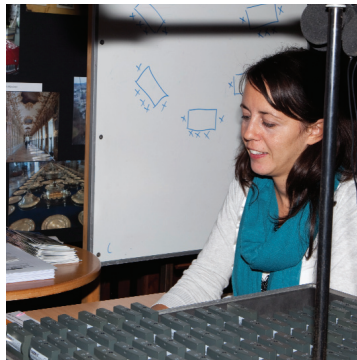
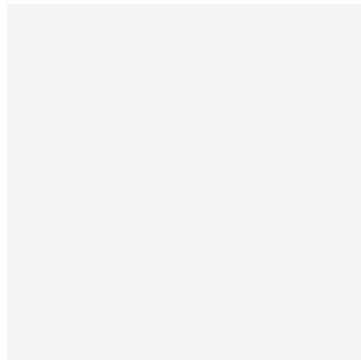
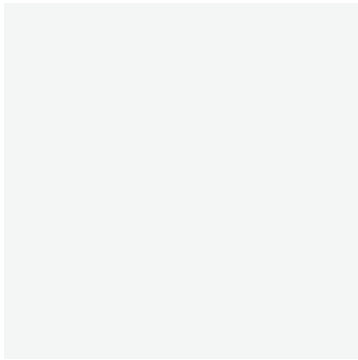
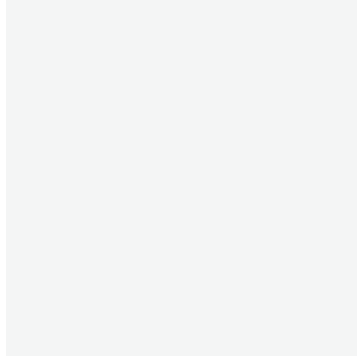
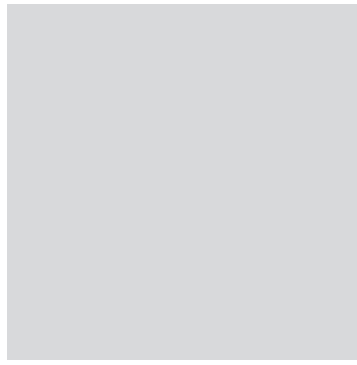
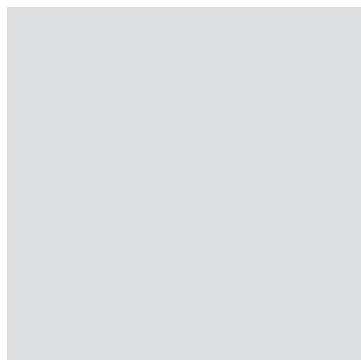




ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΟΚΥΠΡΙΑΚΗ ΚΑΙ ΤΟΥΡΚΟΚΥΠΡΙΑΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ: ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ, ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ



**Τίτλος: Οι Εκπαιδευτικοί Ιστορίας στην Ελληνοκυπριακή και Τουρκοκυπριακή Κοινότητα της Κύπρου:
Αντιλήψεις, Πεποιθήσεις Και Πρακτικές**

ISBN: 978-9963-703-06-7

Συγγραφείς:

Χάρης ΨΑΛΤΗΣ
Ελένη ΛΥΤΡΑ
Stefania COSTACHE

Γενικός σύμβουλος

εκδόσεων:
Arthur CHAPMAN

**Επιμελητής της ελληνικής
έκδοσης:**

Παναγιώτα ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥΣ

**Επιμελητής της τουρκικής
έκδοσης:**

Johann PILLAI

© Όλα τα δικαιώματα παραμένουν με το **UNDP-ACT**, 2011

© **Σχεδιασμός:** GRA.DES www.gra-des.com

Φωτογραφίες: Sarah Malian and Beran Djemal, CCMC & Chara Makriyianni, AHDR

Εκτύπωση: K&L Lithofit Ltd, Λευκωσία, Κύπρος

Για πληροφορίες: Όμιλος Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας (ΟΙΔΕ)

Ηλεκτρονική διεύθυνση: ahdr.mide@ahdr.info

Ιστοσελίδα: <http://www.ahdr.info>



όμιλος ιστορικού διαλόγου
και έρευνας **association**
for historical dialogue
and research tarihsel
diyalog ve araştırma derneği

Ο Όμιλος Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας είναι ένας διακοινοτικός οργανισμός του οποίου αποστολή είναι να συμβάλει στην ενίσχυση της ιστορικής κατανόησης ανάμεσα στο κοινό και ειδικότερα ανάμεσα στα παιδιά, νέους και εκπαιδευτικούς παρέχοντας πρόσβαση σε μαθησιακές ευκαιρίες σε άτομα κάθε ικανότητας, ανεξαρτήτως φυλής, χρώματος, φύλου, γλώσσας, θρησκείας, πολιτικής άποψης, εθνικής ή εθνοτικής προέλευσης, καταγωγής ή κοινωνικής θέσης στη βάση του σεβασμού της διαφορετικότητας και του διαλόγου των ιδεών. Ο Όμιλος αναγνωρίζει τις αξίες της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, της Ευρωπαϊκής Σύμβασης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και Θεμελιώδεις Ελευθερίες, τους σκοπούς της ΟΥΝΕΣΚΟ για την Εκπαίδευση και των Συστάσεων του Συμβουλίου της Ευρώπης για τη Διδασκαλία της Ιστορίας. Οι δραστηριότητες του ΟΙΔΕ περιλαμβάνουν έρευνα και διάχυση ερευνητικών ευρημάτων, ανάπτυξη προτάσεων για εκπαιδευτική πολιτική, εμπλουτισμό της βιβλιοθήκης και του αρχαιακού υλικού, διοργάνωση σεμιναρίων για εκπαιδευτικούς, συζητήσεις και συνέδρια, παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, διοργάνωση επιτόπιων επισκέψεων και εκπαιδευτικών περιπάτων, ανάπτυξη εργαλείων διάχυσης και δημοσιοποίησης ιδεών και ευρημάτων και τέλος την καθιέρωση συνεργασίας μεταξύ ατόμων και οργανισμών σε τοπικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο.



Η έκδοση αυτή, η οποία πραγματοποιήθηκε με χορηγία από τη Δράση για Συνεργασία και Εμπιστοσύνη του Προγράμματος Ανάπτυξης των Ηνωμένων Εθνών (UNDP-ACT), αποτελεί μέρος στην εκπαίδευση του εκπαιδευτικού υλικού που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος Πολύπρισματικότητα και Διαπολιτισμικός Διάλογος του Ομίλου Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας (ΟΙΔΕ).

Αποποίηση: Οι απόψεις που εκφράζονται σε αυτό το έντυπο ανήκουν στους/στις συγγραφείς και δεν αντιπροσωπεύουν αυτές των Ηνωμένων Εθνών ή των κρατών μελών τους, του Προγράμματος Ανάπτυξης των Ηνωμένων Εθνών – Δράση για Συνεργασία και Εμπιστοσύνη (UNDP-ACT) ή του Οργανισμού Διεθνούς Ανάπτυξης των ΗΠΑ (USAID) ή του Ομίλου Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας (ΟΙΔΕ).

**ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΟΚΥΠΡΙΑΚΗ
ΚΑΙ ΤΟΥΡΚΟΚΥΠΡΙΑΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ:
ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ, ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ**

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	σελ. 2
Λίγα Λόγια για τους Συγγραφείς	σελ. 3
Σύνοψη	σελ. 4
Γιατί Αναλάβαμε Αυτή την Έρευνα	σελ. 5
Θεωρητικό Πλαίσιο: Κοινωνικό-Πολιτισμική Ανάλυση της Διδασκαλίας της Ιστορίας	σελ. 6
Συμπληρώνοντας τα ερευνητικά κενά	σελ. 6
Οι επιστημολογικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και η επίδρασή τους στη διδακτική πρακτική	σελ. 7
Επιστημολογικές πεποιθήσεις και ο ρόλος του συγκεκριμένου	σελ. 10
Η Υπόθεση της Επαφής και η σημασία της στο κυπριακό συγκεκριμένο	σελ. 14
Αναλυτικά προγράμματα και εγχειρίδια ιστορίας στην Κύπρο	σελ. 15
Η πρόταση του Ομίλου Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας	σελ. 17
Μεθοδολογία	σελ. 20
Αποτελέσματα	σελ. 21
Αρχικά προσόντα και ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση	σελ. 21
Δημιουργία κλιμάκων	σελ. 29
Ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στις δύο κοινότητες και στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης	σελ. 33
Πώς σχετίζεται η Χρήση μεθόδων ιστορικής σκέψης με τις άλλες μεταβλητές;	σελ. 36
Ζητήματα αναπαραστάσεων και συλλογικών ταυτοτήτων στο εσωτερικό της κάθε κοινότητας: ιδεολογικές θέσεις και διδακτικές πρακτικές	σελ. 37
Άλλες διαφορές στο εσωτερικό της κάθε κοινότητας: επαφές, διομαδικές φιλίες και παιδαγωγικές πρακτικές	σελ. 43
Συζήτηση	σελ. 46
Βιβλιογραφία	σελ. 48
Παράρτημα	σελ. 53

Ευχαριστίες

Οι συγγραφείς επιθυμούν να ευχαριστήσουν το Πρόγραμμα Ανάπτυξης των Ηνωμένων Εθνών - Δράση για τη Συνεργασία και Εμπιστοσύνη (UNDP-ACT) για τη χρηματοδότηση αυτής της έρευνας και του παρόντος εντύπου. Θα θέλαμε επίσης να ευχαριστήσουμε το Διοικητικό Συμβούλιο του Ομίλου Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας (AHDR) και την Ομάδα του προγράμματος «Πολυπρισματική θεώρηση και Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Εκπαίδευση» του Ομίλου (AHDR - MIDE) για τη συνεχή στήριξη και συνδρομή της καθ' όλη τη διάρκεια της συλλογής δεδομένων, της ανάλυσης και της συγγραφής της έκθεσης.

Είμαστε ιδιαίτερα ευγνώμονες στον Κυριάκο Παχουλίδη για τη σημαντική βοήθεια του στο σχεδιασμό του ερευνητικού ερωτηματολογίου, όπως επίσης και στο Λούκα Περικλέους για τις χρήσιμες παρατηρήσεις και εισηγήσεις του. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλουμε και στη Charlotte Fischer για την πολύτιμη βοήθεια της στην προετοιμασία του θεωρητικού πλαισίου αυτής της έκθεσης. Τέλος, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε όλους τους ερευνητικούς συνεργάτες του Ομίλου Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας, οι οποίοι βοήθησαν σημαντικά στην τελειοποίηση του ερευνητικού ερωτηματολογίου κατά τα αρχικά στάδια της έρευνας.

Οποιαδήποτε ευθύνη για τις απόψεις που παρατίθενται σε αυτό το έντυπο και για τυχόν λάθη ή παραλείψεις βαρύνει αποκλειστικά τους συγγραφείς.

Λίγα Λόγια για τους Συγγραφείς

Δρ. Χάρης Ψάλτης

Ο Χάρης Ψάλτης είναι επίκουρος καθηγητής Κοινωνικής και Αναπτυξιακής Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο Κύπρου. Είναι κάτοχος πτυχίων Επιστημών της Αγωγής και Ψυχολογίας. Κατέχει μεταπτυχιακό και διδακτορικό στην Κοινωνική και Αναπτυξιακή Ψυχολογία από το Τμήμα Κοινωνικής και Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, της Σχολής Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών του Πανεπιστημίου του Κέμπριτζ. Πραγματοποίησε επίσης μετα-διδακτορικές σπουδές στο Κέντρο Μελέτης της Διομαδικής Σύγκρουσης στο Τμήμα Πειραματικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου της Οξφόρδης, όπου μελέτησε τη διομαδική επαφή ανάμεσα σε Ελληνοκύπριους και Τουρκοκύπριους. Τα κύρια ερευνητικά του ενδιαφέροντα επικεντρώνονται στην κοινωνική αλληλεπίδραση, τις διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης, τη γενετική επιστημολογία, τις κοινωνικές αναπαραστάσεις του φύλου, τη διομαδική επαφή και τις διακοινοτικές σχέσεις στην Κύπρο, την ανάπτυξη εθνικών ταυτοτήτων και τη διδασκαλία της ιστορίας σε σχέση με τη συλλογική μνήμη. Είναι ιδρυτικό μέλος του Ομίλου Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας και, από το 2003 μέχρι τον Ιούνιο του 2011 υπηρέτησε από τη θέση του Διευθυντή Έρευνας του Ομίλου.

Δρ Ελένη Λύτρα

Η Ελένη Λύτρα είναι η Διευθύντρια Έρευνας του προγράμματος «Πολυπρισματική Θεώρηση και Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Εκπαίδευση» του Ομίλου (AHDR - MIDE). Κατέχει πτυχίο Ψυχολογίας, μεταπτυχιακό στη Συμβουλευτική Ψυχολογία και διδακτορικό στην Κοινωνική Ψυχολογία. Έχει εργαστεί ως σύμβουλος και κοινωνική ψυχολόγος σε ιατρικά κέντρα και σχολεία στο Λονδίνο, όπως επίσης και σε μη-κυβερνητικούς οργανισμούς και ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα στην Κύπρο και το εξωτερικό. Παράλληλα με την απασχόληση της στον Όμιλο Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας, διεξάγει μετα-διδακτορική έρευνα στη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν πεδία όπως οι διομαδικές σχέσεις, η μειονοτική και πλειονοτική κοινωνική επιρροή, η μείωση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων και η εκπαιδευτική ηγεσία.

Stefania COSTACHE

Η Stefania Costache απέκτησε πτυχίο στις Πολιτικές Επιστήμες από το Πανεπιστήμιο του Βουκουρεστίου το 2003 και μεταπτυχιακό στις Σπουδές Εθνικισμού από το Κεντρικό Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο το 2004. Είναι υποψήφια διδάκτωρ στο Πανεπιστήμιο του Ιλινόις και η διδακτορική της διατριβή μελετά την επίδραση της Οθωμανικής αυτοκρατορικής κληρονομιάς στη διαμόρφωση του σύγχρονου τρόπου διακυβέρνησης και εθνικής κυριαρχίας των Βαλκανίων. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν τον πολιτικό ακτιβισμό των εθνοτικών μειονοτήτων, τις τοπικές και εθνικές ταυτότητες, την αυτοκρατορική ιστορία και την αυτοκρατορική κληρονομιά, την ιστορία των ταξιδιών και τη διδασκαλία της ιστορίας.

Η έκδοση αυτή περιγράφει τους στόχους, τη μεθοδολογία και τα ερευνητικά πορίσματα μιας πρόσφατης ποσοτικής έρευνας με ερωτηματολόγιο που μελέτησε τις αντιλήψεις και τις πρακτικές αντιπροσωπευτικού δείγματος ελληνοκύπριων και τουρκοκύπριων εκπαιδευτικών ιστορίας στην κυπριακή πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (N=519). Η έρευνα εξετάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ιστορίας γύρω από τα ελληνοκυπριακά και τουρκοκυπριακά διδακτικά εγχειρίδια και το αναλυτικό πρόγραμμα που χρησιμοποιούνται αυτή τη στιγμή στις δύο κοινότητες της Κύπρου, καθώς επίσης και τις αντιλήψεις και τις πρακτικές τους σχετικά με παιδαγωγικές μεθόδους που προωθούν την ιστορική σκέψη στη διδασκαλία τους. Η έρευνα επικεντρώνεται επίσης στις επιστημολογικές πεποιθήσεις των ελληνοκύπριων και τουρκοκύπριων εκπαιδευτικών ιστορίας, τις αντιλήψεις τους για τη σύγχρονη κυπριακή ιστορία, τη στάση τους απέναντι σε μέλη της άλλης κοινότητας και τις επαφές που τυχόν διατηρούν με την άλλη πλευρά. Τέλος, η έρευνα εξετάζει το ζήτημα των προσόντων των εκπαιδευτικών ιστορίας από τις δύο κοινότητες, τις ανάγκες τους για κατάρτιση και τις ευκαιρίες τους για περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη. Τα πορίσματα εξετάζονται μέσω μιας κοινωνικο-πολιτισμικής προσέγγισης, που επιτρέπει τη διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στις προαναφερόμενες μεταβλητές και καθιστά εφικτές τις συγκρίσεις, τόσο ανάμεσα στις δύο κοινότητες των εκπαιδευτικών ιστορίας, όσο και εντός της καθεμιάς ξεχωριστά. Τέλος, η έρευνα συζητά τις θεωρητικές προεκτάσεις των ευρημάτων της και τις σημαντικές επιπτώσεις που έχουν στην κατανόηση ζητημάτων όπως οι επιστημολογικές πεποιθήσεις, οι διδακτικές πρακτικές και η ιδεολογία, καθώς και τους πιθανούς τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαμε να ξεπεράσουμε τις υπάρχουσες προκλήσεις.

Από την ίδρυση του το 2003, ο Όμιλος Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας (AHDR) επιδιώκει να συμβάλει στην ανάπτυξη και την ενίσχυση της διδακτικής της ιστορίας στην Κύπρο και να προάγει την κατανόηση των προκλήσεων που αντιμετωπίζει η διδακτική της ιστορίας στο συγκεκριμένο ιστορικο-κοινωνικό πλαίσιο. Με την πάροδο των χρόνων, ο Όμιλος έχει διοργανώσει αναρίθμητα εργαστήρια για την διδακτική της ιστορίας, μαθήματα κατάρτισης, σεμινάρια και συμπόσια και έχει αναπτύξει εκπαιδευτικό υλικό ειδικά σχεδιασμένο για τις ανάγκες των κύπριων εκπαιδευτικών ιστορίας.

Μέσω της συστηματικής εμπειρικής έρευνας, το συγκεκριμένο πρόγραμμα έχει ως στόχο να ενισχύσει περαιτέρω το συνεχιζόμενο έργο του Ομίλου και να αναπτύξει τη διδακτική της ιστορίας στην Κύπρο, προάγοντας τη γνώση μας γύρω από τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις, τις πρακτικές και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών ιστορίας. Συγκεκριμένα, το ερευνητικό πρόγραμμα επιδιώκει να εξετάσει και να κατανοήσει:

- τους τρόπους με τους οποίους ελληνοκύπριοι και τουρκοκύπριοι εκπαιδευτικοί ιστορίας αντιμετωπίζουν το αναλυτικό πρόγραμμα και τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται αυτή τη στιγμή στα σχολεία της κοινότητάς τους
- τις μεθόδους που χρησιμοποιούν ελληνοκύπριοι και τουρκοκύπριοι εκπαιδευτικοί ιστορίας για να διδάξουν ιστορία στην καθημερινή πρακτική τους
- τις αντιλήψεις ελληνοκύπριων και τουρκοκύπριων εκπαιδευτικών ιστορίας για την επιστήμη της ιστορίας
- τους τρόπους με τους οποίους ελληνοκύπριοι και τουρκοκύπριοι εκπαιδευτικοί ιστορίας αντιλαμβάνονται την πρόσφατη ιστορία της Κύπρου
- τις σχέσεις ελληνοκύπριων και τουρκοκύπριων εκπαιδευτικών ιστορίας με μέλη της άλλης κοινότητας, και
- τις ανάγκες για την περαιτέρω κατάρτιση και επαγγελματική ανάπτυξη των ελληνοκύπριων και τουρκοκύπριων εκπαιδευτικών ιστορίας

Για την επίτευξη των πιο πάνω επιδιώξεων η συγκεκριμένη έκθεση επικεντρώνεται σε έξι κύριους τομείς:

- 1) Τις αντιλήψεις ελληνοκύπριων και τουρκοκύπριων εκπαιδευτικών ιστορίας για το αναλυτικό πρόγραμμα και τα εγχειρίδια της σύγχρονης ιστορίας
- 2) Τις μεθόδους διδασκαλίας της ιστορίας που χρησιμοποιούν ελληνοκύπριοι και τουρκοκύπριοι εκπαιδευτικοί ιστορίας στην τάξη
- 3) Τις επιστημολογικές πεποιθήσεις που έχουν ελληνοκύπριοι και τουρκοκύπριοι εκπαιδευτικοί ιστορίας για την ιστορία
- 4) Τις αναπαραστάσεις που έχουν ελληνοκύπριοι και τουρκοκύπριοι εκπαιδευτικοί ιστορίας για τη πρόσφατη κυπριακή ιστορία και το κυπριακό πρόβλημα
- 5) Τις επαφές που διατηρούν ελληνοκύπριοι και τουρκοκύπριοι εκπαιδευτικοί ιστορίας με μέλη της άλλης κοινότητας και τη στάση τους προς την άλλη κοινότητα
- 6) Τα προσόντα των εκπαιδευτικών ιστορίας και τις ανάγκες τους για κατάρτιση σε ολόκληρη την Κύπρο

Καθώς το σύνολο των δεδομένων που συλλέξαμε κατά τη διάρκεια της έρευνας προέρχεται από ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευτικών ιστορίας και από τις δύο κοινότητες, είμαστε σε θέση να εκθέσουμε συμπεράσματα σχετικά με τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις, τις πρακτικές και τις ανάγκες τόσο των ελληνοκύπριων όσο και των τουρκοκύπριων εκπαιδευτικών ιστορίας, τα οποία θα μπορούσαν να γενικευτούν στο σύνολο του συγκεκριμένου πληθυσμού. Το αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευτικών με το οποίο συνεργαστήκαμε μας επιτρέπει επίσης να προβούμε σε σημαντικές συγκρίσεις ανάμεσα στις δύο κοινότητες εκπαιδευτικών ιστορίας. Τα πορίσματα που εκτίθενται σε αυτή την έκθεση είναι επομένως σημαντικά για το συνεχές έργο του Ομίλου Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας και βοηθούν στην βαθύτερη κατανόηση των τάσεων στο σύνολο των εκπαιδευτικών ιστορίας σε ολόκληρη την Κύπρο. Πιστεύουμε ότι τα πορίσματά μας παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για κάθε εμπλεκόμενο σε πρακτικές διδασκαλίας της ιστορίας στην Κύπρο, ενώ τα συμπεράσματά μας σχετικά με τις υπάρχουσες ευκαιρίες για περαιτέρω επαγγελματική κατάρτιση ενδιαφέρουν, πέρα από τον ίδιο τον Όμιλο, και γενικότερα τους διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής, τις συντεχνίες των εκπαιδευτικών αλλά και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Τα πορίσματα αυτά βοηθούν επίσης στην αξιολόγηση των ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης που είναι σήμερα διαθέσιμες στους εκπαιδευτικούς ιστορίας και μπορούν να συμβάλουν στον προσδιορισμό των αναγκών κατάρτισης τους και στην ανάπτυξη στρατηγικών για την ικανοποίηση αυτών των αναγκών, τόσο από τον Όμιλο όσο και από άλλους εμπλεκόμενους φορείς.

Η έρευνα αυτή αποτελεί μέρος του προγράμματος «Πολυπρισματική Θεώρηση και Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Εκπαίδευση», ενός διετούς δικοινοτικού προγράμματος που ανέλαβε ο Όμιλος Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας, σε συνεργασία με τη Δράση για Συνεργασία και Εμπιστοσύνη του Προγράμματος Ανάπτυξης των Ηνωμένων Εθνών (UNDP-ACT).

Θεωρητικό Πλαίσιο: Κοινωνικό-Πολιτισμική Ανάλυση της Διδασκαλίας της Ιστορίας

Όπως όλες οι πρακτικές που στοχεύουν στην αναδόμηση και την ερμηνεία του παρελθόντος, η διδασκαλία της ιστορίας στα σχολεία αποτελεί κοινωνικο-πολιτισμική διαδικασία, η οποία υπόκειται συνήθως στον ιδεολογικό ανταγωνισμό και την αμφισβήτηση. Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών στην τάξη δέχονται επιρροή από διάφορους παράγοντες που ποικίλλουν σε κλίμακα, ξεκινώντας από το επίπεδο της προσωπικής κατανόησης των επιστημών που διδάσκουν και φτάνοντας μέχρι τις συστημικές πιέσεις που ασκούνται από το αναλυτικό πρόγραμμα και το σύστημα αξιολόγησης. Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών γύρω από το μάθημα της ιστορίας ασφαλώς διαμορφώνονται και από το καθεστώς των αναλυτικών προγραμμάτων ως «εγκεκριμένης γνώσης»¹ αλλά και από την επίδραση των εκάστοτε πολιτικών διεργασιών στη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων. Αυτά τα θέματα αποκτούν ιδιαίτερη συνάφεια σε περιπτώσεις μετα-συγκρουσιακών καταστάσεων, όπου το παρελθόν διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο ως μέσο κατανόησης του παρόντος και οι πολιτικές ταυτότητες συνδέονται άρρηκτα με τις ιστορικά διαμορφωμένες συλλογικές ταυτότητες και με τα αφηγήματα που τις κατασκευάζουν.²

Συμπληρώνοντας τα ερευνητικά κενά

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα είναι ιδιαίτερα πρωτοπόρο στο αντικείμενό του. Στο κυπριακό πλαίσιο, υπάρχουν αρκετές μελέτες γύρω από τον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικές αναπαραστάσεις παράγουν συλλογικές ταυτότητες, μέσω των οποίων δημιουργούμε και δομούμε το παρελθόν μας³. Η έρευνα έχει επίσης υποδείξει την άρρηκτη σχέση ανάμεσα στις αναπαραστάσεις του παρελθόντος και τις συλλογικές ταυτότητες του παρόντος⁴, και έχει χαρτογραφήσει την πιθανή σχέση ανάμεσα στις επιστημολογικές πεποιθήσεις και τις πρακτικές διδασκαλίας της ιστορίας σε μετα-συγκρουσιακά συγκείμενα.⁵ Σε διεθνές επίπεδο, έχει διαμορφωθεί ένα ολόκληρο βιβλιογραφικό πεδίο γύρω από το κοινωνικο-πολιτισμικό και θεσμικό πλαίσιο της διδασκαλίας. Ωστόσο, καμία έρευνα μέχρι στιγμής δεν έχει εξετάσει εμπειρικά τον τρόπο με τον οποίο οι αναπαραστάσεις του παρελθόντος και η κατασκευή συλλογικών ταυτοτήτων στο παρόν διαμορφώνουν τις πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών ιστορίας. Επίσης, δεν έχει δοθεί σχεδόν καθόλου σημασία στον τρόπο με τον οποίο οι επιστημολογικές πεποιθήσεις⁶ των εκπαιδευτικών σχετίζονται με αυτά τα ζητήματα στο κυπριακό συγκείμενο.

Η έρευνα αυτή έχει στόχο να συμπληρώσει αυτά τα κενά, μέσα από την διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα σε διάφορες μεταβλητές που σχετίζονται με τις αναπαραστάσεις της ιστορίας και τη διδασκαλία της, τις διομαδικές σχέσεις και τις επιστημολογικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ιστορίας στις δύο κοινότητες της Κύπρου. Συγκεκριμένα, η έρευνα μας εξετάζει τις απόψεις ελληνοκύπριων και τουρκοκύπριων εκπαιδευτικών ιστορίας για το αναλυτικό πρόγραμμα και τα εγχειρίδια της σύγχρονης ιστορίας, αλλά και τις απόψεις τους για τη χρήση μεθόδων ιστορικής σκέψης στην τάξη. Η έρευνα εξετάζει επίσης τις επιστημολογικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ιστορίας και τις αντιλήψεις τους για τη σύγχρονη ιστορία της Κύπρου. Επιπλέον, εξετάζουμε συγκεκριμένα τους κοινωνικο-ψυχολογικούς παράγοντες που σχετίζονται με τις συλλογικές ταυτότητες των δύο κοινοτήτων στην Κύπρο, τις στάσεις της μιας κοινότητας απέναντι στην άλλη και τις επαφές ανάμεσα στα μέλη τους. Τέλος, αυτές οι μεταβλητές εξετάζονται ως προς τις διαφορές που παρουσιάζουν ανάμεσα στις δύο κοινότητες, αλλά και στο εσωτερικό της κάθε κοινότητας ξεχωριστά, όπως επίσης και ως προς τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια – δευτεροβάθμια).

1. Michael Apple (2004). *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge.

2. Chara Makriyanni και Charis Psaltis (2007). *The Teaching of History and Reconciliation*. *Cyprus Review*, 19(1), 43-69.

3. Charis Psaltis (υπό έκδοση). *Intergroup trust and contact in transition: A social representations perspective on the Cyprus conflict*. Στο Ivana Markova και Alex Gillespie (επιμ.), *Trust and Conflict: Representation, Culture and Dialogue*. London: Routledge.

4. Chara Makriyanni, Charis Psaltis και Dilek Latif (υπό έκδοση). *Historical Education, Historical Culture, History didactics in EU-Europa*, 27-29.

5. Chara Makriyanni και Charis Psaltis.

6. Liliana Maggioni, Patricia Alexander και Bruce Van Sledright (2004). *At a crossroads? The development of epistemological beliefs and historical thinking*. *European Journal of School Psychology*, 2(1), 170-173.

Οι επιστημολογικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και η επίδρασή τους στη διδακτική πρακτική

Με τον όρο «επιστημολογικές πεποιθήσεις» αναφερόμαστε στις απόψεις των ατόμων για τη φύση της γνώσης και τη φύση του γνωρίζειν.⁷ Το θέμα είναι τεράστιο, ωστόσο για τους σκοπούς αυτής της έκθεσης, χρησιμοποιούμε τον όρο για να δηλώσουμε τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί ιστορίας κατανοούν την ιστορική γνώση και την ιστορική σκέψη και, συνεπώς, τους τρόπους με τους οποίους αντιλαμβάνονται το δικό τους ρόλο στη διδασκαλία της ιστορίας και των διαφόρων ιστορικών εννοιών στους μαθητές τους. Παρά το εκτενές ερευνητικό έργο γύρω από τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικότερα, η έρευνα για τις επιστημολογικές πεποιθήσεις συγκεκριμένα έχει επικεντρωθεί κυρίως σε μαθητές.⁸ Ωστόσο, από τις ποσοτικές έρευνες που έχουμε στη διάθεσή μας, μπορούμε να διακρίνουμε κάποιες σαφείς τάσεις.⁹ Το πεδίο διαχωρίζεται σε δύο κατηγορίες ερευνών: την έρευνα των γενικών επιστημολογικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών (δηλ. πεποιθήσεις για τη φύση της γνώσης γενικά) και την έρευνα επιστημολογικών πεποιθήσεων γύρω από ένα συγκεκριμένο πεδίο, σ' αυτή την περίπτωση ένα γνωστικό αντικείμενο (δηλ. πεποιθήσεις για την επιστήμη, την ιστορία ή τα μαθηματικά).¹⁰

Αναφορικά με τις γενικές επιστημολογικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, οι μελέτες έχουν προσδιορίσει διαφορετικούς τρόπους κατανόησης της φύσης της γνώσης και τη μάθησης.¹¹ Από τη μια, η θετικιστική/ρεαλιστική προσέγγιση υποστηρίζει ότι οι πειραματικά επιβεβαιωμένες θεωρίες μπορούν να δώσουν πρόσβαση στην «αντικειμενική αλήθεια»: σύμφωνα με αυτή την άποψη, ο σκοπός του εκπαιδευτικού είναι να μεταδώσει τη γνώση της «αλήθειας».¹² Από την άλλη, η σχετικιστική/μεταμοντέρνα προσέγγιση υποστηρίζει ότι η γνώση είναι υποκειμενική, ότι δεν υπάρχει μια αλήθεια και επομένως ότι «όλοι έχουν δίκαιο». Μια τρίτη προσέγγιση είναι αυτή του εποικοδομισμού, που θεωρεί τη γνώση ως αποτέλεσμα μιας διαδικασίας που εκπηγάζει από τη θεωρία, μέσα από διαδικασίες όπου οι μαθητές είναι ικανοί να δημιουργήσουν ενεργά τη δική τους γνώση, ενώ οι αλλαγές στη θεωρία θεωρούνται σημάδι προόδου. Η γνώση σ' αυτή την περίπτωση θεωρείται τόσο υποκειμενική όσο και αντικειμενική, εφόσον κατασκευάζεται στη διεπαφή του υποκειμένου της γνώσης με το αντικείμενο της γνώσης. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε αυτή την προσέγγιση είναι να εκπαιδεύσουν τους μαθητές ώστε να γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο να αναζητούν οι ίδιοι την αντικειμενικότητα στη γνώση, έστω κι αν αυτό δεν είναι ποτέ απόλυτα κατορθωτό, εξαιτίας των υποκειμενικών δομών της ανθρώπινης γνώσης, οι οποίες επηρεάζουν τον τρόπο που κατανοούμε την «πραγματικότητα».

Αυτή η προσέγγιση μπορεί να ισχύσει για το μάθημα της ιστορίας όσο και για το μάθημα της χημείας. Για παράδειγμα, οι καθηγητές χημείας μπορεί να θεωρούν ότι έργο τους είναι να μεταδίδουν μια συγκεκριμένη ποσότητα πληροφοριών στους μαθητές τους (π.χ. τον περιοδικό πίνακα, πληροφορίες για τη μοριακή μάζα, τα βασικά μέταλλα κτλ). Εναλλακτικά όμως, θα μπορούσαν να έχουν σαν όραμα να εκπαιδεύσουν τους μαθητές τους, έτσι ώστε να σκέφτονται «σαν χημικοί» – να αμφισβητούν την υλική δομή των στοιχείων, να αναζητούν αποδείξεις μέσα από πειράματα για

-
7. Π.χ. Barbara K. Hofer και Paul R. Pintrich (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67, 88-140.
 8. Π.χ. Kudret Ozkal, Ceren Tekkaya, Semra Sungur, Jale Cakiroglu και Erdinc Cakiroglu (2010). Elementary Students' Scientific Epistemological Beliefs in Relation to Socio-Economic Status and Gender. *Journal of Science Teacher Education*, 21 (7), 873-885; Marlene Schommer (1993). Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among postsecondary students. *Research in Higher Education*, 34 (3), 355-370.
 9. Liliana Maggioni, και Meghan M. Parkinson (2008). The Role of Teacher Epistemic Cognition, Epistemic Beliefs, and Calibration in Instruction. *Educational Psychology Review*, 20, 450-451, 454.
 10. Π.χ. May M.H. Chen, Kwok-Wai Chan, Sylvia Y. F. Tang, και Annie Y.N. Cheng, (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, 319-327; Nam-Hwa Kang (2008). Learning to teach science: Personal epistemologies, teaching goals, and practices of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24, 478-498; Chin-Chung Tsai (2006). Teachers' scientific epistemological views: The coherence with instruction and students' views. *Science Education*, 91, 222-243; Ozgul Yilmaz-Tuzun και Mustafa Sami Topcu (2008). Relationships among pre-service science teachers' epistemological beliefs, epistemological world view and self-efficacy beliefs, *International Journal of Science Education*, 30, 65-85.
 11. Liliana Maggioni και Meghan M. Parkinson, 452.
 12. Elizabeth Anne Yeager και Ozro L. Davis (1995, April). Teaching the "Knowing How" of History: Classroom Teachers; Thinking about Historical Text. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στην ετήσια συνάντηση του American Educational Research Association, 20.

να επιβεβαιώσουν τις υποθέσεις τους και να εξετάζουν την ακρίβεια και την αξιοπιστία των δεδομένων τους. Αυτό επιτυγχάνεται τόσο μέσα από την κατάρτιση των μαθητών γύρω από τις υπάρχουσες γνωστικές βάσεις, όσο και μέσα από την εκμάθηση τρόπων σκέψης που τους επιτρέπουν να θέτουν ερωτήματα με έξυπνο και δημιουργικό τρόπο.

