



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

*«Αντιλήψεις των μαθητών για την έννοια της ιστορικής
αιτιότητας: Έρευνα σε μαθητές Πρωτοβάθμιας και
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»*

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΤΗΣ ΓΕΡΟΚΩΣΤΑ
ΑΝΔΡΟΜΑΧΗΣ

ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΤΙΤΛΟΥ

«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

με ειδίκευση «ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΚΑΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ»

ΦΛΩΡΙΝΑ

ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2019

Η συγγραφέας Γεροκώστα Ανδρομάχη βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών/-τριών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12-14 ετών) αναφορικά με την αιτιότητα στα ιστορικά γεγονότα, την πολυπαραγοντική της διάσταση, την αξιολόγηση των παραγόντων ως επαρκών ή/και αναγκαίων για την παραγωγή των ιστορικών γεγονότων και την προσωποκεντρική θεώρηση της. Η αιτιότητα ως έννοια εντάσσεται στις διαδικαστικές (procedural), ή «δευτερογενείς» (second – order) έννοιες οι οποίες σχετίζονται με τη διαθεματική δομή της ιστορικής εργασίας, την έρευνα, την τεκμηρίωση, τις μεθόδους. Η διαδικασία του αιτιακού συλλογισμού συνεπάγεται σύνθετες εποικοδομητικές και επαγωγικές δραστηριότητες, επηρεάζεται από τις ιστορικές αφηγήσεις που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί και τα σχολικά εγχειρίδια και ο βαθμός ανάπτυξής του συνδέεται με τις εκπαιδευτικές μεθόδους και τις μαθησιακές εμπειρίες που παρέχονται στις σχολικές τάξεις. Για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι ποιοτικής έρευνας και η ημιδομημένη συνέντευξη ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν τη δυσκολία των μαθητών να παρέχουν εξηγήσεις με τη χρήση ποικίλων κατηγοριών αιτίας για τα ιστορικά φαινόμενα, την προσωποκεντρική θέαση της αιτιότητας, αναδεικνύοντας παράγοντες που σχετίζονταν με τις δράσεις και τις προθέσεις των δρώντων προσώπων, τη δυσκολία στην κατανόηση των εννοιών της επάρκειας και της αναγκαιότητας των αιτιών, καθιστώντας παράλληλα σαφές το γεγονός ότι αξιολογούν τις αιτίες ως επαρκείς για το αποτέλεσμα τους αλλά όχι αναγκαίες. Τέλος, αναδείχθηκε η δυσκολία διάκρισης των επεξηγηματικών προτάσεων από τα γεγονότα.

Λέξεις κλειδιά: ιστορική αιτιότητα, προσωποκεντρικότητα, επάρκεια, αναγκαιότητα, ελληνική επανάσταση.

Abstract

The purpose of the present research is to investigate the perceptions of primary and secondary education students (12-14 years) regarding causality in historical events, its multifactorial dimension, the evaluation of factors as sufficient and / or necessary for the production of historical events and its person-centered view. Causality as a concept forms part of the procedural or "secondary" concepts related to the thematic structure of historical work, the research, documentation and the methods. The process of causal reasoning involves complex constructive and inductive activities, is influenced by the historical narratives provided by teachers and school textbooks, and its degree of development is related to the educational methods and learning experiences provided in the classroom. Qualitative research methods were used to investigate students' perceptions in the present work and the semi-structured interview as a data collection tool. The results of the study highlighted the difficulty for students to provide explanations using a variety of cause categories for historical phenomena, a person-centered view of causality, highlighting factors related to the actions and intentions of the actors, the difficulty in understanding the concepts of adequacy and the necessity of causes, making it clear at the same time that they evaluate the causes as sufficient for their effect but not necessary. Finally, it was difficult to distinguish the explanatory statements from the facts.

Keywords: historical causality, person-centeredness, adequacy, necessity, Greek revolution

Περιεχόμενα

Περίληψη	3
Abstract	4
Πρόλογος	7
A. Θεωρητικό Μέρος.....	9
Κεφάλαιο 1 ^ο : Ιστορική Σκέψη και Σχολική Ιστορία	9
1.1 Ιστορική Σκέψη και Κατανόηση	9
1.2 Σύνδεση Ιστορικής – Κριτικής Σκέψης με την Ιστορική Γνώση.....	12
1.3 Μάθημα Ιστορίας και Αναλυτικό Πρόγραμμα	13
1.4 Οι Έννοιες στη Διδακτική της Ιστορίας.....	16
Κεφάλαιο 2 ^ο : Αιτιότητα και Ιστορική Εκπαίδευση	17
2.1 Η Ιστορική Εξήγηση και οι Διαφορετικές Προσεγγίσεις	17
2.2 Ο Αιτιακός Συλλογισμός στην Εκμάθηση της Ιστορίας.....	22
2.3 Στοιχεία της αιτιώδους εξήγησης.....	25
2.3.1 Ο αντιγεγονικός συλλογισμός (counterfactual thinking)	25
2.3.2 Το Πλαίσιο και Καθορισμός Αιτιών	28
2.3.3 Οι έννοιες της επάρκειας και της αναγκαιότητας.....	30
2.3.4 Αιτιακές Δομές και Περιεχόμενα	31
2.4 Η Σύγχρονη Ιστορική Σκέψη και ο Λόγος των Μαθητών	33
B. Ερευνητικό Μέρος	38
Κεφάλαιο 3 ^ο : Η Μεθοδολογία της Έρευνας.....	38
3.1 Μέθοδος Ερευνητικής Προσέγγισης.....	39
3.2 Σχεδιασμός της Έρευνας.....	43
3.3 Η διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	44
3.4 Συμμετέχοντες.....	46
3.5. Τα χαρακτηριστικά του δείγματος	47

Κεφάλαιο 4 ^ο : Τα Αποτελέσματα της Έρευνας	48
4.1 Διερεύνηση της προϋπάρχουσας γνώσης.....	48
4.2 Περιγραφή έναρξης και λήξης της Επανάστασης.....	49
4.3 Διερεύνηση της πολυπαραγοντικής διάστασης αιτιότητας.....	57
4.4 Διερεύνηση της επάρκειας των αιτιών	68
4.5 Διερεύνηση της αναγκαιότητας των αιτιών	74
4.6 Διερεύνηση των σημαντικότερων αιτιών.....	79
4.7. Διερεύνηση σχέσεων αιτιών και αποτελέσματος.....	84
4.8. Αξιολόγηση της σημαντικότητας των αιτιακών παραγόντων	90
4.9 Διάκριση των επεξηγηματικών δηλώσεων από τα γεγονότα.....	93
Κεφάλαιο 5 ^ο : Συζήτηση – Συμπεράσματα.....	105
5.1 Συνεισφορά Ευρημάτων.....	120
5.2 Προεκτάσεις	120
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	122
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	129

Πρόλογος

Η παρούσα έρευνα αποτελεί διπλωματική εργασία, η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας.

Συγκεκριμένα, επιχειρείται η διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών/-τριων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12-14 ετών) αναφορικά με την αιτιότητα στα ιστορικά γεγονότα. Στόχος είναι η καταγραφή των απόψεών τους και η ανάδειξη των ιδεών και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στην εξήγηση των ιστορικών φαινομένων μέσα από τη μελέτη του θέματος της ελληνικής επανάστασης του 1821.

Τα κίνητρα για την έρευνα υπήρξαν αφενός η απουσία μιας συστηματικής μελέτης στην ελληνική βιβλιογραφία που να αφορά την κατανόηση της ιστορικής αιτιότητας και αφετέρου το προσωπικό ενδιαφέρον για τον τρόπο που σκέφτονται και κατανοούν τα παιδιά το μάθημα της ιστορίας.

Η εργασία περιλαμβάνει δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το πρώτο μέρος αποτελεί τη θεωρητική τεκμηρίωση του ζητήματος που μελετάται. Αναδεικνύεται το πλαίσιο όπου η ιστορική ερμηνεία και η ιστορική κατανόηση σχετίζονται με τη σχολική ιστορία. Ακόμη, γίνεται προσπάθεια παράθεσης των διαφορετικών ιστοριογραφικών προσεγγίσεων που αφορούν την εξήγηση των φαινομένων, των βασικών δεξιοτήτων που απαιτεί η διαδικασία του αιτιακού συλλογισμού, των βασικών στοιχείων που πλαισιώνουν την αιτιώδη εξήγηση και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην εξήγηση των ιστορικών φαινομένων. Το δεύτερο μέρος, που αποτελεί το ερευνητικό μέρος της εργασίας, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Διατυπώνονται ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της, τα ερωτήματα που διερευνά, το υλικό, και τα χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας. Στη συνέχεια, ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων, τα συμπεράσματα που προέκυψαν από αυτά αλλά και οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον κ. Κασβίκη Κωνσταντίνο, Επίκουρο Καθηγητή στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, επιβλέπων καθηγητή αυτής της ερευνητικής εργασίας, για την πολύτιμη στήριξη και καθοδήγησή του σε όλα τα στάδια της υλοποίησής της.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους μαθητές για τη προθυμία και τον πολύτιμο χρόνο που διέθεσαν για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας καθώς και τους γονείς των μαθητών για την συγκατάθεσή τους να λάβουν μέρος στην ερευνητική διαδικασία. Δίχως τη συνεργασία τους, η υλοποίηση της έρευνας δεν θα ήταν δυνατή.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την κατανόηση και την αμέριστη στήριξή τους.

A. Θεωρητικό Μέρος

Κεφάλαιο 1^ο: Ιστορική Σκέψη και Σχολική Ιστορία

1.1 Ιστορική Σκέψη και Κατανόηση

Κατά τη δεκαετία του 1960 και στις αρχές της δεκαετίας του 1970, οι φιλοσοφικο-ιστορικές απόψεις των Burston και Thompson (1967), Collingwood (1961) κυριάρχησαν στον διάλογο για το τι αποτελούσε ιστορική σκέψη και κατανόηση. Ωστόσο, από τα μέσα της δεκαετίας του '60 και εξής, καθώς η εκπαιδευτική ψυχολογία κέρδιζε όλο και μεγαλύτερο έδαφος μετατόπισε τη συζήτηση από ένα στενό επιστημολογικό διάλογο σε μια ευρύτερη γνωστική προσέγγιση της ιστορικής σκέψης και κατανόησης (Schoeman, 2007, σελ. 713).

Οι μελέτες των Inhelder και Piaget (1958) υιοθετήθηκαν από τους Peel (1967) και Hallam (1970) με στόχο την ανάπτυξη ενός μοντέλου ιστορικής σκέψης και κατανόησης από τους μαθητές. Αυτοί οι ερευνητές ισχυρίστηκαν ότι τα τρία τελευταία στάδια του Piaget (η προεγνωσιολογική περίοδος, η περίοδος των συγκεκριμένων λογικών ενεργειών, η περίοδος των τυπικών λογικών ενεργειών) αντιστοιχούσαν στα στάδια ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης και κατανόησης. Στο προεγνωσιολογικό στάδιο (2 έως 7 έτη), οι μαθητές συχνά αποτύγχαναν να κατανοήσουν τις ιστορικές πληροφορίες. Στο στάδιο των συγκεκριμένων λογικών ενεργειών (7 έως 12 έτη) οι μαθητές μπορούσαν να περιγράψουν ιστορικά γεγονότα. Στο στάδιο των τυπικών λογικών ενεργειών (12 έτη σε ενήλικες) οι μαθητές ήταν δυνατό να βγάζουν ορθά συμπεράσματα μέσα από περιορισμένες πληροφορίες και υποθέσεις ως προς τα κίνητρα και τα αίτια των ιστορικών γεγονότων (Booth, 1987, Schoeman, 2007, σελ. 713, Siegler, 2002, σελ. 98-100).

Οι Dickinson και Lee (1978) εξέτασαν την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και κατανόησης χωρίς να την εξαρτήσουν με τα στάδια της νοητικής ανάπτυξης. Πρότειναν ότι μια σημαντική πτυχή της ιστορικής σκέψης και κατανόησης είναι η ικανότητα να γίνεται διάκριση μεταξύ, αφενός, των σύγχρονων αξιών και προοπτικών του παρόντος (presentism) κατά την εξέταση ενός ιστορικού ζητήματος και, αφετέρου, των αξιών και προοπτικών της δεδομένης ιστορικής περιόδου (real history).

Όπως σημειώνει η Schoeman (2007), ο Booth αναγνώρισε ένα ακόμη στοιχείο της ιστορικής σκέψης και της κατανόησης. Διατύπωσε την άποψη ότι η ιστορία απαιτεί «προσθετική» σκέψη (adductive thought), σε αντίθεση με τις καθιερωμένες ιδέες της επαγωγικής ή συμπερασματικής επιστημονικής σκέψης (Schoeman, 2007, σελ. 714). Η χρήση του όρου «προσθετικότητα» (adductive) του Booth αναφέρεται στον συνδυασμό μεταξύ των εννοιών «απαγωγής» (abduction), της διαδικασίας διαμόρφωσης μιας υπόθεσης, και «επαγωγής» (induction), της διαδικασίας εξέτασης μιας θεωρίας. Η ιστορική σκέψη είναι δηλαδή, μια διαδικασία «προσθετικής» συλλογιστικής (adductive reasoning) με την έννοια της προσφοράς απαντήσεων σε συγκεκριμένες ερωτήσεις, έτσι ώστε να είναι ικανοποιητική η απάντηση που απαιτείται (Booth, 1993, σελ. 13).

Ο Lee (1998: 29-32) εξέτασε τις ιδέες των μαθητών (ηλικίας 7 έως 14 ετών) σχετικά με τα διαφορετικά είδη αφηγήσεων για να διερευνήσει εάν υπάρχουν στάδια εξέλιξης στην ιστορική κατανόηση που θα μπορούσαν να χαρτογραφηθούν. Τα συμπεράσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι μικρότεροι μαθητές (ηλικίας 7 ετών) θεωρούν όλες τις ιστορικές πηγές ως ίδιες και δεν είναι σε θέση να τις διαφοροποιήσουν μεταξύ τους. Ακόμη, οι μαθητές αυτής της ηλικίας επεσήμαναν ότι η άμεση πρόσβαση στο "παρελθόν" είναι αδύνατη. Σύμφωνα με τον Lee (1998: 29-32), οι μεγαλύτεροι μαθητές ήταν πιο πιθανό να δώσουν έμφαση στο ρόλο των συγγραφέων σε αυτές τις ιστορικές πηγές και μια μικρή ομάδα από τους μεγαλύτερους μαθητές αναγνώρισε ότι οι αφηγήσεις ίσως να μην ήταν πλήρεις. Σε έρευνα του Shemilt (1980: 18-25) αποδείχθηκε ότι οι εκπαιδευόμενοι που είχαν διδαχθεί μια ιστορική μεθοδολογική προσέγγιση (π.χ. βασισμένη σε τεκμήρια) είτε ήταν πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν υψηλότερου επιπέδου ιστορική σκέψη και κατανόηση από την αντίστοιχη ομάδα ελέγχου, είτε ήταν πιθανότερο να θεωρήσουν την ιστορική εξήγηση ως μια σειρά προτάσεων.

Μέσα στο σύγχρονο επιστημολογικό περιβάλλον, η ιστορική γνώση δεν εκλαμβάνεται ως συσσώρευση αντικειμενικών ιστορικών στοιχείων, αλλά ως ευρεία διανοητική και κοινωνική δεξιότητα ιστορικής ερμηνείας και κατανόησης του επιστημονικού ιστορικού πλαισίου, εντός του οποίου εναλλακτικές ιστορικές ερμηνείες δοκιμάζονται, ελέγχονται και, εν δυνάμει, δικαιώνονται (Νάκου, 2000). Με αυτήν την έννοια, η ιστορική γνώση συνδέεται άμεσα με την ιστορική σκέψη και με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο η ιστορική ερμηνεία και η ιστορική κατανόηση πραγματώνονται.

Η καλλιέργεια ιστορικής γνώσης ως διανοητικής και κοινωνικής δεξιότητας αφορά άμεσα τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες, γιατί τους εφοδιάζει με τρόπους και μεθοδολογικά εργαλεία για να ερμηνεύουν το παρελθόν, να κατανοούν το παρόν και να κοιτάζουν προς το μέλλον με ιστορικούς όρους (Νάκου, 2000).

Η μετατόπιση της εννοιολογικής σύλληψης της γνώσης από συσσώρευση αντικειμενικών στοιχείων σε διανοητική και κοινωνική δεξιότητα ιστορικής ερμηνείας και κατανόησης, γίνεται ακόμα περισσότερο έντονη μέσα στο πλαίσιο των μεταμοντέρνων προσεγγίσεων της Ιστορίας, οι οποίες αρνούνται την έννοια της επιστημονικής αλήθειας. Αυτό συνεπάγεται ότι η αλήθεια και η πραγματικότητα εκλαμβάνονται ως ιδεολογικές ρητορικές κατασκευές ενός αποδομημένου παρόντος και η ιστορία ως μία ρητορική, λεκτική κατασκευή, ως μία ιστοριογραφία του παρόντος, η οποία δομείται από ιστορικούς και άλλους ιστορικά σκεπτόμενους ανθρώπους, σύμφωνα με τις ιδεολογικές θέσεις τους, τις παρούσες ανάγκες και χρήσεις, έχοντας ως βάση τα στοιχεία του παρελθόντος (Νάκου, 2000, σελ. 222) .

Η ιστορική σκέψη είναι μια διανοητική και κοινωνική διαδικασία που σχετίζεται με την ιστορική γνώση. Η σκέψη νοείται ως ιστορική, όταν αναφέρεται στην έννοια της ιστορικότητας του παρελθόντος και του παρόντος και συνδέεται με τη χρήση και την ερμηνεία γραπτών, υλικών, προφορικών και κάθε είδους μαρτυριών, με βάση την οποία μπορεί να προκύψουν ερωτήματα και να διατυπωθούν υποθέσεις ή συμπεράσματα για το παρελθόν και κατ' επέκταση και για το παρόν (Νάκου, 2000: Βακαλούδη, 2014).

Σύμφωνα με τη Νάκου (2000), η μεθοδολογία της ιστορικής σκέψης διασυνδέει όλα τα στάδια της ιστορικής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, ακολουθεί τη διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων βάσει της προϋπάρχουσας ιστορικής γνώσης, τη συλλογή καταλοίπων ως ιστορικές πηγές, τη διατύπωση ερωτήσεων βασισμένες στις πηγές και στην ερμηνεία των πηγών ως μαρτυριών μέσα στο ιστορικό πλαίσιο, τη διαμόρφωση ιστορικών υποθέσεων, την άρθρωση ιστορικού λόγου, με ειδικό εννοιολογικό σύστημα και αντίστοιχο «λεξιλόγιο», τη συμμετοχή στον κοινωνικό διάλογο, όπου η ιστορική σκέψη ελέγχεται και αξιολογείται και τέλος, τον εμπλουτισμό της ιστορικής γνώσης, ο οποίος επανατροφοδοτεί την ιστορική σκέψη με τη διατύπωση νέων ερωτημάτων (Νάκου, 2000, σελ. 41: Βακαλούδη, 2014, σελ. 14).

Από μια άλλη οπτική, ο Seixas (2017) εστιάζει το ενδιαφέρον του σε έξι στοιχεία της Ιστορίας που παρέχουν ένα πλαίσιο για την ανάλυση της ιστορικής σκέψης, τα οποία είναι: 1) η Σημαντικότητα (Significance), η 2) η Συνέχεια και Αλλαγή

(Continuity & Change), 3) η Αιτία και το Αποτέλεσμα (Cause and Consequence), 4) η Ιστορική Προοπτική (Historical Perspective – Taking 5) η Ηθική Διάσταση (Ethical Dimension), 6) η χρήση Πηγών (Primary Source Evidence) (Seixas, 2017).

1.2 Σύνδεση Ιστορικής – Κριτικής Σκέψης με την Ιστορική Γνώση

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1998), η κριτική σκέψη μπορεί να οριστεί ως μια «νοητικό – συναισθηματική λειτουργία που ενεργοποιεί επιλεκτικά και συνδυαστικά γνωστικές δεξιότητες, λογικούς συλλογισμούς και μεταγνωστικές στρατηγικές, με τη βοήθεια των οποίων το άτομο επεξεργάζεται τα δεδομένα με τρόπο λογικό και αποστασιοποιημένο από τις προσωπικές του πεποιθήσεις και προκαταλήψεις, προκειμένου να δαμάσει το πλήθος των ετερογενών στοιχείων τους, ώστε τελικά να καταλήξει σε έγκυρα και λογικά συμπεράσματα, διατυπώσεις, κρίσεις και επιλογές δράσης» (Ματσαγγούρας, 1998: Βακαλούδη, 2014, σελ. 15).

Η σύγχρονη επιστημολογική προσέγγιση της Ιστορίας θεωρεί ότι η ιστορική σκέψη επηρεάζεται άμεσα από την προσωπικότητα και από το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον του ιστορικού. Επομένως, διαφορετικές ιστορικές ερμηνείες είναι δυνατό να είναι έγκυρες ακόμη και όταν βασίζονται στις ίδιες μαρτυρίες. Οι σύγχρονες προσεγγίσεις για την Ιστορία στην εκπαίδευση αποβλέπουν στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών ως προς τη μεθοδολογία, το περιεχόμενο και τα ειδικά χαρακτηριστικά της, σε στενή σχέση με την ανάπτυξη κριτικής ιστορικής γνώσης (Βακαλούδη, 2014, σελ.16).

Η ιστορική – κριτική σκέψη τροφοδοτείται από την ιστορική γνώση εφόσον δεχόμαστε ότι η ιστορική μαρτυρία δεν οδηγεί άμεσα και από μόνη της στη γνώση του παρελθόντος. Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές μέθοδοι επικεντρώνονται στην κριτική μελέτη ιστορικών έργων και στη χρήση και ερμηνεία ιστορικών μαρτυριών από τους μαθητές, γιατί με αυτό τον τρόπο εξασφαλίζεται η παράλληλη ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής γνώσης (Νάκου, 2000: Βακαλούδη, 2014, σελ. 16). Η ιστορική εκπαίδευση εισάγει τους μαθητές στη μελέτη του παρελθόντος και ταυτόχρονα τους μυεί στην ιστορική μέθοδο και διαδικασία.

Ο D. Shelmit (1987:44) υποστηρίζει ότι η ιστορική γνώση εξαρτάται από τις ερωτήσεις που θέτουμε και από τις πληροφορίες που χρησιμοποιούμε. Προσθέτει ακόμη ότι η εγκυρότητα της ιστορικής γνώσης εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από τη

διαδικασία διατύπωσης υποθέσεων και της υποβολής ερωτήσεων στο τεκμήριο – μαρτυρία, καθώς και από τα συμπεράσματα που είμαστε διατεθειμένοι να δεχθούμε ως λογικά και αξιόπιστα. Επίσης, ο P.J. Lee (1984:89) σημειώνει ότι η σκέψη του ιστορικού καταξιώνεται ως ιστορική εάν είναι κριτική και εμπλουτισμένη με φαντασία και ενσυναίσθηση.

Σύμφωνα με τη Νάκου (2000), η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των παιδιών συνδέεται με την ηλικία και τη γενική διαδικασία ωρίμανσής τους αλλά παράλληλα συνδέεται και με κοινωνικά, διανοητικά, συναισθηματικά, ψυχολογικά και αισθητικά ζητήματα. Οι Dickinson & Lee (1984), θεωρούν ότι η διανοητική ωριμότητα και η δεξιότητα έκφρασης ώριμων ιστορικών συλλογισμών δεν συνδέονται μόνο με την ηλικία αλλά κυρίως με τον χαρακτήρα της εκπαίδευσής τους και από κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες (Νάκου, 2000, σελ. 175).

Αποτελεί δεδομένο ότι η δυσκολία των παιδιών να σκεφτούν κριτικά για το παρελθόν συνδέεται, εκτός των άλλων, και με την παραδοσιακή ιστορική εκπαίδευσή τους, εξαιτίας της οποίας δε διαθέτουν γνώση ή εμπειρία της ιστορικής μεθόδου (Νάκου, 2000: Βακαλούδη, 2014, σελ. 17). Η παραδοσιακή ιστορική εκπαίδευση επηρεάζει την ιστορική σκέψη και γνώση καθώς περιορίζεται στο επίπεδο αναπαραγωγής των ιστορικών στοιχείων.

Η Ιστορία, ως επιστημονικός κλάδος και ως σχολικό διδακτικό αντικείμενο, έχει ως στόχο την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι στο παρελθόν έβλεπαν τον κόσμο σε διαφορετικούς χρόνους και τόπους. Για να συμβεί αυτό, χρειάζεται να κατανοηθούν τα αίτια για τα οποία οι άνθρωποι έδρασαν με τον συγκεκριμένο τρόπο (Lee & Ashby, 2001). Πορίσματα σχετικών ερευνών επισημαίνουν ότι η ιστορική σκέψη των μαθητών συγκροτείται ευκολότερα όταν οι μαθητές ασκούνται περισσότερο στην εξήγηση και όχι τόσο στην περιγραφή των ιστορικών γεγονότων (Κόκκινος, 1998: Βακαλούδη, 2014) και για την αναδόμηση του παρελθόντος, σημαντικό ρόλο, εκτός των άλλων, κατέχουν η ενσυναίσθηση (empathy) ή λογική κατανόηση (rational understanding).

1.3 Μάθημα Ιστορίας και Αναλυτικό Πρόγραμμα

Παραδοσιακά, στο επίκεντρο της σχολικής Ιστορίας βρισκόταν η απομνημόνευση σημαντικών γεγονότων και πληροφοριών από το (εθνικό) παρελθόν. Οι πιο σύγχρονες

απόψεις για τη μάθηση της Ιστορίας έδωσαν έμφαση στην ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας για γεγονότα και ιστορίες του παρελθόντος και στη δημιουργία νέων συνεκτικών ιστοριών (McCarthy, Young & Leinhardt, 1998).

Η συλλογιστική αυτή διαδικασία που έχει ως βάση τις πληροφορίες για το παρελθόν μπορεί να θεωρηθεί ως μια σημαντική πολιτιστική πρακτική των κοινωνιών. Για αυτό το λόγο έχει ενσωματωθεί στο πρόγραμμα σπουδών Ιστορίας σε πολλές χώρες και θεωρείται ότι δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να κατανοούν την ιστορία, καθώς και την κοινωνική ζωή γενικότερα (van Drie & van Boxtel, 2008). Για παράδειγμα, η ικανότητα να συζητάμε για τα ιστορικά θέματα, αντί να τα δεχόμαστε ή να τα απορρίπτουμε χωρίς κριτική, θεωρείται ως μια σημαντική δεξιότητα στις δημοκρατικές κοινωνίες. Επιπλέον, οι Barton και Levstik (2004) υποστηρίζουν ότι η Ιστορία πρέπει να προωθεί την αιτιολογημένη κρίση για σημαντικά ανθρώπινα ζητήματα. Αυτό απαιτεί την ικανότητα εκτίμησης του πλαισίου, της συνειδητής μελέτης και κρίσης, του προβληματισμού σχετικά με τα αίτια των ιστορικών γεγονότων και των διαδικασιών, της συνειδητοποίησης της σχετικής σημασίας τους και των πιθανών αποτελεσμάτων των εναλλακτικών τρόπων της δράσης και, τέλος τη μεταφορά του αντίκτυπου του παρελθόντος στο παρόν.

Η εκπαιδευτική έρευνα έχει δείξει αυξημένο ενδιαφέρον για την εκμάθηση της Ιστορίας από τη δεκαετία του 1990 (van Drie & van Boxtel, 2008). Οι μελέτες που έχουν διεξαχθεί περιλαμβάνουν συγκρίσεις ανάμεσα σε ειδικούς και αρχάριους, την εξήγηση με βάση τα ιστορικά τεκμήρια και τις ιστορικές εξηγήσεις και τη διδασκαλία της ιστορίας. Αυτή η ερευνητική γραμμή διευρύνθηκε πρόσφατα και μέσα από μελέτες κοινωνικοπολιτισμικής προοπτικής (π.χ. Barton και Levstik, 2004).

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) της Ιστορίας (Γ Δημοτικού – Α Λυκείου) στον ελλαδικό χώρο ορίζονται ως γενικοί σκοποί του μαθήματος της Ιστορίας η διαμόρφωση γενετικής ιστορικής συνείδησης καθώς και η καλλιέργεια ιστορικής σκέψης, δημοκρατικής συνείδησης και ανθρωπιστικών αξιών καθώς και μιας πλουραλιστικής και ανεκτικής εθνικής ταυτότητας (ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., 2003, σελ.4). Συγκεκριμένα, η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης αφορά δεξιότητες αναλυτικής και συνθετικής ικανότητας, την επιχειρηματολογία, την τεκμηρίωση, τη διακρίβωση της αιτιότητας που συνδέει τα ιστορικά γεγονότα μεταξύ τους, την αποκάλυψη των αξιών και των κινήτρων που καθοδήγησαν τη δράση ατόμων και ομάδων, την κατανόηση της ιστορικότητας των γεγονότων και των φαινομένων, τη πολυσήμαντη ιστορική

ενσυναίσθηση (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., 2003, σελ. 5). Δομικά στοιχεία της αποτελούν οι παράγοντες της ιστορικής σημασίας, της χρήσης ιστορικών τεκμηρίων, των εννοιών της συνέχειας – αλλαγής και αιτίας – αποτελέσματος, της υιοθέτησης ιστορικής οπτικής και της κατανόησης των ηθικών διαστάσεων της ιστορίας. Η διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης αφορά τη σχέση που οι άνθρωποι σε κάθε εποχή (το εκάστοτε παρόν) διαμορφώνουν αναφορικά με το νόημα και τη σημασία που αποδίδουν στο παρελθόν, αλλά και με τις προσδοκίες που καλλιεργούν για το μέλλον ή τους φόβους που έχουν γι' αυτό. (ΥΠ.Ε.Π.Θ. -Π.Ι., 2003, σελ. 4).

Πιο αναλυτικά, γίνεται λόγος για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων του μαθητή και την ανάδειξη των ενδιαφερόντων του. Έχοντας ως γνώμονα αυτό, η εκπαίδευση πρέπει να χαρακτηρίζεται από θεματική ευρύτητα και να υποστηρίζει ενεργητικές και συμμετοχικές μεθόδους προσέγγισης της γνώσης, ώστε να εξασφαλίζεται το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο και τα εργαλεία εκείνα που θα βοηθούν το κάθε άτομο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες για εξειδίκευση, όπως υπαγορεύουν οι εξελίξεις του παρόντος και οι προοπτικές του μέλλοντος.

Όσον αφορά τη διδακτική μεθοδολογία, σημειώνεται ότι η διδασκαλία θα πρέπει να εμφυσήσει το ενδιαφέρον στους μαθητές να μάθουν για το παρελθόν και να τους εφοδιάσει με μέσα και τρόπους που θα τους επιτρέψουν να θέτουν ερωτήματα, να κατασκευάζουν υποθέσεις εργασίας, να σκέπτονται κριτικά, να αναζητούν και να επεξεργάζονται πολυδιάστατα και αλληλοσυγκρουόμενα στοιχεία, να συγκροτούν επιχειρήματα και να προβαίνουν σε τεκμηριωμένες, ορθολογικές και υπεύθυνες κρίσεις (ΥΠ.Ε.Π.Θ. -Π.Ι., 2003, σελ. 12) Για το λόγο αυτό προτείνεται να μην μονοπωλεί τη διδακτική διαδικασία και αξιολόγηση το σχολικό εγχειρίδιο, να δοθεί περισσότερη έμφαση στην ιστορική κατανόηση και σκέψη, στην κριτική χρήση πηγών, η οποία θα ενθαρρύνει τη ερευνητική και δημιουργική «συνομιλία» των μαθητών με την ιστορική πηγή, την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε, εποπτικού υλικού, εννοιολογικών χαρτών και βιωματικών δράσεων ως βασικά εργαλεία διδασκαλίας (ΥΠ.Ε.Π.Θ. -Π.Ι., 2003, σελ. 12-13).

Με τη διδασκαλία της Ιστορίας ο μαθητής μπορεί να αποκτήσει όχι μόνο την επίγνωση ότι ο σύγχρονος κόσμος αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος, αλλά και την αντίληψη ότι ο σύγχρονος ιστορικός ορίζοντας συνδέεται άμεσα με τη ζωή του. Ο σκοπός της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης συνδέεται έτσι με το γενικότερο σκοπό της εκπαίδευσης που αναφέρεται στην προετοιμασία υπεύθυνων πολιτών. (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003, σελ. 184)

1.4 Οι Έννοιες στη Διδακτική της Ιστορίας

Υπάρχει ποικιλία ορισμών που προσπαθούν να προσδιορίσουν τις ιστορικές έννοιες. Στη γενικότητά τους οι έννοιες ορίζονται καταρχήν ως γενικεύσεις που προκύπτουν μέσα από συγκεκριμένες διανοητικές λειτουργίες που αφορούν κατά κύριο λόγο την αφαίρεση και την ταξινόμηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών και γνωρισμάτων (Ρεπούση, 2000, σελ. 11). Ως εργαλείο, οι ιστορικές έννοιες ορίζονται με διαφορετικό τρόπο στους διάφορους επιστημονικούς χώρους. Όσον αφορά τις κοινωνικές επιστήμες και ειδικά της ιστορίας, αξιοποιείται η θεωρία του Cassirer για τις «συσχετιστικές έννοιες» (*concepts de relation*), ως πολύσημες, ελαστικές, πλαστικές, δύσκολες στη δόμησή τους και με πολλά γνωρίσματα (Ρεπούση, 2000, σελ. 11).

Οι ιστορικές έννοιες δεν μπορούν να ορισθούν παρά μόνο σε σχέση με το εκάστοτε αντικείμενο στο οποίο αναφέρονται και το οποίο στην ιστορία είναι μοναδικό, κατά τον Gardiner, ιδιαίτερο, κατά τον Certeau, ειδοποιό, κατά τον Veyne, όπως σημειώνει η Ρεπούση (2000). Για το λόγο αυτό, το αντικείμενο στο οποίο αναφέρονται σε κάθε περίπτωση δεν μπορεί να είναι επαναλαμβανόμενο. Αυτή ακριβώς η όψη της ιστορίας συνιστά την αντιφατική πλευρά της, ως προς τη χρήση των εννοιών.

Μια πρώτη διάκριση ανάμεσα στις ιστορικές έννοιες γίνεται από τον Prost με βάση τον πρωτογενή ή τον δευτερογενή χαρακτήρα τους (Ρεπούση, 2000). Πρόκειται για έννοιες κληροδοτημένες από το ίδιο το παρελθόν, που αξιοποιούνται ως στοιχεία για την κατανόηση της ιστορικής κατάστασης μέσα στην οποία δημιουργήθηκαν. Ένα παράδειγμα αυτής της τάξης εννοιών αποτελεί η έννοια «πόλη», η οποία συνοψίζει διαφορετικά χαρακτηριστικά όταν αυτή αναφέρεται στην Αθήνα του 5^{ου} αιώνα και διαφορετικά στη σύγχρονη εννόησή της.

Η ιστορική σύνθεση δομείται επίσης μέσα από έννοιες που διαμορφώθηκαν και προσδιορίστηκαν εκ των υστέρων για να εκφράσουν τα ιστορικά φαινόμενα που μελετώνται (Ρεπούση, 2000, σελ. 14). Στη δεύτερη περίπτωση τάξης εννοιών, οι έννοιες αυτές απουσιάζουν από τις πρωτογενείς ιστορικές πηγές και εκφράζουν τον τρόπο με τον οποίο μεταγενέστερες κοινωνίες ή και σύγχρονες εννόησαν το συγχρονικό τους κόσμο και το παρελθόν του.

Κατά άλλους ιστορικούς, υπάρχουν επιπλέον διακρίσεις και κατηγορίες που αφορούν στις έννοιες, οι οποίες όμως ξεπερνούν τα όρια της παρούσας εργασίας. Η

ποικιλία, ετερότητα και συνάφεια των ιστορικών εννοιών και η σημασία τους στην ιστορική μάθηση, οδήγησαν σε συνοψίσεις, εννοιολογικές τυπολογίες, προκειμένου να υποβοηθηθεί η λειτουργικότητά τους στη σχολική τάξη (Ρεπούση, 2000, σελ. 22).

Ο P. J. Lee αναφέρεται σε δύο βασικούς βαθμούς, τάξεις εννοιών. Η πρώτη τάξη αναφέρεται στις *ουσιαστικές, πρώτου βαθμού* έννοιες (substantive), όπου εντάσσονται όλες οι έννοιες μέσα από τις οποίες, οι ιστορικοί αφηγούνται το παρελθόν και η δεύτερη τάξη αναφέρεται στις *δομικές, δεύτερου βαθμού* (procedural), έννοιες, οι οποίες σχετίζονται με τη διαθεματική δομή της ιστορικής εργασίας, την έρευνα, την τεκμηρίωση, τις μεθόδους. Σε αυτές, κατά την άποψή του, συγκαταλέγονται η *μαρτυρία, η αιτιότητα, η ενσυναίσθηση, η αλλαγή, ο χρόνος*.

Η Ρεπούση (2000, σελ. 25) προτείνει τη διάκριση ανάμεσα σε έννοιες μεθοδολογικού, επικοινωνιακού και σε οργανωτικού χαρακτήρα. Οι έννοιες μεθοδολογικού χαρακτήρα αποτελούνται από την αιτιότητα, τον ιστορικό χρόνο, χώρο, την αλλαγή, συνέχεια, συνέπεια, αλληλουχία, τεκμηρίωση, εξήγηση, ερμηνεία, ομοιότητα και διαφορά. Αυτές οι έννοιες συνιστούν αναγκαίες εννοιολογικές θεματικές για την ιστορική γνώση και κατανόηση στο σχολείο. Οι έννοιες επικοινωνιακού χαρακτήρα είναι αυτές με τις οποίες οι άνθρωποι σκέφτονται για τον κόσμο και δημιουργούν το ιστορικό κείμενο. Μπορούν να είναι δομημένες είτε θεματικά είτε χρονολογικά, συσχετίζονται με άλλες έννοιες και εξαρτώνται από το πλαίσιο της αναφοράς τους. Τέλος, οι έννοιες είναι αυτές που προσδιορίζουν μια συγκεκριμένη ιστορική περίοδο (π.χ. Αρχαιότητα, Μεσαίωνας, Βυζάντιο, Τουρκοκρατία) και παραπέμπουν σε ένα σύνολο σχέσεων, δραστηριοτήτων και αξιών και μπορεί να διαφέρουν στο χώρο και το χρόνο.

Κεφάλαιο 2^ο: Αιτιότητα και Ιστορική Εκπαίδευση

2.1 Η Ιστορική Εξήγηση και οι Διαφορετικές Προσεγγίσεις

Η σημασία της αφήγησης για την αναπαράσταση των ιστορικών γεγονότων έχει γίνει θέμα αντιπαράθεσης τις τελευταίες δεκαετίες, όχι μόνο από την ιστοριογραφική σκοπιά, αλλά και από τον τομέα της Φιλοσοφίας της Ιστορίας (Carretero, M., López-

Manjón, A., & Jacott, L., 1997, σελ. 294). Στην πραγματικότητα, ο προβληματισμός για το ρόλο της αφήγησης στην ιστορία έχει οδηγήσει σε αναδιατύπωση των εννοιών της αιτίας και της εξήγησης στον τομέα αυτό (Burke, 1991: Carretero, M., López-Manjón, A., & Jacott, L., 1997). Η πρόθεσή μας εδώ δεν είναι να παρουσιάσουμε μια ευρεία εικόνα των διαφορετικών θέσεων σχετικά με αυτή τη συζήτηση. Αντίθετα, θα επικεντρωθούμε σε μερικές σημαντικές επιστημολογικές πτυχές που σχετίζονται με την ιστορική εξήγηση. Στη φιλοσοφική συζήτηση που προσεγγίζει τον τομέα της Ιστορίας και των κοινωνικών επιστημών γενικότερα υπάρχουν διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα εξήγησης.

Οι κύριες διαφορές μεταξύ των διαφορετικών ιστορικών απόψεων εναπόκεινται σε δύο ζητήματα: τη δυνατότητα να συνάγονται νόμοι για τη γενίκευση των αιτιακών σχέσεων και τη σημασία που οι ιστορικοί αποδίδουν στις συνθήκες περιβάλλοντος, τις ανθρώπινες ενέργειες και τα κίνητρα.

Ένα θεμελιώδες πρόβλημα στη φιλοσοφία της επιστήμης ήταν ο καθορισμός της φύσης των επιστημονικών εξηγήσεων. Ερώτημα αποτελούσε το εάν οι επιστημονικές εξηγήσεις είναι ίδιες σε όλες τις επιστήμες, ή εάν διαφέρουν, ανάλογα με την επιστήμη στην οποία εξετάζονται (Schoeman, 2007 σελ. 711). Το παραπάνω ερώτημα έχει συζητηθεί σε βάθος από τους φιλόσοφους σε όλη την ιστορία των επιστημών. Δύο είναι οι απόψεις αυτής της συζήτησης που κυριαρχούν και εκπροσωπούνται από σημαντικές φιλοσοφικές σχολές σκέψης. Από τη μία, η θετική σχολή σκέψης, η οποία θεωρεί ως ιδανικό επεξηγηματικό μοντέλο για όλες τις επιστήμες το επεξηγηματικό, «Παραγωγικό – Νοολογικό» υπόδειγμα της αιτιότητας (nomological – deductive model) (Maxwell, 2004), ή αλλιώς «θεωρία του καλυπτήριου νόμου» και στο οποίο υπήρξε μια προσπάθεια να συνδεθεί η αιτιότητα με νόμους (Rosenberg, 2017, σελ. 36). Από την άλλη πλευρά, υπάρχει μια άλλη σχολή σκέψης που διαχωρίζει τις επιστημονικές εξηγήσεις ανάλογα με τον τομέα στον οποίο διενεργούνται, στις φυσικές ή στις κοινωνικές επιστήμες (Burger, 1977: Schoeman, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, στις κοινωνικές επιστήμες υπήρξε το ζήτημα του κατά πόσο οι μέθοδοι των θετικών επιστημών θα μπορούσαν να εφαρμοστούν και σε αυτές (Benton & Craib, 2001: Schoeman, 2007). Ένα από τα θεωρητικά μοντέλα για να απαντηθεί το παραπάνω ερώτημα αποτελεί το πρότυπο εξήγησης με βάση τις προθέσεις (intentionalist model) που προτάθηκε από τον Von Wright (1971: 371-413). Βασίζεται στην υπόθεση ότι οι μέθοδοι των φυσικών επιστημών δεν μπορούν να μεταφερθούν

στις κοινωνικές επιστήμες, δεδομένης της διαφορετικής φύσης των δύο επιστημών. Όπως συχνά έχει επισημανθεί από μελετητές, όπως οι Collingwood (1946: 20) και Dray (1957: 43), η κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς από τις κοινωνικές επιστήμες δεν μπορεί να βασίζεται αποκλειστικά στην εξωτερική παρατήρηση, όπως γίνεται στις φυσικές επιστήμες. Για το λόγο αυτό, η προσέγγιση του Von Wright με βάση τις προθέσεις (intentionalist model) συλλαμβάνει την ιστορική εξήγηση από την άποψη των ανθρώπινων ενεργειών, αποδίδοντας μεγάλη σημασία στα συγκεκριμένα κίνητρα, τις προθέσεις και τις πεποιθήσεις των εμπλεκομένων παραγόντων (Von Wright, 1971).

Βάσει αυτής της προσέγγισης, το αντικείμενο της μελέτης στην ιστορία είναι η ανθρώπινη δράση, με επίκεντρο την ανασυγκρότηση της ζωής των ανθρώπων που έζησαν σε διαφορετικές περιόδους και σε διαφορετικά μέρη (Collingwood, 1946). Εξέχοντα ρόλο σε αυτή τη προσέγγιση έχουν τα ενεργά υποκείμενα (agents) των οποίων η δράση επηρεάζει την εξέλιξη των ιστορικών γεγονότων. Το έργο του Von Wright επηρέασε πολλές μελέτες (Carretero, Jacott, Limon, M., Lopez- Manjon, & Leon, 1994), οι οποίες διερεύνησαν τις αναπαραστάσεις μαθητών και ενηλίκων πάνω σε ιστορικά γεγονότα σχετικά με τους αιτιώδεις παράγοντες των ιστορικών γεγονότων.

Η προσέγγιση με βάση τις προθέσεις των δρώντων καθιερώνει θεμελιώδεις διαφορές ανάμεσα στις αιτιακές εξηγήσεις των φυσικών επιστημών και σε αυτές των κοινωνικών επιστημών (Schoeman, 2007, σελ. 712). Αυτό συμβαίνει διότι οι θετικιστές ιστορικοί ισχυρίστηκαν ότι είναι δυνατό να εξάγουμε συμπεράσματα για τις κανονικότητες καθορίζοντας τη δράση των αιτιωδών παραγόντων, όπως, για παράδειγμα το κλίμα και τα βιολογικά χαρακτηριστικά, σε διαφορετικές ιστορικές περιόδους και πλαίσια. Σύμφωνα με την άποψη τους, ένα επιμέρους συμβάν εξηγείται όταν η πρόταση που το περιγράφει είναι δυνατόν να συναχθεί ως συμπέρασμα ενός λογικού παραγωγικού συλλογισμού που έχει ως προκείμενες έναν ή περισσότερους φυσικούς νόμους και προτάσεις που περιγράφουν τις «αρχικές» συνθήκες που σύμφωνα με τους νόμους πρέπει να ισχύουν για να πραγματώνεται το εκάστοτε εξηγητέο συμβάν. Στηριζόταν δηλαδή, στην ιδέα ότι οι αιτίες είναι «νοολογικά επαρκείς» (nomologically sufficient) για τα αποτελέσματα. Με αυτόν τον τρόπο, η εμφάνιση της επεξηγηματικής έννοιας υπαγόταν σε φυσικό νόμο. Η θέση τους αυτή έχει εδραιωθεί ως μια «κανονιστική» σύλληψη της έννοιας της αιτιότητας, η οποία προέρχεται από την ανάλυση της έννοιας της αιτιότητας του David Hume. Αυτή η οπτική της έννοιας της αιτιότητας αναλύθηκε επιπρόσθετα από τον John Stuart Mill, αναπτύχθηκε περαιτέρω από θετικούς φιλόσοφους, όπως ο Carl Hempel και ο

Oppenheim (1948) και ενσωματώνεται στο επεξηγηματικό «Παραγωγικό – Νοολογικό» υπόδειγμα της αιτιότητας, όπως αναφέρθηκε παραπάνω (Maxwell, 2004).

Η ιδέα ότι η αιτιότητα είναι ζήτημα των κανονικοτήτων ήταν η τυπική άποψη στη φιλοσοφία της επιστήμης για το μεγαλύτερο μέρος του 20ού αιώνα (Salmon, 1989). Ωστόσο, η προσέγγιση με βάση τις προθέσεις των δρώντων συνεπάγεται ότι η εξήγηση εστιάζεται στις συγκεκριμένες οντότητες ή άτομα. Η σπουδαιότητα της μελέτης της ανθρώπινης συμπεριφοράς οδήγησε τους ιστορικούς και τους κοινωνιολόγους να αναπτύξουν τη θεωρία της πράξης (action theory), να αναλύουν, δηλαδή, τους παράγοντες που επηρεάζουν τις ανθρώπινες ενέργειες (Schoeman, 2007, σελ. 712). Πέντε είναι τα βασικά στοιχεία που άπτονται της ανάλυσης αυτής: ο σκοπός, η αποτίμηση της κατάστασης, η επιλογή των μέσων, η παράθεση (ή κίνητρο), και το περιβάλλον. Παρόλα αυτά, ενώ πολλά γεγονότα μπορούν να ερμηνευθούν με βάση αυτά τα στοιχεία, δεν καταλήγουν όπως έχουν σχεδιασθεί και για το λόγο αυτό η ερμηνεία με βάση τις προθέσεις αποβαίνει ανεπαρκής και ο ιστορικός καλείται να εντοπίσει και άλλα αίτια για να δώσει μια ικανοποιητική εξήγηση (Schoeman, 2007:712).

Ο Von Wright (1971) θεωρεί ότι η ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων περιλαμβάνει την εξέταση προηγούμενων γεγονότων που μπορούν να θεωρηθούν ως «συντελεστικά αίτια» (contributory causes), ενώ για τον Collingwood (1946), το ερώτημα ως προς την εύρεση της αιτίας ισοδυναμεί με το πώς μπορεί να προκληθεί ή να αποτραπεί το συγκεκριμένο γεγονός (Schoeman, 2007, σελ. 712). Η απάντηση στο ερώτημα βρίσκεται συνήθως σε μια ασυνήθιστη συνθήκη (abnormal condition), δίχως η μέθοδος αυτή να αποδεικνύεται πάντα αλάνθαστη.

Επιπρόσθετα, για την εξήγηση των ιστορικών γεγονότων οι ιστορικοί λαμβάνουν υπόψη τους τις εκάστοτε αξίες και πολιτικές θέσεις. Ο μαρξισμός και η σχολή Annales, αντιτάχθηκαν στο θετικιστικό μοντέλο της γραμμικής αιτιότητας. Αντί αυτού, πρότειναν την έννοια της δομής, που θεωρείται ως μια μακρόχρονη εσωτερική αιτιακή αλληλεπίδραση, που θα εξηγούσε τη σταθερότητα των ιστορικών φαινομένων (Braudel, 1968: Montanero & Lucero, 2011). Η μαρξιστική προσέγγιση δίνει περισσότερη έμφαση στην ύπαρξη των υλικών, διαλεκτικών νόμων που βασίζονται στη φιλοσοφία του Hegel. Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι η κινητήρια δύναμη της ιστορικής μεταβολής είναι η αντίθεση μεταξύ παραγωγικών σχέσεων και παραγωγικών δυνάμεων που οδηγεί σε μεταβολή του εποικοδομήματος, των θεσμών και των ιδεών. Η βασική ιστορική αντίφαση προκύπτει από τη διαρκή ανάπτυξη των παραγωγικών

δυνάμεων και τη στατικότητα που παρουσιάζουν σε κάποιο σημείο οι παραγωγικές σχέσεις. Ο διαλεκτικός υλισμός σχετίζεται με τη συζήτηση γύρω από τη μορφή που λαμβάνουν οι κοινωνικές σχέσεις σε μια δεδομένη ιστορική περίοδο. Ο μαρξικός υλισμός θεωρείται περισσότερο ερμηνευτική αντίληψη της ιστορίας (ιστορικός υλισμός). Η ιστορία καθορίζεται από τον χαρακτήρα που λαμβάνουν κάθε φορά οι κοινωνικές σχέσεις των ανθρώπων και η μορφή των κοινωνικών σχέσεων καθορίζεται από την έκβαση της ταξικής σύγκρουσης σε όλα τα επίπεδα (κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό). Το εποικοδόμημα κατέχει ενεργό ρόλο στη λειτουργία της ιστορικής κίνησης. Η σημασία που αποδίδει ο Μαρξ στο εποικοδόμημα ερμηνεύτηκε από πολλούς επικριτές του ως αναγωγή του συνόλου των κοινωνικών φαινομένων σε οικονομικά αίτια (οικονομισμός). Ωστόσο, στις επικρίσεις περί οικονομισμού, ο Μαρξ αποσαφήνισε τη λειτουργία του εποικοδομήματος. Κατέστησε σαφές, ότι το εποικοδόμημα αποτελεί ενεργό στοιχείο της κοινωνικής ζωής. Η λειτουργία του αποτελεί άλλοτε ανασταλτικό και άλλοτε προοδευτικό παράγοντα. Οπωσδήποτε όμως κατά τον Μαρξ, το εποικοδόμημα είναι ο δημιουργός των γεγονότων και των εξελίξεων (Μπιτσάκης, 2003).

