

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

**Οι αντιλήψεις των καθηγητών για το μάθημα της Ιστορίας στο Λύκειο:
Πρόγραμμα Σπουδών - Διδακτική Μεθοδολογία - Αξιολόγηση του μαθήματος -
Επιμόρφωση**

Έτος Συλλογής Δεδομένων: 2004

**Υπεύθυνη έρευνας:
Αναστασία Κυρκίνη-Κούτουλα
Σύμβουλος Π.Ι.**

**Ομάδα έρευνας:
Έφη Αργυρού, Δημήτριος Γιαννακόπουλος, Βασιλική Σακκά**

**Επεξεργασία ερευνητικών δεδομένων, ποιοτική ανάλυση/ερμηνεία στοιχείων:
Ελένη Αποστολίδου, Αναστασία Κυρκίνη- Κούτουλα, Βασιλική Σακκά**

**Στατιστική επεξεργασία στοιχείων:
Σπύρος Φερεντίνος**

**Αποδελτίωση στοιχείων:
Αικατερίνη Παππού, Σταυρούλα Σκλήρη, Κωνσταντίνος Μέκκας**

**Φιλολογική επιμέλεια:
Αντωνία Δημητράσκου**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Α. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

- Παραδοχές των καθηγητών της Ιστορίας σε σχέση με τον παιδαγωγικό τους ρόλο, [σελ. 3](#)
- Παραδοχές των καθηγητών της Ιστορίας σε σχέση με την επιστήμη της Ιστορίας, [σελ. 3](#)
- Γενική παιδαγωγική και διδακτική της Ιστορίας «τροφοδοτούν» εξίσου τις «Αποφάσεις» των καθηγητών μέσα στην τάξη, [σελ. 4](#)
- Το πλαίσιο της εκπαίδευσης των καθηγητών της Ιστορίας στην Ελλάδα, [σελ. 5](#)
- Το ερωτηματολόγιο: με ποιο τρόπο διαμορφώθηκαν οι ερωτήσεις, [σελ. 7](#)

Β1. ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

(Ερωτήσεις: 37, 43, 70, 53, 68, 69-72, 12, 30, 32, 25 26, 28, 29, 58), [σελ. 7](#)

Β2. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ, [σελ. 20](#)

Γ. ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ (ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ)

(Ερωτήσεις: 19-22, 32, 41, 42, 44-49, 54-57), [σελ. 24](#)

Γ1. Συνόψιση ευρημάτων σχετικά με τα σχολικά βιβλία (ερωτήσεις 19-22 και 44), [σελ. 27](#)

Γ2. Συνόψιση ευρημάτων σχετικά με τα εποπτικά μέσα και άλλες διδακτικές επιλογές (ερωτήσεις 41-48), τα «ευαίσθητα» ζητήματα στην Ιστορία (ερώτηση 32), τη συνεργασία μεταξύ των καθηγητών, τη συνεργασία μεταξύ των καθηγητών και του Σχολικού Συμβούλου (ερωτήσεις 54-57), [σελ. 33](#)

Δ. ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΚΑΙ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

(Ερωτήσεις: 5-9, 63, 64, 66, 50, 51, 69, 8, 38, 10, 34-36, 13, 14, 39, 40, 17, 18, 61, 71-78), [σελ. 38](#)

Δ1. Συνόψιση ευρημάτων σχετικά με την επιμόρφωση των καθηγητών, [σελ. 41](#)

Δ2. Συνόψιση ευρημάτων σχετικά με τα χρόνια υπηρεσίας των καθηγητών και το πλαίσιο διδασκαλίας της Ιστορίας στην Ελλάδα, [σελ. 45](#)

Δ3. Συνόψιση ευρημάτων σχετικά με την προσωπικότητα των καθηγητών, [σελ. 47](#)

Ε. ΠΟΙΟΤΙΚΕΣ, (ανοιγτές), ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ 79 και 80, [σελ. 48](#)

- Ερώτηση 79, [σελ. 48](#)

- Ερώτηση 80, [σελ. 50](#)

ΣΤ. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ, [σελ. 51](#)

Ζ. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, [σελ. 52](#)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ, [σελ. 55](#)

1. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ, [σελ. 55](#)

2. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ, [σελ. 58](#)

A. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έρευνα αποβλέπει στην αποτύπωση του κοινωνικού, επιστημονικού και παιδαγωγικού πορτρέτου των καθηγητών που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας στο Λύκειο. Το δείγμα αποτελείται από 971 φιλόλογους οι οποίοι κατά το σχολικό έτος 2003-2004 δίδασκαν Ιστορία σε όλους τους νομούς της Ελλάδας. Παρά το γεγονός ότι οι νομοί δεν εκπροσωπούνται ανάλογα με τον αριθμό του εκπαιδευτικού πληθυσμού τους, η έρευνα είναι αξιόπιστη, διότι το δείγμα αντιπροσωπεύει πανελλαδικά το 14% του συνόλου των φιλόλογων που δίδασκαν Ιστορία στα Λύκεια τη χρονική αυτή περίοδο. Το ποσοστό αυτό προκύπτει, αν ληφθεί υπόψη αφενός το σύνολο των φιλόλογων που υπηρετούσαν στα Λύκεια (περίπου 10.600) και αφετέρου το ποσοστό όσων δίδαξαν και Ιστορία μεταξύ των άλλων μαθημάτων του κλάδου ΠΕ2, ποσοστό το οποίο υπολογίζεται σε 65% περίπου του συνόλου των υπηρετούντων φιλόλογων, με βάση τα στοιχεία που ετέθησαν αρμοδίως υπόψη μας. Το τελευταίο αυτό ποσοστό αυξομειώνεται ανάλογα με την περιοχή και το σχολείο (π.χ. στην Αθήνα και στα άλλα μεγάλα αστικά κέντρα, όπου το πλήθος των υπηρετούντων φιλόλογων επιτρέπει την ανάθεση των μαθημάτων με κάποια κριτήρια εξειδίκευσης, το ποσοστό αγγίζει το 50%, ενώ στα σχολεία της περιφέρειας και, ιδίως, των ημιαστικών περιοχών το ποσοστό είναι σαφώς μεγαλύτερο, περίπου το 70-90%, διότι εκεί οι φιλόλογοι διδάσκουν κατά κανόνα όλα τα μαθήματα του κλάδου τους). Υπολογίζοντας, επομένως, με βάση τα ανωτέρω στοιχεία, τα οποία ετέθησαν υπόψη μας δειγματοληπτικά από τις αρμόδιες υπηρεσίες των κατά τόπους Διευθύνσεων Β/θμιας Εκπαίδευσης, εκτιμούμε ότι ο αριθμός των φιλόλογων που δίδασκαν Ιστορία στα Λύκεια της χώρας κατά το σχολικό έτος 2003-2004 δεν υπερέβαινε τις 7.000 κατά μέγιστο όρο. Υπολογίζουμε, λοιπόν, το δείγμα μας (971 προς 7.000=περίπου 14%) με βάση αυτόν τον αριθμό. Σημειώνουμε ότι το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από μικρό αριθμό διδασκόντων στην ΤΕΕ. Ωστόσο από την επεξεργασία των απαντήσεων κρίνουμε ότι οι απαντήσεις αυτές μπορούν να λειτουργήσουν ως συγκριτικός δείκτης των παραμέτρων της έρευνας και να δώσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα σ' αυτή.

Η εν λόγω έρευνα διεξήχθη ύστερα από σχετική γνωμοδότηση του Τμήματος Ερευνών, Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Πρ. 1/16-02-2004) και έγκριση του Υπ.Ε.Π.Θ. (Διεύθυνση Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Τμήμα Α' (αριθ. πρωτ. 23077/Γ2/3-3-04).

Για την επιτυχή διεξαγωγή της έρευνας συνεργαστήκαμε με όλους τους Σχολικούς Συμβούλους Φιλόλογων της χώρας, οι οποίοι μερίμνησαν για την έγκαιρη αποστολή των ερωτηματολογίων στα σχολεία, καθώς και για τη συγκέντρωσή των ερωτηματολογίων μετά τη συμπλήρωσή τους από τους καθηγητές των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα. Σημειώνουμε ότι η επιλογή των σχολείων έγινε με κριτήριο την ισότιμη αντιπροσώπευση όλων των Λυκείων της χώρας (αστικών και ημιαστικών περιοχών) σε αναλογικό ανά περιφέρεια αριθμό Λυκείων επιλεγμένων τυχαία. Επίσης, συνεργαστήκαμε με τους Διευθυντές των Διευθύνσεων και τους Προϊσταμένους Γραφείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι ενημέρωσαν σχετικά τους Διευθυντές των σχολείων ευθύνης τους και διευκόλυναν έτσι τη διεξαγωγή της έρευνας. Όσες επισκέψεις των Σχολικών Συμβούλων έγιναν στα σχολεία, προκειμένου να δοθούν περισσότερες πληροφορίες στους καθηγητές για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων της έρευνας, πραγματοποιήθηκαν μετά από συνεννόηση με τους Διευθυντές των σχολείων και σε συνεργασία με τον σύλλογο των καθηγητών για να μη παρεμποδιστεί η ομαλή λειτουργία των σχολείων.

Παραδοχές των καθηγητών της Ιστορίας σε σχέση με τον παιδαγωγικό τους ρόλο

Η επεξεργασία του ερωτηματολογίου και η ανάλυση των δεδομένων έγιναν με συνδυασμό του προγράμματος SPSS και του προγράμματος Excel. Έγινε στατιστική επεξεργασία των δεδομένων και ανάλυση περιεχομένου του λόγου των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις που επιδέχονταν μία μόνο απάντηση αναλύθηκαν με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS, ενώ οι ερωτήσεις που επιδέχονταν περισσότερες από μία απαντήσεις (πολλαπλές απαντήσεις) αναλύθηκαν με τη χρήση του προγράμματος Excel. Στην περίπτωση των ερωτήσεων που επιδέχονταν περισσότερες από μία απαντήσεις τα ποσοστά στους πίνακες και τα διαγράμματα του προγράμματος Excel υπολογίστηκαν επί του συνόλου των απαντήσεων και όχι επί του συνόλου των 971 ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα. Επομένως, είναι δυνατόν το σύνολο των απαντήσεων να υπερβαίνει τα 971 άτομα. Στις ερωτήσεις που επιδέχονταν μία μόνον απάντηση θεωρούμε ότι τα ποσοστά, καθώς και οι απόλυτοι αριθμοί (συχνότητες) που αναγράφονται αντιστοιχούν είτε στα άτομα είτε στις ερωτήσεις. Στις ερωτήσεις που επιδέχονταν περισσότερες από μία απαντήσεις τα ποσοστά αυτά διαφέρουν. Στην περίπτωση αυτή αρκετές φορές επιλέξαμε τη διπλή αναγραφή, δηλαδή την παρουσίαση των ποσοστών και όσον αφορά τα άτομα και όσον αφορά τις απαντήσεις.

Η ερμηνευτική προσέγγιση των στοιχείων που προέκυψαν βασίστηκε τόσο στη διασταύρωση και αντιπαραβολή διαφορετικών παραμέτρων της έρευνας όσο και στην επισκόπηση (σύγκριση-αναφορά) της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με αντίστοιχες εκπαιδευτικές έρευνες (Cohen-Manion, 2000), καθώς και στο πλαίσιο τριών παραδοχών: μιας παιδαγωγικής, μιας σχετικής με την επιστήμη της Ιστορίας και τέλος μιας σχετικής με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, συνεπώς και με κρατικές πολιτικές, που αναγκαστικά περιορίζουν τις επιλογές των καθηγητών στην τάξη αλλά και, ως έναν βαθμό, τις διαμορφώνουν. Το θεσμικό πλαίσιο αφορά κυρίως το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τις οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος, το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων, τη διδακτέα-εξεταστέα ύλη και τον τρόπο αξιολόγησης του μαθήματος. Επίσης, αφορά το πλαίσιο της αρχικής εκπαίδευσης και της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των φιλολόγων που διδάσκουν Ιστορία στην Ελλάδα (Ecker:2004, Κυρκίνη: 2005).

Θεωρήθηκε, καταρχάς, ότι οι καθηγητές με τη διδασκαλία τους εκφράζουν μια συγκεκριμένη αντίληψη για τον ρόλο και τις υποχρεώσεις που αφορούν τόσο τους ίδιους όσο και τους μαθητές τους. Για παράδειγμα, θεωρούμε σημαντικό εάν οι καθηγητές αναμένουν ενεργό συμμετοχή στην τάξη από τους μαθητές ή τους αντιμετωπίζουν ως παθητικούς αποδέκτες της ιστορικής γνώσης την οποία τους παρέχουν. Επίσης, είναι σημαντικό το εάν οι καθηγητές θεωρούν πως οι ίδιοι διαμορφώνουν το μάθημα με βάση τα μέσα που τους παρέχει η πολιτεία (βιβλία, εποπτικά μέσα, υλικοτεχνική υποδομή, Αναλυτικά Προγράμματα και οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου) ή απλώς «υλοποιούν» τους προγραμματισμούς που έχουν κάνει άλλοι. Τέλος, ανιχνεύονται και οι προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου.

Παραδοχές των καθηγητών της Ιστορίας σε σχέση με την επιστήμη της Ιστορίας

Εμπειρικές έρευνες¹ που έχουν πραγματοποιηθεί στη Μεγάλη Βρετανία, στις Η.Π.Α. και στον Καναδά στον χώρο της διδακτικής της Ιστορίας παρέχουν ενδείξεις ότι οι πρακτικές που ακολουθούν οι καθηγητές στην τάξη εκφράζουν μια συγκεκριμένη κατανόηση της επιστήμης του γνωστικού αντικειμένου που διδάσκουν. Η παραδοχή αυτή είναι σύμφωνη και με την

¹ Husbands κ.ά, 2003 και Wineburg, 2001.

εξέλιξη της διδακτικής της Ιστορίας ως κλάδου: η διδακτική της Ιστορίας πάντοτε ακολουθούσε τις επιστημολογικές αντιλήψεις που είχε η κάθε εποχή για την Ιστορία.

Έτσι, ήδη από τη δεκαετία του 1960 η διδακτική της Ιστορίας έδωσε έμφαση στον ενεργητικό ρόλο των μαθητών στην τάξη οι οποίοι με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού οικοδομούν οι ίδιοι την ιστορική γνώση. Την ίδια εποχή η θεωρία της Ιστορίας έδωσε έμφαση στον ερμηνευτικό ρόλο του ιστορικού, ο οποίος μέσα από το πλαίσιο της εποχής του «δίνει σχήμα» στα εμπειρικά δεδομένα των *πηγών* (Carr, 1962: 5-6). Κατά συνέπεια, από τη δεκαετία του 1970 και έπειτα και, ιδίως, στη Μεγάλη Βρετανία και τη Βόρειο Αμερική (Η.Π.Α. και Καναδά) εγκαταλείπεται η *μεγάλη παράδοση* (Husbands κ. ά. 2003: 12)² όσον αφορά τη διδακτική της Ιστορίας και εμφανίζονται εναλλακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες και ομαδοποιούνται με τον όρο *Νέα Ιστορία* (Lee, 1995: 76, Burke, 1991:1-23).

Μεγάλο ρόλο στην εξέλιξη της διδακτικής της Ιστορίας έπαιξε και η εξέλιξη της γνωστικής ψυχολογίας, η οποία εγκαταλείπει τα *καθολικά*³ στάδια νοητικής εξέλιξης του Piaget και επικεντρώνεται στις ξεχωριστές δεξιότητες που απαιτεί η κάθε επιστήμη, στην ιδιαιτερότητα με λίγα λόγια της κάθε επιστήμης. Πέρα από το επιστημολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο μελετάται η νοητική δραστηριότητα των μαθητών (η επίδοσή τους, δηλαδή, σε κάθε ξεχωριστή επιστήμη) αναγνωρίζεται και ο ρόλος της *«κουλτούρας»*, δηλαδή του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου του μαθητή, όσον αφορά την από μέρους του οικοδόμηση της γνώσης. Αυτή η δεύτερη φάση της έρευνας σχετικά με τη σύλληψη της φύσης της ιστορικής γνώσης από την πλευρά των νέων φέρει βαθύτατα την επιρροή των θέσεων των L.S. Vygotsky, Jerome Bruner και M. Donaldson και αναπτύχθηκε, κυρίως, μέσα από την ερευνητική δραστηριότητα της αγγλικής σχολής της Διδακτικής της Ιστορίας των M. Booth, D. Schemild, P. Lee, R. Ashby κ.ά. (Ahonen, 1990:23-28).

Γενική Παιδαγωγική και Διδακτική της Ιστορίας «τροφοδοτούν» εξίσου τις «Αποφάσεις» των καθηγητών μέσα στην τάξη

Ο Bodo von Borries, ιστορικός και ειδικός στη διδακτική της Ιστορίας, στην εισήγησή του με τον χαρακτηριστικό τίτλο *«Απαιτήσεις για την Εισαγωγική Εκπαίδευση των Καθηγητών της Ιστορίας»*⁴, προτείνει τρεις επιστημονικές περιοχές οι οποίες και οφείλουν να τροφοδοτούν την εκπαίδευση των νέων στο επάγγελμα καθηγητών ή των διδασκόντων γενικά το μάθημα της Ιστορίας. Κατά την πρότασή του, καλό θα ήταν ο μαθητευόμενος καθηγητής της Ιστορίας να έχει γνώσεις πρώτα για την ίδια την επιστήμη της Ιστορίας (γνώση θεωρίας αλλά και εμπειρία ιστορικής και αρχαιοδιφικής έρευνας), παράλληλα να διαθέτει γνώσεις διδακτικής της Ιστορίας και τέλος γενικές παιδαγωγικές γνώσεις. Οι επισημάνσεις αυτές αποτελούν τη βάση για μια επικείμενη «σύσταση» του Συμβουλίου της Ευρώπης προς τα πανεπιστημιακά τμήματα τα οποία προετοιμάζουν δασκάλους Ιστορίας για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και κυρίως για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, μαζί με μια σειρά άλλων προτάσεων οι οποίες εδράζονται στα συμπεράσματα μεγάλης έρευνας σχετικά με την αρχική εκπαίδευση κατάρτιση των ιστορικών-εκπαιδευτικών σε 23 χώρες της Ευρώπης (Σακκά, 2006).

Από μια άλλη πλευρά, από αυτή των ίδιων των διδασκόντων το μάθημα της Ιστορίας, έχουμε παρόμοιες παρατηρήσεις. Έτσι οι Husbands κ.ά. σε έρευνά τους, η οποία

² «Great tradition», διατύπωση του Husbands.

³ Εδώ μεταφράζεται ο όρος «global».

⁴ «Requirements of the Initial Training of History Teachers», είναι ο τίτλος στα αγγλικά του κειμένου του Bodo von Borries. Το κείμενο είναι ανηρτημένο στο site της EUROCLIO (προσπελάστηκε στις 17/05/08) :

http://www.euroclio.eu/mambo/index.php?option=com_content&task=view&id=146&Itemid=23

πραγματοποιήθηκε σε οκτώ σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Αγγλία και συνίστατο στην παρακολούθηση μαθημάτων Ιστορίας και σε ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους διδάσκοντες⁵, κωδικοποίησαν την «υπονοούμενη» στον λόγο των εκπαιδευτικών⁶ γνώση στις ακόλουθες κατηγορίες: από τις συνεντεύξεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί επεξηγώντας τις επιλογές τους για συγκεκριμένες διδασκαλίες που πραγματοποίησαν, φάνηκε ότι αντλούσαν υλικό πρώτα από τη γνώση τους επί του *γνωστικού αντικειμένου της Ιστορίας*. Φάνηκε, επίσης, από τους στόχους που έθεταν, ότι είχαν επιπροσθέτως και γνώσεις *θεωρίας της Ιστορίας*, Γενικής Διδακτικής, καθώς και γνώσεις Διδακτικής της Ιστορίας (π.χ. αξιοποίηση εκπαιδευτικής τεχνολογίας).

Το πιο σημαντικό συμπέρασμα της έρευνας ήταν η διαπιστωθείσα αλληλεπίδραση και η αλληλοτροφοδότηση ανάμεσα στα διαφορετικά αυτά είδη γνώσης των εκπαιδευτικών, τα οποία συναποτελούσαν, τελικά, ένα «*σύστημα γνώσεων*»⁷ του καθηγητή, όπου η παιδαγωγική, η Διδακτική της Ιστορίας και η ίδια η ιστορική γνώση συνέβαλλαν από κοινού στην εκ μέρους του καθηγητή λήψη αποφάσεων για τη διεξαγωγή του συγκεκριμένου μαθήματος. Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι η επαρκής, κατά τα φαινόμενα, ενημέρωση των εκπαιδευτικών του εκπαιδευτικού δείγματος οφειλόταν σε μεγάλο βαθμό στην αναδιάρθρωση του Προγράμματος Σπουδών του αντικειμένου και στη συστηματική βοήθεια που λάμβαναν οι νέοι, κυρίως, εκπαιδευτικοί από αρμόδιους φορείς, ενώ δήλωσαν ότι ήταν ευχάριστη και -μάλλον- μη αναμενόμενη έκπληξη η πραγματικότητα την οποία κατέγραψαν και η οποία έδινε διαφοροποιημένα αποτελέσματα σε σχέση με παρελθούσες έρευνες.

Από την άλλη πλευρά, αντίστοιχες εκπαιδευτικές έρευνες ανέδειξαν αδυναμίες στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δίδασκαν Ιστορία, αδυναμίες οι οποίες ήταν ευθέως ανάλογες τόσο με το είδος των αρχικών σπουδών (Ιστορία, Φιλολογία, Κοινωνικές Επιστήμες, Ανθρωπολογία, κ.ά.), το περιεχόμενο των οποίων επηρέαζε τον τρόπο προσέγγισης του ιστορικού αντικειμένου (Ravitch, 2000: 143-154) όσο και με τις επιστημολογικές τους αντιλήψεις για τη φύση της Ιστορίας (Wineburg, 2001: 49-51). Τέλος, επισημαίνεται ότι η ανανέωση του περιεχομένου σπουδών της Ιστορίας συμβαδίζει με την ανανέωση στη διδακτική μεθοδολογία, ενώ η βάση πάνω στην οποία διαρθρώνεται η επιτυχής διδακτική προσέγγιση είναι η επαρκής γνώση του ιστορικού περιεχομένου, των διδακτικών στόχων αλλά και του ευρύτερου νοηματικού πλαισίου μέσα στο οποίο αυτό εντάσσεται και το οποίο ορίζεται από ποικίλες θεματικές και παραμέτρους (Shemilt, 2000: 92-93).

Το πλαίσιο της εκπαίδευσης των καθηγητών της Ιστορίας στην Ελλάδα

Επισημαίνεται ότι, σε αντίθεση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, στην Ελλάδα δεν υφίσταται χωριστός κλάδος καθηγητών της Ιστορίας αλλά κλάδος Φιλολόγων, οι οποίοι διδάσκουν ένα ευρύ φάσμα γλωσσικών και ανθρωπιστικών μαθημάτων (Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Λατινικά, Ιστορία, Φιλοσοφία, Ψυχολογία). Ασφαλώς, κατά την κατανομή των μαθημάτων από τους Συλλόγους των διδασκόντων λαμβάνονται υπόψη, στο μέτρο του δυνατού, η τυχόν εξειδίκευση των φιλολόγων σε σχέση με το Τμήμα του Πανεπιστημίου από το οποίο αποφοίτησαν, καθώς και η

⁵ Επισημαίνεται ότι οι καθηγητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα αυτή δίδασκαν μόνο Ιστορία έχοντας πραγματοποιήσει και τις ανάλογες εξειδικευμένες σπουδές. Επίσης, σημειώνουμε ότι το πρόγραμμα σπουδών στο Ηνωμένο Βασίλειο έχει ευελιξία και επιτρέπει στους διδάσκοντες να επιλέγουν διδακτικά βιβλία και ενότητες που θα διδάξουν. Αυτό, όπως είναι αναμενόμενο, συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάδειξη των επιστημονικών και παιδαγωγικών γνώσεών τους.

⁶ Ζητήθηκε από τους καθηγητές που παραχώρησαν συνεντεύξεις να εξηγήσουν «τι έκαναν» και για «ποιον λόγο» στις διδασκαλίες τους που παρακολούθησαν οι ερευνητές. Το θέμα της έρευνας αφορούσε το πώς παίρνουν οι καθηγητές τις αποφάσεις τους μέσα στην τάξη, ενώ οι ίδιοι δε ρωτήθηκαν άμεσα, απλώς ανέλυσαν πώς κατέληξαν σε συγκεκριμένους τρόπους διδασκαλίας.

⁷ Grossman, 2002: 9, σε Husbands κ.ά., 2003: 84.

διδασκτική εμπειρία τους στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Ωστόσο, πολύ συχνά συμβαίνει, λόγω των ειδικών συνθηκών κάθε Σχολείου, να μη διδάσκεται το μάθημα της Ιστορίας από αποφοίτους των Ιστορικών Τμημάτων των Πανεπιστημίων.

Επί πλέον, τα πανεπιστημιακά τμήματα της Ιστορίας και γενικά τα τμήματα των Φιλοσοφικών Σχολών δεν προσφέρουν επαρκή μαθήματα διδασκτικής της Ιστορίας στους φοιτητές τους. Ουσιαστικά επαφίενται στην «εσωτερική διαφοροποίηση του σώματος των φιολόγων, η οποία θα επιφέρει μηχανιστικά την αντιστοιχία πανεπιστημιακού πτυχίου και διδασκόμενων μαθημάτων στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος σπουδών ...», (Κόκκινος, 2006: 322). Ανάλογα συμπεράσματα διατυπώνονται στην ανακοίνωση των Α. Πατούνα, Β. Στελλάκου, Μ. Κουτούζη, Α. Βερέβη, Ε. Θωμαδάκη, (2005: 263-275), η οποία στηρίζεται σε ευρύτερη έρευνα του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, και στην οποία επισημαίνεται η ανάγκη επιμόρφωσης των Ιστορικών ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας, το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τους σκοπούς και τους στόχους του μαθήματος. Αξίζει να επισημανθεί εδώ ότι διαφορετική είναι η κατάσταση στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, όπου η Διδασκτική της Ιστορίας αποτελεί ξεχωριστό αντικείμενο διδασκαλίας (Λεοντσίνης, 2003:89-138) για τους μελλοντικούς δασκάλους, οι οποίοι έτσι εμφανίζονται περισσότερο προετοιμασμένοι σε επίπεδο αρχικής εκπαίδευσης. Για την ελλιπή παιδαγωγική κατάρτιση και μάλιστα την ανεπαρκή πρακτική άσκηση στη διδασκτική των φιλολογικών μαθημάτων γενικότερα, συμπεριλαμβανομένης της Ιστορίας, αποκαλυπτική είναι και η έρευνα της ΟΛΜΕ που πραγματοποιήθηκε για λογαριασμό της Ευρωπαϊκής Επιτροπής το 1995⁸. Την ανεπάρκεια των αναλυτικών και μεθοδολογικών «εργαλείων» που χαρακτηρίζει τους φοιτητές των ιστορικών τμημάτων σε σχέση με την επιστήμη της Ιστορίας, καθώς και τις ελλείψεις του παιδαγωγικού εξοπλισμού τους έχουν επισημάνει και άλλοι ερευνητές (Σακκά και Αργυρού, 2004). Έχει, επίσης, επισημανθεί η εμμονή σε μια γεγονотоλογική και «πραγματολογική» προσέγγιση της Ιστορίας στην Ελλάδα, κυρίως, μέσω διαλέξεων και αφηγήσεων.

Η παρατήρηση αυτή αφορά όχι μόνο το Πανεπιστήμιο, στο οποίο, θεσμοθετημένα τουλάχιστον, δεν εντοπίζεται ικανοποιητική ερευνητική δραστηριότητα⁹, αλλά και τις εξετάσεις του Α.Σ.Ε.Π. όπου οι υποψήφιοι καθηγητές εξετάζονται σε μεγάλο βαθμό στα «γεγονότα»¹⁰. Έρευνα που αφορά τη θέση της θεωρίας και της διδασκτικής της Ιστορίας στα ΠΕΚ κατά τα πρώτα χρόνια εφαρμογής του θεσμού στη δεκαετία του 1990 πιστοποιεί, αν και σε μικρό δείγμα¹¹, μια προτίμηση των επιμορφωμένων σε θέματα αποκλειστικά διδασκτικής πρακτικής (52,1%), ενώ το 43,5% αφορούσε τον συνδυασμό θεωρητικής και διδασκτικής προσέγγισης και μόνο το 4,4% αποκλειστικά τη θεωρητική προσέγγιση (Ματθαίου-Αγγελάκος κ.ά.,1999). Ωστόσο, ο θεσμός των ΠΕΚ έχει έκτοτε αλλάξει μορφή και το πρόγραμμα σπουδών της εισαγωγικής επιμόρφωσης έχει κατά τα τελευταία σχολικά έτη ενισχυθεί στους τομείς της θεωρητικής και της διδασκτικής προσέγγισης της Ιστορίας.

⁸ Τίτλος της έρευνας “The Greek Secondary School Teacher as a Professional Pedagogue.” A report submitted to the Commission of the European Communities Task Force Human Resources, Education, Training and Youth.

⁹ Σακκά και Αργυρού, 2004: 138. Η διδασκαλία της Ιστορίας στην Ελλάδα εξακολουθεί να ασπάζεται τις βασικές αρχές της «Μεγάλης Αφήγησης» (Grand Narrative) και οι αντιλήψεις των μαθητών για την Ιστορία και το παρελθόν διαμορφώνονται αναλόγως (Ασδραχάς, 1993: 18-19). Ήδη από το 1988, ο Σ. Ασδραχάς είχε διατυπώσει τον προβληματισμό του σχετικά με τη φυσιογνωμία των ιστορικών σπουδών και το προφίλ του ιστορικού, όπως προκύπτει από τα Προγράμματα Σπουδών των ελληνικών πανεπιστημίων. Εντάσσει δε το πρόβλημα της φυσιογνωμίας του ιστορικού στη συνολικότερη πολιτισμική κρίση που καθρεπτίζεται σε μεγάλο βαθμό στα προβλήματα των ελληνικών πανεπιστημίων. Οι παρατηρήσεις του, στην πλειονότητά τους, παραμένουν εξαιρετικά επίκαιρες. Το θέμα διερευνά ο Π. Γατσωτής στην (αδημοσίευτη) διδακτορική του διατριβή: *Νέες επιστημολογικές και ιστοριογραφικές θεωρήσεις στο χώρο της Ιστορίας και η εφαρμογή τους στη διδασκτική πράξη στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ιστορία των ιστορικών και σχολική Ιστορία: μια προσπάθεια σύγκλισης)*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρόδος: 2004.

¹⁰ *ibid*: 148.

¹¹ Αφορά τρία μόνο ΠΕΚ (1ο Αθήνας, Ηρακλείου και Κοζάνης).

