

Τα Ιστορικά Παραθέματα στην Εξεταστική Διαδικασία

Εργασία στο πρόγραμμα «Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης
και Παραγωγή Διδακτικού Υλικού» 2010-2012

Καλόγηρος Βασίλειος

Επιβλέποντες: Σμυρναίος Αντώνιος
Ανδρουλάκης Γεώργιο
Κόλλιας Βασίλειος

Περίληψη

Το παρόν κείμενο φιλοδοξεί να μελετήσει τη χρήση των ιστορικών παραθεμάτων ως πρωτογενών κειμένων από τα οποία αντλείται η γνώση της Ιστορίας και κατά συνέπεια η χρήση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα και στην εξεταστική διαδικασία ειδικότερα. Συγκεκριμένα, τα πρώτα πέντε κεφάλαια της εργασίας μελετούν το θεωρητικό πλαίσιο χρήσης των ιστορικών παραθεμάτων, όπως αυτό εντάσσεται στην διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, με ιδιαίτερη έμφαση στις δύο προαναφερθείσες εκφάνσεις της μάθησης μέσω αυτών, σε Ελλάδα, Κύπρο, ΗΠΑ και Ηνωμένο Βασίλειο. Το έκτο κεφάλαιο επιδιώκει, μέσω σφυγμομέτρησης που διενεργήθηκε σε τοπικό μαθητικό πληθυσμό και της επακόλουθης ανάλυσης των αποτελεσμάτων, να εκθέσει κατά το δυνατόν πληρέστερα τη γνώμη, τις απόψεις και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι Έλληνες μαθητές κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας και δη μέσω παραθεμάτων, όπως επίσης και όταν εξετάζονται σε αυτά. Στη συνέχεια, γίνεται σύγκριση και ανάλυση των βασικότερων χαρακτηριστικών των εξετάσεων που διενεργούνται σε αυτές τις χώρες. Τέλος αναφέρονται κάποια χρήσιμα σημεία που συμπεραίνουμε από την έρευνα, ενώ στα παραρτήματα περιλαμβάνονται κάποια δείγματα παραθεμάτων που χρησιμοποιούνται κατά την εξεταστική διαδικασία.

Abstract

This text aspires to study the use of historical quotations as primary texts through which historical knowledge is derived and their subsequent use in the teaching process in general, as well as the examination process in proper. The first five chapters study the theoretical context of the use of quotations, as these are specifically derived and applied during the teaching process mentioned above, with particular emphasis in the examination procedures that are observed in Greece, Cyprus, the USA and the UK. The sixth chapter intends, through the use of polling techniques outsourced from local students, as well as through their subsequent analysis and discussion, to present as coherently and accurately as possible their views, opinions and difficulties the students encounter while being taught history through quotations and also while being called upon to be examined in the same manner. Following this, a comparative analysis of the fundamental characteristics of the exams held in said countries is presented. Finally, some useful conclusions are indicated, while the annexes contain some quotation specimens as used during the examination process.

Περιεχόμενα

Περίληψη	2
Abstract	3
Περιεχόμενα	4
Εισαγωγή	10
Κίνητρο και σκοπός της εργασίας	10
Μεθοδολογία εργασίας	12
<i>Η δευτερογενής έρευνα</i>	13
<i>Η πρωτογενής έρευνα</i>	14
Δομή εργασίας	15
1. Η ιστορία	16
2. Η Διδακτική της ιστορίας	21
2.1 Γενικά στοιχεία	23
2.2 Η διδακτική χρήση και αξιοποίηση των πηγών	26
2.2.1 Διδακτική αξιοποίηση	31
2.2.2 Σχολικά εγχειρίδια και πηγές	34
2.2.3 Στρατηγικές αξιοποίησης	35
2.2.4 Προβλήματα διδακτικής αξιοποίησης	38
2.2.4.1 Γενικές επιφυλάξεις για τη χρήση των ιστορικών πηγών στη σχολική τάξη	41

2.2.4.1.1 Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση των ιστορικών πηγών στη σχολική τάξη	43
2.2.4.1.2 Προβλήματα αξιοποίησης των πηγών που εδράζουν στους ίδιους τους μαθητές	45
2.2.5 Οι ιδέες των μαθητών για τη χρήση των ιστορικών πηγών	47
2.2.5.1 Το πρόγραμμα CHATA.....	51
2.2.6 Η υποκειμενικότητα της διδακτικής της Ιστορίας	52
2.2.7 Σχετικά με τη διδασκαλία της ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	56
3. Οι πηγές / παραθέματα στην Ιστορία	61
3.1 Περίπαραθεμάτων / πηγών	64
3.1.1 Οι ιστορικές πηγές	64
3.1.2 Η έννοια της ιστορικής πηγής	66
3.1.3 Διάκριση των πηγών.....	69
3.2 Αξιοποίηση γραπτών ιστορικών πηγών.....	74
3.3 Τα ζητούμενα από τις ιστορικές πηγές.....	78
3.4 Αξιολόγηση πηγών	79
4. Η ιστορία στην εξεταστική διαδικασία	83
4.1 Η εξεταστική διαδικασία σε Ελλάδα και Κύπρο.....	88
4.2 Η εξεταστική διαδικασία στις ΗΠΑ και στον Καναδά.....	91
4.3 Η εξεταστική διαδικασία στη Μεγάλη Βρετανία	95

4.4 Σύγκριση των Επιδόσεων των Ελλήνων, Βρετανών και Κυπρίων Μαθητών στις Εξετάσεις του μαθήματος της Ιστορίας	98
4.4.1 Ελλάδα	98
4.4.2 Μεγάλη Βρετανία	100
4.4.3 Κύπρος	103
4.5 Σύνοψη	104
5. Οι ιστορικές πηγές στην εξεταστική διαδικασία	105
5.1 Γενικά Στοιχεία για την Εξεταστική Διαδικασία	105
5.2 Παραθέματα Πανελληνίων Εξετάσεων – IGCSE/GCSE – GCEALEVEL: Χαρακτηριστικά.....	109
6. Ερευνητικό μέρος: Ιστορία, Παραθέματα και Απόψεις Μαθητών	119
6.1 Σκοπός της Έρευνας	119
6.2 Η Χρησιμότητα της Έρευνας.....	120
6.3 Η Μεθοδολογία της Έρευνας	121
6.4 Το Δείγμα της Έρευνας.....	121
6.5 Ο Σχεδιασμός του ερευνητικού εργαλείου	122
6.6 Περιγραφή των ενοτήτων.....	123
6.6.1 Πρώτη Ενότητα: Ατομικά στοιχεία	123
6.6.2 Δεύτερη Ενότητα: Γενικές Ερωτήσεις στο Μάθημα της Ιστορίας.....	123
6.6.3 Τρίτη Ενότητα: Ερωτήσεις σχετικές με τις Ιστορικές Πηγές	124

6.7 Το Φύλο του Δείγματος.....	124
6.8 Η Σχολική Επίδοση στην Ιστορία.....	125
6.9 Σχέση Φύλου και Σχολικής Επίδοσης στο Μάθημα της Ιστορίας.....	126
6.10 Οι Ερωτήσεις.....	128
6.10.1 Ερώτηση 1: Θεωρείτε το μάθημα της Ιστορίας σημαντικό;.....	128
6.10.2 Ερώτηση 2: Σας ενδιαφέρει το μάθημα της Ιστορίας;.....	134
6.10.3 Ερώτηση 3: Αν το μάθημα ήταν προαιρετικό στις πανελλήνιες εξετάσεις θα το επιλέγατε; Αν όχι γιατί;.....	136
6.10.4 Ερώτηση 4: Θα θέλατε να αλλάξει ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος;.....	141
6.10.5 Ερώτηση 5: Γιατί θα θέλατε να αλλάξει ο τρόπος διδασκαλίας;.....	145
6.10.6 Ερώτηση 6: Πως πιστεύετε ότι μπορεί το μάθημα να γίνει πιο ενδιαφέρον;.....	146
6.10.7 Ερώτηση 7: Αντιμετωπίζετε δυσκολίες στη χρήση των ιστορικών παραθεμάτων;.....	148
6.10.8 Ερώτηση 8: Ποια κατηγορία πηγών σας φαίνεται ότι είναι πιο δύσκολη ως προς την αντιμετώπισή της;.....	151
6.10.9 Ερώτηση 9: Που εντοπίζεται η δυσκολία στην προσέγγιση μιας ιστορικής πηγής;.....	154
6.10.10 Ερώτηση 10: Θα θέλατε στις πανελλήνιες να μην εξεταζόσαστε στα παραθέματα;.....	155
6.10.11 Ερώτηση 11: Πόσο συχνά κάνατε παραθέματα, στις προηγούμενες τάξεις, κατά τη διάρκεια του μαθήματος;.....	158

6.10.12 Ερώτηση 12: Ο καθηγητής σας έχει εξηγήσει τον τρόπο προσέγγισης ενός παραθέματος;	159
6.10.13 Ερώτηση 13: Με τα παραθέματα το μάθημα γίνεται πιο ενδιαφέρον; ..	159
6.10.14 Ερώτηση 14: Τι απαιτείται για την επιτυχημένη αντιμετώπιση μιας ιστορικής πηγής;	166
6.10.15 Ερώτηση 15: Τα παραθέματα καλλιεργούν την κριτική σκέψη ή απλά επιβεβαιώνουν τις ιστορικές γνώσεις;	167
6.11 Συμπεράσματα:	169
6.12 Προτάσεις:	173
Βιβλιογραφία	176
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	200
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I: Ενδεικτικά Παραθέματα Πανελληνίων Εξετάσεων.....	201
ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ Α' ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ	201
ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ ΚΟΜΜΑΤΩΝ	210
ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟΥ ΖΗΤΗΜΑΤΟΣ	231
ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ ΚΡΗΤΙΚΟΥ ΖΗΤΗΜΑΤΟΣ	241
ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ ΠΟΝΤΙΑΚΟΥ ΖΗΤΗΜΑΤΟΣ.....	244
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II: Ενδεικτικές Ερωτήσεις σε SATTest Ιστορίας (ΗΠΑ)	247
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ III: Ενδεικτικές Ερωτήσεις σε GCSE Test Ιστορίας (Μεγάλη Βρετανία), από EDEXCEL	250

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV: Ενδεικτικές Ερωτήσεις σε GCSETEST
Ιστορίας (Μεγάλη Βρετανία), από WJEC255**

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V: Το Ερωτηματολόγιο που
Χρησιμοποιήθηκε Στο Ερευνητικό Κομμάτι της
Εργασίας.....279**

Εισαγωγή

Κίνητρο και σκοπός της εργασίας

Η γενικότερα παρατηρούμενη κατάσταση που επικρατεί σήμερα όσον αφορά την αντιμετώπιση των ιστορικών παραθεμάτων τόσο ως κείμενο διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας, όσο και ως κείμενο επί του οποίου εξετάζεται η πρόσκτηση γνώσης εκ μέρους των μαθητών, φαίνεται γενικά να είναι συγκεχυμένη: αφενός οι μαθητές αγαπούν να διδάσκονται μέσω αυτών, αφετέρου προτιμούν να αποφεύγουν την εξέταση επί αυτών. Άλλες περιπτώσεις κάνουν λόγο για ενδιαφέρουσα εξεταστική διαδικασία, ενώ αντίθετα θεωρούν τη διδακτική πρακτική ως πληκτική. Απώτερος στόχος του παρόντος πονήματος είναι να εξετάσει τι ακριβώς ισχύει, σε τι βαθμό και σε ποιες περιπτώσεις, ώστε να βοηθήσει, μέχρι ενός σημείου, τις προσπάθειες αναθεώρησης της παρεχόμενης παιδείας που απαιτούνται για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης, η οποία βρίσκεται σε προφανή ύφεση όπως είναι γνωστό.

Στο πρόγραμμα των μαθημάτων, ιδίως στα Γυμνάσια με ανθρωπιστικό χαρακτήρα, έχει (ή οφείλει να έχει) πρωτεύουσα θέση. Γιατί είναι μάθημα συνθετικό. Ουσιαστικά προς αυτό τείνουν και μέσα στο δικό του πλαίσιο συνυφαίνονται όλες ή τουλάχιστον οι πλείστες μαθήσεις που φιλοδοξεί να προσφέρει στους νέους το σχολείο στην ανώτερη βαθμίδα του. Αφού ένας από τους κύριους σκοπούς της παιδείας είναι να μυήσει τον νέο άνθρωπο στα αγαθά του ανθρώπινου πολιτισμού και να τον κάνει να συνειδητοποιήσει την αξία που έχει ο ίδιος σαν άνθρωπος, εξέχουσα θέση μέσα στο πρόγραμμα πρέπει να έχει το μάθημα που δείχνει παραστατικά τους αγώνες και τις κατακτήσεις του ανθρώπινου γένους και των μεγάλων φυλετικών ομάδων του κατά τη διαδρομή

των αιώνων στη σφαίρα και του υλικού, αλλά κυρίως του πνευματικού πολιτισμού (Bradley Commission, 1989: 8).

Στο Ιστορικό μάθημα θα διδαχτεί ο νέος τη ζωή του έθνους του από τότε που πρωτοεμφανίζεται στον ιστορικό στίβο έως σήμερα, τούς μόχθους και τις θυσίες που έκανε για να βεβαιώσει τον εαυτό του, για ν' αναδείξει την ιδιοτυπία του, για να καλυτερέψει τούς όρους και τις μορφές της ύπαρξης του. Εκεί θα γνωρίσει τούς εθνικούς άθλους και τις εθνικές δυστυχίες, τους εκλεκτούς ανθρώπους και τα μεγάλα συμβάντα του φυλετικού του παρελθόντος, και συνειδητά πια θα νιώσει να εντάσσεται μέσα στην εθνική του οικογένεια (οι νεκροί είναι τα στηρίγματα και οι συνεκτικοί της δεσμοί περισσότερο από τους ζωντανούς) — θα αισθανθεί ότι το ίδιο παρελθόν όπως και ή ίδια μοίρα τον ενώνει με τους ομοεθνείς του (Bradley Commission, 1989: 11).

Εδώ εστιάζεται η αξία της διδακτικής της ιστορίας. Η έξαρση του πατριωτικού φρονήματος και της εθνικής συνοχής δεν συμπίπτει ούτε λογικά ούτε ψυχολογικά με τον σωβινισμό, τον φανατισμό και το μίσος προς τους άλλους λαούς της γης. Οι έννοιες του έθνους και της πανανθρώπινης αλληλεγγύης μπορούν άριστα να συναيرهθούν μέσα στους παιδευτικούς σκοπούς των ορθά νοούμενων ανθρωπιστικών σπουδών (Bradley Commission, 1989: 12). Η ανθρωπότητα δεν είναι αφηρημένο πλάσμα, αλλά ένα συγκεκριμένο σύνολο από εθνικές οικογένειες. Η καθεμιά εργάζεται για το σύνολο αποδοτικά όχι απαρνούμενη την ιδιοτυπία της ή υψώνοντας τον εαυτό της αγέρωχα και καταφρονετικά πάνω από τις άλλες, αλλά ίσα-ίσα καλλιεργώντας τις δικές της δυνάμεις και τις δικές της αρετές, βαθαίνοντας το πνεύμα και εξευγενίζοντας το ήθος της.

Η ιστορία διαθέτει, εκτός από την αυτοτελή παράθεση των τεκταινόμενων, πολλά παραθέματα (γνωστά και ως «πηγές»), τα οποία έρχονται να συμπληρώσουν και να εμπλουτίσουν τα ιστορικά αυτά συμβάντα. Η ενασχόληση με αυτά αποτελεί πολλές φορές μια διασκεδαστική εμπειρία για

τους μαθητές, ενώ άλλες φορές θεωρείται τρόπον τινά βαρετή (Kohlmeier, 2005: 499-500). Ωστόσο και παρά τις απόψεις αυτές που εκφράζουν πολλές φορές οι μαθητές, τα παραθέματα αποτελούν εξαιρετικές πηγές γνώσης όχι μόνο για την διδασκαλία του παρελθόντος, αλλά δύνανται να παράσχουν πληροφορίες σχετικά με τις επικρατούσες νοοτροπίες της εκάστοτε εποχής και να βοηθήσουν σε σχηματισμό ψυχογραφημάτων τόσο των προσωπικοτήτων που μελετώνται, όσο και του απλού λαού που ζει σε αυτές τις περιόδους.

Υπό αυτό το πρίσμα, η Ιστορία μπορεί να θεωρηθεί ως επιστήμη η οποία βασίζεται στην ερμηνεία παρελθοντικών γεγονότων με βάση διασωζόμενα τεκμήρια υπό μορφή κειμένων, εικόνων και αντικειμένων όπου η ερευνητική διαδικασία, εκτελούμενη μέσω συστηματικών αναλύσεων και συσχετισμών μεταξύ αυτών των πηγών, έχει βαρύνοντα ρόλο. Ο Monte-Sano, όπως αναφέρεται από την Σακκά Β. (2009: 22-29), υποστηρίζει ότι με την εκτεταμένη και συγκριτική ανάλυση των σωζόμενων αντικειμένων προωθείται η 'ιστορική σκέψη' και ο μεταγνωστικός λογισμός.

Η αξία επομένως των παραθεμάτων στην ιστορική διαδικασία είναι τεράστια. Η χρήση τους δε στη διδασκαλία και στην εξέταση της ιστορίας είναι εξαιρετικά μείζονος σημασίας για το σχηματισμό ιστορικού φρονήματος στους μαθητές. Η ενασχόληση με την αξία των ιστορικών παραθεμάτων αποτελεί και το κίνητρο της παρούσης εργασίας, η οποία αποσκοπεί στη μελέτη του τρόπου με τον οποίο χρησιμοποιούνται τα παραθέματα στην εξεταστική διαδικασία της Ιστορίας και στην εξεύρεση πιθανών τρόπων βελτίωσης της χρήσης τους, ώστε να καταστούν ακόμα περισσότερο αποδοτικά για τους μαθητές.

Μεθοδολογία εργασίας

Το γενικό πλαίσιο μιας έρευνας περιλαμβάνει συνήθως τη συλλογή δευτερογενών δεδομένων, ήτοι δεδομένων που έχουν «δημιουργηθεί» από κάποιον άλλον πλην του ερευνητή, χαρακτηριστικό παράδειγμα των οποίων

είναι η βιβλιογραφία. Επιπλέον, μια έρευνα πολλές φορές περιλαμβάνει τη συλλογή πρωτογενών δεδομένων, ήτοι δεδομένων που έχουν «δημιουργηθεί» από τον ερευνητή, χαρακτηριστικό παράδειγμα των οποίων είναι οι συνεντεύξεις. Η παρούσα διατριβή περιλαμβάνει και τους δύο τρόπους ερευνητικών προσεγγίσεων.

Ο συσχετισμός μεταξύ των δύο ερευνητικών πρακτικών είναι προφανής. Συγκεκριμένα, η δευτερογενής έρευνα πραγματοποιείται αρχικά και οδηγεί σε περισσότερο θεωρητικού τύπου συμπεράσματα, ενώ η πρωτογενής έρευνα έρχεται να εμπλουτίσει, άλλοτε επιβεβαιώνοντας και άλλοτε αναθερώντας, τα συμπεράσματα της πρωτογενούς. Κατά συνέπεια, η εφαρμογή και των δύο πρακτικών σε μια έρευνα υποστηρίζει τα ερευνητικά δεδομένα, παρέχει ποιοτικά και ποσοτικά συγκρίσιμα στοιχεία και προάγει τον ερευνητικό διάλογο εντός και εκτός της διεξαγόμενης έρευνας.

Η δευτερογενής έρευνα

Σε γενικές γραμμές, η δευτερογενής έρευνα, ασχολείται με την συλλογή πληροφοριών που έχουν συγκεντρωθεί από κάποιον άλλο εκτός του ερευνητή και για κάποιο άλλο σκοπό, οι οποίες όμως είναι απόλυτα απαραίτητες για κάθε έρευνα. Με την έρευνα αυτή αρχίζει ουσιαστικά η συλλογή των πρώτων πληροφοριών που είναι απαραίτητες για την διεξαγωγή της πρωτογενούς έρευνας. Οι πληροφορίες αυτές έχουν ως στόχο να διευρύνουν την γνώση δίνοντας μια λεπτομερή εικόνα για την υπάρχουσα κατάσταση και το περιβάλλον εντός του οποίου δραστηριοποιείται ο ερευνητής. Επιπλέον του παρέχουν τη δυνατότητα να ενημερωθεί καλύτερα για το θέμα που προτίθεται να διερευνήσει και να αναγνωρίσει ο ίδιος προσωπικά την έκταση του προβλήματος.

Τέλος, εργαλείο δευτερογενούς έρευνας αποτελούν προγενέστερες ακαδημαϊκές μελέτες καθώς και βιβλιογραφίες που ασχολούνται με κάποιο

συγκεκριμένο ζήτημα και μπορούν να δώσουν στον ερευνητή χρήσιμες πληροφορίες για το υπό διερεύνηση θέμα. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν όλες οι πιθανές πηγές άντλησης πληροφοριών αναφορικά με τον κλάδο της ιστορίας, της διδακτικής της και της χρήσης των παραθεμάτων σε αυτή, καθώς και στην εξεταστική διαδικασία, με στόχο να καλυφθεί όλο το αναγκαίο θεωρητικό υπόβαθρο για να υποστηρίξει τους κεντρικούς στόχους της διατριβής, όπως αναφέρθηκαν ανωτέρω. Η δευτερογενής έρευνα για το παρόν κείμενο έγινε μέσω του διαδικτύου με αξιοποίηση ηλεκτρονικών πανεπιστημιακών βιβλιοθηκών, μέσω των οποίων ο συγγραφέας είχε πρόσβαση σε βιβλία και ακαδημαϊκά έντυπα (journals).

Η πρωτογενής έρευνα

Πρωτογενής έρευνα (Primary Research) θεωρείται αυτή που γίνεται για πρώτη φορά με σκοπό τη διερεύνηση των στάσεων και απόψεων του πληθυσμού που μας ενδιαφέρει (target group). Δύο είναι τα είδη ερευνών για την συγκέντρωση των πρωτογενών στοιχείων: α) Ποιοτική πρωτογενής έρευνα (ημιδομημένη προσέγγιση) και β) Ποσοτική πρωτογενής έρευνα (δομημένη προσέγγιση). Ο Walliman, όπως αναφέρεται από τον Σαλιπιγγίδη (2011: 65) τονίζει ότι η ποσοτική έρευνα δίνει σημασία στη συχνότητα και ποσότητα του φαινομένου.

Υπάρχουν διάφορες τεχνικές επαφής σε πρωτογενείς έρευνες (ποιοτικές και ποσοτικές) και μερικές από τις πιο διαδεδομένες είναι:

1. Προσωπική συνέντευξη (Face to face interview)
2. Ταχυδρομική έρευνα (Mail interview)
3. Τηλεφωνική έρευνα (Telephone interview)
4. Ηλεκτρονική έρευνα (Email or Internet interview)
5. Παρατήρηση (Observation)

6. Panels

7. Hall tests

8. Διαρκής απογραφή (Retail Audit)

9. Συλλογική συζήτηση (Group discussion)

10. Συνεντεύξεις βάθους (Depth interviews) (Kaplan, 2009: 201-227)

Στα πλαίσια της παρούσης διπλωματικής διεξήχθη ποσοτική πρωτογενής έρευνα σε δείγμα 147 μαθητών της τρίτης τάξης του λυκείου. Ως μέθοδος συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου ώστε να καταγραφούν στάσεις και απόψεις των μαθητών για το μάθημα της ιστορίας γενικότερα και τα ιστορικά παραθέματα ειδικότερα. Η διαδικασία η οποία ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας παρουσιάζεται στο 6ο κεφάλαιο.

Δομή εργασίας

Για να επιτύχει τους στόχους της, η εργασία δομείται ως ακολούθως: τα πρώτα κεφάλαια της εργασίας αποτελούν τον πυρήνα της πραγματοποιηθείσας δευτερογενούς έρευνας. Συγκεκριμένα, το επόμενο κεφάλαιο (1) περιγράφει κάποιες γενικές αρχές της ιστορίας. Το κεφάλαιο 2 παρουσιάζει χαρακτηριστικές μεθόδους προσέγγισης της διδακτικής της Ιστορίας. Το κεφάλαιο 3 αναφέρεται στα παραθέματα (πηγές) στην ιστορία και στη χρήση τους στη διδασκαλία της Ιστορίας, ενώ το κεφάλαιο 4 περιγράφει την χρήσης και τις εφαρμογές που λαμβάνει η ιστορία κατά την εξεταστική διαδικασία. Κατόπιν, το κεφάλαιο 5 αναφέρεται στα παραθέματα στην εξεταστική διαδικασία και στη συγκεκριμένη χρήση τους εκεί. Ακολουθεί στο κεφάλαιο 6 το πρακτικό μέρος της εργασίας (πρωτογενής έρευνα) και τέλος παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της εργασίας, καθώς και κάποιες προτάσεις που αποσκοπούν να βοηθήσουν στη βελτίωση της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας.

1. Η ιστορία

Γενικά, η αξία της Ιστορίας είναι τεράστια για έναν λαό. Ο όρος ιστορία αναφέρεται στη συστηματική μελέτη του παρελθόντος, εστιασμένη στην ανθρώπινη δραστηριότητα σε κάθε εποχή (Ανδρέου, 2008: 14). Κατά έναν άλλο ορισμό, Ιστορία είναι η επιστήμη που εξετάζει τη ζωή των ανθρώπων στο παρελθόν. Μελετά τις σχέσεις που είχαν οι άνθρωποι μεταξύ τους, τον τρόπο που ήταν οργανωμένες οι κοινωνίες τους, τις αλλαγές στη σκέψη τους. Η Ιστορία δε μας βοηθάει να γνωρίσουμε μόνο το παρελθόν, αλλά και να καταλάβουμε το παρόν. Η Ιστορία γράφεται από ειδικούς επιστήμονες, τους ιστορικούς.

Ο Η ιστορία μελετά κυρίως γραπτές πηγές ενώ ως προϊστορία αναφέρεται η εποχή για την οποία δεν έχουμε γραπτές πηγές ή που αυτές δεν μας είναι κατανοητές (Mattozzi, 2006: 24-27). Η μελέτη των γεγονότων περιλαμβάνει την καταγραφή τους, αλλά και τα αίτια που οδήγησαν σε αυτά, όπως και τους γενικούς νόμους της ιστορικής εξέλιξης. Ο ιστορικός ερευνά τις τάσεις της κοινωνίας σε διάφορες περιόδους και σε διάφορους τομείς, τις οικονομικές συνθήκες, την εξέλιξη του πολιτισμού, της επιστήμης, της φιλοσοφίας και της τέχνης (Husbands, 2004: 12-15). Υπάρχει ιστορία των εθνών, ιστορία της μουσικής, ιστορία της ιατρικής, ιστορία της αρχιτεκτονικής κλπ.

Σύμφωνα με τον Αμερικανό Ιστορικό Peter Paret, στις πηγές που οφείλουν να χρησιμοποιούν οι ιστορικοί δέον είναι να συμπεριλαμβάνονται εκτός από τα γραπτά κείμενα και διαθέσιμες απεικονίσεις της εκάστοτε διερευνούμενης εποχής στην ερευνητική διαδικασία, καθώς αντικατοπτρίζουν και καταγράφουν πρόσωπα και καταστάσεις από την εποχή που πηγάζουν. Επίσης σημαντικές πηγές στη μελέτη της Ιστορίας αποτελούν και τα λογοτεχνικά κείμενα της ιστορικής περιόδου που μελετά ο εκάστοτε ιστορικός,

όπως μυθιστορήματα, ποιήματα και άλλα φανταστικά κείμενα (fiction, σε αντίθεση με τα ιστορικά ντοκουμέντα που αποτελούν non-fiction), καθώς αποτελούν ενδεδειγμένες πηγές από τις οποίες μπορούν να εκμαιευθούν ιδέες, κοσμοθεωρίες αλλά και σχόλια πάνω στην επικαιρότητα (Stark, 1990: 19).

Ωστόσο, πρέπει να λάβουμε υπόψη τις παγίδες που κρύβονται πίσω από τη χρήση τέτοιων πηγών, καθώς σε αντίθεση με τις «αντικειμενικές» παραθέσεις δεδομένων, γεγονότων και πράξεων που παρατηρούνται σε οποιοδήποτε ιστορικό δοκίμιο, αυτά τα έργα έχουν μια περισσότερο αφηρημένη, αφαιρετική και υποκειμενική χροιά, κατά συνέπεια δυσχεραίνοντας την δυνατότητα παράφρασης των απόψεων του συγγραφέα του παρελθόντος για εξαγωγή επιχειρημάτων και απομόνωσης των εντός του κειμένου παρατηρούμενων ιδεών, για την προώθηση της ιστορικής κατανόησης και την επακόλουθη γενίκευσή τους. Σημαντικός επίσης παράγοντας, που οφείλει να αποτελεί και ένα φίλτρο αξιολόγησης των οποιωνδήποτε εξαγόμενων συμπερασμάτων από την ενασχόληση με αυτά τα κείμενα, είναι επίσης και η δυνατότητα να λαμβάνεται υπόψη η προσωπικότητα και η γνώμη του συγγραφέα του κειμένου ή του ζωγράφου κλπ, καθώς η προσωπική γνώμη ατόμων σύγχρονων των ιστορικών γεγονότων τείνει να φιλτράρει τις δημιουργούμενες εντυπώσεις (Stark, 1990: 20).

Αυτή η προσέγγιση της μελέτης της ιστορίας, η οποία αποτέλεσε χαρακτηριστικό φαινόμενο της εικοσαετίας 1980-2000 στα σχολεία του αγγλοσαξονικού κόσμου και σχετίζεται με την ηθογραφική μελέτη των λαών του παρελθόντος σε αντίθεση με την μέχρι πρότινος επικέντρωση της μελέτης στις προσωπικότητες, ονομάζεται κοινωνική ιστορία. Ως κοινωνική ιστορία νοείται η εποικοδομητική (constructivist) προσέγγιση κατασκευής του ιστορικού δημιουργήματος από τη βάση προς την κορυφή (bottom-up), σε αντίθεση με την συνηθέστερη αντίθετη πρακτική που ακολουθείται μέχρι σήμερα (top-bottom). Για λόγους που θα εξηγηθούν στην επόμενη ενότητα, η

κοινωνική ιστορία έχει σημαντικές προεκτάσεις στη διδασκαλία της ιστορίας, καθώς αντικείμενο μελέτης της αποτελεί η αφανής κοινωνική μάζα και όχι οι επιφανείς προσωπικότητες που υπαγορεύουν το ρυθμό αλλά όχι την έκβαση των ιστορικών γεγονότων (Stark, 1990: 22).

Στις παγίδες της κοινωνικής ιστορίας που δυσχεραίνουν το ιστορικό έργο περιλαμβάνονται η παρουσία ή έλλειψη αντικειμενικότητας και η ύπαρξη ή απουσία αισθητικής, καθώς ένας ζωγραφικός πίνακας μπορεί για παράδειγμα να απεικονίζει ένα ιστορικό γεγονός πολύ εξευγενισμένα (βλ για παράδειγμα τον πίνακα του Βρυζάκη για την 'έξοδο του Μεσολογγίου') ή ρεαλιστικά (βλ 'η Ελευθερία οδηγεί το λαό' του Delacroix), η έμμεση ή άμεση εξιστόρηση των γεγονότων (εάν ο γράφων ήταν αυτόπτης μάρτυρας των γεγονότων), καθώς και οι ανακρίβειες που παρατηρούνται κατά τη σύγκριση κειμένων (lonely facts), ακόμη και όταν αυτά είναι σύγχρονα (Stark, 1990: 23-24).

Η ιστορία ως επιστήμη, παρά το προφανή παρελθοντικό και στατικό χαρακτήρα που δείχνει να έχει, είναι ένας από τους δυσκολότερους κλάδους των κοινωνικών επιστημών. Αυτό το γεγονός αποτελεί συχνότατη παρανόηση εκ μέρους των μαθητών, διότι στην πραγματικότητα η Ιστορία, παρά την ανάγκη απομνημόνευσης μεγάλου αριθμού ημερομηνιών, προσώπων και τοποθεσιών, είναι μια δυναμική και συνεχώς αναθεωρούμενη επιστήμη, η οποία επιπλέον δημιουργεί, στον προσεκτικό μελετητή, μια αίσθηση συνέχειας και αλληλοδιαδοχής των γεγονότων. Αυτό βέβαια δεν γίνεται αντιληπτό από τους μαθητές, εξαιτίας της φύσης και της δομής των σχολικών εγχειριδίων. Ενδεικτικό της δυσκολίας του ιστορικού προβλήματος είναι το παράδειγμα της Γαλλίας. Ο Braudel, όπως αναφέρεται από τη Ρεπούση Μ. (2000: 321), μεταξύ των άλλων αναφέρει ότι τη δεκαετία του 1980, η αλλαγή του προγράμματος σπουδών σε χώρες εκατέρωθεν του Ατλαντικού αποτέλεσε πυρετώδες και ακανθώδες θέμα συζητήσεων. Ενώ στις περισσότερες χώρες (ΗΠΑ, Η.Β., Δυτική

Γερμανία) επιδιώκετο η ελαχιστοποίηση του προγράμματος σπουδών, στη Γαλλία το θέμα ήταν η επέκταση της διδασκόμενης ύλης σε βάθος και έκταση.

Στο μάθημα της γαλλικής ιστορίας, ο ακαδημαϊκός διάλογος αναφερόταν στην επέκταση ή όχι της διδασκαλίας μέσω των πηγών και με παράλληλη χρήση εκτεταμένων δεδομένων σχετικών με προσωπικότητες, τοπωνύμια και χρονολογίες από το τριτοβάθμιο προς το δευτεροβάθμιο επίπεδο και συγκεκριμένα όσον αφορά την μεσαιωνική περίοδο του κράτους, ενώ στον αντίποδα προτεινόταν η γενικευμένη, χωρίς ιδιαίτερη χρήση ονομάτων και ημερομηνιών, πολιτισμική προσέγγιση του μαθήματος. Τελικά επικράτησε η πρώτη άποψη, οπότε προβλήθηκε η ανάγκη εισαγωγής παραθεμάτων από μεσαιωνικές πηγές στα σχολικά εγχειρίδια. Το πρόβλημα όμως ήταν ότι η ύπαρξη πολλών μεσαιωνικών κειμένων που σώζονται σήμερα στη Γαλλία καθιστούσε προβληματική τη χρήση τους, καθώς τα χειρόγραφα αντίγραφα που σώζονται από τα μοναστήρια παρουσιάζουν διαφορές όταν συγκρίνονται αναμεταξύ τους, ακόμα και για αντίγραφα του ίδιου έργου.

Ο Dembowski, όπως παρατίθεται από τον Τσιβά Α. (2009: 94), αναφέρει ότι οι πρώτοι ιστορικοί που ενασχολήθηκαν με την κωδικοποίηση των χειρογράφων κατά το παρελθόν, ακολουθούσαν την προσέγγιση της μοναδικότητας του κάθε χειρογράφου, αιτιολογώντας τους λόγους για την επιλογή του εκάστοτε εγγράφου στις πανεπιστημιακές συλλογές. Παρά τις προσπάθειες κωδικοποίησης που διεξήχθησαν κατά το παρελθόν και που συνεχίζονται ακόμη και σήμερα, γίνεται προφανές ότι δεν είναι εύκολη η επιλογή ενός και μοναδικού κειμένου για την διδασκαλία σε μαθητές Γυμνασίου ή Λυκείου, δεδομένης της αντιφατικότητας που παρουσιάζεται συχνά στις ιστορικές πηγές.

Καθίσταται σαφές λοιπόν ότι η ιστορία αντιμετωπίζει, στην ουσιαστική της μορφή, αυτό που ο VanSledright αποκαλεί το 'μεταφραστικό παράδοξο της ιστορίας' (history's interpretive paradox) (VanSledright, 2002a: 1106) και που

αφορά τον «οπτικό φακό που χρησιμοποιούν οι σύγχρονοι στη θέαση και καταγραφή των γεγονότων του καιρού τους» (VanSledright, 2002a: 1107). Σε αυτό το σημείο βέβαια αξίζει να προσθέσουμε αυτό που ο γνωστός ιστορικός και παιδαγωγός παραλείπει να αναφέρει, ότι δηλαδή το μεταφραστικό παράδοξο είναι δυστυχώς αμφίδρομο, διότι και ο ίδιος φακός των μεταγενέστερων επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο που εκλαμβάνονται τα εξιστορούμενα γεγονότα. Με άλλα λόγια, μεταξύ του πομπού και του δέκτη, το μεταφερόμενο μήνυμα περιέχει αυτό που αρέσκομαι να αποκαλώ «ενδογενή ή ενσωματωμένο θόρυβο».

Η ιστορία δεν αποτελεί απλή αφήγηση τετελεσμένων γεγονότων, αλλά προσπάθεια αναδόμησης και ερμηνείας του παρελθόντος, με στόχο συνήθως την ερμηνεία του παρόντος και την πρόβλεψη του μέλλοντος. Ως εξελισσόμενη επιστήμη υφίσταται διαρκείς αλλαγές και μετασχηματισμούς, παράγοντας διαφορετικές ιστοριογραφικές προσεγγίσεις. Οι ιστορικοί πάντως εκφράζουν διάφορες απόψεις για το αντικείμενό τους, θεωρώντας το άλλοι επιστήμη και άλλοι τέχνη. Επίσης διαφορετικές απόψεις εκφράζονται και για την δυνατότητα της ιστορίας να είναι αντικειμενική, όπως γενικά και για τη φιλοσοφία της ιστορίας.

2. Η Διδακτική της Ιστορίας

Η διδασκαλία της ιστορίας μπορεί να αποτελέσει εργαλείο για την υποστήριξη της ειρήνης και της συμφιλίωσης σε καταστάσεις κατά τη διάρκεια συγκρούσεων αλλά και μετά από αυτές καθώς και της ανοχής και της κατανόησης στην αντιμετώπιση φαινομένων όπως η μετανάστευση, και οι δημογραφικές εξελίξεις (Ανδρέου, 2008: 16). Μια πολύπλευρη προσέγγιση, με προοπτική, αντί για μια και μοναδική ερμηνεία των γεγονότων, θα ενθαρρύνει τους μαθητές να σέβονται την πολυμορφία και τις πολιτιστικές διαφορές.

Στη σημερινή εποχή, απαιτείται η κατοχή εκ μέρους των πολιτών, πολλαπλών δεξιοτήτων που να τους βοηθά να ανταπεξέλθουν στην κοινωνική πραγματικότητα της παγκοσμιοποίησης. Κατά συνέπεια, απαιτείται η εφαρμογή της ουσιαστικής διαθεματικότητας στην εκπαίδευση. Η χρήση της τεχνολογίας που προσφέρουν οι Η/Υ στην τάξη μπορεί να οδηγήσει σε γεωμετρική αύξηση της απόδοσης των μαθητών στην ανάπτυξη αναλυτικών δεξιοτήτων, κρίσεως και συνδυαστικής σκέψης, όπως αποδεικνύεται από σχετικές έρευνες (Rochette, 2007: 43-44).

Πρωταρχικό εμπόδιο στη διδασκαλία της ιστορίας είναι η εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού. Το φαινόμενο αυτό έχει σοβαρές διαστάσεις στο δυτικό κόσμο και ιδίως στις ΗΠΑ, όπου λόγω του εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο υπάρχει στη χώρα, μπορεί να κληθεί ένας ιστορικός με ειδίκευση λ.χ. στη Μεσαιωνική ιστορία να διδάξει για τον πόλεμο της Αμερικανικής Ανεξαρτησίας. Επίσης, οι πρόσφατες αλλαγές (δεκαετία 1990) που επήλθαν σε αυτή τη χώρα στο διδασκόμενο υλικό, με τη βαρύτητα που δίνεται πλέον στη μελέτη της Παγκόσμιας Ιστορίας, δεν έλαβαν υπόψη τους την ελλιπή εκπαίδευση των διδασκόντων σε αυτόν τον τομέα (Krippner-Martinez, 1995: 86).

Συνεπώς, η εξειδίκευση των καθηγητών της ιστορίας σε μια ιστορική περίοδο που παρατηρείται συνήθως στο εξωτερικό, ή αντίθετα, η γενικευμένη και ασαφής γνώση που καλούνται να μεταδώσουν στους μαθητές τους οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, καθιστούν προβληματική την προσπάθεια διδασκαλίας της Ιστορίας μέσω της χρήσης των ιστορικών πηγών. Σημαντική προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση αποτέλεσε, στις ΗΠΑ, το πρόγραμμα World History Project του University of Philadelphia, που εφαρμόστηκε από το 1992, και που παρέχει στο εκπαιδευτικό προσωπικό υλικό σχετικό με τη διδασκαλία της παγκόσμιας ιστορίας (Krippner-Martinez, 1995: 88). Ωστόσο, αξιόλογο παραμένει το ερώτημα ότι, στο σύνολο της βιβλιογραφίας που ερευνήθηκε, δεν παρατηρήθηκε ουδεμία αξιολόγηση των αποτελεσμάτων χρήσης του από το διδακτικό προσωπικό στο οποίο απευθύνεται, με εξαίρεση το βιβλίο της Dianne Keller (2006), ενώ κατά πάσα πιθανότητα έχει περιπέσει σήμερα σε αχρηστία.

Επιπλέον, σημαντικό στοιχείο για την επιρροή της διδακτικής της Ιστορίας, και της διδακτικής γενικότερα στους μαθητές, είναι οι λεγόμενες 'εθνοθεωρίες' (ethnotheories), ο τρόπος δηλαδή με τον οποίο οι διδάσκοντες αντιλαμβάνονται τους μαθητές τους και, κατά συνέπεια, επιδιώκουν να τους εκπαιδεύσουν. Με άλλα λόγια, παίζει ιδιαίτερο ρόλο η αρχετυπική ή ιδανική εικόνα που έχουν κατά νου οι διδάσκοντες για τον 'τυπικό' μαθητή τον οποίο επιθυμούν και αποβλέπουν να έχουν εντός της σχολικής αίθουσας, μια εικόνα που αποτελεί ουσιαστικό εργαλείο για τη διαπαιδαγώγηση, ιδίως στις μικρότερες ηλικίες. Όπως ακριβώς και η ιστορία, η εθνοθεωρία αποτελεί κοινωνικό κατασκεύασμα και είναι αποτέλεσμα τόσο της εκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού, όσο και των κοινωνικών συνθηκών που επικρατούν ανά κράτος και κουλτούρα (Harkness, 2007: 113-120).

Από πλευράς των μαθητών, το κυριότερο εμπόδιο που ορθώνεται κατά τη διδασκαλία της ιστορίας από τις πηγές δείχνει να είναι ουσιαστικά η χρονική απόσταση μεταξύ της εποχής κατά την οποία γράφεται το κείμενο και της

περιόδου κατά την οποία αναγιγνώσκεται. Παρατηρείται δηλαδή αυτό που ο Burrow αποκαλεί 'l'éloignement du Moyen âge' (απομάκρυνση του Μεσαίωνα), - ή κατά συνέπεια οποιασδήποτε ιστορικής περιόδου - διότι η ψηφιακή εποχή μπορεί μεν να διευκολύνει τη μελέτη ιστορικών κειμένων, ωστόσο οι προσωπικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις προσδιορίζουν την απόσταση του καθενός από την ιστορία (Burrow, 1999: 482-484). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας του αρθρογράφου, οι λεκτικές χειρονομίες που παρουσιάζονται σε μεσαιωνικά κείμενα, είναι δυσνόητες και κατά συνέπεια ακατανόητες για τους σημερινούς Άγγλους μαθητές (Burrow, 1999: 487-488). Από προσωπική εμπειρία συμπεραίνω ότι σημαντικός παράγοντας που εξηγεί αυτό το φαινόμενο είναι ο βαθμός οικειότητας ή και κατανόησης του ιδιώματος (κατά τόπους) ή μορφολογίας της γλώσσας (καθαρεύουσα, αρχαΐζουσα κλπ).

2.1 Γενικά στοιχεία

Η διδακτική της ιστορίας σε γενικές γραμμές περιγράφει τα προβλήματα που αντιμετωπίζονται κατά περίπτωση κατά τη διδασκαλία της ιστορίας, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους αυτά προτείνεται να αντιμετωπιστούν (Κόκκινος, 2006: 20-23, Ρεπούση, 2004: 40-43). Συχνά εμφανιζόμενο σημείο διαλόγου και τριβής στη βιβλιογραφία είναι η «συγγραφική ορατότητα» (author visibility) (Paxton, 2002: 199). Με αυτό τον όρο εννοείται απλά ο τρόπος κατά τον οποίο καταγράφεται ένα ιστορικό κείμενο, το ύφος, ο τόνος η πρόζα κλπ προκειμένου να επικοινωνήσει ο συγγραφέας με τον αναγνώστη. Ουσιαστικά, η συγγραφική ορατότητα αφορά το κατά πόσο γίνεται κατανοητός ο συγγραφέας του κειμένου που σώζεται, από την εποχή κατά την οποία έζησε, στις επόμενες γενεές. Ο τρόπος γραφής, τα ρητορικά ή λεξιλογικά κλπ σχήματα που χρησιμοποιεί για να καταγράψει σκέψεις, γεγονότα και πρόσωπα καταδεικνύουν τη διαύγεια που έχει ένα κείμενο και τελικά το κατά πόσο

γίνεται αντιληπτό, τόσο ως κείμενο όσο και προς τα νοήματα που μεταφέρει στον αναγνώστη, ο οποίος στην περίπτωση που εξετάζουμε είναι μαθητής.

Για παράδειγμα, παρατηρείται μεγαλύτερη συγγραφική ορατότητα στα απομνημονεύματα του Μακρυγιάννη παρά στα Σικελικά του Θουκυδίδη. Δηλαδή, οι συγγραφείς που λαμβάνουν υπόψη το αναγνωστικό τους κοινό, χρησιμοποιούν ανάλογες ρητορικές τεχνικές και διάρθρωση του λόγου κατά την παρουσίαση των κυρίως ιδεών ή γεγονότων που περιγράφουν, με απώτερο σκοπό την επικοινωνία με τον αναγνώστη (Paxton, 2002: 200-201). Με αυτό τον τρόπο καλλιεργείται η ιστορική σκέψη, καλλιεργούνται οι μεταγνωστικές ικανότητες του αναγνώστη και αποκτά ενδιαφέρον το κατά τα άλλα 'βαρετό' μάθημα της ιστορίας (Paxton, 1999: 317 και 320-329). Συγκεκριμένα, κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας προκύπτουν τόσο θεωρητικά, όσο και πρακτικά προβλήματα, τα οποία συνοψίζονται παρακάτω.

Θεωρητικά Προβλήματα:

- *Δεν έχει καθοριστεί ακριβώς ποιός είναι ο στόχος του μαθήματος: Θέλουμε να διδάξουμε γεγονότα και ημερομηνίες ή μια γενικότερη «ανθρωπιστική» προσέγγιση στα ιστορικά γεγονότα;*
- *Οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται από την ιδεολογική/κοσμοθεωρητική τους τοποθέτηση.*
- *Οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται και από την ιδιοσυγκρασία τους, η οποία αναπτύχθηκε μέσω της ανατροφής τους, της παιδείας τους, των συμπλεγμάτων τους κλπ.*
- *Η Ιστορία χρησιμοποιήθηκε κατά καιρούς ως ιδεολογικό όπλο στην κατασκευή πολιτών όπως τους θέλει η εξουσία η οποία δημιουργεί και το*

εκάστοτε ιδεολόγημα της Ιστορίας (Barton, 2008: 15, Κουτσός, 2004: 22-25, Κόκκινος, 2000: 31-33)

Πρακτικά Προβλήματα:

- Η δυσκολία της κατανόησης από τους μαθητές της ιδιαιτερότητας κάθε ιστορικής εποχής και της δυναμικότητας της αμφιβολίας για την ερμηνεία της. Οι μαθητές πρέπει να έχουν την αίσθηση ότι αυτό που σήμερα είναι αποδεκτό ως επιστημονική άποψη, μπορεί να μην ισχύει αύριο.
- Η απώλεια των ιστορικών πηγών σε περιόδους μεγάλης έντασης. Είναι γνωστό πως η ιστορία γράφεται από τους νικητές, άρα αντικειμενική κρίση δεν μπορεί να υπάρξει.
- Η δυσκολία των μικρών μαθητών ειδικότερα να αισθητοποιήσουν την χρονική διάρκεια, την ιστορική περίοδο.
- Η μελέτη της Ιστορίας αναφέρεται στις πράξεις των ενηλίκων. Οι μαθητές έχουν ίσως την περιέργεια, όχι όμως και το γνωστικό ή ψυχολογικό υπόβαθρο να τις ερμηνεύσουν.
- Η δυσκολία κατανόησης των ιστορικών όρων. Οι μαθητές ενώ λένε "έχω το δίκιο με το μέρος μου", δεν μπορούν να κατανοήσουν τον όρο "κράτος δικαίου". Το ίδιο συμβαίνει και με τους αφηρημένους όρους δικαιοσύνη, ελευθερία κλπ.
- Δεν υπάρχει επιστημονική συμφωνία για το "ύψος" των ιστορικών γνώσεων που πρέπει να κατακτήσει κάθε μαθητής. Με την ανάπτυξη των επιστημών έχει γίνει πλέον δύσκολη η επιλογή της διδακτέας ύλης, καθώς και η διαδρομή των μαθητών μέσα από το πλήθος των πηγών (Μαυροσκούφης, 2008: 26-29).