Η μέχρι τώρα έρευνα γύρω από τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για ένα συγκεκριμένο πεδίο αντιπαραβάλλει τις διαφορετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ιστορία, την οποία αναπαριστούν είτε ως διαδικασία κατασκευής νοήματος, είτε ως μια ιστορία που ζωντανεύει, είτε ως συλλογή γεγονότων. Για παράδειγμα, οι Yeager και Davis διαπίστωσαν ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν την ιστορία ως μια δραστηριότητα που επικεντρώνεται στην ανάλυση και την εξήγηση ιστορικών γεγονότων, μέσα από την ερμηνεία και την αξιολόγηση εγγράφων ή πρωτογενών πηγών. Οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονταν την ιστορία με αυτό τον τρόπο θεωρούσαν ότι η σχολική ιστορία αφορούσε στην κριτική αντιπαραβολή και αξιολόγηση ιστορικών εγγράφων ως προς την προοπτική των συγγραφέων τους, το συγκείμενο τους, το σκοπό τους αλλά και το ύφος και τη γλώσσα τους. Ο εποικοδομιστικός αυτός τρόπος διδασκαλίας της ιστορίας βασίζεται στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να καλλιεργεί στους μαθητές του τον τρόπο να προσεγγίζουν κριτικά τη διαδικασία ερμηνείας και αξιολόγησης των ιστορικών πηγών και να εξαγάγουν νόημα μέσα από ιστορικά κείμενα.¹³ Μια άλλη ομάδα εκπαιδευτικών στην ίδια έρευνα αντιλαμβάνονταν την ιστορία ως μια εξιστόρηση όπου το ρόλο των αφηγητών της ιστορίας αναλάμβαναν οι πηγές πληροφόρησης και όπου οι επιλογές για το ποιες πηγές θα χρησιμοποιούνταν καθορίζονταν από το κατά πόσο τα έγγραφα αυτά ήταν σαγηνευτικά και ψυχαγωγικά για τον αναγνώστη.¹⁴ Τέλος, οι Yeager και Davis διαπίστωσαν ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν την ιστορία ως απλά μια διαδικασία συσσώρευσης ιστορικών γεγονότων, μια αντίληψη που οδηγούσε τους εκπαιδευτικούς να αγνοούν το κοινωνικό συγκείμενο ή την ύπαρξη άλλων ιστορικών προοπτικών: για τους εκπαιδευτικούς που κατανοούσαν την ιστορία με αυτό τον τρόπο, κύριο μέλημα τους ήταν να διασφαλίσουν ότι οι μαθητές αποκτούσαν τέλεια γνώση των γεγονότων με χρονολογική σειρά, ενώ άλλες δεξιότητες όπως η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, η ικανότητα αξιολόγησης πρωτογενών πηγών και η ικανότητα για εννοιολογική σκέψη δεν αξιολογούνταν θετικά, ως προς τη χρησιμότητα και την αποτελεσματικότητά τους.¹⁵

Μια έρευνα που εξέτασε τις επιστημολογικές πεποιθήσεις αμερικανών εκπαιδευτικών ιστορίας της τέταρτης και πέμπτης τάξης δημοτικού, προσφέρει μια πιο λεπτομερή ταξινόμηση των απόψεων των εκπαιδευτικών γύρω από τη γνώση του πεδίου τους.¹⁶ Απώτερος στόχος αυτής της ταξινόμησης ήταν η κατασκευή ενός μέτρου αξιολόγησης της επιστημολογικής επίγνωσης των εκπαιδευτικών ως προς το πεδίο της ιστορίας. Η συγκεκριμένη έρευνα ταξινόμησε τις απαντήσεις των συμμετεχόντων με κριτήριο το κατά πόσο αντιλαμβάνονταν τη φύση της ιστορίας ως σταθερή και αντικειμενική ή ως υποκειμενική. Η έρευνα διέκρινε τέσσερα επιστημολογικά προφίλ: τους «διχασμένους στοχαστές», οι οποίοι θεωρούσαν την ιστορική γνώση ως αμερόληπτη αλλά την ιστορία ως υποκειμενική διαδικασία· τους «αφελείς ρεαλιστές», οι οποίοι θεωρούσαν ότι η σημερινή εμπειρία είναι συγκρίσιμη με αυτή του παρελθόντος· τους «σχετικιστές», οι οποίοι τόνιζαν την υποκειμενική φύση της ανθρώπινης γνώσης· και τέλος τους «θιασώτες των κριτηρίων» οι οποίοι πίστευαν ότι, για την κατασκευή ισχυρισμών γύρω από τη γνώση του παρελθόντος, είναι αναγκαίο οι αποδείξεις να συνδυάζονται με τα ιστορικά επιχειρήματα και να αξιολογούνται με στοχαστική διάθεση.

Είναι ενδιαφέρον ότι η ποσοτική αυτή έρευνα κατατάσσει τους περισσότερους από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στην κατηγορία των «σχετικιστών». Η έρευνα αυτή παρατηρεί επίσης ότι οι «ρεαλιστές» εκπαιδευτικοί, μετά την ολοκλήρωση της κατάρτισής τους, κάθε φορά που βρίσκονταν αντιμέτωποι με αντιφατικά αποδεικτικά στοιχεία, έτειναν να ανασχηματίζουν τις πεποιθήσεις τους και να μετατρέπονται σε «σχετικιστές», υποστηρίζοντας ότι όταν η απόλυτη αντικειμενικότητα είναι αδύνατη, οποιαδήποτε άποψη είναι δεκτή.¹⁷ Βέβαια, αυτές οι παρατηρήσεις δεν αντιπροσωπεύουν όλους απαραίτητα τους εκπαιδευτικούς ιστορίας σε οποιοδήποτε μέρος του πλανήτη: παρόλο που, μετά από μακρές και επίπονες

13. Ό.π. 11.

14. Ό.π. 13.

15. Ό.π. 23.

16. Liliana Maggioni, Patricia Alexander και Bruce VanSledright, 180-181, 190.

17. Ό.π. 186.

συζητήσεις¹⁸, σήμερα η «εποικοδομιστική προσέγγιση της ιστορίας» τείνει γενικά να θεωρείται ως η καλύτερη πρακτική στις ΗΠΑ και στις πλείστες ευρωπαϊκές χώρες, υπάρχουν ακόμα αρκετές χώρες που καταρτίζουν τους εκπαιδευτικούς τους σύμφωνα με τη θετικιστική ιστορική προσέγγιση.¹⁹ Ούτε μπορεί να υποστηριχθεί ότι αυτή η έρευνα καλύπτει ολόκληρο το φάσμα των διαφορών ανάμεσα στις επιστημολογικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ιστορίας ανά το παγκόσμιο – για παράδειγμα απουσιάζουν αναφορές στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τη μαρξιστική ή τη φεμινιστική επιστημολογία. Παρ' όλ' αυτά, για τις ανάγκες αυτής της μελέτης, η συγκεκριμένη έρευνα επισημαίνει σημαντικές διαφορές που σχετίζονται με τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη φύση της ιστορικής αλήθειας, της έρευνας και της πολυπρισματικότητας στην ιστορική προσέγγιση.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι αρκετές μελέτες παρέχουν ενδείξεις ότι οι επιστημολογικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών όχι μόνο επηρεάζουν τις γενικότερες αντιλήψεις τους γύρω από τη διδασκαλία και τη μάθηση, αλλά συμβάλλουν επίσης στη διαμόρφωση των διδακτικών τους πρακτικών.²⁰ Συγκεκριμένα, έχει παρατηρηθεί ότι οι επιστημολογικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετίζονται στενά με τη χρήση συγκεκριμένων διδακτικών στρατηγικών και μεθόδων,²¹ συγκεκριμένα: τη χρήση διαφόρων προσεγγίσεων επίλυσης προβλημάτων,²² τις προσπάθειες προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος,²³ τη χρήση των σχολικών εγχειριδίων,²⁴ τη δεκτικότητα τους σε εναλλακτικές ιδέες και προσεγγίσεις από μέρους των μαθητών²⁵ και τις ανάγκες τους για προ-υπηρεσιακή κατάρτιση.²⁶ Η Brownlee,²⁷ επίσης, διαπιστώνει ότι οι μαθητευόμενοι εκπαιδευτικοί που εξέφραζαν σχετικιστικές αντιλήψεις είχαν περισσότερες πιθανότητες να χρησιμοποιήσουν πρακτικές διδασκαλίας που θα βοηθούσαν τα παιδιά να κατασκευάσουν τα δικά τους νοήματα, να αντιμετωπίσουν τη διδασκαλία ως μέθοδο διευκόλυνσης της παραγωγής γνώσης και να προσπαθήσουν να αναπτύξουν πιο ενεργητικές μορφές συνεργασίας με τους μαθητές τους. Επίσης, μια μελέτη που εκπονήθηκε από τον Hashweh, κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί επιστήμης με εποικοδομιστικές αντιλήψεις ήταν πιθανότερο να αναδείξουν τις εναλλακτικές ιδέες των μαθητών, να επιδείξουν πλουσιότερο ρεπερτόριο ως προς τις διδακτικές τους στρατηγικές και να χρησιμοποιήσουν πιο αποτελεσματικές διδακτικές στρατηγικές για να ωθήσουν τους μαθητές τους προς την σταδιακή αλλαγή των εννοιολογήσεων τους.²⁸ Ωστόσο, παρά το συσχετισμό που παρατηρείται ανάμεσα στις επιστημολογικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και την παιδαγωγική τους πρακτική, υπάρχουν πραγματικές δυσκολίες στην αξιολόγηση της ακριβούς σχέσης ανάμεσα στα δύο.

-
18. John Tosh (1984). *The Pursuit of History*. London: Pearson Education Limited; Richard J. Evans (2007). *In Defense of History*. London: Granta; Geoffrey R. Elton (1969). *The Practice of History*. Oxford: Blackwell Publishing; Edward H. Carr (1961). *What is History?* London: Penguin.
 19. Roland Bleiker και Hoang Young-Ju (2007). *On the Use and Abuse of Korea's Past: An Inquiry into History Teaching and Reconciliation*. Στο Elizabeth Cole (επιμ.), *Teaching the Violent Past*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
 20. Π.χ. Nancy W. Brickhouse (1989). The teaching of the philosophy of science in secondary classrooms: Case studies of teachers' personal theories. *International Journal of Science Education*, 11, 437-449; Maher Z. Hashweh (1996). Effects of science teachers' epistemological beliefs in teaching, *Journal of Research in Science Teaching*, 33, 47-63; Norman G. Lederman (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 331-359; Cedric Linder (1992). Is teacher-reflected epistemology a source of conceptual difficulty in physics? *International Journal of Science Education*, 12, 111-121; Chin-Chung Tsai (2002). Nested epistemologies: Science teachers' beliefs of teaching, learning and science. *International Journal of Science Education*, 24, 771-783.
 21. Maher Z. Hashweh,; Επίσης Kwok-Wai Chan και Robert G. Elliot (2000). Exploratory study of epistemological beliefs of Hong Kong teacher education students: resolving conceptual and empirical issues. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28, (3), 225-234.
 22. Mary Lee Martens (1992). Inhibitors to implementing a problem solving approach to teaching elementary science: Case study of a teacher in change. *School Science and Mathematics*, 93, 150-156.
 23. Richard S. Prawat (1992). Are changes in views about mathematics sufficient? The case of a fifth grade teacher. *Elementary School Journal*, 93, 195-212.
 24. Donald J. Freeman και Andrew C. Porter (1989). Do textbooks dictate the content of mathematics instruction in elementary schools? *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
 25. Maher Z. Hashweh.
 26. Joyce E. Many, Frances Howard και Pamela Hoge (2002). Epistemology and pre-service teacher education: How beliefs about knowledge affected our students' experiences. *English Education*, 34(4), 302-322.
 27. Joanne Brownlee (2001). Knowing and learning in teacher education: A theoretical framework of core and peripheral epistemological beliefs, *Asia Pacific Journal of Teacher Education and Development*, 4(1), 167-190.
 28. Maher Z. Hashweh.

Επιστημολογικές πεποιθήσεις και ο ρόλος του συγκεκριμένου

Οι Maggioni και Parkinson²⁹ υποστηρίζουν ότι ο κύριος λόγος που κάποιες μελέτες δεν υποστηρίζουν τη σχέση ανάμεσα στις επιστημολογικές πεποιθήσεις και τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, ενώ άλλες μελέτες καταγράφουν αυτή τη σχέση, συνδέεται με το ρόλο που διαδραματίζει το κοινωνικό συγκείμενο στη διδασκαλία. Όπως επισημαίνουν, οι εκπαιδευτικοί συνήθως δεν δρουν μόνο με βάση τις πεποιθήσεις τους για τη φύση της μάθησης και της γνώσης, αλλά και με βάση τους περιορισμούς που τίθενται από το αναλυτικό πρόγραμμα και το εκάστοτε θεσμικό πλαίσιο. Στην ουσία, το θεσμικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί και οι ιδεολογίες που προωθούνται στο συγκεκριμένο περιβάλλον συχνά μεταφράζονται σε πρακτικούς περιορισμούς τους οποίους οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν κάθε φορά που οργανώνουν τα μαθήματά τους.³⁰ Οι Schraw και Olafson επίσης προσδιόρισαν κάποια εξωτερικά εμπόδια που πηγάζουν από τα προγράμματα προ-υπηρεσιακής κατάρτισης, τη σχολική περιφέρεια και την καθιερωμένη διδακτική κουλτούρα που δεν επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να δρουν πάντα σύμφωνα με τις πεποιθήσεις τους.³¹ Έτσι, παρόλο που πολλοί εκπαιδευτικοί μπορεί να δηλώνουν ότι πιστεύουν στην αποτελεσματικότητα των μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων και να αναπτύσσουν μια εποικοδομιστική κοσμοθεωρία, ενδέχεται στην καθημερινή τους εκπαιδευτική πρακτική να περιορίζονται ακόμα στο υποχρεωτικό αναλυτικό πρόγραμμα και σε διδακτικές πρακτικές που βασίζονται στην επεξήγηση και στη μετάδοση γνώσεων.³² Παράλληλα με τους περιορισμούς που ασκεί το σχολικό και το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα, διάφορα κοινωνικο-πολιτισμικά εμπόδια μπορούν επίσης να περιορίσουν την ελεύθερη έκφραση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών. Όντας ένα κοινωνικό υποκείμενο σ' ένα ορισμένο κοινωνικό πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός, επηρεάζεται σημαντικά από τις ισχυρές ιδεολογικές στάσεις που εκφράζονται από μέλη της εσω-ομάδας (π.χ. πολιτικούς μεγάλης επιρροής, συναδέλφους, φίλους, μέλη της οικογένειας κλπ). Ιδιαίτερα στις περιπτώσεις μετα-συγκρουσιακών κοινωνιών, οι διάφορες ιδεολογικές στάσεις αναπόφευκτα διαμορφώνουν τις επικρατούσες αντιλήψεις για το τι θεωρείται κοινωνικά αποδεκτό, ασκώντας έτσι επιρροή στις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών.

Μια έρευνα που εξέτασε τους παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν τη χρησιμότητα της μελέτης της ιστορίας, κατέδειξε ότι η διδασκαλία τους εξαρτάται τόσο από τις γνώσεις του κάθε εκπαιδευτικού γύρω από το αντικείμενο, όσο από τους στόχους που τίθενται από το αναλυτικό πρόγραμμα και τις γνώσεις του εκπαιδευτικού για τις ανάγκες των μαθητών του.³³ Στις περιπτώσεις που εξετάστηκαν, οι εκπαιδευτικοί έδωσαν τη μεγαλύτερη βαρύτητα στη γνώση των αναγκών και των απαιτήσεων των μαθητών για το σχεδιασμό των διδακτικών τους προσεγγίσεων και των στόχων τους για τη συγκεκριμένη τάξη. Αυτή η εστίαση στις ανάγκες των μαθητών παράγει μια ευέλικτη διδακτική προσέγγιση που δεν στοχεύει μόνο στην απλή μετάδοση αντικειμενικών πληροφοριών, αλλά χρησιμοποιεί μια πληθώρα διδακτικών μεθόδων, συμπεριλαμβανομένων και μεθόδων που στοχεύουν στην ανάπτυξη κριτικών δεξιοτήτων και στην ικανότητα χειρισμού συγκεκριμένων εννοιών. Ωστόσο, σε τελική ανάλυση, είναι γεγονός ότι η αυτονομία των εκπαιδευτικών στην διαμόρφωση της διδακτικής τους στοχοθεσίας και η ελευθερία τους να επιδιώξουν τους στόχους που θέτουν με συγκεκριμένο τρόπο, εξαρτάται από την ύπαρξη ενός ευέλικτου αναλυτικού προγράμματος και μιας ευέλικτης γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής.³⁴

Σε συγκρουσιακές ή μετα-συγκρουσιακές κοινωνίες, οι πιέσεις που δημιουργούνται από το κοινωνικό συγκείμενο για τη μετάδοση συγκεκριμένων ειδών γνώσης σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να είναι ιδιαίτερα έντονες³⁵. Όπως διαπιστώνει ο Apple, «το αναλυτικό πρόγραμμα δεν

29. Liliana Maggioni και Meghan M. Parkinson.

30. George K. Njoroge (2007). The Reconstruction of the Teacher's Psyche in Rwanda: the Theory and Practice of Peace Education at Kigali Institute of Education. Στο Zvi Bekerman και Claire McGlynn (επιμ.) Addressing ethnic conflict through peace education – International perspectives (p.219). New York: Palgrave Macmillan; Keith Barton and Linda Levstik (2004). Teaching History for the Common Good. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

31. Gregory Schraw και Lori Olafson (2002). Teachers' epistemological world views and educational practices. Issues in Education, 8, 99-148.

32. Ό.π.

33. Chris Husbands, Alison Kitson και Anna Pendry (2003). Understanding History Teaching – Teaching and Learning about the Past in Secondary Schools. Philadelphia: Open University Press, 6.

34. Chris Husbands, Alison Kitson και Anna Pendry, 13-14, 71-72.

35. Michael Apple (1993). The Politics of Official Knowledge: Does National Curriculum make Sense? Teachers College Record, 95 (2), 222-241.

είναι ποτέ απλά ένα ουδέτερο συνονθύλευμα γνώσεων που εμφανίζεται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο στα κείμενα και στις τάξεις ενός έθνους. Παραμένει πάντα μέρος μιας επιλεκτικής παράδοσης και αποτελεί επιλογή κάποιου, το όραμα μιας ομάδας για το τι αποτελεί επίσημη γνώση».³⁶ Στην ουσία, αυτό που κάνουμε όταν σχεδιάζουμε το αναλυτικό πρόγραμμα είναι να καθορίζουμε συγκεκριμένες γνώσεις ως επίσημες και σημαίνουσες. Αναλογιστείτε, για παράδειγμα, τι σημαίνει το γεγονός ότι το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα τόσο του Ηνωμένου Βασιλείου όσο και των ΗΠΑ καλύπτει την ιστορία της Αφρικής, κυρίως ως προς το φαινόμενο του δουλεμπορίου. Αυτό με ποιο τρόπο προτρέπει τους μαθητές να αντιληφθούν την εν λόγω ήπειρο; Ως ένα σύνολο διαφορετικών χωρών με πλούσιες παραδόσεις και μια βιβλιοθήκη που υπήρχε χιλιάδες χρόνια πριν τη δημιουργία της πρώτης βιβλιοθήκης στην Ευρώπη; Ή ως ένα μέρος φτωχότερο από αυτό που ζουν οι μαθητές, το οποίο τους ενδιαφέρει μόνον εφόσον επηρεάζει τη δική τους χώρα; Όπως τονίζουν οι περισσότερες μελέτες, η πολιτική του αναλυτικού προγράμματος είναι κεντρικής σημασίας για το μάθημα της ιστορίας, το οποίο συχνά αντιμετωπίζεται ως μέσο εκπολιτισμού των μαθητών στην απόκτηση εθνικής συνείδησης.³⁷ Επομένως, οι εκπαιδευτικοί ιστορίας έχουν να παλέψουν με ένα σύστημα το οποίο ήδη υπαγορεύει σε κάποιο βαθμό τι είδους γνώσεις μπορούν να μεταδοθούν. Υπήρξε περίοδος που το αναλυτικό πρόγραμμα της ιστορίας στο Ισραήλ αφιέρωνε μόνο το 1.4% του διδακτικού χρόνου του για τη διδασκαλία της αραβικής ιστορίας της περιοχής,³⁸ ενώ η Ρουάντα απαγόρευσε επίσημα τη διδασκαλία της ιστορίας αναφορικά με τη γενοκτονία του 1994 ή τη δυναμική της χώρας που οδήγησε σε αυτή κατά τα δέκα χρόνια που ακολούθησαν το εν λόγω συμβάν. Σε τέτοιες περιπτώσεις, όταν οι εκπαιδευτικοί «ξεφεύγουν» από το αναλυτικό πρόγραμμα, κινδυνεύουν να υποστούν σοβαρές συνέπειες - στην περίπτωση του μορατόριουμ της Ρουάντα διακινδύνευαν ακόμα και ποινικές καταγγελίες.³⁹

Ωστόσο, ακόμα και σε περιβάλλοντα όπου το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να προσεγγίσουν θέματα μέσα από μια ποικιλία ερμηνειών και αφηγημάτων, οι εκπαιδευτικοί ιστορίας μερικές φορές επιλέγουν «την ασφαλή οδό» και αποφεύγουν να καταπιαστούν με αμφιλεγόμενα γεγονότα, επικαλούμενοι κυρίως έναν από τους τρεις πιο κάτω λόγους.⁴⁰ Ο πρώτος, αφορά το φόβο μήπως αναστατώσουν τους μαθητές στην περίπτωση που εξετάζονται επώδυνα θέματα, και ιδιαίτερα θέματα για τα οποία οι ίδιοι οι μαθητές έχουν εμπειρίες βίας, είτε άμεσα είτε μέσω ενεργειών εναντίων μελών της οικογένειάς τους.⁴¹ Ο δεύτερος αφορά την ανησυχία ότι, όταν η ιστορία διδάσκεται σε τάξεις που περιλαμβάνουν μαθητές με ισχυρή προσκόλληση σε ένα συγκεκριμένο ιδεολογικό αφήγημα, το οποίο λειτουργεί ανταγωνιστικά προς άλλα αφηγήματα στο ίδιο κοινωνικό πλαίσιο, τότε, για να χρησιμοποιήσουμε τα λόγια ενός εκπαιδευτικού, «το συναίσθημα υπερισχύει της λογικής»,⁴² και κάθε λογική συζήτηση καθίσταται αδύνατη. Ο τρίτος λόγος σχετίζεται με την αμφιθυμία που συνήθως χαρακτηρίζει τη μελέτη της σύγχρονης αλλά πολιτικά ευαίσθητης ιστορίας, μιας και τα θέματα αυτά ενέχουν τον κίνδυνο να μετατραπεί η τάξη, από ασφαλές μέρος, σε ένα ταραχώδες περιβάλλον με συναισθηματικές εντάσεις.⁴³ Αυτό δε σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν απαραίτητα άνετα με τη χρήση τέτοιων στρατηγικών αποφυγής - μπορεί απλά να μη βλέπουν άλλη επιλογή. Όπως αναρωτιέται ένας αναστοχαστικός εκπαιδευτής εκπαιδευτικών από τη Βόρεια Ιρλανδία, ασκώντας την αυτοκριτική του:

36. Michael Apple (2003), 1.

37. Mehveş Beyidoğlu Onen, Shirin Jetha-Dagseven, Hakan Karahasan και Dilek Latif (2010). Re-writing history textbooks: history education: a tool for polarisation or reconciliation? Nicosia: Tipograf Arts, 7; Bodo von Borries (2000). Methods and Aims of Teaching History in Europe: A Report on Youth and History. In Peter N. Stearns, Peter Seixas και Sam Wineburg (επιμ.), Knowledge, Teaching and Learning History – National and International Perspectives, (p. 248). New York: New York University Press.

38. Israel Government Yearbook (1960). Jerusalem, 12

39. Gail Weldon (2009). A comparative study of the construction of memory and identity in the curriculum in societies emerging from conflict: Rwanda and South Africa (Διδακτορική διατριβή, University of Pretoria). Ανακτήθηκε από τον ιστότοπο <http://upetd.up.ac.za/thesis/available/etd-09242009-234215/>.

40. Ό.π.

41. Ό.π. 141.

42. Ό.π. 132.

43. Ό.π. 141.

Μήπως από παράλειψη εκπαιδεύουμε ακόμα μια γενιά αντρών και γυναικών του Ιρλανδικού Δημοκρατικού Στρατού (IRA), ακόμα μια γενιά μελών της Εθελοντικής δύναμης της Ulster (UVF) ή μήπως μεγαλώνουμε ακόμα μια αγανακτισμένη και αβοήθητη γενιά αμέτοχων ατόμων που στρουθοκαμηλίζουν όπως εμείς, που έχουμε πιαστεί στην παγίδα της βίας και της Ιστορίας. Ίσως υποστηρίξεις ότι η κοινωνία, σε σχέση με την σχολική τάξη, έχει πολύ μεγαλύτερη επιρροή στο άτομο, και συμφωνώ. Αλλά μήπως αυτό σημαίνει ότι πρέπει να παραδεχτούμε ήττα και να επικροτήσουμε την αδράνειά μας και να δεχτούμε ότι η εκπαίδευση δεν μπορεί να κάνει τίποτα;⁴⁴

Σε πολλές περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι παρόλο που, στη θεωρία, επιχειρηματολογούν υπέρ της εποικοδομιστικής προσέγγισης της ιστορίας, στην πράξη δεν αισθάνονται επαρκώς προετοιμασμένοι για να διδάξουν μαθήματα χρησιμοποιώντας αυτή την προσέγγιση. Αποδείξεις για τέτοια φαινόμενα έχουμε από διάφορες χώρες, συμπεριλαμβανομένης της Ιρλανδίας⁴⁵ αλλά και της Νότιας Αφρικής, όπου το πρόβλημα ήταν τόσο μεγάλο, ώστε χρειάστηκε να συσταθεί συγκεκριμένος Μη-Κυβερνητικός Οργανισμός για να καταρτίσει τους εκπαιδευτικούς επί του θέματος.⁴⁶

Μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε στην Κύπρο με δείγμα ελληνοκύπριων εκπαιδευτικών κατέδειξε ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γύρω από την ειρηνική συνύπαρξη και τη συμφιλίωση επηρέαζαν τη «συναισθηματική τους ετοιμότητα» σχετικά με την αποδοχή και την εφαρμογή ενός καινούριου εκπαιδευτικού στόχου για καλλιέργεια της ειρηνικής συνύπαρξης μεταξύ Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων στα σχολεία.⁴⁷ Η μελέτη έδειξε ότι, αν και οι ελληνοκύπριοι εκπαιδευτικοί αναγνώριζαν τη σημασία της διδασκαλίας για την ειρηνική συνύπαρξη, εντούτοις ήταν γενικά απρόθυμοι να την εφαρμόσουν στις δικές τους τάξεις. Ένας λόγος που αναφέρεται στη μελέτη ήταν πρακτικής φύσης, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι δε διέθεταν την απαραίτητη επαγγελματική προετοιμασία για να εφαρμόσουν στην πράξη τη διδασκαλία της ειρηνικής συνύπαρξης. Ωστόσο, η μελέτη παραθέτει και ένα δεύτερο λόγο, ο οποίος σχετίζεται με τις ιδεολογικές στάσεις των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κατανοούσαν τη συμφιλίωση και την ειρηνική συνύπαρξη ως την αποκατάσταση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων για όλους, και όχι ως μια διαδικασία συγχώρεσης ή αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Το σύνθημα «ανθρώπινα δικαιώματα για όλους» αποτελεί ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο στον πολιτικό λόγο των περισσότερων ελληνοκυπριακών κομμάτων για την επίλυση του κυπριακού προβλήματος, κάτι που είναι ενδεικτικό του τρόπου με τον οποίο οραματίζονται τον τελικό πολιτικό διακανονισμό στο νησί. Στη συγκεκριμένη έρευνα, αυτή η ιδεολογική στάση συνοδευόταν και από χαμηλά επίπεδα εμπιστοσύνης προς τους Τουρκοκύπριους, παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι ερωτηθέντες απέδωσαν την ευθύνη για το διαχωρισμό του νησιού στην εισβολή των τουρκικών στρατευμάτων και στην Τουρκία, και όχι στους Τουρκοκύπριους. Η έρευνα, κατέληξε ότι οι ελληνοκύπριοι εκπαιδευτικοί δεν ήταν ακόμα έτοιμοι να δεσμευτούν για την προώθηση της ειρηνικής συνύπαρξης στην τάξη τους και ότι η απροθυμία τους αυτή ήταν κυρίως το αποτέλεσμα της εσωτερίκευσης του πολιτικού λόγου των ελληνοκυπριακών πολιτικών δυνάμεων. Ωστόσο, η μελέτη τονίζει επίσης ότι, από τη στιγμή που η στάση αυτή δεν προερχόταν τόσο από τις τραυματικές εμπειρίες των συμμετεχόντων, όσο από τους κυρίαρχους πολιτικούς λόγους στην κοινότητα, αυτό σημαίνει ότι μπορεί και να αλλάξει. Έτσι, οι ερωτηθέντες στην έρευνα εμφανίζονται μάλλον αμφίθυμοι ή αβέβαιοι για τη δυνατότητα ειρηνικής συνύπαρξης, παρά εντελώς αντίθετοι προς τη διαδικασία της συμφιλίωσης.⁴⁸ Δυστυχώς, αυτή η έρευνα πραγματοποιήθηκε μόνο στην ελληνοκυπριακή κοινότητα και δεν επέτρεψε συγκρίσεις με τις αντίστοιχες απόψεις των τουρκοκύπριων εκπαιδευτικών.

44. Alan McCully (1985). The relevance of the teaching of cultural and social studies to the handling of controversial issues in the history classroom. Στο Roger Austin (επιμ.), *Essays on History Teaching in Northern Ireland* (p.58). University of Ulster, Coleraine.

45. Ό.π.

46. Βλέπε www.shikaya.org.

47. Michalinos Zembylas, Panayiota Kendeou και Athina Michaelidou (υπό έκδοση). Ambivalence towards Reconciliation and the Emotional Readiness of Greek Cypriot Teachers to Promote Peaceful Coexistence.

48. Ό.π. 25-26. Βλέπε επίσης Michalinos Zembylas, Constadina Charalambous, Panayiota Charalambous και Panayiota Kendeou (υπό έκδοση). Promoting peaceful coexistence in conflict-ridden Cyprus: Teachers' difficulties and emotions towards a new policy initiative, 33.

Ο τρόπος εξέτασης και αξιολόγησης του μαθήματος της ιστορίας, ο οποίος απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να προετοιμάσουν τους μαθητές τους κατάλληλα, αποτελεί έναν επιπλέον περιορισμό για τους εκπαιδευτικούς που δηλώνουν πρόθυμοι να διδάξουν εφαρμόζοντας την εποικοδομιστική προσέγγιση. Σε μια μελέτη εκπαιδευτικών ιστορίας από την Κορέα, οι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι οι γονείς διαμαρτύρονταν κάθε φορά που επιχειρούσαν να εξετάσουν εναλλακτικές προοπτικές της ιστορίας και τον τρόπο που αυτές κατασκευάζονται ως ιστορικά αφηγήματα, από φόβο ότι αυτό εμποδίζει τα παιδιά τους από το να «συγκεντρωθούν στη μελέτη τους για τις εξετάσεις [που απαιτούν την αντικειμενική ανάκληση πληροφοριών]». ⁴⁹ Το γεγονός αυτό αποδεικνύει πως, ακόμα και εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν εποικοδομιστικές επιστημολογικές πεποιθήσεις για τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να γίνεται αντιληπτή η ιστορία, οι ρεαλιστικές στρατηγικές διδασκαλίας της ιστορίας συνήθως συνεχίζουν να εφαρμόζονται εξαιτίας της πίεσης για καλά αποτελέσματα στις εξετάσεις και της ευκολίας που παρέχει ένα πολύ απλό σύστημα ανάκλησης αντικειμενικών πληροφοριών για την αξιολόγηση μαθητών.

Οι τοπικές κοινότητες είναι επίσης δυνατόν να ασκούν πίεση για τη διδασκαλία της ιστορίας με συγκεκριμένο τρόπο. Εκπαιδευτικοί στη Βόρεια Ιρλανδία υποστήριξαν ότι οι πιέσεις από την τοπική κοινότητα αποτελούσαν τη μεγαλύτερη εξωτερική επιρροή στη διδασκαλία τους, ⁵⁰ ενώ μια έρευνα για τη διδασκαλία της ιστορίας στην πόλη Oglesby στη Γουατεμάλα έδειξε ότι οι γονείς, των οποίων η οικογένεια είχε ενεργή ανάμειξη σε βιαιότητες, ζητούσαν από τους εκπαιδευτικούς να μη διδάξουν στα παιδιά τους τα συγκεκριμένα γεγονότα, ⁵¹ μετατρέποντας έτσι την ιστορία από ένα μάθημα βασισμένο στην έρευνα και την ενδελεχή διερεύνηση ζητημάτων, σε μια άσκηση στον περιορισμό των πληροφοριών και στην αποσιώπηση συγκεκριμένων απόψεων. Η επιρροή της τοπικής κοινότητας δεν περιορίζεται αποκλειστικά στην άμεση πίεση που ασκείται από συγκεκριμένα άτομα. Μια μελέτη εξέτασε την ασυμφωνία ανάμεσα στις εποικοδομιστικές και μαθητοκεντρικές θεωρίες, στις οποίες καταρτίστηκε μια ομάδα ελληνοκύπριων μαθητευόμενων εκπαιδευτικών, και στις δασκαλοκεντρικές μεθόδους τις οποίες στην πραγματικότητα χρησιμοποιούσαν την ώρα της διδασκαλίας. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων που δίδαξαν ως μέρος της προπαρασκευαστικής τους εκπαίδευσης, οι μαθητευόμενοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι κατά την κατάρτιση τους είχαν εκτεθεί σε μαθητοκεντρικές θεωρίες διδασκαλίας, πολύ σύντομα ανέκτησαν το ρόλο τους ως οι μοναδικοί συντονιστές των δραστηριοτήτων και των διαφόρων συζητήσεων στην τάξη. Οι συγγραφείς αποδίδουν αυτή την αντίφαση στην Ελληνορθόδοξη Εκκλησία, η οποία έχει εμφυτεύσει στην ελληνοκυπριακή εκπαιδευτική παράδοση την πεποίθηση ότι ο εκπαιδευτικός είναι ο γνώστης της αλήθειας, ότι τα μαθήματα πρέπει να περιλαμβάνουν κάποιο ηθικό δίδαγμα και ότι οι μαθητές πρέπει να αποδέχονται τα επιβεβλημένα εγχειρίδια. ⁵² Έτσι, ακόμα και όταν οι εκπαιδευτικοί είχαν παρακολουθήσει ένα πρόγραμμα κατάρτισης σχεδιασμένο να ενθαρρύνει ένα διαφορετικό τρόπο αντίληψης της γνώσης, παραμένει ισχυρή η επιρροή της ευρύτερης κοινωνίας πάνω τους, οι οποίοι είναι, σε τελική ανάλυση, άνθρωποι και αυτοί. Στην τουρκοκυπριακή κοινότητα οι εκπαιδευτικοί επίσης δυσκολεύονται να εφαρμόσουν μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία τους. Μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε στην τουρκοκυπριακή κοινότητα δείχνει ότι αυτό συμβαίνει κυρίως εξαιτίας παραγόντων που σχετίζονται με το κοινωνικό συγκείμενο στο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος. ⁵³ Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι παρόλο που τα καινούρια βιβλία που εισήχθησαν κατά την περίοδο 2004 - 2009 προωθούσαν και ενθάρρυναν τις μαθητοκεντρικές μεθόδους, σε επίπεδο συστήματος, ο χρόνος που διοχετευόταν για τη διδασκαλία ιστορίας της Κύπρου μειώθηκε δραματικά σε 40 λεπτά την εβδομάδα· έτσι, καθαρά λόγω περιορισμένου χρόνου, οι εκπαιδευτικοί ιστορίας δεν μπορούσαν να εφαρμόσουν μαθητοκεντρικές μεθόδους και, αντί αυτού, περιορίζονταν στο να τονίσουν τα κυριότερα σημεία του βιβλίου με τρόπο δασκαλοκεντρικό.

49. Roland Bleiker και Hoang Young-Ju, 268.

50. Alison Kitson, 141.

51. Elizabeth Oglesby (2007). *Historical Memory and the Limits of Peace Education: Examining Guatemala's 'Memory of Silence' and the Politics of Curriculum Design*. Στο Elizabeth Cole (επιμ.), *Teaching the Violent Past* (p.186). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.