Έχοντας υπόψη τους περιορισμούς που επιβάλλει στον εκπαιδευτικό και την επίδραση που ασκεί στη διαμόρφωση του τρόπου προσέγγισης και κατανόησης του γνωστικού αντικειμένου από την πλευρά του (Μαυρογιώργος, 2008) το συγκεκριμένο ισχύον πλαίσιο, στο οποίο ήδη αναφερθήκαμε, συμπεριλάβαμε στο ερωτηματολόγιο της έρευνας ερωτήσεις που σχετίζονται με την πανεπιστημιακή εξειδίκευση και τις τυχόν επιμορφώσεις του καθηγητή.

Το Ερωτηματολόγιο: με ποιον τρόπο διαμορφώθηκαν οι ερωτήσεις

Με βάση τα παραπάνω, και σχετικά με την παρουσιαζόμενη έρευνα, έγινε πρόβλεψη να συμπεριληφθούν στο ερωτηματολόγιο ερωτήσεις που αφορούν τη στάση των καθηγητών απέναντι στην εξέλιξη της ιστορικής επιστήμης (για παράδειγμα οι ερωτήσεις 43 και 70), ερωτήσεις που αφορούν συγκεκριμένες διδακτικές επιλογές των καθηγητών (όπως τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιούν, καθώς και το πώς χειρίζονται το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά βιβλία, ερωτήσεις: 19-22, 41, 44, 49), καθώς και ερωτήσεις που αφορούν το πλαίσιο της διδασκαλίας της Ιστορίας στην Ελλάδα, όπως η επιμόρφωση των καθηγητών από δημόσιους φορείς και το εάν ανταποκρίνεται η τελευταία στις προσδοκίες και τις ανάγκες των καθηγητών (για παράδειγμα οι ερωτήσεις: 53, 66 και 68). Οι Γενικές Εξετάσεις σε σχέση και με την αξιολόγηση των μαθητών (ερωτ. 59-62) αποτέλεσαν άλλον έναν τομέα προβληματισμού (Γιαννακόπουλος, 2004). Τέλος, υπήρξε πρόβλεψη και για ερωτήσεις σε σχέση με τη μη εξειδίκευση των καθηγητών που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας στην Ελλάδα (ερωτήσεις: 5-9, ερώτηση 63), καθώς και με το πρόβλημα της ανάθεσης του μαθήματος σε καθηγητές που μπορεί και να μην έχουν κανένα ενδιαφέρον να το διδάξουν (ερωτήσεις: 34-36).

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας θα παρουσιαστούν σε τρεις θεματικές ενότητες («**Καθηγητές και επιστήμη της Ιστορίας**», «**Καθηγητές και διδακτικές πρακτικές-Παιδαγωγική Διάσταση**», «**Πλαίσιο εκπαίδευσης των καθηγητών που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας στην Ελλάδα**»), ενώ ακόμη θα γίνει μια προσπάθεια να αναδειχτούν και οι μεταξύ τους σχέσεις· άλλωστε οι περισσότερες ερωτήσεις συνδυάζονται μεταξύ τους, όταν για παράδειγμα μιλούν οι καθηγητές για τον τύπο του σχολικού βιβλίου που προτιμούν, εκφράζουν τόσο παιδαγωγικές απόψεις όσο και απόψεις για την ίδια την επιστήμη της Ιστορίας.

B1. ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

(Ερωτήσεις: 37, 43, 70, 53, 68, 69-72, 12, 30, 32, 25, 26, 28, 29, 58)

Θεωρούμε ότι το παραπάνω πλαίσιο αναδεικνύεται από τις ερωτήσεις 37, 43, 70, 53 και 68, καθώς και από τις ερωτήσεις που αναφέρονται στην αξιολόγηση (Ερωτήσεις: 59-62).

Ειδικά η **ερώτηση 37**: («*Θεωρείτε τη διδασκαλία του συγκεκριμένου αντικειμένου απαιτητική/δύσκολη;*» *Δικαιολογήστε τη δεύτερη και τρίτη επιλογή.* Οι επιλογές είναι: *Όχι ιδιαίτερα, Αρκετά, Πολύ*) εκτιμούμε ότι αποτελεί τον πυρήνα της έρευνας σε σχέση με τη στάση των καθηγητών απέναντι στην επιστήμη της Ιστορίας¹², διότι εκφράζει την κατανόηση της επιστήμης από τους καθηγητές αλλά βέβαια και τις διδακτικές τους επιλογές.

Από τους καθηγητές του δείγματός μας ένα ποσοστό 67,5% θεωρεί ότι η διδασκαλία της Ιστορίας είναι αρκετά ή πολύ δύσκολη. Από τον συσχετισμό των απαντήσεων στην ερώτηση 37

¹² Η επιλογή των καθηγητών να διδάσκουν με παραδοσιακό τρόπο χωρίς να λαμβάνουν υπόψη την εξέλιξη της επιστήμης της Ιστορίας δεν οφείλεται αναγκαστικά σε άγνοιά τους αλλά στην πεποίθησή τους ότι η επιστήμη της Ιστορίας δεν δεσμεύει το περιεχόμενο και τη μέθοδο της σχολικής ιστορίας (Wineburg, 2001: 192-193).

με τις απαντήσεις στις ερωτήσεις που αφορούν τα ατομικά στοιχεία των ερωτηθέντων, εξάλλου, προκύπτει ότι οι γυναίκες θεωρούν δυσκολότερο το μάθημα από ό,τι οι άνδρες, ότι τη μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση ως προς την ευκολία να διδάξουν το μάθημα έχουν οι ηλικίες μεταξύ 56 και 65 ετών, δηλαδή οι εμπειρότεροι καθηγητές, ενώ αντίθετα, δεν εμφανίζεται να υπάρχει σοβαρή διαφοροποίηση σε σχέση με τις βασικές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των καθηγητών. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι όσοι καθηγητές είχαν στοιχειώδη μόνο γνώση μιας ξένης γλώσσας θεωρούσαν την Ιστορία ευκολότερη από εκείνους που είχαν υψηλό επίπεδο γλωσσομάθειας (που κατά κανόνα ήταν οι νεότεροι) και κατά συνέπεια είχαν καλύτερη πρόσβαση σε ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Το τελευταίο αυτό συνδυάζεται και με τη διαπίστωση ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, όπως και οι «μέσοι» επίσης, είχαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, όπως αναφέρθηκε, σε σχέση με τους νεοδιόριστους συναδέλφους τους. Άρα, ο τομέας της εμπειρίας θεωρήθηκε από την πλειονότητα των ερωτηθέντων ως καθοριστικός για τον βαθμό ευκολίας στη διδασκαλία του μαθήματος.

Πολλοί θεωρητικοί και φιλόσοφοι επιχειρηματολόγησαν σε σχέση με την ιδιαιτερότητα, άρα και τη δυσκολία της ιστορικής επιστήμης ή του ιστορικού τρόπου σκέψης. Τόνισαν δε οι παραπάνω τον κίνδυνο, να ταυτιστεί η ιστορική επιστήμη είτε με το «πρακτικό παρελθόν» (Oakeshott, 1983: 19) είτε με έναν «παραδοσιακό τρόπο σκέψης» που συντηρεί απλώς μια ταυτότητα και που δεν είναι ο ιστορικός τρόπος σκέψης (Rüsen, 1993, 81)· ο ιστορικός τρόπος σκέψης μόνο δύσκολος θα μπορούσε να χαρακτηριστεί, αν και όχι «αδύνατος», όπως επισημαίνει ο Lee (Lee, 2002: 35).

Ωστόσο, ο βαθμός δυσκολίας του μαθήματος μπορεί να αναφέρεται στη δυσκολία της Ιστορίας ως επιστήμης ή στη δυσκολία της διδακτικής του μαθήματος. Είναι, επομένως, απαραίτητο να μελετήσουμε την αιτιολόγηση της άποψης των ερωτηθέντων, ώστε να διακρίνουμε ποιον από τους δύο ανωτέρω τομείς λαμβάνουν υπόψη τους οι καθηγητές για να χαρακτηρίσουν το μάθημα ως περισσότερο ή λιγότερο δύσκολο. Οι απαντήσεις τους, αναλυτικότερα, έχουν ως εξής:

Πολλοί απάντησαν ότι «η Ιστορία είναι δύσκολη επιστήμη» ή ότι «είναι δύσκολη η κατανόηση του ιστορικού φαινομένου» ή ότι η «ιστορική γνώση είναι ιδιόμορφη και ρευστή». Τις γενικές αυτές απαντήσεις δεν μπορούμε να αναλύσουμε περαιτέρω, καθώς θα χρειαζόνταν επιπλέον ερωτήσεις από την πλευρά μας, για να καταλάβουμε τι ακριβώς εννοούν. Κάποιοι όμως συμμετέχοντες στην έρευνα υποστηρίζουν ότι:

«[η διδασκαλία της Ιστορίας είναι δύσκολη] γιατί πρέπει να θυμάσαι λεπτομέρειες»
ή
«γιατί πρέπει να έχεις πολύ καλή μνήμη».

Οι παραπάνω απαντήσεις θα πρέπει να συνδυαστούν με τις επιλογές των καθηγητών στην **ερώτηση 62**: «Ο βαθμός επιτυχίας των υποψηφίων στις Γενικές Εξετάσεις στο μάθημα της Ιστορίας νομίζετε ότι εξαρτάται, κυρίως, από:

1. Τη σαφήνεια και την ευστοχία των ερωτήσεων.
2. Τις οδηγίες για τη βαθμολόγηση των γραπτών δοκιμίων.
3. Την εξοικείωση των υποψηφίων με την κριτική προσέγγιση των πηγών.
4. Την αποστήθιση της εξεταστέας ύλης.
5. Την εμπειρία των υποψηφίων από την αξιολόγηση των μαθημάτων της Ιστορίας Γενικής Παιδείας και Κατεύθυνσης σε συνθήκες πανελληνίων εξετάσεων στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης.
6. Την επιμόρφωση των βαθμολογητών στη διδακτική της Ιστορίας και την αξιολόγηση του μαθήματος.

7. Την επιστημονική επάρκεια των βαθμολογητών.
8. Την αξιολογική εμπειρία των βαθμολογητών.
9. Τη διδακτική προϋπηρεσία των βαθμολογητών στο Λύκειο.
10. Τον συνδυασμό μερικών (ποιων) ή όλων των ανωτέρω.
(Απαντήστε με αριθμούς)».

Στην παραπάνω ερώτηση η οποία επιδέχεται πολλαπλές απαντήσεις οι συμμετέχοντες επέλεξαν σε ποσοστό 13% στο σύνολο των 3836 απαντήσεων (ή σε ποσοστό 52,11% επί του συνόλου των 971 ατόμων του δείγματος) την παράμετρο (4): «αποστήθιση εξεταστέας ύλης». Βέβαια στην ερώτηση 62 οι συμμετέχοντες εκφράζουν τη γνώμη τους για το ισχύον στην Ελλάδα εξεταστικό σύστημα και όχι κατ' ανάγκη τις απόψεις τους για το τι είναι η Ιστορία ή πώς πρέπει να διδάσκεται (Αβδελά, 1998:121).

Κάποιοι άλλοι συμμετέχοντες στην έρευνα έθιξαν έμμεσα ή άμεσα ως αιτία δυσκολίας του μαθήματος το ζήτημα της αντικειμενικότητας της ιστορικής γνώσης, ότι δηλαδή:

«είναι πολλά τα αμφιλεγόμενα θέματα στην Ιστορία»

ή

«[η διδασκαλία της Ιστορίας είναι δύσκολη] γιατί χρειάζεται αντικειμενικότητα στην παρουσίαση».

Τα παραπάνω μπορούν να συνδυαστούν με τις ερωτήσεις 60 και 62 της έρευνας που αφορούν την αξιολόγηση του μαθήματος στο Λύκειο και τις Γενικές Εξετάσεις: σε ποσοστό 56% στο σύνολο των απαντήσεων (ή 85,58% στο σύνολο των ατόμων) στην **ερώτηση 60**: «Πού κατά τη γνώμη σας εντοπίζονται τα κύρια προβλήματα στην αξιολόγηση του μαθήματος;», όπου οι συμμετέχοντες μπορούσαν να προτείνουν πάνω από μία απαντήσεις και συγκεκριμένα από τον εξής κατάλογο:

- «Μεγάλο ποσοστό βαθμολογίας στην επεξεργασία πηγών (50/100).
- Ασαφείς ερωτήσεις.
- Μη μετρήσιμες απαντήσεις (έλλειψη σαφών αξιολογικών κριτηρίων).
- Έλλειψη σχετικής επιμόρφωσης στους αξιολογητές/διδάσκοντες.
- Κάτι άλλο»,

οι καθηγητές επέλεξαν από τις προσφερόμενες δυνατές απαντήσεις τις εξής δύο: «μεγάλο ποσοστό βαθμολογίας στην επεξεργασία των πηγών» και «μη μετρήσιμες απαντήσεις (έλλειψη σαφών αξιολογικών κριτηρίων)». Παρόλο που οι παραπάνω απαντήσεις δεν αποτελούν διατυπώσεις των συμμετεχόντων, αλλά επιλογές από προσφερόμενες πιθανές απαντήσεις από το ίδιο το ερωτηματολόγιο, το ποσοστό των καθηγητών που δεν αισθάνεται «άνετα» με τις πηγές φαίνεται συντριπτικό. Από τα ποιοτικά¹³ στοιχεία των ίδιων ερωτήσεων οι καθηγητές διατύπωσαν τα εξής που επιβεβαιώνουν τα παραπάνω:

«Δυσκολία απαντήσεων και πηγών».

«Έλλειψη προτύπου επεξεργασίας πηγών».

«Αποκλίσεις βαθμολογητών (προφανώς εξαιτίας των πηγών)» .

Όσον αφορά το τελευταίο (για τις αποκλίσεις στη βαθμολογία) ο Γ. Σμπιλίρης σε άρθρο του παρατηρεί ότι μεγάλες αποκλίσεις στη βαθμολογία μεταξύ του πρώτου και του δεύτερου

¹³ Με τη διατύπωση ποιοτικά εννοούμε, στη συγκεκριμένη περίπτωση, τις απαντήσεις στην ένδειξη «κάτι άλλο», όταν δηλαδή οι συμμετέχοντες δεν καλύπτονται από τις προτεινόμενες απαντήσεις αλλά απαντούν σε ανοιχτό ερώτημα χρησιμοποιώντας δικές τους διατυπώσεις. Αυτό συνέβη και στην ερώτηση 60.

βαθμολογητή παρατηρήθηκαν από τότε που μέρος της ύλης των Γενικών Εξετάσεων αποτέλεσαν και οι πηγές, όταν δηλαδή η Ιστορία απέκτησε ερμηνευτικό χαρακτήρα και για τις εξετάσεις (Σμπιλίρης, 2004: 234). Έχει επισημανθεί ότι η βασική αδυναμία στην προσέγγιση των πηγών τόσο από μαθητές όσο και από καθηγητές στη διδακτική διαδικασία έγκειται στην έλλειψη σχετικής εξοικείωσής τους με τις πηγές από τις ακόμη μικρότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, στη λανθασμένη αντίληψη αξιοποίησής τους και στην έλλειψη ενιαίων και αντικειμενικών αξιολογικών κριτηρίων (Σακκά, 2003). Ανάλογες επισημάνσεις διατυπώνονται από την Έ. Αργυρού σχετικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας στα Εσπερινά Λύκεια (Αργυρού, 2008). Κριτική για τις αρνητικές επιπτώσεις που έχουν στην πορεία προσέγγισης και στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στο Λύκειο οι Εξετάσεις διά του τρόπου με τον οποίον τίθενται τα ερωτήματα, έχουν ασκήσει, εξάλλου, οι Κόκκινος – Γατσωτής (2008: 445-462), ενώ στο πλαίσιο σχετικής έρευνας του Κ.Ε.Ε. για τα λάθη των μαθητών και την αξιοποίηση των πηγών στο μάθημα της Ιστορίας (Μπάνου-Κωνσταντοπούλου, 2008: 64) επισημαίνονται, μεταξύ άλλων, ζητήματα όπως η συμβατική διατύπωση των θεμάτων που ζητούν αξιοποίηση της πηγής με συνέπεια την επιδερμική χρησιμοποίησή της και υπογραμμίζεται μάλιστα ότι η επίδοση των μαθητών στα συγκεκριμένα θέματα ανακλά την εφαρμογή στις εξετάσεις των επιλογών του καθηγητή ως προς τον τρόπο προσέγγισης των πηγών και τη σχετική εργασία στην τάξη, η οποία έχει προηγηθεί.

Στην **ερώτηση** πάλι **62**: (*«Ο βαθμός επιτυχίας των υποψηφίων στις Γενικές Εξετάσεις στο μάθημα της Ιστορίας νομίζετε ότι εξαρτάται κυρίως από:..... προτείνονται από το ερωτηματολόγιο δέκα περιπτώσεις»¹⁴*) το 17% στο σύνολο των απαντήσεων (ή το 70,03% επί του συνόλου των ατόμων του δείγματος) επιλέγει την (3): *«Εξοικείωση των υποψηφίων με την κριτική προσέγγιση των πηγών»*.

Τα παραπάνω ευρήματα της έρευνάς μας σε σχέση με τις πηγές στην Ιστορία θα μπορούσαν να διαβαστούν, όπως προτείνουν οι Haeussler Bohan και Davis, οι οποίοι πραγματοποίησαν εμπειρική έρευνα -μελέτη περίπτωσης- σε τρεις εκπαιδευτικούς με διαφορετικό περιβάλλον σπουδών σε μεγάλο δημόσιο αμερικανικό πανεπιστήμιο. Οι τρεις καθηγήτριες, οι οποίες συμμετείχαν στην έρευνα είχαν απειρία σε σχέση με τις διαδικασίες ιστορικής έρευνας και γραφής με βάση πολυπρισματικές πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές (Haeussler Bohan και Davis, 1998: 185). Όμως, παρά την αδυναμία τους να δουν πολυπρισματικά το ιστορικό θέμα που τους δόθηκε προς εξέταση (επρόκειτο για τη ρίψη της ατομικής βόμβας από τους Αμερικανούς στη Χιροσίμα στις 6 Αυγούστου του 1945), και παρά την τάση τους να βλέπουν αντιφάσεις στις διαφορετικές οπτικές γωνίες, οι καθηγήτριες της έρευνας των Haeussler Bohan και Davis δε δίστασαν να προτείνουν τρόπους διδακτικής αξιοποίησης των πηγών αυτών στην τάξη τους, όταν αυτό τους ζητήθηκε από τους ερευνητές (Haeussler Bohan και Davis, 1998: 186-189). Με άλλα λόγια, παρ' όλο που οι διαφορετικές οπτικές τους προκαλούσαν αμηχανία στη δική τους μελέτη, θεώρησαν ότι θα ήταν καλό οι μαθητές τους να εκτεθούν σε ποικιλία απόψεων. Βεβαίως, τα θετικά αποτελέσματα της ανωτέρω έρευνας δεν αναιρούν την εκπαιδευτική πραγματικότητα σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες¹⁵, την οποία ανέδειξε η πανευρωπαϊκή έρευνα Youth and History. Κατά την έρευνα αυτή ως κύρια πρακτική στη διδασκαλία της Ιστορίας αναδείχθηκε η χρήση παραδοσιακών μεθόδων, όπως «χρήση εγχειριδίου και φύλλων εργασίας» και «ακρόαση στην αφήγηση του δασκάλου και συζήτηση» (Borris, 2000: 247) και λιγότερο η αξιοποίηση ιστορικών πηγών, όπως εικόνες, χάρτες, υλικά-κατάλοιπα κτλ. ή η εφαρμογή άλλων «εναλλακτικών» διδακτικών προσεγγίσεων.

¹⁴ Βλ. παραπάνω, σελ. 8

¹⁵ Με περισσότερο έντονο το φαινόμενο σε χώρες της Νότιας και της Ανατολικής Ευρώπης

Παράλληλα με τις διαπιστώσεις των Haeussler Bohan και Davis, σε δική του σχετική έρευνα ο Wineburg (2001) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι καθηγητές χειρίζονται τις πηγές στην τάξη ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών. Κατά την έρευνα του Wineburg, ορισμένοι καθηγητές θεωρούν ότι υπάρχουν δύο είδη σχολικής Ιστορίας: σχολική Ιστορία με διερεύνηση πηγών ως βασικό συστατικό της, αλλά και σχολική Ιστορία για πιο αδύνατους μαθητές που θα περιορίζεται στα «γεγονότα». Άρα τα γεγονότα προηγούνται και η ερμηνεία τους έπεται, και ενώ τα γεγονότα λειτουργούν ως ένα πρώτο επίπεδο κατανόησης, η ερμηνεία είναι το «βραβείο» για λίγους και εκλεκτούς.

Στο δικό μας δείγμα και σε συνδυασμό και με άλλες ερωτήσεις πέρα από την 37, την 60 και την 62, οι συμμετέχοντες φαίνονται να αντιμετωπίζουν τις διαφορετικές οπτικές των πηγών ως πρόβλημα, ένδειξη για το ότι οι συμμετέχοντες δεν φαίνονται στην πλειονότητά τους να είναι εξοικειωμένοι ούτε θεωρητικά αλλά ούτε και πρακτικά με τον πολυπρισματικό χαρακτήρα της ανθρώπινης και ιστορικής πραγματικότητας. Θεωρώντας ότι πάντα κάποιος πρέπει να έχει δίκιο, εκτιμούν ως πολύ δύσκολο για τον ιστορικό να καταλήξει σε αξιόπιστο συμπέρασμα βάσει αντικρουόμενων (και όχι συμπληρωματικών) πηγών. Ακόμη πιο δύσκολο θα ήταν, σύμφωνα με την ίδια λογική, να διδάξεις στα παιδιά μια ιστορία η οποία φαίνεται να «διασπάται» σε πάρα πολλές άλλες επιμέρους, καθώς μπορεί να γραφτεί μέσα από διαφορετικές προοπτικές: κατά συνέπεια, η πολυπρισματικότητα αντί να θεωρηθεί ως ευκαιρία για την άσκηση της κριτικής σκέψης εκλαμβάνεται από αρκετούς ως εμπόδιο (Κυρκίνη, 2004α).¹⁶

Οι ερωτήσεις 43, 70, 53 και 68 είναι παραπλήσιες, διότι διερευνούν το κατά πόσο εκτιμούν οι συμμετέχοντες καθηγητές τη σχέση ανάμεσα στην εξέλιξη της επιστήμης της Ιστορίας και της διδακτικής της Ιστορίας με την ανανέωση της σχολικής Ιστορίας (Κυρκίνη Α., 1999:22-33, Κόκκινος κ.ά., 2005: 78).

Ποιες είναι όμως οι ερωτήσεις αυτές και γιατί θεωρήθηκαν παραπλήσιες;

Πίνακας 1. Ερωτήσεις 43, 70, 53, 68

Ερώτηση 43: «Γνωρίζετε τις νέες τάσεις της ακαδημαϊκής Ιστορίας;» (ιστορία των νοοτροπιών, «ιστορία από τα κάτω», ιστορία των κοινωνικών ομάδων, των αποκλεισμένων/του περιθωρίου, τοπική ιστορία, μικροϊστορία, προσωπική ιστορία, ποσοτική ιστορία/κλειομετριστές, ιστορία-αφήγηση/γλωσσική στροφή στην ιστορία κ.ά.)

Ερώτηση 70: «Νομίζετε ότι η σχετική με τις εξελίξεις της Επιστήμης της Ιστορίας ενημέρωση είναι χρήσιμη/απαραίτητη για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι διδάσκουν το μάθημα στο σχολείο;»

Ερώτηση 53: «Θα επιθυμούσατε άλλου είδους βοήθεια από το Π.Ι. όπως: 1) Περισσότερο θεωρητικές προσεγγίσεις 2) Αναλυτικότερη βιβλιογραφία 3) Περισσότερα διδακτικά παραδείγματα;»

¹⁶Τονίζεται ότι οι πηγές της κάθε ενότητας πρέπει να επιλέγονται με βάση «την κατά το δυνατόν πολυφωνική προσέγγιση των ιστορικών ζητημάτων ... οι μαθητές πρέπει να καλούνται να τις προσεγγίζουν με βάση ... την αξιολόγηση της πρόσθετης ή διαφοροποιημένης σε σχέση με την αφήγηση του σχολικού βιβλίου πληροφορίας που παρέχουν».

Ερώτηση 68: «Ποιο αντικείμενο ενημέρωσης/επιμόρφωσης θα θέλατε να παρακολουθήσετε αν σας δινόταν η ευκαιρία;» (Επιστήμη της Ιστορίας, Διαπολιτισμικότητα, Σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, αξιοποίηση των Η/Υ, διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας)

Ερώτηση 43: Όσον αφορά το εάν γνωρίζουν τις νέες τάσεις της ακαδημαϊκής Ιστορίας, οι συμμετέχοντες στην έρευνα καθηγητές απάντησαν κατά σειρά ότι τις γνωρίζουν:

Λίγο	472 άτομα
Καθόλου	225 άτομα
Αρκετά	211 άτομα
Πολύ Καλά	24 άτομα

Ερώτηση 53: Όσον αφορά το είδος της βοήθειας που θα επιθυμούσαν να έχουν από το Π.Ι., οι καθηγητές επέλεξαν κατά σειρά τα εξής:

<i>Περισσότερα διδακτικά παραδείγματα:</i>	72,91% επί των ατόμων (51% επί των απαντήσεων)
<i>Περισσότερο θεωρητικές προσεγγίσεις:</i>	47,37% επί των ατόμων 34% επί των απαντήσεων
<i>Αναλυτικότερη βιβλιογραφία:</i>	21,11% επί των ατόμων 15% επί των απαντήσεων

Ερώτηση 68: Όσον αφορά το αντικείμενο ενημέρωσης/επιμόρφωσης που θα θέλανε να παρακολουθήσουν αν τους δινόταν η ευκαιρία, οι καθηγητές της έρευνάς μας επέλεξαν κατά σειρά τα εξής:

<i>Σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδακτική της Ιστορίας:</i>	70,75% επί των ατόμων 37% επί των απαντήσεων
<i>Αξιοποίηση του Η/Υ στο μάθημα της Ιστορίας:</i>	44,90% επί των ατόμων 23% επί των απαντήσεων
<i>Διαπολιτισμικότητα και Ιστορία:</i>	31,51% επί των ατόμων 16% επί των απαντήσεων
<i>Επιστήμη της Ιστορίας:</i>	27,60% επί των ατόμων 14% επί των απαντήσεων

Διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας:

19,36% επί των ατόμων

10% επί των απαντήσεων

Κάτι άλλο (διδασκτικά παραδείγματα, τέχνη, διδασκαλία και αξιοποίηση πηγών).

Και μόνο τέλος στην ερώτηση 70: «*Νομίζετε ότι η σχετική με τις εξελίξεις της Επιστήμης της Ιστορίας ενημέρωση είναι χρήσιμη/απαραίτητη για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι διδάσκουν το μάθημα στο σχολείο;*»

το 87,53% από τους καθηγητές απάντησαν καταφατικά και

το 03,1% από τους καθηγητές απάντησαν αρνητικά.

Παρατηρούμε από τα παραπάνω ότι εκτός από την τελευταία ερώτηση (την **70**) όπου ουσιαστικά δεν υπάρχει πεδίο σύγκρισης με άλλες «πρακτικότερες» επιλογές, όπως στις ερωτήσεις **53** και **68**, οι συμμετέχοντες δεν φαίνονται να θεωρούν απαραίτητη την ενημέρωσή τους για τις εξελίξεις και τις μεθοδολογικές αναζητήσεις της επιστήμης της Ιστορίας, θεωρώντας, ενδεχομένως, ότι η σχολική Ιστορία έχει μικρή σχέση με την ακαδημαϊκή Ιστορία, πράγμα το οποίο φάνηκε και από την έρευνα του Wineburg που αναφέραμε προηγουμένως, όπως επίσης και από την έρευνα των Κόκκινου, Βούρη κ.ά. (2005:78) που αναφερόταν σε μαθητές και δασκάλους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η αντίληψη αυτή καλλιεργείται ήδη από τις προπτυχιακές σπουδές των φοιτητών των ιστορικών τμημάτων, στους οποίους μόνο ολιγόωρα σεμινάρια σχετικά με τα θεωρητικά ζητήματα της μεθοδολογίας της Ιστορίας προσφέρονται (Σακκά και Αργυρού, 2004: 138), ενώ η επικοινωνία μεταξύ επιστήμης της Ιστορίας και παιδαγωγικών είναι μάλλον ελλειμματική. Παρόμοιες διαπιστώσεις έχουν προκύψει και από έρευνα στους φοιτητές των τμημάτων Παιδαγωγικών και Ιστορίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου (Μαυροσκούφης 1999: 103). Επισημαίνεται ωστόσο η αντίφαση, όπως αυτή διαφαίνεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις **53** και **68** αφενός και στην ερώτηση **70** αφετέρου, η οποία δηλώνει ίσως μια σχετική σύγχυση των εκπαιδευτικών όσον αφορά το κατά πόσο είναι χρήσιμη στην πράξη η εξοικείωσή τους με τη θεωρία και την επιστημολογία της Ιστορίας.

Το ίδιο στοιχείο απαντάται και σε μεγάλο εύρος της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας (McDiarmid- Williamson, 2000: 163 – “*What do I do on Monday?*”) σχετικά με τη διδακτική της Ιστορίας: έτσι αναφέρουμε ενδεικτικά, ότι όταν επιχειρήθηκε συνεργασία μεταξύ ιστορικών και παιδαγωγικών σχολών, στο πλαίσιο επιμόρφωσης δασκάλων της Ιστορίας στην Αμερική¹⁷, τις περισσότερες φορές ήταν προφανές πως οι δύο ειδικότητες «δε συνομιλούσαν»: οι ιστορικοί έδιναν απλώς διαλέξεις Ιστορίας (περιεχομένου) και οι παιδαγωγοί ενημέρωναν πάνω σε θεωρίες μάθησης, ενώ οι επιμορφούμενοι έπρεπε να κάνουν για λογαριασμό τους τις συνδέσεις. Όταν κάποια ιστορικός έκανε κεντρικό θέμα της ομιλίας της τη μεθοδολογία της, φάνηκε να ξεπερνιέται προς στιγμήν η διάσταση ιστορικού περιεχομένου και διδακτικής μεθοδολογίας¹⁸ παρά όλα αυτά ορισμένοι επιμορφούμενοι ζήτησαν πιο «άμεσες εφαρμογές» σε όσα η ιστορικός εξέθεσε (Seixas, 1999: 326). Παρόμοιες παρατηρήσεις σε σχέση με τη δυσπιστία των εκάστοτε επιμορφουμένων όσον αφορά τη θεωρία της επιστήμης, κάνουν και οι McDiarmid –Williamson και Johansen¹⁸ οι οποίοι ουσιαστικά οργάνωσαν εργαστήρια

¹⁷ Πρόκειται για το άρθρο του Peter Seixas με τον χαρακτηριστικό τίτλο Beyond Content and Pedagogy: Talking about History Education. Στο *Journal of Curriculum Studies*, 31(3): 317-337.

