ενδοϋπηρεσιακής καθοδήγησης των δασκάλων και κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής
- 3) διάλυση ή τουλάχιστον ελαχιστοποίηση των βαθιά ριζωμένων προκαταλήψεων με τη δημιουργία ανοιχτού πνεύματος στο σχολείο και γενικά στο όλο εκπαιδευτικό σύστημα.

Με βάση τα τρία αυτά μέτωπα παρατίθενται πιο κάτω κάποιες εισηγήσεις οι οποίες θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην επιτυχία της προσπάθειας:

Αρχικά, οι περιοριστικοί παράγοντες που δρουν ανατρεπτικά για την επιτυχή εφαρμογή της συγκεκριμένης προσέγγισης μπορεί να μειωθούν όταν το εκπαιδευτικό σύστημα ως επίσημος κρατικός φορέας υιοθετήσει ένα ολιστικό και σωστά θεσμοθετημένο πρόγραμμα χρήσης αλληλοσυγκρουόμενων πηγών στο μάθημα της Ιστορίας με σαφή στρατηγική η οποία να εφαρμόζεται από το σύνολο των εκπαιδευτικών (The Historical Association, 2005). Με βάση τα πορίσματα της παρούσας έρευνας, για την επιτυχία της συγκεκριμένης προσέγγισης είναι απαραίτητο να διαπεράσει τη φιλοσοφία του μαθήματος της Ιστορίας η ανάγκη έρευνας των πολλαπλών αφηγημάτων και του παρελθόντος από διαφορετικές προοπτικές. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αντιληφθούν τα θετικά της συγκεκριμένης προσέγγισης, πράγμα που δεν είναι δύσκολο να επιτευχθεί αν κρίνουμε από τις θετικές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας. Εκεί που χρειάζεται περισσότερη προσοχή είναι στη χρήση αλληλοσυγκρουόμενων πηγών για παρουσίαση γεγονότων της σύγχρονης κυπριακής Ιστορίας όπου διατυπώθηκαν οι περισσότερες αντιδράσεις και προβληματισμοί. Βασικά κριτήρια επιλογής, έκτασης, ενσωμάτωση των πηγών στη ροή του μαθήματος, ανταπόκρισης τους στο γνωστικό και γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών μιας ορισμένης ηλικίας, θα βοηθήσουν ώστε οι πηγές αυτές να επιτελέσουν τον επιστημονικό και παιδαγωγικό τους σκοπό (Αθανασοπούλου, 2010).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αντιληφθούν ότι η εξέταση των γεγονότων της σύγχρονης κυπριακής Ιστορίας υπό το πρίσμα της αντικειμενικότητας και μέσω της συνειδητής καθοδήγησης του εκπαιδευτικού μπορεί να εθίσει τους μαθητές σε μια νέα προσέγγιση του ιστορικού γίνεσθαι (Κουντρουμπά, 2001) έτσι ώστε να οδηγηθούν σταδιακά στην αναγνώριση ενδεχόμενων εθνικών λαθών του παρελθόντος, στην απάλειψη εθνικιστικών τάσεων και στη διαμόρφωση θετικών και απροκατάληπτων στάσεων απέναντι στους άλλους, συμβάλλοντας έτσι σε μια μελλοντική ειρηνική συμβίωση. Η παράλληλη

διδασκαλία μαρτυριών (Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων) για πάρα πολύ κρίσιμα γεγονότα (1963, πραξικόπημα, εισβολή 74) που συνιστούν συλλογική τραυματική εμπειρία για κάθε κοινότητα, βοηθά τους μαθητές να δουν τις πολλές όψεις του ίδιου νομίσματος (ΑΚΤΗ, Κέντρο Μελετών και Έρευνας, 2004).

Η δημιουργία μιας τράπεζας υλικού με ποικιλία αλληλοσυγκρουόμενων πηγών και ο εμπλουτισμός των σχολικών εγχειριδίων και των βοηθημάτων του δασκάλου με τέτοιου είδους πηγές κρίνονται απαραίτητες προϋποθέσεις. Καλύτερες προοπτικές επιτυχίας υπάρχουν όταν οι εκπαιδευτικοί κατανοήσουν τη λογική πίσω από ένα πρόγραμμα, που προωθεί τη συγκεκριμένη προσέγγιση, όπου υπάρχει ισορροπία γνώσης, δεξιοτήτων και κατανόησης και όπου οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες του μαθήματος της Ιστορίας και δεν είναι παθητικοί δέκτες των διαφορετικών πληροφοριών (Global Citizenship Guides, 2006). Αυτή η ολοκλήρωση της γνώσης, των εννοιών και των διαδικασιών αναγνωρίστηκε ως ουσιαστικό πλαίσιο για τη σχολική ιστορία και αποτελεί τη σταθερή βάση για τη διδασκαλία αλληλοσυγκρουόμενων ζητημάτων (Barton & McCully, 2007).