Παρόμοια προσέγγιση εντάσσει στη συζήτηση το μοντέλο ερμηνείας της δομής, το οποίο βασίζεται στη σχέση μεταξύ ενός συνόλου συνθηκών (π.χ. οικονομικών, δημογραφικών, κοινωνικών, πολιτικών, θρησκευτικών κλπ.) που συνθέτουν την κοινωνική πραγματικότητα (Carr, 1961). Υποστηρίζει τη θεώρηση της ιστορίας υπό το πρίσμα της αλληλεπίδρασης των οικονομικών και κοινωνικών δομών, στην οποία τα εκάστοτε πρόσωπα δεν παίζουν αποφασιστικό ρόλο (Schoeman, 2007, σ. 713).

Η έννοια της αιτιότητας στην Ιστορία αποδεικνύεται περίπλοκη εφόσον υπάρχουν αίτια που ερμηνεύονται βάσει επιστημονικών νόμων, αίτια που σχετίζονται με την ανθρώπινη φύση και συμπεριφορά και αλυσίδες γεγονότων που δεν μπορούν να ερμηνευθούν ούτε με βάση τα κίνητρα των συμμετεχόντων, ούτε με βάση τους νόμους φυσικών ή κοινωνικών επιστημών (Schoeman, 2007). Ο ιστορικός καλείται λοιπόν, να λάβει υπόψη του έναν συνδυασμό παραγόντων για να ερμηνεύσει τα ιστορικά γεγονότα. Επομένως, όταν ασχολούμαστε με την έννοια της ιστορικής αιτιότητας και μελετούμε τα διάφορα ιστορικά γεγονότα δεν είναι δυνατό να συλλέγουμε δεδομένα χωρίς να λαμβάνουμε υπόψη τις παραπάνω ιστοριογραφικές προσεγγίσεις.

Η διδασκαλία της Ιστορίας θα πρέπει να εμπεριέχει τη γνωστική διαδικασία που θα διευκολύνει τους μαθητές στην κατανόηση των αιτιών ώστε να καταστούν ικανοί

να ερμηνεύουν τα ιστορικά γεγονότα. Η κατανόηση της νοηματοδότησης των ιστορικών καταστάσεων από τους μαθητές αποτελεί βασικό παράγοντα καθώς σημαντικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία έχει η διερεύνηση των εξηγήσεων που παρέχουν οι μαθητές και της σημασίας που αποδίδουν στους ιστορικούς παράγοντες και τα κίνητρά τους.

2.2 Ο Αιτιακός Συλλογισμός στην Εκμάθηση της Ιστορίας

Ο αιτιακός συλλογισμός (causal reasoning) μπορεί να οριστεί ως μια δραστηριότητα στην οποία ένας μαθητής/τρια οργανώνει τις πληροφορίες για το παρελθόν για να δώσει μια εξήγηση που αφορά τις εκάστοτε ιστορικές περιγραφές (Montanero & Lucero, 2011). Η διαδικασία του αιτιακού συλλογισμού συνεπάγεται σύνθετες εποικοδομητικές και επαγωγικές δραστηριότητες. Από τη μια πλευρά, είναι απαραίτητο οι μαθητές να κατασκευάσουν μια νοητική/ νοερή αναπαράσταση (mental representation), δηλαδή μια μακροσκοπική δομή, ώστε να ενσωματώσουν το δίκτυο των αιτιών και των συνεπειών (Van Dijk & Kintsch, 1983. Montanero & Lucero, 2011, σελ. 110). Από την άλλη πλευρά, η κατανόηση αυτών των σχέσεων απαιτεί τη χρήση διαφόρων ειδών σκέψης: (α) τη συμπερίληψη των χαρακτηριστικών της εποχής (όσον αφορά τη σειρά, τη διαδοχή και ταυτότητα των γεγονότων, τη συνέχεια και τη διάρκεια των φαινομένων), (β) τη συλλογιστική με βάση την ερμηνεία των ατομικών και συλλογικών προθέσεων (means – ends reasoning), (γ) την αιτιώδη δομική λογική, που βασίζεται στην εξήγηση των συνθηκών ενός κοινωνικοοικονομικού, πολιτικού ή άλλου τύπου περιβάλλοντος (Carretero et al., 1997: Montanero & Lucero, 2011).

Οι Van Drie και Van Boxtel (2008) πρότειναν ένα θεωρητικό πλαίσιο για την ιστορική σκέψη το οποίο αναδεικνύει τις δεξιότητες που εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία. Από τη γνωστική πλευρά, η ιστορική σκέψη απαιτεί ικανότητες: α) πραγματοποίησης ιστορικών ερωτήσεων (για παράδειγμα περιγραφικές, σύγκρισης, αξιολόγησης, ερωτήσεις που αφορούν τις αιτίες των γεγονότων), β) τοποθέτησης στο ιστορικό πλαίσιο (contextualization), γ) χρήσης ουσιαστικών (substantive) και μεθοδολογικών (methodological) εννοιών, δ) επιχειρηματολογίας, ε) αξιοποίησης των διαφορετικών πηγών.

Η πραγματοποίηση ερωτήσεων ιστορικών ζητημάτων και η στοχευμένη απάντησή τους είναι μια δεξιότητα η οποία είναι σχετική με πεδία τα της ιστορικής

σκέψης. Σύμφωνα με τους Montanero & Lucero (2011) η έρευνα των Sinatra et al. (1993) έδειξε ότι οι μαθητές/-τριες οι οποίοι έπρεπε να απαντήσουν σε ερωτήσεις αιτίας μάθαιναν περισσότερα από αυτούς που είχαν διαβάσει μόνο ένα κείμενο. Οι ερωτήσεις που προάγουν την εύρεση αιτιών και αιτιακών σχέσεων θα πρέπει να αποτελούν βοηθήματα για την καθοδήγηση του συλλογισμού σχετικά με τις αιτιώδεις συνδέσεις μεταξύ των γεγονότων. Θα πρέπει να προάγουν στις απαντήσεις τη δικαιολόγηση, την επεξήγηση του γιατί τα αίτια αυτά έχουν τα αντίστοιχα αποτελέσματα και όχι άλλα. Διαφορετικά, ο μαθητής/-τρια δύσκολα ξεφεύγει από τη λεγόμενη «αφηγηματική παγίδα» (narrative trap) (Duthie, 1986; Montanero & Lucero, 2011), δηλαδή από το να περιγράψει αυτό που συνέβη χωρίς όμως να κατανοήσει γιατί προκλήθηκαν τα γεγονότα.

Η ιστορία αφορά την κατανόηση γεγονότων και ανθρώπων σε συγκεκριμένο χρόνο και τόπο. Οι ανθρώπινες προθέσεις υποβοηθούνται ή όχι από τις περιστάσεις. Υπό αυτή την έννοια, η ιστορική πλαισίωση (contextualization) είναι επίσης ένα βασικό στοιχείο της ιστορικής συλλογιστικής και πρέπει να ενσωματωθεί σε οποιοδήποτε μοντέλο αιτιότητας. Το ιστορικό πλαίσιο περιλαμβάνει διαφορετικές παραμέτρους, όπως τη χρονολογική, τη χωροταξική και την κοινωνική (Montanero & Lucero, 2011). Από αυτές, η τελευταία έχει ιδιαίτερη σημασία στη διαχείριση δομικά αιτιωδών συλλογισμών, όπου ο μαθητής/-τρια πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις κοινωνικο-πολιτιστικές, κοινωνικοοικονομικές και κοινωνικοπολιτικές συνθήκες της ζωής. Στην πραγματικότητα, η αδυναμία κατανόησης της φύσης του ιστορικού πλαισίου περιγράφεται συχνά ως σημαντικός παράγοντας που οδηγεί τους μαθητές σε παρανοήσεις. Η ιστορική πλαισίωση (contextualization) διαμορφώνεται μέσα από την ιστορική γνώση και τις επιστημολογικές πεποιθήσεις, αλλά και μέσα από τις στρατηγικές και τις ικανότητες σκέψης, όπως η ενσυναίσθηση (van Drie και van Boxtel 2008). Σύμφωνα με τους Ashby, Dickinson & Lee (1997), από την ηλικία των 11-14 οι μαθητές αρχίζουν να κάνουν διάκριση ανάμεσα σε αυτό που οι ίδιοι γνωρίζουν για την κατάσταση και σε αυτό που γνώριζε τότε το ιστορικό πρόσωπο (Ashby, Dickinson & Lee, 1997, σελ. 243). Επιπλέον, η έλλειψη ιστορικής ενσυναίσθησης (empathy) μπορεί να εξηγήσει γιατί πολλοί έφηβοι τείνουν να πιστεύουν ότι η ίδια αιτία, η οποία κάτω από ορισμένες ιστορικές συνθήκες προκάλεσε ένα καθορισμένο γεγονός, θα παρήγαγε το ίδιο γεγονός σε άλλο χρόνο και πλαίσιο (Montanero & Lucero, 2011).

Επιπλέον, ο αιτιακός συλλογισμός (causal reasoning) απαιτεί την ικανότητα κατανόησης και χρήσης των ουσιαστικών και μεθοδολογικών εννοιών (meta -

concepts). Οι ουσιαστικές έννοιες είναι αυτές που χρησιμοποιούν οι ιστορικοί για να περιγράψουν τα πολιτικά, κοινωνικά, οικονομικά και πολιτιστικά φαινόμενα (π.χ. Μεσσαίωνα, εμπόριο, σταυροφορίες κ.λπ.). Μερικές «μετα-έννοιες» που εμπλέκονται στην αιτιακή συλλογιστική είναι, για παράδειγμα, η εξήγηση, η αλλαγή, η διαδικασία, η αφήγηση, η πολυπαραγοντική αιτιότητα που οδήγησαν στο εκάστοτε γεγονός. Η χρήση αυτών των εννοιών είναι ιδιαίτερα σημαντική για την κατανόηση των διαρθρωτικών (structural) εξηγήσεων, οι οποίες βασίζονται στις σχέσεις μεταξύ ενός συνόλου συνθηκών και παγκόσμιων γεγονότων (Carretero et al., 1997: Montanero & Lucero, 2011, σελ. 111).

Οι ιστορικοί μάλιστα διατυπώνουν συχνά τις ιστορικές αφηγήσεις χρησιμοποιώντας ουσιαστικές έννοιες, με υψηλό βαθμό αφαίρεσης (Howell & Prevenier, 2001: Montanero & Lucero, 2011). Αυτό αποτελεί έναν από τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές έχουν περισσότερες δυσκολίες στην κατανόηση αυτών των εξηγήσεων. Ακόμη, οι Lee & Shelmit (2009) διαπίστωσαν ότι ανακαλούνται από τους μαθητές οι προσωπικοί παράγοντες, ειδικά στα χαμηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης. Εξηγώντας τις ιστορικές αλλαγές, οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη χρήση πολλαπλών και διαφορετικών τύπων αιτιών και τείνουν να μεγιστοποιούν το ρόλο της ανθρώπινης δράσης έναντι της επίδρασης των συνθηκών περιβάλλοντος.

Η έννοια της πολυπαραγοντικής αιτιότητας (multicausality) αποτελεί θεμελιώδη έννοια για την ιστορική σκέψη. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι μαθητές/-τριες αντιμετωπίζουν δυσκολίες να αντιληφθούν ότι τα ιστορικά γεγονότα έχουν αιτίες, ή ακόμη μπορεί αντιλαμβάνονται τις αιτίες με έναν ντετερμινιστικό τρόπο. Στα επόμενα σχολικά χρόνια αρχίζουν να κατανοούν ότι τα ιστορικά γεγονότα προκαλούνται από έναν συνδυασμό πολλών αιτιών (Shemilt, 1984: Montanero & Lucero, 2011) αν και οι αφηγήσεις που κατασκευάζουν βρίσκονται σε πρώιμο στάδιο. Οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τείνουν επίσης να δημιουργούν είτε καταλόγους/ λίστες γεγονότων, είτε single - chained αφηγήσεις, στις οποίες τα γεγονότα τοποθετούνται παράλληλα και γραμμικά. Οι κατασκευές αυτές παρέχουν κάποια συνοχή, βασισμένη κυρίως στην ακολουθία των γεγονότων και στην κατανόηση των συναισθημάτων και των κινήτρων των πρωταγωνιστών (Hallden, 1997).

Άλλες δεξιότητες, όπως η επιχειρηματολογία και η χρήση πηγών, εμπλέκονται σε πιο ιδιαίτερα πεδία της αιτιακής συλλογιστικής. Η ικανότητα παρουσίασης επιχειρημάτων είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για να εξηγήσει γιατί ένα συγκεκριμένο

περιστατικό είχε μεγαλύτερη ή μικρότερη επίδραση από άλλα περιστατικά σε ένα ιστορικό γεγονός. Προκειμένου να κατασκευάσουν αιτιώδεις εξηγήσεις, οι μαθητές/-τριες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πρέπει να γνωρίζουν να διαχειρίζονται διαφορετικές πηγές πληροφοριών, πρωτογενείς είτε δευτερογενείς.

2.3 Στοιχεία της αιτιώδους εξήγησης

2.3.1 Ο αντιγεγονικός συλλογισμός (counterfactual thinking)

Η έρευνα σχετικά με την αιτιώδη σκέψη των παιδιών έχει τονίσει την αντίληψη της χρονικής και χωρικής συνάφεια (temporal and spatial contiguity) μεταξύ αιτίας και αποτελέσματος (Harris, German, & Mills, 1996). Η θέση αυτή στηρίζεται στην ανάλυση του Hume για την αιτιότητα, όπου υποστήριξε ότι παρατηρούμε απλώς μια κανονική διαδοχή γεγονότων, όπως για παράδειγμα, συμβαίνει το A γεγονός και στη συνέχεια ακολουθεί το B, αλλά λόγω μιας όλο και πιο ισχυρής συσχέτισης στο μυαλό μας μεταξύ του A και του B, καταλήγουμε να συναγάγουμε μια αναγκαία αιτιώδη σχέση μεταξύ τους. Ο σκοπός του Hume ήταν να δείξει ότι η αιτιώδης σχέση που συνάγουμε από την παραπάνω αλληλουχία γεγονότων δεν μπορεί να δικαιολογηθεί μέσα από την εμπειρική παρατήρησή μας, ανεξάρτητα από το πόσο συχνά επαναλαμβάνεται (Harris, German, & Mills, 1996, σελ. 234). Παρά την επίδραση της σκέψης του Hume, η σύγχρονη φιλοσοφική ανάλυση έχει υποδείξει ότι ο χαρακτηρισμός του για την καθημερινή μας αιτιώδη σκέψη είναι μερικώς σωστός.

Μια ενδιαφέρουσα άποψη παρέχεται από τον Mackie (1974), ο οποίος υποστήριξε ότι αυτό που περιγράφουμε ως αιτία είναι μια προηγηθείσα κατάσταση την οποία θεωρούμε ότι κάνει τη διαφορά σε σχέση με ένα σταθερό σύνολο περιστάσεων. Δεδομένης της προηγηθείσας κατάστασης παράγεται ένα αποτέλεσμα, αλλά αν η προηγούμενη κατάσταση δεν είχε συμβεί κάτω από τις ορισμένες συνθήκες δεν θα είχε προκληθεί και το συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Η διάγνωση μιας αιτιώδους σχέσης περιλαμβάνει μια αντιφατική κρίση: μια αναγνώριση ότι το αποτέλεσμα δεν θα συνέβαινε ελλείψει της υποτιθέμενης αιτίας. Προτάσεις της μορφής «εάν το c δεν είχε συμβεί, ούτε το e θα είχε συμβεί» ή «εάν το c είχε συμβεί, τότε το e θα είχε συμβεί» αποκαλούνται αντιγεγονικές συνεπαγωγές (counterfactual conditionals), επειδή

παρουσιάζουν τι θα μπορούσε ή δε θα μπορούσε να έχει συμβεί, κάτω από ορισμένες περιστάσεις (Γαλάτης, 2016). Όπως αναγνωρίζει ο Mackie, η αντίληψή μας για αιτιότητα περιλαμβάνει και άλλα χαρακτηριστικά, ωστόσο αποδίδει κεντρικό ρόλο στον αντιγεγονικό συλλογισμό (Harris, German, & Mills, 1996). Ισχυρίστηκε ότι δεν καταλήγουμε σε αιτιώδες συμπέρασμα από την απλή παρατήρηση διαδοχικών γεγονότων, αλλά φανταζόμαστε τι θα συνέβαινε στις συγκεκριμένες συνθήκες εάν δεν είχε συμβεί μια αρχική κατάσταση (antecedent condition). Συγκρίνοντας το αποτέλεσμα των εναλλακτικών περιπτώσεων με την παρατηρούμενη κατάσταση, μπορούμε να εντοπίσουμε μια εναλλακτική περίπτωση όπου το παρατηρούμενο αποτέλεσμα δεν προκλήθηκε και, συνεπώς, να προσδιοριστεί η πιθανή αιτία (Harris, German, & Mills, 1996).

Ένα σημαντικό πλεονέκτημα της ανάλυσης του Mackie σε σχέση με αυτή του Hume είναι ότι εξηγεί γιατί εστιάζουμε σε διαφορετικούς αιτιώδεις παράγοντες για το ίδιο γεγονός, κάτι το οποίο εξαρτάται από τις περιστάσεις του περιβάλλοντος. Δηλαδή, τα αιτιώδη συμπεράσματά μας ποικίλλουν ανάλογα με τον τύπο της εναλλακτικής περίπτωσης που φέρνουμε στο μυαλό μας, δεδομένου του εκάστοτε πλαισίου που περιβάλλει το γεγονός (Harris, German, & Mills, 1996, σελ.235).

Πειραματικές έρευνες με ενήλικες ενίσχυσαν αυτή την πτυχή της ανάλυσης του Mackie. Όπως αναφέρουν οι Harris et al. (1996), σε παρόμοιες έρευνες οι ενήλικες καταλήγουν σε διαφορετικά αιτιώδη συμπεράσματα σχετικά με το ίδιο γεγονός, ανάλογα με τις εναλλακτικές περιπτώσεις που τους ζητείται να φέρουν στο νου. Επιπλέον, οι Cheng & Novick (1991) έδειξαν πώς η κρίση των ενηλίκων σχετικά με το τι αποτελεί την αιτία ενός γεγονότος μπορεί να εξηγηθεί με βάση τις συγκεκριμένες εναλλακτικές λύσεις που επικαλούνται.

Η μελέτη της αιτιώδους σκέψης (causal thinking) σε βρέφη και μικρά παιδιά βασίζεται κυρίως στην εξήγηση που αποδίδει ο Hume για την αιτιότητα. Ειδικότερα, η ευαισθησία των παιδιών στη χρονική και χωρική σχέση μεταξύ αιτίας και αποτελέσματος υπήρξε σημαντική για την έρευνα (Bullock et al., 1982; Harris et al., 1996, σελ. 235). Ακόμα και οι ερευνητές που δεν εργάστηκαν με βάση την εμπειριστική προσέγγιση, αναζητώντας μια έγκαιρη και ενδεχομένως έμφυτη αρμοδιότητα, έδωσαν έμφαση στην αντιληπτική ευαισθησία του βρέφους στη χρονική και χωρική σχέση μεταξύ του προγενέστερου και επακόλουθου. Τέτοιες έρευνες, όπως αναφέρουν οι Harris et al. (1996), αποτελούν των Leslie and Keeble (1987), Millar, (1972), Millar and Schaffer, (1972), Oakes and Cohen, (1990). Ωστόσο, αν το επιχείρημα του Mackie

είναι σωστό, θα περίμενε κανείς την αιτιώδη σκέψη να περιλαμβάνει τη χρήση του αντιγεγονικού συλλογισμού, ο οποίος θα εμφανιστεί σε κάποιο στάδιο της ανάπτυξης του παιδιού.

Δεδομένου λοιπόν της παραπάνω θέσης, αποτελεί ενδιαφέρον στοιχείο για το εάν υπάρχουν εμπειρικά δεδομένα που αποδεικνύουν ότι τα μικρά παιδιά μπορούν να έρθουν σε επαφή με την αντιγεγονική σκέψη (counterfactual thinking). Σύμφωνα με τους Harris et al. (1996), υπάρχουν διάφοροι θεωρητικοί, όπως οι Bloom (1981) και Scribner (1977), που έχουν υποδείξει ότι η αντιγεγονική σκέψη είναι μια ικανότητα που είναι αφύσικη ή εύθραυστη ακόμη και στους ενήλικες, εάν δεν έχουν πρόσβαση σε διάφορα γλωσσικά ή πολιτισμικά ερεθίσματα. Ωστόσο, η πρόσφατη έρευνα προσφέρει διαφορετικές προσεγγίσεις. Παρόλο που τα παιδιά σπάνια παράγουν ολοκληρωμένες δηλώσεις με αντιγεγονικά σχήματα πριν από την ηλικία των 4-5 ετών (Kuczaj και Daly, 1979; Harris et al., 1996), υπάρχουν πειστικές αποδείξεις ότι από την ηλικία των δύο και τριών ετών μπορούν να συνειδητοποιήσουν τι δεν συνέβη πραγματικά, αλλά θα μπορούσε να έχει συμβεί, εάν οι συνθήκες ήταν διαφορετικές. Μια απλή και σαφής ένδειξη είναι η πρόωμη χρήση του όρου «σχεδόν» που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να δώσουν προσοχή σε γεγονότα που πλησιάζουν στο να δώσουν ένα διαφορετικό αποτέλεσμα από αυτό που παρατηρείται συχνά (Kahneman and Varey, 1990).

Όπως αναφέρουν οι Harris et al. (1996), στις έρευνες των Bowerman (1986), Au (1992) αλλά και στη δική τους, παρατηρήθηκε η κατανόηση και κατάλληλη χρήση του όρου «σχεδόν» από περίπου δύο ετών. Για παράδειγμα, στην έρευνα των Bowerman (1986), ο C (ηλικίας 22 μηνών) έβαλε μια στάμνα στην άκρη ενός κιβωτίου με άμμο. Ο M το έπιασε καθώς ήταν έτοιμο να πέσει. Ο C σημείωσε: «Σχεδόν θα έπεφτε». Επιπλέον στην έρευνα της Liu (1985), τα αποτελέσματα του πειράματος 2 έδειξαν ότι τα παιδιά των πρώτων τάξεων στο σχολείο εκτελούν με ακρίβεια τα προβλήματα που ενέχουν την αντιγεγονική σκέψη, με την προϋπόθεση ότι το περιεχόμενο είναι γνωστό (Garbern Liu, 1985). Επομένως, ακόμη και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να αντλήσουν ακριβή συμπεράσματα από μια υπόθεση που αντιτίθεται στην καθημερινή τους εμπειρία.

Εν ολίγοις, τόσο από εννοιολογική όσο και από εμπειρική άποψη αξίζει να διερευνηθεί η πιθανότητα τα μικρά παιδιά να πραγματοποιούν αντιγεγονικούς συλλογισμούς και να χρησιμοποιούν αυτή την ικανότητα ώστε να καταλήγουν σε αιτιακά συμπεράσματα. Στην έρευνα των Harris, German, Mills (1996) το συμπέρασμα

που προέκυψε από τα πειράματα είναι ότι τα μικρά παιδιά ερμηνεύουν την αιτία ενός αποτελέσματος με βάση την αντίθεση που παρατηρούν μεταξύ μιας παρατηρούμενης ακολουθίας γεγονότων και μιας αντίθετης εναλλακτικής, στην οποία δεν προέκυψε το αποτέλεσμα. Αυτός ο τρόπος σκέψης μπορεί να ισχύει και για την αντίληψη των βρεφών για την αιτιότητα. Ωστόσο, είναι σημαντικό σε μελλοντική έρευνα να εκτιμηθεί ο βαθμός στον οποίο η αντιγεγονική σκέψη των παιδιών συμβαίνει αυθόρμητα ή απαιτεί κάποια προτροπή. Στο ένα άκρο, τα παιδιά θα μπορούσαν αυθόρμητα να εξετάζουν τις αντιθετικές εναλλακτικές λύσεις όταν ξεκινούν μια αιτιώδη ανάλυση ενός γεγονότος. Στο άλλο άκρο, θα μπορούσαν να το κάνουν μόνο όταν τους ζητείται να αντλήσουν συμπεράσματα για τα πιθανά εναλλακτικά σενάρια τα οποία λειτουργούσαν ως προληπτικά μέτρα για να μην συμβεί κάποιο γεγονός. Μια τρίτη πιθανότητα είναι ότι τα παιδιά ξεκινούν ή αναβάλλουν μια τέτοια σκέψη, ανάλογα με τον τύπο του αιτιολογικού συμπεράσματος που προσπαθούν να εξηγήσουν. Έτσι, τα παιδιά μπορεί να είναι ιδιαίτερα επιρρεπή στην αντιγεγονική συλλογιστική όταν μπορούν εύκολα να φέρουν στο νου περιστάσεις όπου το παρατηρούμενο αποτέλεσμα δεν έχει συμβεί ή όταν τα ζητήματα πρόληψης για μια κατάσταση κρίνονται ως σημαντικά.

2.3.2 Το Πλαίσιο και Καθορισμός Αιτιών

Ίσως το πιο δύσκολο και πολυσυζητημένο ζήτημα στον αιτιακό συλλογισμό στον τομέα της ιστορίας αποτελεί ο καθορισμός των προγενέστερων συνθηκών Α από τα αίτια για το συγκεκριμένο επακόλουθο Γ. Το πρόβλημα υφίσταται διότι υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός αρχικών καταστάσεων που μπορούν συνήθως να αναγνωριστούν. Σε αυτό το σημείο εγείρεται η ερώτηση ποια είναι η «αιτία» ή οι «αιτίες»; Πώς από όλες τις πιθανές αρχικές καταστάσεις για ένα δεδομένο αποτέλεσμα επιλέγεται μια αιτία ή αιτίες;

Υπάρχει μια πληθώρα απαντήσεων σε αυτό το ερώτημα, όμως θα επικεντρωθούμε σε δύο από αυτές. Όπως αναφέρουν οι Carretero, Kennet, Voss & Silfies (1994), υπάρχει η θέση του John Stuart Mill, ο οποίος δήλωσε ότι θα πρέπει να τις λάβουμε όλες υπόψη (Voss et al., 2012: Mill, 1843/1950). Η δεύτερη άποψη έχει περιγραφεί από τον MacIver και από άλλους (Voss et al., 2012). Το μοντέλο αυτό περιγράφει την ιδέα ότι αντιλαμβανόμαστε την αιτία ως κάτι που συμβαίνει και

σχετίζεται μη φυσιολογικά με μια σειρά γεγονότων. Οι υπόλοιπες αρχικές καταστάσεις που σχετίζονται με το επακόλουθο αποτέλεσμα αναφέρονται ως συνθήκες.

Ακόμη, ο Mackie, το 1965, καθόρισε τις αιτίες από τις συνθήκες με τον ακόλουθο τρόπο. Υποθέτουμε ότι μια πυρκαγιά προκλήθηκε από ένα βραχυκύκλωμα, αλλά το βραχυκύκλωμα προκαλεί πυρκαγιά μόνο κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, όπως η ύπαρξη εύφλεκτων υλικών κοντά στο σημείο και η έλλειψη λειτουργικού συστήματος κατάσβεσης. Βάσει αυτού, το βραχυκύκλωμα από μόνο του δεν αποτελεί μια επαρκή αιτία για την πρόκληση της πυρκαγιάς, αλλά οι δεδομένες συνθήκες, στις οποίες περιλαμβάνεται και το βραχυκύκλωμα, συνιστούν μια επαρκή αιτία. Ωστόσο, οι δεδομένες συνθήκες δεν είναι απαραίτητες επειδή και άλλες διαφορετικές συνθήκες μπορούν να προκαλέσουν πυρκαγιά. Οι τελευταίες αποτελούν, σύμφωνα με τον Mackie, τις συνθήκες που «ενεργοποίησαν» το συγκεκριμένο αποτέλεσμα (enabling conditions), σε αυτή την περίπτωση την πυρκαγιά, αλλά από μόνες τους δεν θεωρούνται ότι την προκάλεσαν (Voss, et al., 1994).

Σύμφωνα με τους Voss et al. (1994), οι Einhorn και Hogarth το 1986, πρότειναν ότι οι αιτίες και οι συνθήκες μπορούν να διακριθούν βάσει τριών κριτηρίων. Το πρώτο αφορά ότι μέσα στον χρόνο οι συνθήκες συχνά επιδέχονται μικρές αλλαγές και οι αιτίες συμβαίνουν σχετικά απροσδόκητα. Το δεύτερο σχετίζεται με το ότι οι αιτίες είναι συχνά μη προσδοκώμενες, με την έννοια ότι δεν περιμένει κάποιος να προκληθούν σε μια φυσιολογική ροή γεγονότων και το τρίτο κριτήριο σχετίζεται με το ότι οι αιτίες συχνά είναι παρεμβαλλόμενα γεγονότα (Voss et al., 1994, σελ. 408).

Το πρόβλημα του καθορισμού των αιτιών και των συνθηκών συνιστά ένα ιδιαίτερο ζήτημα στο οποίο ενυπάρχει ως βασικό ζήτημα η έννοια του πλαισίου (context). Για να σκιαγραφήσουν το ζήτημα αυτό, οι Einhorn και Hogarth (1986) χρησιμοποίησαν το παράδειγμα που ακολουθεί (Voss et al., 1994, σελ. 408). Ένα άτομο χτυπά το κρύσταλλο του ρολογιού του με ένα μικρό σφυράκι και το κρύσταλλο σπάει. Μια γρήγορη απάντηση στην ερώτηση «τι προκάλεσε το σπάσιμο;» είναι ότι το άτομο υπήρξε ο μεσολαβητής (agent) που έσπασε το κρύσταλλο και το μικρό σφυράκι ήταν το μέσο. Αλλά σε περίπτωση που τεθεί η υπόθεση ότι σε ένα εργοστάσιο ρολογιών τα κρύσταλλα περνούν από έλεγχο στη γραμμή παραγωγής με ένα μικρό σφυρί να χτυπάει το κάθε κρύσταλλο όσο αυτά κινούνται. Και σε αυτό το πλαίσιο ένα κρύσταλλο σπάει. Σε αυτή την περίπτωση, στην ερώτηση «τι ήταν αυτό που προκάλεσε το σπάσιμο;», οι περισσότεροι θα απαντούσαν ότι αιτία του σπασίματος ήταν το ελαττωματικό κρύσταλλο. Το συμπέρασμα που συνάγεται είναι ότι το πώς αντιλαμβανόμαστε μια

αιτία είναι μια λειτουργία του αιτιακού πεδίου, του γενικότερου πλαισίου της κατάστασης. Επομένως, τα ευρύτερα πλαίσια, όπου περιλαμβάνονται οι αιτίες, μπορούν να προσφέρουν αλλαγές στην ιδέα του τι αποτελεί μια αιτία και τι αποτελεί μια κατάσταση/συνθήκη.

Οι αιτίες και οι συνθήκες μπορούν να καθοριστούν από τις αλλαγές που γίνονται σε μια κανονικότητα, οι οποίες, εν τέλει, σχετίζονται και με το ευρύτερο πλαίσιο (context). Επομένως, γίνεται λοιπόν, αντιληπτό ότι η ανάπτυξη ενός αιτιακού συλλογισμού, μιας αιτιακής δομής καθορίζεται από το υπόβαθρο που παρέχεται σε κάθε περίπτωση.

2.3.3 Οι έννοιες της επάρκειας και της αναγκαιότητας

Η μελέτη της αιτιότητας αποδεικνύεται σημαντική και αμφιλεγόμενη. Αποδεικνύεται σημαντική διότι εξάγονται συμπεράσματα για το πώς οι συνθήκες συμβάλλουν στην παραγωγή γεγονότων και υποβοηθούν στην κατανόηση της ιστορίας και αποδεικνύεται αμφιλεγόμενη επειδή η έννοια της αιτιότητας στην ιστορία δεν συνεπάγεται απλοϊκές σχέσεις μεταξύ αιτίας – αποτελέσματος. Στην παρούσα έρευνα οι έννοιες της επάρκειας και της αναγκαιότητας συμπεριλήφθηκαν διότι κατέχουν σημαντική θέση στη μελέτη της ιστορίας.

Οι αιτιώδεις σχέσεις συχνά συμπεριλαμβάνουν στην ερμηνεία τους τις έννοιες της επάρκειας (sufficiency) και της αναγκαιότητας (necessity). Όσον αφορά την έννοια της επάρκειας, αυτή αναφέρεται στην υπόθεση ότι εάν ένα γεγονός A συμβεί, τότε ένα άλλο γεγονός B πρέπει να ακολουθήσει. Πιο συγκεκριμένα, όπως ορίζεται από τους Carretero, Ciarrochi & Voss (2013), όποτε το γεγονός A συμβαίνει, το γεγονός B θα ακολουθεί πάντα. Ωστόσο, το ιστορικό πλαίσιο δύσκολα επιτρέπει να συμβεί το ίδιο γεγονός δεύτερη φορά. Έτσι, η επανεμφάνιση μια σειράς γεγονότων η οποία θα μπορούσε να προκαλέσει ξανά ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα δεν μπορεί να μετρηθεί εμπειρικά (Carretero, Ciarrochi & Voss, 2013, σελ. 200).

Όσον αφορά την έννοια της αναγκαιότητας (necessity), αυτή δηλώνει ότι για να συμβεί ένα συγκεκριμένο γεγονός B ένα γεγονός A πρέπει να έχει συμβεί. Η ύπαρξη του A ωστόσο δε σημαίνει ότι το B θα συμβεί οπωσδήποτε. Αυτό σημαίνει ότι η παρουσία του A δεν είναι επαρκής κατάσταση για να παράγει το B αν και, το A πρέπει να υπάρξει ώστε να συμβεί το B (Carretero, Ciarrochi & Voss, 2000, σελ. 201).

Θέτοντας αυτή τη συνθήκη σε ένα ιστορικό πλαίσιο η δυσκολία είναι ότι το γεγονός B μπορεί να συμβεί μόνο μια φορά και έτσι χάνεται η πιθανότητα να αποδείξουμε εμπειρικά και την έννοια της αναγκαιότητας. Η έννοια της αναγκαιότητας, όπως γίνεται αντιληπτή στην ιστορία, συχνά προσεγγίζεται μέσω της χρήσης του αντιγεγονικού συλλογισμού, δηλαδή, συλλογίζομαστε αν σε μια δεδομένη κατάσταση το A δεν είχε συμβεί, εάν θα επακολουθούσε το B.

Η έρευνα των Carretero, Ciarrochi & Voss (2000) για τους λόγους κατάρρευσης της Σοβιετικής Ένωσης κατέληξε σε διάφορα συμπεράσματα σχετικά με τις αντιλήψεις φοιτητών για αυτές τις έννοιες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά τους, οι φοιτητές δεν βρήκαν απαραίτητες αιτίες για την κατάρρευση της Σοβιετικής Ένωσης αλλά ισχυρίστηκαν ότι μπορούσαν να οδηγήσουν στο ίδιο αποτέλεσμα και διαφορετικοί λόγοι από αυτούς που πραγματικά συνέβησαν και εν τέλει οδήγησαν στην κατάρρευση. Ενώ η έννοια της αναγκαιότητας φάνηκε να μην βρίσκει έδαφος στις απαντήσεις τους, οι φοιτητές θεώρησαν ωστόσο ότι οι συνθήκες που υπήρξαν τότε ήταν επαρκείς για το αποτέλεσμα. Ακόμα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές δεν ήταν εξοικειωμένοι με αυτές τις έννοιες πριν την πραγματοποίηση της έρευνας και ότι η εκπαίδευση στην οποία υποβλήθηκαν για την διεξαγωγή της είχε σημαντική επίπτωση στις απαντήσεις και στην αξιολόγησή τους. Τέλος, έγινε αντιληπτό ότι η αξιολόγηση των παραγόντων ως επαρκείς ή αναγκαίοι σχετιζόταν με το κατά πόσο τα υποκείμενα της έρευνας ήταν γνώστες του εκάστοτε παράγοντα που καλούνταν να χαρακτηρίσουν ως επαρκή ή αναγκαίο (Voss et al., 2000, σελ. 210-211).

2.3.4 Αιτιακές Δομές και Περιεχόμενα

Οι Voss, Carretero, Kennet & Silfies (1994:409) λαμβάνουν υπόψη, σε παρόμοια έρευνα με την παρούσα, τρεις τύπους κειμενικών ειδών για την ανάπτυξη της αιτιακής δομής. Ο πρώτος τύπος είναι η αφήγηση (narrative), στην οποία οι περιγραφές παρέχονται μέσω των καταστάσεων, των δράσεων και των γεγονότων που οδήγησαν στο αναφερόμενο γεγονός. Σε αυτό το κειμενικό είδος υπάρχουν συχνά αιτιακές συσχετίσεις, είτε αυτές δηλώνονται ρητά είτε εμμέσως. Ο δεύτερος τύπος είναι η έκθεση (expository), στην οποία αυτό που παρήγαγε το δεδομένο γεγονός περιγράφεται με ένα επεξηγηματικό-εκθετικό πρότυπο. Τέτοιες κειμενικές δομές συνήθως έχουν μια ιεραρχική οργάνωση, έχοντας την τάση να προάγουν τους κύριους παράγοντες που

οδήγησαν σε ένα αποτέλεσμα. Έτσι, τα επιχειρήματα αναπτύσσονται για να παρουσιάσουν μια άποψη λαμβάνοντας υπόψη τους λόγους εμφάνισης ενός γεγονότος. Μια τρίτη περίπτωση κειμενικού τύπου αποτελεί αυτή του συνδυασμού των δύο προηγούμενων τύπων, δηλαδή μια αφηγηματική ανάλυση, η οποία εμπεριέχει επεξηγηματικά στοιχεία που επεκτείνουν περαιτέρω την αφήγηση, ή μια έκθεση, η οποία εμπεριέχει αφηγηματικά στοιχεία.

Επιπλέον, ο κάθε τύπος δομής μπορεί να παρέχει τις πληροφορίες με απλό μέχρι πολυσύνθετο τρόπο. Στην περίπτωση της αφήγησης, μια απλή δομή μπορεί να παρέχει λίγες σχετικές πληροφορίες, ή σε μια πιο σύνθετη δομή να παρέχει μια μακρά αφήγηση σειράς των γεγονότων. Αντίστοιχα, μια απλή μορφή έκθεσης θα μπορούσε να περιλαμβάνει μια μικρή λίστα αιτιών, ενώ μια σύνθετη θα μπορούσε να αποτελείται από τον καθορισμό των αιτιακών σχέσεων και μια ανάπτυξη του ζητήματος με επιχειρηματολογία που δικαιολογεί την ανάλυση.

Βάσει των Voss, Carretero, Kennet & Silfies (1994:409-410), τα περιεχόμενα μιας αιτιώδους δομής, στον τομέα της ιστορίας, αποτελούν τα παρακάτω τέσσερα στοιχεία: οι συνθήκες, οι δράσεις, τα γεγονότα και η λειτουργία του νόμου (operation of the law).

Η κατηγορία των *συνθηκών* (conditions) θεωρείται ότι περιλαμβάνει μια κατάσταση πραγμάτων που γενικά υπήρχε σε σχετικά σταθερή μορφή για μια λογική χρονική περίοδο. Είναι σχετικές με το πλαίσιο (contextual) καταστάσεις με ορισμένο βαθμό σταθερότητας, κατασκευασμένες ως μέρος του εξωτερικού κόσμου (Voss et al., 1994). Στις ιστορικές εξηγήσεις οι *συνθήκες* έχουν κοινωνικοπολιτικό, κοινωνικοοικονομικό, πολιτισμικό, θρησκευτικό και περιβαλλοντικό – γεωγραφικό ή επικοινωνιακό χαρακτήρα (Voss et al., 1994 σελ. 409). Ακόμη, οι συναισθηματικές και οι ψυχολογικές καταστάσεις των δρώντων ατόμων ή ομάδων ερμηνεύονται ως *συνθήκες*, καθώς θεωρούνται μέρος του εσωτερικού κόσμου.

Όσον αφορά τη *δράση* (actions), αυτή νοείται ως η πράξη που κάνει κάποιο πρόσωπο ή ομάδα ανθρώπων και η οποία πράξη επιφέρει αλλαγή στις καταστάσεις (Voss et al., 1994 σελ. 410). Οι πράξεις στην παρούσα εργασία κατηγοριοποιήθηκαν ανάλογα με το ποιος έκανε κάτι, ένα άτομο, μια μικρή ομάδα, μια οργανωμένη ένωση, ή γενικότερα ο πληθυσμός.

Όσον αφορά το *γεγονός* (event), αυτό νοείται ως ένα συγκεκριμένο περιστατικό που συνέβη, τουλάχιστον σε ένα υποκείμενο (subject), και είχε κάποιον αντίκτυπο στο υπό εξέταση θέμα. Σε σύνθετες εξηγήσεις, τα *γεγονότα* και οι *συνθήκες* μπορούν να

ερμηνευτούν ως κόμβοι ενός δικτύου που αποτελείται από κάθε είδους σχέσεις. Σε γενικές γραμμές, δύο κόμβοι συνδέονται με αιτιώδη εξήγηση όταν η εμφάνιση ενός από αυτούς προκαλεί, επιτρέπει ή παρεμποδίζει την ανάπτυξη του άλλου.

Σε αντίθεση με τις δράσεις, τα γεγονότα δεν έχουν κάποια πηγή από την οποία μπορεί να πηγάσουν. Σε αυτή την περίπτωση, στην έρευνα των Voss et al. (1994), ένας νόμος (law) λήφθηκε ως κάτι το οποίο θα μπορούσε να αναπαραστήσει το περιστατικό με κάποια υποβόσκουσα κανονικότητα και το οποίο έδρασε και παρήγαγε μια αλλαγή στις συνθήκες. Για παράδειγμα, η μαρξιστική οπτική για την πτώση της Σοβιετικής Ένωσης αποδίδεται στην φύση του οικονομικού συστήματος, ενώ κάποια άλλη εξήγηση μπορεί να βασίζεται στο θέλημα του Θεού.

2.4 Η Σύγχρονη Ιστορική Σκέψη και ο Λόγος των Μαθητών

Ένας τομέας έρευνας, ο οποίος έχει αποκτήσει ουσιαστικό ενδιαφέρον, είναι ο τρόπος που τα μη εξειδικευμένα σε έναν τομέα άτομα διαμορφώνουν τις αντιλήψεις πάνω σε θέματα που αφορούν εκάστοτε τομείς. Υπάρχει πληθώρα ερευνών που ασχολείται με τους τομείς των θετικών επιστημών, όπως τα μαθηματικά, η φυσική, η αστρονομία, η βιολογία και η οικονομία. Η συγκεκριμένη έρευνα εστιάζει στις αντιλήψεις σχετικά με την έννοια της αιτιότητας, όπως αυτή νοηματοδοτείται στο πλαίσιο της ιστορίας. Τέτοιες έρευνες αναδεικνύουν ότι συχνά οι ιδέες και οι αντιλήψεις των ατόμων πάνω σε παρόμοια ζητήματα συνήθως διαμορφώνονται διαισθητικά και έρχονται σε αντίθεση με τις επιστημονικές εξηγήσεις (Voss, Willey & Kennet, 1998). Επιπλέον, από τις έρευνες αυτές προκύπτει πληθώρα ερωτημάτων, όπως για παράδειγμα, πώς οι μαθητές κατανοούν διάφορες πτυχές της ιστορικής σκέψης, όπως είναι η φύση της αιτιότητας, η φύση των ιστορικών γεγονότων, των διαπιστευτηρίων, των ερμηνειών και της πιθανής ύπαρξης γενικών νόμων στην ιστορία (Hallden, 1986: Voss, Willey & Kennet, 1998).

Προς την κατεύθυνση της διερεύνησης του λόγου των μαθητών έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες, κυρίως εκτός Ελλάδος, οι οποίες συγκρίνουν τον λόγο των μαθητών με τη σύγχρονη ιστορική σκέψη και συσχετίζουν τα χαρακτηριστικά του τόσο με τη διδασκαλία όσο και με τις ιδέες και αξίες του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος των παιδιών.

Οι Lee, Dickinson και Rosalyn Ashby (1996), στο πρόγραμμα CHATA, που διεξήχθη από τη Μονάδα «Ιστορία στην Εκπαίδευση» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου του Πανεπιστημίου του Λονδίνου και το οποίο ολοκληρώθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1990, συγκέντρωσαν γραπτές απαντήσεις και προφορικές συνεντεύξεις παιδιών ηλικίας 7 έως 14 ετών με αντικείμενο τη μελέτη της ανάπτυξης ιστορικών εννοιών, την εκπόνηση σταδίων και μοντέλων κατανόησης, την παρακολούθηση των πιθανών διαφοροποιήσεων που υφίσταται η ανάπτυξη της εννοιολογικής κατανόησης σε σχέση με τα διάφορα προγράμματα σπουδών ιστορίας και διαφορετικές διδακτικές στρατηγικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί στο μάθημα της ιστορίας. Οι ιστορικές έννοιες που επιλέχθηκαν αποτελούν έννοιες της ιστορικής έρευνας, όπως η «μαρτυρία», «εξήγηση», «έκθεση» (account), «λογική κατανόηση», «αιτία» και «αλλαγή». Αυτές οι έννοιες, ονομαζόμενες ως διαδικαστικές «procedural» ή «δευτερογενείς» (second - order), δεν σχετίζονται άμεσα με το αντικείμενο του ιστορικού λόγου αλλά διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο γράφουμε Ιστορία (Lee, Dickinson & Ashby, 1996). Η έρευνα αυτή διερεύνησε τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές χρησιμοποίησαν αυτές τις έννοιες στο λόγο τους, καθώς επιχειρούσαν να εξηγήσουν, να αιτιολογήσουν, να συγκρίνουν και να εξάγουν συμπεράσματα.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας, διαπιστώθηκε ότι σε κάθε ηλικία οι ιδέες των μαθητών για την ιστορική εξήγηση διαφέρουν κατά πολύ. Για παράδειγμα, ορισμένοι οχτάχρονοι μαθητές διέθεταν πιο εκλεπτυσμένες ιδέες σε σύγκριση με αυτές των δωδεκάχρονων ή δεκατετράχρονων. Ακόμα, παρατηρήθηκε ότι οι ιδέες δεν αναπτύσσονται αρμονικά, αλλά αναπτύσσονται σε διαφορετικούς χρόνους (Ρεπούση, 2000). Για παράδειγμα, ένας μαθητής μπορεί να έχει σημειώσει πρόοδο ως προς την αντίληψη της έννοιας της αιτίας αλλά όχι ταυτόχρονα ως προς τη λογική κατανόηση ή το αντίθετο. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι ο βαθμός ανάπτυξης των μαθησιακών ικανοτήτων δεν εξελίσσεται παράλληλα με την ηλικία αλλά και ούτε ομοιόμορφα σε όλους τους τομείς, αλλά υφίστανται πολλές ανισότητες τόσο σε ενδοατομικό όσο και σε διατομικό επίπεδο.

Ακόμα, σύμφωνα με τα πορίσματα των ερευνών των J.F. Voss, J. Willey και J. Kennet (1998), οι μαθητές έχουν την τάση να προσωποποιούν, να απλοποιούν και να αντικειμενοποιούν το περιεχόμενο της ιστορίας (Voss, Willey & Kennet, 1998). Πιο συγκεκριμένα, με τον όρο «προσωποποιούν», οι ερευνητές εννοούν ότι στις ερμηνείες των μαθητών μεγιστοποιείται η σημασία της ανθρώπινης δράσης, ενώ, αντίστροφα, ελαχιστοποιείται ο ρόλος των θεσμικών δομών, παρά το γεγονός ότι μπορεί να έχει

γίνει διδασκαλία στην τάξη τους για τον ρόλο των δομών ως παραγόντων ιστορικής αλλαγής (Voss, Willey & Kennet, 1998, σελ. 307). Όπως σημειώνει η Hallden (1997, 1998), η προσωποποίηση εμφανίζεται συνήθως με τρεις εκδοχές. Η πρώτη γίνεται μέσω της έμφασης σε πράξεις (acts) σημαντικών προσώπων, η δεύτερη εκδοχή εμφανίζεται μέσω αυτού που αποκαλείται ως «mentalization», υποδεικνύοντας ότι στη σκέψη των μαθητών η πνευματική κατάσταση, οι θέσεις και οι προθέσεις των ατόμων ή των ομάδων είναι δυνατό να παράγουν τα ιστορικά γεγονότα. Η τρίτη εκδοχή εμφανίζεται μέσω της προσωποποίησης των θεσμικών δομών, όπως το κράτος, δηλαδή γίνεται λόγος για απρόσωπες θεσμικές δομές σαν να επρόκειτο για υπαρκτά πρόσωπα (Hallden, 1998, σελ.132). Η Gardner (1991) έχει υποστηρίξει την άποψη ότι οι μη ειδήμονες άνθρωποι κατανοούν την ιστορία με όρους στερεοτύπων, σεναρίων και απλοποιήσεων (Voss, Wiley & Kennet, 1998, σελ. 308).

Με τον όρο «αντικειμενοποιούν» εννοείται ότι οι μαθητές θεωρούν ως αντικειμενικά τα περιεχόμενα της σχολικής τους Ιστορίας και δεν διαθέτουν την ετοιμότητα να διακρίνουν την εγγενώς υποκειμενική, σχετική και κοινωνικά και επιστημολογικά προσδιορισμένη φύση της ιστορικής γνώσης. Η αντικειμενοποίηση στην εκμάθηση της ιστορίας έχει διάφορα επίπεδα δήλωσης. Στο πιο βασικό επίπεδο οι μαθητές έχουν άγνοια για την υποκειμενική φύση των γεγονότων, έχουν διδαχθεί να δέχονται άκριτα τις πληροφορίες που δίνονται από τους εκπαιδευτικούς και τα σχολικά εγχειρίδια (Voss, Wiley & Kennet, 1998, σελ. 308).

Παρόμοιες διαπιστώσεις προέρχονται και από έρευνα των Jacott, Lopez – Manjon και Carretero (1997), όπου τα στοιχεία έδειξαν ότι οι νεότεροι μαθητές, της 6^{ης} και 8^{ης} τάξης, απέδιδαν μεγαλύτερη σημασία στις πράξεις και προθέσεις των ατόμων για την ανακάλυψη της Αμερικής, ενώ αντίθετα οι φοιτητές της Ιστορίας απέδιδαν την ανακάλυψη της Αμερικής σε κοινωνικοπολιτικούς όρους και συνθήκες. Σε έρευνα των Γ. Κόκκινου και Ε. Μπήτρου (2002), όπου σύμφωνα με τα πορίσματά της, σε δείγμα Ελλήνων φοιτητών ηλικίας περίπου 20 ετών, παρατηρήθηκε ότι οι φοιτητές προσεγγίζουν τα ιστορικά φαινόμενα με όρους δράματος ή τραγωδίας, αποδίδουν αναλλοίωτα και φυσικά ή βιολογικά προσδιορισμένα γνωρίσματα σε ιστορικές καταστάσεις (ουσιακρατική προσέγγιση) και δεν διακρίνουν μεταξύ ιστορικού γίνεσθαι, αφήγησης και ερμηνείας (Κόκκινος, Μπήτρου, 2002: Γατσώτης, 2006, σελ. 564). Ακόμα, σε έρευνα της Κάββουρα (1994), όπως αναφέρει ο Γατσώτης (2006:558), μεταξύ άλλων διερευνήθηκε η χρήση, εκ μέρους των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, βασικών εννοιολογικών εργαλείων της ιστορικής ερμηνείας, όπως της

αιτίας, της πιθανότητας, του αναγκαίου, του τυχαίου/περιπτωσιακού, του σκοπού και της αλληλενέργειας. Διαπιστώθηκε σε πολλές περιπτώσεις σύγχυση μεταξύ των εννοιών του πραγματικού και του αναγκαίου, της αιτίας και του σκοπού, των κινήτρων και των αποτελεσμάτων, καθώς και η παρουσία ντετερμινιστικών γνωστικών σχημάτων που υποβάθμιζαν τη σημασία των απρόβλεπτων παραγόντων. Ακόμη, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές δεν είχαν εξοικείωση με τις έννοιες του ενδεχόμενου, του συμπτωματικού και επικαλούνταν πολύ συχνά συναισθήματα και βιώματα που προέρχονται από τη σφαίρα του ιδιωτικού βίου και άρα έμμεσα, από το πεδίο των προσωπικών τους εμπειριών. Τέλος, οι έννοιες της αλλαγής και της αδράνειας παρουσίαζαν μικρότερη συχνότητα.