¹⁸ Πρόκειται για το άρθρο: McDiarmid – Williamson και Vinten-Johansen, P. (2000). A Catwalk across the Great Divide: Redesigning the History Teaching Methods Course, στο P. N. Stearns, P. Seixas, S. Wineburg (επιμ.) *Knowing Teaching & Learning History*. N.Y.: New York University Press. Και εδώ είναι, επίσης, χαρακτηριστικός

Ιστορίας, όπου οι επιμορφούμενοι ασκούσαν στην ιστορική έρευνα αυτή καθαυτή (2000: 163). Στα εργαστήρια αυτά, ωστόσο, οι επιμορφούμενοι διαμαρτύρονταν ότι μάθαιναν πολλά «επιμέρους» ιστορικά ζητήματα που δεν είχαν σχέση με την «πρακτική» στην τάξη.

Ανάλογες διαπιστώσεις και αντίστοιχα αιτήματα καταγράφονται βέβαια σε παλαιότερες έρευνες και συνολικότερα από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς οι οποίοι θεωρούν ότι θα πρέπει να συστηματοποιηθεί η διδασκαλία των παιδαγωγικών μαθημάτων, της ψυχολογίας και κάθε γνώσης που θα συμβάλει στην απόκτηση εφοδίων για τη σχολική πράξη. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η πρακτική άσκηση θα πρέπει να καταλαμβάνει περισσότερο από το 30% του Α.Π. για τις σπουδές τους στο τέταρτο έτος (Φρυδάκη, 2001:256).

Η σύνδεση θεωρίας και πράξης αποτελεί το πλέον αδύνατο σημείο της παιδαγωγικής/ επαγγελματικής κατάρτισης των μελλοντικών εκπαιδευτικών, αφού «η διδακτική παρέμβαση αποτελεί μια σύνθετη και ταυτόχρονα επιτακτική πραγματικότητα που δε μπορεί να λειτουργήσει σε θεωρητικό κενό». (Χρυσυφίδης, 2001:102).

Σε προγενέστερες έρευνες του Συμβουλίου της Ευρώπης σχετικά με την αρχική εκπαίδευση –κατάρτιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ιστορία, προέκυψαν ενδιαφέροντα συμπεράσματα, από τα οποία επισημαίνουμε τα εξής: *τα ακαδημαϊκού περιεχομένου αντικείμενα, τα θέματα ειδικής διδακτικής και τα θέματα γενικής παιδαγωγικής φαίνεται ότι, πολύ συχνά, δεν «συνομιλούν» δεν συνεργάζονται επαρκώς* (Ecker 2004:25), ενώ παράλληλα επισημαίνεται ότι η ανεπαρκής πρακτική εξάσκηση κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών σπουδών δεν παρέχει την ευκαιρία στους σπουδαστές που θέλουν να διδάξουν Ιστορία να διαπιστώσουν αν είναι σε θέση να διαχειριστούν το αντικείμενο σε μια τάξη μαθητών (Ecker, 2003: 19-20). Παράλληλα, εντοπίζεται ανασφάλεια των φοιτητών όσον αφορά την επάρκειά τους στο να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της μελλοντικής επαγγελματικής εκπαιδευτικής τους ενασχόλησης.¹⁹

Άλλη μια ομάδα ερωτήσεων που είναι ενδεικτική των στάσεων των καθηγητών της έρευνας αυτής απέναντι στην επιστήμη της Ιστορίας, είναι αυτή των ερωτήσεων: **12, 30, 32, 25, 26, 28** και **29**. Όλες οι παραπάνω ερωτήσεις αναφέρονται στα θέματα ή τις περιόδους που θεωρούν οι καθηγητές ότι θα έπρεπε ή δεν θα έπρεπε να διδαχθούν οι μαθητές τους ή που θα ενδιέφεραν ή δεν θα ενδιέφεραν τους μαθητές τους. Ουσιαστικά οι παραπάνω ερωτήσεις διερευνούν *το τι είναι σημαντικό* στην Ιστορία για τους συμμετέχοντες καθηγητές και μέσα απ' αυτό διερευνώνται οι απόψεις τους τόσο για το παρελθόν όσο και για την επιστήμη της Ιστορίας. Με δεδομένο μάλιστα ότι το παρελθόν είναι συστατικό της ταυτότητάς μας, διερευνάται πόσο διευρυμένη ταυτότητα (εθνική ή προσωπική) έχουν οι καθηγητές του δείγματος.

Ακολουθούν οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους καθηγητές.

ο τίτλος Great Divide, δηλαδή «μεγάλο χάσμα» (σε μια πρόχειρη δική μας μετάφραση) που είναι βέβαια το χάσμα ανάμεσα στην επιστήμη της Ιστορίας και το σχολείο.

¹⁹ Βλ. σχετική έρευνα του Γ. Σπανού, «Απόψεις και στάσεις των φοιτητών για την Παιδαγωγική – Ψυχολογική κατάρτιση και τη Διδακτική επάρκεια». Στο Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Πρακτικά Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου (30 Μαρτίου–1 Απριλίου 2001), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή-Σχολή Θετικών Επιστημών. Α΄ και Β΄ Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης, σ.158-163.

Πίνακας 2. Ερωτήσεις 12, 30, 32 και 33

Ερώτηση 12: «Ποια ή ποιες ιστορικές περίοδοι θεωρείτε ότι πρέπει να διδάσκονται οπωσδήποτε στο Λύκειο;» (Προϊστορία, Ανατολικοί Πολιτισμοί, Γεωμετρική εποχή, Κλασική περίοδος, Ελληνιστική εποχή, Ρωμαϊκή περίοδος, Βυζαντινή περίοδος, Δυτικός Μεσαίωνας, Βενετοκρατία, Οθωμανική κυριαρχία, Νεότερη Ιστορία, Σύγχρονη Ιστορία)

Ερώτηση 30: «Ποια θέματα ελληνικής και παγκόσμιας Ιστορίας θεωρείτε απαραίτητο να διδαχθούν οι μαθητές του Λυκείου;» (ανοιχτή)

Ερώτηση 32: «Νομίζετε ότι υπάρχουν θεματικές ενότητες οι οποίες δε θα έπρεπε να διδαχθούν στους μαθητές;»

Ερώτηση 33: «Στην περίπτωση που απαντήσατε ΝΑΙ στην προηγούμενη ερώτηση, ποιες είναι κατά τη γνώμη σας, αυτές;»

Πίνακας 3. Ερώτηση 12: Όσον αφορά την ιστορική περίοδο ή τις ιστορικές περιόδους (π.χ. Προϊστορία, Ανατολικοί Πολιτισμοί, Γεωμετρική εποχή, Κλασική περίοδος, Ελληνιστική εποχή, Ρωμαϊκή περίοδος, Βυζαντινή περίοδος, Δυτικός Μεσαίωνας, Βενετοκρατία, Οθωμανική κυριαρχία, Νεότερη Ιστορία, Σύγχρονη Ιστορία), που θεωρούν ότι πρέπει να διδάσκονται οπωσδήποτε στο Λύκειο, οι καθηγητές επέλεξαν κατά σειρά:

1) Σύγχρονη Ιστορία (20 ^{ος} αι.):	933 ή 96,98% επί των ατόμων (18% επί των απαντήσεων)
2) Νεότερη Ιστορία(18 ^{ος} -19 ^{ος} αι.):	893 ή 91,96% επί των ατόμων (18% επί των απαντήσεων)
3) Κλασική περίοδος:	567 ή 58,39% επί των ατόμων (12% επί των απαντήσεων)
4) Βυζαντινή περίοδος:	516 ή 53,14% επί των ατόμων (10% επί των απαντήσεων)
5) Οθωμανική κυριαρχία:	390 ή 40,16% επί των ατόμων (8% επί των απαντήσεων)
6) Ελληνιστική εποχή:	377 ή 38,82% επί των ατόμων (8% επί των απαντήσεων)
7) Δυτικός Μεσαίωνας:	265 ή 27,29% επί των ατόμων (5% επί των απαντήσεων)

8) <i>Βενετοκρατία:</i>	237 ή 25,43% επί των ατόμων (5% επί των απαντήσεων)
9) <i>Γεωμετρική εποχή:</i>	226 ή 23,27% επί των ατόμων (5% επί των απαντήσεων)
10) <i>Ρωμαϊκή περίοδος:</i>	222 ή 22,88% επί των ατόμων (5% επί των απαντήσεων)
11) <i>Ανατολικοί Πολιτισμοί:</i>	170 ή 17,50% επί των ατόμων (3% επί των απαντήσεων)
12) <i>Προϊστορία:</i>	133 ή 13,69% επί των ατόμων (3% επί των απαντήσεων)

Διευκρινίζεται ότι το σύνολο του δείγματός μας είναι 971 άτομα, κρίνουμε όμως σκόπιμο να μιλήσουμε για «σύνολο απαντήσεων» επειδή οι απαντήσεις δεν αλληλοαποκλείονταν, αφού οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν πάνω από μία απαντήσεις.

Στη συγκεκριμένη ερώτηση το σύνολο των ατόμων του δείγματος είναι 971 άτομα, όμως το σύνολο των απαντήσεων είναι 4929, εφόσον υπήρχε η δυνατότητα των πολλαπλών απαντήσεων. Για τον λόγο αυτό υπάρχει διαφορά στα ποσοστά της κάθε κατηγορίας ανάλογα με τον τρόπο υπολογισμού τους. Ποιοτικά, βέβαια, τα συμπεράσματα δεν αλλάζουν, δηλαδή παραμένει η ίδια κατάταξη, ασχέτως εάν ο τρόπος υπολογισμού των ποσοστών γίνεται επί του συνόλου των ατόμων του δείγματος ή επί του συνόλου των απαντήσεων.

Πίνακας 4. Ερώτηση 30: Όσον αφορά τα θέματα της Ελληνικής και της Παγκόσμιας Ιστορίας που, κατά τη γνώμη τους, θεωρούν απαραίτητο να διδαχθούν οι μαθητές του Λυκείου, οι συμμετέχοντες στην έρευνα καθηγητές πρότειναν:

<i>Βαλκανική Ιστορία (πόλεμοι):</i>	295 ή 30,38% επί των ατόμων (19% επί των απαντήσεων)
<i>Σύγχρονη Ιστορία:</i>	225 ή 23,17 % επί των ατόμων (15% επί των απαντήσεων)
<i>Αρχαία και Κλασική Ελλάδα:</i>	198 ή 20,39 % επί των ατόμων (13% επί των απαντήσεων)
<i>Νεότερη και Σύγχρονη:</i>	177 ή 18,22 % επί των ατόμων (12% επί των απαντήσεων)

<i>Β' Παγκόσμιος Πόλεμος:</i>	147	ή	15,1% επί των ατόμων (10% επί των απαντήσεων)
<i>Κυπριακό:</i>	124	ή	12,77% επί των ατόμων (8% επί των απαντήσεων)

<i>Ελληνική επανάσταση:</i>	70 άτομα
<i>Γαλλική επανάσταση:</i>	62 άτομα
<i>Βυζαντινά θέματα:</i>	58 άτομα
<i>Εμφύλιος πόλεμος:</i>	56 άτομα
<i>Ευρωπαϊκός διαφωτισμός:</i>	52 άτομα
<i>Α' Παγκόσμιος Πόλεμος:</i>	47 άτομα

Πίνακας 5. Ερώτηση 30: Όσον αφορά τα θέματα της ελληνικής και της παγκόσμιας Ιστορίας που κατατάσσονται τελευταία στις επιλογές των καθηγητών, για να διδαχθούν στους μαθητές του Λυκείου, είναι τα ακόλουθα:

<i>Λατινική Αμερική:</i>	01 άτομο
<i>Ισλάμ:</i>	01 άτομο
<i>Οθωμανική Αυτοκρατορία:</i>	01 άτομο
<i>Κίνα:</i>	01 άτομο
<i>Νοτιοανατολική Ασία:</i>	01 άτομο
<i>Βιετνάμ:</i>	01 άτομο
<i>Ιστορία του Νέου Κόσμου:</i>	01 άτομο
<i>Κατάρρευση του ανατολικού μπλοκ:</i>	01 άτομο
<i>Εργατικό κίνημα:</i>	02 άτομα
<i>Φεμινιστικό κίνημα:</i>	02 άτομα
<i>Ιστορία της εκπαίδευσης:</i>	01 άτομο
<i>Μετανάστευση:</i>	01 άτομο
<i>Διεθνείς οργανισμοί:</i>	01 άτομο
<i>Εκκλησία και Ευρώπη/κράτος:</i>	01 άτομο
<i>Μεθοδολογία ιστορικής έρευνας:</i>	01 άτομο

Ερώτηση 32: Όσον αφορά το εάν υπάρχουν θεματικές ενότητες οι οποίες δε θα έπρεπε να διδαχθούν στους μαθητές διαπιστώσαμε ότι:

το 65,80% των ερωτηθέντων έκρινε ότι όλες οι θεματικές ενότητες πρέπει να διδάσκονται και μόνο το 11,43% θεωρεί ότι υπάρχουν θεματικές ενότητες που δε θα πρέπει να διδάσκονται. Ειδικότερα, οι ερωτηθέντες εξειδικεύουν τις συγκεκριμένες θεματικές ενότητες στην επόμενη ερώτηση ως εξής:

Ερώτηση 33: Όσον αφορά την καταγραφή συγκεκριμένων θεματικών ενοτήτων, οι οποίες δεν θα έπρεπε να διδαχθούν στους μαθητές, οι καθηγητές απάντησαν:

<i>Μεσαιωνική ιστορία της Δύσης:</i>	8 άτομα
<i>Ρωμαϊκή περίοδος:</i>	3 άτομα
<i>Πολιτισμοί Νότιας Ασίας:</i>	4 άτομα

<i>Πολιτισμοί Απω Ανατολής:</i>	3 άτομα
<i>Ανατολικοί λαοί:</i>	3 άτομα
<i>Πόλεμοι Βυζαντινών αυτοκρατόρων:</i>	4 άτομα
<i>Τέχνη:</i>	4 άτομα

Οι παραπάνω απαντήσεις είναι ενδεικτικές και, όπως διαπιστώνει κανείς, η συχνότητα με την οποία εμφανίζονται είναι εξαιρετικά χαμηλή. Δε γίνεται αναφορά στις υπόλοιπες απαντήσεις, διότι αυτές αποτελούν -σε πιο χαμηλές ακόμη συχνότητες- μέρος άλλων θεμάτων.

Πίνακας 6. Ερωτήσεις 25, 26, 28, 29

Ερώτηση 25: «Θεωρείτε ότι υπάρχουν ιστορικές περίοδοι που ΔΕΝ παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τους μαθητές;»

Ερώτηση 26: Στην περίπτωση που απαντήσατε ΝΑΙ στην προηγούμενη ερώτηση να προσδιορίσετε ποιες περίοδοι είναι αυτές στην ύλη κάθε τάξης (Α΄ Λυκείου, Β΄ Λυκείου, Γ΄ Λυκείου).

Ερώτηση 28: «Ποιες θεματικές ενότητες θεωρείτε ότι παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους μαθητές;»

Ερώτηση 29: Να εξηγήσετε τους λόγους.

Ερώτηση 25: Όσον αφορά το εάν υπάρχουν ιστορικές περίοδοι που δεν παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τους μαθητές, οι καθηγητές απάντησαν ως εξής:

397 άτομα, δηλαδή το 40,9% των ερωτηθέντων απάντησαν ότι υπάρχουν ιστορικές περίοδοι που δεν παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τους μαθητές.

449 άτομα, δηλαδή το 46,24% των ερωτηθέντων απάντησαν ότι ΔΕΝ υπάρχουν ιστορικές περίοδοι που να μη παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τους μαθητές.

Ερώτηση 26: Όσον αφορά τον προσδιορισμό συγκεκριμένων ιστορικών περιόδων στην ύλη κάθε τάξης (Α΄ Λυκείου, Β΄ Λυκείου, Γ΄ Λυκείου) που δεν παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τους μαθητές, οι καθηγητές απάντησαν ως εξής:

Α΄ Λυκείου

<i>Ρώμη:</i>	103 άτομα
<i>Ανατολικοί λαοί:</i>	80 άτομα
<i>Ελληνιστικά χρόνια:</i>	39 άτομα
<i>Προϊστορία:</i>	25 άτομα
<i>Δυτική Μεσόγειος και Καρχηδόνα:</i>	18 άτομα

Β΄ Λυκείου

<i>Βυζάντιο:</i>	85 άτομα
<i>Μεσαίωνας:</i>	36 άτομα
<i>Λατινοκρατία, Φράγκοι, Σταυροφορίες:</i>	36 άτομα
<i>Ευρώπη και Φεουδαλισμός:</i>	16 άτομα
<i>Βαλκανικοί λαοί:</i>	08 άτομα

Γ΄ Λυκείου

<i>Μεσοπόλεμος «Κραχ»:</i>	36 άτομα
<i>Βιομηχανική Επανάσταση:</i>	27 άτομα
<i>Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία:</i>	26 άτομα
<i>Ελληνική Επανάσταση:</i>	18 άτομα

Πίνακας 7. Ερώτηση 28: Όσον αφορά τον προσδιορισμό συγκεκριμένων ιστορικών περιόδων στην ύλη κάθε τάξης (Α΄ Λυκείου, Β΄ Λυκείου, Γ΄ Λυκείου) που παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τους μαθητές, οι καθηγητές απάντησαν ως εξής:

<i>Κλασική εποχή:</i>	139 άτομα
<i>Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία της Ελλάδας και του Κόσμου:</i>	128 άτομα
<i>Σύγχρονη Ιστορία:</i>	124 άτομα
<i>Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος:</i>	112 άτομα
<i>Μικρασιατική Καταστροφή:</i>	83 άτομα
<i>Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος:</i>	63 άτομα
<i>Ελληνιστικοί Χρόνοι:</i>	53 άτομα
<i>Κοινωνία και Οικονομία Νεότερων Χρόνων:</i>	37 άτομα
<i>Αναγέννηση:</i>	36 άτομα
<i>Εμφύλιος:</i>	32 άτομα
<i>Προσφυγικό Ζήτημα:</i>	30 άτομα
<i>Βυζάντιο:</i>	28 άτομα
<i>Ελληνική Επανάσταση:</i>	24 άτομα
<i>Κυπριακό:</i>	18 άτομα

Πίνακας 8. Ερώτηση 28: «Θεματικές ενότητες που παρουσιάζουν μικρότερο ενδιαφέρον για τους μαθητές».

<i>Οθωμανική κυριαρχία:</i>	05 άτομα
<i>Αίγυπτος:</i>	04 άτομα
<i>Εγγύς Ανατολή:</i>	02 άτομα
<i>Αφρικανική ήπειρος:</i>	01 άτομα
<i>Εμφάνιση του Ισλάμ :</i>	01 άτομα
<i>Ευρωπαϊκή Ένωση:</i>	01 άτομα
<i>Μεσαίωνας:</i>	01 άτομα

Στην **ερώτηση 29**: «Να εξηγήσετε για ποιους λόγους οι θεματικές ενότητες που αναφέρατε στην ερώτηση 28 παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους μαθητές», οι καθηγητές δήλωσαν ως κριτήριο του ενδιαφέροντος των μαθητών:

- α. την ελκυστική παρουσίαση θεμάτων που έχουν καλλιτεχνική διάσταση
- β. την πλούσια εικονογράφηση των θεματικών ενοτήτων
- γ. την ωραία αφήγηση και την παράθεση πολλών πηγών
- δ. τον εμπλουτισμό των ενοτήτων με σημαντικά και ενδιαφέροντα παραθέματα για τους μαθητές
- ε. την ανάπτυξη θεμάτων που αφορούν τις ανθρώπινες αξίες
- στ. την παρουσίαση θεμάτων που δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να γνωρίσουν και άλλους πολιτισμούς.

Τέλος, όπως προκύπτει από τον Πίνακα 7 μεγάλος αριθμός καθηγητών δήλωσαν ότι οι θεματικές ενότητες που έχουν σχέση με τον σύγχρονο κόσμο προσελκύουν περισσότερο τους μαθητές και τούτο διότι κατά την εκτίμησή τους:

- τα θέματα της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας προσφέρονται για βιωματική προσέγγιση, μέθοδος που διευκολύνει ιδιαίτερα την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών,
- τα θέματα της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας συσχετίζονται με τα σύγχρονα κοινωνικά, πολιτικά, πολιτισμικά, οικονομικά, οικολογικά προβλήματα και η μελέτη τους συντελεί τόσο στην ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης όσο και στην ενίσχυση της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών.

B2. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ (με βάση τα δεδομένα των απαντήσεων στις ερωτήσεις 12, 30, 32, 25, 26, 28, 29 και 58)

Από τον συνδυασμό των απαντήσεων στις παραπάνω χαρακτηριστικά ερωτήσεις 12, 30 και 28 παρατηρούμε μια σαφή τάση για την *αρχαία ελληνική Ιστορία*, καθώς και, για τη *νεότερη και τη σύγχρονη Ιστορία*. Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση των περισσότερων ευρωπαϊκών κρατών δίνεται έμφαση στη διδασκαλία του 19^{ου} και 20^{ου} αιώνα, η οποία σύμφωνα με τα σχετικά στοιχεία σε πολλές περιπτώσεις καλύπτει πρακτικά το μισό περιεχόμενο του συνολικού Προγράμματος Σπουδών Ιστορίας, σύμφωνα με στοιχεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης Συλλόγων Καθηγητών Ιστορίας (EUROCLIO)²⁰. Αρκετές δε ευρωπαϊκές χώρες επέλεξαν ως διδακτικό

²⁰ Ερωτηματολόγιο της EUROCLIO (Questionnaire on changes in History Teaching and Learning since 1989 in Europe), (2003), το οποίο διανεμήθηκε στους Συλλόγους Ιστορικών σε όλα τα Ευρωπαϊκά κράτη. Δεν υπάρχουν στην έρευνα στοιχεία από την Ελλάδα και τη Γερμανία, για διαφορετικούς λόγους. Τα συμπεράσματα εκδόθηκαν το Μάρτιο του 2004, υπό τον τίτλο: School History on the Move. Changes in History Teaching and Learning in the Decade of Educational Reform και παρουσιάστηκαν στο ετήσιο συνέδριο της Ένωσης που έγινε στο Κάρντιφ της Ουαλίας (1-7 Απριλίου, 2004).

αντικείμενο τα τελευταία 25 έως 50 χρόνια του 20^{ου} αιώνα για την τελευταία τάξη της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης²¹.

Η στάση αυτή των καθηγητών που αφορά είτε δικές τους διδακτικές επιλογές, είτε εκτιμώμενες επιθυμίες μαθητών τους, έχει πιστοποιηθεί και από άλλες, εμπειρικές, έρευνες στο παρελθόν που αφορούν είτε τους καθηγητές είτε τους μαθητές. Αναφέρουμε χαρακτηριστικά την έρευνα των Κόκκινου κ.ά. (2005) που αφορά 275 δασκάλους από σχολεία της Ρόδου και των Ιωαννίνων (Κόκκινος κ.ά., 2005: 94), την αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή της Ηλιοπούλου που αφορά 1012 μαθητές διαφορετικών τάξεων του Γυμνασίου και του Λυκείου, 13, 16 και 18 χρόνων και την εμπειρική έρευνα της Αποστολίδου²² που αφορά 60 μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου. Αναφέρουμε ακόμη την έρευνα των Δραγώνα, Κουζέλη και Ασκούνη σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου διαπιστώνεται η προτίμησή τους για τον αρχαίο ελληνισμό έναντι του νεότερου, πιθανότατα, επειδή ο πρώτος τείνει να είναι πιο κολακευτικός για την ταυτότητα των συμμετεχόντων (Δραγώνα κ. ά. 1997: 280). «*Η ελληνική αρχαιότητα, η αρχαία ελληνική ιστορία και ο αρχαιοελληνικός πολιτισμός θεωρούνται κατεξοχήν «έυσημα» της εθνικής ταυτότητας, εκείνα που μπορούν να ανταγωνιστούν στη διεθνή –βλ. ευρωπαϊκή – αγορά συμβολικών αξιών και άρα η προβολή τους προσδίδει κύρος στον εθνικό «εαυτό».*» (Αβδελά, 1997: 63).

Από διαφορετικούς δρόμους και με διαφορετικά εργαλεία ανάλυσης και οι παραπάνω έρευνες καταλήγουν στην προνομιακή θέση που κατέχει στην ιστορική συνείδηση μαθητών και εκπαιδευτικών ο αρχαίος ελληνικός κόσμος. Οι Κόκκινος κ.ά. για παράδειγμα, κάνοντας χρήση των «*μύθων*» του Topolski καταλήγουν στη διαπίστωση της επικράτησης μιας «*ιδεαλιστικής προσέγγισης της κλασικής αρχαιότητας*» ως προς την αντίληψη του παρελθόντος (Κόκκινος κ.ά., 2005: 35 και 94). Η Ηλιοπούλου πάλι διαπιστώνει ότι οι μαθητές του δείγματος της έρευνάς της υιοθέτησαν στερεοτυπικές «*ευνοϊκές*» στάσεις απέναντι στην αρχαιότητα σε αντίθεση με το Βυζάντιο (2002), ενώ η Αποστολίδου περιγράφει μια επιλεκτική χρήση του παρελθόντος από τους μαθητές της έρευνάς της, χρήση η οποία καθορίζεται πολιτισμικά, και η οποία επίσης ευνοεί την αρχαία Ελλάδα έναντι άλλων ιστορικών περιόδων (2006). Η έρευνα, τέλος, Youth and History, η οποία διεξήχθη σε 27 χώρες της Ευρώπης και σε δείγμα 32.000 εφήβων, ανέδειξε ως πιο δημοφιλή ιστορική περίοδο εκείνη της νεότερης και σύγχρονης ιστορίας. Η Ελλάδα ανέδειξε ως ενδιαφέρουσα περίοδο και εκείνη της Αρχαιότητας (Kindervater, Borries, 1997: A 71-72) σε ποσοστό υψηλότερο από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο.

Όσον αφορά τον συνδυασμό *κλασικής αρχαιότητας και νεότερης/σύγχρονης Ιστορίας* έχουμε και πάλι σύμπτωση της παρουσιαζόμενης έρευνας με αυτή των Κόκκινου κ.ά., οι οποίοι και διαπιστώνουν παρόμοια ευρήματα. Κάνοντας αναφορά και σε προγενέστερη έρευνα των Κόκκινου και Μπήτρου (2002)²³ οι Κόκκινος κ.ά. ερμηνεύουν την προτίμηση των φοιτητών²⁴ και των εκπαιδευτικών²⁵ στη νεότερη και τη σύγχρονη ιστορία, στην τάση τους να «*επικαιροποιούν*» το παρελθόν και να ενδιαφέρονται μονάχα για τα ιστορικά εκείνα γεγονότα που φαίνονται να έχουν «*διαχρονικότητα*» (2002: 197 και 211). Ειδικότερα, η προτίμηση στο πρόσφατο παρελθόν, το οποίο εμφανίζεται να έχει προνομιακή σχέση με το παρόν και ως εκ τούτου να είναι περισσότερο κατανοητό, μπορεί να ενταχθεί στον «*παραδειγματικό*» τρόπο σκέψης του Rüsen (1993), κατά τον οποίο οι ερωτώμενοι επιλέγουν το μέρος εκείνο του παρελθόντος που μπορεί κατεξοχήν να διαβαστεί με παροντικούς-σύγχρονους όρους.

²¹ Βλ. (Βεντούρα, 2002), σχετικά με τη Σύγχρονη Ιστορία σε ακαδημαϊκό και σχολικό περιβάλλον.

²² Επίσης αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή που ολοκληρώθηκε το 2006. Η έρευνα της Ηλιοπούλου ολοκληρώθηκε το 2002.

²³ Αφορούσε 54 φοιτητές Β΄ έτους του Τμήματος Φιλολογίας του Παν/μίου Πατρών: Κόκκινος, Γ. και Μπήτρου, Ε. (2002): Η Παθολογία της Ιστορικής Σκέψης και Κουλτούρας: το παράδειγμα των φοιτητών του Β΄ έτους/Δ΄ εξαμήνου του Τμήματος Φιλολογίας του Παν/μίου Πατρών.

²⁴ Έρευνα 2002.

²⁵ Έρευνα 2005.

Μειωμένο συγκριτικά είναι το ενδιαφέρον για την περίοδο του Βυζαντίου, κάτι που επίσης συμφωνεί ως έναν βαθμό και με τα πορίσματα των ερευνών των Κόκκινου κ.ά., της Ηλιοπούλου (2002) και της Αποστολίδου (2006). Έτσι, οι μαθητές των Κόκκινου κ.ά. αναφέρουν τη Βυζαντινή περίοδο ως τη λιγότερο δημοφιλή προκειμένου να τη διδαχθούν (Κόκκινος κ.ά., 2005: 271), οι μαθητές της Ηλιοπούλου τείνουν να είναι πιο αντικειμενικοί (2002: 331)²⁶ σε σχέση με τη Βυζαντινή περίοδο, παρά με την κλασσική αρχαιότητα, και τέλος οι μαθητές της Αποστολίδου παραλείπουν εντελώς τη Βυζαντινή περίοδο από την αφήγηση της ελληνικής Ιστορίας (2006: 229).

Τι απορρίπτουν όμως οι καθηγητές, είτε ως «*θεματικές ενότητες που δε θα έπρεπε να διδαχθούν [στα παιδιά]*», **ερώτηση 33**, είτε ως «*ιστορικές περιόδους που δε θα παρουσίαζαν ενδιαφέρον για τους μαθητές*», **ερώτηση 26**. Και πάλι διαπιστώνεται ότι συμφωνούν μεταξύ τους οι απαντήσεις στις δύο ερωτήσεις. Έτσι «*απορρίπτονται*» και στις δύο παραπάνω ερωτήσεις οι «*ανατολικοί λαοί*» και η «*Ρώμη*», ενώ από την ύλη της Β΄ Λυκείου για την **ερώτηση 26**, απορρίπτεται ο Μεσαίωνας²⁷. υπερτερεί όμως και πάλι η Νεότερη Ιστορία²⁸ στις προτιμήσεις των μαθητών έναντι προγενέστερων περιόδων. Βέβαια, πρέπει να αναφέρουμε ότι η περιληπτική απόδοση των γεγονότων όσον αφορά την ύλη της Α΄ Λυκείου, ακριβώς στις ενότητες εκείνες που «*απορρίπτονται*» από τους καθηγητές, δεν μπορεί να μην έχει επηρεάσει καθόλου τη στάση τους απέναντι στις συγκεκριμένες περιόδους· οι περιληπτικές αποδόσεις αποτελούν συνήθως κείμενα που απαιτούν ιδιαίτερους χειρισμούς διδασκαλίας στην τάξη. Γενικά όμως θα μπορούσαμε να διαβάσουμε την απόρριψη της Ρώμης, των Ανατολικών καθώς και άλλων μακρινών λαών ως μια «*τοπικιστική*», «*ελληνοκεντρική*» στάση από μέρους των καθηγητών (Κόκκινος κ.ά., 2005: 83). Η στάση όμως αυτή μάλλον ενισχύεται και από τη μικρότερη εξοικείωση των καθηγητών με τις περιόδους αυτές κατά την περίοδο των προπτυχιακών σπουδών τους, δεδομένης της έμφασης που δίνει το πρόγραμμα σπουδών των «*φιλολογικών*» πανεπιστημιακών τμημάτων σε συγκεκριμένες ιστορικές περιόδους, όπως π.χ. την κλασσική αρχαιότητα (ΟΛΜΕ 1995: 34).