Η οργάνωση σεμιναρίων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τον τρόπο διδασκαλίας της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές κρίνεται απαραίτητη και επίσης έχει αναφερθεί ως αίτημα από τους συμμετασχόντες στην έρευνα. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίσουν βήμα προς βήμα τη συγκεκριμένη προσέγγιση και να αποκτήσουν τα απαραίτητα εφόδια για να μπορέσουν να την χρησιμοποιήσουν με επιτυχία. Επιπρόσθετα, η φιλοσοφία της συγκεκριμένης προσέγγισης και κατεπέκταση της διδασκαλίας αμφιλεγόμενων ζητημάτων και της αντιμετώπισης της σύγκρουσης θα πρέπει να καθιερωθεί και μέσω της ανώτατης εκπαίδευσης (πτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο) των εκπαιδευτικών (Whitford, 2009). Ειδικότερα, θα πρέπει να δοθεί έμφαση στο πώς μπορούν να διαχειριστούν αμφισβητούμενα ζητήματα στην περίπτωση της κυπριακής Ιστορίας, στοιχείο το οποίο ίσως να είναι το πιο «προβληματικό» στην περίπτωση εφαρμογής της προσέγγισης στο εκπαιδευτικό σύστημα, και να δοθεί έμφαση στην αναγνώριση της εκπαίδευσης για την ειρήνη ως ενός τρόπου για την προώθηση της μη βίας, της συνύπαρξης και της συνεργασίας (Zembylas, Charalambous, Charalambous & Kendeou, in press).

Θα μπορούσε μια κυπριακή επιτροπή να συμβουλευτεί προσπάθειες που έχουν γίνει σε περιοχές με αντίστοιχο πρόβλημα με το κυπριακό, όπως στο Ισραήλ, τη Νέα Ιρλανδία και τη Νότιο Αφρική (Bar-Tal & Halperin, in press), να έρθει σε επαφή με τέτοιες επιτροπές και να συζητήσει τους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζονται τέτοια προβλήματα στην

εκπαίδευση. Σε τέτοιου είδους προσπάθειες οι συμμετέχοντες μπορούν «να μάθουν, τουλάχιστο, ότι υπάρχει κάποιος για να μιλήσεις και κάτι για να κουβεντιάσεις στην άλλη πλευρά» (Kelman, 1987).

Το Κέντρο Μελετών και Έρευνας ΑΚΤΗ (2004) εισηγείται τη συγκρότηση μιας παιδαγωγικής επιτροπής η οποία να απαρτίζεται από Ελληνοκύπριους και Τουρκοκύπριους επιστήμονες, η οποία θα μελετήσει την περίπτωση συγγραφής ενός «πιλοτικού» βιβλίου για την Ιστορία της Κύπρου, στο οποίο «θα υπάρχει η ανάδειξη του εθνικού *Εμείς* της κάθε κοινότητας, αλλά συγχρόνως και η ανάδειξη της συνύπαρξης αυτών των δύο *Εμείς* στον κυπριακό χώρο» (σ.20). Ο Nadan (2007), θεωρεί ότι συναντήσεις εκπαιδευτικών ή μαθητών ανάμεσα στις δύο κοινότητες αποτελούν πρόσφορο έδαφος για την «αναβάθμιση» των σχέσεων των δύο αντιμαχόμενων πλευρών και η εμπιστοσύνη που αναπτύσσεται είναι ισχυρή και δρα προπαρασκευαστικά ως βαθύτερο στάδιο οικοδόμησης της ειρήνης.

Ένα τέτοιο εγχείρημα μπορεί στο παρόν στάδιο να φαντάζει σχεδόν ουτοπικό αλλά, αν εφαρμοστούν στο εκπαιδευτικό μας σύστημα προσεγγίσεις όπως η διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές, ίσως αυτό να μπορέσει να πραγματοποιηθεί σε μια μεταγενέστερη χρονική στιγμή. Ο Bar-Tal (2004) τονίζει ότι είναι απαραίτητη η εφαρμογή τέτοιου είδους προσεγγίσεων και προγραμμάτων ως μέρος της γενικής προσπάθειας συμφιλίωσης και αρμονικής συνύπαρξης, έστω κι αν δεν υπάρχουν άμεσα αποτελέσματα και τα αποτελέσματα αυτά εντοπιστούν σε ένα μακροχρόνιο επίπεδο.

Όπως καταδεικνύεται στην παρούσα έρευνα, το μάθημα της Ιστορίας στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα χρειάζεται εκσυγχρονισμό με νέες προσεγγίσεις και μεθόδους πιο συμβατές με τη νέα φιλοσοφία του μαθήματος σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο. Η διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές αποτελεί μια τέτοια προσέγγιση. Ταυτόχρονα η χρήση της στη διδασκαλία γεγονότων της σύγχρονης κυπριακής Ιστορίας αποτελεί, παρόλες τις αντιδράσεις που μπορεί να δημιουργήσει ένα τέτοιο εγχείρημα, πρόκληση για το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεδομένου του χρονίζοντος πολιτικού προβλήματος του νησιού, των διακοινοτικών συγκρούσεων, της έξαρσης του εθνικισμού και της αναπαραγωγής αρνητικού κλίματος ανάμεσα στις δύο κοινότητες. Ωστόσο, όπως ο Lusting (2003) υποστηρίζει, η ανάληψη νέων προοπτικών είναι δυνατή ακόμα και στο πλαίσιο της σημερινής διένεξης. Τέτοιου είδους αλλαγές χρειάζεται να γίνουν σταδιακά και σε οργανωμένη βάση, με μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, φτάνει να υπάρχει θέληση (Salomon, 2004).