2.2 Η διδακτική χρήση και αξιοποίηση των πηγών

«Η ένταξη των ιστορικών μαρτυριών στην ιστορική εκπαίδευση αποτελεί το θεμέλιο λίθο της αλλαγής, αν όχι του διδακτικού παραδείγματος, τουλάχιστον της φυσιολογίας του μαθήματος της ιστορίας στο δυτικό, καταρχήν, σχολείο» (Ρεπούση 2007: 399). Τα κατάλοιπα του παρελθόντος αποτελούν την αναγκαία συνθήκη για την προσέγγιση του παρελθόντος όχι ως μιας αυτονόητης και αδιαπραγμάτευτης οντότητας, αλλά ως αντικείμενο συστηματικής μελέτης διαμορφώνοντας το χώρο εννόησης του σύγχρονου μαθήματος.

Οι Rogers, Lee, Wineburg, όπως αναφέρονται από τον Τσιβά (2009:12), επισημαίνουν, ότι η εκπαιδευτική προσομοίωση της χρήσης των ιστορικών πηγών βασίζεται στην αξιοποίησή τους ως βασικών εργαλείων, καθώς αποτελούν την πρώτη ύλη της ιστορικής εκπαίδευσης, εισάγοντας ταυτόχρονα, μεθόδους του ιστοριογραφικού πλαισίου αναφοράς. Η αξιοποίηση των πηγών γίνεται μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες, που καθιστούν εφικτή την άμεση συμμετοχή της σχολικής τάξης στη διαδικασία της οικοδόμησης της ιστορικής γνώσης. Η διδακτική αξιοποίησή τους εξαρτάται άμεσα από το καθεστώς της χρήσης τους στην ιστορική εκπαίδευση και προσδιορίζεται από συγκεκριμένες νοητικές λειτουργίες και μαθησιακές επιδιώξεις, αναδεικνύοντας ποιοτικά χαρακτηριστικά του προσδοκώμενου «ιστορικού εγγραμματισμού» (Ρεπούση, 2007: 401-402). Τα τρία διαφορετικά καθεστώτα διδακτικής χρήσης και αξιοποίησης των πηγών στην ιστορική εκπαίδευση είναι:

- 1. Το καθεστώς «μη χρήσης».** Το καθεστώς αυτό δίνει στις ιστορικές πηγές ένα διακοσμητικό χαρακτήρα και τις απαξιώνει στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης. Η αναφορά στις πηγές δεν προϋποθέτει καμιά δραστηριοποίηση των υποκειμένων μάθησης, καθώς δεν απαιτείται καμιά επιμέρους συγκεκριμένη νοητική λειτουργία των υποκειμένων.

2. **Το εικονογραφικό καθεστώς χρήσης.** Αποτελεί την κυρίαρχη τάση στην αντιμετώπιση των πηγών στη διδακτική εκδοχή τους. Τα ιστορικά ντοκουμέντα θεωρούνται ότι αναπαριστούν πιστά την ιστορική πραγματικότητα στην οποία και αναφέρονται. Οι πηγές ως απλές εικονογραφήσεις έρχονται να υποστηρίξουν τη διδακτική στρατηγική της απόλυτης, μοναδικής και αντικειμενικής ιστορικής αλήθειας και να λειτουργήσουν προς επίρρωση και επιβεβαίωση του σχολικού εγχειριδίου ή του εκπαιδευτικού.
3. **Το λειτουργικό καθεστώς χρήσης.** Αναφέρεται στις διδακτικές στρατηγικές αξιοποίησης των ιστορικών ντοκουμέντων για την προσέγγιση της παρελθοντικής πραγματικότητας και την τακτοποίηση των στοιχείων στα οποία παραπέμπει το μάθημα της ιστορίας (Tally&Goldenberg 2005: 18-21).

Το μεγάλο παιδαγωγικό ενδιαφέρον για τη χρήση των ιστορικών πηγών είναι αποτέλεσμα δυο σημαντικών αλλαγών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το πρώτο είναι ότι οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης έχουν μετακινηθεί από την παραδοσιακή παιδαγωγική προσέγγιση της ιστορικής γνώσης με την αποδοχή ερευνητικών και ενεργητικών μαθητοκεντρικών στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης. Το δεύτερο είναι ότι η τεράστια έκρηξη του πληροφοριακού υλικού και η άμεση πρόσβαση σε αυθεντικό ιστορικό υλικό δημιουργεί την αναγκαιότητα στα υποκείμενα μάθησης να αναπτύξουν ικανότητες και δεξιότητες αναζήτησης, επιλογής, ανάλυσης και ερμηνείας των ιστορικών πληροφοριών στην προσπάθεια της αναζήτησης του νοήματος (Hall, 1999¹).

Οι ιστορικές πηγές, αν και σήμερα κατέχουν κεντρική θέση στα προγράμματα πανεπιστημιακών σπουδών των περισσότερων χωρών (Stradling 2001: 12), είχαν μια εξαιρετικά αμφιλεγόμενη διαδρομή στην ιστορική

¹Ιστοσελίδα, διαθέσιμο στο <http://www.yale.edu/ynhti/curriculum/units/1999/7/99.07.01.x.html>

εκπαίδευση, που προκάλεσε πολλές διαμάχες και διενέξεις με απόηχο που συντηρείται ακόμα και στις μέρες μας. Η χρήση πηγών στο πλαίσιο της παραδοσιακής ιστορικής εκπαίδευσης θεωρήθηκε ως επικίνδυνη, ή τουλάχιστον πράξη κενή νοήματος και απορριπτόταν «ως μη έχουσα ιδιαίτερη σημασία»(Μαυροσκούφης, 2005: 12). Οι πηγές καλούνται προς εικονογράφιση της ιστορικής αφήγησης ή προς επίρρωση ισχυρισμών και ερμηνειών, έχουν δηλαδή, κατά την άποψη πολλών εκπαιδευτικών σήμερα, δευτερεύοντα παιδαγωγικό ρόλο (Νάκου, 2000: 49).

Βεβαίως, η χρήση και η αξιοποίηση των ιστορικών πηγών στην ιστορική εκπαίδευση δεν είναι κάτι νέο. Παρατηρείται από το τέλος του 19^{ου} αιώνα και τις αρχές του 20^{ου}, συναρτάται με πολλαπλούς επιστημολογικούς, ιστοριογραφικούς και παιδαγωγικούς σκοπούς και αναδεικνύει σημαντικά μαθησιακά οφέλη (Doolittle, 2004: 502-504, Lee, 2004: 129-135). Μια από τις σημαντικότερες μάλιστα πλευρές προσέγγισης της ιστορικής σκέψης είναι η συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία της αυθεντικής ιστορικής έρευνας με τη χρήση και την αξιοποίηση των ιστορικών πηγών (Swan 2004: 4-5, VanDrie 2005: 7-9).

Αυτή η προσέγγιση προσδιορίζεται από τη διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων, την αναζήτηση, την επιλογή και αξιοποίηση των ιστορικών πηγών στο περιβάλλον της σχολικής τάξης για την υποστήριξη των απαντήσεων, την υπέρβαση της γεγονοτολογικής αφηγηματικής δομής των σχολικών εγχειριδίων, την πραγμάτευση των πολλαπλών απόψεων και προοπτικών (Swan 2004: 64-68). Ο Lee, όπως αναφέρεται από τον Σκουρό (1991: 67) υποστηρίζει ότι οι ιστορικές πηγές αποτελούν το πολύτιμο πρωτογενές υλικό που καθιστά το παρελθόν επισκέψιμο και καταληπτό και ταυτόχρονα αποτελούν το βασικό εργαλείο της ερευνητικής εργασίας (Doolittle&Lee 2004: 293), στην προοπτική ενδυνάμωσης, τόνωσης της διδασκαλίας της ιστορίας (Nelson&Drake όπως αναφέρονται στο Κόκκινος, 2006: 59) και ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης των

υποκειμένων της μάθησης (Seixas, 1998: 335-337). Ειδικότερα η χρήση των ιστορικών πηγών στην εκπαίδευση:

1. Συμβάλλει στην απομάκρυνση από τις παραδοσιακές πρακτικές της αφηγηματικής παρουσίασης της ιστορικής ύλης και υποβοηθά στην αντιμετώπιση της ανίας και της παθητικότητας που προκαλεί ο αφηγηματικός μονόλογος του εκπαιδευτικού και των σχολικών εγχειριδίων (Σακκά, 2006: 10-12).
2. Αυξάνει το ενδιαφέρον των υποκειμένων μάθησης και κινητοποιεί την ερευνητική περιέργεια και καθιστά την εκπαιδευτική διαδικασία περισσότερο ελκυστική και υπεύθυνη (Kobrin, 1996: 170-173).
3. Συμβάλλει στην προώθηση της ενεργητικής, ερευνητικής και ανακαλυπτικής μάθησης, καθώς εμπλέκει άμεσα στην οικοδόμηση της ιστορικής γνώσης και στην παραγωγή νοήματος τα υποκείμενα μάθησης (Stradling, 2001: 214).
4. Υποβοηθά στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, στην ανάπτυξη του ιστορικού συλλογισμού με την επίλυση προβλημάτων και στη διαμόρφωση σκεπτόμενων πολιτών σε μια πλουραλιστική δημοκρατική κοινωνία (Barton&Levstik, 2004: 218-220).
5. Επιτρέπει, ενθαρρύνει και καλλιεργεί την κριτική σκέψη (Wineburg όπως αναφέρεται στο Λεοντσίνης 2006: 45).
6. Συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό της διδακτικής διαδικασίας και στην ελευθερία της σκέψης, με τον περιορισμό της αυθεντίας των εκπαιδευτικών και των σχολικών εγχειριδίων και την αποφυγή της μονολιθικότητας, του δογματισμού και των ιδεολογικών καταχρήσεων της ιστορίας (Kobrin, 1996: 23-35).
7. Αποτελεί το όχημα για την ανάπτυξη και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων και συνηθειών σκέψης που διαπερνούν τη ζωή των υποκειμένων (McGlinn, 2007: 530), ερμηνευτικές και αναλυτικές δεξιότητες που είναι αναγκαίες για

την κατανόηση του παρελθόντος (Wineburg, όπως αναφέρεται στο Λεοντσίνης 2006: 45).

8. Συμβάλλει στη δημιουργία αυθεντικού μαθησιακού περιβάλλοντος διερεύνησης, στο πλαίσιο εποικοδομητικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων (Wineburg & Wilson όπως αναφέρονται στο Λεοντσίνης 2006: 46).
9. Αναδεικνύει την πολυμορφία των κατάλοιπων του παρελθόντος με την αξιοποίηση αυθεντικών πολυτροπικών κειμένων (Ρεπούση, 2007: 411-416).
10. Εισάγει στην πολλαπλότητα των οπτικών γωνιών και προοπτικών (Stradling, 2001: 215).
11. Βοηθά και επιτρέπει την πραγμάτευση αντικρουόμενων πηγών και ιστοριογραφικών ερμηνειών με τον εντοπισμό των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων, τη διαχείριση των αντιφάσεων, της αμφιβολίας και της αβεβαιότητας (Wineburg όπως αναφέρεται στο Τσιβάς Α. 2009: 49).
12. Υποβοηθά και αναπτύσσει την ιστορική κατανόηση (Shiroma, 2000²).
13. Υποβοηθά στην καλλιέργεια του ιστορικού εγγραμματισμού (Ρεπούση, 2007: 403-404).
14. Ενισχύει την ιστορική φαντασία και την ικανότητα ιστορικής ενσυναίσθησης (Λεοντσίνης, 1996: 67-75).
15. Συμβάλλει στην κατανόηση των ιστορικών εννοιών (Κόκκινος, 2003: 290-295).
16. Βοηθά στη συγκρότηση ιστορικής συνείδησης και τη διαμόρφωση σκεπτόμενων πολιτών (Ηλιοπούλου, 2006: 170).
17. Παρέχει την αίσθηση της αμεσότητας, της αυθεντικότητας του κλίματος της εποχής, καθώς τα ιστορικά ντοκουμέντα αγγίζουν τις ζωές, τις ιδέες, τα συναισθήματα, τις αξίες και τις στάσεις του παρελθόντος (Αντωνιάδης, 1995: 23).

² Ηλεκτρονικό άρθρο, διαθέσιμο στο <http://www.ericdigests.org/2001-1/history.html>

18. Επιτρέπει την ανακάλυψη των σχέσεων μεταξύ του παρόντος και του παρελθόντος και την κριτική εξέταση των ιστοριογραφικών ερμηνευτικών προσεγγίσεων (Rogers, 1987: 175-177).
19. Συμβάλλει στην κατανόηση του αντικειμένου της ιστορίας και στην αναγνώριση της ερμηνευτικής φύσης της ιστορικής σκέψης (Wineburg, 2004: 1401).
20. Εισάγει στην ιστορική μεθοδολογία της ιστορικής πειθαρχίας με την καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάλυσης και ερμηνείας των κατάλοιπων του παρελθόντος, όπως ο εντοπισμός προκατάληψης, η διερεύνηση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των μαρτυριών, η σύνθεση ιστορικών συμπερασμάτων και αφηγήσεων (Αντωνιάδης, 1995: 63-66).
21. Βοηθά στην κατανόηση της φύσης των ιστορικών πηγών και του τρόπου παραγωγής τους και ευαισθητοποιεί σε ζητήματα διάσωσης και διαφύλαξης των κατάλοιπων του παρελθόντος (Μελάς 1999: 80-84, Stradling 2001: 215).

2.2.1 Διδακτική αξιοποίηση

Ανάλογες με το καθεστώς χρήσης είναι και οι διδακτικές διαδικασίες ένταξης των ιστορικών πηγών στην εκπαίδευση, οι οποίες προσδιορίζονται από μεθοδολογικές και επιστημολογικές παραδοχές που κινούνται μεταξύ «της διδακτικής παράδοσης αφενός, που επιφυλάσσει, περιθωριακό ή βοηθητικό ρόλο, και του διδακτικού νεωτερισμού που αξιοποιεί τις πηγές όχι τόσο ως μέσο τεκμηρίωσης της αφήγησης ή διασάφησης των γεγονότων, αλλά κυρίως ως εργαλείο ανάλυσης, ερμηνείας και διεξοδικής έρευνας των γεγονότων και των ερμηνειών τους, καθώς και μάθησης» (Μαυροσκούφης, 2005: 90). Το δίπτυχο «πηγές» εναντίον παράδοσης μαθήματος αποτελεί μια συνεχή διδακτική διαβούλευση στο χώρο της ιστορικής εκπαίδευσης και συναντάται σε όλες τις κλίμακες και σε όλες τις μορφές (Μονιότ, 2002: 25-42).

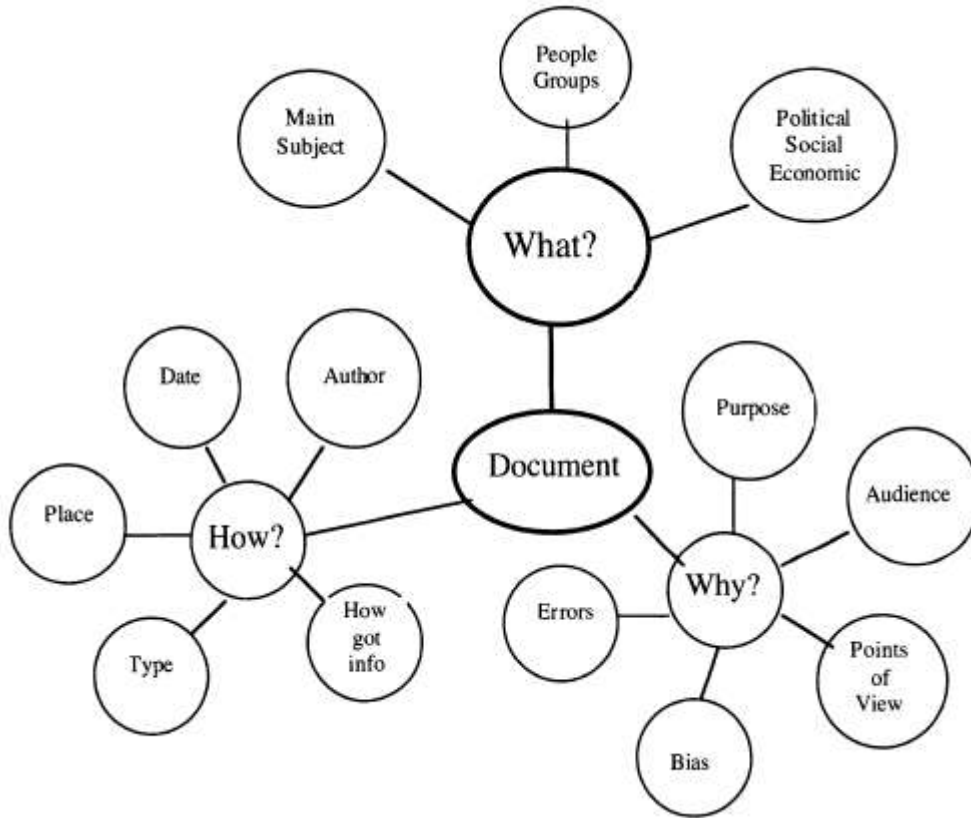
Η παραδοσιακή αξιοποίηση μεμονωμένων πηγών αναφέρεται στην προοπτική διαμόρφωσης κατάλληλου ιστορικού κλίματος για την εισαγωγή σε ένα εξεταζόμενο θέμα ή την επίκλησή της ως αποδεικτικού υλικού προς επίρρωση της ιστορικής αφήγησης, συνήθως προς την κατεύθυνση της ενδυνάμωσης της συλλογικής μνήμης και της ιστορίας της κοινής κληρονομιάς (Eamon, 2006: 304). Η παραπάνω προσέγγιση κατά τον Moniot (2002: 265-268) παρομοιάζεται με ξενάγηση παρά με ιστοριογραφική πρακτική και εγκυμονεί τον κίνδυνο να μην δώσει τροφή παρά σε εικασίες.

Από την άλλη πλευρά, η λειτουργική προσέγγιση σχετίζεται με τη διαμόρφωση σχεδίων εργασίας και μαθημάτων μέσα από την αναζήτηση και την επεξεργασία πολλαπλών πηγών για την πραγμάτευση ενός ιστορικού θέματος ή φαινομένου στο γενικότερο πλαίσιο της διερευνητικής ιστορικής μάθησης. Στην περίπτωση αυτή οι ιστορικές πηγές αποτελούν το πλήρες σώμα υλικού του ιστορικού μαθήματος με στόχο τη συμμετοχή των μαθητών σε διαδικασίες ιστορικής διερεύνησης παρόμοιες με αυτές των ιστορικών. Διερευνητική διαδικασία που εμπλέκει τους μαθητές στη διαμόρφωση και τη διατύπωση ουσιαστικών και μεστών σε νόημα ερωτημάτων, στην επιλογή των κατάλληλων ιστορικών πηγών, στην ανάλυση και ερμηνεία των ιστορικών μαρτυριών και στη διαμόρφωση των κατάλληλων επιχειρημάτων κατά τη διαδικασία της σύνθεσης (Μαυροσκούφης, 2005: 175-185).

Υπάρχει όμως και η μικτή πρακτική που ακολουθείται πιο συχνά. Στην πρακτική αυτή οι πηγές λειτουργούν ως συμπληρωματικό υλικό των σχολικών εγχειριδίων με στόχο την παρουσίαση και την ανάπτυξη κομβικών ιστορικών σημείων και την εξοικείωση των υποκειμένων της μάθησης με τα προϊόντα της ιστορικής έρευνας, χωρίς απαραίτητα την εμπλοκή τους σε διερευνητική διαδικασία παρόμοια με αυτή των ιστορικών (Ρεπούση 2004b: 82-83). Μια διαδεδομένη πρακτική αξιοποίησης των ιστορικών πηγών είναι τα Document Based Questions (DBQ) όπου κάθε μαθητής εργάζεται με ένα σύνολο πηγών με

στόχο τη δημιουργία ενός γραπτού δοκιμίου στο πλαίσιο της αξιολόγησης της ικανότητας ανάλυσης και ερμηνείας ιστορικών τεκμηρίων διαφορετικού ειδολογικού χαρακτήρα (Erickson, 2005: 12-14).

Αν και η ακολουθούμενη διαδικασία αμφισβητείται (Grant&Gradwell 2004: 244-245) η μελέτη απαιτεί την προσέγγιση κάθε μιας πηγής ξεχωριστά με την απάντηση συγκεκριμένων ερωτήσεων για να ερμηνευτεί η βασική ιστοριογραφική θέση, και σε δεύτερο επίπεδο, στη σύνθεση των επιμέρους απαντήσεων σε ένα γραπτό δοκίμιο που αποτελεί και την τελική απάντηση του υπό διαπραγμάτευση ιστορικού θέματος (Barbour&Rich 2007³). Επίσης στις παραπάνω πρακτικές αξίζει να αναφέρουμε και τη χρήση εκπαιδευτικών φακέλων (jackdaws) που περιλαμβάνουν αρχεία πρωτογενών πηγών, χωρίς περισσότερες πληροφορίες για το πλαίσιο αναφοράς και τη μεθοδολογική διαδικασία αξιοποίησής τους, που οδηγεί τα παιδιά να τις εκλαμβάνουν ως δισδιάστατες εικονογραφήσεις του παρελθόντος (Eamon, 2006: 303). Τέλος, κατά την αρχική ανάλυση των πηγών ο Kohlmeier (2005: 515), προτείνει τη χρήση του ακόλουθου γνωστικού χάρτη (mindmap).



Εικόνα 1: Ο Γνωστικός Χάρτης των Πηγών

2.2.2 Σχολικά εγχειρίδια και πηγές

Φυσικά τα σχολικά εγχειρίδια έχουν αναπροσαρμοστεί μετά την εισαγωγή των πηγών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πλέον προσφέρουν πολυτροπικά αυθεντικά κείμενα που καλύπτουν το σύνολο των διαφορετικών μορφών των ιχνών του παρελθόντος και μπορούν να αποτυπωθούν σε έντυπη μορφή. Εικόνες, φωτογραφίες πρωτογενών ή δευτερογενών πηγών, οπτικές πηγές (φωτογραφίες, εικόνες, σκίτσα, γελοιογραφίες, αντικείμενα), στατιστικοί πίνακες, διαγράμματα, χάρτες, προφορικές μαρτυρίες σε κειμενική μορφή, γίνεται μέσα από συγκεκριμένες ερωτήσεις - δραστηριότητες που απευθύνονται

ηλεκτρονικές πηγές σε οπτική μορφή. Η αξιοποίηση των ιστορικών πηγών προς αυτές και καθιστούν εφικτή την άμεση συμμετοχή της σχολικής τάξης στη διαδικασία οικοδόμησης της ιστορικής γνώσης (Τσιβάς, 2007: 586-587).

Βέβαια για την εισαγωγή των ιστορικών πηγών στα σχολικά εγχειρίδια είναι απαραίτητη και η προσαρμογή τους με στόχο την μετατροπή σε εκπαιδευτικό υλικό που είναι απαραίτητο για διδακτικές εφαρμογές. Η έννοια του εκπαιδευτικού υλικού αναφέρεται στην ιδέα της υπέρβασης των ιστορικών πηγών ως εργαλείων και τη δημιουργία του κατάλληλου παιδαγωγικού περιβάλλοντος μάθησης για την ιστορική κατανόηση. Η μετάβαση από το καθεστώς των ιστορικών πηγών σε αυτό του εκπαιδευτικού υλικού αποτελεί μετάβαση από το μέρος στο όλον (VanSledright, 1998: 261).

Ως εκπαιδευτικό υλικό περιγράφεται το σύνολο των υλικών που είναι απαραίτητα για τη λειτουργία της τάξης ως ενός εν δυνάμει σχολικού εργαστηρίου ιστορίας που ερευνά, μελετά και επεξεργάζεται ιστορικές πηγές. Είναι το συνολικό υλικό που επιτρέπει στις ομάδες μαθητών να θέτουν ιστορικά ερωτήματα και να προχωρούν στην απάντησή τους μέσα από τις διαδικασίες της διερευνητικής μάθησης. Κατ' αυτόν τον τρόπο το εκπαιδευτικό υλικό είναι αναγκαίο να περιλαμβάνει στοιχεία που είναι αποδεκτά ιστορικά, παιδαγωγικά συμβατά και να προσβλέπει στη λειτουργικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Τσιβάς 2001: 133-135, και 2007: 588).

2.2.3 Στρατηγικές αξιοποίησης

Ο Peter Seixas (2000: 21-31) εντάσσει τη χρήση και τη διδακτική αξιοποίηση των πηγών σε τρεις διακριτές καταστάσεις.

- 1. Ενίσχυση της συλλογικής μνήμης.** Εντάσσεται στο πλαίσιο διδασκαλίας της «καλύτερης» δυνατής αφήγησης με στόχο να γνωρίσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες τι ακριβώς συνέβη στο παρελθόν. Η πιο πάνω στρατηγική αξιοποίησης δεν εμπλέκει τους μαθητές στην επιστημονική διερεύνηση του

παρελθόντος. Οι ιστορικές πηγές αξιοποιούνται ως μέσο διασάφησης, σχολιασμού ή τεκμηρίωσης της κυρίαρχης αφήγησης και εκλαμβάνονται ως γεγονότα ή ιστορικές πραγματικότητες και όχι ως ίχνη του παρελθόντος που πρέπει να ερμηνευτούν (Lowenthal 2000: 66-67). Στο ίδιο αποτέλεσμα οδηγούνται και οι διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες αξιοποιούν πολλαπλές ιστορικές πηγές μιας μοναδικής ιστορικής προοπτικής, αυτής της συλλογικής μνήμης. Η έκθεση των υποκειμένων σε δευτερογενείς πηγές πριν την εμπλοκή τους στη διερεύνηση πρωτογενών πηγών έχει ως αποτέλεσμα την υιοθέτηση της προοπτικής των δευτερογενών αφηγήσεων και την απόρριψη άλλων διαφορετικών οπτικών προσεγγίσεων (VanSledright, 2002: 135-137).

- 2. Επιστημονική προσέγγιση.** Αναφέρεται στις διαδικασίες ιστορικής διερεύνησης, σύμφωνα με το εννοιολογικό πλαίσιο της επιστήμης αναφοράς. Η χρήση και αξιοποίηση των ιστορικών πηγών αποτελεί θεμελιώδη αρχή της διδασκαλίας της ιστορίας στη σύγχρονη εκδοχή της. Σύμφωνα με τους Levstik και Barton (2001), «κάνω ιστορία» σημαίνει την εμπλοκή των υποκειμένων μάθησης με ιστορικές πηγές κατά τη διαδικασία ουσιαστικής μάθησης που δεν ενδιαφέρεται μόνο για την απόκτηση του ιστορικού περιεχομένου, αλλά και για την κατανόηση της φυσιογνωμίας και του ιδιαίτερου τρόπου σκέψης του επιστημονικού αντικειμένου. Κατά την εφαρμογή της επιστημονικής προσέγγισης η σχολική τάξη έρχεται σε επαφή με πολλαπλές προοπτικές του παρελθόντος, εντρυφά στον τρόπο διαχείρισης των ιστορικών αφηγήσεων και κατανοεί την τεκμηριωτική βάση των ισχυρισμών και των επιχειρημάτων τους (Levstik & Barton 2001: xi-xii). Προς αυτή την προοπτική κρίνεται αναγκαία η επαφή με ποικιλία ιστορικών πηγών ως προς τη μορφή και την οπτική γωνία, η αξιολόγηση των ιστορικών ντοκουμέντων με την αξιοποίηση των ευρετικών που χρησιμοποιούν οι ειδικοί ιστορικοί και η διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων

στη βάση ιστορικών τεκμηρίων που είναι στη διάθεση των υποκειμένων (Levstik & Barton 2001: 36-39).

3. **Μεταμοντέρνα προσέγγιση.** Αναφέρεται στην προσέγγιση όχι μόνο του πληροφοριακού φορτίου των ιστορικών πηγών, στο πλαίσιο της «επιστημονικής» προσέγγισης, αλλά και της ευρύτερης οργάνωσης και των συνθηκών δημιουργίας τους. Οι μαθητές δεν θα πρέπει να αποδεχτούν άκριτα κάποιες από τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις. Στόχος δεν είναι η επίτευξη της καλύτερης ιστορικής αφήγησης, αλλά να κατανοήσουν τον τρόπο που οι διαφορετικές ομάδες προσεγγίζουν το παρελθόν και την αναγνώριση των στρατηγικών που αξιοποιούν (Seixas, 2000: 28-31).

Η ανάγνωση των ιστορικών πηγών, σε σχέση με την ιστορική τους σημασία, υποχρεώνει στην ανάπτυξη σύνθετων διανοητικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και τη συσχέτιση με μορφές της ερμηνευτικής διαδικασίας (Booth 1983: 102-103, και 1987: 123-125). Ο Chris Husbands (1996: 25) καταγράφει τρεις κατηγορίες ερωτήσεων που αφορούν στο είδος της ιστορικής σκέψης που επιδιώκεται να προάγουν:

1. Ερωτήσεις απόσπασης πληροφοριακού υλικού. Απαιτούν ακριβή ανάκληση και είναι ερωτήσεις «κλειστού τύπου».
2. Ερωτήσεις που εκμαιεύουν το στοχασμό. Οδηγούν σε προσωπικές απαντήσεις και απαιτούν επιλογή και αξιοποίηση στην προοπτική διαμόρφωσης γνώμης ή πεποίθησης.
3. Ερωτήσεις που εκμαιεύουν την κατανόηση. Διακρίνονται σε «αποκλίνουσες» και «συγκλίνουσες». Οι αποκλίνουσες ερωτήσεις εστιάζουν στη διατύπωση περισσότερων δυνατικών ορθών απαντήσεων, απαιτούν επινοητική σκέψη, ικανότητες συναγωγής συμπερασμάτων και ανάπλασης δεδομένων. Οι συγκλίνουσες ερωτήσεις εστιάζουν στα δεδομένα που είναι ήδη γνωστά και απαιτούν τη διατύπωση εξηγήσεων, ερμηνειών ή αλληλεξαρτήσεων.

2.2.4 Προβλήματα διδακτικής αξιοποίησης

Η μελέτη των ιστορικών τεκμηρίων στο πλαίσιο του μαθήματος οδηγεί και σε διδακτικές καταστάσεις που απομονώνουν τις πηγές από το ιστορικό πλαίσιο αναφοράς τους, αναιρώντας την πολύπλοκη και πολυσύνθετη φύση της ιστορικής πηγής. Η μονοσήμαντη θεώρησή της ως απλό πληροφοριακό υλικό οδηγεί σε επιφανειακές και αποσπασματικές διδακτικές διαδικασίες. Με τον τρόπο αυτό το ιστορικό ντοκουμέντο μετατρέπεται σε αντικείμενο «μιας παράδοσης μικροερωτήσεων, μικροαποριών, μικροεκφωνήσεων» (Ρεπούση, 2004: 81).

Για την αποφυγή αυτής της διδακτικής παράδοσης έχουν προταθεί σύνθετα διδακτικά σχήματα. Ο Keith Barton, όπως (2001: 103-104) αναφέρει ότι η διδακτική αξιοποίηση των ιστορικών πηγών περιλαμβάνει τη διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων, τη σύνδεση πληροφοριών από διαφορετικές πηγές, την αξιολόγηση της αυθεντικότητας και της αξιοπιστίας των πηγών, τη σύγκριση των αντικρουόμενων ιστορικών αφηγήσεων, την απόκτηση της προοπτικής των ανθρώπων του παρελθόντος και τη συσχέτιση διαφορετικών πληροφοριών σε κατανοητές και συναφείς εξηγήσεις.

Ο VanSledright (2002: 1092) σε ερευνητική εργασία με παιδιά του πρωτοβάθμιου σχολείου (5thGrade) υιοθετεί τη μεταφορική εκδοχή των μαθητών και των μαθητριών ως ιστορικών ντεντέκτιβ στην προσπάθεια επίλυσης μυστηρίων του παρελθόντος. Τα διδακτικά βήματα που εισηγείται περιλαμβάνουν:

1. Την αναζήτηση των τεκμηρίων.
2. Την εξέταση της φερεγγυότητας και της εγκυρότητας των πηγών.
3. Τον έλεγχο της αξιοπιστίας των πηγών.
4. Την κρίση για τη σπουδαιότητα των ιστορικών πηγών στην προσπάθεια οικοδόμησης άποψης για το θέμα.

5. Την οικοδόμηση μιας ιδέας στη βάση των δεδομένων και πηγών.
6. Στη δημιουργία επιχειρημάτων για την υποστήριξη των απόψεων.

Ο Drake (2003: 467-468) για την αξιοποίηση των ιστορικών πηγών τις διακρίνει σε πηγές «πρώτης τάξης», «δεύτερης τάξης», «τρίτης τάξης». Το ντοκουμέντο της πρώτης τάξης αποτελεί το βασικό τεκμήριο έρευνας, ενώ τα υπόλοιπα ντοκουμέντα της μελέτης περιστρέφονται γύρω απ' αυτό. Τα ντοκουμέντα δεύτερης τάξης επιλέγονται από τον εκπαιδευτικό για να θέσουν νέα δεδομένα για θέματα που αναδύονται από το πρώτο. Τέλος, οι μαθητές καλούνται να υποδείξουν ένα τρίτης τάξης ιστορικό ντοκουμέντο της δικής τους επιλογής ή να επιλέξουν από μια λίστα που παρέχει ο εκπαιδευτικός (Drake&Nelson όπως αναφέρονται στο Κόκκινος 2006:59).

Οι Hicks, Doolittle&Ewing (2004: 221-226) στο πλαίσιο ανάπτυξης εργαλείου SCIM – C strategy για να βοηθήσουν μαθητές και εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την ερμηνεία πρωτογενών πηγών εισηγούνται το ακόλουθο διδακτικό σχήμα:

1. Σύνοψη (Summarizing). Αναφέρεται στο είδος της πηγής, τις συγκεκριμένες πληροφορίες που προσφέρει, στο σκοπό της δημιουργίας της, στο δημιουργό και στο κοινό στο οποίο απευθύνεται.
2. Πλαισίωση (Contextualizing). Αναφέρεται στο χρόνο, στον τόπο και τον σκοπό της δημιουργίας της πηγής.
3. Συμπέρασμα (Inferring). Αναφέρεται στις υποδείξεις, στις ερμηνείες και στις προοπτικές που αναδεικνύει, στα συμπεράσματα από τις αναφορές και στις παραλείψεις της πηγής.
4. Έλεγχος (Monitoring). Αναφέρεται σε πρόσθετες πηγές που κρίνονται απαραίτητες για την απάντηση του ερωτήματος, στις εικόνες, ιδέες και όρους που πρέπει να διευκρινιστούν, καθώς και στις τυχόν αναθεωρήσεις στοιχείων των προηγούμενων φάσεων της μελέτης.

5. Επιβεβαίωση (Corroborating). Αναφορά σε ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των πηγών, στους παράγοντες που ευθύνονται για τις ομοιότητες και διαφορές, συμπεράσματα και επιπλέον πληροφορίες ή πηγές οι οποίες κρίνονται απαραίτητες για την απάντηση.

Η Ρεπούση (2004a: 150-151) εισηγείται το σχήμα της τριπλής ανάγνωσης. Οι τρεις αναγνώσεις αποσκοπούν στην κατανόηση της φύσης των ιστορικών τεκμηρίων και των πληροφοριών που μεταφέρουν όχι ως πιστές αντανakλάσεις της ιστορικής πραγματικότητας, αλλά ως εμπρόθετες ιστορικές δημιουργίες των διαφορετικών κοινωνικών μέσα στο χρόνο. Οι τρεις αναγνώσεις, αλληλένδετες μεταξύ τους, αποσκοπούν στην πρόσληψη της μαρτυρίας ως ερμηνευτικού ντοκουμέντου για το ανθρώπινο παρελθόν και προσδιορίζουν με ευκρίνεια τη διδακτική κατάσταση που προϋποθέτουν.

Οι δραστηριότητες της πρώτης ανάγνωσης αποσκοπούν στην ένταξη της ιστορικής πηγής στο ιστορικό πλαίσιο δημιουργίας. Η δημιουργία της ταυτότητας της ιστορικής πηγής αποτελεί αφετηρία προσέγγισης κάθε ντοκουμέντου στην προοπτική της τοποθέτησής του στο ιστορικό πλαίσιο δημιουργίας και κατανόησης της ιστορικότητάς του ως ίχνος του ιστορικού παρελθόντος. Στο πλαίσιο αυτών των δραστηριοτήτων πραγματοποιείται η αναζήτηση και καταγραφή του ονόματος του δημιουργού, του χρόνου και του τύπου δημιουργίας, της πρόθεσης του συντάκτη και το κοινό στο οποίο πιθανόν να απευθύνεται.

Οι δραστηριότητες της δεύτερης ανάγνωσης αποσκοπούν στην κατανόηση του ρόλου και της συμβολής της ιστορικής πηγής στη διαμόρφωση της ιστορικής μνήμης και γνώσης. Στο εσωτερικό της δεύτερης ανάγνωσης διαμορφώνονται τρεις διακριτοί άξονες πραγμάτευσης των ιστορικών πηγών.

α) Η κατάταξη των ιστορικών πηγών ως προς το χαρακτήρα, τη μορφή, του είδους τους, το δημόσιο ή ιδιωτικό τους χαρακτήρα και την αποσπασματικότητα ή μη του έργου. β) Η κατανόηση και η αποτίμηση των

ιστορικών πηγών ως προς το θέμα και η συσχέτιση των δημιουργών και των απόψεων που προβάλλουν με αυτό. γ) Η αξιολόγηση και η συσχέτιση των ιστορικών μαρτυριών με άλλες πηγές και η ανάδειξη της συμβολής και επίδρασης τους την εποχή αναφοράς ή και μεταγενέστερα, αλλά και η αναζήτηση στοιχείων υποκειμενικότητας, μεροληψίας, προκατάληψης και επιρροής.

Οι δραστηριότητες της τρίτης ανάγνωσης αποσκοπούν στη διδακτική αξιοποίηση των ιστορικών πηγών, στην ένταξή τους στο συγκεκριμένο μαθησιακό περιβάλλον και τη δυνατότητα απάντησης των ιστορικών ερωτημάτων του εξεταζομένου ιστορικού θέματος με τη δημιουργία των αφηγηματικών κειμένων των μαθητών στη βάση ιστορικών τεκμηρίων.

2.2.4.1 Γενικές επιφυλάξεις για τη χρήση των ιστορικών πηγών στη σχολική τάξη

Η εργασία με τις πηγές κάνει πιο ενδιαφέρουσα τη διδακτική διαδικασία, από την αντίστοιχη των αφηγήσεων των σχολικών εγχειριδίων και επιτρέπει την οικοδόμηση μιας πιο σύνθετης και λεπτομερούς κατανόησης της παρελθοντικής πραγματικότητας (Κάββουρα, 2004: 111, Barton 2005: 1). Βέβαια δεν λείπουν και οι εσφαλμένες χρήσεις οι οποίες εμμένουν στην παρουσίαση επιλεγμένων πηγών, ως πιστοποιητικών ή βεβαιώσεων που εικονογραφούν απλά, πλαισιώνουν ή απλά αποδεικνύουν – υποτίθεται – κάποιες ερμηνείες που προσφέρονται έτοιμες στο κείμενο του σχολικού εγχειριδίου (Γατσώτης, 2004: 56). Σε πολλές μάλιστα ερευνητικές μελέτες για την αξιοπιστία ενός ιστορικού κειμένου καταγράφεται η προτεραιότητα του ιστορικού εγχειριδίου έναντι των ιστορικών πηγών (Wineburg όπως αναφέρεται στο Harris 2002: 2).

Οι δραστηριότητες που συνοδεύουν την πραγμάτευση των ιστορικών πηγών πολλές φορές δεν καλύπτουν βασικά ποιοτικά χαρακτηριστικά της ιστορικής επιστήμης και παιδαγωγικής και οδηγούν σε μια τεχνοκρατική και

φορμαλιστική αντιμετώπιση (Jenkins 1991: 46, Husbands 1996: 16-18), με βάση απλουστευτικές εκδοχές της ιστορικής μεθόδου, που αλλοιώνουν τον σκοπό και το χαρακτήρα του μαθήματος (Lee, 1983: 24). «*Το παρελθόν υποκαθίσταται από τις πηγές με αποτέλεσμα το μάθημα να μην εισάγει τα παιδιά στην Ιστορία ως προσέγγιση της εμπειρίας του παρελθόντος*» (Νάκου, 2006: 303). Πολλές φορές επιλέγονται δραστηριότητες που χρησιμοποιούν το ιστορικό υλικό απομονωμένα. Επικεντρώνουν σε ένα σημείο και δεν επιτρέπουν στα παιδιά να δημιουργήσουν τη σημασία του φαινομένου που προσπαθούν να προσεγγίσουν (Steams 1998⁴). Επίσης είναι και άλλοι παράγοντες που δημιουργούν προβλήματα. Οι Husbands και Mazabow, όπως παρατίθενται από την Σακκά (2003:24) αναφέρουν ότι η πληθώρα των ιστορικών πηγών για τη μελέτη ενός θέματος αποθαρρύνει, ενώ η έκταση και οι γλωσσικές και εννοιολογικές δυσκολίες περιορίζουν το ενδιαφέρον.

Η χρήση των πηγών συχνά εκλαμβάνεται ως ακόμη μια υποχρεωτική εκπαιδευτική περαιώση, χωρίς την κατανόηση της όλης διαδικασίας (Fines, 2002: 56). Η αξιοποίηση των ιστορικών πηγών ως αυτοσκοπός και πανάκεια του ιστορικού μαθήματος οδηγεί συχνά σε μια τυπολατρική προσέγγιση υποστηρίζει ο Keller, όπως αναφέρεται από τον Τσιβά Α. (2009: 66) , όπου η εμφάνιση και μόνο των ιστορικών πηγών στη σχολική τάξη είναι ικανή συνθήκη για την απομάκρυνση του παραδοσιακού παραδείγματος (Αθανασοπούλου, 2006: 61-62). Έντονη κριτική στον τρόπο αξιοποίησης των πηγών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της Βρετανίας ασκεί ο TonyMcAleavy (1998: 10-16). Συγκεκριμένα διαπιστώνει ότι, ενώ η εισαγωγή των ιστορικών πηγών ξεκίνησε ως μια ριζοσπαστική διαδικασία, τα προβλήματα της ιστορικής εκπαίδευσης παραμένουν. Τα κύρια σημεία της κριτικής του εστιάζουν στην απουσία της γνώσης του απαραίτητου ιστορικού περιεχομένου, στις δυσκολίες

⁴ Ηλεκτρονικό άρθρο, διαθέσιμο στο <http://www.historians.org/pubs/free/WhyStudyHistory.htm>

στη σύνθεση, στο συλλογισμό και στην ανάπτυξη επιχειρηματολογίας στην προσπάθεια κατανόησης και ερμηνείας των ιστορικών πηγών.

2.2.4.1.1 Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση των ιστορικών πηγών στη σχολική τάξη

Από την πλευρά των εκπαιδευτικών πολλοί παράγοντες αποτρέπουν ή καθιστούν δύσκολη τη χρήση και τη διδακτική αξιοποίηση των πηγών (Lee&Molebash, 2004: 155-156). Συχνές είναι οι αναφορές σε ζητήματα που άπτονται με τη διάρθρωση και τις προτεραιότητες των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και του εξεταστικού συστήματος (Grand, 2001: 65-66), τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ότι η πλειονότητα των μαθητών δεν διαθέτει τις ικανότητες και δεν επιθυμεί την άμεση εμπλοκή σε διερευνητικές όψεις του παρελθόντος με την ανάλυση των ιστορικών πηγών (Gradwell, 2005: 91-94).

Άλλοι εκπαιδευτικοί επικαλούνται την απουσία ή τη δυσκολία πρόσβασης σε κατάλληλο υλικό, την έλλειψη του απαιτούμενου διδακτικού χρόνου (Reeve 2000: 18, Martin 2004: 52). Επίσης δυσχέρειες στην αξιοποίηση αποτελεί η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Seixas, 1994b: 283), αλλά και η κυρίαρχη εκπαιδευτική κουλτούρα που αποτρέπει την απομάκρυνση από τις πάγιες και καθιερωμένες διδακτικές προσεγγίσεις κάλυψης της ιστορικής ύλης και δεν επιτρέπουν την ανάδυση ζητημάτων ερμηνείας και οικοδόμησης της ιστορικής γνώσης (Fehn, 1998: 463-465).

Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι, συνήθως, με τη χρήση των ιστορικών πηγών στην τάξη και δεν έχουν την κατάλληλη κατάρτιση στην κριτική αξιολόγηση των πηγών, στερούνται των αναγκαίων δεξιοτήτων και συνηθειών σκέψης και δεν αποτελεί προτεραιότητά τους, καθώς δεν πιστεύουν στην πρακτική αναγκαιότητα μιας τέτοιας διαδικασίας (Yeager&Davis 1995: 2). Τις περισσότερες φορές εμμένουν σε παραδοσιακές πρακτικές και στρατηγικές

διδασκαλίας, οι οποίες συμβαδίζουν με το κυρίαρχο παράδειγμα της ιστορίας – μνήμης και τις διαδικασίες απόκτησης και απομνημόνευσης της ιστορικής γνώσης, που αποτρέπουν την προσέγγιση μεθόδων όπως η ιστορική έρευνα (Edinger, 2000: 13-15). Ταυτόχρονα η αξιοποίηση των ιστορικών πηγών αποτελεί πρόκληση, εφόσον απομακρύνει από την ασφαλή συνθήκη του σχολικού εγχειριδίου και εμπλέκει τη σχολική τάξη σε πολύπλοκες διαδικασίες ιστορικής μάθησης χωρίς να είναι προβλέψιμη η έκβαση της διδακτικής παρέμβασης (Stearns, 1993: 93, Yeager&Wilson, 1997: 122).

Ο Keith Barton (2002: 3) υποστηρίζει ότι ενώ ολοένα και περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τη χρήση των πηγών δεν κατανοούν απόλυτα τη χρησιμότητα του εγχειρήματος και ακολουθούν, σε πολλές περιπτώσεις, διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές που καθιστούν τη χρήση των ιστορικών πηγών αυτοσκοπό της διδασκαλίας χωρίς να εστιάζουν στον τρόπο ανάλυσης των πηγών και στη σημασία της ακολουθούμενης μεθοδολογικής διαδικασίας.

Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα η παρουσία των ιστορικών πηγών στα σχολικά εγχειρίδια είναι διακοσμητική ή εξυπηρετούν μια δικανική συνηγορία της ιστορικής αφήγησης. Ο αντίλογος *«αναπτύσσεται στη βάση της προσωπικής άποψης και όχι της τεκμηριωμένης θέσης. Προβάλλει την προσωπική εμπειρία, χωρίς ωστόσο αυτή να προκύπτει από τις συγκριτικές μαθησιακές προσεγγίσεις. Εφευρίσκει, όταν πρόκειται για τις πηγές, τα παιδιά ως υποκείμενα μάθησης, γίνεται στην περίπτωση αυτή μαθητοκεντρικός και παραμένει δασκαλοκεντρικός σε όλες τις υπόλοιπες. Επιχειρηματολογεί στο όνομα των δυσκολιών που έχουν τα παιδιά να χειριστούν τις πηγές, χωρίς αυτό να προκύπτει από παιδαγωγική εμπειρία ή θεωρητική αναζήτηση»* (Ρεπούση 2004b: 81-82).

2.2.4.1.2 Προβλήματα αξιοποίησης των πηγών που εδράζουν στους ίδιους τους μαθητές

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά την αξιοποίηση των ιστορικών ντοκουμέντων για την οικοδόμηση της ιστορικής γνώσης συναρτώνται από τη νοητική ικανότητά τους να ανταποκριθούν σε μία, ομολογουμένως, πολύπλοκη και δύσκολη εργασία (Edmunds, 2006: 6-12), από την αναγνωστική επάρκεια ή τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες (Μελάς, 1999: 66-69, Sebba, 2000: 60-63), από τις αντιλήψεις και τις ιδέες που φέρουν για το παρελθόν και την ιστορία, οι οποίες αποτρέπουν από τα βασικά στοιχεία της ιστορικής διερεύνησης (Fines, 2002: 64), από την απουσία της απαραίτητης προηγούμενης ιστορικής γνώσης (Fines, 2002: 16-17, Barton&Levstik, 2004: 195-196), από την άγνοια του ιστορικού πλαισίου δημιουργίας των ιστορικών πηγών (Gradwell, 2005: 8-9) και την αφελή διαπίστωση ότι τα υποκείμενα μάθησης μπορούν να κατανοήσουν το παρελθόν με τη χρήση της ιστορικής φαντασίας (Husbands, 1996: 63). Συχνά η αφήγηση ταυτίζεται με τις μαρτυρίες, τα γεγονότα και την ιστορική αλήθεια (Haydn, 2001: 7-8).