Το ίδιο ισχύει και για τις απαντήσεις στην **ερώτηση 30**: «*Ποια θέματα ελληνικής και παγκόσμιας Ιστορίας θα θεωρούσατε απαραίτητο να διδαχθούν οι μαθητές;*», όπου και πάλι παραλείπονται περιοχές, λαοί και πληθυσμοί, όπως της Λατινικής Αμερικής, του Ισλάμ και της Κίνας (υποαντιπροσώπευση των τελευταίων). Ακόμη παρατηρούμε ότι υποαντιπροσωπεύονται τομείς της Ιστορίας όπως η κοινωνική ιστορία, αφού δεν συμπεριλαμβάνονται η ιστορία του φεμινιστικού και του εργατικού κινήματος ή η ιστορία της μετανάστευσης, χαρακτηριστικό και αυτό της προτίμησης στην πολιτική και στρατιωτική Ιστορία (Κόκκινος και Μπήτρον, 2002: 212). Ασφαλώς, η παράλειψη αυτή συναρτάται και με την ανεπαρκή ενημέρωση της πλειονότητας των εκπαιδευτικών σχετικά με τις σύγχρονες τάσεις της ιστοριογραφίας αλλά και της διδακτικής της Ιστορίας, ειδικότερα των μεγαλύτερων στην ηλικία εκπαιδευτικών. Τέλος, στην **ερώτηση 58** που αφορά τους βασικούς στόχους της διδασκαλίας της Ιστορίας στο Λύκειο τα ευρήματα έχουν ως εξής:

Ερώτηση 58: «Ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι βασικοί στόχοι της διδασκαλίας της Ιστορίας στο Λύκειο;» Να κατατάξετε τους στόχους κατά σειρά σπουδαιότητας.

1. Η γνώση των σημαντικότερων πολιτικο-στρατιωτικών γεγονότων (ελληνικής και παγκόσμιας ιστορίας).
2. Η γνώση των μηχανισμών των κοινωνικο-οικονομικών μετασχηματισμών και εξελίξεων.

²⁶ «Τι σκέπτεσαι όταν ακούς τη λέξη BYZANTIO;» και «Τι σκέπτεσαι όταν ακούς τις λέξεις: APXAIOTHTA, APXAIΑ ICTOPIA», οι ερωτήσεις της Ηλιοπούλου αντίστοιχα, (2002: 331).

²⁷ Για την αρνητική στάση απέναντι στον Μεσαίωνα βλ. και Κυρκίνη-Κούτουλα Αν. 2004β.

²⁸ Η ύλη του βιβλίου της Β΄ τάξης Λυκείου αναφέρεται στην περίοδο από το 565 μέχρι και το 1815.

3. *Η γνώση της εξέλιξης του πολιτισμού.*
 4. *Τα τρία ανωτέρω.*
 5. *Η διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας και συνείδησης.*
 6. *Η ενίσχυση της ευρωπαϊκής ταυτότητας.*
 7. *Η δημιουργία ιστορικής κρίσης και συνείδησης.*
 8. *Η καλλιέργεια ενσυναίσθησης και ανεκτικότητας απέναντι στον «άλλο».*
 9. *Η γνώση της ελληνικής πολιτισμικής κληρονομιάς και ιδιαιτερότητας.*
 10. *Η διαμόρφωση ηθικού φρονήματος μέσα από την παραδειγματική χρήση της ιστορίας.*
 11. *Η καλλιέργεια και η ενίσχυση της υπευθυνότητας και της δημοκρατικής συνείδησης του ενεργού πολίτη.*
 12. *Ο συνδυασμός μερικών (ποιων) από τους ανωτέρω;*
 13. *Ο συνδυασμός όλων .*
- (Απαντήστε με αριθμούς)

Οι απαντήσεις των καθηγητών στην παραπάνω ερώτηση έχουν ως εξής:

Οι περισσότεροι καθηγητές (649) συμπεριέλαβαν στους στόχους την επιλογή 7: «*Η δημιουργία ιστορικής κρίσης και συνείδησης*». Αυτός ο στόχος συμπίπτει με τον βασικό σκοπό του μαθήματος της Ιστορίας, όπως διατυπώνεται στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος και στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια/ Δευτεροβάθμια). Ακολουθούν οι επιλογές 11 (532 καθηγητές): «*Η καλλιέργεια και η ενίσχυση της υπευθυνότητας και της δημοκρατικής συνείδησης του ενεργού πολίτη*», η επιλογή 9 (437 καθηγητές): «*Η γνώση της ελληνικής πολιτισμικής κληρονομιάς και ιδιαιτερότητας*», η επιλογή 2 (385 καθηγητές): «*Η γνώση των μηχανισμών των κοινωνικο-οικονομικών μετασχηματισμών και εξελίξεων*», η επιλογή 8 (384 καθηγητές): «*Η καλλιέργεια ενσυναίσθησης και ανεκτικότητας απέναντι στον “άλλο”*», η επιλογή 5 (371 καθηγητές) «*Η διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας και συνείδησης*», η επιλογή 1 (359 καθηγητές): «*Η γνώση των σημαντικότερων πολιτικο-στρατιωτικών γεγονότων*» και η επιλογή 3 (347 καθηγητές): «*Η γνώση της εξέλιξης του πολιτισμού*». Οι υπόλοιπες επιλογές συμπεριελήφθησαν στις απαντήσεις των ερωτηθέντων με την εξής σειρά: Επιλογή 4, 6, 10, 13, 12.

Οι απαντήσεις στην ερώτηση 58 μπορούν, ωστόσο, να αποδελτιωθούν και με βάση τις πρώτες προτιμήσεις των ερωτηθέντων, οι οποίοι συμπεριέλαβαν περισσότερες από μία επιλογές, όπως τους παρεχόταν η δυνατότητα. Με βάση αυτόν τον τρόπο «ανάγνωσης» (βλέπε σχετικό πίνακα της στατιστικής επεξεργασίας) προκύπτει ότι ως πρώτη τους προτίμηση δήλωσαν οι περισσότεροι ερωτηθέντες (24,1%) τη συνδυαστική επιλογή 4, η οποία αποτελεί σύνθεση των τριών πρώτων επιλογών και ως εκ τούτου μάλλον προσελκύει ευκολότερα τα υποκείμενα της έρευνας. Σχετικά υψηλό είναι άλλωστε και το ποσοστό εκείνων που επέλεξαν ως πρώτη την επίσης συνδυαστική επιλογή 13 (16,7%), ενώ από τους μεμονωμένους στόχους την πρώτη θέση μοιράζονται ως πρώτη επιλογή των ερωτηθέντων οι στόχοι 1 και 7 (από 18,7%), οι οποίοι αναφέρονται στη γνώση των σημαντικότερων πολιτικο-στρατιωτικών γεγονότων και στη δημιουργία ιστορικής κρίσης και συνείδησης. Τον στόχο για τη «*διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας και συνείδησης*» προέταξαν των υπολοίπων, 37 καθηγητές (4,4%), παρά το ότι ο στόχος αυτός καταγράφεται υψηλά στις δημόσιες χρήσεις της Ιστορίας και στην παραδοσιακή στοχοθεσία του μαθήματος. Ανάλογες απαντήσεις καταγράφονται στη σχετική βιβλιογραφία (Kokkinos, Sakka, Trantas, 2007: 55). Το χαμηλότερο ποσοστό, πάντως, κατάταξης στην πρώτη θέση παρουσιάζουν οι στόχοι που αναφέρονται στην ενίσχυση της ευρωπαϊκής ταυτότητας (0,5%), στην καλλιέργεια ενσυναίσθησης και ανεκτικότητας απέναντι στον «άλλο» (0,2%) και στη διαμόρφωση ηθικού φρονήματος (0,2%).

Γ. ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ (ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ)

(Ερωτήσεις: 19-22, 32, 41, 42, 44-49, 54-57)

Αυτή η ομάδα των ερωτήσεων διαρθρώνεται γύρω από τα εξής ζητήματα: στάση των καθηγητών απέναντι στο σχολικό βιβλίο, χρήση εποπτικών μέσων και εναλλακτικών δραστηριοτήτων στην τάξη, καθώς και διάθεση των καθηγητών να συνεργαστούν με συναδέλφους και Σχολικούς Συμβούλους. Όσον αφορά τα σχολικά εγχειρίδια, έχουμε τις **ερωτήσεις 19-22** καθώς και τις ερωτήσεις **17 και 18**, οι οποίες δεν αναφέρονται ευθέως σε αυτά και οι οποίες όμως μας πληροφορούν για τις στάσεις των καθηγητών απέναντι στα σχολικά βιβλία για τους λόγους τους οποίους θα εκθέσουμε.

Πίνακας 9. Ερωτήσεις 19-22

Ερώτηση 19: «Είστε ευχαριστημένος με τα βιβλία της Ιστορίας του Λυκείου;» (πολύ, αρκετά, λίγο, καθόλου)

Ερώτηση 20: «Σε ποιες πλευρές των διδακτικών βιβλίων της Ιστορίας εντοπίζονται, κατά τη γνώμη σας, τα περισσότερα προβλήματα;» (Ιστορική αφήγηση, Παραθέματα, Ερωτήσεις - Δραστηριότητες)

Ερώτηση 21: Αν εστιάζετε το πρόβλημα στην ιστορική αφήγηση, να εκθέσετε συγκεκριμένες παρατηρήσεις: («πυκνό και δυσνόητο ύφος», «υπερβολικές λεπτομέρειες», «περιληπτικές-συνοπτικές αναφορές», «αποσπασματικότητα-παραλείψεις», «επαναλήψεις-επικαλύψεις», «τρόπος γραφής»).

Ερώτηση 22: «Πώς αντιλαμβάνεστε ένα άρτιο βιβλίο Ιστορίας;»

Στις ερωτήσεις αυτές οι ερωτηθέντες καθηγητές απάντησαν ως εξής:

Για κάθε ένα βιβλίο Ιστορίας απάντησαν ότι είναι «αρκετά» ευχαριστημένοι, δε σχολίασαν όμως όλοι όλα τα βιβλία, προφανώς διότι δεν τα είχαν διδάξει όλα και επομένως δεν είχαν άποψη. Άλλωστε τρία από τα βιβλία «Ο Ευρωπαϊκός Πολιτισμός και οι Ρίζες του», «Θέματα Ιστορίας», «Κοινωνική και Πολιτική Οργάνωση στην αρχαία Ελλάδα» διδάσκονται ελάχιστα, επειδή αφορούν μαθήματα επιλογής. Έτσι, ο παρακάτω πίνακας δείχνει πόσοι σχολίασαν κάθε βιβλίο Ιστορίας χωρίς ιεράρχηση των επιλογών τους.

Πίνακας 10

Ερώτηση 19: Όσον αφορά το εάν οι καθηγητές είναι ευχαριστημένοι με τα παρακάτω βιβλία Ιστορίας του Λυκείου, οι απαντήσεις των καθηγητών έχουν ως εξής:

Ιστορία Νεότερη και Σύγχρονη:	404 (αρκετά [ικανοποιημένοι])	
Ιστορία του Αρχαίου Κόσμου:	335	>>
Ιστορία του Μεσαιωνικού Κόσμου:	268	>>
Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας:	231	>>

Κοινωνική και Πολιτική Οργάνωση

στην Αρχαία Ελλάδα (μάθημα επιλογής): 147 (αρκετά [ικανοποιημένοι])

Θέματα Ιστορίας (μάθημα επιλογής): 111 >>

Ο Ευρωπαϊκός Πολιτισμός και οι Ρίζες του (μάθημα επιλογής): 96 >>

Ερώτηση 20: «Σε ποιες πλευρές των διδακτικών βιβλίων της Ιστορίας εντοπίζονται, κατά τη γνώμη σας τα περισσότερα προβλήματα;» (Ιστορική αφήγηση, Παραθέματα, Ερωτήσεις – Δραστηριότητες)

Στις απαντήσεις των καθηγητών τα περισσότερα προβλήματα παρατηρούνται:

- στην *Ιστορική Αφήγηση* (που είναι «λεπτομερειακή», «συμπυκνωμένη», «ανιαρή», «δυσνόητη»):

830 στο σύνολο των απαντήσεων

- στα *Παραθέματα* (που είναι «ελλιπή», «άστοχα», «απαιτητικά»):

517 στο σύνολο των απαντήσεων

- στις *Ερωτήσεις- Δραστηριότητες* (που είναι «αναντίστοιχες με το κείμενο της αφήγησης», «χρονοβόρες», «ανούσιες»):

408 στο σύνολο των απαντήσεων

Ερώτηση 21: Αν εστιάζετε το πρόβλημα στην ιστορική αφήγηση, να εκθέσετε συγκεκριμένες παρατηρήσεις: («πυκνό και δυσνόητο ύφος», «υπερβολικές λεπτομέρειες», «περιληπτικές-συνοπτικές αναφορές», «αποσπασματικότητα-παραλείψεις», «επαναλήψεις-επικαλύψεις», «τρόπος γραφής»).

Οι συμμετέχοντες θεώρησαν ότι το πρόβλημα για την αφήγηση αφορούσε κατά σειρά:

Πίνακας 11. Ερώτηση 21

<i>Αποσπασματικότητα – παραλείψεις</i>	481 άτομα (26% επί των απαντήσεων)
<i>Πυκνό – δυσνόητο ύφος</i>	387 άτομα (20% επί των απαντήσεων)
<i>Περιληπτικές – συνοπτικές αναφορές</i>	304 άτομα (16% επί των απαντήσεων)
<i>Υπερβολικές λεπτομέρειες</i>	288 άτομα

	(15% επί των απαντήσεων)
<i>Τρόπος γραφής</i>	233 άτομα
	(12% επί των απαντήσεων)
<i>Επαναλήψεις – επικαλύψεις</i>	202 άτομα (11% επί των απαντήσεων)

Ερώτηση 22: Όσον αφορά το πώς αντιλαμβάνονται ένα άρτιο βιβλίο Ιστορίας, οι καθηγητές απάντησαν πως ένα άρτιο βιβλίο Ιστορίας οφείλει να έχει κατά σειρά:

Πίνακας 12. Ερώτηση 22

<i>Πρωτότυπη γραφή και εικονογράφηση</i>	62,30% % επί των ατόμων (38% επί των απαντήσεων)
<i>Περιορισμένη ιστορική αφήγηση και πολλά παραθέματα</i>	44,79% επί των ατόμων (28% επί των απαντήσεων)
<i>Πολλές ασκήσεις- δραστηριότητες</i>	44,49% επί των ατόμων (28% επί των απαντήσεων)
<i>Πλούσια ιστορική αφήγηση</i>	19,77 % επί των ατόμων (6% επί των απαντήσεων)

Από τις 161 απαντήσεις που δόθηκαν στην επιλογή «*κάτι άλλο*» της **ερώτησης 22** οι περισσότερες αναφέρθηκαν στην *αφήγηση* του σχολικού βιβλίου, η οποία θα πρέπει να είναι «*πλούσια*», «*σε ισορροπία με τα παραθέματα*», «*ουσιώδης*», «*σωστά δομημένη*», «*ενδιαφέρουσα*» και «*να περιλαμβάνει τα σημαντικά ιστορικά γεγονότα*». Ζητούν, επίσης, να είναι μικρή σε έκταση για να ολοκληρώνεται μέσα στο σχολικό έτος. Ως προς το πνεύμα της αφήγησης, ορισμένοι ζητούν να προβάλλει τη σχέση του παρελθόντος με το παρόν και της Ελλάδας με την Ευρώπη, ώστε να προάγει «*την ιστορική γνώση του μαθητή ως Έλληνα και ως Ευρωπαίου πολίτη*», αλλά και πέραν αυτής την «*οικουμενική συνείδηση*» των μαθητών. Αναγκαίο συμπλήρωμα της αφήγησης θεωρούνται η επεξήγηση ιστορικών όρων (γλωσσάρι), οι πίνακες, τα σχεδιαγράμματα, τα χρονολόγια και η (πλούσια) βιβλιογραφία στην οποία θα συμπεριλαμβάνονται και αξιόπιστες ηλεκτρονικές διευθύνσεις για την άντληση ιστορικού υλικού. Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό ότι αρκετοί (περί τους 10) καθηγητές τόνισαν την ανάγκη να συνοδεύεται το βιβλίο και από πολυμεσικό υποστηρικτικό υλικό, όπως βιντεοταινίες με ιστορικά ντοκουμέντα και εκπαιδευτικό λογισμικό, που προσφέρει ιδιαίτερη ζωντάνια στο μάθημα.

Οι περισσότεροι καθηγητές μιλούν επίσης για την αναγκαιότητα των παραθεμάτων, τα οποία εκτιμούν ότι θα πρέπει να είναι «*ουσιαστικά*», να προέρχονται από «*αρχαιακό υλικό*», να χαρακτηρίζονται από ποικιλία και να εκθέτουν και «*αντίθετες απόψεις*». Συμφωνούν δηλαδή με την ανάγκη της πολυτροπικότητας στη σύνθεση και της πολυπρισματικότητας στο πνεύμα του σχολικού βιβλίου. Άλλοι δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία της πρωτοτυπίας της γραφής και του συμπληρωματικού υποστηρικτικού υλικού.

Άλλοι εκτιμούν την πρωτοτυπία του περιεχομένου, ζητούν λίγες ασκήσεις, που όμως θα χαρακτηρίζονται από ποικιλία και θα ενεργοποιούν τον μαθητή, θα προάγουν τη βιωματική μάθηση, τη διαθεματική προσέγγιση και την κριτική σκέψη των μαθητών. Ελάχιστοι μιλούν για πολλά εναλλακτικά εγχειρίδια Ιστορίας, καθώς και για την ανάγκη ενισχυμένου βιβλίου με πρόσθετο υλικό και οδηγίες για τον εκπαιδευτικό. Τέλος, σε μία τουλάχιστον περίπτωση, αναφέρθηκε και το ζήτημα της αλλαγής του τρόπου αξιολόγησης του μαθήματος.

Γ1. Συνόψιση ευρημάτων σχετικά με τα σχολικά βιβλία. Ερωτήσεις: 19-22 και 44

Οι ερωτήσεις σχετικά με τα διδακτικά εγχειρίδια (ερωτήσεις 19-22) μάς παρέχουν κάποιες ενδείξεις για τη σχέση των εκπαιδευτικών τόσο με την επιστήμη της Ιστορίας όσο και με τις παιδαγωγικές τους «έξεις» (ο όρος από τον Κ. Θεριανό, 2004: 27).

Οι καθηγητές λοιπόν της έρευνας αυτής τείνουν να είναι «*αρκετά ευχαριστημένοι*» από όλα τα βιβλία της Ιστορίας που τους δόθηκαν για να σχολιάσουν και να διατυπώσουν τη γνώμη τους. Εδώ έχουμε σύμπτωση με την έρευνα των Κόκκινου κ.ά. του 2005, όπου οι εκπαιδευτικοί του δείγματος βρέθηκαν να εκφράζουν μια «*μετριοπαθώς θετική άποψη*» σε σχέση με τα βιβλία της Ιστορίας.

Υπενθυμίζεται ότι τα βιβλία Ιστορίας για τα οποία έχουν εκφράσει τη γνώμη τους οι καθηγητές είναι εκείνα που διδάσκονταν κατά το σχολικό έτος 2003-2004 και τα οποία συνέπιπταν με τα σημερινά με εξαίρεση το βιβλίο «*Ιστορία Νεότερη και Σύγχρονη*» (τεύχος Α' 1789-1919 και τεύχος Β') για τη Γ' τάξη Λυκείου Γενικής Παιδείας των Β. Σκουλάτου, Ν. Δημακόπουλου και Σ. Κόνδη, το οποίο έχει από το σχολικό έτος 2007-2008 αντικατασταθεί από το βιβλίο «*Ιστορία του Νεότερου και του Σύγχρονου Κόσμου*» από το 1815 έως σήμερα των Ι.Κολιόπουλου, Κ. Σβολόπουλου, Ευ. Χατζηβασιλείου, Χ. Σχολινάκη και Θ. Νημά. Πρόκειται για τα βιβλία Ιστορίας που (εκτός από το προαναφερθέν βιβλίο «*Ιστορία Νεότερη και Σύγχρονη*» για τη Γ' τάξη του Λυκείου, το οποίο ήταν παλαιότερο βιβλίο και χρησιμοποιήθηκε προσωρινά μετά από την απόσυρση άλλου που είχε επίσης συγγραφεί στο πλαίσιο του διαγωνισμού²⁹ του 1998-1999) είχαν εκπονηθεί (τα Γενικής Παιδείας εξ αυτών με ανοικτό διαγωνισμό) στο πλαίσιο της μεταρρύθμισης του Γεράσιμου Αρσένη (1997-1998) με βάση το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΕΠΠΣ). Το ΕΠΠΣ το οποίο με μικρές τροποποιήσεις ισχύει και σήμερα για το Γενικό Λύκειο, δίνει έμφαση στη διδασκαλία της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας Ιστορίας – στην οποία ασφαλώς εντάσσεται και η ελληνική- και μεριμνά για την άρση τυχόν εθνικών και άλλων στερεοτύπων, την ενίσχυση της αφήγησης με πλευρές της κοινωνικής και οικονομικής Ιστορίας και τον γενικότερο εκσυγχρονισμό της διδακτικής μεθόδου μέσα από τη χρήση πολυπρισματικών και πολυτροπικών «πηγών» και άλλων παραθεμάτων. Έτσι επιχειρείται η εμπλοκή του μαθητή στην ερευνητική διαδικασία, αφού και οι προτεινόμενες ερωτήσεις και δραστηριότητες αναφέρονται στις «πηγές», ενώ παράλληλα τα βιβλία εμπλουτίζονται με γλωσσάρια όρων, βιβλιογραφία και άλλα στοιχεία που παραπέμπουν στην προέλευση των συγκεκριμένων αφηγηματικών κομματιών καθώς προβάλλεται το πλαίσιο «κατασκευής» τους. Ένας άλλωστε από τους επί μέρους σκοπούς του μαθήματος, σύμφωνα με το ΕΠΠΣ είναι και το να κατανοήσουν οι μαθητές ότι «*η Ιστορία είναι ανακατασκευή του παρελθόντος, ότι βασίζεται σε πηγές και ότι συνιστά επιλεκτική διαδικασία*»³⁰

²⁹ Πρόκειται για το βιβλίο «*Ιστορία του Νεότερου και του Σύγχρονου Κόσμου*» που εκπονήθηκε από τον εκδοτικό οίκο «*Μεταίχμιο*» με επιστημονικό υπεύθυνο τον Γ. Κόκκινου.

³⁰ Βλ. Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Φιλολογικών μαθημάτων στο Γενικό Λύκειο (Σχολικό έτος 2008-2009) έκδοση του Π.Ι, ΟΕΔΒ σελ. 260.

Από τα βιβλία αυτά, εκείνα της Γενικής Παιδείας έχουν χρονολογική δομή, ενώ τα Θεωρητικής Κατεύθυνσης και Επιλογής έχουν θεματικό χαρακτήρα και προσφέρονται για μεγαλύτερη εμβάθυνση σε ειδικά θέματα της Νεοελληνικής και της Ευρωπαϊκής Ιστορίας.

Σε μια αρχική, λοιπόν, ανάγνωση των δεδομένων, θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε τη θετική στάση των καθηγητών απέναντι στα βιβλία της Ιστορίας ως αναμενόμενη και δικαιολογημένη. Οπωσδήποτε, έχει ασκηθεί κριτική τόσο στα βιβλία (βλ. ενδεικτικά για τα βιβλία Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, Μαξούρης, 2008: 140 – 141), όσο και στο ότι στη χώρα μας υπάρχει ένα μόνο εγκεκριμένο βιβλίο ανά τάξη, σε αντίθεση με ό,τι ισχύει στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες όπου οι καθηγητές επιλέγουν μεταξύ περισσότερων του ενός εγκεκριμένων εγχειριδίων εκείνο που θεωρούν προσφορότερο για το έργο τους στο πλαίσιο της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας.³¹ Οι πηγές πάλι, σε πολλές περιπτώσεις φαίνεται ότι υποστηρίζουν ή επεκτείνουν το προτεινόμενο αφηγηματικό σενάριο του βιβλίου και δεν αποτελούν πάντοτε βάση για «ασκήσεις» από τους μαθητές πάνω σε πιθανά άλλα σενάρια. Κριτική έχει ασκηθεί, επίσης, στα εν χρήσει εγχειρίδια Ιστορίας με την επισήμανση ότι οι όποιες καινοτομικές προσεγγίσεις, όσον αφορά το περιεχόμενο, ακυρώνονται στην πράξη από τον περιορισμό της διδακτέας ύλης και τις σχετικές οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, κυρίως στο Λύκειο, αφού έτσι αφαιρούνται, συνήθως, εκείνες οι θεματικές ενότητες οι οποίες εντάσσονται στο πεδίο της Νέας Ιστορίας (κοινωνία, οικονομία, τέχνη-πολιτισμός³²).

Από τις απαντήσεις στην **ερώτηση 20** προκύπτει ότι οι καθηγητές εντοπίζουν τα περισσότερα προβλήματα των σχολικών βιβλίων στην αφήγηση· στην επόμενη **ερώτηση 21** βρίσκουν ότι το μεγαλύτερο πρόβλημα όσον αφορά την αφήγηση είναι η «*αποσπασματικότητα*» και οι «*παραλείψεις*» (αυτή η τελευταία άποψη καλύπτει ποσοστό 26% επί του συνόλου των απαντήσεων).

Ακόμη, σε απάντηση στην ένδειξη «*κάτι άλλο*» στην **ερώτηση 22**³³ (στο ποιοτικό, «ανοιχτό» κομμάτι της ερώτησης 22), οι περισσότεροι, δηλαδή 72 άτομα, προτείνουν λύσεις σε σχέση με το βασικό αφηγηματικό μέρος του βιβλίου: βασικά επιθυμούν μια «*ολοκληρωμένη*»³⁴ αφήγηση με περισσότερα ή λιγότερα παραθέματα. Από αυτούς που απαντούν σε αυτό το ανοιχτό ποιοτικό κομμάτι της ερώτησης 22, 39 άτομα συνολικά κάνουν λόγο για βιβλία που θα διευρύνουν την ταυτότητα των μαθητών, «*βιβλία που προάγουν την οικουμενική συνείδηση*»³⁵, ή βιβλία που θα παραθέτουν και «*αντίθετες απόψεις*» ή βιβλία που θα έχουν επιμελημένα παραθέματα, «*ουσιώδη παραθέματα και επιμελημένες ασκήσεις*»³⁶.

Τέλος, στην **ερώτηση 44**: («*Ποιες διδακτικές προσεγγίσεις χρησιμοποιείτε στο μάθημα της Ιστορίας;*») (*Να ιεραρχήσετε*)

1. Ανάλυση του διδακτικού εγχειριδίου. Έμφαση στην αφήγηση.

³¹ Δες και Νάκου, 15/04/07, *Ελευθεροτυπία*, Ποιο Βιβλίο Ιστορίας Θέλουμε, όπου γράφει τα ακόλουθα: «... [γίνεται στην Ελλάδα] χρήση ενός και μοναδικού εγκεκριμένου διδακτικού βιβλίου Ιστορίας σε κάθε τάξη, ... σαν να απευθυνόμαστε σε μαθητές (και μαθήτριες) που δε διακρίνονται μεταξύ τους ως προς το φύλο, τις ικανότητες, την οικογενειακή, κοινωνική, πολιτισμική προέλευση, ...».

³² Το πρόβλημα της αποσπασματικότητας της διδακτέας/εξεταστέας ύλης ήταν οξύ ιδίως ως το 2006-7, διότι λόγω της μεγάλης έκτασης του βιβλίου (συνολική έκταση των δύο τευχών 800 σελίδες περίπου) ήταν αδύνατη η ολοκλήρωση της διδασκαλίας του. Από το 2007-2008, με την εισαγωγή του νέου βιβλίου Γενικής Παιδείας στη Γ' τάξη του Γενικού Λυκείου, η εξεταστέα ύλη δεν είναι πλέον αποσπασματική, με εξαίρεση και πάλι ορισμένες ενότητες για τον πολιτισμό και την τέχνη. Παραμένει ωστόσο εν μέρει αποσπασματική η ύλη της Θεωρητικής κατεύθυνσης, καθώς και η προτεινόμενη ύλη στην Ιστορία Γενικής Παιδείας στις Α' και Β' τάξεις του Λυκείου, λόγω της μεγάλης έκτασης αλλά και της μεγάλης πυκνότητας του αφηγηματικού μέρους των αντίστοιχων διδακτικών βιβλίων.

³³ «Πώς αντιλαμβάνεστε ένα άρτιο βιβλίο Ιστορίας;», ερ. 22.

³⁴ «Ολοκληρωμένη» με τη σημασία «νοσηματοδοτημένη».

³⁵ Διατύπωση καθηγητή γι' αυτό και σε εισαγωγικά.

³⁶ Οι διατυπώσεις σε αυτήν την περίπτωση είναι των ίδιων των συμμετεχόντων στην έρευνα.

2. Ανάλυση, σχολιασμός παραθεμάτων μετά την ολοκλήρωση της αφήγησης.
3. Ενσωμάτωση του σχολιασμού των παραθεμάτων κατά τη διάρκεια της αφήγησης.
4. Επεξεργασία παραθεμάτων και μέσα από αυτή σύνθεση ιστορικού λόγου.
5. Διερευνητική μάθηση με χρήση Η/Υ.
6. Κατευθυνόμενο διάλογο.
7. Συνδυασμό των προηγούμενων μεθόδων. Στην περίπτωση αυτή να αναφέρετε σε ποια δίνετε μεγαλύτερη έμφαση.

(Σημειώστε ανάλογα τον αντίστοιχο αριθμό ή συνδυασμό αριθμών),

η έρευνα έδειξε ότι από τους ερωτηθέντες 533 άτομα επιλέγουν την παράμετρο (3): «ενσωμάτωση του σχολιασμού των παραθεμάτων κατά τη διάρκεια της αφήγησης» και 495 άτομα επιλέγουν την παράμετρο (6): τον «κατευθυνόμενο διάλογο».