52. Mary Koutselini και Panayiotis Persianis (2000). *Theory-practice Divide in Teacher Education at the University of Cyprus and the Role of the Traditional Values of the Orthodox Church*. *Teaching in Higher Education*, 5(4), 505.

53. Mehveş Beyidoğlu Onen, Shirin Jetha-Dagseven, Hakan Karahasan και Dilek Latif, 161.

Η Υπόθεση της Επαφής και η σημασία της στο κυπριακό συγκείμενο

Ένα χαρακτηριστικό της Κύπρου σήμερα είναι ο διαχωρισμός του πληθυσμού ανάμεσα σε δύο κύριες εθνοτικές κοινότητες, τους Ελληνοκύπριους και τους Τουρκοκύπριους. Ο διαχωρισμός αυτός παγιώθηκε ιδιαίτερα κατά την περίοδο από το 1974 μέχρι τη μερική άρση των περιορισμών διακίνησης το 2003. Σ' αυτή τη μετα-συγκρουσιακή περίοδο μέχρι το 2003, οι περισσότεροι Κύπριοι δεν είχαν καμία απολύτως επαφή με τα μέλη της άλλης κοινότητας.

Η μερική άρση των περιορισμών στη διακίνηση το 2003 παρέχει ευκαιρίες για επαφές ανάμεσα σε Τουρκοκύπριους και Ελληνοκύπριους, κάτι που προηγουμένως ήταν αδύνατο. Ωστόσο, τα χρόνια διαχωρισμού που προηγήθηκαν είχαν αναγκάσει ολόκληρες γενιές Κυπρίων να μεγαλώσουν χωρίς καμία επαφή με μέλη της άλλης κοινότητας και χωρίς να έχουν επισκεφτεί κάποια μέρη του νησιού ή ακόμα και μέρη της δικής τους πόλης ή τις περιουσίες τους, αν αυτά τύγχανε να βρίσκονται υπό τη διοίκηση της άλλης κοινότητας. Ακόμα και τώρα, μετά τη μερική άρση των περιορισμών διακίνησης, εξακολουθούν να υπάρχουν νοητά εμπόδια για τα μέλη των δύο κοινοτήτων – και, συνεπώς, και για τους εκπαιδευτικούς – σχετικά με την προοπτική συνάντησης και ανταλλαγής απόψεων γύρω από τη διδασκαλία ιστορίας. Ένα σημαντικό συστατικό αυτών των νοητών εμποδίων είναι οι αντιθετικές ερμηνείες της ιστορίας της Κύπρου που βρίσκονται ενσωματωμένες στα επίσημα ιστορικά αφηγήματα των δύο πλευρών, ενώ η έλλειψη επαφής ανάμεσα στις κοινότητες κράτησε αυτά τα επίσημα αφηγήματα μακριά από κάθε είδος διακοινοτικής διαπραγμάτευσης και αμφισβήτησης.

Επιπλέον, σε επίσημο επίπεδο, δεν έχουν γίνει συστηματικές προσπάθειες για την προώθηση ποιοτικής επαφής ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς των δύο κοινοτήτων. Έχουν ωστόσο, υπάρξει προσκλήσεις από φορείς της κοινωνίας των πολιτών, όπως τον Όμιλο Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας και την Ενωμένη Πλατφόρμα Εκπαιδευτικών, για ανταλλαγή επισκέψεων ανάμεσα σε σχολεία των δύο κοινοτήτων, με τις συνεχιζόμενες τουρκοκύπριων εκπαιδευτικών να υποστηρίζουν συνήθως ενεργά τέτοιες πρωτοβουλίες. Επίσης, ο νυν ελληνοκύπριος Υπουργός Παιδείας έχει προωθήσει ενεργά μια παρόμοια πρωτοβουλία που ισχύει από το σχολικό έτος 2008-2009 μέχρι και σήμερα, θέτοντας με εγκυκλίου του ως γενικό στόχο την προώθηση στα ελληνοκυπριακά σχολεία της ειρηνικής συνύπαρξης, του αμοιβαίου σεβασμού και της συνεργασίας Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων. Ανάμεσα σε άλλες εισηγήσεις, η εγκύκλιος του 2008 ενθάρρυνε την ανταλλαγή επισκέψεων ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς των δύο κοινοτήτων, ως σημαντικό μέτρο για την επίτευξη αυτού του στόχου. Ωστόσο, παρ' όλες τις προσπάθειες αυτές, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των ελληνοκυπριακών σχολείων παραμένει απρόθυμη να διευθετήσει διακοινοτικές επισκέψεις, ενώ η ελληνοκυπριακή συντεχνία εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ΠΟΕΔ (Παγκύπρια Οργάνωση Ελλήνων Διδασκάλων) με σχετική της εγκύκλιο⁵⁴ διαφώνησε ανοικτά με την προοπτική διακοινοτικών συναντήσεων και απαγόρευσε στα μέλη της ανάμειξη σε τέτοιες προσπάθειες, παρά τον ισχυρισμό της ότι γενικά στηρίζει τον γενικό στόχο για την καλλιέργεια κουλτούρας ειρηνικής συνύπαρξης με τους Τουρκοκύπριους. Η απροθυμία αυτή προέρχεται από το φόβο των εκπαιδευτικών για στιγματισμό από συναδέλφους και την κοινωνία, από ζητήματα που αφορούν την πολιτική αναγνώριση της τουρκοκυπριακής διοίκησης⁵⁵, από την απροθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν την ευθύνη να συνοδεύσουν τα παιδιά πέραν της διαχωριστικής γραμμής και από την έλλειψη εμπιστοσύνης στην ικανότητά τους να διαχειριστούν πολιτικά ευαίσθητα ζητήματα.⁵⁶ Για πολλούς λόγους, επομένως, η συνολική επαφή ανάμεσα στις δύο κοινότητες της Κύπρου και ιδιαίτερα ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς παρουσιάζεται αρκετά μειωμένη.

Αρκετές διεθνείς μελέτες με άτομα που προέρχονται από αλληλο-συγκρουόμενες κοινωνικές ομάδες δείχνουν ότι η επαφή ανάμεσα στα μέλη των ομάδων αυτών οδηγεί στη μείωση της προκατάληψης και την προώθηση της αμοιβαίας εμπιστοσύνης.⁵⁷ Η Υπόθεση της Επαφής προτείνει ότι οι θετικές, συνεργατικές επαφές ανάμεσα σε άτομα από αντίθετες ομάδες, μέσα σε έννομα και κοινωνικά αποδεκτά πλαίσια, μπορούν να μειώσουν

54. Για την ακρίβεια, η Ελληνοκύπρια Επίτροπος Διοικήσεως, Ηλιάνα Νικολάου, καταδίκασε την απόφαση της ΠΟΕΔ και ζήτησε την απόσυρση της εγκυκλίου.

55. Βλέπε Charis Psaltis (υπο έκδοση).

56. Michalinos Zembylas, Panayiota Kendeou, Athina Michaelidou (υπό έκδοση). Βλέπε επίσης Charis Psaltis (υπο έκδοση).

57. Βλέπε Thomas F. Pettigrew και Linda R. Tropp (2000). Does intergroup contact reduce prejudice?: Recent meta-analytic findings. Στο Stuart Oskamp (επιμ.), Reducing prejudice and discrimination. The Claremont Symposium on Applied Social Psychology (pp. 93-114). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

58. Gordon Allport (1954). The Nature of Prejudice. Boston: Beacon Press.

την προκατάληψη και να βελτιώσουν τις διομαδικές σχέσεις.⁵⁸ Εάν τηρηθούν αυτές οι προϋποθέσεις, θεωρείται ότι η επαφή δεν μπορεί παρά να διευκολύνει την καλύτερη κατανόηση της εξω-ομάδας,⁵⁹ την αύξηση της ικανότητας των συμμετεχόντων να δουν τα πράγματα και μέσα από την προοπτική της εξω-ομάδας και τη μείωση του αισθήματος της απειλής από την εξω-ομάδα. Στο κυπριακό πλαίσιο ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι τα αυξημένα επίπεδα διακοινοτικής επαφής σχετίζονταν άμεσα με μια αντίληψη της ιστορίας ικανή να αμφισβητήσει τα αντιφατικά επίσημα αφηγήματα των δύο κοινοτήτων, όταν πρόκειται για το γενικό πληθυσμό των Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων.⁶⁰ Παρ' όλ' αυτά, παραμένει η ανάγκη να εξετάσουμε το ζήτημα μεταξύ του πληθυσμού των εκπαιδευτικών ιστορίας συγκεκριμένα, σε σχέση με τις επιστημολογικές τους πεποιθήσεις, τις διδακτικές τους πρακτικές και τις απόψεις τους γύρω από τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος της ιστορίας.

Ένας ακόμα παράγοντας που επηρεάζει τις πιθανότητες επιτυχίας της διακοινοτικής επαφής ως προς την αλλαγή των στάσεων και των νοητικών κατηγοριοποιήσεων των εκπαιδευτικών είναι οι κυρίαρχες κοινωνικές αναπαραστάσεις γύρω από τη διακοινοτική επαφή και ο βαθμός της διομαδικής εμπιστοσύνης, πράγματα που ορίζουν τις πράξεις των μελών της κάθε κοινότητας. Οι κοινωνικές κατασκευές και οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι διαδικασίες διαμέσου των οποίων το κοινωνικό αντικείμενο, ο άλλος και με τα Μ.Μ.Ε. αλληλεπιδρούν. Ο Ψάλτης, υποστηρίζει ότι οι αναπαραστάσεις του άλλου αλλά και οι αναπαραστάσεις των επαφών με τον άλλο, μπορούν να αλλάξουν τόσο σε ατομικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο πολιτικών ιδεολογιών και συζητήσεων⁶¹: η επαφή ανάμεσα σε άτομα συγκρουόμενων ομάδων μπορεί να αλλάξει τις αναπαραστάσεις τους για τον άλλο, δεδομένου ότι οι αναπαραστάσεις τέτοιων περιπτώσεων διομαδικής επαφής χαρακτηρίζονται ως ευχάριστες, συνεργατικές και βασισμένες στον αμοιβαίο σεβασμό.⁶² Ωστόσο, στην απουσία κάποιου καταλύτη, όπως ένας ουσιαστικός δημόσιος λόγος για τη συνεργασία και την επαφή, τα άτομα αποφεύγουν τη διάδραση με τον άλλο, ή στην περίπτωση που συναντηθούν και ξεκινήσουν διάλογο με τα μέλη της άλλης κοινότητας, διακατέχονται συνήθως από σκεπτικισμό για τις πιθανότητες που έχουν τέτοιες επαφές να συμβάλουν στην επίλυση του κυπριακού προβλήματος.⁶³ Φαίνεται επομένως, ότι οι ανταγωνιστικές εθνικές επιδιώξεις των δύο πλευρών ασκούν διαρκή αρνητική επιρροή στις αντιλήψεις των Κυπρίων για το ενδεχόμενο να αλλάξει μελλοντικά η κατάσταση στην Κύπρο. Πέρα από τις αντιλήψεις των Κυπρίων, οι ανταγωνιστικές εθνικές επιδιώξεις φαίνεται να ασκούν επιρροή και στο εκπαιδευτικό σύστημα και το αναλυτικό πρόγραμμα των δύο κοινοτήτων.⁶⁴ Συγκεκριμένα, η διδασκαλία της ιστορίας έχει αποτελέσει σημαντικό εργαλείο για τη μύηση των μαθητών στα Ελληνικά και Τουρκικά εθνικά οράματα.

Αναλυτικό πρόγραμμα και εγχειρίδια ιστορίας στην Κύπρο

Παρά την ανακήρυξη της ανεξαρτησίας του νησιού το 1960, ο σκοπός της εκπαίδευσης παρέμεινε – και σε μεγάλο βαθμό ακόμα παραμένει – η ενίσχυση της ταύτισης και της σύνδεσης των Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων με τις εθνικές «μητέρες πατρίδες» τους, την Ελλάδα και την Τουρκία αντίστοιχα. Μέσω των δεκαετιών, η χωριστή εκπαίδευση των δύο κοινοτήτων έχει οδηγήσει στην καλλιέργεια της προσηλωσης στην Ελλάδα και την Τουρκία αντίστοιχα, αλλά όχι στην Κύπρο. Η τάση αυτή συνεχίστηκε και μετά το τελικό στάδιο του εθνοτικού διαχωρισμού που επήλθε μετά τα γεγονότα του 1974.

Οι εκπαιδευτικοί ιστορίας και από τις δύο κοινότητες του νησιού διδάσκουν χρησιμοποιώντας εγχειρίδια ιστορίας που ετοιμάζονται συνήθως είτε στην Ελλάδα είτε στην Τουρκία και, συνεπώς, δίνουν έμφαση στην αντίστοιχη ιστορία της κάθε «μητέρας πατρίδας». Ακόμα και τα εγχειρίδια που

59. Thomas F. Pettigrew (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65–85.

60. Charis Psaltis (υπο έκδοση).

61. Charis Psaltis (υπο έκδοση).

62. Ό.π.

63. Ό.π.

64. Chara Makriyanni, Charis Psaltis και Dilek Latif (υπο έκδοση), 27-29; Michalions Zembylas (2009). *Inventing Spaces for Critical Emotional Praxis – the Pedagogical Challenges of Reconciliation and Peace*. Στο Claire McGlynn, Zvi Bekerman, Michalions Zembylas και Tony Gallagher (επιμ.), *Peace Education in Conflict and Post-Conflict Societies* (p.183). New York: Palgrave Macmillan.

65. Βλέπε Lukas Perikleous (2010). At a crossroad between memory and thinking: The case of primary history education in the Greek Cypriot educational system. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 38(3), 315-328; Mehves Beyidoğlu Onen, Shirin Jetha-Dagseven, Hakan Karahasan και Dilek Latif (2010).

αφορούν συγκεκριμένα την ιστορία της Κύπρου και προετοιμάζονται στην Κύπρο έχουν έντονα εθνοκεντρικά χαρακτηριστικά.⁶⁵

Στην τουρκοκυπριακή κοινότητα, το Ρεπουμπλικανικό Τουρκικό Κόμμα, με την ανάληψη της εξουσίας το 2004, διακήρυξε τη δέσμευσή του για την επίλυση του κυπριακού ζητήματος και την ένταξη της κοινότητας στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Οι τουρκοκύπριοι αξιωματούχοι δεσμεύτηκαν να αλλάξουν το εκπαιδευτικό υλικό, έτσι ώστε να παρέχουν μια πιο ισορροπημένη θέαση της κυπριακής ιστορίας και να αποφύγουν την αναπαραγωγή προκαταλήψεων σχετικά με τους Ελληνοκύπριους και την Ευρωπαϊκή Ένωση. Ως αποτέλεσμα, εκδόθηκαν τρία εγχειρίδια για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που κάλυπταν την ιστορία της Κύπρου από την άφιξη των πρώτων κατοίκων της μέχρι σήμερα, και μερικά άλλα για τα δημοτικά σχολεία και τα λύκεια. Τοπικοί ΜΚΟ και οι ακαδημαϊκοί που ασχολούνται με θέματα εκπαίδευσης υποδέχτηκαν αυτή την προσπάθεια με εγκωμιαστικά σχόλια, τονίζοντας τη μετατόπιση αυτών των εγχειριδίων ως προς την αφηγηματική τους δομή και την ηθική αξιολόγηση προσώπων και καταστάσεων, προβάλλοντας έτσι μια πιο κυπροκεντρική θεώρηση της πρόσφατης ιστορίας.⁶⁶ Την πρωτοβουλία υποδέχτηκαν επίσης θετικά και τα ΜΜΕ και πολιτικοί της αριστερής παράταξης της τουρκοκυπριακής πολιτικής σκηνής, ενώ η δεξιά παράταξη άσκησε έντονη κριτική και μίλησε για «διάβρωση» της τουρκικής εθνικής ταυτότητας. Κατά τις τουρκοκυπριακές εκλογές του 2009, το δεξιό Κόμμα Εθνικής Ενότητας υποσχέθηκε να αντικαταστήσει τα αναθεωρημένα εγχειρίδια ιστορίας σε περίπτωση που αναλάμβανε την εξουσία. Μετά τη νίκη του, η αρχηγία του ζήτησε αναθεώρηση αυτών των εγχειριδίων στα πλαίσια ενός πιο εθνικιστικού προτύπου και, έτσι, τα εγχειρίδια που προετοιμάστηκαν το 2004 για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σήμερα, έχουν ήδη αντικατασταθεί από άλλα που κινούνται σ' ένα πιο εθνοκεντρικό/εθνικιστικό πλαίσιο.⁶⁷

Στην άλλη πλευρά της διαχωριστικής γραμμής, το 2004 σήμανε επίσης την έναρξη μεταρρυθμιστικών ενεργειών. Συγκεκριμένα, συστάθηκε η Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, που σκοπό είχε την προετοιμασία έκθεσης για τη γενική μεταρρύθμιση της ελληνοκυπριακής παιδείας. Αναφορικά με το μάθημα της ιστορίας, η επιτροπή τοποθετήθηκε υπέρ της προώθησης της πολυπρισματικότητας και της συμφιλίωσης και πρότεινε αναθεώρηση των εγχειριδίων της ιστορίας, ασκώντας κριτική στη χρήση εγχειριδίων από την Ελλάδα⁶⁸ και δίνοντας έμφαση στην ανάγκη για προσαρμογές και στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών ιστορίας. Η συγκεκριμένη διακήρυξη προκάλεσε ποικιλία αντιδράσεων από διάφορους φορείς και εθνικιστικούς κύκλους.⁶⁹ Ωστόσο, μετά απ' αυτή τη διακήρυξη, η εκκρεμούνσα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αποσιωπήθηκε μέχρι το 2008, όταν η νεοεκλεγείσα κυβέρνηση ανακοίνωσε τη γενική μεταρρύθμιση του ελληνοκυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος. Και σ' αυτή την περίπτωση ακολούθησε μεγάλος δημόσιος διάλογος που επικεντρώθηκε στο κατά πόσο η διδασκαλία της ιστορίας θα πρέπει να προωθεί την ελληνική εθνική ταυτότητα και να διατηρεί την επιθυμία για απελευθέρωση του ημι-κατεχόμενου νησιού ή κατά πόσο θα πρέπει να προωθεί μια κοινή κυπριακή ταυτότητα και την ιδέα της επανένωσης του νησιού μέσω της συμφιλίωσης με τους Τουρκοκύπριους.⁷⁰ Στα πλαίσια των προετοιμασιών για την σε εξέλιξη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, και μετά από συστάσεις διαφόρων πολιτικών κομμάτων απ' όλο το φάσμα της ελληνοκυπριακής πολιτικής σκηνής, το 2009 συστάθηκε μια εκπαιδευτική επιτροπή με την αντίστοιχη ομάδα εργασίας της, αποτελούμενη μόνο από ακαδημαϊκούς ιστορικούς, με στόχο να δημιουργήσει καινούρια αναλυτικά προγράμματα για τη διδασκαλία της ιστορίας. Καθώς δεν κατέστη δυνατόν να επιτευχθεί ομοφωνία ανάμεσα στα μέλη της επιτροπής, τελικά, ετοιμάστηκαν δύο προτάσεις, αν και τελικά προκρίθηκε μόνο μια ως η επίσημη πρόταση. Η πρόταση που προκρίθηκε δέχθηκε κριτική ότι παραμένει εθνοκεντρική και ότι δεν ενσωματώνει αποφασιστικές μεθοδολογικές αλλαγές, προωθώντας ουσιαστικά την ίδια αντίληψη γύρω από τη διδασκαλία της ιστορίας με αυτή του υπάρχοντος αναλυτικού προγράμματος.⁷¹ Παρ' όλ' αυτά, η ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση που πραγματοποιείται αυτή τη στιγμή μέσω του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου για την εισαγωγή των εκπαιδευτικών στα καινούρια αναλυτικά προγράμματα ιστορίας βασίζεται στην προώθηση της κριτικής σκέψης και των ιστορικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων, οπότε η τελική έκβαση αυτής της προσπάθειας παραμένει ακόμα άγνωστη.

Είναι επίσης σημαντικό ότι στα πλαίσια της κατάρτισης τους, και στις δύο κοινότητες, οι εκπαιδευτικοί ιστορίας λαμβάνουν περιορισμένη εκπαίδευση

66. Chara Makriyanni, Charis Psaltis και Dilek Latif (υπό έκδοση), 11.

67. Ό.π. 12-13.

68. Ό.π. 5.

69. Ό.π. Lukas Perikleous (2010), 8.

70. Loukas Perikleous, 9.

71. Ό.π. 10.

γύρω από την ιστορία της Κύπρου. Στο τουρκοκυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατάρτιζονται στην Παιδαγωγική Ακαδημία και μόνο αυτοί μπορούν να διοριστούν ως εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων. Οι εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων διδάσκουν ιστορία ως μέρος του μαθήματος «κοινωνικές επιστήμες» στην τετάρτη και την πέμπτη τάξη δημοτικού, παράλληλα με όλα τα άλλα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Κατά την αρχική κατάρτισή τους δε διδάσκονται συγκεκριμένο μάθημα για τη διδακτική της ιστορίας, αλλά ένα μόνο μάθημα γενικά για όλες τις κοινωνικές επιστήμες. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ιστορίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι όλοι απόφοιτοι πανεπιστημιακών τμημάτων ιστορίας, είτε στην Κύπρο είτε στην Τουρκία, όπου έχουν συνήθως την επιλογή να εγγραφούν και σε μαθήματα παιδαγωγικών. Παρ' όλ' αυτά, οι εκπαιδευτικοί που φοιτούν στην Τουρκία γενικά πιθανό να υστερούν στη βαθύτερη γνώση της κυπριακής ιστορίας, καθώς η εκπαίδευση τους κυρίως αφορά την ιστορία της Τουρκίας και όχι της Κύπρου.

Στο ελληνοκυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, από την άλλη, πολλοί εκπαιδευτικοί ιστορίας είναι φιλόλογοι. Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι κυρίως απόφοιτοι της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου, του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου ή των αντίστοιχων τμημάτων πανεπιστημίων της Ελλάδας. Οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατάρτιζονται σε Ελληνικά πανεπιστήμια και στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Κύπρου.⁷² Γενικά, οι ελληνοκύπριοι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν ελάχιστη κατάρτιση γύρω από τη μεθοδολογία της διδασκαλίας της ιστορίας. Η επικράτηση της φιλολογικής κατάρτισης στην περίπτωση των ελληνοκύπριων εκπαιδευτικών χρονολογείται από την εποχή της Βρετανικής Αποικιοκρατίας στο νησί, και προωθεί την ιδέα της συνέχειας ανάμεσα στους Έλληνες της Αρχαιότητας και τους σύγχρονους Έλληνες. Το αποτέλεσμα για τη σημερινή ελληνοκυπριακή παιδεία είναι ότι οι μαθητές συνεχίζουν να διδάσκονται ότι έχουν ελληνοχριστιανική καταγωγή που χρονολογείται χιλιάδες χρόνια πριν, και της οποίας προαίωνιοι εχθροί είναι οι Τούρκοι.⁷³

Είναι επομένως προφανές ότι οι αρχές αυτών των εκπαιδευτικών συστημάτων δεν επιτρέπουν την «εννοιολόγηση της Κύπρου ως πολυπολιτισμικού και πολυεθνικού χώρου, τόσο στο παρελθόν όσο και στο παρόν».⁷⁴ Οι κυριότερες διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στην Κύπρο τείνουν να περιορίζουν τον εκπαιδευτικό στο να μεταδίδει γνώσεις και να αποφασίζει κατά πόσο οι απαντήσεις των μαθητών είναι «ορθές» ή «λανθασμένες». Μέθοδοι αυτού του είδους δεν μπορούν να ενσωματώσουν τη διαφορετικότητα ή άλλες εναλλακτικές ερμηνείες και δεν καταφέρνουν να αναπτύξουν την ιστορική σκέψη των μαθητών. Οι εν λόγω διδακτικές μέθοδοι αντικατοπτρίζουν τον γενικότερο σκοπό της εκπαίδευσης για τη δημιουργία εθνικών υποκειμένων, που επιτυγχάνεται μέσω της διατήρησης μιας και μοναδικής επίσημης αφήγησης σχετικά με την κοινότητα και το παρελθόν της.⁷⁵ Αναμένεται, επομένως, ότι οι εκπαιδευτικοί που πρόσκεινται σε μια εθνικιστική θεώρηση της ιστορίας είναι ίσως πιθανότερο να επιμένουν σε μια ρεαλιστική θεώρηση της ιστορικής γνώσης, σύμφωνα με την οποία «υπάρχει μόνο μια αλήθεια στην ιστορία», υπονοώντας αυτή που θεωρείται εθνικά ορθή.

Η πρόταση του Ομίλου Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας

Όπως έχει σημειωθεί, η αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων και των εγχειριδίων ιστορίας και στις δύο κοινότητες είναι ένα θέμα γύρω από το οποίο έχει αναπτυχθεί αρκετός δημόσιος διάλογος τα τελευταία χρόνια, με τα ΜΜΕ και κυρίως τους πολιτικούς της δεξιάς παράταξης - και από τις δύο κοινότητες - να εκφράζουν την έντονη αντίθεσή τους. Ο Όμιλος Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας παρουσίασε μια ακόμα προσέγγιση στη μεταρρύθμιση της διδασκαλίας της ιστορίας.

Δεσμευμένος στις αρχές του διαλόγου γύρω από την ιστορική μεθοδολογία, της εποικοδομιστικής επιστημολογίας και της κριτικής σκέψης, ο Όμιλος

72. Chara Makriyanni, Charis Psaltis και Dilek Latif (υπό έκδοση), 12, 32-33.

73. Βλέπε Spyros Spyrou (2000). Education, ideology and the national self. The social practice of identity construction in the classroom. Cyprus Review, 12, 61-81.

74. Chara Makriyanni, Charis Psaltis και Dilek Latif (υπό έκδοση), 47.

75. Chara Makriyanni και Charis Psaltis (2007). The Teaching of History and Reconciliation. Cyprus Review 19 (1), 45-46.

Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας υποστηρίζει μια μεταρρύθμιση του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία θα στοχεύει να εφοδιάσει τους μαθητές με τις απαραίτητες δεξιότητες κριτικής σκέψης για την κατανόηση και το σεβασμό των ανθρώπων του παρελθόντος, για την αντίληψη της απόστασης που διαχωρίζει το παρελθόν από το παρόν και για τη διάκριση και την αξιολόγηση των αντιφατικών αφηγήσεων γύρω από το παρελθόν.⁷⁶

Ο Όμιλος προτείνει συγκεκριμένα μέτρα για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην Κύπρο: από την έρευνα στο πεδίο της διδασκαλίας της ιστορίας, μέχρι τη μεταρρύθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων και των εγχειριδίων της ιστορίας και την ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τις προτάσεις του Ομίλου, η εκπαίδευση στην Κύπρο θα πρέπει να εναρμονιστεί με τη διεθνή έρευνα στην εκπαίδευση. Επιπλέον, πρέπει να προωθεί τη διδασκαλία ιστορικών γνώσεων από διάφορα υπο-πεδία της ιστορίας – όχι μόνο από την πολιτική ιστορία, αλλά και από την τοπική, την περιφερειακή και την παγκόσμια ιστορία – έτσι ώστε να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν επαφή με τον κόσμο στον οποίο ζουν και να τον κατανοήσουν. Επίσης, τα εγχειρίδια πρέπει να περιλαμβάνουν διάφορες πρωτογενείς πηγές, πέρα από διαγράμματα και ασκήσεις που αναπτύσσουν τη γνώση του αντικειμένου. Όπως υποστηρίζει ο Όμιλος, η διδασκαλία μπορεί να βελτιωθεί σημαντικά και από την ικανότητα των εκπαιδευτικών να θέσουν ξεκάθαρους στόχους στους μαθητές τους, από την καλή γνώση του πεδίου τους και από την ικανότητά τους να κατανοήσουν τις παιδαγωγικές αρχές της διδασκαλίας της ιστορίας. Ως εκ τούτου, ο Όμιλος Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας εισηγείται οι εκπαιδευτικοί ιστορίας να κατάρτιζονται κατάλληλα, τόσο κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών τους σπουδών όσο και κατά τη διάρκεια της διδακτικής τους σταδιοδρομίας, έτσι ώστε να είναι σε θέση να διακρίνουν και να αποφεύγουν συγκεκριμένες συμπεριφορές και κατηγοριοποιήσεις, όπως η χρήση στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Επίσης, ο Όμιλος πιστεύει στην αξία της πολυπρισματικής θεώρησης και της ενσυναίσθησης στη διδασκαλία της ιστορίας. Η πολυπρισματική θεώρηση βασίζεται σε εποικοδομιστικές αντιλήψεις για την ιστορία και αναφέρεται στην ικανότητα μας να ακούμε την φωνή του Άλλου (του εχθρού ή του μέχρι στιγμής παραμελημένου ιστορικού παράγοντα) και να συμπεριλαμβανόμαστε τις ενέργειες και τις αντιδράσεις του στη κατασκευή ιστορικών αφηγήσεων. Η πολυπρισματική θεώρηση μας επιτρέπει να «διαπραγματευόμαστε μεταξύ αφηγήσεων» - να αξιολογούμε αντιφατικές ιστορίες και ισχυρισμούς, να είμαστε έτοιμοι να δεχτούμε αποδεικτικά στοιχεία που αμφισβητούν την καθιερωμένη σοφία, να υποστηρίξουμε και να υπερασπιζόμαστε αφηγήσεις που πιστεύουμε ότι πρέπει να αποδεχτούν και άλλοι σύμφωνα με λογικά αποδεικτικά στοιχεία και επιχειρήματα, αλλά επίσης και να αναγνωρίζουμε ότι οι ερμηνείες με τον καιρό αλλάζουν, ότι καμία αφήγηση δεν είναι οριστική και ότι η γνώση παραμένει πάντα αναθεωρήσιμη. Η ικανότητα αντίληψης και χειρισμού πολλαπλών προοπτικών πρέπει να αποτελεί μια από τις βασικότερες δεξιότητες τις οποίες οι εκπαιδευτικοί ιστορίας πρέπει να στοχεύουν να καλλιεργήσουν στους μαθητές τους.⁷⁷ Αν εφαρμοστεί στην περίπτωση της ιστορικής εξέτασης της ιστορίας της Κύπρου, η πολυπρισματική θεώρηση, μπορεί να αναδείξει την περιπλοκότητα των σχέσεων μεταξύ ομάδων που συμβιώνουν, πολιτικών ομάδων, αποικιοκρατών και αποικιοκρατούμενων και να δείξει πώς οι ερμηνείες της μιας πλευράς για την άλλη, ιστορικά επηρέασαν τις αποφάσεις, τις συμμαχίες και τις αντιλήψεις της.⁷⁸

Επίσης, οι δραστηριότητες που αναπτύσσουν τη λογική ενσυναίσθησης των μαθητών, μπορούν να βοηθήσουν την ανάπτυξη κριτικής ιστορικής σκέψης, όπως επίσης και την ικανότητα των μαθητών να συζητούν ζητήματα με ηθικές και πολιτικές προεκτάσεις. Η ιστορική ενσυναίσθηση αφορά την κατανόηση των προοπτικών του παρελθόντος και του ιστορικού συγκείμενου που τις δημιούργησε – αντιμετωπίζοντας παράλληλα με επιφυλακτικότητα την τάση να προβάλλονται σύγχρονες ευαισθησίες και τρόποι σκέψης σε ιστορικές προσωπικότητες και τις πράξεις τους.⁷⁹ Η ενσυναίσθηση είναι ένα αναγκαίο μέρος της ιστορικής κατανόησης. Ωστόσο, η προσπάθεια να κατανοήσουμε τις αποφάσεις παλαιότερων ιστορικών προσώπων μέσα από μια προοπτική η οποία εξ ορισμού κατασκευάζεται στο παρόν, εγείρει διάφορα ερωτήματα για τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους στο μάθημα της ιστορίας. Οι εκπαιδευτικοί συνήθως χρησιμοποιούν

76. Όμιλος Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας, Proposal by the AHDR on the Reform of History Education, πρόσβαση στις 30 Οκτωβρίου, 2010, http://www.cyprus-tube.com/historical-dialogue/Articles/AHDR_REFORM_PROPOSAL_ENGLISH.pdf.

77. Jon A. Levisohn (2010). Negotiating Historical Narratives: An Epistemology of History for History Education. *Journal of Philosophy of Education*, 44(1), 17.

78. Chara Makriyanni και Charis Psaltis (2007), 54-56.

79. Linda Cunningham (2009). An Empirical Framework for Understanding How Teachers Conceptualize and Cultivate Historical Empathy in Students. *Journal of Curriculum Studies*, 41(5), 683.

στο μάθημά τους δραστηριότητες που αναπτύσσουν τους τρόπους σκέψης που θεωρούνται καταλληλότεροι για την αφύπνιση της ενσυναίσθησης: αναλυτικές ασκήσεις με στόχο την ερμηνεία πράξεων του παρελθόντος (π.χ. προβληματισμό για τις συνθήκες και τα κίνητρα πίσω από συγκεκριμένες πράξεις), προσπάθειες για ταύτιση με τα συναισθήματα και την κατάσταση ανθρώπων του παρελθόντος, χρήση της φαντασίας κτλ.⁸⁰ Κατά τη διαδικασία προετοιμασίας δραστηριοτήτων για την αποτελεσματική ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, οι εκπαιδευτικοί καλούνται επίσης να αντιμετωπίσουν μια σειρά από διλήμματα γύρω από τη μέθοδο διδασκαλίας της ιστορίας. Υπάρχουν, για παράδειγμα, εντάσεις ανάμεσα στην προτροπή για φανταστική εμπλοκή των μαθητών με το παρελθόν, από τη μια, και στην επιβολή αναχρονιστικών ερμηνειών για το παρελθόν, από την άλλη· ανάμεσα στην προσπάθεια για κατανόηση πράξεων του παρελθόντος από τη μια, και, από την άλλη, στην επιθυμία των μαθητών να ταυτιστούν με θετικό ή αρνητικό τρόπο με δρώντα άτομα και σύνολα του παρελθόντος ή να εκφράσουν ηθικές κρίσεις για καταστάσεις του παρελθόντος βάσει των σημερινών προτύπων και αξιών των μαθητών. Σε τελική ανάλυση, η λύση σε αυτά τα διλήμματα εξαρτάται από την εκάστοτε στοχοθεσία των εκπαιδευτικών για την τάξη τους – να προετοιμάσουν τους μαθητές για να αντιμετωπίσουν τα ηθικά διλήμματα της εποχής τους ή να καλλιεργήσουν την επιτηδευμένη εκδραμάτιση του παρελθόντος στο παρόν.

80. Ό.π. 685.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει παραπάνω, η έρευνα αυτή στοχεύει να καλύψει κάποια ερευνητικά κενά όσον αφορά την γνώση μας γύρω από τις αντιλήψεις των κύριων εκπαιδευτικών ιστορίας και στις δύο κοινότητες. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ διαφόρων μεταβλητών όπως οι ιστορικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών ιστορίας, ο τρόπος που διδάσκουν την ιστορία, οι διομαδικές τους σχέσεις και οι επιστημολογικές τους πεποιθήσεις. Συγκεκριμένα, η έρευνά μας εξετάζει τις απόψεις των ελληνοκύπριων και τουρκοκύπριων εκπαιδευτικών ιστορίας για τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα, τα σημερινά εγχειρίδια ιστορίας, τις διάφορες μεθόδους ιστορικής σκέψης και τη χρήση αυτών των μεθόδων στη διδακτική τους πρακτική. Η έρευνα εξετάζει επίσης τις επιστημολογικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ιστορίας και τις αντιλήψεις τους γύρω από τη σύγχρονη κυπριακή ιστορία. Επιπλέον, εξετάζουμε ιδιαίτερα τους κοινωνικο-ψυχολογικούς παράγοντες που επιδρούν στη κοινωνική ταυτότητα, στις στάσεις της μιας κοινότητας προς την άλλη καθώς και στις επαφές ανάμεσα στα μέλη τους. Ακόμα, εξετάζουμε τις διαφορές, ως προς τις μεταβλητές αυτές, ανάμεσα στις δύο κοινότητες αλλά και στο εσωτερικό της κάθε κοινότητας, όπως επίσης και διαφορές ανάμεσα στη δημοτική και τη μέση εκπαίδευση.