Επιπλέον, τα προβλήματα με τη χρήση των πηγών δεν εδράζονται μόνο στην ικανότητα των μαθητών να εμπλακούν κριτικά με το υλικό, αλλά και στην αντίσταση και στην απροθυμία τους να συμμετάσχουν σε μια πολύπλοκη απαιτητική διαδικασία οικοδόμησης της ιστορικής γνώσης (Sandwell, 2003: 169-170, Lee, 2006: 95-96). Ο Milson (2002) υποστηρίζει ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν το μονοπάτι της λιγότερης δυνατής αντίστασης, όταν αναζητούν τρόπους για την κατασκευή της ιστορικής γνώσης, παρά ψάχνουν για μια πιο περίπλοκη κατανόηση του θέματος. Ο Barton (2002) αναφέρει ότι οι μαθητές αντί να αξιολογήσουν μια πληροφορία αναζητούν στο διαδίκτυο μια έτοιμη λύση (Milson και Barton, όπως αναφέρονται στο Sandwell, 2003: 170). Και στο πρόγραμμα «Youth and History» σημειώνεται αυτή η απροθυμία, καθώς σε ερώτηση σχετικά με το βαθμό ευχαρίστησης κατά την αξιοποίηση των

ιστορικών πηγών οι απαντήσεις των μαθητών περιορίστηκαν σε ένα μέσο όρο 3.14/5 (Angvik&Borries, 1997: 397-400, Borries 2000: 249-252)

Παρά λοιπόν τα θετικά ερευνητικά πορίσματα για την εμπλοκή των υποκειμένων μάθησης στις ιστορικές πηγές παραμένουν οι αμφισβητήσεις για την αποτελεσματικότητα τέτοιων διαδικασιών με αποτέλεσμα να δίνονται ελάχιστες ευκαιρίες αξιοποίησης (Levesque, 2008: 5-9). Μέρος των αδυναμιών που σημειώνονται συσχετίζονται με τις προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες των παιδιών και την παγιωμένη πρακτική του σχολικού εγχειριδίου (Levesque, 2008: 14). Σπάνια τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να εμπλακούν σε δραστηριότητες διερευνητικής μάθησης, με την αξιοποίηση και την ανάλυση τεκμηρίων και την εξαγωγή δικών τους συμπερασμάτων από ερμηνείες και επιχειρήματα που τα ίδια δημιουργούν (VanSledright 2002: 69, 129).

Παιδιά που ξοδεύουν μεγάλο μέρος του χρόνου τους ακούγοντας παραδόσεις και μελετώντας τα σχολικά εγχειρίδια δεν μπορούν ξαφνικά να εμπλακούν σε πολύπλοκα θέματα του παρελθόντος χρησιμοποιώντας αντικείμενα και εργαλεία που χρησιμοποιούν οι ιστορικοί (Levesque, 2008: 17-18). Συχνά όμως η δυσκολία των μαθητών να κατανοήσουν τη σχέση μεταξύ των τεκμηρίων και των ιστορικών αφηγήσεων προέρχεται από την έκθεσή τους μόνο σε μια πλευρά της ερευνητικής εργασίας. Συνήθως περιορίζονται στην ανάλυση και αξιολόγηση ιστορικών πηγών χωρίς να εμπλέκονται με άλλα κρίσιμα στοιχεία της ιστορικής διερεύνησης, όπως η δημιουργία ερωτημάτων ή η δημιουργία των δικών τους ιστορικών αφηγήσεων, στην προοπτική αντιμετώπισης της δυσκολίας, της πολυπλοκότητας ή της αμφιβολίας σύμφωνα με τον John Dewey, ως σημαντικού βήματος της στοχαστικής σκέψης (John Dewey όπως αναφέρεται από τον Τσιβά Α. 2009: 74). Επίσης θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη και οι ιδέες των παιδιών για την ιστορία ως επιστήμη, οι οποίες τις περισσότερες φορές είναι διαισθητικού χαρακτήρα στη βάση των

παροντικών ενδιαφερόντων και αντιλήψεων περί του παρελθόντος και της ιστορίας (Lee&Ashby, 2000: 204-207).

Η αξιοποίηση των ιστορικών πηγών πλέον στην τάξη είναι μια πραγματικότητα. Παρά τα όποια προβλήματα και τις αντιρρήσεις τα ιστορικά ντοκουμέντα αποτελούν πλέον μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι λοιπόν απαραίτητη η υποβοήθηση των μαθητών και μαθητριών στην απόκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων για την προσέγγιση των «πηγών». Επιτακτική προς αυτή την κατεύθυνση κρίνεται η ανάγκη των εκπαιδευτικών να κατανοήσουν τις λειτουργίες της διερευνητικής μάθησης και του τρόπου που τα υποκείμενα μάθησης οικοδομούν την ιστορική γνώση και αναπτύσσουν την ιστορική τους σκέψη (Levstik&Barton, VanSledright, Mucher όπως αναφέρονται στο Τσιβάς 2009: 75). Κατά τον VanSledright (2004: 230) η συνεχής ενασχόληση με τις πηγές και η αναγκαία υποβοήθηση από πλευράς των εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσει σε μια μεγάλη επιστημολογική στροφή στο πως οι μαθητές κατανοούν το παρελθόν και διαμορφώνουν τις σχέσεις τους με την ιστορία.

2.2.5 Οι ιδέες των μαθητών για τη χρήση των ιστορικών πηγών

Οι ιστορικές πηγές λοιπόν εισήχθησαν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθητές δείχνουν προτίμηση προς τις πρωτογενείς πηγές καθώς τις θεωρούν πιο αξιόπιστες, διαμορφώνουν αυθεντικό περιβάλλον μελέτης και διευκολύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία (VanSledright, 1998:16-17, Lee, 2004: 138-139). Αντίθετα δείχνουν λιγότερη προτίμηση στις δευτερογενείς πηγές, καθώς τις θεωρούν βαρετές με πολλά ονόματα και χρονολογίες, και επειδή στερούνται των απαραίτητων δεξιοτήτων ανάλυσης παραμένουν παθητικοί αναγνώστες (Γατσώτης, 2004: 58).

Πολλές είναι επίσης και οι ερευνητικές προσεγγίσεις για την αξιοποίηση των εικονιστικών ιστορικών πηγών, ιδίως με παιδιά μικρότερης ηλικίας. Η

ενασχόληση με το ποικίλο εικονιστικό υλικό επιτρέπει την απόκτηση των αναγκαίων δεξιοτήτων κατανόησης (Felten, 2006: 1375-1376), αλλά και πραγματολογική γνώση της ιστορικής περιόδου και των θεμάτων που εξετάζονται, με τρόπο ελκυστικό παρακάμπτοντας τις γλωσσικές δυσκολίες που συχνά εμφανίζονται με την αξιοποίηση γραπτών πηγών (Booth, όπως αναφέρεται από τον Σκουρό 1991:64). Η αξιοποίηση εναλλακτικού προς τις γραπτές πηγές ιστορικού υλικού όπως είναι οι εικόνες, έργα τέχνης, αντικείμενα, και εκδοχές του υλικού πολιτισμού αποτελεί μια σημαντική παράμετρο για την ενασχόληση των παιδιών με τα ίχνη του παρελθόντος, και την επικοινωνία με όψεις της ανθρώπινης εμπειρίας (Pappas, 1993: 100-102, Νάκου, 2000: 131). Εικονιστικές και πολυτροπικές αναπαραστάσεις, όπως εικόνες, χρονογραμμές, σχεδιαγράμματα, μπορούν να αξιοποιηθούν για την παρουσίαση διαφορετικών ιστορικών φαινομένων και σχέσεων, καθώς συνεισφέρουν στο συντονισμό της πληροφορίας και στην οικοδόμηση πιο ευέλικτης γνώσης (Prangmsma, 2007: 1-5).

Αν και αναγνωρίζεται η χρησιμότητα και η προτεραιότητα των οπτικών πηγών στην πραγμάτευση των καταλοίπων του παρελθόντος, συχνά χρησιμοποιούνται ως εικονογραφήσεις παρά ως πλούσιο πληροφοριακό μέσο συλλογισμού του παρελθόντος (Tally&Goldenberg, 2005: 4). Παρά τον κατακλυσμό των οπτικών πληροφοριών τα παιδιά δεν έχουν οικειοποιηθεί τις λειτουργίες της σύγχρονης οπτικοακουστικής κουλτούρας και αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την πραγμάτευσή τους, καθώς θεωρούνται πιο εύκολα προσπελάσιμες, αφιερώνουν λιγότερο χρόνο κατά την επεξεργασία τους απ' ότι με τα γραπτά ντοκουμέντα, και κυριαρχεί ο μύθος της «φωτογραφικής αλήθειας» που επιτείνει τις δυσκολίες της ιστορικής κατανόησης (Burke, 2003: 47-49, Felten, 2006: 1384-1385).

Η χρησιμότητα της ιστορικής πηγής συνδέεται και πολλαπλασιάζεται από το πληροφοριακό υλικό που φέρει (Goldman, 2004: 328) και δεν αξιοποιείται ως το δομικό στοιχείο της ερευνητικής εργασίας με στόχο την

επίτευξη ενός καλύτερου τρόπου κατανόησης, στο πλαίσιο μιας κοινότητας μάθησης (Gabella, 1994: 360-363, Seixas, 1996: 75). Συχνά οι μαθητές δεν κατανοούν τον τεκμηριωτικό ρόλο των ιστορικών πηγών στη δημιουργία των ιστορικών αφηγήσεων, καθώς υποστηρίζουν ότι η ιστορική γνώση είναι το αποτέλεσμα της προφορικής μετάβασης από γενιά σε γενιά (Barton, 2001: 98, VanSledright, 2004: 230-233). Τα παιδιά διαβάζουν όλα τα κείμενα με τον ίδιο τρόπο και δεν λαμβάνουν υπόψη τους τον διαμεσολαβητικό χαρακτήρα των τεκμηρίων, αναδεικνύοντας τα κίνητρα, τις προθέσεις και την προοπτική των δημιουργών τους (VanSledright, 2002: 108-113).

Στην προοπτική της «αντικειμενικότητας» οι μαθητές εκλαμβάνουν την αξιοπιστία της πηγής ως μιας κλειστής και αδιαπραγμάτευτης πραγματικότητας (Lee, 2005: 40-41, Barca, 2005: 69-70 και 79). Ταυτίζουν την ιστορία με την απόλυτη γνώση και όχι με τις διαδικασίες έρευνας και ερμηνείας και δεν κατανοούν την αναγκαιότητα ένταξης των ιστορικών πηγών στο ευρύτερο ιστορικό περιεχόμενο (Κάββουρα, 2004: 43). Η αξιοπιστία και η προκατάληψη των ιστορικών πηγών κατανοείται στο πλαίσιο προσέγγισης της απόλυτης αλήθειας (Wineburg όπως αναφέρεται στο Τσιβάς Α.2009: 58) που οδηγεί στην απόρριψη των τεκμηρίων που δεν πληρούν τη συνθήκη αυτή, ενώ η εννόηση της πολλαπλότητας των ιστορικών αφηγήσεων οδηγεί σε μια χαοτική πρόσληψη όλων των πιθανών εκδοχών στο πλαίσιο απόλυτου σχετικισμού και αβεβαιότητας (vonHeyking, 2004⁵), εξαιτίας της απομόνωσης των ιστορικών πηγών ως αντικειμένων που πρέπει να αξιολογηθούν και να εξηγηθούν, και όχι ως ενός οργανικού συνόλου τεκμηρίων στο πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας (Barton&Levstik, 2004: 192-193, Goldman, 2004: 320-325).

Στο πλαίσιο της αξιολόγησης του προγράμματος «The Schools Council History 13-16 Project», ο Shelmit (1987: 226-230) διακρίνει τέσσερα ιεραρχικά

⁵Ηλεκτρονικό άρθρο, διαθέσιμο στο www.educ.ualberta.ca/css/Css_39_1/ARheiking_historical_thinking_current_research.html

επίπεδα ανάλυσης των ιδεών των παιδιών σχετικά με τις πηγές και τη φύση της εργασίας του ιστορικού:

1. Επίπεδο 1: Η γνώση του παρελθόντος είναι δεδομένη. Οι μαθητές δεν προβάλλουν καμιά προβληματική για τον τρόπο γνώσης του παρελθόντος. Οι πηγές ισοδυναμούν με την ιστορική γνώση. Το παρελθόν ομιλεί από μόνο του. Στο επίπεδο αυτό ο Shelmit εντοπίζει τρία σημαντικά προβλήματα. Το πρώτο έχει να κάνει με την αδυναμία διάκρισης της πληροφορίας από τη γνώση. Το δεύτερο αναφέρεται στην αποδοχή της γνώσης του παρελθόντος ως δεδομένης και το τρίτο στην αντιμετώπιση των πηγών με παρόμοιο τρόπο με τα αφηγηματικά κείμενα των εγχειριδίων.
2. Επίπεδο 2: Τα τεκμήρια αποτελούν προνομιακή πληροφορία για το παρελθόν. Η εννοιολογική κατανόηση των τεκμηρίων είναι ακόμα ανεπαρκής. Οι μαθητές και οι μαθήτριες αναγνωρίζουν ότι το παρελθόν δεν ομιλεί μονοσήμαντα, αλλά δεν μπορούν να διακρίνουν τις διαφορές μεταξύ πρωτογενών και δευτερογενών πηγών και να διαφοροποιήσουν τις έννοιες τεκμήριο και πληροφορία. Συγχέουν την αυθεντικότητα με την αξιοπιστία και δεν αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα της κριτικής επεξεργασίας των τεκμηρίων ως βάση για την ανακατασκευή του παρελθόντος.
3. Επίπεδο 3: Τα τεκμήρια είναι η βάση των ιστορικών αφηγήσεων. Οι μαθητές διακρίνουν τα τεκμήρια από τις πληροφορίες, αναγνωρίζουν την αβεβαιότητα της ιστορικής γνώσης και κατανοούν την κριτική προσέγγιση των τεκμηρίων στην προσπάθεια περιορισμού της αβεβαιότητας της ιστορικής γνώσης.
4. Επίπεδο 4: Συνειδητοποίηση της ιστορικότητας των τεκμηρίων. Η ιστορία αποτελεί διαδικασία ανακατασκευής του παρελθόντος, καθώς οι μαθητές αναγνωρίζουν τη σημασία των ιστορικών συμφραζομένων της πηγής και της ερμηνείας της καθώς και τη συσχέτιση των αιτιακών σχέσεων με τις

προτεινόμενες ερμηνείες. Δεν μπορούν να αξιοποιήσουν τις δευτερογενείς πηγές και να κατανοήσουν το κοινωνικό πλαίσιο της παραγωγής τους.

2.2.5.1 Το πρόγραμμα CHATA

Στα πλαίσια του ερευνητικού προγράμματος Concepts of History and Teaching Approaches(CHATA), τα ευρήματα για τη διδακτική αξιοποίηση των ιστορικών πηγών διακρίνουν τρία στάδια προόδου της κατανόησης της ιστορίας ως επιστήμης:

A. Μια αδιαμφισβήτητη αποδοχή του παρελθόντος, όπου ερωτήσεις για τεκμήρια και ερμηνεία απλά δεν αναφύονται. B. Μια πρώτη επίγνωση της φύσης των τεκμηρίων που επιτρέπουν κάποια μορφή επερώτησης επί των ιστορικών αφηγήσεων. Γ. Μια πλήρη κατανόηση ότι η ιστορία είναι ένα ερμηνευτικό εγχείρημα κατά το οποίο οι ερευνητές αποσκοπούν στην ανοικοδόμηση του παρελθόντος εργαζόμενοι με ελλιπή τεκμήρια στη βάση κριτηρίων (Osborne, 2006: 104-107). Ο Peter Lee (2000) αρνείται ότι αυτή η τριπλή ακολουθία συνιστά είδος αναπτυξιακής ιεραρχίας (Seixas, 2008: 17).

Οι Lee&Ashby (2000: 216) δεν βρίσκουν ότι η ιστορική γνώση και κατανόηση πρέπει να ακολουθήσουν μια ακολουθία βημάτων. Ο Ashby (2006: 126) υποστηρίζει ότι «στο πλαίσιο αυτών των ευρημάτων καθώς και άλλων σχετικών ερευνών, υποστηρίζεται ότι η εστίαση της εργασίας στη σχολική τάξη πρέπει να απομακρυνθεί από τη συνήθη ανάκριση των πηγών, που χαρακτηρίζεται ως εργασία πηγών και αντιμετωπίζεται ως δεξιότητα που αποκτάται με πρακτική εξάσκηση, και να επικεντρωθεί στην καλλιέργεια της έννοιας της ιστορικής μαρτυρίας. Η κατανόηση της φύσης του εν λόγω υλικού είναι προφανώς ένα ουσιαστικό πρώτο βήμα, εάν οι μαθητές πρόκειται να υπερβούν την επεξεργασία αυτών των πηγών με βάση την επιφανειακή τους σημασία και να αναγνωρίζουν ότι η φύση μιας πηγής καθορίζει τον τρόπο με τον

οποίο μπορεί ή δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μαρτυρία στο πλαίσιο μιας δεδομένης έρευνας».

Παρά τις σημαντικές ερευνητικές εργασίες, το μάθημα της ιστορίας παραμένει ένα βαρετό γνωστικό αντικείμενο για την πλειονότητα των μαθητών και μαθητριών που αφορά κατά βάση την απομνημόνευση της κυρίαρχης ιστορικής αφήγησης και αποτρέπει την ενεργό συμμετοχή των υποκειμένων σε διαδικασίες διερευνητικής μάθησης, οικοδόμησης ιστορικής γνώσης και παραγωγής νοήματος. (Ρεπούση, 2007: 284).

2.2.6 Η υποκειμενικότητα της διδακτικής της Ιστορίας

Από τα παραπάνω πηγάζει ότι εξαιτίας της σχεδόν αναπόφευκτης υποκειμενικότητας, κατά μια προσέγγιση, η Ιστορία δεν μπορεί να χαρακτηριστεί αυστηρά ως επιστήμη. Για την άρση της υποκειμενικότητας που δυσχεραίνει την αποδοχή της Ιστορίας ως επιστήμης, καλή είναι η χρήση και ο αυστηρός έλεγχος των ιστορικών πηγών (Αγγελάκος, 2004: 50-52, Μαυροσκούφης, 2005: 10-14). Για να επιτευχθεί αυτό, απαιτείται:

- α. Η χρήση πηγών διαφορετικής προέλευσης.
- β. Η χρήση πηγών που μας δίνουν την δυνατότητα να περνάμε σε άλλες πηγές.
- γ. Η έρευνα του είδους της πηγής.

Δύο από τις σπουδαιότερες διδακτικές αρχές πάνω στις οποίες βασίζεται η Ιστορία είναι οι εξής (Κόκκινος, 2006: 54, Bloch, 1994: 80-83, Karr, 1995: 12-15): Πρώτον ξεκινάμε τη διδασκαλία από την εμπειρία των παιδιών, διότι αυτό είναι και το μόνο χειροπιαστό πράγμα που διαθέτουμε. Η αναφορά στο παρελθόν μπορεί μερικές φορές να είναι πολύ αφηρημένη. Το παιδί με κατάλληλες ερωτήσεις, και φανταζόμενο τον εαυτό του μέσα στην χωροχρονική συνέχεια μπορεί να ζωντανέψει την ιστορική πραγματικότητα, και μόνο τότε να την αντιληφθεί και να την κατανοήσει. Δεύτερη σημαντική αρχή είναι η «χρονική εκκίνηση». Πρέπει να ξεκινάμε από το σήμερα, να πηγαίνουμε πίσω

στο χρόνο και να επιστρέφουμε στο σήμερα, πλουσιότεροι σε γνώσεις, εμπειρία και κριτική ικανότητα.

Οι πηγές δεν ομιλούν από μόνες τους αλλά καθίστανται μαρτυρίες του παρελθόντος μόνο όταν ερωτηθούν κατάλληλα (Dickinson, Gard&Lee, όπως αναφέρονται από τον Τσιβά Α. 2009: 11). Τα ιστορικά ερωτήματα ενδυναμώνουν την εργασία με τις πηγές (Barton, 2001: 95), καθώς αποτελούν θεμελιώδη συνθήκη πραγμάτευσής τους (Ashby, Lee&Shelmit, 2005: 83-84). Μέσα λοιπόν από τα ερωτήματα οι ιστορικές πηγές γίνονται εργαλεία της μαθητικής τάξης. Στην εκπαιδευτική πράξη διακρίνονται τρία είδη ιστορικών ερωτημάτων:

- Το ανοικτό ιστορικό ερώτημα, που τίθεται από τη σχολική τάξη και είναι αυτό που οργανώνει τις ιστορικές αναζητήσεις, διαδικασία που υιοθετείται με τη μέθοδο project.
- Το καθοδηγούμενο ιστορικό ερώτημα, που προκύπτει μέσα από την ενασχόληση της σχολικής τάξης με ένα ιστορικό θέμα σε κατάλληλο διδακτικό περιβάλλον που δημιουργείται από τον εκπαιδευτικό.
- Το δεδομένο ιστορικό ερώτημα, που τίθεται στη σχολική τάξη μαζί με τις σχετικές κατευθύνσεις για την απάντηση από τον εκπαιδευτικό, το σχολικό εγχειρίδιο ή την ηλεκτρονική εφαρμογή (Ρεπούση, 2004α: 103).

Εναλλακτικά, το διφορούμενο των ιστορικών πηγών και η γενικότερη υποκειμενικότητα της Ιστορίας μπορεί όμως και να έχει θετικό αντίκτυπο στην εκπαίδευση των παιδιών. Αν και ενδεχομένως να μην ενδείκνυται για μικρότερες ηλικίες, καθώς από παιδαγωγικής απόψεως τα παιδιά αυτά συνήθως εκφράζονται με απόλυτους όρους (άσπρο – μαύρο), τα παιδιά μεγαλύτερων ηλικιών μπορούν να επωφεληθούν από τη γνωριμία τους με το γκρίζο ή το πολύχρωμο που εντέλει αποτελούν τις αποχρώσεις της πραγματικότητας. Ο Barton (2001: 89-106), σύμφωνα με μελέτη που διεξήγαγε σε δύο χώρες (ΗΠΑ και Β. Ιρλανδία), σχολιάζει ότι μια μορφή της υποκειμενικότητας είναι ο τρόπος

που γίνεται αντιληπτή η ιστορία από άλλους πολιτισμούς. Χρησιμοποιώντας την ιστορία του Μάρτιν Λούθερ Κίνγκ ως σημείο αναφοράς, ο αρθρογράφος μελέτησε την αντίληψη δύο παιδιών της τετάρτης τάξης σε δύο διαφορετικές χώρες.

Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε είναι ότι για το παιδί από τις ΗΠΑ, η ιστορία του Κίνγκ αποτελεί τμήμα της ταυτότητας του, συντελεί στην αίσθηση του ανήκειν, ενώ για το παιδί από τη Β. Ιρλανδία αποτελεί τμήμα της περιέργειας του για την διερεύνηση μιας διαφορετικής κουλτούρας (Barton, 2001: 90). Και στις δύο περιπτώσεις, τα παιδιά θεωρούσαν τους εαυτούς τους ενεργούς μαθητές της ιστορίας, ενώ επέδειξαν ιστορική γνώση και σκέψη όμοια μεταξύ τους (με το παιδί από τη Β. Ιρλανδία να είναι πιο πραγματιστής, λόγω της πολιτικής κατάστασης) και παράλληλα διαφορετική από των ενηλίκων. Ως πρωταρχικές πηγές ενημέρωσης αναφέρθηκαν συγγενικά πρόσωπα, ενώ περαιτέρω πηγές ενημέρωσης αποτελούσαν τα ΜΜΕ και τα αρχαιολογικά ευρήματα αντίστοιχα, τα οποία απουσιάζουν από τα εδάφη των ΗΠΑ για προφανείς λόγους (Barton, 2001: 93-95).

Ως συνέπειες αυτής της έρευνας απορρέουν τρεις όψεις της υποκειμενικότητας που θα αναλυθούν στη συνέχεια. Η πρώτη σχετίζεται με το φαινόμενο της χιονόμπαλας (snowball phenomenon), το οποίο μπορεί να έχει ενδεχομένως αρνητικά αποτελέσματα κατά τη διδασκαλία της ιστορίας από τις πηγές, καθώς μπορεί να αλλοιώσει τη φυσιολογικά αναμενόμενη ροή σκέψης των μαθητών. Υπάρχει διαθέσιμη εκτενής βιβλιογραφία για τις εξελικτικές θεωρίες των Vygotsky και Rogoff που αντιτίθενται στο φαινόμενο της χιονόμπαλας και κατά συνέπεια δεν χρειάζεται περαιτέρω ανάλυση τους εδώ.

Το φαινόμενο της χιονόμπαλας βασίζεται στη θεωρία του γνωστού ρώσου παιδοψυχολόγου Bakhtin, κατά την οποία ένα εκτεταμένο επιχείρημα χωρίζεται σε στρατηγήματα (stratagems), προκειμένου να πεισθεί ο συνομιλητής. Κατά συνέπεια, όταν ένα επιχείρημα χρησιμοποιηθεί στην τάξη

από ένα μαθητή και λάβει θετικό χαρακτηρισμό από το διδάσκοντα, οι πιθανότητες να χρησιμοποιηθεί και από συμμαθητές αυξάνονται εκθετικά. Σαφώς, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η κατανόηση του στρατηγήματος ώστε να είναι δυνατή η χρήση του. Υπό ορισμένες συνθήκες, ο διδάσκων μπορεί και οφείλει να παρεισφρέει στη συζήτηση των μαθητών, προκειμένου να μπορεί να εισάγει τεχνητές διαφοροποιήσεις στα επιχειρήματα που χρησιμοποιούν οι μαθητές (Anderson, 2001: 42-46).

Δεύτερο και συναφές είναι το θέμα της προηγούμενης γνώσης σύμφωνα με τους Bransford και Johnson (όπως αναφέρονται από τον Τσιβά Α. 2009: 216), οι οποίοι τη θεωρούν σημαντική κατευθυντήριο για τη μάθηση και τη μνήμη. Η προηγούμενη ή προϋπάρχουσα μνήμη, και η συνεργασία ή συνύπαρξη της με άλλες μεταβλητές, όπως επίσης και η ποσοτική της μέτρηση, αποτελούν ένα μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας που δεν έχει λάβει εκτεταμένη προσοχή. Σύμφωνα λοιπόν με αυτούς τους ερευνητές, η ποιότητα και το εύρος της προϋπάρχουσας γνώσης είναι ταυτόχρονα υποκειμενική και επιδεχόμενη κατάτμησης με βάση το κριτήριο του τομέα-domain (λχ. φυσική, βιολογία, αρχαία ελληνικά) και του θέματος-topic (λχ. νευτώνεια φυσική, μονοετή φυτά, το απαρέμφατο).

Με βάση αυτή τη κατάτμηση της προϋπάρχουσας γνώσης, η υποκειμενικότητα υπεισέρχεται ως το ποσό ή ποσοστό γνώσεων που κατέχει ένα άτομο σχετικά με μια ευρεία γκάμα θεμάτων. Δεν αποκλείεται δηλαδή το ενδεχόμενο ο μαθητής να έχει ευρεία κατοχή γνωστικών πεδίων και παράλληλα να παρουσιάζει έλλειψη στη γνώση συγκεκριμένων θεμάτων επί αυτών. Έτσι μπορεί να γνωρίζει για την Ελληνική Επανάσταση, αλλά να έχει παντελή άγνοια των γεγονότων που εκτυλίχθηκαν μεταξύ 1822-1823. Το δείγμα περιπλέκεται ακόμη περισσότερο αν λάβουμε υπόψη την ελλιπή ή λανθασμένη προϋπάρχουσα γνώση που ενδεχομένως έχει αποκομίσει ο μαθητής σε μικρή ηλικία, γεγονός που υποβιβάζει την εκπαιδευτική διαδικασία, περισσότερο από

την περίπτωση κατά την οποία η προϋπάρχουσα γνώση απουσιάζει ολοκληρωτικά (Shapiro, 2004: 160-161).

Το τρίτο και τελευταίο σημείο, που σχετίζεται παράλληλα με τις εθνοθεωρίες και ενισχύει την υποκειμενικότητα, είναι η παρουσία, δημιουργικότητα και λειτουργία των δρώντων (μαθητές και εκπαιδευτικοί) εντός του σκόπιμου περιβάλλοντος (purposive environment), εν προκειμένω του μαθησιακού. Προκειμένου να θεωρήσουμε τη φύση αυτού του περιβάλλοντος χρειάζεται μια ξεκάθαρη, συνεκτική αναπαράσταση των κοινωνικών δομών και διαδικασιών, μια «μικρογραφία της κοινωνίας». Ωστόσο, η συμπερίληψη του ανθρώπινου παράγοντα, της κατ' εξοχήν έκφρασης της υποκειμενικότητας, είναι η μέγιστη δυσκολία αυτού του εγχειρήματος. Σε αντίθεση με τους χρησιμοποιούμενους «χάρτες εδάφους» (terrain maps), ο Cole (1996: 135-148) προτιμά τον όρο «ύφανση» του μαθησιακού περιβάλλοντος (weaving of learning environment), προκειμένου να αποδώσει μια πιο ρευστή, δυναμική μορφή.

Δεδομένου ότι η Ιστορία, σε αντίθεση με οποιαδήποτε άλλη επιστήμη, είναι ευρύτατη και επιδεικνύει μεγαλύτερη πληθώρα προκλήσεων εξ αιτίας και της «συγγραφικής ορατότητας» και της - λίγο-πολύ - τυχαίας επιβίωσης των ιστορικών κειμένων που σώζονται σήμερα, απαιτείται η εκτεταμένη χρήση πλήθους αναλυτικών και περιβαλλοντικών δεξιοτήτων εκ μέρους των εμπλεκομένων σε αυτή, προκειμένου να γίνει κατανοητή. Δηλαδή, προκειμένου οι μαθητές να κατανοήσουν την ιστορία ως επιστήμη, είναι απαραίτητο να υπερβούν τα στενά όρια που επιβάλλει το σύγχρονο σχολικό περιβάλλον (Anderson&Day, 2005: 340).

2.2.7 Σχετικά με τη διδασκαλία της ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Τα πορίσματα της γνωστικής ψυχολογίας, που αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1970, με κυριότερο εκπρόσωπο της τον Piaget, απομάκρυναν τη χρήση και

την αξιοποίηση των ιστορικών πηγών στην εκπαίδευση. Η προσέγγισή τους θεωρήθηκε σύνθετη και απαιτητική διαδικασία καθώς απαιτούνται πολύπλοκες διανοητικές δραστηριότητες (Husbands, 1996: 8). Οι ερμηνείες της αναπτυξιακής θεωρίας των σταδίων (Wineburg όπως αναφέρεται από τον Doolittle 2004: 512), υποχρεώνουν σε μια μαθησιακή διαδικασία παθητικής απομνημόνευσης χωρίς τη δυνατότητα κατανόησης των αιτιωδών αρχών και συσχετίσεων (Goldman, 2004: 344-346).

Κατά τη δεκαετία του 1990 οι σημαντικές αλλαγές στο χώρο της ιστοριογραφίας, της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής, ανατρέπουν τις αντιλήψεις και τις πρακτικές ως προς τη διδακτική αξιοποίηση των ιστορικών πηγών. Νέες έρευνες αποδεικνύουν ότι οι μαθητές κάθε ηλικίας μπορούν, αν διδαχθούν και παρακινηθούν με τον κατάλληλο τρόπο, να χρησιμοποιούν εκλεπτυσμένες και περίπλοκες ιδέες κατά την ανάπτυξη της σκέψης τους γύρω από θέματα που αφορούν στο παρελθόν (Goldman, 2004: 346). Ο Booth (όπως αναφέρεται από τον Μελά 1999: 68) αναφέρει: *«θα ήταν απλοϊκό να ισχυρισθώ ότι η χρήση των πηγών, η εργασία στο τοπίο, η υπόδηση ρόλων και η συζήτηση στην τάξη εγγυώνται ότι οι μαθητές οδηγούνται σε αυθεντική ιστορική σκέψη, αλλά είναι απαραίτητα συστατικά τα οποία επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να δημιουργήσουν συνθήκες όπου τα παιδιά δραστηριοποιούνται χωρίς του περιορισμούς των επιπέδων σκέψης ή τυπικών νοητικών λειτουργιών... Έχουμε τα υλικά, έχουμε τις διδακτικές μεθόδους, έχουμε τους μαθητές, ας αδράξουμε την ευκαιρία να καταστήσουμε την ιστορία ένα αξιόλογο αντικείμενο για τα παιδιά».*

Σε γενικές γραμμές, διαπιστώνεται από πολλές έρευνες ένας προβληματισμός για το μάθημα της ιστορίας, αναφορικά με την ποιότητα και την προσπάθεια ενίσχυσης του γνωστικού αντικειμένου, η οποία επιχειρείται μέσα από ποικίλες δραστηριότητες, κοινά χαρακτηριστικά των οποίων είναι η αξιοποίηση της επαγωγικής – διερευνητικής μεθόδου, ο καθοδηγούμενος

διάλογος, η ενεργοποίηση των μαθητών και γενικότερα η εφαρμογή μικτών μοντέλων στο σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας (ΥΠΕΠΘ, 1998: 15).

Θα πρέπει δε να αναφερθεί ότι πορίσματα της διδακτικής έρευνας αναφορικά με το μάθημα της Ιστορίας υπάρχουν σε πολλές έρευνες (Μαυροσκούφης, 2005: 270). Μεταξύ αυτών των πορισμάτων ξεχωρίζουν οι ακόλουθες διαπιστώσεις: οι εκπαιδευτικοί δεν προγραμματίζουν μακροπρόθεσμα τη διδασκαλία τους, η αφήγηση αποτελεί τη συχνότερα αξιοποιούμενη μορφή διδασκαλίας, τα χρησιμοποιούμενα εποπτικά μέσα είναι ελάχιστα (συνήθως χάρτης) και γενικότερα η διεξαγωγή της διδασκαλίας είναι βιβλιοκεντρική και αποβλέπει στην αφομοίωση των ιστορικών γνώσεων που περιέχονται στο βιβλίο (Ξωχέλλης 1987: 33-38, Μαυροσκούφης 2006: 19-29).

Κάποιες άλλες, περιορισμένου δείγματος, εμπειρικές έρευνες, από τις διαπιστώσεις των οποίων αναδύονται υπαινικτικές αναφορές στη διδακτική πράξη καταγράφουν απόψεις μαθητών και φοιτητών, εστιάζουν στη διαμόρφωση ιστορικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης ή ερευνούν δομικά στοιχεία της διδασκαλίας (π.χ. αξιολόγηση του μαθήματος, των αναλυτικών προγραμμάτων και των περιεχομένων των βιβλίων) (Ξωχέλλης, 1987: 114). Παράδειγμα της πρώτης περίπτωσης αποτελεί μια εμπειρική έρευνα του 1997 που διερεύνησε τις στάσεις των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαπίστωση ότι το μάθημα της Ιστορίας είναι αρκετά δημοφιλές, ενώ πρώτη στην προτίμηση των μαθητών έρχεται η διδασκαλία της Σύγχρονης Ιστορίας (Μαυροσκούφης, 1997: 70-83).

Από ανάλογη έρευνα που απευθυνόταν σε φοιτητές ξεχωρίζει η διαπίστωση ότι στη συνείδησή τους έχει εγχαραχθεί η παραδοσιακή αντίληψη για την Ιστορία (εθνοκεντρισμός, διδακτισμός, προτεραιότητα στην πολιτική – διπλωματική Ιστορία κ.ά.), ενώ οι γνώσεις τους για την ευρωπαϊκή και παγκόσμια Ιστορία είναι ελάχιστες. *«Αξίζει να αναφερθεί, επίσης, μια βασική διαπίστωση που προέκυψε από τις γραπτές απαντήσεις που έδωσαν μαθητές*

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο μιας πρόσφατης (2004) μελέτης περίπτωσης στο μάθημα της Ιστορίας: στα κείμενα των μαθητών κυριαρχούν παρανοήσεις, προβολές ιδεών του παρόντος στο παρελθόν, παρωχημένες ιδέες, αδυναμίες αιτιολόγησης και «έλλειμμα τεκμηρίωσης» (Μαυροσκούφης, 2006: 21-23).

Στη διαμόρφωση ενός σύγχρονου πλαισίου για τη διδασκαλία της Ιστορίας πρέπει να θεωρηθεί ότι συντελεί και ο διάλογος που προωθείται μέσω της εκπόνησης διδακτορικών διατριβών στα πανεπιστήμια. Και προς την κατεύθυνση αυτή η εικόνα είναι, επίσης, αποκαρδιωτική (Μαυροσκούφης, 2005: 24-25). Από τις λιγότερες διατριβές που υπάρχουν ελάχιστες είναι εκείνες που επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στη σχολική πραγματικότητα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αντιμετωπίζοντας τη διδακτική διαδικασία στο σύνολο της. Να προστεθεί στο σημείο αυτό ότι οι μελέτες που αναφέρονται στη μεθόδευση της διδασκαλίας καταλαμβάνουν σχετικά μικρή έκταση στην ελληνική βιβλιογραφία. Οι περισσότερες είναι θεωρητικές και ο προβληματισμός τους σε μεγάλο βαθμό προσωπικός. Σε κάποια δημοσιεύματα υπάρχουν συγκεκριμένες αναφορές στη διδακτική πράξη ή παραδείγματα μεθόδευσης της διδασκαλίας συγκεκριμένων ενοτήτων (Ξωχέλλης, 1987: 116).

Από τις προηγούμενες διαπιστώσεις γίνεται φανερό ότι στον τομέα της μεθόδευσης της διδασκαλίας απουσιάζουν η δοκιμαστική εφαρμογή και ο έλεγχος του αποτελέσματος της διδακτικής διαδικασίας στις πραγματικές συνθήκες της σχολικής τάξης, καθώς και ο συστηματικός ερευνητικός – επιστημονικός διάλογος.

Συνοψίζοντας τα στοιχεία που αναφέρθηκαν ως το σημείο αυτό σχετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επισημαίνεται μια αξιοσημείωτη «αντίφαση» ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, ανάμεσα σ' αυτό που προτείνεται να γίνεται και σ' αυτό που τελικά φαίνεται να υλοποιείται. Ειδικότερα, αν ανατρέξει κανείς σε εκπαιδευτικούς

δικτυακούς τόπους, σε σχετική αρθρογραφία ή βιβλιογραφία και στα κείμενα της εκπαιδευτικής νομοθεσίας θα πρέπει να παραδεχτεί ότι υπάρχει πλούτος ιδεών και προτάσεων, σύγχρονες θεωρητικές απόψεις και προσωπικές τοποθετήσεις που εναρμονίζονται με τη διεθνή εμπειρία. *«Αν εξετάσει όμως κανείς την κατάσταση της ακαδημαϊκής διδασκαλίας και έρευνας σε σχέση με τη διδακτική μεθοδολογία της Ιστορίας κι αυτό που πραγματικά γίνεται μέσα στη σχολική τάξη, όπως το προσλαμβάνουν οι «συμμετέχοντες» στην εκπαιδευτική διαδικασία, θα διαπιστώσει ότι το μάθημα της Ιστορίας στο σχολείο δεν έχει βρει ακόμη το δρόμο του και εξακολουθεί να αντιμετωπίζει της δυσκολίες και προβλήματα»* (Αβδελά, 1998: 10-14).

Παρόλα τα διαπιστωμένα προβλήματα στο μάθημα της Ιστορίας, σήμερα είναι πλέον σαφές ότι το μάθημα της Ιστορίας εκσυγχρονίζεται, αξιοποιώντας τη διεθνή εμπειρία και τις «συστάσεις» διεθνών οργανισμών. Μεγάλη έμφαση στο γνωστικό πεδίο της Ιστορίας (βιβλία, διδάσκοντες, μεθόδευση της διδασκαλίας) έχει δοθεί από διεθνείς οργανισμούς (και μάλιστα σε βάθος χρόνου) σε μια προσπάθεια ενίσχυσης του μαθήματος.

3. Οι πηγές / παραθέματα στην Ιστορία

Οι ερευνητικές εργασίες των αρχών του 20^{ου} αιώνα περιορίζονται στην αποτίμηση της ικανότητας των υποκειμένων για απομνημόνευση ιστορικών γεγονότων, ημερομηνιών και προσωπικοτήτων κάτω από το βάρος των κυρίαρχων ιστοριογραφικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων με δοκιμασίες και τεχνικές δοκιμασιών «κλειστού τύπου» (Wineburg, 2004: 1411). Το νέο επιστημολογικό περιβάλλον διαμορφώνεται πλέον από το ενδιαφέρον των γνωστικών ψυχολόγων για την εκπαιδευτική διαδικασία και την απομάκρυνση από τις συμπεριφοριστικές πρακτικές που κυριαρχούν στο χώρο του σχολείου (Brown όπως αναφέρεται από το περιοδικό «Γράμματα» τεύχος 63).

Η επικρατούσα για μεγάλο χρονικό διάστημα, αδυναμία των παιδιών να ανταπεξέλθουν στις διαδικασίες της ιστορικής σκέψης υποχρεώνει την ιστορική εκπαίδευση να περιορίζεται στην παράδοση της μάθησης ως σώματος γνώσης για το παρελθόν (McAleavy, 1998: 10-14). Η ιστορική ικανότητα των παιδιών προσδιορίζεται στη συγκέντρωση πληροφοριών, εφόσον οι πιο περίπλοκες μορφές σκέψης, απλώς υπερβαίνουν τις διανοητικές ικανότητες της πλειονότητας των μαθητών και των μαθητριών (Sansom, 1987: 120). Το θεωρητικό σχήμα που εφαρμόζεται είναι περιοριστικό καθώς δε λαμβάνει υπόψη του τη διαφορετική φύση της επιστήμης της ιστορίας, και υπερβολικό για τους εκπαιδευτικούς που καταφεύγουν σε απλοϊκές προσεγγίσεις του ιστορικού παρελθόντος (Booth, 1987: 24 και 1994: 62, Cooper, 1995: 43).

Νέα θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα κατά τη δεκαετία του 1960 δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την άρθρωση ενός διαφορετικού διδακτικού στοχασμού. Η συμπεριφοριστική καθώς και η πιαζετιανή διδακτική παράδοση δεν καταφέρνουν να μετατρέψουν το μάθημα της ιστορίας σε μια ενδιαφέρουσα διαδικασία. Άλλωστε δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η προσέγγιση της γνωστικής

διαδικασίας συνδέεται με την ενεργητική συμμετοχή των υποκειμένων μάθησης και συναρτάται από το μετασχηματισμό των εισερχόμενων πληροφοριών με τη διαμόρφωση κατάλληλων υποθέσεων και τη μεταβολή των ερμηνευτικών σχημάτων (Wells, 2002: 358-359, Taylor&Young, 2003: 172-175). Η αλλαγή της παραδοσιακής σκοποθεσίας της ιστορίας πραγματοποιείται το 1971 από τους Jeanette Coltham και John Fines που αποτυπώνουν παιδαγωγικά ιεραρχημένους διδακτικούς στόχους.

Οι ερευνητικές εργασίες των Jahoda, Rees, Donalson και Stones (όπως αναφέρονται από τον Τσιβά Α. 2009: 77) εστιάζουν στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και στην αλλαγή του έως τότε κυρίαρχου διδακτικού παραδείγματος καθώς δίνουν ιδιαίτερη έμφαση την αξιοποίηση των ιστορικών πηγών. Η ιστορική διερεύνηση και η προσέγγιση της δομικής διάρθρωσης του επιστημονικού αντικειμένου βρίσκεται στον πυρήνα των αλλαγών, στην προσπάθεια που καταβάλλεται να προσεγγίσουν οι μαθητές την ιστορία με την αξιοποίηση μεθόδων και εργαλείων και να φθάσουν στη διατύπωση συμπερασμάτων για το ανθρώπινο παρελθόν (Barton&Levstik, 2001: 34-36 και 48-50).

Ο Edwin Fenton με τη σειρά του, υποστηρίζει τη διδασκαλία της ιστορίας μέσα από ιστορικά «προβλήματα», με τη χρήση και την αξιοποίηση ιστορικών μαρτυριών (1967: 120-130). Η νέα μεθοδολογική προσέγγιση της ιστορίας δέχτηκε επικρίσεις καθώς υποστηρίχτηκε ότι οι μαθητές δεν έχουν την ετοιμότητα να εμπλακούν σε διαδικασίες ανάλογες με τους ειδικούς ιστορικούς, ενώ παράλληλα περιθωριοποιείται το διδακτικό περιεχόμενο προς όφελος της διαδικαστικής ιστορικής γνώσης. Η διαμάχη αποτυπώνεται και στα εγχειρίδια της περιόδου. Από τη μια υπάρχουν τα παραδοσιακά σχολικά εγχειρίδια που εμμένουν στην αφηγηματική μορφή παράθεσης του ιστορικού περιεχομένου ενώ τα νέα σχολικά εγχειρίδια «αναζήτησης» πραγματεύονται ιστορικά θέματα

με την υποστήριξη ιστορικών πηγών. Τα τελευταία προκρίνουν την ενεργό συμμετοχή των υποκειμένων στην οικοδόμηση της ιστορικής γνώσης.

Η προσέγγιση της ιστορίας μέσα από την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών αντανακλά την αμφισβήτηση και τη δυσαρέσκεια που προκαλεί η παραδοσιακή προσέγγιση της διδασκαλίας, που δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη μετάδοση της γνώσης, στο περιεχόμενο του μαθήματος, στην εστίαση στην πολιτική και διπλωματική ιστορία, στις προσωπικότητες και στην ταύτιση της κυρίαρχης εθνικής αφήγησης με την ιστορία της μεγαλύτερης εθνικής ομάδας (Philips, 2000: 17-21, Stradling, 2003: 8-10). Πλέον οι ιστορικές πηγές μετακινούνται από το περιθώριο στο προσκήνιο της μαθησιακής διαδικασίας. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση και στην αξιοποίηση των ιστορικών πηγών, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και στην ανάπτυξη διαδικασιών κατανόησης των εννοιών που προσδιορίζουν την ιστορία ως επιστημονική πειθαρχία (Wineburg, όπως αναφέρεται στο Τσιβιάς Α. 2009: 59).

Στο πρόγραμμα Schools Council Project History 13-16, που έλαβε χώρα στην Αγγλία τη δεκαετία του 1970, εφαρμόστηκαν όλες οι νέες αρχές της διδακτικής προσέγγισης της ιστορίας. Η ερευνητική αξιολόγηση του προγράμματος (1973-1976) αναφέρεται στη θετική αποτίμηση του διδακτικού εγχειρήματος με σαφή υπεροχή από το αντίστοιχο παραδοσιακό διδακτικό παράδειγμα. Μάλιστα διαπιστώθηκε η δυνατότητα των παιδιών να συμμετάσχουν σε διαδικασίες ανάλυσης και κατανόησης του ιστορικού παρελθόντος αμφισβητώντας τις διδακτικές πρακτικές που ταυτίζονται με την νοητικών σταδίων και τη γενικότερη πιαζετιανή προσέγγιση (Osborne, 1986: 19-20). Οι αδυναμίες που εντοπίστηκαν είχαν να κάνουν με τους εκπαιδευτικούς που δυσκολεύτηκαν να ανταποκριθούν στις αυξανόμενες απαιτήσεις.

Δεν είναι όμως μόνο τα πορίσματα της αξιολόγησης του προγράμματος Schools Council Project History 13-16 που αποδεικνύουν την ικανότητα των παιδιών για την αξιοποίηση των ιστορικών πηγών. Οι Dickinson&Lee (1984)

υποστηρίζουν ότι τα παιδιά μπορούν να εμπλακούν σε διαδικασίες διερευνητικής μάθησης με τη χρήση και την αξιοποίηση ιστορικών πηγών και να αναπτύξουν όψεις της ιστορικής σκέψης (Dickinson&Lee όπως αναφέρεται στο Τσιβάς Α. 2009: 24). Από τις ηλικίες λοιπόν της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να εμπλακούν στην αναζήτηση, πραγμάτευση, ανάλυση ιστορικών πληροφοριών, να προχωρούν στη δημιουργία ιστορικών ερμηνειών και στη σύνθεση ιστορικών αφηγήσεων, σε ικανοποιητικό βαθμό, σημειώνοντας το σημαντικό ρόλο της ακολουθούμενης διδακτικής διαδικασίας(vonHeyking 2004⁶).

3.1 Περί παραθεμάτων / πηγών

3.1.1 Οι ιστορικές πηγές

Το παρελθόν έχει αμετάκλητα παρέλθει και δεν υπόκειται σε άμεση παρατήρηση, παρά μόνο μέσα από τα ίχνη που έχουν διασωθεί στο παρόν (Howell&Prevenier, 2001: 48-50, Ostrowski, 2003: 34-35, Jenkins, 1991: 45, 53 και 59-60). Ο ιστορικός δεν μελετά το γεγονός αλλά την καταγραφή του, το ίδιο το γεγονός έχει παρέλθει. Αυτές οι καταγραφές αποτελούν τις πηγές, ότι απέμεινε από τις δραστηριότητες του ανθρώπου (Fling όπως αναφέρεται στο Μαυροσκούφης). Οι πηγές συνιστούν μια αυτόνομη οντότητα, καθώς διατηρούν μια δική τους συγκρότηση έχουν το δικό τους τρόπο έκφρασης και ερμηνείας. Φέρουν τη δική τους λειτουργικότητα και προορισμό (Μονιότ, 2000: 42-48).

Η έννοια της ιστορικής πηγής παραπέμπει σε μια μεταφορά που συχνά είναι παραπλανητική για την απόλυτη προσέγγιση της αλήθειας και την πιστή περιγραφή του παρελθόντος, ανεπηρέαστη από διαμεσολαβητικά στοιχεία

⁶ Ηλεκτρονικό άρθρο, διαθέσιμο στο www.educ.ualberta.ca/css/Css_39_1/ARheiking_historical_thinking_current_research.html

(Burke, 2003: 13-18). Το γεγονός, δεν αποτελεί ένα απτό αντικείμενο, όπως και το τεκμήριο, είναι το προϊόν κατεργασίας και προβάλλει στοιχεία της κοινωνίας του παρελθόντος πάνω στη μνήμη και το μέλλον (Λεγκόφ, 1998: 37-40). Κάθε πηγή δεν αποτελεί απεικόνιση της πραγματικότητας, άλλα ένα προς διερεύνηση και προς ερμηνεία μνημείο, ένα ίχνος με βάση το οποίο καθίσταται προσεγγίσιμο το παρελθόν (Rael, 2002⁷).

