

ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ



ΤΙΤΛΟΣ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ :

**Οι βασικές θεωρίες μάθησης και η εφαρμογή τους στη
διδασκαλία της Ιστορίας**

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ : ΚΟΥΡΓΙΑΝΤΑΚΗΣ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ

ΤΗΣ : ΑΔΑΜ ΕΥΘΑΛΙΑΣ

ΑΜ : I2017049

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	4
1ο Κεφάλαιο: Θεωρίες Μάθησης.....	7
1.1. Γενική επισκόπηση των βασικών Θεωριών Μάθησης· θέσεις και εκπρόσωποι ανά θεωρία.	7
1.2. Τι είναι μάθηση; Ανάλυση της έννοιας. Σε τι εξυπηρετούν οι θεωρίες μάθησης; 19 Σκοπός των θεωριών μάθησης.....	25
1.3. Εφαρμογή των θεωριών μάθησης στη διδακτική πρακτική. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της κάθε θεωρίας.	28
2ο Κεφάλαιο Η Σχολική Ιστορία και η Διδακτική της	40
2.1. Τι είναι Ιστορία.....	40
2.2. Τι είναι Διδακτική της Ιστορίας; Σκοποί και περιεχόμενο του επιστημονικού πεδίου.....	44
2.3. Το μάθημα της Ιστορίας στην Εκπαίδευση.....	54
3ο Κεφάλαιο. Οι βασικές θεωρίες μάθησης και η εφαρμογή τους στη σύγχρονη διδακτική της Ιστορίας.....	63
Επίλογος	76
Βιβλιογραφία	78
Ελληνική:	78
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία:.....	84

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ: Θεωρίες μάθησης και εφαρμογή τους στο μάθημα της Ιστορίας

Εισαγωγή

Η πτυχιακή εργασία που ανέλαβα να εκπονήσω κατά το ακαδημαϊκό έτος 2021, φέρει τον τίτλο: «Οι βασικές θεωρίες μάθησης και η εφαρμογή τους στη διδασκαλία της Ιστορίας». Αποτελεί μια αρχική προσπάθεια συσχέτισης της Παιδαγωγικής επιστήμης και της Διδακτικής και ταυτόχρονα, το πρώτο δείγμα επιστημονικής συγγραφής μου. Η εργασία είναι περισσότερο βιβλιογραφική, όπως άλλωστε συνηθίζεται για τις ανάγκες μιας πτυχιακής εργασίας. Για τον σκοπό αυτό, δεν επεκτάθηκα σε προσωπικές ερευνητικές αναζητήσεις.

Τα Παιδαγωγικά, ως διδακτικό αντικείμενο στο Τμήμα Ιστορίας και ως επιστήμη, κέρδισαν το ενδιαφέρον μου από την πρώτη κιόλας «συνάντησή» μας, κατά τη διάρκεια του τρίτου έτους των προπτυχιακών σπουδών μου. Η επιλογή του θέματος της εργασίας δεν ήταν ιδιαίτερα χρονοβόρα και επίπονη, καθώς με τη βοήθεια του επιβλέποντα καθηγητή, οδηγήθηκα στην επιλογή του καταλλήλου θέματος για εμένα. Επέλεξα να ασχοληθώ με τις θεωρίες μάθησης, καθώς είναι ένα γνωστικό πεδίο με το οποίο δεν έχουμε ασχοληθεί σε βάθος στο Τμήμα στη διάρκεια των σπουδών μας. Θεώρησα το θέμα ενδιαφέρον, από την άποψη ότι οι θεωρίες μάθησης (οι οποίες δεν περιορίζονται στις πέντε βασικές που αναφέρονται στην εργασία, αλλά είναι πολύ περισσότερες) και οι διδακτικές μέθοδοι διαρκώς αλλάζουν, αναθεωρούνται και αναπροσαρμόζονται, με βάση τις ανάγκες και τα δεδομένα κάθε εποχής, και θεωρούσα αναγκαίο, πριν την ολοκλήρωση των προπτυχιακών σπουδών μου, να γνωρίζω επαρκώς για αυτά τα ζητήματα. Πιστεύω πως, ως ιστορικός και μελλοντικός παιδαγωγός, οφείλω να γνωρίζω τις θεωρίες μάθησης, για να αντιληφθώ καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν τα παιδιά, τη διαδικασία της μάθησης, το ρόλο του εκπαιδευτικού κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και τον τρόπο εφαρμογής των θεωριών, ώστε να επιτευχθούν όσο το δυνατόν αρτιότερα οι στόχοι της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας.

Επίσης, ενδιαφέρθηκα και ασχολήθηκα με το συγκεκριμένο θέμα, καθώς ήταν κάτι άγνωστο, μια πρόκληση για μένα, αλλά και επειδή επηρεάστηκα από το γεγονός ότι μέσα από μια σύντομη έρευνα για το θέμα, πριν την οριστική επιλογή του,

αντιλήφθηκα πως πολλοί εκπαιδευτικοί, από όλα τα γνωστικά αντικείμενα, αγνοούν ή δεν εφαρμόζουν τις θεωρίες μάθησης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η συγγραφή της εργασίας ήταν χρονοβόρα και κοπιαστική, πάντοτε ωστόσο στα χρονικά πλαίσια του ενός ακαδημαϊκού έτους. Κατά τη συγγραφή συνάντησα δυσκολίες, όπως το γεγονός ότι δεν ήξερα τι να πρωτοαναφέρω, καθώς οι θεωρίες αυτές έχουν καθιερωθεί εδώ και δεκαετίες με συχνές αναθεωρήσεις και προσαρμογές. Έπρεπε, επίσης, να προστρέξω σε μια μεγάλη γκάμα τεκμήριων, κυρίως ψηφιακών, καθώς η πρόσβαση στις βιβλιοθήκες, ήταν αδύνατη, εξαιτίας της πανδημίας. Επίσης έπρεπε να προσέχω, να επιλέγω και να συνδυάζω την κατάλληλη πηγή με το κατάλληλο κεφάλαιο, χωρίς το κείμενο μου να γίνεται ανομοιογενές, από άποψη δομής. Σε γενικές γραμμές, όμως, θεωρώ πως η όλη διαδικασία αποτέλεσε μια ευχάριστη, εποικοδομητική, κοπιαστική και δημιουργική εμπειρία, καθώς κατάφερα και έμαθα πολλά για ένα θέμα που μου ήταν άγνωστο, όπως οι θεωρίες μάθησης, ενώ ταυτόχρονα ασχολήθηκα με το περιεχόμενο, τη σημασία και την αξία της Ιστορίας και της Διδακτικής της.

Όπως φανερώνει και ο τίτλος της εργασίας («Οι βασικές θεωρίες μάθησης και η εφαρμογή τους στη διδασκαλία της Ιστορίας»), σκοπός της είναι να συνδυάσει τις θεωρίες μάθησης και τους σκοπούς που αυτές επιτελούν, κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας.

Πιο αναλυτικά, το 1^ο κεφάλαιο της εργασίας ασχολείται με τις βασικές θεωρίες μάθησης. Στο 1ο μέρος του 1^{ου} κεφαλαίου αναφέρεται ένας σύντομος ορισμός για το τι είναι Εκπαίδευση και, στη συνέχεια, παρουσιάζονται συνοπτικά οι βασικές θεωρίες μάθησης. Αρχικά καταγράφονται οι βασικές θεωρίες μάθησης (συμπεριφορισμός, εποικοδομητισμός, κοινωνικογνωστική θεωρία, ομαδοσυνεργατική και θεωρία επεξεργασίας πληροφοριών), αλλά και οι βασικοί εκπρόσωποι των θεωριών αυτών, όπως και οι κύριες θέσεις τους. Στο 2ο μέρος του 1^{ου} κεφαλαίου δίνεται ένας ορισμός για τη μάθηση και ακολουθεί ανάλυση της έννοιας αυτής. Ακόμα, αφού αναλυθεί τι είναι η μάθηση, τι την αποτελεί, τι πραγματεύεται και τι την επηρεάζει, στο ίδιο κεφάλαιο αναφέρεται ο ρόλος των θεωριών μάθησης και στο τι εξυπηρετεί η καθεμιά από αυτές ξεχωριστά. Στο 3^ο μέρος του 1^{ου} κεφαλαίου η αναφορά γίνεται στην εφαρμογή των θεωριών μάθησης στη διδασκαλία, αλλά και στα πλεονεκτήματα-μειονεκτήματα που παρουσιάζει η κάθε θεωρία κατά την εφαρμογή της. Ουσιαστικά, επισημαίνονται τα στοιχεία που μπορεί να χρησιμοποιήσει κανείς από κάθε θεωρία μάθησης για να πετύχει σε μέγιστο βαθμό τους στόχους που θέτει, όπως και τα στοιχεία

στα οποία οφείλει να επικεντρώσει την προσοχή του, αλλά και αυτά που χρειάζεται να αποφύγει.

Το 2^ο κεφάλαιο στο σύνολο του αναφέρεται στην Ιστορία ως επιστήμη και ως διδακτικό αντικείμενο καθώς και στον τρόπο διδασκαλίας της. Πιο συγκεκριμένα, στο 1^ο μέρος του 2^{ου} κεφαλαίου γίνεται παρουσίαση και συζήτηση διαφόρων ορισμών σχετικά με το τι είναι Ιστορία. Αναφέρονται, επίσης, στοιχεία σχετικά με την Ιστορία, όπως πότε ξεκίνησε να υφίσταται ως επιστήμη, πότε εντάχθηκε ως μάθημα στα σχολεία, και γιατί είναι σημαντική. Έπειτα, γίνεται αναφορά στη χρησιμότητα της Ιστορία ως επιστήμης και ως διδακτικού αντικειμένου. Στο 2^ο μέρος του 2^{ου} κεφαλαίου αναλύεται το τι είναι η Διδακτική της Ιστορίας, καταγράφεται το αντικείμενο της Διδακτικής της Ιστορίας, δηλαδή η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας σε μαθητές, το περιεχόμενο και η μέθοδός του στις βαθμίδες εκπαίδευσης. Επίσης γίνεται συζήτηση για θέματα όπως για ποιο λόγο αξίζει κάνεις να διδάσκεται Ιστορία, τι περιλαμβάνουν οι στόχοι του μαθήματος, ποιες είναι οι τρέχουσες επιστημονικές εξελίξεις στο γνωστικό πεδίο της Διδακτικής της Ιστορίας. Το 3^ο μέρος του 2^{ου} κεφαλαίου ασχολείται με στις βασικές διδακτικές αρχές της σύγχρονης Διδακτικής της Ιστορίας, οι οποίες συντελούν στην καλύτερη οργάνωση του μαθήματος της Ιστορίας, όπως και στην επίτευξη των στόχων που θέτει. Στο 4^ο μέρος του 2^{ου} κεφαλαίου, αποτυπώνεται η παρουσία του μαθήματος της Ιστορίας στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα στην ελληνική πραγματικότητα. Επιπλέον, παρουσιάζονται η εικόνα των μαθητών για την Ιστορία ως σχολικό μάθημα, πως και γιατί αυτή έχει επικρατήσει και πως μπορεί να αναθεωρηθεί.

Στο 3^ο κεφάλαιο, γίνεται η σύνθεση των θεωριών μάθησης με τη διδασκαλία της Ιστορίας. Υπάρχει συζήτηση για το πώς ορισμένες αντιλήψεις της σύγχρονης Διδακτικής της Ιστορίας συνδέονται με τις διάφορες θεωρίες μάθησης και τους εκπροσώπους και επηρεάζονται από αυτές, καθώς με για τον τρόπο με τον οποίο οι θεωρίες μάθησης μπορούν να συμβάλουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας.

Η εργασία ολοκληρώνεται με την αναλυτική παρουσίαση της βιβλιογραφίας (έντυπης ή ψηφιακής) που αξιοποιήθηκε κατά τη συγγραφή της εργασίας.

1ο Κεφάλαιο: Θεωρίες Μάθησης

1.1. Γενική επισκόπηση των βασικών Θεωριών Μάθησης: θέσεις και εκπρόσωποι ανά θεωρία.

Έχει υποστηριχθεί κατά καιρούς, και εξακολουθεί να λέγεται ως τώρα, πως η μάθηση και η διδασκαλία αποτελούν διαδικασίες οι οποίες συσχετίζονται μεταξύ τους. Θεωρούνται αδιάσπαστες και αλληλένδετες, καθώς συμβάλλουν στην πραγμάτωση αυτού που ονομάζεται εκπαιδευτική, μαθησιακή πράξη. Ο όρος «εκπαίδευση» προέρχεται από το ρήμα «παιδεύω», με την προσθήκη της πρόθεσης «εκ». Το ρήμα «παιδεύω» προέρχεται από την αρχαιοελληνική λέξη «ο παις», που σημαίνει παιδί. Η παιδεία και η εκπαίδευση έχουν ασκήσει σημαντικές επιδράσεις στη σύγχρονη κοινωνία και η Παιδαγωγική έχει καθιερωθεί ως Επιστήμη εδώ και πολλά χρόνια. Ως επιστήμη περιλαμβάνει το σύνολο των γνώσεων και των αρχών από τις οποίες πρέπει να διέπεται η αγωγή των παιδιών (Μπεκιάρη, 2016, 7). «Η οργανωμένη αγωγή και μάθηση (όπως η δημιουργία θεσμών και ιδρυμάτων για την παροχή αγωγής και μάθησης), ονομάζεται Εκπαίδευση και ο τρόπος με τον οποίο έχει οργανωθεί, αποτελεί το εκπαιδευτικό σύστημα» (Μπεκιάρη, 2016, 16). «Η επίσημη εκπαιδευτική γνώση βρίσκεται, μέχρι και τις αρχές του 20ου αιώνα, στο επίκεντρο ενός πολιτικού διλήμματος, τότε προσανατολισμένη στο παρελθόν, τότε προσανατολισμένη στο παρόν» (Σταύρου, 2014, 237). Η Παιδαγωγική συνεργάζεται με πολλά επιστημονικά πεδία όπως την Ψυχολογία, τη Φιλοσοφία και την Κοινωνιολογία.

Με την προοδευτική αγωγή σχετίζεται άμεσα το κίνημα της Νέας Αγωγής, στα τέλη του 19ου αιώνα, με θεμελιωτή τον J. Dewey. Η διδασκαλία και η μάθηση θεωρούνται απαραίτητα στοιχεία για τον άνθρωπο, γιατί συμβάλλουν στη συμπλήρωση και στην εξέλιξη του (Χατζηδήμου, 2019, 41). Αποτελούν ιδιαιτέρως σημαντικές διαδικασίες, διότι μέσω αυτών το άτομο αποκτά γνώσεις, πληροφορίες, δεξιότητες και ικανότητες, αξίες και κανόνες -που δεν έχει, αλλά πρέπει να αποκτήσει-, γιατί με αυτόν τον τρόπο θα καταφέρει να προσαρμοστεί στο περιβάλλον του και, ταυτόχρονα, θα συμβάλει στην εξέλιξη του, αλλά και στην ανάπτυξη και εξέλιξη της κοινωνίας (Χατζηδήμου, 2019, 41).

Ξεκινώντας από τη μάθηση, γνωρίζουμε πως ετυμολογικά προέρχεται από το ρήμα «μανθάνω», παραγόμενη από τη ρίζα του «μαθ.» (Ιωάννου, 2001, 30). «Μάθηση είναι η επεξεργασία πληροφοριών και η απόκτηση εμπειριών, οι οποίες ωθούν το άτομο να αλλάξει τη συμπεριφορά του» (Χατζηδήμου, 2019, 47). Ο άνθρωπος ανέκαθεν

εξέφραζε την ανάγκη, αλλά και την επιθυμία να μαθαίνει και να εξελίσσεται διαρκώς. Ως μάθηση ορίζεται και η απόκτηση και η τροποποίηση γνώσεων, δεξιοτήτων, στρατηγικών, πεποιθήσεων, στάσεων και συμπεριφορών (Schunk, 2010, 2).

Η μάθηση διακρίνεται σε δυο κατηγορίες: στη φυσική και στη σχολική. Φυσική, είναι η μάθηση που αποκτά κανείς χωρίς κάποιον συγκεκριμένο προγραμματισμό και συλλογισμό, γύρω από το τι πρέπει να μάθει και ποια διαδικασία θα χρειαστεί να ακολουθήσει, ώστε να την αποκτήσει (Χατζηδήμου, 2019, 43). Σχολική μάθηση, είναι αυτή η οποία αποκτιέται στον σχολικό χώρο. Σε αυτό το είδος μάθησης, το άτομο μαθαίνει αναγκαστικά και συγκεκριμένα, δηλαδή οργανωμένα, ρυθμισμένα, σύμφωνα με την καθοδήγηση του δασκάλου και ανάλογα με ό,τι προστάζει η διδακτέα ύλη (Χατζηδήμου, 2019, 43). Είναι απαραίτητη η σχολική μάθηση για την εξέλιξη του ατόμου, καθώς χρειάζεται να κοινωνικοποιηθεί, να ενταχθεί σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Επιπροσθέτως, είναι υψίστης σημασίας και για τη μετέπειτα επαγγελματική του εξέλιξη. «Το φαινόμενο της μάθησης αποτέλεσε ένα από τα κύρια ερευνητικά πεδία της Ψυχολογίας, όταν αυτή αποσπάστηκε από τη Φιλοσοφία, τις τελευταίες δεκαετίες του περασμένου αιώνα, γιατί έγινε σταδιακά αποδεκτός ο ρόλος της μάθησης στη διατήρηση, στην εξέλιξη και στην καταξίωση του ανθρώπου» (Κολιάδης, 2006, 13).

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα διαμορφώθηκαν στα πεδία της επιστήμης της Ψυχολογίας ορισμένες συγκεκριμένες σχολές. Η καθεμιά, με βάση τη διαφορετική της φιλοσοφική αφετηρία, αλλά και τη χρήση διαφορετικών μεθόδων έρευνας, έδωσε μια διαφορετική εννοιολογική και θεωρητική ερμηνεία στο φαινόμενο της μάθησης. Αυτό, είχε ως αποτέλεσμα να διατυπωθούν διάφορες θεωρητικές θέσεις για την ερμηνεία της μάθησης και, γενικά, της συμπεριφοράς του ατόμου (Κολιάδης, 2006, 13). Οι θεωρητικές αυτές θέσεις συσχετίστηκαν με κάποιες από τις τέσσερις κύριες θεωρίες μάθησης. Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης έχουν τις ρίζες τους στο παρελθόν, καθώς και πολλά από τα ερωτήματα και τα προβλήματα που απασχολούν τους σημερινούς ερευνητές είναι εξίσου παλαιά, εφόσον δηλώνουν την επιθυμία και την ανάγκη των ανθρώπων να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τον κόσμο.

Αφετηρία και πρώτη στη λίστα των θεωριών μάθησης αποτελεί η θεωρία του συμπεριφορισμού ή μπιχεβιορισμού (behaviorism), καθώς είναι η πρώτη επιστημονική θεωρία μάθησης που εμφανίστηκε και αναλύθηκε ήδη από τον 20^ο αιώνα (Δημητριάδης, 2015, 1). Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι ως θεωρία σήμερα έχει καταρριφθεί ή είναι παρωχημένη, αλλά, αντιθέτως, η προσφυγή σε αυτήν και η

αξιοποίησή της εξακολουθούν να είναι αποτελεσματικές μέχρι σήμερα, για συγκεκριμένα θέματα. Για να εξεταστεί σε βάθος ο συμπεριφορισμός, πρέπει να αναφερθεί ότι «συμπεριφορά» είναι ο τρόπος με τον οποίο ο άνθρωπος προσαρμόζεται σε ένα περιβάλλον και αντιδρά (Ιωάννου, 2001, 33). Συμπεριφορά, είναι κάθε αντίδραση του ανθρώπου, η οποία προκαλείται ύστερα από ερεθίσματα που δέχεται από το περιβάλλον και είναι πολύ πιθανόν να επαναληφθεί σε ανάλογες συνθήκες και καταστάσεις. Είναι η παραδοχή, ότι η ανθρώπινη αντίδραση είναι αποτέλεσμα συνειρμικού δεσμού των εξωτερικών ερεθισμάτων και της έκδηλης συμπεριφοράς του ατόμου, χωρίς τη συμμετοχή και συμβολή των εσωτερικών ενσυνείδητων και προσωπικών διεργασιών και γεγονότων του ατόμου (Κολιάδης, 2006, 39). «Συνειρμός» είναι η ιδιότητα που έχουν τα ψυχικά φαινόμενα, δηλαδή τα συναισθήματα, οι παραστάσεις, οι σκέψεις κτλ, να συνδέονται μέσα στη συνείδηση με βάση τους νόμους της ομοιότητας, της αντίθεσης, του συγχρονισμού και της διαδοχής, χωρίς την επέμβαση της βούλησης. Ουσιαστικά, ο συμπεριφορισμός εξηγεί τη μάθηση με βάση το περιβάλλον (Schunk, 2010,30) και σχετίζεται με τις εξωτερικά παρατηρούμενες μεταβολές. Για τον συμπεριφορισμό, η μάθηση είναι το αποτέλεσμα περιβαλλοντικών ερεθισμάτων και αντιδράσεων (Παναγιωτακόπουλος- Πιερρακέας- Πιντέλας, 2003, 70). Κατά συνέπεια, τα περισσότερα ερεθίσματα συνεπάγονται και περισσότερη μάθηση.

Βασικός θεμελιωτής και ιδρυτής αυτής της θεωρίας και της σχολής του συμπεριφορισμού θεωρείται ο I.P. Pavlov, ο οποίος διερεύνησε τα αντανεκλαστικά που αποκτώνται με τη μάθηση και δημιουργούνται με αυτόματο τρόπο μέσω κάποιας μαθησιακής διαδικασίας. Τον Pavlov ακολούθησαν και άλλοι ερευνητές και θεωρητικοί και εξέλιξαν/διαφοροποίησαν τη θεωρία του. Τέτοιοι είναι οι J.B. Watson (που μελέτησε την παρατηρήσιμη και έκδηλη συμπεριφορά του ανθρώπου), E.L. Thorndike (ο οποίος περιέγραψε τη μάθηση ως μια διαρκή πορεία δοκιμών και λαθών) και B.F. Skinner (που υποστήριξε πως η μάθηση επιτυγχάνεται με τη συνάφεια της συμπεριφοράς με τις συνέπειες της και όχι μέσα από την τοποχρονική σύνδεσή της με κάποιες αντιδράσεις) (Ελληνιάδου-Κλεφτάκη-Μπαλκίζας, 2008, 10-11).

Για τους συμπεριφοριστές δεν υπάρχει δυνατότητα πρόσβασης στις νοητικές καταστάσεις των υποκειμένων (προσδοκίες, απόψεις, επιθυμίες) και αυτό που προέχει να γίνει είναι η περιγραφή της συμπεριφοράς και όχι η εξήγησή της.

Ο συμπεριφορισμός δεν έχει στο επίκεντρο της μαθησιακής διδασκαλίας τον μαθητή. Δεν επικεντρώνεται στον κάθε μαθητή ξεχωριστά και, συνεπώς, δεν λαμβάνει

υπόψη του τις ιδιαιτερότητές του (Παναγιωτακόπουλος- Πιερρακέας- Πιντέλας, 2003, 70). Όπως υποστηρίζει και ο Ρανβον, πρωτεύοντα ρόλο στη μαθησιακή διδασκαλία έχει ο δάσκαλος. Ο δάσκαλος αποτελεί τον πυρήνα αυτής της θεωρίας, καθώς θεωρείται ο πομπός, δηλαδή ο μεταδότης της γνώσης. Μέσω αυτού και των τακτικών που επιλέγει να ακολουθήσει κάθε φορά, εξασφαλίζεται η επιτυχής ή ανεπιτυχής μετάδοση της γνώσης προς τους μαθητές του. Αρχικά οι μαθητές κατασκευάζουν τη νέα γνώση, χρησιμοποιώντας αυτό που ήδη γνωρίζουν. Ο μαθητής δεν θεωρείται *tabula rasa*, πάνω στην οποία να χαράσσεται η νέα γνώση. Αυτό που μάλλον συμβαίνει είναι ότι οι μαθητές έρχονται στη μαθησιακή διαδικασία, με γνώση που έχει αποκτηθεί από προηγούμενες εμπειρίες και αυτή η προγενέστερη γνώση επηρεάζει το ποια θα είναι η νέα ή τροποποιημένη γνώση που θα κατασκευάσουν μέσα από τη νέα μαθησιακή εμπειρία. Κατά τη διαδικασία της μάθησης τοποθετούνται μέσα στους μαθητές οι βασικές/αναγκαίες γνώσεις και αυτές μεταδίδονται, γίνονται δηλαδή δεκτές από τον μαθητή, με άκριτο τρόπο. Σκοπός της συγκεκριμένης θεωρίας είναι η παραγωγή των απαραίτητων και στοιχειωδών γνώσεων, που αποτελούν τα δομικά υλικά, με την απόκτηση των οποίων μπορεί να οδηγηθεί κάποιος στο επόμενο βήμα, που λέγεται κρίση. Για να προβληθεί η κρίση, η άποψη του ατόμου, πρέπει να προϋπάρχει η απαραίτητη γνώση. Μόνο σε αυτήν την περίπτωση, δηλαδή, γίνεται αποδεκτή αυτού του τύπου η παθητική-αδρανής γνώση, ως προσπάθεια προσέγγισης της βασικής γνώσης.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα συμπεριφορικής μάθησης, γνωστό σε όλον τον κόσμο, είναι το αλφάβητο. Το μαθαίνουμε άκριτα, παθητικά, σχεδόν μηχανικά. Δεν μπορούμε να εκφράσουμε γνώμη για αυτό. Όμως, οφείλουμε να το μάθουμε, να το κατακτήσουμε μαθησιακά, προκειμένου να οδηγηθούμε στο επόμενο βήμα, που είναι η γραφή και η ανάγνωση λέξεων.

Γίνεται αντιληπτό από το γεγονός αυτό πως η συγκεκριμένη μαθησιακή θεωρία δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα περιβάλλοντα (κοινωνικά, πολιτισμικά κ.α.). Ο Skinner οδηγήθηκε στη διατύπωση διδακτικών μοντέλων. Σύμφωνα με την διατύπωσή του, η μάθηση ορίζεται ως μια αλλαγή στη συμπεριφορά, λόγω της λειτουργίας και της ανάπτυξης συσχετίσεων μεταξύ: (α) της κατάστασης όπου εμφανίζεται η συμπεριφορά (μπορεί να είναι ένα απλό γεγονός, όπως π.χ. μια ερώτηση που αποτελεί ερέθισμα για απόκριση του μαθητή), (β) της συμπεριφοράς (η αναμενόμενη απόκριση του μαθητή) και (γ) του επακόλουθου αποτελέσματος (δηλ. των συνεπειών της συμπεριφοράς όπως ενίσχυση ή τιμωρία) (Δημητριάδης, 2015, 04). Άρα, τα κίνητρα των μαθητών για

μάθηση είναι εξωγενή και αυτά είναι ο έπαινος και η τιμωρία, δηλαδή, πιο αναλυτικά, η θετική και η αρνητική ενίσχυση του μαθητή (Κουνέλη, 2008, 117). Χρησιμοποιείται από τον δάσκαλο ένα σύστημα αμοιβών και τιμωριών, διότι πέρα από φορέας γνώσης, ο δάσκαλος είναι ο φορέας ο οποίος, μέσω της άσκησης, ενισχύει την ορθή συμπεριφορά. Οι αμοιβές, δηλαδή η επικρότηση και ο έπαινος μια καλής συμπεριφοράς, έχουν σκοπό την επανάληψη και την συνέχισή της. Ταυτόχρονα, υποστηρίζεται πως η αμοιβή συμβάλλει στην πρόληψη της λήθης, καθώς εμποδίζει τη συνειρμική σύνδεση νέων αντιδράσεων με ερεθίσματα (Schunk, 2010, 44). Από την άλλη πλευρά, η τιμωρία εφαρμόζεται με σκοπό να αποτραπεί μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Είναι απαραίτητο να τονιστεί πως, πέρα από τον έπαινο και την τιμωρία, ο δάσκαλος χρησιμοποιεί και άλλα ενισχυτικά ερεθίσματα (Παναγιωτακόπουλος-Πιερρακέας- Πιντέλας, 2003, 70). Τα ενισχυτικά ερεθίσματα, χρησιμοποιούνται όταν ο μαθητής κάνει λάθος (π.χ. σε μια απάντηση) και επιχειρεί ξανά να βρει το σωστό, έχοντας απορρίψει πρώτα την προηγούμενη απάντησή του. Βασίζονται δηλαδή στην άσκηση και στην επανάληψη. Το πιο συχνό ενισχυτικό ερέθισμα που χρησιμοποιείται, αποδίδεται με τη φράση «προσπάθησε πάλι» (Παναγιωτακόπουλος- Πιερρακέας- Πιντέλας, 2003, 70). Σκοπός όλων αυτών των τεχνικών είναι να μην παραιτηθεί ο μαθητής στην προσπάθειά του να βρει τη σωστή απάντηση.

Επόμενη χρονικά θεωρία μάθησης, όπως παρουσιάζεται στο διεθνές επιστημονικό προσκήνιο, είναι ο εποικοδομητισμός (constructivism). Ο εποικοδομητισμός βασίζεται στη φιλοσοφική ερμηνεία σχετικά με τη φύση της μάθησης (Schunk, 2010, 253). Ο εποικοδομητισμός (κονστρουκτιβισμός) είναι, κατά κύριο λόγο, μια θεωρία βασισμένη στην παρατήρηση και στην επιστημονική μελέτη, σχετικά με το πώς μαθαίνουν οι άνθρωποι (Αθανασίου, 2015, 87). Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή, ο καθένας δημιουργεί τα δικά του διανοητικά πρότυπα, μέσω των εμπειριών που ήδη έχει. Το μυαλό επεξεργάζεται τα ερεθίσματα που δέχεται από το εξωτερικό κόσμο (εξωτερικό περιβάλλον) και οδηγείται στο σημείο να κατασκευάσει το δικό του συμπέρασμα (Παναγιωτακόπουλος- Πιερρακέας- Πιντέλας, 2003, 74). Ο εποικοδομητισμός στηρίζεται στην κατασκευή της νέας γνώσης, λαμβάνοντας υπόψη την εμπειρία. Είναι η εναρμόνιση των νέων ιδεών με τις παλαιότερες.

Σε αυτή τη θεωρία μάθησης δίνεται έμφαση στη διαδικασία ρύθμισης των υπάρχοντων διανοητικών προτύπων, για να προσαρμοστεί η νέα εμπειρία (Παναγιωτακόπουλος- Πιερρακέας- Πιντέλας, 2003, 75). Η γνώση κατασκευάζεται

ξεχωριστά σε κάθε άτομο, διότι ο καθένας έχει αποκτήσει διαφορετικές εμπειρίες και απαρτίζεται από διαφορετικό-ξεχωριστό εσωτερικό κόσμο.

Βασικοί θεμελιωτές της θεωρίας του εποικοδομητισμού θεωρούνται οι E. von Glaserfeld, J. Dewey, J. Bruner, S Papert και αλλά κυρίως οι J. Piaget και L. S. Vygotsky.

Στον εποικοδομητισμό, επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ο μαθητής. Η συγκεκριμένη μαθησιακή θεωρία φαίνεται ότι είναι πιο λειτουργική στις μέρες μας, καθώς υποστηρίζει πως οι μαθητές, στην περίπτωση του υπαρκτού σχολείου, δημιουργούν ο καθένας τη δική του μάθηση. Σύμφωνα με τις αρχές του εποικοδομητισμού, ο μαθητής κατασκευάζει μόνος του τις γνώσεις του, μέσα από την εξερεύνηση, τον πειραματισμό, το σχηματισμό υποθέσεων, την αιτιολόγηση και τη γενίκευση (Κουνέλη, 2008, 117). Ο εκπαιδευτικός, πρέπει να καταφέρνει να συνδέει τα γεγονότα που ήδη γνωρίζουν οι μαθητές με τη νέα γνώση που παρουσιάζει και αναλύει στην σχολική αίθουσα. Οφείλει να παρακινεί τους μαθητές να θέτουν ερωτήματα και να τους ενθαρρύνει στην προσπάθεια αποτύπωσης των ιδεών τους. Επιπλέον, χρειάζεται να τους παρακινεί να θέτουν κάθε νέα άποψη ή γνώση που τους προσφέρεται, υπό αμφισβήτηση, να την επεξεργάζονται, να μην τη δέχονται παθητικά και να προσπαθούν βάσει των εμπειριών τους να οδηγηθούν στο σωστό αποτέλεσμα (Schunk, 2010, 253-254). Άλλωστε, η μάθηση κερδίζεται μέσα από εμπειρίες, δοκιμές και λάθη (Παναγιωτακόπουλος- Πιερρακέας- Πιντέλας, 2003, 76).

Ο Piaget, μέσω της θεωρίας του που είναι γνωστή ως «Θεωρία της Ανάπτυξης», οδηγήθηκε στη διατύπωση ότι υπάρχει διαφορά στα στάδια εξέλιξης των γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών και αυτά καθορίζονται με γνώμονα την ηλικία τους. Τα στάδια αυτά κατά τον Piaget είναι τέσσερα: πρώτο είναι το αισθησιοκινητικό στάδιο, το οποίο εμφανίζεται ως την ηλικία των δυο ετών. Κατά το στάδιο αυτό, όπως δηλώνει και η ονομασία του, το παιδί μαθαίνει να κινείται και να αισθάνεται. Επόμενο στάδιο είναι το προσυλλογιστικό στάδιο, κατά το οποίο δημιουργείται η πρώιμη σκέψη του παιδιού. Λειτουργεί από τα δυο ως τα επτά έτη, κατά τα οποία το παιδί προσπαθεί να μάθει πώς να χρησιμοποιεί τη λογική σκέψη. Στη συνέχεια, υπάρχει το στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης. Όπως είναι λογικό, αυτό ξεκινά από τα επτά και ολοκληρώνεται στα δώδεκα έτη, όπου το παιδί σκέφτεται και πράττει λογικά, διαθέτει αντίληψη και τη χρησιμοποιεί. Τελευταίο, εμφανίζεται το στάδιο των τυπικών σκέψεων, σύμφωνα με το οποίο οι σκέψεις των παιδιών αποκτούν λογική βάση και συνοχή και εμφανίζεται από την ηλικία των δώδεκα ετών και μετά. (Τσοδουλου-Πλιάτσικα, 1999, 39,40). «Τα

τέσσερα στάδια της θεωρία του Piaget, δείχνουν την εξελικτικότητα της ψυχοπνευματικής ανάπτυξης του ανθρώπου, σύμφωνα με την οποία, η κατάκτηση του ενός σταδίου αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη του παιδιού και τη μετάβασή του στο επόμενο στάδιο. Ο ρυθμός της εξέλιξης των σταδίων μπορεί να διαφοροποιείται από την αλληλεπίδραση του παιδιού με το περιβάλλον του, ωστόσο η σειρά των σταδίων δεν μπορεί να ανατραπεί» (Ελληνιάδου-Κλεφτάκη-Μπαλκίτζας, 2008, 29).