Σύμφωνα με μελετητές, όπως οι Mulholland και Ludlow (1992: 28-29) και ο Shemilt (1980: 30), οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν την εξήγηση των αιτιών των ιστορικών γεγονότων αρκετά δύσκολη διαδικασία. Οι Haydn, Arthur και Hunt (1997: 17), και Shemilt (1980:30) συνοψίζουν μερικές από τις κύριες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές όταν καλούνται να συζητήσουν και να αξιολογήσουν τα αίτια ενός ιστορικού γεγονότος. Τέτοιες δυσκολίες αποτελούν η λανθασμένη αντίληψη για τα γεγονότα και για αιτίες τους, το γεγονός ότι δεν είναι σε θέση να προσδιορίσουν τις συνδέσεις μεταξύ των αιτιών και του αποτελέσματος, το γεγονός ότι δεν λαμβάνουν υπόψη διαφορετικούς παράγοντες αιτιών και εμμένουν σε μία αιτία, η οποία δικαιολογεί το αποτέλεσμα του ιστορικού γεγονότος. Ακόμα, δεν είναι σε θέση να εκτιμήσουν τη σημασία της αιτίας και των συνεπειών, δυσκολεύονται να τις διαχωρίσουν σε κατηγορίες (π.χ. κοινωνική, πολιτική, οικονομική). Επιπλέον, οι μαθητές δεν κάνουν διάκριση σε μακροπρόθεσμες, μεσοπρόθεσμες και βραχυπρόθεσμες αιτίες και συνέπειες και έχουν την τάση να δέχονται άκριτα τις πληροφορίες που τους δίνονται χωρίς να αντιλαμβάνονται την πολυπλοκότητα των κινήτρων που υπάρχουν στην ιστορία. Ο Shemilt (1980: 30), σημειώνει ότι οι μαθητές έχουν την τάση να αποδέχονται το «αναπόφευκτο» και να απορρίπτουν το «τυχαίο», αποτυγχάνουν να αντιληφθούν την πολυπλοκότητα των κινήτρων στην Ιστορία.

Όπως αναφέρει η Schoeman, (2007), σύμφωνα με τους Inhelder και Piaget (1958: 64-65) και Steele (1985:14) η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να συλλογίζονται για τα αίτια των ιστορικών γεγονότων είναι μόνο εν μέρει το προϊόν της φυσικής ωρίμανσής τους. Επισημαίνουν ότι η ανάπτυξη αυτής της δεξιότητας επηρεάζεται αρκετά από τις μαθησιακές εμπειρίες τους, τόσο εντός όσο και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος (Schoeman, 2007, σελ.709-710).

Ευθύνες στην παραδοσιακή σχολική διδασκαλία για τον σχετικά χαμηλό βαθμό κατανόησης της φύσης της ιστορικής γνώσης και των εννοιών της αποδίδουν αρκετοί ερευνητές. Σύμφωνα με τον Shemilt (1980: 33), η αδυναμία των μαθητών να κατανοήσουν την άμεση σύνδεση μεταξύ αιτίας – αποτελέσματος οφείλεται στην αποσπασματική απεικόνιση των αιτιών των ιστορικών γεγονότων και στην φαινομενικά αδιαμφισβήτητη γλώσσα που χρησιμοποιούν τα σχολικά εγχειρίδια και οι εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί υπαγορεύουν ή ζητούν από τους μαθητές να αποστηθίσουν τα αίτια των ιστορικών γεγονότων. Επιπλέον, τα σχολικά εγχειρίδια δεν εξηγούν τις συνδέσεις μεταξύ αιτίας και αποτελέσματος.

Οι Voss, Willey και Kennet (1998) σημειώνουν ότι αυτό προέρχεται όχι μόνο λόγω του ότι το σχολικό εγχειρίδιο γίνεται το κέντρο της τάξης, αλλά προέρχεται και από τη χρήση της γλώσσας του εγχειριδίου, η οποία υποβάλλει μια αδιάβλητη αντικειμενικότητα και αφήνει συχνά να εννοηθεί ότι αναφέρεται σε μια αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα. Ακόμα, η υποκειμενικότητα της φύσης της ιστορίας γίνεται αντιληπτή επειδή τα εγχειρίδια σπάνια ενσωματώνουν αντιθετικές ερμηνείες, προάγοντας την βεβαιότητα και την αξιοπιστία των λεγομένων τους καθώς συνήθως παρουσιάζεται μόνο μια εκδοχή ενός γεγονότος (Voss, Wiley & Kennet, 1998, σελ. 308). Το στοιχείο της υποκειμενικότητας της όψης των γεγονότων συνδέεται και με το γεγονός ότι τα ιστορικά γεγονότα ερμηνεύονται από τους ιστορικούς και οι ερμηνείες που δίνουν επηρεάζονται από το ιδεολογικό τους υπόβαθρο και από το πλαίσιο του χρόνου στον οποίο γράφουν. Για τους αρχάριους μαθητές, ο ρόλος του ιστορικού αποτελεί αυτός του μνήμονα ή του ερευνητή, καθώς μόνο οι πιο εκπαιδευμένοι αντιλαμβάνονται ότι ο ιστορικός κατασκευάζει την ιστορία (Shelmit, 1987: Βακαλούδη, 2014). Επιπλέον, οι μαθητές δεν αναγνωρίζουν την ανάγκη των ιστορικών να συνυπολογίσουν την ακρίβεια και αξιοπιστία των πηγών και του πλαισίου των ιστορικών γεγονότων (Voss, Wiley & Kennet, 1998, σελ. 308). Η ευθύνη για τα παραπάνω αποδίδεται στις παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους που αναπαράγουν τις καθιερωμένες γνωστικές στάσεις και αντιλήψεις και θέτουν στο επίκεντρο του μαθήματος το κείμενο του σχολικού βιβλίου ως αυθεντία (Γατσώτης, 2006, σελ. 565). Η διδασκαλία της Ιστορίας πρέπει να εμπεριέχει τη γνωστική διαδικασία που θα διευκολύνει τους μαθητές στην κατανόηση των αιτιών που σχετίζονται με τα ιστορικά γεγονότα. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές καθίστανται ικανοί να τα κατανοούν και να τα ερμηνεύουν.

B. Ερευνητικό Μέρος

Κεφάλαιο 3^ο: Η Μεθοδολογία της Έρευνας

Το ενδιαφέρον της παρούσας εργασίας στρέφεται προς τη διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών των σχολικών τάξεων ΣΤ΄ Δημοτικού έως Β΄ Γυμνασίου για την έννοια της αιτιότητας στην Ιστορία. Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος βασίστηκε στο προσωπικό ενδιαφέρον για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στο δημοτικό σχολείο, καθώς και στο ευρύτερο ερευνητικό ενδιαφέρον που παρατηρείται σε παγκόσμια κλίμακα, παρόλο που στην εγχώρια βιβλιογραφία εκλείπει, σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών πάνω σε δευτέρου βαθμού/ μεθοδολογικού περιεχομένου έννοιες.

Στόχοι

Τους στόχους της ερευνητικής εργασίας αποτελούν οι παρακάτω:

- Η ανάδειξη των αντιλήψεων των μαθητών, ηλικίας 12-14 ετών, για την έννοια της αιτιότητας στην Ιστορία.
- Η κατηγοριοποίηση των αντιλήψεών τους με στόχο μια δομημένη προσέγγιση του ζητήματος, σύμφωνα και με τη βιβλιογραφική έρευνα.
- Η ανάδειξη μιας προβληματικής σχετικά με το περιορισμένο ενδιαφέρον που παρατηρείται σε σχέση με την αιτιότητα και η υπογράμμιση της ανάγκης για ανάδειξη της σημασίας της, καθώς η αιτιότητα συνδέεται με την ιστορική εξήγηση, ώστε οι μαθητές να καταστούν κριτικοί και ενσυνείδητοι πολίτες.

Ερευνητικά Ερωτήματα

1. Αντιλαμβάνονται οι μαθητές την πολυπαραγοντική διάσταση της αιτιότητας στην ιστορία; Διακρίνουν κατηγορίες αιτιών ή «βλέπουν» μοναδικές αιτίες;
2. Ποια είναι η αιτιακή δομή που χρησιμοποιούν στις εξηγήσεις που παρέχουν;
3. Υπάρχει διαφοροποίηση ως προς την πολυπαραγοντική διάσταση της αιτιότητας ανάλογα με τη σχολική βαθμίδα;
4. Ποια η σημασία που δίνουν οι μαθητές στον ρόλο των ιστορικών προσώπων, των κινήτρων και των προθέσεών τους στις εξηγήσεις τους;

5. Υπάρχει διαφοροποίηση ως προς τη σημασία που αποδίδουν στα ιστορικά πρόσωπα ανάλογα με τη σχολική βαθμίδα;
6. Πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της επάρκειας των αιτιών για τα ιστορικά γεγονότα;
7. Πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της αναγκαιότητας των αιτιών για τα ιστορικά γεγονότα και εάν οι επεξηγήσεις τους εμφανίζουν αντιγεγονικό συλλογισμό.
8. Συνδυάζουν το βαθμό σημαντικότητας των αιτιών με την εγγύτητα χρονικά και χωρικά στο μελετώμενο ιστορικό γεγονός;
9. Διακρίνουν μεταξύ γεγονότων και επεξηγηματικών δηλώσεων; Υπάρχει διαφοροποίηση σε σχέση με τη σχολική βαθμίδα των μαθητών;

Υποθέσεις έρευνας

Οι υποθέσεις που διατυπώθηκαν με βάση την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, όπως παρουσιάστηκε στο θεωρητικό μέρος, ήταν οι εξής:

1. Θα υπάρχει διαφοροποίηση στην κατανόηση της έννοιας της πολυπαραγοντικής αιτιότητας σε σχέση με τη σχολική βαθμίδα.
2. Η κατανόηση της έννοιας της αιτιότητας στα πρώτα σχολικά χρόνια κατανοείται μέσω του ρόλου των ιστορικών προσώπων, των κινήτρων και των προθέσεων τους. Αναμένεται ότι οι μαθητές της Στ τάξης του δημοτικού θα δίνουν μεγαλύτερη σημασία στον ρόλο των ιστορικών προσώπων από ότι οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
3. Οι μαθητές αναμένεται να εμφανίσουν δυσκολία στην κατανόηση των εννοιών της επάρκειας και της αναγκαιότητας.
4. Οι μαθητές αναμένεται να θεωρούν πιο σημαντικές τις αιτίες οι οποίες σχετίζονται χρονικά και χωρικά με το ιστορικό γεγονός που μελετάται.
5. Οι μαθητές αναμένεται να κάνουν διάκριση μεταξύ γεγονότων και επεξηγηματικών δηλώσεων.

3.1 Μέθοδος Ερευνητικής Προσέγγισης

Προκειμένου να εξεταστεί το θέμα της κατανόησης της ιστορικής αιτιότητας, διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των μαθητών για τις αιτίες που οδήγησαν στην Ελληνική Επανάσταση το 1821. Το θέμα αυτό επιλέχθηκε καθώς αποτελεί από τα δημοφιλέστερα

στην ελληνική σχολική πραγματικότητα. Αποτελεί μέρος του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της Ιστορίας για την Στ' τάξη του Δημοτικού σχολείου. Αν και στις εξεταζόμενες επόμενες δύο σχολικές βαθμίδες (Α' και Β' Γυμνασίου), δεν διδάσκεται το συγκεκριμένο θέμα, εντούτοις, πέραν από το ότι το έχουν ήδη διδαχθεί, οι μαθητές συμμετέχουν στις σχολικές εορτές που πραγματοποιούνται την 25^η Μαρτίου κάθε σχολικού έτους.

Το αντικείμενο και ο σκοπός της έρευνας υποδεικνύουν τη θεωρητική και τη μεθοδολογική επιλογή που θα υιοθετηθεί. Έτσι, η επιλογή της ερευνητικής μεθοδολογίας υπαγορεύτηκε από το είδος της ζητούμενης πληροφορίας και τη φύση των ερωτημάτων που είχαν τεθεί. Χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι ποιοτικής έρευνας και η ημιδομημένη συνέντευξη ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων, εφόσον σκοπός της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών.

Η ερευνητική συνέντευξη αποτελεί για τους Cannell & Kahn (1968), μια συζήτηση δύο ατόμων, η οποία ξεκινά από τον συνεντευκτή και έχει ως στόχο τη συλλογή πληροφοριών σχετικών με το περιεχόμενο και τους στόχους της έρευνας. Διαφέρει από τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου, που απαιτεί την καταγραφή των απόψεων. Αυτό αποτελεί και το πλεονέκτημά της, αφού σε σχέση με τις υπόλοιπες μεθόδους συλλογής στοιχείων, δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή για περισσότερο βάθος και, όπως επισημαίνει ο Oppenheim (1992), τη δυνατότητα για συλλογή πληθώρας πληροφοριών, ενώ παράλληλα, ερωτήσεις ανοικτού τύπου και μεγαλύτερης δυσκολίας μπορούν να χειριστούν πιο αποτελεσματικά (Cohen, Manion & Morrison, 2008, σ. 453).

Ο Ιωσηφίδης (2003) αναφέρει τη διάκριση των συνεντεύξεων σε τρία είδη, ανάλογα με τον βαθμό δόμησης της συνέντευξης, δηλαδή ανάλογα με το βαθμό τυποποίησής της από τον ερευνητή. Αυτά αποτελούν η δομημένη, η ημιδομημένη και η μη δομημένη συνέντευξη. Συγκεκριμένα, η ημιδομημένη συνέντευξη χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων. Η συνέντευξη αυτής της δομής στηρίζεται σε κάποιες γενικές, ανοικτές ερωτήσεις και θέματα που έχει καθορίσει από πριν ο ερευνητής, σύμφωνα με τις οποίες προσπαθεί να κατευθύνει τη συζήτηση με τον ερωτώμενο, διευθύνοντας με διακριτικό τρόπο τη συζήτηση (Κυριαζή, 2001).

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003), παρουσιάζει πολύ μεγάλη ευελιξία ως προς τη σειρά που θα τεθούν οι ερωτήσεις και δίνει τη δυνατότητα να γίνουν κάποιες τροποποιήσεις στο περιεχόμενο των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο. Ακόμη, κατά τη διάρκειά της, είναι δυνατό να προσθαφαιρεθούν ερωτήσεις και θέματα για

περαιτέρω συζήτηση. Επίσης, μέσα από τις ανοικτές ερωτήσεις μπορούν να διευκρινιστούν οποιεσδήποτε παρανοήσεις ή μπορεί να προκύψουν απρόβλεπτες απαντήσεις, που μπορούν με τη σειρά τους να υποδείξουν υποθέσεις που δεν έχουν εξεταστεί (Cohen, Manion & Morrison, 2008, σ. 463).

Στην περίπτωση που η έρευνα έχει ποιοτικό χαρακτήρα, βασική επιδίωξη είναι ο ερωτώμενος να δώσει τη δική του ερμηνεία και περιγραφή, χρησιμοποιώντας δικές τους εννοιολογικές κατηγορίες και όχι μόνο αυτές που του επιβάλλονται από ένα τυποποιημένο και αυστηρά δομημένο ερωτηματολόγιο μιας τυποποιημένης συνέντευξης. Αντίθετα, οι απαντήσεις στη συνέντευξη συμβάλλουν στη διαμόρφωση των ερωτήσεων που ακολουθούν, καθώς διαπλέκεται η συλλογή και ερμηνεία των δεδομένων (Κυριαζή, 2001).

Η επιλογή της ποιοτικής έρευνας με τη χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης ως εργαλείο συλλογής πληροφοριών θεωρήθηκε η πλέον κατάλληλη, αφού οι ποιοτικές μέθοδοι έχουν ως στόχο «τη διερεύνηση των ποιοτήτων», δηλαδή, στοχεύουν στην περιγραφή, την ανάλυση, την ερμηνεία και την κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων (Ιωσηφίδης, 2003). Σύμφωνα με τον Tuckman, μέσω της ημιδομημένης συνέντευξης μπορούμε να συλλέξουμε πληροφορίες σχετικά με τις γνώσεις, τις αξίες, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις τους (Cohen, Manion & Morrison, 2008, σ. 452).

Από τη στιγμή που η έρευνα έχει ως στόχο τη διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων των μαθητών για την έννοια της αιτιότητας, η ποιοτική μέθοδος και η επιλογή της συνέντευξης ως εργαλείο συλλογής δεδομένων, αποτελούν τα μέσα για τη διεξαγωγή της. Η τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης θεωρήθηκε κατάλληλη, διότι είναι αυτή που μπορεί να ανιχνεύσει στοιχεία και δεδομένα τα οποία σχετίζονται με τις αντιλήψεις και τις δυσκολίες των μαθητών πάνω στο ζήτημα της ιστορικής αιτιότητας, χωρίς παράλληλα να αποκλείει την ύπαρξη ελεύθερης συζήτησης, την παράθεση σκέψεων, απόψεων και εμπειριών (Κυριαζή, 2001).

Σύνταξη του Οδηγού Συνέντευξης

Ο οδηγός συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι προσαρμοσμένος στις ανάγκες και στο κοινό το οποίο απευθύνεται. Βρέθηκαν παρόμοιες έρευνες (Voss, Carretero, Kennet & Silfies, 1994.; Voss, Ciarrochi, & Carretero, 2000; Lee et al., 1996), τα εργαλεία των οποίων λήφθηκαν υπόψη και προσαρμόστηκαν στις ανάγκες της ηλικιακής ομάδας που απευθύνεται η έρευνα.

Συγκεκριμένα, η πρώτη ερώτηση αποσκοπεί στην εισαγωγή των μαθητών στην ερευνητική διαδικασία καθώς και την καταγραφή των πηγών που ήρθαν σε επαφή και διαμόρφωσαν τις απόψεις τους.

- Από πού ξέρεις για την Επανάσταση του 1821;

Οι επόμενες ερωτήσεις αποσκοπούν στην εύρεση στοιχείων σχετικά με την έννοια της αιτιότητας. Η εστίαση γίνεται στην ποικιλία των παραγόντων που χρησιμοποιούν, σε ποιες αιτίες εστιάζουν περισσότερο, εάν υπάρχει ανάδειξη των σχέσεων μεταξύ των αιτιών και των αιτιών σε σχέση με το αποτέλεσμα τους.

- Μπορείς να αφηγηθείς με δικά σου λόγια πώς ξεκίνησε και πώς τελείωσε η Επανάσταση του 1821;
- Κατά την άποψη σου, ποιοι ήταν οι λόγοι για τους οποίους οι Έλληνες επαναστάτησαν το 1821;
- Από τις αιτίες που ανέφερες ότι προκάλεσαν την Ελληνική Επανάσταση, ποιες είναι για σένα οι πιο σημαντικές για την κήρυξή της και γιατί;
- Όταν τελείωσε η Ελληνική Επανάσταση δημιουργήθηκε το ελληνικό κράτος το 1830. Από τις αιτίες της Επανάστασης που έχεις ήδη αναφέρει ποιες κατά τη γνώμη σου οδήγησαν στο τελικό αποτέλεσμα; Γιατί;

Οι επόμενες ερωτήσεις αποσκοπούν στην εύρεση στοιχείων σχετικά με τις έννοιες της επάρκειας και την αναγκαιότητας. Μας ενδιέφερε να διερευνήσουμε κατά πόσο οι μαθητές ήταν σε θέση να κατηγοριοποιούν τις αιτίες ως τέτοιες και με ποιον τρόπο τις αντιλαμβάνονται.

- Πιστεύεις ότι οι αιτίες που ανέφερες ήταν επαρκείς ώστε να οδηγηθούμε στην Ελληνική Επανάσταση;
- Πιστεύεις ότι οι αιτίες που ανέφερες ήταν απαραίτητες ώστε να οδηγηθούμε στην Ελληνική Επανάσταση ή θα μπορούσαν ενδεχομένως και άλλες αιτίες να οδηγήσουν στο ίδιο αποτέλεσμα; Ποιες;

Στόχος της παρακάτω ερώτησης αποτελεί το πώς αξιολογούν οι μαθητές τους παράγοντες που τους παρατίθενται. Οι παράγοντες αυτοί επιλέχθηκαν με βάση την ποικιλία τους. Συμπεριλήφθηκαν παράγοντες που αφορούν κοινωνικο-οικονομικές και ιδεολογικές συνθήκες, γεγονότα, δράσεις που αφορούν ειδικούς πράκτορες, ομάδες, και παγκόσμιες κυβερνητικές μονάδες, αιτίες βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες.

- Θα σου απαριθμήσω τώρα κάποια γεγονότα και θα ήθελα να τα βαθμολογήσεις από το 1 έως το 5, ανάλογα με το πόσο σημαντικά θεωρείς ότι ήταν για την κήρυξη της επανάστασης (όσο πιο σημαντικά για την επανάσταση τόσο πιο κοντά στο 5):

Η τελευταία ερώτηση αποσκοπεί στη διερεύνηση του κατά πόσο οι μαθητές είναι σε θέση να διακρίνουν από ένα σύνολο προτάσεων τα γεγονότα από τις επεξηγηματικές δηλώσεις.

- Όπως ξέρεις, κατά τη διάρκεια της Οθωμανικής κυριαρχίας οι Έλληνες έκαναν πολλές εξεγέρσεις. Όλες απέτυχαν. Τον Μάρτιο του 1821 ξεκίνησε μια νέα επανάσταση η οποία πέτυχε. Θα σου διαβάσω έξι προτάσεις και θα ήθελα να επιλέξεις τις δύο οι οποίες σύμφωνα με τη γνώμη σου δικαιολογούν γιατί οι Έλληνες ήταν ικανοί να ξεκινήσουν μια επιτυχημένη επανάσταση τον Μάρτιο του 1821 στην Πελοπόννησο.
Μπορείς να πεις γιατί απέρριψες τις υπόλοιπες;

3.2 Σχεδιασμός της Έρευνας

Στην αρχική φάση του σχεδιασμού, τέθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα και κατόπιν αποφασίστηκε τι είδους πληροφορίες χρειαζόταν για την έρευνα. Αφού εκτιμήθηκε πως η καλύτερη μέθοδος για τη συλλογή των πληροφοριών είναι η συνέντευξη, επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο η ημιδομημένη συνέντευξη, λόγω των πλεονεκτημάτων που παρουσιάστηκαν παραπάνω. Κατόπιν, ξεκίνησε η κατασκευή των ερωτημάτων, κατά κύριο λόγο βάσει τριών ερευνών, οι οποίες διερεύνησαν το ίδιο ζήτημα.

Οι ερωτήσεις, κατά κύριο λόγο, ήταν ανοικτού τύπου, εκτός από τις αρχικές, οι οποίες ήταν γενικές και αφορούσαν το φύλο, την ηλικία, την τάξη, την περιοχή κατοίκησης, την εθνική/θρησκευτική διαφοροποίηση και το ενδιαφέρον για το μάθημα της Ιστορίας. Ακόμη, κλειστού τύπου ερωτήσεις υπήρξαν άλλες δύο στις οποίες ζητούνταν, έπειτα από την παράθεσή τους, η αξιολόγηση παραγόντων που οδήγησαν στην ελληνική επανάσταση και η επιλογή παραγόντων, έπειτα από παράθεση, οι οποίοι επεξηγούσαν για ποιους λόγους πέτυχε η επανάσταση τη δεδομένη χρονική στιγμή, με απώτερο στόχο τη διερεύνηση της δεξιότητας της διάκρισης των επεξηγηματικών προτάσεων.

3.3 Η διαδικασία συλλογής δεδομένων

Διεξαγωγή της συνέντευξης

Σύμφωνα με την Παρασκευοπούλου – Κόλλια (2008), οι συνεντεύξεις οφείλουν να υπακούν στην επιστημονική δεοντολογία και σε κανόνες. Αρχικά, είναι σημαντικό ο ερευνητής να προσαρμοστεί στο πρόγραμμα του ερωτώμενου, στον τόπο και τον χρόνο, που διευκολύνει τον ίδιο και να φροντίσει για τη δημιουργία φιλικού κλίματος. Σύμφωνα με τον Tuckman (1972), κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης υπάρχουν κάποιοι βασικοί κανόνες οι οποίοι πρέπει να τηρηθούν. Συγκεκριμένα, στην αρχή κάθε συνέντευξης, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν με ειλικρίνεια για το σκοπό της συνέντευξης. Εξηγήθηκε ο τρόπος καταγραφής των απαντήσεων, όπου και πάρθηκε η συγκατάθεση των γονιών τους για τη μαγνητοφώνηση της διαδικασίας. Παράλληλα, δόθηκαν οι απαραίτητες εγγυήσεις εμπιστευτικότητας και ανωνυμίας, δηλαδή εξηγήθηκε ότι δε θα αναφερόταν σε καμιά περίπτωση το όνομα του συμμετέχοντος στην έρευνα. Επίσης, έγινε προσδιορισμός του αναμενόμενου χρόνου της συνέντευξης, ενώ ενημερώθηκαν ότι θα μπορούσαν να διακόψουν τη συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία (Cohen, Manion & Morisson, 2008, σελ. 470). Κανενός είδους πίεση ή καταναγκασμός δεν ασκήθηκε στα υποκείμενα, τα οποία είχαν σε κάθε περίπτωση τη δυνατότητα να αρνηθούν τη συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία, επιτεύχθηκε, δηλαδή, η συνειδητή συναίνεση.

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις διεξήχθησαν σε ήσυχο περιβάλλον. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην αντίδραση του συνεντευκτή στις απαντήσεις των

συνεντευξιαζόμενων, αλλά και στο πώς έθετε τις ερωτήσεις ώστε να μη γνωστοποιούνται οι απόψεις του συνεντευκτή. Έμφαση δόθηκε, επίσης, στον τόνο της φωνής του συνεντευκτή ώστε να είναι ο κατάλληλος που θα βοηθούσε στην ομαλή διεξαγωγή των συνεντεύξεων (Κυριαζή, 2001). Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας ο συνεντευκτής είχε τη δυνατότητα να διασαφηνίζει ερωτήσεις αλλά δινόταν και η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να επεκταθούν και να αναλύσουν περαιτέρω την απάντησή τους (Cohen, Manion & Morrison, 2008, σελ. 468). Τέλος, οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με ψηφιακό μαγνητόφωνο για να υπάρχει η δυνατότητα αναλυτικής καταγραφής των απαντήσεων των ερωτώμενων. Η χρονική διάρκεια των ημιδομημένων συνεντεύξεων κυμαινόταν από 15 έως 25 λεπτά.

Πρόσβαση στο πεδίο – διαδικασία

Στόχος μέσα από τις διαδικασίες της ημιδομημένης συνέντευξης, τη συνέντευξη σε βάθος και την ελευθερία συζήτησης που παρέχεται μέσα από τα είδη αυτά της συνέντευξης, ήταν να δοθεί η δυνατότητα να αναδυθούν και άλλες κατηγορίες και δεδομένα από τους ερωτώμενους. Ένα βασικό μέλημά μας ήταν να δημιουργήσουμε με τις ερωτήσεις τις κατάλληλες συνθήκες για να μπορέσουν οι ερωτώμενοι να εκθέσουν τις απόψεις τους για το θέμα της έρευνάς μας. Στην αρχή της συνέντευξης οι ερωτώμενοι ενημερώθηκαν για το θέμα της έρευνας, στη συνέχεια για το σκοπό και για το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται και δόθηκαν οι απαραίτητες διαβεβαιώσεις για τη διασφάλιση της δεοντολογίας.

Κατά την οργάνωση της μεθόδευσης έγινε προσπάθεια:

- Να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την έννοια της αιτιότητας στην ιστορία.
- Να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την ύπαρξη αναγκαίων και απαραίτητων αιτιών στην ιστορία.
- Να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό οι μαθητές είναι σε θέση να διακρίνουν μεταξύ των γεγονότων και των επεξηγηματικών δηλώσεων σε ένα σύνολο προτάσεων.

Μεθοδολογικά η έρευνα βασίστηκε στην ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών, οι οποίες ομαδοποιήθηκαν, αναλύθηκαν και ερμηνεύτηκαν με βάση τη θεωρία και τα ερευνητικά ερωτήματα. Το εργαλείο συλλογής των ποιοτικών δεδομένων αποτέλεσαν οι 31 ημιδομημένες συνεντεύξεις.

3.4 Συμμετέχοντες

Η δειγματοληψία που εφαρμόστηκε ορίζεται ως «βολική δειγματοληψία» και αναφέρεται στην επιλογή των πλησιέστερων στον ερευνητή ατόμων, δηλαδή, που είναι πιο εύκολα προσβάσιμα και διαθέσιμα στην έρευνα (Cohen, Manion & Morrison, 2008, σελ. 170). Αυτό το είδος δειγματοληψίας δε διασφαλίζει ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα με αποτέλεσμα να μην οδηγεί στη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό.

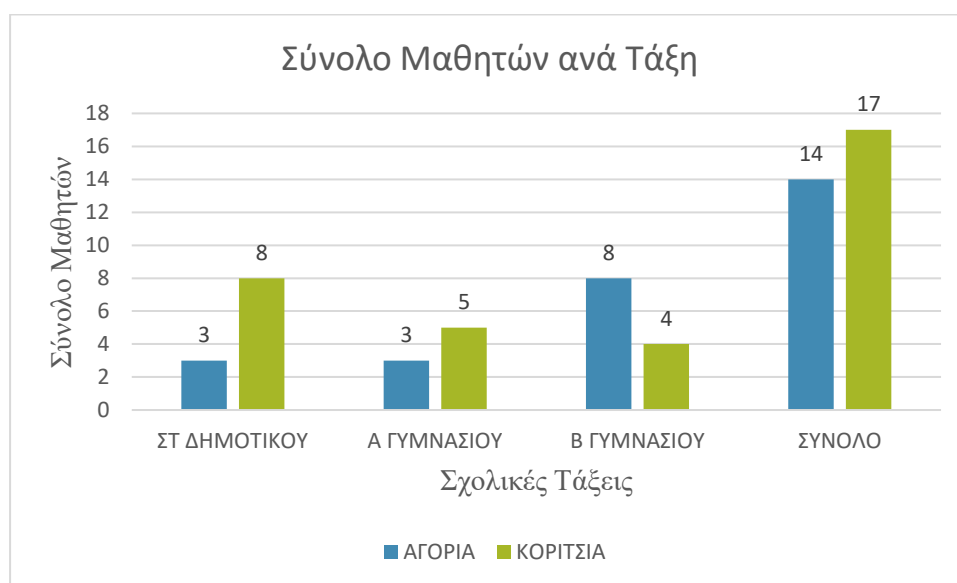
Παρόλα αυτά, η γενίκευση δεν αποτελεί στόχο για μια ποιοτική έρευνα, κάτι που δεν αποτελούσε και σκοπό της ερευνήτριας. Η έννοια της γενίκευσης στην ποιοτική έρευνα αντικαθίσταται με την έννοια της συμβατότητας και το ερώτημα που τίθεται είναι *«κατά πόσο ο χώρος, η ομάδα ή το κοινωνικό φαινόμενο που ερευνήθηκε ταιριάζει με άλλους χώρους, άλλες ομάδες ή άλλα κοινωνικά φαινόμενα που ενδιαφέρουν τον ερευνητή»* (Κυριαζή, 2001).

Τα συμπεράσματα, λοιπόν, της παρούσας μελέτης δυνητικά ισχύουν για τους μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι έχουν ανάλογα χαρακτηριστικά. Αν και η επιλογή του δείγματος δεν οδηγεί σε γενικεύσεις, ωστόσο, μπορεί να συνεισφέρει στην καλύτερη και πιο σφαιρική ανάδειξη του θέματος. Η διεξαγωγή μιας έρευνας με αντιπροσωπευτικό δείγμα ήταν πέρα από τα όρια των δυνατοτήτων της ερευνήτριας και για το λόγο αυτό επιλέχθηκε έρευνα μικρής κλίμακας.

Το δείγμα, λοιπόν, αποτέλεσαν 31 μαθητές/-τριες των σχολικών βαθμίδων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι τάξεις επιλογής των σχολικών βαθμίδων αποτέλεσαν η Στ δημοτικού, οι Α και Β τάξεις του γυμνασίου. Καθοριστικός παράγοντας για την επιλογή των τάξεων αποτέλεσε το γεγονός ότι η ενότητα της ελληνικής επανάστασης εντάσσεται στο πρόγραμμα σπουδών της Στ τάξης του δημοτικού. Ενδιαφέρον για την έρευνα αποτέλεσε η σύγκριση των αντιλήψεων των μαθητών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Βάσει αυτού του πλαισίου επιλέχθηκαν και οι δύο επόμενες τάξεις του γυμνασίου.

3.5. Τα χαρακτηριστικά του δείγματος

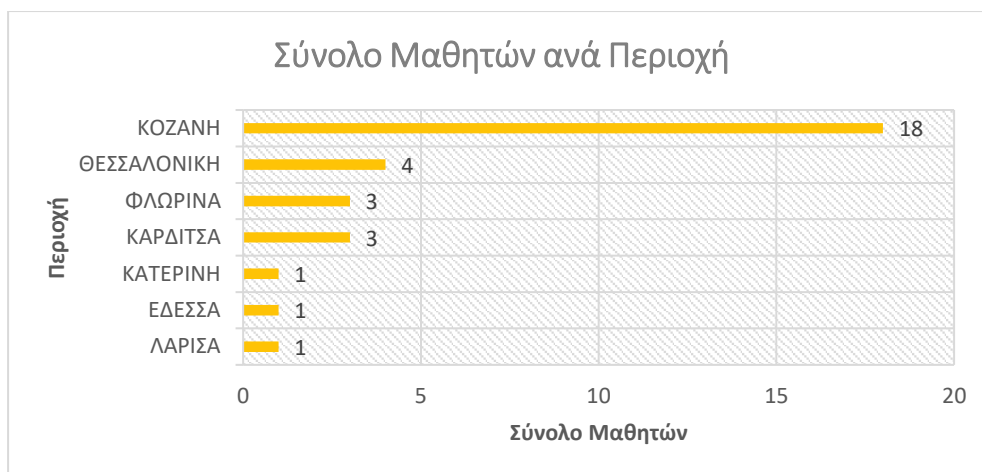
Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 31, συνολικά, μαθητές/-τριες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι ανήκαν στις τάξεις της Στ δημοτικού, Α και Β γυμνασίου. Το διάγραμμα 3.5.1 παρουσιάζει το σύνολο των μαθητών ανά τάξη που έλαβαν μέρος στην έρευνα.



Διάγραμμα 3.5.1: Σύνολο μαθητών ανά Σχολική Τάξη

Στο σύνολό τους οι μαθητές που έλαβαν μέρος στην ερευνητική διαδικασία ήταν 31, εκ των οποίων οι 17 ήταν κορίτσια και οι 14 αγόρια. Αναλυτικά, οι μαθητές της Στ τάξης του δημοτικού αποτέλεσαν συνολικά 11 μαθητές, από τους οποίους οι 8 ήταν κορίτσια και οι 3 αγόρια. Οι μαθητές της Α γυμνασίου στο σύνολό τους υπήρξαν 8, εκ των οποίων τα 3 ήταν αγόρια και τα 5 κορίτσια. Η Β γυμνασίου στο σύνολό της είχε 12 μαθητές, από τους οποίους οι 8 ήταν αγόρια και οι 4 κορίτσια.

Τέλος, στο Διάγραμμα 3.5.2 απεικονίζεται ο τόπος καταγωγής των μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα.



Διάγραμμα 3.5.2: Σύνολο Μαθητών ανά Περιοχή Κατοίκησης

Οι περισσότεροι μαθητές και μαθήτριες, στο σύνολό τους 18, που έλαβαν μέρος στην έρευνα κατοικούν στην Κοζάνη. Ακολουθεί η περιοχή της Θεσσαλονίκης από όπου έλαβαν μέρος στην έρευνα 4 μαθητές/-τριες. Από την περιοχή της Φλώρινας και της Καρδίτσας συμμετείχαν στο σύνολο έξι μαθητές, τρεις από την κάθε μια πόλη. Τέλος, από την Κατερίνη, την Έδεσσα και την Λάρισα συμμετείχαν από ένας/μια μαθητής/-τρια.

Κεφάλαιο 4^ο: Τα Αποτελέσματα της Έρευνας

4.1 Διερεύνηση της προϋπάρχουσας γνώσης

Στόχος της πρώτης ερώτησης του ερωτηματολογίου (*Από πού ξέρεις για την Επανάσταση του 1821;*) είναι να εντοπίσουμε από πού προέρχονται οι γνώσεις των μαθητών σχετικά με το ιστορικό γεγονός με βάση το οποίο εξετάσαμε τις αντιλήψεις τους για την ιστορική αιτιότητα.

Το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηθέντων (17 μαθητές, από τους 31) απάντησε ότι γνωρίζει για την ελληνική επανάσταση του 1821 από το σχολικό βιβλίο/μάθημα της Ιστορίας της Στ' δημοτικού. Οι μισοί περίπου μαθητές (15 στο σύνολο), ανέφεραν τις σχολικές γιορτές ως απάντηση ενώ μεγάλος αριθμός μαθητών (14 στο σύνολο) ανέφεραν ότι έχουν δει ταινίες στην τηλεόραση που αναφέρονται στο συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός. Επιπλέον, υπήρξαν 3 μαθητές που επεσήμαναν ότι δεν θυμούνται

λεπτομέρειες από τις ταινίες που είδαν: «Έχω δει [ταινία] αλλά δεν θυμάμαι πολλά», «Δεν θυμάμαι τίτλο και θυμάμαι ελάχιστα πράγματα», «Δεν τη θυμάμαι καλά».

Παρατηρείται, βάσει των παραπάνω, ότι το σχολείο, είτε τυπικά με το σχολικό μάθημα και το εκπαιδευτικό υλικό, είτε ευκαιριακά μέσω των σχολικών εορτών, αποτελεί την κύρια πηγή μέσα από την οποία οι μαθητές γνωρίζουν για την ελληνική επανάσταση του 1821, δηλαδή, όπως δηλώνουν οι μαθητές, οι γνώσεις τους προέρχονται από «επίσημες» θεωρήσεις του ζητήματος αυτού. Το γεγονός ότι τρίτη σε σειρά απάντηση των μαθητών υπήρξε η κατηγορία «ταινίες», με μόλις τρεις απαντήσεις λιγότερες από την πρώτη κατηγορία «σχολικό βιβλίο/μάθημα Ιστορίας», είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα, καθώς υποδηλώνει τη σημασία της δημόσιας ιστορίας ως «ανεπίσημη», αλλά εξίσου ισχυρή, πηγή πληροφοριών.

4.2 Περιγραφή έναρξης και λήξης της Επανάστασης

Στόχος της δεύτερης ερώτησης (*Μπορείς να αφηγηθείς με δικά σου λόγια πώς ξεκίνησε και πώς τελείωσε η Επανάσταση του 1821;*) ήταν η ομαλή εισαγωγή των μαθητών στην έρευνα και στο ιστορικό γεγονός αποδίδοντας περιληπτικά την έναρξη και την λήξη του. Περαιτέρω στοιχεία για τις αιτίες της ελληνικής επανάστασης και τα αποτελέσματά της διασφάλιζαν παράλληλα οι επόμενες ερωτήσεις, οι οποίες ήταν πιο διευκρινιστικές. Στο πλαίσιο αυτό, ποικίλα στοιχεία συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις τους για τους λόγους που θεωρούν ότι οδήγησαν στην ελληνική επανάσταση αλλά και στοιχεία για το ποια ήταν η κατάληξη της.

Η συγκεκριμένη ερώτηση θα αναλυθεί με βάση τις τρεις γενικές κατηγορίες που εμπεριέχονται σε αυτή. Αυτές είναι: α) η έναρξη της ελληνικής επανάστασης, β) η εξέλιξή της και γ) το αποτέλεσμα της.

Στην πρώτη κατηγορία, η οποία αφορά την *έναρξη της ελληνικής επανάστασης*, οι απαντήσεις των μαθητών χωρίζονται σε δύο ομάδες. Η πρώτη αφορά τους μαθητές που προσπάθησαν να εξηγήσουν και να αιτιολογήσουν την απάντησή τους σχετικά με τους λόγους που ξεκίνησε η επανάσταση του 1821 και εμφάνισαν κάποιου βαθμού επιχειρηματολογία. Παρατηρήθηκε ότι για την ανάπτυξη της αιτιακής δομής στις απαντήσεις τους οι μαθητές χρησιμοποίησαν μια ανάλυση αφηγηματικής μορφής με κάποια ερμηνευτικά στοιχεία. Σε αυτή την ομάδα απαντήσεων, όσον αφορά την Στ

τάξη, πέντε στους έντεκα είναι οι μαθητές που απέδωσαν με επιχείρημα τις απόψεις τους υποστηρίζοντας τα εξής:

«Ημασταν σκλαβωμένοι, οι Έλληνες δεν ήταν ελεύθεροι, ήταν υπό τον ζυγό των Τούρκων. Οι Τούρκοι τους έκαναν ό,τι ήθελαν, τους έκαναν σκλάβους, τους αιχμαλώτιζαν και επειδή οι Έλληνες δεν το άντεχαν αυτό, επαναστάτησαν» (συν. 2, κορίτσι).

«Οι Έλληνες είχαν κουραστεί που ήταν τόσα χρόνια υποδουλωμένοι και αποφάσισαν να εξεγερθούν» (συν. 6, κορίτσι).

«Οι Έλληνες επιτέθηκαν στους Τούρκους με στόχο να απελευθερωθούν και να δημιουργήσουν το δικό τους κράτος γιατί δεν ήθελαν να είναι πλέον σκλαβωμένοι» (συν. 7, αγόρι).

«Ξεσηκώθηκαν οι Έλληνες για να διώξουν τους Τούρκους» (συν. 8, κορίτσι)

«Ήταν καταπιεσμένοι από τους Τούρκους» (συν. 9, κορίτσι)

Όπως παρατηρείται, και οι πέντε μαθητές της Στ τάξης απέδωσαν το ξεκίνημα της ελληνικής επανάστασης στις ψυχολογικές συνθήκες των δρώντων. Αποδίδουν την έναρξη της επανάστασης στο γεγονός ότι οι Έλληνες «είχαν κουραστεί», «δεν άντεχαν άλλο» ή ότι «ήταν καταπιεσμένοι» θέτοντας αυτόματα ως αιτία για την έναρξη της επανάστασης την καταπίεση των Ελλήνων λόγω της συνθήκης της υποδούλωσής τους από τους Οθωμανούς. Επιπλέον, παρατηρείται ότι οι μαθητές της Στ τάξης παρέλειψαν εντελώς να οργανώσουν τα αίτια σε κατηγορίες ή ακόμα να τα αποδώσουν στις γενικότερες συνθήκες, οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές ή πολιτιστικές. Σε αυτή την περίπτωση, οι μαθητές σύνδεσαν τις προθέσεις των δρώντων προσώπων (π.χ. «να διώξουν τους Τούρκους») και τα κίνητρά τους (π.χ. «με στόχο να απελευθερωθούν, δεν ήθελαν να είναι πλέον σκλαβωμένοι») με τα αίτια των ιστορικών συμβάντων, πράγμα το οποίο αποτελεί εύρημα και άλλων ερευνών.

Σύμφωνα με τον Hallden (1986: 60-63), οι μαθητές των μικρότερων τάξεων τείνουν να μεγιστοποιούν τον ρόλο των ιστορικών προσώπων και να μειώνουν αυτόν των συνθηκών. Σε αυτό το σημείο παρατηρείται η δεύτερη μορφή της προσωποποίησης των ιστορικών αιτιών, η οποία εμφανίζεται μέσω αυτού που αποκαλείται ως «mentalization», υποδεικνύοντας ότι στη σκέψη των μαθητών, η πνευματική κατάσταση, οι θέσεις και οι προθέσεις των ατόμων ή των ομάδων είναι δυνατό να παράγουν τα ιστορικά γεγονότα (Hallden, 1997: 206). Παρόμοια, η έρευνα των Voss et al. (1994: 426), κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι απαντήσεις των φοιτητών σχετικά με τους λόγους κατάρρευσης της Σοβιετικής Ένωσης περιείχαν ένα είδος προσωποποίησης που περιλάμβανε τις αντιλήψεις και τα κίνητρα των ανθρώπων για

τις οικονομικές και πολιτικές συνθήκες και τους στόχους ή τις επιθυμίες που έχουν για την εξάλειψη αυτών των συνθηκών.

Αντίστοιχα, οι μαθητές της έρευνας μας θεώρησαν ότι οι επιθυμίες και τα κίνητρα των Ελλήνων σε σχέση με τις συνθήκες που επικρατούσαν (π.χ. «ήμασταν σκλαβωμένοι», «...τόσα χρόνια υποδουλωμένοι») αποτέλεσαν πρωταρχικούς παράγοντες, οι οποίοι οδήγησαν στην έναρξη της επανάστασης. Αξιοσημείωτο είναι, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ότι δεν κατηγοριοποίησαν τις αιτίες που θεώρησαν ότι οδήγησαν στην έναρξη της επανάστασης.

Ακόμη, στην πρώτη κατηγορία, η οποία αφορά την έναρξη της επανάστασης, υπήρξαν τέσσερις μαθητές της Α΄ Γυμνασίου από τους οχτώ συνολικά, οι οποίοι εμφάνισαν κάποιου βαθμού αιτιολόγηση στις απαντήσεις τους για το πώς ξεκίνησε η επανάσταση, ενώ οι υπόλοιποι τέσσερις είτε απλώς παρέθεσαν γεγονότα είτε δεν έδωσαν απάντηση. Οι εξηγήσεις τους εμφάνισαν σε μεγάλο βαθμό ομοιότητες με τις εξηγήσεις των μαθητών της Στ΄ τάξης:

«Επειδή οι Τούρκοι ήθελαν να μας κατακτήσουνε, εμείς οι Έλληνες δεν το δεχόμασταν και έτσι ξεκίνησε όλη αυτή η σύγκρουση» (συν. 15, αγόρι)

«Ήθελαν να επαναστατήσουν γιατί δεν άντεχαν άλλο» (συν.16, αγόρι)

«Η επανάσταση ξεκίνησε από κάποιους Έλληνες, οι οποίοι δεν μπορούσαν να αντέξουν άλλο την σκλαβιά, και μυστικά από όλους δημιούργησαν μια ομάδα, τη Φιλική Εταιρεία, η οποία σιγά – σιγά άρχισε να εξαπλώνεται σε πολλές περιοχές της Ελλάδας» (συν.17, κορίτσι)

Στην περίπτωση των μαθητών της Α΄ γυμνασίου, παρατηρείται χαμηλού βαθμού κατανόηση ως προς τις αιτίες που οδήγησαν στην έναρξη της επανάστασης. Συγκεκριμένα, οι τρεις από τις τέσσερις απαντήσεις στηρίζουν την άποψη ότι η έναρξη της ελληνικής επανάστασης ξεκίνησε εξαιτίας των βεβαρυμένων ψυχολογικών συνθηκών των Ελλήνων, οι οποίοι «δεν άντεχαν άλλο» τη σκλαβιά από τους Οθωμανούς. Παρατηρείται από τα λεγόμενά τους ότι μια αιτία, οι κακές ψυχολογικές συνθήκες των Ελλήνων για την υπάρχουσα πολιτική κατάσταση, είναι δυνατό να οδηγήσουν σε ένα ιστορικό συμβάν και δεν επιχειρήθηκε η εύρεση άλλων πιθανών αιτιών που μπορεί να συνέβαλαν στην έναρξή της. Ακόμη, όμοια με τους μαθητές της Στ΄ τάξης, οι μαθητές δεν έκαναν διάκριση κατηγοριών και εμφάνισαν το δεύτερο είδος της προσωποποιημένης αιτίας, αυτό, που σύμφωνα με τον Hallden, αποδίδεται ως «mentalization».

Επιπλέον, ο παρακάτω μαθητής κάνει μια παρουσίαση των επιλογών των Ελλήνων για επαναστατική δράση.

«Την ξεκίνησαν, την οργάνωσαν κυρίως οι ιδρυτές της Φιλικής Εταιρείας. Θέλανε να ξεκινήσει μια επανάσταση σε κεντρικά σημεία, όπου υπήρξε ελληνισμός μεγάλος και ταυτόχρονα απομονωμένα, έτσι ώστε να μην μπορέσει να τα πλησιάσει ο τούρκικος στρατός, όπως στη Μολδοβλαχία, όπου επειδή γειτνίαζε με την Ρωσία ήλπιζαν και σε κάποια βοήθεια και από εκεί. Αφού απέτυχε στη Μολδοβλαχία, μετά βάσει των γεωγραφικών κριτηρίων, η επανάσταση έγινε στην Πελοπόννησο, λόγω της ορεινής περιοχής και των καλά εκπαιδευμένων Ελλήνων στρατιωτών» (συν. 19, αγόρι).

Παρατηρείται ότι δεν εστιάζει στις προθέσεις και στα κίνητρα των Ελλήνων, αλλά από ποιους οργανώθηκε (βλ. «την ξεκίνησαν, την οργάνωσαν κυρίως οι ιδρυτές της Φιλικής Εταιρείας»), στο πώς οργανώθηκε (βλ. «μια επανάσταση σε κεντρικά σημεία, όπου υπήρξε ελληνισμός μεγάλος και ταυτόχρονα απομονωμένα...., βάσει των γεωγραφικών κριτηρίων..») και γιατί (βλ. «έτσι ώστε να μην μπορέσει να τα πλησιάσει ο τούρκικος στρατός, όπως στη Μολδοβλαχία, όπου επειδή γειτνίαζε με την Ρωσία ήλπιζαν και σε κάποια βοήθεια και από εκεί»... «λόγω της ορεινής περιοχής και των καλά εκπαιδευμένων Ελλήνων στρατιωτών»). Το ενδιαφέρον στοιχείο αποτελεί το ότι η αιτιολόγησή του είναι επαρκής, εφόσον στηρίζει περαιτέρω τα λεγόμενά του. Επιπλέον, συσχετίζει την στρατηγική της έναρξης της επανάστασης με την αναμενόμενη βοήθεια της Ρωσίας, πράγμα το οποίο φανερώνει ότι αναγνωρίζει ότι, εκτός των συνθηκών στο εσωτερικό της κατεκτημένης Ελλάδας, ρόλο στην έναρξή της έπαιξαν και επιρροές από το εξωτερικό, όπως η Ρωσία.