Η προσπάθεια αυτή δεν θα γίνει χωρίς δυσκολίες. Τα διλήμματα τα οποία προέκυψαν μέσα από την παρούσα εργασία δεν είναι απαραίτητα μοναδικά για τη συγκεκριμένη προσέγγιση αλλά τονίζονται από αυτή: Μπορεί το Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα να δρομολογήσει αλλαγές και να εφαρμόσει πρωτοποριακές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας; Μπορούν να περιοριστούν οι αντιδράσεις που θα προκύψουν αν οι προσεγγίσεις αυτές χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία των γεγονότων της σύγχρονης κυπριακή Ιστορίας; Θα μπορούσε ένα πιλοτικό πρόγραμμα εφαρμογής της συγκεκριμένης προσέγγισης να λειτουργήσει θετικά για την αποδοχή της και χρήση της για αμφιλεγόμενα ζητήματα; Η μεγαλύτερη πρόκληση για ακαδημαϊκούς και ερευνητές είναι να βρίσκουν τρόπους για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης ώστε να υπερπηδηθούν τα εμπόδια του είδους που εντοπίστηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα.

Καταλήγοντας θα έλεγα ότι γενικό συμπέρασμα είναι ότι η διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές αποτελεί ψηλοφητή αναζήτηση των μετασχόντων στην έρευνα παρά τις ριζωμένες παραδοσιακές αντιλήψεις και του ενδιασμούς για τα προβλήματα που τυχόν θα προκύψουν. Εμφανής είναι επίσης η ανησυχία τους για τις αντιδράσεις που τυχόν θα προκληθούν αλλά και για τη δική τους ανετοιμότητα για τέτοιο εγχείρημα και για πιθανή αποτυχία του εγχειρήματός τους. Εντούτοις προσδοκούν ότι με τη βασική και ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση θα επιτευχθεί η διάλυση των προκαταλήψεων και θα τονισθεί η αυτοπεποίθηση και ετοιμότητα για την επιτυχή υιοθέτηση της προσέγγισης, δεδομένου ότι θα υπάρξει η δέουσα διοικητική στήριξη από την αρμόδια αρχή ως και η εξασφάλιση ευνοϊκών συνθηκών στην πράξη (ετοιμασία Αναλυτικών Προγραμμάτων, παροχή οπτικοακουστικού εξοπλισμού, παροχή πηγών, κλπ). Λόγω των ευαισθησιών επί του θέματος η κατάλληλη ψυχολογική προπαρασκευή εκπαιδευτικών, γονιών και γενικά της κοινής γνώμης είναι σημαντικής σημασίας για την επιτυχία στο εγχείρημα.

Εν κατακλείδι επαναλαμβάνεται ότι, η έρευνα αυτή προσπάθησε να διερευνήσει κατά πόσο η Ιστορία μπορεί ή πρέπει να διδάσκεται μέσα από ή και μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές κι έχει καταλήξει στα προαναφερθέντα συμπεράσματα και εισηγήσεις. Ωστόσο καμία έρευνα δεν δίνει τα τελικά αποτελέσματα σε ένα πρόβλημα. Ως εκ τούτου θεωρείται ως πιθανή συμβολή στην εξέταση του θέματος της διδασκαλίας η διεξαγωγή έρευνας σε θέματα όπως: α) πιλοτικό πρόγραμμα εφαρμογής της διδασκαλίας της Ιστορίας μέσω της πολυπρισματικής προσέγγισης στο δημοτικό σχολείο και β) ο ρόλος της πολυδιάστατης εξέτασης της Ιστορίας σε χώρες με πολιτικό πρόβλημα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1:

Ερωτηματολόγιο Συνέντευξης

Η διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές

Δημογραφικά στοιχεία:

- Φύλο: Άντρας/Γυναίκα
- Έτη Υπηρεσίας:.....
- Πρόσφυγας / Μη πρόσφυγας

Α' Μέρος:

- Εκτός από τη φετινή χρονιά διδάσκατε ιστορία και προηγούμενα χρόνια;
- Είναι ένα από τα μαθήματα που επιλέγεις να διδάσκεις; Γιατί;
- Πόσο σημαντικό θεωρείς πως είναι το μάθημα της Ιστορίας στο εκπαιδευτικό μας σύστημα;
- Ποιοι κατά τη γνώμη σου είναι οι σημαντικότεροι στόχοι που επιδιώκονται μέσα από το μάθημα της ιστορίας στα σχολεία μας;

Β' Μέρος: Ερωτήσεις που σχετίζονται άμεσα με τα ερευνητικά ερωτήματα

1^ο Ερευνητικό Ερώτημα: Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί της δημοτικής εκπαίδευσης αποδέχονται ή θεωρούν εκπαιδευτικά αξιόσύστατο η Ιστορία να διδάσκεται μέσα από ή και μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές;

