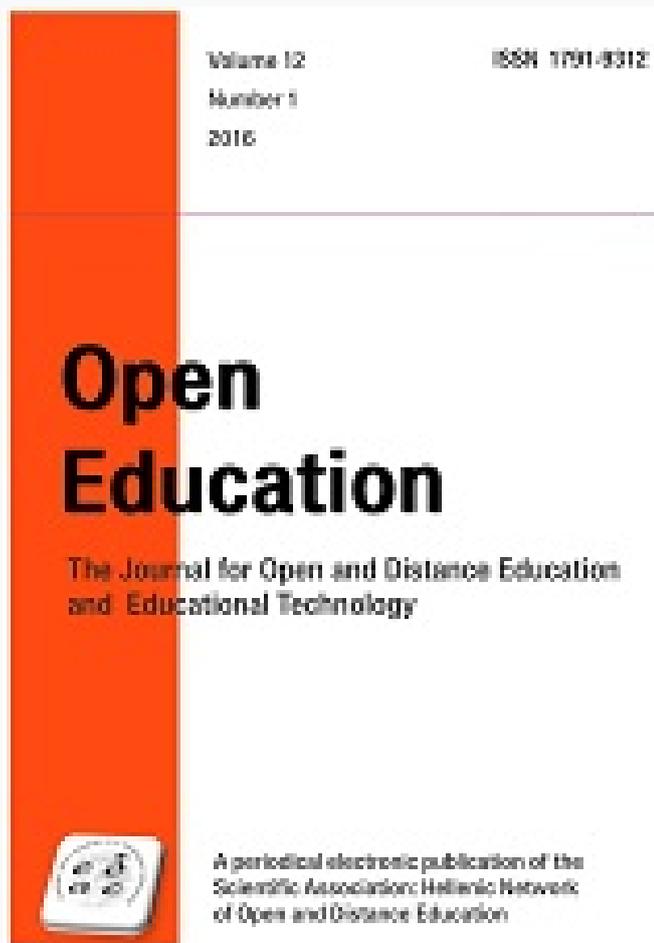


Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία

Τόμ. 12, Αρ. 1 (2016)



Η διδακτική αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού της Ιστορίας και οι σχολικές εξετάσεις

Γεώργιος Θώδης

doi: [10.12681/jode.10244](https://doi.org/10.12681/jode.10244)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Η διδακτική αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού της Ιστορίας και οι σχολικές εξετάσεις

Teaching exploitation of History educational material and school exams

Γεώργιος Β. Θώδης
Φιλολόγος, ΜΑ στη διδακτική της Ιστορίας
giorgos_thodis@yahoo.gr

Abstract

The present research aimed at recording and investigating the teachers' beliefs who were teaching History in secondary education concerning the teaching material (that has to be taught and examined) and the issue of exams. The teachers declared that the exams have restraining effect in the educational function of the school, without improving the quality of the lesson. Moreover, they do not consider necessary to reduce (nor to increase) the teaching material. On the contrary they stated that it is necessary to increase the weekly teaching hours of the lesson.

Key-words

School History, educational material, exams.

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό την καταγραφή και τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που δίδασκαν το μάθημα της Ιστορίας αναφορικά με την ύλη του μαθήματος (διδασκτέα και εξεταστέα) και το θέμα των εξετάσεων. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι εξετάσεις λειτουργούν ανασταλτικά στη μορφωτική λειτουργία του σχολείου, χωρίς να βελτιώνουν την ποιότητα του μαθήματος. Επιπλέον δε θεωρούν απαραίτητο τον περιορισμό (αλλά ούτε και την αύξηση) της ύλης, αντίθετα δήλωσαν ότι υπάρχει ανάγκη αύξησης των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος εβδομαδιαίως.