Η έννοια της πηγής αναφέρεται τόσο στο πλαίσιο της κατασκευής της όσο και στις διαδικασίες διάσωσης και διαφύλαξης της. Οι κοινωνίες του παρελθόντος έχουν διαδραματίσει ουσιαστικό ρόλο στη διάσωση των πηγών και έχουν διαμορφώσει το ιστορικό υλικό που φθάνει στο παρόν (Howell&Prevenier, 2001: 46-47). Η ιστορία κατασκευάζεται μέσω των ιστορικών πηγών, με βάση τα ερωτήματα που θέτει το παρόν προς αυτές (Bloch, 1994: 26-27, Collingwood, 1970: 44-46 και Carr, 1983: 68-70).

Δεν εκφράζει παρά τη σχέση παρόντος και παρελθόντος, μια σχέση φανταστική (Μονιότ, 2002: 43). Οι πηγές ωστόσο μπορούν να αποτελέσουν συνδετικό κρίκο μεταξύ του παρόντος και του παρελθόντος (Otten, 1999⁸). Βέβαια η μελέτη των πηγών αποκλειστικά δε συνιστά ιστορία, αλλά και χωρίς τη μελέτη αυτή δεν υπάρχει ιστορική επιστήμη (Marwick, 1985: 22). Οι τεχνικές και οι μέθοδοι της ιστορίας ως επιστήμης, στην προοπτική διερεύνησης της γνησιότητας, της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των ιστορικών πηγών, αλλά και η έννοια της τεκμηριωτικής τους σημασίας αποτέλεσαν την καταστατική και επιστημολογική συνθήκη για την αναγωγή της ιστοριογραφίας στο επίπεδο της επιστήμης (Κόκκινος, 2003: 11). Οι καταβολές της κριτικής μελέτης των πηγών και της βαθύτερης επεξεργασίας τους οδηγούν στην εποχή της Αναγέννησης, με

⁷ Ηλεκτρονικό άρθρο, διαθέσιμο στο <http://www.bowdoin.edu/writing-guides/>, τελευταία πρόσβαση 6/7/2011, του ιδίου επίσης «HowtoReadPrimarySources», διαθέσιμο στο <http://www.wisconsinhistory.org/turningpoints/primarysources.asp> καθώς και το «HistoricalThinkingSkills», απόφαση του CollegeBoardofDirectors, διαθέσιμο στο <http://apcentral.collegeboard.com/apc/public/repository/WorldHistoryHistoricalThinkingSkills.pdf>, τελευταία πρόσβαση 6/7/2011

⁸ Ηλεκτρονικό άρθρο, διαθέσιμο στο <http://www.ericdigests.org/1999-1/primary.html>

επιστέγασμα της εποχή της ωριμότητας της σύγχρονης ιστορίας με τα έργα του Ράνκε (Iggers, 1999: 25-30).

Μια ιστορική ποιοτική εννοιολόγηση της ιστορικής πηγής συναρτάται από την ιστορική της χρήση (Ρεπούση, 2004: 88). Διαδικασία η οποία υπερβαίνει τη θετικιστική προσέγγιση ότι η πηγή είναι ένα αντικείμενο που ομιλεί από μόνο του, και προσδιορίζεται εκ νέου (Dickinson, Gard&Lee όπως αναφέρονται στον Κόκκινος 2006: 124). Οι πηγές αναφέρονται στην πραγματικότητα του παρελθόντος, αλλά ταυτόχρονα τη διευθετούν και την κατασκευάζουν. Η χρήση των ιστορικών πηγών εξαρτάται από το εκάστοτε ιστοριογραφικό παράδειγμα και τις επιστημολογικές παραδοχές ως προς τα κατάλοιπα του παρελθόντος και την ιστορική αξιοποίησή τους ως μαρτυριών (Ρεπούση, 2004: 90). Η επιστήμη της ιστορίας προϋποθέτει λοιπόν ένα παρελθόν για το οποίο πρέπει να δημιουργηθούν αληθείς καταθέσεις στη βάση των συμπερασμάτων από τα ίχνη που διασώζονται στο παρόν.

3.1.2 Η έννοια της ιστορικής πηγής

Οι σημαντικές εξελίξεις στο ιστοριογραφικό τοπίο με την ανάδειξη νέων ιστορικών αντικειμένων και θεμάτων οδηγούν στη διερεύνηση της έννοιας της ιστορικής πηγής σε οτιδήποτε διασώζεται από το παρελθόν και μιλά γι' αυτό (Hinton, 2001: 16-20). Η έννοια της πηγής πλαταίνει συνεχώς όσο η περιέργεια του ιστορικού εκτείνεται σε διαφορετικές μορφές της ανθρώπινης δραστηριότητας (Tosh, 1984: 69-72), καλύπτοντας το σύνολο της ανθρώπινης σκέψης και εμπειρίας. Αναφέρονται στο υλικό, βιωματικό, φαντασιακό, ασύνειδο και εξηγούν τον επιφανειακό ή βαθύτερο κυματισμό της ιστορίας (Κόκκινος, 2003: 15). Σε αντίθεση με τις επιστημολογικές και ιστοριογραφικές παραδοχές, μέχρι τον 18^ο αιώνα, για τη μοναδικότητα των γραπτών πηγών στην προσέγγιση του παρελθόντος και τη διάκριση των κοινωνιών με ή χωρίς ιστορία με γνώμονα την ανάπτυξη του μηχανισμού γραφής (Bottero, 1979: 381, Carr,

1983: 150, Iggers, 1999: 129), η έννοια της πηγής επεκτείνεται απεριόριστα και το μόνο όριο αποτελεί η σκέψη του ιστορικού ότι το κάθε τι μπορεί να γίνει μαρτυρία για οποιοδήποτε θέμα .

Σύμφωνα με τον Antony Post πηγή γίνεται οτιδήποτε ανήκει στον άνθρωπο, εξαρτάται από τον άνθρωπο, χρησιμεύει στον άνθρωπο, εκφράζει τον άνθρωπο, σηματοδοτεί την παρουσία του, τη δραστηριότητά του, τις προτιμήσεις και τους τρόπους ζωής του ανθρώπου (Αβδελλά, 1998: 27). Ο Γάλλος ιστορικός Febvre (Febvre όπως αναφέρεται από Τσιβάς Α. 2009:27) με χαρακτηριστικό τρόπο καταγράφει το νέο ιστορικό πνεύμα που έχει αναδυθεί: *«η ιστορία φτιάχνεται με τις γραπτές πηγές. Όταν βέβαια υπάρχουν. Μπορεί όμως να γίνει, πρέπει να γίνεται με οτιδήποτε επιτρέπει στον ιστορικό η επινοητικότητα του να χρησιμοποιήσει. Επομένως με τις λέξεις. Με σημεία. Με τοπία. Με κεραμίδια. Με τις μορφές των αγρών και με τα αγριόχορτα. Με τις εκλείψεις της σελήνης και με τις λαιμαριές των αλόγων. Με πραγματογνωμοσύνες των γεωλόγων πάνω στις πέτρες και με αναλύσεις μεταλλικών σπαθιών από χημικούς».*

Σε αντίθεση με την αγγλόφωνη βιβλιογραφία όπου υπάρχει σαφής διάκριση των όρων πηγές (sources), μαρτυρίες (eyewitness) και αποδείξεις (evidence), στην ελληνική βιβλιογραφία ο όρος «πηγές» αναφέρεται στα ίχνη του παρελθόντος που καθίστανται «μαρτυρίες» μόνο με την αξιοποίησή τους από τους ιστορικούς. Ο όρος «ντοκουμέντα» αναφέρεται στις ιστορικές πηγές που αξιοποιούνται στο περιβάλλον της διδακτικής διαδικασίας, ανεξάρτητα από το καθεστώς της επικοινωνιακής δημιουργίας τους. Τέλος ο όρος τεκμήρια αναφέρεται κυρίως στις γραπτές πηγές (Ρεπούση, 2004: 11). Οι πηγές βοηθούν τον ιστορικό να συγκεντρώσει τις πληροφορίες που χρειάζεται: ο ιστορικός διατυπώνει ένα ερώτημα για μια συγκεκριμένη περίοδο και διαλέγει τις πηγές που θα τον βοηθήσουν να το απαντήσει (Σμυρναίος, 2008: 30-34).

Σκοπός του ιστορικού είναι να αναλύσει τα γεγονότα που ερευνά: εξετάζει λοιπόν όχι μόνο τι έγινε και πού, αλλά και πώς έγινε, γιατί έγινε και τι συνέπειες είχε αυτό που έγινε. Για να το πετύχει αυτό, επεξεργάζεται τις πηγές του: συγκρίνει τις πληροφορίες που παίρνει για να δει αν είναι σωστές ή λάθος και γιατί. Τα ερωτήματα που θέτουν οι ιστορικοί αλλάζουν ανάλογα με την εποχή. Έτσι η Ιστορία δε γράφεται μόνο μια φορά και για πάντα. Τα παραθέματα στην ιστορία, ή αλλιώς «πηγές», χρησιμοποιούνται για τον εμπλουτισμό των ιστορικών γεγονότων. Τις πηγές μπορούμε να τις διακρίνουμε σε γραπτές και σε αρχαιολογικά ευρήματα. Άλλοι μελετητές προτιμούν το διαχωρισμό σε πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές. Η τυπολογία μπορεί να τις διακρίνει σε δημοσιευμένες και αδημοσίευτες, υλικές και άυλες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000: 13-17).

Ειδικότερα, στο μάθημα της Ιστορίας τα επιτεύγματα των νέων τεχνολογιών αλλάζουν τους τρόπους πρόσληψης του παρελθόντος από τους μαθητές. Οι αυτοματοποιημένες αναπαραστάσεις και η εικονική πραγματικότητα οπτικοποιούν πλέον το παρελθόν, διαφοροποιούν το ρόλο του εκπαιδευτικού και προσανατολίζουν τη διδασκαλία της Ιστορίας σ' ένα «ανοιχτό» μάθημα με χαρακτηριστικά (Σακκά, 2003: 22-29, Μελάς, 1999: 66-84):

- α) την καλλιέργεια κριτικής ικανότητας, μέσα από την αυτενέργεια και την προσωπική ενασχόληση των μαθητών με ζητήματα που άπτονται των ενδιαφερόντων και των ανησυχιών τους,*
- β) την έμφαση στο σεβασμό της ετερότητας με την προώθηση της γλωσσομάθειας, της μελέτης διαφορετικών πολιτισμών, της αντίληψης ότι ο σύγχρονος μαθητής είναι φορέας τόσο της εθνικής όσο και μιας υπερεθνικής ταυτότητας, του διαπολιτισμικού διαλόγου και της ανοχής του «άλλου»,*
- γ) την καλλιέργεια της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση,*

δ) την έμφαση στη διαθεματική - ολιστική προσέγγιση των θεμάτων, στη διερεύνησή τους μέσω της μεθόδου *project*, στην προώθηση του κατευθυνόμενου διαλόγου, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στην άσκηση για αναζήτηση αιτιακών σχέσεων και κινήτρων ανθρώπινης δράσης.

Με αφετηρία της προηγούμενες διαπιστώσεις, το βασικό ερώτημα είναι αν οι ισχύουσες εκπαιδευτικές πρακτικές στη χώρα μας συμβαδίζουν με τη νέα πραγματικότητα σε επίπεδο θεωρίας και πράξης. Στοιχεία για μια πρώτη απάντηση θα πρέπει να αναζητηθούν στα κείμενα του Υπουργείου Παιδείας (προγράμματα σπουδών και αναλυτικά προγράμματα), στα οποία διατυπώνεται η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική (γενικές αρχές, σκοποί και στόχοι, περιεχόμενα, μεθόδευση διδασκαλίας), καθώς και στο λόγο που αρθρώνουν με δημοσιεύματά τους οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, όπου κατατίθενται ποικίλες απόψεις (προβληματισμοί, προτάσεις, ερευνητικά δεδομένα) στο διάλογο που έχει ως στόχο τη σκιαγράφηση της πραγματικότητας ή την ανάγκη για αναμόρφωση του μαθήματος.

3.1.3 Διάκριση των πηγών

Είναι πολλαπλές οι κατηγοριοποιήσεις και ταξινομήσεις που έχουν προταθεί κατά καιρούς στο χώρο της ιστοριογραφίας. Η πρώτη συνήθως, χαρακτηριστική κατηγοριοποίηση διακρίνει τις ιστορικές πηγές σε πρωτογενείς και δευτερογενείς. Βασικό κριτήριο διάκρισης του χαρακτήρα των ιστορικών πηγών αποτελεί ο χρόνος δημιουργίας τους. Πρωτογενείς είναι οι πηγές που δημιουργούνται ταυτόχρονα με τα γεγονότα στα οποία αναφέρονται. Δευτερογενείς είναι οι πηγές οι οποίες δημιουργούνται υστερόχρονα συγκριτικά με τα γεγονότα στα οποία αναφέρονται και συνήθως η δημιουργία

τους στηρίζεται στη μελέτη των πρωτογενών πηγών (Otten, 1999⁹, Ρεπούση, 2004a: 39).

Οι πρωτογενείς πηγές προέρχονται από συγκεκριμένη περίοδο μελέτης ή έρευνας. Είναι τα προϊόντα των ανθρώπων ως συμμετεχόντων ή ως άμεσων παρατηρητών συγκεκριμένων ιστορικών γεγονότων ή φαινομένων καθώς και των ιδεών που σχηματίζουν (Tosh όπως αναφέρεται στο Μέκκας 2000: 8). Είναι τα ακατέργαστο υλικό για τη συγγραφή της ιστορίας (Danzer&Newman όπως αναφέρονται στο Τσιβάς Α. 2009:54) και συχνά γίνεται λόγος για την προτεραιότητα των πρωτογενών πηγών εξαιτίας της χρονικής εγγύτητάς τους και προβάλλουν πιο αξιόπιστες απ' ότι οι δευτερογενείς (Barton, 2005¹⁰).

Οι δευτερογενείς πηγές είναι τα προϊόντα, κυρίως των ιστορικών, στην προσπάθειά τους να ανασυνθέσουν ένα ιστορικό φαινόμενο αξιοποιώντας τις πρωτογενείς πηγές. Ενέχουν περισσότερες χρονικότητες του υπό εξέταση φαινομένου και προβάλλουν, σε αντίθεση με τα ίχνη του παρελθόντος, την ερμηνευτική προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων και φαινομένων (Strobel&Jonassen, 2004: 210). Η διδακτική αξιοποίηση των δευτερογενών πηγών αποτελεί «ένα παράθυρο για την ουσιαστική και σε βάθος επικοινωνία μεταξύ της επιστημολογίας της ιστορίας και της διδακτικής, μεταξύ της ιστορίας των ιστορικών και της σχολικής ιστορίας» (Γατσωτής, 2004: 62).

Η διαφοροποίηση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών, συχνά, γίνεται δυσδιάκριτη, καθώς δεν εξαρτάται τόσο από το καθεστώς παραγωγής τους όσο από τον τρόπο χρήσης και διάσωσής τους (Podany, 2001: 64, Staley, 2007: 27 και 36) και κυρίως των ιστορικών ερωτημάτων που απευθύνονται προς αυτές. Συχνά γίνεται λόγος για τη διάκριση μεταξύ των ιχνών του παρελθόντος (traces) και των ιστορικών αφηγήσεων (accounts) (Seixas όπως αναφέρεται στο Μέκκας 2000: 11). Ο Staley (2006: 27-28) σχηματοποιεί τη διάκριση αυτή με μια

⁹ Ηλεκτρονικό άρθρο, διαθέσιμο στο <http://www.ericdigests.org/1999-1/primary.html>

¹⁰ Ηλεκτρονικό άρθρο, διαθέσιμο στο www2.education.ualberta.ca/css/Css_39_2/ARBarton_pluralist_democracies.htm

μεταφορική εκδοχή όπου οι πρωτογενείς είναι τα αντικείμενα και οι δευτερογενείς η διευθέτησή τους. Πρωτογενείς όμως και δευτερογενείς πηγές – μαρτυρίες αποτελούν εξίσου σύνθετα ερμηνευτικά προϊόντα ενός υπό εξέταση ιστορικού φαινομένου. Η διατήρηση της διάκρισης αυτής κρίνεται αναγκαία για μεθοδολογικούς λόγους.

Σημαντική είναι επίσης η διάκριση των πηγών σε «ομιλούσες» ή αφηγηματικές κατά τον Bloch. Η διάκριση αυτή ερμηνεύεται από το γεγονός ότι κατά την εποχή της δημιουργίας τους αποτέλεσαν φορείς επικοινωνίας ή τουλάχιστον έκφρασης και νοήματος. Επίσης χαρακτηρίζονται και «βουβές» ως φορείς συμβολισμών, ενδείξεων, αποτυπωμάτων του παρελθόντος ή αποδείξεων (Moniot, 2002: 175). Επιπρόσθετα διακρίνονται και σε «δημοσιευμένες» και «αδημοσίευτες» από το καθεστώς αξιοποίησής τους στην ιστορική έρευνα σε «θησαυρισμένες» και «αθησαύριστες» και από το καθεστώς δημιουργίας τους σε «επίσημες» και «ανεπίσημες» (Tosh, 1984: 70-76).

Η ειδολογική, μορφολογική κατηγοριοποίηση αφορά τα είδη των πηγών. Έχουν προταθεί πολλές τυπολογίες ειδολογικής διάκρισης με βάση τα μορφολογικά τους στοιχεία αλλά και τα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν την προσέγγισή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Σκουρός, 1991: 66, Αντωνιάδης, 1995: 38, Κόκκινος, 2004: 59, Ρεπούση, 2004b: 293). Μια συνήθης προτεινόμενη τυπολογία των πρωτογενών πηγών στη βάση του περιεχομένου και του τρόπου μεταβίβασης, διακρίνει τις πρωτογενείς πηγές στις ακόλουθες κατηγορίες: 1. γραπτές, 2. Προφορικές, 3. Οπτικές 4. Ηλεκτρονικές.

Στην αμερικανική βιβλιογραφία προτείνονται πέντε διαφορετικά είδη (Stuckart, 2004: 28-29, Swan, 2004: 13-14):

1. Κειμενικά ντοκουμέντα
2. Πηγές από ηλεκτρονικά μέσα
3. Παράδοση
4. Εικόνες

5. Φυσικό περιβάλλον

6. Υλικός πολιτισμός

Κατά τον Μαυροσκούφη (2005: 73) μπορούν να διακριθούν σε δυο μεγάλες κατηγορίες τις γραπτές (έντυπες) και τις παραστατικές (οπτικές, ακουστικές, απτικές, ιστορικοί τόποι, πηγές μικτού τύπου). Η Ρεπούση (2004a: 99-102) με κριτήριο τα μορφολογικά και υφολογικά χαρακτηριστικά των ντοκουμέντων κατά τη διαδικασία ένταξή τους στη διδακτική πράξη προτείνει τη διάκρισή τους σε 10 κατηγορίες που με τη σειρά τους οργανώνονται σε υποκατηγορίες με σημαντικές διαφοροποιήσεις που θα μπορούσαν να συνιστούν διακριτές ενότητες. Η κατηγοριοποίηση αυτή παρουσιάζεται ακολούθως:

1. Γραπτές πηγές: ότι γίνεται αντιληπτό μέσα από το γραπτό λόγο (επιστολές, βιβλία κλπ)
2. Οπτικά ντοκουμέντα: οτιδήποτε αποτελεί εικόνα (φωτογραφίες, χάρτες κλπ)
3. Ηχητικά ντοκουμέντα: μουσική, ήχοι
4. Οπτικοακουστικά ντοκουμέντα: Πηγές που συνδυάζουν εικόνα και ήχο (ταινίες, ντοκιμαντέρ)
5. Προφορικές μαρτυρίες: προσωπικές αφηγήσεις ανθρώπων, συνεντεύξεις
6. Ηλεκτρονικές πηγές: οτιδήποτε διασώζεται στο διαδίκτυο
7. Πίνακες – γραφήματα: στατιστικοί πίνακες, ραβδογράμματα
8. Πηγές του τοπίου: οτιδήποτε μπορούμε να επισκεφτούμε (μνημεία, κτίρια)
9. Αντικείμενα τέχνης: προσωπικά αντικείμενα, σκεύη, αγάλματα, πίνακες κλπ
10. Πληροφοριακό υλικό: οτιδήποτε δημιουργείται από τον εκπαιδευτικό για την καλύτερη κατανόηση του μαθήματος (χρονογραμμές, χάρτες κλπ).

Μια αναλυτική τυπολογία πηγών φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΠΗΓΩΝ

<p>ΔΗΜΟΣΙΕΥΜΕΝΕΣ απομνημονεύματα, γενεαλογίες, ταξιδιωτικές εντυπώσεις, βιογραφίες, αλληλογραφίες, δημόσια έγγραφα, δημόσιες ομιλίες, αφηγήσεις, λογοτεχνικά έργα, αρθρογραφία,</p>	<p>ΑΔΗΜΟΣΙΕΥΤΕΣ Δημοτικά και κοινοτικά αρχεία, ληξιαρχικά βιβλία και έγγραφα, διοικητικά αρχεία, σχολικά αρχεία, αρχεία επιχειρήσεων, προσωπικά αρχεία, συμβολαιογραφικά έγγραφα.</p>	<p>ΗΧΗΤΙΚΕΣ Ηχογραφημένες μαρτυρίες κάθε είδους, τραγούδια, δημόσιοι λόγοι, μαγνητοφωνημένες ραδιοφωνικές εκπομπές</p>
<p>ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΚΑΙ ΤΗΛΕΟΠΤΙΚΕΣ Επίκαιρα, ιστορικές τηλεοπτικές εκπομπές, ντοκιμαντέρ, δημοσιογραφικές εκπομπές σταθμών, κινηματογραφικά έργα</p>	<p>ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ Πολυμέσα, Διαδίκτυο, ψηφιακοί δίσκοι</p>	<p>ΠΡΟΦΟΡΙΚΕΣ Μαρτυρίες, συλλογές μαρτυριών.</p>
<p>Στατιστικοί πίνακες</p>	<p>ΤΟΠΙΟΥ Τοποθεσίες, τοπωνύμια, δημόσια κτήρια,</p>	<p>ΧΑΡΤΕΣ Τοπογραφικοί, εμπορικοί, ναυτικοί, γεωφυσικοί,</p>

	ερείπια, αναμνηστικά μνημεία, μουσεία	πολιτικοί
Αντικείμενα τέχνης και καθημερινής ζωής.		ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΕΣ

Πίνακας 1: Αναλυτική Τυπολογία Πηγών, ΥΠΕΠΘ, (1996), Νεοελληνική Γλώσσα για το Λύκειο, Τεύχος α' σελ. 135-136

3.2 Αξιοποίηση γραπτών ιστορικών πηγών

Οι έρευνες της γνωστικής ψυχολογίας έχουν καταδείξει ότι η προσέγγιση των ιστορικών πηγών διαφέρει ανάμεσα στον έμπειρο ιστορικό και στους μαθητευόμενους της ιστορικής επιστήμης (Vansledright, 2002: 136, Wolfe&Goldman, 2005: 475). Οι ιστορικοί δεν «ακούνε» μόνο τα τεκμήρια αλλά εμπλέκονται σε ένα συνεχή διάλογο προσκομίζοντας θεωρίες και ιδέες. Το θεωρητικό και ερευνητικό έργο του Sam Wineburg δεσπόζει στο ζήτημα της προσέγγισης των ιστορικών πηγών με αναφορά στις επιστημολογικές διαφοροποιήσεις μεταξύ ειδικών και αρχάριων. Ο Wineburg (όπως αναφέρεται στο Harris 2000: 2) υποστηρίζει ότι οι ιστορικοί κατά την ανάγνωση των ιστορικών πηγών διαμορφώνουν τρία διαφορετικά είδη γνωστικών αναπαραστάσεων σχετικά με:

1. Την ιστορική πηγή, ως πράξη κατανόησης και νοηματοδότησης σε τοπικό (λέξεις, φράσεις) και σε καθολικό επίπεδο (προτάσεις, παράγραφοι, όλο το κείμενο).
2. Το ιστορικό γεγονός, ως τη διαδικασία μετάβασης από τα «σημεία» του κειμένου στους «κόσμους» του κειμένου, ανιχνεύοντας τις θέσεις των ανθρώπων του παρελθόντος, όχι, στην περιγραφή του γεγονότος, άλλα στην οικοδόμηση ενός επεξηγηματικού πλαισίου αναφοράς στο εσωτερικό του

γεγονότος με την ανάδειξη των κινήτρων και των προθέσεων των ιστορικών προσώπων και στο εξωτερικό του γεγονότος με την κατάδειξη του χώρου, του χρόνου, των υποκειμένων.

3. Τα υποκειμενικά στοιχεία της ιστορικής μαρτυρίας, ως τη διαδικασία πρόσληψης του κειμένου ως ρητορικού (σκοπός, προθέσεις) και ανθρώπινου δημιουργήματος (κοσμοθεωρίες, αντιλήψεις).

Οι αρχάριοι από την άλλη πλευρά μελετούν τα τεκμήρια ως πηγές πληροφόρησης με απώτερο σκοπό τη συλλογή πληροφοριών (VanDrie&VanBoxtel, 2008: 93-94). Οι ιστορικοί πάλι εστιάζουν στην κατανόηση της φύσης των πηγών ως κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και δίνεται έμφαση στον τρόπο που οι ιστορικές πηγές προσδιορίζονται από τους δημιουργούς τους. Για τους ιστορικούς η ανάγνωση πηγών είναι μια διαλεκτική διαδικασία διαβούλευσης μεταξύ των ερωτήσεων που απευθύνονται προς τις πηγές και τα κειμενικά στοιχεία που αυτές φέρουν (Rouet, 1997: 101-105, Stadtler&Bromme, 2005: 2072-2073). Για τους αρχάριους ο τόπος της αυθεντίας είναι μέσα στο κείμενο, ενώ για τους ιστορικούς βρίσκεται στις ερωτήσεις που διατυπώνουν σχετικά με το κείμενο.

Η ιστορική πηγή δεν είναι μια τεκμηριωτική πραγματικότητα αλλά αποτελεί ένα ανθρώπινο δημιούργημα. Οι ιστορικές μαρτυρίες ως ανθρώπινα δημιουργήματα είναι φορείς των οπτικών, των κοσμοθεωριών και των αντιλήψεων των δημιουργών τους, που ρητά αναφέρονται ή υπόρρητα υπονοούνται (Wineburg, 1998: 323-324). Ο Wineburg υποστηρίζει ότι πρώτη προσπάθεια των μαθητών και των μαθητριών δεν είναι η διερεύνηση αυτών των υποκειμενικών (subtexts) χαρακτηριστικών των ιστορικών πηγών, αλλά η επιστημολογική παραδοχή ότι αυτά υπάρχουν (Wineburg, όπως αναφέρεται στη Σακκά). Τα κατάλοιπα από μόνα τους δεν μας συνδέουν με την Ιστορία ούτε με το παρελθόν. Η ανάπτυξη ιστορικού διαλόγου μαζί τους μας βοηθά να προσεγγίζουμε το ιστορικό παρελθόν. Σε αυτή τη βάση, το μάθημα της Ιστορίας καλείται να

ευαισθητοποιήσει τα παιδιά ως άτομα και ομάδες, ως προς τους πολλαπλούς ανοικτούς, αλλά ιστορικούς τρόπους με του οποίους μπορούμε να συνδιαλεγόμαστε με τα κατάλοιπα του παρελθόντος (Νάκου, 2006).

Κατά τον Peter Lee (1983: 29) η συσχέτιση μεταξύ του τι μπορούν να κάνουν οι ιστορικοί και οι μαθητές δεν συναρτάται από τις γνωστικές ικανότητες των παιδιών αλλά από τα χαρακτηριστικά της ιστορικής πειθαρχίας. Χωρίς εξοικείωση με τις πρωτογενείς πηγές, χωρίς την απαραίτητη προηγούμενη γνώση και χωρίς κατανόηση της διαδικασίας της κριτικής έρευνας οι μαθητές και οι μαθήτριες απλά δεν μπορούν να εμπλακούν σε συζητήσεις για το πώς η ιστορική γνώση συγκροτείται από τα ιστορικά ντοκουμέντα (Sandwell, 2003: 170).

Η κατάδειξη της προκατάληψης των δημιουργών αποτέλεσε από τις προτεραιότητες της διδακτικής της ιστορίας κατά την εισαγωγή των ιστορικών πηγών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Barton, 1997: 430). Είναι σημαντικό να απομακρυνθούν τα παιδιά από το διδακτικό στερεότυπο ότι όλες οι πηγές είναι προϊόντα προκατάληψης και ως εκ τούτου αναξιόπιστες και να γίνει κατανοητό ότι κάποιες ιστορικές πηγές είναι σε καλύτερη θέση από τις άλλες (Barton, 2004: 199-200), όπως επίσης να αναγνωρίσουν στοιχεία της δικής τους προκατάληψης στην προσέγγιση του ιστορικού παρελθόντος (Stradling, 2001: 60). Σε αυτή την προοπτική κύρια κριτήρια διερεύνησης της προκατάληψης αποτελούν η διαχείριση των ασυνεπειών, των ελλείψεων ή ατελειών των ιστορικών κειμένων και η επίλυση των αντικρουόμενων απόψεων (Perfetti, 2004: 281-282).

Η διδακτική αξιοποίηση των ιστορικών πηγών είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στο μάθημα της ιστορίας, γιατί συμβάλλει στην κατανόηση των ιστορικών ζητημάτων και στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης. Αναπτύσσει επίσης το κριτικό πνεύμα και την ικανότητα σύνθεσης των ιστορικών γεγονότων. Παρέχει ακόμη τη δυνατότητα στους μαθητές να αυτενεργούν και να

δραστηριοποιούνται (Stix, Black, Carretero, όπως αναφέρονται στο Αβδελά, 1998: 10-14).

Για να είναι αποδοτική η χρήση των πηγών κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας απαιτείται η τήρηση βασικών προϋποθέσεων, όπως η προσεκτική επιλογή τους, η ποικιλία τους, η γνώση των ιστορικών συμφραζομένων, η υποβολή κατάλληλων ερωτήσεων διατυπωμένων με σαφήνεια και η ένταξη των πηγών στο σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας¹¹.

Οι ιστορικές πηγές μπορούν να αξιοποιηθούν κατά την κρίση του διδάσκοντα σε διάφορες χρονικές στιγμές της διδασκαλίας της ιστορίας, όπως (Αγγελάκος, 2004: 22-27, Κουτσός, 2004: 10-15, Καραγιαννόπουλος, 1993: 58):

- Στην αρχή της νέας διδακτικής ενότητας ως ερέθισμα ή προβληματισμό: δίνονται οι πηγές και μέσω αυτών καλούνται οι μαθητές να συγκεντρώσουν τις ιστορικές πληροφορίες και να οδηγηθούν σε εξαγωγή συμπερασμάτων (διερευνητικό διδακτικό μοντέλο).
- Ενδιάμεσοι, μέσα στη ροή του μαθήματος, για εμπέδωση της ιστορικής αφήγησης (παραγωγική μέθοδος) ή για προβληματισμό, ανάλυση, έρευνα και εντοπισμό ιστορικών στοιχείων (επαγωγική και ερευνητική μέθοδος) (παραδοσιακό διδακτικό μοντέλο).
- Στο τέλος ως εμπέδωση της διδακτικής ενότητας, αξιοποιώντας και τις ερωτήσεις του εγχειριδίου. Κάποιες πηγές τις αναθέτουμε ως εργασίες για το σπίτι, τις οποίες όμως συζητάμε απαραίτητα την επόμενη διδακτική ώρα. Για να επεξεργαστούμε όσο γίνεται περισσότερες εργασίες, χωρίζουμε τους μαθητές της τάξης σε 3-4 ομάδες και αναθέτουμε σε κάθε ομάδα και από μία διαφορετική εργασία.

Σε κάθε περίπτωση, γίνεται εύκολα κατανοητό ότι οι πηγές δεν καλύπτουν όλη την ιστορική ύλη και χρειάζεται ο διδάσκων να συμπληρώσει την ιστορική

¹¹Βλ. σχετικά Council of Europe, (2005), Λόυης, (2011), Ρεβάνογλου, (2000)

αφήγηση με άλλες πηγές, γεγονός ανέφικτο λόγω του περιορισμένου διδακτικού χρόνου!

3.3 Τα ζητούμενα από τις ιστορικές πηγές

Τα ζητούμενα από τις ιστορικές πηγές μπορεί να είναι ποικίλα. Έτσι, επί παραδείγματι άλλοτε ζητείται να λάβουμε υπόψη την ιστορική αφήγηση και το σχετικό παράθεμα και να απαντήσουμε σε συγκεκριμένη ερώτηση διδακτικής προσέγγισης ή αξιολόγησης. Αυτό σημαίνει ότι το παράθεμα παρέχει ορισμένες ειδικότερες πληροφορίες για το ιστορικό γεγονός. Επομένως για να δώσουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το ζητούμενο θα πρέπει να λάβουμε υπόψη 1) την ιστορική αφήγηση και 2) τις πληροφορίες που παρέχει το παράθεμα. Άλλοτε πάλι ζητείται, λαμβάνοντας υπόψη τις πληροφορίες ενός παραθέματος, να απαντήσουμε σε μια ερώτηση. Στην περίπτωση αυτή το παράθεμα περιλαμβάνει συνήθως πληροφορίες που δεν περιέχονται στην ιστορική αφήγηση (Μαυροσκούφης, 2005: 53-54).

Επιπλέον, σε πολλές περιπτώσεις ζητείται η σύγκριση και εξαγωγή πληροφοριών και συμπερασμάτων από δύο πηγές – παραθέματα. Συνήθως τα παραθέματα αυτά περιέχουν διαφορετικές πληροφορίες και γι' αυτό θα πρέπει να είμαστε σε θέση να συγκρίνουμε τις διαφορετικές πληροφορίες, έχοντας υπόψη την ιστορική αφήγηση και να συνθέσουμε την απάντησή μας, η οποία αξιοποιεί τις πληροφορίες του βιβλίου και τα δεδομένα του παραθέματος. Η συγκριτική μελέτη των πηγών συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Σε άλλες τέλος περιπτώσεις, ζητείται ο σχολιασμός ενός παραθέματος. Συχνά εντοπίζονται κάποια γεγονότα, πράξεις, πρόσωπα και κίνητρα και ζητείται η αξιολόγηση τους. Η αξιολόγηση αυτή γίνεται με βάση τις ιστορικές γνώσεις των μαθητών.

3.4 Αξιολόγηση πηγών

Σε γενικές γραμμές είναι πολύ χρήσιμη μια ανάλυση / αξιολόγηση των ιστορικών πηγών που χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία της ιστορίας. Έτσι, οι περισσότεροι ιστορικοί αναλύουν τις ιστορικές πηγές με διάφορους τρόπους. Καταρχήν σκέφτονται, πού, πότε και γιατί δημιουργήθηκε ένα έγγραφο. Παίρνουν υπόψη τους επίσης αν η πηγή δημιουργήθηκε σε εποχή κοντινή με ένα πραγματικό ιστορικό γεγονός. Επίσης ασχολούνται με το στόχο της πηγής. Ήταν κάποιο προσωπικό ημερολόγιο ή έγγραφο που στόχο είχε να παραμείνει ιδιωτικό; Το ντοκουμέντο είχε προετοιμαστεί για το κοινό (Πρασσά, 1999: 34-42, Σακκά, 2003: 22-29);

Κάποιες πηγές κρίνονται πιο αξιόπιστες αλλά όλες είναι κατά κάποιον τρόπο μεροληπτικές. Γι αυτό το λόγο οι ιστορικοί προσεγγίζουν τις πηγές με σκεπτικισμό και κριτικό πνεύμα. Επίσης διασταυρώνουν τις πηγές με άλλες πληροφορίες και πηγές. Ακολουθούν επίσης δύο βασικούς κανόνες για την ανάλυση των πρωτογενών πηγών, δηλαδή μια αρχική ανάγνωση των κανόνων προσέγγισης της μελέτης των πηγών, στη συνέχεια των ερωτήσεων που πρέπει να απαντηθούν και στη συνέχεια ακολουθεί η ανάλυση των πρωτογενών πηγών. Με αυτό τον τρόπο οι ιστορικοί υπερνικούν την όποια διαφαινόμενη αναξιοπιστία των πηγών, που όπως είδαμε στο δεύτερο κεφάλαιο αποτελεί τη συνηθέστερη κριτική εναντίον της χρήσης των ιστορικών πηγών στη διδασκαλία.

1. Για να κρίνουν την ποιότητα μιας πρωτογενούς πηγής οι ιστορικοί χρησιμοποιούν τον κανόνα χρόνου και τόπου. Σύμφωνα με αυτόν τον κανόνα όσο πιο κοντά χρονικά και τοπικά ήταν μια πηγή και ο δημιουργός της σε ένα γεγονός του παρελθόντος τόσο πιο καλή θα είναι η πηγή. Σύμφωνα με αυτόν τον κανόνα οι καλές πρωτογενείς πηγές (ξεκινώντας από τις πιο αξιόπιστες) περιλαμβάνουν (ΥΠΕΠΘ, 2006: 32-35):

- Άμεσα ίχνη του γεγονότος.

- Αφηγήσεις του γεγονότος, που δημιουργήθηκαν μετά το γεγονός από παρατηρητές και συμμετέχοντες σε αυτό.
 - Αφηγήσεις του γεγονότος που δημιουργήθηκαν μετά το γεγονός από ανθρώπους που δε συμμετείχαν σε αυτό ή δεν ήταν μάρτυρες, αλλά χρησιμοποίησαν συνεντεύξεις και πληροφορίες από την εποχή του γεγονότος.
2. Ο δεύτερος κανόνας του ιστορικού είναι ο κανόνας της μεροληψίας σύμφωνα με τον οποίο κάθε πηγή είναι μεροληπτική με κάποιον τρόπο. Τα ντοκουμέντα μας λένε μόνο αυτό που ο δημιουργός τους νόμιζε ότι συνέβη ή ίσως μόνο αυτό που ο δημιουργός τους θέλει να νομίζουμε ότι συνέβη. Γι αυτόν το λόγο οι ιστορικοί ακολουθούν τις παρακάτω οδηγίες όταν ασχολούνται με πληροφορίες από το παρελθόν (ΥΠΕΠΘ, 1993: 21, Χιωτάκης, 1999: 44):
- Κάθε πληροφορία και πηγή πρέπει να αντιμετωπίζεται με σκεπτικισμό και κριτική διάθεση.
 - Καμία πληροφορία δεν πρέπει να θεωρείται ειλικρινής και κυριολεκτική. Η οπτική γωνία του δημιουργού πρέπει να λαμβάνεται υπόψη.
 - Κάθε πληροφορία και πηγή πρέπει να αντιπαραβάλλεται και να συγκρίνεται με άλλες σχετικές πηγές και πληροφορίες.

Έτσι, σε γενικές γραμμές, οι τεχνικές αξιοποίησης των πηγών στο μάθημα της ιστορίας εξαρτώνται κυρίως από τους διδακτικούς στόχους που θέτουμε, το περιεχόμενο της διδασκαλίας και κυρίως από τις ικανότητες των μαθητών. Είναι πλεονέκτημα η πηγή να έχει μικρή έκταση, κυρίως στο Γυμνάσιο. Θα μπορούσε η

ανάλυση και η ερμηνεία των γραπτών πηγών να ακολουθήσει τα εξής βήματα (ΥΠΕΠΘ, 1998: 63-78)¹²:

A. Ανάγνωση – γλωσσική εξομάλυνση:

- Φωναχτή ανάγνωση των πηγών από μαθητές μέσα στην τάξη: ενισχύεται η αναγνωστική αυτοπεποίθηση, εξακριβώνουμε το βαθμό κατανόησης του περιεχομένου.
- Λεξιλογική εξομάλυνση, πραγματολογικά στοιχεία, διευκρίνιση ιστορικών όρων, ορολογία: διατρέχουμε την πηγή και υπογραμμίζουμε σημεία που δεν κατανοούνται εύκολα. Για τη διευκρίνιση όρων καταφεύγουμε στο γλωσσάριο του βιβλίου ή σε λεξικά – εγκυκλοπαίδειες.

B. Προσέγγιση της πηγής:

- Συμφραζόμενα: αναγνώριση της ταυτότητας της ιστορικής πηγής: εξετάζουμε σε τι είδος ανήκει το απόσπασμα (ιστορικό, ποιητικό, ρητορικό κλπ.), ποιος είναι ο δημιουργός του, το χρόνο (πηγή σύγχρονη ή μεταγενέστερη) και το σκοπό της συγγραφής, ποιες είναι οι συνθήκες κάτω από τις οποίες γράφηκε η πηγή. Ένταξη της πηγής στο ιστορικό πλαίσιο.
- Εξέταση της αντικειμενικότητας και της αξιοπιστίας της πηγής: επισημαίνονται η σχέση του συγγραφέα με τα ιστορούμενα γεγονότα και τα πρόσωπα της εποχής του, η προέλευση πληροφοριών, παραλείψεις, αναζήτηση κινήτρων και προθέσεων του δημιουργού, διάκριση σχολίων-γεγονότων.
- Συγκέντρωση των πληροφοριών – δεδομένων της πηγής, οι οποίες σχετίζονται με την ιστορική περίσταση και μπορούν να αξιοποιηθούν στην απάντησή μας (μπορούμε να υπογραμμίζουμε στο παράθεμα τις πληροφορίες που θα αξιοποιήσουμε).

¹² Για ένα αρχείο κλασικών κειμένων βλ. classics.mit.edu, επίσης στο www.greek-language.gr/greekLang/index.html βρίσκεται η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα και τέλος στο www.filologia.gr παρέχονται σεσάρια διδασκαλίας και χρήσιμες ηλεκτρονικές διευθύνσεις

Γ. Ερμηνεία – σύνδεση πηγής με την αφήγηση του βιβλίου – απάντηση σε ερωτήσεις:

- Ερμηνεία της πηγής με βάση τη διατύπωση συγκεκριμένων ερωτημάτων, τα οποία θέτουμε. Αναδιήγηση και σύνδεση της πηγής με την ιστορική αφήγηση. Η σύνδεση αυτή μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους: είτε παραγωγικά, ξεκινώντας από τα στοιχεία της ιστορικής αφήγησης και καταλήγοντας στην πηγή, είτε επαγωγικά, ξεκινώντας από τα στοιχεία της πηγής και καταλήγοντας στην ιστορική αφήγηση.
- Σύγκριση πηγών που προσεγγίζουν το θέμα από διαφορετικές οπτικές, εντοπισμός ομοιοτήτων και διαφορών, εξαγωγή ιστορικών συμπερασμάτων (σε περίπτωση που ζητάμε συγκριτική μελέτη πηγών).
- Απάντηση σε ερωτήσεις. (Διαβάζουμε προσεκτικά το ερώτημα ή τα ερωτήματα για να κατανοήσουμε ποιο ή ποια είναι τα ζητούμενα).

4. Η ιστορία στην εξεταστική διαδικασία

Από τα όσα έχουμε αναφέρει μέχρι τώρα, γίνεται σαφές ότι υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ αξιολόγησης, διδασκαλίας και διδασκόμενης ύλης. Βασικό θέμα του διαλόγου που διεξάγεται είναι η πραγματολογική και δεοντολογική προσέγγιση του ζητήματος, με άλλα λόγια εάν η αξιολόγηση καθοδηγεί ή όχι την εκπαίδευση, καθώς επίσης και αν πρέπει ή όχι να επιτρέπεται να συμβαίνει κάτι τέτοιο. Δεδομένου ότι αυτό συμβαίνει όντως, η ομάδα του Stevens (όπως αναφέρεται στο Τσιβάς Α. 2009: 35), αναφέρει ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της πρακτικής, όπου με τη σύγκριση αποτελεσμάτων από διάφορα σχολεία παρατήρησαν το φαινόμενο της «μόλυνσης της βαθμολογίας» (score pollution), καθώς οι βαθμοί αντικατοπτρίζουν τη δυνατότητα των μαθητών να ανακαλούν δεδομένα, άκριτα και χωρίς κάποια αντικειμενική διεργασία ή κριτική επεξεργασία, παρά τις αντικειμενικές τους δυνατότητες.

Προκειμένου να αποφεύγεται αυτό το φαινόμενο, στις ΗΠΑ η εξεταστική διαδικασία ακολουθεί το σύστημα πολλαπλής επιλογής, με το μειονέκτημα βέβαια ότι δεν μπορεί να αποτελεί το θεμέλιο ενός διδακτικού προγράμματος, καθώς οι προαγόμενες δεξιότητες είναι φτωχές σε σύγκριση με το αναμενόμενο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας τους (Stevens όπως αναφέρεται στο Τσιβάς Α. 2009: 35) συμπεραίνουν ότι, σε αντίθεση με τα προβλεπόμενα από την αναθεώρηση του προγράμματος σπουδών του 1989 στις ΗΠΑ, είναι προφανής η επιρροή της εξεταστικής διαδικασίας σε όλα τα μαθήματα, ιδίως για τους μαθητές που ανήκουν σε οικογένειες με χαμηλότερα εισοδήματα. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι με βάση την τυπολογία που χρησιμοποιούν οι συγγραφείς προκειμένου να κατηγοριοποιήσουν τα σχολεία που χρησιμοποίησαν στο πείραμα, τα Ελληνικά σχολεία θα ταίριαζαν στο τύπου

βήτα σχολείο, με χαρακτηριστικές τις εκ των άνωθεν αποφάσεις, την έμμομη προσκόλληση στα από το πρόγραμμα σπουδών προβλεπόμενα και στα σχολικά εγχειρίδια (όπως αναφέρεται στο Τσιβάς Α. 2009:35). Για την ευκολότερη κατανόηση των τύπων σχολείων που αναφέρονται στη μελέτη αυτή, παρατίθεται ο κάτωθι χρήσιμος πίνακας:

Τα Ιστορικά Παραθέματα στην Εξεταστική Διαδικασία

Τύπος σχολείου	Μοντέλο αποφάσεων	Αξιολόγηση	Διδακτικό πρόγραμμα	Υπευθυνότητα	Λέξεις - κλειδιά	Γνωμικό	Εμπιστοσύνη προς τους ερευνητές
Άλφα	Εκ των άνωθεν	Δεν έχει βαρύτητα	Καθορίζεται από επαρχιακό συμβούλιο	Διαφορά μεταξύ ομάδας και ατόμου	Αυτονομία, ατομισμός, υπευθυνότητα, επιλογές, επαγγελματισμός	«Γαλουχήστε κάθε άτομο»	NAI
Βήτα	Εκ των άνωθεν	Οι εξετάσεις κύριο σημείο λειτουργίας	Το εγχειρίδιο είναι η μόνη καθοδήγηση	Η κάλυψη της διδακτέας ύλης μοναδικό κριτήριο	Έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ προσωπικού, μαθητών, γονέων	«Τυπική διαδικασία λειτουργίας»	OXI
Γάμμα	Από κάτω προς τα πάνω	Πολλές εξετάσεις που παρέχουν τροφή για ομαδικό διάλογο	Καθορίζεται από ομαδικές πρακτικές, από κάτω προς τα πάνω	Διπλή έννοια α) άριστοι μαθητές β) υπευθυνότητα προσωπικού προς τις ομάδες	Επιχειρηματικό πνεύμα	«Να είσαι ο καλύτερος»	NAI
Δέλτα	Τριπλό σύστημα α) εκ των άνωθεν β) δημοκρατικό γ) συμβούλια	Πολλές εξετάσεις - τα αποτελέσματα απαιτούν βελτίωση μεμονομένων μαθητών	Σχολικό εγχειρίδιο και κάθε 6 έτη καθορισμός της διδακτέας ύλης από μικτές επιτροπές	Από κάτω προς τα πάνω, η ευθύνη μοιράζεται σε όλες τις βαθμίδες των εκπαιδευτικών	Ένταση, διάλογος, ανοικτό σε προτάσεις, αγωνίζεται, μεγαλώνει	«είμαστε έτοιμοι για αλλαγή» και «αυτή την περίοδο περνάμε δυσκολίες»	NAI

Πίνακας 2: Χαρακτηριστικά σχολικών μονάδων κατά Stephens, 1995: 486-491

Σε ένα πολύ ενδιαφέρον άρθρο και στο ίδιο μήκος κύματος, ο Sternberg (2007: 6) μελετά τα ως άνω και τα συσχετίζει με την κουλτούρα που υπάρχει σε κάθε κράτος και έθνος. Για τον αρθρογράφο, ο βαθμός κατοχής της κουλτούρας ενός λαού από τους μαθητές μετράται από την επιτυχημένη επίδειξη ευφυΐας (intelligence), πάντα με τον τρόπο που ορίζεται από την εκάστοτε κοινωνία. Κατά συνέπεια, ο Sternberg συμπεραίνει ότι α) η αξιολόγηση της απόδοσης επηρεάζει την 'κοινωνική νοημοσύνη' των παιδιών, β) οι πολιτιστικές διαφορές είναι ουσιαστικά διαφορές στον τρόπο σκέψης γ) ο ορισμός της 'έξυπνης' συμπεριφοράς είναι σχετικός δ) η αποδοτική συμπεριφορά σε χειρωνακτικές εργασίες (σε διάφορες φυλές της Αφρικής) δεν συνεπάγεται συνάφεια με γνωστικές δοκιμασίες ε) η συμφραζόμενη ανάπτυξη δεξιοτήτων έναντι ακαδημαϊκών μπορεί να είναι σημαντική αλλά δεν αποτελεί ένδειξη ευφυΐας, στ) σημαντικές πρακτικές δεξιότητες δε λαμβάνονται υπόψη από ακαδημαϊκές δοκιμασίες ζ) η σχολική αποτυχία μπορεί να οφείλεται σε ελλιπή κατανόηση της διδασκαλίας και όχι απαραίτητα του υλικού (Sternberg, 2007: 7-14).