Όπως αναφέραμε ήδη και στην εισαγωγή, γι' αυτή τη μελέτη η συλλογή ερευνητικών δεδομένων έγινε μέσω ενός ερωτηματολογίου. Το ερευνητικό ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε από μέλη του διοικητικού συμβουλίου του Ομίλου Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας, από το Διευθυντή Έρευνας του Ομίλου και από το Διευθυντή Έρευνας του προγράμματος του Ομίλου «Πολυπρισματική Θεώρηση και Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Εκπαίδευση» (AHDR - MIDE). Επίσης, για το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου εργοδοτήθηκαν και ανεξάρτητοι ελληνοκύπριοι και τουρκοκύπριοι ερευνητές, οι οποίοι συνέβαλαν, αντλώντας στοιχεία από τις δικές τους ιδιαίτερες γνώσεις και εμπειρίες.

Μετά τον αρχικό σχεδιασμό του ερευνητικού εργαλείου στην αγγλική γλώσσα, προχωρήσαμε στη μετάφρασή του στην ελληνική και την τουρκική. Για τη διασφάλιση της ακρίβειας αυτών των μεταφράσεων, μετά την ολοκλήρωσή τους, τα ελληνικά και τουρκικά ερωτηματολόγια ξαναμεταφράστηκαν στην αγγλική για σκοπούς ελέγχου. Στη συνέχεια, προχωρήσαμε με την πιλοτική διανομή του ερωτηματολογίου σε ελληνοκύπριους και τουρκοκύπριους εκπαιδευτικούς ιστορίας. Βάσει των αποτελεσμάτων της πιλοτικής έρευνας, οι ερευνητές έκαναν τις απαραίτητες αναπροσαρμογές και ακολούθως ανέθεσαν τη διαδικασία της κύριας συλλογής των δεδομένων σε δύο ιδιωτικές ερευνητικές εταιρίες, μια ελληνοκυπριακή και μια τουρκοκυπριακή. Η κύρια συλλογή των δεδομένων διενεργήθηκε κατά την περίοδο μεταξύ Φεβρουαρίου και Μαΐου 2010.

Το σύνολο των δεδομένων στο οποίο βασίζεται η συγκεκριμένη έρευνα, προέκυψε από τη διανομή του ερωτηματολογίου σε κατ' ιδίαν συναντήσεις σε ένα εθνικά αντιπροσωπευτικό δείγμα ελληνοκύπριων ($n = 400$) και τουρκοκύπριων ($n = 119$) εκπαιδευτικών, σε ιδρύματα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται συνολικά από 151 ερωτήσεις-δηλώσεις. Οι κατ' ιδίαν συναντήσεις για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου κράτησαν περίπου 35 λεπτά για τον κάθε ερωτηθέντα και πραγματοποιήθηκαν είτε στην οικία του είτε στον εργασιακό του χώρο, κατόπιν διευθέτησης.

Στην ελληνοκυπριακή κοινότητα το δείγμα επιλέχθηκε τυχαία ανάμεσα σε συνολικά 4082 δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 1597 ελληνοκύπριους φιλόλογους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν ιστορία. Στην τουρκοκυπριακή κοινότητα το δείγμα επιλέχθηκε τυχαία ανάμεσα σε συνολικά 1393 δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν ιστορία ως μέρος του μαθήματος των κοινωνικών επιστημών, και 118 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν ιστορία ως ξεχωριστό μάθημα. Το δείγμα της ελληνοκυπριακής κοινότητας αποτελούνταν από 29.6% άντρες και 70.4% γυναίκες, εκ των οποίων 281 εργάζονταν στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 115 εργάζονταν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως φιλόλογοι. Οι Ελληνοκύπριοι συμμετέχοντες είχαν κατά μέσο όρο 13.89 χρόνια διδακτικής εμπειρίας και 13.01 χρόνια εμπειρίας στη διδασκαλία της ιστορίας. Ο μέσος όρος ηλικίας τους ήταν 38 για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 37 για τη δευτεροβάθμια. Στην τουρκοκυπριακή κοινότητα, το δείγμα αποτελούνταν από 47.9% άντρες και 52.1% γυναίκες, εκ των οποίων 66 εργάζονταν στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 53 εργάζονταν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ είχαν, κατά μέσο όρο, 13.14 χρόνια διδακτικής εμπειρίας και 9.58 χρόνια εμπειρίας στη διδασκαλία της ιστορίας. Ο μέσος όρος ηλικίας τους ήταν 34 για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 35 για τη δευτεροβάθμια.

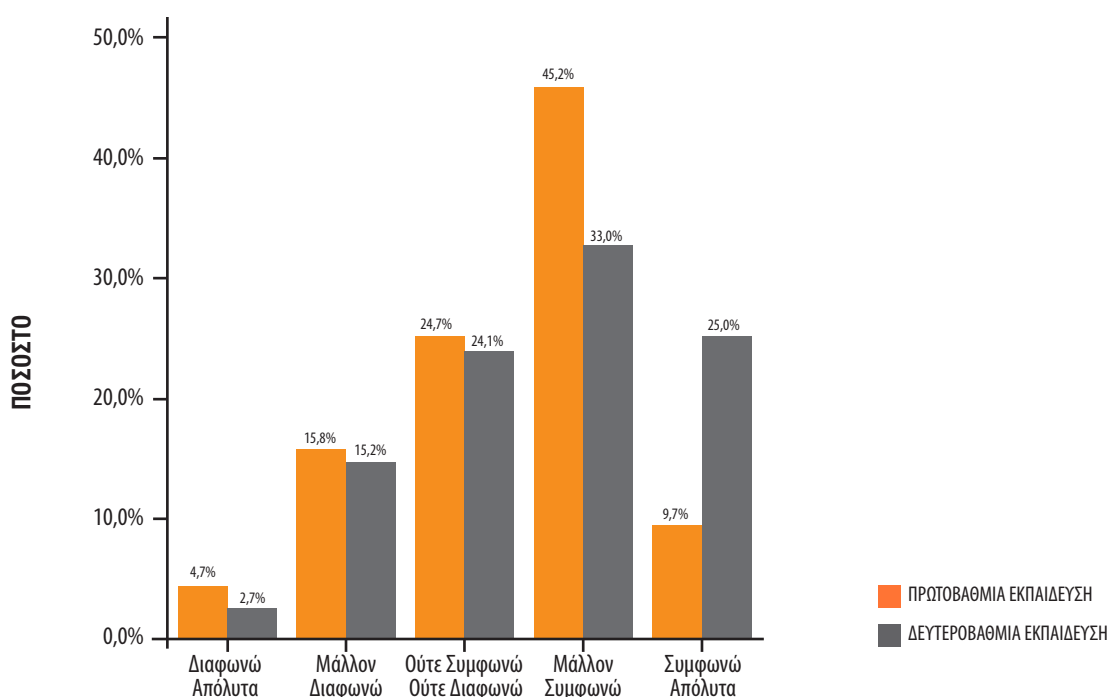
Αρχικά προσόντα και ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση

Ελληνοκύπριοι εκπαιδευτικοί

Στην ελληνοκυπριακή κοινότητα μόνο 7% των εκπαιδευτικών ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 33% των εκπαιδευτικών ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δήλωσαν ότι κατέχουν πανεπιστημιακό τίτλο στην ιστορία. Στην ελληνοκυπριακή πρωτοβάθμια εκπαίδευση, 72% των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι πραγματοποίησαν τις προπτυχιακές τους σπουδές στην Κύπρο, 22% στην Ελλάδα και οι υπόλοιποι στο Ηνωμένο Βασίλειο, την Ιταλία, τη Γαλλία και τις ΗΠΑ. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 75% των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι πραγματοποίησαν τις προπτυχιακές τους σπουδές στην Ελλάδα, 18% στην Κύπρο και οι υπόλοιποι στο Ηνωμένο Βασίλειο, την Ιταλία, τη Γαλλία και τις ΗΠΑ. Όσον αφορά στις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών ιστορίας, 37% των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανέφεραν ότι πραγματοποίησαν μεταπτυχιακές σπουδές σε διάφορους τομείς εξειδίκευσης, αλλά σχεδόν κανένας στη διδασκαλία της ιστορίας. Η πλειοψηφία ανέφερε ότι πραγματοποίησε μεταπτυχιακές σπουδές στο Ηνωμένο Βασίλειο (52%), ενώ ένας μεγάλος αριθμός (31%) έκανε τις μεταπτυχιακές του σπουδές στην Κύπρο. Στην περίπτωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 25% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές, ωστόσο από αυτούς μόνο το 5% ανέφερε μεταπτυχιακές σπουδές σχετικές με την ιστορία. Πολλοί ανέφεραν ότι πραγματοποίησαν μεταπτυχιακές σπουδές στο Ηνωμένο Βασίλειο (42%) και ένας μεγάλος αριθμός (39%) στην Κύπρο.

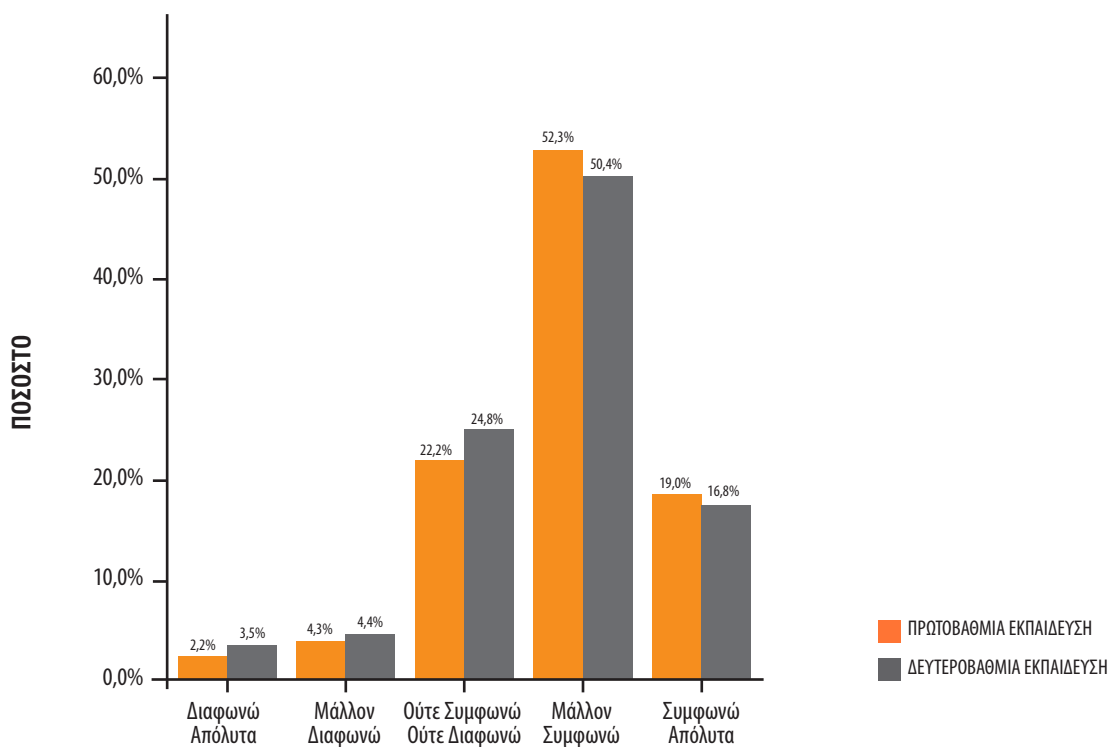
Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι 78% των ελληνοκύπριων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 90% των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δήλωσαν ότι παρακολούθησαν μαθήματα ιστορίας κατά τις προπτυχιακές σπουδές τους. Όσον αφορά τα μαθήματα διδακτικής της ιστορίας συγκεκριμένα, τα αντίστοιχα ποσοστά ήταν 80% στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 78% στη δευτεροβάθμια. Όσον αφορά την παρακολούθηση μαθημάτων ιστορίας ως μέρος της υποχρεωτικής προ-υπηρεσιακής κατάρτισης που παρέχει το Υπουργείο Παιδείας ή ως μέρος της ενδο-υπηρεσιακής τους κατάρτισης, τα ποσοστά μειώνονται σε 45% για την πρωτοβάθμια και σε 78% για τη δευτεροβάθμια.

Περίπου 20% των ελληνοκύπριων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 18% των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας δήλωσαν ότι δεν αισθάνονταν άνετα να διδάξουν ιστορία μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους (βλέπε **Γράφημα 1**). Επομένως, παρόλο που στην πλειοψηφία τους οι ελληνοκύπριοι εκπαιδευτικοί ιστορίας δηλώνουν ότι μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους ένιωθαν έτοιμοι να διδάξουν, ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό δηλώνει ότι δεν αισθάνεται μεγάλη αυτοπεποίθηση ως προς την ικανότητα του να διδάξει ιστορία. Είναι, επομένως, εύλογος ο ισχυρισμός ότι αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στην έλλειψη αποτελεσματικής και επαρκούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών στο μάθημα της ιστορίας.



Γράφημα 1. Οι απαντήσεις των ελληνοκύπριων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη δήλωση: «Μετά τη συμπλήρωση των σπουδών μου ένιωθα άνετα να διδάσκω ιστορία».

Επιπρόσθετα, 71% των ελληνοκύπριων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 67% των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας συμφώνησαν ότι χρειάζονται περισσότερη ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση ως προς τη διδασκαλία της ιστορίας (βλέπε **Γράφημα 2**). Γίνεται, επομένως, ξεκάθαρο ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ελληνοκύπριων εκπαιδευτικών ιστορίας νιώθει αισθητή την ανάγκη για περαιτέρω κατάρτιση στο μάθημα της ιστορίας.

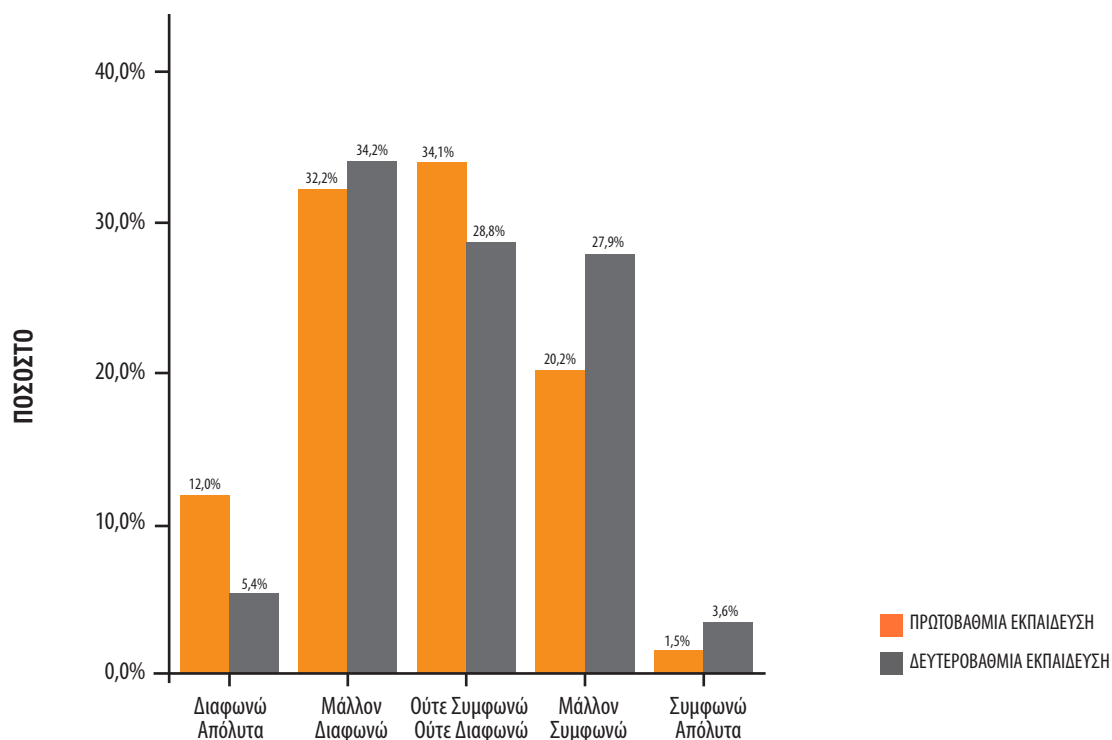


Γράφημα 2. Οι απαντήσεις των ελληνοκύπριων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη δήλωση: «Χρειάζομαι περισσότερη επιμόρφωση στη διδασκαλία της ιστορίας».

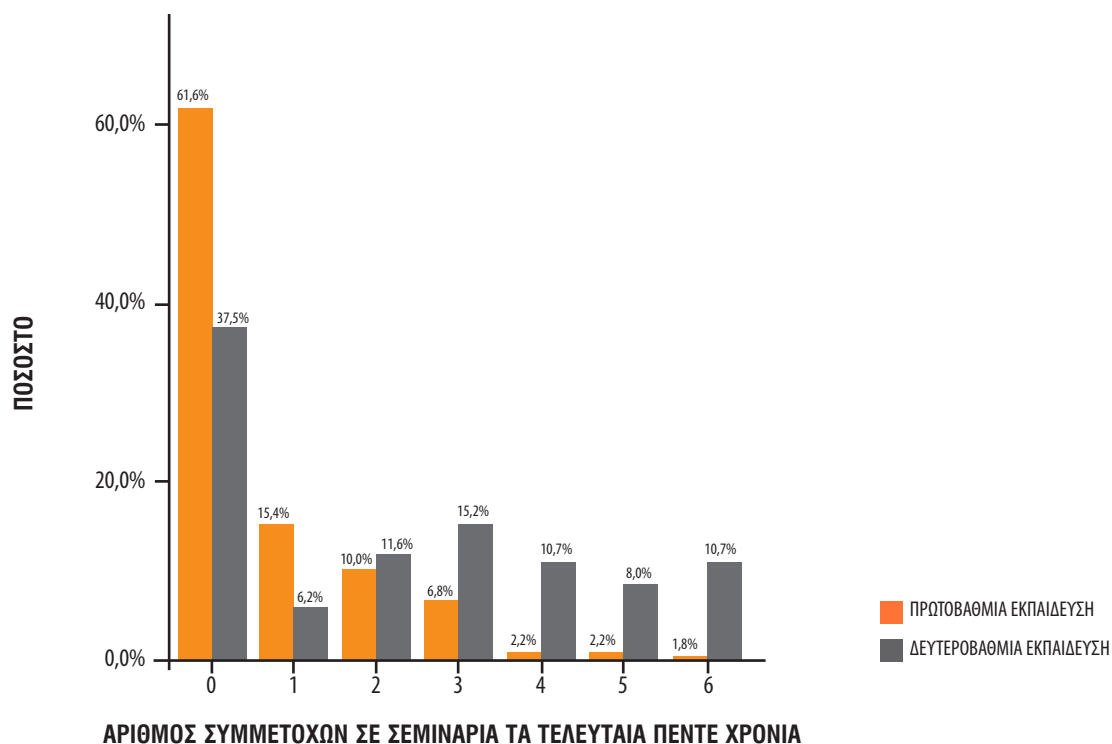
Επίσης, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί ιστορίας εξέφρασαν την επιθυμία τους για περισσότερη κατάρτιση στην διδακτική της ιστορίας, ένα σημαντικό ποσοστό θεώρησε ότι δεν υπήρχαν αρκετές ευκαιρίες στην Κύπρο για περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, 44% των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και 40% της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφώνησαν με την πρόταση ότι οι ευκαιρίες που παρέχει η Κύπρος για ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση στη διδακτική της ιστορίας καλύπτουν τις ανάγκες τους (βλέπε **Γράφημα 3**).

Ωστόσο, πρέπει να σημειώσουμε επίσης ότι, στην περίπτωση της Κύπρου, ενδεχομένως να μην ισχύει κατ' ανάγκη η παρατήρηση ότι δεν διοργανώνονται σεμινάρια για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της ιστορίας²² αλλά αντίθετα είναι πιθανόν είτε οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να μην ενδιαφέρονται να παρακολουθήσουν επαγγελματικά σεμινάρια κατάρτισης, είτε τα θέματα των σεμιναρίων που προσφέρονται να μην είναι αρκετά ενδιαφέροντα, ώστε να προσελκύσουν τους συμμετέχοντες. Στο σημείο αυτό δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις ακόλουθες δύο ερωτήσεις μας, που εξετάζουν την παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικά με τη διδασκαλία της ιστορίας.

Όπως φαίνεται στο **Γράφημα 4**, στο ερώτημα «Πόσες φορές στα τελευταία πέντε χρόνια παρακολουθήσατε σεμινάρια σχετικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας τα οποία παρείχε το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα (Υπουργείο Παιδείας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο κλπ)», 61% των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 37% των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επέλεξαν την επιλογή «ποτέ» ως την απάντησή τους.

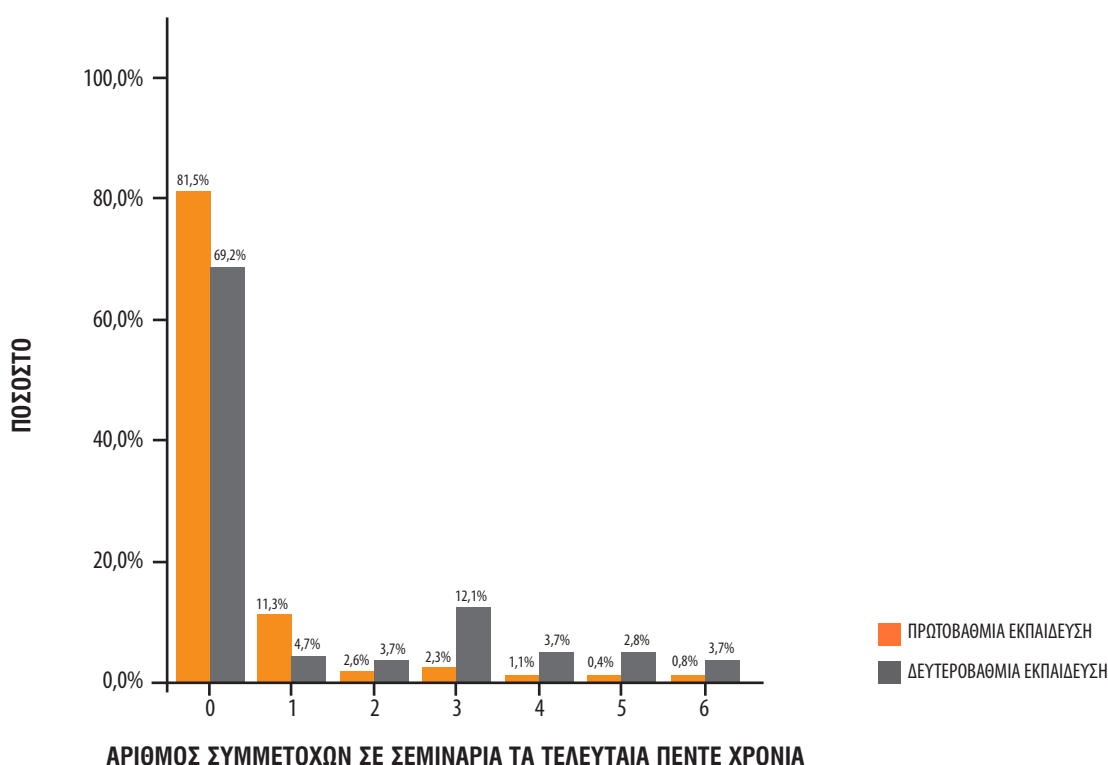


Γράφημα 3. Οι απαντήσεις των ελληνοκύπριων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη δήλωση: «Οι διαθέσιμες ευκαιρίες στην Κύπρο για περαιτέρω επαγγελματική κατάρτιση ως εκπαιδευτικός που διδάσκει ιστορία καλύπτουν τις ανάγκες μου».



Γράφημα 4. Οι απαντήσεις των ελληνοκύπριων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο ερώτημα: «Πόσες φορές στα τελευταία πέντε χρόνια παρακολουθήσατε σεμινάρια σχετικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας τα οποία παρείχε το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα (Υπουργείο Παιδείας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο κλπ)».

Όσον αφορά την παρακολούθηση σεμιναρίων έξω από τα πλαίσια του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, το αντίστοιχο ποσοστό που απάντησε «ποτέ» ήταν 81% των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 69% των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας (όπως φαίνεται στο **Γράφημα 5**). Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σπάνια παρακολουθούν σεμινάρια που διοργανώνονται είτε από το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, είτε από οργανισμούς πέραν του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ στην πλειοψηφία τους, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρακολουθούν εκδηλώσεις που διοργανώνει το επίσημο σύστημα και όχι άλλοι οργανισμοί. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι 30% των ελληνοκύπριων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 25% των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γνωρίζουν τον Όμιλο Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας.



Γράφημα 5. Οι απαντήσεις των ελληνοκύπριων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο ερώτημα: «Πόσες φορές στα τελευταία πέντε χρόνια παρακολουθήσατε σεμινάρια σχετικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας τα οποία παρέχουν οργανισμοί ή ινστιτούτα εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος».

Ζητήθηκε επίσης από τους εκπαιδευτικούς ιστορίας να δηλώσουν τις πηγές που χρησιμοποιούν για να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους γύρω από την ιστορία και τη διδασκαλία της. Οι πηγές που ανέφεραν οι ελληνοκύπριοι εκπαιδευτικοί περιλάμβαναν κυρίως εφημερίδες και, σε αρκετά μικρότερο βαθμό, επιστημονικά περιοδικά και βιβλία ιστορίας. Το διαδίκτυο αναφέρθηκε τελευταίο σε σειρά από εκπαιδευτικούς τόσο πρωτοβάθμιας όσο και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

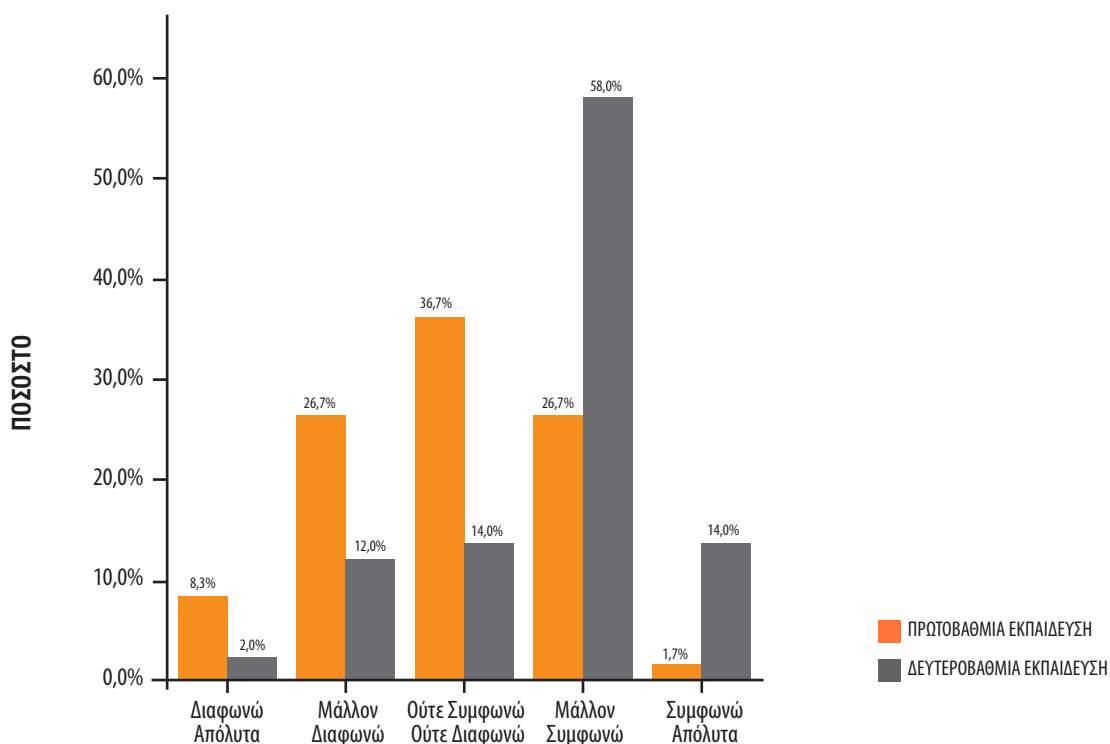
Όταν τους ζητήθηκε να δηλώσουν το βαθμό των ιστορικών τους γνώσεων, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης (80.6% της πρωτοβάθμιας και 76.3% της δευτεροβάθμιας) τον περιέγραψαν ως «μέτριο έως μεγάλο», με μόνο μια μικρή μειοψηφία (5.5% της πρωτοβάθμιας και 7.2% της δευτεροβάθμιας) να τον περιγράφει ως «μάλλον μικρό», και μια άλλη μικρή μειοψηφία (μόνο 7.6% της πρωτοβάθμιας και 14.5% της δευτεροβάθμιας) να τον περιγράφει ως «πολύ μεγάλο». Όσον αφορά την αξιολόγηση των γνώσεων τους στη διδασκαλία της ιστορίας, η πλειοψηφία και από τις δύο βαθμίδες (77% της πρωτοβάθμιας και 78.5% της δευτεροβάθμιας) και πάλι τις περιέγραψαν ως «μέτριες έως πολλές», και μόνο 5-6% τις περιέγραψαν ως «πάρα πολλές» (4.5% της πρωτοβάθμιας και 5.5% της δευτεροβάθμιας). Υπήρξε επίσης ένα ποσοστό περίπου 10-15% και στις δύο βαθμίδες που περιέγραψε τις γνώσεις του στη διδασκαλία της ιστορίας ως «σχετικά λίγες» (12.5% της πρωτοβάθμιας και 14.5% της δευτεροβάθμιας).

Οι τουρκοκύπριοι εκπαιδευτικοί

Στην τουρκοκυπριακή κοινότητα, όλοι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατείχαν πτυχίο γενικής εκπαίδευσης και όχι συγκεκριμένα ιστορίας, ωστόσο 92% των εκπαιδευτικών ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δήλωσαν ότι έκαναν σπουδές στην ιστορία συγκεκριμένα. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το 97% δήλωσαν ότι απέκτησαν το πρώτο τους πτυχίο στην Κύπρο και μόνο το 3% στην Τουρκία. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το 44% δήλωσαν ότι απέκτησαν το πρώτο τους πτυχίο στην Κύπρο και 56% στην Τουρκία. Όσον αφορά τις μεταπτυχιακές τους σπουδές, το 5% των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το 7% της δευτεροβάθμιας, δήλωσαν ότι απέκτησαν μεταπτυχιακό δίπλωμα. Μόνο πέντε εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι έχουν ολοκληρώσει διδακτορικό στην εκπαίδευση.

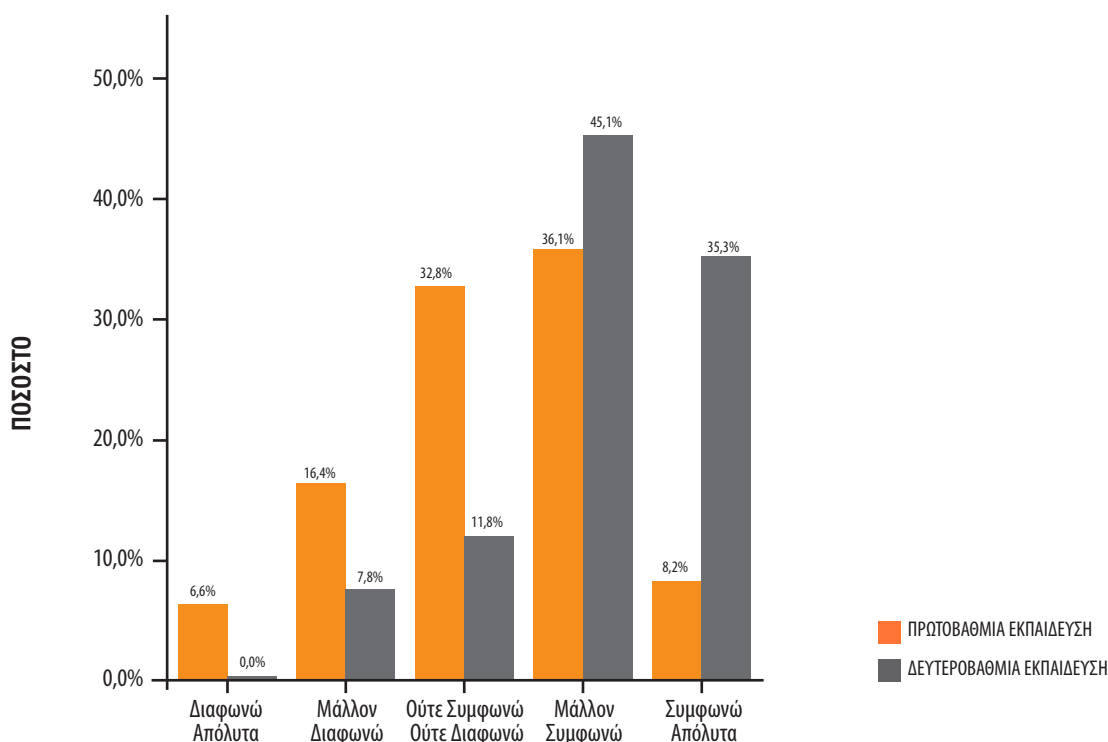
Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι το 65% των τουρκοκύπριων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είχαν παρακολουθήσει μαθήματα ιστορίας κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών τους ενώ, στην ίδια δήλωση, όλοι οι τουρκοκύπριοι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απάντησαν θετικά. Όσον αφορά τη διδακτική της ιστορίας πιο συγκεκριμένα, τα αντίστοιχα ποσοστά μειώθηκαν σε 41% για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 36% για τη δευτεροβάθμια. Όσον αφορά την παρακολούθηση μαθημάτων ιστορίας ως μέρος της ενδο-υπηρεσιακής τους κατάρτισης, τα ποσοστά μειώθηκαν σε 20% για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 32% για τη δευτεροβάθμια.

Περίπου 35% των τουρκοκύπριων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 14% των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας διαφώνησαν με τη δήλωση ότι αισθάνονταν την απαραίτητη αυτοπεποίθηση για να διδάξουν ιστορία μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους (βλέπε **Γράφημα 6**). Αυτά τα ποσοστά είναι παρόμοια με αυτά που παρατηρήθηκαν στην ελληνοκυπριακή κοινότητα και αποδεικνύουν ότι, παρόλο που η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ιστορίας των δύο κοινοτήτων δήλωσαν ότι αισθάνονταν ικανοί να διδάξουν ιστορία μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους, ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό δήλωσε το αντίθετο. Και πάλιν, όπως στην περίπτωση του ελληνοκυπριακού δείγματος, αυτή η έλλειψη αυτοπεποίθησης γύρω από τη διδασκαλία ιστορίας, σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες, ενδέχεται να συνδέεται στενά με την έλλειψη επαρκούς ενδο-υπηρεσιακής κατάρτισης.



Γράφημα 6. Οι απαντήσεις των τουρκοκύπριων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη δήλωση: «Μετά τη συμπλήρωση των σπουδών μου ένιωθα άνετα να διδάσκω ιστορία».