Εισαγωγή

Ο προβληματισμός, οι θεωρητικές συζητήσεις και η έρευνα γύρω από το περιεχόμενο της ιστορικής γνώσης, έχουν ενταθεί τις τελευταίες δεκαετίες. Το ευρύ φάσμα αυτών των αναζητήσεων, εκτός όλων των άλλων, αφορά και τις διεργασίες οικείωσης της ιστορικής γνώσης στο σχολείο, δηλαδή τα ζητήματα εκείνα που σχετίζονται με το σχεδιασμό ή την λειτουργία των αναλυτικών προγραμμάτων (π.χ. στόχοι, σκοποί, γνωστικό περιεχόμενο, μέθοδοι διδασκαλίας, διδακτικές πρακτικές, εργαλεία, ωρολόγιο πρόγραμμα, τρόποι αξιολόγησης) καθώς και των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος της Ιστορίας. (Le Goff, 1978).

Στο επίκεντρο αυτού του προβληματισμού βρίσκεται και το θέμα της επιλογής της ύλης (διδασκτέα-εξεταστέα) του μαθήματος της Ιστορίας. Και αυτό γιατί όλη η διαδικασία της εκπαίδευσης στη χώρα μας στηρίζεται περισσότερο πάνω στο θέμα της ύλης, μιας και το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι καθαρά εξεταστικοκεντρικό (Βερβενιώτη, 2002:46). Ταυτόχρονα, το εκπαιδευτικό μας σύστημα ορίζει την ύλη του σχολικού εγχειριδίου ως το μοναδικό και απαραίτητο (και όχι επικουρικό) σημείο αναφοράς στη διδακτική πρακτική, με κίνδυνο στρέβλωσης της διδακτικής προσέγγισης του ιστορικού υλικού.

Τα σχολικά εγχειρίδια ακολουθούν τη λεγόμενη τριμερή διαίρεση της Ιστορίας σε αρχαία, βυζαντινή και νεότερη, η οποία επαναλαμβάνεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε δύο κύκλους, στις τάξεις του Γυμνασίου και στις τάξεις του Λυκείου. Με αυτόν τον τρόπο ο χρονικός ορίζοντας περιορίζεται και διακόπτεται η αίσθηση της ολότητας (Μαστορίδης, 1999: 110). Επιπλέον στα νέα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας ενώ μειώνεται γενικά ο αριθμός των ενοτήτων, δε μειώνεται απαραίτητα και η διδασκόμενη ύλη, στο βαθμό που διαφοροποιείται και μεγαλώνει το σχήμα τους. Έτσι προκύπτουν κείμενα πολύ πιο εκτεταμένα, τα οποία λόγω της εκφοράς του ιστορικού λόγου, της συντακτικής δομής και του μεγέθους των προτάσεων τους αλλά και του γλωσσικού τους ύφους, της νοηματικής συνάφειας και του όγκου της ιστορικής πληροφορίας (Ανδρέου & Κασβίκης, 2007:697) δημιουργούν προβλήματα και στους μαθητές αλλά και στους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα εκείνους που είναι εγκλωβισμένοι στο παραδοσιακό-ρυθμιστικό σχήμα “εξέτασης-παράδοσης” που πρεσβεύει η επιστημολογική θεωρία του εμπειρισμού.

Οι σύγχρονες εξελίξεις στο χώρο της διδακτικής και μεθοδολογίας της Ιστορίας έχουν σκοπό να προωθήσουν και να βελτιώσουν τη διδασκαλία της. Παράλληλα, οι κατηγορίες διδακτικών στόχων του μαθήματος, έχουν άμεση σχέση με τις επιστημολογικές θεωρίες για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Σαλβαράς, 1996).

Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν την εμπειρική επιστημολογική θεωρία, λειτουργούν κυρίως ως πομποί που στέλνουν μηνύματα στους μαθητές με τη βοήθεια του λόγου, του κώδικα, απαιτώντας την αναπαραγωγική ανάκληση και την εκτέλεση. Οι μαθητές, θεωρούνται παθητικοί δέκτες και τα λάθη τους, μη αποδεκτά, γνωστικά ελλείμματα.