Αυτές οι διαπιστώσεις μπορεί να δείχνουν εκ πρώτης όψεως άσχετες με το θέμα που αναπτύσσεται στο ανά χείρας πόνημα, ωστόσο αποκτούν βαρύνουσα σημασία στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα, αν λάβουμε υπόψη τον αριθμό μεταναστών που κατέκλυσαν πρόσφατα τον Ελλαδικό και Κυπριακό χώρο. Αν μάλιστα προσθέσουμε στους υπολογισμούς μας το γεγονός ότι πρόκειται για μετανάστες από μη Ευρωπαϊκές χώρες, όπου μια λίγο-πολύ ενιαία κουλτούρα λόγω της παγκοσμιοποίησης είναι έκδηλη, αυτό σημαίνει ότι η εξεταστική διαδικασία, και ιδίως στο μάθημα της Ιστορίας, οφείλει να αναθεωρηθεί δραστικά ώστε να συμπεριλάβει τα νέα αυτά μαθητικά δεδομένα.

Τέλος, πρέπον είναι να κάνουμε μια σύντομη αναφορά στην πρωτότυπη έρευνα που διεξήγαγαν οι Ivey και Broaddus (2001) σχετικά με τις αναγνωστικές δραστηριότητες στο Γυμνάσιο. Οι συγγραφείς κατηγορούν ότι το σύστημα διδασκαλίας ανάγνωσης που επικρατεί σήμερα στα σχολεία δεν έχει

συνεκτική δομή, καθώς παρά την έμφαση που δίδεται στην ατομική προσπάθεια του κάθε μαθητή, τα κείμενα περιορίζονται από την κρίση του καθηγητή ή από τη διδακτέα ύλη και δεν εφαρμόζεται καμία στρατηγική ανάγνωσης ή κριτικός διάλογος επί των κειμένων που παρατίθενται στο αναγνωστικό (Ivey&Broaddus, 2001: 350).

Αποτέλεσμα είναι η δυσaréσκεια των μαθητών ως προς την ανάγνωση που συμπυκνώνεται σε τρία σημεία, ήτοι α) οι σχολικές απαιτήσεις δεν λαμβάνουν υπόψη τις διαφορές σε επίπεδο προσωπικότητας μεταξύ των μαθητών β) παρατηρείται αναντιστοιχία μεταξύ μαθητικών ενδιαφερόντων και διδασκόμενης ύλης γ) δεν υπάρχει συγκερασμός μεταξύ ενδοσχολικών και εξωσχολικών δραστηριοτήτων γραφής και ανάγνωσης. Επιπλέον, αν και η προσωπικότητα του διδάσκοντος επηρεάζει την αποδοχή του διδασκόμενου μαθήματος από τους μαθητές, η ίδια η δραστηριότητα οφείλει να είναι αρεστή στους μαθητές προκειμένου να είναι αποδεκτή (Ivey και Broaddus, 2001: 353-361).

Παραβλέποντας σε αυτό το σημείο τις ελλείψεις που παρατηρούνται στα σχολεία σε υλικό υπό μορφή μη σχολικών εγχειριδίων, καθώς επίσης και της ελλιπούς γλωσσικής παιδείας των μαθητών, αξίζει να αναρωτηθούμε σχετικά με τα παρεχόμενα κίνητρα προς τους μαθητές ως προς τη χρήση των ιστορικών παραθεμάτων πρωτίστως στη διδακτική και στη συνέχεια στην εξεταστική διαδικασία. Αυτό το ερώτημα είναι εύλογο, εάν αναλογισθούμε ότι η τριβή με ένα αντικείμενο αποτελεί ενδεδειγμένο τρόπο έγερσης του ενδιαφέροντος των μαθητών προς αυτό. Κατά συνέπεια, όταν ο μοναδικός τρόπος να προμηθευτούν κείμενα υπό μορφή πηγών προς ανάγνωση είναι η ιδιωτική πρωτοβουλία (αγορά από βιβλιοπωλεία, πολλές φορές σε τιμές απαγορευτικές), δεν πρέπει να προκαλεί έκπληξη ή δυσaréσκεια η αποστασιοποίηση και αποξένωση των νέων από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες με παράλληλη υποβάθμιση των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων.

4.1 Η εξεταστική διαδικασία σε Ελλάδα και Κύπρο

Στις περισσότερες χώρες υπάρχουν σαφείς οδηγίες από τα εκάστοτε Υπουργεία Παιδείας σχετικά με τους τρόπους εξέτασης του μαθήματος της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αφήνοντας παράλληλα τον απαιτούμενο χώρο στον εκπαιδευτή / δάσκαλο να αυτοσχεδιάσει με τρόπο που να εμπλουτίζει τους ήδη υποδειχθέντες. Στην Ελλάδα, ο τρόπος εξέτασης του μαθήματος της Ιστορίας στο Γυμνάσιο ορίζεται, τροποποιούμενης ως προς αυτό το μάθημα της διάταξης της περίπτωσης ΙΑ' του άρθρου 3 του Π.Δ. 508/77 (ΦΕΚ 161 Α), ως ακολούθως:

Δίδονται δύο ομάδες ερωτήσεων Α και Β. Η ομάδα Α περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις από τις οποίες οι μαθητές/τριες επιλέγουν τις τρεις. Η ομάδα Β περιλαμβάνει τέσσερις ερωτήσεις από τις οποίες οι μαθητές/τριες επιλέγουν τις δύο. Οι ερωτήσεις μπορούν να αναλύονται σε δύο ισοδύναμα υποερωτήματα.

Κάθε ερώτηση βαθμολογείται με τέσσερις (4) μονάδες (4 X 5=20). Η Ομάδα Α περιλαμβάνει ερωτήσεις που ελέγχουν τη γνώση και την κατανόηση της ιστορικής ύλης που διδάχθηκαν οι μαθητές/τριες (εξήγηση ιστορικών όρων και εννοιών, περιγραφή ή ταξινόμηση ιστορικών γεγονότων, φαινομένων ή περιόδων, κατανόηση ή συνοπτική απόδοση του περιεχομένου μιας γραπτής ή εικαστικής ιστορικής πηγής, κατανόηση και περιγραφή των σχέσεων που υφίστανται ανάμεσα σε διαφορετικά ιστορικά γεγονότα, φαινόμενα κ.λπ.).

Η Ομάδα Β περιλαμβάνει ερωτήσεις που ελέγχουν την ικανότητα των μαθητών/τριών να αναλύουν στοιχεία και σχέσεις, να αξιολογούν τη δράση προσώπων ή ομάδων με βάση συγκεκριμένο κριτήριο, να συνθέτουν ιστορικά δεδομένα.

Στη Γ' τάξη Γυμνασίου μπορεί να τίθεται και ερώτηση που αναφέρεται στη διάκριση ανάμεσα στην αντικειμενική ιστορική πληροφορία και στην υποκειμενική γνώμη που εκτίθεται σε μια ιστορική πηγή κ.λπ. Και στις δύο

ομάδες ερωτήσεων μπορεί να δίνεται στους/στις μαθητές/τριες φωτοτυπημένο ιστορικό υλικό προς επεξεργασία. Το υλικό αυτό δεν είναι υποχρεωτικό να προέρχεται αποκλειστικά από το σχολικό τους βιβλίο¹³.

Η εξεταστική διαδικασία, όπως ακριβώς και το εκπαιδευτικό σύστημα, είναι ίδια και για την Κύπρο, με ορισμένες μικρές παραλλαγές, που ισχύουν μόνο στις Παγκύπριες εξετάσεις, οι οποίες εφαρμόζουν σύστημα *à la carte* για την επιλογή των μαθημάτων από τους υποψήφιους (Οδηγός, 2010-2011, Τόμος Α': 27-45). Ενδεικτικά παρατίθεται και το θέμα που εξετάστηκε στις Παγκύπριες εξετάσεις του 2009 (βλ Παράρτημα Ι, Παράθεμα 7). Όπως στην εξεταστική διαδικασία, η διδακτική διαδικασία στην Κυπριακή Δημοκρατία είναι ίδια με την Ελλάδα (Οδηγός, 2010-2011, Τόμος Α': 25-26). Οι μαθητές του Γυμνασίου στα Κυπριακά σχολεία διδάσκονται την τοπική ιστορία βάσει εγχειριδίου που εκδίδεται από το τοπικό Υπουργείο Παιδείας, ενώ στο Λύκειο χρησιμοποιούν τα ίδια βιβλία με τους μαθητές Λυκείων της Ελλάδας.

Θέμα εκτεταμένου διαλόγου και τριβής στην Κυπριακή ακαδημαϊκή κοινότητα αποτελεί το παρατηρούμενο φαινόμενο της ολοένα αυξανόμενης χρήσης των *greeklish* (ελληνική γραφή με λατινικούς χαρακτήρες), πρακτικής που λαμβάνει ανησυχητικές διαστάσεις τα τελευταία πέντε χρόνια στην Κυπριακή κοινωνία (Κατσογιάννου, 2011: 4). Τα αίτια για αυτή την ανησυχία είναι προφανή και αφορούν ενδεχόμενες αδυναμίες μαθητών, ιδίως μεγαλύτερων τάξεων, να διαβάσουν και να κατανοήσουν το κείμενο των πηγών, που συνήθως σώζεται με ελληνικούς χαρακτήρες. Σχετικός όρος που επηρεάζει τη διδασκαλία της Ιστορίας στην Ελληνοκυπριακή (Ε/Κ) πλευρά είναι το «πολιτιστικό κεφάλαιο».

Η χρήση του όρου «πολιτιστικό κεφάλαιο» δεν είναι τυχαία. Αυτό τον όρο χρησιμοποίησε ο Bourdieu (1977) προκειμένου να ερευνήσει τους τρόπους με

¹³ Βλ www.greek-language.gr/greekLang/index.html η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα (μεταξύ άλλων: βιβλιογραφία – ενδογλωσσική μετάφραση – Βασικό Λεξικό της Αρχαίας Ελληνικής), καθώς και www.filologia.gr: σενάρια διδασκαλίας – χρήσιμες ηλεκτρονικές διευθύνσεις

τους οποίους οι ιστορικά/σύγχρονα κυρίαρχες τάξεις επισωρεύουν κοινωνικές και συμβολικές αξίες και κατ' επέκταση επηρεάζουν την εκπαιδευτική φιλοσοφία μιας κοινωνίας (Symeou, 2007: 473-475). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία το πολιτιστικό κεφάλαιο διακρίνεται σε ενσωματωμένο (embodied), αντικειμενικό (objectified) και θεσμοθετημένο (institutionalized), λαμβάνοντας έτσι υπόψη τις σχολικές και οικογενειακές δομές (Symeou, 2007: 476-478).

Αναλογιζόμενοι το γεγονός ότι το νησί μέχρι σχετικά πρόσφατα ήταν υπό αγγλική κυριαρχία και ότι οι επιφανείς οικογένειες λάμβαναν αγγλική ανώτερη και ανώτατη μόρφωση και ότι ακόμη και σήμερα η πλειοψηφία των Ε/Κ ακολουθεί ακαδημαϊκή σταδιοδρομία στο εξωτερικό, η χρήση αυτού του ιδιόρρυθμου τρόπου γραφής δεν προκαλεί έκπληξη. Είναι ακόμη αρκετά νωρίς να εξετασθούν οι συνέπειες αυτής της πρακτικής, καθώς δεν υπάρχουν αρκετά δεδομένα, ενώ επίσης το θέμα αυτό, αν και άκρως ενδιαφέρον, διαφεύγει του σκοπού του παρόντος πονήματος.

Κλείνοντας το παρόν τμήμα, θα κάνουμε μια σύντομη αναφορά στην Τουρκοκυπριακή (Τ/Κ) πλευρά, καθώς αποτελεί τμήμα της πληθυσμιακής κατανομής του νησιού. Δυστυχώς, δεν υπάρχει επαρκής βιβλιογραφία που να σχολιάζει την εξεταστική διαδικασία στα κατεχόμενα. Η πιο σύγχρονη εικόνα που μας δίδεται είναι από ένα άρθρο τριακονταετίας (Crellin, 1981). Σύμφωνα με αυτό το άρθρο, η τουρκοκυπριακή πλευρά εξαρτάται από την ενδοχώρα, με συνέπεια το σχολικό πρόγραμμα να επηρεάζεται βαρύτατα και οι ανώτατου επιπέδου σπουδές να διεξάγονται σε πανεπιστήμια του εξωτερικού (Crellin, 1981: 317), καθώς δεν υπάρχουν δημόσια πανεπιστήμια διαθέσιμα στη Βόρεια Κύπρο. Από αυτό το γεγονός συνεπάγεται ότι η διδασκαλία της Ιστορίας στο Τ/Κ στοιχείο του πληθυσμού του νησιού είναι προβληματική, με αποτέλεσμα οι σημερινοί νέοι να περνούν μια κρίση ταυτότητας ως προς την κοινότητα στην οποία ανήκουν, δηλαδή εάν είναι Τουρκοκύπριοι ή Τούρκοι (Crellin, 1981: 325-327).

Ωστόσο, μετά από προσπάθειες που έγιναν κατορθώθηκε σχετική αυτονομία στα Μαθηματικά, Αγγλικά, Γεωγραφία και Ιστορία. Ιδίως για το μάθημα της Ιστορίας, διδάσκονται την Τουρκική Ιστορία από τα επίσημα σχολικά εγχειρίδια, ενώ παράλληλα εκδίδονται και χρησιμοποιούνται βιβλία τοπικής Ιστορίας¹⁴. Μετά την κατάρρευση της πράσινης γραμμής, έχει αρχίσει μια σταθερά αυξανόμενη αν και μικρού μεγέθους ροή Τ/Κ φοιτητών στα δημόσια και ιδιωτικά πανεπιστήμια της Ελληνοκυπριακής πλευράς, ενώ ο αριθμός των Τ/Κ μαθητών δημοτικού που φοιτούν στα ελεύθερα εδάφη είναι μόλις 0,2% του συνόλου¹⁵, ενώ Τ/Κ μαθητές Λυκείου που παρακάθονται στις Παγκύπριες εξετάσεις δικαιούνται το 3% των διαθέσιμων θέσεων στα δημόσια πανεπιστήμια (ΥΠΠΠ, Αποτελέσματα Εξετάσεων, 2011: 23). Στον αντίποδα, το 2010 φοίτησαν σε κατεχόμενα σχολεία μόλις 19 Ε/Κ μαθητές, σε πληθυσμό 344 Ε/Κ που διαβιούν εκεί (ΥΠΠΠ, Ετήσια έκθεση, 2010: 21).

4.2 Η εξεταστική διαδικασία στις ΗΠΑ και στον Καναδά

Στις ΗΠΑ χρησιμοποιείται ευρύτατα η μέθοδος των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής, άλλοτε με τη χρήση της αρνητικής βαθμολογίας για να αποφεύγονται οι τυχαίες απαντήσεις και άλλοτε όχι. Οι εξετάσεις για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στις ΗΠΑ (Scholarly Achievement Tests) περιέχουν πολλαπλής επιλογής ερωτήσεις πάνω στην παγκόσμια ιστορία. Η ιστορία του SAT αναφέρεται τόσο στην Αμερικανική όσο και στην παγκόσμια ιστορία. Η επικέντρωση του τελευταίου μπορεί να είναι πιο περιεκτική, αλλά η δομή τους είναι σε μεγάλο βαθμό ισοδύναμες. Το τεστ περιέχει 95 ερωτήσεις αξιολόγησης της κατανόησης γύρω από ιστορικές περιόδους και γεγονότα σε όλο τον κόσμο.

¹⁴<http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki.html>

¹⁵ <http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki.html>

Οι γνώσεις πρέπει να είναι κριτικές, ώστε ο μαθητής να δείξει ότι έχει μια βασική εξοικείωση με ιστορικά πρόσωπα, γεγονότα και ιδέες από όλο τον κόσμο. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στα ακόλουθα προσόντα:

- Στην κατανόηση αιτίας-αιτιατού, στη γεωγραφία και στην ιστορική ορολογία
- Στην ερμηνεία χαρτών, διαγραμμάτων, γραφημάτων και πολιτικών γελοιογραφιών
- Στην ανάλυση πρωτογενών ιστορικών πηγών

Ο τρόπος που το κάθε ερώτημα είναι πλαισιωμένο θα έχει αντίκτυπο στον τρόπο που οι μαθητές θα ανταποκριθούν. Εάν μια ερώτηση περιέχει ένα ακανθώδες ζήτημα το οποίο θα αποσπάσει τη λήψη αποφάσεων από την πλευρά των μαθητών, οι μαθητές θα έχουν πρόσβαση σε συγκεκριμένες πηγές για να υποστηρίξουν τη θέση τους, και θα είναι σε θέση να προσφέρουν αντεπιχειρήματα, λόγω της επιλογής των πηγών που παρέχονται στην εξέταση.

Στην κριτική εναντίον του τωρινού συστήματος αξιολόγησης στις ΗΠΑ, σημαντικό επιχείρημα είναι ότι τα SAT tests δοκιμάζουν τη μνημονική ανάκληση δεδομένων, χωρίς τη χρήση κριτικής ικανότητας ή επερώτησης των δεδομένων (VanSledright, 2002b: 133). Η εντύπωση αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι οι μαθητές έχουν στη διάθεση τους τρεις ώρες και 45 λεπτά για να ολοκληρώσουν το σύνολο των τριών ενοτήτων του διαγωνίσματος, που μετά το 2005 περιλαμβάνουν α) κριτική ανάγνωση, β) μαθηματικά και γ) γραπτή δοκιμασία¹⁶. Σύμφωνα όμως με τον VanSledright, η χρήση της προϋπάρχουσας γνώσης στην εκπαιδευτική διαδικασία προωθεί την «ιστορική σκέψη», δηλαδή την βαθύτερη κατανόηση της σχέσης μεταξύ αιτίου και αιτιατού που διέπει τη μελέτη της ιστορίας. Αλλά για να είναι αυτό δυνατό, προαπαιτείται εκπαίδευση στον εντοπισμό και ανάλυση τόσο στο κείμενο παρεχόμενων πηγών, όσο και στην αξιολόγηση του συγγραφέα της εκάστοτε πηγής (VanSledright, 2002b: 134).

¹⁶ Βλ <http://sat.collegeboard.org/help>

Ανησυχία προκαλεί το γεγονός ότι, μετά την αναδιάρθρωση του συστήματος εξετάσεων (1989 και 2005), το SAT περιλαμβάνει μόλις τρία θέματα εξέτασης, στα οποία δεν περιλαμβάνεται το μάθημα της Ιστορίας (είναι προαιρετικό), ενώ το χρονικό όριο δεν επιτρέπει την απόκλιση από τις αναμενόμενες απαντήσεις τις οποίες ο μαθητής έχει εκπαιδευτεί να δίνει. Επιπλέον, ένα ζήτημα το οποίο παρουσιάζεται εδώ και πολλά χρόνια και αποτελεί θέμα αυστηρής κριτικής του συστήματος SAT, είναι τα χαμηλά επίπεδα επιδόσεων των μη-λευκών μαθητών. Αυτά τα δύο ζητήματα χρήζουν περαιτέρω ανάλυσης.

Η αναθεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος του 1989 ήταν αποτέλεσμα της απαίτησης για «επιστροφή στα βασικά» (back to basics). Το πολιτικό σκεπτικό πίσω από αυτή την πράξη ήταν πολύ απλό: κατά τη διάρκεια της δεύτερης θητείας του Reagan, η Ιαπωνική απειλή τρόμαζε τον Αμερικανικό λαό, ο οποίος απαιτούσε ένα σύγχρονο σύστημα εκπαίδευσης που να δίνει στους μαθητές τα εφόδια που χρειάζονται για να ανταπεξέλθουν στην κοινωνία του εμπορίου. Έμφαση δόθηκε στον ατομικισμό, την απονομή ευθύνης στους διδάσκοντες για τις αποτυχίες των μαθητών, την ελεύθερη αγορά μεταξύ δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης και την ελάχιστη κρατική παρέμβαση. Στα βασικά στοιχεία της 'ακαδημαϊκής υπεροχής' περιλαμβάνουν ένα κοινό ελάχιστο πρόγραμμα σπουδών, πρότυπα απόδοσης και κοινές αξίες (Cogan, 1996: 625-626).

Οι στόχοι της αναθεωρητικής επιτροπής για τα μαθήματα κοινωνικών επιστημών ήταν α) ενεργή συμμετοχή πολιτών β) τοποθέτηση του εαυτού στο χωροχρονικό πλαίσιο της ιστορίας, γ) κατανόηση του πολιτισμού των ΗΠΑ, δ) κατανόηση των ξένων πολιτισμών ε) κατανόηση της ανθρώπινης κατάστασης (Cogan, 1996: 630-632). Ωστόσο, ένα υπεραπλουστευμένο πρόγραμμα σπουδών δεν επιτρέπει την εφαρμογή αυτών των στόχων, την διαπολιτισμικότητα και την κατανόηση θεμάτων με παγκόσμιο βεληνεκές, ενώ προσεκτικότερη

ανάγνωση των βιβλίων ιστορίας για παιδιά δημοτικού και γυμνασίου δίνει την εντύπωση ότι προσεγγίζουν τα όρια του εθνικισμού (Cogan, 1996: 628 και 631).

Το δεύτερο ζήτημα σχετίζεται με αυτό που η Ladson-Billings αποκαλεί 'εκπαιδευτικό χρέος' (educational debt). Την τελευταία δεκαετία, ο όρος 'κενό αποδόσεων' (achievement gap), αποτέλεσε συχνά χρησιμοποιούμενη ένδειξη της διαφοράς ακαδημαϊκών επιδόσεων μεταξύ λευκών και έγχρωμων μαθητών στα αμερικανικά Λύκεια, ότι δηλαδή οι λευκοί μαθητές επιτυγχάνουν υψηλότερες βαθμολογίες, ιδίως στα SAT. Η συγγραφέας θεωρεί ότι είναι προτιμότερη η χρήση του 'εκπαιδευτικού χρέους', όρου που δανείζεται από την οικονομική θεωρία (Ladson-Billings, 2006: 3-7).

Με αυτό το σκεπτικό, το χρέος μπορεί να καταταμηθεί επιμέρους σε ιστορικό, οικονομικό, κοινωνικοπολιτικό και ηθικό, με κάθε μέρος να αντιστοιχεί και σε μια ακόμη αδικία των λευκών εις βάρος των εγχρωμών πολιτών των ΗΠΑ. Εν συντομία, η συγγραφέας θεωρεί ότι η κατάργηση του καθεστώτος της δουλείας στις ΗΠΑ χωρίς την προσπάθεια ενσωμάτωσης των μέχρι πρότινος σκλάβων, δημιούργησε και διαίωνισε ένα καθεστώς 'κατωτερότητας' των μη-λευκών, το οποίο, όπως το εθνικό χρέος των ΗΠΑ, αυξήθηκε σταθερά με την πάροδο των ετών και έφτασε στη σημερινή κατάσταση. Η ιστορία καλείται να παίξει πρωταρχικό ρόλο στην προσπάθεια 'περικοπής' αυτού του χρέους (Ladson-Billings, 2006: 3-10).

Ο Καναδάς, ως κράτος που συνδυάζει το γαλλικό φιλελευθερισμό με την αγγλική παράδοση του ελάχιστου κρατικού παρεμβατισμού, και θεωρεί την ιστορία ως θεμέλιο λίθο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποτελεί εξαίρετο παράδειγμα εφαρμογής της χρήσης των πηγών τόσο στην διδασκαλία όσο και στην εξεταστική διαδικασία. Η Βρετανική Κολομβία λ.χ. είναι μια Καναδική επαρχία της οποίας το σχολικό πρόγραμμα σπουδών είναι βαρύτερα επικεντρωμένο στην διδασκαλία της ιστορίας. Ως εκ τούτου οι μαθητές εκπαιδεύονται εντατικά στην ιστορική σημασιολογία, επιστημολογία και

διερμηνεία. Πολλοί ακαδημαϊκοί όμως εκδήλωσαν την ανησυχία τους ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που εφαρμόστηκαν σε αυτή την επικράτεια από το 2000 παρεμποδίζουν την μέχρι τότε χρησιμοποιούμενη διαθεματική προσέγγιση, με αρνητικές συνέπειες (Seixas, 1994: 99-105). Παρατηρείται δηλαδή και εδώ η ίδια διαδικασία μετατόπισης του κέντρου βάρους της εκπαίδευσης από τις κλασικές σπουδές προς προγράμματα σπουδών περισσότερο τεχνικής φύσεως (Seixas, 1994: 104-105).

4.3 Η εξεταστική διαδικασία στη Μεγάλη Βρετανία

Οι εξετάσεις Ιστορίας στη Μεγάλη Βρετανία (GCSE) περιέχουν πολύ συχνά πηγές κυρίως από τη Βρετανική Ιστορία (π.χ. από ομιλίες της εκάστοτε Βασίλισσας / Βασιλιά) και ζητούν σχόλια επί των πηγών, τα οποία είναι κριτικά και δοκιμάζουν περισσότερο την κριτική σκέψη των μαθητών, παρά την μνημονική τους ικανότητα, όπως για παράδειγμα στις ΗΠΑ. Οι εξετάσεις περιέχουν τόσο ερωτήσεις, όσο και κείμενα / σχόλια επί των οποίων καλούνται οι μαθητές να σχολιάσουν, ενώ η βαθμολογία του καθενός εξαρτάται από το βαθμό δυσκολίας του θέματος.

Η διετία του 1988-1989 αποτέλεσε σημείο κλειδί στην πορεία της εκπαίδευσης του Αγγλοσαξονικού κόσμου. Ταυτόχρονα και στις δύο πλευρές του Ατλαντικού, διενεργήθηκε αναθεώρηση του προγράμματος σπουδών. Έχουμε ήδη παρακολουθήσει την εξέλιξη στις ΗΠΑ, στο παρόν σημείο θα εξετάσουμε τις αλλαγές που επήλθαν στο Βρετανικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η μεταρρύθμιση μάλιστα αυτή θεωρήθηκε αναχρονισμός γιατί δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία και γενικότερη ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών προς τεχνικής φύσεως και πρακτικών εφαρμογών μαθήματα όπως η Φυσική, η Οικονομία και τα Μαθηματικά, ενώ παραμελούσε τα ανθρωπιστικά αντικείμενα σπουδών (Πολιτική, Κοινωνιολογία, Ιστορία), δίνοντας έτσι ιδιαίτερη βαρύτητα στην ανάπτυξη της τεχνοκρατίας εις βάρος των πιο θεωρητικών προγραμμάτων

σπουδών. Η άποψη ότι ένα παραδοσιακό, συντηρητικό πρόγραμμα σπουδών αναδύθηκε από την αναθεώρηση αυτή, οδηγεί τον Crawford να συμπεράνει ότι ο διάλογος για τις μεταρρυθμίσεις εγείρετο όχι από ακαδημαϊκές αμφιβολίες σχετικά με τη φθίνουσα βαθμολογική επίδοση των μαθητών, αλλά από γραφειοκρατικές ανησυχίες, που σχετίζονται κυρίως με τις φθίνουσες αποδόσεις του ρυθμού ανάπτυξης της εθνικής οικονομίας της χώρας (Crawford, 2000: 620, 621-623 και 629).

Δεδομένης της πολιτιστικής ποικιλομορφίας που αποτελούσε ανέκαθεν πραγματικότητα της Βρετανίας, καθώς συμπεριλαμβάνει τρεις διαφορετικές εθνικότητες, η αναθεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος αποτέλεσε σημαντικό θέμα τριβής και διαφωνίας σε κοινωνικοπολιτικό επίπεδο (Phillips, 1998: 42). Όπως ακριβώς στις ΗΠΑ, έτσι και στην Αγγλία και Ουαλία η αναθεώρηση βασίστηκε στις κοινωνικές ανάγκες και απαιτήσεις. Ο τότε πρωθυπουργός J. Callaghan έδωσε αυξημένη βαρύτητα στην υπευθυνότητα (Accountability) της εκπαίδευσης απέναντι στην κοινωνία, συγκεκριμένα όσον αφορά την «ανικανότητα» του εκπαιδευτικού συστήματος να παρέχει «χρήσιμους» (που να εντάσσονται δηλαδή άμεσα στο παραγωγικό πλαίσιο της εθνικής οικονομίας) για το κοινωνικό σύνολο πολίτες. Το νέο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του 1988 αποτέλεσε την πρώτη φορά κατά την οποία η κυβέρνηση ασχολήθηκε με ένα θέμα ταμπού, που μέχρι πρότινος επαφίετο καθαρά στη διακριτική ευχέρεια των εκπαιδευτικών, δεδομένης της πλούσιας φιλελεύθερης πολιτικής παράδοσης του κράτους, κατά την οποία η κυβέρνηση εφάρμοζε τον ελάχιστο δυνατό παρεμβατισμό στα κοινωνικά δρώμενα, συμπεριλαμβανομένης εδώ και της εκπαίδευσης.

Σε πλήρη αντιστοιχία με τις ΗΠΑ, τον εκπαιδευτικό πυρήνα αποτελούν οι θετικές επιστήμες, τα μαθηματικά και τα αγγλικά, με την ιστορία και τη γεωγραφία να είναι στο περιθώριο. Τα παιδιά στη Βρετανία, όπως τα αντίστοιχα στις ΗΠΑ, εξετάζονται, προκειμένου να διαπιστωθεί η δυνατότητα

σταδιοδρομίας τους, στις ηλικίες των 7, 11, 14 και 16 ετών αντίστοιχα, (στις ΗΠΑ το αντίστοιχο ηλικιακό όριο ξεκινά από τα 11). Σημειώνεται επίσης ότι τα αποτελέσματα των εξετάσεων τύπου GCSE που οι μαθητές δίνουν σε αυτές τις ηλικίες, ανακοινώνονται πανεθνικά, και έτσι καλλιεργείται το πνεύμα τόσο της ενημέρωσης των γονέων, οι οποίοι δύνανται να ζητήσουν εξηγήσεις και να ασκήσουν ακόμη και διώξεις εναντίον του υπεύθυνου εκπαιδευτικού σε περίπτωση αποτυχίας του μαθητή, όσο επίσης προωθείται το πνεύμα ανταγωνισμού (και όχι της άμιλλας) μεταξύ των σχολείων, καθώς η παραδοσιακή ευνοιοκρατία στη Βρετανία συνεπάγεται και αντίστοιχο μερίδιο από τα κρατικά κονδύλια, δημιουργώντας με τον τρόπο αυτό αρνητικό κλίμα στην εκπαίδευση, σύμφωνα με την αναφορά Dearing (Dearing report, 1993) (Cogan, 1996: 363-369).

Αν και στην Μεγάλη Βρετανία εφαρμόζεται εκσυγχρονισμένο εκπαιδευτικό σύστημα και εκπαιδευτικά προγράμματα διδασκαλίας του διδακτικού προσωπικού, εντούτοις το τελευταίο δεν χρησιμοποιεί με άνεση την πληροφορική κατά τη διδακτική διαδικασία. Παρά το γεγονός ότι σε γενικές γραμμές αναγνωρίζονται οφέλη από τη χρήση αυτής της τεχνολογίας, όπως το εύρος διαθέσιμων πηγών, η ενισχυμένη εργασιακή διαδικασία, τα βελτιωμένα κίνητρα για μάθηση και η ανεξάρτητη (από την συνεχή επίβλεψη του καθηγητή) δραστηριότητα του μαθητή, εντούτοις η απειρία του διδακτικού προσωπικού αλλά και μερικών μαθητών, η υπερπληθώρα του ιστορικού υλικού και η ανάγκη επαυξημένης αρχικής καθοδήγησης αποτρέπει την αποκόμιση του μέγιστου οφέλους από αυτή τη διδακτική προσέγγιση, όταν μάλιστα υπάρχει η δυνατότητα CBT (computer-based testing) για το GCSE, το οποίο πρακτικά δεν χρησιμοποιείται (Deaney, 2006: 463-465 και 473-476).

Κλείνοντας το παρόν τμήμα της εργασίας, θα συνοψίσουμε τα κοινά σημεία προσέγγισης της Ιστορίας στην εξεταστική διαδικασία μεταξύ ΗΠΑ και ΗΒ, δεδομένου του κοινού εξεταστικού συστήματος και των αναθεωρήσεων που

είχαν γίνει τη δεκαετία του 1980. Παρατηρούμε λοιπόν ότι και στα δύο κράτη υπάρχει

α) μια κοινή προσπάθεια αλλαγής του εκπαιδευτικού μοντέλου από το αποκεντρωτικό στο συγκεντρωτικό σύστημα, με όσες ατέλειες αυτό συνεπάγεται, όπως μας έχει διδάξει η ελληνική μας εμπειρία,

β) μια φιλοσοφία της αγοράς στην εκπαίδευση, φαινόμενο ιδιαίτερα έκδηλο στο Ηνωμένο Βασίλειο,

γ) μια επιχειρηματική και εθνικιστικού τύπου προσέγγιση στην εκπαίδευση των νέων,

δ) η διάβρωση, υποβάθμιση και ο παραγκωνισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση των μαθητών σε όλες τις βαθμίδες.

Τέλος, σε αντίθεση με τις ΗΠΑ, όπου εξακολουθούν να έχουν ξεχωριστή σημασία, στη Βρετανία τα μαθήματα κοινωνικών επιστημών (Ιστορία, Κοινωνιολογία, Γεωγραφία), με τη διαθεματικότητα που προσφέρουν έχουν παραμεληθεί περισσότερο από όσο θα έπρεπε, ιδίως στη σημερινή εποχή που φαίνεται να είναι περισσότερο απαραίτητα (Cogan, 1996: 639-642).

4.4 Σύγκριση των Επιδόσεων των Ελλήνων, Βρετανών και Κυπρίων Μαθητών στις Εξετάσεις του μαθήματος της Ιστορίας

4.4.1 Ελλάδα

Οι μαθητές στο μάθημα της ιστορίας εμφανίζουν μια αντιφατική εικόνα. Από τη μια λοιπόν έχουμε ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό να βρίσκεται κάτω από τη βάση ενώ σε σχετικά υψηλό είναι το ποσοστό των μαθητών που βρίσκονται στη βαθμολογική κλίμακα 15-20. Το γεγονός όμως ότι το 52% των μαθητών δεν κατάφερε να ξεπεράσει το 11,9 στις πρόσφατες πανελλαδικές εξετάσεις έρχεται να επιβεβαιώσει και τα ερευνητικά αποτελέσματα που αποδεικνύουν τη δυσκολία των μαθητών να προσεγγίσουν ένα ιστορικό παράθεμα αλλά και την

έλλειψη της κριτικής σκέψης, αφού ο εκπαιδευτικός δεν τους δίνει πρωταγωνιστικό ρόλο αλλά αγορεύει ως άλλος ρήτορας απευθυνόμενος σε ένα ακροατήριο παθητικό. Στα υπόλοιπα μαθήματα το ποσοστό των μαθητών που σημείωσε το 2011 βαθμολογική επίδοση μικρότερη του 10 ήταν 26,68% για τη λογοτεχνία, 37,42% για τα λατινικά, Αρχαία Ελληνικά 48,89%, Νεοελληνική Γλώσσα 20,44%, Βιολογία 34,39%. Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι η ιστορία είναι το δεύτερο μάθημα σε ποσοστό γραπτών κάτω από τη βάση.

ΜΑΘΗΜΑ	ΕΥΡΟΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ	Έτη			
		2011	2010	2009	2008
ΙΣΤΟΡΙΑ ΘΕΩΡ. ΚΑΤ.	18 - 20	17,78	20,09	15,27	16,11
	15 - 17,9	16,83	14,47	17,16	14,95
	12 - 14,9	13,34	11,15	13,25	12,64
	10 - 11,9	8,64	7,61	8,39	8,11
	5 - 9,9	24,61	21,83	21,19	21,52
	0 - 4,9	18,77	24,81	24,71	26,63

Πίνακας 3: Βαθμολογικό Εύρος Πανελληνίων Εξετάσεων στο μάθημα Ιστορίας Θεωρητικής Κατεύθυνσης, 2008-2011, Πηγή: ΥΠΑΜΘ, 2011¹⁷

Μάθημα	0-9,9
Αρχαία	48,89%
Ιστορία	43,38%
Λατινικά	37,42%
Βιολογία	34,39%
Λογοτεχνία	26,68%
Νεοελληνική Γλώσσα	20,44%

Πίνακας 4: Ποσοστό Μαθητών που έγραψαν κάτω από τη Βάση στα Μαθήματα Κατεύθυνσης, Πηγή: ΥΠΑΒΘ, 2011¹⁸

¹⁷ Διαθέσιμο στο <http://yrepth.opengov.gr/panaretos/?p=1902>

4.4.2 Μεγάλη Βρετανία

Όσον αφορά τη Μεγάλη Βρετανία χρειάζεται πρώτα να αναφέρουμε ότι στις εξετάσεις του GCE ALevel διαγωνίστηκαν στην ιστορία 45319 υποψήφιοι καθιστώντας την ιστορία ένα από τα «δημοφιλέστερα» μαθήματα για τους μαθητές του Ηνωμένου Βασιλείου. Συγκεκριμένα είναι το 5^ο σε προτιμήσεις μάθημα. Οι επιδόσεις των μαθητών στις εξετάσεις μας δείχνουν ότι το 56,3% σημειώνει βαθμολογία B – A* που αντιστοιχεί στην αριθμητική κλίμακα 51-100. Στις εξετάσεις του GCE / A level για να θεωρηθεί ένας μαθητής επιτυχών θα πρέπει να έχει ελάχιστη βαθμολογία E. Από τον πίνακα που παραθέτουμε διαπιστώνουμε ότι το ποσοστό επιτυχίας ανέρχεται στο 99,3%. Βέβαια σε σχετικά χαμηλά βαθμολογικά κλιμάκια (C-E) βρίσκεται το 43,7% των μαθητών.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε η εξέταση των βαθμολογικών επιδόσεων ανά φορέα εξέτασης. Κρίναμε σκόπιμο να προβούμε και σε μια αναλυτική παρουσίαση των επιδόσεων γιατί τα θέματα έχουν διαφορετική φιλοσοφία. Όπως θα δούμε στο υποκεφάλαιο 5.2, στην περίπτωση του WJEC οι μαθητές εξετάζονται σε ιστορικές πηγές ενώ στους οργανισμούς EDEXCEL, AQA, OCR συνήθως δεν τίθενται οι μαθητές αντιμέτωποι με ιστορικές πηγές. Από τον πίνακα που ακολουθεί διαπιστώνουμε ότι πολύ μεγάλος ο αριθμός των υποψηφίων του Ουαλικού εξεταστικού φορέα (WJEC) που πλέον όμως παρέχει υπηρεσίες και σε Αγγλία και Βόρεια Ιρλανδία. Το γεγονός ότι ο αριθμός των υποψηφίων που επιλέγουν να εξεταστούν σε θέματα του WJEC όπου τα παραθέματα αποτελούν τη βάση της εξεταστικής διαδικασίας είναι μια ένδειξη ότι οι μαθητές στην Αγγλία επιθυμούν να εξετάζονται στα παραθέματα ενώ σημειώνουν και υψηλές βαθμολογίες. Οι ιστορικές πηγές λοιπόν δεν αποτελούν φόβητρο για τους μαθητές στην Αγγλία – Ουαλία.

¹⁸ Διαθέσιμο στο <http://yepth.opengov.gr/panaretos/?p=1902>

Τα Ιστορικά Παραθέματα στην Εξεταστική Διαδικασία

Αποτελέσματα GCSE 2011		
Φορέας	Αριθμός υποψηφίων	Ποσοστό με επίδοση Α-Β
EDEXCEL	2032	45%
WJEC	2967	57%
OCR	205	62,44%
AQA	79	50,6%

Πίνακας5:ΑποτελέσματαGCSE 2011, Πηγή: Department of Education¹⁹

Αριθμός Υποψηφίων, 2011	
Μάθημα	Αριθμός υποψηφίων
English	83.072
Mathematics	75.492
Biological Sciences	54.734
Psychology	52.947
History	45.319
Chemistry	43.256
General Studies	42.868
Art and Design	42.617
Physics	29.216
Business Studies	28.764
Geography	28.192
Sociology	27.500
Media/Film/Television Studies	24.213
Economics	20.826
Physical Education	19.614
Religious Studies	18.536
Design and Technology	14.871
Drama	14.589

¹⁹Διαθέσιμο στο <http://www.education.gov.uk/researchandstatistics/statistics/allstatistics/a00193811/gcse-gnvq-and-gce-a-as-vce-advanced-gnvq-examinati>

Τα Ιστορικά Παραθέματα στην Εξεταστική Διαδικασία

Government and Politics	13.303
Law	13.129
French	11.475
Further Mathematics	11.400
Other Communication Studies	9.874
ICT ³	8.830
Music	8.706
Other Modern Languages	6.802
Spanish	6.390
Classical Studies	5.754
German	4.550
Other Science	4.229
Other Social Studies	4.134
Computer Studies	3.518
Accounting and Finance	3.496
Home Economics	368

Πίνακας 6: Σύνολο Υποψηφίων Ανά Εξεταζόμενο Μάθημα στις Εξετάσεις GCSE, 2011, Πηγή Department of Education²⁰

16-18 year olds ¹	Males and Females									Total Entries
	Percentage achieving grade									
	A*	A	B	C	D	E	Other ²	A*-A	A*-E	
History	7,4	20,1	28,8	25,2	13,7	4,2	0,7	27,5	99,3	45.319
All subjects	8,3	18,8	25,6	23,8	15,3	6,7	1,6	27,1	98,4	782.584

¹16-18 year olds¹: excluding students with learning disabilities
 A*: Percentage of Students Scoring A plus (honors)
 Other²: Percentage of Students Scoring Grades below E (Fail)
 A*-A: Total Percentage of Students Scoring A
 A*-E: Total Percentage of Students Scoring From A*-E, (Pass)

Πίνακας 7: Ποσοστά Επιδόσεων Βρετανών Μαθητών στο Μάθημα της Ιστορίας, Εξετάσεις GCSE 2011, Πηγή: Department of Education²¹

²⁰Διαθέσιμο στο <http://www.education.gov.uk/researchandstatistics/statistics/allstatistics/a00193811/gcse-gnvq-and-gce-a-as-vce-advanced-gnvq-examinati>

²¹Διαθέσιμο στο <http://www.education.gov.uk/researchandstatistics/statistics/allstatistics/a00193811/gcse-gnvq-and-gce-a-as-vce-advanced-gnvq-examinati>

4.4.3 Κύπρος

Στην Κύπρο, δυστυχώς το Υπουργείο Παιδείας δεν παραθέτει τα στοιχεία με την κλιμάκωση της βαθμολογίας αλλά μόνο το μέσο όρο των υποψηφίων που επέλεξαν να διαγωνιστούν στην ιστορία. Μεταξύ λοιπόν των φιλολογικών μαθημάτων η ιστορία, όπως και στην Αγγλία είναι μια από τις πρώτες επιλογές των μαθητών.

Υποψήφιοι στα Θεωρητικά Μαθήματα	
Μάθημα	Αριθμός Υποψηφίων
Ιστορία	1412
Αρχαία	460
Λατινικά	32

Πίνακας 8: Αριθμός Κυπρίων Μαθητών που Εξετάστηκαν σε Θεωρητικά Μαθήματα, 2011, Πηγή: ΥΠΠ, Αναφορά 2011: 6²²

Βαθμολογικές Επιδόσεις	
Μάθημα	Μέσος Όρος Βαθμολογίας
Λατινικά	14,07
Νεοελληνική Γλώσσα	10,07
Αρχαία	9,81
Ιστορία	8,61

Πίνακας 9: Μέσοι Όροι Βαθμολογίας Κυπρίων Μαθητών που Εξετάστηκαν σε Θεωρητικά Μαθήματα, 2011, Πηγή: ΥΠΠ, Αναφορά 2011: 6²³

²²Βλ http://www.moec.gov.cy/ypexams/pdf/anakoinoseis/panexams/30_06_2011_apotelesmata_pagkypries_exetaseis_2011.pdf

²³Βλ http://www.moec.gov.cy/ypexams/pdf/anakoinoseis/panexams/30_06_2011_apotelesmata_pagkypries_exetaseis_2011.pdf

4.5 Σύνοψη

Μέσα από την παρουσίαση των αριθμητικών δεδομένων που αφορούν το μάθημα της ιστορίας σε Ελλάδα, Ηνωμένο Βασίλειο και Κύπρο εξάγουμε πολύτιμα συμπεράσματα. Πρώτα απ' όλα γίνεται κατανοητό ότι η ιστορία δεν αποτελεί ένα εύκολο εξεταζόμενο μάθημα αφού πολλοί μαθητές όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και στις άλλες δυο εξεταζόμενες χώρες επιτυγχάνουν σχετικά χαμηλές βαθμολογικές επιδόσεις στο μάθημα. Ωστόσο μεταξύ Κύπρου – Ηνωμένου Βασιλείου και Ελλάδας υπάρχει μια σημαντική διαφορά. Οι μαθητές δεν εξετάζονται υποχρεωτικά στην ιστορία όπως συμβαίνει στη χώρα μας. Οι ίδιοι οι μαθητές επιλέγουν να εξεταστούν στην ιστορία που αποδεικνύεται για τις δυο μελετώμενες χώρες ένα ιδιαίτερα αγαπημένο μάθημα από τους νέους. Ωστόσο στην Ελλάδα, όπως θα δούμε στο 6^ο κεφάλαιο, αποκάλυψε η έρευνά μας ότι η πλειονότητα των μαθητών δεν θα επέλεγε την εξέταση στην Ιστορία. Αυτή η εξεταστική αποστροφή των Ελλήνων μαθητών πιθανόν να έχει άμεση σχέση τόσο με τον τρόπο διδασκαλίας όσο και με την ελλιπή προετοιμασία τους για την αντιμετώπιση των ιστορικών πηγών.

Στην Ελλάδα, όταν οι μαθητές ρωτήθηκαν αν θα την επέλεγαν σε περίπτωση που θα ήταν προαιρετικό μάθημα, το 64,6% του δείγματος απάντησε αρνητικά. Οι λόγοι που πιθανόν να οδηγούν ένα τόσο μεγάλο ποσοστό να απαντήσει αρνητικά δεν θα πρέπει να αναζητηθούν στη δυσκολία του μαθήματος. Άλλωστε διαπιστώνουμε από τα βαθμολογικά δεδομένα των άλλων δυο χωρών ότι και εκεί έχουμε χαμηλές επιδόσεις που δεν δρουν όμως αποτρεπτικά από την επιλογή της ιστορίας ως μάθημα προς εξέταση. Τα αίτια λοιπόν πρέπει να αναζητηθούν στη διδασκαλία του μαθήματος και στις μεθόδους που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί, γεγονός που δρα αποτρεπτικά ακόμα και για ένα ποσοστό μαθητών που ενδιαφέρονται για την ιστορία.

5. Οι ιστορικές πηγές στην εξεταστική διαδικασία

5.1 Γενικά Στοιχεία για την Εξεταστική Διαδικασία

Οι ιστορικές πηγές επισήμως δε χρησιμοποιούνται στην Ελλάδα βάσει κάποιας οδηγίας, αλλά ανεπίσημα πολλοί εκπαιδευτικοί τις χρησιμοποιούν στην εξεταστική διαδικασία. Επιπλέον, στις Πανελλήνιες εξετάσεις εξαιρετικά συχνά χρησιμοποιούνται παραθέματα για να τεκμηριώσουν κάποια ερώτηση. Αυτό πραγματοποιείται θέτοντας ερωτήσεις διδακτικής προσέγγισης ή αξιολόγησης. Οι ερωτήσεις έχουν σκοπό την εμπέδωση κεκτημένων γνώσεων και την αξιοποίηση τους για την καλλιέργεια της ιστορικής κρίσης. Προτεινόμενες ερωτήσεις είναι οι κάτωθι:

1. Αναζήτηση κινήτρων, προθέσεων, ελατηρίων του δημιουργού της ιστορικής πηγής. Αυτό συντελεί στη διαπίστωση της αξιοπιστίας ή μη του παραθέματος.
2. Σχέση αιτίων και αποτελεσμάτων. Αναζήτηση των συνεπειών ενός ιστορικού γεγονότος.
3. Διάκριση αιτίων και αφορμών (Ανδρέου, 2008: 14).
4. Ζητούνται οι ενέργειες στις οποίες προέβη ένα ιστορικό πρόσωπο, οι λόγοι που τον οδήγησαν σε αυτές τις ενέργειες, οι τρόποι με τους οποίους ενήργησε. Ζητείται επίσης να ασκηθεί κριτική των ενεργειών αυτών ή να σκιαγραφήσουμε την προσωπικότητά του.
5. Ζητείται η σύνθεση του περιεχομένου δύο ή περισσότερων πηγών (ερώτηση που πρέπει να γίνεται κυρίως Β', Γ' Λυκείου). Η σειρά αναφοράς εξαρτάται

από την πορεία που θα ακολουθήσει η διδασκαλία (Μυκωνιάτης, 2001: 7 και 11²⁴).