1. Θεωρείς ότι το μάθημα της ιστορίας θα πρέπει να διδάσκεται χρησιμοποιώντας μόνο ένα σχολικό εγχειρίδιο;
2. Πόσο βοηθητική, για μια αποτελεσματικότερη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας, θα μπορούσε να ήταν η χρησιμοποίηση πέραν του ενός σχολικού εγχειριδίου;
3. Με ποιους τρόπους θα μπορούσε να αποφευχθεί η διδασκαλία της ιστορίας να γίνεται μόνο μέσα από ένα εγχειρίδιο;
4. Τι γνωρίζεις σχετικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές;
5. Πώς αντιλαμβάνεσαι εσύ αυτή την προσέγγιση;
6. Ποια η άποψή σου για τη διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από την προσέγγιση αυτή;
7. Ποια η συμβατότητα της παρούσας διδασκαλίας με ένα μόνο εγχειρίδιο με τη διδασκαλία μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές; Το ένα αναιρεί το άλλο;

2° Ερευνητικό Ερώτημα: Σε ποιο βαθμό είναι αποδεχτό/παιδαγωγικό αξι�σύστατο, ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς της δημοτικής εκπαίδευσης, η διδασκαλία της Ιστορίας να διεξάγεται από/ή και μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές στη περίπτωση της Κύπρου;

1. Ποια γεγονότα από την ανεξαρτησία και μετά θεωρείς ότι πρέπει να διδάσκονται στο μάθημα της Ιστορίας;
2. Με ποιους τρόπους θεωρείς ότι μαθαίνουν οι μαθητές μας σήμερα για τα γεγονότα της πρόσφατης ιστορίας της Κύπρου;
3. Θα μπορούσε αυτό το γεγονός που μόλις έχει αναφέρει να διδάσκεται μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές;
4. Με ποιες προϋποθέσεις θα μπορούσε νομίζεις να εφαρμοστεί;
5. Θα μπορούσε να εφαρμοστεί ως η μόνη προσέγγιση ή να εφαρμόζεται επιλεκτικά για κάποιες ενότητες ή κεφάλαια της κάθε τάξης; Μπορείς να μας δώσεις κάποιο παράδειγμα (αντιπαράδειγμα – στην περίπτωση που σε κάποιες ενότητες/κεφάλαια δεν μπορεί να εφαρμοστεί);
6. Πιστεύεις ότι υπάρχει συμβατότητα ή σύγκρουση ανάμεσα στον υπό έμφαση στόχο του Υπουργείου για την ειρηνική συμβίωση και τη διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές;
7. Θεωρείς πως μια τέτοια προσέγγιση θα μπορούσε να συνέβαλε στην προώθηση της ειρηνικής συμβίωσης ανάμεσα στις δύο κοινότητες α)στο παρόν στάδιο; β)σε περίπτωση λύσης του κυπριακού προβλήματος;

3° Ερευνητικό Ερώτημα: Ποιες πρακτικές θεωρούν οι εκπαιδευτικοί καλές όσον αφορά στη διδασκαλία μέσα από/ή και μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές;

1. Εσύ ως εκπαιδευτικός χρησιμοποιείς την προσέγγιση αυτή στη διδασκαλία σου στο μάθημα της ιστορίας;
2. (σε περίπτωση που η απάντηση είναι όχι) Τι είναι αυτό που σε αποτρέπει στο να την χρησιμοποιήσεις;
3. (σε περίπτωση που η απάντηση είναι ναι) Μπορείς να εισηγηθείς κάποιες καλές πρακτικές της προσέγγισης αυτής που εσύ χρησιμοποιείς στην τάξη;
4. Με ποιους τρόπους πιστεύεις ότι μπορούν αυτές οι πρακτικές να αξιοποιηθούν;
5. Τι είναι αυτό που χρειάζεσαι για να μπορέσεις να εφαρμόσεις τη συγκεκριμένη προσέγγιση στην τάξη σου; (αν ο συνεντευξιζόμενος απαντήσει ότι επιθυμεί να τη χρησιμοποιήσει αλλά δεν μπορεί;)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2:

Συνοδευτική επιστολή συνέντευξης

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου και ανέλαβα τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας στα πλαίσια των μεταπτυχιακών μου υποχρεώσεων προς το πανεπιστήμιο.

Η έρευνα έχει σκοπό να διερευνήσει αρχικά το βαθμό που είναι αποδεχτή από τους εκπαιδευτικούς της δημοτικής εκπαίδευσης η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας μέσα από ή και μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές και από τη άλλη να φέρει στο φως καλές πρακτικές εφαρμογές τις συγκεκριμένης μεθόδου στην αίθουσα διδασκαλίας όπως αυτές πηγάζουν μέσα από τις εισηγήσεις των εκπαιδευτικών.

Η συνεργασία σας θα συμβάλει ουσιαστικά στην επιτυχία της έρευνας. Γι'αυτό θα εκτιμήσω ιδιαίτερα την προθυμία σας να συμμετάσχετε στην έρευνα αυτή μέσω της παρούσας συνέντευξης η οποία θα διαρκέσει περίπου μια ώρα..Η συνέντευξη θα μαγνητοφωνηθεί για σκοπούς καλύτερης αποκωδικοποίησής της.

Θα ήθελα να σας διαβεβαιώσω ότι θα τηρηθούν τόσο το δικαίωμά σας για ανωνυμία όσο και η εμπιστευτικότητα εκ μέρους μου των όσων μου πείτε. Σας παρακαλώ να απαντήσετε στις ερωτήσεις που θα σας υποβάλω με ειλικρίνεια και οι απαντήσεις σας να αντανakλούν τις πραγματικές σκέψεις και συναισθήματα σας.