Επίσης, όσοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την επιστημολογική θεωρία του νοητισμού, εφαρμόζουν στρατηγικές διερεύνησης της γνώσης, στηριζόμενοι στο σύστημα της επεξεργασίας των πληροφοριών. Οι μαθητές, οι οποίοι θεωρούνται ενεργητικοί οργανισμοί, θα πουν με δικά τους λόγια αυτό που ανακάλυψαν, θα αναφέρουν ταυτόσημα παραδείγματα (επανάδραση), θα εξηγήσουν το πώς και το γιατί, όπως επίσης και θα οργανώσουν τις σχέσεις της γνωστικής δομής με μορφή πινάκων, διαγραμμάτων κ.λ.π.

Τέλος, κατά την επιστημολογική θεωρία του δομισμού, οι εκπαιδευτικοί ζητούν την επιλογιστική κατανόηση, προκαλώντας τους μαθητές να μετασχηματίζουν τις σχέσεις των προηγούμενων γνώσεων τους. Παραδέχεται δε, ότι όλοι οι μαθητές, μπορούν να δομήσουν μόνοι τους τη γνώση, κατασκευάζοντάς τη, με την αρωγή της διάδρασής τους με τα άτομα του περιβάλλοντός τους (Λάγκα & Πέτρου, 2000:83).

Υποθέσεις

Βασική μας υπόθεση ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί με διδακτικές στρατηγικές που πηγάζουν από τα σύγχρονα επιστημολογικά πεδία του νοητισμού και του δομισμού θεωρούν ότι η αυξημένη ύλη της Ιστορίας σε συνδυασμό με το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο, όπως υφίστανται σήμερα, λειτουργούν αρνητικά σε σχέση με τη ψυχοπαιδαγωγική κατεύθυνση του σχολείου. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Ξωχέλλης, 1987:98) βεβαιώνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως κυριότερους αρνητικούς παράγοντες για την επιτυχία της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας τον όγκο της διδακτέας ύλης και τις πανελλήνιες εξετάσεις.

Ο δεύτερος στόχος της έρευνας αφορούσε στη διερεύνηση του προσανατολισμού των εκπαιδευτικών σε σχέση με το εξεταστικό σύστημα (προαγωγικές, απολυτήριες, γενικές εξετάσεις). Η υπόθεσή μας ήταν ότι οι παραπάνω εκπαιδευτικοί θεωρούν τις εξετάσεις ως κύριο μηχανισμό ενίσχυσης και επιβεβαίωσης του επιλεκτικού ρόλου του σχολείου, με αποτέλεσμα αυτές να λειτουργούν αποπροσανατολιστικά κατά την

εκπαιδευτική διαδικασία, αποστεώνοντας το σχολείο από τη μορφωτική του λειτουργία.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Η έρευνα είχε ως αντικείμενο φιλόλογους (N=170), οι οποίοι δίδασκαν σε δημόσια σχολεία του λεκανοπεδίου Αττικής (N=32) (37,6%), και της υπόλοιπης Ελλάδας (62,4%). Ειδικότερα, δίδασκαν σε σχολεία αστικών (37,6%), ημιαστικών (18,8%) και αγροτικών περιοχών (43,6%). (Πίνακας 1).

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	N	%
ΑΤΤΙΚΗ	64	37,6
ΑΡΤΑ	32	18,8
ΚΩΣ	50	29,4
ΖΑΚΥΝΘΟΣ	22	12,9
ΛΑΚΩΝΙΑ	2	1,3
ΣΥΝΟΛΟ	170	100

Πίνακας 1: Απόλυτη και σχετική συχνότητα ως προς την περιφέρεια των εκπαιδευτικών