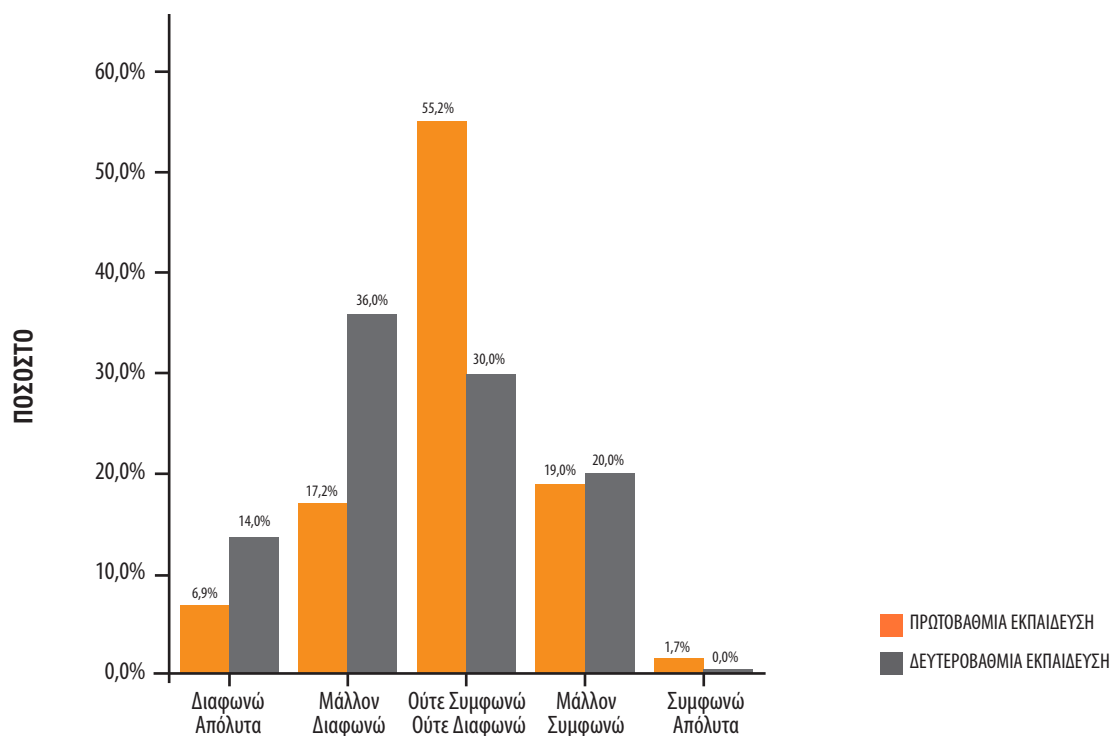
Επιπρόσθετα, 44% των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 80% των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμφώνησαν ότι θα επιθυμούσαν περισσότερη ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση γύρω από τη διδακτική της ιστορίας. Διαπιστώνουμε, επομένως, ότι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εκφράζουν πολύ μεγαλύτερη ανάγκη για περαιτέρω κατάρτιση από ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι απαντήσεις των τουρκοκύπριων εκπαιδευτικών ιστορίας στη δήλωση που σχετίζεται με την ανάγκη για περαιτέρω κατάρτιση παρουσιάζονται στο **Γράφημα 7**.



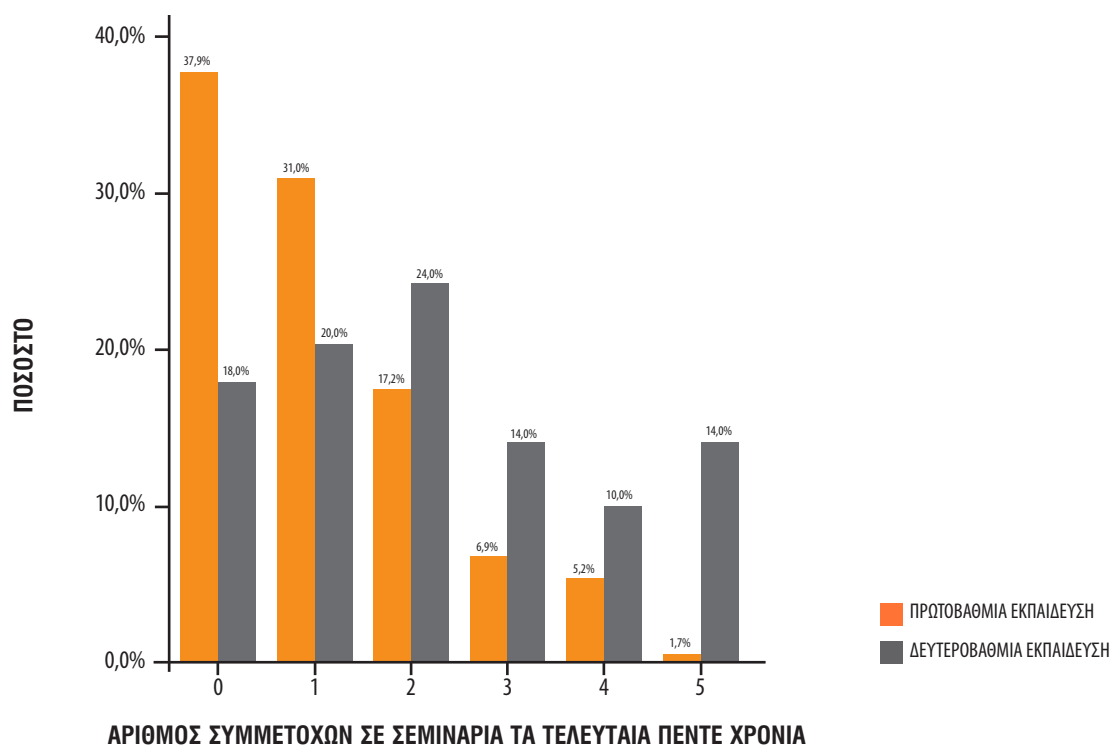
Γράφημα 7. Οι απαντήσεις των τουρκοκύπριων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη δήλωση: «Χρειάζομαι περισσότερη επιμόρφωση στη διδασκαλία της ιστορίας».

Παρόλο που τουρκοκύπριοι εκπαιδευτικοί ιστορίας όντως εξέφρασαν την ανάγκη για περαιτέρω κατάρτιση στη διδασκαλία της ιστορίας, ένα σημαντικό ποσοστό, ιδιαίτερα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θεώρησε ότι δεν υπήρχαν αρκετές ευκαιρίες για περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, το 24% των τουρκοκύπριων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το 50% αυτών στη δευτεροβάθμια δεν συμφώνησαν με τη δήλωση ότι οι ευκαιρίες που παρέχονται στην Κύπρο για ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση γύρω από τη διδασκαλία της ιστορίας καλύπτουν τις ανάγκες τους. Το **Γράφημα 8** παρουσιάζει τις απαντήσεις των τουρκοκύπριων εκπαιδευτικών ιστορίας.

Στο ερώτημα «Πόσες φορές στα τελευταία πέντε χρόνια παρακολουθήσατε σεμινάρια σχετικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας τα οποία παρείχε το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα;», το 38% των τουρκοκύπριων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το 18% αυτών της δευτεροβάθμιας απάντησαν «ποτέ» (βλέπε **Γράφημα 9**). Στο ερώτημα ανοικτού τύπου που ακολούθησε, η πλειοψηφία αυτών που δήλωσαν ότι παρακολούθησαν κάποιο σεμινάριο αναφέρθηκαν σε ένα συγκεκριμένο σεμινάριο που διοργανώθηκε από τις εκπαιδευτικές αρχές στην τουρκοκυπριακή κοινότητα το 2008 για τα καινούρια (τώρα θεωρούνται παλιά) εγχειρίδια του Ρεπουμπλικανικού Τουρκικού Κόμματος.

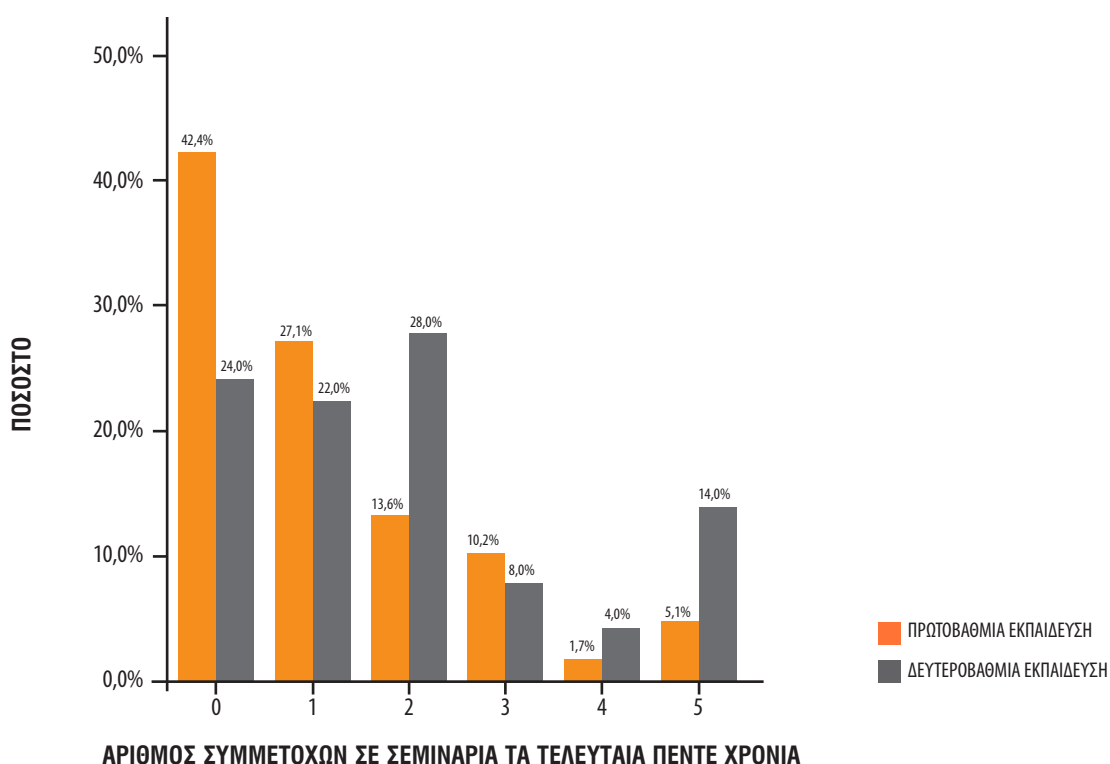


Γράφημα 8. Οι απαντήσεις των τουρκοκύπριων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη δήλωση: «Οι διαθέσιμες ευκαιρίες στην Κύπρο για περαιτέρω επαγγελματική κατάρτιση ως εκπαιδευτικός που διδάσκει Ιστορία καλύπτουν τις ανάγκες μου».



Γράφημα 9. Οι απαντήσεις των τουρκοκύπριων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση: «Πόσες φορές στα τελευταία πέντε χρόνια παρακολουθήσατε σεμινάρια σχετικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας τα οποία παρέιχε το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα;».

Όσον αφορά στην παρακολούθηση σεμιναρίων εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, τα αντίστοιχα ποσοστά που δήλωσαν «ποτέ» ήταν 42% για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 24% για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση· αυτά τα ποσοστά ήταν σημαντικά χαμηλότερα από τα αντίστοιχα της ελληνοκυπριακής κοινότητας. Αυτό αποτελεί ένδειξη ότι πολλοί τουρκοκύπριοι εκπαιδευτικοί όντως συμμετέχουν σε εκδηλώσεις που διοργανώνουν ΜΚΟ, όπως ο Όμιλος Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας, για τη διδασκαλία της ιστορίας (βλέπε **Γράφημα 10**). Σε μια ερώτηση ανοικτού τύπου που ακολουθούσε και η οποία ζητούσε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν τα ονόματα των εν λόγω Μη Κυβερνητικών Οργανισμών και των σεμιναρίων που παρακολούθησαν, όντως οι πλείστοι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι παρακολούθησαν συγκεκριμένα το διεθνές συνέδριο EUROCLIO 2009 το οποίο συνδιοργανώθηκε στην ελεγχόμενη από τα Ηνωμένα Έθνη περιοχή, από τον Όμιλο Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας και τις συντεχνίες των εκπαιδευτικών και από τις δύο πλευρές. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι σε μια άλλη ερώτηση, η οποία ζητούσε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν εάν γνωρίζουν τον Όμιλο Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας, 42% των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 60% αυτών της δευτεροβάθμιας γνώριζαν τον Όμιλο· αυτά τα ποσοστά που είναι σημαντικά μεγαλύτερα από τα αντίστοιχα της ελληνοκυπριακής κοινότητας.



Γράφημα 10. Οι απαντήσεις των τουρκοκύπριων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση: «Πόσες φορές στα τελευταία πέντε χρόνια παρακολουθήσατε σεμινάρια σχετικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας τα οποία παρείχαν οργανισμοί ή ινστιτούτα εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος;».

Οι πηγές που χρησιμοποιούν οι τουρκοκύπριοι εκπαιδευτικοί για να εμπλουτίσουν τις ιστορικές τους γνώσεις και τις γνώσεις τους γύρω από τη διδασκαλία της ιστορίας περιλάμβαναν κυρίως εφημερίδες και, σε μικρότερο βαθμό, επιστημονικά περιοδικά και βιβλία ιστορίας, αν και τα επιστημονικά περιοδικά χρησιμοποιούνταν συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας παρά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το διαδίκτυο αναφέρθηκε τελευταία σε σειρά, από τους εκπαιδευτικούς τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Όταν τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν το βαθμό των ιστορικών τους γνώσεων, η πλειοψηφία, και στις δύο βαθμίδες, τον περιέγραψαν «από μέτριο έως μεγάλο» (71.2% της πρωτοβάθμιας και 73.6% της δευτεροβάθμιας). Μια μειοψηφία (18.1% της πρωτοβάθμιας και 9.4% της δευτεροβάθμιας) τον περιέγραψαν ως «σχετικά μικρό», ενώ μια άλλη μειοψηφία (μόνο 6.1% της πρωτοβάθμιας και 15.1% της δευτεροβάθμιας) τον περιέγραψαν ως «πολύ μεγάλο». Όσον αφορά την αξιολόγηση των γνώσεων τους σχετικά με τη διδακτική της ιστορίας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και στις δύο βαθμίδες (66.6% στην πρωτοβάθμια και 75.5% στην δευτεροβάθμια) και πάλι τις περιέγραψαν «από μέτριες έως πολλές», ενώ μόνο το

4.5% της πρωτοβάθμιας και το 11.3% της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τις περιέγραψαν ως «πάρα πολλές». Όπως και στην περίπτωση των ιστορικών γνώσεων, το 18.1% των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το 7.6% αυτών της δευτεροβάθμιας αξιολόγησαν τις γνώσεις τους γύρω από τη διδασκαλία της ιστορίας ως «σχετικά λίγες».

Δημιουργία Κλίμακων

Για την αποτελεσματική ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων της έρευνας με τρόπο αξιόπιστο, θεωρήσαμε απαραίτητο να οργανώσουμε τα διάφορα ερωτήματα του ερωτηματολογίου σε κλίμακες. Έτσι, ομαδοποιήσαμε μαζί τα ερωτήματα που αφορούσαν την ίδια θεματική και δημιουργήσαμε μια κλίμακα, έτσι ώστε η ανάλυσή μας να μη βασίζεται σε μεμονωμένα ερωτήματα αλλά σε ένα σύνολο ερωτημάτων γύρω από το ίδιο ζήτημα. Με αυτό τον τρόπο, αυξάνουμε την αξιοπιστία της ανάλυσης, αφού ως μονάδες μέτρησης δεν χρησιμοποιούμε μεμονωμένα ερωτήματα αλλά ένα αριθμό συναφών ερωτημάτων.

Για παράδειγμα, στην προσπάθειά μας να καταγράψουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα εγχειρίδια ιστορίας που χρησιμοποιούνται αυτή τη στιγμή στα σχολεία και, συγκεκριμένα, κατά πόσο τα θεωρούν πλουραλιστικά και πολυπρισματικά, ζητήσαμε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με οκτώ διαφορετικές δηλώσεις. Ρωτήσαμε, για παράδειγμα, κατά πόσο τα εγχειρίδια ιστορίας:

- 1) χρησιμοποιούν επαρκή αριθμό πηγών
- 2) παρουσιάζουν μια εθνοκεντρική αφήγηση (αντίστροφη κωδικοποίηση)
- 3) παρέχουν το αναγκαίο υλικό και δραστηριότητες για ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης (έννοιες και δεξιότητες σχετικές με το πώς μαθαίνουμε για το παρελθόν)
- 4) θέτουν περιορισμούς στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν ιστορία (αντίστροφη κωδικοποίηση)
- 5) παρουσιάζουν μια μονόπλευρη αφήγηση (αντίστροφη κωδικοποίηση)
- 6) αναδεικνύουν επαρκώς τη φωνή των γυναικών
- 7) αναδεικνύουν επαρκώς τη φωνή των παιδιών
- 8) παρουσιάζουν επαρκώς άλλες κοινωνικο-πολιτισμικές ομάδες

Όσοι έδιναν ψηλή βαθμολογία στις ερωτήσεις 1,3,6,7,8 και χαμηλή στις ερωτήσεις 2,4,5 θεωρούνταν ότι αντιλαμβάνονταν τα σημερινά εγχειρίδια ως πλουραλιστικά αφού αναγνώριζαν ότι: περιέχουν πολλές φωνές, είναι αμερόληπτα, προωθούν τη μάθηση ιστορικών δεξιοτήτων και, επομένως, δεν περιορίζουν τη διδακτική διαδικασία, αλλά αντίθετα τη διευκολύνουν.

Με αυτό τον τρόπο, αντί να αναλύουμε τις απαντήσεις των ερωτηθέντων για καθεμιά από τις εν λόγω ερωτήσεις, τις ομαδοποιούμε και παίρνουμε το μέσο όρο βαθμολογίας (ξεχωριστά για τις ερωτήσεις 1, 3, 6, 7, 8 και τις ερωτήσεις με αντίστροφη κωδικοποίηση 2, 4, 5), δημιουργώντας μια κλίμακα που ονομάζουμε *Πλουραλισμός στα σημερινά εγχειρίδια*. Μια χαμηλή βαθμολογία σ' αυτή την κλίμακα είναι ένδειξη χαμηλού βαθμού ικανοποίησης με τα σημερινά εγχειρίδια, ενώ μια ψηλή βαθμολογία είναι ένδειξη υψηλού βαθμού ικανοποίησης με τα εγχειρίδια, για τους λόγους που αναφέραμε πιο πάνω.

Ωστόσο, για να δημιουργήσουμε αξιόπιστες κλίμακες ήταν απαραίτητο να πραγματοποιήσουμε πρώτα μια ανάλυση παραγόντων και έπειτα αναλύσεις αξιοπιστίας (ο δείκτης α του Cronbach), έτσι ώστε να διασφαλίσουμε ότι τα ερωτήματα στις κλίμακες που δημιουργήσαμε όντως εξετάζουν την ίδια θεματική.⁸¹ Ένα επίπεδο του δείκτη Cronbach's α πέραν του 0.60 συνήθως θεωρείται αποδεκτό επίπεδο εσωτερικής αξιοπιστίας, ενώ πέραν

81. Για περισσότερες λεπτομέρειες βλέπε Jose M. Cortina (1993). What is Coefficient Alpha? An examination of Theory and Applications. Journal of Applied Psychology, 78(1), 98-104.

του 0.70 θεωρείται δείκτης καλής αξιοπιστίας, με το 1.00 να αποτελεί το υψηλότερο επίπεδο εσωτερικής αξιοπιστίας. Οι αναλύσεις παραγόντων και αξιοπιστίας που διεξήγαμε επέτρεψαν τη δημιουργία 11 κλιμάκων με υψηλά επίπεδα εσωτερικής αξιοπιστίας. Γενικά, τα περισσότερα ερωτήματα βαθμολογήθηκαν με τη χρήση κλιμάκων Likert 5 σημείων, όπου το 1 αντιπροσώπευε το «Διαφωνώ απόλυτα» και το 5 αντιπροσώπευε το «Συμφωνώ απόλυτα», εκτός εάν δηλώνονταν διαφορετικά. Πιο κάτω, παραθέτουμε μια περιγραφή των εν λόγω 11 κλιμάκων, πριν προχωρήσουμε στην ανάλυση των αποτελεσμάτων τους.

Οι πρώτες δύο κλίμακες που δημιουργήθηκαν επικεντρώνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα της ιστορίας: η πρώτη, *Αναλυτικό πρόγραμμα για τη συμφιλίωση*, εκφράζει την άποψη ότι το αναλυτικό πρόγραμμα της ιστορίας πρέπει να προωθεί τη συμφιλίωση και την ειρήνη· ενώ η δεύτερη, *Αναλυτικό πρόγραμμα για την ιστορική σκέψη*, εκφράζει την άποψη ότι το αναλυτικό πρόγραμμα ιστορίας πρέπει να επικεντρώνεται στην προώθηση της ιστορικής σκέψης. Η επόμενη κλίμακα που δημιουργήθηκε, *Πλουραλισμός στα σημερινά εγχειρίδια*, εκφράζει την άποψη ότι τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται αυτή τη στιγμή είναι πλουραλιστικά. Λόγω της πρόσφατης αλλαγής των εγχειριδίων ιστορίας στην τουρκοκυπριακή κοινότητα, πρέπει να σημειωθεί ότι ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν την άποψη τους για τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούσαν κατά την περίοδο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα, δηλαδή τα τελευταία εγχειρίδια που εκδόθηκαν το 2009 υπό τη διοίκηση του Κόμματος Εθνικής Ενότητας. Η επόμενη κλίμακα που δημιουργήθηκε, με τον τίτλο *Χρήση μεθόδων ιστορικής σκέψης*, περιγράφει τις αυτο-αναφορές των εκπαιδευτικών ιστορίας στις προσπάθειές τους για προσανατολισμό της διδασκαλίας τους στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης στους μαθητές τους κατά το μάθημα ιστορίας.

Το επόμενο σύνολο κλιμάκων ασχολείται με τις επιστημολογικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ιστορίας. Η πρώτη κλίμακα φέρει την ονομασία *Σχετικισμός* και εκφράζει τη σχετικιστική επιστημολογική πεποίθηση ότι η ιστορική αλήθεια είναι υποκειμενική και ότι κάθε ερμηνεία μπορεί να είναι εξίσου έγκυρη με μια άλλη.⁸² Η δεύτερη κλίμακα έχει τον τίτλο *Εποικοδομισμός* και εκφράζει την επιστημολογική πεποίθηση ότι η ιστορική αλήθεια δημιουργείται, ότι υπόκειται σε αλλαγές με την εμφάνιση νέων αποδεικτικών στοιχείων και ότι μια ερμηνεία μπορεί να είναι περισσότερο έγκυρη από μια άλλη.⁸³

Το επόμενο σύνολο κλιμάκων αναφέρεται στις διομαδικές σχέσεις ανάμεσα σε μέλη της ελληνοκυπριακής και τουρκοκυπριακής κοινότητας στην Κύπρο. Η πρώτη κλίμακα φέρει τον τίτλο *Ποσότητα Επαφής* και αναφέρεται στην ποσότητα επαφής των εκπαιδευτικών ιστορίας με μέλη της άλλης κοινότητας, που αποτελεί την εξω-ομάδα⁸⁴, ενώ η δεύτερη κλίμακα με τον τίτλο *Ποιότητα Επαφής* αναφέρεται στην ποιότητα της επαφής ανάμεσα στο συμμετέχοντα και στα μέλη της άλλης κοινότητας που αποτελούν την εξω-ομάδα.⁸⁵ Η κλίμακα *Στάση απέναντι στην εξω-ομάδα* αποτελείται από ένα μόνο ερώτημα, το οποίο απαιτεί από το συμμετέχοντα να δηλώσει τα συναισθήματά του απέναντι σε μέλη της εξω-ομάδας σε μια κλίμακα που θυμίζει θερμόμετρο και κινείται ανάμεσα στους 0 και τους 100 βαθμούς.⁸⁶ Η κλίμακα αυτή επανακωδικοποιήθηκε έτσι ώστε να κινείται από το 1 έως 10, όπου το 10 αντιπροσωπεύει τα πιο θετικά συναισθήματα ή στάσεις απέναντι στην εξω-ομάδα. Επίσης, η κλίμακα *Τουρκοκεντρισμός/Ελληνοκεντρισμός* εκφράζει την ταύτιση των συμμετεχόντων ως προς την εθνοτική τους ταυτότητα με την αντίστοιχη «μητέρα πατρίδα», δηλαδή είτε με την Ελλάδα είτε με την Τουρκία.⁸⁷

82. Βλέπε Maggioni, Alexander και Van Sledright (2004), 174.

83. Elizabeth Anne Yeager και Ozro L. Davis (1995, April). Teaching the "Knowing How" of History: Classroom teachers' thinking about historical texts. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στην ετήσια συνάντηση του American Educational Research Association, San Francisco.

84. Charis Psaltis και Miles Hewstone (2007). Intergroup contact as an antidote to social exclusion. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο ετήσιο συνέδριο British Psychological Society (B.P.S) Annual conference, Social Psychology section, Kent.

85. Ό.π.

86. Ερωτήματα από το Geoffrey Haddock, Mark Zanna, και Victoria M. Esses (1993). Assessing the structure of prejudicial attitudes: The case of attitudes toward homosexuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1105-1118. Στο αυθεντικό άρθρο οι κλίμακες αναφέρονται σε άλλες κοινωνικές ομάδες. Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, οι δηλώσεις/ερωτήσεις της κάθε κλίμακας προσαρμόστηκαν ανάλογα, ώστε να αναφέρονται σε στάσεις προς κοινωνικές ομάδες που μας ενδιέφεραν να μελετήσουμε.

87. Ερωτήματα από Κυριάκος Παχουλίδης (2007). Η Εθνική Ταυτότητα των Ελληνοκυπρίων: Κοινωνιοψυχολογική Γενετική Προσέγγιση (Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών).

Η επόμενη κλίμακα, με τίτλο *Κριτική προς την Τουρκία και τις ξένες δυνάμεις για το κυπριακό πρόβλημα*, εκφράζει τη σημασία του ρόλου της Τουρκίας και των ξένων δυνάμεων στη δημιουργία του κυπριακού ζητήματος και ασκεί κριτική στην άποψη ότι “η Τουρκία εισέβαλε το 1974 για να σώσει τους Τουρκοκύπριους (ΤΚ) από τους Ελληνοκύπριους (ΕΚ), που με τον αγώνα τους για ένωση με την Ελλάδα ουσιαστικά δημιούργησαν το κυπριακό πρόβλημα”. Έτσι, στην περίπτωση υψηλής βαθμολογίας, η κλίμακα αυτή εκφράζει την προσκόλληση των συμμετεχόντων στην επίσημη ελληνοκυπριακή αφήγηση, ενώ στην περίπτωση χαμηλής βαθμολογίας, την προσκόλληση στην επίσημη τουρκοκυπριακή αφήγηση.

Η κλίμακα *Ταύτιση με την κοινότητα* ελέγχει την ταύτιση των συμμετεχόντων με την κοινότητά τους – την ελληνοκυπριακή ή την τουρκοκυπριακή κοινότητα αντίστοιχα.⁸⁸

Τέλος, η κλίμακα με τίτλο *Αντίληψη συλλογικής συνέχειας*⁸⁹ εκφράζει την ουσιοκρατική πεποίθηση για τη ιστορική συνέχεια των συλλογικών αξιών και παραδόσεων μιας κοινότητας, βασισμένη σε μια αντίληψη περί αφηγηματικής συνοχής της συλλογικής ιστορίας. Η συγκεκριμένη μεταβλητή σχετίζεται άμεσα με την ιστορία μιας ομάδας, η οποία αναμένουμε να συνδέεται στενά με την *Αντίληψη συλλογικής συνέχειας* και με εθνικιστικές αντιλήψεις, αφού η εθνικιστική ιδεολογία βασίζεται σε μύθους και δόγματα συνέχειας του έθνους.

Ο **Πίνακας 1** που ακολουθεί περιγράφει την κάθε κλίμακα και τα ερωτήματα/δηλώσεις του ερωτηματολογίου που περιλαμβάνει η κάθε μια, καθώς επίσης και τα επίπεδα του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's α για την ελληνοκυπριακή και τουρκοκυπριακή κοινότητα αντίστοιχα.

Πίνακας 1. Ερωτήσεις-δηλώσεις ερωτηματολογίου και επίπεδα δείκτη Cronbach's α των κλιμάκων⁹⁰

Κλίμακα	Ερωτήσεις-δηλώσεις	ΕΚ άλφα	ΤΚ άλφα
Αναλυτικό πρόγραμμα για τη συμφιλίωση	Πιστεύω ότι σε μια επανενωμένη Κύπρο θα πρέπει να υπάρχει κοινό αναλυτικό πρόγραμμα ιστορίας για τους ελληνοκύπριους και τους τουρκοκύπριους μαθητές. Ένας από τους κύριους στόχους του αναλυτικού προγράμματος της ιστορίας θα πρέπει να είναι η ενίσχυση της ελληνικής/ τουρκικής εθνικής ταυτότητας Ένας από τους κύριους στόχους του αναλυτικού προγράμματος της ιστορίας θα πρέπει να είναι η προώθηση της ειρήνης ανάμεσα στους ανθρώπους	0.71	0.75
Αναλυτικό πρόγραμμα για την ιστορική σκέψη	Ένας από τους κύριους στόχους του αναλυτικού προγράμματος της ιστορίας θα πρέπει να είναι η ενίσχυση της κριτικής σκέψης Ένας από τους κύριους στόχους του αναλυτικού προγράμματος της ιστορίας θα πρέπει να είναι η ανάπτυξη πολυπρισματικής προσέγγισης της ιστορίας (αποδεχόμενοι ότι υπάρχουν ποικίλες απόψεις για το παρελθόν) Ένας από τους κύριους στόχους του αναλυτικού προγράμματος της ιστορίας θα πρέπει να είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης (έννοιες και δεξιότητες σχετικές με το πώς μαθαίνουμε για το παρελθόν).	0.60	0.80

88. Ερωτήματα από το Riia Luhtanen και Jennifer Crocker (1992). A collective self-esteem scale: Self-evaluation of one's social identity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 302-318.

89. Ερωτήματα προσαρμοσμένα από το Fabio Sani, Mhairi Bowe, Marina Herrera, Christian Manna, Tiziana Cossa Xiulou Miao και Yuefang Zhou (2007). Perceived Collective Continuity: Seeing groups as entities that move through time. *European Journal of Social Psychology*, 37, 1118- 1134.

90. Ένα επίπεδο του δείκτη Cronbach's α πέραν του 0.60 συνήθως χαρακτηρίζει ένα αποδεκτό επίπεδο εσωτερικής αξιοπιστίας, ενώ ένα πέραν του 0.70 θεωρείται δείκτης καλής αξιοπιστίας, με το 1.00 να αποτελεί το ψηλότερο επίπεδο εσωτερικής αξιοπιστίας. Για περισσότερες λεπτομέρειες βλέπε Jose M. Cortina (1993).

Τουρκοκεντρισμός / Ελληνοκεντρισμός	Οι ελληνικές πολιτισμικές ρίζες με χαρακτηρίζουν Το Ισλάμ/ η Ορθοδοξία είναι αναπόσπαστο κομμάτι του εθνικού μας εαυτού Θεωρώ την Τουρκία/ Ελλάδα μητέρα πατρίδα	0.71	0.76
Κριτική προς την Τουρκία και τις ξένες δυνάμεις για το κυπριακό πρόβλημα	Το 1974 η Τουρκία εισέβαλε στην Κύπρο για διχοτομήσει τη χώρα Το 1974 η Τουρκία επενέβη στην Κύπρο για να προστατεύσει τους Τουρκοκύπριους (αντίστροφη κωδικοποίηση) Το κυπριακό πρόβλημα είναι αποτέλεσμα της επέμβασης των ΝΑΤΟϊκών σχεδίων στα θέματα της Κύπρου Η ανακήρυξη της «Τουρκικής Δημοκρατίας της Βορείου Κύπρου» παρεμποδίζει την εξεύρεση λύσης του κυπριακού προβλήματος Η ΤΜΤ προέκυψε ως αποτέλεσμα της προσπάθειας των Τουρκοκυπρίων να αυτόπροστατευθούν (αντίστροφη κωδικοποίηση) Η Βρετανική αποικιοκρατική πολιτική του διαιρεί και βασιλεύει έσπειρε τους πρώτους σπόρους της αντιπαλότητας ανάμεσα στις δύο κοινότητες της Κύπρου.	0.65	0.66
Ταύτιση με την κοινότητα	Γενικά, είμαι χαρούμενος που είμαι Ελληνοκύπριος-α/ Τουρκοκύπριος-α Είμαι περήφανος που είμαι Ελληνοκύπριος-α/ Τουρκοκύπριος-α Το ότι είμαι Ελληνοκύπριος-α/ Τουρκοκύπριος-α είναι σημαντικό μέρος της εικόνας που έχω για τον εαυτό μου Το ότι είμαι Ελληνοκύπριος-α/ Τουρκοκύπριος-α είναι το πιο σημαντικό μέρος του ποιος/ποια είμαι Συχνά εύχομαι να ΜΗΝ ήμουν Ελληνοκύπριος-α/ Τουρκοκύπριος-α (αντίστροφη κωδικοποίηση) Το ότι είμαι Ελληνοκύπριος-α/ Τουρκοκύπριος-α ΔΕΝ είναι σημαντικό μέρος της ταυτότητάς μου (αντίστροφη κωδικοποίηση).	0.82	0.89 0.78
Αντίληψη συλλογικής συνέχειας	Οι παραδόσεις των Ελληνοκυπρίων/ Τουρκοκυπρίων πέρασαν από γενιά σε γενιά Σημαντικές στιγμές της κυπριακής ιστορίας βρίσκονται σε στενή διασύνδεση η μια με την άλλη Οι Ελληνοκύπριοι/ Τουρκοκύπριοι θα χαρακτηρίζονται πάντα από συγκεκριμένες παραδόσεις και πεποιθήσεις Οι Ελληνοκύπριοι/ Τουρκοκύπριοι διατήρησαν τις αξίες τους δια μέσου των αιώνων.	0.65	

Ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στις δύο κοινότητες και τις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης

Αφού δημιουργήσαμε τις κλίμακες, επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στις δύο κοινότητες των εκπαιδευτικών ιστορίας ένθεν και ένθεν της διαχωριστικής γραμμής, αλλά και αυτές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Γι' αυτό το σκοπό, διενεργήσαμε ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) 2 (Κοινότητα: ΕΚ/ΤΚ) x 2 (Βαθμίδα Εκπαίδευσης: Πρωτοβάθμια/Δευτεροβάθμια) ανάμεσα στα ερωτήματα, χρησιμοποιώντας όλες τις κλίμακες ως εξαρτημένες μεταβλητές. Οι εν λόγω αναλύσεις επέτρεψαν να εξετάσουμε κατά πόσο το γεγονός ότι κάποιος συγκεκριμένος εκπαιδευτικός ανήκε στη μια κοινότητα ή στην άλλη, και/ή το κατά πόσο δίδασκε στην πρωτοβάθμια ή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση διαφοροποιούσε τις απαντήσεις του στα ερωτήματα των κλιμάκων.

Γι' αυτό το σκοπό, χωρίσαμε τους συμμετέχοντες σε τέσσερες ομάδες ανάλογα με τις ομάδες τις οποίες ανήκαν: 1) ελληνοκύπριοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, 2) ελληνοκύπριοι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 3) τουρκοκύπριοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 4) τουρκοκύπριοι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Με αυτό τον τρόπο μπορέσαμε να συγκρίνουμε το στατιστικό μέσο όρο αυτών των τεσσάρων ομάδων με τις κλίμακες που δημιουργήσαμε, έτσι ώστε να διερευνήσουμε τυχόν διαφορές μεταξύ τους. Η ανάλυση

διακύμανσης (ANOVA) επιτρέπει τη διερεύνηση τέτοιων διαφορών και μπορεί να δείξει κατά πόσο οι διαφορές ανάμεσα στις ομάδες είναι στατιστικά σημαντικές – με άλλα λόγια, κατά πόσο ο μέσος όρος των απαντήσεων μιας ομάδας είναι στατιστικά διαφορετικός από το μέσο όρο των απαντήσεων στις υπόλοιπες ομάδες.