Οι απαντήσεις των μαθητών της Β΄ γυμνασίου σχετικά με το πώς δικαιολόγησαν την έναρξη της ελληνικής επανάστασης υπήρξαν οι εξής:

«Οι Έλληνες ήταν υποταγμένοι στους Οθωμανούς και επειδή δεν άντεχαν άλλο την πίεση και ήθελαν να δημιουργήσουν ένα ανεξάρτητο ελληνικό κράτος αποφάσισαν να κάνουν επανάσταση και επειδή ήταν πιο έξυπνοι νίκησαν γιατί τα σχέδιά τους ήταν πιο πολύπλοκα από των Τούρκων» (συν. 23, κορίτσι)

«Ξεκίνησε όταν οι Έλληνες άρχισαν να καταπιέζονται και δεν μπορούσαν άλλο, έβλεπαν τις περιοχές τους να εξασθενούν, καταπιέζονταν και γενικά οι Έλληνες σαν λαός δεν τους αρέσει να πιέζονται, θέλουν την ελευθερία τους» (συν.28, κορίτσι)

«η επανάσταση ξεκίνησε το 1821, καθώς οι Έλληνες ήθελαν να ξεσηκωθούν, ήθελαν να διώξουν τους Τούρκους» (συν.26, αγόρι)

«Η επανάσταση ξεκίνησε από συσκέψεις στην αρχή που γίνονταν από Έλληνες στρατηγούς ή πολλές φορές στρατιώτες. Από τα συμπεράσματά μου ψήφισαν για το εάν ήθελαν να πάρουν μέρος σε μια επανάσταση. Υπήρξαν θετικά αποτελέσματα ως προς αυτό και κάπως έτσι ξεκίνησε», (συν. 21, αγόρι)

«Ξεκίνησε από τη Φιλική Εταιρεία. Όλο αυτό ξεκίνησε μυστικά και η ηγεσία δεν ήταν γνωστή στους απ' έξω, αν και ήξεραν πως σχεδιάζόταν μια επανάσταση. Η Φιλική Εταιρεία, προσκάλεσε αρκετούς στην ηγεσία της, όπως ο Υψηλάντης. Η επανάσταση ξεκίνησε από τη Πελοπόννησο γιατί οι Τούρκοι ήταν αρκετά μακριά και υπήρχε μικρότερη φρούρηση σε σχέση με τα υπόλοιπα σημεία της χώρας. Δεν ξεκίνησε στις 25 Μαρτίου αλλά λίγο νωρίτερα. Όρισαν αυτή τη μέρα για την ευλογία της Παναγίας» (συν. 22, αγόρι)

Οι μαθητές που έδωσαν τις παραπάνω απαντήσεις απέδωσαν ως αιτία έναρξης της επανάστασης τα εσωτερικά κίνητρα των Ελλήνων, οι οποίοι ήθελαν να ξεσηκωθούν γιατί «δεν άντεχαν άλλο την πίεση». Ακόμη, χαρακτηριστικό είναι ότι οι δύο μαθητές της Β γυμνασίου αποδίδουν ποιοτικά χαρακτηριστικά στον ελληνικό λαό τα οποία συνέβαλαν στην Επανάσταση, όπως ότι σαν λαός δεν τους αρέσει η καταπίεση και ότι είναι εκ φύσεως έξυπνοι με αποτέλεσμα να νικήσουν τους Οθωμανούς. Οι αντιλήψεις των μαθητών φανερώνουν την άποψη ότι τα δύο αυτά χαρακτηριστικά υπήρξαν καίριας σημασίας για την εξέλιξη των γεγονότων. Ωστόσο, οι συνεντεύξεις 21 και 22 των μαθητών φανερώνουν ότι δεν εστιάζουν στα εσωτερικά κίνητρα των Ελλήνων αλλά από ποιους οργανώθηκε και γιατί ξεκίνησε από την Πελοπόννησο. Σε κάθε περίπτωση όμως, η εξήγηση γίνεται με όρους περιγραφής του «τι έγινε» ή «ποιος έκανε», βασιζόμενη στα ιστορικά πρόσωπα και στις πράξεις τους.

Η δεύτερη ομάδα απαντήσεων αφορά τους μαθητές όλων των τάξεων, οι οποίοι δεν εμφάνισαν κάποια μορφή επιχειρήματος στις απαντήσεις τους για το πώς ξεκίνησε η ελληνική επανάσταση. Παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές αυτοί (17 στο γενικό σύνολο των ερωτηθέντων) αφηγήθηκαν τα γεγονότα τα οποία γνώριζαν χωρίς να στηρίζουν τα λεγόμενά τους και παραθέτοντάς τα γραμμικά, χωρίς να υποδεικνύουν αιτίες ή αλυσίδες αιτιών. Ενδεικτικά:

«Ξεκίνησε από μια οργάνωση, τη Φιλική Εταιρεία» (συν. 24, αγόρι, Α γυμν)

«Ξεκίνησε από την Πελοπόννησο» (συν. 1, κορίτσι, Στ δημ.)

«Ξεκίνησε στις 25 Μαρτίου το 1821 και τελείωσε το 1830» (συν. 8, κορίτσι, Στ δημ)

«Ξεκίνησε με τον πόλεμο των Ελλήνων ενάντια στους Τούρκους και το σύνθημά τους ήταν ελευθερία ή θάνατος» (συν. 11, αγόρι, Στ δημ.)

«Είναι με τους Τούρκους που έκαναν πόλεμο και επαναστατήσαμε» (συν. 27, αγόρι, Β γυμν.)

«Ξεκίνησε από τη Μολδοβλαχία αλλά απέτυχε και έπειτα ξεκίνησε στην Πελοπόννησο» (συν. 5, αγόρι, Στ δημ.)

«Αποφάσισαν να ξεκινήσουν την επανάσταση ο Κολοκοτρώνης, ο Διάκος, ήταν και γυναίκες» (συν. 3, αγόρι, Β γυμν.)

Παρατηρήθηκε ότι στη συγκεκριμένη υποκατηγορία οι μαθητές έκαναν χρήση της περιγραφής με την απλή παράθεση γεγονότων, χωρίς περαιτέρω εμβάθυνση, καθώς οι αναφορές τους περιορίστηκαν σε χρονικά και χωρικά δεδομένα, ή στην αναφορά προσώπων-εθνοτήτων ή οργανώσεων, όπως η Φιλική Εταιρεία.

Η δεύτερη γενική κατηγορία απαντήσεων αφορά στην *εξέλιξη της επανάστασης*. Παρατηρήθηκε ότι σε αυτή την κατηγορία η πλειοψηφία των μαθητών αναφέρθηκε σε μάχες που δόθηκαν κατά την περίοδο της επανάστασης και σε σημαντικά πρόσωπα που ξεχώρισαν. Οι μάχες που αναφέρθηκαν ήταν στα Δερβενάκια (4 μαθητές), η μάχη του Πέτα (1 μαθητής), στο Χάνι της Γραβιάς (1 μαθητής), η Άλωση της Τριπολιτσάς (1 μαθητής), η σφαγή στη Χίο (2 μαθητές), η ναυμαχία στο Ναυαρίνο (1 μαθητής). Παρατηρήθηκε ότι ο αριθμός των μαθητών που αναφέρθηκαν σε μάχες ήταν μικρός σε σύγκριση με τον αριθμό των μαθητών που αναφέρθηκε σε ιστορικά πρόσωπα, ο οποίος ήταν μεγαλύτερος και πιο ποικίλος. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές ανέφεραν τον Θ. Κολοκοτρώνη, (8 μαθητές), τον Παπαφλέσσα (3 μαθητές), την Μ. Μαυρογένους (2 μαθητές), τον Γ. Καραϊσκάκη (2 μαθητές), την Λ. Μπουμπουλίνα (2 μαθητές), τον Μ. Μπότσαρη (1 μαθητής), τον Α. Διάκο (1 μαθητής), τον Α. Μιαούλη (1 μαθητής), τον Ι. Καποδίστρια (1 μαθητής), τον Δ. Υψηλάντη (1 μαθητής).

Η τρίτη γενική κατηγορία αφορά τις απόψεις των μαθητών για το *αποτέλεσμα* της ελληνικής επανάστασης. Όσον αφορά τους μαθητές της Στ τάξης, οι επτά από τους έντεκα αναφέρθηκαν σε αυτό. Τέτοιες δηλώσεις υπήρξαν οι παρακάτω:

«Τελείωσε με επιτυχίες των Ελλήνων» (συν.2, κορίτσι)

«Οι Έλληνες νίκησαν και ξαναπήραν πίσω τη χαμένη τους πατρίδα» (συν. 3, κορίτσι)

«Το αποτέλεσμα ήταν η νίκη των Ελλήνων» (συν. 4, κορίτσι)

«Ήταν η απελευθέρωση του ελληνικού έθνους, νίκησαν οι Έλληνες» (συν.5, αγόρι)

«Οι Έλληνες έδιωξαν τους Τούρκους και ελευθερώθηκαν» (συν.6, κορίτσι)

«Επιτέθηκαν στους Τούρκους με στόχο να απελευθερωθούν και να δημιουργήσουν το δικό τους κράτος..» (συν. 7, αγόρι)

«Οι χριστιανοί κατάφεραν να νικήσουν και δημιουργήθηκε το ελληνικό κράτος» (συν. 10, κορίτσι)

Οι περισσότεροι μαθητές αναφέρθηκαν στη νίκη των Ελλήνων έναντι των Τούρκων. Μόνο οι δύο τελευταίοι μαθητές αναφέρθηκαν στη δημιουργία του ελληνικού κράτους ως αποτέλεσμα της τελικής νίκης. Το γεγονός αυτό μπορεί να δικαιολογηθεί είτε επειδή οι μαθητές της Στ τάξης δεν πρόλαβαν να διδαχθούν το τέλος της επανάστασης τη στιγμή που διενεργούνταν η έρευνα, είτε επειδή όντως δεν κατάφεραν να προσδιορίσουν τις συνδέσεις μεταξύ των αιτιών που οι ίδιοι εντόπισαν και του αποτελέσματος, το οποίο υπήρξε η δημιουργία του ανεξάρτητου ελληνικού κράτους και ό,τι αυτό συνεπάγεται για την μέχρι τώρα εξέλιξη του ελληνικού κράτους αλλά και ο αντίκτυπος που είχε η επανάσταση στους υπόλοιπους βαλκανικούς λαούς, στην Οθωμανική Αυτοκρατορία και στην Ευρώπη.

Οι απαντήσεις των μαθητών της Α΄ γυμνασίου σχετικά με το αποτέλεσμα της επανάστασης εστίασαν στην παρέμβαση των Μεγάλων Δυνάμεων και στην επιρροή που είχαν στη λήξη της επανάστασης. Τρεις από τους επτά ήταν οι μαθητές που έδωσαν απάντηση και των οποίων οι απαντήσεις παρουσιάζονται παρακάτω:

«Μετά από 400 χρόνια σκλαβιάς τελικά λυτρωθήκαμε και πήραμε την ελευθερία μας πίσω» (συν.15, αγόρι)

«Η επανάσταση έληξε υπέρ της Ελλάδας, με την παρέμβαση των Μ. Δυνάμεων, με τη ναυμαχία του Ναυαρίνου» (συν. 17, κορίτσι)

«Για την λήξη της επανάστασης επηρέασαν κυρίως οι Μ. Δυνάμεις» (συν. 19, αγόρι)

Παρατηρείται ότι οι μαθητές της Α γυμνασίου δίνουν έμφαση στην εξωτερική βοήθεια που δόθηκε ώστε να τερματιστεί η επανάσταση αναγνωρίζοντας ότι συνέβαλαν στο αποτέλεσμα και άλλοι παράγοντες που υπήρξαν εκτός των ελληνικών συνόρων, σε αντίθεση με τους μαθητές της Στ τάξης, οι οποίοι αγνόησαν την συνύπαρξη των παραγόντων που οφείλονταν στις ευρωπαϊκές δυνάμεις. Ωστόσο, οι μαθητές δεν αναφέρονται ρητά στη δημιουργία του ελληνικού κράτους ούτε στην επιρροή που είχε η ελληνική επανάσταση στα κοινωνικοπολιτικά δρώμενα της Ευρώπης. Φαίνεται πως δεν επιχείρησαν καμία αποτίμηση/αξιολόγηση της σημαντικότητας του αποτελέσματος του ιστορικού γεγονότος. Σημαντικό να αναφερθεί αποτελεί η διαφοροποίηση που εντοπίζεται με τους μαθητές της Στ τάξης. Ενώ οι τελευταίοι αναφέρθηκαν στο αποτέλεσμα (νίκη των Ελλήνων έναντι των Τούρκων, δημιουργία ελληνικού κράτους) δεν έδωσαν έμφαση σε άλλους παράγοντες

που ώθησαν στη λήξη της επανάστασης, οι περισσότεροι φάνηκε να μην αναγνώρισαν το απώτερο όφελος της επανάστασης, δηλαδή τη δημιουργία του ανεξάρτητου κράτους, ενώ ακόμη δεν επιχείρησαν κάποια αξιολόγηση του αποτελέσματος και της σημαντικότητάς του. Αντίθετα οι μαθητές της Α γυμνασίου φάνηκε να κατανοούν την σύνθετη διάσταση που ενέχουν τα ιστορικά γεγονότα, δίνοντας έμφαση σε γεγονότα που συνέβησαν εκτός του ελλαδικού χώρου (παρέμβαση/επιρροή Μ. Δυνάμεων). Ωστόσο, και αυτοί δεν επιχείρησαν αξιολόγηση του αποτελέσματος και της σημαντικότητάς του.

Οι απαντήσεις των μαθητών της Β΄ τάξης του γυμνασίου σχετικά με το αποτέλεσμα της επανάστασης υπήρξαν οι εξής:

«Στο τέλος της επανάστασης νικήσαμε» (συν. 20, αγόρι),

«Το 1830 δημιουργήθηκε το πρώτο ελληνικό κράτος με σύνορα, έγινε προσπάθεια να πάρουν και άλλα εδάφη. Το 1831 νομίζω ότι τελείωσε η επανάσταση με ηγέτη τον Καποδίστρια» (συν. 22, αγόρι),

«...Στη συνέχεια κέρδιζαν όλο και περισσότερες νίκες μέχρι που στα τέλη του 1830 νίκησαν τους Τούρκους και ίδρυσαν κράτος» (συν. 25, αγόρι),

«Τελείωσε το Μάρτη του 1830» (συν. 26, αγόρι),

«Τελείωσε με τη νίκη των Ελλήνων, είπαν το «όχι» στους Τούρκους, βέβαια, είχαν αποτύχει πολλές φορές, αλλά δεν έχασαν την αυτοπεποίθησή τους και κέρδισαν» (συν. 28, κορίτσι),

«Το αποτέλεσμα της επανάστασης ήταν ότι νικήσαμε» (συν. 31, αγόρι).

Παρατηρείται ότι από τους 7 μαθητές της Β γυμνασίου που έδωσαν απάντηση για το αποτέλεσμα, από τους 12 του δείγματος, μόνο οι δύο κάνουν αναφορά στη δημιουργία του ελληνικού κράτους, ενώ οι υπόλοιποι αναφέρονται απλά στη νίκη έναντι των Τούρκων. Και σε αυτή την περίπτωση, όπως και στους μαθητές της Στ΄ τάξης, φαίνεται ότι δεν κατανόησαν το απώτερο όφελος της επανάστασης, δηλαδή τη δημιουργία του ανεξάρτητου ελληνικού κράτους και τον αντίκτυπο που αυτό είχε στον ευρύτερο χώρο εκείνη την εποχή, ούτε αναγνώρισαν επιπλέον παράγοντες που συνέβαλαν σε αυτό, όπως οι μαθητές της Α΄ γυμνασίου, οι οποίοι εστίασαν στην επιρροή των ευρωπαϊκών δυνάμεων. Επιπλέον, οι μαθητές της Β γυμνασίου δεν αναφέρθηκαν στη σημαντικότητα του αποτελέσματος που εντόπισαν, το οποίο παρατηρήθηκε και στις δύο προηγούμενες σχολικές τάξεις.

Τέλος, υπάρχει μια ομάδα απαντήσεων οι οποίες δεν ανταποκρίνονταν στο ζητούμενο της ερώτησης και εστίαζαν σε επιμέρους ζητήματα ή ήταν ανακριβείς και λανθασμένες, όπως για παράδειγμα:

«Μάλωναν οι Έλληνες μεταξύ τους για το ποιος θα πάρει την αρχηγία στον πόλεμο (Στ τάξη)

«Ξεκίνησε στις 25^η Μαρτίου το 1821» (Στ τάξη)

«Ο πόλεμος άρχισε με ένα ψέμα και τελείωσε όταν τελείωσε ο πόλεμος» (Α τάξη)

«Η επανάσταση ξεκίνησε στο μοναστήρι της Αγίας Λαύρας» (Α τάξη)

«Ξεκίνησε η επανάσταση από το Ναύπλιο την τότε πρωτεύουσα της Ελλάδας» (Β τάξη)

«Νικήσαμε την πρώτη φορά αλλά τη δεύτερη χάσαμε νομίζω» (Β τάξη)

«Τελείωσε (η επανάσταση) με τη νίκη των Ελλήνων, είπαν το «όχι» στους Τούρκους..» (Β τάξη)

4.3 Διερεύνηση της πολυπαραγοντικής διάστασης αιτιότητας

Η 3^η ερώτηση του ερευνητικού εργαλείου (*«Κατά την άποψή σου ποιοι ήταν οι λόγοι για τους οποίους οι Έλληνες επαναστάτησαν το 1821;»*) αποσκοπεί στη διερεύνηση της κατανόησης της έννοιας της πολυπαραγοντικής αιτιότητας, δηλαδή στη συνειδητή χρήση ποικίλων παραγόντων και στις σχέσεις μεταξύ αυτών για την εξήγηση του ιστορικού συμβάντος.

Πιο συγκεκριμένα, διερευνήσαμε εάν οι μαθητές κάνουν χρήση ποικίλων παραγόντων για να εξηγήσουν τις αιτίες της ελληνικής επανάστασης, εάν διακρίνουν τις εσωτερικές σχέσεις μεταξύ των παραγόντων που προτείνουν για την έναρξη της ελληνικής επανάστασης, εάν διακρίνουν κατηγορίες αιτιών ή αντιλαμβάνονται μοναδικές αιτίες για τη έναρξη της επανάστασης, εάν οι εξηγήσεις τους παραπέμπουν σε λίστες αιτιών, οι οποίες δεν υποδεικνύουν συνοχή μεταξύ τους, ή σε αλυσίδες γεγονότων, οι οποίες επεξηγούν ως έναν βαθμό το ιστορικό ζητούμενο, δηλαδή την έναρξη της επανάστασης.

Όσον αφορά τις απαντήσεις των μαθητών της Στ τάξης του Δημοτικού για τις αιτίες που συνέβαλαν στην έναρξη της ελληνικής επανάστασης, προέκυψε ότι οι επεξηγήσεις των μαθητών βρίσκονται σε ένα πρώιμο στάδιο.

Συγκεκριμένα, οι εξηγήσεις των μαθητών επικεντρώνονται κυρίως στις *δράσεις των Οθωμανών Τούρκων*, οι οποίες δημιουργούσαν συνθήκες καταπίεσης στους υπόδουλους, με αποτέλεσμα να τους οδηγήσουν στην επανάσταση. Πρόκειται για

ερμηνευτικά πλαίσια τα οποία εμφανίστηκαν και στην προηγούμενη ερώτηση και ανάμεσα σε άλλα αντικατοπτρίζουν - στην περίπτωση των μαθητών της Στ΄ τάξης που δεν είχαν διδαχθεί όλοι τους την ελληνική Επανάσταση – τη συμβολή των σχολικών εορτών και άλλων δημοφιλών αναπαραστάσεων της ιστορίας όπως οι ιστορικές ταινίες.

Πιο συγκεκριμένα δηλώνουν:

«Γιατί ίσως οι Τούρκοι ήθελαν να πάρουν την Ελλάδα και οι Έλληνες δεν ήθελαν να γίνει αυτό, ήθελαν να είναι ανεξάρτητοι και να μπορούν να μιλάνε ελεύθερα. Όταν κάποιον τον έπιαναν τον έβαζαν φυλακή, είχανε αυτό το κακό» (συν. 1, κορίτσι)

«Επειδή ήταν αιχμάλωτοι και γινόταν και σφαγές, σκότωναν Έλληνες, τους έκαναν δούλους και οι Έλληνες δεν ήθελαν αυτό το πράγμα ή να κατακτήσουν την Ελλάδα και για αυτό αποφάσισαν να κάνουν την επανάσταση» (συν. 2, κορίτσι)

«Λόγω του ότι ήταν σκλαβωμένοι τόσα χρόνια και από την καταπίεση των Τούρκων» (συν. 3, κορίτσι)

«Ηθελαν να απελευθερώσουν τη χώρα τους. Οι Τούρκοι σκότωναν τους Έλληνες, τους έκαναν βασανιστήρια, βίωναν μια καταπίεση» (συν. 4, αγόρι)

«Επειδή δεν άντεχαν άλλο τη σκλαβιά, δεν τους άφηναν να είναι πολλοί μαζί στις παρέες για να μην εξεγερθούν, δεν τους άφηναν να είναι τόσο ελεύθεροι, υπήρχε θρησκευτική καταπίεση» (συν. 6, κορίτσι)

«Η καταπίεση, η φορολογία και να ζήσουν ελεύθεροι» (συν. 8, κορίτσι)

«Επειδή ήταν καταπιεσμένοι και ήθελαν να είναι ελεύθεροι» (συν.9, κορίτσι)

«Γιατί ήταν σκλαβωμένοι και ήθελαν να ελευθερωθούν» (συν. 11, αγόρι)

Επιπλέον, στις απαντήσεις των μαθητών περιγράφονται και οι *δράσεις των υπόδουλων χριστιανών*. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, οι υπόδουλοι χριστιανοί είχαν ανελευθερία λόγου, οργανώθηκαν μέσω της Φιλικής Εταιρείας και επηρεάστηκαν από τη γαλλική επανάσταση.:

«Δεν μπορούσαν να μιλάνε γενικά για πολιτικά, να λένε άσχημα πράγματα για τους Τούρκους» (συν.1, κορίτσι)

«Η Φιλική Εταιρεία έπαιξε σημαντικό ρόλο η οποία τους οργάνωσε και τους έκανε να πολεμήσουν εναντίον των Τούρκων» (συν. 10, κορίτσι).

«Θυμάμαι μια άλλη επανάσταση στη Γαλλία και μπορεί και οι Έλληνες να είδαν τους Γάλλους και να θέλησαν να κάνουν το ίδιο για να απελευθερωθούν» (συν.7, αγόρι)

Μια μαθήτρια συγκεκριμένα, προσπάθησε να εξηγήσει τους λόγους για τους οποίους οι Μεγάλες Δυνάμεις βοήθησαν την Ελλάδα και όχι την Οθωμανική

Αυτοκρατορία. Σημείωσε ότι στην έναρξη της επανάστασης συνέβαλαν, εκτός της καταπίεσης που βίωναν οι Έλληνες, η οργάνωση που υπήρξε από την Φιλική Εταιρεία, οι στρατηγοί, όπως ο Θ. Κολοκοτρώνης, καθώς και οι ευρωπαϊκές δυνάμεις. Συγκεκριμένα ανέφερε:

«Μαθήτρια: Γιατί υπήρχαν κάποια άτομα να τους οργανώσουν, όπως ο Κολοκοτρώνης, η Φιλική Εταιρεία, και νομίζω ότι έπαιξαν ρόλο και οι δυνάμεις από το εξωτερικό που είχαν ήδη ένα δημιουργημένο κράτος και τους βοήθησαν.

Συνεντεύτρια: Γιατί βοήθησαν τους Έλληνες;

Μαθήτρια: Οι Έλληνες δεν είχαν ήδη κράτος, ενώ εκείνοι είχαν, οπότε είχαν μια εικόνα και μπορούσαν να τους δείξουν πώς να κινηθούν.

Συνεντεύτρια: Γιατί δεν βοήθησαν τους Τούρκους και βοήθησαν τους Έλληνες;

Μαθήτρια: Μπορεί να θεωρούσαν ότι έχουν δίκιο οι Έλληνες.

Συνεντεύτρια: Υπάρχει η πιθανότητα να ήθελαν να διεκδικήσουν κάτι άλλο;

Μαθήτρια: Ναι, να είχαν τη βοήθεια των Ελλήνων αργότερα μήπως τους χρειαστούν κάτι να τους βοηθήσουν». (συν. 3, κορίτσι)

Επιπλέον, οι μαθητές της Στ τάξης απέδωσαν ως αίτια της ελληνικής επανάστασης *τη μείωση του ελληνικού πληθυσμού και τα πολλά χρόνια υποδούλωσης της Ελλάδας από την Οθωμανική Αυτοκρατορία*. Αναφέρουν:

«Χανόταν γενικά πολύς κόσμος και στην Ελλάδα δεν υπήρχαν πολλοί άνθρωποι τότε» (συν. 1, κορίτσι)

«Ξεκίνησαν την επανάσταση μετά από 400 χρόνια γιατί ίσως να γίνονταν πιο δύσκολα τα πράγματα τότε και να λιγότευε ο πληθυσμός της Ελλάδας και τότε να πήραν την απόφαση να επαναστατήσουν» (συν.2, κορίτσι)

«Λόγω του ότι ήταν σκλαβωμένοι τόσα χρόνια και από την καταπίεση των Τούρκων» (συν.3, κορίτσι)

«Νομίζω ότι ήταν ήδη πολύ καταπιεσμένοι από τους Τούρκους γιατί τους φερόντουσαν άσχημα και τους είχαν υποδουλώσει» (συν.10, κορίτσι)

Διαφαίνεται ότι για την εξήγηση της έναρξης της ελληνικής επανάστασης οι μαθητές της Στ' τάξης επικεντρώθηκαν σε αιτίες που σχετίζονταν με τις δράσεις των Τούρκων, οι οποίες δημιουργούσαν τις συνθήκες σκλαβιάς και καταπίεσης που ώθησαν τελικά τον λαό σε επανάσταση. Κάποιοι άλλοι μαθητές εστίασαν στην αντίθετη πλευρά, δηλαδή στις δυσκολίες των Ελλήνων, οι οποίες τους έδωσαν το έναυσμα για την επανάσταση. Κάποιοι άλλοι, λιγότεροι, εστίασαν στην επιρροή της Γαλλικής επανάστασης, η οποία λειτούργησε ως πρότυπο για την ελληνική, και στη

βοήθεια των ευρωπαϊκών δυνάμεων ώστε η Ελλάδα να προχωρήσει στην επανάσταση. Τέλος, κάποιοι μαθητές ανέφεραν ως αιτίες της επανάστασης την πολύχρονη σκλαβιά και τη μείωση του ελληνικού πληθυσμού κατά τη διάρκεια των χρόνων της.

Χαρακτηριστικό των απαντήσεων των μαθητών της Στ τάξης αποτελεί ότι οι μαθητές δεν επιχείρησαν να κατηγοριοποιήσουν τις αιτίες που ανέφεραν σε κοινωνικές (αιχμαλωσίες, σφαγές, σκλαβιά,) ή σε πολιτικές (ανελευθερία λόγου, καταπίεση). Ακόμα, οι εξηγήσεις τους είχαν την μορφή λίστας αιτιών χωρίς να επεξηγούν τις σχέσεις μεταξύ τους, δίνοντας την εντύπωση πώς στη σκέψη των μαθητών οι αιτίες δεν είναι αλληλοεξαρτώμενες ή συνδεδεμένες μεταξύ τους, αλλά ξεχωριστές, δρώντας η μια παράλληλα με την άλλη.

Ακόμη, γίνεται φανερό πως οι αιτίες για την έναρξη της ελληνικής επανάστασης επεξηγήθηκαν με όρους ιστορικών προσώπων/ομάδων/οργανώσεων (Έλληνες, Τούρκοι, Φιλική Εταιρεία, Ευρωπαϊκές Δυνάμεις) και των δράσεών τους. Όπως έχει επισημανθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, με τον όρο «δράση» (action) νοείται η πράξη που κάνει κάποιο πρόσωπο ή ομάδα ανθρώπων και η οποία πράξη επιφέρει αλλαγή στις καταστάσεις (Voss et al., 1994 σ. 410). Επιπρόσθετα, στις εξηγήσεις των μαθητών παρατηρήθηκε έλλειψη παράθεσης γεγονότων και καταστάσεων. Οι μαθητές χρησιμοποίησαν ελάχιστα γεγονότα και καταστάσεις (όπως το ότι η επανάσταση οργανώθηκε από την Φιλική Εταιρεία, ότι υπήρχε φορολογία) για να αιτιολογήσουν την έναρξη της επανάστασης. Αντίθετα, εστίασαν στο «ποιος έκανε» και «τι έκανε» προκειμένου να σκιαγραφήσουν τις συνθήκες, οι οποίες οδήγησαν τον ελληνικό λαό σε επανάσταση και τελικά να αποδώσουν τις αιτίες.

Οι απαντήσεις των μαθητών της Α γυμνασίου για τις αιτίες που οδήγησαν στην ελληνική επανάσταση συμφωνούν με τις απαντήσεις των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Όμοια με τους μαθητές της Στ τάξης, κάποιοι μαθητές εστίασαν στη θέληση των Ελλήνων για ελευθερία, καθώς η υποδούλωση καθιστούσε δύσκολες τις συνθήκες ζωής τους. Μάλιστα, ένας μαθητής για να αποδώσει τις ακραίες συνθήκες ανελευθερίας που βίωνε ο ελληνικός λαός τους χαρακτήρισε ως «τύραννους»:

«Δεν ήταν ανεξάρτητοι, δεν είχαν την ελευθερία τους και ένιωθαν σκλάβοι» (συν. 14, κορίτσι)

«Δεν ήθελαν να σκλαβωθούν και ήθελαν να έχουν τη δικιά τους ελευθερία και να μπορούν να κάνουν ό,τι θέλουν και να μην έχουν κάποιους τύραννους να τους κυβερνούν» (συν.15, αγόρι)

«Γιατί δεν άντεχαν να είναι σκλαβωμένοι στους Τούρκους επειδή τους φέρονταν άσχημα, τους απειλούσαν, τους έκλεβαν σημαντικά πράγματα. Ήταν δύσκολες οι συνθήκες ζωής γιατί δεν ξέρανε τι θα συμβεί μέρα παρά μέρα, υπήρχε φόβος, ήθελαν να είναι ελεύθεροι» (συν. 16, αγόρι)

Ορισμένοι άλλοι μαθητές εστίασαν σε παράγοντες πέραν της σκλαβιάς. Τέτοιοι παράγοντες ήταν οικονομικοί, κοινωνικοί, πολιτιστικοί, θρησκευτικοί, χωρίς όμως να τους κατηγοριοποιούν ως τέτοιους:

«Δεν είχαν μεγάλο εμπόριο, δεν τους επέτρεπαν να έχουν εμπορικές σχέσεις με άλλες χώρες και άρα να μην έχουν πολλά λεφτά σαν κράτος. Δεν άφηναν τα παιδιά να πηγαίνουν σχολείο» (συν. 14, κορίτσι)

«Είχαν διαφορές στη θρησκεία, στο ντύσιμο, στην παράδοση. Οι Τούρκοι μπορεί να τους εκμεταλλεύονταν» (συν.16, αγόρι)

«Οι Έλληνες δεν είχαν να φάνε, δεν ήταν καλά οικονομικά, ήταν υποδουλωμένοι πολλά χρόνια και ήθελαν να κάνουν το δικό τους κράτος» (συν. 17, κορίτσι)

«Ήταν κυρίως τα παιδομαζώματα, ότι παίρνανε τα παιδιά των Ελλήνων και όλων των λαών που ζούσαν στην Οθωμανική Αυτοκρατορία. Βάζανε φόρους τους οποίους δεν μπορούσαν να τους πληρώσουν εύκολα οι υπήκοοι της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Δεν τους αφήνανε να συμμετέχουν στα κοινά, δεν είχαν ελευθερία. Οι Τούρκοι υπήκοοι μπορούσαν γενικότερα να κάνουν ό,τι θέλανε στους άλλους υπηκόους, να τους σκοτώσουν χωρίς να δώσουν σε κάποιον λόγο» (συν. 19, αγόρι)

Επιπλέον, υπήρξαν δύο μαθητές οι οποίοι θεώρησαν ως αιτία της ελληνικής επανάστασης τα πολλά χρόνια υποδούλωσης του ελληνικού λαού από τους Οθωμανούς. Ο τελευταίος, μάλιστα, τη βρήκε ως μοναδική αιτία για την έναρξη της επανάστασης.:

«Οι Έλληνες δεν είχαν να φάνε, δεν ήταν καλά οικονομικά, ήταν υποδουλωμένοι πολλά χρόνια και ήθελαν να κάνουν το δικό τους κράτος» (συν. 17, κορίτσι)

«Γιατί 400 χρόνια ήταν δούλοι των Τούρκων και θέλησαν να επαναστατήσουν, θέλησαν να απελευθερωθούν» (συν. 18, κορίτσι)

Τέλος, υπήρξε μια μαθήτρια η οποία ανέφερε ως αιτία της ελληνικής επανάστασης την επιρροή του Διαφωτισμού. Πιο συγκεκριμένα ανέφερε:

«Οι Έλληνες επαναστάτησαν γιατί ήταν επηρεασμένοι από τον Διαφωτισμό και από τις φιλελεύθερες ιδέες που επικρατούσαν εκείνη την εποχή σε άλλες χώρες, όπως η δικαιοσύνη, η μόρφωση, ήταν καλά οικονομικά, ήταν ελεύθεροι, δεν ήταν υποδουλωμένοι»

Οι μαθητές της Α γυμνασίου χρησιμοποίησαν στις εξηγήσεις τους για τις αιτίες της ελληνικής επανάστασης περισσότερα γεγονότα από τους μαθητές της Στ' τάξης. Επίσης, οι εξηγήσεις τους στηρίχθηκαν στις δράσεις των Οθωμανών έναντι των Ελλήνων, στη θέληση για ελευθερία, στην επιρροή του Διαφωτισμού αλλά και σε κοινωνικο – οικονομικούς και πολιτιστικούς παράγοντες. Χαρακτηριστικό των απαντήσεων των μαθητών της Α γυμνασίου, όπως συνέβη και στην Στ δημοτικού, αποτελεί ότι οι μαθητές δεν επιχείρησαν να κατηγοριοποιήσουν τις αιτίες που ανέφεραν. Ακόμη, γίνεται φανερό πως οι αιτίες για την έναρξη της ελληνικής επανάστασης επεξηγήθηκαν με όρους ιστορικών προσώπων/ομάδων/οργανώσεων (Ελληνες, Τούρκοι, Ευρωπαϊκές Δυνάμεις) και των δράσεών τους. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στους οικονομικούς παράγοντες, οι οποίοι, σε σχέση με τους μαθητές της Στ τάξης, θεωρήθηκαν πιο σημαντικοί σε αυτή τη φάση. Ακόμη, παρατηρήθηκε περισσότερη ποικιλία στους παράγοντες που συνέβαλαν στην έναρξη της ελληνικής επανάστασης σε σχέση με αυτούς της Στ τάξης, αποδίδοντας σε καλύτερο βαθμό την κοινωνική πραγματικότητα.

Ωστόσο, οι εξηγήσεις τους είχαν τη μορφή λίστας αιτιών χωρίς να επεξηγούν τις σχέσεις μεταξύ τους, φανερώνοντας ότι οι αιτίες δεν είναι αλληλοεξαρτώμενες ή συνδεδεμένες μεταξύ τους, αλλά ξεχωριστές. Οι απαντήσεις τους δεν φανέρωσαν κάποια αλληλεξάρτηση μεταξύ των αιτιών που αναφέρθηκαν. Οι μαθητές θεώρησαν ότι διαφορετικές αιτίες παρήγαγαν το συγκεκριμένο αποτέλεσμα, την επανάσταση, ενεργώντας η κάθε μια παράλληλα με τις άλλες.

Οι απαντήσεις των μαθητών της Β γυμνασίου φανέρωσαν ενδιαφέροντα στοιχεία ως προς την κατανόηση της έννοιας της αιτιότητας. Οι περισσότερες απαντήσεις των μαθητών φανερώνουν υψηλό βαθμό προσωποποιημένων αιτιών και δεν υποδεικνύουν κάποια δομή ιεράρχησης ή αλληλεπίδρασης μεταξύ των αιτιών.

Ενδεικτικά:

«Γιατί ήταν 400 χρόνια σκλαβωμένοι και ήθελαν την ελευθερία τους, ήθελαν τη χώρα δική τους, ήθελαν να ζουν ελεύθερα και να μη σκοτώνονται δικοί τους άνθρωποι. Πεινούσανε νομίζω, γιατί δεν είχαν φαγητό, δεν μπορούσαν να βγαίνουν έξω από το σπίτι...Οι ρόλοι τους ήταν διαφορετικοί, οι Τούρκοι είχανε λεφτά, αυτοί μας ζορίζανε, εμείς δεν τους κάναμε τίποτα.» (συν. 20, κορίτσι)

«Δεν ήθελαν με τίποτα να είναι σκλαβωμένοι. Είχαν βαρεθεί, να το πω έτσι, την όλη κατάσταση. Είχαν θυμό μέσα τους για την κατάσταση που επικρατούσε, για τη

συμπεριφορά των Τούρκων πολλές φορές. Στην καθημερινή τους ζωή είχαν κάποια προβλήματα, προφανώς και συγκρούσεις μεταξύ τους. Πλήρωναν κάποιους φόρους, απ' ότι θυμάμαι, μπορεί να ήταν ένας σημαντικός λόγος. Ακόμη, έξω από την Ελλάδα υπήρχαν πολλά μηνύματα από ξένες χώρες, π.χ. η Αγγλία, οι οποίες ήταν θετικές με την επανάσταση των Ελλήνων, ήταν και αυτοί υποστηρικτικοί μαζί μας, είχαν πει ότι θα βοηθήσουν και αυτοί σε περίπτωση που οι Έλληνες πάρουμε μέρος στην επανάσταση.» (συν. 21, αγόρι)

«Επειδή τους καταπίεζαν οι Τούρκοι με φόρους, με τη θρησκεία και γενικά η ζωή τους δεν ήταν και τόσο καλή και αυτό οδήγησε στο να επαναστατήσουν οι Έλληνες.» (συν. 26, αγόρι)

«Ήθελαν να διώξουν τους Τούρκους, βίωναν καταπίεση, είχαν βαριά φορολογία και ήθελαν να ζήσουν ελεύθερη ζωή χωρίς να τους ελέγχουν οι Τούρκοι.» (συν. 27, αγόρι)

«Η καταπίεση, η σκλαβιά, δεν τους άρεσε να βλέπουν τη χώρα τους σε αυτή την κατάσταση και προτιμούσαν να πεθάνουν για την ελευθερία παρά να ανεχτούν τέτοιο πράγμα. Είχαν χάσει την εθνικότητά τους νομίζω γιατί τους είχαν σκλαβώσει οι Τούρκοι, ήθελαν την ελευθερία τους, οι Τούρκοι τους εκμεταλλεύοντουσαν» (συν. 29, κορίτσι)

Οι αιτίες, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, για την εκδήλωση της ελληνικής επανάστασης εστιάζουν στην καταπίεση που βίωναν οι υπόδουλοι, λόγω των συνθηκών της σκλαβιάς (η φορολογία, η πείνα, οι πολλοί θάνατοι, η καταπίεση, οι διάφοροι περιορισμοί, η εκμετάλλευση), η οποία δημιουργεί τη θέληση για ελευθερία και ανεξαρτητοποίηση, ώστε να απαλλαγούν από όλα αυτά. Ένας μόνο μαθητής αναφέρθηκε παράλληλα στην αναμενόμενη βοήθεια από τις ευρωπαϊκές δυνάμεις. Στο πλαίσιο αυτών των απαντήσεων οι μαθητές αιτιολογούν την ελληνική επανάσταση με βάση την «αγανάκτηση του ελληνικού λαού» παραθέτοντας και άλλες φράσεις όπως «δεν τους άρεσε να βλέπουν την χώρα τους σε αυτή την κατάσταση», «η ζωή τους δεν ήταν τόσο καλή», «δεν άντεχαν άλλο υποταγμένοι», «είχαν βαρεθεί την κατάσταση», «είχαν θυμό μέσα τους», «προτιμούσαν να πεθάνουν παρά να ανεχτούν τέτοιο πράγμα».

Φαίνεται, δηλαδή, στις απόψεις των μαθητών ότι η πρόθεση των υπόδουλων (η θέληση για ελευθερία) είναι δυνατό να παράγει το γεγονός της επανάστασης. Ακόμη, η αναφορά των μαθητών σε παράγοντες, όπως η καταπίεση, η φορολογία, η πείνα, οι διάφοροι περιορισμοί, η εκμετάλλευση και η θέληση για ένα ελεύθερο και ανεξάρτητο κράτος παρατίθενται συσσωρευτικά χωρίς να υποδεικνύονται στις απαντήσεις τους σαφείς σχέσεις μεταξύ των παραγόντων αυτών και του αποτελέσματός τους.

Ένας μαθητής κάνει προσπάθεια να ιεραρχήσει τους παράγοντες που οδήγησαν στην εκδήλωση της ελληνικής επανάστασης. Η εμφάνιση της ιεράρχησης των αιτιών που συνέβαλαν στην ελληνική επανάσταση υποδεικνύει μια ερμηνευτική δομή μέσω της οποίας παρουσιάζεται η άποψή του. Αυτό φανερώνει μια αξιολόγηση των παραγόντων τους οποίους θεώρησε ότι συνέβαλαν στην έναρξη της επανάστασης, πέρα από την απλή παράθεση των γεγονότων που εμφάνισαν οι προηγούμενες απαντήσεις:

«Ο πρώτος λόγος είναι ότι οι Τούρκοι έπαιρναν τα πράγματα των Ελλήνων, χρήματα, ρούχα, φαγητό, περιουσίες ολόκληρες, ενώ λεηλατούσαν ακόμη και τις εκκλησίες, άρα συνεπάγεται ο δεύτερος λόγος, η κυριαρχία των Τούρκων. Ο τρίτος λόγος είναι η βαριά φορολογία των Οθωμανών στους Έλληνες χριστιανούς. Ο τέταρτος λόγος είναι η έλλειψη εμπορίου, εισαγωγές και εξαγωγές προϊόντων, που είχε ως αποτέλεσμα τη φτώχεια. Ο πέμπτος λόγος είναι η θρησκεία. Ο έκτος, το παιδομάζωμα, αλλιώς γενίτσαροι, και η αρπαγή των γυναικών. Ο έβδομος λόγος είναι η κατάκτηση εδαφών.» (συν.31, αγόρι)

Συγκριτικά με τις προηγούμενες, αυτή η απάντηση δεν εστιάζει στη θέληση των Ελλήνων για ένα ελεύθερο και ανεξάρτητο κράτος αλλά στις κοινωνικές, οικονομικές και θρησκευτικές συνθήκες που επικρατούσαν, χωρίς ωστόσο να κατηγοριοποιούνται ως τέτοιες. Επιπλέον, παρατηρείται μια προσπάθεια επιχειρηματολογίας όσον αφορά τον παράγοντα της κυριαρχίας των Τούρκων έναντι των Ελλήνων και της φτώχειας στην οποία περιήλθε ο υπόδουλος λαός λόγω της έλλειψης του εμπορίου. Ωστόσο, οι υπόλοιπες αιτίες εμφανίζονται και σε αυτή την περίπτωση να λειτουργούν συσσωρευτικά και αυτόνομα.

Τέλος, παρατίθεται η απάντηση ενός μαθητή, ο οποίος αναγνώρισε την αλληλεξάρτηση που υπάρχει ανάμεσα στα ιστορικά γεγονότα. Πιο συγκεκριμένα ανέφερε:

«Κάποια ιστορικά γεγονότα αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους. Δηλαδή, πιστεύω πως όλο αυτό ξεκίνησε αρκετά πιο πριν. Το 1453 έγινε η άλωση της Κωνσταντινούπολης, αρκετοί Έλληνες φεύγουν από την Ελλάδα, πηγαίνουν στη Δυτική Ευρώπη στην οποία γίνονται επαναστάσεις όπως η Γαλλική Επανάσταση. Πριν τη Γαλλική Επανάσταση προηγήθηκε η Αναγέννηση και ο Διαφωτισμός που πιστεύω πως επηρεάστηκε πάρα πολύ από τους Έλληνες που είχαν μετακινηθεί στην Ευρώπη και έδωσαν αυτές τις ιδεολογίες που είχαν αναπτύξει οι αρχαίοι Έλληνες. Έτσι και έγινε η Αμερικανική Επανάσταση, η Γαλλική και η Ελληνική που συζητάμε. Επομένως πιστεύω πως η Ελληνική Επανάσταση επηρεάστηκε από τη Γαλλική και μάλιστα, ο ίδιος ο Κολοκοτρώνης αναφέρθηκε σε αυτήν και την

υποστήριξε. Ενδεχομένως οι Έλληνες να είδαν πως δεν ήταν αδύνατον να ξεσηκωθούν απέναντι στους Τούρκους.» (συν. 23, αγόρι)

Σε αυτή την μοναδική, ως προς το εύρος της επιχειρηματολογίας, απάντηση φανερώνεται η άποψη ότι η ελληνική επανάσταση οφείλεται στις επιρροές που της παρείχαν προηγούμενες καταστάσεις, όπως το πνευματικό κίνημα του Διαφωτισμού που ενέπνευσε την Αμερικάνικη και τη Γαλλική επανάσταση. Ο μαθητής για να υποστηρίξει τη θέση του αυτή επιχειρεί να δείξει μέσω μιας αλυσίδας γεγονότων τη σύνδεση μεταξύ τους. Έτσι, η Άλωση της Κωνσταντινούπολης το 1453 υπήρξε η αιτία για την μετακίνηση πολλών Ελλήνων στη Δυτική Ευρώπη, οι οποίοι, επικοινωνώντας την αρχαία ελληνική κληρονομιά συνέβαλαν στην άνθιση των πνευματικών κινήματων. Επιπλέον, η μετακίνησή τους αυτή τους έφερε σε επαφή με τις φιλελεύθερες ιδέες του Διαφωτισμού, ο οποίος επηρέασε τις επαναστάσεις που ακολούθησαν, την αμερικάνικη και τη γαλλική. Με τη σειρά της η γαλλική επανάσταση ενέπνευσε και την ελληνική αντίστοιχα.

Ο συλλογισμός του μαθητή υποδεικνύει ότι η αλληλεξάρτηση των αιτιών συνεπάγεται ότι ένα ιστορικό γεγονός μπορεί να θεωρηθεί ως αιτία κάποιου γεγονότος και ως αποτέλεσμα κάποιου άλλου. Για παράδειγμα, βάσει του συλλογισμού του μαθητή, η μετακίνηση των Ελλήνων υπήρξε το αποτέλεσμα της Άλωσης της Κωνσταντινούπολης και η αιτία που οι Έλληνες γνώρισαν τις ιδέες του Διαφωτισμού. Ένα άλλο παράδειγμα αποτελεί ότι η γαλλική επανάσταση υπήρξε το αποτέλεσμα του κινήματος του Διαφωτισμού και η αιτία της πρόκλησης της ελληνικής επανάστασης.

Επιπλέον, παρατηρείται ότι η εστίαση του μαθητή παραμένει σε αίτια τα οποία θεωρούνται μακροπρόθεσμα σε σχέση με την απήχηση και επιρροή τους, χρονικά και χωρικά, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές όλων των τάξεων εστίασαν σε βραχυπρόθεσμα αίτια τα οποία έδρασαν, χρονικά κυρίως, κοντά στην εκδήλωση της ελληνικής επανάστασης. Η διάκριση και επιρροή βραχυπρόθεσμων, μεσοπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων αιτιών αποτελεί ζήτημα. Σε έρευνα των Voss et al. (1994) παρατηρήθηκε αυτή η δυσκολία όταν ζητήθηκε από πτυχιούχους και μεταπτυχιακούς φοιτητές να γράψουν ένα δοκίμιο σχετικά με τις αιτίες της πτώσης της Σοβιετικής Ένωσης. Μεταξύ των αποτελεσμάτων ήταν ότι πολλοί συμμετέχοντες δεν χρησιμοποίησαν στις απαντήσεις τους μακροπρόθεσμες αιτίες για να εξηγήσουν το ιστορικό γεγονός αλλά αιτίες οι οποίες είχαν χωρική και χρονική εγγύτητα σε αυτό.

Η συγκεκριμένη ερώτηση φανέρωσε ενδιαφέροντα στοιχεία ως προς την κατανόηση της έννοιας της αιτιότητας από τους μαθητές των τριών τάξεων. Βάσει των απαντήσεων τους, μπορεί να γίνει στο δείγμα μας μια διάκριση τριών επιπέδων κατανόησης της έννοιας.

Το πρώτο επίπεδο περιλαμβάνει τις απλοϊκότερες απαντήσεις των μαθητών, οι οποίες φανερώνουν υψηλό βαθμό προσωποποιημένων αιτιών (εσωτερικά κίνητρα) και οι οποίες δεν φανερώνουν κάποια δομή ιεράρχησης ή αλληλεπίδρασης των αιτιών. Σε αυτό το επίπεδο συμπεριλαμβάνονται και οι περισσότερες απαντήσεις. Ενδεικτικές απαντήσεις αυτού του επιπέδου αποτελούν οι εξής:

«Δεν άντεχαν να είναι άλλο υποταγμένοι και ήθελαν να δημιουργήσουν το δικό τους ελληνικό κράτος και να το κάνουν ανεξάρτητο.» (συν.24, κορίτσι, Β γυμν.)

«Ήθελαν να διώξουν τους Τούρκους, βίωναν καταπίεση, είχαν βαριά φορολογία και ήθελαν να ζήσουν ελεύθερη ζωή χωρίς να τους ελέγχουν οι Τούρκοι.» (συν. 27, αγόρι, Β γυμν.)

«Γιατί δεν άντεχαν να είναι σκλαβωμένοι στους Τούρκους επειδή τους φέρονταν άσχημα, τους απειλούσαν, τους έκλεβαν σημαντικά πράγματα. Ήταν δύσκολες οι συνθήκες ζωής γιατί δεν ξέρανε τι θα συμβεί μέρα παρά μέρα, υπήρχε φόβος, ήθελαν να είναι ελεύθεροι» (συν. 16, αγόρι, Α γυμν.)

Όπως παρατηρείται, οι αιτίες, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, για την εκδήλωση της ελληνικής επανάστασης που συμπεριλαμβάνονται στο πρώτο επίπεδο κατανόησης της αιτιότητας εστιάζουν στην καταπίεση που βίωναν οι υπόδουλοι, λόγω των συνθηκών της σκλαβιάς (η φορολογία, η πείνα, οι πολλοί θάνατοι, η καταπίεση, οι διάφοροι περιορισμοί, η εκμετάλλευση), η οποία δημιουργεί τη θέληση για ελευθερία και ανεξαρτητοποίηση, ώστε να απαλλαγούν από όλα αυτά. Αυτό συνεπάγεται ότι οι μαθητές θεώρησαν ότι οι επιθυμίες και τα κίνητρα των Ελλήνων σε σχέση με τις συνθήκες που επικρατούσαν αποτέλεσαν πρωταρχικούς παράγοντες, οι οποίοι οδήγησαν στην εκδήλωση της επανάστασης. Διαφαίνεται, δηλαδή, ότι η πρόθεση των υπόδουλων (η θέληση για ελευθερία) είναι δυνατό να παράγει το γεγονός της επανάστασης.

Στο δεύτερο επίπεδο συμπεριλαμβάνεται μια απάντηση, η οποία σχολιάστηκε και παραπάνω.

«Ο πρώτος λόγος είναι ότι οι Τούρκοι έπαιρναν τα πράγματα των Ελλήνων, χρήματα, ρούχα, φαγητό, περισσότερες ολόκληρες, ενώ λεηλατούσαν ακόμη και τις εκκλησίες, άρα συνεπάγεται ο δεύτερος λόγος, η κυριαρχία των Τούρκων. Ο τρίτος λόγος είναι η βαριά φορολογία των Οθωμανών στους Έλληνες χριστιανούς. Ο τέταρτος λόγος είναι η έλλειψη εμπορίου, εισαγωγές και εξαγωγές προϊόντων, που είχε ως αποτέλεσμα τη φτώχεια. Ο

πέμπτος λόγος είναι η θρησκεία. Ο έκτος, το παιδομάζωμα, αλλιώς γενίτσαροι, και η αρπαγή των γυναικών. Ο έβδομος λόγος είναι η κατάκτηση εδαφών.» (συν.31, αγόρι)

Συγκριτικά με το πρώτο επίπεδο, αυτή η απάντηση δεν εστιάζει στη θέληση των Ελλήνων για ένα ελεύθερο και ανεξάρτητο κράτος αλλά στις κοινωνικές, οικονομικές και θρησκευτικές συνθήκες που επικρατούσαν, χωρίς ωστόσο να τις κατηγοριοποιεί ως τέτοιες. Ακόμη ένα βασικό σημείο αποτελεί η προσπάθεια αξιολόγησης των παραγόντων που θεωρήθηκαν ότι συνέβαλαν στην επανάσταση, πέρα από την απλή παράθεση των γεγονότων που εμφανίζεται στο προηγούμενο επίπεδο. Επιπλέον, εντοπίζεται επιχειρηματολογία, παρά το γεγονός ότι είναι ελλιπής, η οποία αφορά τους παράγοντες της κυριαρχίας των Τούρκων έναντι των Ελλήνων και της φτώχειας στην οποία περιήλθε ο υπόδουλος λαός λόγω της έλλειψης του εμπορίου. Ωστόσο, οι υπόλοιπες αιτίες εμφανίζονται και σε αυτή την περίπτωση να λειτουργούν συσσωρευτικά και αυτόνομα.