Μέσα και διαδικασία συλλογής δεδομένων

Στους εκπαιδευτικούς χορηγήθηκε αυτοσχέδια κλίμακα αυτοαναφοράς 14 δηλώσεων-προτάσεων. Η παρούσα, χρησιμοποιεί επτάβαθμη κλίμακα Likert ζητώντας από τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν ανώνυμα, για κάθε πρότασή της το βαθμό συμφωνίας. Περιλαμβάνει δύο παράγοντες που αφορούν στον όγκο της ύλης (παράγοντας Ύλη, n=8) και στο ρόλο των εξετάσεων (παράγοντας Εξετάσεις, n=6). Η Ύλη αντιπροσωπεύεται με ερωτήσεις-δηλώσεις, όπως, “Η έκρηξη γνώσεων που χαρακτηρίζει την εποχή μας, επιβάλλει αύξηση της διδακτέας ύλης της Ιστορίας”. Οι Εξετάσεις αντιστοιχούν σε ερωτήσεις, όπως, “Η ύπαρξη συστήματος εξετάσεων βελτιώνει την ποιότητα του μαθήματος της Ιστορίας”.

Οι φιλόλογοι, επίσης, συμπλήρωσαν το ΔΙ-ΕΘ (Διδακτική της Ιστορίας-Επιστημολογικές Θεωρίες) που αφορούσε στις επιστημολογικές κατευθύνσεις των εκπαιδευτικών. Χρησιμοποιεί αντίστοιχη με την παραπάνω κλίμακα Likert και ομαδοποιεί τις 51 ερωτήσεις της, στους παράγοντες του Εμπειρισμού (n=15), [π.χ. Ζητώ από τους μαθητές μου: “Να απαντούν σε κλειστού τύπου ερωτήσεις (π.χ. σωστό-λάθος)”] του Νοητισμού (n=19) [π.χ. “Να οργανώνουν τις γνώσεις τους σε ένα ιστορικό γεγονός χρησιμοποιώντας πίνακες, διαγράμματα ή χάρτες”] και του Δομισμού (n=17) [π.χ. “Να αντιστρέφουν σχέσεις ή να διατυπώνουν επιχειρήματα από τη θέση της άλλης πλευράς (π.χ. η Άλωση από τη θέση των Τούρκων)”]

Με σκοπό τον έλεγχο της αξιοπιστίας χρόνου (χρονική σταθερότητα) εφαρμόστηκε επαναληπτική μέτρηση [test-retest], με χρονική απόσταση 45 περίπου ημερών, σε 30 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 17,6%).

Τα δεδομένα των ερευνητικών εργαλείων της συγκεκριμένης εργασίας συγκεντρώθηκαν, κωδικοποιήθηκαν, έγινε επανακατηγοριοποίηση τους και στατιστική επεξεργασία.

Αποτελέσματα

Αξιοπιστία παραγόντων

Η αξιολόγηση της αξιοπιστίας των δύο κλιμάκων και των παραγόντων τους έγινε με τη χρήση του Cronbach's Alpha στο σύνολο των απαντήσεων του δείγματος (N=170), εμφανίζοντας ικανοποιητικές τιμές (Πίνακας 2).

Στη συνέχεια, με σκοπό τη σύγκριση των απαντήσεων του δείγματος στο χρόνο, εφαρμόστηκαν συσχετίσεις των τιμών της αρχικής με τις τιμές της επαναληπτικής μέτρησης. Οι τιμές Pearson r της συσχέτισης των συντελεστών αξιοπιστίας των επαναληπτικών μετρήσεων χαρακτηρίζονται επίσης ως υψηλές (Πίνακας 2).

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	Αριθμός ερωτήσεων	Cronbach's Alpha αρχικής μέτρησης (N=170)	Pearson r αρχ.-επαναλ. μέτρησης (N=30)
Εμπειρισμός	15	0,71	0,81**
Νοητισμός	19	0,78	0,82**
Δομισμός	17	0,75	0,86**
Ύλη	8	0,59	0,74**
Εξετάσεις	6	0,52	0,85**