Ο εποικοδομητισμός εισάγει στην επιστημονική συζήτηση και κάποιες βασικές έννοιες. Σύμφωνα με τη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Piaget, δεν είναι δυνατόν να δίνονται στους ανθρώπους «δεδομένες» πληροφορίες που να τις καταλαβαίνουν και να τις χρησιμοποιούν άμεσα. Αντ' αυτού, οι άνθρωποι πρέπει «να κατασκευάσουν» τη γνώση τους. Χτίζουν τη γνώση τους μέσω της εμπειρίας. Η εμπειρία τους επιτρέπει να δημιουργήσουν σχήματα, δηλαδή νοητικά μοντέλα. Αυτά τα σχήματα αλλάζουν, διευρύνονται και γίνονται περιπλοκότερα, μέσω δύο συμπληρωματικών διαδικασιών: της αφομοίωσης (assimilation) και της προσαρμογής (accommodation) (Αθανασίου, 2015, 88). Η «αφομοίωση» είναι η διαδικασία ενσωμάτωσης νέων στοιχείων που εισάγονται από το περιβάλλον στα ήδη υπάρχοντα νοητικά σχήματα (Ιωάννου, 2001, 39). «Με την αφομοίωση αλλάζουν και βελτιώνονται οι αντιληπτικοί μηχανισμοί του ατόμου. Η αφομοίωση αφορά την ποσοτική μεταβολή των νοητικών δομών» (Ελληνιάδου-Κλεφτάκη-Μπαλκίτζας, 2008, 27). Η προσαρμογή είναι ένας όρος που περιγράφει την αλλαγή στα νοητικά σχήματα καθώς αυτά είναι ανάκατα να εξηγήσουν τη νέα εμπειρία (Αθανασίου, 2015, 97). Με βάση τη θεωρία του Piaget η προοδευτική απόκτηση γνώσης επιτυγχάνεται με τη λειτουργία ορισμένων γνωστικών σχημάτων, μέσω τριών νοητικών ενεργειών, οι οποίες είναι συμπληρωματικές των προηγούμενων (αφομοίωση και προσαρμογή): της αφομοίωσης, η οποία αναφέρθηκε και πρωτίτερα, της συμμόρφωσης (compliance) και της εξισορρόπησης (balancing). Η «συμμόρφωση» είναι η έννοια μέσω της οποίας ο οργανισμός αντιδρά, για να δεχθεί και να πραγματοποιήσει μια νέα λειτουργία, σύμφωνα με τις προϋποθέσεις του περιβάλλοντος. Δηλαδή, συμμόρφωση είναι η τροποποίηση των νοητικών δομών, ώστε να κατανοούνται τα εμπειρικά δεδομένα (Ελληνιάδου-Κλεφτάκη-Μπαλκίτζας, 2008, 27). Οι διαθέσιμοι μηχανισμοί δεν μπορούν να λύσουν ένα νέο πρόβλημα, το άτομο ή δημιουργεί νέο ερέθισμα ή τροποποιεί ένα υπάρχον. Η συμμόρφωση αφορά την ποιοτική μεταβολή των νοητικών δομών. Η «εξισορρόπηση» αφορά την ισορροπία ανάμεσα στην αφομοίωση και την συμμόρφωση και αυτό πραγματώνεται με την ανάπτυξη και αντίληψη της νέας γνώσης.

Εξέλιξη -κατά μια έννοια- της μαθησιακής θεωρίας του εποικοδομητισμού, είναι η κοινωνικογνωστική θεωρία (sociocognitive theory). Σύμφωνα με αυτήν, η γνώση κατασκευάζεται μέσα στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, στο οποίο δρα ο άνθρωπος. Η κοινωνικογνωστική θεωρία ενδιαφέρεται για τις αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις μεταξύ ατόμου, συμπεριφοράς και περιβάλλοντος (Schunk, 2010, 83). Βασική αρχή της είναι το φαινόμενο της μίμησης. Πρόκειται για την ικανότητα του ανθρώπου να μιμείται μορφές συμπεριφοράς άλλων ανθρώπων-προτύπων και εκδηλώνεται με τρόπο ασυνείδητο (Ιωάννου, 2001, 49). Κατά την κοινωνικογνωστική θεωρία η μάθηση αποκτιέται με παρατήρηση και μίμηση της συμπεριφοράς των άλλων. Στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης για την προσωπικότητα, η προσοχή στρέφεται στην παρούσα συμπεριφορά, στις συνθήκες του περιβάλλοντος και στις καταστάσεις που την επηρεάζουν, στις έμφυτες αντιδράσεις κάθε ατόμου. Ο άνθρωπος παρατηρεί το περιβάλλον στο οποίο δρα. Μέσω της παρατήρησης οι άνθρωποι αποκτούν νέες όψεις των καταστάσεων και αντιλαμβάνονται τα γεγονότα με άλλον τρόπο, πιο σύνθετο. Δηλαδή, ο άνθρωπος μαθαίνει (αποκτά νέα συμπεριφορά), παρατηρώντας τη συμπεριφορά άλλων ανθρώπων και τις συνέπειες των πράξεών τους (Κολιάδης, 2006, 63).

Βασικοί εκπρόσωποι της θεωρίας αυτής είναι οι A. Bandura, M. Mahoney, F. H. Kamfer. Σύμφωνα με τον θεμελιωτή της κοινωνικογνωστικής θεωρίας A. Bandura, η μάθηση είναι σε μεγάλο βαθμό μια δραστηριότητα επεξεργασίας πληροφοριών, κατά την οποία πληροφορίες που αφορούν τη δομή της συμπεριφοράς και περιβαλλοντικά συμβάντα μετασχηματίζονται σε συμβολικές αναπαραστάσεις που λειτουργούν ως οδηγοί δράσης (Schunk, 2010, 85). Οι συστηματικές μελέτες του Bandura και της επιστημονικής του ομάδας για τη διερεύνηση της μάθησης με παρατήρηση, μίμηση και μελέτη της ανθρώπινης βίας και επιθετικότητας, έγιναν διεθνώς γνωστές και ισχύουν πλέον, ως κλασσικές πειραματικές διαδικασίες στο χώρο της σύγχρονης ψυχολογίας (Κολιάδης, 2006, 71). Άλλη μια βασική έννοια, σημαντική για αυτήν την θεωρία, είναι η έννοια της «αυτορρύθμισης». Μέσω της αυτορρύθμισης, ο άνθρωπος μπορεί να ρυθμίσει και να αλλάξει-διορθώσει τη συμπεριφορά του. Με βάση τα θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα των ενεργειών του, ο άνθρωπος δομεί ή τροποποιεί τη συμπεριφορά του μόνος του (Ιωάννου, 2001, 50). Κατά τη συγκεκριμένη θεωρία η μάθηση επιτυγχάνεται με δυο τρόπους: ενεργητικά, με την τέλεση μιας πράξης που συνήθως συνδέεται με την επανάληψη, και συμβολικά, παρατηρώντας και υιοθετώντας κάποια πρότυπα συμπεριφορών. Με βάση την ενεργητική μέθοδο, το άτομο τελεί

ορισμένες πράξεις. Όσες από αυτές είναι επιτυχείς και ορθές, συνηθίζουν να διατηρούνται, ενώ όσες είναι λανθασμένες, μέσω της επανάληψης μπορούν να βελτιωθούν, διαφορετικά απορρίπτονται. Σύμφωνα με τη θεωρία των ενστίκτων του M.C. Dougall, η ικανότητα μίμησης δεν είναι μόνο έμφυτη και ενστικτώδης συμπεριφορά, αλλά μπορεί να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί. «Το άτομο μιμείται άλλα πρόσωπα, αντιγράφει τη συμπεριφορά τους και όσο ενισχύεται συστηματικά η μίμησή του, τόσο εδραιώνεται αυτή η συμπεριφορά, διότι έτσι το άτομο οδηγείται σε επιτυχία, δηλαδή στην ικανοποίηση κάποιας ανάγκης» (Κολιάδης, 2006, 69). Άρα, το να τελέσει κανείς μια επιτυχημένη πράξη αποτελεί σκοπό, οπότε το άτομο κινητοποιείται προς αυτή την κατεύθυνση. Συμβολικά, η μάθηση δεν είναι εμφανής, μια και το άτομο δε φαίνεται να κάνει κάποια ενέργεια.

Η θεωρία αυτή θεωρείται από πολλούς πιο επιτυχημένη και ταχεία μέθοδος, γιατί ανταποκρίνεται κατευθείαν μέσω των αισθήσεων του ατόμου και δεν υποβάλλεται σε διαδικασία επανάληψης. Βασικά μέσα που συμβάλλουν στη διαδικασία της μάθησης είναι η παρατήρηση και η ακρόαση όσων κάνει, λέει ή πραγματεύεται το πρότυπό του, το οποίο, πέρα από έμβιο ον, μπορεί να λαμβάνει και άλλες μορφές (λ.χ. τηλεόραση, εφημερίδα κ.λπ.) (Schunk, 2010, 85). Με την παρατήρηση το άτομο βλέπει μια συμπεριφορά και την οικειοποιείται.

Έχει υποστηριχθεί πως η κοινωνική μάθηση υπερτερεί έναντι των άλλων μορφών μάθησης, γιατί η διαδικασία της είναι απλή, γρήγορη, οικονομική και εφαρμόζεται σχεδόν σε όλες τις καταστάσεις και τα περιβάλλοντα. Το άτομο δεν μιμείται κάτι παθητικά, αλλά αντιλαμβάνεται πρώτα τι κάνει το πρότυπο του και μετά επιχειρεί να το πραγματώσει κι αυτό.

Κομβική στο σημείο αυτό είναι η αναφορά στον L. Vygotsky, τον θεμελιωτή του εποικοδομητισμού και κυρίως του κοινωνικού κονστρουκτισμού. Η πιο σημαντική έρευνά του έχει τίτλο: «Οι μέθοδοι αντανakλαστικής και ψυχολογικής έρευνας». Στην έρευνα αυτή ο Vygotsky υποστήριξε πως οι άνθρωποι επηρεάζονται από το περιβάλλον τους και, ταυτοχρόνως, έχουν τη δυνατότητα να επιδρούν σε αυτό και να ασκούν μεταβολές, για δικούς τους σκοπούς. Σε αυτή τη θεωρία κυρίαρχο όργανο αποτελεί η γλώσσα, η οποία είναι το βασικότερο και κυριότερο εργαλείο επικοινωνίας, μέσω του οποίου επιτυγχάνεται η μετάδοση νέων πληροφοριών. Σημαντικό ρόλο σε αυτή τη θεωρία έχει η συνεργασία, μέσω της οποίας το άτομο συναναστρέφεται με άλλα άτομα, μαθαίνει να εργάζεται και να αλληλοεπιδρά με αυτά. Η συνεργασία συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, τις οποίες δεν θα μπορούσε ο άνθρωπος να καλλιεργήσει ή να

αντιληφθεί μόνος του. Ο άνθρωπος, κατά αυτόν τον τρόπο, μαθαίνει διαρκώς εντός και εκτός σχολείου στο πλαίσιο της κοινωνίας.

Βασική αρχή στη θεωρία του Vygotsky είναι η λεγόμενη ZEA, δηλαδή η «Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης» (zone of proximal development). Ο Vygotsky ορίζει αυτή τη ζώνη ως την απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό επίπεδο ανάπτυξης, όπως καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων, και το επίπεδο πιθανής ανάπτυξης, όπως καθορίζεται μέσω της επίλυσης προβλημάτων υπό την καθοδήγηση των ενηλίκων ή σε συνεργασία με τους πιο ικανούς συνομηλίκους. Δηλαδή, ο Vygotsky υπέθεσε ότι τα παιδιά θα μπορούσαν να λύσουν τα προβλήματά τους με τη βοήθεια ενός ενήλικου, προτού μπορέσουν να τα λύσουν μόνα τους. Αυτή η φαινομενικά προφανής παρατήρηση χρησιμοποιήθηκε στη συνέχεια για να καταλήξει σε πολλά συμπεράσματα. Ένα από αυτά ήταν ότι η ZEA θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για τον προσδιορισμό αυτών των δεξιοτήτων, που είναι πιο αποδεκτές στην διδασκαλία. Ένα άλλο ήταν ότι η μάθηση συνίσταται στην εσωτερίκευση των κοινωνικών αλληλεπιδραστικών διαδικασιών (Faulkner, Littleton, Woodhead, 2013, 96,97). Ως παράδειγμα για την εκπαιδευτική αυτή διαδικασία, μπορούμε να αναφέρουμε το γεγονός ότι οι μαθητές συνηθίζουν να συμπεριφέρονται πιο ήσυχα και ήρεμα, όταν ο δάσκαλος αντιδρά και συμπεριφέρεται ήρεμα (Κολιάδης, 2006, 65). Αντιθέτως, ένα παιδί μπορεί να γίνει πιο επιθετικό, όταν παρατηρεί επιθετικές συμπεριφορές από το δάσκαλο ή τους συμμαθητές του (Κολιάδης, 2006, 65). Άρα, στο πλαίσιο της σχολικής τάξης σημαντικό ρόλο έχει η συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους, αλλά και του δασκάλου με τους μαθητές. Ο μαθητής πρέπει να είναι ενεργός, να σκέφτεται κριτικά και να αναλαμβάνει κοινωνικές δράσεις (Παπαδοπούλου- Κοτρίδης, 2010, 1517). Ο δάσκαλος από τη μεριά του χρειάζεται να ενθαρρύνει την αρμονική σχέση και τη συνεργασία των μαθητών (Κουνέλη, 2008, 117).

Μία ακόμη μαθησιακή θεωρία είναι η ομαδοσυνεργατική μάθηση (collaborative learning). Η ομαδική μάθηση των μαθητών μέσω της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας που αναπτύσσουν μεταξύ τους, είναι μια άλλη προσέγγιση της μάθησης. Με αυτή τη μέθοδο οι μαθητές χωρίζονται σε πολυμελείς ομάδες και συνεργάζονται, ενώ παράλληλα καλλιεργούν την αίσθηση του ανήκειν σε ένα σύνολο ή ομάδα (Κουνέλη, 2008, 117). «Ο Dewey, διαπίστωσε ότι η εκπαιδευτική διαδικασία δεν έδινε βάση και δεν προσέδιδε την απαιτούμενη αξία στις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τις αποκτηθείσες εμπειρίες των παιδιών. Το σχολείο δεν προσέφερε αρκετές ευκαιρίες στα παιδιά, να δράσουν, να ενεργήσουν ομαδικά και

συνεργατικά και να ανατρέξουν σε πρότερες εμπειρίες και να τις επεξεργαστούν, αλλά και να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους. Ακόμα και όταν τους δίνονταν αυτές οι ευκαιρίες δεν είχαν καμιά σχέση με τις έμφυτες ικανότητες και κλίσεις των παιδιών. Ο φιλόσοφος είχε την πεποίθηση ότι το παλιό σχολείο ωθούσε τα παιδιά στον καταναγκασμό, την παθητικότητα και την απλή αποδοχή και αποστήθιση μιας πληθώρας γνώσεων» (Τονικίδου, 2019, 14). Ο Dewey και άλλοι εκπρόσωποι της Νέας Αγωγής, εφάρμοσαν και προώθησαν την ομαδοσυνεργατική μάθηση για δυο λόγους: α) διότι συνέβαλε στην πιο ομαλή κοινωνικοποίηση του ατόμου και β) επειδή εξασφάλιζε με αυθεντικό τρόπο συνθήκες βιωματικής μάθησης (Ματσαγγούρας, 2000, 1). Το νέο σχολείο και η νέα αγωγή συνδέθηκαν με την προσπάθεια των παιδαγωγών του τέλους του 19^{ου} αι. να μελετήσουν και να αναλύσουν τα θέματα της Εκπαίδευσης και της Αγωγής με βάση τα πορίσματα των Επιστημών: της Βιολογίας, της Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας και της Φιλοσοφίας (Διακάκη-Παπάζογλου- Πλεξουσάκη-Σταυρακάκη, 2013-14, 17). Σε αυτό το σημείο, μπορούμε να επικαλεστούμε και τον Vygotsky, ο οποίος, παρά το γεγονός ότι ανήκει στην σχολή του εποικοδομητισμού, καταφέρνει και συνεισφέρει και στην ομαδοσυνεργατική μάθηση, αφού «εκφράζει την κοινωνικοκεντρική άποψη για την ανάπτυξη, σύμφωνα με την οποία το κοινωνικό πλαίσιο καθορίζει το περιεχόμενο και την κατεύθυνση της ανάπτυξης και διαμεσολαβεί (mediate), προκειμένου το άτομο να οικειοποιηθεί τις συλλογικές συλλήψεις» (Ματσαγγούρας, 2000, 8).

Οι υποστηρικτές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας αποδέχονται την άποψη ότι η ομαδική συνεργασία δημιουργεί μία αναπτυξιακή δυναμική, που επιτρέπει στα μέλη της ομάδας να ξεπεράσουν τα ατομικά τους όρια σκέψης και πράξης. Με άλλα λόγια, τα συνεργαζόμενα μέλη μπορούν να αναπτύξουν συλλογικές μορφές σκέψης και δράσης, που κανένα από τα μέλη δεν θα μπορούσε ατομικά, εκτός ομάδας, να αναπτύξει (Ματσαγγούρας, 2000, 9). Δηλαδή, οι μαθητές αλληλεπιδρούν, έχοντας έναν κοινό σκοπό. Εξαρτώνται και βοηθούνται ο ένας από τον άλλον. Η ομαδική αυτή εργασία (project), δεν είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα, αλλά αντιθέτως διαρκεί για αρκετό χρόνο. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα, «project είναι κάθε οργανωμένη συλλογική μαθησιακή δραστηριότητα, συλλογικής συνήθως μορφής, που αναπτύσσεται σε πλαίσιο ελεύθερης επιλογής, με βάση προκαθορισμένο σχέδιο και αποβλέπει στη διερεύνηση, οργάνωση και διαχείριση γνώσεων, υλικών αξιών και δράσεων, οι οποίες αφορούν καταστάσεις της πραγματικότητας και ενδιαφέρουν άμεσα τους εμπλεκόμενους μαθητές, ως άτομα ή μέλη κοινωνικών

ομάδων» (Αποστόλου-Δημόπουλος-Τσατσαρώνης, 2004, 21). Στη διαδικασία ενός project, αρχικά, επιλέγεται το θέμα και στη συνέχεια τίθενται οι στόχοι. Ο κάθε μαθητής έχει μια αρμοδιότητα και, στην πορεία, συνεργάζεται με τους συμμαθητές της ομάδας του. Με αυτόν το τρόπο, απωθούνται οι εγωισμοί και καλλιεργείται αρμονικό κλίμα, ενώ οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι είναι χρήσιμοι ο ένας για τον άλλον. Στη συνέχεια, αναζητούν νέες πηγές και εκτελούν συλλογικά το θέμα της εργασίας. Στο τέλος, παρουσιάζεται από τους ίδιους τους μαθητές το προϊόν της συνεργασίας τους, οι οποίοι προβαίνουν στο τελικό και αρκετά σημαντικό στάδιο, αυτό της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης.

Η πιο πρόσφατα διατυπωμένη θεωρία μάθησης είναι η θεωρία «επεξεργασίας πληροφορίας» (the theory of information processing). Κατά τη θεωρία αυτή, ο ανθρώπινος εγκέφαλος μοιάζει με έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή, μέσα στον οποίο εισάγονται διαρκώς νέες πληροφορίες, οι οποίες με την κατάλληλη επεξεργασία μεταβάλλονται σε νέα γνώση έτοιμη για χρήση. Η μάθηση συντελείται με μια σειρά εσωτερικών διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο νευρικό σύστημα κάθε μαθητή (Ιωάννου, 2001, 54). Η μάθηση ξεκινά, όταν περιβαλλοντικοί ερεθισμοί προσβάλλουν τους κατάλληλους υποδοχείς του μαθητή, δηλαδή τα αισθητήρια όργανα και τους ενεργοποιούν (Ιωάννου, 2001, 55). Το νευρικό σύστημα του ανθρώπου αποτελεί το χώρο στον οποίο διενεργούνται οι διαδικασίες ανάλυσης της νέας γνώσης. Το κέντρο αποτελεί ο εγκέφαλος, ενώ στο νευρικό σύστημα εκτελούνται και ακούσιες ενέργειες. Όταν οι κατάλληλοι υποδοχείς δέχονται ερεθίσματα, τότε ξεκινάει η διαδικασία της μάθησης. Η θεωρία αυτή εμβαθύνει στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα δρουν στα γεγονότα που συμβαίνουν στο περιβάλλον τους, κωδικοποιούν τις νέες πληροφορίες που τους «δίνονται» και τις συνδέουν με αυτές που ήδη υπάρχουν (Schunk, 2010, 140). Η θεωρία επεξεργασίας της πληροφορίας στηρίζεται στην αντίληψη ότι το ανθρώπινο μυαλό προσλαμβάνει πληροφορίες από το εξωτερικό το εσωτερικό περιβάλλον, τις επεξεργάζεται και τις αποθηκεύει αναλόγως σε μνήμες διαφορετικής χωρητικότητας (Ελληνιάδου-Κλεφτάκη-Μπαλκίζας, 2008, 43). Η συγκεκριμένη θεωρία αποτελεί μια μορφή της ανθρώπινης μνήμης, σε όλες τις εκφάνσεις της. Έχουμε, λοιπόν, την αισθητηριακή μνήμη ή εγγραφή (sensory register), τη βραχυπρόθεσμη μνήμη (short term memory) και την μακροπρόθεσμη μνήμη (long term memory), σύμφωνα με τη μελέτη των Atkinson και Shiffrin (Schunk, 2010, 142). Στην αισθητηριακή μνήμη τοποθετούνται οι πληροφορίες μέσω των αισθητηριακών εγγραφών, με σκοπό να ξεκινήσει μια διαδικασία ανάλυσης και επεξεργασίας τους. Το είδος της μνήμης αυτής

μπορεί να συγκρατήσει μεγάλη ποσότητα πληροφοριών, αλλά για ελάχιστο χρονικό διάστημα (περίπου ένα δευτερόλεπτο) και μετά τις ξεχνάει. Η βραχυπρόθεσμη μνήμη είναι η μνήμη στην οποία αποθηκεύονται οι πληροφορίες κωδικοποιημένες για μικρό και περιορισμένο χρονικό διάστημα. Έχει τη δυνατότητα διατήρησης των πληροφοριών μέσω της επανάληψης. Υποστηρίζεται, ότι οι πληροφορίες παραμένουν εκεί για 20 περίπου δευτερόλεπτα, κατά μέσο όρο, και πως η χωρητικότητά της είναι περιορισμένη με κατά μέσο όρο 7 στοιχεία πληροφορίας με απόκλιση 2 στοιχείων, σύμφωνα με τον Miele (αριθμών, γραμμάτων μονοσύλλαβων λέξεων) (Schunk, 2010,142, Ιωάννου, 2001, 55). Στη μακροπρόθεσμη μνήμη οι κωδικοποιημένες πληροφορίες συγκρατούνται για μεγάλο χρονικό διάστημα, ενώ αυτή έχει επίσης και μεγάλη χωρητικότητα. Σε αυτήν διατηρούνται οι πληροφορίες. Η μετάβαση της πληροφορίας από την βραχυπρόθεσμη στη μακροπρόθεσμη μνήμη λέγεται κωδικοποίηση σημασιολογικού κώδικα, καθώς μέχρι εκείνη τη στιγμή οι πληροφορίες συγκρατούνταν στον κώδικα επιλεκτικής αντίληψης. Αυτή είναι και η πιο σπουδαία μορφή μνήμης και η πιο σημαντική για τους μαθητές (Ιωάννου, 2001, 56). Αυτή η θεωρία μάθησης αποκτά παιδαγωγικό ενδιαφέρον, επειδή προσφέρει το θεωρητικό υπόβαθρο, για να καθοριστούν τα μέσα ή οι συνδυασμοί τους που θα κάνουν αποδοτικότερη τη μετάδοση πληροφοριών (Παπαδοπούλου-Κοτρίδης, 2010, 1519).

Σύμφωνα με τους ειδικούς, καμία θεωρία μάθησης δεν είναι απορριπτέα στη σχεδίαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μπορούν όλες να βρουν εφαρμογή, ανάλογα με το υπόβαθρο των χρηστών και το εκπαιδευτικό θέμα που αναλύεται. Αρκεί για αυτό, ο δάσκαλος να γνωρίζει τα ισχυρά και ασθενή σημεία κάθε θεωρίας, ώστε να βελτιστοποιήσει τη χρήση τους, με την κατάλληλη εκπαιδευτική στρατηγική (Παναγιωτακόπουλος- Πιερρακέας- Πιντέλας, 2003, 77).

Λαμβάνοντας υπόψιν όσα έχουν ειπωθεί ως τώρα, μπορούμε να εξάγουμε ως γενικότερο συμπέρασμα πως καμία από τις θεωρίες αυτές δεν είναι η ιδανική για να υλοποιηθεί στη σχολική τάξη, στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας και από μόνη της να οδηγήσει στη μάθηση, αλλά ο συγκερασμός και η συνύπαρξη όλων, μπορούν να οδηγήσουν στο επιθυμητό, τουλάχιστον μέχρι ώρας, μαθησιακό αποτέλεσμα.

1.2. Τι είναι μάθηση; Ανάλυση της έννοιας. Σε τι εξυπηρετούν οι θεωρίες μάθησης;

Από την συνοπτική παρουσίαση των θεωριών μάθησης μπορούν να απαντηθούν ερωτήματα σχετικά με τη μάθηση, αλλά και να δημιουργηθούν νέες απορίες. Στην προηγούμενη ενότητα, αναφέρθηκε συνοπτικά τι είναι η μάθηση. Στην ενότητα αυτή θα αναλυθούν περισσότερο ο ορισμός και η έννοια της μάθησης, όσο αυτό είναι εφικτό, καθώς, όπως θα δούμε και παρακάτω, δεν έχει διατυπωθεί ένας καθολικά αποδεκτός και ολοκληρωμένος ορισμός για την έννοια αυτή.

Μάθηση, σύμφωνα με τον Gagne, θεωρείται η διαδικασία που βοηθάει τους οργανισμούς να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους, μέσα σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα και με μόνιμο τρόπο, ώστε η ίδια η τροποποίηση να μη χρειαστεί να επαναληφθεί σε κάθε νέα ανάλογη περίπτωση. Η έννοια της μάθησης ως μιας μόνιμης αλλαγής στη συμπεριφορά του ατόμου, που προέρχεται τόσο από την εμπειρία όσο και από την πράξη, αναγνωρίζεται σχεδόν από όλες τις θεωρίες μάθησης (Ελληνιάδου-Κλεφτάκη-Μπαλκίζας, 2008, 7). Η αλλαγή αυτή στη συμπεριφορά γίνεται αντιληπτή από το ίδιο το άτομο που συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς είναι σε θέση να εκτελεί πράξεις που ήταν αδύνατο, πριν από την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης διαδικασία (Σκούρα, 2009, 11). Πολλοί θεωρητικοί αποφεύγουν να χρησιμοποιούν μόνο έναν συγκεκριμένο ορισμό. Πέρα από τον ορισμό του Gagne, ένας εξίσου διαδεδομένος ορισμός που αναφέρεται στη μάθηση δόθηκε από τον Kimble, το 1961. Ο Kimble ορίζει τη μάθηση ως μια σχετικά σταθερή αλλαγή σε μια δυνατότητα της συμπεριφοράς, η οποία συμβαίνει ως αποτέλεσμα ενισχυμένης πρακτικής. Με βάση την πληθώρα των ορισμών που έχουν δοθεί, η πολύπλοκη διαδικασία της μάθησης προσεγγίζεται με διαφορετικό τρόπο, για τον επιπλέον λόγο ότι αποτελεί αντικείμενο πολλών επιστημονικών πεδίων. Η ειδίκευση ενός ερευνητή σε κάποιον από τους κλάδους της επιστήμης (Ψυχολογία, Παιδαγωγική, Φυσιολογία, Ιατρική, Βιολογία κ.λπ.) καθορίζει και το πεδίο εντός του οποίου θα κινηθεί η προσέγγισή του για τη μάθηση (Γαρμπής – Λαδοβρέχης, 2018, 4).

Μέσα από την αναζήτηση του ορισμού της μάθησης και την ανασκόπηση των βασικών θεωριών μάθησής που έγιναν στο προηγούμενο κεφάλαιο, προκύπτουν ερωτήματα όπως (α) ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση και (β) ποια είναι τα χαρακτηριστικά της μάθησης.

Οι παράγοντες που συμβάλλουν στη μάθηση αφορούν όσα στοιχεία μπορούν να επηρεάσουν τη διαδικασία, όπως και το αποτέλεσμα της μάθησης. Οι παράγοντες όμως αυτοί, όπως και οι κατηγοριοποιήσεις τους, δεν είναι μοναδικοί και καθολικά αποδεκτοί. Αρκετοί από αυτούς αφορούν το άτομο το οποίο μαθαίνει, ενώ άλλοι

σχετίζονται με το ίδιο το αντικείμενο της μάθησης ή έχουν ως πηγή τους το περιβάλλον. Κατά αυτόν τον τρόπο, μπορούμε να αντιληφθούμε πώς διαφέρει ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνει το κάθε άτομο (Κεσσανίδης, 2012, 8). «Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση και διαφοροποιούν το αποτέλεσμα της διδασκαλίας κατατάσσονται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες:

στην 1η υπάρχουν οι ικανότητες, τα κίνητρα και η ετοιμότητα των μαθητών,
στη 2η οι εμπειρίες, η προσαρμογή και η υγεία και
στην 3η η μέθοδος, η σχολική ατμόσφαιρα και ο δάσκαλος» (Κεσσανίδης, 2012, 8).

Για τον 1ο παράγοντα, δηλαδή τις ικανότητες, γνωρίζουμε ότι κάθε μαθητής έχει τις δικές του ικανότητες και, όταν αυτές προάγονται, τότε η διδασκαλία γίνεται πιο αποτελεσματική. Κάθε μαθητής έχει το δικό του επίπεδο νοημοσύνης και η διδασκαλία αποβλέπει στην αύξηση της πνευματικής δύναμής του στο μέγιστο βαθμό. Η επίδοση των μαθητών στα σχολικά μαθήματα επηρεάζεται, εκτός από τη νοημοσύνη, και από τις κλίσεις που μπορεί να έχουν στους αριθμούς, στη ζωγραφική, στη μουσική, στην ποίηση κ.ά. Η διδασκαλία οφείλει να εκμεταλλεύεται τις ιδιαίτερες ικανότητες κάθε μαθητή και να τις προωθεί (Καλού, 2019, 16). Κίνητρο (ή παρώθηση), ονομάζεται ο συνειδητός ή ασυνειδητός παράγοντας, ο οποίος διεγείρει, διατηρεί, ρυθμίζει, στηρίζει και κατευθύνει τη συμπεριφορά του ατόμου προς ένα σκοπό. Η διαδικασία της μάθησης κατευθύνεται και ενισχύεται από τα κίνητρα της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Χότζας, 2011, 15). Τέλος, η ετοιμότητα του μαθητή αφορά την απόκτηση κάποιου βαθμού φυσιολογικής και ανατομικής ωριμότητας και την ύπαρξη ενός επαρκούς υποβάθρου εμπειριών, που θεωρούνται απαραίτητα για την απόκτηση νέων προσόντων (Χότζας, 2011, 15).

Η εμπειρία είναι το αποτέλεσμα του «ζω». Οτιδήποτε αντιδρά-αλληλεπιδρά με τον άνθρωπο και του γεννά εντυπώσεις, συναισθήματα και δεξιότητες, αποτελεί εμπειρία. Εμπειρία, είναι επίσης καθετί που απολαμβάνει ο άνθρωπος, με θετικό ή αρνητικό αντίκρισμα. Εμπειρία είναι η διέγερση των πνευματικών λειτουργιών. Κάθε μαθητής φτάνει στο σχολείο με τις δικές του μοναδικές εμπειρίες και βιώματα. Η διδασκαλία είναι επιτυχημένη, όταν αξιοποιεί, οργανώνει, εμπλουτίζει και κατευθύνει τις εμπειρίες των μαθητών. Στο σύγχρονο σχολείο αυτό θεωρείται σημαντικό και για αυτό διευκολύνεται και ενισχύεται η διδασκαλία, όταν λαμβάνονται υπόψη τα ξεχωριστά βιώματα κάθε μαθητή (Καλού, 2019, 17). Εξίσου, σημαντικές είναι και η προσαρμογή του μαθητή στο σχολείο και η υγεία. Σχετικά με την προσαρμογή

υπάρχουν δύο παράγοντες που κυριαρχούν στο σχολείο: ο μαθητής και το περιβάλλον (σχολικό και κοινωνικό). Η αρμονική συνύπαρξη με το περιβάλλον επιφέρει προσαρμογή σε αυτό, με βασική προϋπόθεση να διατηρείται ακέραιη η προσωπικότητα του παιδιού. Όσον αφορά την υγεία, με τον όρο αυτό εννοούμε την καλή φυσική και ψυχική κατάσταση ενός ατόμου, κάτι το οποίο του δίνει δυνατότητες να αντεπεξέρχεται στις δυσκολίες της ζωής. Η υγεία προέρχεται από την προσαρμογή, την ικανοποίηση των ψυχικών αναγκών και την αποφυγή των έντονων συγκρούσεων (Καλού, 2019, 18).

Τέλος, η μέθοδος είναι ο δρόμος που ακολουθεί η διδασκαλία για να φτάσει στους στόχους της. Δεν υπάρχει μία μέθοδος για όλες τις περιπτώσεις, για όλους τους μαθητές και για όλους τους δασκάλους. Αυτό συμβαίνει, επειδή κάθε φορά είναι διαφορετικοί οι επιδιωκόμενοι σκοποί, διαφορετική η φύση του αντικειμένου της διδασκαλίας, διαφορετικό το επίπεδο και η ιδιοσυγκρασία των μαθητών (Χότζας, 2011, 16). Με τον όρο σχολική ατμόσφαιρα εννοείται ο σεβασμός και η συνεργασία που αναπτύσσεται στο σχολικό περιβάλλον, μεταξύ μαθητών, αλλά και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Η συνεργασία, η ομαδικότητα, η αλληλοβοήθεια, η υποστήριξη και η κατανόηση, είναι μερικοί μόνο παράγοντες που επιδρούν ενεργητικά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και δημιουργούν μια ευχάριστη σχολική ατμόσφαιρα. «Ο δάσκαλος οφείλει να είναι προσεκτικός και να αποφεύγει τη δημιουργία ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών του. Ο δάσκαλός είναι αυτός που οργανώνει, συντονίζει, εκτελεί και αξιολογεί τη διδασκαλία. Είναι συνερευνητής, συμπαραστάτης και βοηθός του μαθητή. Φυσικά δεν αποτελεί αυθεντία και ο ρόλος του διαπνέεται από το χρέος να μαθαίνει το μαθητή» (Καλού, 2019, 19).