6. Ζητείται η σύγκριση δύο η περισσότερων ιστορικών πηγών και ο εντοπισμός των ομοιοτήτων και των διαφορών. Στην περίπτωση αυτή η δεύτερη πηγή θα είναι συμπληρωματική ή αντίθετη ή γραμμένη από διαφορετική οπτική γωνία. Απαιτείται πολύπλευρη εξέταση των γεγονότων. Επιπλέον μπορούμε να ζητήσουμε την εξαγωγή συμπερασμάτων μέσα από το συσχετισμό των πληροφοριών διαφορετικών πηγών.
7. Κριτική και αξιολόγηση γεγονότων, πράξεων, προσώπων που αναφέρονται στις ιστορικές πηγές. Αναζητούνται τα κίνητρα δράσης των προσώπων και αξιολογείται η επιχειρηματολογία (Κόμπος, 2009: 1-4²⁵).
8. Σχολιασμός φράσης ή πληροφορίας που μας δίνει μια πηγή.
9. Άσκηση σε σχήμα άστρου, όπου υπάρχει η κεντρική έννοια (ΚΕ) και οι περιφερειακές έννοιες (ΠΕ) που συνδέονται με την κεντρική. Τις ΠΕ τις τοποθετούμε στα άκρα ακτινών που ξεκινούν από την ΚΕ. Το «άστρο» μπορούμε να το διατυπώσουμε σε συνεχές κείμενο.
10. Ανάπτυξη μιας άποψης και ελεύθερη διατύπωση προσωπικής γνώμης πάνω σ' αυτή την άποψη.
11. Οι γραπτές πηγές παρέχουν επίσης την ευκαιρία για διαθεματική προσέγγιση: γλωσσική, σημειολογική, λογοτεχνική, κοινωνική, οικονομική, θρησκευτική κ.ά. Προτάσεις για διαθεματικές εργασίες υπάρχουν στα εγχειρίδια Ιστορίας του Γυμνασίου.
12. Ζητείται να συνδέσουμε τα ιστορικά στοιχεία μιας πηγής με την ιστορική αφήγηση του σχολικού εγχειριδίου και να απαντήσουμε σε ερώτηση

²⁴http://www.doukas.gr/app/webroot/fckfile/file/Lykeio/New/Glykeiou/Pages%20from%20%CF%84%CE%B5%CF%85%CF%87%CE%BF%CF%82%20%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%B9%CE%B1%201_1.pdf

²⁵ <http://1dim-aei-thess.thess.sch.gr/page28.html>

διδασκαλίας προσέγγισης ή αξιολόγησης. Η σύνδεση θα γίνει είτε επαγωγικά είτε παραγωγικά (Ανδρέου, 2008: 15).

Μια αξιολογη πρόταση που χρήζει μνείας σε αυτό το τμήμα του κειμένου είναι το άρθρο που έγραψε ο καθηγητής ΜΕ των ΗΠΑ Adam Woelders (2007). Κατά τον αρθρογράφο, οι κινηματογραφικές ταινίες μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα τόσο για διδασκαλία όσο και για εξέταση, ιδίως με τη χρήση CBT (Computer Based Testing) εξεταστικής διαδικασίας. Πρωτίστως όμως σημειώνει ότι το εν λόγω ΜΜΕ αποτελεί κοινωνικό κατασκευάσμα που δείχνει μια εκδοχή του παρελθόντος, όχι το πώς ακριβώς ήταν τα πράγματα. Κατά συνέπεια η χρήση ταινιών καθαρά για την παροχή γνώσης είναι επισφαλής πρακτική. Πέραν τούτου τα οφέλη είναι πολλαπλά: α) εφαρμογή της ιστορικής γνώσης β) εκπαίδευση στην αναλυτική σκέψη, γ) ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας δ) καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Woelders, 2007: 365-367).

Στα μειονεκτήματα μπορούν να αναφερθούν ο αυξημένος χρόνος προετοιμασίας που απαιτείται εκ μέρους του εκπαιδευτικού πριν τη χρήση του υλικού στην τάξη. Επίσης πολλές σκηνές υποθέτουν ότι υπάρχει εκτεταμένη προηγούμενη γνώση διότι η διήγηση πολλές φορές αλλάζει με γρήγορο ρυθμό (σκηνοθετικό fast forward), δημιουργώντας σύγχυση στους μαθητές που προσπαθούν να παρακολουθήσουν μια πλοκή που υπό κανονικές συνθήκες θα απαιτούσε την πάροδο μεγάλου χρονικού διαστήματος (Woelders, 2007:381-382).

Εφόσον οι πρακτικές και τα οφέλη αυτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας έχουν αναλυθεί σε προηγούμενες ενότητες, δε θα αναλώσουμε περισσότερο χώρο στο παρόν. Ωστόσο, θα κάνουμε μια σύντομη αναφορά σε ένα πρόβλημα το οποίο έχει λάβει σημαντικές διαστάσεις την τελευταία εικοσαετία και αποτελεί σημείο έντονου ακαδημαϊκού και εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος, τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Τα τωρινά σχολικά εγχειρίδια αποτελούν

αντικείμενο στο οποίο μειονεκτούν αυτές οι κατηγορίες μαθητών. Σε σχετική έρευνα που διενήργησε η ομάδα του Harniss (1994), το διδακτικό προσωπικό σε σχολεία των ΗΠΑ παρατήρησε την έλλειψη χρόνου που είναι απαραίτητος για την ενασχόληση με αυτά τα παιδιά (διδακτική ώρα) και την μηδαμινή υποστηρικτική ύλη που είναι διαθέσιμη για την διαπαιδαγώγηση, κυρίως σε δυσλεκτικά άτομα (Harniss, 1994: 236-237).

Προκειμένου να είναι αποτελεσματική η παρεχόμενη διδασκαλία, οι συγγραφείς προτείνουν την αναδιοργάνωση της ύλης – ιδίως στο μάθημα της Ιστορίας – σε ορισμένες αρχές, ήτοι α) λίγα θέματα που να έχουν μεγάλο βάθος σε αντίθεση με εκτεταμένη ύλη, β) ελάχιστες ιδέες και όροι οι οποίοι να συνοψίζουν την ουσία της διδασκόμενης ύλης, γ) εκτενής καταγραφή, επισήμανση και ανάλυση μεταξύ α) και β), ενώ ως διδακτικές στρατηγικές προτείνεται η συχνή χρήση ιδεοχαρτών (conceptmaps), επαναληπτικών ερωτήσεων και άλλων διδακτικών τεχνασμάτων (Harniss κλπ, 1994: 236-245). Η ομάδα του Ferretti (2001: 544-546) θεωρεί ότι η προσθήκη των ΤΠΕ στην διδασκαλία στα άτομα με δυσλεξία μπορεί να έχει θεαματικά αποτελέσματα.

Βέβαια, εύλογο είναι να αναρωτηθεί κανείς πως η προηγούμενη σύντομη ανάλυση εντάσσεται στην εξεταστική διαδικασία. Η απάντηση είναι πολύ απλή και σχετίζεται ακριβώς με αυτή τη διαδικασία. Στα περισσότερα Ευρωπαϊκά κράτη, τα άτομα με δυσλεξία τυγχάνουν ευνοϊκότερης μεταχείρισης, τόσο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, όσο και κατά τη διάρκεια της εξέτασης, ιδίως σε περιπτώσεις εξετάσεων πρόσβασης στις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα και την Κύπρο, η εξεταστική διαδικασία είναι γνωστή, οπότε δεν χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Θα ήταν πραγματικά ωφέλιμο και θα βοηθούσε στην αντικειμενικότερη εξέταση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, η χρήση αποσπασμάτων από κινηματογραφικές ταινίες ή ντοκιμαντέρ ως μέρος της εκφώνησης των ερωτήσεων. Με αυτό τον τρόπο καθίσταται δυνατό να αποφεύγεται ή

ελαχιστοποιείται η επαφή των μαθητών με το αντικείμενο που δυσχεραίνει την κατά το δυνατόν ορθολογική αξιολόγηση τους στις Πανελλήνιες/Παγκύπριες εξετάσεις, δηλαδή το γραπτό κείμενο.

5.2 Παραθέματα Πανελληνίων Εξετάσεων - IGCSE/GCSE - GCEALEVEL: Χαρακτηριστικά

Στο παράρτημα της παρούσης διπλωματικής εργασίας παρατίθεται το σύνολο των παραθεμάτων που έχουν τεθεί στις πανελλαδικές εξετάσεις από το 2000 έως το 2010. Μελετώντας τις πηγές που έχουν τεθεί προς εξέταση διαπιστώνουμε ότι ποτέ δεν έχει ζητηθεί από τους μαθητές να διαπραγματευτούν μια οπτική πηγή στα πλαίσια της ιστορίας θεωρητικής κατεύθυνσης. Μοναδική εξαίρεση αποτελεί το έτος 2001 όταν και στην ιστορία γενικής παιδείας τέθηκε προς σχολιασμό μια γελοιογραφία. Η παραπάνω διαπίστωση έρχεται σε αντίθεση με τα παραθέματα που τίθενται στα πλαίσια του IGCSE/GCSE²⁶ στη Μ. Βρετανία, όπου οι οπτικές πηγές είναι καθιερωμένες και συναντώνται πάντα στα εξεταζόμενα θέματα.

²⁶Το IGCSE -International General Certificate of Secondary Education- απευθύνεται σε άτομα 14 έως 16 ετών. Στόχος του είναι να προετοιμάσει τους μαθητές για περαιτέρω ακαδημαϊκή επιτυχία και να τους εξοπλίσει με τις δεξιότητες για άμεση απασχόληση, καθώς αναγνωρίζεται ως απόδειξη δεξιοτήτων από εκπαιδευτικά ιδρύματα και εργοδότες σε όλον τον κόσμο.



Εικόνα 2: Γελοιογραφία Βρετανικής Εφημερίδας που Απεικονίζει την Επίσκεψη του Προέδρου Sadat στα Ιεροσόλυμα, Νοέμβριος 1977. (Πηγή: IGSCCE, 2010, Νοέμβριος – past paper 4)



Εικόνα 3: Γελοιογραφία Δημοσιευμένη σε Βρετανική Εφημερίδα στις 21 Ιουνίου 1937. Το Άτομο που Απεικονίζεται είναι ο Φράνκο. (Πηγή: IGSCCE, 2010, Νοέμβριος –past paper 2)



Εικόνα 4: Γελοιογραφία που Απεικονίζει τις Αναγεννησιακές Μεθόδους Ακρωτηριασμού. (Πηγή: AQA - GCSE, 2010, Νοέμβριος –paper 1)

Επιπρόσθετα διαπιστώνουμε ότι σχετικά σπάνια καλούνται οι μαθητές να σχολιάσουν τα αριθμητικά δεδομένα ενός πίνακα. Συγκεκριμένα στις πανελλήνιες εξετάσεις των Ημερήσιων Λυκείων τρεις φορές τα τελευταία 10 χρόνια έχουν τεθεί οι μαθητές αντιμέτωποι με τέτοιου είδους παραθέματα. Αντίθετα οι μαθητές είθισται να διαπραγματεύονται ιστορικές πηγές όπου κυριαρχεί το γραπτό κείμενο και είναι πρωτογενείς ή δευτερογενείς. Σας παραθέτουμε ορισμένες εξ αυτών:

Πρωτογενείς πηγές Πανελληνίων εξετάσεων:

1. Ομιλία Βενιζέλου, 5-9-1910, Πλατεία Συντάγματος (2001, Πανελλήνιες Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)
2. Προκήρυξη Στρατιωτικού Συνδέσμου, 15-8-1909, (2001, Πανελλήνιες Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)
3. Ομιλία Τρικούπη στη Βουλή (2002, Πανελλήνιες Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)

4. Ομιλία Βενιζέλου, Αύγουστος 1916 (2003,Πανελλήνιες Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)
5. Κείμενο αιτημάτων Κοινωνιολογικής Εταιρείας προς στρατιωτικό σύνδεσμο (2003Πανελλήνιες Επαναληπτικές Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)
6. Ψήφισμα Προσφύγων κατά της σύμβασης Ανταλλαγής (2005,Πανελλήνιες Επαναληπτικές Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)
7. Αιτήματα εργατικών σωματείων, 14 Σεπτεμβρίου 1909 (2006,Πανελλήνιες Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)
8. Στόχοι Βενιζέλου για τη συμφωνία της Άγκυρας (2006,Πανελλήνιες Επαναληπτικές Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)
9. Άρθρα συνταγμάτων, 1844 - 1864 (2007,Πανελλήνιες Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)
10. Μαρτυρίες Προσφύγων (2007,Πανελλήνιες Επαναληπτικές Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)

Δευτερογενείς πηγέςΠανελληνίων εξετάσεων:

1. Αλιβιζάτος, Νίκος, «Εισαγωγή στην ελληνική συνταγματική ιστορία», σ. 71 (2004,Πανελλήνιες Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)
2. Βογιατζόγλου, Όλγα, «Η βιομηχανική εγκατάσταση στη Νέα Ιωνία», Παράμετρος Εγκατάστασης (2004,Πανελλήνιες Επαναληπτικές Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)
3. Αναστασιάδου, Ιφιγένεια, «Ο Βενιζέλος και το Ελληνοτουρκικό Σύμφωνο Φιλίας του 1930», στο συλλογικό τόμο «Μελετήματα γύρω από τον Βενιζέλο και την εποχή του», σελ. 329 (2007,Πανελλήνιες Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)

4. Συλλογικό έργο, «*Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*», Τόμος ΙΕ΄, σελ. 302 (2007,Πανελλήνιες Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)
5. Συλλογικό έργο, «*ΚΡΗΤΗ: Ιστορία και Πολιτισμός*», Τόμος. Β΄, Κρήτη, σελ. 483-484 (2007,Πανελλήνιες Επαναληπτικές Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)
6. Βακαλόπουλος, Αποστόλης, «*Νέα Ελληνική Ιστορία*», σελ. 383-385 (2008,Πανελλήνιες Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)
7. Γκιζελή, Βίκα, «*Επίταξις ακινήτων κατοικουμένων ή οπωσδήποτε χρησιμοποιουμένων*», στον τόμο«*Ο ξεριζωμός και η άλλη πατρίδα*», σελ. 71-72. (2008,Πανελλήνιες Επαναληπτικές Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)
8. Βερέμης, Θάνος και Κολιόπουλος, Γιάννης,«*Ελλάς: Η σύγχρονη συνέχεια. Από το 1821 μέχρι σήμερα*», σελ. 150 (2008,Πανελλήνιες Επαναληπτικές Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)
9. Γκιζελή, Βίκα,«*Κοινωνικοί μετασχηματισμοί και προέλευση της κοινωνικής κατοικίας στην Ελλάδα (1920-1930)*», σελ. 260-263 (Πανελλήνιες2009)
10. Δερτιλής,Γ, «*Ιστορία του Ελληνικού Κράτους 1830 -1920*», Τόμος Α΄, σελ. 347 και 350 (2009,Πανελλήνιες Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)
11. Διαμαντόπουλος, Θανάσης,«*Ο Βενιζελισμός της Ανόρθωσης*», σελ. 57-58, και 71-72 (2009,Πανελλήνιες Επαναληπτικές Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)
12. Λεονταρίτης, Γεώργιος,«*Η Ελλάδα στον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο 1917-1918*», σελ. 238-239 (2009,Πανελλήνιες Επαναληπτικές Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)
13. Πετρίδης, Παύλος, «*Πολιτικές Δυνάμεις και Συνταγματικοί Θεσμοί στη Νεώτερη Ελλάδα (1844 έως 1940)*», σελ. 95 (2009,Πανελλήνιες Επαναληπτικές Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)
14. Φραγκιάδης, Αλέξης,«*Ελληνική Οικονομία 19ος – 20ός αιώνας*»,σελ. 127-128 (2009,Πανελλήνιες Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)

15. Αλεξανδρή, Κ, «*Ανάπτυξη του εθνικού πνεύματος των Ελλήνων του Πόντου*», σελ 98 (2010, Πανελλήνιες Επαναληπτικές Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)
16. Συλλογικό έργο, «*Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*», Τόμος ΙΔ', σελ 404 (2010, Πανελλήνιες Επαναληπτικές Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)
17. Συλλογικό έργο, «*Ιστορία του Νέου Ελληνισμού*» Τόμος 5^{ος}, σελ 153 (2010, Πανελλήνιες Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)
18. Χατζηϊωσήφ, Χρ, (επιμ.), «*Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα*», Τόμος Β', Μέρος 1: Ο Μεσοπόλεμος, 1922-1940, σελ. 262-263 (2010, Πανελλήνιες Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)

Όσον αφορά τα ερωτήματα που τίθενται διαπιστώνουμε ότι θέτουν τους μαθητές σε μια διαδικασία διερεύνησης. Για παράδειγμα:

1. **Να αποτιμήσετε ειδικότερα τη σημασία της ίδρυσης συνεταιρισμών για την επιτυχία της αγροτικής μεταρρύθμισης του 1917.** (Πανελλήνιες 2002). Στη συγκεκριμένη ερώτηση το σχολικό εγχειρίδιο παρέχει περιορισμένες σε έκταση πληροφορίες: «*Μετά από λίγα χρόνια και κάτω από την πίεση του προσφυγικού προβλήματος, η αγροτική μεταρρύθμιση ολοκληρώθηκε και οδήγησε την αγροτική οικονομία σε καθεστώς μικροϊδιοκτησίας. Με τη σειρά της η νέα κατάσταση δημιούργησε νέα προβλήματα. Οι μικροκαλλιεργητές δυσκολεύονταν να εμπορευματοποιήσουν την παραγωγή τους και έπεφταν συχνά θύματα των εμπόρων. Για να αντιμετωπίσουν αυτή την κατάσταση προωθήθηκε η ίδρυση της αγροτικής τράπεζας κρατικών οργανισμών παρέμβασης και παραγωγικών συνεταιρισμών*» (σχολικό εγχειρίδιο, Γ' Λυκείου, σελ.45). Επομένως για να δοθεί απάντηση πρέπει να αντληθούν πληροφορίες από την προς εξέταση ιστορική πηγή.

2. **Αξιοποιώντας τις ιστορικές σας γνώσεις και αντλώντας στοιχεία από το παράθεμα που σας δίνεται, να αναφερθείτε στους σκοπούς (μονάδες 5), την οργάνωση (μονάδες 5) και το έργο (μονάδες 15) της Τράπεζας της Ελλάδος μέχρι τις αρχές του 1932.** (Πανελλήνιες 2010). Στη συγκεκριμένη ερώτηση οι μαθητές θα πρέπει να διακρίνουν τόσο μέσα από το κείμενο του σχολικού βιβλίου όσο και από το παράθεμα τα σημεία που αναφέρονται στα τρία ζητούμενα. Το συγκεκριμένο ερώτημα απαιτεί κριτική σκέψη και αρκετοί μαθητές, όταν τέθηκε στις πανελλήνιες προβληματίστηκαν όσον αφορά τα χωρία που ανήκουν στο έργο και αυτά που άνηκαν στους σκοπούς.
3. **Χρησιμοποιώντας σχετικά χωρία από τα πιο κάτω κείμενα και με βάση τις ιστορικές σας γνώσεις να επισημάνετε τους κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες που συνέβαλαν, μετά το 1893, στην εκδήλωση του κινήματος του Στρατιωτικού Συνδέσμου στο Γουδί.** (Πανελλήνιες 2006). Για το συγκεκριμένο ερώτημα είναι απαραίτητο οι μαθητές να γνωρίζουν από το σχολικό εγχειρίδιο γιατί ο λαός δυσαρεστήθηκε από τις πολιτικές ηγεσίες του Τρικούπη και του Δηλιγιάννη. Άρα πρέπει να διακρίνουν τα αίτια από τις συνέπειες.
4. **Με βάση τις δύο πηγές που σας δίνονται και τις ιστορικές σας γνώσεις για την τροποποίηση του Συντάγματος και το νομοθετικό έργο της κυβέρνησης Ελευθερίου Βενιζέλου το 1911, να αποτιμήσετε κατά πόσο οι αλλαγές που επέφερε τότε ο Ε. Βενιζέλος ανταποκρίνονταν στα αιτήματα του κινήματος στο Γουδί (1909).**(Πανελλήνιες 2001). Για να απαντηθεί η συγκεκριμένη ερώτηση οι μαθητές είναι αναγκαίο να συνδυάσουν σημεία που αναφέρονται στο κίνημα στο Γουδί, στα αίτιά του και τους στόχους του και να κάνουν αντιπαραβολή με τα όσα κατάφερε ο Βενιζέλος.

5. **Αφού μελετήσετε τα παρατιθέμενα άρθρα των Συνταγμάτων του 1844 και του 1864 και αξιοποιήσετε τις ιστορικές σας γνώσεις, να εντοπίσετε τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των δύο Συνταγμάτων.** (Πανελλήνιες 2007). Συνδυαστική θεωρείται και η συγκεκριμένη ερώτηση. Ανακαλώντας ο μαθητής στη μνήμη του το σύνταγμα του 1844 και του 1864 προχωρά σε μια σύγκριση προκειμένου να διαπιστώσει ομοιότητες και διαφορές.

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι οι μαθητές για να καταφέρουν να διαπραγματευτούν τα ζητούμενα θα πρέπει να αναζητήσουν υλικό από τα παραθέματα και να το συνδέσουν με τις ιστορικές τους γνώσεις. Στις περισσότερες των περιπτώσεων οι μαθητές είναι απαραίτητο να αναζητήσουν το υλικό μέσα από το παράθεμα, αφού η γνώση του βιβλίου δεν αρκεί για την διαπραγμάτευση της απάντησης. Ο τρόπος με τον οποίο τίθενται οι ερωτήσεις απαιτούν κριτική σκέψη από τους μαθητές. Δεν αρκεί λοιπόν ένα και μόνο σημείο από το σχολικό εγχειρίδιο για να απαντήσει κανείς στα περισσότερα από τα ερωτήματα ούτε φυσικά η αποστήθιση του σχολικού εγχειριδίου είναι ασφαλής οδηγός για την εξασφάλιση μιας υψηλής βαθμολογίας. Είναι αναγκαίο οι μαθητές να μπορούν να διακρίνουν αίτια από τις συνέπειες, τους στόχους από τα αποτελέσματα. Να συνδυάζουν τις γνώσεις του βιβλίου με τα όσα παραθέτουν οι ιστορικές πηγές και να καταφέρουν να δημιουργήσουν στη συνέχεια ένα ενιαίο κείμενο.

Τα παραθέματα λοιπόν απαιτούν δεξιότητες από τους μαθητές ως προς την διαπραγμάτευσή τους. Απαιτείται και η άριστη γνώση του σχολικού εγχειριδίου αλλά και η ικανότητα διερεύνησης των στοιχείων του παραθέματος που προσφέρουν στοιχεία για την απάντηση. Επίσης είναι απαραίτητο να διαθέτουν ικανότητα παραγωγής λόγου, αφού δεν αρκεί η αντιγραφή των δεδομένων της πηγής. Απαιτείται να αναδιατυπωθούν, όσο αυτό είναι εφικτό, από τους μαθητές.

Στις παραπάνω διαπιστώσεις μας αξίζει να προσθέσουμε ότι το σύνολο των ιστορικών πηγών που έχουν τεθεί κατά την εξεταστική διαδικασία επιβεβαιώνουν το σχολικό εγχειρίδιο και το συμπληρώνουν προσθέτοντας και νέα στοιχεία που διαφωτίζουν τα γεγονότα. Δεν έρχονται όμως σε αντίθεση με το σχολικό εγχειρίδιο, πιθανόν για να μην προκαλέσουν σύγχυση στους εξεταζόμενους, ούτε ζητούν από τους μαθητές να εκφράσουν προσωπικές θέσεις. Βέβαια οι ιστορικές πηγές όταν εισήχθησαν στο μάθημα της ιστορίας είχαν ως στόχο να μην γίνεται άκριτη παραδοχή των παρελθοντικών πληροφοριών αλλά να ελέγχεται η αξιοπιστία τους. Ο Κ.Θ Δημαράς αναφέρει για τους μάρτυρες ότι είναι και αυτοί άνθρωποι με τις δικές τους ιδεολογίες, προκαταλήψεις και άλλα ανθρώπινα πάθη και γι αυτό επιβάλλεται να μη δεχτούμε άκριτα τη μαρτυρία του άλλα να την εξετάσουμε για την αξιοπιστία της (Δημαράς: 1995: 105). *Errare humanum est.*

Οι ιστορικές πηγές όμως που τίθενται στην εξεταστική διαδικασία αλλά και αυτές που περιλαμβάνονται στο σχολικό εγχειρίδιο της τρίτης λυκείου θεωρούνται εξαρχής αξιόπιστες και ο μαθητής δεν μπαίνει στη διαδικασία του προβληματισμού. Συντηρούν τον μύθο των ιστορικών προσώπων. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση που έδωσε ένας μαθητής «Ο Βενιζέλος είναι πάντα ο κορυφαίος πολιτικός. Δεν έχουμε μέσα από τις ιστορικές πηγές «φωνές» κατά του Βενιζέλου και αυτό φυσικά ισχύει και για άλλα ιστορικά πρόσωπα.

Πράγματι θα επιβεβαιώσουμε την άποψη του συγκεκριμένου μαθητή, καθώς τόσο στον εθνικό διχασμό (1916-17) όσο και στο κίνημα του Θερίσου «1905» παρουσιάζονται ιστορικές πηγές με τις θέσεις του Βενιζέλου και δεν δίνονται ιστορικές πηγές που να αποκαλύπτουν και τις θέσεις των αντιπάλων του. Η θέση του Βέικου ότι «*η ιστορία όπως αυτή συνέβη πραγματικά είναι οριστικά χαμένη*» (Βέικος, 1987: 66) φαίνεται ότι δεν επαληθεύεται για τις ιστορικές πηγές που δίνονται στις πανελλήνιες εξετάσεις αλλά και στο σχολικό

βιβλίο, είναι ενταγμένες επιλεκτικά και με τέτοιο τρόπο ώστε να καλλιεργούν την μονόπλευρη ερμηνευτική προσέγγιση. Το θέμα αυτό χρήζει περαιτέρω εξέτασης ώστε να διερευνηθεί κατά πόσο ο εθνικός φρονηματισμός του παρελθόντος συντηρείται ακόμα και σήμερα μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια.

Η αξιοποίηση των πηγών επιβάλλεται να είναι έντιμη. Όπως και τα αριθμητικά δεδομένα μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά το δοκούν για να αλλοιώσουν την πραγματικότητα – η στατιστική είναι ο καλύτερος τρόπος για να πεις ψέματα λένε οι μαθηματικοί - το ίδιο μπορεί να συμβεί και με τις ιστορικές πηγές. Μπορούν δηλαδή να χρησιμοποιηθούν με τέτοιο τρόπο ώστε να παραποιήσουν την ιστορία.

Συγκρίνοντας τις ελληνικές ιστορικές πηγές προς εξέταση με αυτές που τίθενται στο Αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα εντοπίζουμε ομοιότητες και διαφορές. Όπως αναφέραμε και πιο πάνω, στο Αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα συναντάμε στις εξετάσεις του GCSE/GCE αρκετές οπτικές πηγές. Όσον αφορά τις εξετάσεις του GCE διαπιστώνουμε ότι πολλοί από τους φορείς που τις διενεργούν δεν θέτουν τους μαθητές αντιμέτωπους με ιστορικές πηγές. Στα θέματα προηγούμενων ετών των AQA, OCR, EDEXCEL²⁷ δεν ζητήθηκε από τους μαθητές να διαπραγματευτούν κάποιο ιστορικό παράθεμα ενώ στα θέματα του εξεταστικού φορέα WJEC²⁸ διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές εξετάζονται αποκλειστικά μέσα από τα ιστορικά παραθέματα. Στο παράρτημα που ακολουθεί παρατίθενται θέματα προηγούμενων ετών από τους πιο πάνω εξεταστικούς φορείς του Ηνωμένου Βασιλείου.

²⁷ Το Βρετανικό GCSE είναι κρατικό πιστοποιητικό. Ωστόσο, όπως είναι συνήθης πρακτική στο βρετανικό φιλελεύθερο σύστημα διοίκησης, ο κρατικός παρεμβατισμός περιορίζεται στο ελάχιστο. Με εξαίρεση κάποιες κατευθυντήριες οδηγίες που εκδίδει ο Υπουργός Παιδείας της Βρετανίας, καθώς και ένα ποσοστό επί των εξεταστών, η διεξαγωγή των εξετάσεων επαφίεται σε ιδιωτικούς φορείς πιστοποίησης, αναγνωρισμένους από την κυβέρνηση. Πέραν της προφανούς διαφοροποίησης στα εξετάστρα καθώς και στα διαθέσιμα εξεταστικά κέντρα, η AQA (βλ και <http://web.aqa.org.uk/>) χρησιμοποιεί κυρίως οπτικές πηγές όταν χρησιμοποιεί παραθέματα, η OCR (βλ σχετικά <http://www.ocr.org.uk/>) χρησιμοποιεί συνήθως γραπτά παραθέματα, ενώ η EDEXCEL (βλ σχετικά <http://www.edexcel.com/Pages/Home.aspx>) χρησιμοποιεί και τα δύο είδη, με ιδιαίτερη βαρύτητα στα γραπτά κείμενα.

²⁸ Βλ σχετικά <http://www.wjec.co.uk/uploads/papers/s11-1232-08.pdf>

6. Ερευνητικό μέρος: Ιστορία, Παραθέματα και Απόψεις Μαθητών

6.1 Σκοπός της Έρευνας

Με την παρούσα έρευνα γνώμης των μαθητών επιδιώκουμε να διαπιστώσουμε τις απόψεις τους για τις ιστορικές πηγές στο πλαίσιο όμως των πανελλαδικών εξετάσεων και του μαθήματος της ιστορίας θεωρητικής κατεύθυνσης. Πιο αναλυτικά, επιθυμούμε να εξετάσουμε τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην αντιμετώπιση των παραθεμάτων. Παράλληλα κρίναμε σκόπιμο να διαπιστώσουμε και τη στάση των μαθητών απέναντι σε ένα μάθημα που εξετάζονται πανελλαδικά και έχει ιδιαίτερη βαρύτητα (συντελεστής 0,7) για την εισαγωγή τους στα ανώτατα και ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Δεν πρέπει άλλωστε να ξεχνάμε ότι η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας όχι μόνο της ιστορίας αλλά και κάθε άλλου μαθήματος εξαρτάται και από τη στάση των μαθητών απέναντι σε αυτό. Επίσης τα ιστορικά παραθέματα είναι κομμάτι της διδασκαλίας της ιστορίας και έχουν μάλιστα βαρύτητα που ανέρχεται στις 50 ποσοστιαίες μονάδες στην διαμόρφωση του τελικού βαθμού, τόσο των ενδοσχολικών διαγωνισμάτων, όσο και των θεμάτων που διαπραγματεύονται οι μαθητές στις πανελλήνιες εξετάσεις. Η καλύτερη μάθηση, κατανόηση και συγκράτηση των γνωστικών στοιχείων φαίνεται να επιτυγχάνονται όταν η στάση των μαθητών είναι θετική.

Με τον όρο στάσεις αποδίδεται στα Ελληνικά ο αγγλικός όρος attitudes. Οι στάσεις ορίζονται ως «προδιαθέσεις προς απόκριση σε κάποια είδη ερεθισμάτων» (Rosenberg & Hovland όπως αναφέρονται στο Σάλτα Κ., Τζουγκράκη Χ. 2009:239), ως «προδιαθέσεις, προϊόντα μάθησης, για απόκριση με ένα συνεπή ευμενή ή δυσμενή τρόπο σε σχέση με ένα δεδομένο αντικείμενο»

(Ajzen & Fishbein, όπως αναφέρονται στο Σάλτα Κ., Τζουγκράκη Χ. 2009:239), ως «γενικά και διαρκή, θετικά ή αρνητικά συναισθήματα για κάποιο αντικείμενο ή θέμα» (Petty & Cacioppo, όπως αναφέρονται στο Σάλτα Κ., Τζουγκράκη Χ. 2009:239) και πιο πρόσφατα ως «αξιολογήσεις που κάνει ένα άτομο για ένα αντικείμενο σκέψης» (Pratkanis & Greenwald, όπως αναφέρονται στο Σάλτα Κ., Τζουγκράκη Χ. 2009:239). Σύμφωνα με τους περισσότερους ορισμούς οι στάσεις θεωρούνται ως αιτίες ή τουλάχιστον ως προϋποθέσεις ενός αντιληπτού αποτελέσματος (συμπεριφοράς), ενώ οι ίδιες παραμένουν σχετικά κρυμμένες.

6.2 Η Χρησιμότητα της Έρευνας

Η παρούσα έρευνα εξετάζει για πρώτη φορά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τη στάση των μαθητών απέναντι στην ιστορία αλλά και τις απόψεις τους για τα ιστορικά παραθέματα στα πλαίσια ειδικότερα της εξεταστικής διαδικασίας. Τα αποτελέσματά της μπορούν να αποτελέσουν ένα πολύτιμο εργαλείο για τους διδάσκοντες του μαθήματος της ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά και για την ακαδημαϊκή κοινότητα. Η καταγραφή των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές αλλά και η γενικότερη αντίληψή τους για τα παραθέματα μπορεί να μας οδηγήσει σε προβληματισμό και στην αναζήτηση τρόπων ώστε να καταστεί πιο ενδιαφέρουσα η εκπαιδευτική διαδικασία. Δίνοντας για πρώτη φορά το βήμα στους μαθητές ευελπιστούμε να συνεισφέρουμε στην αντιμετώπιση των δυσχερειών της προσέγγισης ενός ιστορικού παραθέματος.

Η έρευνα που παρουσιάζεται εδώ δεν αποσκοπεί στην εξέταση των δυνατοτήτων των μαθητών να αναλύουν πηγές. Αυτό το θέμα έχει καλυφθεί πλήρως από το πρόγραμμα Schools Council Project History 13-16, που έλαβε χώρα στην Αγγλία τη δεκαετία του 1970 και του οποίου η ερευνητική αξιολόγηση αναφέρει καλύτερα αποτελέσματα από την παραδοσιακή διδακτική πρακτική. Επιπλέον, διαπιστώθηκε η δυνατότητα των παιδιών να επιδεικνύουν

επιτυχώς ανώτερες διανοητικές λειτουργίες σε αντίθεση με την μέχρι τότε ισχύουσα πιαζετιανή θεώρηση της μάθησης (Osborne, 1986: 18-20). Οι Dickinson & Lee υποστηρίζουν και αυτοί με τη σειρά τους, ότι τα παιδιά μπορούν να εμπλακούν σε διαδικασίες διερευνητικής μάθησης με τη χρήση και την αξιοποίηση ιστορικών πηγών και κατά συνέπεια να αναπτύξουν όψεις της ιστορικής σκέψης (Dickinson & Lee όπως αναφέρονται στο Τσιβάς Α. 2009: 41).

6.3 Η Μεθοδολογία της Έρευνας

Προκειμένου να διαπιστωθούν οι απόψεις των μαθητών για την ιστορία και τις ιστορικές πηγές στη διαδικασία των πανελληνίων μοιράστηκαν ερωτηματολόγια κλειστού τύπου που κατέγραφαν τις απόψεις τους και τις στάσεις τους απέναντι στο μάθημα της ιστορίας και τις πηγές, ενώ ζητήθηκε και η καταγραφή των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στην προσέγγιση ενός ιστορικού παραθέματος. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές επιλέχθηκαν το φύλο και η επίδοσή τους στο μάθημα της ιστορίας. Ο ερευνητής έκανε τη διανομή των ερωτηματολογίων χωρίς όμως να είναι παρών, ώστε να εξασφαλιστεί σε συνδυασμό και με την ανωνυμία των ερωτηματολογίων η μεγαλύτερη δυνατή ειλικρίνεια των συμμετεχόντων. Ακολούθως έγινε η στατιστική επεξεργασία με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS IBM έκδοση 19. Πριν μοιραστούν τα ερωτηματολόγια, προηγήθηκε πιλοτική έρευνα σε 4 μαθητές προκειμένου να διαπιστωθούν τυχόν ασάφειες στη διατύπωση των ερωτημάτων και προβλήματα στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και να εξασφαλιστεί κατά αυτόν τον τρόπο η εγκυρότητα του περιεχομένου.

6.4 Το Δείγμα της Έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 147 μαθητές και μαθήτριες που φοιτούσαν στην Γ' τάξη του Λυκείου και παρακολουθούσαν τα μαθήματα της

θεωρητικής κατεύθυνσης. Οι μαθητές προέρχονταν από το σύνολο των Λυκείων του Νομού Πιερίας. Πιο αναλυτικά από Λύκεια αστικών περιοχών (Κατερίνη), ημιαστικών (Αιγίνιο), αγροτικών (Κονταριώτισσα). Ο αριθμός του δείγματος αντιστοιχεί στο 16% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού της Γ' λυκείου και το 38% των μαθητών της θεωρητικής κατεύθυνσης του νομού.

Η επιλογή του δείγματος που συγκέντρωνε τα χαρακτηριστικά που επιθυμούσαμε (φοίτηση στη Γ' τάξη, θεωρητική κατεύθυνση) έγινε με τυχαία δειγματοληψία. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού λήφθηκαν σοβαρά υπόψη κατά την επιλογή των περιοχών έρευνας, ώστε να επιτευχθεί όσο το δυνατόν καλύτερη αντιπροσώπευση όλων των κοινωνικών στρωμάτων. Έτσι καλύφθηκαν, όπως προαναφέρθηκε, περιοχές εντός και εκτός της πόλης όπου επικρατούν διαφορετικές γεωγραφικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες.

6.5 Ο Σχεδιασμός του ερευνητικού εργαλείου

Για τη συλλογή των πληροφοριών, επιλέχθηκε ως καταλληλότερο εργαλείο ένα ερωτηματολόγιο. Τα ερωτηματολόγια συνιστούν ένα αποτελεσματικό εργαλείο, με τη χρήση του οποίου μπορούν να συλλεχθούν εύκολα πληροφορίες από ένα σχετικά μεγάλο αριθμό ατόμων σε σύντομο χρονικό διάστημα και με χαμηλό οικονομικό κόστος (Gillham, 2000: 75). Επίσης, τα ερωτηματολόγια επιτρέπουν την ανωνυμία η οποία μπορεί να αυξήσει σημαντικά τον βαθμό ανταπόκρισης και προθυμίας για συμμετοχή (Oppenheim, 1992: 8).

Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε ειδικά για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας και είχε σκοπό να καταγράψει τις απόψεις των μαθητών για την ιστορία και τις πηγές, που θα κληθούν σε λίγους μήνες να εξεταστούν σε πανελλαδικό επίπεδο για την εισαγωγή τους στα ΑΕΙ και ΑΤΕΙ. Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε κατά τέτοιο τρόπο ώστε να απαιτηθεί ο λιγότερο

δυνατός χρόνος για τη συμπλήρωσή του από τους μαθητές. Αποτελείτο από τρεις ενότητες:

A) Ενότητα που καταγράφονταν το φύλο και η επίδοση στο μάθημα της ιστορίας (σταθερές μεταβλητές)

B) Ενότητα με ερωτήσεις για το μάθημα της ιστορίας

Γ) Ενότητα με ερωτήσεις για τις ιστορικές πηγές

Οι ερωτήσεις που δημιουργήθηκαν ήταν κατά βάση κλειστού τύπου. Περιελάμβαναν ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, ενώ σε κάποιες εκ των ερωτήσεων ζητήθηκε να καταγράψουν οι μαθητές και τη δικιά τους άποψη σε περίπτωση που οι προτεινόμενες απαντήσεις δεν τους κάλυπταν.

6.6 Περιγραφή των ενοτήτων

6.6.1 Πρώτη Ενότητα: Ατομικά στοιχεία

Στην ενότητα αυτή κατέγραψαν οι μαθητές, όπως έχει ήδη αναφερθεί, το φύλο και τη σχολική τους επίδοση στο μάθημα της ιστορίας. Τα παραπάνω αντικείμενα ήταν χρήσιμα για την περιγραφή της σύνθεσης του εξεταζόμενου δείγματος, καθώς και για τη διαμόρφωση παραγόντων υπό εξέταση, στο αντίστοιχο τμήμα της ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων.

6.6.2 Δεύτερη Ενότητα: Γενικές Ερωτήσεις στο Μάθημα της Ιστορίας

Οι πρώτες τρεις ερωτήσεις εξετάζουν την άποψη των μαθητών για το μάθημα της ιστορίας. Συγκεκριμένα, η πρώτη ερώτηση ζητά από τους μαθητές να διατυπώσουν την άποψη τους σχετικά με το αν θεωρούν σημαντικό το μάθημα της Ιστορίας. Η δεύτερη ερώτηση ζητά από τους μαθητές να καταγράψουν γενικότερα εάν η Ιστορία τους ενδιαφέρει ως μάθημα. Η τρίτη ερώτηση έχει ως σκοπό να αναγνωρίσει εάν πραγματικά οι μαθητές ενδιαφέρονται για το μάθημα της Ιστορίας από άποψη γνώσεων που

προσλαμβάνουν, και άρα σχετίζεται με τη δεύτερη ερώτηση. Η τέταρτη και πέμπτη ερώτηση εστιάζουν στη διδασκαλία του μαθήματος και στην ικανοποίηση των μαθητών. Επίσης ζητήθηκε από τους μαθητές να διατυπώσουν τους λόγους για τους οποίους δεν είναι ικανοποιημένοι από τη διδασκαλία και να παραθέσουν, στη 6^η ερώτηση, τις προτάσεις τους για τη βελτίωση της διδασκαλίας του μαθήματος.

6.6.3 Τρίτη Ενότητα: Ερωτήσεις σχετικές με τις Ιστορικές Πηγές

Οι ερωτήσεις 7 έως 15 καταγράφουν τις απόψεις των μαθητών για τις ιστορικές πηγές. Συγκεκριμένα, αποτυπώνουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και τις δεξιότητες που πιθανόν να απαιτούνται για την επιτυχή αντιμετώπιση κατά την εξέταση και την ενδεχόμενη χρήση των ιστορικών πηγών ως κειμένων από τα οποία μπορούν να αποκομίσουν γνώσεις (ερωτήσεις 7 έως 9 και 14). Ακόμα καταγράφεται και το αν έχουν ασχοληθεί με τα παραθέματα σε προηγούμενες τάξεις (ερωτήσεις 10 έως 11), όπως επίσης και αν ο καθηγητής τους εξήγησε τον τρόπο προσέγγισης (ερώτηση 12). Επίσης οι μαθητές, σε δυο ερωτήσεις, διατυπώνουν την άποψή τους για το αν τα παραθέματα καταστούν τη μαθησιακή διαδικασία περισσότερο ενδιαφέρουσα (ερώτηση 13) καθώς και το κατά πόσο οξύνουν την κριτική σκέψη (ερώτηση 15).

6.7 Το Φύλο του Δείγματος

Η θεωρητική κατεύθυνση λόγω της φύσης των μαθημάτων επιλέγεται σε πολύ μεγάλο ποσοστό από κορίτσια και σε μικρότερο βαθμό από αγόρια. Το παραπάνω γεγονός επαληθεύεται και από τον πίνακα συχνοτήτων του φύλου του δείγματος. Από τους 147 μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα τα κορίτσια αποτελούσαν το 63,3% του δείγματος και τα αγόρια το 36,7%.

ΦΥΛΟ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΚΟΡΙΤΣΙ	93	63,3	63,3	63,3
ΑΓΟΡΙ	54	36,7	36,7	100,0
Total	147	100,0	100,0	

Πίνακας 10: Το Φύλο του Δείγματος

6.8 Η Σχολική Επίδοση στην Ιστορία

Στην Γ' Λυκείου σημειώνονται υψηλές βαθμολογικές επιδόσεις αφού ο βαθμός της σχολικής επίδοσης σε περίπτωση που είναι 2 μονάδες μεγαλύτερος ή μικρότερος από την επίδοση των μαθητών στις γραπτές εξετάσεις επηρεάζει το τελικό αποτέλεσμα. Η επίδοση στις πανελλήνιες έχει βαρύτητα 70% και η επίδοση στα δυο σχολικά τετράμηνα 30%. Όσον αφορά το δείγμα μας παρατηρούμε ότι η πλειονότητα των μαθητών (66%) τοποθετείται στη βαθμολογική κλίμακα 18-20. Η ελάχιστη βαθμολογία στο μάθημα ήταν το 13 που συναντάται μόλις στο 2,7% του μαθητικού πληθυσμού του δείγματος. Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει αναλυτικά τη διακύμανση στη σχολική επίδοση στο μάθημα της ιστορίας.

ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 13	4	2,7	2,7	2,7
14	2	1,4	1,4	4,1
15	9	6,1	6,1	10,2
16	15	10,2	10,2	20,4
17	19	12,9	12,9	33,3
18	42	28,6	28,6	61,9
19	23	15,6	15,6	77,6
20	33	22,4	22,4	100,0
Total	147	100,0	100,0	

Πίνακας 11: Βαθμολογικές επιδόσεις στην Ιστορία

6.9 Σχέση Φύλου και Σχολικής Επίδοσης στο Μάθημα της Ιστορίας

Είναι σημαντικό να εξετάσουμε κατά πόσο το φύλο σχετίζεται με την επίδοση στο μάθημα της ιστορίας. Από τον πίνακα συνάφειας μεταξύ φύλου και επίδοσης διαπιστώνουμε ότι το 79,5% των κοριτσιών σημειώνει βαθμολογίες μεταξύ 18-20. Το αντίστοιχο ποσοστό για τα αγόρια για την εν λόγω βαθμολογική κλίμακα είναι 44,5%. Παρατηρείται λοιπόν, υπεροχή των κοριτσιών έναντι των αγοριών στη σχολική επίδοση στην ιστορία. Το ερώτημα όμως που τίθεται είναι αν η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ώστε να γενικεύεται για τους πληθυσμούς των αγοριών και των κοριτσιών από τους οποίους πήραμε το δείγμα. Κρίναμε σκόπιμο στο σημείο αυτό να χρησιμοποιήσουμε το t-test ανεξάρτητων δειγμάτων ώστε να ελέγξουμε αν οι δυο πληθυσμιακές ομάδες διαφέρουν σημαντικά ως προς την ποσοτική μεταβλητή.

ΦΥΛΟ * ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ Crosstabulation

			ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ							Total	
			13	14	15	16	17	18	19		20
ΦΥΛΟ	ΚΟΡΙΤ	Count	2	0	4	4	9	27	19	28	93
	ΣΙ	% within ΦΥΛΟ	2,2%	,0%	4,3%	4,3%	9,7%	29,0%	20,4%	30,1%	100,0%
		% within ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ	50,0%	,0%	44,4%	26,7%	47,4%	64,3%	82,6%	84,8%	63,3%
ΑΓΟΡΙ	Count	2	2	5	11	10	15	4	5	54	
	% within ΦΥΛΟ	3,7%	3,7%	9,3%	20,4%	18,5%	27,8%	7,4%	9,3%	100,0%	
	% within ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ	50,0%	100,0%	55,6%	73,3%	52,6%	35,7%	17,4%	15,2%	36,7%	
Total	Count	4	2	9	15	19	42	23	33	147	
	% within ΦΥΛΟ	2,7%	1,4%	6,1%	10,2%	12,9%	28,6%	15,6%	22,4%	100,0%	
	% within ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Πίνακας 12: Συσχετισμός Βαθμού και Φύλου

Στον πιο κάτω πίνακα που παραθέτουμε παρατηρούμε ότι στον έλεγχο του Levene έχουμε sig=0,429. Οδηγούμαστε λοιπόν στην επιλογή της πρώτης γραμμής αποτελεσμάτων αφού έχουμε τιμή μεγαλύτερη του 0,05 και αποδεχόμαστε την υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων. Επειδή sig. (2-tailed) =0,000 και είναι μικρότερο του 0,05 η υπόθεση της ισότητας των μέσων τιμών απορρίπτεται. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο φύλο και την επίδοση στο μάθημα της ιστορίας. Τα κορίτσια υπερέχουν έναντι των αγοριών σημειώνοντας υψηλότερη βαθμολογική επίδοση.

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ	Equal variances assumed	,629	,429	4,777	145	,000	1,332	,279	,781	1,882
	Equal variances not assumed			4,666	103,054	,000	1,332	,285	,766	1,898

Πίνακας 13: Έλεγχος Levene για τη σχέση Φύλου και Βαθμού

6.10 Οι Ερωτήσεις

6.10.1 Ερώτηση 1: Θεωρείτε το μάθημα της Ιστορίας σημαντικό;

Στην πιο πάνω ερώτηση το 76,2% του δείγματος απάντησε ότι κρίνει το μάθημα σημαντικό ενώ το 23,8% έδωσε αρνητική απάντηση. Όσον αφορά το φύλο παρατηρούμε ότι το ποσοστό των αγοριών που δεν θεωρεί το μάθημα σημαντικό ανέρχεται στο 27,8% και είναι ελαφρά υψηλότερο από το ποσοστό των κοριτσιών που είναι 21,5%. Μελετώντας τους πίνακες διαπιστώνουμε ότι η πλειονότητα των αγοριών και των κοριτσιών θεωρούν την ιστορία ως ένα από τα σημαντικότερα μαθήματα.

ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	OXI	35	23,8	23,8	23,8
	NAI	112	76,2	76,2	100,0
	Total	147	100,0	100,0	

Πίνακας 14: Η Ιστορία ως Σημαντικό Μάθημα

ΦΥΛΟ * ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ Crosstabulation

			ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ		Total
			OXI	NAI	
ΦΥΛΟ	ΚΟΡΙΤΣΙ	Count	20	73	93
		% within ΦΥΛΟ	21,5%	78,5%	100,0%
		% within ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ	57,1%	65,2%	63,3%
	ΑΓΟΡΙΑ	Count	15	39	54
		% within ΦΥΛΟ	27,8%	72,2%	100,0%
		% within ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ	42,9%	34,8%	36,7%
Total		Count	35	112	147
		% within ΦΥΛΟ	23,8%	76,2%	100,0%
		% within ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 15: Η Σημαντικότητα ανά Φύλο

Για να εξετάσουμε αν το φύλο επηρεάζει την άποψη των μαθητών για τη σημαντικότητα του μαθήματος προχωρήσαμε σε έλεγχο με **χ^2 του Pearson**. Ο στατιστικό έλεγχος χ^2 του Pearson $\chi^2 = 0,741$ με 1 βαθμό ελευθερίας και το επίπεδο σημαντικότητας (p-value) του ελέγχου είναι 0,389 (38,9%) μεγαλύτερο του 0,05 μας οδηγεί στο να δεχτούμε τη μηδενική υπόθεση (H_0). Το φύλο λοιπόν δεν επηρεάζει τη στάση των μαθητών απέναντι στη σπουδαιότητα του μαθήματος της ιστορίας.