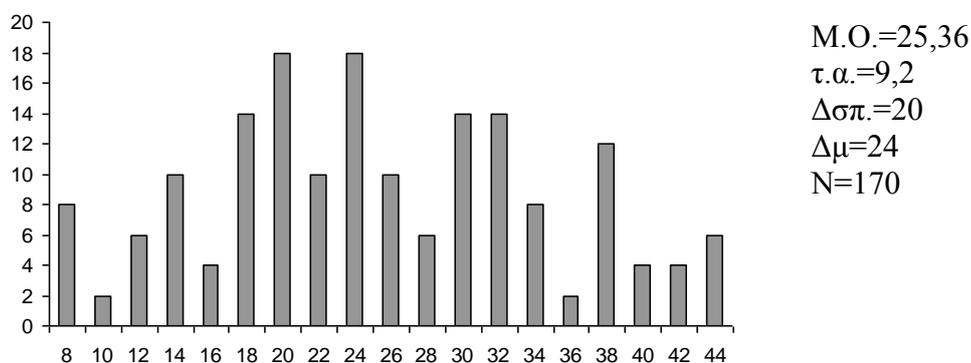
**Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο $p < 0,01$

Πίνακας 2: Αξιοπιστία αρχικής και επαναληπτικής μέτρησης των παραγόντων

Διερεύνηση των μέσων όρων των παραγόντων Ύλη και Εξετάσεις.

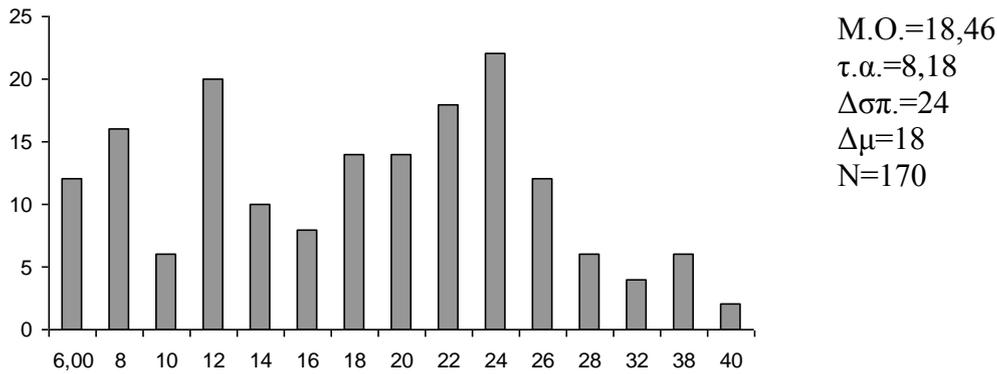
Προκειμένου να γίνει διερεύνηση των τιμών των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε θέματα ύλης και εξεταστικής διαδικασίας ελέγχθησαν οι μέσοι όροι των απαντήσεων στους αντίστοιχους παράγοντες. Συγκεκριμένα, επισκόπηση του Σχήματος 1, εμφανίζει ασύμμετρη αριστερά κατανομή ($\Delta\sigma < \Delta\mu < \mu.ο.$ και $\tau.α. < \mu.ο$) υπογραμμίζοντας την άποψη των εκπαιδευτικών να μην αυξηθεί η ύλη

Από την άλλη, ο έλεγχος των απαντήσεων στην ερώτηση 5, “Υπάρχει ανάγκη να περιοριστεί η ύλη του μαθήματος της Ιστορίας”, παρουσιάζει ιδιαίτερα χαμηλές τιμές ($\mu.ο = 2,32$). Το παρόν εύρημα, σε συνδυασμό με την αρνητικής κατεύθυνσης συνάφεια της συγκεκριμένης ερώτησης, με τον παράγοντα Ύλη (Pearson $r = -0,720$ **), εμφανίζει τους εκπαιδευτικούς, να δηλώνουν αντίθετοι στον περιορισμό της διδακτέας ύλης. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί δεν επιζητούν αύξηση, αλλά ούτε και μείωση της διδακτέας ύλης. Διατυπώνουν, αντίθετα, το αίτημα για αύξηση των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος. Το τελευταίο, καταδεικνύεται από τις χαμηλές τιμές στην ερώτηση 2 “Ο διαθέσιμος χρόνος είναι αρκετός για την κάλυψη της υπάρχουσας διδακτέας ύλης στο μάθημα της Ιστορίας” ($\mu.ο = 2,1$).