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τους εκπαιδευτικούς και των δύο επιπέδων και των δύο κοινοτήτων παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 του Παραρτήματος. Ο μέσος όρος υπολογίζεται με την πρόσθεση όλων των απαντήσεων των συμμετεχόντων μιας ομάδας σε ένα συγκεκριμένο ερώτημα και, έπειτα, με τη διαίρεση του ποσού δια του συνολικού αριθμού των συμμετεχόντων αυτής της ομάδας. Εφόσον οι περισσότερες κλίμακες μας κυμαίνονται από το 1 έως το 5, όπου το 1 αντιπροσωπεύει το «Διαφωνώ απόλυτα» και το 5 το «Συμφωνώ απόλυτα», ένας μέσος όρος βαθμολογίας κάτω από το 3 (το μεσαίο σημείο της κλίμακας) δηλώνει διαφωνία με τη θέση της συγκεκριμένης κλίμακας, ενώ ένας βαθμός πάνω από το 3, σε γενικές γραμμές, δηλώνει συμφωνία με τις θέσεις της κλίμακας.

Αναφορικά με τις κλίμακες που σχετίζονται με τη διδασκαλία της ιστορίας, η ανάλυση έδειξε ότι τα μέλη των δύο κοινοτήτων διαφωνούσαν σημαντικά ως προς τις απαντήσεις τους στην κλίμακα *Αναλυτικά προγράμματα για τη Συμφιλίωση* ($F(1,513)=6.94, p=.009$). Αυτή η διαφορά εντοπίστηκε ανάμεσα στους ελληνοκύπριους και τους τουρκοκύπριους εκπαιδευτικούς γενικά, ανεξάρτητα από τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία δίδασκαν. Συγκεκριμένα, οι τουρκοκύπριοι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να εκφράζουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό ($M=3.98$) για ένα αναλυτικό πρόγραμμα που προωθεί τη συμφιλίωση, σε σύγκριση με τους ελληνοκύπριους εκπαιδευτικούς ($M=3.78$). Ωστόσο, γενικότερα οι εκπαιδευτικοί ιστορίας και από τις δύο κοινότητες φάνηκαν θετικά προσκείμενοι απέναντι στην έννοια ενός αναλυτικού προγράμματος για τη συμφιλίωση, καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων και στις δύο ομάδες υπερέβαινε το μεσαίο σημείο 3 σε μια κλίμακα από το 1 έως το 5.

Όσον αφορά τη δεύτερη κλίμακα, *Αναλυτικό πρόγραμμα για την ιστορική σκέψη*, τα πορίσματα ήταν πιο περίπλοκα εξαιτίας μιας αλληλεπίδρασης⁹¹ ($F(1,513)=20.60, p<.001$) η οποία διαφοροποιούσε τόσο την κύρια επίδραση της κοινότητας ($F(1,513)=8.69, p<.003$), όσο και αυτή της βαθμίδας εκπαίδευσης ($F(1,513)=25.14, p<.001$). Στην ελληνοκυπριακή κοινότητα, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν παρόμοια βαθμολογία ($M=4.69$), ενώ στην τουρκοκυπριακή κοινότητα οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ($M=4.29$) έδωσαν πολύ χαμηλότερη βαθμολογία σε σχέση με τους ελληνοκύπριους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων, αλλά και με τους τουρκοκύπριους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ($M=4.79$). Επομένως, ενώ οι τουρκοκύπριοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται να συμφωνούν λιγότερο από όλες τις άλλες ομάδες με αυτή την κλίμακα, οι τουρκοκύπριοι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι αυτοί που εμφανίζονται να συμφωνούν περισσότερο.

Μια αλληλεπίδραση ($F(1,513)=21.24, p<0.001$) εντοπίστηκε επίσης στην κλίμακα *Πλουραλισμός στα σημερινά εγχειρίδια*, η οποία διαφοροποιούσε την κύρια επίδραση της βαθμίδας της εκπαίδευσης ($F(1,513)=7.14, p<.008$). Οι ελληνοκύπριοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας ($M=2.64$) και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ($M=2.76$) έδωσαν παρόμοιες βαθμολογίες, ωστόσο στην τουρκοκυπριακή κοινότητα οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ($M=2.97$) ήταν πιθανότερο να θεωρήσουν ότι τα σημερινά εγχειρίδια εξέφραζαν ποικίλες απόψεις, παρά οι τουρκοκύπριοι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ($M=2.52$), οι οποίοι εμφανίστηκαν περισσότερο επικριτικοί για την απουσία ποικιλίας απόψεων στα εγχειρίδια. Ενδιαφέρον παρουσίαζε επίσης το γεγονός ότι, στην περίπτωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι Τουρκοκύπριοι ($M=2.97$) έδωσαν βαθμολογία υψηλότερη από τους Ελληνοκύπριους ($M=2.64$), ενώ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι Ελληνοκύπριοι ($M=2.76$) ήταν αυτοί που έδωσαν υψηλότερη βαθμολογία από τους Τουρκοκύπριους ($M=2.52$). Και πάλιν όμως, γενικά η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και από τις δύο κοινότητες φάνηκε να εκφράζει τη δυσaréσκεία της με τα σημερινά εγχειρίδια, ως προς την έλλειψη πλουραλιστικού πνεύματος.

91. Το φαινόμενο της αλληλεπίδρασης (interaction effect) παρατηρείται όταν διαπιστώνεται αλληλεπίδραση ανάμεσα σε δύο ή περισσότερους παράγοντες. Όταν διαπιστώνεται αλληλεπίδραση, αυτό σημαίνει ότι δεν μπορεί κανείς να βασιστεί στις κύριες επιδράσεις για να έχει την πλήρη εικόνα. Αντίθετα, στην περίπτωση αλληλεπίδρασης, πρέπει να εξετάζεται ξεχωριστά ο μέσος όρος για την κάθε υπο-ομάδα, ώστε να προσδιορίζεται προς ποια κατεύθυνση υπάρχει αλληλεπίδραση.

Όσον αφορά την κλίμακα *Χρήση μεθόδων ιστορικής σκέψης*, η κύρια επίδραση της κοινότητας ($F(1,513) = 55.11, p < .0001$) δείχνει ότι οι ελληνοκύπριοι εκπαιδευτικοί ιστορίας και στις δύο βαθμίδες ($M = 4.38$) έδωσαν υψηλότερες βαθμολογίες σ' αυτή την κλίμακα, σε σχέση με τους τουρκοκύπριους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων ($M = 4.04$). Επίσης, η κύρια επίδραση της βαθμίδας εκπαίδευσης ($F(1,513) = 25.09, p < .001$) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ($M = 4.42$), ανεξάρτητα από την κοινότητα στην οποία ανήκαν, έδωσαν υψηλότερες βαθμολογίες σε αυτή την κλίμακα, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ($M = 4.24$). Ωστόσο, πρέπει να τονίσουμε και πάλι ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εξέφρασε τη συμφωνία της με τη συγκεκριμένη κλίμακα, καθώς οι απαντήσεις τους ξεπερνούσαν κατά πολύ το μέσο της κλίμακας (3).

Όσον αφορά τις επιστημολογικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, οι τουρκοκύπριοι εκπαιδευτικοί ιστορίας, ανεξάρτητα από τη βαθμίδα της εκπαίδευσης στην οποία εργάζονταν ($M = 3.35$), δήλωσαν συμφωνία με την κλίμακα του *Σχετικισμού* σε μεγαλύτερο βαθμό ($F(1,513) = 9.65, p = .002$) από τους ελληνοκύπριους συναδέλφους τους ($M = 3.07$). Στην περίπτωση του *Εποικοδομισμού*, το ζήτημα ήταν ακόμα πιο περίπλοκο, αφού μια οριακά σημαντική αλληλεπίδραση ($F(1,513) = 3.58, p = .059$) έδειξε ότι και στις δύο κοινότητες οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ($M = 4.34$) έδωσαν υψηλότερες βαθμολογίες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ($M = 4.03$), αν και στην τουρκοκυπριακή κοινότητα η διαφορά αυτή εμφανίστηκε πιο έντονα. Αυτή η αλληλεπίδραση έδειξε επίσης ότι οι Τουρκοκύπριοι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ($M = 4.49$) – αλλά όχι της πρωτοβάθμιας ($M = 4.04$) –, έδωσαν σημαντικά υψηλότερες βαθμολογίες σε σχέση με τους ελληνοκύπριους που εργάζονταν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ($M = 4.27$). Όπως και να 'χει όμως, παρά τις διαφορές αυτές, αξίζει να σημειωθεί ότι οι μέσοι όροι σχετικά με τον εποικοδομισμό και στις δύο βαθμίδες και στις δύο κοινότητες υπερβαίνουν το 4, βαθμολογία η οποία θεωρείται πολύ ψηλή.

Όσον αφορά τις κλίμακες που αναφέρονται στις διομαδικές σχέσεις, οι κύριες επιδράσεις της κοινότητας εντοπίστηκαν τόσο στην κλίμακα Ποσότητα Επαφής ($F(1,513) = 78.14, p < 0.001$) όσο και στην κλίμακα Ποιότητα Επαφής ($F(1,513) = 8.58, p = 0.004$) όπου, και στις δύο περιπτώσεις, οι Τουρκοκύπριοι έδωσαν υψηλότερες βαθμολογίες από τους Ελληνοκύπριους, ανεξάρτητα από την εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία δίδασκαν. Οι τουρκοκύπριοι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι είχαν μεγαλύτερη επαφή με μέλη της ελληνοκυπριακής κοινότητας ($M = 2.17$) από ό,τι οι ελληνοκύπριοι συμμετέχοντες με μέλη της τουρκοκυπριακής κοινότητας ($M = 1.47$). Επίσης, οι Τουρκοκύπριοι φάνηκε να αντιλαμβάνονται πιο θετικά την ποιότητα της επαφής τους με τους Ελληνοκύπριους ($M = 3.02$) παρά το αντίστροφο ($M = 2.75$). Πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι η ποσότητα επαφής είναι γενικά χαμηλή και στις δύο κοινότητες.⁹² Στην τουρκοκυπριακή κοινότητα, το γεγονός ότι οι επαφές με Ελληνοκύπριους είναι περισσότερες και ποιοτικότερες αντικατοπτρίζεται και στις κοινωνικές αντιλήψεις για το θέμα των επαφών με τους Ελληνοκύπριους που φαίνεται να επικρατούν στο εργασιακό περιβάλλον των τουρκοκύπριων εκπαιδευτικών ανάμεσα στους συναδέλφους τους, οι οποίες είναι γενικά θετικές, σε σύγκριση με τις πιο αμφίθυμες ή αρνητικές κοινωνικές αντιλήψεις της ελληνοκυπριακής κοινότητας. Αυτό διαφάνηκε από τη σύγκριση με ένα μεμονωμένο ερώτημα που περιλάμβανε στο ερωτηματολόγιο, το οποίο ζητούσε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν κατά πόσο συμφωνούσαν ή διαφωνούσαν με τη δήλωση «Οι συνάδελφοί μου γενικά υποστηρίζουν τις φιλίες με Ελληνοκύπριους/Τουρκοκύπριους».

Επίσης, στην κλίμακα για τον *Τουρκοκεντρισμό/Ελληνοκεντρισμό*, η κύρια επίδραση της κοινότητας ($F(1,513) = 124.42, p < 0.001$) έδειξε ότι οι ελληνοκύπριοι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν μεγαλύτερο ελληνοκεντρισμό ($M = 4.05$), σε σύγκριση με τον τουρκοκεντρισμό που εξέφρασαν οι τουρκοκύπριοι συνάδελφοί τους ($M = 3.15$).

Επιπλέον, όπως αναμενόταν, οι ελληνοκύπριοι εκπαιδευτικοί ($M = 4.01$) εμφανίστηκαν επικριτικοί ως προς το ρόλο της Τουρκίας και των ξένων δυνάμεων στο κυπριακό πρόβλημα, δείχνοντας αρκετά μεγάλη προσκόλληση στην επίσημη ιστορική αφήγηση. Αντίστοιχα, οι Τουρκοκύπριοι ήταν

92. Το πόρισμα αυτό συνάδει με άλλη έρευνα των Psaltis και Hewstone (2007), όπως επίσης και με μια πιο πρόσφατη έρευνα του Ομίλου Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας που διερεύνησε τα ίδια θέματα ανάμεσα σε αντιπροσωπευτικό δείγμα και από τις δύο κοινότητες. Οι έρευνες αυτές επιβεβαιώνουν ότι το μοτίβο «απρόθυμου περάσματος» στην άλλη πλευρά, στην περίπτωση των ΕΚ, και «τακτικού περάσματος» στην περίπτωση των ΤΚ μπορεί να εξηγήσει αυτό το πόρισμα, εφόσον οι δύο κοινότητες διαχωρίζονται γεωγραφικά.

πιθανότερο να διαφωνήσουν με αυτή την άποψη ($M=2.71$), ακολουθώντας τις ανάλογες επίσημες αφηγήσεις της δικής τους κοινότητας ($F(1,513)=416.15, p<0.001$). Το γεγονός ότι η πλειοψηφία των Ελληνοκυπρίων υποστήριξε αυτή την άποψη, ενώ η πλειοψηφία των Τουρκοκυπρίων διαφώνησε, συμφωνώντας περισσότερο με τα ερωτήματα με τις περιπτώσεις αντίστροφης κωδικοποίησης («Το 1974 η Τουρκία επενέβη στην Κύπρο για να προστατεύσει τους Τουρκοκύπριους» και «Η ΤΜΤ προέκυψε ως αποτέλεσμα της προσπάθειας των Τουρκοκυπρίων να αυτόπροστατευθούν»), αποδεικνύει το τεράστιο χάσμα που χωρίζει τις δύο επίσημες ιστορικές αφηγήσεις γύρω από το ζήτημα της συλλογικής θυματοποίησης.

Επιπλέον, καμιά διαφορά δε διαπιστώθηκε ως προς την κλίμακα *Ταύτιση με την κοινότητα*, καθώς και οι δύο κοινότητες εξέφρασαν ταύτιση με την κοινοτική τους ομάδα και στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης (Ελληνοκύπριοι, $M=3.99$; Τουρκοκύπριοι, $M=4.00$).

Στην περίπτωση της κλίμακας που εξετάζει την *Αντίληψη Συλλογικής Συνέχειας* της κάθε κοινότητας, τόσο οι Ελληνοκύπριοι όσο και οι Τουρκοκύπριοι συμφώνησαν γενικά με τις δηλώσεις της κλίμακας, καθώς οι βαθμολογίες τους υπερέβαιναν το μεσαίο σημείο 3. Ωστόσο διαπιστώσαμε επίσης ($F(1,513)=57.32, p<0.001$) ότι οι ελληνοκύπριοι συμμετέχοντες ($M=4.05$) συμφώνησαν πολύ περισσότερο με τις δηλώσεις της συγκεκριμένης κλίμακας σε σύγκριση με τους τουρκοκύπριους συμμετέχοντες ($M=3.63$), γεγονός που δυνατόν να σχετίζεται και με το εύρημα της έρευνας μας ότι οι ελληνοκύπριοι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται πιο ελληνοκεντρικοί, σε σύγκριση με τον τουρκοκεντρισμό των Τουρκοκυπρίων.

Τέλος, αναφορικά με την κλίμακα *Στάση απέναντι στην εξω-ομάδα* εντοπίσαμε μόνο μια αλληλεπίδραση ($F(1,513)=4.95, p=.027$), σύμφωνα με την οποία οι τουρκοκύπριοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ($M=5.08$) είχαν τη χαμηλότερη θετική στάση απέναντι σε μέλη της ελληνοκυπριακής κοινότητας, ενώ οι ελληνοκύπριοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας ($M=5.92$) και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ($M=5.61$) και οι τουρκοκύπριοι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ($m=5.83$) εμφανίστηκαν πιο θετικοί.

Πώς σχετίζεται η Χρήση Μεθόδων που προάγουν την Ιστορική σκέψη με τις άλλες μεταβλητές;

Ο **Πίνακας 2.1** (βλ. Παράρτημα, σελ. 55) διερευνά τις σχέσεις ανάμεσα στις κλίμακες κατά βαθμίδα εκπαίδευσης στην ελληνοκυπριακή (ΕΚ) κοινότητα ενώ, αντίστοιχα, ο **Πίνακας 2.2** (βλ. Παράρτημα, σελ. 56) διερευνά τις ίδιες σχέσεις στην τουρκοκυπριακή (ΤΚ) κοινότητα. Όσον αφορά την ΕΚ κοινότητα, αξίζει να σημειωθεί ότι, όπως θα ανέμενε κανείς, οι μεταβλητές που σχετίζονται με την ποιότητα των διομαδικών σχέσεων συχνά συσχετίζονται μεταξύ τους σε μέτρια επίπεδα ($0.50>r>0.30$) (*Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Συμφιλίωση, Ποιότητα Επαφής, Ποσότητα Επαφής, Ελληνοκεντρισμός/Τουρκοκεντρισμός, Ταύτιση με την κοινότητα, Κριτική προς την Τουρκία και τις ξένες δυνάμεις για το κυπριακό πρόβλημα, Αντίληψη συλλογικής συνέχειας, Στάση απέναντι στην εξω-ομάδα*). Αυτό ισχύει λίγο-πολύ και για τις δύο κοινότητες, παρά τις μικρές διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται. Για παράδειγμα, η *Ταύτιση με την κοινότητα* δε φαίνεται να συσχετίζεται με άλλη μεταβλητή στην περίπτωση των ΤΚ εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ στην περίπτωση των ΤΚ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συσχετίζεται μόνο με την *Ποσότητα Επαφής*, την *Ποιότητα Επαφής* και τον *Τουρκοκεντρισμό*. Αυτό πιθανώς να οφείλεται στο γεγονός ότι η κοινοτική ταυτότητα του «Τουρκοκύπριου» [Kibrisli Turk] στην ΤΚ κοινότητα χρησιμοποιείται ευρέως σε ολόκληρο το ιδεολογικό φάσμα,⁹³ σε αντίθεση με την αντίστοιχη του «Ελληνοκύπριου» που συχνά αντιπαράκειται με αυτή του «Κύπριου» στην ΕΚ κοινότητα.

Από την άλλη, οι κλίμακες που αφορούν σε παιδαγωγικές και επιστημολογικές πεποιθήσεις φαίνεται να σχετίζονται σε μέτριο βαθμό μεταξύ τους (π.χ. *Αναλυτικό Πρόγραμμα για την ιστορική σκέψη, Χρήση μεθόδων ιστορικής σκέψης, Εποικοδομισμός*) και αυτό ισχύει για τους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων και στις δύο κοινότητες.

Ωστόσο, μια ενδιαφέρουσα παρατήρηση είναι πως στην ΕΚ κοινότητα τα παιδαγωγικά ζητήματα εμφανίζονται είτε ανεξάρτητα είτε μόνο αμυδρά συσχετιζόμενα με θέματα ιδεολογικών/διομαδικών σχέσεων, αφού οι μεταβλητές ανάμεσα στα δύο σύνολα σπάνια συσχετίζονται σε σημαντικό

93. Βλέπε Charis Psaltis (υπό έκδοση).

βαθμό. Αντίθετα, στην ΤΚ κοινότητα τουλάχιστον δύο μεταβλητές από κάθε σύνολο συσχετίζονται μέτρια έως πολύ μεταξύ τους. Για παράδειγμα, η συσχέτιση ανάμεσα στις κλίμακες *Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη συμφιλίωση* και *Αναλυτικό Πρόγραμμα για την ιστορική σκέψη* φτάνει σε μέτρια επίπεδα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ($r=.41, p<0.001$) και σε ψηλά επίπεδα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ($r=.59, p<0.001$). Αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει ένδειξη ότι, αντίθετα με την ΕΚ κοινότητα, η ΤΚ εκπαιδευτική κοινότητα δεν αντιμετωπίζει τη συμφιλίωση και την καλλιέργεια ιστορικής σκέψης ως ασύνδετους ή ακόμα και ασυμβίβαστους στόχους.

Αυτό που προκαλεί ακόμα περισσότερο ενδιαφέρον να διερευνήσει κανείς είναι το κατά πόσον η βαθμολογία των εκπαιδευτικών στην κλίμακα σχετικά με τη *Χρήση μεθόδων ιστορικής σκέψης* συγκεκριμένα θα μπορούσε να προβλεφθεί από τις βαθμολογίες τους στις υπόλοιπες κλίμακες που δημιουργήσαμε. Για αυτό το σκοπό, πραγματοποιήσαμε αναλύσεις παλινδρόμησης χρησιμοποιώντας την κλίμακα *Χρήση μεθόδων ιστορικής σκέψης* ως τη μεταβλητή-κριτήριο και όλες τις υπόλοιπες μεταβλητές ως μέσα πρόβλεψης βάσει της βηματικής διαδικασίας.⁹⁴

Για το ΕΚ δείγμα, το Αναλυτικό Πρόγραμμα για την ιστορική σκέψη, $b = .34, t(396) = 7.56, p < .001$, ο Εποικοδομισμός, $b = .25, t(396) = 5.63, p < .001$, και σε μικρότερο βαθμό ο Ελληνοκεντρισμός, $b = .17, t(396) = 3.92 < .001$ προέβλεψαν τη βαθμολογία που δόθηκε στη *Χρήση μεθόδων ιστορικής σκέψης*. Και οι τρεις μεταβλητές δικαιολόγησαν ένα σημαντικό ποσοστό της διακύμανσης στις βαθμολογίες της *Χρήσης μεθόδων ιστορικής σκέψης*, $R^2 = .27, F(3, 396) = 50.70, p < .001$. Πέραν της αναμενόμενης σχέσης ανάμεσα στη αναγνώριση της ανάγκης για προώθηση της ιστορικής σκέψης μέσω του αναλυτικού προγράμματος και στην έμπρακτη εφαρμογή μεθόδων ιστορικής σκέψης στη διδασκαλία, είναι σημαντικό να επισημάνουμε τη σχέση κάποιων επιστημολογικών πεποιθήσεων, όπως ο εποικοδομισμός, με τις πρακτικές ιστορικής σκέψης που ακολουθούνται, κάτι που συμβαδίζει και με τη βιβλιογραφία που εξετάσαμε πιο πριν. Το ερώτημα, ωστόσο, που παραμένει και απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι ελληνοκεντρικές απόψεις των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τις αυτο-αναφορές τους σε πρακτικές ιστορικής σκέψης. Το γεγονός ότι στον **Πίνακα 2.1** ο *Ελληνοκεντρισμός* δε συσχετίζεται ιδιαίτερα με τις αυτο-αναφορές των εκπαιδευτικών σε τέτοιες πρακτικές ούτε στην πρωτοβάθμια, αλλά ούτε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μάλλον δηλώνει ότι ο συσχετισμός με τον ελληνοκεντρισμό πιθανόν να είναι επίπλαστος στη συγκεκριμένη ανάλυση.

Για το ΤΚ δείγμα μόνο η κλίμακα *Αναλυτικό πρόγραμμα για την ιστορική σκέψη*, $b = .33, t(117) = 3.78, p < .001$ προέβλεψε σε μεγάλο βαθμό τις βαθμολογίες για την κλίμακα *Χρήση μεθόδων ιστορικής σκέψης*. Η κλίμακα *Αναλυτικό πρόγραμμα για την ιστορική σκέψη* δικαιολόγησε ένα σημαντικό ποσοστό της διακύμανσης της βαθμολογίας για την κλίμακα *Χρήση μεθόδων ιστορικής σκέψης*, $R^2 = .10, F(1, 117) = 14.31, p < .001$.

Όπως και να 'χει, οι συσχετισμοί κρίβουν σημαντική διακύμανση στο εσωτερικό της κάθε κοινότητας, γι' αυτό και χρησιμοποιήσαμε ακόμα μια στατιστική μέθοδο για τον προσδιορισμό των διαφορετικών «προφίλ» στο σύνολο των εκπαιδευτικών της κάθε κοινότητας.

Ζητήματα αναπαραστάσεων και συλλογικών ταυτοτήτων στο εσωτερικό της κάθε κοινότητας: ιδεολογικές θέσεις και διδακτικές πρακτικές

Η ανάλυση μας δεν επικεντρώθηκε μόνο στις διαφορές ανάμεσα στις δύο κοινότητες, αλλά επεδίωξε να διερευνήσει και τις ομοιότητες και διαφορές στο εσωτερικό κάθε κοινότητας. Για να προσδιορίσουμε τις πιθανές τοποθετήσεις που διαφοροποιούν τα μέλη των δύο κοινοτήτων στο εσωτερικό της κάθε κοινότητας, πραγματοποιήσαμε μια ανάλυση κατά συστάδες σε δύο βήματα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων στις διάφορες κλίμακες της έρευνας.⁹⁵ Η *ανάλυση κατά συστάδες σε δύο βήματα* είναι μια μέθοδος για τον προσδιορισμό υπο-πληθυσμών στο σύνολο του δείγματος (στις

94. Η βηματική παλινδρόμηση είναι μια τεχνική δημιουργίας προτύπων, η οποία εντοπίζει υποσύνολα προγνωστικών μεταβλητών που μπορούν να προβλέψουν με τη μεγαλύτερη επιτυχία τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε μια εξαρτώμενη μεταβλητή (σε αυτή την περίπτωση τις απαντήσεις της κλίμακας *Χρήση μεθόδων ιστορικής σκέψης*) μέσω γραμμικής (ή μη) παλινδρόμησης, δεδομένου ότι τα προσδιορισμένα κριτήρια για την επάρκεια του προτύπου ταιριάζουν.

95. Η κλίμακα Ποιότητα επαφής δεν συμπεριλήφθηκε στην Ανάλυση κατά συστάδες λόγω του μεγάλου αριθμού τιμών που απουσίαζαν. Αυτό οφειλόταν στο γεγονός ότι δεν ήταν όλοι οι συμμετέχοντες σε θέση να απαντήσουν την κλίμακα που αξιολογούσε την ποιότητα της επαφής με μέλη της εξω-ομάδας, αφού πολλοί συμμετέχοντες δεν είχαν καν επαφή με μέλη της εξω-ομάδας.

δύο κοινότητες σε αυτή την περίπτωση). Αυτό μας διευκολύνει να προσδιορίσουμε τις αρχές που οργανώνουν τον τρόπο σκέψης των διαφόρων υπο-ομάδων στο εσωτερικό της κάθε κοινότητας και που τις προσανατολίζουν και ως προς τη σχέση τους με την «άλλη» κοινότητα. Με άλλα λόγια, αντί να εξετάσουμε τάσεις και διαφορές ανάμεσα σε ελληνοκύπριους και τουρκοκύπριους εκπαιδευτικούς ιστορίας, αυτή τη φορά εστιάζουμε στις πιθανές τάσεις και διαφορές στο εσωτερικό του δείγματος των ελληνοκύπριων εκπαιδευτικών ιστορίας και στο εσωτερικό του δείγματος των τουρκοκύπριων εκπαιδευτικών ιστορίας.

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς ιστορίας της ελληνοκυπριακής κοινότητας, εντοπίσαμε τρεις διαφορετικές «κοινωνικές ταυτότητες» ή συστάδες (βλέπε **Πίνακα 2**, σελίδα 39). Η συστάδα 1 (ΕΚ-Σ1) φανέρωνε μια φιλο-ΤΚ τοποθέτηση, τοποθετούνταν υπέρ του *Αναλυτικού Προγράμματος για τη Συμφιλίωση* και έδινε υψηλή βαθμολογία στην κλίμακα *Χρήση μεθόδων ιστορικής σκέψης* και στον *Εποικοδομισμό*. Η συστάδα 2 (ΕΚ-Σ2) φανέρωνε μια τοποθέτηση αμφίθυμη έως θετική προς τους ΤΚ, χωρίς ωστόσο να έχει καμία επαφή με τους ΤΚ, ενώ έδινε υψηλή βαθμολογία στον Ελληνοκεντρισμό, στην Χρήση μεθόδων ιστορικής σκέψης και στον Εποικοδομισμό. Η συστάδα 3 (ΕΚ-Σ3) εμφανιζόταν αμφίθυμη έως αρνητική προς τους ΤΚ και απομονωμένη από αυτή την κοινότητα. Επίσης έδινε μέτρια έως υψηλή βαθμολογία στην *Χρήση μεθόδων ιστορικής σκέψης*, αλλά τη χαμηλότερη βαθμολογία όλων των συστάδων στον *Εποικοδομισμό* και στο *Σχετικισμό*.

Όπως διαπιστώνεται από τον **Πίνακα 2** (σελίδα 39), οι εκπαιδευτικοί ιστορίας που ανήκουν στη συστάδα ΕΚ-Σ1 χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερα «θετική στάση» απέναντι στους ΤΚ. Αυτό ισχύει ειδικά αν τους συγκρίνουμε με τις άλλες δύο συστάδες που είχαν λιγότερο θετικές στάσεις προς τους ΤΚ, με τη συστάδα ΕΚ-Σ3 να έχει βαθμολογία κάτω από το 5, το μεσαίο σημείο αυτής της κλίμακας. Όσον αφορά το ζήτημα της επαφής, είναι προφανές ότι τα επίπεδα της *Ποσότητας Επαφής* και στις τρεις συστάδες είναι χαμηλά· ωστόσο οι εκπαιδευτικοί ιστορίας στη συστάδα ΕΚ-Σ1 δήλωσαν περισσότερες επαφές με μέλη της τουρκοκυπριακής κοινότητας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ιστορίας των συστάδων ΕΚ-Σ2 και ΕΚ-Σ3, οι οποίοι εμφανίστηκαν ουσιαστικά απομονωμένοι από την τουρκοκυπριακή κοινότητα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ιστορίας της συστάδας ΕΚ-Σ1 έδωσαν χαμηλότερες βαθμολογίες από αυτούς των συστάδων ΕΚ-Σ2 και ΕΚ-Σ3 στις κλίμακες *Ταύτιση με την κοινοτική ταυτότητα* και *Ελληνοκεντρισμός*, παρόλο που οι βαθμολογίες τους στην πραγματικότητα ξεπερνούσαν το μεσαίο σημείο 3 στην κλίμακα *Ταύτιση με την κοινότητα*, εκφράζοντας έτσι τη σχετική συμφωνία τους με αυτή την κλίμακα. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί ιστορίας της συστάδας ΕΚ-Σ2 εξέφρασαν τη μεγαλύτερη ταύτιση τόσο με την ελληνοκυπριακή κοινοτική ταυτότητα όσο και με την ιδέα της «μητέρας πατρίδας» Ελλάδας σε σύγκριση με τις άλλες δύο συστάδες. Στην πραγματικότητα, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ιστορίας που ανήκαν στη συστάδα ΕΚ-Σ3 εμφανίστηκαν να κυμαίνονται κάπου ανάμεσα στις απαντήσεις των συστάδων ΕΚ-Σ1 και ΕΚ-Σ2, όσον αφορά στις κλίμακες που σχετίζονταν με την *Κοινοτική Ταυτότητα* και τον *Ελληνοκεντρισμό*. Μια παρόμοια τάση παρουσιάστηκε και στην κλίμακα *Κριτική προς την Τουρκία* και τις *Ξένες Δυνάμεις για το κυπριακό πρόβλημα*. Σε αυτή την περίπτωση, και πάλι η συστάδα ΕΚ-Σ2 συμφώνησε περισσότερο με τις δηλώσεις της κλίμακας, ενώ οι συστάδες ΕΚ-Σ1 και ΕΚ-Σ3 συμφώνησαν σε μικρότερο βαθμό. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι και οι τρεις συστάδες γενικά συμφώνησαν με την κλίμακα *Κριτική προς την Τουρκία* και τις *Ξένες Δυνάμεις για το κυπριακό πρόβλημα*, καθώς όλες έδωσαν συνολική βαθμολογία πάνω από το μεσαίο σημείο 3. Το ίδιο μοτίβο διαπιστώσαμε και στην κλίμακα *Αντίληψη συλλογικής συνέχειας*, αφού η συστάδα ΕΚ-Σ2 συμφώνησε περισσότερο σε σχέση με τις υπόλοιπες δύο, με την ΕΚ-Σ1 να συμφωνεί λιγότερο από τις τρεις συστάδες. Ωστόσο, και πάλι, όπως και με την περίπτωση της κλίμακας *Κριτική προς την Τουρκία* και τις *Ξένες Δυνάμεις για το κυπριακό πρόβλημα*, και οι τρεις συστάδες βαθμολόγησαν πάνω από το μεσαίο σημείο αυτής της κλίμακας, εκφράζοντας έτσι τη γενική συμφωνία τους με αυτή την κλίμακα.

Αναφορικά με τις κλίμακες που αφορούν τη διδασκαλία της ιστορίας, παρατηρήσαμε ότι, όπως αναμενόταν, οι συμμετέχοντες της συστάδας ΕΚ-Σ1 εξέφρασαν τη μεγαλύτερη στήριξη στην εισήγηση να χρησιμοποιηθεί το αναλυτικό πρόγραμμα της ιστορίας για τη στήριξη της συμφιλίωσης. Παρόλο που και οι άλλες δύο συστάδες εξέφρασαν κάποια στήριξη σ' αυτή τη τοποθέτηση, η συστάδα ΕΚ-Σ1 ήταν αυτή που συμφώνησε περισσότερο. Οι συστάδες ΕΚ-Σ1 και ΕΚ-Σ2 επίσης υποστήριξαν την ιδέα ότι το αναλυτικό πρόγραμμα της ιστορίας πρέπει να προωθεί την ιστορική σκέψη, ενώ η συστάδα ΕΚ-Σ3, σε σύγκριση με τις άλλες συστάδες, συμφώνησε κατά πολύ λιγότερο με αυτή την τοποθέτηση. Ένα παρόμοιο μοτίβο μπορεί να παρατηρηθεί και για τις θέσεις των τριών συστάδων σχετικά με την κλίμακα *Χρήση μεθόδων ιστορικής σκέψης*: ωστόσο, σε αυτή την περίπτωση η συστάδα ΕΚ-Σ2 συμφώνησε περισσότερο με αυτή την κλίμακα, ενώ η συστάδα ΕΚ-Σ1 επίσης εμφανίστηκε σύμφωνη, αν και σε σημαντικά μικρότερο

βαθμό σε σύγκριση με τη συστάδα ΕΚ-Σ2. Από την άλλη, η συστάδα ΕΚ-Σ3 ήταν αυτή που συμφώνησε λιγότερο με αυτή την κλίμακα. Πάντως, η αντίθετη τάση εμφανίστηκε σχετικά με τη θεώρηση των σημερινών εγχειριδίων ιστορίας ως πλουραλιστικών. Παρόλο που και οι τρεις συστάδες έδωσαν βαθμολογίες κατώτερες του μεσαίου σημείου σε αυτή την κλίμακα, εκφράζοντας έτσι ομόφωνα τη δυσαρέσκεια τους με τα σημερινά εγχειρίδια, η συστάδα ΕΚ-Σ1 εμφανίστηκε περισσότερο επικριτική προς τα εγχειρίδια σε σύγκριση με τις συστάδες ΕΚ-Σ3 και ΕΚ-Σ2.

Όσον αφορά το ζήτημα των επιστημολογικών πεποιθήσεων, η συστάδα ΕΚ-Σ2 παρουσίασε κάποιες ενδιαφέρουσες αντιφάσεις και εντάσεις. Διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες της ήταν οι μεγαλύτεροι υποστηρικτές του εποικοδομισμού σε σχέση με τις άλλες δύο συστάδες, ωστόσο, την ίδια στιγμή, εμφανίστηκαν ως οι μεγαλύτεροι υποστηρικτές και του σχετικισμού. Γενικά, η συστάδα αυτή έτεινε να συμφωνήσει και με τις δύο κλίμακες, γεγονός που ενδεχομένως να υποδηλώνει ότι ο τρόπος με τον οποίο οι συμμετέχοντες της ερμηνεύουν τον εποικοδομισμό να είναι προβληματικός. Μια Μακιαβελική θεώρηση του εποικοδομισμού θα μπορούσε να επιλύσει αυτή την ένταση· εάν, για παράδειγμα, υπήρχαν άνθρωποι που πίστευαν ότι οι ιστορικές ερμηνείες που γίνονται περισσότερο αποδεκτές σε μια κοινωνία είναι αυτές που υποστηρίζονται από τους περισσότερους ανθρώπους ή τους πιο ισχυρούς. Οι εκπαιδευτικοί ιστορίας της συστάδας ΕΚ-Σ3, έδωσαν το χαμηλότερο βαθμό στο *Σχετικισμό* και τον *Εποικοδομισμό*, ενώ παράλληλα εξέφρασαν μεγάλη στήριξη προς μίαν αφελή ρεαλιστική θεώρηση της ιστορίας⁹⁶. Οι συμμετέχοντες της συστάδας ΕΚ-Σ1 φάνερωσαν με συνέπεια μια εποικοδομιστική τοποθέτηση, διαφωνώντας σε μεγάλο βαθμό τόσο με τις ρεαλιστικές όσο και με τις σχετικιστικές επιστημολογικές πεποιθήσεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι και οι τρεις συστάδες συμφώνησαν περισσότερο με τον *Εποικοδομισμό* παρά με το *Σχετικισμό*, πόρισμα το οποίο είναι ενθαρρυντικό. Θα ήταν επίσης ενδιαφέρον να επισημάνουμε ότι η διανομή των τριών συστάδων στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης δε διέφερε ιδιαίτερα.