Η «προτίμηση» των καθηγητών στις **ερωτήσεις 20 και 21** για τα προβλήματα που έχουν σχέση με την αφήγηση και όχι για παράδειγμα με τις προτεινόμενες δραστηριότητες, είναι επίσης ενδεικτική του πώς βλέπουν το σχολικό βιβλίο Ιστορίας, καθώς και όλα τα άλλα διδακτικά μέσα που τους παρέχει η πολιτεία: φαίνεται δηλαδή πως οι συμμετέχοντες θεωρούν το παρεχόμενο εκπαιδευτικό υλικό ως κάτι το *οριστικό*, το οποίο και θα παραδοθεί με τον κατάλληλο τρόπο στους μαθητές και πιθανότατα θα αναπαραχθεί από αυτούς στις εξετάσεις. Η «ελλειπτικότητα» ιδίως της αφήγησης στην οποία επιμένουν είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτού του τρόπου σκέψης: δε θεωρούν αυτονόητο ότι το κείμενο του βιβλίου λειτουργεί μονάχα θεματικά ως αφορμή για έρευνα, και πως οι ίδιοι τέλος είναι αυτοί που οργανώνουν το μάθημά τους με τις επιλογές, επεκτάσεις και δραστηριότητες με τις οποίες πλαισιώνουν το βιβλίο και υλοποιούν τους στόχους της διδασκαλίας του μαθήματος της κάθε ημέρας· περιορίζονται στο να σχολιάζουν αρνητικά τις θεωρούμενες ως ελλείψεις.

Η παραπάνω διαπίστωση σχετίζεται απόλυτα και με τα συμπεράσματα της έρευνας του Wineburg το 2001, στο πλαίσιο της οποίας οι δύο εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν αξιολόγησαν σχολικά βιβλία. Ο Wineburg στην παρουσίασή των αντίστοιχων συνεντεύξεων, έδωσε ακριβώς έμφαση στο γεγονός ότι ο ένας εκ των δύο έκανε κριτική στο βιβλίο σαν να ήταν αυτό κάτι το *οριστικό*, ενώ ο άλλος συμπλήρωνε κάθε φορά με το πώς θα αντιμετώπιζε τα διάφορα «μειονεκτήματά» του. Ο ένας είχε την άποψη ότι το παρεχόμενο εκπαιδευτικό υλικό είτε το χρησιμοποιείς όπως σου το δίνουν, είτε πρέπει να το αποσύρουν, ο άλλος το έβλεπε ως κάτι το απολύτως «τροποποιήσιμο», άρα και πάντα χρησιμοποιήσιμο (Wineburg, 2001: 198).

Πιστεύουμε πως ειδικά οι απαντήσεις στις **ερωτήσεις 20, 21 και 44** είναι ενδεικτικές του πώς διαφορετικά είδη γνώσης συνδυάζονται στη λήψη αποφάσεων και στην πραγματοποίηση επιλογών από τους καθηγητές: όσοι δηλαδή έχουν την τάση να βλέπουν τις διαφορετικές αφηγηματικές εκδοχές (για παράδειγμα αυτές του σχολικού βιβλίου) ως κάτι το οριστικό από επιστημονική άποψη, έχουν την τάση να τις βλέπουν με τον ίδιο τρόπο και σε επίπεδο διδακτικής. Όσοι επιστημολογικά βρίσκονται πιο κοντά στην άποψη ότι η Ιστορία είναι μια αφήγηση που γράφεται και ξαναγράφεται, δεν ενοχλούνται με εκδοχές της που δεν μπορούν να χειριστούν στη τάξη τους, διότι τις αντιμετωπίζουν ως τροποποιήσιμες, και ως ερμηνείες στο πλαίσιο συγκεκριμένων συμβάσεων.

Παρόμοιες παρατηρήσεις γίνονται και από τη Shelly Weintraub³⁷ (2000: 181), ενώ είναι συνήθης η αντίδραση μερίδας όχι μόνο της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και γενικότερα

³⁷ Τα γεγονότα που αναφέρει η Weintraub έλαβαν χώρα στο Oakland της Καλιφόρνια. Η Weintraub αναφέρει την εμπειρία της από την τελείως αρνητική αντίδραση των συναδέλφων της, αλλά και του κόσμου γενικότερα, σε κάποιο προτεινόμενο από την εκεί πολιτεία σχολικό βιβλίο της Ιστορίας· σχολιάζει το γεγονός ότι κανείς από τους διαμαρτυρούμενους δε σκέφτηκε ότι το βιβλίο θα μπορούσε να τροποποιηθεί στην τάξη από τους ίδιους τους δασκάλους· το θεώρησαν ως κάτι το οριστικό που θα «παροχετευόταν» αυτομάτως στα κεφάλια των μαθητών ως είχε, ζήτησαν λοιπόν να μη χρησιμοποιηθεί καθόλου.

της κοινής γνώμης κατά του περιεχομένου συγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων σε διάφορες χώρες, μια αντίδραση που προέρχεται σε μεγάλο βαθμό από την αντίληψη περί της απόλυτης και αμετάβλητης σημασίας αυτού του περιεχομένου.

Η επόμενη ενότητα ερωτήσεων αφορά τις συμπεριφορές των καθηγητών σε σχέση με εναλλακτικές δραστηριότητες «εκτός βιβλίου». Ποια άλλα μέσα χρησιμοποιούν, είναι «ανοιχτές» οι τάξεις τους, επιχειρούν εξόδους απ' αυτές σε μουσεία ή αλλού; Πού, δηλαδή, και με ποιους άλλους τρόπους θεωρούν οι καθηγητές ότι μπορούν να μάθουν οι μαθητές Ιστορία;

Ερωτήσεις 41, 42, 44-49: «Χρήση εποπτικών μέσων και εναλλακτικές δραστηριότητες»

Πίνακας 13. Ερωτήσεις 41, 42, 44-49

Ερώτηση 41: «Για να διδάξετε το αντικείμενό σας βασίζεστε: αποκλειστικά στο βιβλίο του μαθητή, στο βιβλίο του μαθητή και το αντίστοιχο βιβλίο του καθηγητή (όταν υπάρχει), στο βιβλίο του μαθητή και σε βοηθήματα της αγοράς, σε όλα τα προηγούμενα, σε ειδική σχετική βιβλιογραφία/αρθρογραφία (προσωπική βιβλιοθήκη), σε ειδική σχετική βιβλιογραφία/αρθρογραφία (σχολική βιβλιοθήκη ή άλλες), Διαδίκτυο, σε όλα τα προηγούμενα».

Ερώτηση 42: «Πριν διδάξετε το συγκεκριμένο αντικείμενο έχετε κάνει: ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο, προετοιμάζεστε απλώς για την επόμενη διδακτική ενότητα, κάτι άλλο».

Ερώτηση 44: «Ποιες διδακτικές προσεγγίσεις χρησιμοποιείτε στο μάθημα της Ιστορίας;»

Ερώτηση 45: « Διδάσκετε κάθε ενότητα συμβουλευόμενοι/ες το διδακτικό βιβλίο μέσα στην τάξη και προτρέποντας τους μαθητές να κάνουν το ίδιο;»

Ερώτηση 46: «Χρησιμοποιείτε ιστορικούς χάρτες και εποπτικά μέσα για τη διδασκαλία του μαθήματος;»

Ερώτηση 47: Αν απαντήσατε ΝΑΙ στην προηγούμενη ερώτηση, να αναφέρετε ποια εποπτικά μέσα χρησιμοποιείτε συνήθως.

Ερώτηση 48: «Οργανώνετε επισκέψεις σε μουσεία και ιστορικούς/ αρχαιολογικούς χώρους με τους μαθητές σας;» (Σε περίπτωση που επιλέξετε την απάντηση «Σπάνια», παρακαλούμε να αναφέρετε συνοπτικά τους λόγους)

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των καθηγητών στα ανωτέρω ερωτήματα, για να διδάξουν το αντικείμενό τους βασίζονται κατά σειρά στα εξής:

Πίνακας 14. Ερώτηση 41: «Για να διδάξετε το αντικείμενό σας βασίζεστε: αποκλειστικά στο βιβλίο του μαθητή, στο βιβλίο του μαθητή και σε βοηθήματα της αγοράς, σε όλα τα προηγούμενα, σε ειδική σχετική βιβλιογραφία, σχολική βιβλιοθήκη και άλλες, Διαδίκτυο, σε όλα τα προηγούμενα».

Απαντήσεις:

- Σε ειδική σχετική βιβλιογραφία/αρθρογραφία (προσωπική βιβλιοθήκη):

485 άτομα (25% επί των απαντήσεων)

- Στο βιβλίο του μαθητή και το αντίστοιχο βιβλίο του καθηγητή (όταν υπάρχει):
382 άτομα (20% επί των απαντήσεων)
- Σε όλα τα προηγούμενα (βιβλίο μαθητή, καθηγητή, βοηθήματα της αγοράς):
322 άτομα (16% επί των απαντήσεων)
- Στο βιβλίο του μαθητή και σε βοηθήματα της αγοράς:
240 άτομα (12% επί των απαντήσεων)
- Σε ειδική σχετική βιβλιογραφία/αρθρογραφία (σχολική βιβλιοθήκη και άλλες):
197 άτομα (10% επί των απαντήσεων)
- Σε όλα τα προηγούμενα:
178 άτομα (9% επί των απαντήσεων)
- Διαδίκτυο:
109 άτομα (6% επί των απαντήσεων)
- Αποκλειστικά στο βιβλίο του μαθητή: 40 άτομα (2% επί των απαντήσεων)

Πίνακας 15. Ερώτηση 42: Όσον αφορά τον προγραμματισμό τους πριν από τη διδασκαλία του συγκεκριμένου αντικειμένου, οι καθηγητές απάντησαν ότι:

Ετήσιο προγραμματισμό κάνουν	589 καθηγητές
Μηνιαίο προγραμματισμό κάνουν	255 καθηγητές
Εβδομαδιαίο προγραμματισμό κάνουν	157 καθηγητές
Προετοιμάζονται απλώς για την επόμενη διδακτική ενότητα	48 καθηγητές

Στην **Ερώτηση 42**, για τον «προγραμματισμό» πριν από τη διδασκαλία του συγκεκριμένου αντικειμένου, οι απαντήσεις στο ποιοτικό μέρος, στην ένδειξη «κάτι άλλο», (διαφορετικό από τις επιλογές του πίνακα 15), έχουν ως εξής:

Οι καθηγητές προσέθεσαν:

«Δε βγαίνει ο προγραμματισμός»: 3 άτομα

«Πρέπει να γίνονται αναπροσαρμογές κάθε μήνα»: 4 άτομα

Πίνακας 16. Ερώτηση 44: Όσον αφορά τις διδακτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν οι καθηγητές στο μάθημα της Ιστορίας, απάντησαν ότι:

χρησιμοποιούν κατά σειρά τις εξής διδακτικές προσεγγίσεις:

- Ενσωμάτωση του σχολιασμού των παραθεμάτων κατά τη διάρκεια της αφήγησης:
533 άτομα (21% επί των απαντήσεων)
- Κατευθυνόμενο διάλογο: 495 άτομα (21% επί των απαντήσεων)

- *Ανάλυση, σχολιασμό παραθεμάτων μετά την ολοκλήρωση της αφήγησης:*
483 άτομα (20% επί των απαντήσεων)
- *Ανάλυση του διδακτικού εγχειριδίου με έμφαση στην αφήγηση:*
380 άτομα (16% επί των απαντήσεων)
- *Επεξεργασία παραθεμάτων και μέσα από αυτή σύνθεση ιστορικού λόγου:*
306 άτομα (13% επί των απαντήσεων)
- *Συνδυασμό των προηγούμενων μεθόδων:* 164 άτομα (7% επί των απαντήσεων)
- *Διερευνητική μάθηση με χρήση Η/Υ:* 44 άτομα (2% επί των απαντήσεων)

Στην **ερώτηση 45:** («Διδάσκετε κάθε ενότητα συμβουλευόμενοι/ες το διδακτικό βιβλίο μέσα στην τάξη και προτρέποντας τους μαθητές να κάνουν το ίδιο;») το 57,2% των ερωτηθέντων απάντησε καταφατικά.

Στην **ερώτηση 46:** («Χρησιμοποιείτε ιστορικούς χάρτες και εποπτικά μέσα για τη διδασκαλία του μαθήματος;») το 82,4 % των ερωτηθέντων απάντησε καταφατικά.

Στην **ερώτηση 47:** («Αν απαντήσατε ΝΑΙ στην προηγούμενη ερώτηση, να αναφέρετε ποια εποπτικά μέσα χρησιμοποιείτε συνήθως») από τις απαντήσεις προέκυψε ότι το χρησιμοποιούμενο από τους καθηγητές εποπτικό υλικό κατανέμεται ως εξής:

Ιστορικοί χάρτες:	801 άτομα σε ποσοστό 30% επί των απαντήσεων
Ιστορικές φωτογραφίες:	179 άτομα σε ποσοστό 7% επί των απαντήσεων
Ταινίες-video-dvd:	218 άτομα σε ποσοστό 8% επί των απαντήσεων
Σλάιντς:	106 άτομα σε ποσοστό 4% επί των απαντήσεων
Άλλα βιβλία:	158 άτομα σε ποσοστό 6% επί των απαντήσεων
Διαδίκτυο/Η/Υ:	86 άτομα σε ποσοστό 3% επί των απαντήσεων
cd-rom:	99 άτομα σε ποσοστό 4% επί των απαντήσεων
power-point:	69 άτομα σε ποσοστό 3% επί των απαντήσεων
Πηγές εκτός βιβλίου:	64 άτομα σε ποσοστό 2% επί των απαντήσεων
Τουριστικά φυλλάδια/Οδηγοί μουσείων:	66 άτομα σε ποσοστό 2% επί των απαντήσεων
Ταξιδιωτικοί οδηγοί:	64 άτομα σε ποσοστό 2% επί των απαντήσεων
Ιστορικά περιοδικά:	79 άτομα σε ποσοστό 3% επί των απαντήσεων
Σχεδιαγράμματα/Φυλλάδια:	127 άτομα σε ποσοστό 5% επί των απαντήσεων
Πίνακας:	82 άτομα σε ποσοστό 3% επί των απαντήσεων
Ντοκιμαντέρ:	64 άτομα σε ποσοστό 2% επί των απαντήσεων
Λογοτεχνικά κείμενα:	66 άτομα σε ποσοστό 2% επί των απαντήσεων
Διαφάνειες:	132 άτομα σε ποσοστό 5% επί των απαντήσεων
Η/Υ με προβολέα:	80 άτομα σε ποσοστό 3% επί των απαντήσεων
Μουσική/Ήχητικά ντοκουμέντα:	72 άτομα σε ποσοστό 3% επί των απαντήσεων
Εικόνες βιβλίου:	29 άτομα σε ποσοστό 1% επί των απαντήσεων
Επιδιασκόπιο:	10 άτομα
Κείμενα βιβλιογραφίας:	1 άτομο
Στατιστικοί πίνακες:	1 άτομο
Πίνακες ζωγραφικής:	2 άτομα

Γελοιογραφίες:	2 άτομα
Κείμενα διπλωματικών πράξεων:	1 άτομο
Έργα τέχνης:	2 άτομα

«Οργανώνετε επισκέψεις σε μουσεία και ιστορικούς/αρχαιολογικούς χώρους με τους μαθητές σας;» (Σε περίπτωση που επιλέξετε την απάντηση «Σπάνια», παρακαλούμε να αναφέρετε συνοπτικά τους λόγους)

Ερώτηση 48: Όσον αφορά το εάν οργανώνουν επισκέψεις σε μουσεία και ιστορικούς/αρχαιολογικούς χώρους με τους μαθητές τους, οι καθηγητές απάντησαν ότι οργανώνουν τις επισκέψεις:

«αρκετές φορές» σε ποσοστό	6,9%	στο σύνολο των ατόμων
«μερικές φορές» σε ποσοστό	30%	στο σύνολο των ατόμων
«σπάνια» σε ποσοστό	57,6%	στο σύνολο των ατόμων
«πολύ συχνά» σε ποσοστό	0,9%	στο σύνολο των ατόμων

Οι συνηθέστερες εξηγήσεις που δίνουν οι καθηγητές, όταν δηλώνουν ότι σπάνια πηγαίνουν τους μαθητές στα μουσεία και σε άλλους ιστορικούς/αρχαιολογικούς χώρους είναι οι εξής (**ερώτηση 48, «ανοιχτή»**):

«Έλλειψη χρόνου»:	121 άτομα
«Σχολείο μακριά από τα μουσεία»:	95 άτομα
«Εξετάσεις Γ' Λυκείου» (πίεση ύλης):	37 άτομα
«Γραφειοκρατικοί λόγοι»:	15 άτομα
«Αδιαφορία μαθητών»:	15 άτομα
«Αναστάτωση του προγράμματος»:	10 άτομα
«Οι μαθητές χάνουν άλλα μαθήματα»:	10 άτομα
«Αδυναμία οργάνωσης από το σχολείο»:	7 άτομα

Γ2. Συνόψιση ευρημάτων σχετικά με :

- **τα εποπτικά μέσα και άλλες διδακτικές επιλογές. Ερωτήσεις: 41-48**
- **τα «ευαίσθητα» ζητήματα στην Ιστορία. Ερώτηση : 32**
- **τη συνεργασία μεταξύ των καθηγητών, μεταξύ των καθηγητών και του Σχολικού Συμβούλου. Ερωτήσεις: 54-57**

Εποπτικά Μέσα:

Ως προς τα εποπτικά μέσα και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν στην τάξη οι συμμετέχοντες σε αυτήν την έρευνα καθηγητές, τα ευρήματα της έρευνας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι χρησιμοποιούν πολύ λίγο το Διαδίκτυο (**ερώτηση 41**)³⁸ και τη μέθοδο της

³⁸ Χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο σε ποσοστό 11,22%, έναντι του 49,94% των καθηγητών που χρησιμοποιούν «συμβατική, έντυπη» βιβλιογραφία εκτός του σχολικού βιβλίου. Πάντως, επισημαίνεται ότι στην ερώτηση 68 το 44,90% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι θα ήθελε να επιμορφωθεί στη διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ στο μάθημα της Ιστορίας (βλ. σελ. 12). Πρέπει όμως εδώ να ληφθεί υπόψη ότι έκτοτε έχει μεγάλος αριθμός φιλόλογων

διερευνητικής μάθησης μέσω των ηλεκτρονικών υπολογιστών (ερώτηση 44, ποσοστό 4,53%). Χρησιμοποιούν ποικιλία εντύπων (εφημερίδες, άλλα βιβλία, φωτογραφίες) και ηλεκτρονικού υλικού (όπως για παράδειγμα video, slides, DVD), αλλά στο πλαίσιο αυτής της έρευνας δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε κατά πόσο χρησιμοποιούν οι καθηγητές τα παραπάνω μέσα με παραδοσιακό τρόπο, υποστηρικτικά, δηλαδή, της βασικής διδασκαλίας, ή διερευνητικά. Θα ήταν αξιολογήσιμες οι επιλογές των εποπτικών μέσων από τους καθηγητές εάν γνωρίζαμε τους στόχους τους³⁹. Ως εκ τούτου, δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι για το πώς χρησιμοποιούν όλο αυτό το οπτικό υλικό που δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν, δηλαδή τις εικόνες των έργων τέχνης ή τις ιστορικές φωτογραφίες. Το ερώτημα είναι αν χρησιμοποιούν το οπτικό υλικό μόνο για να καταστήσουν περισσότερο «απτά», να αισθητοποιήσουν στους μαθητές αυτά για τα οποία γίνεται λόγος στην τάξη ή αν προσεγγίζουν το οπτικό υλικό διερευνητικά ως πηγές για την προς μελέτη ιστορική περίοδο ή ιστορικό πρόβλημα. Το πιθανότερο είναι ότι προβαίνουν κατά περίπτωση σε συνδυασμό των δύο τρόπων αξιοποίησης, αλλά αυτό είναι απλή υπόθεση την οποία δεν είμαστε σε θέση να επιβεβαιώσουμε με βάση τα στοιχεία της έρευνας.

Σχολική και Δημόσια Ιστορία - «Ευαίσθητα Ζητήματα»

Συνδεδεμένο με τις πρακτικές που ακολουθούνται μέσα σε μια τάξη είναι και το κατά πόσο οι διδάσκοντες είναι έτοιμοι να κάνουν προεκτάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας εκτός της αίθουσας διδασκαλίας, πώς αντιμετωπίζουν δηλαδή τον χώρο της σχολικής αίθουσας και του σχολείου γενικότερα. Επίσης, πώς αντιλαμβάνονται τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία, εάν την εμπλέκουν στην εκπαιδευτική διαδικασία⁴⁰, εάν παραδέχονται πως οι μαθητές σήμερα έτσι κι αλλιώς μαθαίνουν τα επιμέρους σχολικά αντικείμενα «από παντού», ιδίως δε την Ιστορία. Το θέμα του «πού μαθαίνουν πλέον οι μαθητές Ιστορία» έχει απασχολήσει τόσο τους θεωρητικούς της Ιστορίας, όσο και τους εξειδικευμένους στη διδακτική της Ιστορίας επιστήμονες. Ο Seixas, για παράδειγμα, μιλάει για ιστορική συνείδηση που βρίσκεται σε «ένταση» έναντι της «ποιοτικής»⁴¹ ιστορικής συνείδησης, με την έννοια ότι στην καθημερινότητα των μαθητών υπάρχει πολλή και ποικίλη ιστορική κουλτούρα, ενώ η ιστορική παραγωγή δεν αποτελεί πλέον μονοπώλιο των ιστορικών, των επιστημόνων. Ιδιαίτερη θέση στις «πηγές» της Ιστορίας κατέχει και το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, ιδίως στην περίπτωση παράλληλων προς τη σχολική Ιστορία αφηγημάτων, τα οποία ενδέχεται και να συγκρούονται με την επίσημη Ιστορία: οι εξειδικευμένοι στη διδακτική της Ιστορίας επιστήμονες στην Αγγλία, στις Η.Π.Α. και τον Καναδά προτείνουν σε αυτήν την περίπτωση να συζητούνται τα «επίμαχα» και «ευαίσθητα» ζητήματα μέσα στην τάξη (Husbands, 1996: 62, Seixas, 1993 και Wineburg, 2001: 248). Τέλος, μεγάλη έρευνα που έγινε στα μέσα της δεκαετίας του '90 στην Αμερική από τους Roy Rosenzweig και David Thelen (1998) ανέδειξε ότι το

επιμορφωθεί στις Νέες Τεχνολογίες στο πλαίσιο προγραμμάτων της Κοινωνίας της Πληροφορίας και πολλά σχολεία έχουν εφοδιαστεί με υπολογιστές, ενώ και τα νέα διδακτικά βιβλία του Π.Ι. παραπέμπουν σε έγκυρες ιστοσελίδες με ιστορικό περιεχόμενο (όπως π.χ. του ΙΜΕ, του Υπουργείου Πολιτισμού, της Εκπαιδευτικής Πύλης του ΥΠΕΠΘ κ.ά.). Ενδιαφέρον θα είχε να γινόταν σήμερα μια παρόμοια έρευνα, για να συγκριθούν τα στοιχεία του 2004 με τα τωρινά ως προς την αύξηση του αριθμού των καθηγητών που διδάσκουν Ιστορία που χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο.

³⁹ Όπως στην έρευνα των Husbands κ.ά., όπου ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να εξηγήσουν συγκεκριμένες διδακτικές τους επιλογές, άρα και ποια μέσα χρησιμοποίησαν και για ποιον λόγο.

⁴⁰ Καλώντας επαγγελματίες ή ειδικούς να μιλήσουν στα σχολεία και να συναντήσουν τους μαθητές, και αντίστροφα συνοδεύοντας τα παιδιά σε χώρους εκτός του σχολείου. Εμπλέκοντας ακόμα την «κοινότητα» στην οποία ανήκει το σχολείο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

⁴¹ Οι όροι που χρησιμοποιεί είναι αντίστοιχα “intensification” και “advancement” of historical consciousness (Seixas, 2002). Ο πρώτος αναφέρεται στην πίεση που ασκείται από την περιρρέουσα ατμόσφαιρα, από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον στους μαθητές, ενώ ο δεύτερος στην προαγωγή της ιστορικής συνείδησης μέσα από τη σχολική μάθηση.

παρελθόν σαφώς αποτελεί κομμάτι της καθημερινής ζωής, παρά την αρνητική εμπειρία που η πλειονότητα του δείγματος είχε από τη Σχολική Ιστορία, την οποία χαρακτήριζαν «ανιαρή», «ξερή» «αδιάφορη».

Η Δημόσια Ιστορία συχνά συγκρούεται με την επίσημη ή σχολική Ιστορία. Σύμφωνα με τον ορισμό της (από την ιστοσελίδα του Πανεπιστημίου της Νέας Υόρκης, στο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Δημόσια Ιστορία): «*Η Δημόσια Ιστορία είναι η Ιστορία που παρακολουθείται, ακούγεται, διαβάζεται και ερμηνεύεται από ένα λαϊκό ακροατήριο... Η Δημόσια Ιστορία είναι η Ιστορία που ανήκει στο κοινό...*». «*Η δεύτερη ζωή*» του παρελθόντος, οι σύγχρονες εικόνες και αναπαραστάσεις του, οι ερμηνείες και ο δημόσιος διάλογος πάνω στο παρελθόν.....».(Gazi, 2004: 5-6). Ο Hagen Fleischer (Φλάισερ, 2008: 22) σημειώνει ότι «*η Δημόσια Ιστορία διεκδικεί ένα τεράστιο κοινό που εν πολλοίς έχει πάρει διαζύγιο από την ακαδημαϊκή «αδελφή» της, ενώ η ίδια αποσκοπεί στην ιστορική αφύπνιση, την ενημέρωση και ενδεχομένως την επιμόρφωση του κοινού αυτού- του «ανειδίκευτου» συνολικού πληθυσμού, του «λαού»*».

Σε σχέση με την αποφυγή της διδασκαλίας «ευαίσθητων» ζητημάτων στην Ιστορία («*Νομίζετε ότι υπάρχουν θεματικές ενότητες οι οποίες δε θα έπρεπε να διδαχθούν στους μαθητές*», **ερώτηση 32** του Ερωτηματολογίου μας), οι περισσότεροι καθηγητές του δείγματος απάντησαν αρνητικά (συγκεκριμένα 639 άτομα, δηλαδή το 65,80% των ερωτηθέντων). Άρα δε φαίνεται να ισχύει αυτό που εντόπισε η Levstik στους δικούς της καθηγητές, οι οποίοι επικαλέστηκαν την ανεπάρκεια των γνώσεών τους και της γενικότερης θεωρητικής τους προετοιμασίας για να διδάξουν «επίμαχα»⁴² ζητήματα της αμερικανικής ιστορίας (Levstik, 2000: 297). Στο δικό μας το δείγμα τα θέματα που οι καθηγητές νομίζουν ότι δεν είναι απαραίτητο να διδαχθούν συμπίπτουν αρκετά με αυτά των ερωτήσεων 12, 26 και 30⁴³. Δηλαδή και στις τέσσερις ερωτήσεις (12, 30, 33 και 26) υπάρχει μια απαξίωση της Ιστορίας των (Αρχαίων) Ανατολικών Λαών, της Ρωμαϊκής περιόδου, του (Δυτικού) Μεσαίωνα, της (Δυτικής) Φεουδαρχίας⁴⁴.

Τα παραπάνω, ωστόσο, δεν είναι «επίμαχα» ή «ευαίσθητα» ζητήματα στην Ελλάδα. Είναι πολύ πιθανόν η απαξίωσή τους να οφείλεται στην προτίμηση των καθηγητών του δείγματος για την Ελληνική Ιστορία και ιδίως την κλασική περίοδο της αρχαιότητας, στο πλαίσιο της οποίας η Ελλάδα προβάλλεται ως πνευματικό κέντρο του αρχαίου κόσμου έναντι των υπόλοιπων αρχαίων λαών (Λιάκος: 2007, σ.97-98). Η μειωμένη προτίμηση σε θέματα της Παγκόσμιας Ιστορίας ίσως οφείλεται και στο γεγονός ότι οι καθηγητές του Λυκείου, την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, δεν είχαν ακόμη εξοικειωθεί απόλυτα με το πνεύμα του ισχύοντος από το 2002 Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της Ιστορίας, σύμφωνα με το οποίο η έμφαση στη βαθμίδα αυτή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δίδεται στην Ευρωπαϊκή και την Παγκόσμια Ιστορία, σε

⁴² Ζητήματα που δεν είναι κολακευτικά για την αμερικανική ταυτότητα, όπως για παράδειγμα η «δουλεία».

⁴³ Ερ. 12: «Ποια ή ποιες ιστορικές περιόδους θεωρείτε ότι πρέπει να διδάσκονται οπωσδήποτε στο Λύκειο;».

Ερ. 30: «Ποια θέματα ελληνικής και παγκόσμιας ιστορίας θεωρείτε απαραίτητο να διδαχθούν οι μαθητές του Λυκείου (ανοικτή)».

Ερ. 26: «Ποιες ιστορικές ενότητες δεν έχουν ενδιαφέρον για τους μαθητές;».

⁴⁴ Στην ερώτηση 12 τα παραπάνω θέματα συγκέντρωσαν: Μεσαίωνα ένα 27,29% στο σύνολο των απαντήσεων, Ρώμη ένα 22,88% στο σύνολο των απαντήσεων, Ανατολικό Λαοί ένα 17,50%. Τα παραπάνω ποσοστά θεωρούνται χαμηλά εάν σκεφτεί κανείς ότι στην ίδια ερώτηση η Σύγχρονη Ιστορία συγκέντρωσε το 96,98% των απαντήσεων και η Κλασική Περίοδος το 58,39%. Στην ερώτηση 30 τα παραπάνω θέματα έχουν συγκεντρώσει τις εξής προτιμήσεις: Ανατολικό Λαοί: 6 άτομα, Μεσαίωνα: 15 άτομα, Ρώμη: 10 άτομα, Φεουδαρχία: 2 άτομα. Στην ερώτηση 33 τώρα και πάλι απαξιώνονται (δηλαδή προτείνεται ότι ΔΕΝ πρέπει να διδαχθούν) η Μεσαιωνική Ιστορία, η Ρωμαϊκή περίοδος και οι Ανατολικό Λαοί. Ακόμη στην ερώτηση 26, 103 άτομα θεώρησαν ότι η Ρώμη δεν παρουσιάζει ενδιαφέρον για τους μαθητές, και 80 άτομα ότι οι Ανατολικό Λαοί δεν παρουσιάζουν επίσης ενδιαφέρον για τους μαθητές τους.

αντίθεση με το Γυμνάσιο, όπου δίδεται στην Ελληνική. Έτσι, ενώ εκ πρώτης όψεως φαίνεται ότι επαναλαμβάνεται η Ιστορία από την αρχαιότητα ως σήμερα δύο φορές στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στην πραγματικότητα πρόκειται περί διδασκαλίας της Ελληνικής Ιστορίας, ενταγμένης ασφαλώς στα διεθνή της συμφραζόμενα, στο Γυμνάσιο και της Ευρωπαϊκής και Παγκόσμιας Ιστορίας, στην οποία ασφαλώς εμπεριέχεται και η Ελληνική, στο Λύκειο. Στους καθηγητές, ωστόσο, δεν κατέστη φανερή η διαφορά αυτή αμέσως μετά την έναρξη της ισχύος του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, διότι, για διάφορους λόγους, δεν αντικαταστάθηκαν αμέσως όλα τα βιβλία από νέα που να ανταποκρίνονται στο νέο πρόγραμμα.