Σχήμα 1: Απόλυτη συχνότητα απαντήσεων στον παράγοντα Ύλη

Επίσης, εξέταση του Σχήματος 2, με την παρουσία ιδιαίτερα χαμηλών τιμών, μας επιτρέπει να θεωρήσουμε, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν εκτιμούν ως θετικό το ρόλο των εξετάσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία.



Σχήμα 2: Απόλυτη συχνότητα απαντήσεων στον παράγοντα Εξετάσεις

Συνάφεια μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας ΔΙ-ΕΘ και του παράγοντα Ύλη. Ακολούθησε έλεγχος των τιμών των παραγόντων του Εμπειρισμού, Νοητισμού και Δομισμού με τον παράγοντα Ύλη, εμφανίζοντας στατιστικώς σημαντική συνάφεια του Εμπειρισμού με την Ύλη και τάση αρνητικής συσχέτισης του Νοητισμού, Δομισμού με την Ύλη (Πίνακας 3).

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	Ύλη
Εμπειρισμός	,327**
Νοητισμός	-,163
Δομισμός	-,170

**Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο $p < 0,01$

Πίνακας 3: Συνάφεια παραγόντων ΔΙ-ΕΘ και παράγοντα Ύλης (N=170)

Συνάφεια μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας ΔΙ-ΕΘ και του παράγοντα Εξετάσεις.

Ο έλεγχος συνάφειας μεταξύ των παραγόντων του Εμπειρισμού, Νοητισμού και Δομισμού με τον παράγοντα Εξετάσεις, εμφάνισε αρνητική τάση σε όλες τις περιπτώσεις με ισχυρότερες και στατιστικώς σημαντικές, τις συνάφειες των Νοητισμού, Δομισμού με τις Εξετάσεις (Πίνακας 4).

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	Εξετάσεις
Εμπειρισμός	-,090
Νοητισμός	-,255*
Δομισμός	-,260*

*Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο $p < 0,05$

Πίνακας 4: Συνάφεια παραγόντων ΔΙ-ΕΘ και παράγοντα Εξετάσεων (N=170)

Συζήτηση

Βασικός στόχος της έρευνας ήταν να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών γύρω από θέματα ύλης (διδασκτέα-εξεταστέα) και εξετάσεων στο μάθημα της Ιστορίας.

Σχετικά με την πρώτη υπόθεση της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί με διδακτικές στρατηγικές που πηγάζουν από το παραδοσιακό επιστημολογικό πεδίο του εμπειρισμού μοιάζει να συμφωνούν στην αύξηση της διδακτέας ύλης, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ενστερνίζονται σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις επηρεασμένες από τις θέσεις του νοητισμού και δομισμού. Οι

τελευταίοι, δεν έθεσαν το θέμα της μείωσης της ύλης, αλλά ούτε και θέμα αύξησής της. Αντίθετα όλοι, φαίνεται να ευαγγελίζονται την αύξηση των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος, προκειμένου να είναι επαρκής ο διδακτικός χρόνος για την ολοκλήρωση της διδασκαλίας. Η σύγκλιση της διδακτέας ύλης και του πραγματικού διδακτικού χρόνου θεωρείται ίσως αναγκαία, γι' αυτό και ο προγραμματισμός της διδασκαλίας γίνεται, εκ των πραγμάτων, σύμφωνα με βάση αυτούς τους δύο πόλους (ΥΠΕΠΘ- ΠΙ, 2002: 225-280 & 2006:258-360).