Στο τρίτο επίπεδο κατανόησης της αιτιότητας συμπεριλαμβάνεται μια μόλις απάντηση ενός μαθητή, ο οποίος αναγνώρισε την αλληλεξάρτηση που υπάρχει ανάμεσα στα ιστορικά γεγονότα.

«Κάποια ιστορικά γεγονότα αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους. Δηλαδή, πιστεύω πως όλο αυτό ξεκίνησε αρκετά πιο πριν. Το 1453 έγινε η άλωση της Κωνσταντινούπολης, αρκετοί Έλληνες φεύγουν από την Ελλάδα, πηγαίνουν στη Δυτική Ευρώπη στην οποία γίνονται επαναστάσεις όπως η Γαλλική Επανάσταση. Πριν τη Γαλλική Επανάσταση προηγήθηκε η Αναγέννηση και ο Διαφωτισμός που πιστεύω πως επηρεάστηκε πάρα πολύ από τους Έλληνες που είχαν μετακινηθεί στην Ευρώπη και έδωσαν αυτές τις ιδεολογίες που είχαν αναπτύξει οι αρχαίοι Έλληνες. Έτσι και έγινε η Αμερικανική Επανάσταση, η Γαλλική και η Ελληνική που συζητάμε. Επομένως πιστεύω πως η Ελληνική Επανάσταση επηρεάστηκε από τη Γαλλική και μάλιστα, ο ίδιος ο Κολοκοτρώνης αναφέρθηκε σε αυτήν και την υποστήριξε. Ενδεχομένως οι Έλληνες να είδαν πως δεν ήταν αδύνατον να ξεσηκωθούν απέναντι στους Τούρκους.» (συν. 23, αγόρι)

Σε αυτή την απάντηση, όπως ήδη αναλύσαμε, ο συλλογισμός του μαθητή υποδεικνύει την αλληλεξάρτηση των αιτιών υποδεικνύοντας την αιτιακή αλυσίδα (causal chain) ως δομή που στηρίζει την επεξήγησή του. Η εστίασή του παραμένει σε μακροπρόθεσμα αίτια σε αντίθεση με τους υπόλοιπους μαθητές που εντόπισαν βραχυπρόθεσμα αίτια τα οποία έδρασαν, χρονικά κυρίως, κοντά στην εκδήλωση της ελληνικής επανάστασης.

4.4 Διερεύνηση της επάρκειας των αιτιών

Σκοπός της ερώτησης (*Πιστεύεις ότι οι αιτίες που ανέφερες ήταν επαρκείς ώστε να οδηγηθούμε στην ελληνική επανάσταση;*) ήταν να διερευνηθεί εάν οι μαθητές αναγνωρίζουν και κατηγοριοποιούν τις αιτίες της ελληνικής επανάστασης ως επαρκείς για το αποτέλεσμά τους. Οι απαντήσεις των μαθητών της Στ τάξης έδειξαν ότι θεώρησαν τις αιτίες της επανάστασης που οι ίδιοι ανέφεραν ως επαρκείς για το αποτέλεσμα. Μόνο ένας μαθητής απάντησε ότι δεν τις θεωρεί επαρκείς για την εκδήλωση της επανάστασης. Το ζήτημα που προέκυψε είναι ότι η δικαιολόγηση που παρείχαν οι μαθητές φαίνεται ανεπαρκής με αποτέλεσμα να μένει αμφίβολο το εάν οι μαθητές είναι σε θέση να κατανοήσουν την έννοια αυτή. Για παράδειγμα στην παρακάτω απάντηση:

Συνεντεύκτρια: «Αυτά που είπαμε θα ήταν επαρκείς λόγοι για να γίνει μια επανάσταση σε μια αντίστοιχη περίπτωση σήμερα; Ανέφερες την λογοκρισία, το μικρό ποσοστό των Ελλήνων σε σχέση με των Τούρκων στην περιοχή, την φυλάκιση και την αιχμαλωσία.»

Μαθήτρια: «Νομίζω ναι ήταν. Θα γινόταν η επανάσταση αλλά θα υπήρχαν όμως και διαφορετικές αιτίες, γενικά με τα πολιτικά υπάρχουν πολλά θέματα, υπάρχει ένα μίσος μεταξύ Ελλήνων και Τούρκων» (συν.1, κορίτσι)

Η συγκεκριμένη μαθήτρια θεωρεί ότι οι αιτίες που ανέφερε ήταν επαρκείς ώστε να οδηγήσουν στην ελληνική επανάσταση αλλά όχι αναγκαίες. Θεωρεί ότι συνέβαλαν και άλλες αιτίες, όπως οι πολιτικές, χωρίς όμως να μπορεί να τις αναλύσει περισσότερο, αν και, όπως δήλωσε, εξακολουθούν να προκαλούν μίσος ανάμεσα στις δύο χώρες. Αμφιβολία εκδηλώνει και η παρακάτω μαθήτρια, η οποία εντοπίζει ότι η σημερινή εποχή έχει διαφορές με την εποχή που αναφερόμαστε, ωστόσο τις θεωρεί επαρκείς. Αναφέρει:

«Δεν ξέρω, είναι διαφορετικά σε αυτές τις εποχές. Ας πούμε νομίζω ότι τότε ήταν μαθημένοι σε κάποιες συνθήκες ζωής πιο σκληρές από τώρα. Νομίζω πιο εύκολο ήταν να μην επαναστατήσουν τότε παρά τώρα αλλά, δεν ξέρω, νομίζω πως θα ήταν επαρκείς». (συν. 3, κορίτσι)

Άλλοι μαθητές θεώρησαν επίσης ως επαρκείς τις αιτίες που ανέφεραν και επεσήμαναν ότι ο παράγοντας που θα παρακινούσε τους Έλληνες σε μια ενδεχόμενη επανάσταση στο σήμερα θα ήταν τα πολλά χρόνια σκλαβιάς ή το πρότυπο της χώρας από το παρελθόν:

«Θα γινόταν πάλι μια επανάσταση, ναι. Πιστεύω όμως πως δεν θα περίμεναν οι Έλληνες τόσα πολλά χρόνια αφού θα είχε ξαναγίνει ένα τέτοιο γεγονός, θα την κάνανε νωρίτερα».
(συν. 2, κορίτσι)

«Ναι, θα προκαλούσαν ξανά μια επανάσταση αν ήταν και για τόσα χρόνια που τους είχανε σκλαβωμένους» (συν. 6, κορίτσι)

Αμφιβολία για την έννοια της επάρκειας των αιτιών εκφράζει στην απάντησή της και μια άλλη μαθήτρια:

«Σίγουρα δεν ήταν μόνο αυτοί οι λόγοι ήταν και άλλοι. Ένας από τους λόγους ήταν το παιδομάζωμα το οποίο, κατά τη γνώμη μου, ήταν πολύ άγρια πράξη, οι φόροι που αυξάνονταν με αποτέλεσμα οι Έλληνες να μην έχουν πολλά χρήματα. Νομίζω πως τόσα χρόνια που ήταν οι Έλληνες σκλαβωμένοι δεν ήθελαν και πολύ να επαναστατήσουν και όσο πήγαινε εξαγριωνόταν περισσότερο και κάποια στιγμή ξεσπάς. Κατά πάσα πιθανότητα θα γινόταν και σήμερα μια επανάσταση αν ήμασταν τόσα χρόνια σκλαβωμένοι. Βέβαια, είναι διαφορετικά να το ζεις και διαφορετικά να το λες γιατί δεν μπορείς να καταλάβεις πώς ζούσαν, τις συνθήκες. Όταν το ζεις είναι διαφορετικά γιατί καταλαβαίνεις πώς ένιωθαν οπότε θα βρεις και περισσότερους λόγους για να επαναστατήσεις. Σήμερα είναι πιο δύσκολα, δεν είμαστε τόσο ενωμένοι όσο ήτανε τότε αλλά οι λόγοι θα ήτανε αρκετοί σήμερα όπως και τότε» (συν. 10, κορίτσι)

Στην πορεία του συλλογισμού της φανερώνονται οι δυο αντίθετες απόψεις που εκφράζει γεγονός που υποδεικνύει ότι η έννοια της επάρκειας είναι δύσκολη ως προς την κατανόησή της. Αρχικά, θεωρεί ότι οι λόγοι που ανέφερε σε προηγούμενη ερώτηση (η καταπίεση, η άσχημη μεταχείριση των Οθωμανών Τούρκων στους Έλληνες, ο ρόλος της Φιλικής Εταιρείας) δεν είναι επαρκείς ώστε να οδηγήσουν στην ελληνική επανάσταση. Για το λόγο αυτό επισημαίνει και άλλους, όπως τα παιδομαζώματα, η φορολογία και η πολύχρονη σκλαβιά. Έπειτα, βασισμένη στην πολύχρονη σκλαβιά, υποστηρίζει ότι θα μπορούσε να είναι επαρκής λόγος για την εκδήλωση μιας επανάστασης. Δηλαδή, ενώ επισημαίνει ότι ο παράγοντας των πολλών χρόνων της υποδούλωσης θα ήταν επαρκής ωστόσο, παράλληλα, επισημαίνει την ύπαρξη πληθώρας αιτιών που χρειάζεται ώστε να προκληθεί μια επανάσταση («Όταν το ζεις είναι διαφορετικά γιατί καταλαβαίνεις πώς ένιωθαν οπότε θα βρεις και περισσότερους λόγους για να επαναστατήσεις») και τη δυσκολία που υπάρχει στο να γνωρίσουμε το παρελθόν και να το κατανοήσουμε («Βέβαια, είναι διαφορετικά να το ζεις και διαφορετικά να το λες γιατί δεν μπορείς να καταλάβεις πώς ζούσαν, τις συνθήκες»).

Επιπλέον, η καταπίεση, η φορολογία και η θέληση για ελευθερία θεωρούνται από τους παρακάτω μαθητές ως επαρκείς λόγοι για την έναρξη της επανάστασης προσπαθώντας να νοηματοδοτήσουν την έννοια της επάρκειας με τη σημαντικότητα των προβλημάτων που εντόπισαν. Έτσι, φαίνεται ότι ο βαθμός σημαντικότητας κρίνει το εάν οι αιτίες είναι επαρκείς για τα αποτελέσματά τους.

«Ναι, πιστεύω πως ήταν επαρκείς γιατί αυτά ήταν τα βασικά προβλήματα που είχαν οι Έλληνες» (συν. 8, κορίτσι)

«Πιστεύω πως ναι. Η καταπίεση ήταν ένας σημαντικός λόγος τότε για να ξεκινήσει η επανάσταση» (συν. 5, αγόρι)

Ο παρακάτω μαθητής είναι ο μοναδικός της Στ τάξης ο οποίος δεν θεωρεί τις αιτίες που ανέφερε (τη σκλαβιά και τη θέληση για ελευθερία) επαρκείς για την πρόκληση μιας επανάστασης. Ωστόσο, αναφέρει ότι ο σημαντικότερος λόγος είναι η σκλαβιά που βίωσαν οι υπόδουλοι χριστιανοί. Σε μια προσπάθειά του να φέρει τις συνθήκες αυτές στο σήμερα θεωρεί ότι οι λόγοι για μια τωρινή επανάσταση θα ήταν άλλοι, όπως τα οικονομικά προβλήματα τα οποία θα οδηγούσαν σε φτώχεια και σε περισσότερους νεκρούς, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει. Επομένως, δεν θεωρεί τις αιτίες που ανέφερε ούτε επαρκείς ούτε αναγκαίες.

«Σίγουρα υπάρχουν και άλλοι λόγοι αλλά ο πιο σημαντικός είναι που ήταν σκλαβωμένοι οι Έλληνες. Πιστεύω ότι θα ήταν διαφορετικές οι αιτίες από τότε για να γίνει μια επανάσταση σήμερα γιατί σήμερα η Ελλάδα έχει πιο πολλά οικονομικά προβλήματα από ότι είχε παλιά και οι άνθρωποι δεν θα είχαν να φάνε και θα είχαμε πιο πολλούς νεκρούς» (συν. 11, αγόρι)

Οι περισσότεροι μαθητές της Α γυμνασίου διατύπωσαν την άποψη ότι οι αιτίες στις οποίες αναφέρθηκαν υπήρξαν επαρκείς για την πρόκληση της ελληνικής επανάστασης και μόνο ένας μαθητής εξέφρασε την αμφιβολία του σχετικά με το ζήτημα.

Πιο συγκεκριμένα, δύο μαθητές θεωρούν ότι η θέληση για ελευθερία (συν. 15), η έλλειψη εμπορίου, οικονομικής ευχέρειας, η καταπίεση, η σκλαβιά και η απουσία εκπαίδευσης (συν.14) αποτελούν επαρκείς αιτίες πρόκλησης της επανάστασης χωρίς όμως να δικαιολογούν περαιτέρω τον συλλογισμό τους. Εγείρονται αμφιβολίες για το εάν η έννοια της επάρκειας έγινε κατανοητή από τους μαθητές.

«Ναι ήταν επαρκείς για να γίνει η επανάσταση» (συν. 14, κορίτσι)

«Ναι πιστεύω πως ήταν επαρκείς ώστε να οδηγηθούμε στην ελληνική επανάσταση. Άξιζε!» (συν. 15, αγόρι)

Ο παρακάτω μαθητής στηρίζει την άποψη του βασιζόμενος στην πολύχρονη σκλαβιά που βίωσε ο ελληνικός λαός.

«Ναι, ήταν επαρκής. Το ότι ήμασταν υπό τον ζυγό των Τούρκων ήταν αρκετό για να επαναστατήσουμε εναντίον τους γιατί ήταν μεγάλο το χρονικό διάστημα που ήμασταν υπόδουλοι. Εάν πάλι ήμασταν υποδουλωμένοι στους Τούρκους θα τελείωνε πιο γρήγορα (η επανάσταση) λόγω άλλων αιτιών, όπως καλύτερου οπλισμού. Θεωρώ ότι η υποδούλωση είναι επαρκής αιτία επανάστασης» (συν. 18, κορίτσι)

Οι επόμενοι μαθητές προσπαθούν να κάνουν μια αντιστοιχία των συνθηκών της δεδομένης ιστορικής περιόδου με το σήμερα και αμφιβάλλουν ως προς το εάν οι αιτίες που ανέφεραν ήταν επαρκείς ίσως επειδή δεν τους κάλυπταν οι αιτίες που ανέφεραν ή δεν θεωρούν ότι υπάρχουν επαρκείς αιτίες. Αναφέρουν:

«Οι συνθήκες δεν θα μπορούσαν να είναι ακριβώς ίδιες. Τα παιδομαζώματα θεωρώ πως θα είχαν λιγιστέψει, θα ήταν διαφορετικοί οι φόροι. Οι Τούρκοι σήμερα θα υπερτερούσαν γιατί θα είχαν καλύτερα όπλα» (συν. 19, αγόρι)

«Μπορεί να υπήρχαν και διαφορετικές αιτίες για μια τωρινή επανάσταση γιατί άλλαξε ο τρόπος σκέψης των ανθρώπων πιστεύω. Σήμερα μια επανάσταση θα μπορούσε να ξεκινήσει από πολιτικά θέματα. Οι αιτίες που ανέφερα μπορεί να ήταν επαρκείς (οι κακές συμπεριφορές των Τούρκων προς τους Έλληνες, η σκλαβιά, οι κλοπές, ο φόβος, η διαφορετικότητα, η εκμετάλλευση, η θέληση για ελευθερία) αλλά μπορούσαν να είναι και άλλα» (συν. 16, αγόρι)

Τέλος, μια μαθήτρια συσχετίζει την έννοια της επάρκειας με την πληθώρα των αιτιών που μπορεί να υπήρξαν για την εκδήλωση της επανάστασης. Θεωρεί ότι η ύπαρξη πολλών παραγόντων κατέστησε επαρκείς τις αιτίες για να εκδηλωθεί η ελληνική επανάσταση. Συσχετίζει δηλαδή, την ποσότητα των διάφορων αιτιών που εντοπίζει με την επάρκεια. Επιπλέον, αναφέρει ότι η επανάσταση έγινε διότι τα τότε υπάρχοντα προβλήματα δεν μπορούσαν να λυθούν διαφορετικά, π.χ. μέσω της πολιτικής διάστασης (Βουλής), όπως θα γινόταν σήμερα, διότι δεν υπήρχε η κατάλληλη οργάνωση, έννομο κράτος με πολιτική ηγεσία. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

«Εκείνη την εποχή ήταν υπεραρκετοί οι λόγοι επειδή δεν είχαν κράτος, δεν είχαν να φάνε και ήταν επηρεασμένοι από τις φιλελεύθερες ιδέες από τις ευρωπαϊκές χώρες, όπως η Γαλλία. Έβλεπαν που είχαν το δικό τους κράτος, ήταν ελεύθεροι, μπορούσαν να μορφωθούν είχαν σχολεία. Ήταν υπεραρκετοί οι λόγοι και φυσικά δεν θα μπορούσαν να το λύσουν με

τα λόγια γιατί δεν ήταν τόσο οργανωμένοι. Σήμερα είναι τελείως διαφορετικά, είναι πιο πολλές οι αιτίες και διαφορετικές. Ζούμε σε ένα κράτος, υπάρχει κράτος, με νόμους, Βουλή και μπορούμε να το λύσουμε με λόγια. Δεν είναι απαραίτητο να γίνει μια τόσο μεγάλη επανάσταση με πολέμους και οι άνθρωποι να χάνουν τις ζωές τους» (συν. 17, κορίτσι)

Όμοια με τους μαθητές της Στ και Α τάξεων, οι μαθητές της Β γυμνασίου δείχνουν να θεωρούν ως επαρκείς τις αιτίες που ανέφεραν για την εκδήλωση της επανάστασης. Υπάρχουν μαθητές που δικαιολογούν την επάρκεια των αιτιών χρησιμοποιώντας στις αιτιολογήσεις τους την πολύχρονη σκλαβιά ως καθοριστικό παράγοντα ή την αγανάκτηση του ελληνικού λαού.

«Ναι, ήταν επαρκείς. Αν είσαι 400 χρόνια σκλαβωμένος δεν αντέχεις θέλεις να ελευθερωθείς. Σίγουρα θα θέλαμε να είμαστε ελεύθεροι. Πάνω κάτω οι ίδιοι λόγοι θα είναι για να ξεκινήσει μια επανάσταση. Για εμένα έφταναν αυτοί (φτώχεια, κακές συνθήκες ζωής, δεν τους άφηναν να βγαίνουν έξω, διαφορετική θρησκεία - γλώσσα, θέληση για ελευθερία) μόνο και μόνο για την ελευθερία» (συν. 20 κορίτσι)

«Πιστεύω πως οι αιτίες που προανέφερα (η θέληση για ελευθερία) αρκούν και αν τα γεγονότα επαναλαμβάνονταν ακριβώς και στο παρόν θα είχε γίνει νωρίτερα η επανάσταση. Δεν θα περιμέναμε τετρακόσια χρόνια σκλαβιάς» (συν.25, αγόρι)

«Πιστεύω πως ναι. Γιατί αυτές οι αιτίες ήταν αρκετές ώστε να κάνουν τους Έλληνες να φτάσουν σε ένα σημείο να έχουν αγανακτήσει και δεν αντέχουν παραπάνω καταπίεση και άλλες βαριές φορολογίες. Ο κύριος λόγος ήταν να ζήσουν ελεύθερα» (συν. 27, αγόρι)

Άλλοι μαθητές θεωρούν τις αιτίες που ανέφεραν επαρκείς για την εκδήλωση μιας επανάστασης υποστηρίζοντας ότι μπορούν και άλλοι λόγοι να συντελέσουν σε αυτό το αποτέλεσμα στο παρόν. Τέτοιοι λόγοι είναι πρωταρχικά αγαθά, όπως το νερό και τα χρήματα μέσω πετρελαίου και οικονομικής κρίσης.

«Πιστεύω πως ναι. Βέβαια, αυτά τα χρόνια είναι πιο αυστηροί οι νόμοι και είναι πιο δύσκολο να γίνει πόλεμος, είναι πιο σπάνιο να υπάρξει πόλεμος ειδικά σε κάποιες χώρες στην Ευρώπη. Για να επαναστατήσει ένας λαός υπάρχουν και άλλες αιτίες, όπως το πετρέλαιο και τώρα πλέον και το νερό θα μπορούσα να πω» (συν. 21, αγόρι)

«Ναι ήταν επαρκείς. Αν ήταν ακριβώς το ίδιο, θα ήταν οι ίδιες (θέληση για ελευθερία, θέληση για ένα κράτος ανεξάρτητο) αλλά θα ήταν και άλλες, όπως η οικονομική κρίση, και οι περισσότεροι πόλεμοι γίνονται λόγω της κρίσης» (συν. 24, κορίτσι)

Ο παρακάτω μαθητής θεωρεί ως επαρκή αιτία μόνο μία, την επιρροή του Διαφωτισμού και της γαλλικής επανάστασης και αμφιβάλλει για μια επανάσταση σε αντίστοιχη περίπτωση σήμερα.

«Ναι, σίγουρα. Αν δεν είχαν προηγηθεί οι προηγούμενες επαναστάσεις πιστεύω πώς δεν θα γινόταν και η ελληνική. Νομίζω πως μια τέτοια απόφαση είναι αρκετά δύσκολη να την πάρεις αν δεν έχεις εμπνευστεί από κάπου αλλού. Εάν σήμερα ήμασταν ξανά υποδουλωμένοι, πιστεύω πως θα υπήρχε μια μικρή ομάδα ανθρώπων που θα αντιδρούσε και θα ξεσηκωνόταν αλλά αυτό δεν θα διαρκούσε για πολύ. Και δεν πιστεύω πως τώρα υπάρχουν τόσο ικανοί άνθρωποι ώστε να προκαλέσουν αυτό που είχε γίνει τότε. Υπάρχουν και σημερινές καταστάσεις στις οποίες ο κόσμος δεν αντιδρά. Σκέψου πως η Ελλάδα έχει έντεκα εκατομμύρια πληθυσμό και αντιδρά περίπου το ένα. Δε θα αναφέρω συγκεκριμένα παραδείγματα αλλά αναλογικά να το δεις δε θα μπορούσε να γίνει μια επανάσταση σήμερα όποιες και αν ήταν οι συνθήκες» (συν. 23, αγόρι)

Τέλος, υπάρχουν μαθητές οι οποίοι, όμοια με αυτούς της Στ Δημοτικού, συσχέτισαν την έννοια της επάρκειας μέσω του βαθμού σημαντικότητας της αιτίας.

«Ναι, απλά και μόνο η καταπίεση είναι ένας μεγάλος λόγος. Είναι δύσκολο να αντέξει κάποιος την καταπίεση, καταπιέζεται, θέλει να διεκδικήσει την ελευθερία του» (συν.30, κορίτσι)

«Ναι, ήταν επαρκείς. Υπήρχαν και άλλες αλλά αυτές κατά τη γνώμη μου ήταν οι πιο σημαντικές» (συν.26, αγόρι)

«Φυσικά και πιστεύω πως οι αιτίες ήταν επαρκείς ώστε να οδηγηθούμε στην ελληνική επανάσταση. Χάσαμε τα πάντα και αν συνέβαινε αυτό και σήμερα θα κάναμε το ίδιο. Άλλωστε, πώς μπορούν αυτοί να παίρνουν τα παιδιά και τις γυναίκες μας;» (συν. 31, αγόρι)

Οι απαντήσεις των μαθητών φανερώνουν ότι η έννοια της επάρκειας γίνεται αντιληπτή είτε ως έννοια που σχετίζεται με μια πληθώρα αιτιών που καθιστούν το αποτέλεσμα επαρκές, είτε με έννοια που σχετίζεται με το βαθμό σημαντικότητας των παραγόντων που έχουν εντοπιστεί και άρα του αντίκτυπου που είχαν στη δεδομένη χρονική περίοδο. Σχετικά με το τελευταίο, τα πολλά χρόνια υποδούλωσης του ελληνικού λαού υπήρξαν καθοριστικά για την εκδήλωση της επανάστασης, σύμφωνα με τις περισσότερες απαντήσεις των μαθητών. Θεωρείται δηλαδή, ότι σε μια αντίστοιχη περίπτωση πολύχρονης υποδούλωσης κάποιου λαού μια επανάσταση είναι δεδομένη. Σε αυτή την περίπτωση παρατηρείται ότι απουσιάζει στην αντίληψη των μαθητών η συμβολή άλλων παραγόντων και η επάρκεια φαίνεται να είναι εφικτή με την παρουσία και ενός μόνο παράγοντα, εφόσον αυτός κριθεί ως ιδιαίτερα σημαντικός. Άλλοι

μαθητές θεώρησαν αντίστοιχα ως ιδιαίτερα σημαντικούς παράγοντες τις εξωτερικές επιρροές (Διαφωτισμός, γαλλική επανάσταση) ή το πρότυπο μιας επαναστατημένης χώρας από το παρελθόν.

Πρέπει να επισημανθεί ότι οι μαθητές στο σύνολό τους αναγνώρισαν ότι μια σύγκριση του παρελθόντος με το παρόν παρουσιάζει δυσκολίες. Στηριζόμενοι σε αυτό, ανέφεραν και άλλους παράγοντες οι οποίοι θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε μια επικείμενη επανάσταση. Τέτοιοι παράγοντες υπήρξαν τα χρήματα ή η έλλειψη τους (οικονομική κρίση), το πετρέλαιο, αγαθά πρωταρχικής ανάγκης, όπως το νερό, και πολιτικά ζητήματα, τα οποία δεν ήταν δυνατό να αναλυθούν περαιτέρω. Ωστόσο, άλλοι μαθητές θεώρησαν ως επαρκείς παράγοντες αυτούς που σχετίζονται με τα εσωτερικά κίνητρα των δρώντων, όπως η θέληση για ελευθερία.

4.5 Διερεύνηση της αναγκαιότητας των αιτιών

Σκοπός της παρούσας ερώτησης (*Πιστεύεις ότι οι αιτίες που ανέφερες ήταν απαραίτητες ώστε να οδηγηθούμε στην ελληνική επανάσταση ή θα μπορούσαν ενδεχομένως και άλλες αιτίες να οδηγήσουν στο ίδιο αποτέλεσμα;*) είναι να διερευνηθεί εάν οι μαθητές αναγνωρίζουν και κατηγοριοποιούν τις αιτίες της ελληνικής επανάστασης ως αναγκαίες για το αποτέλεσμά τους.

Η πλειοψηφία των απαντήσεων των μαθητών της Στ τάξης του Δημοτικού δεν θεωρεί ότι υπήρξαν απαραίτητες αιτίες για την εκδήλωση της ελληνικής επανάστασης. Ωστόσο, υπήρξε δυσκολία από μέρους τους να βρουν ή να αιτιολογήσουν περαιτέρω την απάντησή τους. Τέτοιες απαντήσεις αποτελούν οι εξής.

«Σίγουρα και άλλες αιτίες θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε αυτό το αποτέλεσμα αλλά δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι άλλο» (συν. 1, κορίτσι)

«Και άλλες αιτίες θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην επανάσταση. Δεν ξέρω τώρα, πιο πολύ νομίζω για τους φτωχούς» (συν. 5 αγόρι)

«Μπορεί να υπήρχανε και άλλες οικονομικές αιτίες» (συν. 7, αγόρι)

Οι υπόλοιποι μαθητές δεν θεώρησαν ως απαραίτητες τις αιτίες για την έναρξη της επανάστασης, ωστόσο μπόρεσαν να παραθέσουν κάποιες επιπλέον αιτίες που κατά τη γνώμη τους θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην εκδήλωση της επανάστασης. Αυτές οι αιτίες εστιάζουν περισσότερο στις πράξεις των Τούρκων έναντι των Ελλήνων. Αναφέρονται χαρακτηριστικά η δημόσια θανάτωση, η εξουσία των Τούρκων που τους

οδηγούσε πράξεις άδικης δολοφονίας, οι απειλές και οι εκβιασμοί στον υπόδουλο λαό. Ένας μαθητής ανέφερε ότι θα μπορούσαν οικονομικά αίτια να συμβάλλουν στην εκδήλωση της επανάστασης, χωρίς όμως να μπορεί να το δικαιολογήσει περισσότερο:

«Δεν ξέρω, θα μπορούσαν και άλλες ίσως. Αυτό που γινόταν και παλαιότερα που οι Τούρκοι θανάτωναν άτομα δημόσια και προκαλούσαν τρόμο. Στην αρχή προκαλούσε τρόμο, μετά τους εξαγρίωνε οπότε αυτοί πολεμούσανε και για τα χαμένα άτομα» (συν. 3, κορίτσι)

«Θα μπορούσανε και άλλες αιτίες πιστεύω. Για παράδειγμα ότι σκότωναν πολλούς ανθρώπους, ότι άμα κάτι δεν γινότανε όπως το ήθελαν αυτοί θα τον σκότωναν» (συν. 6, κορίτσι)

«Ήταν απαραίτητες αλλά θα μπορούσαν και άλλες αιτίες να οδηγήσουν στο ίδιο αποτέλεσμα, ότι μας απειλούσαν με τα όπλα, μας εκβίαζαν, μας χτυπούσαν» (συν.11, αγόρι)

Η τελευταία απάντηση φανερώνει πως για τον μαθητή η έννοια της αναγκαιότητας δεν είναι ξεκάθαρη εφόσον πέφτει σε αντιφάσεις. Στην αρχή δηλώνει ότι ήταν απαραίτητες και καθοριστικές οι αιτίες για την έναρξη της ελληνικής επανάστασης. Η εμφάνιση αναγκαίων αιτιών προϋποθέτει τη σίγουρη εμφάνιση του αποτελέσματος, αποκλείοντας την εμφάνιση επιπλέον αιτιών, γεγονός το οποίο τις καθιστά μη αναγκαίες. Ο μαθητής στη συνέχεια του συλλογισμού του δηλώνει την συμβολή παραπάνω παραγόντων για την εμφάνιση του αποτελέσματος, δηλαδή της ελληνικής επανάστασης.

Οι υπόλοιποι μαθητές της Στ τάξης δήλωσαν ότι οι αιτίες που ανέφεραν υπήρξαν απαραίτητες για την έναρξη της ελληνικής επανάστασης χωρίς όμως να εμφανίζουν στον συλλογισμό τους προσπάθεια για αξιολόγηση των παραγόντων που ανέφεραν ούτε και αντιγεγονικές προτάσεις:

«Πιστεύω πως αυτές είναι γιατί αυτές ήταν οι δυσκολίες τότε και φυσικά η έλλειψη τροφίμων γιατί δεν υπήρχαν ούτε τρόφιμα και οι ασθένειες ίσως» (συν. 2 κορίτσι)

«Ήταν απαραίτητη (η καταπίεση)» (συν. 4, κορίτσι)

«Πιστεύω πως αυτές ήταν απαραίτητες και ότι δεν υπήρχαν άλλες» (συν.8, κορίτσι)

«Πιστεύω ότι οι αιτίες που ανέφερα ήταν απαραίτητες» (συν. 9, κορίτσι)

Μόνο μια μαθήτρια προσπάθησε να αξιολογήσει τις αιτίες που ανέφερε ως καθοριστικές – αναγκαίες ή όχι για το αποτέλεσμα. Συγκεκριμένα ανέφερε:

«Νομίζω ότι ήταν σοβαρές, κυρίως το παιδομάζωμα, γιατί ήταν πολύ σκληρό. Η φορολογία δεν ήταν και το πιο σοβαρό νομίζω για να ξεκινήσουν την επανάσταση. Τα πιο καθοριστικά από όλα ήταν αυτά, το παιδομάζωμα και η σκληρότητα των Τούρκων. Δηλαδή, οι ποινές

θανάτωσης που έκαναν δημόσια για να τρομάζουν τους Έλληνες. Επίσης, επειδή ήταν τόσα πολλά τα χρόνια και να μην ήταν αυτοί οι λόγοι πάλι θα επαναστατούσαν. Άρα και τα πολλά χρόνια σκλαβιάς είναι επίσης μια αιτία» (συν. 10, κορίτσι)

Σύμφωνα με την απάντηση της μαθήτριας, απαραίτητες αιτίες για την εκδήλωση της επανάστασης υπήρξαν το παιδομάζωμα, η σκληρότητα των Τούρκων και η πολύχρονη σκλαβιά που βίωσε ο υπόδουλος λαός. Επιπλέον, η φορολογία αξιολογείται ως μη αναγκαία αιτία για το αποτέλεσμα. Επιπλέον προσπάθησε να αξιολογήσει τις αιτίες που ανέφερε ώστε τελικά να τις κρίνει ως απαραίτητες ή μη σε σχέση με το πόσο σοβαρές θεώρησε η ίδια ότι υπήρξαν. Και σε αυτήν την περίπτωση διαφαίνεται μια συσχέτιση του βαθμού σημαντικότητας με την έννοια της αναγκαιότητας.

Η πλειοψηφία των μαθητών της Α γυμνασίου θεώρησε τις αιτίες ως μη απαραίτητες για την έναρξη της ελληνικής επανάστασης. Έτσι, προσπάθησαν να παραθέσουν διαφορετικούς παράγοντες τους οποίους θεωρούν ότι θα μπορούσαν ενδεχομένως να παράγουν το ίδιο αποτέλεσμα. Ορισμένες απαντήσεις των μαθητών είναι οι εξής:

«Λογικά θα μπορούσαν να υπάρξουν και άλλες αιτίες. Οι Φιλέλληνες άρχισαν να παρακινούν ιδιαίτερα τους γραμματισμένους μιας και γνωρίζανε αυτοί τι γινόταν στα Βαλκάνια. Η γαλλική επανάσταση, που είχε ως ιδέες την ελευθερία και τη δημοκρατία. Λογικά οι ευρωπαίοι, γνωρίζοντας όλα αυτά, θέλανε να επηρεάσουν τον κόσμο. Ο κόσμος ακούγοντας τα αυτά και αφού δεν είχε γνωρίσει κάτι καλύτερο... Σε αυτό βοήθησαν και ο Α. Κοραΐς και ο Ρ. Φεραΐος, κάνανε διάφορα έργα στην Ελλάδα, γράψανε βιβλία, μάλιστα ο Φεραΐος έκανε και ένα βιβλίο φυσικής νομίζω. Και μετά οι πιο μυαλωμένοι άρχισαν να παρακινούν τον λαό έτσι ώστε να ξεκινήσουν μια επανάσταση» (συν. 19, αγόρι)

«Θα μπορούσαν και άλλες αιτίες, όπως η διαφορετική θρησκεία, διαφορετικά έθιμα, γιορτές είναι ικανοί λόγοι για να ξεκινήσει μια επανάσταση» (συν. 14, κορίτσι)

Από την άλλη πλευρά, υπήρξαν δύο μαθητές οι οποίοι θεώρησαν τις αιτίες ως απαραίτητες για την κήρυξη της επανάστασης. Στην 11η συνέντευξη η μαθήτρια θεωρεί πως η επανάσταση θα γινόταν ούτως ή άλλως, καθώς η επιρροή του Διαφωτισμού ήταν κάτι το οποίο θα ωθούσε προς αυτή την κατεύθυνση .

«Ναι, πιστεύω πως ήταν αρκετά απαραίτητες ώστε να οδηγηθούμε στην ελληνική επανάσταση» (συν. 15, αγόρι)

«Εκείνη την εποχή ήταν και απαραίτητες και επαρκείς οι αιτίες γιατί πιστεύω ήταν η πιο σωστή στιγμή. Οι άλλες χώρες ήταν επηρεασμένες από της φιλελεύθερες ιδέες του Διαφωτισμού οπότε μπόρεσαν και βοήθησαν τους Έλληνες. Ήταν κυρίως θέμα χρόνου να συμβεί η επανάσταση. Δεν υπήρχαν άλλες αιτίες» (συν.11, κορίτσι)

Όπως συνέβη και με τις απαντήσεις των μαθητών της Στ δημοτικού και της Α γυμνασίου, έτσι και οι μαθητές της Β γυμνασίου στην πλειοψηφία τους θεώρησαν ως μη απαραίτητες τις αιτίες που ανέφεραν για την εκδήλωση της ελληνικής επανάστασης, προσπαθώντας να εντοπίσουν διαφορετικούς λόγους οι οποίοι θα μπορούσαν να συμβάλλουν σε αυτή. Ενδεικτικά:

«Πιστεύω πως η επανάσταση θα μπορούσε να είχε συμβεί αν έκαναν κάποια κίνηση οι ευρωπαίοι για οικονομικά συμφέροντα αφού η Οθωμανική Αυτοκρατορία ήταν αρκετά μεγάλη. Αν και είχαν κίνητρα οι ευρωπαίοι να ρίξουν την Οθωμανική Αυτοκρατορία δεν αντέδρασαν συνολικά. Υπήρχαν όμως φιλέλληνες που πολέμησαν στο πλευρό των Ελλήνων. Άρα ναι, θα μπορούσε η στάση των ευρωπαίων να οδηγήσει στον ξεσηκωμό των Ελλήνων» (συν. 23, αγόρι)

«Πιστεύω ότι ήταν αρκετές αλλά υπάρχουν πάρα πολλές αιτίες για να γίνει μια επανάσταση, τώρα αν ήταν κάποιες άλλες δεν ξέρω. Α, θρησκευτικοί λόγοι ίσως» (συν.24, κορίτσι)

«Κατά τη γνώμη μου, η κύρια αιτία είναι αυτή που ανέφερα (η θέληση για ελευθερία), αλλά πιστεύω ότι θα υπήρξαν και άλλες, μικρότερης σημασίας που οδήγησαν στην ελληνική επανάσταση» (συν. 25, αγόρι)

«Δεν είναι τελείως απαραίτητη (η ελεύθερη ζωή) αλλά είναι σημαντική, αλλά υπάρχουν και άλλες αιτίες που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην επανάσταση, αλλά δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι» (συν. 27, αγόρι)

Οι μαθητές έκριναν τις αιτίες της εκδήλωσης της ελληνικής επανάστασης ως μη απαραίτητες. Οι διαφορετικοί λόγοι που εντοπίζουν οι μαθητές της Β γυμνασίου ως παράγοντες που θα μπορούσαν να συμβάλλουν εξίσου στην εκδήλωση της ελληνικής επανάστασης είναι η ύπαρξη οικονομικής κρίσης, η επεκτατική πολιτική των αντιπάλων, η πολύχρονη σκλαβιά, η στάση των ευρωπαϊκών δυνάμεων και θρησκευτικοί λόγοι. Δεν παρατηρείται ποικιλία στους παράγοντες που συνέβαλαν στην έναρξη της επανάστασης, όπως αυτοί παρατέθηκαν στην 2^η και 3^η ερώτηση του ερωτηματολογίου, σε σχέση με αυτούς που επισημάνθηκαν στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Σημαντική είναι η παρανόηση των δύο μαθητών (συν. 25 και 27), οι οποίοι έκριναν εξίσου τις αιτίες ως μη απαραίτητες, διότι, όπως υποστήριζαν, θα μπορούσαν

να υπάρξουν και άλλες, μικρότερης σημασίας, οι οποίες θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην εκδήλωση της επανάστασης. Αυτοί οι δύο μαθητές θεώρησαν τη θέληση για ελευθερία ως ιδιαίτερα σημαντική αλλά, όπως ανέφεραν μη απαραίτητη, ώστε να οδηγήσει στην ελληνική επανάσταση. Η δυσκολία κατανόησης των εννοιών της επάρκειας και της αναγκαιότητας είναι εμφανής. Σε αυτό το σημείο, οι μαθητές αναγνώρισαν τη θέληση για ελευθερία ως απαραίτητη αιτία αλλά μη επαρκής για την εκδήλωση της επανάστασης, καθώς επισημαίνουν ότι η συμβολή και άλλων παραγόντων, μικρότερης σημασίας, οδήγησαν στην ελληνική επανάσταση. Οι μαθητές αναγνωρίζουν ότι η συνύπαρξη πολλών παραγόντων, και όχι μόνο ενός, όπως η θέληση για ελευθερία, συμβάλλουν στην εκδήλωση των γεγονότων, ωστόσο διαφαίνεται η δυσκολία της διάκρισης και αξιολόγησης των αιτιών ως αναγκαίες ή επαρκείς. Σε αυτήν την περίπτωση, ίσως να μην τους ικανοποιούσε να θεωρήσουν ως καθοριστικό, απαραίτητο τον έναν παράγοντα που ανέφεραν (θέληση για ελευθερία) για την επανάσταση και συσχέτισαν την έννοια της αναγκαιότητας με τον βαθμό σημαντικότητας των παραγόντων.

Οι υπόλοιποι μαθητές αναγνώρισαν ως απαραίτητες τις αιτίες που εντόπισαν για την έναρξη της ελληνικής επανάστασης, χωρίς όμως να στηρίζουν την άποψή τους:

«Ήταν καθοριστικές γιατί άμα δεν μας απειλούσαν να πάρουν την Ελλάδα δεν θα ξεσηκωνόταν να γίνει πόλεμος. Ήταν απαραίτητο αυτό που έγινε» (συν. 28, αγόρι)

«Πιστεύω ότι ήταν αυτές που είπαμε (καταπίεση, σκλαβιά, είχαν χάσει την εθνικότητά τους, εκμετάλλευση Τούρκων) και ήταν απαραίτητες» (συν.29, κορίτσι)

«Πιστεύω ότι ήταν απαραίτητες. Δεν υπάρχουν άλλες αιτίες» (συν. 30, κορίτσι)

«Ναι, πιστεύω πως οι αιτίες που ανέφερα ήταν απαραίτητες αλλά δεν μπορώ να γνωρίζω εάν υπήρχαν και άλλοι λόγοι, εφόσον δεν έχω μάθει κάτι άλλο» (συν.31, αγόρι)

Στη συνέντευξη 28, ο μαθητής προκειμένου να δικαιολογήσει γιατί ήταν απαραίτητη η αιτία που ανέφερε (η απειλή ότι οι Τούρκοι θα πάρουν την Ελλάδα) για την εκδήλωση της επανάστασης πραγματοποιεί αντιγεγονικό συλλογισμό. Αναφέρει ότι αν δεν γινόταν η πρόκληση των Τούρκων να κατακτήσουν την Ελλάδα δεν θα ακολουθούσε ο ξεσηκωμός του ελληνικού λαού για να υπερασπιστεί την πατρίδα του. Η έλλειψη του πρώτου γεγονότος εξασφαλίζει αυτόματα και την μη παραγωγή του δεύτερου γεγονότος. Αν και πραγματοποιεί αντιγεγονικό συλλογισμό, ο ισχυρισμός του δεν στηρίζεται στο απαραίτητο ιστορικό περιεχόμενο, καθώς στην απάντηση του

φαίνεται ότι δεν έχει κατανοήσει ότι ο ελλαδικός χώρος, όπως τον γνωρίζουμε σήμερα, ήταν ήδη κατεκτημένος από τους Οθωμανούς Τούρκους.

Γενικότερα, στην πλειοψηφία τους, οι μαθητές θεώρησαν ως μη απαραίτητες τις αιτίες που εντόπισαν για την έναρξη της ελληνικής επανάστασης. Οι μαθητές της Στ τάξης εστίασαν σε επιπλέον παράγοντες που αφορούν τις πράξεις των Τούρκων (περισσότερες απειλές, εκβιασμοί, δημόσιες θανατώσεις), ενώ οι μαθητές της Α΄ και Β΄ γυμνασίου στράφηκαν σε περισσότερο κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς και πολιτιστικούς παράγοντες, όπως η διαφορετικότητα στη θρησκεία, στα έθιμα, στις γιορτές, στα εξωτερικά πρότυπα και επιρροές (Διαφωτισμός, γαλλική επανάσταση), επεκτατική πολιτική Οθωμανών, οικονομική κρίση, παράγοντες, οι οποίοι θεωρήθηκαν ότι θα μπορούσαν να συμβάλλουν, εκτός των υπολοίπων που αναφέρθηκαν σε προηγούμενες ερωτήσεις, στην εκδήλωση της ελληνικής επανάστασης.

Οι μαθητές που ανέφεραν ως απαραίτητες τις αιτίες που παρέθεσαν στην πλειοψηφία τους δεν εμφάνισαν προσπάθεια αξιολόγησης των αιτιών ούτε αντιγεγονικές προτάσεις. Μόνο ένας μαθητής της Β γυμνασίου (συν. 28) εμφάνισε αντιγεγονικό συλλογισμό, το περιεχόμενο του οποίου όμως, δεν σχετιζόταν με το ιστορικό περιεχόμενο. Τέλος, μια μαθήτρια της Στ τάξης του δημοτικού αξιολόγησε τις αιτίες που ανέφερε από σημαντικές έως λιγότερο σημαντικές για το αποτέλεσμα με στόχο να απαντήσει στο εάν υπήρξαν απαραίτητες αιτίες για την εκδήλωση της ελληνικής επανάστασης.

4.6 Διερεύνηση των σημαντικότερων αιτιών

Στόχος της ερώτησης (*Από τις αιτίες που ανέφερες ότι προκάλεσαν την Ελληνική Επανάσταση, ποιες είναι για σένα οι πιο σημαντικές για την κήρυξή της και γιατί;*) είναι να διερευνήσουμε ποιους θεωρούν οι μαθητές τους σημαντικότερους λόγους για τους οποίους προκλήθηκε η ελληνική επανάσταση και ποια εξήγηση δίνουν ως προς αυτό.

Οι απαντήσεις των μαθητών της Στ τάξης εστιάζονται περισσότερο στις δύσκολες συνθήκες που επικρατούσαν για τον ελληνικό λαό. Πιο συγκεκριμένα αναφέρουν:

«Οι σφαγές σίγουρα, επειδή χανόταν πολύς κόσμος, οι αιχμαλωσίες και να γίνεται κάποιος υπόδουλος» (συν. 2, κορίτσι)

«Η άδικη ποινή θανάτου» (συν. 3, κορίτσι)

«Η καταπίεση των Ελλήνων» (συν. 4, κορίτσι)

«Είναι το να σκοτωθούν πολλοί άνθρωποι άδικα. Μπορεί να έθαβαν τους ανθρώπους τους και άλλα σημαντικά πρόσωπα. Η καταπίεση και ίσως και τα παιδομαζώματα βοήθησαν, ότι έπαιρναν τα αγόρια της οικογένειας και τα έκαναν Τούρκους αξιωματικούς» (συν.6, κορίτσι)

«Το μίσος που είχαν και οι δύο πλευρές» (συν. 1, κορίτσι)

«Η καταπίεση, επειδή δεν θέλουν να καταπιέζονται οι άνθρωποι και επειδή ήθελα να ζουν ελεύθεροι» (συν.8, κορίτσι)

«Η καταπίεση και η ελευθερία πιστεύω ήταν οι πιο σημαντικές» (συν.9, κορίτσι)

Όπως διαφαίνεται από τις παραπάνω απαντήσεις, οι μαθητές της Στ τάξης θεωρούν την καταπίεση ως πολύ σημαντική αιτία για την έναρξη της επανάστασης. Η καταπίεση που βίωνε ο ελληνικός λαός εκδηλωνόταν μέσα από τις σφαγές και τις αιχμαλωσίες. Ακόμα, θεωρούν ότι η αδικία που βίωναν ήταν σημαντική αιτία, καθώς θεωρούν ότι υπήρχαν ποινές θανάτου και άδικα σκοτώνονταν πολλοί άνθρωποι. Έπειτα ακολουθούν τα παιδομαζώματα, το μίσος που υπήρχε ανάμεσα στους δύο λαούς και η θέληση για ελευθερία.

Ένας άλλος μαθητής συσχέτισε την πολύχρονη υποδούλωση με τη θέληση για ελευθερία. Συγκεκριμένα ανέφερε:

«Επειδή οι Έλληνες ήταν για πολλά χρόνια σκλαβωμένοι στους Τούρκους θέλησαν να απελευθερωθούν από τον εχθρό» (συν. 7, αγόρι)

Τέλος, μια μαθήτρια εστίασε περισσότερο στην σκληρότητα των Τούρκων.

«Η σκληρότητα των Τούρκων ήταν ο πιο σημαντικό λόγος. Ήταν πολύ σκληρές οι συνθήκες για τους Έλληνες και ήταν συνεχόμενα. Τους στερούσαν τη μάθηση, την ίδια τους την οικογένεια. Οι Τούρκοι δεν τους λυπόταν καθόλου και, όσο κέρδιζαν, αυτό τους έδινε περισσότερη αυτοπεποίθηση να συνεχίσουν, πράγμα το οποίο νομίζω ότι ήταν κακό για την Ελλάδα επειδή προχωρούσαν σε πιο σκληρές πράξεις» (συν.10, κορίτσι)

Οι απαντήσεις των μαθητών της Α γυμνασίου έχουν περισσότερη ποικιλία όσον αφορά τους σημαντικότερους λόγους για την εκδήλωση της ελληνικής επανάστασης. Παρόλα αυτά, αρκετοί από αυτούς εστιάζουν στις συνθήκες σκλαβιάς και στη θέληση για ελευθερία όπως φαίνεται παρακάτω:

«Νομίζω η σκλαβιά γιατί είναι κάτι πολύ σημαντικό να τους έχουνε φυλακισμένους και αυτοί στην αρχή δεν αντιδρούσαν και τους φερόταν με σκληρό τρόπο» (συν. 13, κορίτσι)
«Δεν ήθελαν να είναι σκλαβωμένοι γιατί είναι δύσκολο να ζουν σε συνθήκες που αυτοί δεν θέλανε και τους αναγκάζανε, τους εκμεταλλεύοντουσαν» (συν. 16, αγόρι)
«Η πιο σημαντική αιτία ήταν αυτή που είπα (η υποδούλωση)» (συν.18, κορίτσι)
«Οι Έλληνες ήθελαν να έχουν την ελευθερία τους γιατί αυτό είναι το σημαντικότερο από όλα κατά την άποψή μου» (συν. 15, αγόρι)

Κάποιοι άλλοι μαθητές θεώρησαν ως σημαντικότερους λόγους για την έναρξη της επανάστασης τους οικονομικούς. Αναφέρουν συγκεκριμένα:

«Οι οικονομικοί γιατί οι άνθρωποι θα είχαν ξεσηκωθεί λόγω των χρεών και των φόρων που υπήρχαν» (συν.12, κορίτσι)
«Οι πιο σημαντικοί ήταν η οικονομία γιατί άμα δεν είχαν εμπόριο δεν θα είχαν οικονομική άνεση και η ελευθερία γιατί ήταν σκλάβοι και ήθελαν να νιώσουν ανεξάρτητοι» (συν. 14, κορίτσι)

Ενώ, μια μαθήτρια θεώρησε ως πιο σημαντική αιτία την επιρροή του κινήματος του Διαφωτισμού.

«Η πιο σημαντική αιτία για μένα ήταν ο Διαφωτισμός επειδή οι άλλες χώρες ήταν φιλελεύθερες και μετά την απελευθέρωση της Ελλάδας θα μπορούσαν να κάνουν σιγά – σιγά μια καλύτερη Ευρώπη και γιατί όχι έναν καλύτερο κόσμο» (συν.17, κορίτσι)

Ενδιαφέρουσα εξήγηση για τον λόγο που οι Μεγάλες Δυνάμεις βοήθησαν στην επανάσταση εκφέρει ο παρακάτω μαθητής.

«Τα κυριότερα θεωρώ ότι ήταν ο εξισλαμισμός των κατοίκων, των υπηκόων της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας με βιαιότητα, τα παιδομαζώματα, ότι καταπιέζανε τον κόσμο, δηλαδή τους επέβαλαν φόρους δυσβάσταχτους και δεν είχαν πολλά δικαιώματα. Μετά ότι μας βοήθησαν οι Μ. Δυνάμεις, λογικά θέλανε ένα κράτος στην περιοχή μιας και η Οθωμανική Αυτοκρατορία ήταν γιγάντια, θέλανε ένα κράτος για να περιορίσουν την εξουσία της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, να μπορούν να ασκήσουν συμφέροντα επάνω στα κράτη και στην ίδια την Οθωμανική Αυτοκρατορία» (συν. 19, αγόρι)

Η παραπάνω άποψη έρχεται σε αντίθεση με αυτή της μαθήτριας (συν. 17) που παρουσιάστηκε προηγουμένως και η οποία υποστήριξε ότι η βοήθεια των ευρωπαϊκών χωρών έγκειται στο γεγονός ότι ήθελαν να φτιάξουν μια καλύτερη Ευρώπη. Ο μαθητής υποστηρίζει ότι η βοήθεια προήλθε λόγω του ότι ήθελαν να περιορίσουν την εξουσία

και τη δύναμη της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας επιβάλλοντας την δική τους εξουσία ώστε να εξασφαλίσουν τα δικά τους συμφέροντα.