Αν επιθυμείτε να συμμετάσχετε υπογράψτε τη δήλωση που ακολουθεί.

Ευχαριστώ για τη συνεργασία σας
Φρόσω Καμπάνη
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Δήλωση:

Εγώ ο/η δηλώνω υπεύθυνα ότι δέχομαι να συμμετάσχω στην πιο πάνω έρευνα.

Υπογραφή:.....

Ημερομηνία:

Βιβλιογραφία:

Αβδελά, Ε. (2007, 14 Οκτωβρίου). Για τη σχολική ιστορία και τους ιστορικούς. *Κυριακάτικη Αυγή*.
Στο: <http://www.ananeotiki.gr/el/readText.asp?textID=2094&catID=0&textSize=big>

Akinoglu, O. (2006). Functions of history education: History teacher trainees perspective. *Functions of History Education*, 129 (3), 459-465.

ΑΚΤΗ Κέντρο Μελετών και Έρευνας, (2004). *Πρόγραμμα: Εκπαίδευση για την ειρήνη. Έκθεση για τα βιβλία Ιστορίας και Λογοτεχνίας της 6^{ης} δημοτικού σε σχέση με την προώθηση της βίας και του εθνικισμού*. Στο: www.akti.org.cy

Al-Haj, M. (2005). National ethos, multicultural Education and the New History Textbooks in Israel. *The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto Curriculum Inquiry*, 35(1), 47-71.

Βάμβουκας, Μ. (2006). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία* (8^η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.

Bar-Tal, D. (1988). Delegitimizing relations between Israel, Jews and Palestinians. A social-psychological analysis. In Hofman, J. E. *Arab-Jewish relations in Israel: A quest in human understanding* (pp. 217-248). Bristol, IN: Whyndham Hall Press.

Bar-Tal, D. (2004). Nature, rationale and effectiveness of education for coexistence. *Journal of Social Issues*, 60, 253-271.

Bar-Tal, D. (2008). Nature of coexistence. *Encyclopedia of Peace Education*. Teachers Collage, Columbia University Στο <http://tc.edu/centers/epe>

Bar-Tal, D. & Halperin, E. (in press). Overcoming psychological barriers to peace making: The influence of mediating beliefs and losses. Chapter to be published in Mikulincer, M & Shaver, P.R. (Eds). *Prosocial motives, emotions and behaviour*. Washington D.C. : American Psychological Association Press.

Barton, K & McCully, A. (2007). Teaching controversial issues ...where controversial issues really matter. *Teaching History* 127. The Historical Association.

Bell, J. (2007). *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική μελέτη. Οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη, Εγχειρίδιο Μελέτης, (μτφ. Ε. Φράγκου)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Bodgan, R. C. & Bilken, S. K. (2003). *Qualitative Research for Education* (4th ed.). New York: Allyn & Bacon.

Βουρή, Σ. (2007). Η διδασκαλία της Ιστορίας στη σύγχρονη πολιτική συγκυρία. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 30-38.

Brink JP, Wood JM. (1998). *Advanced design in nursing research*. (2nd ed.). London: Sage Publ.

Γαλάνη, Χ. (2011). *Διαπολιτισμικότητα και ιστορική εκπαίδευση*. Στο: <http://www.alfavita.gr/arthro.php?id=22718>

Γατσιωτής, Π. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας: ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Cajani, L. (2004). Κοσμοπολιτισμός, Εθνοκεντρισμός, Ευρωπαϊσμός. Η διδασκαλία της Ιστορίας στη Γερμανία, την Ιταλία και τη Γαλλία κατά τον 18^ο -20^ο αιώνα. Στο: Κόκκινος, Γ και Νάκου, Ε. (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις αρχές του 20^{ου} αιώνα* (σσ. 105-132). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκότοβου, Α. (1986). Κλειστές ερευνητικές τεχνικές και παιδαγωγική πραγματικότητα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 29, 82-87.

Choplarou, R. (2001). "How far can teachers across divided Cyprus get? Teachers' accounts of teaching controversial events?" Paper presented at: 21st International Congress of Historical Sciences. 22-28 August, Amsterdam

Chubbuck, S. M. & Zembylas, M. (2008). The emotional ambivalence of socially just teaching: A case study of a novice urban school teacher. *American Educational Research Journal*, 45(2), 274-318.

Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη δημοσίευση 1994, 4^η έκδ.).

Commission for the Development of Guidelines for Conceptualizing New History Textbooks (2005). Guidelines for writing and evaluation of history textbooks for primary and secondary schools in Bosnia and Herzegovina, April: 2005.

Council of Europe-Committee of Ministers (2001, 31 October). Recommendation on history teaching in twenty-first-century Europe. *Adopted by the Committee of Ministers at the 771st meeting of the Ministers' Deputies*.

Crewell, J. W. (2005). *Education Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (2nd ed.). Pearson Education: Merrill and Prentice Hall.

Daniel, L. (2009). History Beyond Borders. The international History Textbook Revision 1919-2009. *Original research plan. Swedish Research Council, Committee for Education Science*. Sweden: University Umea.