Το αίτημα για αύξηση των ωρών στα φιλολογικά μαθήματα, απαλύνει την αγγογόνο διαδικασία «συμπλήρωσης της ύλης» στην οποία εμπλέκονται, παρακολουθώντας τη στενά, εκπαιδευτικοί φορείς εκτός σχολικής μονάδας (π.χ. ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σχολικοί σύμβουλοι,) καθώς και τα ίδια τα παιδιά με τους εκπαιδευτικούς τους και τους γονείς τους. Από την άλλη, το παραπάνω, θα μπορούσε, ίσως, να θεωρηθεί και ως κλαδικό αίτημα: η αύξηση των ωρών μίας ειδικότητας σημαίνει ταυτόχρονα αύξηση της βαρύτητας του ρόλου της. Επίσης, αύξηση των ωρών διδασκαλίας, μοιάζει να μη συνάδει με τις ρήσεις τις «Νέας Ιστορίας» περί αποφυγής της γεγονοτολογίας, του συμβαντολογικού περιεχομένου και του απομνημονευτικού προσανατολισμού του μαθήματος (Αβδελά, 1998:128· Iggers, 1995:15).

Κορμό της διδακτέας ύλης προτείνεται ίσως, να αποτελέσουν τα θέματα εκείνα που με την αιτιώδη αλληλεξάρτησή τους μέσα στο χρόνο διαμόρφωσαν το παρόν, προσαρμοσμένα όμως, στις νοητικές ικανότητες του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Έτσι, η διδακτέα ύλη μπορεί να οργανωθεί αναλογικά, σε ομόκεντρους κύκλους, ώστε να συσχετίζονται η τοπική, εθνική, περιφερειακή, ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιστορία και να κατανοούνται οι ιστορικές συγκυρίες και αποκλίσεις (Κόκκινος, 2002:191). Νέοι τομείς, όπως η ιστορική οικολογία ή η περιβαλλοντική ιστορία, αξίζουν ίσως, να καταλαμβάνουν όλο και πιο σημαντική θέση στη διδακτέα ύλη (Cannadine, 2007:280).

Σε ότι αφορά στη δεύτερη υπόθεση, το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί ότι οι εξετάσεις δε συμβάλλουν θετικά στην εκπαιδευτική και παιδαγωγική διαδικασία και ρόλο του δημόσιου σχολείου.

Με το παρόν σύστημα, οι κάθε είδους εξετάσεις ποδηγετούν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η δε διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας συνδέεται με ένα περιβάλλον μηχανιστικής μάθησης, χωρίς να ευνοούνται επιστημονικές καινοτομίες και πειραματισμοί (Κόκκινος, 1998: 250).

Πραγματικά, οι εξετάσεις μοιάζει να έχουν αλώσει την ψυχοπαιδαγωγική κατεύθυνση λειτουργίας όλου του εκπαιδευτικού μας συστήματος και όχι μόνο της βαθμίδας του Λυκείου. Συγκεκριμένα, το θέμα των πανελληνίων εξετάσεων αποτελεί μέγιστη σπουδή για την οικογένεια και το παιδί, το οποίο με πλήθος μεθόδων (π.χ. φροντιστήρια) προσπαθεί να ενισχυθεί σε αυτή του την προσπάθεια. Δείχνει δε τόσο δυναμικό ως θέμα, ώστε να μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει διηθήσει και εν τέλει λειτουργεί ανασταλτικά στο έργο και των άλλων βαθμίδων εκπαίδευσης (Γυμνάσιο, Δημοτικό). Τα παιδιά πλέον, σε πρώιμο στάδιο ωθούνται στην παραπαιδεία και ταυτόχρονα στην κοινωνική απαξίωση του ρόλου του δημόσιου σχολείου. Μοιάζει ίσως, το σύνολο των ετών εκπαίδευσης να επικεντρώνονται κατά κύριο λόγο στις έξι ημέρες των πανελληνίων εξετάσεων.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, η συζητούμενη αποσύνδεση του Λυκείου από την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση υπό όρους και προϋποθέσεις, ώστε να μην οδηγηθούμε στην κατάρρευση του δημοσίου σχολείου, θα επαναφέρει σε αυτό τη μορφωτική λειτουργία του. Το σύστημα επιλογής των φοιτητών [π.χ. μεταλυκειακό έτος, προπαρασκευαστικό έτος, μικτό σύστημα κ.λ.π.(Μπαμπινιώτης, 2006:16)] είναι

ανάγκη να αποτελέσει, βέβαια, αντικείμενο ενδεδειγμένης έρευνας, ανάλυσης, συζητήσεων και κριτικής από την εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα.