Λαμβάνοντας υπόψη τις βασικές θεωρίες μάθησης, όπως έχουν ήδη παρατεθεί, οδηγούμαστε στα εξής συμπεράσματα, σχετικά με τα χαρακτηριστικά της μάθησης του ατόμου:

Η μάθηση

- ☐ «είναι ένα γνώρισμα που εμφανίζεται στους έμβιους-ζωικούς οργανισμούς, και κυρίως στον άνθρωπο, στον οποίο εμφανίζεται με πιο οργανωμένο και συνειδητό τρόπο,
- ☐ δε μπορεί να κατανοηθεί σαν ολότητα, αλλά τα αποτελέσματά της είναι ορατά, είτε με άμεσο είτε με έμμεσο τρόπο,
- ☐ επηρεάζεται από νευροφυσιολογικούς μηχανισμούς (βιολογικές διαδικασίες της μάθησης)» (Λιάκου, 2017, 4).

Από τα βασικότερα ερωτήματα που προκύπτουν από τη συζήτηση γύρω από τη μάθηση, είναι το πως αυτή επιτυγχάνεται, πως δηλαδή ο μαθητής μπορεί όντως να μάθει και να γίνει κάτοχος της γνώσης. Κάτι τέτοιο δεν είναι εύκολο να απαντηθεί. Χρήσιμο είναι να παρουσιαστούν στο σημείο αυτό ιεραρχικά τα επίπεδα της μάθησης. Στο πρώτο επίπεδο, που είναι το κατώτερο και αποκαλείται πληροφοριακό, η μάθηση συνίσταται στη συλλογή πληροφοριακών στοιχείων, μέσω των αισθήσεων και των λειτουργιών της μνήμης, τις οποίες το άτομο εκφράζει συνήθως με το λόγο (Θεοδώρου, 2011, 10,11). Επόμενο επίπεδο είναι το οργανωτικό, στο οποίο πραγματοποιείται η συσχέτιση των δεδομένων που εντάσσονται σε ένα ευρύτερο εννοιολογικό σχήμα, μέσω σύγκρισης, της διάταξης και της ιεράρχησης (Γαρμπής – Λαδοβρέχης, 2018, 4-5). Στο τρίτο επίπεδο, το αποκαλούμενο αναλυτικό, η μάθηση αναφέρεται σε ενδοσυσχετίσεις δεδομένων που αναζητούνται μέσα από διαδικασίες ανάλυσης και επαγωγικές συλλογιστικές διεργασίες (Θεοδώρου, 2011, 10,11). Το πραξιακό επίπεδο, στο οποίο το άτομο χρησιμοποιεί με επαγωγικό τρόπο την οργανωμένη σε σχήμα, αρχές και μοντέλα γνώση του, για να εξηγήσει, να ερμηνεύσει, να αποβλέψει, να αναδιοργανώσει και να ξεπεράσει τις επιφανειακές δομές των δεδομένων του (Γαρμπής – Λαδοβρέχης, 2018, 4-5) και θεωρείται το τελευταίο/τελικό επίπεδο της μάθησης.

Πώς όμως μαθαίνουν οι μαθητές; Πώς μπορεί ο κάθε μαθητής, με βάση το χαρακτήρα του και την προσωπικότητά του, να μάθει;

Βασικοί τρόποι μέσω των οποίων μπορεί να επιτευχθεί η μάθηση στα παιδιά, σε έναν ικανοποιητικό βαθμό, μπορούν να θεωρηθούν οι εξής:

i. Ενεργός συμμετοχή: η μάθηση απαιτεί την ενεργό και εποικοδομητική συμμετοχή του μαθητή. Για να επιτευχθεί η μάθηση πρέπει να υπάρχουν ενεργοί μαθητές, που δεν είναι αδρανείς και παθητικοί κατά την διδακτική διαδικασία και αναλαμβάνουν ρόλο στη διαδικασία της διδασκαλίας.

ii. Κοινωνική αλληλεπίδραση: η μάθηση είναι πρωτίστως μία κοινωνική δραστηριότητα και η συμμετοχή στην κοινωνική ζωή του σχολείου είναι βασική για να υπάρξει μάθηση. Η καλλιέργεια ενός κλίματος παραγωγής και συνεργασίας στο σχολικό χώρο διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης (Βοσνιάδου, 2002, 8, Τσούκας, 2015, 1).

iii. Δραστηριότητες που έχουν νόημα: οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα, όταν συμμετέχουν σε δραστηριότητες που θεωρούν χρήσιμες για την πραγματική ζωή και έχουν σχέση με την κουλτούρα τους. Οι μαθητές, στο πλαίσιο της διδασκαλίας, πρέπει να γνωρίζουν τι διδάσκονται και να αναγνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο

διδάσκονται κάτι, αλλά ταυτόχρονα πρέπει να γνωρίζουν γιατί διδάσκονται όλα αυτά που διδάσκονται και πως αυτά μπορούν να τους βοηθήσουν στις δραστηριότητες τους εκτός σχολείου και κατά επέκταση στη ζωή τους (Βοσνιάδου, 2002, 10, Τσούκας, 2015, 1).

iv. Σύνδεση των νέων πληροφοριών με τις προϋπάρχουσες γνώσεις: οι νέες γνώσεις δομούνται στη βάση όσων ήδη καταλαβαίνουμε και πιστεύουμε. Πρέπει να ενεργοποιούν οι μαθητές την προϋπάρχουσα γνώση τους, προκειμένου να την αξιοποιήσουν για κατανόηση και μάθηση.

v. Χρήση στρατηγικών: οι άνθρωποι μαθαίνουν, αξιοποιώντας αποτελεσματικές και ευέλικτες στρατηγικές, που τους βοηθούν να καταλαβαίνουν, να σκέφτονται λογικά, να απομνημονεύουν και να λύνουν προβλήματα. Όταν τα παιδιά πηγαίνουν στο σχολείο, χρειάζονται βοήθεια από τους δασκάλους, ώστε να αναπτύξουν κατάλληλες στρατηγικές για τη λύση μαθηματικών προβλημάτων, την κατανόηση κειμένων, τη μελέτη του φυσικού κόσμου, της συνεργατικής μάθησης κλπ. Η έρευνα δείχνει ότι μπορούν να προκύψουν σημαντικά οφέλη, αν οι εκπαιδευτικοί κάνουν συστηματικές προσπάθειες να διδάξουν στρατηγικές μάθησης στα παιδιά (Βοσνιάδου, 2002, 14).

vi. Ανάπτυξη της αυτορρύθμισης και του αναστοχασμού: οι μαθητές πρέπει να ξέρουν πώς να σχεδιάζουν και να παρακολουθούν τη μάθησή τους, πώς να θέτουν τους δικούς τους μαθησιακούς στόχους και πώς να διορθώνουν τα λάθη τους και να προσπαθούν μόνοι τους να δραστηριοποιηθούν.

vii. Στόχος είναι η κατανόηση κι όχι η απομνημόνευση: η μάθηση είναι καλύτερη, όταν το υλικό οργανώνεται γύρω από γενικές αρχές και εξηγήσεις, αντί να βασίζεται στην απομνημόνευση απομονωμένων στοιχείων και διαδικασιών, που δεν προσφέρουν σχεδόν τίποτα στο μαθητή. Δηλαδή, δεν πρέπει οι μαθητές να μαθαίνουν με επιφανειακό τρόπο, αλλά να μαθαίνουν ουσιαστικά, να μπορούν να αντιλαμβάνονται την ουσία και το περιεχόμενο όσων τους διδάσκονται.

viii. Βοήθεια για να μάθουν οι μαθητές να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους: οι μαθητές συνήθως δε μπορούν να εφαρμόσουν ό,τι μαθαίνουν στο σχολείο, για να λύσουν προβλήματα του πραγματικού κόσμου. Πρέπει να παρακινούνται να κάνουν πράξεις όσα έχουν μάθει, διότι χωρίς γνώση εις βάθος των πραγμάτων δεν μπορεί να γίνει μεταφορά γνώσεων σε άλλες περιπτώσεις (Βοσνιάδου, 2002, 22, Τσούκας, 2015, 1).

ix. Διάθεση χρόνου για εξάσκηση: η μάθηση είναι μία πολύπλοκη γνωσιακή δραστηριότητα, που απαιτεί αρκετό χρόνο για εξάσκηση και κατανόηση.

x. Αναπτυξιακές και ατομικές διαφορές: καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται, διαμορφώνουν νέους τρόπους αναπαράστασης του κόσμου. Επιπλέον, υπάρχουν σημαντικές ατομικές διαφορές στη μάθηση.

xi. Καλλιέργεια της μάθησης με κίνητρα: η μάθηση επηρεάζεται καθοριστικά από την ύπαρξη κινήτρων για το μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν περισσότερα κίνητρα για μάθηση, με τη συμπεριφορά τους και τα λεγόμενά τους. Οι μαθητές που έχουν κίνητρα για να μάθουν, αναγνωρίζονται εύκολα, επειδή έχουν ένα πάθος για την επίτευξη των στόχων τους και είναι έτοιμοι να καταβάλλουν μεγάλες προσπάθειες. Δείχνουν επίσης μεγάλη αποφασιστικότητα και επιμονή. Αυτό επηρεάζει την ποσότητα και την ποιότητα των πληροφοριών που μαθαίνουν (Βοσνιάδου, 2002, 28).

Σκοπός των θεωριών μάθησης

Οι θεωρίες μάθησης καταρχάς προβλέπουν καταστάσεις. Περιγράφοντας, δηλαδή, οτιδήποτε συμβαίνει στη διαδικασία της μάθησης και λαμβάνοντας υπόψη όλες τις παραμέτρους και τις συνθήκες που επικρατούν, οι θεωρίες μάθησης έχουν τη δυνατότητα να προβλέπουν κάποια γεγονότα, που έχουν σχέση με τη μάθηση και τη διδασκαλία. Επίσης, προκαλούν ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με τη διαδικασία μάθησης. Οι απαντήσεις αυτών των ερωτημάτων καθορίζουν την αξιοπιστία της κάθε θεωρίας και συμβάλλουν στην ανακατασκευή της, προκειμένου να προσεγγίζει περισσότερο την πραγματικότητα. Οι θεωρίες μάθησης καθοδηγούν τις διάφορες έρευνες που γίνονται, δίνοντας στους ερευνητές το κίνητρο και τα μεθοδολογικά εργαλεία για την εκτέλεση ενός πειράματος (Μαρκέα, 2006, 11).

Μια θεωρία μάθησης οδηγεί κατά κανόνα στη διατύπωση ενός ή περισσότερων κατάλληλων διδακτικών μοντέλων. Διδακτικό μοντέλο (ή διδακτική θεωρία) είναι ένα σύνολο προδιαγραφών, ρυθμίσεων και κανόνων, που προσδιορίζουν το είδος και τη σειρά των ενεργειών που πρέπει να ακολουθηθούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να δημιουργηθούν ευνοϊκές και αποδοτικές συνθήκες μάθησης. Ένα διδακτικό μοντέλο λοιπόν, είναι ένα «κανονιστικό» (prescriptive) θεωρητικό μοντέλο, σε αντίθεση με μια θεωρία μάθησης, που είναι «περιγραφικό» (descriptive) μοντέλο. Δεδομένου ότι το φαινόμενο της μάθησης είναι πολυσύνθετο και μπορεί να μελετηθεί σε διαφορετικά επίπεδα και προσεγγίσεις, κάθε ιδιαίτερη θεωρία μάθησης θέτει τη δική

της προσοχή, διατυπώνει, ερευνά και επεξεργάζεται τις δικές της υποθέσεις και καταλήγει στα συμπεράσματά της, χωρίς αναγκαστικά να χρειάζεται να λάβει υπόψη της τις υποθέσεις και τα συμπεράσματα μιας άλλης θεωρίας, που εστιάζει και προσεγγίζει τη μάθηση με διαφορετικό τρόπο (Δημητριάδης, 2015, 27-28). Οι θεωρίες μάθησης υπάρχουν εδώ και πολλά χρόνια και επιχειρούν να ερμηνεύσουν το φαινόμενο της μάθησης από φιλοσοφική, κοινωνική, βιολογική και ψυχολογική θεώρηση.

Η εκπαίδευση είναι μια σύνθετη, απαιτητική και πολύπλοκη διαδικασία. Οι εκπαιδευτές κάθε είδους πρέπει να γνωρίζουν πώς μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά οι εκπαιδευόμενοι, ώστε να μπορούν να εφαρμόσουν τις καλύτερες πρακτικές διδασκαλίας. Υπάρχουν πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με τη μάθηση και έχουν διατυπωθεί πολλές προτάσεις, σχετικά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτές θα είναι πιο αποτελεσματικοί και οι εκπαιδευόμενοι θα παρουσιάσουν καλύτερα αποτελέσματα. Ο εκπαιδευτής μπορεί να επιλέξει μία από τις θεωρητικές προσεγγίσεις, η οποία μπορεί να τον καθοδηγήσει σε όλη τη διαδικασία, ή να προσαρμόσει επιλεγμένα στοιχεία από διαφορετικές προσεγγίσεις στην πρακτική διδασκαλία του (Κορομπίλη, Τόγια, 2015, 99). Για να αποδειχθεί μια διδασκαλία χρήσιμη, ποιοτικά ανώτερη και αποτελεσματική, ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει υπόψη του τις αρχές και τους νόμους της μάθησης. Άλλωστε, όπως αναφέρει ο Gagné, διδασκαλία σημαίνει το σύνολο των ενεργειών που θα κάνει ο δάσκαλος προκειμένου να προκαλέσει, να ενεργοποιήσει, να ενισχύσει και να προωθήσει τη μάθηση. Παρά τη στενή αλληλεπίδραση μάθησης και διδασκαλίας, η ύπαρξη της μιας δεν συνεπάγεται αυτόματα την ύπαρξη της άλλης. Ως διδασκαλία ορίζεται ως το σύνολο των προγραμματισμένων και μεθοδικών ενεργειών που επιλέγει να αναπτύξει ο εκπαιδευτικός, μέσα σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους μαθητές, προκειμένου να τους εμπλέξει με φυσικό και αβίαστο τρόπο σε δραστηριότητες μαθητείας, οι οποίες κρίνει ότι θα τον οδηγήσουν στην υλοποίηση των μαθησιακών και αναπτυξιακών σκοπών του αναλυτικού προγράμματος (Θεοδώρου, 2011, 26). Αξίζει να αναφέρουμε στο συγκεκριμένο σημείο, πως οι θεωρίες μάθησης δεν διατυπώνονται μια φορά και μένουν στάσιμες σε αυτό που πρεσβεύουν, αλλά μεταβάλλονται αρκετές φορές, αν χρειαστεί, από τη στιγμή που διατυπώνονται (Schunk, 2010, 554). Επιπλέον σκοπός των θεωριών μάθησης είναι και το να περιγράψουν τη διαδικασία της μάθησης και να προβλέψουν τα αποτελέσματα που θα έχει η εφαρμογή τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Προβάλουν οι θεωρίες μάθησης τρόπους και τακτικές, των οποίων η χρήση διευκολύνει τη

διδασκαλία και αποτρέπει τυχόν προβλήματα που μπορεί να εμφανιστούν. Επίσης, πάνω από όλα, μας διαφωτίζουν για τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουμε και ερμηνεύουν αναλυτικά τη διαδικασία της διδασκαλίας. Άρα, στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος στη διδακτική διαδικασία δεν πρέπει να τίθεται το περιεχόμενο μάθησης, αλλά η αναζήτηση του διδακτικού και μαθησιακού πλαισίου, εντός του οποίου ο μαθητής οικοδομεί ή ερμηνεύει ενεργά τη μάθηση του, με τη μορφή νοητικών δομών, σύμφωνα και με τον Piaget. Προκύπτει, επομένως, το συμπέρασμα ότι στη δόμηση κάθε μαθησιακής διαδικασίας απαιτείται η αξιοποίηση μιας θεωρίας μάθησης, προκειμένου να καθοδηγηθούν οι μαθητές προς τη γνώση, αναδεικνύοντας κάθε δυνατότητά τους (Φύκαρης, 2016, 102). Τελευταίο, αλλά εξίσου σημαντικό, είναι το γεγονός ότι οι θεωρίες μάθησης δεν υποδεικνύουν στον εκπαιδευτικό πώς να διδάξει με τον «ιδεατό» τρόπο, αλλά του προτείνουν τρόπους, ώστε να κάνει την εκπαιδευτική διαδικασία πιο αποτελεσματική. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή οφείλουν να μετουσιώσουν σε πράξη τις θεωρίες μάθησης, κάνοντας κάθε φορά τις καλύτερες επιλογές.

ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΜΟΣ	ΕΠΙΧΟΛΟΜΗΤΙΣΜΟΣ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΓΝΩΣΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ	ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ	ΘΕΩΡΙΑ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ
ΠΩΣ ΠΡΟΑΓΟΥΝ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ	ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ ΚΑΙ ΕΝΙΣΧΥΣΗ	ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΝΕΑΣ ΓΝΩΣΗΣ ΜΕΣΩ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ	ΜΙΜΗΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ	ΜΑΘΗΣΗ ΑΠΟ ΑΛΛΟΥΣ	ΜΝΗΜΗ
ΕΙΔΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	Δασκαλοκεντρική: Επίκεντρο της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός ως φορέας γνώσης	Μαθητοκεντρική: ο μαθητής έχει κύριο ρόλο στην διαδικασία της διδασκαλίας, ο καθένας εκ των μαθητών δημιουργεί τη δική του μάθηση	Συνεργασία εκπαιδευτικού με μαθητή: ενθάρρυνση μαθητή από τον εκπαιδευτικό και ένταξη του μαθητή σε μια κοινότητα	Μαθητοκεντρική – συνεργατική: Κύριο ρόλο έχει η συνεργασία μεταξύ των μαθητών	Μαθητοκεντρική: μάθηση που συντελείται από εσωτερικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο νευρικό σύστημα κάθε μαθητή

Πίνακας 1.

Στον παραπάνω πίνακα παρατίθενται οι πέντε βασικές θεωρίες μάθησης και ο τρόπος με τον οποίο προάγουν τη μάθηση, όπως και το είδος μάθησης που εξυπηρετεί κάθε μία από αυτές. Ο δάσκαλος, λαμβάνοντας υπόψη του τις θεωρίες μάθησης, όπως και το τι εξυπηρετούν, διαμορφώνει το διδακτικό πλαίσιο, διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο θα οργανώσει την εκπαιδευτική διαδικασία, σύμφωνα με την οποία θα καταφέρει να οδηγήσει στη γνώση στους μαθητές του. Μπορεί ανάλογα με τις απαιτήσεις του κάθε μαθήματος, τους στόχους, αλλά και τις επιθυμίες του ίδιου του εκπαιδευτικού, να επιλέξει μια ή και περισσότερες από τις θεωρίες, για τη διαμόρφωση του διδακτικού του έργου.

Φαίνεται ότι οι πιο συμφέρουσες επιλογές, τόσο από την πλευρά του δάσκαλου όσο και από εκείνη του μαθητή, πέρα από τον συνδυασμό στοιχείων από όλες τις θεωρίες μάθησης, για την ορθή επίτευξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι ο εποικοδομητισμός και η ομαδοσυνεργατική μάθηση. Και οι δυο αυτές θεωρίες δεν έχουν στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού τους ενδιαφέροντος τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να θεωρείται απόλυτος φορέας γνώσης, αλλά χρειάζεται να δίνει βάρος στους μαθητές και στις ιδιαιτερότητες που έχουν ο καθένας ξεχωριστά (π.χ. δεν μαθαίνουν όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο και μέσα στο ίδιο χρονικό διάστημα). Ο μαθητής, τόσο από την εμπειρία, όσο και από τη συνεργασία με τους συμμαθητές του, αλλά και με τη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, μπορεί να κατακτήσει πολύ πιο εύκολα τη γνώση, καθώς ο ίδιος είναι ενεργός και παρών στην διδακτική διαδικασία. Δεν δέχεται παθητικά την γνώση, ως μια σωστή «πληροφορία» που «άκουσε» από τον εκπαιδευτικό, αλλά ο ίδιος προσπαθεί να την κατακτήσει, κάνοντας ακόμα και λάθη. Ο δάσκαλος, σε αυτές τις δυο θεωρίες, έχει έναν ιδιαίτερο ρόλο, καθώς είναι αυτός που βοηθά, παρακινεί και ενθαρρύνει τους μαθητές στην αναζήτηση της γνώσης. Σε κάθε περίπτωση σκοπός είναι ο μαθητής να κατακτήσει την γνώση και να αναπτύξει, όσο είναι δυνατόν, τις δεξιότητες/ικανότητες του.

1.3. Εφαρμογή των θεωριών μάθησης στη διδακτική πρακτική. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της κάθε θεωρίας.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, οι θεωρίες μάθησης διευκολύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία, αφού προτείνουν διάφορες τακτικές μέσα από την εφαρμογή των οποίων μπορεί η διδακτική διαδικασία να γίνει πιο αποδοτική. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να γνωρίζει τις θεωρίες μάθησης, να επιλέγει και να ενσωματώνει μία θεωρία ή και

περισσότερες στη διδακτική διαδικασία, ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθήματος, τις ανάγκες που εμφανίζουν κάθε φορά οι μαθητές του, όπως και την ιδιοσυγκρασία του και τις προσωπικές του προτιμήσεις για τον τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας. Σε αυτό το κεφάλαιο θα εξετάσουμε με ποιο τρόπο μπορούν να εφαρμοστούν, να γίνουν δηλαδή πράξη, οι θεωρίες μάθησης στην διδακτική πρακτική.

«Κυριαρχεί η πεποίθηση πως η γνώση και εφαρμογή των θεωριών μάθησης θα πρέπει να αφήνει το νου και τη δημιουργική φαντασία του εκπαιδευτικού ελεύθερη, ώστε να διαμορφώσει στην πορεία τα δικά του κριτήρια επιλογής. Ένας καλά ενημερωμένος εκπαιδευτικός, με ισχυρή προσωπικότητα, ελεύθερο νου και δημιουργική φαντασία, θα αποφύγει τις όποιες αγκυλώσεις δημιουργεί η προσκόλληση στις θεωρίες μάθησης και θα επιλέξει εκείνα τα “εργαλεία” που νομίζει ότι του χρειάζονται κάθε φορά, ώστε να δώσει το δικό του στίγμα και να καταστεί η διδασκαλία του πρωτότυπη, δημιουργική και αποτελεσματική» (Παλάζη -Κολιόπουλος -Μασούρας -Τσελέπη, 2008, 60).

Ο συμπεριφορισμός ως θεωρία και πράξη επικράτησε στο πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα στα εκπαιδευτικά συστήματα και, παρόλο που βοήθησε στην εξήγηση ορισμένων φαινομένων της μάθησης, δέχτηκε αρκετή κριτική, εξαιτίας του μοντέλου αγωγής και διδασκαλίας που εισήγαγε (Θεοδώρου, 2011, 16). Η συμπεριφοριστική θεωρία έχει κάποια ελλείματα-προβλήματα στην εφαρμογή της. Η συγκεκριμένη θεωρία έχει κυρίως δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα. Επίκεντρο της διδακτικής διδασκαλίας θέλει τον εκπαιδευτικό και όχι τον μαθητή. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που φέρει τη γνώση και τη μεταδίδει στους μαθητές του. Η διδακτική διαδικασία βασίζεται σε ένα σύστημα τιμωριών και αμοιβών. Οι αμοιβές είναι ο έπαινος του εκπαιδευτικού προς τον μαθητή, όταν πράττει κάτι σωστό, ενώ οι τιμωρίες είναι οι ποινές, όταν ο μαθητής κάνει λάθη. «Η τιμωρία με τη μορφή του σαρκασμού, της γελοιοποίησης ή της αυστηρής κριτικής, διαταράσσει συναισθηματικά το παιδί. Κάτω από τέτοιες συνθήκες το παιδί αναπτύσσει φόβο ή και αρνητική διάθεση, ακόμη και απέχθεια, για το σχολείο» (Παλάζη -Κολιόπουλος -Μασούρας -Τσελέπη, 2008, 26). Ο μαθητής, στη συγκεκριμένη θεωρία μάθησης, υποθέτει ότι θα υιοθετήσει την αποδεκτή έννοια και τις προκαθορισμένες ερμηνείες που επιδιώκονται από τον εκπαιδευτικό, χωρίς να τις αμφισβητήσει (Γαρμπής – Λαδοβρέχης, 2018, 22). Με αυτήν τη παθητική στάση πολλές φορές μπορεί να μείνει στάσιμος και να μην αυτοβελτιώνεται. Ο Skinner ισχυρίζεται ότι οι μαθητές συνηθίζουν να εκτελούν τις μαθησιακές τους υποχρεώσεις, όχι γιατί το επιθυμούν ή το θεωρούν σωστό, αλλά γιατί θέλουν να αποφύγουν την

τιμωρία που θα δεχθούν από το δάσκαλο (Schunk, 2010, 68). Ένα ακόμα πρόβλημα του συμπεριφορισμού είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται κυρίως για το σύνολο των μαθητών τους, με αποτέλεσμα να αφιερώνουν ελάχιστο χρόνο προσοχής στον καθένα ξεχωριστά. Δεν δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στο γεγονός ότι οι μαθητές δεν μαθαίνουν όλοι με τον ίδιο ρυθμό και με τον ίδιο τρόπο. Ακόμα, φαίνεται συχνά οι εκπαιδευτικοί να εστιάζουν περισσότερο στην κάλυψη της διδακτέας ύλης, παρά στις ανάγκες των μαθητών τους. Σε αυτή τους τη στάση συμβάλλουν και τα Προγράμματα Σπουδών, τα οποία κατά κανόνα τους περιορίζουν και τους εγκλωβίζουν, τόσο ως προς τη διδακτέα ύλη, όσο και ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας και την αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου που έχουν στη διάθεσή τους. «Πρόκειται για αυστηρά προγραμματισμένη μάθηση, με τη έννοια ότι τόσο η τελική συμπεριφορά του μαθητευόμενου, όσο και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες θα εμφανιστεί η συμπεριφορά αυτή, αλλά και τα κριτήρια ή οι κανόνες σύμφωνα με τους οποίους θα βελτιωθεί η συμπεριφορά του, είναι προκαθορισμένα» (Γαρμπής – Λαδοβρέχης, 2018, 20). Ένα τελευταίο προβληματικό στοιχείο του συμπεριφορισμού είναι ο τρόπος εξέτασης/αξιολόγησης των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, που γίνεται με τη μορφή των τεστ. Θεωρείται πως με τεστ μπορεί σε βάθος να αποφανθεί ο εκπαιδευτικός για την επίτευξη των διδακτικών στόχων, αλλά κάτι τέτοιο δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, καθώς δεν μπορεί να εξετάσει τι έχουν κατανοήσει σε βάθος οι μαθητές, παρά μόνο αν γνωρίζουν όσα γράφονται στο σχολικό εγχειρίδιο που τους δίνεται προς μελέτη (Φύκαρης, 2016, 21). Η απόλυτη προσήλωση των εκπαιδευτικών στα Προγράμματα Σπουδών, στα σχολικά εγχειρίδια όπως και η επιλογή των τεστ για την αξιολόγηση των μαθητών, οδηγούν σε μια τυποποίηση της διδασκαλίας, αφού ακολουθεί ο εκπαιδευτικός μια συγκεκριμένη μορφή διδασκαλίας, χωρίς αναθεώρησή της όποτε χρειάζεται. Ένα τεστ δεν μπορεί να αποδείξει σε απόλυτο βαθμό τι έχουν μάθει οι μαθητές και γενικότερα ο συγκεκριμένος τρόπος διδακτικής προσέγγισης αφήνει ενδιαφέρεται ελάχιστα για τις προθέσεις, τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες του μαθητή.

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν αρκετά θετικά από την εφαρμογή της θεωρίας του συμπεριφορισμού, κάτω από κάποιες συνθήκες που θα τον κάνουν αποδοτικό. Αρχικά, χρειάζεται καλύτερη αξιοποίηση του σχολικού χρόνου από τον εκπαιδευτικό. Να προσπαθήσει δηλαδή ο εκπαιδευτικός να ρυθμίσει το χρόνο του και να θέσει σε προτεραιότητα τις ανάγκες των μαθητών του και στη συνέχεια σαν οδηγό, συμβουλευτικά, να χρησιμοποιεί το Πρόγραμμα Σπουδών. Πρέπει να ενισχυθεί ο

ενεργητικός ρόλος των μαθητών, στο πλαίσιο της σχολικής αίθουσας και του μαθήματος, κάτι το οποίο θα ωφελήσει την εκπαιδευτική διαδικασία, κάνοντάς την αποδοτικότερη. Η γενικότερη λειτουργικότητα της διδακτικής διαδικασίας με την αξιοποίηση του συμπεριφορισμού μπορεί να βασιστεί σε συγκεκριμένους παράγοντες:

1. Οι εκπαιδευτικοί να προβαίνουν σε τμηματική παρουσίαση της ύλης, δηλαδή να παρουσιάζουν την ύλη με στάδια και μικρά βήματα (Ιωάννου, 2001, 35).

2. Οι μαθητές να μπορούν να διατυπώνουν ελεύθερα τις σκέψεις και τις απορίες που έχουν. Να εξαλειφθεί ο «φόβος» της δημόσιας έκφρασης του λόγου τους και, κατ' επέκταση, της δημόσιας έκθεσης. Αυτό βασίζεται και στη διαπίστωση πως η ανθρώπινη συμπεριφορά αναπτύσσεται καλύτερα, αν το υποκείμενο -στην προκειμένη περίπτωση ο μαθητής- ενεργοποιείται από την ίδια την κατάσταση, εννοώντας την κατάλληλα σχεδιασμένη διδασκαλία (Ιωάννου, 2001, 35).

3. Οι εκπαιδευτικοί να παρέχουν τις σημαντικές πληροφορίες στους μαθητές, ώστε να υπάρχει ουσία στο τι μαθαίνουν.

4. Οι εκπαιδευτικοί να ενισχύουν τους μαθητές και να τους ενθαρρύνουν, καθώς η ενίσχυση μιας συμπεριφοράς έχει μεγαλύτερες πιθανότητες επανάληψής της.

5. Οι εκπαιδευτικοί να ανατροφοδοτούν το διδακτικό περιεχόμενο με νέες πληροφορίες, ύστερα από τις ανάλογες αντιδράσεις των μαθητών (Schunk, 2010, 68).

6. Οι μαθητές να προχωρούν στην ύλη με βάση το ρυθμό τους. Με αυτόν τον τρόπο βοηθούνται και ανταποκρίνονται καλύτερα στις σχολικές τους δραστηριότητες.

7. Η προώθηση ενός μοντέλου μαθητή-ερευνητή που εμπλέκεται σε πειραματική/διαχειριστική διαδικασία με ερωτήσεις ή υποθέσεις που διατυπώνονται εκ των προτέρων σε μορφή πρότασης και υποβάλλονται σε εμπειρικό έλεγχο, κάτω από προσεκτικά ελεγχόμενες συνθήκες. Είναι μια σκόπιμη διαδικασία, που αποβλέπει στη μάθηση και στην ανάπτυξη του ατόμου, λαμβάνοντας υπόψη το αναλυτικό πρόγραμμα (Θεοδώρου, 2011, 32).

8. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να αναλύει και να ελέγχει την ικανότητα και την αποτελεσματικότητά του, στο πώς θα χειριστεί όσα προαναφέρθηκαν, και να προβαίνει ο ίδιος σε αυτοέλεγχο.

Ως θετικά σημεία του συμπεριφορισμού μπορούμε να θεωρήσουμε και το γεγονός ότι τα συμπεράσματα προκύπτουν από την παρατηρήσιμη συμπεριφορά του ατόμου, αλλά και ότι πρόκειται για μια εύκολα εφαρμόσιμη, σχεδόν αυτοματοποιημένη θεωρία (Γαρμπής – Λαδοβρέχης, 2018, 23). Επίσης, έχει καλύτερα αποτελέσματα η

εφαρμογή του σε μικρές ηλικίες, όταν τα παιδιά διακατέχονται από μια σχετική άγνοια και χρειάζεται πρώτα από όλα να αποκτήσουν τη γνώση και στη συνέχεια να λειτουργούν με βάση αυτή.

Σχετικά με τον εποικοδομητισμό, ο σκοπός των εποικοδομητιστικών περιβαλλόντων μάθησης είναι να παρέχουν στους μαθητές τους πλούσιες εμπειρίες, που τους παρακινούν να μάθουν. Η αξιοποίησή του αφορά μείζονες έννοιες και χαρακτηρίζεται από υψηλό επίπεδο δραστηριότητας των μαθητών, κοινωνικής αλληλεπίδρασης και αυθεντικών αξιολογήσεων. Εφαρμόζοντας τον εποικοδομητισμό στη διδασκαλία, οι ιδέες των μαθητών είναι το ζητούμενο, ενώ δίνεται λιγότερη έμφαση στην επιφανειακή μάθηση και περισσότερη στην κατανόηση (Schunk, 2010, 296). Προτάσεις για την αποτελεσματικότερη λειτουργία του εποικοδομητισμού στη διδασκαλία:

1. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι το επίκεντρο του μαθήματος. Εγκαταλείπει το ρόλο του ειδικού/εμπειρογνώμονα, για να γίνει περισσότερο καθοδηγητής του μαθητή. Επιπλέον, παρέχει τεχνική βοήθεια και δημιουργική συνεννόηση και κατευθύνει τους μαθητές στη δημιουργία εργασιών. Γίνεται μέλος της ομάδας σπουδαστών και δεν αποτελεί πλέον το κέντρο της τάξης (Τσιτσικά, 2004, 16).

2. Η διδασκαλία δεν είναι μόνο η μετάδοση της γνώσης, αλλά προϋποθέτει την οργάνωση των καταστάσεων μέσα στην τάξη και το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, με τρόπο που να προωθεί την οικοδόμηση της επιστημονικής γνώσης (Θεοδώρου, 2011, 18).

3. Ο μαθητής είναι ενεργός και συμμετέχει αναπαραγωγικά, κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διδασκαλίας. Οι μαθητές μαθαίνουν ευκολότερα και γρηγορότερα, όταν αναμιγνύονται ενεργά στη διαδικασία εκμάθησης, παρά όταν είναι παθητικοί ακροατές.

4. Η μέθοδος διδασκαλίας στηρίζεται στη χρήση των αισθήσεων και όχι στην παθητική μάθηση της προσφερόμενης από τον εκπαιδευτικό γνώσης. Οι μαθητές χρειάζεται να συμμετέχουν ενεργητικά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, χρησιμοποιώντας όσες περισσότερες αισθήσεις είναι δυνατόν.

5. Στον εποικοδομητισμό εφαρμόζεται μια ποικιλομορφία των ειδών διδασκαλίας που περιλαμβάνει δραστηριότητες, συνεργασία, αμοιβαία συμμετοχική διδασκαλία και στήριξη των μαθητών από τον εκπαιδευτικό (Schunk, 2010, 288).

6. Με την έναρξη του μαθήματος ο εκπαιδευτικός εξηγεί στους μαθητές τι πρόκειται να επακολουθήσει, ώστε να είναι ενήμεροι και να αφοσιωθούν καλύτερα στις δραστηριότητες που οι ίδιοι θα διεξάγουν.

7. Οι μαθησιακές δραστηριότητες και εργασίες βασίζονται όχι τόσο στο σχολικό εγχειρίδιο, όπως συμβαίνει στον συμπεριφορισμό, αλλά σε θέματα που ενδιαφέρουν τους μαθητές.