Delors, J. (1996). Learning the treasure within. *Unesco Publishing*, 49-50.

Demircioğlu, I. H. (2002). *Does the teaching of history in Turkey need reform?* Retrieved May 16, 2010 from: <http://www.centres.ex.ac.uk/historyresource/journal3/turkey.pdf>

Dockrell, W.B. (1999). Ηθικά ζητήματα στην έρευνα. Στο Bird M. & Hammersley M. (1999). *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη – Συλλογή κειμένων (Ανάπτυξη)*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Δραγώνα, Θ., Ersanli, B. και Φραγκουδάκη, Α. (2006). Πώς οι Έλληνες και οι Τούρκοι μαθητές αντιλαμβάνονται την ιστορία, το έθνος και τη δημοκρατία. Στο: Δραγώνα, Θ. και Μπιρτέκ, Φ. (Επιμ.), *Ελλάδα και Τουρκία, Πολίτης και Έθνος-Κράτος*.

Επαμεινώντας, Μ. (2004, Ιούνιος). *Διδασκαλία της ιστορίας και πολιτότητα. Μερικά διλήμματα*. Παρουσίαση για το συνέδριο: Το Συμβούλιο της Ευρώπης και η διδακτική της ιστορίας. Λευκωσία.

Eisner, W. E. (1991). *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.

Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (2004). *Δημοκρατική και ανθρώπινη παιδεία στην ευρωκυπριακή πολιτεία. Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού. Μανιφέστο διαμορφωτικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. – Σύνοψη της φιλοσοφίας και των προτάσεων*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Λευκωσία: 31 Αυγούστου 2004.

ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education (1983). Teaching about controversial issues. *Clearing for Social Studies/Social Science Education*. Fact sheet No. 10. Washington: National Institute of Education.

Ζαρίντας, Α. (2006, 25 Οκτωβρίου). Εθνοκεντρισμός και εκπαίδευση. *Πολίτης*.

Zembylas, M. (2008). *The politics of trauma in education*. New York: MacMillan.

Zembylas, M Charalambous C., Charalambous, P. & Kendeou, P. (in press). “Promoting peaceful coexistence in conflict-ridden Cyprus: Teachers’ difficulties and emotions towards a new policy initiative”. *Teaching and Teacher Education*.

Zembylas M., Kendeou P. & Michaelidou, A. (2011). “Ambivalence towards reconciliation and the readiness of Greek Cypriot teachers to promote peaceful coexistence”. *European Journal of Education*.

Hess, D. (2005). How do teacher’s political views influence teaching about controversial issues? *Social Education*, 69(1), 47-48.

Ηλιάδη, Α. (2010, 26 Νοεμβρίου). Συμπόσιο του Ομίλου Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας. Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας. *Αλήθεια*.

Howson, J. (2009). Potential and pitfalls in teaching “big pictures” of the past. *The Historical Association-Teaching History*, 136 - 142.

Huberman & Miles (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications

Θεριανός, Κ. και Κάτσικας, Χρ. (2007). *Νέα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Global Citizenship Guides (2006). *Teaching controversial issues*. Oxfam GB.

Ιωάννου, Γ. (2010, Σεπτέμβριος). Η διδασκαλία της ιστορίας στην εκπαιδευτική κοινότητα της Κύπρου. *Κελέμι*, 13.

Ιωσιφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κατσαρού, Ε. και Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα*. Αθήνα: Σαββάλας.

Καψάλης, Α. και Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση.

Κέρδακα, Κ. (2010). *Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης*. Εκπαίδευση ενηλίκων. Στο: http://edu4adults.blogspot.com/2010/03/blog-post_1742.html#axzz1BqEvO3Fn

Kelman, H. (1987). The political psychology of the Israeli-Palestinian conflict: how can we overcome the barriers to a negotiated solution? *International Society of Political Psychology*, 8 (3), 347 – 363.

Κόκκινος, Γ. (1998). *Από την ιστορία στις ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της Παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ. (2004). Πανεπιστημιακές σπουδές και επαγγελματική κτάρτιση των εκπαιδευτικών. Το παράδειγμα των εκπαιδευτικών που καλούνται να διδάξουν το μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. . Στο: Κόκκινος, Γ και Νάκου, Ε. (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις αρχές του 20^{ου} αιώνα* (315-330). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ. (2007, 15 Απριλίου). Οι «πολέμιοι» της σχολικής ιστορίας. *Κυριακάτικη*.

Κόκκινος, Γ και Νάκου, Ε. (2004). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 20^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ., Μαυροσκούφης, Δ., Γατσιωτής, Π. και Λεμονίδου, Ε. (2010). *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της ιστορίας*. Αθήνα: Νούγραμμα Εκδοτική

Kizilyurek, N. (2009). *History teaching and «history wars»*. Στο: <http://histodialresearch.org/articles.htm> στις 13.4.2009.

Kitson, A. and McCully, A. (2005). “You hear about it for real in school: Avoiding, containing and risk – taking in the classroom”. *Teaching History*, 120, 32 – 37.

Kirk, J & Miller, M. (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. New Delhi: Sage Publications.

Kouloyri, Ch. (1994). Research on Greek textbooks: a survey of current trends. *Paradigm*, 14..