Συμπεράσματα

Οι σκέψεις και προτάσεις της παρούσας έρευνας υιοθετούν ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που στηρίζεται στην αυτενέργεια του μαθητή και στην αυτονόητη αντιμετώπισή του ως ενεργού παράγοντα της διδακτικής πράξης.

Για να γίνει αυτό πραγματικότητα, απαιτείται ίσως, ένα διαφορετικό θεσμικό πλαίσιο, το οποίο θα είναι λιγότερο κανονιστικό και θα αποσυνδέει τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση από τη μετάβαση προς τη Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ειδικότερα, μια ευέλικτη εκπαιδευτική νοοτροπία θα επιτρέπει στον εκπαιδευτικό ένα πλήθος επιλογών και ουσιαστικών πρωτοβουλιών σε θέματα π.χ. ύλης, αξιολόγησης των μαθητών και ταυτόχρονα θα εγγυάται την ύπαρξη αναλυτικών προγραμμάτων που δε θα περιορίζουν τη διδακτέα ή και την εξεταστέα ύλη και θα είναι ενάντια στην απλή συσσώρευση της ιστορικής γνώσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Le Goff, Jacques (1978). *La nouvelle histoire*. Paris: Complexe.
- Αβδελά, Έφη (1998). *Ιστορία και σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Ανδρέου, Ανδρέας & Κασβίκης, Κώστας (2007). “Τα καινούρια εγχειρίδια Ιστορίας ή αλλιώς «παλιό κρασί» σε «νέο ασκί»: κάποιες πρώτες παρατηρήσεις και ερμηνευτικές προτάσεις”. Πρακτικά συνεδρίου: Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. Σχολή Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ιωάννινα, 695-703.
- Βερβενιώτη, Τασούλα (2002). “Ιστορία χωρίς “ύλη” μια εναλλακτική διδακτική πρόταση”. Φιλολογική, 81, 46-51. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cannadine, David (2007). *Τι είναι Ιστορία σήμερα;/ μετ. Κώστας Αθανασίου*. Αθήνα: Νήσος.
- Iggers, Georg (1995²). *Νέες κατευθύνσεις στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία/ μετ. Βασίλης Οικονομίδης*. Αθήνα: Γνώση.
- Κόκκινος, Γεώργιος (1998). “Η διδακτική της Ιστορίας. Διεπιστημονικό αλλά και αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο. Η ελληνική απόκλιση”. *Μνήμων*, 20, 245-250.
- Κόκκινος, Γεώργιος (2002). “Η Ιστορία στο σχολείο: από την ιδεολογική λειτουργία στη δημιουργία ιστορικής σκέψης”. *Τα Ιστορικά*, 36, 165-200.
- Λάγκα, Αικατερίνη & Πέτρου, Αθηνά (2000). “Από τα παραδοσιακά στα νέα μοντέλα διδασκαλίας, Κονστρουκτιβισμός, Θεωρία και πράξη”. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 112, 75-90.
- Μαστοριδής, Γεώργιος (1999). “Η έννοια της ολότητας στα διδακτικά εγχειρίδια Ιστορίας”. Στο: *Σεμινάριο ΠΕΦ*, 21, 106-113. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπαμπινιώτης, Γεώργιος (2006). “Τα ΑΕΙ να καθορίζουν εξεταστέα ύλη-θέματα”. *Ελευθεροτυπία*, 4-11-2006, 16.
- Ξωχέλλης, Παναγιώτης (1987). *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο*. Ερευνητική συμβολή στη Διδακτική της Ιστορίας. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Σαλβαράς, Ιωάννης (1996). *Πειραματική Διδακτική: Διδακτικοί στόχοι*. Αθήνα: Γεννάδειος Σχολή.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, [Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Ιστορίας]*, τόμος Α΄. Αθήνα, 225-280.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (2006). *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο, σχ. έτος 2006-2007*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, σσ.258-360.