Πίνακας 2. Ανάλυση κατά συστάδες σε δύο βήματα του δείγματος των ελληνοκύπριων εκπαιδευτικών ιστορίας

ΕΚ-Σ1: Φίλο-ΤΚ & υπέρ της Συμφιλίωσης / Μεγάλη υποστήριξη προς την ιστορική σκέψη (13.2% δείγματος)	ΕΚ-Σ2: Αμφιθυμία προς τους ΤΚ & την Ιστορία για Συμφιλίωση / Ελληνοκεντρική / Μεγάλη υποστήριξη προς την ιστορική σκέψη (54.8% δείγματος)	ΕΚ-Σ3: Αμφίθυμη και απομονωμένη από τους ΤΚ / Αμφίθυμη προς της Ιστορία για τη Συμφιλίωση / Μέτρια υποστήριξη προς την ιστορική σκέψη (32% δείγματος)
Στάση απέναντι στους Τουρκοκύπριους (7.55/10) ^c	Στάση απέναντι στους Τουρκοκύπριους (6.04/10) ^b	Στάση απέναντι στους Τουρκοκύπριους (4.83/10) ^a
Ποσότητα επαφής (2.38/5) ^b	Ποσότητα επαφής (1.36/5) ^a	Ποσότητα επαφής (1.31/5) ^a
Ταύτιση με την ελληνοκυπριακή κοινότητα (3.23/5) ^a	Ταύτιση με την ελληνοκυπριακή κοινότητα (4.21/5) ^c	Ταύτιση με την ελληνοκυπριακή κοινότητα (3.90/5) ^b
Ελληνοκεντρισμός (2.84/5) ^a	Ελληνοκεντρισμός (4.35/5) ^c	Ελληνοκεντρισμός (4.02/5) ^b
Κριτική προς την Τουρκία και τις Ξένες Δυνάμεις για το κυπριακό πρόβλημα (3.72/5) ^a	Κριτική προς την Τουρκία και τις Ξένες Δυνάμεις για το κυπριακό πρόβλημα (4.23/5) ^b	Κριτική προς την Τουρκία και τις Ξένες Δυνάμεις για το κυπριακό πρόβλημα (3.73/5) ^a
Αντίληψη συλλογικής συνέχειας (3.59/5) ^a	Αντίληψη συλλογικής συνέχειας (4.26/5) ^c	Αντίληψη συλλογικής συνέχειας (3.89/5) ^b
Αναλυτικό πρόγραμμα για τη συμφιλίωση (4.44/5) ^c	Αναλυτικό πρόγραμμα για τη συμφιλίωση (3.81/5) ^b	Αναλυτικό πρόγραμμα για τη συμφιλίωση (3.47/5) ^a
Αναλυτικό πρόγραμμα για την ιστορική σκέψη (4.83/5) ^b	Αναλυτικό πρόγραμμα για την ιστορική σκέψη (4.86/5) ^b	Αναλυτικό πρόγραμμα για την ιστορική σκέψη (4.34/5) ^a
Πλουραλισμός στα σημερινά εγχειρίδια (2.22/5) ^a	Πλουραλισμός στα σημερινά εγχειρίδια (2.74/5) ^b	Πλουραλισμός στα σημερινά εγχειρίδια (2.75/5) ^b
Χρήση μεθόδων ιστορικής σκέψης (4.35/5) ^b	Χρήση μεθόδων ιστορικής σκέψης (4.57/5) ^c	Χρήση μεθόδων ιστορικής σκέψης (4.07/5) ^a
Σχετικισμός (2.91/5) ^a	Σχετικισμός (3.28/5) ^b	Σχετικισμός (2.80/5) ^a
Εποικοδομισμός (4.30/5) ^b	Εποικοδομισμός (4.31/5) ^b	Εποικοδομισμός (3.76/5) ^a

Σημείωση: Οι κλίμακες με διαφορετικό εκθέτη διαφέρουν κατά $p < 0.05$ βάσει των συγκρίσεων Bonferroni.

96. Τέτοια ήταν η μεμονωμένη δήλωση ότι «Στην Ιστορία τα γεγονότα μιλούν από μόνα τους και δεν χρειάζονται ερμηνεία».

Επομένως, από επιστημολογική άποψη, φαίνεται ότι στη συστάδα ΕΚ-Σ1 ο *Εποικοδομισμός*, και όχι ο *Σχετικισμός*, συνδέεται με: πιο θετικές στάσεις απέναντι στους Τουρκοκύπριους, μεγαλύτερη επαφή με μέλη της τουρκοκυπριακής κοινότητας, υποστήριξη σ' ένα αναλυτικό πρόγραμμα που στοχεύει στην προώθηση της συμφιλίωσης και την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης, και δυσaréσκεια σχετικά με τα σημερινά εγχειρίδια ιστορίας. Επίσης, η συστάδα αυτή χαρακτηρίζεται από μικρότερη ταύτιση με την «μητέρα πατρίδα» Ελλάδα, μικρότερη στήριξη προς την επίσημη αφήγηση ως προς την επίρριψη ευθυνών στην Τουρκία και τις ξένες δυνάμεις για το κυπριακό πρόβλημα, μικρότερη ταύτιση με την ελληνοκυπριακή κοινοτική ταυτότητα και μικρότερη συμφωνία με τη ρεαλιστική αντίληψη περί συλλογικής συνέχειας. Ως εκ τούτου, η γενική εικόνα που δημιουργούν οι θέσεις της συστάδας της ΕΚ-Σ1 είναι αυτή μιας ομάδας εκπαιδευτικών επικριτικών προς τον ηγεμονικό λόγο, σχετικά αμερόληπτων και παιδαγωγικά ενημερωμένων· είναι επίσης προφανές ότι, δυστυχώς, η συστάδα αυτή αποτελεί μειονοτική θέση στο εσωτερικό της ΕΚ κοινότητας.

Από την άλλη, φαίνεται ότι στη συστάδα ΕΚ-Σ2 επικρατεί μια επιστημολογική σύγχυση, αφού όχι μόνο συναντούμε σχετικιστικές και εποικοδομιστικές απόψεις στο ίδιο άτομο, αλλά συχνά οι απόψεις αυτές συνοδεύονται και από στήριξη σε αφελείς ρεαλιστικές απόψεις, όπως φαίνεται από την εξέταση μεμονωμένων ερωτημάτων όπως: «Στην ιστορία τα δεδομένα μιλούν από μόνα τους και δε χρειάζονται ερμηνεία» ή «Η ιστορική αλήθεια είναι δεδομένη και πάντα μπορούμε να την ανακαλύψουμε». Η μεγάλη στήριξη που παρέχει αυτή η συστάδα στις ρεαλιστικές απόψεις της κλίμακα *Αντίληψη συλλογικής συνέχειας* προκαλεί επίσης κάποιες αμφιβολίες σχετικά με την αυθεντικότητα των απόψεων της για τον *Εποικοδομισμό*, την ειλικρίνεια των απαντήσεων της για τη *Χρήση μεθόδων ιστορικής σκέψης* στη διδασκαλία και το μεγάλο βαθμό συμφωνίας της με την κλίμακα *Αναλυτικό πρόγραμμα για την ιστορική σκέψη*. Με άλλα λόγια, πώς μπορεί κάποιος/α να συμφωνεί με τις εποικοδομιστικές απόψεις ως προς τη διαδικασία κατασκευής των ιστορικών γνώσεων, όταν αρνείται να εξετάσει τις απόψεις του άλλου, κάθε φορά που θεωρεί ότι ο τελευταίος αμφισβητεί την αποδεκτή εκδοχή της επίσημης εθνικής ιστορίας;

Οι αντιφάσεις σε αυτή τη συστάδα σχετίζονται επίσης με το γεγονός ότι, από τη μια, οι εκπαιδευτικοί αυτοί δηλώνουν μια σχετικά θετική στάση προς τους Τουρκοκύπριους, χωρίς ωστόσο να έχουν οποιαδήποτε επαφή μαζί τους· από την άλλη, εμφανίζουν αρκετά μεγάλη προσκόλληση στην ελληνοκεντρική θεώρηση της ιστορίας, στην κοινοτική τους ταυτότητα και στις ουσιοκρατικές αντιλήψεις περί συλλογικής ιστορικής συνέχειας. Αυτή η τοποθέτηση ως προς τη συλλογική ταυτότητα φαίνεται να νομιμοποιείται από τη μεγάλη προσκόλληση αυτής της συστάδας στην επίσημη αφήγηση γύρω από το κυπριακό πρόβλημα, ενώ ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί αυτοί τείνουν να εμφανίζουν μια σχετικά θετική στάση προς τη χρήση του αναλυτικού προγράμματος για τη συμφιλίωση. Επιπλέον, παρουσιάζουν μειωμένη ικανοποίηση με τα σημερινά εγχειρίδια, τα οποία είναι γνωστά για τον εθνοκεντρισμό τους.

Τέλος, στην περίπτωση της συστάδας ΕΚ-Σ3, ο χαμηλός βαθμός συμφωνίας της με τον Εποικοδομισμό και η διαφωνία της με τον Σχετικισμό συχνά συνδέεται με κάποιες αφελείς ρεαλιστικές αντιλήψεις για την ιστορία, όπως οι δηλώσεις «Στην Ιστορία τα δεδομένα μιλούν από μόνα τους και δε χρειάζονται ερμηνεία» ή «Η ιστορική αλήθεια είναι δεδομένη και πάντα μπορούμε να την ανακαλύψουμε». Αυτή η τοποθέτηση συνδέεται με μάλλον αρνητικές έως αμφίθυμες στάσεις προς τους Τουρκοκύπριους, λίγη έως καθόλου επαφή με τους Τουρκοκύπριους και μέτρια έως μεγάλη συναισθηματική προσκόλληση προς τη λεγόμενη «μητέρα πατρίδα». Η συστάδα αυτή χαρακτηρίζεται επίσης από μέτρια ταύτιση με την ελληνοκυπριακή κοινοτική ταυτότητα, μέτριο βαθμό κριτικής προς την Τουρκία και τις ξένες δυνάμεις για το κυπριακό πρόβλημα – κάτι που σχετίζεται άμεσα με τη μέτρια συμφωνία αυτής της συστάδας με τις ρεαλιστικές αντιλήψεις περί συλλογικής συνέχειας – και μέτρια διαφωνία με τη χρήση των σημερινών εγχειριδίων. Ωστόσο, σχετίζεται επίσης με χαμηλό βαθμό συμφωνίας με τη χρήση του αναλυτικού προγράμματος για την προώθηση της συμφιλίωσης, χαμηλό βαθμό συμφωνίας με τη θέση ότι η αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να προωθεί την ιστορική σκέψη και μικρή έμφαση στην ιστορική σκέψη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους. Γενικά, από τις τρεις συστάδες, η συστάδα ΕΚ-Σ3 παρουσιάζει συγκριτικά τη φτωχότερη παιδαγωγική αντίληψη και την πιο προκατειλημμένη αντίληψη για τους Τουρκοκύπριους.

Όσον αφορά τους τουρκοκύπριους εκπαιδευτικούς ιστορίας, τα αποτελέσματα της *Ανάλυσης κατά συστάδες με δύο βήματα* έδωσαν μια αρκετά διαφορετική εικόνα (βλέπε **Πίνακα 3**, σελίδα 42). Η συστάδα 1 (TK-Σ1) αφορούσε μια τοποθέτηση υπέρ των ΕΚ και της ιστορίας για τη συμφιλίωση, που περιλάμβανε επίσης μια έντονη κυπροκεντρική θεώρηση, κριτική τόσο προς την Τουρκία όσο και προς τον τουρκοκεντρισμό. Οι συμμετέχοντες με αυτή την τοποθέτηση έδωσαν επίσης υψηλή βαθμολογία στην κλίμακα για τη *Χρήση μεθόδων ιστορικής σκέψης*, στο *Σχετικισμό* και, ακόμα περισσότερο, στον *Εποικοδομισμό*. Η συστάδα 2 (TK-Σ2) εξέφραζε μια αμφίθυμη έως αρνητική στάση προς τους ΕΚ και αμφιθυμία προς την κλίμακα Αναλυτικό πρόγραμμα για τη συμφιλίωση, ενώ έδωσε σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία στις κλίμακες σχετικά με το *Αναλυτικό πρόγραμμα για την ιστορική σκέψη*, τη *Χρήση μεθόδων ιστορικής σκέψης* και τον *Εποικοδομισμό*, σε σύγκριση με τη συστάδα TK-Σ1 – παρόλο που οι βαθμολογίες τους στην τελευταία κλίμακα ήταν από μέτριες έως υψηλές.

Όπως διαπιστώνεται από τον **Πίνακα 3** (σελίδα 42), η ανάλυση στο TK δείγμα έδωσε μια λύση με δύο συστάδες, η οποία φανέρωσε μια μεγαλύτερη πόλωση γύρω από τη διδασκαλία της ιστορίας σε σύγκριση με το ΕΚ πλαίσιο. Οι τουρκοκύπριοι εκπαιδευτικοί στη συστάδα TK-Σ1 επιδεικνύουν μια πιο θετική στάση απέναντι στα μέλη της ελληνοκυπριακής κοινότητας παρά οι συνάδελφοί τους στη συστάδα TK-Σ2, οι οποίοι έχουν στην ουσία μια αρνητική στάση απέναντι στους Ελληνοκύπριους (κάτω από το μεσαίο σημείο 5). Αξίζει να σημειωθεί ότι το ποσοστό του δείγματος που αντιπροσωπεύει αυτή την πιο θετική στάση απέναντι σε μέλη της εξω-ομάδας (δηλαδή η συστάδα TK-Σ1) είναι σημαντικά μεγαλύτερο από αυτό της αντίστοιχης ΕΚ συστάδας υπέρ της συμφιλίωσης.

Όπως θα ανέμενε κανείς, η συστάδα TK-Σ2 εξέφρασε μεγαλύτερη ταύτιση με την τουρκοκυπριακή ταυτότητα και με την «μητέρα πατρίδα» Τουρκία από ότι η συστάδα TK-Σ1. Η τελευταία έφτασε μάλιστα στο σημείο να εκφράσει τη διαφωνία της με τον Τουρκοκεντρισμό, δίνοντας σ' αυτή την κλίμακα βαθμολογία κάτω από το μεσαίο σημείο, φανερώνοντας έτσι κυπροκεντρικές απόψεις γύρω από το κυπριακό πρόβλημα. Αυτές οι απόψεις συνάδουν επίσης με την πιο επικριτική της διάθεση προς την Τουρκία και τις ξένες δυνάμεις στο κυπριακό πρόβλημα, σε σύγκριση με τη συστάδα TK-Σ2, αν και πρέπει να σημειωθεί ότι, γενικότερα, και οι δύο συστάδες διαφώνησαν με την επίρριψη ευθυνών στην Τουρκία και τις ξένες δυνάμεις για το κυπριακό πρόβλημα και έκλιναν περισσότερο προς την επίρριψη ευθυνών στους ΕΚ. Όσον αφορά τις ουσιοκρατικές αντιλήψεις της κλίμακας *Αντίληψη συλλογικής συνέχειας*, η συστάδα TK-Σ2 συμφώνησε περισσότερο με αυτή την κλίμακα παρά η TK-Σ1, παρόλο που και οι δύο συστάδες έδωσαν βαθμολογίες πάνω από το μεσαίο σημείο της κλίμακας, δηλώνοντας έτσι τη γενική τους συμφωνία με τις θέσεις της.

Αναφορικά με τις κλίμακες που σχετίζονται με τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα της ιστορίας, οι τουρκοκύπριοι εκπαιδευτικοί της συστάδας TK-Σ1, εξέφρασαν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας, από αυτούς της συστάδας TK-Σ2, με τις απόψεις ότι το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να χρησιμοποιηθεί για την προώθηση της συμφιλίωσης, καθώς επίσης και ότι πρέπει να επικεντρωθεί στην προώθηση ιστορικής σκέψης. Επίσης, δήλωσαν ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματός τους έδιναν μεγαλύτερη έμφαση στην ιστορική σκέψη. Επιπλέον, όπως και στην περίπτωση του ελληνοκυπριακού δείγματος, οι εκπαιδευτικοί της συστάδας TK-Σ1 εξέφρασαν ξεκάθαρα τη δυσaréσκεία τους για τα εγχειρίδια ιστορίας που είναι υποχρεωμένοι να χρησιμοποιούν αυτή τη στιγμή και διαφώνησαν με την άποψη ότι τα συγκεκριμένα εγχειρίδια είναι πλουραλιστικά. Αντίθετα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της συστάδας TK-Σ2 ούτε συμφώνησε ούτε διαφώνησε με αυτή την άποψη, ενώ ορισμένοι εκπαιδευτικοί μάλιστα τα βρήκαν πλουραλιστικά.

Όσον αφορά το ζήτημα των επιστημολογικών πεποιθήσεων, μπορεί κανείς εύκολα να διαπιστώσει ότι οι τουρκοκύπριοι εκπαιδευτικοί ιστορίας της συστάδας TK-Σ1 έδωσαν υψηλότερες βαθμολογίες στις κλίμακες του *Σχετικισμού* και του *Εποικοδομισμού* από τους συναδέλφους τους στη συστάδα TK-Σ2. Το συγκεκριμένο πόρισμα δείχνει την πιθανότητα σύγχυσης των εκπαιδευτικών της συστάδας TK-Σ1 γύρω από ζητήματα επιστημολογίας, κάτι που δεν ίσχυε στην περίπτωση της συστάδας ΕΚ-Σ1, η οποία απέρριπτε τον σχετικισμό ενώ αποδεχόταν τον εποικοδομισμό.

Επομένως, από την *Ανάλυση κατά συστάδες σε δύο βήματα* διαπιστώνουμε ότι η μεγαλύτερη στήριξη στην κλίμακα του *Εποικοδομισμού* συνδέεται με μια πιο θετική στάση απέναντι στους Ελληνοκύπριους, μικρότερο βαθμό ταύτισης με την τουρκοκυπριακή ταυτότητα, απόρριψη του

Τουρκοκεντρισμού, μεγαλύτερο βαθμό κριτικής προς το ρόλο της Τουρκίας και των ξένων δυνάμεων στο κυπριακό πρόβλημα και μικρότερο βαθμό συμφωνίας με τις ρεαλιστικές αντιλήψεις περί συλλογικής συνέχειας. Επιπλέον, η στήριξη της κλίμακας του *Εποικοδομισμού* συνδέεται με τη στήριξη προς ένα αναλυτικό πρόγραμμα που θα προωθεί τη συμφιλίωση και την ιστορική σκέψη, με έμφαση στην ιστορική σκέψη κατά τη διάρκεια του μαθήματος και με έκφραση δυσαρέσκειας για τα υπάρχοντα εγχειρίδια.

Μια άλλη ενδιαφέρουσα παρατήρηση αφορά την κατανομή των δύο συστάδων στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης, η οποία διαφέρει σημαντικά στην ΤΚ κοινότητα αφού, σε αντίθεση με αντίθετα την ΕΚ κοινότητα, όπου η κατανομή είναι παρόμοια και στις δύο βαθμίδες. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τα ποσοστά ήταν ΤΚ-Σ1: 34,8 %, ΤΚ-Σ2: 65,2%, ενώ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα ποσοστά ήταν ΤΚ-Σ1: 54,7%, ΤΚ-Σ2: 45,3%. Αυτό το σημαντικό πόρισμα αποδεικνύει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν σχετικά πιο συντηρητική σε σχέση με τους ΤΚ εκπαιδευτικούς ιστορίας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Πίνακας 3. Ανάλυση κατά συστάδες σε δύο βήματα του δείγματος των τουρκοκύπριων εκπαιδευτικών ιστορίας.

ΤΚ-Σ1: Φίλο-ΕΚ/ Κυπριοκεντρική/ Μεγάλη υποστήριξη προς την ιστορική σκέψη (43.7% δείγματος)	ΤΚ-Σ2: Αμφίθυμη έως αρνητική προς τους ΕΚ / Αμφίθυμη προς την Ιστορία για συμφιλίωση / Τουρκοκεντρική / Μέτρια έως μεγάλη υποστήριξη προς την ιστορική σκέψη (56.3% δείγματος)
Στάση απέναντι στους Ελληνοκύπριους (6.96/10) ^b	Στάση απέναντι στους Ελληνοκύπριους (4.21/10) ^a
Ποσότητα επαφής (2.26/5) ^a	Ποσότητα επαφής (2.10/5) ^a
Ταύτιση με την τουρκοκυπριακή κοινότητα (3.72/5) ^a	Ταύτιση με την τουρκοκυπριακή κοινότητα (4.23/5) ^b
Τουρκοκεντρισμός (2.53/5) ^a	Τουρκοκεντρισμός (3.63/5) ^b
Κριτική προς την Τουρκία και τις Ξένες Δυνάμεις για το κυπριακό πρόβλημα (2.95/5) ^b	Κριτική προς την Τουρκία και τις Ξένες Δυνάμεις για το κυπριακό πρόβλημα (2.54/5) ^a
Αντίληψη συλλογικής συνέχειας (3.38/5) ^a	Αντίληψη συλλογικής συνέχειας (3.83/5) ^b
Αναλυτικό πρόγραμμα για τη συμφιλίωση (4.63/5) ^b	Αναλυτικό πρόγραμμα για τη συμφιλίωση (3.48/5) ^a
Αναλυτικό πρόγραμμα για την ιστορική σκέψη (4.84/5) ^b	Αναλυτικό πρόγραμμα για την ιστορική σκέψη (4.27/5) ^a
Πλουραλισμός στα σημερινά εγχειρίδια (2.44/5) ^a	Πλουραλισμός στα σημερινά εγχειρίδια (3.03/5) ^b
Χρήση μεθόδων ιστορικής σκέψης (4.28/5) ^b	Χρήση μεθόδων ιστορικής σκέψης (3.87/5) ^a
Σχετικισμός (3.53/5) ^b	Σχετικισμός (3.22/5) ^a
Εποικοδομισμός (4.55/5) ^b	Εποικοδομισμός (4.00/5) ^a

Σημείωση: Οι κλίμακες με διαφορετικό εκθέτη διαφέρουν κατά $p < 0.05$.

Άλλες διαφορές στο εσωτερικό της κάθε κοινότητας: επαφές, διομαδικές φιλίες και παιδαγωγικές πρακτικές

Για να διερευνήσουμε τις διαφορές ανάμεσα στις συστάδες των δύο κοινοτήτων γύρω από συγκεκριμένες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που συμπεριλήφθηκαν ως ανεξάρτητα θέματα και όχι ως κλίμακες, μεταχειριστήκαμε τις συστάδες που δημιουργήθηκαν μέσω της *Ανάλυσης κατά συστάδες σε δύο βήματα* ως ανεξάρτητες μεταβλητές.

Διερευνήσαμε τις διαφορές μεταξύ των συστάδων, όχι ως προς το βαθμό που οι συμμετέχοντες είχαν στην πραγματικότητα επαφή με την άλλη κοινότητα, αλλά ως προς το βαθμό που θα επιθυμούσαν να έχουν επαφή με μέλη της άλλης κοινότητας. Κατά την ανάλυσή μας, διαπιστώσαμε σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις συστάδες τόσο στο ελληνοκυπριακό δείγμα ($F(2,383)=43.56, p<0.001$), όσο και στο τουρκοκυπριακό ($F(1,114)=17.80, p<0.001$). Συγκεκριμένα, οι Ελληνοκύπριοι της συστάδας ΕΚ-Σ1 ($M=4.15$) δήλωσαν, σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό, ότι θα επιθυμούσαν να έχουν επαφή με μέλη της άλλης κοινότητας, ενώ οι Ελληνοκύπριοι της συστάδας ΕΚ-Σ2 ($M=2.98$) και ΕΚ-Σ3 ($M=2.43$) στην ουσία δήλωσαν ότι δεν θα ήθελαν να έχουν καμία επαφή με μέλη της άλλης κοινότητας. Η διαφορά ανάμεσα στις συστάδες ΕΚ-Σ2 και ΕΚ-Σ3 ήταν επίσης σημαντική. Από την άλλη, οι Τουρκοκύπριοι της συστάδας ΤΚ-Σ1 ($M=3.98$) δήλωσαν ότι θα επιθυμούσαν να έχουν επαφή με μέλη της άλλης κοινότητας σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι Τουρκοκύπριοι της συστάδας ΤΚ-Σ2 ($M=3.31$). Σε αντίθεση με το ελληνοκυπριακό δείγμα, είναι προφανές ότι και οι δύο συστάδες Τουρκοκυπρίων, παρά τη διαφορά ανάμεσά τους ως προς αυτή την απάντηση, τουλάχιστον εκφράζουν κάποια προθυμία για επαφή με μέλη της ελληνοκυπριακής κοινότητας, επιδεικνύοντας ότι η επαφή με μέλη της άλλης κοινότητας δεν έχει ηθικοποιηθεί⁹⁷ στον ίδιο βαθμό που αυτό ισχύει για την ΕΚ κοινότητα.⁹⁸

Επίσης, διαπιστώσαμε σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις συστάδες γύρω από τα θέματα που σχετίζονται με τις φιλίες που διατηρούν με μέλη της άλλης κοινότητας. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε μια σημαντική διαφορά $F(2,304)=16.10, p<0.001$, ανάμεσα στις συστάδες των Ελληνοκυπρίων σχετικά με τον αριθμό των μελών από την άλλη κοινότητα με τα οποία έχουν κάποιο είδος φιλίας, αφού οι εκπαιδευτικοί της συστάδας ΕΚ-Σ1 δήλωσαν ότι είχαν περισσότερες φιλίες με μέλη της εξω-ομάδας ($M=3.24$), σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των συστάδων ΕΚ-Σ2 ($M=0.49$) και ΕΚ-Σ3 ($M=0.06$). Στην ουσία, μπορεί να παρατηρηθεί ότι οι προσδοκώμενες φιλίες με μέλη της άλλης κοινότητας στις συστάδες ΕΚ-Σ2 και ΕΚ-Σ3 είναι στην πραγματικότητα σχεδόν μηδενικές και δε διαφέρουν ιδιαίτερα μεταξύ τους. Επιπλέον, διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις συστάδες της τουρκοκυπριακής κοινότητας για το ίδιο θέμα, $F(1,96)=9.21, p=0.003$. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες της συστάδας ΤΚ-Σ1 δήλωσαν ότι είχαν σημαντικά περισσότερες φιλίες με μέλη της εξω-ομάδας ($M=6.22$) απ' ότι οι συμμετέχοντες της συστάδας ΤΚ-Σ2 ($M=2.02$).

Ένα άλλο ζήτημα που διερευνήσαμε μέσω δύο ερωτημάτων ήταν οι κοινωνικές αντιλήψεις της εσω-ομάδας υπέρ ή κατά της συμφιλίωσης. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν κατά πόσο ισχύει η δήλωση «Οι συνάδελφοί μου γενικά υποστηρίζουν τις φιλίες με Τουρκοκύπριους/Ελληνοκύπριους». Διαπιστώθηκε μια σημαντική διαφορά ανάμεσα στις συστάδες της ελληνοκυπριακής κοινότητας, $F(2,361)=4.08, p=0.018$, αφού οι Ελληνοκύπριοι της συστάδας ΕΚ-Σ1 ($M=2.45$) συμφώνησαν ελάχιστα με το θέμα σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες της συστάδας ΕΚ-Σ2 ($M=2.88$), παρόλο που η σύγκριση που προέκυψε ανάμεσα στις συστάδες ΕΚ-Σ1 και ΕΚ-Σ3 ($M=2.71$) δεν έδωσε σημαντικά ευρήματα. Είναι αξιοσημείωτο ότι η πλειοψηφία του ΕΚ δείγματος διαφώνησε με αυτή τη δήλωση, γεγονός που αποδεικνύει ότι η αποδοκίμασία από τους συναδέλφους όσον αφορά τις συναναστροφές με Τουρκοκύπριους αποτελεί κανονικότητα στην ΕΚ κοινότητα.

97. Charis Psaltis (υπό έκδοση); Demetriou Olga (2006). Freedom square: The unspoken reunification of a divided city. *Studies in Culture, Polity and Identities*, 7, 55-77; Demetriou Olga (2007). To cross or not to cross? Subjectivisation and the absent state in Cyprus. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 13, 987-1006.

98. Στο σημείο αυτό υπενθυμίζουμε τον αναγνώστη σχετικά με την εγκύκλιο που στάλθηκε στους ΕΚ διευθυντές από την συντεχνία των δασκάλων (Π.Ο.Ε.Δ), η οποία τους απαγόρευε να αποδεχτούν ΤΚ μαθητές και εκπαιδευτικούς στα σχολεία τους το Φεβρουάριο 2008, γεγονός που οδήγησε στην κριτική που τους έγινε από την Επίτροπο Διοικήσεων.

Στο τουρκοκυπριακό δείγμα, διαπιστώσαμε επίσης μια σημαντική διαφορά ($F(1,107)=9.15, p=0.003$), αλλά σ' αυτή την περίπτωση τα μέλη της συστάδας TK-Σ1 ($M=3.78$) συμφώνησαν περισσότερο με τη δήλωση «Οι συνάδελφοί μου γενικά υποστηρίζουν τις φιλίες με Ελληνοκύπριους», σε σύγκριση με μέλη της συστάδας TK-Σ2 ($M=3.10$). Είναι προφανές ότι οι τουρκοκύπριοι συμμετέχοντες στη συστάδα υπέρ της συμφιλίωσης (TK-Σ1), αντίθετα με τους ΕΚ της συστάδας ΕΚ-Σ1, δηλώνουν ότι οι συνάδελφοί τους εγκρίνουν τις διομαδικές φιλίες σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι συμμετέχοντες της άλλης συστάδας. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι, ανεξαρτήτως συστάδας, η κοινωνική αντίληψη που εκφράστηκε από την πλειοψηφία της TK κοινότητας ήταν υπέρ της φιλίας με τους ΕΚ. Αυτό αντικατοπτρίζεται επίσης και στη στάση των συντεχνιών των εκπαιδευτικών στην TK κοινότητα, οι οποίες ανέκαθεν τάσσονταν υπέρ της συμφιλίωσης. Λαμβάνοντας υπ' όψιν το γεγονός ότι όλοι οι συμμετέχοντες του δείγματος μας ήταν εκπαιδευτικοί σε δημόσια σχολεία της Κύπρου, φαίνεται μάλλον απίθανο οι συνάδελφοι των συμμετεχόντων της μιας συστάδας να αποδέχονται λιγότερο ή περισσότερο τις διομαδικές φιλίες από τους συναδέλφους των συμμετεχόντων στις άλλες συστάδες. Είναι πιθανότερο η εν λόγω διαφορά να οφείλεται στις διαφορετικές αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τις κυρίαρχες κοινωνικές αντιλήψεις των συναδέλφων τους, από τις αντίστοιχες των εκπαιδευτικών άλλων συστάδων. Για παράδειγμα, οι αρνητικές αντιλήψεις των ΕΚ εκπαιδευτικών που τάσσονται υπέρ της συμφιλίωσης μπορεί να πηγάζουν από την αντίθεση των συντεχνιών των εκπαιδευτικών σε τέτοιες φιλίες και από την αδράνεια των προηγούμενων κυβερνήσεων που εμφανίστηκαν απρόθυμες να προωθήσουν πολιτικές για το ζήτημα της συμφιλίωσης. Συνεπώς, από τη στιγμή που αποτελούν μειονότητα και υποστηρίζουν ιδέες που ήταν, και σε αρκετές περιπτώσεις παραμένουν, αντίθετες με την επίσημη γραμμή, αυτοί οι εκπαιδευτικοί ενδεχομένως να είναι πιο ενημερωμένοι και πιο ευαισθητοποιημένοι ως προς την εξουσία που ασκεί η πλειοψηφία και η περιρρέουσα ατμόσφαιρα.

Επιπρόσθετα, διαπιστώσαμε σημαντικές διαφορές σε ζητήματα που αφορούν στη διδασκαλία της ιστορίας στην Κύπρο. Συγκεκριμένα, εντοπίσαμε διαφορές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων στη δήλωση «Ένας από τους κύριους στόχους του αναλυτικού προγράμματος της ιστορίας θα πρέπει να είναι η ενίσχυση της ελληνικής / τουρκικής εθνικής ταυτότητας». Οι ελληνοκύπριοι συμμετέχοντες της συστάδας ΕΚ-Σ1 ($M=2.49$) δήλωσαν ότι διαφωνούν με αυτή τη δήλωση σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες των συστάδων ΕΚ-Σ2 ($M=4.00$) και ΕΚ-Σ3 ($M=3.88$), που δεν παρουσίασαν διαφορές μεταξύ τους, $F(2,394)=51.12, p<0.001$ και συμφωνούν με αυτή τη δήλωση. Στο τουρκοκυπριακό δείγμα, διαπιστώθηκε μια σημαντική διαφορά, $F(1,117)=13.83, p<0.001$, αφού οι συμμετέχοντες της συστάδας TK-Σ1 ($M=2.98$) διαφώνησαν με αυτή τη δήλωση σε αντίθεση με τους συμμετέχοντες της συστάδας TK-Σ2 ($m=3.85$) που συμφώνησαν με αυτή τη δήλωση. Όπως αναμενόταν, οι ελληνοκύπριοι και τουρκοκύπριοι συμμετέχοντες των συστάδων που υποστηρίζουν περισσότερο εθνικιστικές ιδέες (ΕΚ-Σ2, ΕΚ-Σ3, TK-Σ2) συμφώνησαν σε μεγαλύτερο βαθμό με αυτά τα θέματα, σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες των συστάδων που τάσσονται υπέρ της συμφιλίωσης (ΕΚ-Σ1, TK-Σ1), οι οποίοι στην ουσία διαφώνησαν με αυτή την άποψη.

Στον αντίποδα του προηγούμενου πορίσματος, σημαντικές διαφορές σημειώθηκαν, όπως αναμενόταν, και αναφορικά με τη δήλωση: «Πιστεύω ότι σε μια επανενωμένη Κύπρο πρέπει να υπάρχουν κοινά εγχειρίδια Ιστορίας για τους ελληνοκύπριους και του τουρκοκύπριους μαθητές». Οι ελληνοκύπριοι συμμετέχοντες της συστάδας ΕΚ-Σ1 ($M=3.87$) συμφώνησαν πολύ περισσότερο με αυτή τη δήλωση, παρά οι συμμετέχοντες των συστάδων ΕΚ-Σ3 ($M=2.67$) και ΕΚ-Σ2 ($M=3.20$), $F(2,387)=16.51, p<0.001$. Πρέπει να σημειωθεί ότι η διαφορά ανάμεσα στις συστάδες ΕΚ-Σ2 και ΕΚ-Σ3 ήταν επίσης σημαντική, πράγμα που αποδεικνύει πως μια ουσιαστική διαφορά ανάμεσα στις δύο συντηρητικές συστάδες έγκειται στο ότι, ενώ η πιο ελληνοκεντρική συστάδα ΕΚ-Σ2 ήταν έτοιμη να αναλογιστεί αυτή τη ριζοσπαστική αλλαγή εκπαιδευτικής πολιτικής, με τη συγγραφή ενός κοινού εγχειριδίου ιστορίας μετά την επίλυση του κυπριακού, η συστάδα ΕΚ-Σ2 δεν εμφανίστηκε έτοιμη για κάτι τέτοιο. Με παρόμοιο τρόπο, οι τουρκοκύπριοι συμμετέχοντες της συστάδας TK-Σ1 ($M=4.41$) έδωσαν πολύ υψηλότερες βαθμολογίες σε αυτή τη δήλωση παρά οι συμμετέχοντες της συστάδας TK-Σ2 ($M=3.07$), όπου $F(1,116)=39.26, p<.001$. Και πάλι, όπως αναμενόταν, τόσο οι ελληνοκύπριοι όσο και οι τουρκοκύπριοι συμμετέχοντες των συστάδων υπέρ της συμφιλίωσης (ΕΚ-Σ1 και TK-Σ1) συμφώνησαν περισσότερο με αυτή τη δήλωση, παρά οι συμμετέχοντες των άλλων συστάδων.