Κουλούρη, Χ. (2007, 28 Ιανουαρίου). Πώς γράφεται η ιστορία. *Βήμα*.

Κουντρουμπά, Κ. (2001). *Η παγκοσμιοποίηση μέσα από τη διδακτική προσέγγιση του μαθήματος της ιστορίας στην ελληνική εκπαίδευση*.

Στο: http://www.pee.gr/pr_syn/s_nay/c/2/koytroymba.htm στις 13.4.2009.

Κουργιαντάκης, Χ. (2004). Διδασκαλία της Ιστορίας και ιστορική ενσυναίσθηση – λογική κατανόηση. Στο: Κόκκινος, Γ και Νάκου, Ε. (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις αρχές του 20^{ου} αιώνα*. (133-160). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κυριαζής, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα, Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωνσταντινίδου, Ε. (1998). Οι αλλαγές στα ελληνικά σχολικά βιβλία ιστορίας: Πόσο αποτελεσματικές είναι στη «βελτίωση» της εικόνας του εθνικού άλλου; Στο: Καψάλης, Α. (Επιμ.), *Εικόνα του «Άλλου»/Γείτονα στα σχολικά βιβλία των βαλκανικών χωρών (Η)*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Θεσσαλονίκη, 16-18 Οκτωβρίου. (375-392). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Κωφός, Ε. (2002, 15 Σεπτεμβρίου). Βαλκάνια. Ιστοριογραφία και εθνικισμός. Η διδασκαλία της ιστορίας στις χώρες της χερσονήσου του Αίμου. *Το Βήμα*.

LaCarpa, D. (2001). *Writing history, writing trauma*. Baltimore: John Hopkins.

Lee, P. J. (1992). History in schools: aims, purposes and approaches. A reply to John White. In: Lee, P. J., Staler, J., Walsh, P. and White, J. (Eds). *The Aims of School History: The National Curriculum and Beyond*. London: Tufnell Press.

Lee, P. & Shemilt, D. (2009). New alchemy of fatal attraction? History and citizenship. *Teaching History*, 129 -134.

Λιακόκης, Α. (2007). *Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πολίς.

McCully, A. (2005) "Teaching Controversial Issues in a Divided Society: Learning from Northern Ireland". *Prospero* 11 (4): 38 – 46.

Makriyianni, Ch. (2004). *Teaching methods in history school education in Cyprus: present-day situation and future developments*. Paper presented at The Multiperspectivity in teaching and learning history: presentation from seminars and workshops materials 24-27 November. Nicosia.

Makriyianni, Ch. and Psaltis, Ch. (2009). *The teaching of history and reconciliation*. Στο: <http://histodialresearch.org/articles.htm> στις 13.4.2009.

Mantzoukas, S. (2004). Issues of representation within qualitative inquiry. *Qual Health Res*, 14:994–1007.

Μαυρογιώργος, Γ. (2009). *Θεωρητικό πλαίσιο: Για το σχεδιασμό δραστηριοτήτων καινοτομίας στη διδασκαλία της ιστορίας*. Στο: <http://histodialresearch.org/articles.htm> στις 13.4.2009.

Mattozzi, I. (2004). Είναι δυνατή μια γνώση με ορίζοντα την παγκόσμια ιστορία στο δημοτικό σχολείο; Η διδασκαλία της ιστορίας με «εικόνες πολιτισμού». Στο: Κόκκινος, Γ και Νάκου, Ε. (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις αρχές του 20^{ου} αιώνα* (133-160). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Nadan, Y. (2007). German – Israeli youth Exchange as a tool for long-term peacebuilding. *Working paper series in Intercultural Conflict Management*. No. 1.

Ferro, M. (2000). *Πώς αφηγούνται την ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Furedi, F. (1992). *Mythical past, elusive future, history and society in an Anxious Age*. London/Concord: Mass.

Όμιλος Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας (2009). *Κοινωνία των πολιτών ως ενεργή συμμετοχή των πολιτών στη Κύπρο: Η περίπτωση του Συλλόγου Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας*. Στο: <http://www.hisdialresearch.org>

Papadakis, Y. (2008). History education in divided Cyprus: A comparison of Greek Cypriot and Turkish Cypriot schoolbooks on the «History of Cyprus». *International Peace Research Institute, Oslo (PRIO)*.

Παπαδάτος – Αναγνωστόπουλος, Δ. (2007, Οκτώβριος-Δεκέμβριος). Το μάθημα της Ιστορίας στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης: Εθνική και ευρωπαϊκή ταυτότητα στη στοχοθεσία και τα διδακτικά εγχειρίδια για τη μέση εκπαίδευση (1991-2002). *Θέσεις*, 101 – 120.

Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Kailas Printers and Lithographers Ltd.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4 (1).

Περικλέους, Λ. (2009). *Εθνική ταυτότητα και το μάθημα της ιστορίας: Οι ιδεολογικές συγκρούσεις γύρω από το ρόλο της διδασκαλίας της ιστορίας στη διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας*. Στο: <http://histodialresearch.org/articles.htm> στις 13.4.2009.

Περσιάνης, Π. (2010). *Τα πολιτικά της εκπαίδευσης στην Κύπρο κατά τους τελευταίους δύο αιώνες (1812-2009)*. Αθήνα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Λευκωσίας.