Chi-Square Tests^d

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	,741^a	1	,389	,425	,253	
Continuity Correction ^b	,436	1	,509			
Likelihood Ratio	,731	1	,393	,425	,253	
Fisher's Exact Test				,425	,253	
Linear-by-Linear Association	,736 ^c	1	,391	,425	,253	,109
N of Valid Cases	147					

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,86.

b. Computed only for a 2x2 table

c. The standardized statistic is -,858.

d. For 2x2 crosstabulation, exact results are provided instead of Monte Carlo results.

Πίνακας 16: Έλεγχος Pearson για τη Σημαντικότητα ανά Φύλο

Ωστόσο κρίναμε σκόπιμο να εξετάσουμε και τη μεταβλητή της επίδοσης ως προς την άποψη των μαθητών για τη σπουδαιότητα του μαθήματος. Ο έλεγχος που διεξαγάγαμε απέδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών και στην άποψή τους για το μάθημα της ιστορίας.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ	Equal variances assumed	,402	,527	-3,377	145	,001	-1,104	,327	-1,750	-,458
	Equal variances not assumed			-3,230	53,189	,002	-1,104	,342	-1,789	-,418

Πίνακας 17: Έλεγχος Levene Επίδοσης και Σημαντικότητας

Ο ακόλουθος πίνακας που παραθέτουμε παρουσιάζει την επίδοση των μαθητών και τη θέση τους για τη σπουδαιότητα ή όχι του μαθήματος της ιστορίας.

ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ * ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ Crosstabulation

			ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ		Total
			ΟΧΙ	ΝΑΙ	
ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ	13	Count	1	3	4
		% within ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ	25,0%	75,0%	100,0%
		% within ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ	2,9%	2,7%	2,7%
14	Count	2	0	2	
	% within ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ	100,0%	,0%	100,0%	
	% within ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ	5,7%	,0%	1,4%	
15	Count	3	6	9	
	% within ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ	33,3%	66,7%	100,0%	
	% within ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ	8,6%	5,4%	6,1%	
16	Count	7	8	15	
	% within ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ	46,7%	53,3%	100,0%	
	% within ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ	20,0%	7,1%	10,2%	
17	Count	8	11	19	
	% within ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ	42,1%	57,9%	100,0%	
	% within ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ	22,9%	9,8%	12,9%	
18	Count	8	34	42	
	% within ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ	19,0%	81,0%	100,0%	
	% within ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ	22,9%	30,4%	28,6%	
19	Count	1	22	23	
	% within ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ	4,3%	95,7%	100,0%	
	% within ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ	2,9%	19,6%	15,6%	
20	Count	5	28	33	
	% within ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ	15,2%	84,8%	100,0%	
	% within ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ	14,3%	25,0%	22,4%	
Total	Count	35	112	147	
	% within ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ	23,8%	76,2%	100,0%	
	% within ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ	100,0%	100,0%	100,0%	

Πίνακας 18: Αναλυτικός Συσχετισμός Επίδοσης και Σημαντικότητας

Ο επόμενος έλεγχος με χ^2 Pearson απορρίφθηκε καθώς 7 κελιά είχαν τιμή μικρότερη του 5 (<5) και το ποσοστό τους ανέρχονταν στο 43,8% που είναι αρκετά μεγαλύτερο συγκριτικά με το κατώτερο επιτρεπτό του 25%. Προχωρήσαμε λοιπόν στην αποδοχή των αποτελεσμάτων του Fisher's Exact Test με $p\text{-value} = 0,003$. Επειδή η τιμή ήταν μικρότερη του 0,005 αποδεχόμαστε ότι η επίδοση στο μάθημα δεν επηρεάζει τελικά την άποψη των μαθητών για τη σπουδαιότητα του μαθήματος. Η πλειονότητα των μαθητών, ανεξάρτητα από την χαμηλή ή υψηλή επίδοση, θεωρεί το μάθημα της ιστορίας από τα πιο σημαντικά.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)			Monte Carlo Sig. (1-sided)		
				Sig.	99% Confidence Interval		Sig.	99% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound		Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	21,370 ^a	7	,003	,003 ^b	,002	,005			
Likelihood Ratio	21,622	7	,003	,005 ^b	,003	,007			
Fisher's Exact Test	20,181			,003^b	,001	,004			
Linear-by-Linear Association	10,644 ^c	1	,001	,001 ^b	,000	,002	,001 ^b	,000	,002
N of Valid Cases	147								

a. 7 cells (43,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,48.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 624387341.

c. The standardized statistic is 3,263.

Πίνακας 19: Έλεγχος Fisher Επίδοσεων και Σημαντικότητας

6.10.2 Ερώτηση 2: Σας ενδιαφέρει το μάθημα της Ιστορίας;

Αυτή η ερώτηση είχε ως στόχο να εξετάσει αν τελικά οι μαθητές ενδιαφέρονται ειλικρινά για το μάθημα της ιστορίας. Άλλωστε η απάντηση που δόθηκε από τους περισσότερους περί σημαντικού μαθήματος δεν αποδεικνύει ότι είναι και θετικά διακείμενοι απέναντι στην ιστορία, αφού πρόκειται για ένα μάθημα που η κοινή γνώμη όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και παγκοσμίως το θεωρεί από τα σπουδαιότερα και γι αυτό άλλωστε έχει περίοπτη θέση στα σχολικά προγράμματα των περισσότερων δυτικών κρατών. Ο στατιστικός έλεγχος που διεξήχθη απέδειξε ότι η πλειονότητα των μαθητών ενδιαφέρεται για το μάθημα της ιστορίας. Συγκεκριμένα το ποσοστό ανήλθε στο 72,1%. Να αναφέρουμε ότι το 76,2% θεωρεί το μάθημα σημαντικό. Το ποσοστό των δυο απαντήσεων υπέρ του μαθήματος την ιστορίας είναι πολύ κοντά. Ο στατιστικός έλεγχος επιβεβαιώνει την υπόθεση της εξάρτησης ανάμεσα στη θέση των μαθητών για τη σπουδαιότητα του μαθήματος και στο ενδιαφέρον τους για αυτό (χ^2 Pearson = 23,548 με 1 βαθμό ελευθερίας και το επίπεδο σημαντικότητας (p-value) του ελέγχου είναι 0,000 (0%)). Όσοι μαθητές δε θεωρούν το μάθημα σημαντικό δεν ενδιαφέρονται. Αντίθετα όσοι δήλωσαν ότι το μάθημα είναι σημαντικό στο μεγαλύτερο ποσοστό τους υποστήριξαν ότι ενδιαφέρονται για την ιστορία. Οι μαθητές λοιπόν δεν μεταφέρουν απλά την καθιερωμένη αντίληψη ότι η ιστορία είναι ένα μάθημα απαραίτητο ώστε να διαφυλαχθεί η ιστορική μας συνέχεια αλλά δείχνουν αληθινό ενδιαφέρον ως προς αυτή. Βέβαια δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η έρευνα αφορά μαθητές της θεωρητικής κατεύθυνσης. Οπότε για να είμαστε πιο ακριβείς είναι απαραίτητο να αναδιατυπώσουμε το συμπέρασμά μας, λέγοντας ότι οι μαθητές της θεωρητικής δείχνουν ενδιαφέρον για την ιστορία.

ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΓΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ

Τα Ιστορικά Παραθέματα στην Εξεταστική Διαδικασία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	OXI	41	27,9	27,9	27,9
	NAI	106	72,1	72,1	100,0
	Total	147	100,0	100,0	

Πίνακας 20: Ενδιαφέρον για την Ιστορία

ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΓΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ * ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ Crosstabulation

			ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ		Total
			OXI	NAI	
ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΓΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ	OXI	Count	21	20	41
		% within ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΓΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ	51,2%	48,8%	100,0%
		% within ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ	60,0%	17,9%	27,9%
	NAI	Count	14	92	106
		% within ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΓΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ	13,2%	86,8%	100,0%
		% within ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ	40,0%	82,1%	72,1%
Total	Count	35	112	147	
	% within ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΓΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ	23,8%	76,2%	100,0%	
	% within ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ	100,0%	100,0%	100,0%	

Πίνακας 21: Συσχετισμός Ενδιαφέροντος για την Ιστορία και Σημαντικότητας του Μαθήματος

Chi-Square Tests^d

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	23,548^a	1	,000	,000	,000	
Continuity Correction ^b	21,500	1	,000			
Likelihood Ratio	21,809	1	,000	,000	,000	
Fisher's Exact Test				,000	,000	
Linear-by-Linear Association	23,388 ^c	1	,000	,000	,000	,000
N of Valid Cases	147					

Chi-Square Tests^d

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	23,548^a	1	,000	,000	,000	
Continuity Correction ^b	21,500	1	,000			
Likelihood Ratio	21,809	1	,000	,000	,000	
Fisher's Exact Test				,000	,000	
Linear-by-Linear Association	23,388 ^c	1	,000	,000	,000	,000
N of Valid Cases	147					

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,76.

b. Computed only for a 2x2 table

c. The standardized statistic is 4,836.

d. For 2x2 crosstabulation, exact results are provided instead of Monte Carlo results.

Πίνακας 22: Έλεγχος Pearson Ενδιαφέροντος και Σημαντικότητας της Ιστορίας

6.10.3 Ερώτηση 3: Αν το μάθημα ήταν προαιρετικό στις πανελλήνιες εξετάσεις θα το επιλέγατε; Αν όχι γιατί;

Σε αυτή την ερώτηση το 64,6% του δείγματος απάντησε ότι δεν θα επέλεγε να εξεταστεί στην ιστορία. Αναζητήσαμε τα αίτια της εξεταστικής αποστροφής. Οι μαθητές λοιπόν απάντησαν στο ερωτηματολόγιο ότι αυτό που κάνει την ιστορία κουραστική είναι:

1. Η αποστήθιση
2. Ο Όγκος της ύλης
3. Το βιβλίο είναι κακογραμμένο χωρίς χρονολογική συνέχεια.

Παραθέτουμε μερικές απαντήσεις των μαθητών:

«Δεν θα το επέλεγα λόγω της αποστήθισης. Επίσης τα γεγονότα παρουσιάζονται μπερδεμένα και είναι δύσκολη η κατανόηση και το βιβλίο είναι κακογραμμένο»
(Κορίτσι, με επίδοση 19)

«Είναι μεγάλη η ύλη και δεν μπορώ να τα μάθω» (Κορίτσι, με επίδοση 18)

«Δεν μπορώ να αποστηθίσω» (Κορίτσι, με επίδοση 18)

«Δεν θα το επέλεγα γιατί είναι δύσκολο στην αποστήθιση έχει πολλές λεπτομέρειες και καταντά κουραστικό» (Κορίτσι, με επίδοση 19)

«Δεν θα το επέλεγα γιατί μας εξαναγκάζουν να το μάθουμε ΠΑΠΑΓΑΛΙΑ και δεν ξέρουμε την ΟΥΣΙΑ της ιστορίας. Εάν μας επέτρεπαν στα παραθέματα να γράφουμε ατόφια τη γνώμη μας χωρίς να παπαγαλίζουμε το κάθε τι ΟΛΟΙ οι μαθητές θα επιλέγαμε την ιστορία γιατί είναι ένα από τα σπουδαιότερα μαθήματα που πρέπει να γνωρίζουμε για να μη χάσουμε την εθνική μας ταυτότητα» (Αγόρι, με επίδοση 18)

Το σύνολο λοιπόν των μαθητών δήλωσε ότι η αποστήθιση λειτουργεί αποτρεπτικά για την επιλογή της ιστορίας. Βέβαια υπήρχε και ένας μαθητής που υποστήριξε: *«Δεν θα την επέλεγα γιατί δεν πάω τους φιλολόγους»*. Επιβεβαιώνεται η Ρεπούση (2006: 42) που τονίζει ότι παρά τις σημαντικές ερευνητικές εργασίες που διεξήχθησαν τις προηγούμενες δεκαετίες στις Αγγλοσαξονικές χώρες, και τις επακόλουθες προσπάθειες αλλαγής της διδασκαλίας του μαθήματος, το μάθημα της ιστορίας παραμένει ένα βαρετό γνωστικό αντικείμενο για την πλειονότητα των μαθητών και μαθητριών που αφορά κατά βάση την απομνημόνευση της κυρίαρχης ιστορικής αφήγησης και αποτρέπει την ενεργή συμμετοχή των υποκειμένων σε διαδικασίες διερευνητικής μάθησης, οικοδόμησης ιστορικής γνώσης και παραγωγής νοήματος.

ΘΑ ΕΠΙΛΕΓΑΤΕ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΑΝ ΗΤΑΝ ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΟ

Τα Ιστορικά Παραθέματα στην Εξεταστική Διαδικασία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	OXI	95	64,6	64,6	64,6
	NAI	52	35,4	35,4	100,0
	Total	147	100,0	100,0	

Πίνακας 23: Η Προαιρετική Επιλογή του Μαθήματος της Ιστορίας

Μάλιστα είναι σημαντικά τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης που διεξήχθη με τη βοήθεια του SPSS. Ελέγξαμε το κατά πόσο η θέση των μαθητών για το ενδιαφέρον τους προς την ιστορία τους οδηγεί στο να την επιλέξουν σε περίπτωση που το μάθημα ήταν προαιρετικό. Από τον πιο κάτω πίνακα διαπιστώνουμε ότι 38 μαθητές που είχαν υποστηρίξει ότι δεν τους ενδιαφέρει η ιστορία και συνεπώς δεν θα την επέλεγαν για να εξεταστούν. Εντύπωση όμως προκαλεί το γεγονός ότι 57 από τους 106 μαθητές που είχαν δηλώσει ότι ενδιαφέρονται για την ιστορία δεν θα ήθελαν επίσης να εξεταστούν και θα προτιμούσαν άλλο μάθημα. Η αποστήθιση λοιπόν και ο όγκος της ύλης λειτουργεί αποτρεπτικά για τους μαθητές.

ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΓΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ * ΘΑ ΕΠΙΛΕΓΑΤΕ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΑΝ ΗΤΑΝ ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΟ Crosstabulation

			ΘΑ ΕΠΙΛΕΓΑΤΕ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΑΝ ΗΤΑΝ ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΟ		Total
			OXI	NAI	
ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΓΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ	OXI	Count	38	3	41
		Expected Count	26,5	14,5	41,0
	NAI	Count	57	49	106
		Expected Count	68,5	37,5	106,0
Total		Count	95	52	147
		Expected Count	95,0	52,0	147,0

Πίνακας 24: Συσχετισμός Ενδιαφέροντος και Προαιρετικού για την Ιστορία

Chi-Square Tests^d

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability

Τα Ιστορικά Παραθέματα στην Εξεταστική Διαδικασία

Pearson Chi-Square	19,579^a	1	,000	,000	,000	
Continuity Correction ^b	17,914	1	,000			
Likelihood Ratio	23,214	1	,000	,000	,000	
Fisher's Exact Test				,000	,000	
Linear-by-Linear Association	19,446 ^c	1	,000	,000	,000	,000
N of Valid Cases	147					

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14,50.

b. Computed only for a 2x2 table

c. The standardized statistic is 4,410.

d. For 2x2 crosstabulation, exact results are provided instead of Monte Carlo results.

Πίνακας 25: Έλεγχος Pearson για το Ενδιαφέρον και την Επιλογή της Ιστορίας

Πραγματοποιήσαμε έλεγχο με το χ^2 Pearson που μας έδωσε αποτέλεσμα 19,579 με 1 βαθμό ελευθερίας και το επίπεδο σημαντικότητας (p-value) του ελέγχου είναι 0,000 (0%). Επειδή η τιμή μας είναι μικρότερη του (<0,05) η υπόθεση της ανεξαρτησίας ανάμεσα στην άποψη των μαθητών για το ενδιαφέρον για την ιστορία και την επιλογή της σε περίπτωση που ήταν προαιρετική απορρίπτεται.

Σημαντικό κρίνεται να εξετάσουμε αν η σχολική επίδοση επηρεάζει τη θέση των μαθητών για την επιλογή της ιστορίας. Από τον πίνακα παρατηρούμε την κλιμάκωση της βαθμολογίας και τη θέση των μαθητών. Διαπιστώνουμε ότι 57 μαθητές σημειώνουν υψηλή επίδοση στο μάθημα και παρόλα αυτά δεν θα ήθελαν να εξεταστούν στην ιστορία.

ΘΑ ΕΠΙΛΕΓΑΤΕ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΑΝ ΗΤΑΝ ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΟ * ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ Crosstabulation

		ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ								Total
		13	14	15	16	17	18	19	20	
ΘΑ ΕΠΙΛΕΓΑΤΕ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΑΝ ΗΤΑΝ ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΟ	OXI Count	2	1	7	11	17	22	16	19	95
	Expected Count	2,6	1,3	5,8	9,7	12,3	27,1	14,9	21,3	95,0
	NAI Count	2	1	2	4	2	20	7	14	52

Τα Ιστορικά Παραθέματα στην Εξεταστική Διαδικασία

	Expected Count	1,4	,7	3,2	5,3	6,7	14,9	8,1	11,7	52,0
Total	Count	4	2	9	15	19	42	23	33	147
	Expected Count	4,0	2,0	9,0	15,0	19,0	42,0	23,0	33,0	147,0

Πίνακας 26: Συσχετισμός Επιλογής και Βαθμού στην Ιστορία

Ο έλεγχος που διεξήχθη με χ^2 του Pearson απορρίφθηκε για τον εξής λόγο: 5 κελιά μας έδωσαν τιμή μικρότερη του 5 (31,3%) με το ελάχιστο αποδεκτό όριο να ανέρχεται στο 25%. Οδηγηθήκαμε λοιπόν στο να απορρίψουμε το αποτέλεσμα του χ^2 και να υιοθετήσουμε το MonteCarlo. Η τιμή λοιπόν του p-value ήταν 0,15 μεγαλύτερη από το $>0,05$. Δεχόμαστε λοιπόν την ανεξαρτησία ανάμεσα στην επίδοση στο μάθημα και στην επιλογή του. Επομένως η βαθμολογία δεν επηρεάζει τη στάση των μαθητών ως προς την επιλογή ή την απόρριψη της ιστορίας. Ακόμα και οι άριστοι μαθητές δεν θα επέλεγαν την ιστορία.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)		Monte Carlo Sig. (1-sided)			
				Sig.	99% Confidence Interval		Sig.	99% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound		Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	10,589 ^a	7	,158	,150^b	,140	,159			
Likelihood Ratio	11,601	7	,114	,156 ^b	,147	,165			
Fisher's Exact Test	11,167			,108 ^b	,100	,116			
Linear-by-Linear Association	1,036 ^c	1	,309	,326 ^b	,313	,338	,171 ^b	,161	,181
N of Valid Cases	147								

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)			Monte Carlo Sig. (1-sided)		
				Sig.	99% Confidence Interval		Sig.	99% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound		Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	10,589 ^a	7	,158	,150 ^b	,140	,159			
Likelihood Ratio	11,601	7	,114	,156 ^b	,147	,165			
Fisher's Exact Test	11,167			,108 ^b	,100	,116			
Linear-by-Linear Association	1,036 ^c	1	,309	,326 ^b	,313	,338	,171 ^b	,161	,181
N of Valid Cases	147								

a. 5 cells (31,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,71.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 2000000.

c. The standardized statistic is 1,018.

Πίνακας 27: Έλεγχος MonteCarlo για συσχέτιση Επιλογής και Βαθμού Ιστορίας

6.10.4 Ερώτηση 4: Θα θέλατε να αλλάξει ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος;

Αυτή την ερώτηση θεωρήσαμε σκόπιμο να τη θέσουμε στους μαθητές για να διαπιστώσουμε αν όντως οι μαθητές είναι ικανοποιημένοι από τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας. Όπως είναι γνωστό η ιστορία είναι ένα μάθημα όπου ο μαθητής ως επί το πλείστον είναι παθητικός δέκτης. Βέβαια τα ιστορικά παραθέματα εισήχθησαν ώστε να ανατραπεί η παραδοσιακή διδακτική πρακτική όμως από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές δεν είναι ικανοποιημένοι από τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος. Συγκεκριμένα το 77,6% του δείγματος επιθυμεί να αλλάξει ο τρόπος διδασκαλίας. Μόλις 33 μαθητές ήτοι το 22,4% του δείγματος δήλωσε ότι δεν επιθυμεί καμία αλλαγή.

ΘΑ ΘΕΛΑΤΕ ΝΑ ΑΛΛΑΞΕΙ Ο ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	OXI	33	22,4	22,4	22,4
	NAI	114	77,6	77,6	100,0
	Total	147	100,0	100,0	

Πίνακας 28: Αλλαγή του Τρόπου Διδασκαλίας της Ιστορίας

Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι μαθητές που η επίδοσή τους στην ιστορία κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα και συγκεκριμένα μεταξύ της βαθμολογικής κλίμακας 18-20 επιθυμούν σε μεγάλο ποσοστό την αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας. Η υψηλή λοιπόν βαθμολογική επίδοση δε σημαίνει κατ' ανάγκη και επίτευξη του διδακτικού στόχου. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι από τους 33 μαθητές που είχαν 20 στην ιστορία οι 26 (78,8%) επιθυμούν αλλαγή τρόπου διδασκαλίας. Μάλιστα όσο μειώνεται η βαθμολογική επίδοση τόσο αυξάνεται η απαίτηση για αλλαγή.

ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ * ΘΑ ΘΕΛΑΤΕ ΝΑ ΑΛΛΑΞΕΙ Ο ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ Crosstabulation

		ΘΑ ΘΕΛΑΤΕ ΝΑ ΑΛΛΑΞΕΙ Ο ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ		Total	
		OXI	NAI		
ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ	13	Count	1	3	4
		% within ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ	25,0%	75,0%	100,0%
		% within ΘΑ ΘΕΛΑΤΕ ΝΑ ΑΛΛΑΞΕΙ Ο ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	3,0%	2,6%	2,7%
	14	Count	0	2	2
		% within ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ	,0%	100,0%	100,0%
		% within ΘΑ ΘΕΛΑΤΕ ΝΑ ΑΛΛΑΞΕΙ Ο ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	,0%	1,8%	1,4%
	15	Count	1	8	9

Τα Ιστορικά Παραθέματα στην Εξεταστική Διαδικασία

	% within ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ	11,1%	88,9%	100,0%
	% within ΘΑ ΘΕΛΑΤΕ ΝΑ ΑΛΛΑΞΕΙ Ο ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	3,0%	7,0%	6,1%
16	Count	1	14	15
	% within ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ	6,7%	93,3%	100,0%
	% within ΘΑ ΘΕΛΑΤΕ ΝΑ ΑΛΛΑΞΕΙ Ο ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	3,0%	12,3%	10,2%
17	Count	4	15	19
	% within ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ	21,1%	78,9%	100,0%
	% within ΘΑ ΘΕΛΑΤΕ ΝΑ ΑΛΛΑΞΕΙ Ο ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	12,1%	13,2%	12,9%
18	Count	13	29	42
	% within ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ	31,0%	69,0%	100,0%
	% within ΘΑ ΘΕΛΑΤΕ ΝΑ ΑΛΛΑΞΕΙ Ο ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	39,4%	25,4%	28,6%
19	Count	6	17	23
	% within ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ	26,1%	73,9%	100,0%
	% within ΘΑ ΘΕΛΑΤΕ ΝΑ ΑΛΛΑΞΕΙ Ο ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	18,2%	14,9%	15,6%
20	Count	7	26	33
	% within ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ	21,2%	78,8%	100,0%
	% within ΘΑ ΘΕΛΑΤΕ ΝΑ ΑΛΛΑΞΕΙ Ο ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	21,2%	22,8%	22,4%
Total	Count	33	114	147
	% within ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ	22,4%	77,6%	100,0%
	% within ΘΑ ΘΕΛΑΤΕ ΝΑ ΑΛΛΑΞΕΙ Ο ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 29: Συσχετισμός Βαθμού και Αλλαγής Διδασκαλίας της Ιστορίας

Ακολουθώντας προχωρήσαμε σε έλεγχο με t-test ανεξάρτητων δειγμάτων (Levene's sig=0,8 μεγαλύτερη του 0,05 επιτρεπτός ο έλεγχος) αλλά και με χ^2 του Pearson. Τα αποτελέσματα ήρθαν να επιβεβαιώσουν τα όσα παρατηρήσαμε μέσα από τον πίνακα της βαθμολογικής διακύμανσης και της επιθυμίας των μαθητών για αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας. Πιο αναλυτικά για το t-test το επίπεδο σημαντικότητας του δίπλευρου ελέγχου sig. (2-tailed) =0,291 και η τιμή είναι μεγαλύτερη του 0,05 η υπόθεση της ισότητας των μέσων τιμών δεν απορρίπτεται. Ο στατιστικός έλεγχος χ^2 του Pearson απορρίφθηκε (43,8% των κελιών με τιμή μικρότερη του 5) και επιλέξαμε το MonteCarlo: Η τιμή λοιπόν του p-value ήταν 0,613 μεγαλύτερη από το >0,05. Το συμπέρασμά μας λοιπόν επιβεβαιώνεται και από τον στατιστικό έλεγχο. Οι μαθητές ανεξαρτήτου σχολικής επίδοσης επιθυμούν αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ	Equal variances assumed	3,116	,080	1,061	145	,291	,366	,345	-316	1,048
	Equal variances not assumed			1,161	60,129	,250	,366	,315	-265	,997

Πίνακας 30: Έλεγχος Levene Βαθμού και Αλλαγής Διδασκαλίας της Ιστορίας

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)		Monte Carlo Sig. (1-sided)			
				Sig.	99% Confidence Interval		Sig.	99% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound		Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	5,374 ^a	7	,614	,613^b	,600	,625			
Likelihood Ratio	6,402	7	,494	,573 ^b	,560	,586			
Fisher's Exact Test	4,929			,648 ^b	,636	,661			
Linear-by-Linear Association	1,124 ^c	1	,289	,308 ^b	,296	,320	,161 ^b	,152	,171
N of Valid Cases	147								

a. 7 cells (43,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is,45.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 2000000.

c. The standardized statistic is -1,060.

Πίνακας 31: Έλεγχος MonteCarlo Βαθμού και Αλλαγής Διδασκαλίας της Ιστορίας

6.10.5 Ερώτηση 5: Γιατί θα θέλατε να αλλάξει ο τρόπος διδασκαλίας;

Στο ερώτημα αυτό η πλειονότητα των μαθητών (81,6%) υποστήριξε ότι ο μαθητής έχει ρόλο κομπάρσου στο μάθημα της ιστορίας. Συγκεκριμένα υποστήριξαν ότι έχουν ρόλο παθητικού ακροατή. Βέβαια κάποιοι μαθητές ήταν ακόμα πιο συγκεκριμένοι στην απάντησή τους. Παραθέτουμε ορισμένες εξ' αυτών:

«Δεν μας δίνει τη δυνατότητα συμμετοχής και αδιαφορούμε συνεχώς»

«Ο καθηγητής μου δε δίνει το λόγο στους μαθητές και ορισμένες φορές κάνει ερωτήσεις άστοχες που δεν μπορούμε να τις απαντήσουμε»

«Γιατί ο καθηγητής μας μιλά για άσχετα θέματα»

«Γιατί ο καθηγητής τις περισσότερες φορές δεν ξέρει να μας απαντήσει»

ΑΛΛΑΓΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΚΟΥΜΕ-ΠΑΘΗΤΙΚΑ	93	81,6	85,3	85,3
	ΑΛΛΟ ΛΟΓΟ	2	1,8	1,8	87,2
	ΣΥΓΧΕΕΙ ΓΕΓΟΝΟΤΑ	0	,9	,9	88,1
	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ				
	ΑΠΟΣΤΗΘΙΣΗ	12	10,5	11,0	99,1
	ΚΑΘΕ ΧΡΟΝΟ ΤΑ ΙΔΙΑ	1	,9	,9	100,0
	Total	109	95,6	100,0	
Missing	System	5	4,4		
Total		114	100,0		

Πίνακας 32: Συχνότερες Απαντήσεις για Αλλαγή της Διδασκαλίας της Ιστορίας

6.10.6 Ερώτηση 6: Πως πιστεύετε ότι μπορεί το μάθημα να γίνει πιο ενδιαφέρον;

Το ερώτημα αυτό κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό καθώς οι μαθητές μέσα από την ποικιλία των απαντήσεων που έδωσαν επιβεβαιώνουν ότι αισθάνονται την ανάγκη να περάσουν από τα «παρασκήνια» στο προσκήνιο της διδασκαλίας. Η πλειονότητα των μαθητών δήλωσε ότι τα οπτικοακουστικά μέσα θα βοηθήσουν ώστε το μάθημα να γίνει περισσότερο ενδιαφέρον (29,3%). Αρκετοί ήταν και αυτοί που υποστήριξαν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία θα βελτιωθεί όχι μόνο με το οπτικοακουστικό υλικό αλλά και με τη διδασκαλία του μαθήματος μέσα από τα παραθέματα και με την ανάθεση εργασιών για συγκέντρωση υλικού σχετικού με το μάθημα (19,7%). Το τρίπτυχο κατά τους μαθητές που θα κάνει το μάθημα ενδιαφέρον είναι:

A) Οπτικοακουστικό υλικό,

Β) διδασκαλία του μαθήματος μέσα από τα παραθέματα,

Γ) ανάθεση εργασιών.

Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να λάβουν υπόψη τους τις θέσεις των μαθητών και να τους δώσουν ευκαιρίες για συμμετοχή στο μάθημα. Κρίνουμε σκόπιμο να σταθούμε και στην επιθυμία των μαθητών να μάθουν ιστορία μέσα από τα παραθέματα. Η επιθυμία αυτή των μαθητών αποδεικνύει ότι κατά τη διαδικασία ένταξης των πηγών δεν λείπουν και οι εσφαλμένες χρήσεις οι οποίες εμμένουν στην παρουσίαση επιλεγμένων πηγών, ως πιστοποιητικών ή βεβαιώσεων που εικονογραφούν απλά, πλαισιώνουν ή απλά αποδεικνύουν – υποτίθεται – κάποιες ερμηνείες που προσφέρονται έτοιμες στο κείμενο του σχολικού εγχειριδίου (Γατσώτης 2004: 174). Τα παραθέματα με τον τρόπο που αντιμετωπίζονται δεν εξασφαλίζουν την εμπλοκή των μαθητών στη διερευνητική μάθηση (Μαυροσκούφης 2005: 63). Οι μαθητές θέλουν να τους δοθεί η ευκαιρία για εμπλοκή με το ιστορικό παράθεμα.

Τα Ιστορικά Παραθέματα στην Εξεταστική Διαδικασία

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ	6	4,1	4,1	4,1
	ΧΡΗΣΗ ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΩΝ ΜΕΣΩΝ	43	29,3	29,3	33,3
	ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ	6	4,1	4,1	37,4
	ΑΝΑΘΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΓΙΑ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΥΛΙΚΟΥ	8	5,4	5,4	42,9
	ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ-ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΑ-ΑΝΑΘΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΩΝ	29	19,7	19,7	62,6
	ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ-ΕΡΓΑΣΙΕΣ	6	4,1	4,1	66,7
	ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΑ-ΕΡΓΑΣΙΕΣ	15	10,2	10,2	76,9
	ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ-ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΑ	3	2,0	2,0	78,9
	ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΑ-ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ	23	15,6	15,6	94,6
	ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΑ-ΟΜΑΔΙΚΕΣ-ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ-ΕΡΓΑΣΙΕΣ	1	,7	,7	95,2
	ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΟ-ΕΡΓΑΣΙΕΣ-ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ	2	1,4	1,4	96,6
	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ-ΕΡΓΑΣΙΕΣ	3	2,0	2,0	98,6
	ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ-ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ	2	1,4	1,4	100,0
	Total	147	100,0	100,0	

Πίνακας 33: Συνηθέστερες Προτάσεις Μαθητών για Αλλαγές στη Διδασκαλία της Ιστορίας

6.10.7 Ερώτηση 7: Αντιμετωπίζετε δυσκολίες στη χρήση των ιστορικών παραθεμάτων;

Σε αυτή την ερώτηση οι 6 στους 10 μαθητές απάντησαν ότι δυσκολεύονται στην αντιμετώπιση και την προσέγγιση των ιστορικών πηγών.

Συγκεκριμένα 87 μαθητές υποστήριξαν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες έναντι 60 μαθητών που είπαν ότι δεν έχουν δυσκολίες. Το γεγονός όμως ότι η έρευνα αφορούσε μαθητές της Γ Λυκείου που έχουν διδαχθεί επί χρόνια ιστορία πρέπει να μας ανησυχεί. Το ποσοστό κρίνεται αρκετά υψηλό γεγονός που αποδεικνύει ότι οι μαθητές τα προηγούμενα χρόνια δεν έχουν κατακτήσει το μηχανισμό προσέγγισης των παραθεμάτων. Από τον πίνακα κατανομής της βαθμολογίας διαπιστώνουμε ότι δυσκολίες στα παραθέματα δεν αντιμετωπίζουν μόνο οι μαθητές με χαμηλή επίδοση αλλά και μαθητές που βρίσκονται στην κλίμακα 18-20. Για να διαπιστώσουμε αν τα όσα παρατηρούμε επιβεβαιώνονται και στατιστικά προχωρήσαμε σε έλεγχο με t-test ανεξάρτητων δειγμάτων (Levene'ssig=0,253 μεγαλύτερη του 0,05 επιτρεπτός ο έλεγχος). Για το t-test το επίπεδο σημαντικότητας του δίπλευρου ελέγχου sig. (2-tailed) =0,20. Η τιμή είναι μεγαλύτερη του 0,05 με αποτέλεσμα η υπόθεση της ισότητας των μέσων τιμών να μην απορρίπτεται. Δεν παρατηρούμε λοιπόν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την επίδοση και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στις ιστορικές πηγές.

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΕΤΕ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΙΣ ΠΗΓΕΣ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	OXI	60	40,8	40,8	40,8
	NAI	87	59,2	59,2	100,0
	Total	147	100,0	100,0	

Πίνακας 34: Αντιμετώπιση Δυσκολιών στη Χρήση Πηγών

ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ * ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΕΤΕ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΙΣ ΠΗΓΕΣ

Crosstabulation

Count

		ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΕΤΕ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΙΣ ΠΗΓΕΣ		Total
		OXI	NAI	
		ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ	Count	
	13	3	1	4
	14	0	2	2
	15	1	8	9
	16	6	9	15
	17	5	14	19
	18	17	25	42
	19	3	20	23
	20	25	8	33
Total		60	87	147

Πίνακας 35: Συσχετισμός Επιδόσεων Μαθητών και Δυσκολιών

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ	Equal variances assumed	1,316	,253	2,353	145	,020	,679	,289	,109	1,250
	Equal variances not assumed			2,281	112,534	,024	,679	,298	,089	1,269

Πίνακας 36: Έλεγχος Levene Επιδόσεων των Μαθητών και Δυσκολιών

6.10.8 Ερώτηση 8: Ποια κατηγορία πηγών σας φαίνεται ότι είναι πιο δύσκολη ως προς την αντιμετώπισή της;

Για να προβούμε σε αυτήν την ερώτηση προχωρήσαμε σε κατηγοριοποίηση όλων των πηγών που συναντά κάποιος μαθητής στο βιβλίο της ιστορίας θεωρητικής κατεύθυνσης. Το δείγμα δήλωσε ότι «δύσκολες πηγές» είναι οι πίνακες που περιέχουν αριθμητικά δεδομένα. Το ποσοστό αυτή της επιλογής ανέρχονταν στο 48,3%. Δεύτερη κατηγορία πηγών ήταν οι «οπτικές πηγές» - εικόνες, φωτογραφίες – γελοιογραφίες – με ποσοστό 30,6%. Από εκεί και πέρα τα ποσοστά ήταν αρκετά μικρά συγκριτικά με τις προηγούμενες πηγές. 15 μαθητές δήλωσαν ότι δύσκολες πηγές είναι τα άρθρα συνθηκών, όπως αυτά της συνθήκης της Λοζάνης, 13 μαθητές υποστήριξαν ότι οι δευτερογενείς πηγές, που προέρχονται από ιστορικά βιβλία όπως η ιστορία του Ελληνικού Έθνους αποτελούν μια δύσκολη κατηγορία παραθεμάτων, 9 μαθητές υποστήριξαν ότι οι ομιλίες – όπως του Βενιζέλου στην πλατεία συντάγματος - τους φαίνονται δύσκολες και 4 μάλιστα ότι δύσκολες είναι οι μαρτυρίες όπως αυτές των προσφύγων.

Αναζητήσαμε τους λόγους που καθιστούν δύσκολους τους πίνακες και τις εικόνες. Οι μαθητές δήλωσαν ότι οι υπόλοιπες πηγές με το γραπτό κείμενο σε καθοδηγούν και σε βοηθούν να τις αναπτύξεις ακόμα και αν δεν κατέχεις σε υψηλό βαθμό την ιστορική γνώση. Αντίθετα οι πίνακες από τη στιγμή που σου παραθέτουν μόνο αριθμητικά δεδομένα δεν σε βοηθούν και απαιτούν από τον ίδιο τον μαθητή να συνδέσει κάθε μεταβολή π.χ πληθυσμιακή, εδαφική με τις ιστορικές του γνώσεις. Όσον αφορά τις «οπτικές πηγές» αν και έρευνες έχουν αποδείξει ότι το ποικίλο εικονιστικό υλικό επιτρέπει την απόκτηση των αναγκαίων δεξιοτήτων κατανόησης (Felten, 2006: 1377), αλλά και πραγματολογική γνώση της ιστορικής περιόδου και των θεμάτων που εξετάζονται, με τρόπο ελκυστικό, παρακάμπτοντας τις γλωσσικές δυσκολίες που συχνά εμφανίζονται με την αξιοποίηση γραπτών πηγών (Booth, 1983: 114),

παρόλα αυτά οι μαθητές της τρίτης λυκείου υποστηρίζουν ότι αποτελούν μια δύσκολη κατηγορία πηγών. Δεν παρέχουν και αυτές όπως και οι πίνακες γραπτό κείμενο και έτσι ο μαθητής αισθάνεται ότι κινείται στα τυφλά αναζητώντας ο ίδιος το ιστορικό υλικό που θα συνδράμει στην ανάλυση της εικόνας ή της γελοιογραφίας. Παρά λοιπόν τον κατακλυσμό των οπτικών πληροφοριών τα παιδιά δεν έχουν οικειοποιηθεί τις λειτουργίες της σύγχρονης οπτικοακουστικής κουλτούρας και αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την πραγμάτευσή τους (Burke, 2003: 95-98).

Από τον πίνακα κατανομής της βαθμολογίας διαπιστώνουμε ότι οι πίνακες και οι οπτικές πηγές δυσκολεύουν την πλειονότητα των μαθητών ακόμα και των άριστων, καθώς 25 από τους 33 μαθητές που είχαν «20» στην ιστορία θεωρεί αυτές τις πηγές δύσκολες. Ο στατιστικός έλεγχος έδειξε ότι η σχολική επίδοση δεν επηρεάζει τη στάση των μαθητών απέναντι στο είδος των πηγών που θεωρούν δύσκολες (MonteCarlo sig= 0,693. Η τιμή είναι μεγαλύτερη του 0,05). Θα πρέπει λοιπόν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την ιστορία να σταθούν ιδιαίτερα στις κατηγορίες αυτές των ιστορικών παραθεμάτων ώστε μέσα από την τριβή των μαθητών με αυτό το είδος των πηγών να ξεπεραστούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

Τα Ιστορικά Παραθέματα στην Εξεταστική Διαδικασία

ΠΟΙΟ ΕΙΔΟΣ ΠΗΓΩΝ ΣΑΣ ΦΑΙΝΕΤΑΙ ΠΙΟ ΔΥΣΚΟΛΟ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΕΙΚΟΝΕΣ/ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ/ΓΕΛΟΙΟΓΡΑΦΙΕΣ	34	23,1	23,1	23,1
ΑΡΘΡΑ ΣΥΝΘΗΚΩΝ	15	10,2	10,2	33,3
ΟΜΙΛΙΕΣ	9	6,1	6,1	39,5
ΧΩΡΙΑ ΑΠΟ ΙΣΤΟΡΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ	13	8,8	8,8	48,3
ΠΙΝΑΚΕΣ	60	40,8	40,8	89,1
ΜΑΡΤΥΡΙΕΣ	4	2,7	2,7	91,8
ΕΙΚΟΝΕΣ/ΠΙΝΑΚΕΣ	11	7,5	7,5	99,3
ΑΡΘΡΑ/ΟΜΙΛΙΕΣ/ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ	1	,7	,7	100,0
Total	147	100,0	100,0	

Πίνακας 37: Δυσκολία ανά Είδος Παραθέματος

ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ * ΠΟΙΟ ΕΙΔΟΣ ΠΗΓΩΝ ΣΑΣ ΦΑΙΝΕΤΑΙ ΠΙΟ ΔΥΣΚΟΛΟ Crosstabulation Count

		ΠΟΙΟ ΕΙΔΟΣ ΠΗΓΩΝ ΣΑΣ ΦΑΙΝΕΤΑΙ ΠΙΟ ΔΥΣΚΟΛΟ							Total	
		ΕΙΚΟΝΕΣ/ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ/ΓΕΛΟΙΟΓΡΑΦΙΕΣ	ΑΡΘΡΑ ΣΥΝΘΗΚΩΝ	ΟΜΙΛΙΕΣ	ΧΩΡΙΑ ΑΠΟ ΙΣΤΟΡΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ	ΠΙΝΑΚΕΣ	ΜΑΡΤΥΡΙΕΣ	ΕΙΚΟΝΕΣ/ΠΙΝΑΚΕΣ		ΑΡΘΡΑ/ΟΜΙΛΙΕΣ/ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ
ΒΑΘΜΟΣ	13	1	0	0	0	3	0	0	0	4
ΙΣΤΟΡΙΑ	14	2	0	0	0	0	0	0	0	2
	15	2	0	2	0	4	1	0	0	9
	16	5	2	0	1	5	1	1	0	15
	17	4	3	2	1	8	0	1	0	19
	18	8	4	3	7	14	1	5	0	42
	19	4	3	1	0	13	1	0	1	23
	20	8	3	1	4	13	0	4	0	33
Total		34	15	9	13	60	4	11	1	147

Πίνακας 38: Συσχετισμός Είδους Παραθέματος και Βαθμολογικής Επίδοσης

Chi-Square Tests										
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)			Monte Carlo Sig. (1-sided)		
					Sig.	99% Confidence Interval		Sig.	99% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound		Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square		42,012 ^a	49	,750	,693 ^b	,681	,705			
Likelihood Ratio		45,213	49	,627	,596 ^b	,583	,609			
Fisher's Exact Test	Exact	44,144			,777 ^b	,766	,787			
Linear-by-Linear Association of Valid Cases		1,005 ^c 147	1	,316	,321 ^b	,308	,333	,162 ^b	,153	,172

a. 56 cells (87,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 624387341.

c. The standardized statistic is 1,002.

Πίνακας 39: Έλεγχος MonteCarloΔυσκολιών σε Παραθέματα και Σχολικής Επίδοσης

6.10.9 Ερώτηση 9: Που εντοπίζεται η δυσκολία στην προσέγγιση μιας ιστορικής πηγής;

Στο ερώτημα αυτό λάβαμε τα ακόλουθα αποτελέσματα. Το μεγαλύτερο τμήμα του δείγματος, 74 μαθητές ήτοι το 50,3% του δείγματος, δυσκολεύεται από τη γλώσσα του παραθέματος καθώς σε μεγάλο ποσοστό τα παραθέματα είναι γραμμένα στην καθαρεύουσα και απαιτείται γλωσσική εξομάλυνση, ενώ σε κάποιες πηγές υπάρχουν και πολιτικοί όροι που είναι άγνωστοι προς του μαθητές. Επίσης και η έκταση των παραθεμάτων αποτελεί άλλο ένα πρόβλημα. Πράγματι στους μαθητές τίθενται 2 και 3 πηγές και ο χρόνος τους πιέζει με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ανταπεξέλθουν. Επιπρόσθετα η σύνδεση με τις ιστορικές γνώσεις αποτελεί άλλη μια δυσκολία για τους μαθητές. Η σύνδεση

απαιτεί κριτική σκέψη και άριστη γνώση του σχολικού βιβλίου ενώ σε αρκετές περιπτώσεις οι μαθητές είναι απαραίτητο να ανακαλέσουν γνώσεις από διαφορετικά σημεία του σχολικού εγχειριδίου.

ΠΟΥ ΕΝΤΟΠΙΖΕΤΑΙ Η ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΣΕ ΕΝΑ ΠΑΡΑΘΕΜΑ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΓΛΩΣΣΑ	61	41,5	41,5	41,5
ΕΚΤΑΣΗ	35	23,8	23,8	65,3
ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ	36	24,5	24,5	89,8
ΓΛΩΣΣΑ/ΣΥΝΔΕΣΗ	7	4,8	4,8	94,6
ΣΥΝΔΕΣΗ/ΑΣΑΦΕΙΑ	1	,7	,7	95,2
ΓΛΩΣΣΑ/ΕΚΤΑΣΗ	6	4,1	4,1	99,3
ΕΚΤΑΣΗ/ΣΥΝΔΕΣΗ	1	,7	,7	100,0
Total	147	100,0	100,0	

Πίνακας 40: Εντοπισμός Δυσκολίας σε Παραθέματα

6.10.10 Ερώτηση 10: Θα θέλατε στις πανελλήνιες να μην εξετάζοσαστε στα παραθέματα;

Στο ερώτημα αυτό οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν ότι δεν θα ήθελαν να εξετάζονται στις πανελλήνιες στις ιστορικές πηγές. Πρόκειται για μια εύλογη απάντηση με βάση τα μέχρι στιγμής ερευνητικά αποτελέσματα. Οι μαθητές όπως προειπώθηκε αντιμετωπίζουν δυσκολίες ως προς την προσέγγιση και την αντιμετώπιση των παραθεμάτων. Είναι λοιπόν λογικό να επιθυμούν να εξετάζονται μόνο ως προς τις ιστορικές γνώσεις, όπως άλλωστε είθισται και κατά την ενδοσχολική εξεταστική διαδικασία και όχι στα παραθέματα. Η στάση τους αυτή μπορεί να συσχετιστεί με το γεγονός ότι οι ιστορικές πηγές διαμορφώνουν τον τελικό βαθμό κατά 50%, σε ένα μάθημα που είναι από τα βασικότερα της θεωρητικής. Προτιμούν να μην διακινδυνεύσουν να χάσουν

μόρια και γι' αυτό είναι αρνητικοί ως προς τις πηγές. Όπως παρατηρούμε και από τον πίνακα συχνοτήτων του SPSS 90 άτομα του δείγματος, ήτοι ποσοστό 61,2% είναι κατά των παραθεμάτων στα πλαίσια της εξεταστικής διαδικασίας. Άρα γίνεται προφανές ότι οι μαθητές επιθυμούν την ασφαλή οδό της αποστήθισης αφού σε αυτή τη μέθοδο έχουν εθιστεί κατά τα μαθητικά τους χρόνια.

Από τον πίνακα κλιμάκωσης της βαθμολογικής επίδοσης διαπιστώνουμε ότι οι 90 μαθητές προέρχονται απ' όλες τις βαθμολογικές κλίμακες. Όλοι οι μαθητές που είχαν 13 υποστήριξαν ότι δεν επιθυμούν να εξετάζονται στα παραθέματα, όμως αυξημένο είναι το ποσοστό και σε όσους είχαν 19 από τους οποίους 16 από τους 23 δήλωσαν «όχι» στα παραθέματα (69,6%) ενώ και το 50% των μαθητών που είχαν 20 στην ιστορία είχαν την ίδια θέση. Κατά τον έλεγχο χ^2 που πραγματοποιήθηκε για τις κατηγορικές μεταβλητές οι αναμενόμενες συχνότητες (expected counts) δεν είναι όλες πάνω από το απαραίτητο επίπεδο (>5), οπότε η ανάλυση διεξήχθη με μη παραμετρικό έλεγχο Monte-Carlo σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Το κριτήριο απόρριψης είναι $\text{Sig} < 0.05$. Στην περίπτωση μας $\text{Sig} = 0.439 > 0.05$, άρα δεν απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση. Επομένως, η βαθμολογική επίδοση δεν επηρεάζει την επιθυμία των μαθητών για εξέταση στα παραθέματα.

**ΘΑ ΕΠΙΘΥΜΟΥΣΑΤΕ ΣΤΙΣ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΕΣ ΝΑ ΕΞΕΤΑΖΕΣΤΕ ΣΤΑ
ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	57	38,8	38,8	38,8
	OXI	90	61,2	61,2	100,0
	Total	147	100,0	100,0	

Πίνακας 41: Προτίμηση Εξέτασης Επιπέδου Πανελληνίων σε Παραθέματα

ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ * ΘΑ ΕΠΙΥΜΟΥΣΑΤΕ ΣΤΙΣ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΕΣ ΝΑ ΕΞΕΤΑΖΕΣΤΕ ΣΤΑ ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ Crosstabulation

Count

		ΘΑ ΕΠΙΥΜΟΥΣΑΤΕ ΣΤΙΣ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΕΣ ΝΑ ΕΞΕΤΑΖΕΣΤΕ ΣΤΑ ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ		Total
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ	13	0	4	4
	14	1	1	2
	15	4	5	9
	16	6	9	15
	17	5	14	19
	18	17	25	42
	19	7	16	23
	20	17	16	33
Total		57	90	147

Πίνακας 42: Συσχετισμός Βαθμού και Προτίμησης Εξέτασης

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)		Monte Carlo Sig. (1-sided)			
				Sig.	99% Confidence Interval		Sig.	99% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound		Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	6,994 ^a	7	,429	,439^b	,427	,452			
Likelihood Ratio	8,409	7	,298	,371 ^b	,359	,383			
Fisher's Exact Test	6,894			,430 ^b	,418	,443			
Linear-by-Linear Association	1,793 ^c	1	,181	,195 ^b	,185	,206	,101 ^b	,094	,109
N of Valid Cases	147								

a. 5 cells (31,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,78.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 2000000.

c. The standardized statistic is -1,339.