Οι απαντήσεις των μαθητών αποτυπώνουν μια εικόνα όπου οι Οθωμανοί είναι οι ισχυροί, οι οποίοι φέρονταν με σκληρό τρόπο στους Έλληνες, τους ανάγκαζαν να κάνουν πράγματα τα οποία οι Έλληνες δεν ήθελαν και τους εκμεταλλευόντουσαν προς όφελός τους. Οι Έλληνες από την άλλη, παρουσιάζονται ως ο αδύναμος λαός, οποίος καταπιεζόταν, υπέστη εξισλαμισμούς, παιδομαζώματα, είχε περιορισμούς και λιγότερα δικαιώματα και ενώ στην αρχή δεν αντιδρούσε, υπομένοντας τις δυσκολίες, στη συνέχεια, δεν άντεξε και επαναστάτησε διεκδικώντας την ελευθερία του. Διαφαίνεται στις αιτιολογήσεις των παιδιών του δείγματος ότι ο ελληνικός λαός ήταν η αδικημένη πλευρά, η οποία υπέμενε για πολλά χρόνια την καταπίεση των Τούρκων, με ποικίλους περιορισμούς στο εμπόριο, στην παιδεία και στην κοινωνική ζωή γενικότερα.

Οι απαντήσεις των μαθητών της Β γυμνασίου, σε σχέση με αυτές των μαθητών της Α γυμνασίου, φανερώνουν λιγότερη ποικιλία σε σχέση με τους παράγοντες που θεωρούν σημαντικούς για την εκδήλωση της ελληνικής επανάστασης. Όπως και οι μαθητές της Στ τάξης, οι μαθητές της Β γυμνασίου εστίασαν περισσότερο στις συνθήκες σκλαβιάς που επικρατούσαν και στη θέληση για ελευθερία:

«Η πιο σημαντική είναι η θέληση για ελευθερία» (συν. 20, κορίτσι)

«Οι αρπαγές, το ότι μπορεί αν ένας είχε ένα σπίτι που το είχε φτιάξει πολύ παλιά ένας συγγενής του να το έπαιρναν τώρα οι Τούρκοι ως καινούριος λαός και η σκλαβιά» (συν. 22, αγόρι)

«Ότι καταπιέζονταν στο κράτος των Τούρκων και ήθελαν να δημιουργήσουν ένα δικό τους κράτος και από τη στιγμή που δεν τους άρεσε αυτό που ήταν ήθελαν να το αλλάξουν» (συν.24, κορίτσι)

«Μια είναι η αιτία, επειδή ήμασταν σκλαβωμένοι για τετρακόσια χρόνια και επειδή δεν μπορούσαμε να κάνουμε τίποτα μόνοι μας». (συν.25, αγόρι)

«Οι πιο σημαντικές κατά τη γνώμη μου είναι η καταπίεση από τους Τούρκους γενικότερα» (συν.26, αγόρι)

«Η καταπίεση και η σκλαβιά καθώς δεν μπορούσαν να ζήσουν ελεύθερα. Η φορολογία ήταν κάτι το οποίο θα μπορούσαν να τακτοποιήσουν και δεν θα τους δημιουργούσε μεγάλο πρόβλημα» (συν.27, αγόρι)

«Πιστεύω η καταπίεση, η σκλαβιά και ότι οι Τούρκοι φέρονταν στους Έλληνες πιο πολύ σαν ζώα, τους καταπίεζαν και τους έπαιρναν τα χωράφια, τις καλλιέργειες, τα δικά τους πράγματα και τα χρήματα μέσω φόρων» (συν. 29, κορίτσι)

Όπως γίνεται αντιληπτό, οι σημαντικότερες αιτίες που οδήγησαν στην ελληνική επανάσταση υπήρξε η καταπίεση που βίωνε ο ελληνικός λαός και το γεγονός ότι οι Έλληνες είχαν περιέλθει σε μια κατάσταση ανελευθερίας και θέλησαν να το αλλάξουν αυτό κάνοντας επανάσταση.

Ένας άλλος μαθητής αντιλαμβάνεται την έναρξη της επανάστασης ως κάτι που προκλήθηκε λόγω της βεβαρυμένης ψυχολογικής κατάστασης των Ελλήνων και του γεγονότος ότι είχαν φτάσει σε αδιέξοδο και δεν άντεχαν άλλο. Συγκεκριμένα αναφέρει:

«Τον θυμό θα κρατούσα ξεκάθαρα με διαφορά» (συν. 21, αγόρι)

Η απάντηση ενός άλλου μαθητή εστιάζει στην επιρροή του Διαφωτισμού και της Γαλλικής επανάστασης ως την πιο σημαντική αιτία για την εκδήλωση της ελληνικής. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι:

«Η επιρροή του Διαφωτισμού και της γαλλικής επανάστασης. Οι ιδεολογίες του Διαφωτισμού σχετικά με τα δικαιώματα του ανθρώπου δεν ήταν κάτι δεδομένο, αλλά κάτι εντελώς καινούριο. Αυτό βοήθησε στη γαλλική επανάσταση και η γαλλική επηρέασε την ελληνική. Αν δεν είχε προηγηθεί ο Διαφωτισμός δεν θα είχε η γαλλική επανάσταση άρα ούτε και η ελληνική, αφού οι άνθρωποι δεν θα καταλάβαιναν ότι έχουν δικαιώματα και πολλά άλλα ακόμη που σήμερα θεωρούνται αυτονόητα» (συν. 23, αγόρι)

Παρατηρείται ότι ο συγκεκριμένος μαθητής θεωρεί πολύ σημαντική και απαραίτητη αιτία το κίνημα του Διαφωτισμού στο οποίο αποδίδει τις επαναστάσεις που ακολούθησαν, αυτή της Γαλλίας και της Ελλάδας. Σύμφωνα με την άποψή του, οι αξίες και οι ιδέες του Διαφωτισμού, τα ιδεώδη της ελευθερίας, της ισότητας και της αδελφοσύνης των ανθρώπων και των λαών, επηρέασαν καταλυτικά το πνεύμα της εποχής και ώθησαν στην εκδήλωση των δύο επαναστάσεων.

Τέλος, υπήρξε ένας μαθητής ο οποίος προσπάθησε να ιεραρχήσει τις σημαντικότερες αιτίες εκδήλωσης της ελληνικής επανάστασης. Αναφέρει:

«Η πρώτη και η πιο σημαντική για μένα ήταν η θρησκεία. Έπειτα το εμπόριο, καθώς εκείνες τις εποχές δεν υπήρχαν τόσα επαγγέλματα όπως δικηγόροι, γιατροί δημοσιογράφοι, έτσι οι άνθρωποι ζούσαν από αυτό. Έπειτα οι λεηλασίες αλλά και η έλλειψη τροφίμων, φαγητών, φαρμάκων, οι αρρώστιες» (συν. 31, αγόρι)

Η άποψη του μαθητή συμπεριλαμβάνει επιπρόσθετα θρησκευτικούς και οικονομικούς παράγοντες, πέρα από τις κοινωνικές αιτίες στις οποίες εστίασαν οι

υπόλοιποι μαθητές. Ωστόσο, δεν έλειψαν οι παρανοήσεις από κάποιους άλλους μαθητές:

«Ότι μας απειλούσανε ότι θα μας πάρουνε την Ελλάδα, αυτό ξεσήκωσε κυρίως την Ελλάδα για να γίνει πόλεμος, για να μην μας πάρουνε τη Μακεδονία και τις άλλες ηπείρους» (συν.28, αγόρι)

Η απάντηση του μαθητή υποδηλώνει την απουσία ιστορικής γνώσης για την ελληνική επανάσταση αλλά και το γεγονός ότι συγχέει την πρόσφατη κατάσταση με το μακεδονικό ζήτημα, το οποίο ενσωματώνει στο παρελθόν.

4.7. Διερεύνηση σχέσεων αιτιών και αποτελέσματος

Στόχος της παρούσας ερώτησης (*Όταν τελείωσε η ελληνική επανάσταση δημιουργήθηκε το ελληνικό κράτος το 1830. Από τις αιτίες της επανάστασης που έχεις ήδη αναφέρει ποιες κατά τη γνώμη σου οδήγησαν στο τελικό αποτέλεσμα και γιατί;*) υπήρξε οι μαθητές να εντοπίσουν τις αιτιακές σχέσεις μεταξύ των αιτιών που εντόπισαν για την εκδήλωση της επανάστασης και του αποτελέσματος που παρήγαγαν, δηλαδή τη δημιουργία του ελληνικού κράτους. Η εστίαση μετατοπίζεται στις συνέπειες της επανάστασης, δηλαδή στη δημιουργία του πρώτου ελληνικού κράτος και στο πώς οι αιτίες συνέβαλαν και οδήγησαν σε αυτό, αναζητώντας τις ενδότερες αιτιακές σχέσεις που μπορούν να προκύψουν.

Οι απαντήσεις των μαθητών της Στ δημοτικού επικεντρώθηκαν κυρίως σε πρόσωπα και ομάδες που λειτούργησαν κατά τη διάρκεια της επανάστασης παίζοντας βασικό ρόλο στην έκβασή της. Ακόμη, οι κακουχίες που βίωσαν στήριξαν τα εσωτερικά κίνητρα των Ελλήνων και θεωρείται ότι επίδρασαν εξίσου καταλυτικά ώστε να οδηγήσουν στη δημιουργία του ελληνικού κράτους. Πιο συγκεκριμένα, οι απαντήσεις των μαθητών οι οποίες εστιάζουν περισσότερο στον ρόλο των ιστορικών προσώπων - ομάδων παρουσιάζονται παρακάτω:

«Τα άτομα που βοήθησαν και τους οργάνωσαν (Φιλική Εταιρεία) και τα άτομα από το εξωτερικό (Φεραίος – Κοραής) αλλά και μέσα από την Ελλάδα, όπως ο Κολοκοτρώνης» (συν. 3, κορίτσι)

«Από αυτές που ανέφερα θα μπορούσαν να οδηγήσουν στο τελικό αποτέλεσμα οι πολλοί σκοτωμοί γιατί από πολλούς ανθρώπους που είχε η Ελλάδα μπορεί να είχαν μείνει οι μισοί. Ακόμη, οι Έλληνες ήξεραν ότι τους στηρίζουν οι Έλληνες του εξωτερικού, όπως ο Φεραίος, οπότε ίσως βοήθησε» (συν. 6, κορίτσι)

«Φτάσαμε στο τελικό αποτέλεσμα γιατί είχαμε ήρωα τον Θεόδωρο Κολοκοτρώνη που έκανε πολλές νίκες στην επανάσταση και σκότωσε πολλούς Τούρκους αντιπάλους» (συν. 7, αγόρι)

«Κατά την άποψή μου, κυρίως ήταν η έμπνευση από άλλες πηγές, από άτομα από το εξωτερικό που είχαν ήδη κράτη, επειδή είχαν μια ιδέα από το πώς είναι. Όπως για παράδειγμα ο Αδαμάντιος Κοραΐς, ο οποίος εμπύχωνε τους Έλληνες σημαντικά και τους βοήθησε με την επανάσταση. Εκείνοι είχαν μια ιδέα για το πώς είναι ένα κράτος και έσπρωξαν τους Έλληνες για να οδηγηθούν σε αυτό, να ιδρύσουν το ελληνικό κράτος» (συν. 10, κορίτσι)

Οι υπόλοιποι μαθητές εστίασαν στα εσωτερικά κίνητρα των υπόδουλων τα οποία υποκινούνται από τις κακές συνθήκες που είχε βιώσει ο ελληνικός λαός και θεωρήθηκαν ισχυροί παράγοντες για τη δημιουργία του ελληνικού κράτους:

«Επειδή ήθελαν να ζήσουν ελεύθεροι και χωρίς καταπίεση» (συν. 8 και 9, κορίτσια)

«Παρόλο που ήμασταν στη σκλαβιά, οι Έλληνες είχαν πνεύμα για την ελευθερία και λειτούργησαν σαν μια δεμένη ομάδα που πάλεψε για την ελευθερία. Δεν ξέρω αν υπάρχουν και άλλοι λόγοι γιατί στο μάθημα στο σχολείο είμαστε στα πρώτα μαθήματα και δεν ξέρω ακόμα πολλά πράγματα» (συν. 11, αγόρι)

«Οδήγησε ότι κάθε χώρα θα μπορούσε να πάει να κατακτήσει την Ελλάδα γιατί γενικά η Ελλάδα ήταν αδύναμη. Για αυτό οι Έλληνες αποφάσισαν ότι δεν μπορούσαν να είναι υποδουλωμένοι και να τους κάνουν ότι θέλουνε» (συν. 1, κορίτσι)

Οι δύο παρακάτω μαθητές αναγνωρίζουν ότι η βοήθεια από τις ευρωπαϊκές δυνάμεις είναι πιθανός λόγος που θα μπορούσε να συμβάλλει στη δημιουργία του ανεξάρτητου ελληνικού κράτους, ωστόσο δεν μπορούν να ανιχνεύσουν τη σχέση και να το στηρίξουν δομημένα. Ο μαθητής (συνέντευξη 5) κάνει κάποιες υποθέσεις για τους λόγους που μια άλλη χώρα στήριξε την υποδουλωμένη Ελλάδα, ενώ η μαθήτριά (συνέντευξη 2) παράγει μια αλυσίδα γεγονότων (κακές συνθήκες - έναρξη επανάστασης - δημιουργία ελληνικού κράτους) ιδιαίτερα απλουστευτική, δίχως να αναδεικνύει τις εσωτερικές σχέσεις ανάμεσα στα γεγονότα:

Μαθητής: «Επειδή δεν έχουμε τελειώσει το κεφάλαιο για την επανάσταση, νομίζω ότι μπορεί να βοήθησαν και άλλοι (εκτός Ελλάδας).»

Συνεντευκτριά: «Γιατί να βοηθήσει μια ξένη χώρα την Ελλάδα που ήταν μικρή και υποδουλωμένη για χρόνια και να στείλει στρατεύματα, να ξοδέψει λεφτά;»

Μαθητής: «Για τα λεφτά, δεν ξέρω ακριβώς, αλλά για τα χρήματα, αγόραζαν όπλα, διάφορα» (συν. 5, αγόρι)

Συνεντεύκτρια: «Οι αιχμαλωσίες, οι σφαγές, ο μειωμένος ελληνικός πληθυσμός, τα πολλά χρόνια που ήταν υπόδουλοι οι Έλληνες, όλα αυτά που ανέφερες, ήταν ικανά να οδηγήσουν στη δημιουργία του ελληνικού κράτους;»

Μαθήτρια: «Ναι γιατί οδήγησαν στην επανάσταση και η επανάσταση εξελίχθηκε στη δημιουργία του ελληνικού κράτους.»

Συνεντεύκτρια: «Κάποιοι άλλοι λόγοι θα μπορούσαν να υπάρχουν;

Μαθήτρια: «Ναι, κάποια άλλα κράτη, άλλες χώρες θα μπορούσαν να μας βοηθήσουν ώστε να σχηματίσουμε το ελληνικό κράτος» (συν. 2, κορίτσι)

Ενώ οι απαντήσεις των μαθητών της Στ τάξης στηρίζουν το γεγονός ότι τα ιστορικά πρόσωπα και τα εσωτερικά κίνητρά τους υπήρξαν καταλυτικοί παράγοντες στη δημιουργία του ελληνικού κράτους, οι απαντήσεις των μαθητών της Α γυμνασίου δίνουν περισσότερη έμφαση παράλληλα και στον ρόλο των ευρωπαϊκών δυνάμεων. Πιο συγκεκριμένα αναφέρουν:

«Η εκμετάλλευση των Τούρκων προς τους Έλληνες και η μεγάλη θέληση των Ελλήνων να απελευθερωθούν οδήγησαν στη δημιουργία του ελληνικού κράτους γιατί τότε το κράτος είχε διαλυθεί, και αν το κράτος ενωνόταν θα είχε περισσότερη δύναμη για να ελευθερωθεί» (συν. 16, αγόρι)

Στο πρώτο μέρος αυτής της απάντησής ο μαθητής θεωρεί ότι η μεγάλη θέληση των Ελλήνων για ελευθερία τους ένωσε αποκτώντας με αυτόν τον τρόπο περισσότερη δύναμη ώστε τελικά να οδηγηθούν στη δημιουργία του ελληνικού κράτους. Η αλυσίδα αυτών των παραγόντων φαίνεται επαρκής ώστε να εξηγηθεί το παραγόμενο ιστορικό αποτέλεσμα. Στη συνέχεια όμως εμπλέκει έναν ακόμη παράγοντα.

Συνεντεύκτρια: «Κάποια βοήθεια από κάπου αλλού θα μπορούσε να οδηγήσει στη δημιουργία του ελληνικού κράτους;»

Μαθητής: «Κάποια βοήθεια από άλλη χώρα ναι, θα μπορούσαν να τους βοηθήσουν να απελευθερωθούν.

Συνεντεύκτρια: «Και για ποιον λόγο να τους βοηθήσουν;»

Μαθητής: «Μπορεί να ήταν αντίπαλός τους η Τουρκία και να μην ήθελαν να πάρει άλλες εκτάσεις. Η βοήθεια των ξένων χωρών θα μπορούσε να οδηγήσει στη δημιουργία του ελληνικού κράτους γιατί μπορούσαν να τους βοηθήσουν και οικονομικά, να είχαν δηλαδή τις δυνατότητες να δημιουργήσουν ένα κράτος και μετά θα γινόταν αυτόνομο αν είχε οικονομία» (συν. 16, αγόρι)

Η εμπλοκή των Μ. Δυνάμεων εξηγείται μέσω των οφελών που θα μπορούσαν αυτές οι χώρες να έχουν βοηθώντας την Ελλάδα. Ο μαθητής αναφέρει ότι μια πιθανή προσδοκία για να περιορίσουν οι Μ. Δυνάμεις την Οθωμανική Αυτοκρατορία θα τους οδηγούσε ώστε να βοηθήσουν την Ελλάδα οικονομικά, δίνοντάς της μια πρώτη ώθηση ώστε να γίνει αυτόνομη. Ο μαθητής εμπλέκει τρεις παράγοντες, την εκμετάλλευση των Τούρκων, τη μεγάλη θέληση για ελευθερία και την εμπλοκή των Μ. Δυνάμεων. Ωστόσο, ο τελευταίος φαίνεται να δρα παράλληλα και να μην σχετίζεται με τους άλλους δύο, καθώς δεν επιχειρείται κάποια πιθανή συσχέτιση, αιτιακή σύνδεση μεταξύ τους.

Μια άλλη άποψη για την εμπλοκή των Μ. Δυνάμεων εκφράζει ένας άλλος μαθητής:

Μαθητής: «Θεωρώ ότι οι σύμμαχοι ήταν κυρίως»

Συνεντεύκτρια: «Τις ευρωπαϊκές δυνάμεις εννοείς;»

Μαθητής: «Ναι, που η Ελλάδα έγινε ξεχωριστό κράτος. Αυτοί το επέβαλαν στους Τούρκους και αναγκάστηκαν να δεχτούν την Ελλάδα ως ξεχωριστό κράτος και η επιμονή των Ελλήνων. Η επανάσταση είχε μεγαλώσει πάρα πολύ και ο κόσμος είχε πάρα πολύ θάρρος, κυρίως αναθάρρησε στο τέλος με τη βοήθεια των Δυνάμεων» (συν. 19, αγόρι)

Ο συγκεκριμένος μαθητής θεωρεί ότι δύο ήταν οι παράγοντες που οδήγησαν στη δημιουργία του ελληνικού κράτους, οι ευρωπαϊκές δυνάμεις, οι οποίες επιβλήθηκαν στους Οθωμανούς και η συνακόλουθη επιμονή των Ελλήνων, οι οποίοι, μόλις αντιλήφθηκαν τη βοήθειά τους, αναθάρρησαν ακόμη περισσότερο και κέρδισαν τον πόλεμο. Σε αυτή την περίπτωση, οι δύο παράγοντες φαίνεται να συνδέονται μεταξύ τους, χωρίς όμως να υπάρχει αλληλεξάρτηση, εφόσον το θάρρος των Ελλήνων προϋπήρχε και η έλλειψη της βοήθειας των Μ. Δυνάμεων δεν αποκλείει την έλλειψή του. Σύμφωνα με τον μαθητή, το θάρρος και η επιμονή των Ελλήνων ενισχύθηκαν με την προσχώρηση στην επανάσταση των Μ. Δυνάμεων στο πλευρό της Ελλάδας με αποτέλεσμα τη νίκη και τη δημιουργία του ελληνικού κράτους.

Μια μαθήτρια εστιάζει για τη δημιουργία του ελληνικού κράτους στην επιρροή του κινήματος του Διαφωτισμού.

«Σημαντικό ρόλο έπαιξε ο Διαφωτισμός επειδή οι άλλες χώρες μπόρεσαν και βοήθησαν την Ελλάδα να απελευθερωθεί, να φτιάξει το δικό της κράτος» (συν. 17, κορίτσι)

Θεωρεί πως το κίνημα του Διαφωτισμού, αναδεικνύοντας τις ιδιαίτερες αξίες που πρόσβευε, παρακίνησε τις άλλες χώρες να βοηθήσουν την Ελλάδα να απελευθερωθεί και να δημιουργήσει το δικό της ανεξάρτητο κράτος. Οπότε, η ευρωπαϊκή αναγνώριση των δικαιωμάτων του ανθρώπου και του πολίτη, της ισότητας και της ελευθερίας συντέλεσαν στη βοήθεια για την απελευθέρωση και τελικά την δημιουργία του πρώτου ελληνικού κράτους.

Μια άλλη μαθήτρια δικαιολογεί τη δημιουργία του ελληνικού κράτους μέσω παραγόντων που στηρίζονται στην οργάνωση των συντελεστών. Αναφέρει συγκεκριμένα:

«Οι πολιτικοί λόγοι επειδή υπήρχε καλή οργάνωση και μπορούσαν να συντονιστούν ώστε να καταλήξουν σε αυτό το αποτέλεσμα» (συν. 12, κορίτσι)

Οι υπόλοιποι μαθητές εστίασαν στα εσωτερικά κίνητρα των Ελλήνων. Οι απαντήσεις τους παρατίθενται παρακάτω.

«Η ελευθερία που ήθελαν να βιώσουν. Κάποιος άλλος λόγος θα μπορούσε να είναι η ιστορία της Ελλάδας από τα παλιά χρόνια» (συν. 14, κορίτσι)

«Οι Έλληνες, εκτός από την ελευθερία τους, ήθελαν να σταματήσουν οι Τούρκοι να κατακτούν και άλλες χώρες» (συν. 15, αγόρι)

Οι απαντήσεις των μαθητών της Β γυμνασίου βρίσκονται πιο κοντά με αυτών της Στ δημοτικού παρά με αυτών της Α γυμνασίου. Όλοι οι μαθητές της Β γυμνασίου, πλην ενός, αναφέρουν ως καταλυτικό παράγοντα που οδήγησε στη δημιουργία του ελληνικού κράτους τα εσωτερικά κίνητρα των υπόδουλων Ελλήνων. Η θέληση για ελευθερία και οι κοινοί στόχοι (η πατρίδα, μια πιο δίκαιη Ελλάδα για τους απογόνους τους), ως απόρροια της καταπίεσης, των δύσκολων συνθηκών ζωής και της αγανάκτησης του ελληνικού λαού, αποτελούν τις αιτίες οι οποίες παρήγαγαν το ζητούμενο ιστορικό αποτέλεσμα. Εμφανής είναι η απουσία συμβολής και άλλων παραγόντων που σε προηγούμενες ερωτήσεις θεωρήθηκαν σημαντικοί. Παρατίθενται ενδεικτικές απαντήσεις:

«Σίγουρα είχαν στο μυαλό τους την πατρίδα, ότι πήγαν να πολεμήσουν για την πατρίδα είναι πολύ σημαντικό» (συν. 21, αγόρι)

«Η θέληση για ελευθερία κυρίως βοήθησε, δεν μου έρχεται κάτι άλλο» (συν. 22, αγόρι)

«Μόνο να σκεφτείς ότι ήσουν 400 χρόνια σκλαβωμένος έπρεπε να κάνεις κάτι, για αυτό, επειδή αγανακτήσαμε, κάναμε την επανάσταση» (συν. 25, αγόρι)

«Επειδή οι Έλληνες ήθελαν να ζήσουν ελεύθεροι χωρίς την καταπίεση των Τούρκων» (συν.26, αγόρι)

«Πιστεύω πως επειδή οι Έλληνες ήθελαν να απελευθερωθούν ανέβηκε η αυτοπεποίθησή τους και ήθελαν να έχουν μια Ελλάδα ελεύθερη, δίκαιη και για τους απογόνους. Τα παιδιά τους ήθελαν να ζήσουν σε ένα διαφορετικό πλαίσιο από ότι έζησαν αυτοί» (συν. 30, κορίτσι)

«Λογικά, η θέληση για ελευθερία οδήγησε στη δημιουργία του ελληνικού κράτους, για να μην ξαναέρθουμε σε αυτή τη θέση» (συν. 20, κορίτσι)

Ένας μαθητής θεωρεί ότι η δημιουργία του ελληνικού κράτους οφείλεται στα ικανά ιστορικά πρόσωπα που υπήρξαν εκείνη την περίοδο καθώς και στις ευρωπαϊκές δυνάμεις, των οποίων η εμπλοκή αποσκοπούσε σε ιδιαίτερα συμφέροντα. Και σε αυτή την περίπτωση η ιστορική εξήγηση φαίνεται ότι στηρίζεται σε παράγοντες οι οποίοι δρουν σχεδόν χωριστά μεταξύ τους. Δεν αποτυπώνεται κάποια αιτιακή συσχέτιση μεταξύ της καλής οργάνωσης που παρείχαν οι ηγέτες της επανάστασης με την εμπλοκή των Μ. Δυνάμεων. Το μόνο που υποστηρίζεται είναι ότι οι ευρωπαϊκές δυνάμεις ενεπλάκησαν στην επανάσταση υπέρ της Ελλάδας εφόσον κατάλαβαν την έκταση και τη δύναμη που είχε:

«Η Ελλάδα έφτασε στο τελικό αποτέλεσμα γιατί είχε ικανούς ηγέτες, όπως ήταν ο Θεόδωρος Κολοκοτρώνης, και ανθρώπους που μπόρεσαν να οργανωθούν, να ξεσηκωθούν και να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους. Οι ξένοι στην αρχή μπορεί να κράτησαν ουδέτερη στάση όταν όμως είδαν πως η Ελληνική Επανάσταση έχει δύναμη τότε πήραν κάποιοι από αυτούς θέση υπέρ της Ελλάδας, όπως έκανε η Ρωσία, και στο τέλος της επανάστασης δημιουργήθηκε το ελληνικό κράτος. Οι ευρωπαίοι, οι μεγάλες δυνάμεις είχαν σίγουρα οικονομικά και εδαφικά συμφέροντα και με την εμπλοκή τους οδηγήθηκε η επανάσταση στο τελικό αποτέλεσμα» (συν.23, αγόρι)

Γενικότερα, οι απαντήσεις των μαθητών της Στ΄ τάξης του δημοτικού και της Β΄ γυμνασίου φαίνεται να συγκλίνουν περισσότερο προς την ίδια κατεύθυνση, ενώ οι απαντήσεις των μαθητών της Α΄ γυμνασίου διαφοροποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από των υπόλοιπων τάξεων. Έτσι, σημαντικός αριθμός μαθητών θεώρησε ότι στη δημιουργία του ελληνικού κράτους συνέβαλαν αιτίες που αφορούν τα ικανά ιστορικά πρόσωπα και τις ομάδες που λειτούργησαν κατά την περίοδο της επανάστασης. Ακόμη,

θεωρείται ότι η εσωτερική ανάγκη για ελευθερία, η καταπίεση και βεβαρυμμένη ψυχολογική κατάσταση των Ελλήνων υπήρξαν καταλυτικοί για τη δημιουργία του πρώτου ελληνικού κράτους, σύμφωνα με τους μαθητές της Στ' δημοτικού, Β' και κάποιων της Α' τάξης του γυμνασίου. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η Α τάξη διαφοροποιήθηκε από τις υπόλοιπες, καθώς έδωσαν έμφασή, πέραν των εσωτερικών κινήτρων και των δράσεων των ιστορικών προσώπων, στον ρόλο των ευρωπαϊκών δυνάμεων και των κοινωνικών, πολιτικών και πολιτιστικών αλλαγών που υπήρξαν λόγω του κινήματος του Διαφωτισμού και των επακόλουθων εξελίξεών του.

4.8. Αξιολόγηση της σημαντικότητας των αιτιακών παραγόντων

Στο συγκεκριμένο ερώτημα οι μαθητές κλήθηκαν να αξιολογήσουν ορισμένους διατυπωμένους από την ερευνήτρια παράγοντες σύμφωνα με το κατά πόσο οι ίδιοι θεωρούν ότι ήταν πάρα πολύ σημαντικοί ή καθόλου σημαντικοί στην κήρυξη της επανάστασης (στην κλίμακα 1=καθόλου σημαντικός έως 5=πάρα πολύ σημαντικός). Το ενδιαφέρον εστιάζεται στη διερεύνηση συσχέτισης της σημαντικότητάς τους ανάλογα με την εγγύτητα των παραγόντων χρονικά και χωρικά στην έναρξη της επανάστασης. Διάφορες κατηγορίες αιτιών λήφθηκαν υπόψη και συμπεριλήφθηκαν στο δεδομένο ερώτημα, όπως διευκρινίζεται στο τρίτο κεφάλαιο.

Μέσος Όρος Βαθμού Σημαντικότητας



Διάγραμμα 8.1: Μέσος όρος βαθμού σημαντικότητας παραγόντων

Σύμφωνα με το διάγραμμα του μέσου όρου βαθμού της σημαντικότητας των παραγόντων που παρατέθηκαν, οι μαθητές των τριών τάξεων θεώρησαν ως σημαντικότερο παράγοντα για την κήρυξη της επανάστασης τις οικονομικές επιπτώσεις που έφερε στους Έλληνες έμπορους και ναυτικούς η κρίση στις αρχές του 19^{ου} αιώνα με συνέπειες τη μείωση των εσόδων από το εμπόριο, την ανεργία και την φτώχεια. Ο παράγοντας αυτός αξιολογήθηκε με 4,75/5 βαθμούς της κλίμακας. Στη συνέχεια ακολουθούν οι εξισλαμισμοί και η θρησκευτική καταπίεση σημειώνοντας τον ίδιο βαθμό σημαντικότητας με τη βαριά φορολογία της τάξης των 4,5/5 βαθμών της κλίμακας και με 4,25/5 βαθμούς άλλοι τέσσερις παράγοντες: ο ρόλος των κλεφτών στη συνείδηση των υπόδουλων Ελλήνων, ο ρόλος των Μ. Δυνάμεων, η δράση του Ρήγα Φεραίου για την επανάσταση των λαών στα Βαλκάνια και τη δημιουργία ενός

δημοκρατικού κράτους και τέλος τα παιδομαζώματα και οι στρατολογήσεις των υπόδουλων από τους Οθωμανούς. Σύμφωνα με το διάγραμμα, στους 4/5 βαθμούς της κλίμακας αξιολογήθηκαν η δράση της Φιλικής Εταιρείας και η ανάπτυξη του Φιλελληνικού κινήματος στην Ευρώπη, ενώ λίγο πιο κάτω, με 3,75/5 βαθμούς αξιολογείται η σταδιακή παρακμή της Οθωμανικής αυτοκρατορίας τους δύο αιώνες πριν από την ελληνική επανάσταση. Στις δύο τελευταίες θέσεις, οι παράγοντες που θεωρήθηκαν λιγότερο σημαντικοί ως προς την επίδρασή τους για την κήρυξη της επανάστασης με 3,5/5 και 3,25/5 βαθμούς της κλίμακας αντίστοιχα είναι η επιρροή του Νεοελληνικού Διαφωτισμού και η γνωριμία των Ελλήνων εμπόρων με τις φιλελεύθερες ιδέες του 18^{ου} αιώνα.

Κανένας παράγοντας δεν θεωρήθηκε ως καθόλου σημαντικός από τους μαθητές, ενώ ταυτόχρονα αρκετοί είναι οι παράγοντες οι οποίοι αξιολογήθηκαν ως σημαντικοί για την επανάσταση. Παρόλο που οι προγενέστερες απαντήσεις των μαθητών δεν είχαν ποικιλία ως προς τα αίτια της ελληνικής επανάστασης το ερώτημα αυτό φανερώνει πως οι μαθητές αξιολογούν μια ποικιλία παραγόντων από αρκετά σημαντικούς έως πάρα πολύ σημαντικούς για την κήρυξη της επανάστασης.

Τα δεδομένα του διαγράμματος υποδεικνύουν ότι οι τρεις πρώτοι παράγοντες που θεωρήθηκαν από τους μαθητές ως οι πιο σημαντικοί αποτελούν βραχυπρόθεσμες αιτίες οι οποίες αναπτύχθηκαν μέσα στον κατεχόμενο χώρο και είχαν άμεση επιρροή στους υπόδουλους χριστιανούς. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν στις οικονομικές και πολιτικές/ιδεολογικές συνθήκες που υπήρξαν την περίοδο εκείνη και διακρίνεται εύκολα η εγγύτητα χωρικά και χρονικά με το ιστορικό γεγονός. Αμέσως μετά, οι παράγοντες που ακολουθούν αφορούν στα ιστορικά πρόσωπα ή κοινωνικές και πολιτικές ομάδες. Πιο συγκεκριμένα, ακολουθούν οι κλέφτες, οι Μεγάλες Δυνάμεις, ο Ρήγας Φεραίος. Ο ρόλος των δρώντων προσώπων αναδεικνύεται και σε αυτή την περίπτωση ως πολύ σημαντικός για την εξέλιξη των γεγονότων της ιστορίας. Στην ίδια κατάταξη με τα ιστορικά πρόσωπα βρίσκονται τα παιδομαζώματα και οι στρατολογήσεις των υπόδουλων αφήνοντας στην επόμενη θέση τη δράση της Φιλικής Εταιρείας. Τέλος, αξιοσημείωτο αποτελεί το εύρημα πως οι μαθητές κατέταξαν στις τέσσερις τελευταίες θέσεις τους παράγοντες οι οποίοι έδρασαν μακροπρόθεσμα και εκτός του κατεχόμενου χώρου και αφορούν κατά βάση πολιτιστικές συνθήκες. Έτσι, οι τελευταίες θέσεις συμπληρώνονται από το κίνημα του φιλελληνισμού, τη σταδιακή παρακμή της Οθωμανικής αυτοκρατορίας τους τελευταίους δύο αιώνες, το κίνημα του Νεοελληνικού Διαφωτισμού, και την επαφή των Ελλήνων εμπόρων με τις

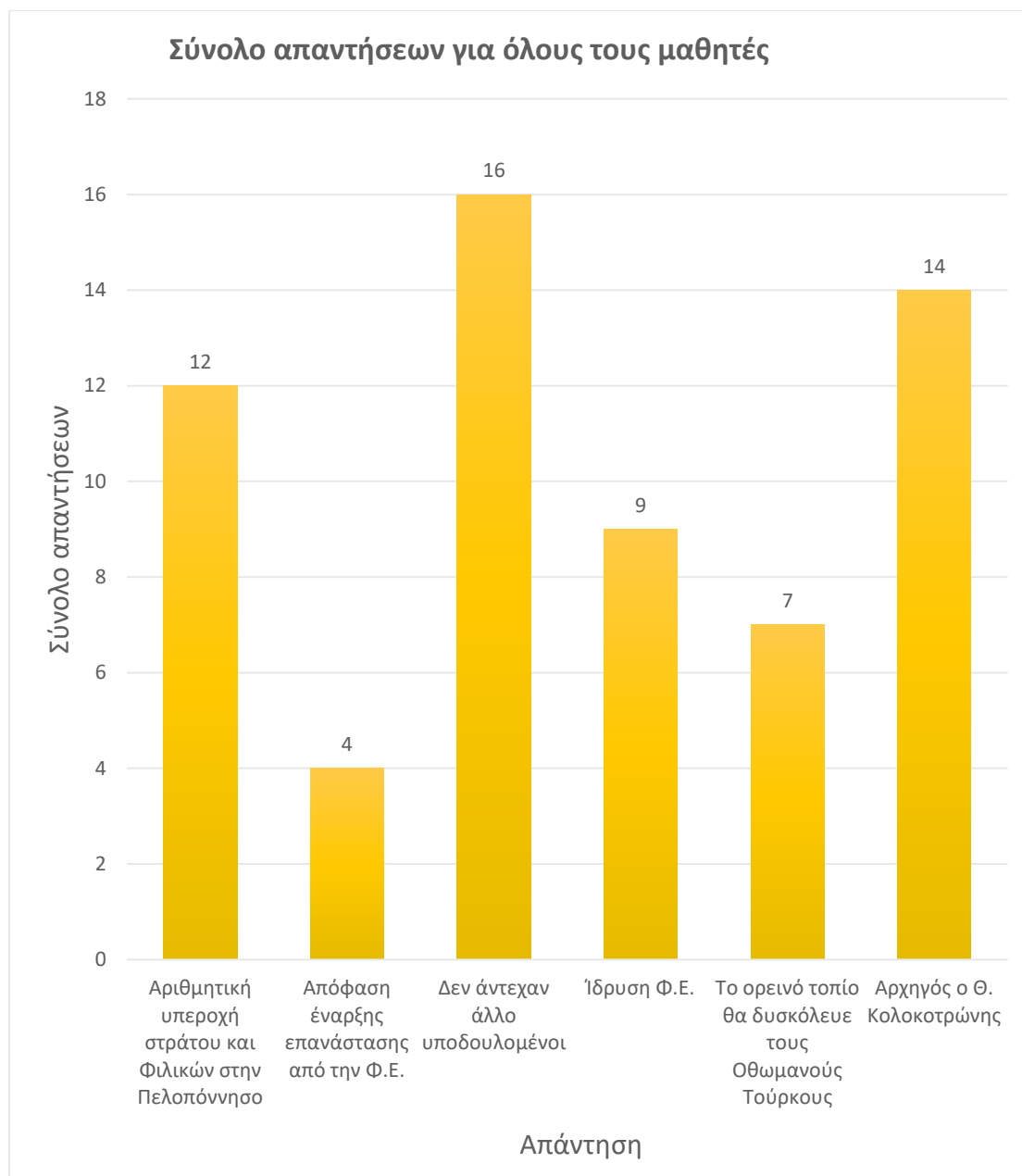
φιλελεύθερες ιδέες του 18^{ου} αιώνα. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Voss et al (1994:421), όπου οι φοιτητές θεώρησαν την πτώση της Σοβιετικής Ένωσης ως απόρροια των οικονομικών συνθηκών και των πολιτικών αλλαγών που συνέβησαν στο εγχώριο περιβάλλον και αξιολόγησαν ως λιγότερους σημαντικούς αυτούς τους παράγοντες που απείχαν χρονικά και χωρικά από το ιστορικό συμβάν.

4.9 Διάκριση των επεξηγηματικών δηλώσεων από τα γεγονότα

Στο τελευταίο ερώτημα, *(Όπως ξέρεις, κατά τη διάρκεια της Οθωμανικής κυριαρχίας οι Έλληνες έκαναν πολλές εξεγέρσεις. Όλες απέτυχαν. Τον Μάρτιο του 1821 ξεκίνησε μια νέα επανάσταση η οποία πέτυχε. Θα σου διαβάσω έξι προτάσεις και θα ήθελα να επιλέξεις τις δύο οι οποίες, σύμφωνα με τη γνώμη, σου δικαιολογούν γιατί οι Έλληνες ήταν ικανοί να ξεκινήσουν μια επιτυχημένη επανάσταση τον Μάρτιο του 1821 στην Πελοπόννησο. Μπορείς να πεις γιατί απέρριψες τις άλλες τέσσερις αιτίες;)* ζητήθηκε από τους μαθητές να επιλέξουν δύο προτάσεις οι οποίες δικαιολογούν το γιατί η επανάσταση που ξεκίνησε τον Μάρτιο του 1821 πέτυχε, ενώ οι υπόλοιπες που προηγήθηκαν απέτυχαν και να εξηγήσουν γιατί απέρριψαν τις υπόλοιπες. Σε αυτό το σημείο, το επιχείρημα για την κατανόηση της αιτιότητας βασίζεται στην εξήγηση του γιατί οι υπόδουλοι Έλληνες ήταν ικανοί να ξεκινήσουν την επιτυχημένη επανάσταση τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή και στο συγκεκριμένο σημείο.

Λαμβάνοντας υπόψη αυτό, οι έξι προτάσεις περιείχαν τέσσερα γεγονότα (οι απαντήσεις των αριθμών 2,3,4,6), τα οποία δεν δικαιολογούσαν το αποτέλεσμα της επιτυχημένης επανάστασης, και δύο προτάσεις (οι απαντήσεις των αριθμών 1,5) οι οποίες είχαν επεξηγηματικό ρόλο και δικαιολογούσαν το γιατί κρίθηκε η επανάσταση ως επιτυχημένη τη δεδομένη χρονική στιγμή. Το ερευνητικό ενδιαφέρον της ερώτησης εστιάζει στη δεξιότητα των μαθητών να κάνουν διάκριση των γεγονότων από τις επεξηγηματικές δηλώσεις.

Σε μια πρώτη καταγραφή των απαντήσεων όλων των μαθητών το διάγραμμα 9.1 παρουσιάζει τις δημοφιλέστερες απαντήσεις .

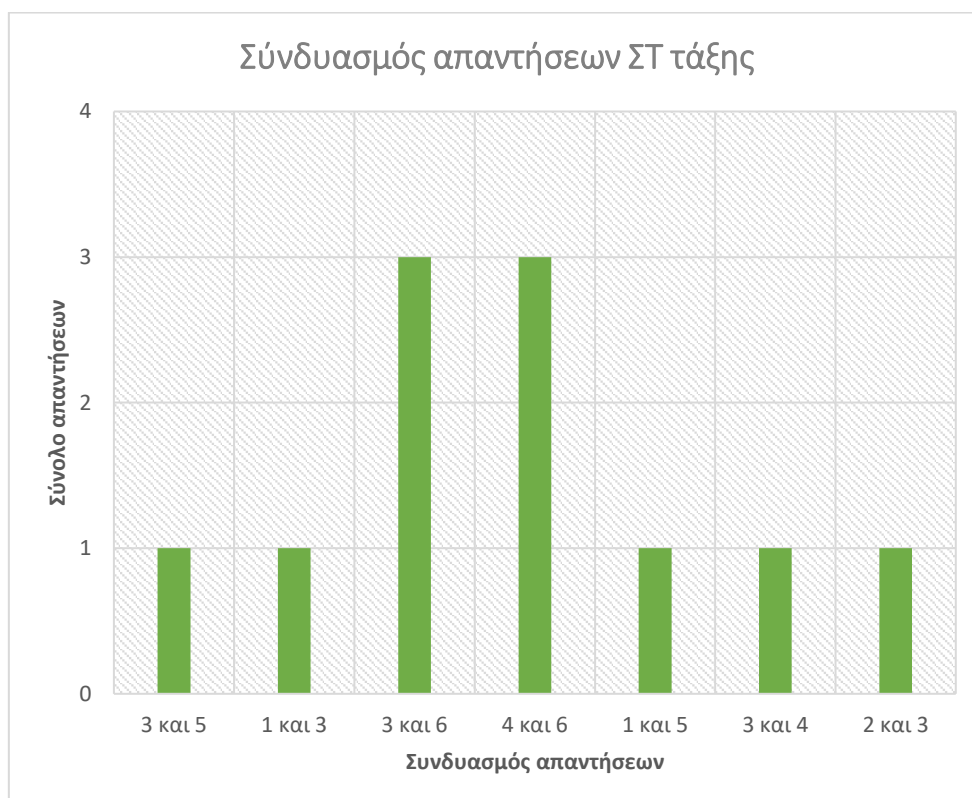


Διάγραμμα 9.1: Σύνολο απαντήσεων για όλους τους μαθητές

Σύμφωνα με το διάγραμμα, οι μαθητές θεώρησαν ότι η επιτυχία της επανάστασης οφείλεται στο γεγονός ότι οι υπόδουλοι χριστιανοί δεν άντεχαν άλλο την κατάσταση που βίωναν. Η απάντηση αυτή έχει συγκεντρώσει τον μεγαλύτερο αριθμό των απαντήσεων (16/31 μαθητές) και έχει αναδειχθεί σε προηγούμενα ερωτήματα. Η δεύτερη δημοφιλέστερη απάντηση, την οποία έχουν επιλέξει 14/31 μαθητές, δηλώνει ότι η επιτυχία της επανάστασης οφείλεται ακόμη στο γεγονός ότι ο υπόδουλος λαός είχε ως αρχηγό του τον Θ. Κολοκοτρώνη. Οι μαθητές έκριναν ότι δράση του Θ. Κολοκοτρώνη είχε τέτοιο αντίκτυπο ώστε να καθορίσει την έκβαση της επανάστασης.

Οι δύο πρώτες δημοφιλέστερες απαντήσεις των μαθητών υποδεικνύουν ότι οι ψυχολογικές συνθήκες των δρώντων καθώς και η δράση σημαντικών ιστορικών προσώπων είναι δυνατό να παράγουν ή να καθορίσουν τα ιστορικά γεγονότα. Ωστόσο, οι απαντήσεις αυτές δεν είχαν επεξηγηματική διάθεση. Ο τρίτος παράγοντας, ο οποίος κρίθηκε ότι επηρέασε την έκβαση της επανάστασης υπήρξε η αριθμητική υπεροχή των Φιλικών και του στρατού στην Πελοπόννησο με 12/31 μαθητές να τον επιλέγουν. Η συγκεκριμένη πρόταση έχει επεξηγηματικό χαρακτήρα διότι μπορεί να δικαιολογήσει το αποτέλεσμα της επανάστασης. Λιγότερες προτιμήσεις είχαν οι υπόλοιπες προτάσεις, η ίδρυση της Φιλικής Εταιρείας (9/31), το ορεινό τοπίο της Πελοποννήσου που θα δυσκόλευε τους Οθωμανούς Τούρκους (7/31), πρόταση η οποία έχει επεξηγηματικό χαρακτήρα, και τέλος το γεγονός ότι την απόφαση για την έναρξη της επανάστασης την πήρε η Φιλική Εταιρεία (4/31).

Ειδικότερα, θα μελετηθούν οι απαντήσεις των μαθητών ανά τάξη. Στο παρακάτω διάγραμμα παρουσιάζεται ο συνδυασμός των απαντήσεων των μαθητών της Στ τάξης.



Διάγραμμα 9.2: Συνδυασμός απαντήσεων μαθητών ΣΤ τάξης

Το διάγραμμα 9.2 αφορά το σύνολο των συνδυασμών των απαντήσεων των μαθητών της Στ τάξης. Δύο ήταν οι συνδυασμοί οι οποίοι ήταν οι πιο κοινοί και επιλέχθηκαν ο καθένας από τρεις μαθητές στο σύνολο των έντεκα της συγκεκριμένης τάξης. Ο συνδυασμός των απαντήσεων 3 (Δεν άντεχαν άλλο υποδουλωμένοι) και 6 (είχαν ως αρχηγό τους τον Θ. Κολοκοτρώνη) αναδεικνύει και σε αυτή την περίπτωση την προσωποκεντρική θέαση του ζητήματος της αιτιότητας. Οι μαθητές θεώρησαν ότι οι ψυχολογικοί παράγοντες των δρώντων και τα ιστορικά πρόσωπα υπήρξαν ικανοί παράγοντες ώστε να πετύχει η ελληνική επανάσταση. Και ο δεύτερος συνδυασμός, 4 (είχε ιδρυθεί η Φ. Ε.) και 6 (είχαν ως αρχηγό τους τον Θ. Κολοκοτρώνη), με ίσες επιλογές από τους μαθητές με τον προηγούμενο, επιβεβαιώνει την προηγούμενη υπόθεση. Δηλαδή, οι επιλογές των μαθητών εστιάζονται στη δράση των ιστορικών προσώπων και ομάδων, στη συγκεκριμένη περίπτωση του Θ. Κολοκοτρώνη και της Φιλικής Εταιρείας. Μάλιστα, μαθήτρια η οποία επέλεξε τον συνδυασμό 4 και 6, δίνοντας έμφαση στους ψυχολογικούς παράγοντες, απέρριψε την πρόταση 1 λέγοντας τα εξής:

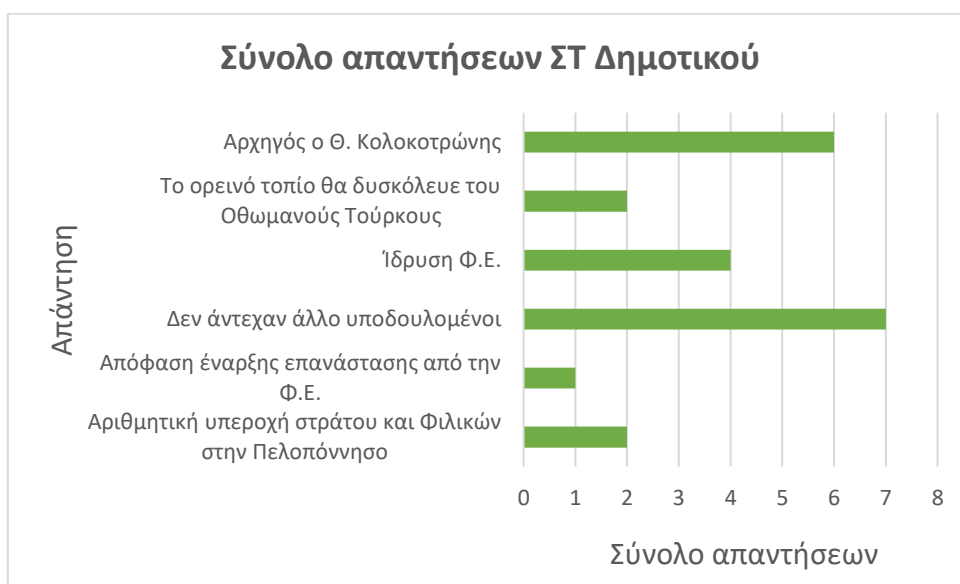
«Ήταν σημαντικός αλλά είχαν αρκετούς λόγους για να ξεκινήσουν την επανάσταση και ήταν αρκετά εμψυχωμένοι από το εξωτερικό και από τη Φιλική Εταιρεία. Και λιγότεροι να ήταν πάλι θα τα κατάφερναν γιατί είχαν ήδη ξεσηκωθεί. Και μόνο που κυκλοφόρησε η είδηση για την ίδρυση της Φιλικής Εταιρείας έφτανε ασχέτως πότε θα αποφάσιζαν την επανάσταση» (συν. 10, κορίτσι)

Στο παραπάνω διάγραμμα 9.2 παρατηρείται ένα αξιοσημείωτο εύρημα. Μια μαθήτρια εντόπισε και επέλεξε τις δύο επεξηγηματικές δηλώσεις (1 και 5). Πιο συγκεκριμένα, ανέφερε:

«Το 1, ήταν σημαντικό γιατί αν δεν ήταν πολλοί Έλληνες και ήταν πιο πολλοί Τούρκοι θα έφευγαν και το 5 γιατί ήταν δύσβατη η περιοχή και οι κάτοικοι που ήταν στην περιοχή την ήξεραν ήταν σημαντικό. Δεν επέλεγω το 3 αφού είπαμε ότι κάνανε και άλλες εξεγέρσεις, ούτε το 6 γιατί είχαν και άλλους αρχηγούς» (συν. 6, κορίτσι)

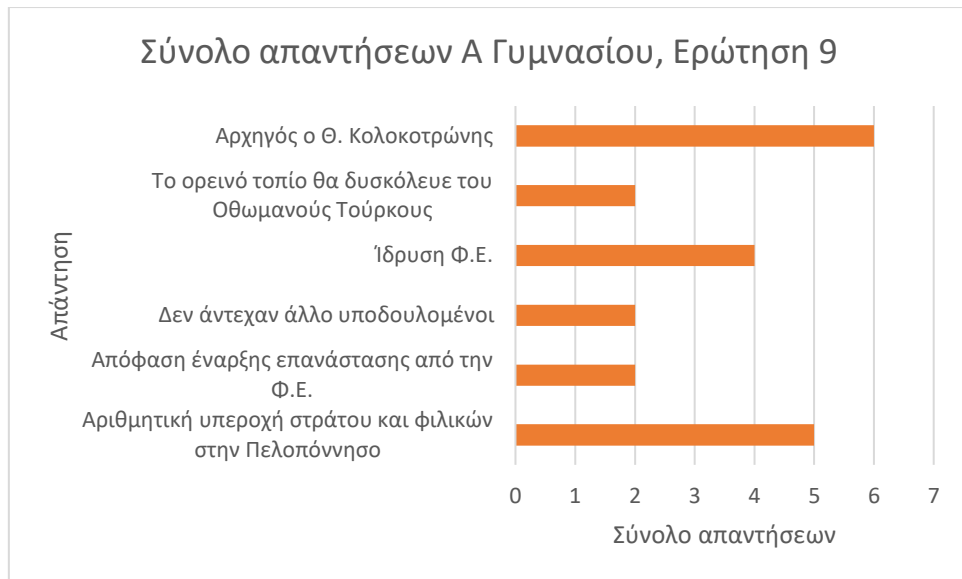
Το διάγραμμα 9.3 φανερώνει την προτίμηση των μαθητών στα ιστορικά πρόσωπα/ομάδες και στις ψυχολογικές συνθήκες των δρώντων αναδεικνύοντας ότι οι μαθητές δεν μπόρεσαν να αντιληφθούν τη διάκριση των γεγονότων από τις επεξηγηματικές δηλώσεις, καθώς οι επεξηγηματικές προτάσεις βρίσκονται στην

προτελευταία θέση με ισοβαθμία δύο απαντήσεων, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών της Στ δημοτικού.