8. Οι μαθητές προσαρμόζουν τη μάθησή τους στον πραγματικό κόσμο, αναπτύσσοντας ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και τη δυνατότητα να κάνουν κρίσιμη ανάλυση ενός δεδομένου συνόλου στοιχείων. Οι δεξιότητες αυτές επιτρέπουν στον εκπαιδευόμενο να προσαρμόζεται σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο πραγματικό περιβάλλον. Κατά συνέπεια, η μάθηση στην τάξη δεν οδηγεί μόνο στη απόκτηση ενός κανόνα της «απόλυτης αλήθειας», αλλά και σε μια πηγή της προσωπικής γνώσης (Τσιτσικά, 2004, 16).

9. Ο εκπαιδευτικός βαρύνεται με περισσότερα καθήκοντα, καθώς πρέπει να σχεδιάζει πολλαπλές δραστηριότητες, με τις οποίες θα ασχοληθούν οι μαθητές, καθώς και σχετική έκθεση κάθε μαθητή για κάθε μία από τις δραστηριότητες αυτές (Schunk, 2010, 298), δεδομένου ότι η μάθηση δεν είναι μόνο μετάδοση γνώσεων, αλλά και οργάνωση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, που προωθούν τη μάθηση (Κανελλοπούλου, 2013, 18).

10. Τα Προγράμματα Σπουδών δεν αποτελούνται μόνο από τη διδακτέα ύλη, αλλά και από τις μεθόδους διδασκαλίας που θα επιλεγθούν από το διδάσκοντα, από τις πηγές, τα τεκμήρια και την αναγκαία υλικοτεχνική υποδομή, που θα χρειαστούν να εφαρμοσθούν, για την καλύτερη κατανόηση στο κάθε μάθημα.

11. Ενισχύονται οι συζητήσεις στην τάξη. Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται ο διάλογος και η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών, όσο και των μαθητών μεταξύ τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ανάδειξη πολλών θέσεων και απόψεων για ένα θέμα. Αναπτύσσεται ένα κλίμα ελεύθερης συζήτησης, κατά την οποία ο καθηγητής παρακινεί για την ανάπτυξη νέων απόψεων ή την εμβάθυνση ορισμένων ιδεών και ενθαρρύνει/επικροτεί τους μαθητές του, όταν εκφράζουν τεκμηριωμένες απόψεις.

12. Χρειάζεται να ενθαρρύνουν οι εκπαιδευτικοί και να αποδέχονται την αυτονομία και την πρωτοβουλία των μαθητών. Πρέπει να είναι πρόθυμοι να αφήσουν την τάξη ελεύθερη από τον έλεγχο τους και να δημιουργήσουν ανοιχτόμυαλους μαθητές που θα αυτενεργούν.

13. Ενθαρρύνεται η διαφορετικότητα, καθώς επιτρέπεται στους μαθητές να συμμετέχουν όλοι, ανεξαρτήτως γνωστικού επιπέδου.

14. Αξιοποιώντας γνωστές μεθόδους και τεχνικές, όπως είναι οι ερωτήσεις, η συζήτηση σε ομάδες, τα πειράματα, η γνωστική σύγκρουση, ο σωκρατικός διάλογος, η χαρτογράφηση εννοιών, η λύση προβλημάτων και ειδικοί τρόποι χρήσης του εκπαιδευτικού υλικού, αυξάνεται η αλληλεπίδραση των μαθητών με τα υλικά, μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό (Μαλεζά, 2015, 87).

15. Καλλιεργείται αρκετές φορές και ένα κλίμα αλληλοδιδασκαλίας. Αυτό δημιουργείται όταν ένας μαθητής που γνωρίζει κάτι καλά, σχετικά πάντα με την μαθητική του ιδιότητα ή έχει κάποια δεξιότητα, προσπαθεί να το διδάξει σε συμμαθητές του. Σε αυτήν την περίπτωση αναπτύσσεται η ενεργητικότητα των μαθητών. Οι υπόλοιποι μαθητές αποκτούν άνεση και μπορούν να εκφέρουν την άποψη τους χωρίς ενδοιασμούς. Ο εκπαιδευτικός, ωστόσο, οφείλει να εξασφαλίσει ότι ο μαθητής που θα έχει το ρόλο του διδάσκοντα θα γνωρίζει το αντικείμενο και θα είναι προετοιμασμένος κατάλληλα. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να λειτουργήσει και σε πλαίσιο ομάδων, όταν οι μαθητές σε κάθε ομάδα είναι πολλοί και ο καθηγητής δεν μπορεί ανά πάσα στιγμή, να ανατρέχει σε κάθε μαθητή και κάθε ομάδα.

Ωστόσο, παρότι ο εποικοδομητισμός φαίνεται πιο λειτουργικός σε σχέση με τον συμπεριφορισμό και φαίνεται να ενισχύει τον ρόλο του μαθητή, παρουσιάζει ως θεωρία μάθησης συγκεκριμένα μειονεκτήματα. Φαίνεται πως δε λειτουργεί καλά σε μαθητές που δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τη συσχέτιση ανάμεσα στη γνώση που ήδη έχουν και σε εκείνη που αποκτούν για τον εαυτό τους. Ακόμα, θεωρείται ακατάλληλη μέθοδος για τα πρώτα στάδια της μάθησης, όταν η προϋπάρχουσα γνώση δεν επαρκεί για να λειτουργήσει ως βάση. Ένα επιπλέον προβληματικό σημείο της συγκεκριμένης θεωρίας είναι ότι η γνώση κάποιου ατόμου δεν μπορεί να μεταφερθεί εξ' ολοκλήρου σε κάποιο άλλο άτομο, διότι αποτελεί αποτέλεσμα της προσωπικής ερμηνείας μιας εμπειρίας, η οποία επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως η ηλικία, η προηγούμενη γνώση, το φύλο, η εθνική κληρονομιά, το υπόβαθρο (Κανελλοπούλου, 2013, 18).

Στην κοινωνικογνωστική θεωρία, η μάθηση απαιτεί συνδυασμό ενεργητικών (κάνοντας) και συμβολικών (διαβάζοντας, ακούγοντας) εμπειριών. Η μάθηση μέσω της παρατήρησης και της μίμησης του προτύπου είναι ευεργετική για τη μαθησιακή διαδικασία. «Βασικός παράγοντας, είναι να ξεκινά κανείς με κοινωνικές επιρροές και σταδιακά, να μετατίθεται στις επιδράσεις του εαυτού, καθώς οι μαθητές εσωτερικεύουν

δεξιότητες και στρατηγικές» (Schunk, 2010, 138,139). Τρόποι με τους οποίους η κοινωνικογνωστική θεωρία μπορεί να φέρει θετικά αποτελέσματα όταν εφαρμοστεί είναι οι εξής:

1. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει με αναλυτικό και σαφή τρόπο την επιθυμητή συμπεριφορά που πρόκειται να διδαχθεί (Ιωάννου, 2001, 53).
2. Ενθαρρύνει την εκδήλωση θετικών συμπεριφορών και τις επικροτεί, ώστε να επαναληφθούν.
3. Η ύλη και η πορεία της διδασκαλίας δεν είναι καθορισμένες με απόλυτο τρόπο, καθώς προωθούνται οι δραστηριότητες που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα των μαθητών.
4. Η συνομιλία καθιστά εφικτή τη συμμετοχή και τη διαπραγμάτευση στο πλαίσιο της κοινότητας (Τσιτσικά, 2004, 15).
5. Προωθούνται και διαμορφώνονται επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς και εξαλείφονται ανεπιθύμητες. Αυτό επιτυγχάνεται με τη δημιουργία και την προβολή προτύπων μέσα από τα μαθήματα, αλλά και από τη σύγχρονη πραγματικότητα. Οι θετικές επιθυμητές συμπεριφορές που πρέπει να αναπτυχθούν είναι η φιλική συμπεριφορά, η συμπαράσταση, η συνεργασία και η κοινωνική συμπεριφορά (Ιωάννου, 2001, 53).
6. Ο εκπαιδευτικός πρέπει πρώτα να προσδιορίζει το επίπεδο των ατομικών ικανοτήτων του παιδιού και κατόπιν να εντοπίζει το επίπεδο των γνωστικών ικανοτήτων που μπορεί να αναπτύξει το παιδί, με τη βοήθεια νύξεων, επιδείξεων και ερωτημάτων από την πλευρά του εκπαιδευτικού (Θεοδώρου, 2011, 20).
7. Ο εκπαιδευτικός είναι μεν απαραίτητος, αλλά ο ρόλος του έχει ριζικά αλλάξει και επικεντρώνεται στο να δίνει ώθηση στους μαθητές, να καταλήξουν στα δικά τους συμπεράσματα και όχι να προσφέρει έτοιμη την πληροφορία (Γαρμπής – Λαδοβρέχης, 2018, 34).
8. Στην εκπαιδευτική διαδικασία φαίνεται πολλές φορές οι μαθητές να δρουν πιο ήρεμα, όταν η γενική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού είναι ψύχραιμη και ήρεμη (Κολιάδης, 2006, 65).
9. Δεν υπάρχει πίεση από τον εκπαιδευτικό στην ανάπτυξη των απόψεων, στο πλαίσιο του διαλόγου και ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να μην περιορίζεται τόσο χρονικά και να επεξεργάζεται, για ένα εύλογο χρονικό διάστημα, μια πληροφορία ή θέση.

10. Η μάθηση με βάση την κοινωνικογνωστική θεωρία είναι γρήγορη και αποτελεσματική, καθώς μέσω της παρατήρησης και της μίμησης η απόκτηση νέων μορφών συμπεριφοράς και οικειοποίησης συνθέτων κοινωνικών και γλωσσικών τρόπων είναι ταχύτερη. Παρατηρώντας ένα πρότυπο, ο μαθητής μαθαίνει να αποδεσμεύει την αρνητική συμπεριφορά και παύει να εκτελεί ενέργειες που την προωθούν (Ελληνιάδου-Κλεφτάκη-Μπαλκίζας, 2008, 49-50).

Προβληματικά σημεία της συγκεκριμένης θεωρίας θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν λ.χ. το ότι η γνώση είναι υποκειμενική και δεν μπορεί να μεταδοθεί από κάποιον που την κατέχει σε κάποιον που δεν την έχει και πως εξίσου δεν πρέπει να γίνεται παθητική μίμηση του προτύπου, δηλαδή αντιγραφή, αλλά ενσωμάτωση και οικειοποίηση των σωστών στάσεων και συμπεριφορών του.

Η ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι μια κατάσταση κατά την οποία δύο ή περισσότεροι άνθρωποι μαθαίνουν μαζί. Βασίζεται στο μοντέλο κατά το οποίο η γνώση μπορεί να δημιουργηθεί μέσα σε ένα σύνολο ατόμων, όπου τα μέλη αλληλοεπιδρούν ενεργά ανταλλάσσοντας τις εμπειρίες τους. «Η παιδαγωγική αξία της διδασκαλίας σε ομάδες είναι ουσιαστική, γιατί συμφιλιώνει την ανάπτυξη της ατομικής προσωπικότητας με την οργάνωση της συνεργασίας» (Μανώλης, 2009, 21). Μέσα από την εργασία σε ομάδες, οι μαθητές αναπτύσσουν και θέτουν απόψεις τις οποίες καταφέρνουν και τεκμηριώνουν, γνωρίζουν καλύτερα τον εαυτό τους και τους άλλους γύρω τους, αλληλοκατανοούνται και δραστηριοποιούνται δημιουργικά, ανάλογα με τις ικανότητές τους.

Θετικά σημεία της ομαδοσυνεργατικής θεωρίας, κατά την εφαρμογή της, μπορούν να θεωρηθούν τα ακόλουθα:

1. Αναπτύσσεται η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και η συνεργασία. Εξασκούνται οι μαθητές στο να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να επικοινωνούν, να συνδιαλέγονται, να παίρνουν αποφάσεις, να συνεργάζονται και να υποτάσσουν τις φιλοδοξίες τους στον κοινό σκοπό, να σέβονται τα δικαιώματα των άλλων και να αντιλαμβάνονται τα λάθη τους.

2. Ο εκπαιδευτικός έχει καθοδηγητικό ρόλο, καθιερώνει ορισμένους κανόνες συμπεριφοράς και συντονίζει τη λειτουργία των ομάδων.

3. Αισθάνονται οι μαθητές ότι είναι μέρος ενός συνόλου, αναγνωρίζουν ορισμένους δεσμευτικούς κανόνες συμπεριφοράς και επιδιώκουν με προθυμία και συνεργασία κοινούς σκοπούς.

4. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να βασίζεται σε ένα μοντέλο των δεξιοτήτων στις οποίες στοχεύει και, με βάση αυτό, να οργανώνει δραστηριότητες, εργασίες, ερωτήσεις αναστοχασμού για τους μαθητές, υποστηρίζοντας έτσι την ανάπτυξη των δικών τους δεξιοτήτων (Δημητριάδης, 2015, 100).

5. Η ατμόσφαιρα είναι τέτοια, που να επιτρέπει σε κάθε μέλος να μαθαίνει από τα υπόλοιπα. Τα μέλη ενθαρρύνονται να εργαστούν χρησιμοποιώντας το μέγιστο των δυνατοτήτων τους και είναι προετοιμασμένα να μοιράζονται τις ικανότητές τους (Μανώλης, 2009, 22).

6. Τα παιδιά και οι έφηβοι έχουν, μέσω της εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, περισσότερες ευκαιρίες να αναπτύξουν τη γνωστική, κοινωνική και ηθική αυτονομία τους, να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους, να επιλύσουν προβλήματα οργάνωσης και συνεργασίας, να εξοικειωθούν με την ανομοιογένεια που χαρακτηρίζει και την ευρύτερη κοινωνία (Μαυροσκούφης, 2017, 2).

7. Οι μαθητές κινούνται ελεύθερα, εκφράζονται αυθόρμητα, επικοινωνούν και θέτουν ερωτήματα.

8. Η συνεργατική μάθηση, πρέπει να είναι καλά οργανωμένη και δομημένη για να πετύχει. Οι μαθητές μαθαίνουν πως να συνεργάζονται με τους άλλους. Συνήθως τους ανατίθεται κάποιο δύσκολο και μεγάλο έργο, που χρειάζεται δουλειά για την οποία ένας μαθητής μόνος του δεν θα μπορεί να ανταπεξέλθει στο καθορισμένο διάστημα που θα έχει δοθεί για την παράδοση του. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται, με βάση την αποδοτικότητα των μαθητών, να βεβαιωθεί πως κάθε ομάδα θα μπορεί να φέρει εις πέρας ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα. Επίσης, στο πλαίσιο της ομάδας είναι σημαντική η καθοδήγηση του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές, όπως και ο διαμοιρασμός των καθηκόντων κάθε ομάδας και κάθε μαθητή (Schunk, 2010, 291-292).

9. Επειδή υπάρχει συνήθως στη συνεργατική μάθηση ανάθεση εργασιών, αυξάνονται οι πιθανότητες για συμμετοχή όλων. Καθώς κατανέμονται οι αρμοδιότητες, ο καθένας θα πρέπει να γνωρίζει τη δουλειά του άλλου. Ο ομαδικός σχεδιασμός έχει σαν αποτέλεσμα να διαβάζει ο καθένας τη δουλειά των άλλων, να κριτικάρει και να επεξηγεί πριν από την παράδοση της εργασίας. Αυτό βοηθάει και στην καλύτερη κατανόηση ολόκληρης της εργασίας. Επιπλέον, υπάρχουν τεχνικές με τις οποίες ο τελικός βαθμός της ομάδας ποσοστοποιείται, ανάλογα με τη συμμετοχή του καθενός (Αθανασίου, 2015, 194).

10. Η προώθηση των διαπολιτισμικών σχέσεων και της επαφής με διαφορετικές κουλτούρες και ιδεολογίες.

Στα αρνητικά σημεία της ομαδοσυνεργατικής μάθησης συμπεριλαμβάνεται η σπατάλη του χρόνου που απαιτείται στην εφαρμογή της, η διάχυση της ευθύνης και η ανεπισημότητα της διαδικασίας, που δεν συνάδει με μια υπεύθυνη μάθηση πολύπλοκων εννοιών και διεργασιών. Θεωρητικά, ο μαθητής θα πρέπει να γνωρίζει κάποια πράγματα ή να έχει κάποια άποψη για ένα θέμα που θα συζητηθεί στην τάξη. Αν το θέμα αυτό είναι παντελώς άγνωστο για εκείνον, τότε είναι πιθανό να υπάρξει πρόβλημα και ο ίδιος να μην μπορεί να παρακολουθήσει τη συζήτηση. Συνεπώς, είναι πιθανό η ποιότητα των συζητήσεων να περιορίζεται από την άγνοια των μαθητών ή την ελλιπή προετοιμασία τους πάνω σε κάποιο θέμα συζήτησης. Επιπλέον, είναι απαραίτητη η καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό, καθώς λάθος συμπεράσματα μπορούν να προκύψουν ανά πάσα στιγμή από κάποια συζήτηση (Γαρμπής – Λαδοβρέχης, 2018, 34).

Η θεωρία επεξεργασίας πληροφοριών δίνει έμφαση στον μετασχηματισμό και στη ροή των πληροφοριών, εντός του γνωστικού συστήματος. Χρειάζεται οι πληροφορίες να παρουσιάζονται με τέτοιον τρόπο, ώστε να μπορούν να συνδυαστούν με ήδη υπάρχουσες γνώσεις και να γίνεται κατανοητή η χρήση των γνώσεων (Schunk, 2010, 195).

Τα πλεονεκτήματα κατά τη χρήση αυτής της θεωρίας θα μπορούσαν να είναι τα παρακάτω:

1. Πρέπει να παρουσιάζεται το υλικό της μάθησης οργανωμένα και με και τρόπο.
2. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να διεγείρει το ενδιαφέρον και τη προσοχή των μαθητών απέναντι στο θέμα που διδάσκει.
3. Ενεργός συμμετοχή του μαθητή. Οι μαθητές πρέπει να ωθούνται να συμμετέχουν ενεργητικά κι όχι να είναι παθητικοί δέκτες στην επεξεργασία των πληροφοριών. Η καλή επεξεργασία των πληροφοριών είναι απαραίτητη ενέργεια, για να καταγραφούν και να κωδικοποιηθούν νέες πληροφορίες ευκολότερα στο μνήμη
4. Χρειάζεται να προβάλλει ο εκπαιδευτικός προβληματισμούς στους μαθητές, ώστε να αναπτύσσονται και να εξελίσσονται οι αυτόνομες νοητικές ενέργειες των μαθητών.
5. Η αξιολόγηση της επίδοσης σε ένα γνωστικό αντικείμενο με ερωτήσεις δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να επεξεργάζονται καλύτερα πληροφορίες που

πρέπει να θυμούνται. Η αξιολόγηση γίνεται με ερωτήσεις, αμέσως μετά τη διδασκαλία μιας θεματικής ενότητας, καθώς και με διάφορα κριτήρια και δοκιμασίες (tests). Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι οι μαθητές των οποίων η επίδοση αξιολογείται συχνά, θυμούνται περισσότερο από τους μαθητές των οποίων η επίδοση δεν αξιολογείται.

Στα αρνητικά σημεία της συγκεκριμένης θεωρίας μπορεί να συμπεριληφθεί το ότι δεν δίνει την πρέπουσα σημασία στη συμπεριφορά και τα συναισθήματα των μαθητών. Δηλαδή, οι μαθητές δεν ερμηνεύουν ικανοποιητικά τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς, καθώς δεν επικεντρώνονται σε συμπεριφορές του ατόμου, όπως π.χ. η δημιουργικότητα και το ταλέντο, και οι ικανότητες αυτές δεν εξελίσσονται με ένα φυσιολογικό, γραμμικό σχεδιασμό. Επίσης, δεν υπολογίζει όσο χρειάζεται τις επιρροές του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου, μέσα στο οποίο συντελείται η ανάπτυξη του ατόμου, με αποτέλεσμα να θεωρείται όλο και λιγότερο δημοφιλής σύμφωνα και με τον Feldman (Δρεμέτσικα, 2018, 233). Η συγκεκριμένη θεωρία μάθησης δεν ενδείκνυται για νεαρές τάξεις, όπου οι μαθητές δεν είναι κάτοχοι της γνώσης, καθώς η διδακτική διαδικασία δεν σκοπεύει στην βαθύτερη ανάλυση των εννοιών, παρά μόνο σε μια αναφορική περιγραφή.

Μελετώντας όλες τις θεωρίες μάθησης οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι σε κάθε περίπτωση ο κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να έχει την ικανότητα να επιλέξει τα καταλληλότερα μέσα/εργαλεία, για να μπορέσει να κάνει το μάθημα πιο λειτουργικό. Χρειάζεται να σκεφτεί με ποιο τρόπο η χρήση κάθε θεωρίας μπορεί να αποδώσει στο μέγιστο βαθμό και πώς θα ωφελήσει τους μαθητές του πρώτα και έπειτα τον εαυτό του, από αυτή τη διαδικασία. Σίγουρα, όλες οι θεωρίες έχουν αρνητικά και θετικά σημεία, αλλά σκοπός είναι να καταφέρει ο εκπαιδευτικός να τις συνδυάσει με τέτοιο τρόπο, ώστε τα θετικά να υπερισχύουν των αρνητικών και η διδασκαλία να έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

2ο Κεφάλαιο Η Σχολική Ιστορία και η Διδακτική της

2.1. Τι είναι Ιστορία

Η Ιστορία ως επιστήμη έχει αμφισβητηθεί πολλές φορές, ενώ ακόμα και σήμερα δεν είναι βέβαιο ότι έχουν εξαλειφθεί όλες οι αμφιβολίες για το αν μπορεί να θεωρηθεί επιστήμη και τι είδους θέση μπορεί να έχει ανάμεσα σε αυτές. Ωστόσο, η Ιστορία μπορεί να είναι:

- η επιστήμη που ασχολείται με την γνώση του παρελθόντος, τη διαπίστωση και κατανόηση των γεγονότων
- η μελέτη του παρελθόντος -συγκεκριμένα των ανθρώπων, των κοινωνιών, των γεγονότων και των προβλημάτων του παρελθόντος- καθώς και οι προσπάθειές μας να τα κατανοήσουμε. Είναι μια κοινή αναζήτηση για όλες τις ανθρώπινες κοινωνίες (Llewellyn- Thompson, 2020, 01).
- η προσπάθεια κατανόησης και ερμηνείας του παρελθόντος και εξήγησης των αιτίων και της προέλευσης των πραγμάτων, με κατανοητούς όρους, σύμφωνα με όσα στήριζε ο E. Carr (Cannadine, 2002, 01).

Κατά τον O'Connor η Ιστορία καταδεικνύει ότι οι συνθήκες και οι τεχνολογίες αλλάζουν, αλλά οι άνθρωποι εξακολουθούν να θέλουν τα ίδια πράγματα που ήθελαν σε προηγούμενους πολιτισμούς (πλούτος, ασφάλεια, ευτυχία, δύναμη, πνευματική και κοινωνική εκπλήρωση κ.λπ.) (O'Connor, 2020, 1). Όλοι επωφελούνται από τις ιστορικές γνώσεις, επειδή εξηγούν την ίδια την ανθρωπότητα και το πώς αυτή έχει φτάσει εκεί που είναι σήμερα, στην πορεία των αιώνων.

Ο όρος Ιστορία ετυμολογείται από το ρήμα ιστορέω-ω και αυτό ετυμολογείται από το ρήμα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας «οίδα», που σημαίνει «γνωρίζω καλά». Στις ευρωπαϊκές γλώσσες ο όρος έχει δύο σημασίες: από τη μια το *res gesta*, δηλαδή ό,τι συνέβη στο παρελθόν, το σύνολο των γεγονότων του παρελθόντος και το περιεχόμενο της Ιστορίας. Από την άλλη το *rerum gestarum*, με το οποίο εννοούμε τη γνώση για αυτό που συνέβη, η οποία συνήθως εκφράζεται με την γραπτή ιστορική αφήγηση, δηλαδή την ιστοριογραφία (Σμυρναίος, 2013, 19).

Πατέρες της Ιστορίας θεωρούνται ο Θουκυδίδης και ο Ηρόδοτος, οι ιστορίες των οποίων θεωρούνται τα κλασικά πρότυπα για τη δυτική ιστοριογραφία. Παράλληλα, μη δυτικές ιστοριογραφίες έχουν επηρεαστεί από αυτά και αντλούν τα δικά τους πρότυπα, από την αρχαιότητα (Βόγλη, 2015, 2). Έως το 18^ο αιώνα η Ιστορία είναι κυρίως

γεγονοτολογική, πολιτική, πολεμική, αλλά υπάρχει και ως ξεχωριστές ιστορίες της Φιλοσοφίας, της Ζωγραφικής, της Λογοτεχνίας, της Χημείας, της Γλώσσας κ.λπ. (Βασιλοπούλου-Δημητριάδης-Τζικόπουλος-Τζίμα, 2016, 5). Η Ιστορία καταξιώνεται ως επιστήμη κυρίως τον 19^ο αιώνα. Αυτό όμως δεν σημαίνει πως πιο πριν δεν υπήρχε Ιστορία ως αναζήτηση του παρελθόντος ή ιστορικοί, αλλά ότι κατά τον 19^ο αιώνα η Ιστορία κάνει την εμφάνισή της ως διδακτικό αντικείμενο στα πανεπιστήμια, με την ίδρυση ανάλογων τμημάτων (Βόγλη, 2015, 2).

Σημαντική τομή για τη συγκρότηση της ιστορικής επιστήμης υπήρξε η δημιουργία του Πανεπιστημίου του Γκέτιγκεν, στο τέλος του 18^{ου} αιώνα, όπου η ιστορική έρευνα απέκτησε επιστημονική βάση. Η δημιουργία του πανεπιστημίου αυτού συνδέθηκε με τη μετάβαση από την Ιστορία ως ασχολία των πολυμαθών, στην Ιστορία με το νέο επιστημονικό προσανατολισμό, που συνδύαζε την κριτική εξέταση των μαρτυριών και την ανασύνθεση μιας σειράς γεγονότων μέσω της αφήγησης. Οι καθηγητές του επιχείρησαν να μελετήσουν την Ιστορία με βάση πραγματικά δεδομένα, επικεντρώνοντας ιδιαίτερα στην προσέγγιση των πηγών και στην ενασχόληση με τις μεθόδους ιστορικής έρευνας (Καραμανωλάκης, 2011, 05). Ο Leopold von Ranke στόχευε να κάνει την Ιστορία έναν επιστημονικό κλάδο που θα υπηρετείται από επαγγελματίες, μορφωμένους ιστορικούς. Για τον Ranke, ο ιστορικός πρέπει να δίνει αξία στη ζωή και στα έργα σημαντικών προσωπικοτήτων και να εμπνέεται από τα πολεμικά και μεγάλα γεγονότα. Αυτή η συμβατική-παραδοσιακή Ιστοριογραφία δίνει προτεραιότητα στην πολιτική και διπλωματική Ιστορία. Τα κρατικά αρχεία θεωρούνται οι αξιόπιστες πηγές για την τεκμηρίωση της ιστορικής αλήθειας και υιοθετείται η χρονολογική, οριζόντια, γραμμική διαδοχή των γεγονότων (Καραμήτρου, 2020, 1). Ο Ranke, το 1840, ίδρυσε το πρώτο ιστορικό Σεμινάριο, ένα ιστορικό εργαστήριο, στο οποίο καθηγητές και σπουδαστές μελετούσαν εξαντλητικά και από κοινού αρχεία και πηγές (Σμυρναίος, 2013, 37). Τον 19^ο αιώνα αναπτύσσεται το ιστορικό φροντιστήριο, το οποίο καθιερώθηκε από το 1848 και μετά σε όλα τα γερμανικά πανεπιστήμια. Το φροντιστήριο αυτό αναδείχθηκε χώρος εκπαίδευσης και απόκτησης των απαραίτητων γνώσεων, δεξιοτήτων και εξειδικευμένων τεχνικών, που θα επέτρεπαν στους φοιτώντες την ένταξή τους σε μια κλειστή πλέον και ιεραρχημένη κοινότητα ειδημόνων. Αρχειακή εργασία, πρωτογενής έρευνα, βιβλιογραφική ενημέρωση, εκπόνηση ατομικών και συλλογικών εργασιών, αποτελούσαν στοιχεία αυτής της ιστορικής εκπαίδευσης (Καραμανωλάκης, 2011, 10).

Ως αντίδραση στη γεγονοτολογική-συμβαντολογική θεώρηση του Ιστορισμού εμφανίστηκε τον 20^ο αιώνα η Γαλλική Ιστοριογραφική Σχολή των Annales. Οι ιστορικοί που συντάχθηκαν με αυτό το ρεύμα, κατέθεσαν μια δραστικά διαφορετική αντίληψη για τον ιστορικό χρόνο, δίνοντας έμφαση στη σχετικότητα και τις πολλαπλές στρωματώσεις του χρόνου. Οι ιστορικοί των Annales τόνιζαν ότι δεν συγκροτούν θεσμικά «Σχολή», αλλά ένα ανοιχτό πνεύμα στις νέες μεθόδους και θεωρήσεις της ιστορικής έρευνας. Η ιστοριογραφικά προσέγγιση των Annales επιχειρεί να ερμηνεύσει το παρόν, βασιζόμενη στα γεγονότα-συμβάντα του χρονικού βάθους του παρελθόντος. Η σχολή αυτή επηρεάστηκε από διάφορες επιστήμες και επιστημονικές προσωπικότητες, αφού στόχος της ήταν η αναζήτηση και τεκμηρίωση της διεπιστημονικότητας, ώστε να καταργηθούν στην πράξη τα τείχη μεταξύ των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών (Καραμήτρου, 2020, 1). Χαρακτηριστικό γνώρισμα της Σχολής των Annales είναι η νέα οριοθέτηση και προσέγγιση των πηγών. Για τα Annales ιστορικές πηγές θεωρούνται πλέον όχι μόνον τα γραπτά μνημεία, αλλά οτιδήποτε δημιούργησε και άφησε πίσω του ο άνθρωπος (Τσιαντούλη, 2012, 23).

Κατά τη δεκαετία του 1970 αναπτύσσεται στη Βρετανία μια «εναλλακτική παράδοση» της Ιστορίας, το Schools Council History 13–16 Project (1976). Η εναλλακτική παράδοση της Ιστορίας που αναδείχθηκε μέσα από αυτό το πρότζεκτ τόνισε τα κονστрукτιβιστικά μοντέλα συμμετοχής των μαθητών, σε σχέση με το παρελθόν, με μια παγκόσμια Ιστορία και τις εμπειρίες μιας ποικιλίας ομάδων και επικεντρώθηκε στις ιστορικές δεξιότητες. Η Ιστορία αποσκοπούσε την εισαγωγή των παιδιών στον ιστορικό τρόπο σκέψης, στην ανάγνωση και ερμηνεία των πρώτων υλών, σε αναγνώριση της προκατάληψης και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της έρευνας και της κριτικής σκέψης (Bertram, 2008, 156-157).

Με την πάροδο του χρόνου η Ιστορία ως επιστήμη εξελίσσεται, αφού στην αρχή καταπιανόταν μόνο με ό,τι αφορούσε το παρελθόν, ενώ στην συνέχεια αυτό άλλαξε και απέκτησε μια πιο ερμηνευτική προσέγγιση, η οποία αφορούσε άμεσα και το παρόν και το μέλλον. «Έγιναν μετασχηματισμοί στην Ιστορία τον 20^ο αιώνα και δεν έφεραν μόνο στο προσκήνιο νέα επιστημολογικά ζητήματα, αλλά και επέκτειναν τις οπτικές και τα ενδιαφέροντα των ιστορικών, δημιουργώντας νέα ιστορικά πεδία. Πέρα από τη παραδοσιακή πολιτική Ιστορία, τις βιογραφίες σημαντικών προσωπικοτήτων, την Ιστορία των ιδεών, των πολιτειακών θεσμών και της τέχνης, έκαναν την εμφάνισή τους νέα είδη: οικονομική, κοινωνική, ποσοτική, κοινωνικών τάξεων και ειδικών ομάδων, εθνοφυλετική, γενεολογική, οικογενειακή, τοπική, περιβαλλοντική κ.α.»

(Μαυροσκούφης, 2016, 13). Παρά το γεγονός ότι η Ιστορία έχει κατοχυρωθεί ως επιστήμη, πολλοί ακόμα και σήμερα δεν τη θεωρούν ευεργετική για τον άνθρωπο, αλλά το αντίθετο. Ο συγγραφέας James Joyce, για παράδειγμα, μέσα από τα λόγια ενός ήρωά του, εξέφρασε την άποψη του πως «η Ιστορία είναι ένας εφιάλτης από τον οποίο προσπαθώ να ξυπνήσω». Άλλη μια αποτίμηση της Ιστορίας είναι ότι για πολλούς αποτελεί μια ανούσια ενασχόληση, εφόσον «σκαλίζει» το παρελθόν και ταυτόχρονα για τον ίδιο λόγο μπορεί να γίνει επικίνδυνη, γιατί θυμίζει στους λαούς το παρελθόν τους και τα πάθη τους, κάτι το οποίο μπορεί να ανατρέψει το όραμα για μια αρμονική κοινωνία (Σμυρναίος, 2013, 90-91).

Όλες οι πιθανές αμφισβητήσεις και αμφιβολίες μπορούν να μπουν στο περιθώριο, αφού η Ιστορία ναί μεν έχει ως βάση τη μελέτη του παρελθόντος, αλλά δεν έχει ως σκοπό την επανάληψη του, αλλά την άμεση σύνδεσή του με το παρόν και το μέλλον. Ο κάθε άνθρωπος βαθιά μέσα του έχει την ανάγκη να μάθει κάποιους είδους Ιστορία, είτε οικογενειακή, είτε τοπική, είτε αφορά τη χώρα του ή κάποιο αντικείμενο ή ιδέα που τον απασχολεί. Κατά αυτόν τον τρόπο, ο άνθρωπος κάθε εποχής συνδέεται με την Ιστορία, καθώς ο ίδιος την παράγει και ο ίδιος πάλι την αναζητά.