Ρεπούση, Μ (2008). *Μετά την εθνική ιστορία. Από τον εθνικό εαυτό στο ευρωπαϊκό εμείς... για τη διδασκαλία της ευρωπαϊκής ιστορίας.* Στο: http://users.auth.gr/~marrep/PS_REPOUSI/EL/PUBLICATIONS/papers/meta_tin_et_hniki_istoria%20.pdf στις 10.9.2010.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές.* Αθήνα: Gutenberg.

Ρωμανός, Κ. Π. (2006, Δεκέμβριος). Η ελληνική Ιστορία ως πολυπολιτισμικό εγχείρημα. *Αντίβαρο.*

Σακκά, Β. (2009). *Η αρχική εκπαίδευση / κατάρτιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ιστορία: η ελληνική πραγματικότητα, η ευρωπαϊκή πολιτική και οι «συστάσεις» του Συμβουλίου της Ευρώπης και κάποια ερωτήματα...* Στο: www.rhodes.aegean.gr/ptde/revmata/issue2/9Sakka.pdf στις 10.9.2010.

Salamon, G. (2004). A narrative-based view of coexistence education. *Journal of Social Issues*, 2, 273-287.

Seale, C. (2002). Quality Issues in Qualitative Inquiry. *Qualitative Social Work*, 1, 97-110.

Sebba, J. (2000). *Ιστορία για όλους. Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο δημοτικό και στο γυμνάσιο.* Αθήνα: Μετάχμιο.

Sich, A. I. (1998). Some remarks on questions of teaching of history in the present times. *Human Affairs*, 8 (2), 137 – 146.

Sicurella, F.G. (2008). Teaching the future's past history education from division to reconciliation in the new countries» of Southeast Europe. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*. 3.

Σκούρου, Τ. (1997). *Η ιστορία και η διδακτική της.* Λεμεσός: Η.Κ. Typesetting & Computer Servises Ltd.

Στυλιανού, Χ. (2009). *Ο καθρέφτης μέσα από τον καθρέφτη. Η διαμόρφωση της εικόνας της «άλλης» κοινότητας στα ελληνοκυπριακά εγχειρίδια ιστορίας*. Στο: <http://histodialresearch.org/articles.htm> στις 13.4.2009.

The Historical Association (2004). *T.E.A.C. Teaching Emotive and Controversial History 3-19*. London: The Historical Association.

Torsti, P. (2007). How to deal with a difficult past? History textbooks supporting enemy images in post-war Bosnia and Herzegovina. *Journal of Curriculum Studies*, 39(1), 77-96.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2008, Αύγουστος). Εγκύκλιος με θέμα: *Στόχοι Σχολικής χρονιάς 2008-2009* Αρ.Φ.: 7.1.05.21.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2009, Οκτώβριος). Εγκύκλιος με θέμα: *Δεύτερος στόχος σχολικής χρονιάς 2009-2010 για την καλλιέργεια κουλτούρας και ειρηνικής συμβίωσης αμοιβαίου σεβασμού και συνεργασίας Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων με στόχο την απαλλαγή από την κατοχή και την επανένωση της πατρίδας και του λαού μας*. Αρ.Φ.:7.1.05.21.1.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (1996). *Αναλυτικά Προγράμματα Δημοτικής Εκπαίδευσης – Στα πλαίσια της εννιάχρονης εκπαίδευσης*. Λευκωσία: Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2010). *Αναλυτικά Προγράμματα για τα Δημόσια Σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου: Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

UNESCO (2002). Textbooks and learning materials respecting diversity: Components of quality education that can foster peace, human rights, mutual understanding and dialogue. *Parliament of Sri Lanka of UNESCO's «Teacher's Guide to Peace Education: Learning the way of Peace»*. 8 May 2002.

Φραγκουδάκη, Α. (2001, 17 Νοεμβρίου). Ιερά ηρωικά σύμβολα και μεγάλες πολιτικές αντιφάσεις. *Τα Νέα*.

Φραγκουδάκη, Α. (2007). *Η εθνική ταυτότητα, το έθνος και ο πατριωτισμός*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Φραγκουδάκη, Α. και Δραγών, Θ. (1997). *«Τι ειν'η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Χατζηστεφάνου, Κ. (2009). Ο εθνικός και ο θρησκευτικός αποπροσανατολισμός της Παιδείας της Κύπρου στο σχέδιο της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης και η ανάγκη εξουδετέρωσής του. Στο: Εταιρεία Μελέτης Ελληνικών Θεμάτων (Επιμ.), *Εκπαιδευτική «Μεταρρύθμιση» και εθνική αλλοτρίωση* (63-80). Λευκωσία.

Χόπλαρου, Ρ. (2009, 13 Δεκεμβρίου). Ιστορία με «Ι» κεφαλαίο ή με «ι» μικρό; *Πολίτης*.

Ψαρού Μ. Κ. & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2004). *Επιστημονική Έρευνα: Θεωρία και εφαρμογές στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γεώργιος Δάρδανος.

Whitford, H. (2009). The role of Higher Education Institutions in promoting Peace Education and conflict resolution: The case of Israel. *Journal of Student Affairs at New York University*, 36-44.