Οι συστάδες διαφοροποιήθηκαν επίσης και ως προς κάποιες επιπρόσθετες μεταβλητές σχετικά με την ποιότητα των παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι οι συστάδες ΕΚ-Σ2 και ΕΚ-Σ3 χαρακτηρίζονταν από την αποδοχή κάποιων παραδοσιακών και συχνά αφελών απόψεων για τη διδασκαλία της ιστορίας, σε σύγκριση με τη συστάδα ΕΚ-Σ1, για την οποία δεν ίσχυε κάτι τέτοιο. Για παράδειγμα, οι συστάδες ΕΚ-Σ2 και ΕΚ-Σ3 ήταν πιθανότερο να αποδεχτούν τις απόψεις: «Προσπαθώ να βρω τρόπους για να βοηθήσω τους μαθητές μου να απομνημονεύουν στοιχεία και ιστορικά γεγονότα» (ΕΚ-Σ1: $M=3.04$, ΕΚ-Σ2: $M=3.63$, ΕΚ-Σ3: $M=3.55$) $F(2,394)=6.03$, $p=0.003$, και «Στην Ιστορία τα γεγονότα μιλούν από μόνα τους και δεν χρειάζονται ερμηνεία» (ΕΚ-Σ1: $M=1.87$, ΕΚ-Σ2: $M=2.29$, ΕΚ-Σ3: $M=2.39$) $F(2,394)=6.50$, $p=0.002$, σε σύγκριση με τη συστάδα ΕΚ-Σ1. Αντίθετα, στην ΤΚ κοινότητα, η δήλωση «Προσπαθώ να βρω τρόπους για να βοηθήσω τους μαθητές μου να απομνημονεύουν στοιχεία και ιστορικά γεγονότα» ήταν πιθανότερο να υποστηριχθεί από τη συστάδα ΤΚ-Σ1 ($M=4.38$), παρά από τη συστάδα ΤΚ-Σ2 ($M=4.05$) $F(1,114)=5.61$, $p=0.019$. Αναφορικά με τη δήλωση «Στην Ιστορία τα γεγονότα μιλούν από μόνα τους και δεν χρειάζονται ερμηνεία» δεν διαφάνηκε καμία σημαντική διαφορά $F(1,114)=1.34$, $p=0.24$ n.s., αφού τόσο η συστάδα ΤΚ-Σ1 ($M=3.06$) όσο και η συστάδα ΤΚ-Σ2 ($M=3.32$) έτειναν να την αποδεχτούν εξίσου.

Μια άλλη μεμονωμένη δήλωση ως προς τις παιδαγωγικές πρακτικές στην οποία οι συστάδες ΕΚ-Σ1 ($M=4.23$) και ΕΚ-Σ2 ($M=4.28$) διαφοροποιούνται από την ΕΚ-Σ3 ($M=3.81$) αφορούσε στην αναγνώριση ότι «η χρήση αντιφατικών πηγών βοηθά τα παιδιά να μάθουν πώς να μελετούν αντικρουόμενα τεκμήρια», $F(2,394)=17.71$, $p<.001$. Κατά παρόμοιο τρόπο, στην ΤΚ κοινότητα η συστάδα ΤΚ-Σ1 ($M=3.84$) έδωσε υψηλότερες βαθμολογίες σε σχέση με τη συστάδα ΤΚ-Σ2 ($M=3.25$), $F(1,115)=6.84$, $p=0.01$.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι στην ΕΚ κοινότητα οι συστάδες διαφοροποιούνται επίσης ως προς το βαθμό ενδο-υπηρεσιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος (ΕΚ-Σ1: $M=2.64$, ΕΚ-Σ2: $M=3.09$, ΕΚ-Σ3: $M=1.95$), $F(2,175)=7.84$, $p=0.01$ και εκτός (ΕΚ-Σ1: $M=2.44$, ΕΚ-Σ2: $M=2.80$, ΕΚ-Σ3: $M=1.64$), $F(1,79)=4.32$, $p=0.017$. Στην περίπτωση της ΤΚ κοινότητας, διαπιστώθηκε μια παρόμοια τάση αναφορικά με την ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση εντός (ΤΚ-Σ1: $M=2.58$, ΤΚ-Σ2: $M=2.05$), $F(1,75)=3.14$, $p=0.08$ και εκτός (ΤΚ-Σ1: $M=2.56$, ΤΚ-Σ2: $M=1.97$), $F(1,70)=3.53$, $p=0.07$ του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος. Η ηλικία και τα χρόνια διδακτικής πείρας δε φάνηκε να διαφοροποιούνται κατά συστάδα.

Η έρευνα αυτή επιχείρησε να εξετάσει τις υπάρχουσες ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στους ελληνοκύπριους και τουρκοκύπριους εκπαιδευτικούς ιστορίας στην Κύπρο, καθώς επίσης και τις διαφοροποιήσεις στο εσωτερικό της κάθε κοινότητας, με τη μορφή ιδεολογικών, επιστημολογικών και παιδαγωγικών διαφορών. Η μελέτη μας εξέτασε τη σημερινή κατάσταση και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών ως προς το ζήτημα της κατάρτισής τους (βασικά προσόντα, προ-υπηρεσιακή και ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση), ενώ προσπάθησε επίσης να χαρτογραφήσει τις βασικές τους πεποιθήσεις, στάσεις και ιδεολογικές τοποθετήσεις ως προς το περιεχόμενο και τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος και των εγχειριδίων ιστορίας στις δύο κοινότητες. Επιπλέον, παρουσιάσαμε δεδομένα που σχετίζονται με τις διομαδικές σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ιστορίας και τα μέλη της άλλης κοινότητας και διερευνήσαμε θέματα συλλογικής ταυτότητας και επίρριψης ευθυνών σχετικά με το κυπριακό πρόβλημα. Τέλος, αναλύσαμε και συζητήσαμε δεδομένα σχετικά με τις επιστημολογικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ιστορίας και των δύο κοινοτήτων.

Τα εν λόγω πορίσματα επιτρέπουν να γίνουν ορισμένες εισηγήσεις για την εξέλιξη της διδασκαλίας της ιστορίας και στις δύο κοινότητες και στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης. Φαίνεται ότι και οι δύο κοινότητες συμφωνούν ότι χρειάζεται ένα αναλυτικό πρόγραμμα ιστορίας που να προωθεί τη συμφιλίωση και, ακόμη περισσότερο, την καλλιέργεια ιστορικής σκέψης. Επίσης, φαίνεται ότι ασκείται μια γενική κριτική για τα σημερινά εγχειρίδια, ως προς το ότι στερούνται πλουραλισμού και πολυπρισματικότητας.

Η έρευνα αυτή έχει αναδείξει κάποιες σημαντικές εντάσεις και ασυνέχειες στη σχέση μεταξύ εποικοδομιστικής επιστημολογίας, ιδεολογίας και διδακτικών μεθόδων και πρακτικών. Πέρα από τους περιορισμούς που αναπόφευκτα ενέχει η έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου και την αδυναμία της να καταγράψει το επίπεδο της καθημερινής πρακτικής, η πιο πάνω παρατήρηση πιθανόν να υποδεικνύει μια υφέρπουσα ένταση γύρω από το ρόλο του άλλου και της επίσημης ιστορικής αφήγησης της «άλλης κοινότητας» στην κατασκευή της ιστορικής γνώσης. Ενώ και στις δύο κοινότητες παρατηρείται μια θετική συσχέτιση μεταξύ του εποικοδομισμού και κάποιων μεταβλητών – όπως η χρήση μεθόδων ιστορικής σκέψης, η στήριξη προς ένα αναλυτικό πρόγραμμα που να προάγει την ιστορική σκέψη, η κριτική προς τα μονοπρισματικά και μη-πλουραλιστικά εγχειρίδια –, είναι αλήθεια ότι στην ΤΚ κοινότητα οι εποικοδομιστικές απόψεις των εκπαιδευτικών συνδέονται επίσης με τη στήριξη της χρήσης του αναλυτικού προγράμματος για τη συμφιλίωση ενώ, ειδικότερα στην ΤΚ πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ο εποικοδομισμός συνδέεται και με μια θετική στάση προς τους ΕΚ.

Αντίθετα, στην ΕΚ δευτεροβάθμια εκπαίδευση ο εποικοδομισμός συνδέεται με μεγαλύτερη ταύτιση με την κοινοτική ταυτότητα, πράγμα που συνήθως αποτελεί δείγμα αυξημένου πλειοψηφισμού και αρνητικότητας προς τις διομαδικές σχέσεις.⁹⁹ Αυτό καταδεικνύει ότι στην ΕΚ κοινότητα σημαντικός αριθμός ΕΚ εκπαιδευτικών είναι πιθανόν να θεωρεί την προώθηση της συμφιλίωσης και την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης ως ασυμβίβαστες. Έτσι, όταν οι ΕΚ συμφωνούν με δηλώσεις όπως «Όταν μελετάμε ιστορικά κείμενα είναι σημαντικό να θέτουμε ερωτήματα σχετικά με την εγκυρότητα των επιχειρημάτων του συγγραφέα», «Είναι δυνατό μια ερμηνεία να είναι πιο έγκυρη σε σχέση με μια άλλη», «Η ιστορική γνώση είναι ανοικτή σε αναθεώρηση καθώς υπόκειται σε νέες ανακαλύψεις και νέα στοιχεία», φαίνεται ότι αυτό γίνεται με τον όρο αυτή η δεκτικότητα σε καινούριες ερμηνείες να μην οδηγεί σε ανατροπή της κυρίαρχης εθνοκεντρικής εθνικής αφήγησης της κοινότητάς τους.

Οι φορείς που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική μπορούν να εργαστούν τόσο για την προώθηση της συμφιλίωσης, όσο και για την προώθηση της ιστορικής σκέψης, με τη βεβαιότητα ότι λαμβάνουν μεγάλη στήριξη για κάτι τέτοιο από ένα μεγάλο ποσοστό του συνόλου των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, την ίδια στιγμή θα πρέπει να έχουν επίγνωση ότι χρειάζεται να προσπαθήσουν να πείσουν τους εκπαιδευτικούς που αισθάνονται ανασφαλείς ή που παρουσιάζονται αμφίθυμοι ως προς την προώθηση της συμφιλίωσης ότι κάτι τέτοιο δεν θα γίνει σε βάρος της καλλιέργειας ιστορικής σκέψης, κάτι που εμφανίζεται ως προτεραιότητα και στις δύο κοινότητες σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Μπορούμε πράγματι να υποστηρίξουμε ότι, αν και η συμφιλίωση και η προώθηση της ιστορικής σκέψης δε συνδέονται απαραίτητα, μπορούν ωστόσο να είναι απόλυτα συμβατές και

99. Charis Psaltis (υπό έκδοση).

αλληλοϋποστηριζόμενες αν υλοποιηθούν ως εκπαιδευτικά προγράμματα. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί εφόσον η συμφιλίωση καθορίζεται με τρόπο που να βασίζεται στην καλλιέργεια ανοικτού διαλόγου μεταξύ των διαφόρων τοποθετήσεων και στο συντονισμό αυτών των τοποθετήσεων έτσι ώστε να οδηγούν σε υψηλότερες μορφές ιστορικής γνώσης και σε μεταγνωστικές δεξιότητες. Είναι επίσης απαραίτητο τα αποτελέσματα ενός τέτοιου εγχειρήματος να μη βασίζονται στην αποσιώπηση ή την αντικατάσταση της μιας πολιτικά φορτισμένης αφήγησης, με μια άλλη εξίσου πολιτικά φορτισμένη, και να μην αποκλείουν εκ των προτέρων τις προοπτικές των «άλλων», είτε εκτός είτε εντός της κοινότητας.¹⁰⁰ Τα πορίσματα αυτής της έρευνας όντως υποστηρίζουν ένα τέτοιο ισχυρισμό, αφού διαπιστώνουμε ότι οι στάσεις πολλών συμμετεχόντων υπέρ της συμφιλίωσης συνδέονται επίσης και με αρκετά μεγάλη στήριξη της καλλιέργειας ιστορικής σκέψης. Τα παρόντα πορίσματα αποτελούν πρόκληση και πρόσκληση προς τις συντεχνίες των εκπαιδευτικών και των δύο κοινοτήτων να προωθήσουν ενεργά τόσο τη συμφιλίωση όσο και την ιστορική σκέψη. Το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει και τους δύο αυτούς στόχους καθιστά το έργο τους ευκολότερο.

100. Βλέπε Chara Makriyanni και Charis Psaltis (2007)

Βιβλιογραφία

Allport, Gordon (1954). *The nature of prejudice*. Boston: Beacon Press.

Apple, Michael (2004). *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge.

Apple, Michael (1993). *The Politics of Official Knowledge: Does National Curriculum make sense?* Teachers College Record, 95 (2), 222-241.

Association for Historical Dialogue and Research. *Proposal by the AHDR on the Reform of History Education*.

http://www.cyprus-tube.com/historicaldialogue/Articles/AHDR_REFORM_PROPOSAL_ENGLISH.pdf. Πρόσβαση στις 30 Οκτωβρίου, 2010.

Barton, Keith, και Levstik, Linda (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Beyidoglu-Onen, Mehves, Shirin, Jetha-Dagseven, Hakan, Karahasan και Dilek, Latif (2010). *Re-writing history textbooks: history education: a tool for polarisation or reconciliation?* Nicosia: Tipograf Arts.

Bleiker, Roland και Hoang, Young-Ju (2007). *On the Use and Abuse of Korea's Past: An Inquiry into History Teaching and Reconciliation*. Στο Cole, Elizabeth (επιμ.), *Teaching the Violent Past* (pp. 249-274). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.

Brickhouse, Nancy (1989). *The teaching of the philosophy of science in secondary classrooms: Case studies of teachers' personal theories*. International Journal of Science Education, 11, 437-449.

Brownlee, Joanne (2001). *Knowing and learning in teacher education: A theoretical framework of core and peripheral epistemological beliefs*. Asia Pacific Journal of Teacher Education and Development, 4(1), 167-190.

Carr, Edward (1961). *What is History?* London: Penguin.

Chan, Kwok-Wai και Elliot, Robert G. (2000). *Exploratory study of epistemological beliefs of Hong Kong teacher education students: resolving conceptual and empirical issues*. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 28(3), 225-234.

Chen, May M. H., Chan, Kwok-Wai, Tang, Sylvia Y. F. και Cheng, Annie Y.N. (2009). *Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching*. Teaching and Teacher Education, 25, 319-327.

Cortina, Jose M. (1993). *What is Coefficient Alpha? An examination of Theory and Applications*. Journal of Applied Psychology 78(1), 98-104.

Cunningham, Linda. (2009). *An Empirical Framework for Understanding How Teachers Conceptualize and Cultivate Historical Empathy in Students*. Journal of Curriculum Studies, 41(5), 679-709.

Demetriou, Olga (2006). *Freedom square: The unspoken reunification of a divided city*. Studies in Culture, Polity and Identities, 7, 55-77.

Demetriou, Olga (2007). *To cross or not to cross? Subjectivisation and the absent state in Cyprus*. Journal of the Royal Anthropological Institute, 13, 987-1006.

Elton, Geoffrey R. (1969). *The Practice of History*. Oxford: Blackwell Publishing.

Evans, Richard J. (2007). *In Defence of History*. London: Granta.

- Freeman, Donald J. και Porter, Andrew C. (1989). *Do textbooks dictate the content of mathematics instruction in elementary schools?*. American Educational Research Journal, 6, 207-226.
- Haddock, Geoffrey, Mark Zanna και Victoria Esses (1993). *Assessing the structure of prejudicial attitudes: The case of attitudes toward homosexuals*. Journal of Personality and Social Psychology, 65, 1105-1118.
- Hadjipavlou - Trigiorgis, Maria. (1993). *Unofficial Intercommunal Contacts and their Contribution to Peace Building in Conflict Societies – the Case of Cyprus*. The Cyprus Review, 5(2), 68-87.
- Hashweh, Maher Z. (1996). *Effects of science teachers' epistemological beliefs in teaching*. Journal of Research in Science Teaching, 33, 47-63.
- Hofer, Barbara K. και Pintrich, Paul R. (1997). *The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning*. Review of Educational Research, 67, 88-140.
- Howard, Bruce C., McGee, Steven, Schwartz, Neil και Purcell, Steve (2000). *The experience of constructivism: Transforming teacher epistemology*. Journal of Research on Computing in Education, 32(4), 455-65.
- Husbands, Chris, Kitson, Alison και Pendry, Anna (2003). *Understanding History Teaching – Teaching and Learning about the Past in Secondary Schools*. Philadelphia: Open University Press. Israel Government Yearbook (1960). Jerusalem.
- Kang, Nam-Hwa (2008). *Learning to teach science: Personal epistemologies, teaching goals, and practices of teaching*. Teaching and Teacher Education, 24, 478-498.
- Kitson, Alison (2007). *History Training and Reconciliation in Northern Ireland*. Στο Cole, Elizabeth (επιμ.), *Teaching the Violent Past* (pp.123-154). Lanham, MD: Rowman and Littlefield Publishers.
- Koutselini, Mary και Persianis, Panayiotis (2000). *Theory-practice divide in Teacher Education at the University of Cyprus and the Role of the Traditional Values of the Orthodox Church*. Teaching in Higher Education, 5(4), 501-520.
- Lederman, Norman G. (1992). *Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research*. Journal of Research in Science Teaching, 29, 331-359.
- Levisohn, Jon A. (2010). *Negotiating Historical Narratives: An Epistemology of History for History Education*, Journal of Philosophy of Education, 44(1), 1-21.
- Linder, Cedric J. (1992). *Is teacher-reflected epistemology a source of conceptual difficulty in physics?* International Journal of Science Education, 12, 111-121.
- Luhtanen, Riia και Crocker, Jennifer (1992). *A collective self-esteem scale: Self-evaluation of one's social identity*. Personality and Social Psychology Bulletin, 18, 302-318.
- Maggioni Liliana, Alexander, Patricia και Van Sledright, Bruce (2004). *At a crossroads? The development of epistemological beliefs and historical thinking*. European Journal of School Psychology, 2(1-2), 169-197.

Maggioni, Liliana και Parkinson, Meghan M. (2008). *The Role of Teacher Epistemic Cognition, Epistemic Beliefs, and Calibration in Instruction*, *Educational Psychology Review*, 20, 445-461.

Makriyanni, Chara και Psaltis, Charis (2007). *The Teaching of History and Reconciliation*. *Cyprus Review*, 19(1), 43-69.

Makriyanni, Chara, Psaltis, Charis και Latif, Dilek (υπό έκδοση). *Historical Education, Historical Culture, History didactics in EU-Europa*.

Many, Joyce E., Howard, Frances και Hoge, Pamela (2002). *Epistemology and pre-service teacher education: How beliefs about knowledge affected our students' experiences*. *English Education*, 34(4), 302-322.

Martens, Mary Lee (1992). *Inhibitors to implementing a problem solving approach to teaching elementary science: Case study of a teacher in change*. *School Science and Mathematics*, 93, 150-156.

McCully, Alan (1985). *The relevance of the teaching of cultural and social studies to the handling of controversial issues in the history classroom*. Στο Austin, Roger (επιμ.), *Essays on History Teaching in Northern Ireland*. University of Ulster, Coleraine.

Njoroge, George K. (2007). *The Reconstruction of the Teacher's Psyche in Rwanda: the Theory and Practice of Peace Education at Kigali Institute of Education*. Στο Bekerman, Zvi και McGlynn, Claire, (επιμ.), *Addressing ethnic conflict through peace education – International perspectives* (pp. 215-230). New York, NY: Palgrave Macmillan.

Oglesby, Elizabeth. (2007). *Historical Memory and the Limits of Peace Education: Examining Guatemala's 'Memory of Silence' and the Politics of Curriculum Design*. Στο Cole, Elizabeth (επιμ.), *Teaching the Violent Past* (pp.175-204). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.

Ozkal, Kudret, Tekkaya, Ceren, Sungur, Semra, Cakiroglu, Jale και Cakiroglu, Erdinc, (2001). *Elementary Students' Scientific Epistemological Beliefs in Relation to Socio-Economic Status and Gender*. *Journal of Science Teacher Education*, 21(7), 873-885.

Pachoulides, Kyriakos (2007). *Η Εθνική Ταυτότητα των Ελληνοκυπρίων: Κοινωνιοψυχολογική Γενετική* (Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών).

Perikleous, Lukas (2010). *At a crossroad between memory and thinking: The case of primary history education in the Greek Cypriot educational system*. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 38 (3), 315- 328.

Pettigrew, Thomas F. (1998). *Intergroup contact: Theory, research and new perspectives*. *Annual Review of Psychology*, 49, 65-85.

Pettigrew, Thomas και Tropp, Linda R. (2000). *Does intergroup contact reduce prejudice?: Recent meta-analytic findings*. Στο Oskamp, Stuart (επιμ.), *Reducing prejudice and discrimination* (pp. 93-114). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Prawat, Richard S. (1992). *Are changes in views about mathematics sufficient? The case of a fifth grade teacher*. *Elementary School Journal*, 93, 195-212.

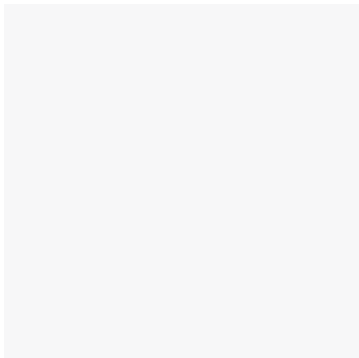
Psaltis, Charis και Duveen, Gerard (2006). *Social relations and cognitive development: The influence of conversation type and representations of gender*. *European Journal of Social Psychology*, 36, 407- 430.

Psaltis, Charis και Hewstone, Miles (2007, September). *Intergroup contact as an antidote to social exclusion*. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο British Psychological Society conference, Kent, UK.

- Psaltis, Charis (υπό έκδοση). *Intergroup trust and contact in transition: A social representations perspective on the Cyprus conflict*. Στο Ivana Markova and Alex Gillespie (επιμ.) *Trust and Conflict: Representation, Culture and Dialogue*. London: Routledge.
- Sani, Fabio Bowe, Herrera, Mhairi, Manna, Marina, Cossa, Christian, Miao, Tiziana, Xiulou και Yuefang, Zhou (2007). *Percieved Collective Continuity: Seeing groups as entities that move through time*, *European Journal of Social Psychology*, 37, 1118- 1134.
- Schommer, Marlene (1993). *Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among postsecondary students*, *Research in Higher Education* 34 (3), 355-370.
- Schraw, Gregory και Olafson, Lori (2002). *Teachers' epistemological world views and educational practices*. *Issues in Education*, 8, 99-148.
- Spyrou, Spyros (2000). *Education, Ideology and the National Self. The Social Practice of Identity Construction in the Classroom*. *Cyprus Review*, 12, 61-81.
- Tosh, John (1984). *The Pursuit of History*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Tsai, Chin-Chung (2002). *Nested epistemologies: Science teachers' beliefs of teaching, learning and science*. *International Journal of Science Education*, 24, 771-783.
- Tsai, Chin-Chung (2006). *Teachers' scientific epistemological views: The coherence with instruction and students' views*. *Science Education*, 91, 222-243.
- Von Borries, Bodo (2000). *Methods and Aims of Teaching History in Europe: A Report on Youth and History*. Στο Stearns, Peter N., Seixas, Peter και Wineburg, Sam (επιμ.) *Knowing, Teaching and Learning History – National and International Perspectives*. (pp. 246-261). New York: New York University Press.
- Weldon, Gail (2009), *A comparative study of the construction of memory and identity in the curriculum in societies emerging from conflict: Rwanda and South Africa* (Διδακτορική διατριβή, University of Pretoria, Pretoria, <http://upetd.up.ac.za/thesis/available/etd-09242009-234215/> Accessed on October 30, 2010).
- Yeager, Elizabeth Anne και Davis, Ozro (1995, April). *Teaching the "Knowing How" of History: Classroom teachers' thinking about historical texts*. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στην ετήσια συνάντηση του American Educational Research Association, San Francisco.
- Yilmaz-Tuzun, Ozgul και Topcu, Mustafa Sami (2008). *Relationships among pre-service science teachers' epistemological beliefs, epistemological world views, and self-efficacy beliefs*. *International Journal of Science Education*, 30, 65-85.
- Zembylas, Michalinos (2009). *Inventing Spaces for Critical Emotional Praxis – the Pedagogical Challenges of Reconciliation and Peace*. Στο McGlynn, Claire, Bekerman, Zvi, Zembylas, Michalinos και Gallagher, Tony (επιμ.), *Peace Education in Conflict and Post-Conflict Societies* (pp. 183-198). New York: Palgrave Macmillan.
- Zembylas, Michalinos, Charalambous, Constadina, Charalambous, Panayiota και Kendeou, Panayiota (υπό έκδοση). *Promoting peaceful coexistence in conflict-ridden Cyprus: Teachers' difficulties and emotions towards a new policy initiative*.
- Zembylas, Michalinos, Kendeou, Panayiota και Michaelidou, Athina (υπό έκδοση). *Ambivalence towards Reconciliation and the Emotional Readiness of Greek Cypriot Teachers to Promote Peaceful Coexistence*.



Παράρτημα



Πίνακας 1. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση (TA) των κλιμάκων και στις δύο κοινότητες και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης.

Ελληνοκύπριοι						Τουρκοκύπριοι						Σύνολο					
Πρωτοβάθμια			Δευτεροβάθμια			Σύνολο			Πρωτοβάθμια			Δευτεροβάθμια			Σύνολο		
Μέσος όρος	TA	Μέσος όρος	TA	Μέσος όρος	TA	Μέσος όρος	TA	Μέσος όρος	Μέσος όρος	TA	Μέσος όρος	TA	Μέσος όρος	TA	Μέσος όρος	TA	Μέσος όρος
Αναλυτικό πρόγραμμα για τη συμφιλίωση																	
3,80	,73	3,75	,77	3,78 ^x	,74	3,92	,88	4,05	,80	3,98 ^y	,85	3,82	,76	3,85	,79	3,83	,77
Αναλυτικό πρόγραμμα για την ιστορική σκέψη																	
4,69 ^b	,39	4,69 ^b	,37	4,69 ^y	,39	4,29 ^a	,79	4,79 ^c	,51	4,51 ^x	,72	4,61 ^e	,52	4,72 ^f	,42	4,65	,49
Αντίληψη των εγχειριδίων ως πλουραλιστικών																	
2,64 ^{a,b}	,56	2,76 ^{b,c}	,48	2,68	,54	2,97 ^c	,44	2,52 ^a	,84	2,77	,68	2,71	,55	2,68	,63	2,70	,58
Χρήση μεθόδων ιστορικής σκέψης																	
4,32	,40	4,53	,42	4,38 ^y	,42	3,92	,58	4,20	,61	4,04 ^x	,60	4,24 ^e	,47	4,42 ^f	,51	4,30	,49
Σχετικισμός																	
3,08	,78	3,06	,87	3,07 ^x	,81	3,37	,81	3,33	,87	3,35 ^y	,83	3,14	,79	3,15	,87	3,14	,82
Επισκοδομισμός																	
4,07 ^{a,b}	,57	4,27 ^b	,52	4,13	,56	4,03 ^a	,56	4,49 ^c	,54	4,24	,59	4,06 ^e	,57	4,34 ^f	,53	4,15	,57
Ποσότητα επαφής																	
1,48 ^a	,61	1,44 ^a	,68	1,47 ^x	,63	2,27 ^b	,15	2,04 ^b	,65	2,17 ^y	,96	1,64	,81	1,64	,72	1,64	,78
Ποιότητα επαφής																	
2,74	,98	2,77	,89	2,75 ^x	,96	3,03	,77	3,01	,58	3,02 ^y	,69	2,79	,95	2,85	,81	2,81	,91
Ελληνοκεντρισμός / Τουρκοκεντρισμός																	
3,98 ^b	,71	4,22 ^b	,81	4,05 ^y	,75	3,19 ^a	,94	3,10 ^a	1,01	3,15 ^x	,97	3,82	,82	3,85	1,02	3,83	,89
Ταύτιση με την κοινοτική ταυτότητα																	
3,95	,67	4,10	,64	3,99	,66	4,02	,83	3,98	,85	4,00	,83	3,96	,70	4,06	,71	4,00	,71
Κριτική προς την Τουρκία και τις ξένες δυνάμεις για το κυπριακό πρόβλημα																	
3,99 ^b	,61	4,06 ^b	,56	4,01 ^y	,59	2,76 ^a	,53	2,65 ^a	,65	2,71 ^x	,58	3,75	,77	3,60	,89	3,70	0,81
Αντίληψη συλλογικής συνέχειας																	
4,01	0,52	4,21	0,50	4,05 ^x	0,53	3,63	0,70	3,63	0,59	3,63 ^y	0,65	3,93	0,58	4,01	0,60	3,96	0,58
Θετική στάση απέναντι στην εξω-ομάδα																	
5,92	2,53	5,61	2,4	5,83	2,50	5,08	2,51	5,83	1,94	5,41	2,30	5,75	2,55	5,68	2,26	5,73	2,46

Σημείωση: Μια σημαντική επίδραση της κοινότητας δρώνεται με τον εκθέτη x και y, μια σημαντική επίδραση της βαθμίδας εκπαίδευσης δηλώνεται με τον εκθέτη e και f. Οι διάδροση ανάμεσα στην κοινότητα και τη βαθμίδα εκπαίδευσης αναλύονται περαιτέρω από συγκρίσεις με το κριτήριο Tukey HSD. Οι μέσοι όροι με διαφορετικό γράμμα (a,b,c) αντιπροσωπεύουν σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 2.1. Πλέγμα συσχέτισμού των κλάδων στην ΕΚ Κοινότητα.

ΕΚ Πρωτοβάθμιας/ ΕΚ Δευτεροβάθμιας		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	Αναλυτικό πρόγραμμα για τη συμφιλίωση	-	,172	-,025	-,050	-,007	-,123	,336**	,389**	-,402**	-,392**	-,060	-,304**	,413**
2	Αναλυτικό πρόγραμμα για την ιστορική σκέψη	,264**	-	-,248**	,398**	,080	,408**	-,036	,206*	,077	,091	,052	,129	,115
3	Αντίληψη των εγχειριδίων ως πλουραλιστικών	-,124*	-,248**	-	-,073	,116	-,322**	,228*	,107	,046	-,077	,068	,116	,237*
4	Χρήση μεθόδων ιστορικής σκέψης	,183**	,462**	-,076	-	,150	,302**	-,076	-,030	,167	,201*	,160	,129	-,080
5	Σχρετικισμός	,230**	,149*	,118*	,116	-	,058	-,134	-,116	,111	,064	,007	,150	-,083
6	Εποικοδομησμός	,047	,344**	-,192**	,381**	,169**	-	-,199*	,025	,043	,119	,011	,124	-,029
7	Ποσότητα επαφής	,300**	,029	-,072	-,012	,170**	,029	-	,457**	-,508**	-,313**	-,020	-,453**	,447**
8	Ποιότητα επαφής	,414**	,067	-,052	,016	,233**	,146*	,513**	-	-,455**	-,197*	-,149	-,063	,435**
9	Ελληνοκεντρισμός	-,217**	-,055	,339**	,108	-,025	-,056	-,297**	-,333**	-	,583**	,246**	,526**	-,323**
10	Ταύτιση με την κοινοτική ταυτότητα	-,177**	-,039	,248**	,122*	,041	,015	-,171**	-,207**	,552**	-	,211*	,385**	-,207*
11	Κριτική προς την Τουρκία και τις ξένες δυνάμεις για το κυπριακό πρόβλημα	,141*	,124*	,138*	,147*	,008	-,009	-,045	-,045	,254**	,278**	-	,113	-,044
12	Αντίληψη συλλογικής συνέχειας	-,065	,070	,257**	,208**	,028	,157**	-,097	-,081	,422**	,399**	,334**	-	-,160
13	Θετική στάση προς τους Τουρκοκύπριους	,407**	,111	,055	,092	,261**	,029	,284**	,512**	-,159**	-,120*	,102	-,065	-

** Στατιστικά σημαντική συσχέτιση στο επίπεδο 0.01 (αμφίπλευρος έλεγχος).
* Στατιστικά σημαντική συσχέτιση στο επίπεδο 0.05 (αμφίπλευρος έλεγχος).

Σημείωση: Στον πίνακα αριστερά της διαγώνιου παρουσιάζονται οι τιμές για την πρωτοβάθμια και δεξιά οι τιμές για την δευτεροβάθμια.

Πίνακας 2.2. Πλέγμα συσχέτισμού των Κλαμάκων στην ΤΚ Κοινότητα.

	ΤΚ Πρωτοβάθμιας/ ΤΚ Δευτεροβάθμιας												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	Αναλυτικό πρόγραμμα για τη συμφιλίωση	-	,417**	,213	,215	,322*	,281*	,279*	-,509**	-,128	,438**	-,279*	,363**
2	Αναλυτικό πρόγραμμα για την ιστορική σκέψη	,592**	-	,095	,259	,286*	,055	,021	-,191	-,132	,120	-,016	,218
3	Αντίληψη των εγχειριδίων ως πλουραλιστικών	-,310*	-,225	,145	-,039	-,440**	,033	-,099	,487**	,249	-,373**	,198	-,280*
4	Χρήση μεθόδων ιστορικής σκέψης	,205	,385**	-,050	-,050	,038	,022	,222	-,199	-,209	,089	,073	,134
5	Σχετικισμός	,359**	,147	,054	-,063	,364**	,212	-,006	,153	,244	,027	-,181	,169
6	Εποικοδομισμός	,401**	,454**	-,094	,262*	-	,014	-,021	-,110	-,024	,042	-,004	,172
7	Ποσότητα επαφής	,120	-,063	,159	-,038	-,144	-	,238	,124	-,049	-,097	-,319*	,309*
8	Ποιότητα επαφής	,258*	,157	-,134	-,115	-,036	,420**	-	-,225	-,039	,170	-,148	,481**
9	Τουρκοκεντρισμός	-,315*	-,137	,276*	-,036	-,124	-,111	-,361**	-	,265	-,689**	,129	-,457**
10	Ταύτιση με την κοινοτική ταυτότητα	-,095	,125	,165	,024	,027	,100	-,278*	,305*	-	-,329*	,114	-,040
11	Κριτική προς την Τουρκία και τις ξένες δυνάμεις για το κυπριακό πρόβλημα	,140	-,054	-,300*	-,275*	,060	-,022	-,004	-,408**	-,154	-	-,151	,328*
12	Αντίληψη συλλογικής συνέχειας	-,003	,187	,116	-,116	-,079	-,038	,042	,136	,144	,014	-	-,134
13	Θετική στάση προς τους Ελληνοκύπριους	,506**	,155	-,032	,006	,227	,317**	,486**	-,375**	-,359**	,217	-,134	-

** Στατιστικά σημαντική συσχέτιση στο επίπεδο 0.01 (αμφίπλευρος έλεγχος).

* Στατιστικά σημαντική συσχέτιση στο επίπεδο 0.05 (αμφίπλευρος έλεγχος).

Σημείωση: Στον πίνακα αριστερά της διαγώνιου παρουσιάζονται οι τιμές για την πρωτοβάθμια και δεξιά οι τιμές για την δευτεροβάθμια.

The Association for Historical Dialogue and Research

ISBN: 978-9963-703-06-7

ΛΕΥΚΩΣΙΑ 2011