Μια άλλη ερμηνεία θα μπορούσε να είναι ότι τα θέματα που δε θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως απαραίτητο να συμπεριλαμβάνονται στη διδακτέα ύλη, δεν τα έχουν ενδεχομένως διδαχθεί επαρκώς οι ίδιοι και επομένως αντιμετωπίζουν διάφορες δυσκολίες κατά τη διδασκαλία τους. Τον έλεγχο αυτής της υπόθεσης θα βοηθούσε μία έρευνα στα Προγράμματα Σπουδών των φιλολογικών και των ιστορικών τμημάτων των Πανεπιστημίων⁴⁵.

Πάντως, είναι αξιοσημείωτο ότι οι συμμετέχοντες ζητάνε να είναι ανεπτυγμένα στην ύλη αρκετά «ευαίσθητα» από πολιτική άποψη θέματα, όπως ο «Εμφύλιος». Αν ανατρέξει κανείς στην **ερώτηση 30**: «*Ποια θέματα Ελληνικής και Παγκόσμιας Ιστορίας θεωρείτε απαραίτητο να διδαχθούν οι μαθητές του Λυκείου;*» (ανοιχτή) παρατηρεί ότι οι ερωτηθέντες επιλέγουν, επίσης, τους Βαλκανικούς Πολέμους, τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και το Κυπριακό πρόβλημα. «Το πιο ευαίσθητο» βέβαια θέμα με την έννοια του «διχαστικού χαρακτήρα» είναι μόνο ο Εμφύλιος. Τα υπόλοιπα ενδεχομένως εντάσσονται στη λογική της «επικαιροποίησης» όπως επισημαίνουν οι Κόκκινος, Γ. και Μπήτρου, Ε. (2002: 197 και 211) ή συνδέονται με τις ευαισθησίες τους για τα εθνικά θέματα. Η επιλογή κατά προτίμηση «επίκαιρων» ιστορικών θεμάτων για να καθίστανται πιο ευδιάκριτες οι συνέχειες ανάμεσα στο παρόν και στο παρελθόν δεν θεωρείται ίσως από τους ειδικούς ως ενδεικτική «κριτικής» ιστορικής συνείδησης⁴⁶. Από παιδαγωγική άποψη όμως το ότι οι συμμετέχοντες επιθυμούν «σύγχρονη» και «επίκαιρη» γνώση για τους μαθητές τους έχει το πλεονέκτημα ότι αποκαλύπτει πως γνωρίζουν τι κινεί το ενδιαφέρον των μαθητών τους, και πώς να εξασφαλίσουν τη συμμετοχή τους στο μάθημα (Husbands κ.ά, 2003: 72). Σύμφωνα με την άποψη της Penelope Harnett (2003) η οποία παραπέμπει στον R. W. Evans (1994) οι απόψεις/τα «πιστεύω» των δασκάλων της Ιστορίας επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο επιλέγουν το περιεχόμενο της ύλης⁴⁷ και τους τρόπους με τους οποίους διδάσκουν το αντικείμενο. Παράλληλα, έρευνες σχετικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας στην Νοτιοανατολική Ευρώπη (Ανάλυση εγχειριδίων, Προγράμματα Σπουδών) κατά την τελευταία δεκαετία ανέδειξαν ότι το τραυματικό παρελθόν, το καθήκον μνήμης, η επιλεκτική λήθη, η πολιτική σκοπιμότητα και η χρησιμοποίηση της Ιστορίας εντοπίζονται σε όλες σχεδόν τις χώρες των Βαλκανίων (Koulourgi, 2002: 25-35), σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, ενώ η διαφορετική προσέγγιση των ιστορικών περιόδων, της ιστορικής ορολογίας, ακόμη και η χρήση και αντίληψη του όρου Ευρώπη διαφέρει εντυπωσιακά στις διάφορες περιοχές της Ευρώπης, και διαπιστώνεται με ελάχιστες εξαιρέσεις των Σκανδιναβικών χωρών, η έμφαση στην εθνική πολιτικοστρατιωτική ιστορία στις βαθμίδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Pingel, 2001) .

Συνεργασία με Συναδέλφους και Σχολικούς Συμβούλους

⁴⁵Μόνο για το διάστημα 1975-1982 έχουμε στοιχεία από την έρευνα των Προγραμμάτων Σπουδών των τριών παλαιών Φιλοσοφικών Σχολών της χώρας (Αθηνών, Θεσσαλονίκης και Ιωαννίνων), από τα οποία προκύπτει ότι τα θέματα αυτά που φαίνονται να απαξιώνουν οι σημερινοί εκπαιδευτικοί δεν διδάσκονταν καθόλου ή διδάσκονταν υποτυπωδώς (ΟΛΜΕ 1995: σ. 37-38, σημ. 10)

⁴⁶ Μη «κριτικής» σύμφωνα με την τυπολογία της ιστορικής συνείδησης του Rüsen (1993). Η «κριτική» ιστορική συνείδηση σε αντίθεση με την «παραδοσιακή» και την «παραδειγματική» ιστορική συνείδηση «βλέπει» τις διαφορές μεταξύ παρελθόντος-παρόντος και αξιοποιεί το παρελθόν δημιουργικά. Αποτελεί δε τη «γέφυρα» για τη μετάβαση σε πιο ανεπτυγμένους (από γνωστική άποψη) τύπους ιστορικής συνείδησης.

⁴⁷ Στην Ελλάδα, βέβαια, το περιεχόμενο είναι κεντρικά καθορισμένο από το ΥΠΕΠΘ και το Π.Ι. Άρα, μόνο τον τρόπο διδασκαλίας ουσιαστικά μπορούν να επηρεάσουν.

Όσον αφορά τώρα τις ερωτήσεις 54 και 55 που αφορούν τη συνεργασία των καθηγητών με άλλους συναδέλφους τους που επίσης διδάσκουν το μάθημα, καθώς και τις ερωτήσεις 56 και 57 που δείχνουν πάλι τη διάθεση για κοινοποίηση και συζήτηση των προβλημάτων που ο καθένας αντιμετωπίζει στην τάξη του, τα δεδομένα έχουν ως εξής:

Πίνακας 17. ερωτήσεις 54 – 57

Ερώτηση 54: «Συνεργάζεστε με τους συναδέλφους της ειδικότητας που διδάσκουν το ίδιο αντικείμενο;» (ποτέ, σπάνια, μερικές φορές, πολύ τακτικά/συστηματικά)

Ερώτηση 55: «Ανταλλάσσετε απόψεις με συναφών ειδικοτήτων συναδέλφους σας, οι οποίοι έχουν ως δεύτερη και τρίτη ανάθεση το μάθημα της Ιστορίας, σε ζητήματα του γνωστικού αντικειμένου της Ιστορίας;» (ποτέ, σπάνια, μερικές φορές, πολύ τακτικά/συστηματικά).

Ερώτηση 56: «Καταγράφετε τις παρατηρήσεις και τα σχόλια για τα προβλήματα που παρουσιάζονται και αφορούν τα βιβλία και τη διδασκαλία/αξιολόγηση του μαθήματος;» (ναι, όχι, μερικές φορές)

Ερώτηση 57: «Εκθέτετε τις παρατηρήσεις σας στον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο;»

Ερώτηση 54: Όσον αφορά τη συνεργασία των καθηγητών με τους συναδέλφους της ειδικότητας που διδάσκουν το ίδιο αντικείμενο, οι καθηγητές απάντησαν ότι:

Συνεργάζονται πολύ τακτικά:	487 άτομα, δηλαδή το 50,2% των ερωτηθέντων
Συνεργάζονται μερικές φορές:	364 άτομα, δηλαδή το 37,5% των ερωτηθέντων
Συνεργάζονται σπάνια:	65 άτομα, δηλαδή το 06,7% των ερωτηθέντων
Δε συνεργάζονται ποτέ:	16 άτομα, δηλαδή το 01,6% των ερωτηθέντων

Ερώτηση 55: Όσον αφορά την ανταλλαγή απόψεων με συναφών ειδικοτήτων συναδέλφους για ζητήματα του γνωστικού αντικειμένου της Ιστορίας, οι καθηγητές απάντησαν ότι:

Ανταλλάσσουν απόψεις μερικές φορές:	390 άτομα, δηλαδή το 40,2 των ερωτηθέντων
Ανταλλάσσουν απόψεις σπάνια:	183 άτομα δηλαδή το 18,8 των ερωτηθέντων
Ανταλλάσσουν απόψεις πολύ τακτικά:	142 άτομα δηλαδή το 14,62 των ερωτηθέντων
Δεν ανταλλάσσουν απόψεις ποτέ:	87 άτομα δηλαδή το 09,06 των ερωτηθέντων

Ερώτηση 56: Όσον αφορά την καταγραφή των παρατηρήσεων και των σχολίων για τα προβλήματα που παρουσιάζονται και αφορούν τα βιβλία, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση του μαθήματος, οι καθηγητές απάντησαν ότι:

τα καταγράφουν μερικές φορές:	427 άτομα δηλαδή το 44% των ερωτηθέντων
δεν τα καταγράφουν (ποτέ) :	225 άτομα δηλαδή το 23,2% των ερωτηθέντων
τα καταγράφουν (συστηματικά) :	218 άτομα δηλαδή το 22,5% των ερωτηθέντων

Ερώτηση 57: Όσον αφορά τη συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο, οι καθηγητές απάντησαν ότι:

Συζητούν με τον Σύμβουλο:	683 άτομα δηλαδή το 70,33 των ερωτηθέντων
Δε συζητούν με τον Σύμβουλο:	211 άτομα δηλαδή το 21,73 των ερωτηθέντων

Το σκεπτικό των παραπάνω ερωτήσεων είναι διττό: Αναφέρεται στο λεγόμενο «σχολικό κλίμα» (Θεριανός, 2004: 13) και στην «ποιότητα της σχολικής ζωής», δηλαδή στην ποιότητα των «εσωτερικών διεργασιών» στο σχολείο, αλλά και στην επιστημονική προσωπικότητα των συμμετεχόντων καθηγητών. Με τον όρο *σχολικό κλίμα* εννοείται η συνεργασία μεταξύ των

καθηγητών και η τάση να συζητούνται και να συναποφασίζονται διαδικαστικά ζητήματα του σχολείου· επίσης, η τυχόν υιοθέτηση από τον Σύλλογο μιας «κοινής γραμμής» σχετικά με πειθαρχικά ζητήματα, εάν δηλαδή εφαρμόζεται «προληπτική» και όχι «κατασταλτική» αντιμετώπιση των πειθαρχικών επεισοδίων (Θεριανός, 2004: 96). Ακόμη, η γενικότερη εκπαιδευτική φιλοσοφία του σχολείου, εφόσον υφίσταται. Από την άποψη πάλι της επιστημονικής συγκρότησης, η τάση είναι να δίνεται έμφαση στον κοινωνικό χαρακτήρα της (επιστημονικής) γνώσης: οι κάθε είδους επιστήμονες λειτουργούν στο πλαίσιο επιστημονικών παραδόσεων και «σχολών», η επικοινωνία είναι απαραίτητη. Το να λειτουργεί κανείς επιστημονικά σε μεγάλο βαθμό σημαίνει να μοιράζεται τις σκέψεις του ακόμη και όταν απλά γράφει. Η γνώμη των άλλων περιορίζει πιθανές αυθαιρεσίες μας.

Από παιδαγωγική άποψη, η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών σημαίνει συνεργατικότητα στο σχολείο και χειραφέτηση των καθηγητών ως ξεχωριστής ομάδας στο πλαίσιο ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος· από επιστημονική άποψη σημαίνει υπευθυνότητα και συγκρότηση σε σχέση με τον χειρισμό του όποιου γνωστικού αντικειμένου. Η εικόνα από τα δεδομένα της έρευνας είναι θετική: γενικά οι καθηγητές συνεργάζονται μεταξύ τους αν και όχι συστηματικά. Γενικά συζητούν με τον/τη Σύμβουλο τις απόψεις τους αν και πάλι όχι συστηματικά. Εδώ πρέπει να επισημανθούν και οι δυσκολίες στην επικοινωνία που προκαλεί η καθημερινότητα του ελληνικού σχολείου, όπου η παραμονή των καθηγητών στο σχολείο περιορίζεται κατά κανόνα στις ώρες διδασκαλίας, καθώς δεν υπάρχουν, σε πολλές περιπτώσεις, οι κατάλληλοι χώροι –εκτός από τις αίθουσες διδασκαλίας- που μπορούν να συμβάλουν στις διάφορες, εξειδικευμένες, για τους σκοπούς του σχολείου, εκπαιδευτικές-παιδαγωγικές διαδικασίες: ανάπτυξη ειδικών δραστηριοτήτων, δημιουργία θετικού κλίματος κτλ. Ο σχολικός χρόνος ταυτίζεται σχεδόν με τον χρόνο στην τάξη, με το ωράριο διδασκαλίας, κάτι που περιορίζει το σχολείο σε «διδασκαλείο» κατά τον Γκότοβο (1990: 197) και η προετοιμασία καθηγητών και μαθητών γίνεται στο σπίτι. Οι καθηγητές ανταλλάσσουν απόψεις κατά κανόνα στα διαλείμματα ή στις σχετικά λίγες περιπτώσεις που υπάρχει στο πρόγραμμά τους «κενό» το οποίο συμπίπτει με αντίστοιχο «κενό» άλλου συναδέλφου τους που διδάσκει συναφές αντικείμενο. Έτσι το σχολείο απέχει πολύ από το να αποτελεί κέντρο έρευνας και συνεργατικής μάθησης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών (Θεριανός, 2006: 65). Επιπλέον, στερείται των διαδικασιών συλλογικού στοχασμού και περιορίζει τον αναστοχασμό, κάτι το οποίο απαντάται κυρίως σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα όπως το ελληνικό (ό.π., 106). Ο Κ. Θεριανός (2006: 103-105) εντοπίζει τέσσερα είδη εκπαιδευτικής κουλτούρας στο σχολείο με βάση την τυπολογία του Α. Hargreaves (1995: 335-353): την *κουλτούρα του ατομισμού*, την *κουλτούρα της «διαμερισματοποίησης»* την *κουλτούρα της τεχνητής συνεργασίας* και τη *συνεργατική κουλτούρα*. Οι Apple και Jungek, τέλος, υποστηρίζουν ότι για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, το πλαίσιο διδασκαλίας και εξέλιξης δε χαρακτηρίζεται από συνεργασία και συναδελφικότητα, αλλά από συγκεντρωτισμό, τυποποίηση και ορθολογισμό, χαρακτηρίζοντάς τους «*εμπόλεμα θύματα του γραφειοκρατικού και τεχνοκρατικού ελέγχου*». (1995).

Α. ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΚΑΙ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

(Ερωτήσεις: 5-9, 63, 64, 66, 50, 51, 69, 8, 38, 10, 34-36, 13, 14, 39, 40, 17, 18, 61, 71-78)

Εδώ συμπεριλαμβάνονται όλες οι ερωτήσεις που αφορούν την επιμόρφωση των καθηγητών, τις προσδοκίες των ίδιων από το κράτος, την επίδραση των εξετάσεων στις διδακτικές επιλογές τους καθώς και το σχολικό κλίμα.

Πίνακας 18. Επιμόρφωση

Ερώτηση 5: «Βασικές Σπουδές (Φιλολογία=1, Ιστορία=2, Φ.Π.Ψ.=3)»

Ερώτηση 6: «Μεταπτυχιακές Σπουδές»

Ερώτηση 9: «Επιμόρφωση»

Ερώτηση 63: «Έχετε παρακολουθήσει επιμόρφωση σχετικά με τη διδακτική του μαθήματος;»

Ερώτηση 64: Αν ναι, πότε έγινε αυτό;.

Ερώτηση 66: «Μείνате ικανοποιημένος/η από το επίπεδο των επιμορφωτών της Ιστορίας και την επιμόρφωση που σας έγινε στο μάθημα της Ιστορίας;»

Ερώτηση 50: «Λαμβάνετε υπόψη τις οδηγίες του Π.Ι. για την προετοιμασία σας;»

Ερώτηση 51: «Οι οδηγίες του Π.Ι. για τη διδασκαλία της Ιστορίας σας φαίνονται: πολύ βοηθητικές, αρκετά βοηθητικές, λίγο βοηθητικές, καθόλου βοηθητικές.»

Ερώτηση 69: «Από πού αντλείτε την ενημέρωσή σας;»

Ερώτηση 8: «Γνώση Ξένης Γλώσσας»

Ερώτηση 38: «Οι βασικές πανεπιστημιακές σας σπουδές σας έχουν βοηθήσει ή όχι στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας;»

- **Ερώτηση 5:** Όσον αφορά τις βασικές σπουδές των συμμετεχόντων στην έρευνα καθηγητών:

το 53,9% έχει τελειώσει ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΟ ή ΚΛΑΣΙΚΟ τμήμα

το 30,4% έχει τελειώσει ΙΣΤΟΡΙΚΟ - ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΚΟ τμήμα

το 10,3% έχει τελειώσει Φ.Π.Ψ.

- **Ερώτηση 6:** Όσον αφορά τις μεταπτυχιακές σπουδές των συμμετεχόντων στην έρευνα καθηγητών:

έχουν πραγματοποιήσει «μεταπτυχιακές σπουδές» σε επίπεδο MA 52 άτομα.

έχουν ολοκληρώσει διδακτορική διατριβή PhD 21 άτομα

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων καθηγητών, 882 άτομα ή το 90,83%, δεν έχει μεταπτυχιακό.

- **Ερώτηση 9:** Όσον αφορά την επιμόρφωση των συμμετεχόντων στην έρευνα καθηγητών:

Παρακολούθησαν επιμορφωτικά σεμινάρια: 723 άτομα, το 74, 5% των ερωτηθέντων,
 δεν παρακολούθησαν επιμορφωτικά σεμινάρια: 248 άτομα, το 25, 54% των ερωτηθέντων.

- **Ερώτηση 63: Όσον αφορά την επιμόρφωση των συμμετεχόντων στην έρευνα καθηγητών σχετικά με τη διδακτική του μαθήματος της Ιστορίας;**

παρακολούθησαν επιμορφωτικά σεμινάρια: 588 άτομα, το 60,6% των ερωτηθέντων,
 δεν παρακολούθησαν επιμορφωτικά σεμινάρια: 352 άτομα, το 36,3% των ερωτηθέντων.

- **Ερώτηση 64: Όσον αφορά τον χρόνο της επιμόρφωσης σχετικά με τη διδακτική της Ιστορίας παρακολούθησαν επιμορφωτικά σεμινάρια :**

τα 2 τελευταία χρόνια 173 άτομα δηλαδή το 17,8% των ερωτηθέντων

τα 5 τελευταία χρόνια 191 άτομα, το 19,7% των ερωτηθέντων

τα 10 τελευταία χρόνια 221 άτομα, το 22,8% των ερωτηθέντων

(585 ήταν οι ερωτηθέντες που παρακολούθησαν επιμόρφωση ειδικά για την Ιστορία)

- **Ερώτηση 66: Όσον αφορά το εάν οι καθηγητές έμειναν ικανοποιημένοι από το επίπεδο των επιμορφωτών της Ιστορίας και την επιμόρφωση που τους έγινε στο μάθημα της Ιστορίας, δήλωσαν ότι:**

- έμειναν ικανοποιημένοι από την επιμόρφωση 376 άτομα δηλαδή το 38,7 % των ερωτηθέντων
- δεν έμειναν ικανοποιημένοι από την επιμόρφωση 199 άτομα δηλαδή το 20,5% των ερωτηθέντων

(575 ήταν οι ερωτηθέντες που παρακολούθησαν επιμόρφωση ειδικά για την Ιστορία).

- **Ερώτηση 50: Όσον αφορά το εάν οι καθηγητές λαμβάνουν υπόψη τις οδηγίες του Π.Ι. για την προετοιμασία τους , απάντησαν ότι:**

λαμβάνουν υπόψη τις οδηγίες του Π.Ι. «*πάντοτε*» : 494 άτομα, 50,9% των ερωτηθέντων

λαμβάνουν υπόψη τις οδηγίες του Π.Ι. «*μερικές φορές*»: 392 άτομα 40,4% των ερωτηθέντων

λαμβάνουν υπόψη τις οδηγίες του Π.Ι. «*ελάχιστα*» : 45 άτομα 04,6% των ερωτηθέντων

λαμβάνουν υπόψη τις οδηγίες του Π.Ι. «*καθόλου*» : 16 άτομα 01,6% των ερωτηθέντων

- **Στην ερώτηση 51 οι καθηγητές απάντησαν ότι θεωρούν τις οδηγίες του Π.Ι. για τη διδασκαλία της Ιστορίας:**

«*πολύ βοηθητικές*» 121 άτομα,

«*αρκετά βοηθητικές*» 548 άτομα

«λίγο βοηθητικές»	239 άτομα
«καθόλου βοηθητικές»	24 άτομα

- Στην Ερώτηση 69 οι καθηγητές απάντησαν ότι ενημερώνονται:

από «επιμορφωτικά σεμινάρια»	372 άτομα, το	38,21% επί των ατόμων (16% επί των απαντήσεων)
από «επιστημονικά συνέδρια»	165 άτομα το	16,99% επί των ατόμων (7% επί των απαντήσεων)
από «αρθρογραφία»	545 άτομα το	56,12%% επί των ατόμων (23% επί των απαντήσεων)
από «βιβλιογραφία»	696 άτομα το	71,67%% επί των ατόμων (29% επί των απαντήσεων)
από «επιφυλλίδες»	594 άτομα το	61,17% επί των ατόμων (25% επί των απαντήσεων)

- Στην Ερώτηση 8 σχετικά με τη γνώση των ξένων γλωσσών οι καθηγητές απάντησαν ότι:

έχουν στοιχειώδη γνώση μιας ξένης γλώσσας: 208 άτομα ήτοι 21,4%

έχουν μέτρια γνώση μιας ξένης γλώσσας: 365 άτομα ήτοι 37,6%

έχουν πολύ καλή γνώση μιας ξένης γλώσσας: 398 άτομα ήτοι 41,0%

- Στην Ερώτηση 38: «Αν οι βασικές πανεπιστημιακές σας σπουδές σας έχουν βοηθήσει ή όχι στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας;»

410 άτομα δηλαδή το 42,24% των ερωτηθέντων απάντησαν καταφατικά

472 άτομα δηλαδή το 48,60% των ερωτηθέντων απάντησαν αρνητικά

(δηλαδή το δείγμα των ερωτηθέντων είναι μοιρασμένο).

Δ1. Συνόψιση ευρημάτων σχετικά με την επιμόρφωση των καθηγητών

Περισσότεροι από τους μισούς καθηγητές του δείγματος έχουν τελειώσει το κλασικό τμήμα της Φιλοσοφικής, το 90% δεν έχει πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές, περισσότεροι από τους μισούς όμως έχουν επιμορφωθεί σε σχέση με τη διδακτική της Ιστορίας και από

αυτούς περισσότεροι από τους μισούς είναι ευχαριστημένοι από την επιμόρφωσή τους. Οι μισοί περίπου από τους καθηγητές του δείγματός μας λαμβάνουν υπόψη τις οδηγίες του Παιδαγωγικού_Ινστιτούτου, αλλά τις βρίσκουν μόνο «αρκετά βοηθητικές», ελάχιστοι δηλώνουν ότι τις βρίσκουν «πολύ βοηθητικές». Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με αντίστοιχα παλαιότερων ερευνών που δείχνουν ότι η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών αγνοεί και δεν συμβουλεύεται τις οδηγίες διδασκαλίας του ΥΠΕΠΘ (Φλουρής 1995, Φράγκος 2002). Ακόμη ενημερώνονται περισσότερο από βιβλία, επιφυλλίδες στον τύπο και εκπαιδευτικά περιοδικά και πολύ λιγότερο από επιμορφωτικά σεμινάρια.

Πίνακας 19. Χρόνια υπηρεσίας των καθηγητών-Πλαίσιο διδασκαλίας της Ιστορίας στην Ελλάδα

Ερώτηση 10: «Χρόνια Υπηρεσίας»

Ερώτηση 34: «Η τοποθέτησή σας στο Λύκειο ήταν προσωπική σας επιλογή/επιθυμία;»

Ερώτηση 35: «Η διδασκαλία της Ιστορίας ήταν προσωπική σας επιλογή/επιθυμία;»

Ερώτηση 36: «Αν όχι, για ποιον λόγο αναλάβατε τη διδασκαλία του μαθήματος;»

Ερώτηση 13: «Διδάσκεται η Ιστορία ως μάθημα επιλογής στο σχολείο σας;»

Ερώτηση 14: Αν ναι, ποια συγκεκριμένα βιβλία Ιστορίας διδάσκονται;

Ερώτηση 39: «Ποια μαθήματα Ιστορίας διδάσκετε κατά το τρέχον σχολικό έτος;»

Ερώτηση 40: «Ανεξαρτήτως της Ιστορίας που διδάσκετε στο Λύκειο, γνωρίζετε το περιεχόμενο των εν ισχύ διδακτικών βιβλίων της Ιστορίας στη Β/θμια Εκπαίδευση;»

Ερώτηση 17: «Θεωρείτε ότι οι μαθητές έρχονται στο Λύκειο με ιστορική παιδεία ικανοποιητική/υψηλή, μέτρια ή ανεπαρκή;»

Ερώτηση 18: «Αν είναι ανεπαρκής έως μέτρια, πού οφείλεται κατά τη γνώμη σας;» Αναφερθείτε με συντομία.

Ερώτηση 61: « Νομίζετε ότι η επίδραση του πανελλαδικού χαρακτήρα εξετάσεων στην ποιότητα διδασκαλίας της Ιστορίας στο Λύκειο είναι: αρνητική, θετική, ουδέτερη;»

- **Ερώτηση 10: Όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας των καθηγητών που συμμετείχαν στην έρευνα:**

έχουν 1-5 χρόνια υπηρεσίας: 156 άτομα

έχουν 6-10 χρόνια υπηρεσίας: 120 άτομα

έχουν 11-15 χρόνια υπηρεσίας: 162 άτομα

έχουν 16-20 χρόνια υπηρεσίας: 186 άτομα

έχουν 21-25 χρόνια υπηρεσίας: 185 άτομα

έχουν 25 και άνω χρόνια υπηρεσίας: 139 άτομα

- **Ερώτηση 34: Όσον αφορά την τοποθέτησή τους στο Λύκειο οι καθηγητές δήλωσαν ότι αυτή ήταν:**

«προσωπική επιλογή»: 679 άτομα,

«υπηρεσιακή ανάγκη»: 85 άτομα,

«και τα δύο»: 193 άτομα.

- **Ερώτηση 35: Όσον αφορά τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας οι καθηγητές δήλωσαν ότι:**

ήταν προσωπική επιλογή: 810 άτομα,

δεν ήταν προσωπική επιλογή: 140 άτομα

- **Ερώτηση 36: Όσον αφορά τους λόγους για τους οποίους οι καθηγητές ανέλαβαν τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, απάντησαν:**

για συμπλήρωση ωραρίου: 108 άτομα,

για να μην υπάρχει μετακίνηση: 5 άτομα,

δεν υπήρχε άλλο άτομο να αναλάβει τη διδασκαλία του μαθήματος: 37 άτομα.

- **Ερώτηση 13: Όσον αφορά τη διδασκαλία της Ιστορίας ως μαθήματος επιλογής στο σχολείο:**

δε διδάσκεται ως μάθημα επιλογής δήλωσαν 861 άτομα,

διδάσκεται ως μάθημα επιλογής δήλωσαν 69 άτομα.

- **Ερώτηση 14: Όσον αφορά ποια συγκεκριμένα βιβλία Ιστορίας διδάσκονται ως μαθήματα επιλογής στο σχολείο:**

18 άτομα δήλωσαν ότι διδάσκεται «*Ο Ευρωπαϊκός Πολιτισμός και οι Ρίζες του*»

25 άτομα δήλωσαν ότι διδάσκονται τα «*Θέματα Ιστορίας*»

19 άτομα δήλωσαν ότι διδάσκεται «*Η Κοινωνική και Πολιτική Οργάνωση στην Αρχαία Ελλάδα*».

- **Ερώτηση 39, (ποιοτική): Όσον αφορά τα μαθήματα Ιστορίας που οι καθηγητές διδάσκουν κατά το τρέχον σχολικό έτος (2004):**

285 άτομα διδάσκουν Ιστορία Α΄ Λυκείου,

323 άτομα διδάσκουν Ιστορία Γενικής Παιδείας Β΄ Λυκείου,

261 άτομα διδάσκουν Ιστορία Γενικής Παιδείας Γ΄ Λυκείου,

218 άτομα διδάσκουν Ιστορία Γ΄ Λυκείου/κατεύθυνσης,

4 άτομα διδάσκουν τον «Ευρωπαϊκό Πολιτισμό και τις Ρίζες του»,

1 άτομο διδάσκει την «Κοινωνική και Πολιτική Οργάνωση της Αρχαίας Ελλάδος».

- **Ερώτηση 40: Όσον αφορά τη γνώση που έχουν οι καθηγητές για τα εν ισχύ διδακτικά βιβλία της Ιστορίας, δήλωσαν ότι:**

γνωρίζουν μόνο τα βιβλία του Λυκείου 272 άτομα

γνωρίζουν τα βιβλία του Λυκείου και του Γυμνασίου 572 άτομα

γνωρίζουν τα βιβλία της Ιστορίας Γενικής Παιδείας 172 άτομα

γνωρίζουν τα βιβλία Ιστορίας Γενικής Παιδείας και Κατεύθυνσης 105 άτομα.

- **Ερώτηση 17: Όσον αφορά το εάν οι μαθητές που έρχονται στο Λύκειο έχουν ικανοποιητική ιστορική παιδεία, μέτρια ή ανεπαρκή:**

5 καθηγητές δήλωσαν ότι οι μαθητές έχουν ικανοποιητική ιστορική παιδεία

430 καθηγητές δήλωσαν ότι οι μαθητές έχουν μέτρια ιστορική παιδεία

494 καθηγητές δήλωσαν ότι οι μαθητές έχουν ανεπαρκή ιστορική παιδεία.

- **Ερώτηση 18 (ποιοτική): Οι καθηγητές που απάντησαν ότι οι μαθητές έρχονται στο Λύκειο με ανεπαρκή ιστορική παιδεία, θεώρησαν ως κύρια αίτια αυτής ανεπάρκειας τα εξής:**

(Σημ. Η σειρά είναι ανάλογη της βαρύτητας που τους αποδόθηκε από τους ερωτηθέντες).