Η Ιστορία κυρίως:

1. βοηθάει να κατανοήσουμε πως λειτουργούσαν οι άνθρωποι κατά τους αιώνες,
2. συμβάλλει στο να κατανοήσουμε γεγονότα, τα οποία ίσως δεν έχουν συμβεί κατά τη δική μας γενιά, όπως ο πόλεμος, και να καταλάβουμε το πόσο σκληρό είναι να βιώνει κανείς αυτή την καταστροφική διαδικασία και μέσα από αυτό να αξιολογήσουμε την ευλογία της ειρήνης,
3. αποτελεί πηγή διαλόγου, αφού η ανταλλαγή και η σύγκρουση των απόψεων των ιστορικών αναδεικνύεται σε κινητήριο δύναμη για την εξέλιξη της ιστορικής επιστήμης (Βόγλη, 2015, 18).
4. δίνει συμβουλές για το πώς μπορούμε να οργανώσουμε και να διαχειριστούμε καλύτερα τις κοινωνίες μας, προς όφελος όλων (Llewellyn-Thompson, 2020, 1),
5. προσφέρει έδαφος για ηθικό στοχασμό. Η μελέτη των ιστοριών των ατόμων και των καταστάσεων του παρελθόντος επιτρέπει σε έναν μαθητή να αντιληφθεί μέσω της Ιστορίας τη δική του ηθική αίσθηση (Stearns, 1998, 01),
6. χρησιμεύει στη νομιμοποίηση του αγώνα εναντίον της εκάστοτε καθεστηκυίας τάξης και στην καταγγελία των εκάστοτε «κακών» (Moniot, 2002, 53),

7. βοηθάει τους ανθρώπους και ειδικά όσους ειδικεύονται σ' αυτήν την επιστήμη, να προσεγγίσουν το παρελθόν και να το κατανοήσουν, όσο αυτό γίνεται,
8. παρέχει ταυτότητα σε μια ομάδα ανθρώπων ή ένα έθνος,
9. βοηθάει να αντιληφθούμε το πόσο έχει αλλάξει ο άνθρωπος στο χρόνο. Μας βοηθά να κατανοήσουμε πώς είναι τα πράγματα και πώς μπορούμε να προσεγγίσουμε το μέλλον (Llewellyn-Thompson, 2020, 01),
10. είναι η προσπάθεια του ανθρώπου να κατανοήσει το περιβάλλον στο οποίο ζει, χρησιμοποιώντας τη λογική του, και να επιδράσει σε αυτό. Ο άνθρωπος σήμερα προσπαθεί πέρα από το περιβάλλον να καταλάβει τον εαυτό του (Carr, 2015, 227),
11. προσφέρει διαχρονικό βάθος στα γεγονότα του παρόντος και μια στερεότυπη βάση για την προσδοκία και την οικοδόμηση του μέλλοντος, αφού προσδίδει στον μελετητή της μια ευρύτερη και βαθύτερη αντίληψη των πραγμάτων (Σμυρναίος, 2013, 92).

Μέσα από όλα αυτά, γίνεται κατανοητό ότι βασικός σκοπός της Ιστορίας ως επιστήμης, αλλά πλέον και ως διδακτικού αντικειμένου, είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης. Ως ιστορική σκέψη νοείται η κριτική προσέγγιση και αξιοποίηση των ιστορικών πηγών, η διατύπωση κατάλληλων ερωτημάτων και η επίλυση προβλημάτων στο παρόν, ενώ η ιστορική συνείδηση συμβάλλει στην κατανόηση των δράσεων και των συμπεριφορών των ανθρώπων κάτω από ορισμένες συνθήκες, στην ερμηνεία δηλαδή των ανθρώπινων πράξεων κατά το παρελθόν. «Η ιστορική συνείδηση είναι η επίγνωση ότι το παρόν προέρχεται και βασίζεται στο παρελθόν και ότι το μέλλον κυοφορείται στο βιούμενο παρόν» (Κουργιαντάκης, 2012, 82).

2.2. Τι είναι Διδακτική της Ιστορίας; Σκοποί και περιεχόμενο του επιστημονικού πεδίου.

Η Διδακτική της Ιστορίας είναι ένα γνωστικό αντικείμενο που προέκυψε από τη διασταύρωση της ιστορικής επιστήμης με την παιδαγωγική θεωρία (Κόκκινος, 1998, 248). Παρουσιάστηκε παραπάνω τι είναι Ιστορία, οπότε είναι χρήσιμο να εξεταστεί και τι είναι Διδακτική. Ορίζεται ως Διδακτική ο επιμέρους τομέας της Παιδαγωγικής επιστήμης που σχετίζεται με τη διδασκαλία. Στο πεδίο της Διδακτικής εντάσσεται η ανακάλυψη των καταλληλότερων μεθόδων και μορφών διδασκαλίας, σε συνδυασμό με

την έρευνα των όρων και των προϋποθέσεων που θα κάνουν αποτελεσματικότερη την οργάνωση και τη διεξαγωγή της (Φυσάκη-Ρίζου, 2007, 18). «Η Διδακτική μελετά τις διαδικασίες μετάδοσης και οικοδόμησης των γνώσεων, με απώτερο στόχο τη βελτίωση αυτών των διαδικασιών. Μελετά συνεπώς, σε ποιες συνθήκες οι μαθητές μαθαίνουν ή δεν μαθαίνουν, εστιάζοντας την προσοχή της στα ιδιαίτερα προβλήματα που ανακινούν τόσο το περιεχόμενο των γνώσεων, όσο και των δεξιοτήτων που πρέπει να προσκτηθούν» (Τσώλης, 2015, 5). Η Διδακτική διακρίνεται για το δικό της ανεξάρτητο ερευνητικό αντικείμενο, το οποίο αφορμάται από τα αντικείμενα άλλων επιστημονικών περιοχών (όπως είναι η Παιδαγωγική, η Εκπαιδευτική Ψυχολογία, η Ψυχολογία της μάθησης, κλπ.). Η Διδακτική, ως μέρος της ευρύτερης Παιδαγωγικής Επιστήμης, εστιάζει το ενδιαφέρον της στο περιβάλλον (μαθησιακό-διδακτικό) στο οποίο συγκαταλέγεται μια διδακτική ασχολία ή δραστηριότητα, στους συμμετέχοντες σε μια ανάλογη διδακτική δραστηριότητα, στις μεθόδους διδασκαλίας, όπως και στα διδακτικά μέσα τα οποία πρόκειται να χρησιμοποιηθούν, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό (Λεονάρδος, 2005/6, 06). Η κατανόηση και ιστορική διαμόρφωση της έννοιας της Διδακτικής υπήρχε από την αρχαιότητα και συνεχίστηκε με την ανάπτυξη πολλών διδακτικών θεωριών και μοντέλων. Η σύγχρονη όμως θεώρηση του όρου τοποθετείται τα τελευταία τριακόσια χρόνια. Η Διδακτική εμφανίστηκε επίσημα τον 17^ο αιώνα και συγκεκριμένα το 1657, όταν ο Comenius δημοσίευσε για πρώτη φορά το διεθνώς γνωστό του έργο «Μεγάλη Διδακτική», όπου παρουσίασε διδακτικές και παιδαγωγικές σκέψεις, γύρω από τον τομέα της εκπαίδευσης γενικότερα και γύρω από τον τομέα της διδασκαλίας ειδικότερα. Κατόπιν, η Διδακτική ξεκίνησε να αποκτά επιστημονική οντότητα και να κατακτά τη σπουδαία θέση που έχει ως και τις μέρες μας στον ακαδημαϊκό και εκπαιδευτικό χώρο παγκοσμίως (Χατζηδήμου, 2019, 15-16). Η Διδακτική ενισχύεται κατά τον 20^ο αιώνα στην Αμερική, με τον Dewey, εκπρόσωπος του Νέου Σχολείου. Οι απόψεις του Dewey, έμοιαζαν με τη Σωκρατική μέθοδο και «προσέφερε» την ιδιαίτερα αναπτυγμένη και καινοτόμα για τα δεδομένα της τότε εποχής, μέθοδο Project. Κατά τις δεκαετίες του 1960 και 1970 συγκεκριμενοποιείται το πεδίο της Διδακτικής. Στη συνέχεια, διαπιστώνεται πως στο διδακτικό χώρο, κάνουν την εμφάνισή τους και οι Θεωρίες της Μάθησης. Κοντά στο κλείσιμο του 20^{ου} αιώνα, γύρω στο 1980, το ενδιαφέρον της Διδακτικής αλλάζει χαρακτήρα και από πρακτικό γίνεται περισσότερο επιστημονικό. Η επιστήμη της Διδακτικής έχει δυο βασικά πεδία: (α) τη Γενική Διδακτική και (β) την Ειδική Διδακτική. Η πρώτη μελετά και εφαρμόζει τις γενικές αρχές της Διδακτικής,

ενώ η δεύτερη αποτελεί διδακτική συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων, δηλαδή δίνει βαρύτητα στη Διδακτική ενός μαθήματος ή μιας ομάδας μαθημάτων (Παπαδοπούλου, 2020, 1-2). Αντικείμενο της Γενικής Διδακτικής είναι το γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας (το μορφωτικό αγαθό), οι σκοποί των μαθημάτων, οι στόχοι της διδασκαλίας, οι μορφές διδασκαλίας, οι ενέργειες του εκπαιδευτικού και η πορεία της διδασκαλίας (Χατζηδήμου, 2019, 22-23).

Η Ειδική Διδακτική ασχολείται κυρίως με τις αρχές και με την εφαρμογή των απαντήσεων στα ερωτήματα που απασχολούν τη Γενική Διδακτική, σε κάθε μάθημα ξεχωριστά, και βοηθά τον εκπαιδευτικό στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Χατζηδήμου, 2019, 23-24). Κύριοι συντελεστές μιας διδασκαλίας είναι (α) ο εκπαιδευτικός, (β) ο μαθητής και (γ) το αντικείμενο της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός είναι το καταρτισμένο άτομο, με το ειδικό γνωστικό υπόβαθρο, που συμβάλει στην άσκηση της οργανωμένης και συστηματικής μετάδοσης των γνώσεων, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο μαθητής, είναι το άτομο το οποίο χρειάζεται να αφομοιώσει τις γνώσεις που του προσφέρονται μέσω της διδασκαλίας, από τον εκπαιδευτικό. Αντικείμενο διδασκαλίας, είναι το σύνολο των μορφωτικών αγαθών, που παρέχονται στους μαθητές (Φυσάκη -Ρίζου, 2007, 19). Οι μορφές διδασκαλίας χωρίζονται σε άμεσες και έμμεσες. Στις άμεσες ανήκουν η μετωπική διδασκαλία, η διαλογική, η πειραματική και η ερωτηματική διδασκαλία. Στις έμμεσες μορφές διδασκαλίας, εντάσσονται η ατομική σχολική εργασία, η διδασκαλία σε ομάδες, η διδασκαλία συνεργασίας ανά δυο μαθητών και η ομαδική διδασκαλία.

Στο πλαίσιο της Ειδικής Διδακτικής, όπως αυτό παρουσιάζεται συνοπτικά παραπάνω, εντάσσεται και η επιστήμη της Διδακτικής της Ιστορίας. Πρόκειται για έναν διεπιστημονικό κόμβο, που προσπαθεί να μελετήσει τη θεωρία και τους τρόπους με τους οποίους η Ιστορία μπορεί να αποτελέσει μέρος μιας διδακτικής και κοινωνικής παρέμβασης στον αναπτυσσόμενο άνθρωπο. Αποτελεί μέρος της Ιστορίας, αλλά ταυτόχρονα και της Παιδαγωγικής και εμπεριέχει στοιχεία αυτών των δυο επιστημών (Σμυρναίος, 2013, 97).

Η Ιστορία καθιερώνεται ως σχολικό μάθημα από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα, σε πιο τυποποιημένη μορφή και υπό το «άγρυπνο βλέμμα» της Φιλολογίας. Η διδασκαλία όμως της Ιστορίας θα θεσμοθετηθεί το 1880, κοντά στο τέλος δηλαδή του 19^{ου} αιώνα (Μονιότ, 2002, 31-32). Η Ιστορία στο σχολείο τότε ήταν περισσότερο μια σειρά από ερωτήματα σχετικά με το τι συνέβη στο παρελθόν, αλλά και οι απαντήσεις, οι οποίες

βρίσκονταν από τη σύνθεση στοιχείων, τεκμηρίων και πληροφοριών και ήταν πάντοτε αναμφισβήτητες (Γαλανίδου, 2012, 399).

Σήμερα, στα προηγμένα εκπαιδευτικά συστήματα η Ιστορία διδάσκεται κυρίως επειδή

- παρέχει ταυτότητα, εννοώντας μια εθνική ταυτότητα, το αίσθημα του ανήκειν σε ένα έθνος που έχει με κοινό παρελθόν,
- αναπτύσσει δεξιότητες κριτικής σκέψης, μέσω της ερμηνείας και της ανάλυσης των ιστορικών πηγών,
- συμβάλλει στην ειρήνη, στη σταθερότητα και στη δημοκρατία, αφού προβάλλει τους πολέμους και τις απολυταρχίες που έχουν εμφανισθεί στο πέρασμα του χρόνου, με σκοπό την αποφυγή τους (Black, 2011, 2).

Αντικείμενο της Διδακτικής της Ιστορίας είναι η διδασκαλία της Ιστορίας στους μαθητές, το περιεχόμενο και η μέθοδος του μαθήματος, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Στην Ελλάδα η διδασκαλία της Ιστορίας έχει ως σκοπό την ανάδειξη μιας κοινής, συλλογική μνήμης σχετικά με το παρελθόν και τα γεγονότα που συντελέστηκαν. Τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας με τα οποία το κράτος προμηθεύει τα σχολεία και τους μαθητές, περιέχουν γεγονότα, πληροφορίες και γενικότερα ένα είδος γνώσης, που ανταποκρίνεται στην εθνική ταυτότητα της χώρας και στο τι θέλουν οι ιθύνοντες να γνωρίζει κάθε νέα γενιά. Ουσιαστικά, σκοπεύει στη δημιουργία μιας κοινής εθνικής μνήμης. Μέχρι σήμερα φαίνεται να έχει ξεκάθαρα εθνικό χαρακτήρα, αλλά αυτό είναι κάτι που συμβαίνει σε πολλά μέρη ανά τον κόσμο, δηλαδή η προβολή του έθνους καταγωγής σε αντιδιαστολή με την περιορισμένη αναφορά στα άλλα έθνη.

Σύμφωνα με τα πιο πρόσφατα (2021) Προγράμματα Σπουδών Ιστορίας στην ελληνική εκπαίδευση, ορίζονται ως κύριοι γενικοί στόχοι της διδασκαλίας της Ιστορίας οι ακόλουθοι:

1. Να αντιληφθούν οι μαθητές πως η υπεράσπιση της ελευθερίας, της δημοκρατίας, των ατομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων πραγματοποιείται από ιστορικά πρόσωπα.
2. Να εντοπίσουν μέσω του αναστοχασμού, στη σύγχρονη εποχή πρόσωπα και θετικές ενέργειες, με σκοπό να τα χρησιμοποιήσουν ως πρότυπα.
3. Να κατανοήσουν ότι η εθνική αυτογνωσία είναι η δύναμη της δημιουργίας πολιτών με συνειδητότητα στο πλαίσιο μιας παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας.

4. Να αναπτύξουν την ικανότητα της προσέγγισης και κατανόησης του ιστορικού χρόνου, της χρήσης όρων που σχετίζονται με αυτόν, όπως π.Χ., μ.Χ. αιώνας, χιλιετία, αναγέννηση, μεσοπόλεμος.

5. Να τοποθετούν τα ιστορικά γεγονότα σε άξονα χρονογραμμής/ιστοριογραμμής.

6. Να κατανοούν βασικές ιστορικές έννοιες, να τις συσχετίζουν και να προβαίνουν σε απλές γενικεύσεις.

7. Να αναπτύξουν δεξιότητες αναζήτησης και χρήσης της ιστορικής γνώσης.

8. Να καλλιεργούν την κριτική σκέψη τους προβαίνοντας σε συσχετισμούς, αξιολογήσεις, ανάλυση αιτίων και γενικεύσεις, με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού και στο επίπεδο της ωριμότητας και της αντιληπτικής ικανότητας της ηλικίας τους (ΦΕΚ, 2021, 22777-22778).

Η σχολική Ιστορία είναι ένα είδος κουλτούρας, από την άποψη της μεταβίβασης ενός τμήματος της κοινής λογικής και της γενικής ανθρώπινης εμπειρίας, του λεξιλογίου και του σημασιολογικού κώδικα. Είναι επίσης φορέας πολιτικής κουλτούρας, αφού παρουσιάζει σε όσους απευθύνεται ένα απόθεμα αξιομνημόνευτων πραγμάτων, γεγονότων, συνθηματικών λέξεων και συμβόλων του πολιτικού, θρησκευτικού και κοινωνικού βίου (Moniot, 2002, 57). Η διδασκαλία της στην Ελλάδα βασίζεται κυρίως στο Πρόγραμμα σπουδών, καθώς προσπαθεί να διαχειριστεί τη μεταβίβαση από την ακαδημαϊκή Ιστορία στη σχολική εκδοχή της, από την Ιστορία η οποία διδάσκεται στα ακαδημαϊκά ιδρύματα από επαγγελματίες του κλάδου στην σχολική Ιστορία, που διδάσκεται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Σμυρναίος, 2013, 98). Πολλές φορές παρατηρείται πως η διδασκαλία της Ιστορίας υπάρχει, για να ανταμείψει, να καθησυχάσει ή να θορυβήσει, τους ενήλικες που θεωρούν ότι γνωρίζουν οτιδήποτε σημαντικό ή αξιομνημόνευτο από το παρελθόν και που συναισθάνονται το καθήκον και το δικαίωμα να το μεταβιβάσουν πλήρως καθορισμένο στη νέα γενιά (Moniot, 2002, 62). Ωστόσο, η Ιστορία πρέπει να διδάσκεται ως Ιστορία κι όχι ως Αγωγή του Πολίτη, επειδή η επιστήμη της είναι τμήμα της δημοκρατικής πρακτικής και η διδασκαλία της είναι τμήμα της δημοκρατικής εκπαίδευσης (Κόκκινος - Νάκου, 2006, 226).

Η διδασκαλία της Ιστορίας στο σχολείο, από τη δεκαετία του 1960 και ύστερα, αλλάζει ριζικά το περιεχόμενο και τις μεθόδους της και επιχειρεί να συνδέσει τη μελέτη της Ιστορίας με την κοινωνική της διάσταση (Πολυχρονάκου, 2018, 42). Η σχολική Ιστορία σήμερα μελετά τις σχέσεις που είχαν στο παρελθόν οι άνθρωποι μεταξύ τους,

τον τρόπο με τον οποίο ήταν οργανωμένες οι κοινωνίες τους, τις αλλαγές στη σκέψη τους· είναι ένας συνδυασμός ιστορικής γνώσης, στόχων και μεθόδων (Πολυχρονάκου, 2018, 41).

Είναι αλήθεια ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες με το μάθημα της Ιστορίας. Ειδικότερα δυσκολεύονται να κατανοήσουν έννοιες της Ιστορίας όπως ο ιστορικός χρόνος, η αλλαγή, η συνέχεια, η αιτιότητα, οι συνέπειες, αλλά και τα γεγονότα (Σμυρναίος, 2013, 127). Χρειάζεται οι χρονολογικές και θεματικές προσεγγίσεις να συγχωνευτούν σε μια καλά δομημένη πορεία Ιστορίας, που θα εξαλείψει πολλά από τα μειονεκτήματα και των δύο προσεγγίσεων (χρονολογία και θεματική) και θα αξιοποιήσει τα πλεονεκτήματα της καθεμιάς. Φαίνεται πως οι μαθητές μπορούν να εμβαθύνουν την κατανόησή τους για ορισμένα θέματα ή έννοιες, μέσα σε μια περίοδο ή εποχή της Ιστορίας

Ο ιστορικός χρόνος και η χρονολογική σκέψη βρίσκονται στον πυρήνα της ιστορικής συλλογιστικής. Η χρονολογική σκέψη είναι κάτι παραπάνω από μια απλή χρονολογία, από μια απλή αλληλουχία των γεγονότων στο πλαίσιο του χρόνου. Είναι ένα πλαίσιο περιοδολόγησης, που μας βοηθά σε σχέση με μοτίβα ιστορικής διάρκειας και διαδοχής. Η περιοδολόγηση σκοπό έχει να μας βοηθήσει στην αντίληψη του χρόνου· ωστόσο, δεν υπάρχει μια καθολικά αποδεκτή επιστημονικά περιοδολόγηση του ιστορικού χρόνου. Στην Εκπαίδευση στην Ελλάδα συνήθως η Ιστορία χωρίζεται στα τρία συνηθισμένα συμβατικά μέρη: (α) αρχαίοι χρόνοι (β) μέσοι χρόνοι (γ) νεότεροι χρόνοι και σύγχρονη Ιστορία. Ο διαχωρισμός του ιστορικού χρόνου βοηθάει τους μαθητές στην καλύτερη διανομή των γεγονότων μέσα σε αυτόν. Ωστόσο, πρέπει να αντιληφθούν ότι ο χρόνος δεν μας περιορίζει, αλλά μας βοηθάει. Επίσης πρέπει να κατανοήσουν ότι παρελθόν, παρόν και μέλλον δεν είναι άσχετες μεταξύ τους και αφηρημένες έννοιες, αλλά συνδέονται η μία με την άλλη και πως η ίδια η καθημερινότητά τους είναι κομμάτι αυτής της σύνδεσης.

Οι μαθητές χρειάζεται να μελετούν την Ιστορία, για να μάθουν και να κατανοήσουν τον κόσμο στον οποίο ζουν, όπως και τις δυνάμεις, κινήσεις και γεγονότα που τον έχουν διαμορφώσει. Το κάνουν αυτό δουλεύοντας με πηγές, οι οποίες αποτελούν ένα μέσο που συμβάλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους (Black, 2011, 1). Όμως, πολλές φορές βλέπουμε πως οι μαθητές, ακόμη και όταν έχουν διδαχθεί πως να προσεγγίζουν και να αναλύουν τις ιστορικές πηγές, δυσκολεύονται να αντιληφθούν τη σημαντικότητά τους και η ερμηνεία τους αποτελεί για αυτούς μια δυσάρεστη και αρκετές φορές βαρετή διαδικασία. Η χρήση των ιστορικών πηγών στη διδασκαλία της

Ιστορίας είναι σημαντική, αφού οι ιστορικές πηγές θα βοηθήσουν κυρίως τον μαθητή να αποκτήσει ιστορικές δεξιότητες, μια και μέσω αυτών κατανοεί, κατά γενική ομολογία, το εύρος και την ποικιλία των πηγών που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός (Πολυχρονάκου, 2018, 43). Οι ιστορικές πηγές μπορούν να δώσουν ένα τεράστιο φάσμα πληροφοριών. έμμεσων και άμεσων, το οποίο μπορεί να αντιληφθεί και να αξιοποιήσει ο μαθητής. Ακόμα, ο ίδιος ο μαθητής χρειάζεται να μπαίνει στη διαδικασία να σκεφτεί μέσω των πηγών και να θέσει ερωτήματά και στον εαυτό του, αναφορικά με αυτό που πραγματεύεται η πηγή, όσο και στον εκπαιδευτικό και στους συμμαθητές του. Μέσα από τις ιστορικές πηγές και την ανάλυσή τους ο μαθητής προσεγγίζει βαθύτερα το συγκεκριμένο ιστορικό θέμα που αυτές πραγματεύονται. Έχει την δυνατότητα να κρίνει, με βάση τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις του, και να προβάλει την τοποθέτησή του για το θέμα που συζητείται. Η σύγχρονη Διδακτική της Ιστορίας εκπαιδεύει τους μαθητές στους κανόνες της απόδειξης και της λογικής, για να βρουν στοιχεία μέσω της ανάλυσης των πηγών, για να τοποθετηθούν σε χρόνο και χώρο, να αναρωτηθούν μέσω των πηγών και να εξάγουν συμπεράσματα (Black, 2011, 4).

Η σχολική Ιστορία πρέπει να είναι ενεργητική. Πρέπει δηλαδή να ενθαρρύνει τους μαθητές να προβάλουν τις απόψεις τους, είτε αυτές συμφωνούν με την κυρίαρχη αφήγηση (σχολικό εγχειρίδιο, δάσκαλος της Ιστορίας κ.λπ.) είτε όχι, να ερμηνεύουν και να αναλύουν με επιστημονικό και υπεύθυνο τρόπο τα ιστορικά γεγονότα. Να έχουν κριτική άποψη σχετικά με το τι διδάσκονται και να προσπαθούν να αντιληφθούν τόσο τη χρονική περίοδο κατά την οποία συνέβη αυτό που εξετάζουν, καθώς και το ευρύτερο ιστορικό του πλαίσιο, όσο και το βαθύτερο λόγο που το προκάλεσε. Η Ιστορία δεν πρέπει να αποτελεί μια μονοδιάστατη αφήγηση από τον εκπαιδευτικό, μια από καθέδρας διδασκαλία, αλλά μια εξερεύνηση του χρόνου και των συμβάντων. Ένα από τα εργαλεία που μπορούν να συμβάλουν στα παραπάνω είναι η καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης. Η ιστορική ενσυναίσθηση, μια από τις βασικές δευτερεύουσες έννοιες (second order concepts) της σύγχρονης Διδακτικής, θεωρείται σημαντικό συστατικό της ιστορικής σκέψης. Η ενσυναίσθηση μπορεί να γίνει αντιληπτή τόσο ως διαδικασία, όσο και ως επίτευγμα, τόσο ως συναισθηματική, όσο και ως γνωστική. Ο P. Lee ισχυρίζεται ότι «τα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες για να κατανοήσουν γιατί κάποιος έπραξε ή απέτυχε να πράξει κάτι στην Ιστορία. Η διερεύνηση της ενσυναίσθησης ενός ειδικού χαρακτηριστικού της ιστορικής σκέψης απαιτεί ειδική και βαθιά ανάλυση. Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στα παιδιά εξαρτάται περισσότερο από τη διάδραση και τη συζήτηση των μαθητών μεταξύ τους

και λιγότερο από τη διδακτική καθοδήγηση. Επίσης, εξαρτάται από τη νοοτροπία της εκπαίδευσής τους» (Νάκου, 2000, 105-107).

Στην Ιστορία γνωρίζουμε ή αγνοούμε τόσο τα πράγματα, όσο και τη σημασία τους. Το σχολείο τροφοδοτεί τη γνώση αυτή, ελέγχοντας τη συμμόρφωσή της προς τις κοινές παραδοχές (Moniot, 2002, 241). Ένα από τα βασικά αντικείμενα της Διδακτικής της Ιστορίας είναι η καλλιέργεια της Ιστορίας μέσα από την εκπαίδευση (Σμυρναίος, 2013, 100). Μαθαίνω Ιστορία σημαίνει διαβάζω και γράφω με τρόπο που προσιδιάζει στην Ιστορία, σημαίνει γνωρίζω ιστορική γραφή και ανάγνωση, τους δυο πόλους της ίδιας δραστηριότητας κατανόησης. Σημαίνει μαθαίνω να σκέφτομαι και να γράφω ιστορικά. Σημαίνει συμμετοχή σε μια διακίνηση ιδεών και όχι πρόσληψη μιας αποκαλυπτικής γνώσης, έστω και με τη λόγια και εξορθολογισμένη μορφή της (Moniot, 2002, 284).

Οι στόχοι της διδασκαλίας της Ιστορίας μπορούν να χωριστούν σε δυο κατηγορίες: (α) γνωσιολογικοί, όσον αφορά το κομμάτι της γνώσης της Ιστορίας (δηλωτική γνώση) και (β) παιδαγωγικοί, δηλαδή η καλλιέργεια αρχών και δεξιοτήτων μέσα από το μάθημα (διαδικαστική γνώση):

Γνωσιολογικοί στόχοι:

1. Να γνωρίσουν οι μαθητές τα ιστορικά γεγονότα που έλαβαν χώρα εντός και εκτός χώρας, κατά την πάροδο του χρόνου.

2. Να αναπτύσσουν την κριτική γνώση και να αποκτήσουν ορθολογικό τρόπο σκέψης και οπτικής των γεγονότων.

3. Με την ποιοτική προσέγγιση των πηγών του ιστορικού υλικού να αναπτύσσουν ιστορική σκέψη, που οδηγεί στην αυτοσυνειδησία, αυτογνωσία και ανθρωπογνωσία (Τσιαντούλη, 2012, 28).

4. Να μπορούν, μετά από κατάλληλη προετοιμασία και εξάσκηση με τους εκπαιδευτικούς τους, να αναλύουν και να ερμηνεύουν τις ιστορικές πηγές και να επιτυγχάνουν τη διαμόρφωση του εγκυρότερου και καταλληλότερου, κάθε φορά, ερμηνευτικού πλαισίου για την ιστορική ανάλυση (Κόκκινος, 1998, 248).

5. Να αντιλαμβάνονται την αιτιότητα των γεγονότων που συνέβησαν, δηλαδή τις βαθύτερες αιτίες που τα προκάλεσαν.

6. Να έχουν επίγνωση των τρόπων με τους οποίους το παρελθόν διαφέρει από το παρόν, ενώ παράλληλα το παρόν ριζώνει στο παρελθόν.

7. Να καταλάβουν ότι το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον δεν είναι αποκομμένα το ένα από το άλλο, αλλά συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους. Η Ιστορία

«κρίνει το παρελθόν, καθοδηγεί το παρόν και ωφελεί το μέλλον» (Σολωμού, 2018, 134).

8. Να γίνουν φορείς της ιστορικής γνώσης και να γνωρίσουν το παρελθόν με συστηματική μελέτη, με την μετάδοση των ιστορικών γνώσεων και με τη διεύρυνση του ιστορικού ορίζοντά τους (Γριμάνη, 2020, 19-20).

9. Να εξελίξουν το λεξιλόγιο τους και να μπορούν να αποτυπώνουν τα ιστορικά γεγονότα με τις κατάλληλες φράσεις, διατυπώνοντας ιστορικό λόγο. Να γνωρίζουν σε ένα τυπικό βαθμό ορολογίες που σχετίζονται με την Ιστορία και να μπορούν να τις χρησιμοποιούν, υπό κατάλληλες συνθήκες και όχι αυθαίρετα και εσφαλμένα.

10. Να αποκτήσουν πληροφορίες για τις προσωπικότητες και τους ανθρώπους του παρελθόντος, μέσα από συστηματική διερεύνηση και αξιολόγηση των υπαρχουσών πληροφοριών που συγκεντρώνουν για αυτούς, από την ανάλυση τους, τη διατύπωση συνεκτικής επιχειρηματολογίας με λογική αλληλουχία και την τεκμηρίωση των ισχυρισμών τους με συνδυασμό δεδομένων (Αβδελά, 2003, 26).

11. Να γνωρίσουν σημαντικά γεγονότα και εξελίξεις της ελληνικής Ιστορίας, από την αρχαιότητα ως σήμερα, καθώς και στοιχεία της Ιστορίας των άλλων πολιτισμών και λαών και να είναι σε θέση να τα συσχετίζουν.

12. Να κτίσουν σταδιακά μέσα τους τον «ιστορικό αλφαριθμητισμό», μετατρέποντας την ακαδημαϊκή γνώση σε συλλογικό πολιτισμικό αγαθό, στη διάρκεια της σχολικής μαθητείας (Κόκκινος, 1998, 248).

13. Να τοποθετούν πέρα από τα ιστορικά, τα γεγονότα της επικαιρότητας, σε ένα βάθος χρόνου, να διακρίνουν αν ό,τι παρουσιάζεται σαν καινοφανές είναι πράγματι και να αποφεύγουν τους σκοπέλους της ιδεολογικής χειραγώγησης (Αβδελά, 2003, 27).

14. Να προσεγγίσουν έννοιες σχετικές με τα πολιτιστικά κατάλοιπα και το ιστορικό παρελθόν, στο πλαίσιο του ανθρωπογενούς ιστορικού περιβάλλοντος που διαβιώνουν, μέσα από τη συλλογή, ταξινόμηση και έλεγχο των καταλοίπων (Τσιαντούλη, 2012, 12).

15. Να εμπεδώσουν την αντίληψη ότι η Ιστορία δεν είναι ένα κλειστός κατάλογος θεμάτων ή κατορθωμάτων, αλλά ερωτήματα που θέτουμε στο παρελθόν (Αβδελά, 2003, 36).

16. Να αντιληφθούν τη σπουδαιότητα του χρόνου στο παρελθόν και στο παρόν. Ένας μαθητής που κατανοεί την Ιστορία, έχει επίγνωση της συνέχειας και της αλλαγής μέσα στο χρόνο (Σμυρναίος, 2013, 111).

17. Να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται το συγκερασμό της δηλωτικής γνώσης (= γνώση του τι) με τη διαδικαστική γνώση (= γνώση του πώς) (Κόκκινος, 1998, 248).

Παιδαγωγικοί στόχοι:

1. Η κατανόηση και ο σεβασμός των διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων, η κατανόηση του «άλλου», η κατανόηση της έννοιας της ετερότητας (Γρόσδος, 2016, 117). Η συνειδητοποίηση ότι η κατανόηση κάθε κοινωνίας προϋποθέτει την κριτική μελέτη όλων των πτυχών της (πολιτικής, οικονομικής, πολιτιστικής, θρησκευτικής κ.λπ.) (Πολυχρονάκου, 2018, 51).

2. Η ανάπτυξη της δημοκρατικής συνείδησης, με την ενθάρρυνση του πλουραλισμού των απόψεων, του διαλόγου και της αλληλεπίδρασης. Μέσα από το μάθημα της Ιστορίας οι μαθητές γνωρίζουν τα πολιτεύματα που έχουν εδραιωθεί ανά καιρούς στον κόσμο, καθώς και τι αποτελέσματα είχαν κατά την εφαρμογή τους. Μαθαίνουν την έννοια και την αξία της δημοκρατίας και την επικράτηση της κοινής θέλησης και του ελεύθερου λόγου έναντι των καταπιεστικών ή ολιγαρχικών καθεστώτων.

3. Η ικανότητα να κρίνουν με βάση τις γνώσεις τους πότε ένα πολίτευμα είναι ορθό και πότε όχι.

4. Η καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας, δηλαδή του αισθήματος του συνανήκειν σε μια εθνική κοινότητα, η οποία έχει διαμορφωθεί μέσα από μακρόχρονες ιστορικές διαδικασίες.

5. Η ανάπτυξη της κριτικής συλλογικής αυτογνωσίας, ώστε οι μαθητές να κατανοούν το παρόν μέσα στο οποίο ζουν και το περιεχόμενο της εθνικής τους ταυτότητας. Να είναι σε θέση δηλαδή να αντιληφθούν ότι η εθνική τους ταυτότητα και η συγκρότησή της έχουν Ιστορία.

6. Με την ανάπτυξη της ιστορικής κρίσης, σκέψης και συνείδησης, αναμένεται να υπάρξει αυτοσυνειδησία, αυτογνωσία και βαθύτερη γνώση για τον άνθρωπο γενικότερα (Γριμάνη, 2020, 20).

7. Η αντίληψη της αξίας της ανθρώπινης ζωής και της κοινωνικής ευημερίας και η εκτίμηση πραγμάτων, τα οποία θεωρούσαν δεδομένα στη ζωή τους.

8. Η συνειδητοποίηση των προσωπικών ευθυνών για το μέλλον, αφού αποκτήσουν αίσθηση υπευθυνότητας και καθήκοντος και αφού κατανοήσουν πώς λειτουργεί η σημερινή κοινωνία και τις μελλοντικές προοπτικές της (Γριμάνη, 2020, 19-20).

9. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή μέσω της Ιστορίας, με τα ήθη, τις αξίες, τις συνήθειες, τα προβλήματα της εποχής που εξετάζουν κάθε φορά, και αντιλαμβάνονται και συναισθάνονται τους ανθρώπους της εποχής

10. Η ενημέρωση για τις κοινωνικές, πολιτισμικές, θρησκευτικές και εθνικές διαφοροποιήσεις των κοινωνιών τις οποίες μελετούν. Να κατανοούν και να αποδέχονται τις πολιτισμικές, θρησκευτικές ή άλλες διαφοροποιήσεις, ως θεμελιώδες δικαίωμα των ανθρώπων, σε μια δημοκρατική κοινωνία και ως θετικό παράγοντα της εξέλιξής της (Μαυρομμάτη -Μακρίδου- Μπούσιου, 2018, 03).

11. Η συνειδητοποίηση της κοινωνικοπολιτικής ιδιαιτερότητας κάθε λαού, η προβολή θετικών εθνικών παραδειγμάτων, αλλά και η καλλιέργεια εθνικής συνείδησης, η ανάδειξη του πνεύματος συνεργασίας και αλληλεγγύης με τους άλλους λαούς, σε ευρωπαϊκό αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο (Γριμάνη, 2020, 19-20).

12. Η καλλιέργεια ανθρωπιστικών αξιών, όπως ο αλληλοσεβασμός, η αλληλεγγύη και η υπευθυνότητα.

13. Η κατανόηση ότι κάθε εποχή έχει ένα ιδιαίτερο σύστημα αξιών και έναν διακριτό ηθικό κώδικα με τον οποίον κρίνουν πράξεις των ανθρώπων

14. Η καλλιέργεια ευαισθησίας και υπευθυνότητας προς τον τρόπο αντίληψης του περιβάλλοντος, καθώς στην Ιστορία το περιβάλλον αποκτά διαφορετικές έννοιες, εκτός από την κυρίαρχη οικολογική, και η ικανότητα αντίληψης του πότε είναι ορθή και πότε όχι η παρέμβαση του ανθρώπου σε αυτό.

15. Η δυνατότητα αντικειμενικής κρίσης των αποφάσεων, των επιλογών και των αντιδράσεων των ανθρώπων του παρελθόντος σε καίρια ή όχι ζητήματα, και μέσω αυτού η προσέγγιση του κόσμου των ενηλίκων., ο οποίος πολλές φορές φαίνεται απόμακρος και δυσνόητος.

16. Η καλλιέργεια πνευματικών λειτουργιών των μαθητών όπως η μνήμη, η φαντασία και η κριτική σκέψη.

17. Η ανάδειξη και μελέτη του πολυπολιτισμικού και διαπολιτισμικού χαρακτήρα των κοινωνιών του παρελθόντος με σκοπό τη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα

2.3. Το μάθημα της Ιστορίας στην Εκπαίδευση

Η διδασκαλία της Ιστορίας στο σχολείο θεσμοθετήθηκε στα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και στις αρχές του 1970 εμφανίζεται στη Βρετανία το κίνημα της «Νέας Ιστορίας» (New History). Με βάση τις αρχές του κινήματος αυτού η Ιστορία, σε αντίθεση με την παραδοσιακή μέθοδο, παύει να επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στα εθνικά γεγονότα πολιτικού και στρατιωτικού χαρακτήρα, ενώ στοχεύει στην «ανανέωση της διδασκαλίας της» σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά της ενεργητικής μάθησης (Αλεξοπούλου, 2012, 24). Το «Κίνημα Νέας Ιστορίας» εκδηλώνεται στη Βρετανία από τη δεκαετία του 1960, όταν το Schools Council History Project (13-16) άρχισε να μελετά τα προβλήματα στη διδασκαλία της Ιστορίας ως διδακτικού αντικείμενου στο Πρόγραμμα Σπουδών της Α'βάθμιας και Β'βάθμιας Εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό διεξήχθησαν έρευνες, οι οποίες κατέδειξαν ότι οι περισσότεροι μαθητές των βρετανικών σχολείων αντιμετώπιζαν την Ιστορία ως άχρηστο διδακτικό αντικείμενο, που δεν τους πρόσφερε καμία ωφέλεια στην πραγματική ζωή. Βασισμένη σε ερευνητικά δεδομένα η «Νέα» Ιστορία στο σχολείο άρχισε να δίνει έμφαση στις δεξιότητες, ως δια βίου πλεονεκτήματα (assets) που μπορεί κανείς να χρησιμοποιήσει σε πολλούς τομείς της ζωής του. Δεξιότητες όπως η επιλογή, η ανάλυση, η αξιολόγηση, η ενσυναίσθηση κ.λπ., οι οποίες έγιναν κεντρικές έννοιες στη «νέα» προσέγγιση της Ιστορίας, εφόσον μπορούν να αξιοποιηθούν σε τομείς της ευρύτερης καθημερινότητας (οικονομία, πολιτική, οικογενειακή ζωή κ.λπ.) και να συμβάλουν στη λήψη αποφάσεων. Με τον τρόπο αυτό ξεκίνησε η προσπάθεια να μετατραπεί η Ιστορία σε ένα ουσιαστικό και σχετικό με τη ζωή στο παρόν διδακτικό αντικείμενο. Κατ' επέκταση η Νέα Ιστορία γενικά επικρίνει την παραδοσιακή προσέγγιση της σχολικής Ιστορίας, η οποία εστιάζει στη γεγονοτολογική και χρονολογική προσέγγιση, στο πολιτικοστρατιωτικό περιεχόμενο, στην εθνική ιστορία, στις προσωπικότητες, στον βραχύ ιστορικό χρόνο κ.λπ. Το διακύβευμα γύρω από το οποίο εντέλει συγκροτήθηκε η Νέα Ιστορία παραπέμπει σε μια ισορροπία μεταξύ δηλωτικής γνώσης και ιστορικής σκέψης, με στόχο την απόκτηση από τους μαθητές τρόπων ανάλυσης, δεξιοτήτων ερμηνείας, τεκμηρίων και σύνθεσης (Rogers, 1978).

Στην ελληνική πραγματικότητα το μάθημα της Ιστορίας εισάγεται επίσημα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις αρχές του 20^{ου} αιώνα (Πετροκόκκινου, 2017, 24). Από τα πρώτα χρόνια ύπαρξής του στην ελληνική εκπαίδευση το μάθημα της Ιστορίας αποτέλεσε κατά κανόνα το μέσο της εθνικής αγωγής των μαθητών, με σκοπό την καλλιέργεια του εθνικού φρονήματος (Αλεξοπούλου, 2012, 28). Σήμερα, σύμφωνα με τα προγράμματα σπουδών φαίνεται

πως σκοπός της Διδακτικής της Ιστορίας «είναι η κατανόηση του ελληνικού παρελθόντος και η διαμόρφωση στάσεων ζωής εκ μέρους των μαθητών, ώστε αυτοί να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να καταστούν ενεργοί, δημοκρατικοί, ελεύθεροι, αυτόνομοι και υπεύθυνοι πολίτες» (ΦΕΚ 2021).

Το μάθημα της Ιστορίας έχει χαρακτηριστεί ως ένα από τα δυσκολότερα, αν όχι το δυσκολότερο, το πιο απαιτητικό, για τους μαθητές (Παπαντώνη, 2011, 20). Οι μαθητές διάκινται αρνητικά προς το μάθημα της Ιστορίας, κατατάσσοντάς το στα «δύσκολα» και απαιτητικά μαθήματα, αφού περιλαμβάνει εις βάθος κατανόηση της ύλης και ταυτόχρονα μεγάλη ικανότητα στον γραπτό λόγο (Πετροκόκκινου, 2017, 31). Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του σχολείου, τα περιορισμένα περιθώρια αυτενέργειας του δασκάλου, η μάστιγα της αποστήθισης και το εξετασιοκεντρικό μοντέλο, αλλά και η εμμονή στην παροχή προς τον μαθητή μιας «αντικειμενικής» Ιστορίας ενός «απόμακρου» εθνικού παρελθόντος, είναι μερικά μόνο από τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας της Ιστορίας στο ελληνικό σχολείο (Πετροκόκκινου, 2017, 26-27).

Η Ιστορία στα σχολεία μπορεί να χαρακτηριστεί με συντομία ως δασκαλοκεντρική, αφηγηματική, γεγονοτολογική, με κύριο άξονα την αποστήθιση, και εντέλει αναπαραγωγική διαδικασία. «Στο μάθημα αυτό η αποστήθιση έβρισκε και βρίσκει -δυστυχώς ακόμη- την κυριότερη έκφραση της και τα βιβλία ήταν -και συνεχίζουν να είναι ως ένα βαθμό- γραμμένα για αποστήθιση με την κατανομή της ύλης να αποτελεί μια κουραστική και ανιαρή επανάληψη αφηγήσεων» (Παπαντώνη, 2011, 20). Η ατέλειωτη αφηγηματικότητα είναι ένα αναπόσπαστο δυστυχώς κομμάτι της διδασκαλίας της Ιστορίας και σε αυτό συντελούν κυρίως τα Προγράμματα Σπουδών, τα διδακτικά εγχειρίδια, τα οποία προμηθεύει το κράτος στα σχολεία και είναι γραμμένα με τέτοιο τρόπο που προορίζονται για αποστήθιση, αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, συνειδητά ή υποσυνείδητα. Πολλοί από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν Ιστορία εγκλωβίζονται στο σχολικό εγχειρίδιο, είτε επειδή οι ίδιοι αρκούνται στο να κάνουν μια αφηγηματική διδασκαλία, απλά για να διεκπεραιώσουν τη διαδικασία, να προχωρήσουν τη διδακτέα ύλη σύμφωνα με τις οδηγίες και για να μη ξεφύγουν από τη ρουτίνα τους και από το συνηθισμένο κύκλο διδασκαλίας, είτε για άλλους λόγους, όπως το γεγονός ότι το μάθημα αυτό στη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση διδάσκεται πολλές φορές από εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν το γνωστικό αντικείμενο και δεν ειδικεύονται στον τομέα της Ιστορίας. Γι' αυτούς τους λόγους συχνά αρκούνται στην αφηγηματική διδασκαλία, δεν προσαρμόζουν το μάθημα ανάλογα με τα δεδομένα κάθε τάξης και τις ανάγκες των μαθητών, με αποτέλεσμα το

μάθημα να στερείται νοήματος και ουσίας και να μην οδηγεί στην επίτευξη του στόχου του ιστορικού γραμματισμού. Παρόμοιες διαπιστώσεις επιβεβαιώνονται και στο διεθνές περιβάλλον, από την καθημερινή πραγματικότητα, αλλά και από σχετικές έρευνες όπως η έρευνα των Crocco & Marino (2017), στην οποία φαίνεται ότι οι δάσκαλοι χάνουν την ουσία της διδασκαλίας, επειδή επικεντρώνονται στην επιτυχία στις μελλοντικές εξετάσεις. Η αλήθεια είναι ότι το ελληνικό σχολείο δεν έχει αποβάλει μέχρι σήμερα τη δασκαλοκεντρική διάστασή του όσον αφορά το πλαίσιο της διδασκαλίας. «Ο κεντρικός καθορισμός της διδακτέας και εξεταστέας ύλης, η οποία συνήθως πάσχει από έλλειψη λογικής συνοχής, σε συνδυασμό με το ένα και μοναδικό εγχειρίδιο ανά τάξη, ακυρώνουν το παιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού και καθιστούν τη διδασκαλία μια ανιαρή και γραφειοκρατική διαδικασία, που διέπεται από την υλοκεντρική, βιβλιογραφική και δασκαλοκεντρική αντίληψη» (Μαυροσκούφης, 2016, 276). Με επίκεντρο τον εκπαιδευτικό και όχι το μαθητή το μάθημα αποδυναμώνεται, διότι οι μαθητές δεν μαθαίνουν, δεν ενδιαφέρονται, δεν εκφράζουν τις απόψεις τους για ό,τι αναφέρεται κάθε φορά στο μάθημά και ουσιαστικά η διδακτική διαδικασία οδηγεί τους μαθητές να αναπαράγουν ακριβώς αυτό που γράφεται στο εγχειρίδιο ή αυτό που λέει ο εκπαιδευτικός, κυρίως για να πάρουν έναν καλό βαθμό και χωρίς βαθύτερη ουσία.

Επιπλέον, η Ιστορία που διδάσκονται οι μαθητές, σε αντίθεση με αυτή που διδάσκεται κατά κανόνα στο Πανεπιστήμιο, είναι σχεδόν αποκλειστικά γεγονοτολογική. Αναφέρεται κατά κανόνα στις μάχες και στις σπουδαίες προσωπικότητες, αφήνοντας στο περιθώριο κομβικές παραμέτρους του ιστορικού παρελθόντος όπως την κοινωνία, την οικονομία, τον πολιτισμό και τους απλούς ανθρώπους. Επίσης, οι μαθητές δεν εξοικειώνονται με τις ιστορικές πηγές, καθώς δεν διδάσκονται πώς να τις προσεγγίσουν και να θέσουν ερωτήματα σε αυτές, έτσι ώστε να διαμορφώσουν γνώμη και άποψη σχετικά με ό,τι αναφέρεται στην πηγή που μελετούν και να την ερμηνεύσουν. Οι ιστορικές πηγές στα σχολικά βιβλία της Ιστορίας τις περισσότερες φορές δεν θεωρούνται ως προοργανωτές της μάθησης, ούτε αντιμετωπίζονται ως ερεθίσματα για ασκήσεις παρατήρησης, διάλογο και προβληματισμό (Γατσώτης, 2004, 137). Στην ελληνική σχολική πραγματικότητα η ανελαστικότητα, ο συγκεντρωτισμός και ο καθοριστικός έλεγχος των προγραμμάτων σπουδών είναι κάποιοι από τους βασικούς παράγοντες που ευθύνονται για την αδιάφορη στάση των μαθητών προς το μάθημα της Ιστορίας, γιατί κατά κανόνα δεν

απηχούν τις σύγχρονες ιστοριογραφικές και παιδαγωγικές τάσεις και αντιλήψεις και δεν συμβαδίζουν με αυτές (Αλεξοπούλου, 2012, 29-30).

Η κατάσταση όπως περιγράφεται παραπάνω παραπέμπει στην παραδοσιακή ιστορική εκπαίδευση προηγούμενων χρόνων, η οποία δεν ενδιαφέρεται πραγματικά για την ανάπτυξη της ιστορικής και της κριτικής σκέψης των μαθητών, ακόμα και αν αυτό ισχυρίζεται. Ενδιαφέρεται μάλλον, και ίσως πολύ περισσότερο, για την αναπαραγωγή μιας αυστηρά προκαθορισμένης ιστορικής γνώσης, η οποία συνδέεται με μια συγκεκριμένη ιδεολογική αντίληψη των «αντικειμενικών» γεγονότων και η οποία δίνεται στους μαθητές ως απλοποιημένη περίληψη της «ορθόδοξης» ακαδημαϊκής Ιστορίας (Νάκου, 2000, 57-58). Σύμφωνα με το μοντέλο της παραδοσιακής αφηγηματικής Ιστορίας και της προσκόλλησης στην καλλιέργεια και στην ανάπτυξη του εθνικού φρονήματος, δικαιολογημένα το μάθημα χαρακτηρίζεται ανιαρό και βαρετό, διότι ο τρόπος και οι μέθοδοι διδασκαλίας του, αλλά και οι πραγματικοί στόχοι του, δεν προσφέρουν στους μαθητές απολύτως τίποτα παραγωγικό και χρήσιμο για τη ζωή τους (Πετροκόκκινου, 2017, 34). Το να θεωρεί κανείς το μάθημα της Ιστορίας ανιαρό έχει πολλές και ποικίλες συνέπειες: μειώνει τη διάθεση για κριτική ικανότητα, όπως και την περιέργεια και τη φαντασία των μαθητών, δεξιότητες που (πρέπει να) σχετίζονται άμεσα με την ενασχόληση με την Ιστορία και η απουσία τους βαραίνει αρνητικά, τόσο το επίπεδο της παραγωγής της επιστημονικής γνώσης, όσο και σε εκείνο της καθημερινής ζωής, της ιδιότητας του ενεργού πολίτη, ενώ ταυτόχρονα ευνοεί την ιδεολογική χειραγώγηση (Αβδελά, 2003, 24). Η Ιστορία ως μάθημα, αλλά και ως επιστήμη, δεν μπορεί να είναι μονοδιάστατη. Απαιτεί ανάλυση, εμβάθυνση στα γεγονότα, σύγκριση και εκτίμηση φαινομένων και καταστάσεων, αποτίμηση πράξεων και προσώπων, επιτόπια έρευνα και πολλά άλλα, τα οποία το σχολικό μάθημα δεν τα καλύπτει ούτε στο ελάχιστο. Η Ιστορία ως διδακτικό αντικείμενο στο σχολείο πρέπει να βασιστεί πολύ περισσότερο στην ενεργοποίηση των μαθητών, να τους προκαλεί να θέτουν ιστορικές υποθέσεις και ερωτήσεις, να διδάσκονται πως να προσεγγίζουν ερμηνευτικά μια ιστορική πηγή και πως να τεκμηριώνουν την άποψη τους με ιστορικά και πραγματολογικά επιχειρήματα.

Γιατί όμως οι μαθητές χαρακτηρίζουν το μάθημα της ιστορίας ανιαρό; Σύμφωνα με όσα λέει ο Κόκκινος, η ευθύνη για τη στάση τους αυτή έγκειται στο ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αδυνατεί να προσφέρει τα απαραίτητα εφόδια στους μαθητές, προκειμένου οι ίδιοι να συμμετέχουν ενεργά στις νέες διδακτικές πρακτικές του μαθήματος της Ιστορίας, σύμφωνα με τις οποίες ο μαθητής ερευνά την ιστορική γνώση.

Επιπλέον, ο ίδιος αναφέρει ότι οι μαθητές δεν έχουν εξοικειωθεί από τα πρώτα στάδια της σχολικής τους ζωής με τον ρόλο της Ιστορίας στην κοινωνία και την «επιστημολογική της ιδιαιτερότητα», με αποτέλεσμα το μάθημα να καθίσταται δύσκολο και αποθαρρυντικό για τους περισσότερους» (Κόκκινος 2003, 159-161). Βασική συνιστώσα της ιστορικής παιδείας θα πρέπει να είναι η κατανόηση από τους μαθητές του τι είναι η Ιστορία, πώς λειτουργεί, με ποια μέθοδο και γιατί μπορεί να είναι χρήσιμη για το παρόν και το μέλλον των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων. Κάθε έννοια ιστορικής παιδείας οφείλει να επικεντρώνει την προσοχή της στη φύση της Ιστορίας ως επιστήμης και να διερωτάται τι πρέπει να κατανοήσουν οι μαθητές, αν πρόκειται να αντιληφθούν τι είναι αυτό που μαθαίνουν να κάνουν μαθαίνοντας Ιστορία, όπως υποστηρίζει ο Lee (Κουσερή, 2015, 44). Για αυτό ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρουσιάζει τα ιστορικά γεγονότα, συνδέοντας τα αίτια και τα αποτελέσματα έτσι, ώστε οι μαθητές να μπορούν να αποκτήσουν πληρέστερη γνώση τους, αφού θα αντιλαμβάνονται γιατί συνέβη κάτι και τι αντίκτυπο είχε σε όλο το φάσμα της τότε κοινωνίας, αλλά και μετέπειτα. Είναι αναγκαίο να διασαφηνίζονται και ορισμένοι όροι που εμφανίζονται στα σχολικά εγχειρίδια, καθώς συχνά ο μαθητής συγχέει τις έννοιες και τους όρους και απλά τους μαθαίνει μηχανιστικά μέσω της αποστήθισης.

Ερευνητές, βασισμένοι στις παιδαγωγικές θεωρίες του Bruner, έχουν υποστηρίξει πως οι βασικοί παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η κατανόηση στο μάθημα της Ιστορίας είναι οι εξής:

- το πλούσιο σε ερεθίσματα μαθησιακό περιβάλλον (χρήση εποπτικών μέσων, χάρτες, εικόνες, βίντεο κ.α.)
- τα κίνητρα, η θέληση και οι προσδοκίες που έχουν οι ίδιοι οι μαθητές για το συγκεκριμένο μάθημα,
- η συμμετοχή τους στο μάθημα, η ενεργητικότητα στη θεμελίωση απόψεων και ερωτημάτων και γενικότερα οι πρωτοβουλίες που αναπτύσσουν,
- η σταδιακή τους εξοικείωση με τον ορθολογικό τρόπο σκέψης (Σμυρναίος, 2013, 115).

Για τον Κόκκينو η παγκοσμιοποίηση και οι αλλαγές που έχει προκαλέσει στον σύγχρονο τρόπο σκέψης έχουν επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο η σύγχρονη κοινωνία αντιλαμβάνεται την ιστορική σκέψη, το χρόνο, το χώρο, τη συνέχεια, την αλλαγή, το αίτιο και τη δράση (Αλεξοπούλου, 2012, 30). Στο πλαίσιο αυτό ο μαθητής πρέπει να βοηθηθεί, ώστε να αποβάλει την παθητικότητα και να ενεργοποιηθεί στην τάξη, αλλά και να προσπαθήσει όσο είναι δυνατό, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, να

ανακαλύπτει την ιστορική γνώση πίσω από ό,τι του προσφέρεται. Η ενεργητική μάθηση της Ιστορίας συμβάλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, εφόσον δίνει στο μαθητή τη δυνατότητα να προσεγγίζει ερμηνευτικά ένα θέμα. Άλλωστε, από τους βασικούς σκοπούς του μαθήματος της Ιστορίας στο σχολείο είναι η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης, της ιστορικής γνώσης και της κριτικής σκέψης τους. «Η άσκηση των μαθητών στην ιστορική σκέψη είναι σημαντική για το μάθημα της Ιστορίας και μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω της διερεύνησης της γνώσης. Η κατανόηση των ιστορικών αφηγήσεων μέσα από την αναζήτηση των αιτιών και των αποτελεσμάτων, καθώς και η μελέτη της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές, με σκοπό την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο εκείνοι έδρασαν κάτω από ορισμένες συνθήκες, αποτελούν βασικές αρχές για την ιστορική σκέψη» (Καλλιμάνη, 2016, 02).

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι μαθητές να μάθουν να αναζητούν την επιστημονικά εγκυρότερη ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων, μέσα σε κλίμα έρευνας και διαλόγου. Αυτό δεν σημαίνει ότι θα γίνουν οι ίδιοι επαγγελματίες ιστορικοί, αλλά ερχόμενοι σε επαφή με τις μεθοδολογικές πρακτικές της Ιστορίας, θα μπορούν να συγκροτήσουν σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο την ιστορική τους κουλτούρα (Αλεξοπούλου, 2012, 31). Εξίσου χρήσιμο είναι κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας οι μαθητές να επιδιώκουν στόχους, οι οποίοι θεωρούνται απαραίτητη για την καλλιέργεια και την επίτευξη του ιστορικού γραμματισμού :

- να κατανοούν τη διάκριση αναμεσα σε παρελθόν, παρόν και μέλλον και γενικότερα να αντιληφθούν τη γραμμική αντίληψη του ιστορικού χρόνου,
- να μαθαίνουν να προσεγγίζουν τους ανθρώπους του παρελθόντος μέσα από συστηματική διεύρυνση και αξιολόγηση των πληροφοριών που διαθέτουν για αυτούς (Αβδελά, 2003, 26),
- να αναπτύσσουν την ικανότητα επιλογής αλλά και αποτίμησης στοιχείων και πληροφοριών,
- να μπορούν να συγκρίνουν, να αναλύουν και να εξηγούν τεκμήρια οποιασδήποτε μορφής (γραπτή πηγή, μια εικόνα, ένα αγγείο, έναν χάρτη κλπ.) (Παπαντώνη, 2011, 22),
- να αντιληφθούν το πως το παρελθόν μπορεί να επηρεάσει και να διαμορφώσει το παρόν και το μέλλον (Παπαντώνη, 2011, 22),
- να καλλιεργηθούν ηθικά και πολιτισμικά και αξιακά,
- να αντιληφθούν την προσωπική τους ευθύνη για την πορεία της κοινωνίας στην οποία ζουν.

Παρακάτω προτείνονται μερικές κομβικές αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας της Ιστορίας, προκειμένου το μάθημα να αναβαθμιστεί στην αντίληψη των μαθητών, αλλά και να αποκτήσει τις πραγματικές διαστάσεις και το πραγματικό του νόημα:

- Η σχολική ιστορία πρέπει να αποπολιτικοποιηθεί, δηλαδή να από ιδεολογικοποιηθεί (Αβδελά, 2003, 29).
- Τα λεπτομερή Προγράμματα Σπουδών πρέπει να αντικατασταθούν από άλλα, πιο ευέλικτα.
- Πρέπει να πάψει το ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο και να υπάρξει ευελιξία στην επιλογή βιβλίων που θα αξιοποιούνται στο μάθημα.
- Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες κατά τη διδασκαλία και να προσαράζουν το μάθημα στις ανάγκες των μαθητών που έχουν απέναντί τους.
- Επίσης χρειάζεται να έχουν συνεχή επιμόρφωση σχετικά με τις επιστημονικές εξελίξεις που αφορούν τις διεργασίες του μαθήματος της Ιστορίας και να αναπτύσσουν σχέδια διερεύνησης του παρελθόντος με ομαδοσυνεργατικές μεθόδους και ερευνητικές εργασίες (Κουσερή, 2015, 54).
- Χρειάζεται να αξιοποιούνται τα εποπτικά και τεχνολογικά μέσα, όσο είναι εφικτό, ώστε το μάθημα να προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών και να τους κινητοποιεί.
- Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναμετρηθούν με τη μέγιστη πρόκληση της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας, δηλαδή να «αναγκάσουν» τους μαθητές να δείξουν ενδιαφέρον προς αυτό το μάθημα όπως υποστηρίζει και ο Lomas (Πετροκόκκινου, 2017, 32).
- Η σχολική Ιστορία, συστηματοποιώντας και εξορθολογίζοντας τη μνήμη και μειώνοντας το αυθαίρετο και συγκινησιακό της στοιχείο, μπορεί να συμβάλει έτσι, ώστε, κατά την υπόδειξη του J. Le Goff, «η συλλογική μνήμη να χρησιμεύει στην απελευθέρωση και όχι στην υποδούλωση των ανθρώπων» (Αβδελά, Ιστορία και σχολείο, 1998, 337).
- Στο πλαίσιο της διαθεματικότητας, η διδασκαλία της Ιστορίας πρέπει να δίνει έμφαση και στη μελέτη των οικονομικών, κοινωνικών, γεωγραφικών, εθνολογικών και πολιτιστικών ζητημάτων, σε σύνδεση και με άλλες επιστήμες, όπως η αρχαιολογία, η ιστορία της τέχνης και των ιδεών, η φιλολογία, η τεχνολογία, η λογοτεχνία κλπ.
- Ο Lee υπογραμμίζει την ανάγκη ενσωμάτωσης της προϋπάρχουσα γνώσης ειδικά τον τομέα της ιστορίας, εφόσον διαφορετικά οι μαθητές «μπορεί να αποτύχουν

να αντιληφθούν τις νέες έννοιες που διδάσκονται και τις αντίστοιχες πληροφορίες ή μπορεί να τις μάθουν για τους σκοπούς ενός διαγωνίσματος (τεστ), και να επιστρέψουν στα προδιαμορφωμένα νοητικά τους σχήματα μόλις βγουν από την τάξη (Κουσερή, 2015, 50)

- Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται στις ιστορικές προσεγγίσεις πρέπει να είναι ποικίλο, πλούσιο και πολύπλευρο και να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις του αντικειμένου, στις δυνατότητες κάθε τάξης και βαθμίδας και στη σύνθεση των σχολικών ομάδων, αλλά και στις ιδιαιτερότητες του τοπικού περιβάλλοντος, της κοινωνικής, πολιτισμικής και εθνικής προέλευσης των παιδιών (Κουσερή, 2015, 54).

- Η αφήγηση χρειάζεται να περιοριστεί και να συνδυαστεί με άλλες διδακτικές μεθόδους, όπως ο διάλογος. «Η αφήγηση από τον διδάσκοντα μπορεί, κατά περίπτωση, να παρέχει με συντομία και ακρίβεια τις απαραίτητες πληροφορίες για την ενεργοποίηση και τον προβληματισμό των μαθητών ή να κινήσει το ενδιαφέρον τους, όταν έχει ζωντάνια και ποικιλία. Ο συνδυασμός της όμως με διάλογο, κατευθυνόμενο ή και ελεύθερο, καθιστά τους μαθητές συμμετόχους στη μαθησιακή διαδικασία» (Αλεξοπούλου, 2012, 34).

- Η χρήση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει θετικά αποτελέσματα, αφού δίνεται πρόσβαση σε ένα πλούσιο ιστορικό. Πάντοτε ωστόσο, με την αρμόζουσα προσοχή, καθώς η έμφαση στη χρήση των νέων τεχνολογιών μπορεί να οδηγεί δυνητικά σε αποτελέσματα αντίθετα από τα αναμενόμενα.

3ο Κεφάλαιο. Οι βασικές θεωρίες μάθησης και η εφαρμογή τους στη σύγχρονη διδακτική της Ιστορίας

Η Διδακτική της Ιστορίας σήμερα θέτει ως έναν από τους κύριους στόχους του μαθήματος την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών. Ως κριτική σκέψη χαρακτηρίζεται η «νοητικοσυναισθηματική λειτουργία που ενεργοποιεί επιλεκτικά και συνδυαστικά γνωστικές δεξιότητες, λογικούς συλλογισμούς, και μεταγνωστικές στρατηγικές, με τη βοήθεια των οποίων, το άτομο επεξεργάζεται τα δεδομένα με τρόπο λογικό και αποστασιοποιημένο από τις προσωπικές του πεποιθήσεις και προκαταλήψεις, προκειμένου να δαμάσει το πλήθος των ετερογενών στοιχείων τους, ώστε τελικά να καταλήξει σε έγκυρα και λογικά συμπεράσματα, διαπιστώσεις, κρίσεις και επιλογές δράσεις» (Ματσαγγούρας, 2005, 274). Σκοπός της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης στο σχολείο είναι οι μαθητές να δρουν ενεργητικά στην τάξη και να έχουν κυρίαρχο ρόλο κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Η έρευνα της M. Donaldson, η οποία κινούμενη στο πλαίσιο της μεθοδολογικής αρχής πως η προσέγγιση του παρελθόντος επιτυγχάνεται μόνο μέσω των γλωσσικών μορφών που χρησιμοποιούμε για να το προσεγγίσουμε, έδειξε ότι και τα παιδιά είναι ικανά για ορθολογική, κριτική και τεκμηριωμένη σκέψη (Κόκκινος, 1998, 247).

Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της κριτικής σκέψης είναι :

- η ελεύθερη σκέψη, το ανοιχτό μυαλό και ο παραγκωνισμός όποιας μορφής παρωπίδων μπορούν να περιορίσουν τη σκέψη και τη γνώση και, σε δεύτερο επίπεδο,
- η ανάλυση, η ερμηνεία, η αναζήτηση τεκμηρίων και η επεξεργασία αυτών.

Ο μαθητής μέσα από τη διαδικασία της κριτικής σκέψης επιχειρεί να διαχειριστεί και να επεξεργαστεί τα δεδομένα κάθε κατάστασης ή προβλήματος, με τις δικές του νοητικές λειτουργίες και να διαμορφώσει την προσωπική του άποψη, τη δική του αντίληψη των πραγμάτων.

Πέρα όμως από κριτική σκέψη, επιδιώκει η σύγχρονη διδακτική της Ιστορίας και την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης. Η σκέψη θεωρείται ότι είναι ιστορική, όταν αναφέρεται στην ιστορικότητα του παρελθόντος, στη σύνδεση του παρόντος και του μέλλοντος με το παρελθόν, βασιζόμενη όχι σε υποθέσεις, αλλά σε τεκμήρια κάθε μορφής (γραπτά, προφορικά, εικονικά, έργα τέχνης κ.λπ.), που δημιουργούν ερωτήματα, προβληματισμούς και αναζητήσεις γύρω από το παρελθόν και μπορούν να οδηγήσουν σε ένα αναθεωρημένο ή νέο συμπέρασμα, σε μια νέα προσέγγιση της

αληθείας ή ενός ιστορικού γεγονότος. Για την οικοδόμηση και τη λειτουργία της ιστορικής σκέψης απαραίτητη η χρήση ιστορικής ορολογίας. Μία σκέψη που μπορεί να χαρακτηριστεί «ιστορική» ως προς τη μεθοδολογία και το περιεχόμενό της, δε μπορεί να θεωρηθεί πλήρως ιστορική, αν δεν είναι εκφρασμένη με κατάλληλο ή σχετικό με την Ιστορία λεξιλόγιο.

Όσα περιγράφονται παραπάνω για την κριτική και την ιστορική σκέψη, μας παραπέμπουν κατά βάση στη θεωρία μάθησης του εποικοδομητισμού. Στον εποικοδομητισμό ο μαθητής έχει κυρίαρχο ρόλο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Στην συγκεκριμένη θεωρία μάθησης γίνεται συνδυασμός της προϋπάρχουσας γνώσης με τη νέα γνώση που αποκτιέται. Επίσης, ο καθένας εκλαμβάνει και αποθηκεύει με διαφορετικό τρόπο τη νέα γνώση, ανάλογα με τις εμπειρίες και τις γνώσεις που είχε προτούτα. Έτσι, ο κάθε μαθητής καταφέρνει και δημιουργεί τη «δική του» μάθηση. Όπως υποστηρίζει ο Vygotsky, ο μαθητής πρέπει να αποκτήσει κριτική σκέψη και αυτό θα επιτευχθεί μέσα από τη συνεχή επίλυση νέων επικείμενων προβλημάτων. Ο μαθητής, επομένως, θα ανακαλύψει μόνος του τη γνώση μέσα από την προσεκτική καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.

Πέρα όμως από την κριτική σκέψη των μαθητών, η σύγχρονη Διδακτική της Ιστορίας δεν αφήνει στο περιθώριο την γνώση, η οποία σε ορισμένες περιπτώσεις κατακτιέται με μεθόδους διδασκαλίας που δεν θεωρούνται καινοτόμες. Η γνώση είναι μια πληροφορία, την οποία το κάθε άτομο την προσεγγίζει και την κατακτάει με το δικό του τρόπο, αφού την επεξεργαστεί σε προσωπικό επίπεδο. Δεν είναι κτήμα μόνο ενός ατόμου, αλλά μπορεί να διαμοιραστεί και σε άλλους και πολλές φορές έρχεται να μας προϊδεάσει και να μας καθοδηγήσει στην σωστή επιλογή, όταν στερούμαστε την εμπειρία πάνω σε ένα θέμα ή μια κατάσταση. Άρα, η γνώση μεταβιβάζεται από τον εκπαιδευτικό, που την κατέχει, στον μαθητή ο οποίος την αγνοεί (Κάββουρα, 2010).