Διάγραμμα 9.3: Σύνολο απαντήσεων μαθητών ΣΤ Δημοτικού

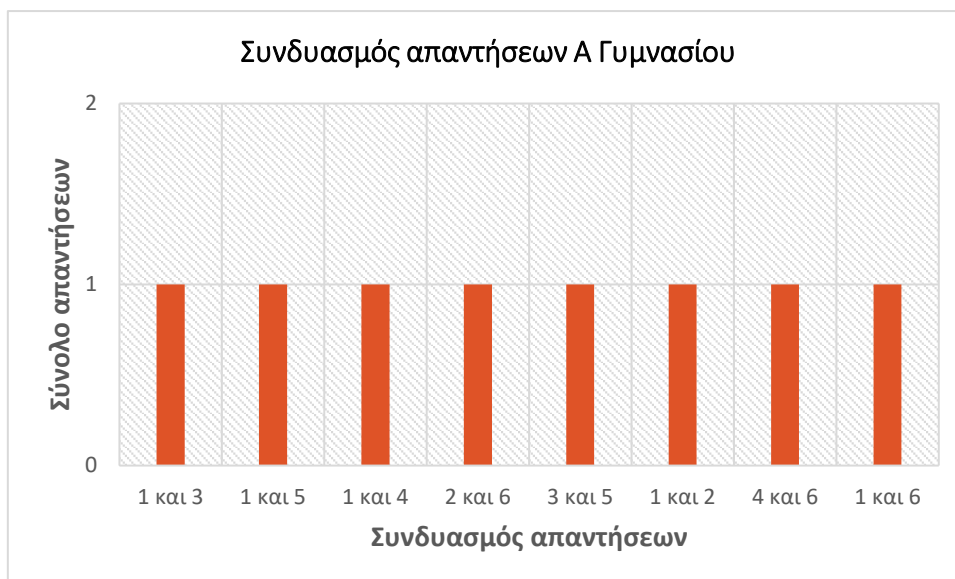
Οι απαντήσεις των μαθητών της Α γυμνασίου αναδεικνύουν το γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές εστίασαν, όμοια με τους μαθητές της Στ τάξης του δημοτικού, στη δράση των ιστορικών προσώπων, καθώς ο Θ. Κολοκοτρώνης υπήρξε καθοριστικός παράγοντας για την έκβαση της επανάστασης, όπως διαφαίνεται στο διάγραμμα 9.4. Ωστόσο, οι μαθητές της Στ τάξης επέλεξαν τις ψυχολογικές συνθήκες των δρώντων ως τον καθοριστικότερο παράγοντα, ενώ οι μαθητές της Α γυμνασίου επέλεξαν τη δράση του Θεόδωρου Κολοκοτρώνη ως τον πρωταρχικό παράγοντα, όπου σύμφωνα με αυτούς, καθόρισε την επιτυχημένη έκβαση της ελληνικής επανάστασης.



Διάγραμμα 9.4: Σύνολο απαντήσεων μαθητών Α γυμνασίου

Στη δεύτερη θέση ενδιαφέρον έχει η επιλογή της αριθμητικής υπεροχής του στρατού και των Φιλικών στην περιοχή της Πελοποννήσου με 5/8 απαντήσεις, αφήνοντας πιο κάτω τα ψυχολογικά αίτια των δρώντων προσώπων, γεγονός που διαφοροποιεί ως έναν βαθμό τις απαντήσεις τους από την Στ τάξη. Στην τρίτη θέση έρχεται η ίδρυση της Φιλικής Εταιρείας με 4/8 μαθητές να την επιλέγουν ως παράμετρο καθοριστική για το αποτέλεσμα της επανάστασης. Στην τελευταία θέση ισοβαθούν, με 2/8 απαντήσεις η κάθε μια, οι προτάσεις που αφορούν τις ψυχολογικές συνθήκες των δρώντων, τη δυσκολία του ορεινού τοπίου της Πελοποννήσου και το γεγονός της απόφασης για την έναρξη της επανάστασης από την Φιλική Εταιρεία.

Το διάγραμμα του συνδυασμού των απαντήσεων των μαθητών της Α' Γυμνασίου αποτύπωσε το γεγονός ότι δεν εντοπίστηκε καμία ιδιαίτερη προτίμηση στις απαντήσεις τους. Και οι οχτώ μαθητές αξιολόγησαν διαφορετικά τους παράγοντες μη κάνοντας, στο σύνολό τους, διάκριση μεταξύ των επεξηγηματικών και μη προτάσεων, όπως φαίνεται στα στοιχεία του παρακάτω διαγράμματος.

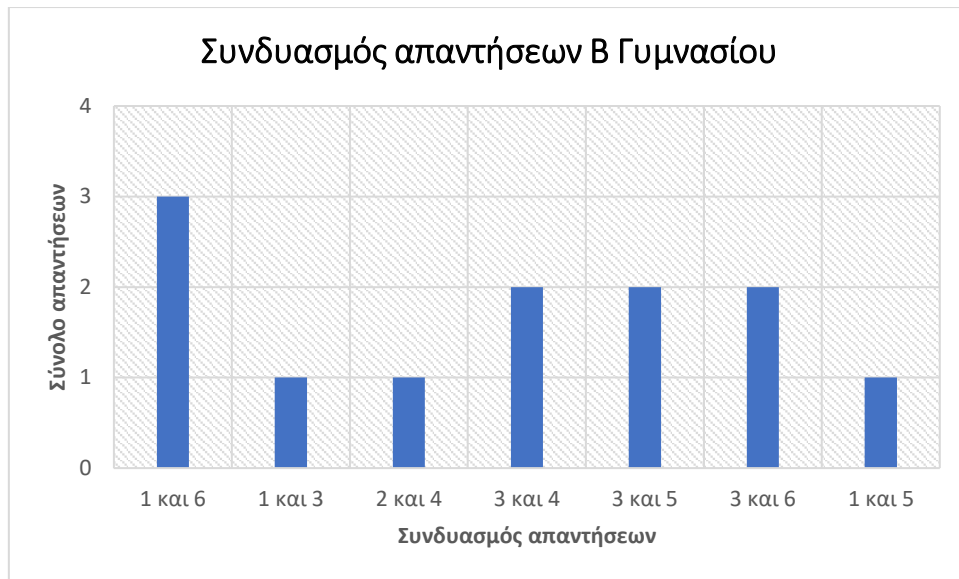


Διάγραμμα 9.5: Συνδυασμός απαντήσεων μαθητών Α Γυμνασίου

Το σημαντικό στοιχείο του διαγράμματος 9.5 αποτελεί η παρατήρηση ότι μια μαθήτρια της Α γυμνασίου επέλεξε τις επεξηγηματικές δηλώσεις. Ωστόσο, δεν έκανε διάκριση μεταξύ των επεξηγηματικών δηλώσεων και των γεγονότων που της παρατέθηκαν διότι, αιτιολογώντας την απάντησή της, φάνηκε πως ξεχώρισε τα πιο σημαντικά γεγονότα για εκείνη, εφόσον στην επεξήγησή της δεν ανέφερε το ότι οι υπόλοιπες προτάσεις δεν δικαιολογούν την έκβαση της επανάστασης. Συγκεκριμένα ανέφερε τα εξής:

«Το 1 γιατί λέει τι υπήρχε βασικά και αυτό θα βοηθούσε την επανάσταση και το 5 επειδή θα δυσκόλευε τους Τούρκους. Και οι άλλες είναι σημαντικές, αλλά αυτά τα δύο είναι πιο σημαντικά» (συν.13, κορίτσι)

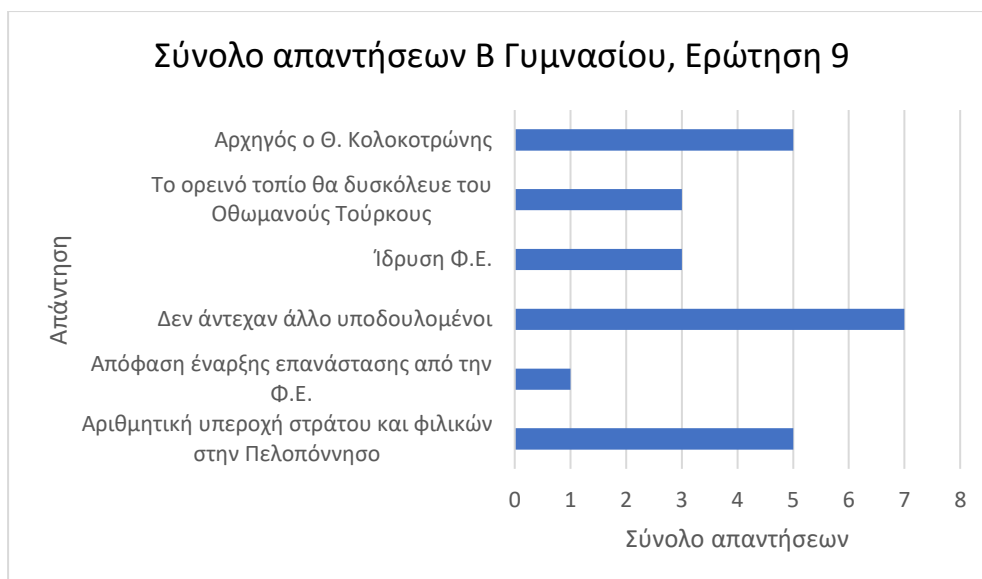
Οι μαθητές των τάξεων της Στ δημοτικού και της Α γυμνασίου αποτυπώνουν την εστίαση των μαθητών στα ιστορικά πρόσωπα, είτε στις δράσεις είτε στις ψυχολογικές συνθήκες, φανερώνοντας μια διακριτή δυσκολία στο να κάνουν διάκριση μεταξύ επεξηγηματικών και μη δηλώσεων. Το διάγραμμα 9.6 αφορά το σύνολο των συνδυασμών των απαντήσεων των μαθητών της Β τάξης του γυμνασίου.



Διάγραμμα 9.6: Συνδυασμός απαντήσεων μαθητών Β Γυμνασίου

Σύμφωνα με τα δεδομένα παραπάνω του διαγράμματος, το οποίο αφορά το σύνολο των απαντήσεων των μαθητών της Β γυμνασίου σχετικά με τους συνδυασμούς των απαντήσεων που επέλεξαν, παρατηρήθηκε ως δημοφιλέστερος συνδυασμός, καθώς επιλέχθηκε από τους περισσότερους μαθητές, τρεις στο σύνολο των δώδεκα της συγκεκριμένης τάξης, οι απαντήσεις των αριθμών 1 (αριθμητική υπεροχή στρατού και Φιλικών στην Πελοπόννησο) και 6 (αρχηγός ο Θ. Κολοκοτρώνης). Τρεις από τους μαθητές θεώρησαν ότι το αποτέλεσμα της επανάστασης κρίθηκε ως επιτυχημένο λόγω της υπεροχής στρατού και Φιλικών στην Πελοπόννησο και της δράσης του Θ. Κολοκοτρώνη. Ακολουθούν με ισοβαθμία οι επόμενοι συνδυασμοί: α) 3 (δεν άντεχαν άλλο υποδουλωμένοι) και 4 (είχε ιδρυθεί η Φιλική Εταιρεία), β) 3 (δεν άντεχαν άλλο υποδουλωμένοι) και 5 (το ορεινό τοπίο θα δυσκόλευε τους Οθωμανούς Τούρκους) και γ) 3 (δεν άντεχαν άλλο υποδουλωμένοι) και 6 (είχαν ως αρχηγό τους τον Θ. Κολοκοτρώνη), κάθε έναν από τους οποίους τους επέλεξαν δύο μαθητές.

Το διάγραμμα 9.7, το οποίο αποτυπώνει το σύνολο των απαντήσεων των μαθητών για κάθε μια απάντηση, φανερώνει ότι η πρόταση με τις περισσότερες επιλογές ήταν η 3 («δεν άντεχαν άλλο υποδουλωμένοι») με 7/12 μαθητές να την επιλέγουν, ενώ οι απαντήσεις 1 και 6 έρχονται στη δεύτερη θέση με 5/12 μαθητές να συμφωνούν σε αυτές. Στην τρίτη θέση κατατάσσονται οι παράγοντες του ορεινού τοπίου και της ίδρυσης της Φιλικής Εταιρείας, ενώ στην τελευταία το γεγονός ότι της απόφασης της έναρξης της επανάστασης από τη Φιλική Εταιρεία.



Διάγραμμα 9.7: Σύνολο απαντήσεων μαθητών Β Γυμνασίου

Όμοια με τους μαθητές της Στ δημοτικού και της Α γυμνασίου, οι μαθητές της Β γυμνασίου εστιάζουν για το αποτέλεσμα της επανάστασης σε παράγοντες που αφορούν τα ιστορικά πρόσωπα και πιο συγκεκριμένα στις ψυχολογικές συνθήκες των δρώντων, αφήνοντας στη δεύτερη θέση την αριθμητική υπεροχή Φιλικών και στρατού στην Πελοπόννησο καθώς και τη συμβολή του Θ. Κολοκοτρώνη. Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί ότι η επεξηγηματική πρόταση με τον αριθμό 1 θεωρήθηκε, ωστόσο, αρκετά σημαντικός παράγοντας για την έκβαση της επανάστασης από τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι την κατατάσσουν στην δεύτερη θέση σε αντίθεση με τους μαθητές της πρωτοβάθμιας, οι οποίοι την κατέταξαν στην προτελευταία θέση.

Από το διάγραμμα 9.6, το οποίο αναδεικνύει τους συνδυασμούς των απαντήσεων που επέλεξαν οι μαθητές, παρατηρείται ότι ένας μαθητής της Β γυμνασίου επέλεξε ορθά τις επεξηγηματικές δηλώσεις που δικαιολογούν το επιτυχημένο αποτέλεσμα της ελληνικής επανάστασης. Συγκεκριμένα, αναφέρει:

«Θεωρώ πως και οι άλλες τέσσερις αιτίες ήταν σημαντικές αλλά επειδή ήμασταν λιγότεροι από τους Οθωμανούς συγκεντρωθήκαμε στην Πελοπόννησο, όπου υπερείχαμε αριθμητικά, αλλά και το γεγονός ότι βρισκόμασταν σε ορεινό σημείο είχε ως αποτέλεσμα οι Τούρκοι να έρχονται λίγοι – λίγοι, καθώς ήταν πολλοί και δεν ήταν εφικτό να έρθουν όλοι μαζί, και έτσι ήταν σε θέση ο ελληνικός στρατός να τους αντιμετωπίσει» (συν. 31, αγόρι, Β γυμν.)

Ωστόσο, η δικαιολόγησή του δεν φανερώνει ότι ο μαθητής επέλεξε τις συγκεκριμένες προτάσεις επειδή ήταν οι μοναδικές οι οποίες μπορούσαν να αιτιολογήσουν το αποτέλεσμα της ελληνικής επανάστασης. Αυτό γίνεται αντιληπτό επειδή αναφέρει ότι όλες οι προτάσεις που του παρατέθηκαν υπήρξαν σημαντικές, χωρίς να επισημαίνει την ανεπάρκεια των τεσσάρων υπόλοιπων προτάσεων να επεξηγήσουν το επιτυχημένο αποτέλεσμα της επανάστασης.

Παρατηρείται λοιπόν, σε όλους του μαθητές των τριών τάξεων που μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα, μια σαφής δυσκολία στη διάκριση επεξηγηματικών προτάσεων και γεγονότων.

Στο δεύτερο σκέλος της παρούσας ερώτησης οι μαθητές κλήθηκαν να παραθέσουν τους λόγους για τους οποίους απέρριψαν τις υπόλοιπες προτάσεις τις οποίες δεν επέλεξαν. Οι δικαιολογήσεις των μαθητών για τις προτάσεις που απέρριψαν παρατίθενται παρακάτω.

Οι επεξηγήσεις που αφορούν την πρώτη πρόταση («Υπερείχαν αριθμητικά στην Πελοπόννησο και υπήρχαν πολλά στελέχη της Φιλικής Εταιρείας στην περιοχή») εστιάζουν στα εξής:

«Όχι, νομίζω ότι στην κατάσταση που βρισκόντουσαν μετά από τόσα χρόνια και με αρχηγό τον Κολοκοτρώνη νομίζω ότι είτε υπερείχαν είτε όχι θα κατάφερναν να κερδίσουν. Ήθελαν όλοι να πολεμήσουν και να ελευθερωθεί η Ελλάδα» (συν. 3, κορίτσι, Στ)

«Ήταν σημαντικός αλλά είχαν αρκετούς λόγους για να ξεκινήσουν την επανάσταση και ήταν αρκετά εμψυχωμένοι από το εξωτερικό και από τη Φιλική Εταιρεία. Και λιγότεροι να ήταν πάλι θα τα κατάφερναν γιατί είχαν ήδη ξεσηκωθεί. Και μόνο που κυκλοφόρησε η είδηση για την ίδρυση της Φιλικής Εταιρείας έφτανε ασχέτως πότε θα αποφάσιζαν την επανάσταση» (συν. 10, κορίτσι, Στ)

«Πιστεύω ότι ήταν σημαντικό, αλλά αν δεν ήταν τόσο πεισμένοι δεν θα την έκαναν ακόμα και να ήταν περισσότεροι. Άλλωστε στους περισσότερους πολέμους οι Έλληνες ήταν λιγότεροι αλλά κατάφερναν να κερδίσουν» (συν. 29, κορίτσι, Β γυμν.)

Οι μαθητές θεωρούν ότι η αριθμητική υπεροχή Φιλικών και στρατού στην Πελοπόννησο δεν υπήρξε καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχημένη έκβαση της επανάστασης καθώς θεωρούν ότι τα χρόνια υποδούλωσης, η συμβολή του Κολοκοτρώνη και της Φιλικής Εταιρείας είχαν καθοριστική επίδραση στο αποτέλεσμα της. Μάλιστα, στη συνέντευξη 29, η μαθήτρια αποδίδει την επιτυχία της επανάστασης στην υπέρμετρη καταπίεση, η οποία συγκριτικά με την αριθμητική υπεροχή παίζει βασικότερο ρόλο.

Οι επεξηγήσεις που αφορούν τη δεύτερη πρόταση («Την απόφαση για την έναρξη της επανάστασης την πήρε η Φιλική Εταιρεία») εστιάζουν στο γεγονός ότι δεν θεώρησαν ότι η απόφαση της έναρξης της επανάστασης από την Φιλική Εταιρεία ήταν σημαντικότερος λόγος από τους υπόλοιπους που παρατέθηκαν. Κάποιοι άλλοι μαθητές εστίασαν στο γεγονός ότι η έναρξη της επανάστασης δεν πάρθηκε μόνο από τη Φιλική Εταιρεία, ή ότι δεν αρκούσε μόνο αυτό και ότι η επανάσταση χρειάζεται στρατιώτες και στρατηγούς, ενώ κάποια άλλη μαθήτρια εστίασε στο γεγονός ότι η επανάσταση θα ξεκινούσε ούτως ή άλλως, με ή χωρίς τη Φιλική Εταιρεία. Ενδεικτικά:

«Όχι γιατί αυτή την απόφαση την είχε πάρει και η Φιλική Εταιρεία αλλά συμμετείχαν και άλλοι σε αυτό το έργο ώστε να αρχίσει η επανάσταση» (συν. 1, κορίτσι, Στ)

«Όχι δεν είναι σημαντικό γιατί οι Έλληνες ήθελαν να αρχίσουν την επανάσταση, οπότε κάποια στιγμή θα άρχιζε η επανάσταση» (συν. 2, κορίτσι, Στ)

«Το 2 όχι και τόσο γιατί νομίζω μπορούσε να το οργανώσει και οποιοσδήποτε άλλος» (συν. 16, αγόρι, Α γυμν.)

«Για το 2 και το 4, δεν φτάνει μόνο αυτό, θέλει και στρατιώτες και στρατηγούς» (συν. 19, αγόρι, Α γυμν.)

Όσον αφορά την τρίτη πρόταση («Δεν άντεχαν άλλο υποδουλωμένοι»), όσοι μαθητές δεν την επέλεξαν δικαιολόγησαν την επιλογή τους συγκρίνοντάς την με τις υπόλοιπες προτάσεις. Έτσι, τη θεώρησαν είτε λιγότερο σημαντική παράμετρο, είτε ορθά αναγνώρισαν ότι ήταν κοινή παράμετρος και στις προηγούμενες εξεγέρσεις, επομένως δεν ήταν αυτό που έκρινε την έκβαση της επανάστασης ως πετυχημένη:

«Είναι πιο σημαντικά αυτά τα δύο (4,6)» (συν. 5, αγόρι, Στ)

«Ήταν δεδομένο, δεν ήταν ο μόνος λόγος, γιατί είχαν ξεκινήσει και άλλες μικρότερες επαναστάσεις» (συν. 17, κορίτσι, Α γυμν.)

Οι απαντήσεις των μαθητών σχετικά με την απόρριψη της τέταρτης πρότασης («Είχε ιδρυθεί η Φιλική Εταιρεία») εστιάζουν στο γεγονός ότι είτε θεωρείται λιγότερο σημαντική συγκρίνοντάς την με τις υπόλοιπες προτάσεις, είτε εντοπίζουν τη συμβολή και άλλων παραγόντων βρίσκοντας την πρόταση ανεπαρκή, είτε εστιάζουν στην μικρή διάρκεια που είχε επιρροή, καθώς στην πορεία διαλύθηκε. Ενδεικτικά:

«Όχι γιατί υπήρχαν και άλλοι που συμμετείχαν σε αυτό το έργο» (συν. 1, κορίτσι, Στ)

«Θεωρώ ότι αυτά τα δύο (3,6) ήταν πιο σημαντικά από τα υπόλοιπα» (συν.8, κορίτσι, Στ)

«Το 4, μπορείς να πούμε να ήταν και ένας άλλος σπουδαίος πολεμιστής που θα μπορούσε να οργανώσει μια επανάσταση, δεν ήταν μόνο η Φιλική Εταιρεία» (συν. 16, αγόρι, Α γυμν.)

«Έπαιξε ρόλο γιατί η επανάσταση χρειαζόταν κάποια οργάνωση και κάποιους ανθρώπους να προσχεδιάσουν, να μιλήσουν για μια επανάσταση, για ένα ελληνικό κράτος, ώστε να επηρεάσει τους Έλληνες. Αργότερα όμως, αγνοήθηκε εντελώς» (συν. 23, αγόρι, Β γυμν.)

Οι απαντήσεις των μαθητών σχετικά με την απόρριψη της πέμπτης πρότασης («Το ορεινό τοπίο θα δυσκόλευε τους Οθωμανούς Τούρκους») εστιάζουν στα εξής:

«Όχι γιατί οι Οθωμανοί μας είχαν 400 χρόνια σκλαβωμένους και κατακτούσαν αρκετά εδάφη, οπότε είχαν κάνει αρκετές μάχες, οπότε δεν νομίζω πως θα τους δυσκόλευε» (συν.2, κορίτσι, Στ)

«Γενικότερα η Ελλάδα έχει ορεινό τοπίο, όχι μόνο η Πελοπόννησος, και η Πίνδος και η Ροδόπη, δεν έφτανε αυτό» (συν. 19, αγόρι, Α γυμν.)

«Το ορεινό τοπίο το σκέφτηκα, ήμουν σε δίλημμα γιατί είναι κάτι πολύ σημαντικό να ξέρει κανείς τα κατατόπια που λέμε, να ξέρει το μέρος που ζει σε αντίθεση με έναν άλλον που πάει εκείνη τη στιγμή δεν είναι το ίδιο. Θεωρώ πιο σημαντικούς όμως τους άλλους λόγους (1,3)» (συν. 21, αγόρι, Β γυμν.)

Οι μαθητές θεωρούν ότι η δυσκολία που θα έθετε η ορεινή περιοχή της Πελοποννήσου δεν έκρινε την επιτυχία της επανάστασης διότι οι Οθωμανοί είτε ήταν εξοικειωμένοι λόγω των πολλών κατακτήσεων, είτε γενικότερα θεώρησαν ότι δεν ήταν το τοπίο της Πελοποννήσου, το οποίο έκρινε την επιτυχία της γιατί αυτό εντοπίζεται και σε άλλες περιοχές, όπως στην Πίνδο και στη Ροδόπη.

Οι απαντήσεις των μαθητών σχετικά με την απόρριψη της έκτης πρότασης («Είχαν ως αρχηγό τους τον Θεόδωρο Κολοκοτρώνη») εστιάζουν στην αναγνώριση ότι η επιτυχία της επανάστασης δεν κρίθηκε από τη δράση ενός μόνο ανθρώπου, αν και στη σκέψη τους ο ρόλος του Κολοκοτρώνη υπήρξε ιδιαίτερα σημαντικός καθώς του αποδίδουν χαρακτηριστικά γενναιότητας και ικανού στρατηγού.

«Είναι κάπως σημαντικό απλά πιστεύω πως ο Κολοκοτρώνης είχε αρκετές επιτυχίες στην επανάσταση, όμως θα μπορούσε και κάποιος άλλος να είναι το ίδιο δυνατός ή και περισσότερο ώστε να είχαμε και περισσότερες επιτυχίες» (συν. 2, κορίτσι, Στ)

«Δεν ήταν ο μόνος αρχηγός της ελληνικής επανάστασης, δεν ήταν ο μόνος που βοηθούσε» (συν. 17, κορίτσι, Α γυμν.)

«Το 6 και αυτό το σκέφτηκα λίγο να πω την αλήθεια, οι Έλληνες ένιωθαν ασφαλείς μόνο και μόνο που είχαν τον Κολοκοτρώνη, πιστεύω πως ένιωθαν μια εγγύηση, μια ασφάλεια, θα ήταν μια χαρά μόνο και μόνο που θα είχαν το Κολοκοτρώνη γιατί ήταν πολύ γενναίος και είχε καταφέρει να μεταφέρει ένα καλό κλίμα, ένα ήσυχο, ένα σίγουρο κλίμα για την νίκη, αλλά θα επιλέξω το 1 και το 3» (συν. 21, αγόρι, Β γυμν.)

Εν κατακλείδι, τα αποτελέσματα της ερώτησης ανέδειξαν τη δυσκολία των μαθητών να διακρίνουν τους παράγοντες της επιτυχίας της ελληνικής επανάστασης μέσα από ένα σύνολο έξι προτάσεων, οι οποίες είτε απέδιδαν αιτιολογήσεις, είτε παρέθεταν τα γεγονότα χωρίς επεξηγηματική διάθεση. Τρεις μαθητές, στο γενικότερο σύνολο του δείγματος, ένας από κάθε σχολική τάξη, επέλεξαν τις επεξηγηματικές προτάσεις ωστόσο η αιτιολόγησή τους απέδειξε την αδυναμία αναγνώρισης της επεξηγηματικής τους λειτουργίας. Το γεγονός αυτό αναδεικνύεται και στις εξηγήσεις των μαθητών στις προτάσεις που απορρίφθηκαν, όπως αυτές αναλύθηκαν παραπάνω.

Κεφάλαιο 5^ο: Συζήτηση – Συμπεράσματα

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της εργασίας και γίνεται συζήτηση σχετικά με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας σε συνδυασμό με εκείνα άλλων ερευνών που περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών για την έννοια της αιτιότητας στην Ιστορία.

Στην περίπτωση της ιστορικής εξήγησης, συχνά υπογραμμίζεται ότι η αιτιότητα στην ιστορία δεν συνεπάγεται απλές σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος. Αντ' αυτού, πολλές δράσεις και γεγονότα που συμβαίνουν με την πάροδο του χρόνου θα μπορούσαν να διαδραματίσουν κάποιο ρόλο στην παραγωγή ενός ιστορικού γεγονότος. Οι Jacott et al. (1998) περιγράφουν δύο διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα εξήγησης στην ιστορία. Το πρώτο αφορά το μοντέλο με βάση τις προθέσεις (intentional sit model), το οποίο συλλαμβάνει την ιστορική εξήγηση από την άποψη των ανθρώπινων ενεργειών, αποδίδοντας μεγάλη σημασία στα συγκεκριμένα κίνητρα, τις προθέσεις και τις πεποιθήσεις των εμπλεκόμενων ιστορικών προσώπων. Το δεύτερο αφορά το δομικό μοντέλο εξήγησης (structural model), το οποίο βασίζεται στη σχέση μεταξύ ενός συνόλου συνθηκών (π.χ. οικονομικών, δημογραφικών, κοινωνικών, πολιτικών, θρησκευτικών) που συνιστούν την κοινωνική πραγματικότητα (van Drie & van Boxtel, 2008, σελ. 102).

Τα αποτελέσματα αρκετών μελετών δείχνουν ότι οι μαθητές τείνουν να εξηγούν τα ιστορικά γεγονότα με βάση το μοντέλο που στηρίζεται στις προθέσεις των δρώντων προσώπων. Επομένως, η εξήγηση των ιστορικών φαινομένων αποδίδεται με

προσωποκεντρικούς όρους (Carretero et al., 1994; Halldén 1993). Στη μελέτη που διεξήχθη από τους Carretero et al. (1997) τα αποτελέσματα των συγκρίσεων ανάμεσα σε ειδικούς και αρχάριους στην ιστορία έδειξαν ότι οι αρχάριοι αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία σε προσωποκεντρικές αιτίες. Αυτό συμβαδίζει με τα ευρήματα των Rivière et al. (1998), που δείχνουν ότι για τη εξήγηση των ιστορικών φαινομένων ανακαλούνται οι προσωποκεντρικοί παράγοντες και ειδικότερα στα χαμηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης. Σε αντίθεση με τους αρχάριους, οι ειδικοί τείνουν να διαφοροποιούν τη σημασία που δίνεται σε διαφορετικές αιτίες ανάλογα με το ιστορικό γεγονός. Δεν αποδίδουν την ίδια σημασία στα πολιτικά, οικονομικά και πολιτισμικά ιδεολογικά αίτια, αλλά εξετάζουν κάθε γεγονός στο δικό του πλαίσιο. Για την εξήγηση των γεγονότων οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη χρήση πολλαπλών και διαφορετικών τύπων αιτιών, συχνά έχουν δυσκολίες να κατανοήσουν ότι ένα γεγονός μπορεί να αποτελεί αιτία και αποτέλεσμα την ίδια στιγμή (Shelmit, 1983) και τείνουν να μεγιστοποιούν τον ρόλο της ανθρώπινης πράξης και να μειώνουν την επιρροή των θεσμικών παραγόντων.

Στο ίδιο πλαίσιο βρίσκονται και τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Η πλειοψηφία των μαθητών απέδωσε τα αίτια της ελληνικής επανάστασης στις ψυχολογικές συνθήκες των δρώντων μειώνοντας τη σημασία των θεσμικών παραγόντων και δείχνοντας σαφή τάση των μαθητών να εξηγούν τα ιστορικά γεγονότα βάσει του μοντέλου που αφορά τις προθέσεις των δρώντων. Η αιτιότητα αποτελεί μια έννοια η οποία κατανοείται μέσω της συμπερίληψης στοιχείων της προθετικότητας των προσώπων, των πεποιθήσεων και των πράξεών τους. Με αυτή την έννοια, οι προθέσεις και οι πράξεις των ιστορικών προσώπων είναι δυνατό να παράγουν τα ιστορικά γεγονότα. Για την περαιτέρω διερεύνηση της αιτιότητας μελετήθηκαν στοιχεία που αφορούν την πολυπαραγοντική της διάσταση, τους διαφορετικούς τύπους της και τις αντιλήψεις περί ύπαρξης επαρκών ή αναγκαίων αιτιών. Τέλος, μελετήθηκε η δεξιότητα των μαθητών διάκρισης των επεξηγηματικών δηλώσεων από τα γεγονότα.

Το ερευνητικό ερώτημα που αφορά τη μελέτη της έννοιας της πολυπαραγοντικής αιτιότητας εξετάστηκε μέσα από τις ερωτήσεις 2,3,6 και 7 του ερευνητικού εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε. Οι απαντήσεις των μαθητών φανέρωσαν ενδιαφέροντα στοιχεία ως προς την κατανόησή αυτής της έννοιας από τους ίδιους. Η έννοια της πολυπαραγοντικής αιτιότητας εντάσσεται στην κατηγορία των «μετα – εννοιών» (meta – concepts) που εμπλέκονται στον αιτιακό συλλογισμό (Carretero et al., 1997: Montanero & Lucero, 2011, σελ. 111). Η χρήση μετα-εννοιών στον ιστορικό

συλλογισμό σχετίζεται με (α) την περιγραφή των διαδικασιών της ιστορικής αλλαγής, για παράδειγμα τη διάκριση της αλλαγής και της συνέχειας, τις σταδιακές ή ξαφνικές αλλαγές, τις πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές αλλαγές. β) τη σύγκριση των ιστορικών φαινομένων, τον διαχωρισμό των ομοιοτήτων και των διαφορών γ) την εξήγηση των ιστορικών γεγονότων, όπως τον εντοπισμό πολλαπλών αιτιών, τύπων αιτιών, σχέσεων μεταξύ τους και δ) τη χρήση των πηγών που παρέχουν τις πληροφορίες για το παρελθόν, την αξιοπιστία τους και την επιβεβαίωση πληροφοριών από διαφορετικές πηγές (van Drie & van Boxtel, 2008, σελ. 103).

Συγκεκριμένα, η μελέτη της κατανόησης της έννοιας της πολυπαραγοντικής αιτιότητας από τους μαθητές διερευνήθηκε μέσα από την ανίχνευση στοιχείων που παραπέμπουν στη χρήση πολλαπλών και διαφορετικών τύπων αιτιών, αναδεικνύοντας τις σχέσεις μεταξύ τους και μεταξύ του αποτελέσματος που εξετάζεται. Ακόμα, διερευνήθηκε κατά πόσο οι μαθητές ήταν σε θέση να εντάξουν τις αιτίες σε κατηγορίες, καθώς και η χρήση αιτιακών δομών στις εξηγήσεις τους, όπως τις παραθέτει ο Russo (2010: 85):

α) πολλές διακριτές αιτίες, οι οποίες μπορούν να παράγουν ένα αποτέλεσμα δρώντας η κάθε μια ξεχωριστά από την άλλη,

β) αιτίες, δύο ή περισσότερες, οι οποίες σε συνδυασμό μεταξύ τους μπορούν να παράγουν ένα αποτέλεσμα, αν και η κάθε μια από μόνη της δεν είναι δυνατό να το παράγει,

γ) αιτίες *in*us: μια *in*us αιτία ορίζεται ως το «ανεπαρκές αλλά αναγκαίο μέρος μιας κατάστασης που δεν είναι απαραίτητη, αλλά είναι επαρκής για το αποτέλεσμα» (Goertz & Levy, 2005, σελ.15),

δ) αλληλεπιδράσεις (interactions): μία και μοναδική αιτία προκαλεί διαφορετικά αποτελέσματα, τα οποία συνδέονται με άλλες αιτίες,

ε) αιτιακές αλυσίδες (causal chains), μια αιτία «α» παράγει ένα φαινόμενο «β» το οποίο με τη σειρά του είναι μια αιτία ενός διαφορετικού γεγονότος «γ»,

(στ) η επαναληπτικότητα (causal loops): η αιτία «α» παράγει ένα φαινόμενο «β» το οποίο με τη σειρά του επηρεάζει το «α» αλλά σε μεταγενέστερο χρόνο (Russo, 2010, σελ.85).

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην πλειοψηφία τους, χρησιμοποιούν στις εξηγήσεις τους παραπάνω από μια αιτίες για να εξηγήσουν το ιστορικό γεγονός της επανάστασης. Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι δεν υπήρξε ποικιλία στη χρήση διαφορετικών τύπων

αιτιών. Οι μαθητές της Στ τάξης του δημοτικού και της Β γυμνασίου επικεντρώθηκαν σε αίτια τα οποία αφορούσαν τις ψυχολογικές συνθήκες των δρώντων προσώπων. Εστιάζουν στην καταπίεση που βίωναν οι υπόδουλοι, λόγω των συνθηκών της σκλαβιάς, η οποία τους δημιούργησε τη θέληση για ελευθερία ώστε να απαλλαγούν από τις δύσκολες συνθήκες ζωής. Στο πλαίσιο αυτών των απαντήσεων οι μαθητές αιτιολογούν την εκδήλωση της ελληνικής επανάστασης μέσω της αγανάκτησης του ελληνικού λαού με φράσεις, όπως «δεν άντεχαν άλλο υποταγμένοι» και αναδεικνύονται οι δράσεις των ιστορικών προσώπων, ομάδων ή κυβερνητικών μονάδων, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των Voss et al. (1994). Αυτό συνεπάγεται ότι οι μαθητές θεώρησαν ότι οι επιθυμίες και τα κίνητρα των Ελλήνων σε σχέση με τις συνθήκες που επικρατούσαν αποτέλεσαν πρωταρχικούς παράγοντες, οι οποίοι οδήγησαν στην εκδήλωση της επανάστασης. Αναδεικνύεται, δηλαδή, ότι η πρόθεση των υπόδουλων (η θέληση για ελευθερία) ήταν δυνατό να παράγει το γεγονός της επανάστασης. Συγκριτικά με τις δύο προηγούμενες τάξεις οι απαντήσεις των μαθητών της Α γυμνασίου συμπεριλάμβαναν περισσότερες κατηγορίες αιτιών από ότι οι δύο προηγούμενες τάξεις αποδίδοντας σε καλύτερο βαθμό την κοινωνική πραγματικότητα. Οι εξηγήσεις τους στηρίχθηκαν στη θέληση για ελευθερία αλλά και σε κοινωνικό – οικονομικούς και πολιτιστικούς παράγοντες. Μεγαλύτερη έμφαση δόθηκε στους οικονομικούς παράγοντες, οι οποίοι, σε σχέση με τους μαθητές των υπόλοιπων τάξεων, θεωρήθηκαν πιο σημαντικοί.

Στο σύνολό τους οι απαντήσεις των μαθητών φανερώνουν υψηλό βαθμό προσωποποιημένων αιτιών, οι οποίες εξεξηγήθηκαν με όρους ιστορικών ομάδων/οργανώσεων (Ελληνες, Τούρκοι, Φιλική Εταιρεία, Ευρωπαϊκές Δυνάμεις) και των δράσεών τους, καθώς επίσης δεν υποδεικνύουν κάποια δομή αλληλεπίδρασης μεταξύ των αιτιών. Χαρακτηριστικό των απαντήσεων των μαθητών όλων των τάξεων αποτελεί το ότι δεν επιχειρήσαν να κατηγοριοποιήσουν τις αιτίες που ανέφεραν, για παράδειγμα σε κοινωνικές (αιχμαλωσίες, σφαγές, σκλαβιά, καταπίεση) ή σε πολιτικές (ανελευθερία λόγου). Ακόμα, οι εξηγήσεις τους είχαν τη μορφή λίστας αιτιών, δηλαδή πολλές διακριτές αιτίες παράγουν ένα αποτέλεσμα, χωρίς να εξηγούν τις σχέσεις μεταξύ τους, δίνοντας την εντύπωση πώς στη σκέψη των μαθητών οι αιτίες δεν είναι αλληλεξαρτώμενες ή συνδεδεμένες μεταξύ τους, αλλά ξεχωριστές, δρώντας η μια παράλληλα με την άλλη.

Οι αναφορές σε πολιτικούς παράγοντες υπήρξαν ελάχιστες και όπου υπήρξαν υπήρχε σαφής δυσκολία των μαθητών να τους εξηγήσουν περισσότερο. Αυτό,

σύμφωνα με τους Jacott, Lopez – Manjon & Carretero (1998), μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι η φύση των πολιτικών κινήτρων μπορεί να θεωρηθεί πιο αφηρημένη, δεδομένου ότι οι μαθητές πρέπει να λάβουν υπόψη το υπάρχον κοινωνικό πλαίσιο (κοινωνικές, οικονομικές, ιδεολογικές συνθήκες κ.λπ.) στις οποίες υπάρχουν σχέσεις μεταξύ διαφορετικών τύπων ιστορικών παραγόντων και το οποίο συνεπάγεται μια πιο σύνθετη ιστορική εξήγηση.

Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας ανέδειξαν τρία στάδια που αφορούν την εξέλιξη της κατανόησης της αιτιότητας, έτσι όπως αυτή αποδόθηκε στις εξηγήσεις τους για το γεγονός της ελληνικής επανάστασης. Όσον αφορά τα στάδια εξέλιξης της εξήγησης με αιτιακούς όρους (causal explanation) από τους μαθητές, σύμφωνα με έρευνα των Lee & Shelmit (2009: 46-47), αυτά είναι στο σύνολο έξι. Το *πρώτο* στάδιο αφορά την εξήγηση που δίνεται με όρους περιγραφής, δίχως οι αναφορές τους να στηρίζονται σε κάποιο επεξηγηματικό σύστημα. Το *δεύτερο* στάδιο αφορά την εξήγηση των ιστορικών φαινομένων με βάση τα ιστορικά πρόσωπα και τις πράξεις τους. Στη δεύτερη αυτή φάση περιέχονται στοιχεία του «ποιος ή τι έκανε». Η δύναμη του να προκληθεί κάποιο γεγονός θεωρείται ως ιδιότητα ενός πράγματος ή ανθρώπου και όχι ως σχέση μεταξύ δύο ή περισσότερων γεγονότων. Το *τρίτο* στάδιο αφορά την εξήγηση που δίνεται με όρους αιτιακών αλυσίδων. Στο στάδιο αυτό οι εξηγήσεις που παρέχονται για το τι συμβαίνει στην πραγματικότητα δείχνουν ότι μεγάλο μέρος όσων συμβαίνουν στην ιστορία δεν «γίνεται» από κανέναν ή τίποτα, αλλά προκύπτουν από αλληλεπιδράσεις μεταξύ των γεγονότων. Οι μαθητές θεωρούν ότι τα ιστορικά γεγονότα συνιστούν και αιτίες και αποτελέσματα. Η εστίαση γίνεται στις συνενώσεις των γεγονότων και στις απρόσωπες διαδικασίες. Ένας περιορισμός των αντιλήψεων του επιπέδου αυτού είναι η τάση να θεωρείται η ιστορία ως μονόδρομος που οδηγεί από το παρελθόν στο παρόν. Ένας δεύτερος περιορισμός είναι η αποτυχία της διάκρισης μεταξύ της «αιτιώδους πιθανότητας» (causal possibility) και της «λογικής πιθανότητας» (logical possibility) έτσι ώστε να θεωρείται ως μόνη εναλλακτική λύση σε αυτό που πραγματικά συνέβη το γεγονός ότι «οτιδήποτε θα μπορούσε να συμβεί».

Στο *τέταρτο* επίπεδο η αιτιακή εξήγηση δίνεται με όρους συνθηκών για τα πραγματικά και πιθανά γεγονότα. Το παρελθόν φαίνεται να καθορίζεται επειδή οι επικρατούσες «συνθήκες» επέτρεψαν την εμφάνιση του Α ή Β ή Γ γεγονότος. Παρόλο που λίγοι μαθητές μιλάνε για «απαραίτητες» συνθήκες κάποιοι εξηγούν ότι «οι αιτίες» κάνουν κάποια πράγματα «πιθανά» και άλλα «αδύνατα» και, ως εκ τούτου, είναι σε θέση να αναλύουν και να αξιολογούν τα αιτιακά επιχειρήματα. Το *πέμπτο* στάδιο των

αιτιακών εξηγήσεων γίνεται με όρους του πλαισίου και των συνθηκών. Η ρητή αναφορά στον όρο «πλαίσιο» είναι σπάνια: η έννοια είναι είτε σιωπηρή είτε χρησιμοποιούνται λέξεις και φράσεις όπως «υπόβαθρο», «περιστάσεις», «κλίμα γνώμης». Ο συλλογισμός αυτού του επιπέδου είναι σημαντικός, αρχικά γιατί ένα δεύτερο στρώμα αιτιώδους εξήγησης προστίθεται σε αυτό της πιθανής σκέψης (possibility thinking), και έπειτα διότι οι μαθητές ερμηνεύουν την τύχη με διαφορετικό τρόπο. Στο έκτο και τελευταίο επίπεδο του αιτιακού συλλογισμού η εξήγηση έχει τόσο επιστημολογικές όσο και οντολογικές διαστάσεις. Η εγκυρότητα κάθε εξήγησης σχετίζεται με τα ερωτήματα που τίθενται καθώς και με ό, τι είναι γνωστό για το παρελθόν (Lee & Shelmit, 2009).

Επιπλέον, η έρευνα του Nersater (2018) σε μαθητές ηλικίας 16 ετών στους οποίους ζητήθηκε να γράψουν και να αναλύσουν τις αιτίες για την εξάπλωση του ανταγωνισμού στην Αφρική έδωσε μια διαφορετική οπτική. Τα επίπεδα της αιτιακής εξήγησης κατηγοριοποιήθηκαν ως εξής: α) αιτίες από τις οποίες απουσίαζε η συνύπαρξη ιστορικού περιεχομένου και η επιχειρηματολογία, μη έχοντας ιδιαίτερη συνάφεια μεταξύ τους., β) μία ή περισσότερες αιτίες που ανταποκρίνονται στο ιστορικό περιεχόμενο και η επιχειρηματολογία τους φτάνει σε πιο σύνθετες αιτίες γ) οι αναφερόμενες αιτίες βρίσκονται σε αρμονία με το ιστορικό περιεχόμενο και ως ένα βαθμό αναλύεται η σημαντικότητά τους, γίνεται λόγος και για πιο σύνθετες αιτίες, δ) οι αιτίες έχουν πλήρη συνάφεια με το ιστορικό περιεχόμενο και ως ένα βαθμό η σημαντικότητά τους αναλύεται, οι πιο σύνθετες αιτίες αναφέρονται και συνοδεύονται από επιχειρηματολογία σχετικά με τις μακροπρόθεσμες και τις βραχυπρόθεσμες αιτίες και/ ή η σημασία των ιστορικών προσώπων και των γεγονότων είναι παρούσα.

Βάσει των εξηγήσεων που έδωσαν οι μαθητές για τις αιτίες της ελληνικής επανάστασης του 1821 εντοπίστηκαν τρία επίπεδα κατανόησης της έννοιας της αιτιότητας. Πρέπει να σημειωθεί ότι δεν παρατηρήθηκε διαφοροποίηση ως προς τη σχολική τάξη ή βαθμίδα. Αντίθετα, ενώ αναμενόταν οι μαθητές της Β γυμνασίου να εμφανίσουν μικρότερη συχνότητα προσωποποιημένων αιτιών από τις δύο μικρότερες τάξεις, της Στ δημοτικού και της Α γυμνασίου, εμφάνισαν, στην πλειοψηφία των μαθητών, υψηλό βαθμό προσωποποιημένων αιτιών, ο οποίος παρατηρείται περισσότερο στις απαντήσεις των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τις απαντήσεις των μαθητών Α τάξης του γυμνασίου.

Στο πρώτο επίπεδο κατανόησης της έννοιας αυτής οι αιτίες έχουν υψηλό βαθμό προσωποκεντρικών στοιχείων. Οι απαντήσεις των μαθητών που εντάσσονται σε αυτή

την κατηγορία αποτελούν την πλειοψηφία του παρόντος δείγματος και έχουν χαρακτηριστικά του δεύτερου είδους προσωποποίησης που ονομάζεται, σύμφωνα με τον Hallden (1997: 206), «mentalization» και ο οποίος έχει επισημανθεί και σε έρευνες, όπως των Voss, Carretero, Kennet & Silfies (1994). Θεώρησαν, δηλαδή, ότι οι επιθυμίες και τα κίνητρα των Ελλήνων σε σχέση με τις συνθήκες που επικρατούσαν αποτέλεσαν πρωταρχικούς παράγοντες, οι οποίοι οδήγησαν στην εκδήλωση της επανάστασης.

Στο δεύτερο επίπεδο συμπεριλαμβάνεται η απάντηση στην οποία διαφαίνεται ιεράρχηση των παραγόντων που οδήγησαν στην εκδήλωση της ελληνικής επανάστασης. Η εμφάνιση της ιεράρχησης των αιτιών που συνέβαλαν στην ελληνική επανάσταση φανερώνει πρόθεση αξιολόγησης των παραγόντων, πέρα από την απλή παράθεση των γεγονότων που εμφάνισαν οι απαντήσεις των μαθητών στο προηγούμενο στάδιο. Η επιχειρηματολογία είναι παρούσα αλλά ελλιπής και οι αιτίες λειτουργούν συσσωρευτικά και αυτόνομα. Σε σύγκριση με το πρώτο επίπεδο υπάρχει περισσότερη ποικιλία στους διαφορετικούς τύπους αιτιών, όπως οι κοινωνικές, οικονομικές και θρησκευτικές συνθήκες που επικρατούσαν χωρίς, ωστόσο, να κατηγοριοποιούνται ως τέτοιες.

Στο τρίτο επίπεδο κατανόησης της αιτιότητας συμπεριλαμβάνεται η απάντηση η οποία αναδείκνυε την αλληλεξάρτηση που υπάρχει στα ιστορικά γεγονότα. Η αλληλεξάρτηση των αιτιών συνεπάγεται ότι ένα ιστορικό γεγονός μπορεί να θεωρηθεί ως αιτία κάποιου γεγονότος και ως αποτέλεσμα κάποιου άλλου. Στην συγκεκριμένη αιτιακή δομή εντοπίζονται τα χαρακτηριστικά της αιτιακής αλυσίδας. Ακόμη, η εστίαση παραμένει σε αίτια τα οποία θεωρούνται μακροπρόθεσμα σε σχέση με την απήχηση και επιρροή τους, χρονικά και χωρικά, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές όλων των τάξεων εστίασαν σε βραχυπρόθεσμα αίτια τα οποία έδρασαν, χρονικά κυρίως, κοντά στην εκδήλωση της ελληνικής επανάστασης. Σε αυτό το επίπεδο διαφαίνεται η θεώρηση της ιστορίας ως μονόδρομος από το παρελθόν στο παρόν, όπως διαπίστωσαν οι Lee & Shelmit (2009) στο αντίστοιχο για αυτούς τρίτο επίπεδο εξέλιξης. Η θεώρηση της ιστορίας υπό το πρίσμα ενός παρελθόντος του οποίου η εξέλιξη υπήρξε γραμμική αποτελεί και τον βασικό περιορισμό αυτού του σταδίου.