- **Τα Βιβλία και τη διδακτέα/εξεταστέα ύλη** («κακά» βιβλία αλλά και «μεγάλος όγκος και αποσπασματικότητα της ύλης», «κακή χρονολογική κατάταξη του περιεχομένου», «επικαλύψεις αλλά και προσκόλληση στη σείρα απομνημόνευση της αφήγησης»). (176-354 καθηγητές, ανάλογα με τα στοιχεία που συμπεριέλαβαν στην απάντησή τους).
- **τους Μαθητές** («ελλιπείς γνώσεις από το δημοτικό και το γυμνάσιο», «γλωσσική ανεπάρκεια», «έλλειψη ερεθισμάτων από την οικογένεια», «γενικότερη αδιαφορία για το σχολείο»). (158 καθηγητές)
- **το Πλαίσιο Σπουδών** (το «σύστημα», η αξιολόγηση που είναι «λανθασμένη» και «ανεπαρκής», «η βαθμοθηρία και γενικά οι εξετάσεις». Ακόμη, «η έλλειψη βιβλιοθηκών και σπουδαστηρίων Ιστορίας» καθώς και «η έλλειψη ελεύθερου χρόνου που εμποδίζουν την ανάπτυξη δημιουργικών δραστηριοτήτων»). (128 καθηγητές).

Ερώτηση 61 (ποιοτική): Όσον αφορά την επίδραση του πανελλαδικού χαρακτήρα των εξετάσεων στην ποιότητα διδασκαλίας της Ιστορίας στο Λύκειο

1= Η επίδραση είναι «αρνητική»	δήλωσαν	458 άτομα
2= Η επίδραση είναι «ουδέτερη»	δήλωσαν	124 άτομα
3= Η επίδραση είναι «θετική»	δήλωσαν	307 άτομα

(στο excel, η σειρά είναι 1 = αρνητική, 2 = θετική, 3 = ουδέτερη).

Δ2. Συνόψιση ευρημάτων σχετικά με τα χρόνια υπηρεσίας των καθηγητών και το πλαίσιο διδασκαλίας της Ιστορίας στην Ελλάδα

Οι καθηγητές του δείγματός μας τείνουν να έχουν πολλά χρόνια προϋπηρεσίας - το 38,20% έχει γύρω στα 20 χρόνια υπηρεσίας (κατά μέσο όρο). Ένα ποσοστό 69,92% των ερωτηθέντων βρίσκεται στο Λύκειο από δική του επιλογή και επίσης από δική του επιλογή το 83,41% των ερωτηθέντων διδάσκει το μάθημα της Ιστορίας. Από αυτούς που δε διδάσκουν την Ιστορία με δική τους επιλογή οι περισσότεροι (οι 108 στους 171⁴⁸) τη διδάσκουν για συμπλήρωση ωραρίου.

Η Ιστορία στα περισσότερα σχολεία τείνει να μη διδάσκεται ως «μάθημα επιλογής», στο 88,67% των περιπτώσεων. Όπου όμως διδάσκεται ως επιλογή – σε 60 περίπου περιπτώσεις σχολείων – οι επιλογές των βιβλίων είναι μοιρασμένες και στις τρεις τάξεις, δε φαίνεται να προτιμάται κάποιο συγκεκριμένο βιβλίο έναντι άλλου. Οι καθηγητές του δείγματός μας γνωρίζουν τα βιβλία και του Γυμνασίου και του Λυκείου σε ένα ποσοστό 58,90% αλλά τα βιβλία «γενικής παιδείας» και «κατεύθυνσης» μαζί, μόνο σε ένα ποσοστό 10,81%. Σε σχέση τώρα με την ιστορική παιδεία των μαθητών τους, οι καθηγητές του δείγματός μας τείνουν να τη θεωρούν «μέτρια» και «ανεπαρκή» και την αποδίδουν κατά ένα ποσοστό 36,45% στα βιβλία και την απομνημόνευση και ένα ποσοστό 18,12% στον «κατακερματισμό» και την «αποσπασματικότητα» της ύλης. Ακόμη ένα ποσοστό 16,27% του δείγματος αποδίδει την ανεπαρκή ιστορική παιδεία των μαθητών στους ίδιους τους μαθητές και το 13,18% στο «σύστημα», ενώ μερικοί κάνουν λόγο για ανεπαρκή γενικά υποδομή για δημιουργική διδασκαλία στην Ελλάδα.

Πίνακας 20. Προσωπικότητα των καθηγητών

Ερώτηση 71: «Τι είδους βιβλία προτιμάτε να διαβάσετε στον ελεύθερο χρόνο σας;»

Ερώτηση 72: «Πόσα βιβλία διαβάσετε κατά μέσο όρο ετησίως;» (1-2, 3-5, 6-10, 10 και πάνω)

Ερώτηση 73: «Είστε συνδρομητές/τριες σε κάποιο/α εκπαιδευτικό/ά περιοδικό/ά;»

⁴⁸ 171 άτομα διδάσκουν την Ιστορία όχι από δική τους επιλογή και οι 108 από τους παραπάνω διδάσκουν το μάθημα για συμπλήρωση ωραρίου.

Ερώτηση 74: « Έχετε πραγματοποιήσει δημοσιεύσεις ιστορικού περιεχομένου;»

Ερώτηση 75: «Είστε μέλος επιστημονικών σωματείων ή εκπολιτιστικών συλλόγων;»

Ερώτηση 76: «Τι είδους ραδιοφωνικές εκπομπές ακούτε;»

Ερώτηση 77: «Βλέπετε τηλεοπτικές εκπομπές όπως, 1) ντοκιμαντέρ, 2) πολιτικής ενημέρωσης, 3) κοινωνικού περιεχομένου;»

Ερώτηση 78: «Στον ελεύθερο χρόνο σας: επισκέπτεσθε εικαστικές εκθέσεις και ιστορικά μνημεία/μουσεία, πραγματοποιείτε εκδρομές-ταξίδια με πολιτισμική διάσταση, παρακολουθείτε θέατρο-κινηματογράφο;» Τίποτα από όλα αυτά.

• **Στη ερώτηση 71 οι καθηγητές απάντησαν ότι διαβάζουν:**

1. Λογοτεχνικά βιβλία:	709 άτομα
2. Ιστορικά βιβλία:	257 άτομα
3. Φιλοσοφικά βιβλία:	264 άτομα
4. Ψυχολογικά βιβλία:	309 άτομα
5. Κοινωνιολογικά βιβλία:	314 άτομα
6. Παιδαγωγικά βιβλία:	390 άτομα

• **Ερώτηση 72: Όσον αφορά τα βιβλία που διαβάζουν οι καθηγητές κατά μέσο όρο ετησίως έχουμε τα εξής αποτελέσματα:**

31 άτομα διαβάζουν 1-2 βιβλία

200 άτομα διαβάζουν 3-5 βιβλία

320 άτομα διαβάζουν 6-10 βιβλία

376 άτομα διαβάζουν 10 βιβλία και πάνω

• **Στη ερώτηση 73 απάντησαν ότι:**

425 άτομα από τους ερωτηθέντες είναι συνδρομητές σε κάποιο/α εκπαιδευτικό/ά περιοδικό/ά

471 άτομα από τους ερωτηθέντες δεν είναι συνδρομητές σε κάποιο/α εκπαιδευτικό/ά περιοδικό/ά.

• **Στη ερώτηση 74 οι καθηγητές απάντησαν ότι:**

79 άτομα έκαναν δημοσιεύσεις ιστορικού περιεχομένου ενώ

812 άτομα δεν έχουν πραγματοποιήσει δημοσιεύσεις.

Ως δημοσιεύσεις αναφέρθηκαν τα εξής: άρθρα, ανακοινώσεις σε ιστορικά συνέδρια, δημοσιεύσεις σε επιστημονικά περιοδικά, βιβλίο τοπικής ιστορίας, σχολικά βοηθήματα ιστορίας, μελέτες Βυζαντινής-Νεότερης Ιστορίας, λογοτεχνικά βιβλία, ιστορικά βιβλία, σε εφημερίδες όπως ο «Πολεμικός Τύπος», ο «Εμφύλιος Τύπος», το βιβλίο «Ελληνόφωνη Καλαβρία», λογοτεχνικά βιβλία.

- **Ερώτηση 75: Όσον αφορά το εάν οι καθηγητές είναι μέλη επιστημονικών σωματείων ή εκπολιτιστικών συλλόγων:**

372 άτομα απάντησαν καταφατικά.

491 άτομα απάντησαν αρνητικά.

- **Ερώτηση 76: Όσον αφορά τις ραδιοφωνικές εκπομπές που προτιμούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα να ακούν, απάντησαν ότι:**

ακούν ενημερωτικές εκπομπές: 707 άτομα

ακούν μουσικές εκπομπές: 621 άτομα

- **Ερώτηση 77 : Όσον αφορά τις τηλεοπτικές εκπομπές που παρακολουθούν, απάντησαν ότι:**

παρακολουθούν ντοκιμαντέρ: 826 άτομα

παρακολουθούν εκπομπές πολιτικής ενημέρωσης: 823 άτομα

παρακολουθούν εκπομπές κοινωνικού περιεχομένου: 669 άτομα

- **Ερώτηση 78: Όσον αφορά το εάν οι καθηγητές επισκέπτονται εικαστικές εκθέσεις κτλ., εάν πραγματοποιούν εκδρομές με πολιτισμική διάσταση, εάν παρακολουθούν θέατρο και κινηματογράφο κτλ., απάντησαν ότι:**

678 άτομα επισκέπτονται μουσεία

646 άτομα πραγματοποιούν εκδρομές με πολιτισμική διάσταση

755 άτομα παρακολουθούν θέατρο-κινηματογράφο.

Δ3. Συνόψιση ευρημάτων σχετικά με την προσωπικότητα των καθηγητών

Οι καθηγητές στον ελεύθερο χρόνο τους τείνουν να διαβάζουν περισσότερο λογοτεχνικά βιβλία, λιγότερο παιδαγωγικά και πολύ λιγότερο ιστορικά. Περίπου οι μισοί είναι συνδρομητές σε εκπαιδευτικά περιοδικά, ενώ μόνο οι 79 απ' όλο το δείγμα έχουν πραγματοποιήσει δημοσιεύσεις ιστορικού περιεχομένου. Οι μισοί περίπου είναι μέλη επιστημονικών σωματείων και εκπολιτιστικών συλλόγων. Από τις ραδιοφωνικές εκπομπές προτιμούν στην πλειονότητά τους τις ενημερωτικές και από τις τηλεοπτικές εκπομπές προτιμούν τα ντοκιμαντέρ και τις εκπομπές πολιτικής ενημέρωσης έναντι των εκπομπών κοινωνικού περιεχομένου. Τέλος, σε

σχέση με δραστηριότητες πολιτισμικού περιεχομένου φαίνεται να προτιμούν τον κινηματογράφο και το θέατρο και κατά δεύτερο λόγο τις επισκέψεις στα μουσεία και τις εκδρομές με πολιτισμική διάσταση (σε πολύ μικρή απόσταση από τις επισκέψεις στα μουσεία).

E. «ΠΟΙΟΤΙΚΕΣ», «ΑΝΟΙΓΤΕΣ», ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ 79 και 80

Ερώτηση 79: Όσοι από τους καθηγητές απάντησαν στην ερώτηση αυτή, η οποία ζητά ένα γενικό σχόλιο για το μάθημα της Ιστορίας στο σχολείο και ιδιαίτερα στο Λύκειο, αναφέρθηκαν στα εξής κυρίως ζητήματα:

(α) ΒΙΒΛΙΑ

Αρκετοί καθηγητές ζητούν αλλαγές στο σύστημα, ενώ δεν είναι λίγοι εκείνοι που ζητούν αλλαγές στα βιβλία. Ορισμένοι ζητούν «κατανοητά βιβλία» ή «βιβλία με καλύτερη αφήγηση» ή και βιβλία «πλούσια σε πηγές». Μερικοί εκτιμούν ότι τα βιβλία «είναι κακογραμμένα», ότι «απαιτείται άμεση αλλαγή των σχολικών βιβλίων» και ότι πρέπει «να μειωθεί η ύλη των βιβλίων». Άλλοι, πολύ λιγότεροι, είναι ευχαριστημένοι από τα βιβλία, διότι «τα βιβλία σήμερα πλέον καλύπτουν ιστορικές περιόδους που στο παρελθόν ήταν άγνωστες» ή διότι «είναι καλογραμμένα», ενώ ορισμένοι προβαίνουν σε σύγκριση συγκεκριμένου βιβλίου με τα προηγούμενα και το βρίσκουν καλύτερο από αυτά. Η υπερβολική, πάντως, έμφαση που δίνεται στα βιβλία, υποδηλώνει ότι δεν αντιμετωπίζονται από τους διδάσκοντες ως εργαλεία ή ως μέσα διδασκαλίας αλλά ως επίκεντρο της διδασκαλίας, άποψη που ενισχύεται οπωσδήποτε από το γεγονός ότι δεν υπάρχουν εναλλακτικές επιλογές λόγω του ενός βιβλίου για κάθε μάθημα και τάξη.

(β) ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ

Συνολικά 97 καθηγητές, από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα, σχολιάζουν αρνητικά τις ακολουθούμενες πρακτικές διδασκαλίας στο μάθημα της Ιστορίας μέσα στην τάξη. Ειδικότερα, ζητούν «αποφυγή της παραδοσιακής διδασκαλίας», «αλλαγές στη διδακτική και στη συμμετοχή των μαθητών», «ανάγκη διδασκαλίας με σύγχρονο τρόπο, χρήση περισσότερων εικόνων και χρήση τεχνολογίας». Εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας ζητούν 63 καθηγητές, ενώ 20 δίνουν έμφαση στην αναγκαιότητα της διδακτικής αξιοποίησης του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Λίγοι είναι εκείνοι που ζητούν περισσότερες επισκέψεις στα μουσεία και κατάργηση του ενός βιβλίου. Ακόμη λιγότεροι αναφέρονται στην ανάγκη πολυπρισματικής προσέγγισης των ιστορικών θεμάτων με την αξιοποίηση πηγών που παρουσιάζουν διαφορετικές.

(γ) ΣΚΟΠΟΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Μερικοί καθηγητές (συνολικά 22) αναφέρονται στους σκοπούς του μαθήματος της Ιστορίας και τονίζουν, μεταξύ άλλων, ότι «το μάθημα της Ιστορίας απαιτεί κριτική προσέγγιση», «αφορά την ιστορική συνείδηση», «διαμορφώνει την εθνική παράδοση», «μας δίνει την πορεία του Έλληνα μέσα στον χρόνο», «οι λαοί που ξεχνούν την Ιστορία τους σβήνουν», «είναι εθνοκεντρικός ο χαρακτήρας της Ιστορίας», «μαθαίνουμε για τους άλλους λαούς», «το μάθημα της Ιστορίας διαμορφώνει ενεργούς και υπεύθυνους πολίτες», «στο μάθημα της Ιστορίας μάς δίνεται η ευκαιρία να κάνουμε συγκρίσεις των γεγονότων του παρελθόντος με το παρόν». Υπενθυμίζεται ότι στο

ζήτημα των στόχων του μαθήματος έχουν ήδη εκφράσει τις απόψεις τους και στην ερώτηση 58 (βλ. παραπάνω), όπου όμως επέλεξαν μεταξύ στόχων που τους δόθηκαν έτοιμοι από το Ερωτηματολόγιο. Στην ερώτηση 79 αναπτύσσουν και άλλες δικές τους απόψεις, πέραν των επιλογών της ερώτησης 58.

(δ) ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΑ

Ικανός αριθμός (123 ερωτηθέντες) καθηγητών αναφέρθηκαν στις δυσκολίες των μαθητών σχετικά με το μάθημα της Ιστορίας στο σχολείο. Συγκεκριμένα αναφέρουν ότι: *«το μάθημα είναι πολύ απαιτητικό», «οι μαθητές το φοβούνται», «το μάθημα δυσκολεύει ιδιαίτερα τους μαθητές», «είναι για τους μαθητές κάτι αναγκαίο και απωθητικό»*. Επισημαίνουν, ωστόσο, μερικοί και ανεπάρκεια μαθητών στην προσέγγιση των ιστορικών θεμάτων.

Σχολιάστηκε, επίσης, από ορισμένους η έλλειψη ενδιαφέροντος από την πλευρά των μαθητών για το μάθημα. Ειδικότερα, τονίζουν ότι: *«δεν υπάρχει ενδιαφέρον από τους μαθητές» «λόγω των κακών βιβλίων καθίσταται μη ελκυστικό το μάθημα για τους μαθητές», «οι μαθητές δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του μαθήματος», «οι μαθητές διαβάζουν μόνο για τις εξετάσεις»*. Αρκετοί καθηγητές προτείνουν *«να γίνει πιο ελκυστικό το μάθημα για τους μαθητές», «να μειωθεί η διδακτέα ύλη»* και επισημαίνουν ότι το μάθημα είναι δύσκολο και ανιαρό για τους μαθητές, οι οποίοι έχουν μεγάλο άγχος για τις εξετάσεις του μαθήματος.

(ε) ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΕΣ – ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

Μόνον 47 από τους ερωτηθέντες επιμένουν στην ανάγκη εξειδίκευσης και επιμόρφωσης των καθηγητών που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας. Ιδιαίτερως τονίζουν ότι είναι απαραίτητη η επιμόρφωση σχετικά με την αξιοποίηση των πηγών στη διδακτική πράξη και αναφέρονται στο δύσκολο έργο των διδασκόντων που αναλαμβάνουν τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας.

(στ) ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ και συγχρόνως ΕΥΡΟΣ ΤΗΣ ΥΛΗΣ

Αρκετοί (συνολικά 90) καθηγητές αναφέρονται στην ανάγκη μείωσης της διδακτέας ύλης με ποικίλες διατυπώσεις: π.χ. *«πολλές λεπτομέρειες», «ανάγκη για λιγότερη ύλη», «απαιτείται μείωση της ύλης», «ανάγκη για μικρότερα εγχειρίδια», «πολύ μεγάλης έκτασης ύλη»*. Οι καθηγητές που διαμαρτύρονται για την έκταση της ύλης ζητούν επίσης αύξηση των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος ή πάντως εναρμόνισή της με τον δεδομένο αριθμό ωρών.

Εκτός από την έκταση σχολιάζεται και η αποσπασματικότητα της ύλης. Συγκεκριμένα, μερικοί καθηγητές διατυπώνουν την άποψη ότι *«η ύλη είναι αποσπασματική και δυσνόητη»*, άλλοι ότι *«είναι αποσπασματική η διδασκαλία και οι εξετάσεις αλλοιώνουν τον χαρακτήρα της Ιστορίας»*, λίγοι καθηγητές εκτιμούν ότι *«είναι κακό το αναλυτικό πρόγραμμα»* και τέλος μερικοί καθηγητές ζητούν *«επαναπροσδιορισμό της ύλης»*. Σημειώνεται εδώ ότι, σύμφωνα με το ισχύον (από το 2002) Πρόγραμμα Σπουδών, η ύλη της Ιστορίας έχει εμπλουτιστεί με θέματα της οικονομικής και κοινωνικής ιστορίας, καθώς και με πλευρές της καθημερινής ζωής των ανθρώπων σε παλαιότερες εποχές. Ωστόσο, η διεύρυνση αυτή της θεματικής δεν συνοδεύτηκε από ανάλογη μείωση της παραδοσιακής αφήγησης των πολιτικοστρατιωτικών γεγονότων, με αποτέλεσμα αφενός τη δραστική αύξηση της διδασκόμενης ύλης και τη συμπύκνωση της αφήγησης του βιβλίου (λόγος για τον οποίο τα νέα βιβλία κρίνονται, ορθώς, ως περισσότερο δυσνόητα και κουραστικά για τους μαθητές από τα παλαιά), αφετέρου τη διάσπαση της παραδοσιακής χρονολογικής σειράς των γεγονότων, που χαρακτήριζε τα παλαιότερα βιβλία, τα οποία εστίαζαν

σχεδόν αποκλειστικά στην περιγραφή της δράσης αλληλοδιάδοχων πολιτικών και στρατιωτικών ηγετών, και άλλων προσωπικοτήτων. Η διάσπαση της χρονολογικής συνέχειας με την παρεμβολή θεμάτων από την κοινωνική και την οικονομική Ιστορία συμβάλλει, ως έναν βαθμό, στην εντύπωση της αποσπασματικότητας, την οποία εντείνει πολύ περισσότερο ο αφαιρετικός και υπαινικτικός συχνά τρόπος γραφής των βιβλίων.

Ερώτηση 80: Όσον αφορά τις απόψεις των καθηγητών σχετικά με το εάν μπορούν να συμβάλουν τέτοιου είδους έρευνες στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, οι καθηγητές διατύπωσαν τις θέσεις τους και τις αιτιολόγησαν.

Η γενική εντύπωση είναι ότι οι καθηγητές εκτιμούν πως οι έρευνες, όπως αυτή, συμβάλλουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, επειδή διαμορφώνουν τις συνθήκες για «*χρήσιμη ανταλλαγή απόψεων ανάμεσα στο Π.Ι. και τους διδάσκοντες*». Υποστηρίζουν ότι «*μόνο με έρευνα [έχουμε] κατανόηση προβλημάτων*», άλλοι τονίζουν την αξία του να «*ακούγονται ποικίλες απόψεις*» και προτάσεις, οι οποίες μάλιστα προέρχονται από εκπαιδευτικούς που είναι γνώστες των προβλημάτων («*προτείνουν οι εκπαιδευτικοί που ξέρουν*»).

Είναι ευρεία η παραδοχή (από συνολικά 306 ερωτηθέντες) ότι «*μόνο με αυτόν τον τρόπο –διεξαγωγή έρευνας– εντοπίζονται τα προβλήματα και προτείνονται λύσεις*» «*[είναι θετικό το ότι η έρευνα] έβαλε σε μια διαδικασία προβληματισμού τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς*», «*με αυτόν τον τρόπο θα προβληματιστούν αυτοί που σχεδιάζουν τα αναλυτικά προγράμματα*», «*είναι εποικοδομητική η μελέτη διαφορετικών απόψεων*», «*είναι προτιμότερη η ανταλλαγή απόψεων*», «*τέτοιου είδους έρευνες βοηθούν στον εντοπισμό των προβλημάτων*», «*με την έρευνα αυτή δόθηκε η ευκαιρία στους καθηγητές να καταθέσουν την καθημερινή εμπειρία τους*» κτλ.. Πολλοί τονίζουν τη σημασία του διαλόγου ανάμεσα στους καθηγητές και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ενώ ένας αναφέρεται στη στελέχωση του Π.Ι. «*από τα κατάλληλα πρόσωπα*». Βασικά διατυπώνεται από τους περισσότερους καθηγητές η άποψη ότι: «*είναι απαραίτητος ο διάλογος μεταξύ των καθηγητών και του Π.Ι. διότι έτσι μπορεί να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό έργο*».

Ανάμεσα στις απόψεις που διατυπώθηκαν για τη χρησιμότητα της έρευνας είναι και οι ακόλουθες: «*Τέτοιου είδους έρευνες συμβάλλουν σε σημαντικές αλλαγές*», «*προοιωνίζονται θετικές εξελίξεις*» («*αλλαγή προγραμμάτων σπουδών, συγγραφή βιβλίων*»), «*η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση των σχολικών εγχειριδίων*», «*είναι απαραίτητες οι έρευνες για την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού*», «*τέτοιου είδους έρευνες συμβάλλουν στην αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών βιβλίων*», «*οι έρευνες απηχούν τη βούληση των διδασκόντων για διαρκή βελτίωση*», «*[η έρευνα] θα συμβάλει στη βελτίωση των βιβλίων και της διδακτικής μεθοδολογίας*», «*τροφοδοτείται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*»).

Ικανός αριθμός ερωτηθέντων (συνολικά 219), ωστόσο, εκφράζει επιφυλάξεις σχετικά με το εάν τα αποτελέσματα της έρευνας θα αξιοποιηθούν και εάν άξιζε τον κόπο να διεξαχθεί η έρευνα. Συγκεκριμένα γράφουν: «*αρκεί να ληφθούν υπόψη τα αποτελέσματα*» «*[αυτού του είδους οι έρευνες] δε λαμβάνονται υπόψη, είναι τυπικές*», «*αρκεί να αξιοποιηθεί σωστά*», «*το ΥΠΕΠΘ δεν ακούει*», «*οι έρευνες δε λαμβάνονται υπόψη από τους αρμοδίους φορείς και αντιμετωπίζονται επιπόλαια*», «*αρκεί να ληφθούν υπόψη από τους υπεύθυνους*», «*τα συμπεράσματα των ερευνών δεν αξιοποιούνται*», «*η εφαρμογή των συμπερασμάτων εξαρτάται από την πολιτική βούληση*», «*θεωρούνται επιτυχείς τέτοιου είδους έρευνες όταν τα συμπεράσματα είναι συγκεκριμένα και λαμβάνονται υπόψη*», «*οι έρευνες επιτυγχάνουν εάν ανακοινώνονται και αξιοποιούνται τα αποτελέσματα τους*».

Οι επιφυλάξεις δεν περιορίζονται μόνο στο κατά πόσον θα ληφθούν υπόψη τα συμπεράσματα της έρευνας αλλά επεκτείνονται και στις αντικειμενικές δυσκολίες εξαγωγής ορθών συμπερασμάτων, καθώς οι καθηγητές επισημαίνουν ότι: «*Δεν μπορείς να εκτιμήσεις τις απαντήσεις στην έρευνα διότι διαφέρουν τα σχολεία μεταξύ τους ως προς τις συνθήκες*», «*δε λαμβάνονται υπόψη οι συνθήκες που επικρατούν σε σχολεία απομακρυσμένων περιοχών*», «*δεν*

απεικονίζουν την πραγματικότητα της σχολικής αίθουσας», «δε λαμβάνονται υπόψη οι διδάσκοντες στη λήψη αποφάσεων», «πρώτα δρομολογούνται οι αλλαγές και μετά γίνονται οι έρευνες και ερωτώνται οι καθηγητές», «οι ερευνητές δεν έχουν σχέση με την πραγματικότητα του σχολείου», «οι έρευνες δεν έχουν πρακτικό στόχο», «πολύ γενικές οι έρευνες τέτοιου είδους», «θεωρούνται επιτυχείς οι έρευνες αν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων είναι ειλικρινείς και αν επακολουθήσει σωστή επεξεργασία των απαντήσεων», «οι εκπαιδευτικοί δε συμπληρώνουν [τα ερωτηματολόγια] πάντα με την ανάλογη σοβαρότητα», «είναι επιτυχείς οι έρευνες αν προάγουν την ελληνική συνείδηση την εποχή της παγκοσμιοποίησης», «να λαμβάνονται υπόψη και οι προβληματισμοί των μαθητών», «οι έρευνες ανακυκλώνουν τα προβλήματα», «όχι τόσο χρήσιμη γιατί τα προβλήματα είναι ήδη γνωστά», «η έρευνα θα έπρεπε να θέσει και άλλα ζητήματα».

Από ορισμένους διατυπώνεται επίσης η υποψία ότι οι έρευνες αποσκοπούν σε προβολή και «δόξα» των ερευνητών ή και σε «εκταμίευση» χρημάτων. Αντίθετα, άλλοι χαιρετίζουν με ενθουσιασμό τις έρευνες, διότι δηλώνουν «σεβασμό στους διδάσκοντες».

ΣΤ. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ

Κάποιες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που κρίθηκαν σημαντικές συνδυάστηκαν με δημογραφικούς παράγοντες όπως: Φύλο, Ηλικία, Βασικές Σπουδές (εάν ο συμμετέχων έχει τελειώσει το Ιστορικό, Φιλολογικό ή Παιδαγωγικό Τμήμα της Φιλοσοφικής), Επιμόρφωση, Μεταπτυχιακές Σπουδές και Γνώση Ξένων Γλωσσών (επίπεδο γνώσης, εάν ξέρει τουλάχιστον μία ξένη γλώσσα καλά, ανεξάρτητα από το ποια είναι αυτή).

Επομένως η ερώτηση 37 που αναφέρεται στο εάν οι καθηγητές θεωρούν τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας απαιτητική/δύσκολη σε συνδυασμό με τους παραπάνω παράγοντες οδηγεί στη διαπίστωση ότι πιο εύκολη θεωρούν τη διδασκαλία της Ιστορίας οι άντρες, μεγάλης ηλικίας, που δεν έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές και δεν γνωρίζουν ξένες γλώσσες, άτομα δηλαδή με πείρα αλλά χωρίς «τυπικά» προσόντα. Τις νέες τάσεις της ακαδημαϊκής Ιστορίας (ερώτηση 43), διαπιστώθηκε ότι γνώριζαν, όπως ήταν αναμενόμενο, οι καθηγητές που τελείωσαν το Ιστορικό τμήμα της Φιλοσοφικής, επιμορφώθηκαν (γενική επιμόρφωση, όχι στο μάθημα της Ιστορίας) και είχαν και διδακτορικό, καθώς και καλή γνώση των ξένων γλωσσών.

Από τον συσχετισμό κάποιων ερωτήσεων διαπιστώθηκε ότι όσο πιο πρόσφατη είναι η επιμόρφωση των καθηγητών στο μάθημα της Ιστορίας (ερώτηση 64) τόσο πιο εύκολη θεωρούν τη διδασκαλία της σε αντίθεση με τη γενική επιμόρφωση η οποία δε βρέθηκε να παίζει σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία της Ιστορίας. Αντιθέτως, η επιμόρφωση στο μάθημα της Ιστορίας όποτε και να έχει πραγματοποιηθεί (ερώτηση 63) φαίνεται ότι συσχετίζεται στατιστικά με τη «γνώση νέων τάσεων διδακτικής της Ιστορίας» (ερώτηση 49). Θετικοί συσχετισμοί βρέθηκαν ακόμη ανάμεσα στην ερώτηση 49 (γνώση νέων διδακτικών τάσεων) και στην ερώτηση 43 (γνώση νέων τάσεων ακαδημαϊκής Ιστορίας), όπως και ανάμεσα στην ερώτηση 48 (οργάνωση επισκέψεων στα μουσεία) και στην ερώτηση 49 (γνώση νέων τάσεων διδακτικής της Ιστορίας).

Τέλος, έγινε στατιστική επεξεργασία των ερωτήσεων 59 (τρόπος αξιολόγησης του μαθήματος της Ιστορίας στο Λύκειο) και 61 (επίδραση του πανελλαδικού χαρακτήρα εξετάσεων στην ποιότητα διδασκαλίας της Ιστορίας στο Λύκειο) και επιχειρήθηκε ο συνδυασμός τους με τους προαναφερθέντες δημογραφικούς παράγοντες, αλλά δεν απέδωσε. Τα αθροίσματα βέβαια στις ερωτήσεις 60 («πού κατά τη γνώμη σας εντοπίζονται τα κύρια προβλήματα στην αξιολόγηση του μαθήματος;») και 62 («ο βαθμός επιτυχίας των υποψηφίων στις Γενικές Εξετάσεις στο μάθημα της Ιστορίας νομίζετε ότι εξαρτάται κυρίως από ... (καταγράφονται δέκα παράγοντες)») καταδεικνύουν τον προβληματισμό και την ανασφάλεια των συμμετεχόντων στην έρευνα καθηγητών σχετικά με τον χειρισμό των «πηγών» οι οποίες πλέον αποτελούν και αντικείμενο αξιολόγησης στο μάθημα της Ιστορίας.