Η γνώση, σε ορισμένες περιπτώσεις, κατακτιέται και με την αφηγηματική διδασκαλία σε περιορισμένο βαθμό, τόσο σε εισαγωγικό και καθαρά αναφορικό πλαίσιο, με το ξεκίνημα της διδασκαλίας μιας νέας ενότητας, αλλά και στις νεαρές τάξεις, όταν ο μαθητής στερείται τις βασικές αναγκαίες γνώσεις και χρειάζεται. Σε πρώτο στάδιο, ο καθηγητής μπορεί να κάνει μια αφήγηση περιγραφική και έπειτα αναλυτική και στην συνέχεια ο μαθητής να απομνημονεύσει τις νέες γνώσεις. Ο καθηγητής οφείλει να παρέχει αυτές τις απαραίτητες πληροφορίες μέσω της αφήγησης, αλλά με τρόπο που θα αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητών. Χρειάζεται να αναφέρεται σε αυτές τις πληροφορίες με συντομία και σαφήνεια, επιχειρώντας να προκαλέσει

ερωτήματα και προβληματισμούς στο μαθητή. Βέβαια, είναι γνωστό, πως όταν ο εκπαιδευτικός καταφέρνει και συνδυάζει την αφήγηση με διάλογο, ο μαθητής γίνεται πιο ενεργητικός και δεν είναι παθητικός και αποστασιοποιημένος από την εκπαιδευτική διαδικασία. Μάλιστα, κατά τον Stone η αφήγηση είναι η «οργάνωση του υλικού σε μια χρονολογικά συνεχή τάξη και η εστίαση του περιεχομένου σε μια μοναδική συνεκτική Ιστορία» (Stone, 2001, 281).

Η απομνημόνευση είναι η διαδικασία συμφωνία με την οποία μια πληροφορία αποθηκεύονται στο μυαλό του παιδιού με συγκεκριμένο και οργανωμένο τρόπο, με σκοπό την ανάκλησή της και τη χρήση της όποια στιγμή χρειαστεί. Η απομνημόνευση θεωρείται βασική για κάθε γνωστική λειτουργία της σκέψης και της μάθησης και για τη βελτίωσή της χρησιμοποιούνται στρατηγικές, οι οποίες στοχεύουν στη διευκόλυνση της συστηματοποιημένης αποθήκευσης των πληροφοριών. Η απομνημόνευση είναι απαραίτητη στις νεαρές ηλικίες, για να γίνει η κωδικοποίηση των βασικών γνώσεων. Σκοπός της απομνημόνευσης, είναι να επαναφέρει την αποθηκευμένη-κωδικοποιημένη πληροφορία στο μυαλό του μαθητή, όταν χρειάζεται. Η καλλιέργεια της απομνημόνευσης φαίνεται απαραίτητη στη Διδακτική της Ιστορίας (π.χ. η μάχη των Θερμοπυλών έγινε το 480 π.Χ. ανάμεσα στις Ελληνικές πόλεις-κράτη και στους Πέρσες).

Ο άνθρωπος έχει την δυνατότητα να απομνημονεύει με τρεις διαφορετικούς τρόπους:

α. Μηχανικά: όταν δεν κατανοεί το περιεχόμενο μιας πληροφορίας και την αποθηκεύει άκριτα, αλλά παρόλα αυτά τη συγκρατεί για ένα ορισμένο περιορισμένο διάστημα.

β. Κριτικά: όταν αντιλαμβάνεται το περιεχόμενο της πληροφορίας, την οργανώνει, την επεξεργάζεται και την αποθηκεύει για μεγάλο χρονικό διάστημα.

γ. Αναζήτηση ομοιοτήτων: ανάμεσα στις νέες παραστάσεις που θέλουμε να συγκρατήσουμε και σε παλαιές, δευτερεύουσες αλλά εύκολα αποτυπωμένες,

Η απομνημόνευση είχε ευρεία χρήση ως ενέργεια και ως διαδικασία στο εκπαιδευτικό σύστημα και παλαιότερα και στις μέρες μας. Για τη σύγχρονη Διδακτική της Ιστορίας η απομνημόνευση είναι μια απαραίτητη αλλά όχι επαρκής διαδικασία στην προσπάθεια για ερμηνεία και κατανόηση του παρελθόντος.

Η αποστήθιση είναι η άκριτη απομνημόνευση μια πληροφορίας, αντί της κριτικής κατανόησης της, με σκοπό κυρίως την αποθήκευση στον ανθρώπινο εγκέφαλο. Η αποστήθιση επιτυγχάνεται και μέσω της «παπαγαλίας», δηλαδή μιας

άκριτης και συνεχούς επανάληψης της πληροφορίας. Είναι προφανές ότι αυτό που πρέπει να αποφεύγεται κατά τη εκπαιδευτική διαδικασία είναι η αποστήθιση. Πρέπει να αποφεύγεται, διότι η πληροφορία που αποθηκεύεται μέσω της αποστήθισης αποθηκεύεται άκριτα και παθητικά και δεν στηρίζεται στην παραγωγική σκέψη του μαθητή. Ταυτόχρονα η αποστήθιση θεωρείται πλέον παρωχημένη, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υφίσταται ακόμα και σήμερα, σε ένα βαθμό, σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα. Οι διαδικασίες της απομνημόνευσης και της αποστήθισης παραπέμπουν κυρίως στη θεωρία μάθησης του συμπεριφορισμού. Η σύγχρονη Διδακτική της Ιστορίας κατανέμει το βάρος μεταξύ γνώσης (απομνημόνευσης) και κριτικής σκέψης δίνοντας μεγαλύτερη βαρύτητα στην κρίση, στον τρόπο δηλαδή με τον οποίο αντιλαμβάνεται ο μαθητής ένα γεγονός, στον τρόπο που το προσεγγίζει και στα πορίσματα/ερμηνείες στις οποίες οδηγείται.

Σημαντική έννοια της σύγχρονης Διδακτικής της Ιστορίας είναι και η ιστορική κατανόηση. Ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο της ιστορικής κατανόησης, μέσα από τη μελέτη πηγών, δίνει και η R. Ashby, λέγοντας ότι «η απλή ανάκληση των γεγονότων του παρελθόντος χωρίς την ουσιαστική εμβάθυνση και κατανόηση των αιτιών που οδήγησαν προς μία κατεύθυνση, δεν έχει καμία ιστορική αξία» (Γερογιάννη, 2019, 26). Η ιστορική κατανόηση είναι η ικανότητα να δρα και να σκέφτεται κανείς, χρησιμοποιώντας τη γνώση που έχει ήδη αποκτήσει και κατακτήσει και αποβλέπει στην κατανόηση των ιστορικών γεγονότων και φαινομένων. Προκειμένου αυτή να επιτευχθεί, κατά τη διδακτική διαδικασία, ο μαθητής καλείται να θέσει ερωτήσεις στα ιστορικά κείμενα όλων κάθε είδους που έχει μπροστά του, να προχωρήσει σε τεκμηριωμένες απαντήσεις, να μπορεί να αντιλαμβάνεται τι συμβαίνει πίσω από τα γεγονότα που μελετά και τι μπορεί να είναι αυτό που τα προκάλεσε, να κάνει υποθέσεις και εντέλει να ερμηνεύει σύμφωνα με τις δυνατότητές του τα ιστορικά τεκμήρια. Στην Ιστορία κατανόηση σημαίνει διείσδυση στις δομικές σχέσεις της ιστορικής εξέλιξης, στα κίνητρα και στα ενδιαφέροντα των ανθρώπων.

Στην σχολική Ιστορία η προσπάθεια που καταβάλει ο μαθητής για να προσεγγίσει και να ερμηνεύσει ένα γεγονός του παρελθόντος, συγκρούεται με χρόνιες παθογένειες του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η επιμονή στην άκριτη απομνημόνευση και στη στείρα μη παραγωγική αποθήκευση πληροφοριών. Όταν ο μαθητής δεν επιδιώκει να κατανοήσει όσα μελετά στην Ιστορία, τότε χάνεται ένας από τους βασικούς στόχους που της Ιστορίας ως επιστήμης και ως διδακτικού αντικειμένου. Αν οι μαθητές δεν κατανοούν πώς οι ατομικές πράξεις και ευκαιρίες διαμορφώνονται

από τα πολιτισμικά πρότυπα και τους κοινωνικούς θεσμούς, τότε δε θα διαθέτουν τα απαραίτητα εφόδια για άλλες έλλογες κρίσεις σχετικά με το συλλογικό αγαθό.

Η ιστορική κατανόηση συνδέεται άμεσα με τη θεωρία του εποικοδομητισμού, και με τις προτάσεις του κυριότερου εκπροσώπου του, του Piaget. «Η ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης των εννοιών ακολουθεί την πιαζετιανή κλιμάκωση των σταδίων και η νοητική ωρίμανση που απαιτεί η ιστορική μάθηση, συνδέεται κατά βάση με τη ψυχοβιολογική ωρίμανση των μαθητών και τη μμετάβαση στο στάδιο των νοητικών χειρισμών που ολοκληρώνεται στην ηλικία των 15-16 χρόνων» (Ρεπούση, 2000, 196). Κατά τον Piaget, τον κύριο εκφραστή του εποικοδομητισμού, η γνώση την οποία διαθέτει ένα παιδί, αναθεωρείται και εξελίσσεται διαρκώς. «Υποκινούμενο από τις νοητικές λειτουργίες του, οι οποίες έχουν βιολογική προέλευση, το παιδί επιδιώκει να προσαρμόζεται συνεχώς στο μεταβαλλόμενο περιβάλλον του. Η ίδια η βιολογική του ωρίμανση, τα ερεθίσματα που του παρέχει το κοινωνικό του περιβάλλον, αλλά και η αυτόνομη δραστηριότητα του ίδιου παρέχουν στο παιδί εξωτερικά ερεθίσματα, τα οποία καλείται να αφομοιώσει ή στα οποία καλείται να προσαρμοστεί, με αποτέλεσμα να “πυροδοτείται” η ανάπτυξή του» (Ζαχαριάδου, 2020, 07).

Η θεωρία του Piaget ερευνά τον τρόπο με τον οποίο το παιδί καθίσταται ικανό να συλλάβει ιδέες και πληροφορίες και όχι με την στυγνή εκμάθηση ορισμένων πληροφοριών και συμπεριφορών. Τέλος, ο Piaget προτείνει διακριτά στάδια εξέλιξης, τα οποία χαρακτηρίζονται από ποιοτικές και όχι ποσοτικές διαφορές. Εστιάζει, δηλαδή, στην ποιότητα της νοητικής ικανότητας του παιδιού και όχι στην ποσότητα των πληροφοριών ή γνώσεων που έχει εσωτερικεύσει. Η θεωρία του Piaget εισήγαγε ένα νέο μοντέλο δόμησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που αξιοποιεί και ενισχύει την φυσική πορεία της παιδικής μάθησης. Ο Piaget πρότεινε την συγκρότηση ενός ενεργού σχολικού περιβάλλοντος, μέσω του οποίου το μαθητής καλείται να εξερευνήσει, να τροποποιήσει, να εναλλάξει, να αναρωτηθεί και να αναζητήσει απαντήσεις στα ερωτήματά του με δική του πρωτοβουλία, χωρίς όμως να εκλείπει η καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, ο οποίος φροντίζει και προσαρμόζει την κάθε δραστηριότητα στο γνωστικό επίπεδο κάθε παιδιού. Κατά τον Piaget, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να υποβοηθά την γνώση, να καθοδηγεί, να εμπνέει και να παροτρύνει τους μαθητές του να ανακαλύπτουν μόνοι τους τη γνώση (Ζαχαριάδου, 2020, 7 και 10).

Άλλη βασική έννοια της σύγχρονης Διδακτικής της Ιστορίας είναι η ιστορική συνείδηση. Με τον όρο ιστορική συνείδηση εννοούμε το προνόμιο του ανθρώπου να έχει συναίσθηση της ιστορικότητας κάθε παρόντος χρόνου και της σχετικότητας κάθε

πεποίθησης ή γνώσης. Ο Γερμανός θεωρητικός της Ιστορίας Jörn Rüsen αναφέρει πως «η ιστορική συνείδηση περιλαμβάνει κάθε μορφή σκέψης για το παρελθόν» (Rüsen, 2012), ενώ την προσδιορίζει ως «μια σύνθεση όλων των διανοητικών διαδικασιών μέσα από τις οποίες αφενός χρησιμοποιείται το παρελθόν ως εργαλείο προσανατολισμού και αφετέρου ερμηνεύεται για χάρη της κατανόησης του παρόντος και της προσδοκίας του μέλλοντος» (Αποστολόπουλος, 2017, 4).

Η ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης των μαθητών είναι ιδιαίτερα σημαντική. Μέσω της κατανόησης του παρελθόντος και με κριτική και λογική σκέψη, οι μαθητές αντιλαμβάνονται πως οι πράξεις και τα γεγονότα του παρελθόντος καθόρισαν το παρόν που οι ίδιοι βιώνουν και, αντιστοίχως, το παρόν που έχει επηρεαστεί από το παρελθόν θα καθορίσει το μέλλον. Οι μαθητές κατά αυτόν τον τρόπο αντιλαμβάνονται περισσότερο και σε μεγαλύτερο βαθμό τη σχέση παρελθόντος-παρόντος-μέλλοντος και το ρόλο τους και τη θέση τους μέσα σε αυτά. Επιπλέον αντιλαμβάνονται την Ιστορία ως μια συνέχεια, κατανοούν ότι η κάθε πράξη φέρει και τις ανάλογες συνέπειες που καθορίζουν δραστικά την εξέλιξή της Ιστορίας, αλλά και της ίδιας της ζωής τους. Έχοντας αποκτήσει ιστορική συνείδηση οι μαθητές γίνονται πιο υπεύθυνοι και δρουν υπό το πρίσμα της λογικής. Η ιστορική συνείδηση οδηγεί αυτόματα στην ανάγκη για ανακάλυψη, εξερεύνηση του παρελθόντος και των κατάλοιπων και τεκμήριων που εμπεριέχει, προκειμένου να γίνει κατανοητό το παρόν, εφόσον «ιστορική συνείδηση είναι η επίγνωση ότι το παρόν προέρχεται και βασίζεται στο παρελθόν και ότι το μέλλον κυοφορείται στο βιούμενο παρόν» (Κουργιαντάκης, 2012, 82).

Κομβικό ρόλο στη σύγχρονη Διδακτική της Ιστορίας έχει η ουσιαστική ενασχόληση με τις ιστορικές μαρτυρίες. Οι κάθε είδους ιστορικές πηγές είναι τα κατάλοιπα των γεγονότων και των βιωμάτων των ανθρώπων του παρελθόντος, «το σύνολο των ιχνών που άφησαν, ηθελημένα ή αθέλητα, τα ιστορικά πρόσωπα, τα οποία αποτελούν κατά κάποιον τρόπο τους “εκπροσώπους του παρελθόντος”» (Σμυρναίος, 2013, 173). Οι ιστορικές πηγές μπορεί να είναι πρωτογενείς, εκείνες δηλαδή που αναφέρονται με άμεσο τρόπο στο ιστορικό γεγονός το οποίο πραγματεύονται και είναι δημιουργημένες από αυτούς που συμμετείχαν ή βρίσκονταν σε κοντινή απόσταση από τα γεγονότα και δευτερογενείς, οι οποίες έχουν προκύψει από μαρτυρίες τρίτων προσώπων σχετικά με ένα συμβάν και δημιουργήθηκαν έπειτα και όχι ταυτόχρονα με τα γεγονότα στα οποία αναφέρονται.

Οι μαρτυρίες δεν υπάρχουν μόνο για να μας ενημερώνουν για μια χρονολογία ή ένα γεγονός, αλλά αντιθέτως μπορούν να καλύψουν ένα φάσμα πληροφοριών και

ερωτήσεων που μπορεί να θέσει ο ιστορικός ή ο μαθητές σε αυτές. Οι μαρτυρίες μας πληροφορούν για τα πρόσωπα, το χώρο και το χρόνο, τα συμβάντα, τις συνθήκες, την καθημερινότητα των ανθρώπων, τη θρησκεία, την κοινωνία, την πολιτική, τον πολιτισμό κ.λπ. άλλων εποχών. Μια ιστορική μαρτυρία, οποιασδήποτε μορφής, δε μπορεί να είναι απαλλαγμένη από την υποκειμενική χροιά αυτού που την κατασκεύασε και από την ιδεολογία την οποία ο δημιουργός της πρέσβευε. Μέσα από την ανακάλυψη και -στη συνέχεια- τη μελέτη των πηγών, ο ιστορικός αλλά και ο μαθητής καλούνται να αναπτύξουν δεξιότητες όπως η παρατήρηση, η εις βάθος και λεπτομερής ανάλυση, η σύγκριση, η αξιολόγηση, ο συνδυασμός πηγών, η ικανότητα να θέτουν το κατάλληλο ερώτημα στη σωστή πηγή, η ορθολογική κρίση, η αναθεώρηση απόψεων και η διεξαγωγή τεκμηριωμένων και μη αυθαίρετων συμπερασμάτων. Οι μαθητές χρειάζεται να αντιλαμβάνονται το νόημα των πηγών, τα κρυφά μηνύματα που μπορεί να θέλει να περάσει, να έχουν αίσθηση του πότε και του πού γράφτηκε η πηγή και από ποιον, για να αντιληφθούν σε βάθος το περιεχόμενο της. Δυστυχώς, η εσφαλμένη «αξιοποίηση» των ιστορικών πηγών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στο σχολείο μετατρέπουν συχνά τις ιστορικές μαρτυρίες από ένα βασικό εργαλείο στα χέρια του ιστορικού και του μαθητή σε ένα βαρετό μέσο για να «μάθουν» τη Ιστορία. Όταν συμβαίνει αυτό, οι μαθητές μένουν εγκλωβισμένοι σε μια πρόχειρη και επιφανειακή προσέγγιση των πηγών και -απόλυτα λογικά- απορρίπτουν τη χρησιμότητά τους (Κουργιαντάκης, 2012, 67). Ο μαθητής χάνει το ενδιαφέρον του και για τη μελέτη των ιστορικών μαρτυριών και για το μάθημα της Ιστορίας στο σύνολό του, όταν η μελέτη των πηγών καταντάει μια (ακόμη) βαρετή παθητική αφήγηση, όταν η παράθεσή τους στις κάθε είδους δοκιμασίες (τεστ, διαγωνίσματα, εξετάσεις κ.λπ.) αποτελεί απλώς μια απατηλή μέθοδο αξιολόγησης εφόσον ουσιαστικά τους καλεί να αναπαράγουν πιστά και μηχανικά αυτό που λένε οι πηγές με δικά τους λόγια και όχι να τις προσεγγίσουν με αναλυτική και ερμηνευτική διάθεση και προοπτική. Άλλωστε, για να γίνει κάτι τέτοιο, απαιτείται πρώτα να έχουν διδαχθεί τον τρόπο με τον οποίο είναι εφικτή και ουσιαστική η ερμηνευτική προσέγγιση της ιστορικής μαρτυρίας. Σε κάθε περίπτωση, η χρήση των ιστορικών πηγών κατά τη διδασκαλία είναι σημαντική, διότι συμβάλει στην ανάπτυξη της ιστορικής και κριτικής σκέψης του μαθητή, καθώς του δίνει την δυνατότητα να αναλύσει το περιεχόμενο της πηγής, να κάνει συγκρίσεις και να οδηγηθεί σε ένα συμπέρασμα, με βάση τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις του και τις προσωπικές πεποιθήσεις και προσεγγίσεις του.

Βασική αρχή στη σύγχρονη Διδακτική της Ιστορίας είναι η ενεργή μάθηση και η σημασία του υποκειμένου κατά τη μάθηση. «Η γνώση δεν υπάρχει ανεξάρτητα από το υποκείμενο, το οποίο εμπλέκεται σε αυτήν τη διαδικασία, έχοντας ως υλικά, αποκλειστικά την προσωπική εμπειρία που αποκτά σε αλληλόδραση με το περιβάλλον του» (Κάββουρα, 2010, 57). Καθώς ο μαθητής αλληλοεπιδρά με το περιβάλλον γύρω του, αντιλαμβάνεται και εμπεδώνει τα δεδομένα που αποτελούν το περιβάλλον και τα επεξεργάζεται στο μυαλό του. Κανείς δεν μπορεί να μεταφέρει επακριβώς τις γνώσεις του στον άλλον και ακόμη περισσότερο τις εμπειρίες του. Γι' αυτό είναι σημαντική η οικοδόμηση της νέας γνώσης από το κάθε υποκείμενο ξεχωριστά, καθώς αντιλαμβάνεται καλύτερα τον κόσμο. Ο μαθητής χρειάζεται να συμμετέχει και να δρα ενεργά μέσα στην τάξη, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Χρειάζεται να έχει κυρίαρχο ρόλο στην σχολική τάξη και να μην είναι παθητικός. Η ενεργητικότητα του μαθητή επιτυγχάνεται σε μεγαλύτερο βαθμό με μια μαθητοκεντρική ή εμπειρική διδασκαλία, παρά σε δασκαλοκεντρικές, που παραπέμπουν στο παλαιό αυταρχικό και απόλυτο μοντέλο διδασκαλίας, χωρίς αυτό να είναι απόλυτο, καθώς η εναλλαγή μεθόδων διδασκαλίας, ανάλογα με τις ανάγκες του μαθήματος και των μαθητών, είναι επίσης μια ενδιαφέρουσα λύση, που μπορεί να κινητοποιήσει τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να υποστηρίζει και να προωθεί αυτή την στάση των μαθητών και ο ρόλος του ιδίου να είναι περισσότερο καθοδηγητικός. Ο μαθητής χρειάζεται να αντιλαμβάνεται τη χρήση της γνώσης και της ωφέλειας που του προσφέρει και στην πραγματική ζωή του, πέρα από το σχολικό χώρο. Αυτή η τακτική της ενεργητικότητας, θα μπορούσε να ταυτιστεί σε έναν ικανοποιητικό βαθμό με την κοινωνικογνωστική θεωρία και με τον εποικοδομητισμό, διότι προωθούν την ενεργητική συμπεριφορά του μαθητή και του προσδίδουν κυρίαρχο ρόλο κατά τη διδασκαλία. Σύμφωνα με τον Bruner «οι μαθητές δημιουργούν νέες ιδέες βασιζόμενοι σε υπάρχουσα γνώση. Σύμφωνα με αυτό, η μάθηση είναι μια ενεργητική διαδικασία. Χαρακτηριστικά της διαδικασίας είναι η επιλογή και μετατροπή των πληροφοριών, η λήψη αποφάσεων, η παραγωγή υποθέσεων και η νοηματοδότηση σε πληροφορίες και εμπειρίες» (Κωνσταντινίδης, 2005, 65).

Η κοινωνικογνωστική θεωρία προωθεί την επέκταση και την αντίληψη τη σπουδαιότητας τη γνώσης σε άλλα περιβάλλοντα, πέραν του σχολικού, και ταυτόχρονα προωθεί τη δραστηριοποίηση στα περιβάλλοντα αυτά. «Ο Vygotsky υποστήριξε πως η ατομική ανάπτυξη και οι υψηλότερου επιπέδου νοητικές λειτουργίες (π.χ. ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση, κριτική σκέψη, επιχειρηματολογία) έχουν τις ρίζες τους σε

κοινωνικές διαδράσεις. Ο Vygotsky προτείνει πως η ανάπτυξη μπορεί να είναι το αποτέλεσμα της διαδικασίας μάθησης που παράγεται κατά την κοινωνική διάδραση» (Δημητριάδης, 2015, 116).

Σημαντική παράμετρος στη σύγχρονη Διδακτική (και της Ιστορίας) είναι και τα κίνητρα. Με τον όρο αυτό νοούνται κυρίως «τα αίτια που προκαλούν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά ή ακόμα και οι λόγοι, οι οποίοι την εξηγούν» (Αθανασοπούλου, 2010, 11). Τα κίνητρα κάνουν πιο ενδιαφέρουσα τη διαδικασία της μάθησης, καθώς κινητοποιούν τους μαθητές, αφού προσαρμόζονται με βάση τις ασχολίες, τις επιθυμίες και τις θέσεις των μαθητών.

Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να κάνει ενδιαφέρον το μάθημα που παρουσιάζει, ώστε να εγείρει το ενδιαφέρον του μαθητή. Χρειάζεται επίσης να ενθαρρύνει τον μαθητή να συμμετέχει, αλλά και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός με τη σειρά του, να τον επιβραβεύει, όταν χρειάζεται. «Ένα άτομο είναι εσωτερικά κινητοποιημένο να εμπλακεί σε μια δραστηριότητα αν το κάνει, επειδή η δραστηριότητα από μόνη της είναι αξιόλογη. Ένα άτομο είναι εξωτερικά κινητοποιημένο αν υιοθετεί μια συμπεριφορά με σκοπό να επιτύχει κάποια εξωτερική αμοιβή» (Αθανασοπούλου, 2010, 17). Οι δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν οι μαθητές πρέπει να τους παρέχουν κίνητρα και να τους ελκύουν τον ενδιαφέρον, ώστε να επιτευχθεί η ενεργητικότητα και η δημιουργικότητα κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Ακόμα, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να δημιουργεί ευχάριστο και αρμονικό κλίμα στην τάξη μεταξύ εκείνου και των μαθητών, αλλά και μεταξύ των μαθητών. Οφείλει να είναι ενημερωμένος από την επικαιρότητα, αλλά και για τις ασχολίες των μαθητών του, ώστε να καταφέρει να κερδίσει το ενδιαφέρον τους. Την παροχή κινήτρων στους μαθητές ενθαρρύνουν διάφορες θεωρίες μάθησης, όπως ο εποικοδομητισμός, η κοινωνικογνωστική θεωρία και η ομαδοσυνεργατική μάθηση. Οι θεωρίες μάθησης που αναφέρονται στη χρησιμότητα των κινήτρων θέτουν ως κύριο άξονα της διδασκαλίας το μαθητή, οπότε βασικός σκοπός είναι το πως θα επιτευχθεί η μάθηση και πως θα μπορέσει ο εκπαιδευτικός να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών του. Επικεντρώνονται στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος στην σχολική αίθουσα, όπου εκπαιδευτικός και μαθητές αλληλοεπιδρούν και συνομιλούν.

Τα κίνητρα αναφέρθηκαν για πρώτη φορά στη θεωρία του συμπεριφορισμού, με τη μορφή της θετικής και αρνητικής ενίσχυσης των μαθητών. Ο έπαινος αποτελεί το κίνητρο των μαθητών για να βελτιωθούν και να εφαρμόσουν ξανά αυτή τη συμπεριφορά.

Για την παιδαγωγό M. Montessori η μάθηση επιτυγχάνεται όταν παρέχονται πληθώρα ερεθισμάτων στους μαθητές, που θα αφήσουν στο παιδί εντυπώσεις, με ενδιαφέρον, ανεξαρτησία και αξιοποίηση των αισθητικών και νοητικών ικανοτήτων τους. Ο Bruner, στη διαδικασία αναζήτησης σχετικά με τα κίνητρα μάθησης, κατέληξε πως το πιο ιδανικό κίνητρο στη μάθηση είναι η επιλογή του κατάλληλου θέματος, δηλαδή ένα ενδιαφέρον για το μαθητή θέμα. Επιπλέον, δεν θεωρούσε τον ανταγωνισμό ως ένα ιδανικό ερέθισμα για κινητοποίηση των μαθητών, όπως επίσης ήταν κατά της βαθμολογικής κατάταξης (Καπραβέλου, 2011, 105). Ο Bandura θεωρούσε πως τα κίνητρα που επηρεάζουν το άτομο, αντλούν την προέλευση τους στις προσωπικές αντιλήψεις αλλά και τις εμπειρίες τους (Καπραβέλου, 2011, 100).

Τα κίνητρα περιλαμβάνουν σε γενικές γραμμές:

- τη θετική και την αρνητική ενίσχυση, όπως αυτή αναγράφεται στις αρχές του συμπεριφορισμού,
- την ανάγκη για επιπρόσθετη βελτίωση,
- την ενίσχυση, που επιτυγχάνεται μέσω της μίμησης μια θετικής συμπεριφοράς ενός προτύπου.

Στη σύγχρονη Διδακτική της Ιστορίας εντάσσονται πλέον και έννοιες/πρακτικές όπως η διεπιστημονικότητα και η διαθεματικότητα. «Η διεπιστημονικότητα αποτελεί έναν τρόπο οργάνωσης του μαθήματος, που διατηρεί τα διακριτά μαθήματα στη διάταξη της σχολικής γνώσης, αλλά με πολλαπλούς τρόπους επιδιώκει να συνδέσει το περιεχόμενο της με άλλες επιστήμες» (Βακαλούδη, 2014, 101). Σύμφωνα με την αρχή της διεπιστημονικότητας, το θέμα που παρουσιάζεται κάθε φορά μπορεί να μελετηθεί και να αξιολογηθεί πολυπρισματικά, μέσα από το σύνολο απόψεων και θεωριών που παρέχονται μέσα από διάφορες επιστήμες, αλλά πλέον και μέσα ακόμα από την εμπειρία και τη καθημερινή ζωή.

Η διαθεματικότητα βοηθάει το μαθητή να αποκτήσει μια συνολικότερη, ολοκληρωμένη και σφαιρική αντίληψη της γνώσης. Μέσω αυτής της διαθεματικής μεθόδου, ο κάθε μαθητής επεξεργάζεται τη νέα γνώση, την οργανώνει και την αναλύει και μπορεί πλέον να έχει προσωπική άποψη για διάφορα ζητήματα, διαφόρων επιστημών, που μπορούν να συνδυάζονται ή να συσχετίζονται μεταξύ τους ή να σχετίζονται με θέματα της καθημερινής ζωής. Με αυτόν τον τρόπο, ο κάθε μαθητής αποκτά και δημιουργεί μια διαφορετική και μοναδική αντίληψη του κόσμου και της πραγματικότητας που βιώνει και καλείται να αντιμετωπίσει, αποτελώντας κομμάτι αυτής. Η διαθεματικότητα επίσης, βοηθάει τους μαθητές να προσεγγίσουν με πολλούς

και διαφορετικούς τρόπους τον πραγματικό κόσμο, δίνοντας αξία και βάση στην προσωπική θεωρία κάθε μαθητή για το τί είναι η πραγματικότητα, για να καταφέρει να τη συνειδητοποιήσει και να την αντιληφθεί ευκολότερα. Με αυτό τον τρόπο, επιτυγχάνεται μια πολύπλευρη και με εμβάθυνση, γνώση ενός θέματος (Παπαρηγορίου- Μαλιγκούδη, 2008).

Βασική έννοια και εφαρμογή της σύγχρονης Διδακτική της Ιστορίας είναι η έννοια της ιστορικής ενσυναίσθησης. Η ενσυναίσθηση είναι η προσπάθεια προσέγγισης και ερμηνείας/κατανόησης των βιωμάτων, των κινήτρων, των ηθών και εθών και της νοοτροπίας των ανθρώπων του παρελθόντος, χωρίς αναγωγή στα γεγονότα καθ' αυτά. Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης είναι σημαντική κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας, εφόσον κάθε μαθητής προσεγγίζει το παρελθόν και τους ανθρώπους του με το δικό του μοναδικό τρόπο. Μπορεί να ταυτιστεί με μια κατάσταση, να θαυμάσει, να συγκινηθεί, να λυπηθεί, να ενθουσιαστεί και μέσω όλων αυτών συμμετέχει και συνδέεται με αυτά το παρελθόν. «Χωρίς την αίσθηση του τρόπου με τον οποίο σκέφτονται και αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι δεν είναι δυνατόν να κατανοηθούν οι πράξεις τους» (Κουργιαντάκης, 2012, 77). Ο Rogers θεωρεί απαραίτητο και αναγκαίο να εμπεριέχονται τα συναισθήματά και οι ευαισθησίες στην εκπαίδευση, καθώς πιστεύει πως ένας από τους στόχους που επιτελεί η εκπαίδευση είναι η αλλαγή και η αυτοβελτίωση των μαθητών. Ο Weiner διατύπωσε μια θεωρία που αφορούσε τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές εκλαμβάνουν και ερμηνεύουν τα γεγονότα και πως, όλο αυτό, σχετίζεται με τον τρόπο σκέψης, αντίληψης και συμπεριφοράς τους. Αυτή η θεωρία προσπαθεί να ερμηνεύσει το λόγο που ένας άνθρωπος προέβη σε μια πράξη, διότι όταν κάποιος αντιληφθεί τους λόγους που οδήγησαν στην εκδήλωση αυτής της ενέργειας, θα γνωρίζει τι πραγματικά συνέβη και στη συνέχεια, θα προσπαθήσει να καταλάβει τα αίτια και να δικαιολογήσει ή όχι αυτήν τη πράξη (Καπραβέλου, 2011, 99 και 104).

Η έννοια του ιστορικού χρόνου στην Ιστορία και στη Διδακτική της είναι καταλυτικής σημασίας. Ο χρόνος και η τοποθέτησή μας γύρω και πάνω σε αυτόν, μας βοηθάει περισσότερο στην αντίληψη των γεγονότων, αλλά και στην κατανόηση των προσώπων που δρούσαν ανά εποχή. Ένα σημαντικό στοιχείο που πολλές φορές οι μαθητές θεωρούν ότι τους μπερδεύει, ενώ αντιθέτως τους βοηθάει, είναι η περιοδολόγηση. Πέρα από την γραμμική περιοδολόγηση που αναπτύχθηκε τον 4ο αιώνα μ.Χ. από τον Αγ. Αυγουστίνο και διακρίνει το χρόνο σε παρελθόν, παρόν και μέλλον, με τον άνθρωπο να τοποθετείται στο χρόνο και να προοδεύει στο διηνεκές που

αποκλείει το φαινόμενο της επανάληψης της Ιστορίας, έχουμε στη σύγχρονη Ιστορία τη χρονική περιοδολόγηση, που στηρίζεται σε τρία κομβικά σημεία: στην Αρχαιότητα, στο Μεσαίωνα και στη Νεότερη Ιστορία. Τον 20^ο αιώνα η Σχολή των Annales μίλησε για την πολλαπλότητα των χρόνων, που δεν μπορεί να εμπεριέχει μια και αποκλειστική προσέγγιση του χρόνου. Για να γνωρίσουν και να κατανοήσουν την Ιστορία οι μαθητές, χρειάζεται να γνωρίζουν τη χρονική, αλλά και τη χωρική σύνδεση μεταξύ των γεγονότων. Ένα από τα πολλά στοιχεία που διαχωρίζει την Ιστορία από τις άλλες ανθρωπιστικές επιστήμες είναι η έννοια του χρόνου. Αυτό αποκτά μια ιδιαίτερη σημασία, αν αναλογιστεί κανείς πως η Ιστορία θεωρείται η επιστήμη που μελετά το παρελθόν σε σύγκριση με το παρόν και με προοπτική το μέλλον.