Επιπλέον, η ανάλυση των αποτελεσμάτων ανέδειξε τα αίτια στα οποία οι μαθητές εστίασαν περισσότερο για να εξηγήσουν το γεγονός της ελληνικής επανάστασης του 1821. Λαμβάνοντας υπόψη τις ερωτήσεις 3, 6 και 7 του ερευνητικού εργαλείου οι απαντήσεις των μαθητών φανέρωσαν τις σημαντικότερες για τους ίδιους

αιτίες εκδήλωσης της ελληνικής επανάστασης και της επιτυχημένης έκβασής της με τη δημιουργία του ελληνικού κράτους αναδεικνύοντας ότι η αιτιότητα αποδίδεται με προσωποκεντρικούς όρους.

Οι σημαντικότερες αιτίες που αναδεικνύονται για την εκδήλωση της επανάστασης εστιάζουν στις δύσκολες συνθήκες ζωής που βίωναν οι υπόδουλοι, δηλαδή στις σφαγές, τις αιχμαλωσίες, την καταπίεση, τη σκληρότητα των Τούρκων, τα πολλά χρόνια υποδούλωσης του λαού και στη θέληση για ελευθερία. Ακόμη, αναφέρθηκαν οι οικονομικές αιτίες με την έννοια των δυσβάσταχτων φόρων και χρεών των υπόδουλων και του περιορισμένου εμπορίου που συνεπάγεται δυσχερή οικονομική κατάσταση των υπόδουλων. Τέλος, η επιρροή του κινήματος του Διαφωτισμού και της γαλλικής επανάστασης θεωρήθηκαν εξίσου σημαντικοί για την έναρξη της ελληνικής. Παρόμοια εικόνα παρουσιάζουν και τα αποτελέσματα που αναφέρονται στο αποτέλεσμα της επανάστασης.

Συγκεκριμένα, οι σημαντικότερες αιτίες που αναδεικνύονται για την έκβαση της επανάστασης αποτελούν η θέληση για ελευθερία των υπόδουλων, οι πράξεις των ιστορικών προσώπων που ανέλαβαν την οργάνωση της επανάστασης, όπως η Φιλική Εταιρεία, οι Έλληνες του εξωτερικού, όπως ο Ρήγας Φεραίος και ο Αδαμάντιος Κοραής, και οι στρατηγοί, όπως ο Θ. Κολοκοτρώνης. Επιπλέον, έμφαση δίνεται στις ευρωπαϊκές δυνάμεις, οι οποίες βοήθησαν στην αντιμετώπιση των Οθωμανών Τούρκων και στην υιοθέτηση και ανάδειξη των ιδεών του Διαφωτισμού.

Οι μαθητές χρησιμοποίησαν σε υψηλό βαθμό την προσωποκεντρικότητα στις εξηγήσεις τους για τις αιτίες του μελετώμενου ιστορικού γεγονότος, οι οποίες κυρίως αφορούσαν το δεύτερο επίπεδο προσωποποιημένων αιτιών, το οποίο αντανακλά, παρόμοια με τα αποτελέσματα των Voss et al. (1994), «τις αντιλήψεις και τα κίνητρα των ανθρώπων για τις οικονομικές και πολιτικές συνθήκες και τους στόχους ή τις επιθυμίες που έχουν για την εξάλειψη αυτών των συνθηκών» (Voss et al., 1994, σελ. 426). Πολύ λιγότερες υπήρξαν οι κατηγορίες που αφορούσαν στις συνθήκες (κοινωνικές, οικονομικές, πολιτιστικές, πολιτικές, κ.α.) ή στα ιστορικά γεγονότα.

Γενικότερα, οι μαθητές της Στ τάξης και της Β γυμνασίου υπογράμμισαν σε μεγαλύτερο βαθμό την ανάδειξη της κατηγορίας των αιτιών που αφορούν τα εσωτερικά κίνητρα των δρώντων προσώπων, ενώ οι μαθητές της Α γυμνασίου επέδειξαν μεγαλύτερη ποικιλία τύπων αιτιών με την ένταξη κατηγοριών που αφορούν οικονομικές και πολιτιστικές (κίνημα Διαφωτισμού), χωρίς όμως να τις κατηγοριοποιούν ως τέτοιες. Μια ερμηνεία του αποτελέσματος αυτού μπορεί να

σχετίζεται με την άποψη ότι οι μαθητές της Β γυμνασίου επιστρέφουν σε περισσότερο στερεοτυπικές αιτιολογήσεις, καθώς έχει απομείνει το απόσταγμα της ιστορικής εκπαίδευσης το οποίο βασίζεται στις σχολικές εορτές, τη δημόσια ιστορία και το σχολικό βιβλίο.

Ακόμα ένα σημαντικό ερώτημα σε αυτή τη φάση αποτελεί το κατά πόσο η τάση που παρουσιάζουν οι μαθητές να παρέχουν εξηγήσεις με προεξέχοντα στοιχεία τις ανθρώπινες πράξεις, αντιδράσεις και προθέσεις σχετίζεται με την αφηγηματική κατανόηση της ιστορίας (Jacott et al., 1997). Σε έρευνα των Jacott et al. (1997) οι μαθητές της 4ης τάξης συμμετείχαν στην έρευνα δίχως να έχουν δεχθεί συστηματική εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, αν και οι μαθητές είχαν λιγότερες γνώσεις για το μελετώμενο ιστορικό γεγονός, ήταν σε θέση να παράγουν ιστορικές εξηγήσεις για αυτό. Αυτές οι εξηγήσεις σχετίζονταν με τα κίνητρα και τις πράξεις των ιστορικών προσώπων παρουσιάζοντας ένα απλοϊκό επίπεδο κατανόησης των αιτιακών σχέσεων που εντόπιζαν στα ιστορικά γεγονότα (Jacott et al., 1997, σελ. 305). Ωστόσο, η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να συλλογίζονται για τα αίτια των ιστορικών γεγονότων επηρεάζεται αρκετά από τις μαθησιακές εμπειρίες τους, τόσο εντός όσο και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος (Schoeman, 2007, σελ.709-710).

Ορισμένοι συγγραφείς επεσήμαναν τη σημασία των αφηγήσεων για την προώθηση της ιστορικής κατανόησης στους μαθητές (Levstik and Pappas, 1987), επομένως, είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί η παρουσίαση της σχολικής ιστορίας και ο ρόλος που κατέχει στην ανάπτυξη της ιστορικής κατανόησης των μαθητών. Οι μελέτες των Andreou & Kasvikis (2015:44), Ανδρέου και Κασβίκη (υπό δημοσίευση), που αφορούν τη μελέτη του ελληνικού σχολικού εγχειριδίου αναδεικνύουν την παραδοσιακή ιστοριογραφική προσέγγισή του, μια εθνοκεντρική προσέγγιση που υπογραμμίζεται μέσα και από την οργάνωσή του και από την χρήση της γλώσσας. Βασικά χαρακτηριστικά του αποτελούν η εστίαση στα σημαντικά ιστορικά πρόσωπα και τα επιτεύγματά τους, αποτελώντας τους τίτλους αρκετών διδακτικών ενοτήτων και η μεγάλη ποσότητα οπτικοποιημένων πηγών των δρώντων υποκειμένων που διακρίθηκαν στον στρατιωτικό και πολιτικό τομέα.

Αναντίστοιχα με τα παραπάνω, στην ιεράρχηση των ιστορικών θεμάτων παρέχεται ελάχιστος χώρος στα βασικά κείμενα του εγχειριδίου για την ανάδειξη της κοινωνικής ζωής και οργάνωσης, τις οικονομικές εξελίξεις, τις ιδεολογικές και κοινωνικές ζυμώσεις, την καθημερινή ζωή, την ιστορία των γυναικών, την τέχνη, την λογοτεχνία, την ιστορία της παιδικής ηλικίας και της εργασίας (Ανδρέου & Κασβίκης,

υπό δημοσίευση). Γίνεται αντιληπτό πως το γεγονός αυτό συμβάλλει ουσιαστικά στη δυσκολία των μαθητών να κατανοήσουν τις εσωτερικές σχέσεις που συνδέουν τα γεγονότα και επομένως, συμβάλλουν στη δυσκολία εντοπισμού των αιτιών και της αναγνώρισης της πολυπλοκότητας της αιτιότητας από τους μαθητές. Επιπλέον, η αποσπασματική απεικόνιση των ιστορικών γεγονότων και η φαινομενικά αδιαμφισβήτητη γλώσσα που χρησιμοποιούν τα σχολικά εγχειρίδια, καθώς και η παραδοσιακή διδασκαλία ευθύνονται για τον σχετικά χαμηλό βαθμό κατανόησης της φύσης γενικότερα της ιστορικής γνώσης (Shelmit, 1987).

Σε συνάφεια με την εθνοκεντρική προσέγγιση του ελληνικού σχολικού εγχειριδίου εντοπίζονται αφηγήσεις με στερεοτυπικές ερμηνείες (π.χ. κρυφό σχολειό), αλλά και αποσιωπήσεις των αρνητικών και συγκρουσιακών στιγμών της εθνικής ιστορίας, όπως οι εμφύλιοι πόλεμοι. Ως απόρροια αυτού, δικαιολογούνται στο παρόν δείγμα οι ελάχιστες, μόνο δύο, αναφορές των μαθητών στους εμφυλίους κατά τη διάρκεια της επαναστατικής περιόδου, χωρίς βέβαια να είναι δυνατή μια περαιτέρω ανάλυση, αλλά και οι αναφορές που σκιαγραφούν την υπεροχή του εθνικού «εαυτού» μέσα από χαρακτηριστικά που υποδεικνύουν τον ανυπότακτο χαρακτήρα του ελληνικού έθνους (π.χ. «Προτιμούσαν να πεθάνουν για την ελευθερία παρά να ανεχτούν τέτοιο πράγμα» (συν. 29, κορίτσι, Β γυμν.), και τα σπουδαία χαρακτηριστικά του (π.χ. «...και επειδή ήταν πιο έξυπνοι νίκησαν γιατί τα σχέδιά τους ήταν πιο πολύπλοκα από των Τούρκων», συν. 23, κορίτσι, Β γυμν.).

Υπάρχουν μελέτες (Hallden, 1993; Jacott et al., 1997, σελ.305) που δείχνουν πώς, παρά τις προσπάθειες του εκπαιδευτικού να παρέχει δομικές προσεγγίσεις (structural approach) για τις ιστορικές συνθήκες που συζητιούνται στις σχολικές τάξεις και παρά του γεγονότος ότι τα σχολικά εγχειρίδια δεν παρέχουν μόνο αφηγηματικές παρουσιάσεις των ιστορικών γεγονότων, οι μαθητές τείνουν να παρέχουν στις εξηγήσεις τους τις ενέργειες των ιστορικών προσώπων.

Εάν η ιστορία κατανοείται με αυτούς τους όρους στα αρχικά στάδια ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης, οι εκπαιδευτικοί και τα εγχειρίδια της ιστορίας θα πρέπει να συμπεριλαμβάνουν με πιο σαφή τρόπο τις σχέσεις μεταξύ ιστορικών προσώπων και των δράσεων τους, τους στόχους, τα κίνητρά και τις συνέπειες των πράξεών τους. Για να επιτευχθεί αυτό, οι αιτιώδεις δεσμοί μεταξύ των ανθρώπινων ενεργειών και μιας σειράς γεγονότων θα πρέπει να παρουσιάζονται με πιο συνεπή τρόπο. Φυσικά, δεν πρέπει να παραβλεφθεί το γεγονός ότι τα στοιχεία πρέπει να τεθούν σε ένα ευρύτερο

κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο, προκειμένου να δοθεί μια πληρέστερη προσέγγιση με αιτιακούς όρους για το υπό μελέτη ιστορικό γεγονός (Jacott et al, 1997, σελ. 306).

Όσον αφορά την κατανόηση των εννοιών της επάρκειας και της αναγκαιότητας των αιτιών στα ιστορικά γεγονότα παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές όλων των τάξεων, στην πλειοψηφία τους, συνέκλιναν στην άποψη ότι οι αιτίες που ανέφεραν υπήρξαν επαρκείς για την εκδήλωση της ελληνικής επανάστασης του 1821, ωστόσο η δικαιολόγησή τους υπήρξε ανεπαρκής, γεγονός το οποίο εγείρει αμφιβολίες για την κατανόηση της έννοιας από τους ίδιους. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης φανέρωσαν ότι η έννοια της επάρκειας συσχετίζεται είτε με την ύπαρξη πληθώρας αιτιών, είτε με τον βαθμό σημαντικότητάς τους.

Στην πρώτη περίπτωση, οι απαντήσεις των μαθητών στηρίχθηκαν σε εξηγήσεις που φανερώνουν ότι η ύπαρξη πληθώρας αιτιών, όπως για παράδειγμα η έλλειψη φαγητού, η υποδούλωση και η επιρροή των φιλελεύθερων ιδεών, η ποσότητα, δηλαδή, των διάφορων αιτιών αποτελεί το βασικό στοιχείο το οποίο ερμηνεύει την έννοια της επάρκειας.

Στη δεύτερη περίπτωση η επάρκεια συσχετίστηκε με τον βαθμό σημαντικότητας των αιτιών που εντόπισαν οι μαθητές και τον αντίστοιχο αντίκτυπο που είχαν στην κοινωνία. Σε αυτή την περίπτωση δεν δόθηκε σημασία στη διάσταση της ύπαρξης πολλαπλών αιτιών, όπως στην προηγούμενη. Η ποσότητα δείχνει να μην έχει σημασία καθώς δίνεται προτεραιότητα στην σπουδαιότητα των αιτιών, φανερώνοντας μια ανεξάρτητη σχέση της επάρκειας με την ποσότητα αιτιών.

Ωστόσο, υπήρξαν μαθητές οι οποίοι εξίσου συσχέτισαν την επάρκεια των συνθηκών με το βαθμό σημαντικότητας των αιτιών, αξιολογώντας τον αντίκτυπο που είχαν στην καθημερινή ζωή τους και αναδεικνύοντας παραπάνω από μια αιτίες ως επαρκείς. Οι αιτίες δηλαδή, κρίνονται ως επαρκείς για τα αποτελέσματά τους ανάλογα με το βαθμό σημαντικότητάς τους.

Η έννοια της επάρκειας αποδείχθηκε δύσκολη για τους μαθητές. Ορισμένες απαντήσεις αναδεικνύουν τη δύσκολη φύση της έννοιας αυτής αλλά και γενικότερα της αιτιότητας. Η άσκηση για την κατανόηση των εννοιών της επάρκειας και της αναγκαιότητας αποδείχθηκε, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των Voss et al. (2000), σημαντική. Η έρευνά τους έδειξε ότι οι φοιτητές δεν ήταν εξοικειωμένοι με αυτές τις έννοιες πριν την πραγματοποίηση της έρευνας και ότι η εκπαίδευση στην οποία υποβλήθηκαν για την διεξαγωγή της είχε σημαντική επίπτωση στις απαντήσεις και στην αξιολόγησή τους. Ακόμη, έγινε αντιληπτό ότι η αξιολόγηση των παραγόντων ως

επαρκείς ή αναγκαίοι για το αποτέλεσμα σχετιζόταν με το κατά πόσο τα υποκείμενα της έρευνας ήταν γνώστες του εκάστοτε παράγοντα που καλούνταν να χαρακτηρίσουν ως επαρκή ή αναγκαίο (Voss et al., 2000, σελ. 210-211).

Στην παρούσα έρευνα δεν προηγήθηκε εκπαίδευση των μαθητών σε αυτές τις έννοιες. Αναδείχθηκε η δυσκολία κατανόησης της έννοιας καθώς ορισμένοι μαθητές δεν ήταν σε θέση να εντοπίσουν επαρκείς αιτίες αλλά ούτε και να απορρίψουν την ύπαρξή τους. Προσπάθησαν να αντιπαραβάλλουν τις συνθήκες της ιστορικής περιόδου με τη σημερινή εποχή αναγνωρίζοντας και συγκειμενοποιώντας την αιτιότητα στο ιστορικό της πλαίσιο, αλλά, παράλληλα, αναδεικνύοντας και την πολυπλοκότητα της.

Στην περίπτωση των αναγκαίων συνθηκών, τα αποτελέσματα της ανάλυσης ανέδειξαν ότι οι μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο σύνολό τους, θεώρησαν ότι δεν υπήρξαν απαραίτητες αιτίες για την εκδήλωση της ελληνικής επανάστασης, ενώ αντίθετα συμφώνησαν στην ύπαρξη επαρκών αιτιών που συνέβαλαν σε αυτή. Παρόμοια αποτελέσματα ανέδειξε και η έρευνα των Voss et al. (2000), κατά την οποία οι φοιτητές κλήθηκαν να συζητήσουν τους λόγους κατάρρευσης της Σοβιετικής Ένωσης.

Γενικότερα, εντοπίστηκαν δυσκολίες στην αιτιολόγηση των απαντήσεών τους αλλά και στην κατανόηση της αναγκαιότητας των αιτιών, καθώς έπεφταν σε αντιφάσεις που άπτονται στον ορισμό της έννοιας, όπως αποδόθηκε στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας. Η θέση των μαθητών όλων των τάξεων φάνηκε να αποκλείει την ύπαρξη αναγκαίων αιτιών για την πρόκληση ενός γεγονότος. Βάσει αυτού, στη σκέψη των μαθητών φαίνεται να μην υπάρχουν καθοριστικές αιτίες που δρουν καταλυτικά στα ιστορικά γεγονότα.

Για τη στήριξη της παραπάνω θέσης προτάθηκαν από τους ίδιους περαιτέρω αιτίες οι οποίες πιθανότατα να συνέβαλαν στην εκδήλωση του μελετώμενου ιστορικού γεγονότος. Οι μαθητές της Στ τάξης εστίασαν σε περαιτέρω παράγοντες που αφορούν τις πράξεις των Τούρκων (περισσότερες απειλές, εκβιασμοί, δημόσιες θανατώσεις), ενώ οι μαθητές της Α΄ και Β΄ γυμνασίου στράφηκαν σε κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς και πολιτιστικούς παράγοντες, όπως η διαφορετικότητα στη θρησκεία, στα έθιμα, στις γιορτές, στα εξωτερικά πρότυπα και επιρροές (Διαφωτισμός, γαλλική επανάσταση), επεκτατική πολιτική Οθωμανών, οικονομική κρίση, παράγοντες, οι οποίοι θεωρήθηκαν ότι θα μπορούσαν να συμβάλλουν, εκτός των υπολοίπων που αναφέρθηκαν σε προηγούμενες ερωτήσεις, στην εκδήλωση της ελληνικής επανάστασης.

Η αναγκαιότητα των αιτιών προσεγγίζεται συχνά μέσω της χρήσης του αντιγεγονικού συλλογισμού του οποίου η απουσία στις απαντήσεις του παρόντος δείγματος είναι αξιοσημείωτη. Μόνο ένας μαθητής εμφάνισε αυτού του είδους τον συλλογισμό αν και ο ισχυρισμός του δεν σχετίζονταν με το μελετώμενο ιστορικό περιεχόμενο. Η περιορισμένη χρήση αντιγεγονικών συλλογισμών υπήρξε και σε παρόμοια έρευνα των Voss et al (1994:418) το δείγμα των οποίων περιλάμβανε μεγαλύτερες ηλικίες, όπως προπτυχιακούς φοιτητές, πτυχιούχους και ενήλικες. Τέσσερις ήταν οι περιπτώσεις του δείγματος που εμφάνισαν αυτού του είδους τον συλλογισμό και οι οποίες πραγματοποιήθηκαν από τα υποκείμενα των οποίων οι εκθέσεις ήταν πιο σύνθετες από των υπολοίπων.

Επιπλέον, στο παρόν δείγμα υπήρξε απουσία αξιολόγησης των αιτιών που θεωρήθηκαν ότι συνέβαλαν στην εκδήλωση της ελληνικής επανάστασης. Μια μόνο μαθήτρια της Στ δημοτικού επέδειξε προσπάθεια αξιολόγησης των αιτιών που παρέθεσε, όπου σε αυτή την περίπτωση, η αναγκαιότητα συνδέθηκε με την σημαντικότητα των αιτιών, όπως και στην περίπτωση της έννοιας της επάρκειας.

Σύμφωνα με τους Harris et al. (1996), υπάρχουν διάφοροι θεωρητικοί, όπως οι Bloom (1981) και Scribner (1977), που έχουν υποδείξει ότι η αντιγεγονική σκέψη είναι μια ικανότητα που είναι εύθραυστη ακόμη και στους ενήλικες, εάν δεν έχουν πρόσβαση σε διάφορα γλωσσικά ή πολιτισμικά ερεθίσματα. Ωστόσο, η πρόσφατη έρευνα προσφέρει διαφορετικές προσεγγίσεις. Υπάρχουν μελέτες που υποστηρίζουν ότι τα παιδιά από την ηλικία των τριών με τεσσάρων ετών είναι δυνατό να απαντούν σωστά σε ερωτήσεις που αναδεικνύουν τη φύση του αντιγεγονικού συλλογισμού. Παρόλο που τα παιδιά σπάνια παράγουν ολοκληρωμένες δηλώσεις με αντιγεγονικά σχήματα πριν από την ηλικία των 4-5 ετών (Kuczaj και Daly, 1979: Harris et al., 1996), υπάρχουν ευρήματα ότι από την ηλικία των δύο και τριών ετών μπορούν να συνειδητοποιήσουν τι δεν συνέβη πραγματικά, αλλά θα μπορούσε να έχει συμβεί, εάν οι συνθήκες ήταν διαφορετικές. Άλλες έρευνες υποστηρίζουν ότι η ικανότητα αυτή δεν αναπτύσσεται πριν από τα πέντε με έξι έτη (Rathetseder et al., 2013, σελ. 390). Ωστόσο, είναι σημαντικό να εκτιμηθεί ο βαθμός στον οποίο η αντιγεγονική σκέψη των παιδιών συμβαίνει αυθόρμητα ή απαιτεί κάποια προτροπή.

Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο της ανάδειξης των τύπων των αιτιών που επιλέγουν οι μαθητές για να εξηγήσουν τα ιστορικά γεγονότα μελετήθηκε η υπόθεση ότι θα υπάρχει η τάση να αξιολογούν ως σημαντικότερα τα αίτια τα οποία βρίσκονται χωρικά και χρονικά κοντά στο αποτέλεσμα τους. Πράγματι, τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι οι

μαθητές κατέταξαν στις τέσσερις τελευταίες θέσεις τους παράγοντες οι οποίοι έδρασαν μακροπρόθεσμα και εκτός του κατεχόμενου χώρου και αφορούν κατά βάση τις πολιτιστικές συνθήκες που έλαβαν χώρα (την ανάπτυξη του φιλελληνικού κινήματος, την επιρροή του Νεοελληνικού Διαφωτισμού, τη γνωριμία των Ελλήνων εμπόρων με τις φιλελεύθερες ιδέες του 18ου αιώνα, τη σταδιακή παρακμή της Οθωμανικής αυτοκρατορίας).

Η έρευνα των Voss et al. (1994:420-421) ανέδειξε ίδια συμπεράσματα, καθώς η αξιολόγηση των παραγόντων από προπτυχιακούς, πτυχιούχους και ορισμένους ενήλικες που δεν σχετίζονταν με το Πανεπιστήμιο, κατέληξε στο γεγονός ότι οι οικονομικές συνθήκες συγκέντρωσαν την υψηλότερη προτίμηση στις επιλογές των υποκειμένων της έρευνας, όπως και στην παρούσα έρευνα, ενώ οι παράγοντες που απείχαν χρονικά και χωρικά από το την κατάρρευση της Σοβιετικής Ένωσης θεωρήθηκαν λιγότερο σημαντικοί. Τα υποκείμενα της παραπάνω έρευνας θεώρησαν ότι η πτώση συνέβη λόγω των οικονομικών συνθηκών και των πολιτικών αλλαγών που έλαβαν χώρα στη Σοβιετική Ένωση και αξιολόγησαν ως λιγότερο σοβαρές τις πιθανές αιτίες που απείχαν χρονικά από την πτώση και αυτές που πραγματοποιήθηκαν χωρικά έξω από τη Σοβιετική Ένωση, όπως ήταν η επιρροή των Ηνωμένων Πολιτειών. Αντίστοιχα, στην παρούσα εργασία τα υποκείμενα της έρευνας θεώρησαν ότι η ελληνική επανάσταση συνέβη λόγω των οικονομικών επιπτώσεων της κρίσης που υπήρξε στις αρχές του 19^{ου} αιώνα και της καταπίεσης και των δυσκολιών που επέφεραν οι συνθήκες της σκλαβιάς στους υπόδουλους, οι οποίες ανέπτυξαν τα κίνητρα και την επιθυμία για την απελευθέρωση τους. Τα εσωτερικά κίνητρα και οι επιθυμίες των υπόδουλων σε σχέση με τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες που επικρατούσαν οδήγησαν τελικά στην ελληνική επανάσταση του 1821. Ακόμα, η αξιολόγηση των μαθητών έφερε σε υψηλή θέση τον ρόλο των ιστορικών προσώπων και μονάδων, όπως οι κλέφτες, οι Μεγάλες Δυνάμεις και ο Ρήγας Φεραίος, οι οποίοι έδρασαν χρονικά κατά τη διάρκεια της επανάστασης.

Όσον αφορά τη δεξιότητα των μαθητών να διακρίνουν τις επεξηγηματικές δηλώσεις από τα γεγονότα τα αποτελέσματα απεικονίζουν μια σαφή δυσκολία. Η πλειοψηφία των μαθητών δεν επέλεξε τις προτάσεις που είχαν επεξηγηματικό ρόλο, δηλαδή που αιτιολογούσαν την επιτυχημένη έκβαση της ελληνικής επανάστασης που ξεκίνησε τον Μάρτιο του 1821. Αντίθετα, οι περισσότεροι μαθητές, όπως παρουσιάστηκε στο διάγραμμα 9.1, έκριναν ότι η επιτυχία της επανάστασης οφείλεται στο γεγονός ότι είτε «δεν άντεχαν άλλο υποδουλωμένοι», είτε στο γεγονός ότι «είχαν

ως αρχηγό τον Θ. Κολοκοτρώνη». Οι επεξηγηματικές δηλώσεις βρίσκονται στην τρίτη και στην πέμπτη θέση στο σύνολο των απαντήσεων των μαθητών όλων των σχολικών τάξεων. Η προσωποκεντρική θέαση της αιτιότητας διακρίνεται και σε αυτό το σημείο χωρίς να αποτελεί απαραίτητα στόχος της παρούσας ερώτησης. Τρεις ήταν οι μαθητές οι οποίοι επέλεξαν τις επεξηγηματικές προτάσεις, ένας από κάθε μια σχολική τάξη. Ωστόσο, η αιτιολόγηση των απαντήσεών τους δεν φανέρωσε τον εντοπισμό και τη διάκρισή τους από τις υπόλοιπες δηλώσεις εξαιτίας του επεξηγηματικού τους ρόλου.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έρχονται σε αναντιστοιχία με αυτά άλλων ερευνών, όπως των Lee et al. (1996:15-18), οι οποίοι στο πλαίσιο του Chata project διατύπωσαν τη θέση πως οι μαθητές, ηλικίας 7 έως 14 ετών, σε ποσοστό 57%, επέλεξαν τις δύο προτάσεις που παρείχαν τις αιτίες οι οποίες δικαιολογούσαν καλύτερα την ερώτηση «Γιατί οι Ρωμαίοι κατάφεραν να κατακτήσουν τη Βρετανία;». Η παραπάνω ερώτηση σχεδιάστηκε στο πλαίσιο διερεύνησης των ιδεών των μαθητών σχετικά με την ιστορική εξήγηση και τονίστηκε ότι στόχος της επεξήγησης αποτελούσε το αποτέλεσμα της εισβολής των Ρωμαίων και όχι των λόγων που τους οδήγησαν στην επικείμενη εισβολή (Lee et al., 1996, σελ.15). Τα αποτελέσματα ανέδειξαν την εικόνα όπου υπήρχε αύξηση του ποσοστού των παιδιών που επέλεγαν τις επεξηγηματικές δηλώσεις όσο αυξάνονταν η ηλικία, ενώ υπήρχαν και εξαιρέσεις. Ένα μικρό ποσοστό μαθητών ηλικίας 7 ετών έκαναν την απαραίτητη διάκριση σε αντίθεση με τους κάποιους μαθητές στην ηλικία των 14 ετών.

Παράλληλα, στην ίδια έρευνα διαπιστώθηκε ότι σε κάθε ηλικία οι ιδέες των μαθητών για την ιστορική εξήγηση διαφέρουν κατά πολύ. Για παράδειγμα, ορισμένοι οχτάχρονοι μαθητές διέθεταν πιο εκλεπτυσμένες ιδέες σε σύγκριση με αυτές των δωδεκάχρονων ή δεκατετράχρονων. Ακόμα, παρατηρήθηκε ότι οι ιδέες δεν αναπτύσσονται αρμονικά, αλλά αναπτύσσονται σε διαφορετικούς χρόνους (Ρεπούση, 2000). Για παράδειγμα, ένας μαθητής μπορεί να έχει σημειώσει πρόοδο ως προς την αντίληψη της έννοιας της αιτίας αλλά όχι ταυτόχρονα ως προς τη λογική κατανόηση ή το αντίθετο. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι ο βαθμός ανάπτυξης των μαθησιακών ικανοτήτων δεν εξελίσσεται παράλληλα με την ηλικία αλλά και ούτε ομοιόμορφα σε όλους τους τομείς, αλλά υφίστανται πολλές ανισότητες τόσο σε ενδοατομικό όσο και σε διατομικό επίπεδο.

5.1 Συνεισφορά Ευρημάτων

Η έρευνα στην Ελλάδα γύρω από την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και κατανόησης των μαθητών/-τριών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι περιορισμένη. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συνεισφέρουν σε μια καταγραφή των ιδεών των μαθητών σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται την αιτιότητα στην ιστορία. Σκοπός της έρευνας δεν αποτελεί η γενίκευση των ευρημάτων και η βεβαιότητα ότι οι μαθητές θα εκδηλώσουν παρόμοια επίπεδα ανάπτυξης της ιστορικής αιτιότητας όταν εκτεθούν σε διαφορετικά ιστορικά θέματα. Αποτελεί περισσότερο την προσπάθεια ανάδειξης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων της, καθώς στον ελλαδικό χώρο περιορίζονται κυρίως σε θεωρητικό επίπεδο σημειώνοντας αργή πρόοδο στον ερευνητικό τομέα.

5.2 Προεκτάσεις

Η μελέτη που αφορά την ιστορική σκέψη των παιδιών θεωρείται χρονοβόρα και πολύπλοκη. Γύρω από το ζήτημα που μελετήθηκε παραμένουν κάποια στοιχεία τα οποία εξακολουθούν να μένουν αδιερεύνητα δεδομένων των περιορισμών του διαθέσιμου χρόνου και του δείγματος. Μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών της παρούσας έρευνας για τις απόψεις τους σχετικά με την κατανόηση της ιστορικής αιτιότητας προέκυψαν επιπλέον ερευνητικά ερωτήματα τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν σκέψεις για πιθανές προεκτάσεις της.

Μία έρευνα η οποία θα διαφοροποιούνταν μεθοδολογικά, είναι η έρευνα δράσης η οποία θα υλοποιούνταν σε ένα μόνο τμήμα μίας τάξης. Μέσα από αυτή την έρευνα μπορεί κανείς να παρακολουθήσει και να καταγράψει την εξέλιξη του τμήματος, έπειτα από εκπαίδευση που θα αφορά την εξοικείωση των μαθητών με τις έννοιες της επάρκειας και της αναγκαιότητας, στην παραγωγή και ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας που θα στηρίζεται στην επεξήγηση των ιστορικών φαινομένων, δηλαδή στην αιτιότητα. Εφόσον οι διαθέσιμες ώρες διδασκαλίας θα είναι επαρκείς, ο/η ερευνητής/τρια θα έχει το διαθέσιμο χρόνο να τους παρέχει το πλαίσιο και τα απαραίτητα μεθοδολογικά εργαλεία που θα προσεγγίσουν τις παραπάνω έννοιες. Επιπλέον, μέσω της σύγκρισης των αρχικών και τελικών επιδόσεων των μαθητών θα

μπορούσαν να αντληθούν ενδιαφέροντα στοιχεία ως προς την κατανόηση των εννοιών αλλά και της αποτελεσματικότητας των παιδαγωγικών μεθόδων.

Ακόμα μια έρευνα, παρόμοια με την παρούσα, θα μπορούσε να μελετήσει την ιστορική αιτιότητα σε μαθητές τις πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και φοιτητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, παρέχοντας πληρέστερα στοιχεία για τα στάδια της κατανόησής της από τους μαθητές.

Τέλος, ενδιαφέροντα στοιχεία και σημαντική συνεισφορά ως προς την κατανόηση της αιτιότητας από τους μαθητές θα μπορούσε να αποτελέσει η μελέτη της ανάπτυξης της επιχειρηματολογίας για τις αιτίες των ιστορικών φαινομένων σε σχέση με την ανάπτυξη του γλωσσικού μηχανισμού, κάτι το οποίο δεν ήταν δυνατό να διερευνηθεί στην παρούσα μελέτη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Ανδρέου, Π. Α. - Κασβίκης, Κ. (υπό δημοσίευση), «*Αναθεωρώντας την «αναθεώρηση» της σχολικής ιστορίας: επιστημολογικές, ιστοριογραφικές και διδακτικές παλινδρομήσεις στο νέο σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της Στ' Δημοτικού*», στο Συνέδριο του Κέντρου Έρευνας και Αξιολόγησης Σχολικών Βιβλίων και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (ΚΕΑΣΒΕΠ), του Τομέα Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη, 17-19 Μαρτίου 2017.
- Γαλάτης, Σ. (2016, Σεπτέμβριος). Αντιγεγονικές συνεπαγωγές και David Lewis. *Gavagai*, 2, 74-88. Ανακτήθηκε από: <http://gavagaiphilosophy.weebly.com/uploads/8/2/0/0/82000672/4.pdf>
- Γατσώτης, Π. «Ο λόγος των μαθητών σε σύγκριση με τη σύγχρονη ιστορική σκέψη και σε σχέση με τις ιδέες και τις αξίες του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντός τους». Στο Κόκκινος, Γ. και Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις Αρχές του 21^{ου} αιώνα*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2006, σ. 555-618.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα, Κριτική.
- Κόκκινος, Γ. & Μπήτρου, Ε., (2002). «Η παθολογία της ιστορικής σκέψης και κουλτούρας: Το παράδειγμα των φοιτητών του Β' έτους/ Δ' εξαμήνου του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών». Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα και Φ. Καλαβάσης (επιμ.), *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία*, том, Γ' : *Αποκλίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης*, Ατραπός, Αθήνα, σ. 189,192, 212.
- Κυριαζή, Ν., (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση μεθόδων και πρακτικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, τόμ. Β, Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη. Στο Βακαλούδη, Α., (2014). *Εκπαιδευτική και Παιδαγωγική αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας στη Διδακτική της Ιστορίας*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Μπιτσάκης, Ε. (2003). *Δρόμοι της διαλεκτικής*. Αθήνα: Άγρα.

- Νάκου, Ε. (2000). Ιστορική Γνώση και Μουσείο. *Μνήμων*, 22, 221-237. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.12681/mnimon.590>
- Νάκου, Ε., (2000). Τα παιδιά και η Ιστορία - Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία. Στο Βακαλούδη, Α., (2014). *Εκπαιδευτική και Παιδαγωγική αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας στη Διδακτική της Ιστορίας*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 72-81. Ανακτήθηκε από: doi:<http://dx.doi.org/10.12681/jode.9726>
- Ρεπούση, Μ., (2000). Οι έννοιες της ιστορίας. Από την Ιστορική Γνώση στην Ιστορική Κατανόηση. *Μνήμων*, 22, 191. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.12681/mnimon.589>
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2004). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενογλώσση

- Andreou, A. P. & Kasvikis, K., (2015). "A new "old-fashioned" textbook for Greek Primary education: Going backwards after the conflict". *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research (IJHLTR)*, Vol. 13.1., p. 36-48.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). Teaching history for the common good. Στο Van Drie, J., & van Boxtel, C., (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, Vol 20. 2., p. 87-110.
- Braudel, F. (1968). *La Historia y las Ciencias Sociales*. Στο Montanero, M. & Lucero, M. (2008). Causal discourse and the teaching of history. How do teachers explain historical causality? *Instructional Science*, Vol. 39, 2., p. 109-136.
- Booth, M., (1987). Ages and Concepts: a critique of the Piagetian approach to history teaching. Στο Schoeman, S. (2007). *Cognitive processes in history: learners'*

- explanation of the causes of colonialism in Africa. *South African Journal of Education, Vol 27*. p. 709-727.
- Booth, M., (1993). Students' Historical Thinking and the National History Curriculum in England. *Theory & Research in Social Education, Vol. 21*, p. 105-127. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1080/00933104.1993.10505695>
- Burston, W., H., & Thompson, D., (1967). *Studies in the nature and teaching of history*. London: RKP.
- Carr, E. H., (1961). *What is history?* Cambridge: University of Cambridge.
- Carretero, M., Jacott, L., Limon, M., Lopez- Manjon, A. & Leon, J.A. (1994). Historical Knowledge: Cognitive and Instructional Implications. Στο Carretero, M. – Voss, J.F. (eds), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, Hillsdale / New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 357-376.
- Carretero, M., López-Manjón, A., & Jacott, L. (1997). Explaining historical events. *International Journal of Educational Research, Vol 27,3* ,p.245–254.
- Cheng, P. W., & Novick, L. R. (1991). Causes versus enabling conditions. *Cognition, Vol 40*, (1–2), p. 83–120. Ανακτήθηκε από: [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(91\)90047-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(91)90047-8)
- Collingwood, R.G. (1946). *The idea of history*, Oxford, England: Oxford University Press (2nd ed. 1961).
- Dickinson, A., K., & Lee, P., J., (eds) (1978). *History Teaching and Historical Understanding*. London: Heineman.
- Dray, W., H., (1957). *Laws and explanation in history*. Oxford: Oxford University Press.
- Duthie, J. (1986). The Web: A powerful tool for teaching and evaluation of the expository essay. Στο Montanero, M. & Lucero, M. (2011). Causal discourse and the teaching of history. How do teachers explain historical causality? *Instructional Science, Vol. 39*, 2, p. 109-136.
- Goertz, G., Levy, S., (2005). *Causal explanations, necessary conditions, and case studies: World War I and the End of the Cold War*. Unpublished manuscript.
- Jacott, L., López-Manjón, A., & Carretero, M. (1998). Generating explanations in history. Στο J. F. Voss, & M. Carretero (Eds.) *Learning and reasoning in history. International review of history education*, 2, 294–306. London: Woburn.

- Hallam, R., N., (1970). Piaget and Thinking in history. Στο Schoeman, S. (2007). Cognitive processes in history: learners' explanation of the causes of colonialism in Africa. *South African Journal of Education, Vol 27*, p. 709-727.
- Hallden, O., (1986). Learning history. *Oxford Review of Education, 12*, 53-56.
- Hallden, O., (1997). Conceptual change and the learning of history. Στο J.F. Voss (Eds.) *Explanation and Understanding in Learning History. International Journal of Education Research, 27, 3*, p. 201-210. Ανακτήθηκε από: [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(97\)89728-5](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(97)89728-5)
- Harris, P., German, T. & Mills, P. (1996). Children's use of counterfactual thinking in causal reasoning. *Cognition, 61*, p. 233-259.
- Haydn, T., Arthur, J., & Hunt, M., (1997). *Learning to Teach History in the Secondary School: A Companion to School Experience*. London: Routledge.
- Inhelder, B., & Piaget, J., (1958). The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence. New York: Basic Books. Στο Schoeman, S. (2007). Cognitive processes in history: learners' explanation of the causes of colonialism in Africa. *South African Journal of Education, Vol 27*, p. 709-727.
- Lee, P., (1998). A lot of guess work goes on in children's understanding of historical accounts. *Teaching History*, Issue 92:29-32.
- Lee, P. & Ashby, R., (2001). Empathy, Perspective Taking and Rational Understanding. Στο Βακαλούδη, Α., (2014). *Εκπαιδευτική και Παιδαγωγική αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας στη Διδακτική της Ιστορίας*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: Θεσσαλονίκη.
- Lee, P., Dickinson, A. & Ashby, R., (1996). Progression in Children's Ideas about History. Στο Hughes, M. (eds), *Progression in Learning*, Clevedon: Bristol Adelaide, pp. 50-81.
- Lee, P. & Shemilt, D., (2009). 'Is any explanation better than none? Over-determined narratives, senseless agencies and one-way streets in students' learning about cause and consequence in history'. *Teaching History*, 137, 42-9.
- Lee, P., (1984). Historical Imagination. Στο Dickinson, A.K. – Lee, P.J. – Rogers, P.J (eds.), *Learning History*, London: Heinemann Educational Books, p. 85-117.
- Levstik, L. S., & Pappas, C. C. (1987). Exploring the development of historical understanding. *Journal of Research and Development in Education, Vol 21*, p. 1-15.

- Maxwell, J., A., (2004). Causal Explanation, Qualitative Research, and Scientific Inquiry in Education. *Educational Researcher*. Vol 33, 2, p. 3-11.
- McCarthy Young, K., & Leinhardt, G. (1998a). Writing from primary document. A way of knowing in history. *Written communication*, Vol. 15, 1, p. 25–68.
- Montanero, M. & Lucero, M. (2011). Causal discourse and the teaching of history. How do teachers explain historical causality? *Instructional Science*, Vol. 39, 2, p. 109-136.
- Mulholland, R., & Ludlow, H. (1992). *Teaching the past for the future*. Στο Schoeman, S. (2007). Cognitive processes in history: learners' explanation of the causes of colonialism in Africa. *Cognitive Processes*, Vol. 19.
- Nersäter, F. A. (2018). Student understanding of causation in History in relation to specific subject matter – causes behind the scramble for Africa. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, Vol 5, 1, p. 76-89.
- Peck, C., & Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. 24. *Canadian Journal of Education*, Vol 31, 4, p. 1015-1038
- Peel, E., A., (1967). Some Problems in the Psychology of History Teaching. Στο Schoeman, S. (2007). Cognitive processes in history: learners' explanation of the causes of colonialism in Africa. *South African Journal of Education*, Vol 27, p. 709-727.
- Rivière, A., Nunez, M., Barquero, B., & Fontela, F. (1998). Influence of intentional and personal factors in recalling historical texts: A developmental perspective. Στο J. F. Voss, & M. Carretero (Eds.) *Learning and reasoning in history*. *International review of history education*, Vol 2, p. 214–226. London: Woburn.
- Rafetseder, E., Schwitalla, M., Perner, J. (2013). Counterfactual reasoning: From childhood to adulthood. *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol 114, p. 389-404.
- Russo, F., (2010). *Causality and Causal Modelling in the Social Sciences*. *Measuring Variations*. University of Kent.
- Salmon, W. C. (1989). Four decades of scientific explanation. Στο P. Kitcher & W. C. Salmon (Eds.), *Scientific explanation* (pp. 3–219). Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Schoeman, S. (2007). Cognitive processes in history: learners' explanation of the causes of colonialism in Africa. *South African Journal of Education, Vol 27*, p. 709-727.
- Seixas, P., (2017). A Model of Historical Thinking, *Educational Philosophy and Theory, Vol 49, 6*, p. 593-605. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Shemilt, D., (1980). *History 13-16. Evaluation Study. Schools Council History Project*. Edinburgh: Holmes McDougall.
- Shemilt, D. (1983). The devil's locomotive. *History and Theory, Vol 22,4*, p. 1–18.
- Shelmit, D., (1987). Adolescent Ideas about Evidence and Methodology in History. Στο Βακαλούδη, Α., (2014). *Εκπαιδευτική και Παιδαγωγική αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας στη Διδακτική της Ιστορίας*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Siegler, R. (2002). *Πώς σκέφτονται τα παιδιά*, (επιμ.) Στέλλα Βοσνιάδου, (μτφρ) Ζωή Κουλεντιανού. Αθήνα : Gutenberg.
- Stanford, M. (1996). *A Companion to the Study of History*, London: Basil Blackwell.
- Steele, I. (1985). *Developments in History Teaching*. Somerset: Open Books. Στο Schoeman, S. (2007). Cognitive processes in history: learners' explanation of the causes of colonialism in Africa. *Cognitive Processes*, 19.
- Van Drie, J., & van Boxtel, C., (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review, Vol 20, 2*, p. 87-110. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
- Von Wright, G., H., (1971). *Explanation and understanding*, Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Voss, J. F., Carretero, M., Kennet, J., & Silfies, L. N. (1994). The collapse of the Soviet Union: A case study in causal reasoning. Στο J. F. Voss & M. Carretero (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*, p. 403–429. Hillsdale: Erlbaum.
- Voss, J. F., Wiley, J., & Kennet, J. (1998). Student perceptions of history and historical concepts. In J. F. Voss & M. Carretero (Eds.), *International review of history education. Learning and reasoning in history, Vol. 2*, p. 307–330. Portland: Woburn Press.

- Voss, J. F., Ciarrochi, J., & Carretero, M. (2000). Causality in history: On the “intuitive” understanding of the concepts of sufficiency and necessity. Στο J. F. Voss & M. Carretero (Eds.), *Learning and reasoning in history: International review of history education, Vol. 2*, p.199-213. London: Woburn.
- Voss, J., F., & Carretero, M. (ed), (1994). *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Voss, JF., (1993). Toward a New Science of Instructional Programmatic Investigations in Cognitive Science and Education — Argument, Inference and Learning. Στο Schoeman, S. (2007). Cognitive processes in history: learners’ explanation of the causes of colonialism in Africa. *Cognitive Processes*, 19.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Έρευνα σε μαθητές /τριες 11-14 ετών με θέμα την κατανόηση και την εξήγηση της αιτιότητας (αίτια – αποτελέσματα)

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

- Φύλο
- Ηλικία
- Τάξη (Δημοτικού /Γυμνασίου)
- Περιοχή κατοίκησης (χωριό, πόλη, νομός)
- Εθνική / εθνοτική / θρησκευτική διαφοροποίηση (π.χ. αλβανικής καταγωγής, βορειοηπειρώτης, πρόσφυγας, μουσουλμάνος/α κλπ)
- Ενδιαφέρον για το μάθημα της Ιστορίας (βαθμός) (π.χ. χαμηλό, μέτριο, υψηλό)

ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

1. Από πού ξέρεις για την Επανάσταση του 1821;
2. Μπορείς να αφηγηθείς με δικά σου λόγια πώς ξεκίνησε και πώς τελείωσε η Επανάσταση του 1821;
3. Κατά την άποψη σου ποιοι ήταν οι λόγοι για τους οποίους οι Έλληνες επαναστάτησαν το 1821;
4. Πιστεύεις ότι οι αιτίες που ανέφερες ήταν επαρκείς ώστε να οδηγηθούμε στην Ελληνική Επανάσταση;

Εναλλακτικά:

- Εάν τα γεγονότα και οι καταστάσεις που περιέγραψες πιο πριν γινόντουσαν με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, όμως στο σήμερα, πιστεύεις ότι θα προκαλούσαν ξανά μια επανάσταση;

Δηλαδή, εάν σήμερα ήμασταν ξανά υποδουλωμένοι, οι αιτίες για την τωρινή επανάστασή μας θα ήταν οι ίδιες ή διαφορετικές από τότε;

5. Πιστεύεις ότι οι αιτίες που ανέφερες ήταν απαραίτητες ώστε να οδηγηθούμε στην Ελληνική Επανάσταση ή θα μπορούσαν ενδεχομένως και άλλες αιτίες να οδηγήσουν στο ίδιο αποτέλεσμα; Ποιες;

6. Από τις αιτίες που ανέφερες ότι προκάλεσαν την Ελληνική Επανάσταση, ποιες είναι για σένα οι πιο σημαντικές για την κήρυξή της και γιατί;

7. Όταν τελειώσει η Ελληνική Επανάσταση δημιουργήθηκε το ελληνικό κράτος το 1830. Από τις αιτίες της Επανάστασης που έχεις ήδη αναφέρει ποιες κατά τη γνώμη σου οδήγησαν στο τελικό αποτέλεσμα; Γιατί;

8. Θα σου απαριθμήσω τώρα κάποια γεγονότα και θα ήθελα να τα βαθμολογήσεις από το 1 έως το 5, ανάλογα με το πόσο σημαντικά θεωρείς ότι ήταν για την κήρυξη της επανάστασης (όσο πιο σημαντικά για την επανάσταση τόσο πιο κοντά στο 5):

1. Η βαριά φορολογία των Οθωμανών στους υπόδουλους χριστιανούς.
2. Οι οικονομικές επιπτώσεις (φτώχεια, ανεργία, μείωση εσόδων από το εμπόριο) που έφερε στους Έλληνες έμπορους και ναυτικούς η κρίση στις αρχές του 19^{ου} αιώνα.
3. Οι Έλληνες, μέσω του εμπορίου αλλά και των παροικιών, γνώρισαν τις φιλελεύθερες ιδέες του 18^{ου} αι., όπως αυτές που διατυπώθηκαν από τον Διαφωτισμό και τη Γαλλική Επανάσταση.
4. Η επιρροή του Νεοελληνικού Διαφωτισμού στην καλλιέργεια της παιδείας και στην ανάπτυξη μιας νέας ιδεολογίας (για παράδειγμα μέσα από το έργο του Αδ. Κοραή).
5. Η ανάπτυξη φιλελληνισμού στη Δύση και η επιρροή του στους υπόδουλους Έλληνες.
6. Η σταδιακή παρακμή και αποδυνάμωση της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας τους δύο αιώνες πριν την ελληνική επανάσταση.
7. Τα παιδομαζώματα και οι στρατολογήσεις των υπόδουλων από τους Οθωμανούς.
8. Το κήρυγμα και η δράση του Ρήγα Φεραίου για την επανάσταση των λαών στα Βαλκάνια και τη δημιουργία ενός δημοκρατικού κράτους.
9. Ο ρόλος των Μεγάλων Δυνάμεων.
10. Η δράση της Φιλικής Εταιρείας.
11. Ο ρόλος των κλεφτών στη συνείδηση των υπόδουλων Ελλήνων.
12. Οι εξισλαμισμοί και η θρησκευτική καταπίεση.

9. Όπως ξέρεις, κατά τη διάρκεια της Οθωμανικής κυριαρχίας οι Έλληνες έκαναν πολλές εξεγέρσεις. Όλες απέτυχαν. Τον Μάρτιο του 1821 ξεκίνησε μια νέα επανάσταση η οποία πέτυχε. Θα σου διαβάσω έξι προτάσεις και θα ήθελα να

επιλέξεις τις δύο οι οποίες σύμφωνα με τη γνώμη σου δικαιολογούν γιατί οι Έλληνες ήταν ικανοί να ξεκινήσουν μια επιτυχημένη επανάσταση τον Μάρτιο του 1821 στην Πελοπόννησο.

Οι Έλληνες ήταν ικανοί να ξεκινήσουν μια πετυχημένη επανάσταση γιατί:

1. Υπερείχαν αριθμητικά στην Πελοπόννησο και υπήρχαν πολλά στελέχη της Φιλικής Εταιρείας στην περιοχή.
2. Την απόφαση για την έναρξη της επανάστασης την πήρε η Φιλική Εταιρεία.
3. Δεν άντεχαν άλλο υποδουλωμένοι.
4. Είχε ιδρυθεί η Φιλική Εταιρεία.
5. Το ορεινό τοπίο θα δυσκόλευε τους Οθωμανούς Τούρκους.
6. Είχαν ως αρχηγό τους τον Θεόδωρο Κολοκοτρώνη.

Δεύτερη ερώτηση: Μπορείς να πεις γιατί απέρριψες τις άλλες 4 αιτίες;