Σχετικά με την πολύ σημαντική Ερώτηση 58 του Ερωτηματολογίου αναφορικά με τους βασικούς στόχους της διδασκαλίας της Ιστορίας στο Λύκειο διαπιστώνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ της κατοχής ή μη μεταπτυχιακού τίτλου και της επιλογής του κύριου στόχου της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας και πιο συγκεκριμένα:

«*Η γνώση των μηχανισμών των κοινωνικο-οικονομικών μετασχηματισμών και εξελίξεων*» αποτελεί για τους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου σημαντικότερο στόχο σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν αντίστοιχο τίτλο. Το ίδιο ισχύει και για την «*καλλιέργεια και ενίσχυση της υπευθυνότητας και της δημοκρατικής συνείδησης του ενεργού πολίτη*», καθώς και για τη «*δημιουργία ιστορικής κρίσης και συνείδησης*». Αντίθετα η 4^η κατηγορία που αφορά «*τον συνδυασμό των τριών πρώτων κατηγοριών*» αποτελεί για τους μη κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου σημαντικότερο στόχο σε σχέση με αυτούς που έχουν μεταπτυχιακό τίτλο. Στις υπόλοιπες κατηγορίες της Ερώτησης 58 δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατόχων μεταπτυχιακών και των υπόλοιπων καθηγητών.

Z. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Εξετάσαμε τις στάσεις 971 καθηγητών απέναντι στην επιστήμη της Ιστορίας, τη διδασκαλία της στην πράξη αλλά και τη διδακτική της. Εξετάσαμε ακόμη το πλαίσιο διδασκαλίας της Ιστορίας στη Ελλάδα και πιο συγκεκριμένα την εκπαίδευση-κατάρτιση όσων διδάσκουν την Ιστορία: πώς επιμορφώνονται οι διδάσκοντες την Ιστορία στην Ελλάδα, ποιες είναι συνήθως οι βασικές σπουδές τους και πώς περιγράφουν οι ίδιοι τις διδακτικές τους επιλογές στην τάξη. Πώς αξιολογούν οι ίδιοι το παρεχόμενο σε αυτούς διδακτικό υλικό, τις βασικές σπουδές τους και την μετέπειτα επιμόρφωσή τους.

Όσον αφορά την κατανόηση που έχουν οι καθηγητές τόσο της επιστήμης της Ιστορίας όσο και της διδακτικής της, διαπιστώνουμε «*άνισες*» στάσεις: με τον όρο «*άνισες*» εννοούμε άλλοτε συμβατές με τη σύγχρονη επιστημολογία, άλλοτε πιο συντηρητικές. Συνολικά οι απόψεις των καθηγητών είναι «*μοιρασμένες*», ενώ τείνουν να είναι πιο συντηρητικές περισσότερο σε θέματα διδακτικής παρά σε σχέση με τη φύση της ιστορικής επιστήμης.

Έτσι, σε μεγάλο βαθμό οι καθηγητές του δείγματός μας όσον αφορά τα «*περιεχόμενα*» της Ιστορίας που προτείνουν για τους μαθητές τους (βλ. ερωτήσεις για τις ιστορικές περιόδους, για θέματα και κεφάλαια που θα έπρεπε ή δε θα έπρεπε να διδαχτούν οι μαθητές) τοποθετούνται είτε υπέρ της εθνικής Ιστορίας, είτε στο πλαίσιο του «*επίκαιρου*», του σύγχρονου ενδιαφέροντος· επιλέγουν δηλαδή γεγονότα του σχετικά πρόσφατου παρελθόντος που συμβάλλουν στη διαμόρφωση σημερινών «*ταυτοτήτων*» και τα οποία κατ' αυτόν τρόπο καθοδηγούν στην σημερινή καθημερινή ζωή. Πολλοί συμμετέχοντες στην έρευνα αυτή κινούνται στο πλαίσιο μιας «*παραδοσιακής*» και «*παραδειγματικής*» ιστορικής συνείδησης, όπου το παρελθόν παρέχει «*αχρονικούς*» κανόνες συμπεριφοράς για το παρόν και το μέλλον (Rüsen, 1993)⁴⁹. Η διαπίστωση αυτή πρέπει να ληφθεί υπόψη κατά τον σχεδιασμό της ιστορικής εκπαίδευσης η οποία – σε συνδυασμό και με άλλα διδακτικά αντικείμενα- στοχεύει επιπλέον στο να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν εναλλακτικούς τρόπους σκέψης και πράξης, προκειμένου να αναπτύξουν την ικανότητα αναγνώρισης, κατανόησης και αποδοχής της ανθρώπινης ποικιλομορφίας, στοιχεία κρίσιμα για τη δημοκρατική κοινωνία (Barton-Levstik, 2008:75). Ενθαρρυντικές, πάντως, προς την κατεύθυνση αυτή είναι και οι απαντήσεις στην ερώτηση 58, που αφορά τους βασικούς στόχους της διδασκαλίας της Ιστορίας στο Λύκειο, όπου τις

⁴⁹ Όλοι οι παραπάνω όροι σε εισαγωγικά του Rüsen.

περισσότερες προτιμήσεις συγκεντρώνει ο στόχος της «δημιουργίας ιστορικής κρίσης και συνείδησης, ο οποίος συμπίπτει άλλωστε και με τον βασικό σκοπό του μαθήματος της Ιστορίας στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

Θεωρούμε ενθαρρυντικό το ότι στην πλειονότητά τους οι καθηγητές τείνουν να θεωρούν δύσκολη τη διδασκαλία της Ιστορίας και ότι ζητούν επιμόρφωση σε ό,τι αφορά τη διαδικασία επεξεργασίας των ιστορικών πηγών· δεν είναι όμως το ίδιο ενθαρρυντικό το ότι παραπονιούνται πως η Ιστορία είναι δύσκολη «γιατί πρέπει να έχεις καλή μνήμη» ή το ότι υποβαθμίζουν τον ρόλο της θεωρίας της Ιστορίας στην κατανόηση της επιστήμης της Ιστορίας και κατά συνέπεια στη διδακτική της.

Όσον αφορά τη διδακτική της Ιστορίας, τα δεδομένα (που στην προκειμένη περίπτωση είναι ποσοτικά) δεν επιτρέπουν την κατανόηση των «τεχνικών» επιλογών που οι καθηγητές κάνουν στην τάξη (για παράδειγμα επιλογή εποπτικών μέσων) και δεν εξηγούν το κατά πόσο οι τελευταίες επιλογές αρμόζουν στους επιμέρους διδακτικούς στόχους· όμως στο ποιοτικό κομμάτι της έρευνας και ιδίως στις ερωτήσεις 79 και 80 φαίνεται η διάθεση των συμμετεχόντων καθηγητών για ανανέωση των διδακτικών πρακτικών και γενικά του όλου συστήματος.

Στις μάλλον αρνητικές διαπιστώσεις ίσως θα έπρεπε να συμπεριλάβουμε και την προσκόλληση των καθηγητών στο «βιβλίο» στην αλλαγή του οποίου δίνουν προτεραιότητα, πράγμα το οποίο ενδεχομένως υπονοεί ότι το σύστημα μπορεί να βελτιωθεί μέσω της αλλαγής των βιβλίων. Ακόμη το βιβλίο θεωρείται σε μεγάλο βαθμό υπεύθυνο για την ανεπαρκή ιστορική παιδεία των μαθητών τους. Υποψιαζόμαστε από τα παραπάνω μια αντίληψη του σχολικού βιβλίου ως χώρου αποθήκευσης πληροφοριών και όχι ως εργαλείου στο πλαίσιο μιας διαδικασιακής αντίληψης της γνώσης (Moniot, 2002: 76).

Το «προφίλ» των καθηγητών εμφανίζεται ακόμη σχετικά εσωστρεφές, καθώς περίπου οι μισοί από τους ερωτηθέντες δεν συνεργάζονται συστηματικά μεταξύ τους και ένα ποσοστό 30% δεν ζητά τη βοήθεια του Σχολικού Συμβούλου. Επιπλέον, είναι μεγάλο το ποσοστό εκείνων που διστάζουν να επιχειρήσουν με τις τάξεις τους επισκέψεις σε μουσεία (και σε άλλους χώρους εκτός σχολείου). Το συμπέρασμα αυτό ενισχύεται ακόμη και από τη διαπίστωση ότι συνήθως δεν ανήκουν σε επιστημονικούς συλλόγους, ούτε διαβάζουν επιστημονικά περιοδικά και ότι επιμορφώνονται κατ' αποκλειστικότητα ενδοϋπηρεσιακά. Τα παραπάνω συμπεράσματα συμφωνούν τόσο με ευρήματα άλλων ερευνών που αφορούν καθηγητές που διδάσκουν την Ιστορία και μαθητές, όσο και με ιστορικές αναλύσεις σχετικά με τη διαμόρφωση της ελληνικής ιστορικής και εθνικής συνείδησης. Ακόμη συμφωνούν με παρόμοιες ποσοτικές και ποιοτικές έρευνες στην Αγγλία και την Αμερική που αναδεικνύουν τις αντιφάσεις που διέπουν το έργο των καθηγητών που διδάσκουν την Ιστορία: οι διδάσκοντες το μάθημα της Ιστορίας πρέπει να ευαισθητοποιήσουν έναν κόσμο με εξαιρετικά «έντονη» (Seixas, 2002) ιστορική συνείδηση σε μια κριτική κατανόηση του παρελθόντος στο περιβάλλον μιας πραγματικής «έκρηξης» ταυτοτήτων και αντιπαραθέσεων.

Σύμφωνα με τους Haussler – Bohan και Davis (1998) οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν Ιστορία κατατάσσονται σε τρεις ομάδες: (1) σε εκείνους που ασχολούνται με το μάθημα της Ιστορίας σαν να ήταν αποκλειστικά μια αφήγηση με πρωταρχικό στόχο τη μόρφωση μιας συλλογικής ταυτότητας και την εσωτερίκευση των κυρίαρχων μοντέλων, (2) σε εκείνους που δίνουν έμφαση στην επιστημονική φύση του ιστορικού μαθήματος χωρίς εντούτοις να αμφισβητούν τις επιστημολογικές και αξιολογικές αντιλήψεις της ιστορικής γνώσης ή την κοινωνικοπολιτική της σημασία και (3) σε εκείνους οι οποίοι έχοντας αντιληφθεί την κοινωνικοπολιτική σπουδαιότητα του ιστορικού μαθήματος και της ιστοριογραφίας γενικότερα, καθώς επίσης και την

ιστορικότητα της ιστορικής επιστήμης καθεαυτήν, αποπειρώνται να κατευθύνουν τη μαθησιακή διαδικασία στην κατανόηση της ιστορικής μεθόδου, με στόχο να μορφώσουν ιστορικές δεξιότητες οι οποίες θα επιτρέπουν στους μαθητές να διατυπώσουν μια εδραιωμένη σωστά, αξιόπιστη ιστορική άποψη.

Η διεξαχθείσα έρευνα θεωρούμε ότι αποτελεί ένα πρώτο βήμα για τη διερεύνηση, καταγραφή και μελέτη των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών οι οποίοι διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και κυρίως στο Λύκειο. Η ανάγκη συστηματικής και σωστής αρχικής εκπαίδευσης/κατάρτισης και ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης καταγράφεται, ως μείζον αίτημα, μεταξύ των άλλων. Αυτή η πρώτη αποτύπωση, η κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας καθώς και η αξιοποίηση των ευρημάτων της στην εκπαιδευτική πράξη και στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής ελπίζουμε να συμβάλει στον γενικότερο προβληματισμό για την τύχη και το μέλλον της ιστορικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αβδελά, Έ.(1997). Χρόνος, ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο. Στο Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (επ.), «Τι είν' η πατρίδα μας;» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σ. 50-71.

Αβδελά, Έ. (2008). *Ιστορία και Σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.

Αργυρού, Έ. (2008). Το Εσπερινό Λύκειο και η διδασκαλία της Ιστορίας. Στη *Νέα Παιδεία*, τ. 127, σ. 78-97.

Αποστολίδου, Ε. (2006). *The Historical Consciousness of 15-year-old students in Greece*, (αδημοσίευτη διατριβή). Institute of Education: University of London.

Ασδραχάς, Σ. (1993). *Σχόλια*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Apple, M. & Jungck, S. (1995). Δε χρειάζεται να είσαι εκπαιδευτικός για να διδάξεις αυτή την ενότητα: Διδασκαλία, Τεχνολογία και έλεγχος στην τάξη. Στο M. Fullan & M. Hargreaves (επ.), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφ. Π. Χατζηπαντελή). Αθήνα: Πατάκης, σ. 42-76.

Barton, K. & Levstik, L. (2008). *Διδάσκοντας Ιστορία για το συλλογικό αγαθό*, (μτφ. Α. Θεοδωρακάκου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βεντούρα, Α. (2002). Συνηγορία υπέρ της σύγχρονης ιστορίας ή «Ιστορίας του παρόντος». Στο *Μνήμων*, τ. 24, σ. 369-386.

Γιαννακόπουλος Δ. (2001). Η θέση της ευρωπαϊκής Ιστορίας στη Β/θμια Εκπαίδευση: Διαπιστώσεις και προτάσεις. *Εκπαιδευτικά* 59-60. Αθήνα 2001: σ. 82-95.

Γιαννακόπουλος Δ. (2004). Η αξιολόγηση του μαθήματος της Ιστορίας και η αξιολόγηση της διδασκαλίας της Ιστορίας στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Γενική Θεώρηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα : σ. 29-142.

Γιαννακόπουλος Δ. (2005). Η αξιολόγηση των θεωρητικών μαθημάτων του Λυκείου ως διαδικασία πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Σύνδεση Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Εισαγωγικές Εξετάσεις στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, (*Πρακτικά Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος: σ. 273-276.

Γιαννακόπουλος Δ. (2007). Σύγχρονες τάσεις στην Αξιολόγηση του Μαθητή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μία καταγραφή. Στο συλλογικό *Θέματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς*, (επιμ. Ευανθία Μακρή-Μπότσαρη). Έκδοση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Αθήνα: σ 478-486.

Γκότοβος, Α. (1990). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.

Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, (μτφ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δραγώνα, Θ. κ.ά (1997). «Τι είν' η Πατρίδα μας;», *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια .

Ηλιοπούλου, Ι. (2002). *Το μάθημα της Ιστορίας στην Ελληνική Εκπαίδευση. Ιστορικές, Παιδαγωγικές και Διδακτικές Διαστάσεις* (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, <http://thesis.ekt.gr/13183>, προσπελάστηκε τον Νοέμβριο 2007.

Hargreaves, A. (1995). Νοοτροπίες των εκπαιδευτικών: ένας στόχος αλλαγής. Στο M. Fullan & M. Hargreaves (επ.), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφ. Π. Χατζηπαντελή). Αθήνα: Πατάκης, σ. 329-365.

Θεριανός, Κ. (2006). *Αποτελεσματικά Σχολεία και Εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Θεριανός, Κ. (2004). *Αναζητώντας την Αποτελεσματικότητα της Υποχρεωτικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Τρεις Μελέτες Περίπτωσης* (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Παν/μιο Κρήτης.

Κασσίδου, Σ. (2008). Η Ιστορία είναι ένα χαζό, βαρετό και ηλίθιο μάθημα, γεμάτο ονόματα και χρονολογίες. Στο Α. Ανδρέου (επ.), *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 511-548.

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 Παν/μίου Πατρών. Στο Πολεμικός Ν., Καΐλα, Μ. και Καλαβάσης, Φρ. (επιμ.) *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία*. Αθήνα: Ατραπός-Περιβολάκι.

Κόκκινος, Γ. (2003). Θεωρητικά Ζητήματα Ανάλυσης Ιστορικών Πηγών. Στο Κ. Αγγελάκος & Γ. Κόκκινος (επιμ.) *Η Διαθεματικότητα στο Σύγχρονο Σχολείο και η Διδασκαλία της Ιστορίας με τη Χρήση των Πηγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ. & Αθανασιάδης, Ηλ. & Βούρη, Σοφία κ.ά. (2005). *Ιστορική κουλτούρα και συνείδηση. Απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ιστορία*. Αθήνα: Νοόγραμμα.

Κόκκινος, Γ. (2006). Πανεπιστημιακές Σπουδές και Επαγγελματική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών. Στο Κόκκινος, Γ. & Νάκου, Ε. (επιμ.) *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ. & Γατσωτής, Π., (2008). Επιστημολογία της Ιστορίας, Διδακτική της Ιστορίας και Εκπαιδευτική Έρευνα. Στο Α. Ανδρέου (επ.), *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 389- 444.

Κόκκινος, Γ. & Γατσωτής, Π., (2008). Οι εξετάσεις στο μάθημα της Ιστορίας ως «μηχανισμός παρακυβέρνησης της εκπαίδευσης». Στο Α. Ανδρέου (επ.), *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 445- 464.

Κυρκίνη-Κούτουλα, Αν. (1999). Η εξέλιξη της ιστοριογραφίας και η επίδρασή της στη σχολική πράξη. Στη *Νέα Παιδεία*, τ. 89, σ. 23-33.

Κυρκίνη-Κούτουλα, Αν. (2003α). Για την Ιστορία στις Γενικές Εξετάσεις. Στη *Νέα Παιδεία*, τ. 107, Ιούλιος-Σεπτέμβριος 2003, σ. 38-45.

Κυρκίνη-Κούτουλα Αν.(2003β). Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης στη διδακτική πράξη: Η περίπτωση της Ιστορίας. Στο συλλογικό Κώστας Αγγελάκος (επιμ.) *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 86-94.

Κυρκίνη-Κούτουλα, Αν. (2004α). Πρόταση Διδασκαλίας μιας Ιστορικής Ενότητας με βάση τις Πηγές. Στο *Οι Ιστορικές Πηγές ως Διδακτέα Ύλη στο Ενιαίο Λύκειο*. Αθήνα: Έσοπτρον. Έκδοση της Ιωνιδείου Σχολής, σ. 163-177.

Κυρκίνη, Αν. (2004β). Ο Μεσαιωνικός Κόσμος στο Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας του Λυκείου, από τα Πρακτικά της Δημερίδας με τίτλο: *Η Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Ν. Σμύρνη: Έκδοση της Ευαγγελικής Σχολής, σ. 101-106.

Κυρκίνη Αν. (2005). Το μάθημα της Ιστορίας από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: μαθητής, φοιτητής και καθηγητής της Ιστορίας, Σύνδεση Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Εισαγωγικές Εξετάσεις στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, (*Πρακτικά Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, σ. 129-132.

Κυρκίνη- Κούτουλα Αν. (2007). Η επεξεργασία των ιστορικών πηγών ως μέσο για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο συλλογικό *Θέματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς* (επιμ. Ευανθία Μακρή-Μπότσαρη). Αθήνα: Έκδοση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, σ. 389-398.

Λεοντσίνης Γ. (2003). Η Ιστορία και η Διδακτική της Ιστορίας στα Παιδαγωγικά Τμήματα και τα Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης των Ελληνικών Πανεπιστημίων. Προπτυχιακές και Μεταπτυχιακές Σπουδές. Στο Α. Χουρδάκης, Ν. Παπαδογιαννάκης, Ν. Ανδρεαδάκης, Α. Πεδιάδης (επ.), *100 χρόνια από την ίδρυση Διδασκαλείου στην Κρήτη. Από τα Διδασκαλεία Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών στα Διδασκαλεία Μετεκπαίδευσης. Προβληματισμοί για το παρόν και*

το μέλλον ενός θεσμού (Πρακτικά Ημερίδας). Ρέθυμνο :Πανεπιστήμιο Κρήτης-Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. –Διδασκαλείο Δ.Ε. «Μαρία Αμαριώτου», σ. 89-138.

Λιάκος Αντώνης, (2007). *Πώς το παρελθόν γίνεται Ιστορία*. Αθήνα: Πόλις.

Μαξούρης, Δ. (2008). Η μετατόπιση της σχολικής Ιστορίας από τη Συμβατική στη Νέα Ιστορία. Στο Α. Ανδρέου (επ.) *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 129-156.

Μαυρογιώργος, Γ. (2008). *Ας κάνουμε κάτι για την απομνημόνευση*, στο www.alfavita.gr (προσπελάστηκε τον Δεκέμβριο 2008).

Μαυροσκούφης, Δ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας. Ιστοριογραφία, Διδακτική Μεθοδολογία και Ιστορικές Πηγές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Μαυροσκούφης, Δ. (1999). *Εμπειρίες και Απόψεις Μαθητών και Φοιτητών σχετικές με το Μάθημα της Ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Κυριακίδη.

Μονιότ, Η. (2002). *Η Διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπάνου, Αικ. & Κωνσταντοπούλου, Δ. (2008). Η αξιοποίηση των πηγών στο μάθημα της Ιστορίας (Α΄ Λυκείου). Στο πλαίσιο της έρευνας «Τα λάθη των μαθητών» του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας. Στη *Νέα Παιδεία*, τ. 127, σ. 55-65.

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το Περιεχόμενο του Σχολικού Βιβλίου ως Αντικείμενο Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νάκου, Ε. (2003). Η Χρήση Υλικών Καταλοίπων στο Μάθημα της Ιστορίας. Στο Κ. Αγγελάκος & Γ. Κόκκινος (επιμ.) *Η Διαθεματικότητα στο Σύγχρονο Σχολείο και η Διδασκαλία της Ιστορίας με τη Χρήση των Πηγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νάκου, Ε. (2007). Ποιο Βιβλίο Ιστορίας Θέλουμε. Στην *Ελευθεροτυπία* της 14/04/2007

ΟΛΜΕ (1995). Ο Έλληνας Εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως επαγγελματίας παιδαγωγός. Έρευνα που υποβλήθηκε στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Στο πλαίσιο του προγράμματος “*Educators as Pedagogues and Professionals*” (Grant NoQ 93-00-ACT-0048-80).

Πατούνα, Α., Στελλάκου, Β., Κουτούζη, Μ., Βερέβη, Α., Θωμαδάκη, Ε. (2005). Τα μαθήματα Παιδαγωγικής στα Προγράμματα Σπουδών και ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ: Ενδείξεις για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 263-275.

Σακκά, Β. (2006). Η αρχική εκπαίδευση/κατάρτιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν ιστορία: η ελληνική πραγματικότητα, οι κατευθύνσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης και κάποια ερωτήματα. Στο περιοδικό του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Αιγαίου (Ρόδος) *Εκπαιδευτικά Ρεύματα* τ. 2, σ. 39-59.

Σακκά Β. & Αργυρού, Ε. (2004). Ο Φιλολόγος και η Διδασκαλία της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο Β. Τσάφος (επιμ.) *Ο Φιλολόγος στη Σύγχρονη Κοινωνία. Σπουδές, Δυνατότητες, Προοπτικές*. Σεμινάριο 32 της Π.Ε.Φ., σ.133-160.

Σακκά, Β., (2003). Η προσέγγιση των πηγών στη διδασκαλία της Ιστορίας: το πρόβλημα της αξιολόγησης. Στη *Φιλολογική* τ. 82, σ. 22-29.

Σμπιλίρης, Γ. (2003). Η Αξιολόγηση στο Μάθημα της Ιστορίας. Στο Κ. Αγγελάκος & Γ. Κόκκινος (επιμ.) *Η Διαθεματικότητα στο Σύγχρονο Σχολείο και η Διδασκαλία της Ιστορίας με τη Χρήση των Πηγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σπανός, Γ. (2001). Απόψεις και στάσεις των φοιτητών για την Παιδαγωγική – Ψυχολογική κατάρτιση και τη Διδακτική επάρκεια. Στο *Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Πρακτικά Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου 30 Μαρτίου–1 Απριλίου 2001)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Φιλοσοφική Σχολή-Σχολή Θετικών Επιστημών-Α΄ και Β΄ Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης, σ. 158-163.

Φλάϊσερ, Χ. (2008). *Οι Πόλεμοι της Μνήμης: Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος στη Δημόσια Ιστορία*. Αθήνα: Νεφέλη.

Φλουρής, Γ. (1995). Αναντιστοιχία Εκπαιδευτικών Σκοπών, Αναλυτικού Προγράμματος και Εκπαιδευτικών Μέσων: Μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας. Στο Α. Καζαμιάς-Μ. Κασσωτάκης (επιμ.). *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.

Φράγκος, Χ. (2002). Τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα «νέα» Προγράμματα Σπουδών. Στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 125. σ. 60-68.

Φρυδάκη, Ε. (2001). Προς ένα κριτικό-ερευνητικό παράδειγμα για την αρχική κατάρτιση των καθηγητών. Στο *Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Πρακτικά Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου 30 Μαρτίου-1 Απριλίου 2001)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή-Σχολή Θετικών Επιστημών-Α΄ και Β΄ Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης, σ. 255-260.

Χρυσαιφίδης, Κ. (2001). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως αποτέλεσμα προσέγγισης της σχέσης θεωρίας και πράξης (Η επιστημολογική διάσταση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος). Στο *Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Πρακτικά Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου 30 Μαρτίου-1 Απριλίου 2001)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή-Σχολή Θετικών Επιστημών-Α΄ και Β΄ Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης.

2. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Ahonen, S. (1990). *The Form of Historical Knowledge and the Adolescent Conception of It, Research Report 80*. Department of Teacher Education. University of Helsinki. Helsinki: Yliopistopaino

Borries, B. von *Requirements of Initial Training of History Teachers*, http://www.euroclio.eu/mambo/index.php?option=com_content&task=view&id=146&Itemid=2 3 προσπελάστηκε στις 17/05/08).

Borris, B. von (2000). “Methods and Aims of History Teaching in Europe. A Report on Youth and History”. Στο P. N. Stearns, P. Seixas, S. Wineburg (ed.) *Knowing Teaching & Learning History*. N.Y.: New York University Press, p.p. 247-283.

Burke, P. (ed.), (1991). *New perspectives on Historical Writing*. London: Routledge.

Carr, E. H. (1962). *What is History?* Cambridge.

Ecker, A. (ed.), (2004). The structures and standards of initial training for history teachers in South-east Europe. Strasburg: Council of Europe Publishing,

Ecker, A. (ed.), (2003). Initial training for history teachers: structures and standards in 13 member states of the Council of Europe. Strasburg: Council of Europe Publishing, p.p. 19-20.

EUROCLIO (2004). School History on the Move. Changes in History Teaching and Learning in the Decade of Educational Reform. Στο www.euroclio.eu/resources/questionnaires προσπελάστηκε τον Δεκέμβριο 2004.

Gazi, E. (2004). “Claiming History. Debating the Past in the Present”. Στο *Historein*, v. 4. Athens: Nefeli, p.p. 5-16.

Haeussler Bohan, C. & Davis, O.L. (1998): Historical Constructions: How Social Studies Student Teachers’ Historical Thinking is Reflected in Their Writing of History. Στο *Theory and Research in Social Education*, 26 (2): p.p.173-197.

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, changing times: teachers’ work and culture in postmodern age*. London: Cassel.

Harnett, P. (2003). “History in the Primary School; Reshaping Our Pasts. The Influence of Primary School Teachers; Knowledge and Understanding of History on Curriculum Planning and Implementation”. Στο *Heirnet, International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*. Vol. 3, N. 2, July 2003 (προσπελάστηκε τον Απρίλιο 2007).

Husbands, C. (1996). What is History Teaching? Buckingham: Open University Press.

Husbands, C., Kitson, A. & Pendry, A. (2003). *Understanding History Teaching*. Maidenhead-Philadelphia: Open University Press.

International Journal of Historical Learning Teaching and Research. Volume 8, Number 1, January 2009.

Kindervater, A. & Borris, B. (1997). “Historical Motivation and Historical–Political Socialization”. Στο Angvik, M. - Borris, B. (ed.), *Youth and History*. Hamburg: Koerber-Stiftung, p.p. 62-105.

Kokkinos, G., Sakka, V. & Trantas, P. (2007). “Teachers’ Attitudes towards the relationship of History and Civic Education : Initial and In Service Training of History Teachers–Some Questions” στο *EUROCLIO Bulletin 25: Slovenia 200. Human Rights Education–Lessons from History*, p.p. 53 – 56.

Koulouri, C. (2002). Introduction. Στο C. Koulouri (επιμ.) *Clio in the Balkans*. Thessaloniki: Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe.

Lee, P. (1995). History and the National Curriculum in England. *International Year Book of History*, 1: 73-123. London: The Woburn Press.

Lee, P. (2002). *Walking Backwards into Tomorrow: Historical Consciousness and Understanding History*, www.cshc.ubc.ca.

Leinhardt, G. (2000). “Lessons on Teaching and Learning in History from Paul’s Pen”. Στο P. N. Stearns, P. Seixas, S. Wineburg (ed.) *Knowing Teaching and Learning History*. N.Y.: New York University Press, p.p. 223-245.

Levstik, L. (2000). Articulating the Silences (Teachers’ and Adolescents’ Conceptions of Historical Significance). Στο P. N. Stearns, P. Seixas, S. Wineburg (ed.) *Knowing Teaching and Learning History*. N.Y.: New York University Press.

McDiarmid Williamson, G. & Vinten-Johansen, P. (2000). “A Catwalk across the Great Divide. Redesigning the History Teaching Methods Course”. Στο P. N. Stearns, P. Seixas, S. Wineburg (ed.) *Knowing Teaching and Learning History*. N.Y.: New York University Press, p.p. 156-177.

Pingel, F. (2000). *The European Home. Representations of 20th century Europe in History Textbooks*. Atrasburg: Council of Europe Publishing.

Petridis & Zografaki (2002). Greece. Στο C. Koulouri (επιμ.) *Clio in the Balkans*. Thessaloniki: Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe.

Ravitch, D. (2000). “The Educational Backgrounds of History Teachers”. Στο P. N. Stearns, P. Seixas, S. Wineburg (ed.). *Knowing Teaching and Learning History*. N.Y.: New York University Press, p.p. 143-155.

Rosenberg, R. & Thelen, D. (1998). *Popular Uses of History in American Life*. New York: Columbia University Press

Rüsen, J. (1993). *Studies in Metahistory*. Pretoria: Human Sciences Research Council.

Seixas, P. (1993). Historical Understanding among Adolescents in a Multicultural Setting, *Curriculum Inquiry*, 23 (3): 301-327.

Seixas, P. (1999). Beyond “Content” and “Pedagogy”: In Search of a Way to Talk about History Education. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3): 317-337.

Seixas, P. (2002). The Purposes of Teaching Canadian History, *Canadian Social Studies*, 36 (2).

Weintraub, S. (2002). What’s This New Crap? What’s Wrong with the Old Crap? (Changing History Teaching in Oakland, California). Στο P. N. Stearns, P. Seixas, S. Wineburg (επιμ.) *Knowing Teaching and Learning History*. N.Y.: New York University Press.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphia: Temple University Press.