Στη διδασκαλία της Ιστορίας είναι αναγκαίο να υπάρχει ειδικά για τους μαθητές μια σταθερή μέθοδος χρονολόγησης, τόσο για να αντιληφθούν την ροή του χρόνου και τις συνέχειες που επιφέρει, όσο και για να αντιληφθούν τις δράσεις, τις αντιλήψεις και τις σχέσεις των ανθρώπων μέσα στο χρόνο και αντιληφθούν τη μεταβολή, τη βελτίωση ή την παρακμή τους. Χρειάζεται να εντοπίσουν οι μαθητές ότι στη συνέχεια αυτή υπάρχουν αλλαγές, εκούσιες ή ακούσιες, τόσο στο μικροεπίπεδο (καθημερινότητα) όσο και στο μακροεπίπεδο (διηγετικές). Ακόμα, οι μαθητές δεν παύουν να έχουν την ανάγκη να ενταχθούν χρονικά μέσα στο ιστορικό πλαίσιο και στο ιστορικό γίνεσθαι, γι' αυτό χρειάζεται να αντιληφθούν γιατί και πώς η Ιστορία μπορεί και κατανέμει την πληθώρα των ιστορικών περιόδων που διαθέτει. Έτσι, θα μπορέσουν να αντιληφθούν ότι δεν υπάρχει μια και μοναδική περιοδολόγηση και ότι αυτή που διδάσκεται και προσφέρεται στο σχολείο είναι συμβατική. Ακόμα θα πρέπει να αντιληφθούν ότι οι ιστορικές περίοδοι διαχωρίζονται με διαφορετικό τρόπο και διαφέρουν από τόπο σε τόπο, από κοινωνία σε κοινωνία. Επίσης, πως υπάρχει μια συνέχεια και μια σύνδεση μεταξύ παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος και ότι αυτά δεν αποτελούν τρεις έννοιες που δεν έχουν σχέση μεταξύ τους. Το παρόν στο οποίο εντάσσεται ο μαθητής, προηγείται του μέλλοντος που θα ακολουθήσει την επόμενη στιγμή και έπεται του παρελθόντος για το οποίο διδάσκεται. Ο μαθητής αντιλαμβάνεται μέσω του μαθήματος της Ιστορίας την έννοια του χρόνου, το τι συνέβη σε ιστορικό, κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο και φθάνει να ζει με έναν καθορισμένο τρόπο στο σήμερα. Ο μαθητής συμβιώνει και αντικρύζει διαρκώς μέσα στη καθημερινότητα του το παρελθόν του, μέσα από αγάλματα, νεοκλασικά κτίρια, ναούς κλπ., τα οποία έχουν χτίσει άρρηκτες και αλληλένδετες σχέσεις μεταξύ του τώρα και του τότε. Χωρίς την αναφορά στην

έννοια του χρόνου και την κατανόησή της δεν υφίσταται Ιστορία, ούτε διδασκαλία της Ιστορίας.

Για τα παιδιά πολλές φορές είναι δύσκολη η χρονική τοποθέτηση, καθώς δυσκολεύονται να τοποθετήσουν ιστορικά πρόσωπα ή ιστορικά γεγονότα σε μια συγκεκριμένη πρόοδο. Δεδομένου πως έχουν περιορισμένο παρελθόν, λόγω του νεαρού της ηλικίας τους, τους είναι δύσκολο να προσεγγίζουν το μακρινό παρελθόν. Στη σύγχρονη Διδακτική της Ιστορίας υπάρχουν προτάσεις που εισηγούνται ότι θα ήταν πιο χρήσιμο το παρελθόν να προσεγγίζεται αντίστροφα: από το πιο κοντινό προς το πιο μακρινό, το αντίθετο δηλαδή από ότι συμβαίνει κατά κανόνα σήμερα. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά έρχονται σε επαφή με γεγονότα, πρόσωπα και καταστάσεις πιο οικεία σε αυτά, τα οποία είναι πιθανό λίγο πολύ να τα γνωρίζουν ή να έχουν ακούσει κάτι για αυτά. Άρα θεωρητικά θα είναι και πιο εύκολο να τα προσεγγίσουν ερμηνευτικά. Στην κατανόηση του χρόνου σημαντικό ρόλο έχουν και τα χρονοδιαγράμματα, οι χρονογραμμές κ.λπ., εφόσον παρουσιάζουν με παραστατικό τρόπο τις αλλαγές και τις διακυμάνσεις μέσα στο πέρασμα του χρόνου. Παρόμοια διδακτικά εργαλεία μπορούν να συμπεριλαμβάνουν και εικόνες, που βοηθούν τους μαθητές να οπτικοποιήσουν και να συνδέσουν μια εικόνα με μια ημερομηνία. Μέσω της θεωρίας των σταδίων ο Piaget αναφέρεται ρητά στην έννοια του χρόνου. Θεωρεί πως η ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα χρονικής διαδικασίας και αναφέρεται στη χρονική διαδικασία χρησιμοποιώντας στα γνωστά τέσσερα στάδια (αισθητικοκινητικό στάδιο, προσυλλογιστικό, στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης και στάδιο των τυπικών σκέψεων). Μέσα από αυτό το εξελικτικό χρονικό μοντέλο του Piaget γίνεται αντιληπτό ότι τα παιδιά μπορούν να συνδέσουν σε πρωταρχικό στάδιο τα ιστορικά φαινόμενα στο τρίτο στάδιο, αυτό της συγκεκριμένης σκέψης, αλλά πολύ περισσότερο μπορούν να αντιληφθούν και να τοποθετηθούν κατά το τέταρτο στάδιο (των τυπικών σκέψεων), όπου οι σκέψεις τους έχουν αποκτήσει λογική και στηρίζονται πάνω σε αυτή και στην πιστή τεκμηρίωση.

Επίλογος

Η παρούσα πτυχιακή εργασία αποτέλεσε μια προσπάθεια προσέγγισης των βασικών θεωριών μάθησης και του τρόπου εφαρμογής τους κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Συγκεκριμένα, παρουσιάστηκαν αναλυτικά τέσσερις βασικές θεωρίες μάθησης, οι σκοποί που η καθεμία από αυτές θέτει, οι τρόποι εφαρμογής τους, αλλά και τα αποτελέσματα που μπορούν να έχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο στον μαθητή όσο και στον εκπαιδευτικό. Επίσης, αναφέρθηκαν οι τρόποι με τους οποίους οι θεωρίες αυτές μπορούν να συνδυαστούν και να εφαρμοστούν στο μάθημα της Ιστορίας, σε συνάρτηση πάντοτε με τις σύγχρονες ερευνητικές προτάσεις της Διδασκαλίας της Ιστορίας.

Μέσα από τη μελέτη που έγινε για τη συγγραφή της εργασίας καταδεικνύεται, πως στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα οι προτάσεις των θεωριών μάθησης κατά κανόνα δεν εφαρμόζονται στο ελληνικό σχολείο προγραμματισμένα και μεθοδικά. Σε ένα μικρό βαθμό θα μπορούσε να πει κανείς πως εφαρμόζεται ο συμπεριφορισμός, χωρίς να περιορίζεται στις πρώτες σχολικές τάξεις, ενώ ταυτοχρόνως δε φαίνεται να έχει εξαιρεθεί το βασικό προβληματικό στοιχείο του, που δεν είναι άλλο από την παθητικότητα των μαθητών. Είναι προφανές ότι χρειάζεται να δοθεί βαρύτητα στον συμπεριφορισμό, αλλά πολύ περισσότερο στον εποικοδομητισμό, στην κοινωνικογνωστική θεωρία και στην ομαδοσυνεργατική θεωρία μάθησης, καθώς αυτές οι θεωρίες προάγουν την ανάπτυξη του πνεύματος του μαθητή, επιδιώκουν την ενεργητική συμμετοχή του δίνοντας έμφαση στις ανάγκες και στις απόψεις του και δεν παρέχουν έτοιμη τη γνώση. Αξιοποιώντας τις μαθησιακές θεωρίες το μάθημα της Ιστορίας αποκτά μεγαλύτερο ενδιαφέρον, γίνεται λιγότερο βαρετό, ενώ ταυτόχρονα οι μαθητές ενεργοποιούνται και αποκτούν τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν σημαντικές αξίες ζωής, όπως η συνεργασία, η αλληλοβοήθεια, ο σεβασμός.

Η εργασία συνέβαλε ώστε η συγγραφέας να κατανοήσει καλύτερα τη σπουδαιότητα, τις ιδιαιτερότητες και τις τεράστιες διαστάσεις που έχει η Ιστορία ως επιστήμη και ως διδακτικό αντικείμενο, αλλά και τη μαγεία που περικλείει αυτή η επιστήμη, όπως και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Η Ιστορία δεν αποτελεί απλά ένα ακόμη μάθημα, ούτε μια αδιάκοπη παράθεση ημερομηνιών και γεγονότων. Θα μπορούσε να πει κανείς ότι Ιστορία είναι τα πάντα γύρω μας, είναι η κατανόηση του παρελθόντος, η αποδοχή του παρόντος και η προσμονή του μέλλοντος, μέσα σε ένα σχήμα αλληλοσυσχέτισης των τριών αυτών χρονικών διατάξεων μεταξύ τους. Γνωρίζω

Ιστορία σημαίνει γνωρίζω καλύτερα το παρελθόν, γνωρίζω καλύτερα τον εαυτό μου, ανήκω κάπου, και συγκεκριμένα σε μια διευρυμένη ομάδα ατόμων με κοινό παρελθόν, ιστορικό και κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο. Δεν μπορεί, όπως γίνεται αντιληπτό, να καταγραφεί και να διατυπωθεί το τι ακριβώς είναι Ιστορία.

Πριν την έναρξη της συγγραφής της εργασίας αυτής, θεωρούσα πως θα έβρισκα τη χρυσή τομή, την «τέλεια» θεωρία μάθησης, που θα με βοηθούσε στα μελλοντικά βήματά μου ως εκπαιδευτικός, να υλοποιήσω στο μέγιστο βαθμό τους στόχους της διδασκαλίας μου. Ολοκληρώνοντας όμως τη συγγραφή και έχοντας αποκτήσει κάποιες στοιχειώδεις γνώσεις για τις θεωρίες μάθησης, αντιλήφθηκα πως δεν υπάρχει τέλεια θεωρία μάθησης, όπως δεν υπάρχει τέλειος εκπαιδευτικός ή μαθητής. Οι θεωρίες μάθησης, αν εφαρμοστούν η κάθε μια ξεχωριστά, δεν μπορούν να επιφέρουν το επιθυμητό αποτέλεσμα στη διδασκαλία, όχι μόνο της Ιστορίας, αλλά και οποιουδήποτε διδακτικού αντικειμένου. Ο συνδυασμός των ενεργητικών στοιχείων που διαφοροποιούν την κάθε θεωρία και η έμφαση στα θετικά στοιχεία της καθεμίας και η περιθωριοποίηση των προβληματικών στοιχείων που η καθεμία παρουσιάζει, ώστε ο εκπαιδευτικός να οδηγηθεί στο καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Σε μια τάξη με μαθητές που χαρακτηρίζονται από θετικά και αρνητικά στοιχεία, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να ξεχωρίσει τα θετικά και να βρει τις κατάλληλες μεθόδους για να τα ενεργοποιήσει, να τα φέρει στην επιφάνεια και να επιτεύξεις του στόχους του μαθήματός του.

Μετά την ολοκλήρωση της εργασίας, νομίζω ότι έχω κατανοήσει επαρκώς πόσο είναι απαραίτητη η θεωρητική κατάρτιση όλων των εκπαιδευτικών -και πλέον συγκεκριμένα όσων θα κληθούν να διδάξουν Ιστορία στη Β'βάθμια Εκπαίδευση- σχετικά με τις παιδαγωγικές θεωρίες, τις θεωρίες μάθησης, τις θεωρίες του Σχολείου και γενικά τις σύγχρονες προσεγγίσεις της επιστήμης των Παιδαγωγικών. Εξίσου απαραίτητη είναι και η γνώση και αφομοίωση των σύγχρονων προτάσεων της Διδακτικής της Ιστορίας, μέσω της μελέτης της σχετικής βιβλιογραφίας. Ο συνδυασμός των δυο καθιστά τον εκπαιδευτικό ικανό και επαρκή στο να διαχειριστεί τα προβλήματα που θα προκύψουν στην αίθουσα της Ιστορίας και να συμβάλει στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης γνώσης και των δεξιοτήτων που καλείται να καλλιεργήσει το μάθημα της Ιστορίας στο σχολείο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αβδελά, Έ. (2003). Διδάσκοντας Ιστορία, Αθήνα, Ανάκτηση 03 2021, από <https://keys.museduc-mm.gr/book17/book17.pdf>
- Αβδελά Έ, (1998), Ιστορία και σχολείο,(τόμος 20),Αθήνα, <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/mnimon/article/view/8383/8567>, Ανάκτηση,05 2021
- Αθανασίου Κυριάκος. (2015), Διδακτική των Φυσικών Επιστημών-Εποικοδομητισμός, (Κριτικός Αναγνώστης: Παπαδοπούλου, Πηνελόπη),Αθήνα, Ανάκτηση 12 21, 2020<http://hdl.handle.net/11419/4800>
- Αθανασοπούλου, Μ. (2010, 06), Τα κίνητρα των παιδιών προσχολικής ηλικίας για μάθηση, (Επιβλέπουσα: Πούλου Μαρία), Πάτρα, Ανάκτηση 07 2021, από https://nemertes.library.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/3827/3/Nimertis_Athana
- Αλεξοπούλου, Π. (2012),(Η ιστορία και η πρόσληψή της από έφηβους μαθητές), Επιβλέπων Κυπριανός, Παντελής), Πάτρα, Ανάκτηση 03 2021, από https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5788/1/Alexopoulou_P_FI_NAL%20MSc.pdf
- Αποστολόπουλος, Ν. (2017), Όψεις της ιστορικής κουλτούρας και συνείδησης: Το παράδειγμα των φοιτητών/τριών των Παιδαγωγικών Τμημάτων, Πανεπιστήμιου Αιγαίου, Ανάκτηση 08 2021, από http://www.pre.aegean.gr/wp-content/uploads/2017/02/10.Apostolopoulos_PTDE_PhD_2017.pdf
- Αποστόλου-Δημόπουλος-Τσατσαρώνης. (2004). Η Διαθεματικότητα στο Σύγχρονο Σχολείο & η Διδασκαλία της Ιστορίας με τη Χρήση Πηγών, (Επιμέλεια Κόκκινος Γιώργος- Αγγελάκος Κώστας), Μεταίχμιο.
- Βακαλούδη, Α. (2014), Εκαπαιδευτική και Παιδαγωγική Αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη Διδακτική της Ιστορίας, (Επιβλέπων Βασίλειος Δαγδιλέλης), Θεσσαλονίκη, Ανάκτηση 07 2021, από https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/16242/1/VakaloudiAnastasia_PhD2014.pdf
- Βόγλη, Κ. Ε. (2015), Τι πρέπει να γνωρίζει ο ιστορικός για την επιστήμη και το επάγγελμά του, (Κριτικός Αναγνώστης Γιάννης Σακκάς), Ανάκτηση 03 2021, από https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/3820/1/00_chapter_01.pdf
- Βοσνιάδου, Σ. (2002). Πως μαθαίνουν οι μαθητές, (Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης της UNESCO),(Εκδοτικές Επιχειρήσεις Γιώργου και Κώστα Δαρδάνου), Ανάκτηση 02 2021, από http://users.uoa.gr/~nektar/science/cognitive/stella_vosniadou_how_children_learn_greek.htm http://amaked-thrak.pde.sch.gr/symdim-kav4/pdf/pos_mathenoun_oi_mathites.pdf
- Γαλανίδου, Ν. (2012). *Μιλώντας στα παιδιά για το παρελθόν: μια διεπιστημονική προσέγγιση.* (L. Dommasnes, Επιμ.), Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

- Γαρμπής – Λαδοβρέχης. (2018), Θεωρίες μάθησης και εφαρμογή τους στο εκπαιδευτικό λογισμικό, (Επιβλέπουσα Βίρβου Μαρία), Αθήνα, Ανάκτηση 02 2021, από http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/11177/Garbis-Ladovrechis_Andreas.pdf?sequence=1
- Γερογιάννη, Α. (2019). Ανάκτηση 07 2021, από <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1423/GEROGIANNI%20ADAMANTIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Γραμμένου, Αγγούση -Γκαμπράνη, (2017), Η κατανόηση των ιστορικών εννοιών μέσα από τη χρήση των πηγών: έρευνα στους μαθητές του δημοτικού σχολείου, Φλώρινα, Ανάκτηση 03 2021, από <https://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/10854/1/AngousiG.GkampraniD.GrammenouM.pdf>
- Γριμάνη, Φ. (2020, 08), Η Ιστορία ως αντικείμενο διδασκαλίας – Προβλήματα και προτάσεις, (Εισηγητής: Ιωάννης Φαμέλης), Αιγάλεω, Ανάκτηση 03 2021, <https://edutech-thesis.uniwa.gr/wp-content/uploads/sites/207/2020/08/%CE%97>
- Γρόσδος, Σ. (2016), Πρακτικά Συνεδρίου, Τόμος Α΄, Προγράμματα Σπουδών – Σχολικά εγχειρίδια -Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον, (επιμέλεια Σταύρος Γρόσδος), Αθήνα, Ανάκτηση 03 2021, από <http://www.ekedisy.gr/wp-content/uploads/2016/11/%CE%A4%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82-%CE%B1.pdf>
- Δημητριάδης, Σ. (2015), (κεφ.2) Συμπεριφορισμός, (Επιμέλεια Δ. Κονάχος), Αθήνα, Ανάκτηση 12 21 2020, από <http://hdl.handle.net/11419/3399>
- Διακάκη, Παπάζογλου, Πλεξουσάκη, Σταυρακάκη (2013-14, Α εξάμηνο), Η εξέλιξη της ελληνικής παιδαγωγικής σκέψης και πράξης, (επιμ. Μ. Εμμανουήλ), Ηράκλειο. Ανάκτηση 12 23, 2020, από <http://www.myaspaite.net/images/eleniplexousaki.pdf>
- Δρεμέτσικα, Β. (2018). *Συγκλίσεις και αποκλίσεις των θεωριών των Piaget, Vygotsky και Επεξεργασίας πληροφοριών σχετικά με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών*(Εισήγηση στο 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης), Αθήνα, <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/2670>
- Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου (2007), (πρακτικά 8^{ου} συνεδρίου), Διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας, Λευκωσία, Ανάκτηση 03 2021, από http://www.eokcy.org/data/uploads/docs/praktika/praktika_8ou_synedriou.pdf
- Ελληνιάδου-Κλεφτάκη-Μπαλκίζας. (2008, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ), Η συμβολή των παιδαγωγικών προσεγγίσεων για την κατανόηση του φαινομένου της μάθησης, Αθήνα, Ανάκτηση 02 2021, από <http://users.sch.gr/nikbalki/files/LearningTheories.pdf>
- Ζαχαριάδου, Β. (2020), Η θεωρία του Πιαζέ και η εφαρμογή της στην μουσική εκπαίδευση, (Επιβλέπουσα: Μόνικα Ανδριανοπούλου), Θεσσαλονίκη, Ανάκτηση 07 2021, από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/24409/6/ZachariadouVasilikiPe2020.pdf>

- Θεοδώρου. (2011), Διεπιστημονική Πρόταση διδασκαλίας της ενότητας των “μακρομορίων” για το μάθημα της Βιολογίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, (επιβλέπουσα Ευαγγελία Παυλάτου) Αθήνα, Ανάκτηση 02 2021, από https://dspace.lib.ntua.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/4874/theodorout_biology.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Ιωάννου, Π. (2001). Διδάσκοντας Ιστορία : Από Τις Θεωρίες Μάθησης Στη Στοιχειοθετική Στρατηγική, Άτραπος
- Κάβουρα, Δ. (2010). Διδακτική της Ιστορίας, Επιστήμη, Διδασκαλία, Μάθηση, Μεταίχμιο.
- Καλλιμάνη, Ε. (2016), Καλλιεργώντας την ιστορική σκέψη μέσα από τις ερωτήσεις: Θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση, (Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο), Ανάκτηση 03 2021, από http://www.elliepek.gr/documents/8o_synedrio_eisigiseis/Kallimani.pdf
- Καλού, Υ. (2019), Εκπαιδευτική παιχνιδοκατασκευή για προαύλιο χώρο Δημοτικών Σχολείων, (επιβλέποντες Φωτιάδης Σέργιος -Παπακωστόπουλος Βασίλης), Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ανάκτηση 02 2021, από <https://www.syros.aegean.gr/sites/default/files/announcement-attachments/2019-06/dpsdi17005.pdf>
- Κανελλοπούλου, Χ. (2013), Εποικοδομητικά Περιβάλλοντα Μάθησης με έμφαση στη Θεωρία της Δραστηριότητας και Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Ανάκτηση 02 2021, από http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/8562/Kanellopoulou_Christina.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Καπραβέλου Α, (2011), Η σημασία των θεωριών μάθησης στο πλαίσιο των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, (Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology Volume 7), Ανάκτηση 08 2020, <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9771/9902>
- Καραμανωλάκης, Β. (2011), Η συγκρότηση της ιστορικής επιστήμης στην Ελλάδα (19ος-20ός αιώνας), Αθήνα, Ανάκτηση 03 2021, από <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ARCH255/simeioseisistoriografia.pdf>
- Καραμήτρου, Σ. (2020), Η ιστοριογραφία και η σχολή των Annales, Ανάκτηση 03 2021, από <http://eranistis.net/wordpress/2020/05/14/%CE%B7->
- Κεσσανίδης, Σ. (2012), Συνδυαστική μάθηση σε ένα συνεργατικό πλαίσιο εκπαίδευσης, (επιβλέπουσα Παρασκευά Φ.), Ανάκτηση 02 2021, από <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/5285/Kessanidis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Κόκκινος, Γ. (1998), Η Διδακτική της Ιστορίας Διεπιστημονικό αλλά και Αυτόνομο Γνωστικό Αντικείμενο. Η Ελληνική Απόκλιση, Ανάκτηση 03 2021, από <file:///C:/Users/USER/Downloads/8370-15366-1-SM.pdf>
- Κόκκινος, Γ. & Νάκου, Ει. (2006), Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα, (επιμέλεια Κόκκινος, Γ. & Νάκου, Ει.) Αθήνα, Μεταίχμιο.

- Κολιάδης, Ε. (2006). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα.
- Κορομπίλη, Σ., Τόγια, Α. 2015. *Θεωρίες Μάθησης*, (Κεφάλαιο Συγγράμματος), Πληροφοριακός γραμματισμός [ηλεκτρ. βιβλ.], (Κριτικός Αναγνώστης Σταμάτης Δημοσθένης), Αθήνα, Ανάκτηση 02 2021, <http://hdl.handle.net/11419/2704>,
- Κόκκινος Γεώργιος-Λεοντσίνης Γεώργιος-Αθανασιάδης Ηλίας, Ρόδος, Ανάκτηση 07 2021, από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/14494>
- Κουργιαντάκης, Χ. (2005), *Ιστορική σκέψη και ενσυναίσθηση των μαθητών της Α'βάθμιας και της Β'βάθμιας εκπαίδευσης στην ιστορία*, αδημ. Διδακτορική διατριβή, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιου Αιγαίου, Ρόδος.
- Κουργιαντάκης, Χ. (2012). *Το παρόν και το μέλλον του «παρελθόντος»*. Κέδρος, Αθήνα.
- Κουργιαντάκης, Χ. (2019). *Ασήμι Στο Ορυχείο.Οσελότος*, Αθήνα.
- Κωνσταντινίδης, Α. (2005), *Θεωρίες Μάθησης και η Επίδρασή τους στη Σχεδίαση Εκπαιδευτικού Λογισμικού*, (επιβλέπων Σταύρος Δημητριάδης), Θεσσαλονίκη, Ανάκτηση 07 2021, από <http://ikee.lib.auth.gr/record/114941/files/ptuxiaki.pdf>
- Λεονάρδος Σωτήρης, (2005/6), *Μελέτη των αντιλήψεων- αναπαραστάσεων των πρωτοετών σπουδαστών του τμήματος Ε.Π.Δ.Ο. για βασικές έννοιες του προγραμματισμού*, (επιβλέπων Καζαντζής Χρήστος), Ανάκτηση 02 2021, από http://repository.teiwest.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/626/EPDO_0167.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Λιάκου, Ε. (2017), *Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση στο δημοτικό. Η περίπτωση επιλεγμένου νομού. Μια ποσοτική ανάλυση* (επιβλέπουσα Χριστίνα Μπενέκη), Πρέβεζα, Ανάκτηση 02 2021, από <https://apothetirio.lib.uoi.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/7650/Liakou%2C%20E.%20MAF%202017.pdf?sequence=4>
- Μαλεζιά, Ό. (2015), *Η εφαρμογή του εποικοδομητικού τρόπου διδασκαλίας των Φ.Ε με τη χρήση ΤΠΕ στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης* (8th International Conference in Open & Distance Learning), Αθήνα, Ανάκτηση 02 2021, από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/viewFile/79/67>
- Μανώλης, Χ. (2009), *Η Συμβολή του εποικοδομητισμού στο μάθημα της Ιστορίας με ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και τη χρήση Η/Υ (μία εφαρμογή στο δημοτικό σχολείο)*, (επιβλέπουσα Μητροπούλου Βασιλική), Θεσσαλονίκη, Ανάκτηση 02 2021, από <https://blogs.sch.gr/13dimevo/files/2011/03/epikodomitismos.pdf>
- Μαρκέα, Χ. (2006), *Το εκπαιδευτικό λογισμικό και η διδασκαλία των μαθηματικών με έμφαση στα λογισμικά δυναμικής γεωμετρίας* (επιβλέπων Παναγιώτης Πιντέλας), Πάτρα, Ανάκτηση 02 2021, από https://nemertes.library.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/866/1/Nimertis_Markea.pdf
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους»*. Θεσσαλονίκη. Ανάκτηση 12 23, 2020, από <http://users.sch.gr/kliapis/matsF.pdf> & <http://www.geocities.com/pee2000mac>

- Ματσαγγούρας Η, (2005), Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας (2^{ος} τόμος), Στρατηγικές διδασκαλίας- Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη, (επιμέλεια Σταυρόπουλος Χρήστος), Gutenberg.
- Μαυρομαμάτη Μ, Μακρίδου- Μπούσιου Δ. (2018), Καλλιεργώντας την διαπολιτισμική συνείδηση μέσα από το μάθημα της Ιστορίας, (εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 3),Ανάκτηση 03 2021, από https://www.researchgate.net/publication/322635743_Kalliergontas_ten_diapolitismike_syneidese_mesa_apo_to_mathema_tes_istorias
- Μαυροσκούφης, (2016). *Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας: ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2017, 08). Ανάκτηση 02 2021, από <http://zachariou.edu.gr/wp-content/uploads/2017/08/omadikididaskalia.pdf>
- Μπεκιάρη Α. (2016). Ιστορία Εκπαίδευσης και Παιδαγωγικών Ιδεών, (επιμέλεια Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας), Ανάκτηση 12 24, 2020, από <https://slideplayer.gr/slide/3722669>
- Moniot, H. (2002), Η διδακτική της ιστορίας, (μετάφραση Έφη Κάννερ), Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Νάκου, Ει. (2000), Τα παιδιά και η Ιστορία: Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Παλάζη -Κολιόπουλος -Μασούρας -Τσελέπη,(2008), “Η γνώση βασικών θεωριών μάθησης και η ουσιαστική υποστήριξη του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών”, (ΠΑΚΕ Μακεδονίας), Ανάκτηση 02 2021, από https://pakeland.files.wordpress.com/2008/11/theories_mathisis.pdf
- Παναγιωτακόπουλος- Πιερρακέας- Πιντέλας. (2003). Το Εκπαιδευτικό Λογισμικό και η αξιολόγησή του, Μεταίχμιο.
- Παπαρηγορίου Β – Χ Μαλιγκούδη,(2008), Σύγχρονες διδακτικές αρχέςκαι πρακτικές εφαρμογές,(ΥΠ.Ε.Π.Θ.,Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο). Μεθοδολογικός Οδηγός για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου. Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία),(επιμέλεια Ξωχέλλης), Θεσσαλονίκη, Ανάκτηση 08 2020, <https://docplayer.gr/47908651-Syghrones-didaktikes-arhes-kai-praktikes-efarmoges-ss-vasiliki-papagrigoriou-hristina-maligkoydi.html>
- Παπαδοπούλου, Ε. Ι. (2020), Συσχέτιση γενικής διδακτικής και εκπαιδευτικού (διδακτικού) σχεδιασμού, (επιβλέπων Περικλής Ακριβός), Θεσσαλονίκη, Ανάκτηση 03 2021, από <http://ikee.lib.auth.gr/record/316151/files/GRI-2020-26792.pdf>
- Παπαντώνη, Μ. (2011), Η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τη χρήση οπτικοακουστικού λογισμικού, (επιβλέπουσα Μητροπούλου Μούρκα Βασιλική), Θεσσαλονίκη, Ανάκτηση 07 2021, από <http://ikee.lib.auth.gr/record/128710/files/GRI-2012-8208.pdf>

- Πετροκόκκινου, Α. (2017), Το εκπαιδευτικό δράμα και η στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας: Μία έρευνα δράσης στο 2ο ΓΕΛ Περιστερίου, (επιβλέπων Αντώνης Λενακάκης), Ναύπλιο, Ανάκτηση 03 2021, από <http://ts.uop.gr/tsdie/images/files/petrokokkinou.pdf>
- Πολυχρονάκου, Φ. (2018), Η Διδασκαλία της Ιστορίας σε Διαπολιτισμικά Σχολεία, (επιβλέπουσα Καρακατσάνη Δέσποινα), Ανάκτηση 03 2021, από <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/5446/%20%20>
- Σκούρα, Ε. (2009), Οι στρατηγικές γλωσσική μάθησης στους ενήλικους εκπαιδευόμενους: ως μέσο προώθησης της αυτοκατευθυνόμενης μαθησιακής διαδικασίας, (επιβλέπουσες Μαρία Πλατσίδου-Αθηνά Σιπητάνου), Θεσσαλονίκη, Ανάκτηση 02 2021, από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/13460/2/SkouraMsc2009.pdf>
- Σμυρναίος, Α. Λ. (2013), *Ιστορίας Μάθησις*. Αθήνα, Γρηγόρης.
- Σολωμού, Α. Α. (2018), Η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Οι αντιλήψεις των Κύπριων εκπαιδευτικών, (Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 63/2017), Ανάκτηση 03 2021, <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/download/9568/9610>
- Σταύρου, (2014). L'évolution pédagogique en France. *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψης*, (επιμέλεια Η. Αθανασιάδης) Αλεξάνδρεια. Ανάκτηση 12 24, 2020, από <https://mmm.library.upatras.gr/academia/article/viewFile/2229/2356>
<http://hepnet.upatras.gr>
- Τονικίδου. (2019), Η συμβολή του Dewey στην εξέλιξη και την πρόοδο ενός σύγχρονου σχολείου και εκπαιδευτικού συστήματος, (επιβλέπουσα Τριαντάρη Σωτηρία), Φλώρινα, Ανάκτηση 02 2021, από <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/>
- Τσιαντούλη, Ε. (2012), Διδακτική αξιοποίηση στοιχείων πολιτισμού και παιδαγωγικού υλικού παλαιού σχολείου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγείων Γόννων και Μακρυχωρίου Νομού Λάρισας, Βόλος, Ανάκτηση 03 2021, από <https://core.ac.uk/download/pdf/132820708.pdf>
- Τσιτσικά, Ν. Β. (2004), Σχεδιασμός, ανάπτυξη πολυμεσικής εφαρμογής τηλεεκπαίδευσης με αντικείμενο: Θεωρία μάθησης δομητικισμού, (επιβλέπων Δημήτριος Κονέτας), Άρτα, Ανάκτηση 02 2021, από https://apotheitiro.lib.uoi.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/194/tlp_000128.pdf?sequence=1
- Τσοδούλου-Πλιάτσικα. (1999), Η σχέση γλώσσας και σκέψης. Η εξέλιξη των εννοιών στην παιδική ηλικία κατά Vygotsky και Piaget, (επιβλέπων Παντελής Τσερεμογλου), Ανάκτηση από <http://repository.library.teimes.gr/xmlui/bitstream/handle/>
- Τσούκας, Γ. (2015), Πως γίνονται οι καλοί μαθητές;, Ανάκτηση 02 2021, από <https://www.eureka.edu.gr/%CF%80%CF%8E%CF%82>
- Τσώλης Δ. (2015), Διδακτική της Πληροφορικής. Βασικές Έννοιες, Πάτρα, Ανάκτηση 03 2021, https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/CULTURE129/didaktiki_pliroforikis_2.pdf

- ΦΕΚ 1963, τ. β', 14.5.2021, Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας στις Γ', Δ', Ε' και Στ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, Ανάκτηση 06 2021, από https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/neo_programma_spydon_tis_istorias.pdf
- Φύκαρης, Ι. (2016), (τόμος 9 Αρ.2), Η εφαρμοστική δυναμική των θεωριών μάθησης στη διδακτική διαδικασία, (Επιστημονική Επετηρίδα, Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων), Ανάκτηση 02 2021, από [file:///C:/Users/USER/Downloads/9223-21450-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/9223-21450-1-PB%20(1).pdf)
- Φυσάκη- Ρίζου. (2007), Μέθοδοι και μορφές διδασκαλίας σε δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής, (επιβλέπουσα Κουτρούμπα Κων/να), Αθήνα, Ανάκτηση 07 2021, από <http://estia.hua.gr/file/lib/default/data/3357/theFile>
- Χατζηδήμου, Χ. Δ. (2019). Εισαγωγή στη Θεματική της Διδακτικής. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χότζας, Μ. (2011), Ιωάννινα, Ανάκτηση 02 2021, από https://apothetirio.lib.uoi.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/598/lgt_201115_8.pdf?sequence=1
- Carr, E. H. (2015). Τι Είναι Ιστορία, Αθήνα, Πατάκης.
- Schunk, D. (2010), Θεωρίες Μάθησης. Μια Εκπαιδευτική Θεώρηση, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση

- Bertram, C. (2008, 12), Doing history?": Assessment in history classrooms at a time of curriculum reform, (Journal of Education, No. 45), Ανάκτηση 03 2021, από http://joe.ukzn.ac.za/Libraries/No_45_Dec_2008/%E2%80%9CDDoing_history_%E2%80%9DAssessment_in_history_classrooms_at_a_time_of_curriculum_reform.sflb.ashx
- Black, M. L. (2011, 05), History teaching today Approaches and methods, (Project coordinators: Jean Pierre Titz, Emir Adzovic), Kosovo, Ανάκτηση 03 2021, από <https://rm.coe.int/09000016806513c2>
- Cannadine, D. (2002), What is History Now?, (Palgrave Macmillan Ltd.), (επιμελητής R. J. Evans), Ανάκτηση 03 2021, από <https://link.springer.com/content/pdf/10.1057%2F9780230204522.pdf>
- D Faulkner, K Littleton, M Woodhead. (2013). *Learning Relationships in the Classroom*. ROUTLEDGE. Ανάκτηση 12 22, 2020, από <https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=6SFeAgAAQBAJ&oi=fnd&pg>
- O'Connor, R. (2020, 08 27), Why is History Important?, Ανάκτηση 03 2021, από <https://www.snhu.edu/about-us/newsroom/2018/04/why-is-history-important>
- Stearns, P. N. (1998), Why Study History?, Ανάκτηση 03 2021, από [https://www.historians.org/about-aha-and-membership/aha-history-and-archives/historical-archives/why-study-history-\(1998\)](https://www.historians.org/about-aha-and-membership/aha-history-and-archives/historical-archives/why-study-history-(1998))
- Stone, L. (2001). *The History and Narrative Reader*, (επιμέλεια G. Roberts).