Πίνακας 43: Έλεγχος Monte Carlo Σχολικής Επίδοσης και Προτίμησης Εξέτασης

6.10.11 Ερώτηση 11: Πόσο συχνά κάνατε παραθέματα, στις προηγούμενες τάξεις, κατά τη διάρκεια του μαθήματος;

Από τις προηγούμενες απαντήσεις των μαθητών διαπιστώσαμε ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην διαπραγμάτευση των παραθεμάτων. Θεωρήσαμε σκόπιμο να εξετάσουμε τη συχνότητα ενασχόλησης με τα παραθέματα κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν διαπιστώσαμε ότι το 6,8% του δείγματος δήλωσε ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος δεν ασχολούνται με τα παραθέματα ενώ το 37,4% υποστήριξε ότι σπάνια διαπραγματεύονται παραθέματα. Το 44,2% του δείγματος απάντησε ότι μερικές φορές έρχονται αντιμέτωποι με τα παραθέματα ενώ μόλις το 11,6% του δείγματος υποστήριξε ότι πάντα διαπραγματεύονται παραθέματα στα πλαίσια του μαθήματος. Φαίνεται λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι, συνήθως, με τη χρήση των ιστορικών πηγών στην τάξη και δεν έχουν την κατάλληλη κατάρτιση στην κριτική αξιολόγηση των πηγών, στερούνται των αναγκαίων δεξιοτήτων και συνηθειών σκέψης και δεν αποτελεί προτεραιότητά τους, καθώς δεν πιστεύουν στην πρακτική αναγκαιότητα μιας τέτοιας διαδικασίας (Yeager & Davis, 1995: 7).

ΠΟΣΑ.ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΠΑΝΤΑ	17	11,6	11,6	11,6
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	65	44,2	44,2	55,8
ΣΠΑΝΙΑ	55	37,4	37,4	93,2
ΟΧΙ	10	6,8	6,8	100,0
Total	147	100,0	100,0	

Πίνακας 44: Συχνότητα Χρήσης Παραθεμάτων σε Προηγούμενες Τάξεις

6.10.12 Ερώτηση 12: Ο καθηγητής σας έχει εξηγήσει τον τρόπο προσέγγισης ενός παραθέματος;

Σημαντικά είναι τα ευρήματα αυτής της ερώτησης. Ένα μεγάλο τμήμα των μαθητών που ρωτήθηκαν υποστηρίζουν ότι ο καθηγητής τους δεν τους έχει εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο θα προσεγγίσουν ένα παράθεμα. Επισημαίνουμε ότι αναφερόμαστε σε μαθητές τρίτης λυκείου που θα κληθούν να εξεταστούν στα ιστορικά παραθέματα. Και όμως το ποσοστό όσων έδωσαν αρνητική απάντηση έφθασε το 40,1%. Επιβεβαιώνονται λοιπόν πανηγυρικά οι έρευνες που καταδεικνύουν ότι για τις δυσκολίες στην προσέγγιση των πηγών μερίδιο ευθύνης έχουν οι εκπαιδευτικοί με την ελλιπή κατάρτισή τους αλλά και η κυρίαρχη εκπαιδευτική κουλτούρα που αποτρέπει την απομάκρυνση από τις πάγιες και καθιερωμένες διδακτικές προσεγγίσεις κάλυψης της ιστορικής ύλης και δεν επιτρέπουν την ανάδυση ζητημάτων ερμηνείας και οικοδόμησης της ιστορικής γνώσης. Τα πιο πάνω στοιχεία έχουν παρουσιαστεί ενδελεχώς με τη συνοδευτική βιβλιογραφία στο θεωρητικό πλαίσιο

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΡΟΠΟΥ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	OXI	59	40,1	40,1	40,1
	NAI	88	59,9	59,9	100,0
	Total	147	100,0	100,0	

Πίνακας 45: Προηγούμενη Παρουσίαση Προσέγγισης Παραθεμάτων από Εκπαιδευτικούς

6.10.13 Ερώτηση 13: Με τα παραθέματα το μάθημα γίνεται πιο ενδιαφέρον;

Η παραπάνω ερώτηση ήταν απότοκος της αρνητικής στάσης των μαθητών απέναντι στα παραθέματα στα πλαίσια της εξεταστικής διαδικασίας.

Θέλαμε λοιπόν να διαπιστώσουμε αν οι μαθητές θεωρούν ότι τα παραθέματα κάνουν το μάθημα ενδιαφέρον προσφέροντας σε αυτούς τη δυνατότητα ενεργητικής συμμετοχής. Στο ερώτημα αυτό τα ποσοστά μεταβλήθηκαν υπέρ των ιστορικών πηγών. Το 63,3% του δείγματος υποστήριξε ότι τα παραθέματα βελτιώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Βέβαια από τον έλεγχο που πραγματοποιήσαμε διαπιστώσαμε ότι 84,2% των μαθητών που επιθυμούσαν την εξέταση στα παραθέματα θεωρεί ότι βελτιώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία ενώ το ποσοστό είναι μικρότερο (50%) σε αυτούς που δεν επιθυμούν να εξετάζονται στα παραθέματα. Το χ^2 για τις κατηγορικές μεταβλητές μας έδωσε $\text{sig}=0,000$ μικρότερο του 0,05.

Οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει εξάρτηση ανάμεσα στην επιθυμία για εξέταση στα παραθέματα και στην άποψή τους για το ενδιαφέρον. Επίσης με τον έλεγχο του t-test ανεξάρτητων δειγμάτων (levene'ssig=0,168 μεγαλύτερη του 0,05 επιτρεπτός ο έλεγχος). Για το t-test το επίπεδο σημαντικότητας του δίπλευρου ελέγχου $\text{sig. (2-tailed)} = 0,01$. Η τιμή του p-value είναι μικρότερη του 0,05 με αποτέλεσμα η υπόθεση της ισότητας των μέσων τιμών να απορρίπτεται. Υπάρχει λοιπόν στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην επίδοση και στην άποψη των μαθητών για τη συμβολή των παραθεμάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Διαπιστώνουμε μάλιστα ότι όσο αυξάνεται η επίδοση των μαθητών τόσο αυξάνεται και το ποσοστό όσων υποστηρίζουν ότι το μάθημα γίνεται πιο ενδιαφέρον με τα ιστορικά παραθέματα.

Επιβεβαιώνεται λοιπόν ότι η εργασία με τις πηγές κάνει πιο ενδιαφέρουσα τη διδακτική διαδικασία, από την αντίστοιχη των αφηγήσεων των σχολικών εγχειριδίων και επιτρέπει την οικοδόμηση μιας πιο σύνθετης και

λεπτομερούς κατανόησης της παρελθοντικής πραγματικότητας (Κάββουρα, 2004: 283, Barton, 2005²⁹)

ΜΕ ΤΑ ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΝΕΤΑΙ ΠΙΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	OXI	54	36,7	36,7	36,7
	ΝΑΙ	93	63,3	63,3	100,0
	Total	147	100,0	100,0	

Πίνακας 46: Βελτίωση της Διδασκαλίας της Ιστορίας με Χρήση Παραθεμάτων

²⁹ Ηλεκτρονικό Άρθρο, διαθέσιμο στο www2.education.ualberta.ca/css/Css_39_2/ARBarton_pluralist_democracies.htm

Τα Ιστορικά Παραθέματα στην Εξεταστική Διαδικασία

ΘΑ ΕΠΙΥΜΟΥΣΑΤΕ ΣΤΙΣ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΕΣ ΝΑ ΜΗΝ ΕΞΕΤΑΖΕΣΤΕ ΣΤΑ ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ * ΜΕ ΤΑ ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΝΕΤΑΙ ΠΙΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ; Crosstabulation

			ΜΕ ΤΑ ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΝΕΤΑΙ ΠΙΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ;		Total
			ΟΧΙ	ΝΑΙ	
ΘΑ ΕΠΙΥΜΟΥΣΑΤΕ	ΝΑ	Count	9	48	57
ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΕΣ	ΣΤΑ	% within ΘΑ ΕΠΙΥΜΟΥΣΑΤΕ	15,8%	84,2%	100,0%
ΕΞΕΤΑΖΕΣΤΕ	ΣΤΑ	ΣΤΙΣ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΕΣ ΝΑ ΜΗΝ ΕΞΕΤΑΖΕΣΤΕ			
ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ		ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ			
		% within ΜΕ ΤΑ ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ	16,7%	51,6%	38,8%
		ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΝΕΤΑΙ ΠΙΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ;			
	ΟΧΙ	Count	45	45	90
		% within ΘΑ ΕΠΙΥΜΟΥΣΑΤΕ	50,0%	50,0%	100,0%
		ΣΤΙΣ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΕΣ ΝΑ ΜΗΝ ΕΞΕΤΑΖΕΣΤΕ			
		ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ			
		% within ΜΕ ΤΑ ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ	83,3%	48,4%	61,2%
		ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΝΕΤΑΙ ΠΙΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ;			
Total		Count	54	93	147
		% within ΘΑ ΕΠΙΥΜΟΥΣΑΤΕ	36,7%	63,3%	100,0%
		ΣΤΙΣ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΕΣ ΝΑ ΜΗΝ ΕΞΕΤΑΖΕΣΤΕ			
		ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ			
		% within ΜΕ ΤΑ ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ	100,0%	100,0%	100,0%
		ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΝΕΤΑΙ ΠΙΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ;			

Πίνακας 47: Συσχετισμός Απροθυμίας Εξέτασης και Αύξησης του Ενδιαφέροντος με Χρήση Παραθεμάτων

Τα Ιστορικά Παραθέματα στην Εξεταστική Διαδικασία

Chi-Square Tests^d

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	17,574 ^a	1	,000	,000	,000	
Continuity Correction ^b	16,133	1	,000			
Likelihood Ratio	18,824	1	,000	,000	,000	
Fisher's Exact Test				,000	,000	
Linear-by-Linear Association	17,455 ^c	1	,000	,000	,000	,000
N of Valid Cases	147					

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 20,94.

b. Computed only for a 2x2 table

c. The standardized statistic is -4,178.

d. For 2x2 crosstabulation, exact results are provided instead of Monte Carlo results.

Πίνακας 48: Έλεγχος Pearson Απροθυμίας και Ενδιαφέροντος

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ	Equal variances assumed	1,923	,168	-3,506	145	,001	-1,010	,288
	Equal variances not assumed			-3,358	96,889	,001	-1,010	,301

Πίνακας 49: Έλεγχος Levene Απροθυμίας και Ενδιαφέροντος

ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ * ΜΕ ΤΑ ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΝΕΤΑΙ ΠΙΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ; Crosstabulation

Τα Ιστορικά Παραθέματα στην Εξεταστική Διαδικασία

			ΜΕ ΤΑ ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΝΕΤΑΙ ΠΙΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ;		Total
			ΟΧΙ	ΝΑΙ	
ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ	13	Count	3	1	4
		% within ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ	75,0%	25,0%	100,0%
		% within ΜΕ ΤΑ ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΝΕΤΑΙ ΠΙΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ;	5,6%	1,1%	2,7%
	14	Count	1	1	2
		% within ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ	50,0%	50,0%	100,0%
		% within ΜΕ ΤΑ ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΝΕΤΑΙ ΠΙΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ;	1,9%	1,1%	1,4%
	15	Count	6	3	9
		% within ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ	66,7%	33,3%	100,0%
		% within ΜΕ ΤΑ ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΝΕΤΑΙ ΠΙΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ;	11,1%	3,2%	6,1%
	16	Count	6	9	15
		% within ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ	40,0%	60,0%	100,0%
		% within ΜΕ ΤΑ ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΝΕΤΑΙ ΠΙΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ;	11,1%	9,7%	10,2%
	17	Count	11	8	19
		% within ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ	57,9%	42,1%	100,0%
		% within ΜΕ ΤΑ ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΝΕΤΑΙ ΠΙΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ;	20,4%	8,6%	12,9%
	18	Count	13	29	42
		% within ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ	31,0%	69,0%	100,0%
		% within ΜΕ ΤΑ ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΝΕΤΑΙ ΠΙΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ;	24,1%	31,2%	28,6%
	19	Count	8	15	23
		% within ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ	34,8%	65,2%	100,0%

Τα Ιστορικά Παραθέματα στην Εξεταστική Διαδικασία

	% within ΜΕ ΤΑ ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΝΕΤΑΙ ΠΙΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ;	14,8%	16,1%	15,6%
20	Count	6	27	33
	% within ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ	18,2%	81,8%	100,0%
	% within ΜΕ ΤΑ ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΝΕΤΑΙ ΠΙΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ;	11,1%	29,0%	22,4%
Total	Count	54	93	147
	% within ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ	36,7%	63,3%	100,0%
	% within ΜΕ ΤΑ ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΝΕΤΑΙ ΠΙΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ;	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 50: Συσχετισμός Βαθμολογικής Επίδοσης και Ενδιαφέροντος

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
ΒΑΘΜΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ	Equal variances assumed	1,923	,168	-3,506	145	,001	-1,010	,288
	Equal variances not assumed			-3,358	96,889	,001	-1,010	,301

Πίνακας 51: Έλεγχος Levene Βαθμολογικής Επίδοσης και Ενδιαφέροντος

6.10.14 Ερώτηση 14: Τι απαιτείται για την επιτυχημένη αντιμετώπιση μιας ιστορικής πηγής;

Στο ερώτημα αυτό είχαμε ποικίλες απαντήσεις. Η άριστη γνώση του βιβλίου, η ικανότητα στην παραγωγή λόγου και η εξάσκηση αποτελούν για τους μαθητές, κατά την άποψή τους, το τρίπτυχο για την επιτυχημένη αντιμετώπιση ενός ιστορικού παραθέματος.

ΤΙ ΑΠΑΙΤΕΙΤΑΙ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΕΝΟΣ ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΟΣ;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΡΙΣΤΗ ΓΝΩΣΗ ΒΙΒΛΙΟΥ	35	23,8	23,8	23,8
	ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΛΟΓΟΥ	21	14,3	14,3	38,1
	ΕΞΑΣΚΗΣΗ ΣΤΑ ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ	30	20,4	20,4	58,5
	ΓΝΩΣΗ ΤΡΟΠΩΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΟΣ	4	2,7	2,7	61,2
	ΟΛΑ ΤΑ ΠΑΡΑΠΑΝΩ	24	16,3	16,3	77,6
	ΑΡΙΣΤΗ ΓΝΩΣΗ/ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΛΟΓΟΥ	12	8,2	8,2	85,7
	ΑΡΙΣΤΗ ΓΝΩΣΗ/ΕΞΑΣΚΗΣΗ	7	4,8	4,8	90,5
	ΑΡΙΣΤΗ/ΑΝΑΠΤΥΞΗ	6	4,1	4,1	94,6
	ΠΑΡΑΓΩΓΗ/ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ	4	2,7	2,7	97,3
	ΠΑΡΑΓΩΓΗ/ΕΞΑΣΚΗΣΗ	3	2,0	2,0	99,3
	ΣΥΝΔΕΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ	1	,7	,7	100,0
	Total	147	100,0	100,0	

Πίνακας 52: Προαπαιτούμενα Επιτυχούς Αντιμετώπισης Παραθεμάτων

6.10.15 Ερώτηση 15: Τα παραθέματα καλλιεργούν την κριτική σκέψη ή απλά επιβεβαιώνουν τις ιστορικές γνώσεις;

Στην ερώτηση αυτή το μεγαλύτερο τμήμα του δείγματος τάχθηκε υπέρ της άποψης ότι τα παραθέματα καλλιεργούν την κριτική σκέψη. Δεν έρχονται απλά να επιβεβαιώσουν τα όσα υποστηρίζει η ιστορική αφήγηση αλλά βάζουν τους μαθητές σε μια διαδικασία διαλόγου με την ιστορική πηγή και αναζήτησης. Το ιστορικό παράθεμα λοιπόν συντελεί στην ενεργοποίηση των μαθητών και τους θέτει σε μια διαδικασία εγρήγορσης. Βέβαια το 30% του δείγματος υποστήριξε ότι απλά επιβεβαιώνουν και συμπληρώσουν την ιστορική αφήγηση. Το ποσοστό αυτό είναι αρκετά υψηλό και αποδίδεται εν μέρει και στα παραθέματα που εξετάζονται οι μαθητές. Τα περισσότερα εξ αυτών έρχονται απλά να επιβεβαιώσουν τα όσα αναφέρει το σχολικό εγχειρίδιο με αποτέλεσμα να μην οδηγούνται οι μαθητές σε μια διαδικασία κριτικής προσέγγισης. Πρόκειται για λανθασμένη προσέγγιση των πηγών καθώς απλά πιστοποιούν ή επιβεβαιώνουν, πλαισιώνουν ή απλά αποδεικνύουν – υποτίθεται – κάποιες ερμηνείες που προσφέρονται έτοιμες στο κείμενο του σχολικού εγχειριδίου (Γατσωτής, 2004: 72).

ΠΟΙΑ Η ΑΠΟΨΗ ΣΑΣ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΚΑΛΛΙΕΡΓΟΥΝ ΤΗΝ ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ	85	57,8	57,8	57,8
ΕΠΙΒΕΒΑΙΩΝΟΥΝ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΝΟΥΝ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΓΝΩΣΗ	44	29,9	29,9	87,8
ΚΡΙΤΙΚΗ/ΕΠΑΛΗΘΕΥΣΗ ΒΙΒΛΙΟΥ	18	12,2	12,2	100,0

ΠΟΙΑ Η ΑΠΟΨΗ ΣΑΣ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΛΛΙΕΡΓΟΥΝ ΤΗΝ ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ	85	57,8	57,8	57,8
	ΕΠΙΒΕΒΑΙΩΝΟΥΝ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΝΟΥΝ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΓΝΩΣΗ	44	29,9	29,9	87,8
	ΚΡΙΤΙΚΗ/ΕΠΑΛΛΗΘΕΥΣΗ ΒΙΒΛΙΟΥ	18	12,2	12,2	100,0
	Total	147	100,0	100,0	

Πίνακας 53: Επικρατέστερες Απόψεις Μαθητών για τη Χρήση Παραθεμάτων

6.11 Συμπεράσματα:

Μέσα από την έρευνα λοιπόν που πραγματοποιήσαμε εξάγουμε σημαντικά συμπεράσματα για τη διδασκαλία της ιστορίας και των πηγών στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η ιστορία ως διδακτικό αντικείμενο, δέχθηκε την ανανέωσή της με την εισαγωγή των ιστορικών πηγών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτή η αλλαγή δέχτηκε σφοδρότατες επιθέσεις, όμως η πάροδος του χρόνου και οι μελέτες απέδειξαν, παρά τις Κασσάνδρες, ότι οι μαθητές και ενδιαφέρονται για τις πηγές και είναι σε θέση να τις αντιμετωπίσουν καθοδηγούμενοι πάντα από τους εκπαιδευτικούς. Αναλυτικότερα:

1. Πρώτα απ' όλα διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές θεωρούν την ιστορία ένα από τα σπουδαιότερα μαθήματα και δηλώνουν σε μεγάλο ποσοστό αληθινό ενδιαφέρον για το μάθημα, ανεξαρτήτως φύλου ή βαθμολογικής επίδοσης.
2. Ωστόσο δεν θα επέλεγαν να εξεταστούν στην ιστορία σε περίπτωση που ήταν προαιρετική. Αυτό το αντιφατικό γεγονός, το οποίο δεν επηρεάζεται από το φύλο ή τη βαθμολογική επίδοση των μαθητών, φαίνεται να οφείλεται στον τρόπο διδασκαλίας της ιστορίας. Βλέπουμε λοιπόν ότι το βάρος της ευθύνης πέφτει στους εκπαιδευτικούς, που είναι εγκλωβισμένοι στην από καθ' έδρας διδασκαλία. Άλλωστε τα παραθέματα εισήχθησαν για την ανατροπή του παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας, που διαπιστώνουμε ότι είναι βαθιά ριζωμένο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.
3. Οι μαθητές επιθυμούν τη γενικότερη αλλαγή του τρόπου που διδάσκονται ιστορία στη σχολική τάξη. Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι ακόμα και υψηλόβαθμοι μαθητές μοιράζονται αυτή την άποψη, η οποία μάλιστα

αυξάνεται όσο χαμηλότερα κατεβαίνουμε στη βαθμολογική κλίμακα. Το τρίπτυχο της επιτυχούς διδασκαλίας περιλαμβάνει οπτικοακουστικές πηγές, ανάθεση εργασιών σε ομάδες ή κατά άτομο και μεγαλύτερη χρήση παραθεμάτων, χωρίς ωστόσο να παραγκωνίζεται εντελώς το βιβλίο.

4. Παρά τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που έχουν γίνει στο εξωτερικό και φυσικά στην Ελλάδα, ιδίως τα τελευταία χρόνια, με την αναπροσαρμογή και επανέκδοση των σχολικών εγχειριδίων, εντούτοις οι μαθητές θεωρούν ότι το μάθημα της ιστορίας, αν και ενδιαφέρον σαν επιστημονικό πεδίο, είναι βαρετό διότι σχετίζεται με την αποστήθιση, χωρίς να παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα αξιοποίησης των ικανοτήτων κριτικής και συνδυαστικής σκέψης, οικοδόμησης γνώσης και παραγωγής νοήματος.
5. Όσον αφορά τώρα το κομμάτι των ιστορικών πηγών, οι μαθητές δηλώνουν ότι με τις πηγές το μάθημα γίνεται πιο ενδιαφέρον. Παρόλα αυτά διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην διαπραγμάτευσή τους. Μάλιστα, δυσκολίες δεν έχουν μόνο οι μαθητές με χαμηλή επίδοση, άλλα και όσοι σημειώνουν υψηλές βαθμολογίες. Αυτό μας δείχνει ότι οι μαθητές δεν έχουν μάθει να δουλεύουν με τις ιστορικές πηγές.
6. Αυτό το γεγονός οφείλεται κυρίως στο ρόλο που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός στην τάξη, λόγω είτε έλλειψης κατάρτισης, είτε έλλειψης των απαραίτητων δεξιοτήτων σκέψης που απαιτούνται για τη διαπραγμάτευση των πηγών, είτε τέλος επειδή οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι πηγές είναι άχρηστες ή περιττές στην εκπαιδευτική διαδικασία.
7. Μάλιστα, οι μαθητές δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν σοβαρότατες δυσκολίες στη διαπραγμάτευση των πηγών, ιδίως όταν πρόκειται περί στατικών πινάκων ή οπτικών πηγών, όπως εικόνες. Αυτό συμβαίνει γιατί αυτές οι κατηγορίες πηγών απαιτούν συνθετική ικανότητα και

πραγματολογικές γνώσεις, τις οποίες πρέπει να ανακαλούν συνήθως από ένα μεγάλο εύρος του σχολικού εγχειριδίου. Όσον αφορά τις κειμενικού τύπου πηγές, οι μαθητές δυσκολεύονται με τη γλώσσα, η οποία είναι συνήθως καθαρεύουσα, όπως επίσης και με ορολογίες που τους είναι άγνωστες ή δεν επεξηγούνται.

8. Επιπρόσθετα διαπιστώνουμε ότι οι πηγές παρά το γεγονός ότι αποτελούν κομμάτι της εξεταστικής διαδικασίας παρ' όλα αυτά δεν αποτελούν και κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού μόλις το 11,6% του δείγματος δήλωσε ότι στα πλαίσια του μαθήματος διαπραγματεύονται πάντα ιστορικές πηγές.
9. Οι δυσκολίες λοιπόν οδηγούν τους μαθητές στο να απαρνηθούν τα παραθέματα στην εξεταστική διαδικασία. Προτιμούν να εξεταστούν μόνο ως προς τις ιστορικές τους γνώσεις και όχι ως προς την προσέγγιση ενός παραθέματος. Άλλωστε 40% του δείγματος δήλωσε ότι ο καθηγητής/τρια δεν του έχουν εξηγήσει τον τρόπο προσέγγισης μιας ιστορικής πηγής.
10. Σύμφωνα με την έρευνα που πραγματοποιήσαμε, οι μαθητές έχουν όλη τη διάθεση να ασχοληθούν και να εξετασθούν σε παραθέματα, δεδομένου βέβαια ότι θα τους παρασχεθεί η σχετική απαιτούμενη εκπαίδευση στη μελέτη και επιτυχή διαπραγμάτευση των πηγών. Σύμφωνα με τις επικρατέστερες απόψεις τους, προαπαιτούμενα για αυτό είναι η άριστη γνώση του σχολικού εγχειριδίου, η καλλιέργεια της ικανότητας παραγωγής λόγου, ώστε να μπορούν να παραφράζουν επιτυχώς χωρία των πηγών και βέβαια μακροχρόνια εξάσκηση στη χρήση πηγών.
11. Αρκετοί μαθητές έχουν ασχοληθεί ελάχιστα με τα παραθέματα ενώ ο εκπαιδευτικός φαίνεται να μη θέλει να εγκαταλείψει τον παραδοσιακό του ρόλο. Οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην προσέγγιση των ιστορικών πηγών και δεν επιθυμούν να εξεταστούν, όχι μόνο στις ιστορικές πηγές ειδικότερα, αλλά και στο μάθημα της ιστορίας γενικότερα.

12. Τέλος οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τα αποτελέσματα από τη χρήση των πηγών είναι αντιφατικά, καθώς η πλειοψηφία δηλώνει ότι οξύνουν την κριτική ικανότητα των μαθητών, ενώ αρκετοί μαθητές θεωρούν ότι οι πηγές επιβεβαιώνουν απλά τα λεγόμενα στο σχολικό εγχειρίδιο, ότι δηλαδή ο μόνος λόγος χρήσης των αφορά τη διασταύρωση στοιχείων που γράφονται στο σχολικό βιβλίο. Αυτό το γεγονός είναι ανησυχητικό, γιατί αποδεικνύει ότι πολλοί μαθητές έχουν εσφαλμένη αντίληψη της διδακτικής χρήσης των πηγών, γεγονός για το οποίο προφανώς υπεύθυνοι καθίστανται οι εκπαιδευτικοί.

13. Όσον αφορά την Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα έχουμε να προσθέσουμε και άλλο ένα πρόβλημα που πιθανόν να καθιστά τα παραθέματα «περιθωριοποιημένα». Το μάθημα της ιστορίας ανατίθεται και ως δεύτερη ανάθεση – σύμφωνα με την υπ' αριθμό Γ2/118842/17-09-2008 Απόφαση του ΥΠ.Ε.Π.Θ – σε καθηγητές ξενόγλωσσων φιλολογιών (ΠΕ05 - Γαλλικών, ΠΕ06 - Αγγλικών, ΠΕ07 - Γερμανικών), σε θεολόγους (ΠΕ01) και καθηγητές που εντάσσονται στον κλάδο ΠΕ13 και είναι πτυχιούχοι νομικών και πολιτικών επιστημών. Μάλιστα από φέτος και ελέω μνημονίου πολλοί καθηγητές των πιο πάνω ειδικοτήτων, για να συμπληρώσουν το ωράριο διδασκαλίας τους, διδάσκουν το μάθημα της ιστορίας χωρίς να έχουν γνωστικό υπόβαθρο, γεγονός που αποτελεί ένα πλήγμα για το μάθημα και την ποιότητα της διδασκαλίας.

Το μάθημα της ιστορίας, όπως αποδείχθηκε και μέσα από τα ερευνητικά αποτελέσματα, είναι ένα από τα σπουδαιότερα για τους μαθητές όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και στην Αγγλία και στην Κύπρο. Είναι αντιφατικό οι μαθητές να θεωρούν το μάθημα σπουδαίο, να δείχνουν αληθινό ενδιαφέρον γι' αυτό και να μην επιθυμούν να εξεταστούν σε περίπτωση που θα ήταν προαιρετικό. Τα προβλήματα της διδασκαλίας του μαθήματος είναι απαραίτητο να αντιμετωπιστούν και να ανανεωθεί το μάθημα με τη χρήση των νέων

τεχνολογιών, οι οποίες το 2012 αποτελούν πλέον κομμάτι της καθημερινότητάς μας. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να τολμήσουν και φυσικά εδώ υπεισέρχεται η ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας που θα πρέπει να επιμορφώσει τους εκπαιδευτικούς όχι μόνο στη χρήση των οπτικοακουστικών μέσων αλλά και στη διδακτική μεθοδολογία.

6.12 Προτάσεις:

Συνοπτικά λοιπόν, οι προτάσεις μας προς τους διδάσκοντες είναι οι ακόλουθες. Επιβάλλεται να εξεταστούν διεξοδικά από την εκπαιδευτική κοινότητα.

1. Χρήση οπτικοακουστικού υλικού (ντοκιμαντέρ, ηχητικά ντοκουμέντα, εικόνες), τα οποία είναι διαθέσιμα στο διαδίκτυο, σε βιβλιοθήκες, στο αρχείο της ΕΡΤ καθώς και σε ιδιωτικά αρχεία. Το διαδίκτυο προσφέρει πληθώρα πληροφοριών που μπορούν να αξιοποιηθούν για να καταστεί η διαδικασία παράδοσης περισσότερο ενδιαφέρουσα. Είναι απαραίτητο να αξιοποιηθούν επιτέλους τα σύγχρονα μέσα διδασκαλίας (blog, οπτικοακουστικό υλικό κ.α), όχι όμως αποσπασματικά, αλλά να γίνουν αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας.
2. Ανάθεση εργασιών (ομαδικών ή ατομικών), ώστε να γίνει πιο ενδιαφέρον το μάθημα της ιστορίας. Παρά τις προσπάθειες που έγιναν για την μαθητοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας διαπιστώνουμε ότι το μάθημα παραμένει δασκαλοκεντρικό. Οι νέες τεχνολογίες και τα παραθέματα που έχουν εισαχθεί δεν έχουν καταφέρει να ανατρέψουν τον τρόπο διδασκαλίας. Είναι λοιπόν αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να δώσουν χώρο στους μαθητές.
3. Διδασκαλία του μαθήματος μέσα από το παράθεμα. Δηλαδή το σχολικό εγχειρίδιο να επιβεβαιώνει το παράθεμα και όχι το αντίθετο. Τα παραθέματα δεν θα πρέπει απλά να συμπληρώνουν το σχολικό εγχειρίδιο

ως είθισται, αλλά να αποτελέσουν το κύριο μέσο για να μάθουν τα παιδιά ιστορία. Αυτό δε σημαίνει απαραίτητα παραγκωνισμό του βιβλίου, αλλά παράλληλη χρήση και των δύο μεθόδων διδασκαλίας.

4. Καθημερινή ενασχόληση με τα παραθέματα και όχι αποσπασματική. Οι εκπαιδευτικοί κρίνεται σκόπιμο να λάβουν υπόψη τους τις απαντήσεις των μαθητών επάνω στο συγκεκριμένο ερώτημα, για επιτυχημένη αντιμετώπιση ιστορικών πηγών ώστε να εξομαλυνθούν οι αδυναμίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές.
5. Εξάσκηση και παρουσίαση των τρόπων προσέγγισης μια ιστορικής πηγής. Οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να θέσουν τις ιστορικές πηγές στην καθημερινότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Να εστιάσουν ιδιαίτερα την προσοχή τους στη γλωσσική εξομάλυνση αφού μεγάλο τμήμα των ιστορικών πηγών είναι γραμμένο στην καθαρεύουσα.
6. Διδασκαλία τους μαθήματος από φιλόλογους και όχι από άλλες ειδικότητες που δεν έχουν τα εφόδια για τη σωστή διδασκαλία του μαθήματος. Η επακόλουθη έκπτωση ποιότητας, που παρατηρείται στο μάθημα, θα έχει μακροπρόθεσμα αρνητικές συνέπειες στην ποιότητα των Ελλήνων πολιτών που διαπαιδαγωγούνται σήμερα.
7. Εξάσκηση των μαθητών στη χρήση και αξιοποίηση παραθεμάτων μέσω οπτικών πηγών και στατιστικών πινάκων, καθώς οι δυο αυτές κατηγορίες ιστορικών τεκμηρίων αποτελούν την αχίλλειο πτέρνα του μεγαλύτερου τμήματος του μαθητικού πληθυσμού.
8. Με την ιστορική πηγή μπορεί να επιτευχτεί η μετακίνηση από το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας «του εκφωνητή εκπαιδευτικού και του ακροατή μαθητή» σε αυτό της ενεργητικής μάθησης. Μέσα από την έρευνα που πραγματοποιήσαμε, διαπιστώνουμε ότι τουλάχιστον για την Ελλάδα οι ιστορικές πηγές δεν αποτελούν καθημερινότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

9. Οι μαθητές πρέπει να βγουν από το περιθώριο και να έρθουν στο προσκήνιο. Οι ιστορικές πηγές πρέπει να αποτελέσουν και αυτές κομμάτι της διδασκαλίας, ενώ κρίνεται σκόπιμο να μη στέκεται ο εκπαιδευτικός στις πηγές του σχολικού εγχειριδίου, αλλά να αναζητά και άλλες, να μη διστάζει να θέτει αντιμέτωπους τους μαθητές και με αντικρουόμενες ιστορικές πηγές, αφού διαπιστώνεται ότι τα ιστορικά παραθέματα, ως επί το πλείστον, δεν έρχονται σε συμφωνία με τις ιστορικές γνώσεις. Έτσι, αποφεύγεται η καλλιέργεια αρχετυπικών στάσεων απέναντι στα γεγονότα και τους πρωταγωνιστές τους, γεγονός που αποτελεί την πεμπτούσια της ιστορικής σκέψης.

Βιβλιογραφία

Αβδελλά, Ε., (1998) «*Ιστορία και Σχολείο*», Νήσος, Αθήνα.

Αγγελάκος Κ., Κόκκινος Γ. (2004), «*Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση πηγών*», Μεταίχμιο, Αθήνα.

Αθανασοπούλου Α., (2006), «*Παρατηρήσεις για τη διδασκαλία της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο*», *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο* Τεύχος 2, σελ. 60-67.

Ανδρέου Α. (2008), «*Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*», Μεταίχμιο, Αθήνα.

Αντωνιάδης, Λ., (1995), «*Η διδακτική της ιστορίας*», Πατάκης, Αθήνα.

Αρμωστή, Σ., Κατσογιάννου, Μ., Χριστοδούλου, Κ., Θεμιστοκλέους, Χ., (2012), «*Τάσεις των Κυπρίων ως προς τη γραπτή απόδοση των μεταφραστικών συμφώνων της Κυπριακής*», Πρακτικά 10^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας, Κομοτηνή.

Βέικος, Θ., (1987), «*Θεωρία και μεθοδολογία της ιστορίας*», Θεμέλιο, Αθήνα.

Γατσωτής, Π., (2004), «*Η διδακτική προσέγγιση της νέας ιστορίας με τη χρήση ιστοριογραφικών έργων*», στο Αγγελάκος & Κόκκινος (επιμ.), «*Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & η διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση πηγών*», Μεταίχμιο, Αθήνα.

Γατσώτης, Π., (2004b), «*Νέες επιστημολογικές και ιστοριογραφικές θεωρήσεις στο χώρο της Ιστορίας και η εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη στη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ιστορία των ιστορικών και σχολική*

ιστορία: Μια προσπάθεια σύγκλισης», Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Γκίκα, Ε., (2004), «Η συμβολή του διαδικτύου στη διδακτική αξιοποίηση των ιστορικών πηγών: Διαδικτυακές προσεγγίσεις», στο «Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Ελληνική Εκπαίδευση: Απολογισμός και προοπτικές», Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Δημαράς Κ.Θ., Σβορώνος Ν., (1995), «Η μέθοδος της ιστορίας», εκδόσεις Άγρα, Αθήνα.

Διδασκαλείο Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, (2011), περιοδικό «Στα Γράμματα», τεύχος 13, συλλογικό έργο σχετικό με τη διδασκαλία από τις πηγές, διαθέσιμο στο <http://dde.uoi.gr/sme/journal/pdf/13-2011.pdf>, τελευταία πρόσβαση 11/11/2011.

Ζαγκότας, Β., (2011), «Οι ιστορικές πηγές στη διδασκαλία της ιστορίας» διαθέσιμο στο <http://dde.uoi.gr/sme/journal/pdf/13-2011.pdf>, τελευταία πρόσβαση: 18/12/2011.

Ηλιοπούλου, Ι., (2006), «Η θεωρία του JorgRusen για την ιστορική συνείδηση», Στο Κόκκινος, Γ. & Νάκου, Ε. (επιμ.), «Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα», Μεταίχμιο, Αθήνα.

Κάββουρα, Θ., (2004), «Ιστορικές πηγές και περιβάλλοντα μάθησης. Ιστορία με χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας», στο Αγγελάκος, Κ.& Κόκκινος, Γ., (επιμ.) «Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & Η διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση πηγών», Μεταίχμιο Αθήνα.

Καραγιαννόπουλος, Ι., (1993 Γ' ανατύπωση), «Εισαγωγή στην Τεχνική της Επιστημονικής Ιστορικής Εργασίας», Βάνιας, Θεσσαλονίκη.

Κόκκινος, Γ., (1998) *«Από την Ιστορία στις Ιστορίες. Προσεγγίσεις στην Ιστορία της Ιστοριογραφίας, την Επιστημολογία και τη Διδακτική της Ιστορίας»*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Κόκκινος, Γ., (2003), *«Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα. Το μάθημα της ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης»*, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Κόκκινος, Γ., (2006, 3η έκδοση), *«Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της ιστορίας. Για μια νέα διδακτική μεθοδολογία στην υπηρεσία της κριτικής ιστορικής σκέψης»*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.

Κόκκινος, Γ., Νάκου, Ε., (2006), *«Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις Αρχές του 21ου αιώνα»*, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Κόμπος, Κ., (2009), *«Διδάσκοντας Ιστορία με ΤΠΕ»*, περιοδικό Ανοικτό Σχολείο, Τεύχος 113, σελ. 17-22, διαθέσιμο στο <http://1dim-aei-thess.thess.sch.gr/page28.html>, τελευταία πρόσβαση 6/2/2012.

Κουτσός, Μ., (2004), *«Διδακτική Ιστορικών Πηγών των Σχολικών Εγχειριδίων: Παραδείγματα Αξιοποίησης των Ιστορικών Πηγών στη Διδασκαλία και στην Αξιολόγηση»*, Ζήτη, Θεσσαλονίκη.

Λεοντσίνης, Γ., (1996), *«Η διδακτική της ιστορίας, γενική – τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση»*, Α Καρδαμίτσα, Αθήνα.

Λούης, Κ., Σωκράτους, Γ., Αργυρού Χ., Κοπάτου Α. Μ., (2011), *«Διδακτική Μεθοδολογία και Εφαρμογές στο Μάθημα της Ιστορίας»*, Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Λευκωσία, διαθέσιμο στο http://www.pi.ac.cy/nar/files/istoria/nar_istorias/did_method_efarm_egxeiridio_ekpaideftikou_teliko.pdf, τελευταία πρόσβαση 23/2/2012.

Μαυροσκούφης, Δ., (1997), «Εμπειρίες και απόψεις μαθητών και φοιτητών σχετικές με το μάθημα της Ιστορίας: Θεωρητικά ζητήματα και εμπειρική έρευνα», Αδελφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Μαυροσκούφης, Δ., (2005), «Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας: Ιστοριογραφία, Διδακτική Μεθοδολογία και Ιστορικές πηγές», εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Μαυροσκούφης, Δ., (2006), «Από τη διδακτική έρευνα στη διδακτική πράξη: προσπάθεια για γεφύρωση του χάσματος». Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο, 1. (Πρακτικά Ημερίδας – ΠΤΔΕ Ρόδου).

Μαυροσκούφης, Δ., (2008), «Παροχή Εξειδικευμένων Υπηρεσιών για την Εκπόνηση Μελετών: Μελέτη 10, Εκπόνηση Ολοκληρωμένης Μελέτης: Διδακτική Αρχαίων Ελληνικών – Ιστορίας», ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (Ο.Ε.Π.Ε.Κ.), Θεσσαλονίκη.

Μέκκας, Κ., (2000), «Η Διδασκαλία της Ιστορίας με την αξιοποίηση των πηγών», Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, διαθέσιμο στο http://dide-anatol.att.sch.gr/tte/nea/sumbouloi/istoria_piges.pdf, τελευταία πρόσβαση 1/3/2012

Μελάς Μ., (1999), «Ιστορικές πηγές στη διδασκαλία της ιστορίας», *Τα Εκπαιδευτικά*, τεύχ. 51/52, σελ. 66-84.

Μυκωνιάτης Α., (2001), «Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας», Εσωτερικές εκδόσεις Εκπαιδευτηρίων Δούκα, Αθήνα διαθέσιμο στο http://www.doukas.gr/app/webroot/fckfile/file/Lykeio/New/Glykeiou/Pages%20from%20%CF%84%CE%B5%CF%85%CF%87%CE%BF%CF%82%20%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%B9%CE%B1%201_1.pdf, τελευταία πρόσβαση 6/2/2012.

Νάκου, Ε., (2000), «Τα παιδιά και η ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία», Μεταίχμιο, Αθήνα.

Νάκου, Ε., (2006), «Διδακτική της ιστορίας, υλικός πολιτισμός και μουσεία», στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (επιμ.). «Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα», Μεταίχμιο, Αθήνα.

Ξωχέλλης, Π., (1987), «Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Ερευνητική συμβολή στη Διδακτική της Ιστορίας», Αδελφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Πρασά, Α., (1999), «Η Αξιοποίηση από τους Μαθητές των Ιστορικών Πηγών μέσα από τη Διαδικασία του Μαθήματος της Ιστορίας», ΠΕΦ- Σεμινάριο, τεύχ. 21 σελ. 34-42.

Ρεβάνογλου, Α., (2001), «Διδακτική Αξιοποίηση των Ιστορικών Πηγών στο Μάθημα της Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου», Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, διαθέσιμο στο <http://dide.flo.sch.gr/Sxolikoisymbouloi/PE02/DidaktikiAxiopoiisiIstorikonPignon.pdf>, τελευταία πρόσβαση 6/2/2012.

Ρεπούση, Μ., (2000), «Διδακτική της Ιστορίας. Στοχασμοί, Διεργασίες, Ζητούμενα 1880-1980», *Τα Ιστορικά*, τεύχ. 33 σελ. 319-378.

Ρεπούση, Μ., (2004a), «Μαθήματα Ιστορίας: Από την Ιστορία στην Ιστορική Εκπαίδευση», Καστανιώτης, Αθήνα.

Ρεπούση, Μ., (2004b), «Πηγές του τοπίου: Τα μνημεία και οι μνημειακοί τόποι», στο Αγγελάκος, Κ. & Κόκκινος, Γ., (επιμ.), «Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & Η διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση πηγών», Μεταίχμιο, Αθήνα.

Ρεπούση, Μ., (2007), «Ιστορικός εγγραμματισμός: Σχολικά εγχειρίδια», στο Ματσαγγούρας, Η., (επιμ.), «Σχολικός εγγραμματισμός», Γρηγόρη, Αθήνα.

Σακκά Β., (2003), «Η προσέγγιση των πηγών και η διδασκαλία της Ιστορίας», *Φιλολογική*, Τόμ. 82, σελ. 22-29.

Σακκά Β., (2006), «Η αρχική εκπαίδευση / κατάρτιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν ιστορία. Η ελληνική πραγματικότητα, η ευρωπαϊκή πολιτική και οι «συστάσεις» του Συμβουλίου της Ευρώπης και κάποια ερωτήματα», *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, τεύχ. 2, σελ. 39-59.

Σκουρός, Τ., (1991), «*Η νέα ιστορία: η σύγχρονη αντίληψη για τη διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση των πηγών*», Λεμεσός.

Σμυρναίος Αντώνης Λ, (2008), «*Η Διδακτική της Ιστορίας: Συνταγογραφίες Διδακτισμού ή Στοχασμοί πάνω στην Ιστορική Επίγνωση;*» εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.

Τσιβάς, Α., (2001), «Ο εκπαιδευτικός ως παραγωγός εκπαιδευτικού υλικού. Ένα παράδειγμα για τη διδασκαλία της ιστορίας στο Αθμιο σχολείο, ΠΤΔΕ Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης», *Ο Δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα στην Ευρωπαϊκή Ένωση*, Αλεξανδρούπολη.

Τσιβάς, Α., (2007), «Τα εγχειρίδια ιστορίας ως εργαλεία ιστορικού εγγραμματισμού», στο Ματσαγγούρας, Η., (επιμ.), «Σχολικός εγγραμματισμός», Γρηγόρη, Αθήνα

Τσιβάς, Α., (2009), «Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των παιδιών σε συμβατό και ηλεκτρονικό περιβάλλον», Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη 2009

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1993). «Οδηγίες για τη διδακτέα ύλη και τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, Τεύχος Α', Φιλολογικά μαθήματα», ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1998), «Ενιαίο Λύκειο. Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών», ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1998), «ΔΕΕΠΣ και ΑΠΣ της Ιστορίας», ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2006), «Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο, Σχολικό Έτος 2006-2007», ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Κυπριακή Δημοκρατία, (2010-2011), «Οδηγός Παγκύπριων Εξετάσεων», 3 τόμοι, Τυπογραφείο της Κυπριακής Δημοκρατίας, Λευκωσία.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Κυπριακή Δημοκρατία, (2011), «Ανακοίνωση των Αποτελεσμάτων των Παγκύπριων Εξετάσεων 2011», διαθέσιμο στο http://www.moec.gov.cy/ypexams/pdf/anakoinoiseis/panexams/30_06_2011_apotelesmata_pagkyprries_exetaseis_2011.pdf, τελευταία πρόσβαση 16/2/2012.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Κυπριακή Δημοκρατία, (2010), «Ετήσια Έκθεση», διαθέσιμο στο http://www.moec.gov.cy/etisia-ekthesi/pdf/Annual_report_2010_GR.pdf, τελευταία πρόσβαση 4/1/2012.

Χιωτάκης, Σ. (1999), «Κατάργηση Εξετάσεων και Βαθμών στο Δημοτικό Σχολείο: Προσδοκίες και Πραγματικότητα», στο Χιωτάκης [επιμ.], «Η Αμφισβήτηση των Εξετάσεων και των Βαθμών στο Σχολείο», Γρηγόρης, Αθήνα.

Anderson, Charles και Day, Kate, (2005), "Purposive Environments: Engaging Students in the Values and Practices of History", *Higher Education*, Vol. 49, No. 3, σελ. 319-343.

Anderson, Richard C., Nguyen-Jahiel, Kim, McNurlen, Brian, Archodidou, Anthi, Kim, So-young, Reznitskaya, Alina, Tillmanns, Maria, Gilbert, Laurie, (2001), "The Snowball Phenomenon: Spread of Ways of Talking and Ways of Thinking across Groups of Children", *Cognition and Instruction*, Vol. 19, No. 1, σελ. 1-46.

Angvik, M. & Borries, B., (1997), "*Youth and History, A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*", Korber-Stiftung, Hamburg.

Barbour, M. & Rich, P., (2007), "Social Constructivist e-Learning: A case Study", *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, Vol. 11, No. 5, διαθέσιμο στο <http://www.ucalgary.ca/iejll/vol11/rich>, τελευταία πρόσβαση 6/1/2012.

Barca, I., (2005), "Till new facts are discovered: students ideas about objectivity in History", στο Ashby, R., Gordon, P. & Lee, P., (Eds.), "*Understanding History: Recent research in history education*", Routledge Falmer, London.

Barton, Keith, C., (2001), "'You'd Be Wanting to Know about the Past': Social Contexts of Children's Historical Understanding in Northern Ireland and the USA", *Comparative Education*, Vol. 37, No. 1, σελ. 89-106.

Barton, K., (2005), "History and Identity in Pluralist Democracies: Reflections on Research in the U.S. and Northern Ireland", *Canadian Social Studies*, Vol. 39, No. 2, διαθέσιμο στο www2.education.ualberta.ca/css/Css_39_2/ARBarton_pluralist_democracies.htm, τελευταία πρόσβαση 1/3/2012.

Barton, Keith C., Levstik, Linda S. (2008), «Διδάσκοντας ιστορία για το Συλλογικό Αγαθό», μετ. Αφροδίτη Θεοδωρακάκου, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Bloch, Mark, (1994), «Απολογία για την Ιστορία. Το επάγγελμα του ιστορικού», μετ. Κ. Γαγανάκης, Εναλλακτικές εκδόσεις, Αθήνα.

Booth, M., (1994), "Cognition in History: A British Perspective", *Educational Psychologist*, Vol. 29 No. 3, σελ. 61-69.

Borries, B., (2000), "Methods and Aims of teaching history in Europe: A Report on Youth and History", στο Stearns, P., Seixas, P. & Wineburg, S., (Eds), *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives*, New York University Press, New York.

Bottero, J. (1979), «Πρόοδος της ιστορικής έρευνας. Στο *Encyclopedie de la Pleiade. Ιστορία και μέθοδοί της*», Τόμος Α Γενικά προβλήματα, μετ. Ε. Στεφανάκη, ΜΙΕΤ, Αθήνα.

Bradley Commission, (1989), "Building a History Curriculum: Guidelines for Teaching History in Schools", *The History Teacher*, Vol. 23, No. 1, σελ. 7-35.

Bransford, JD & Johnson, MK, (1972), "Contextual Prerequisites for Understanding: Some Investigations of Comprehension and Recall", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, Vol. 11, pp. 717-726.

Burke, P., (2003), "Αυτοψία, οι Χρήσεις των Εικόνων ως Ιστορικών Μαρτυριών", μετ Α. Ανδρέου, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Burrow, James A., (1999), "'Alterity' and Middle English Literature", *The Review of English Studies*, New Series, Vol. 50, No. 200, σελ. 483-492.

Carr, Edward, H., (1983), «Τι είναι Ιστορία», μετ Φ. Λάππα, Πλανήτης, Αθήνα.

Crawford, Keith, (2000), "The Political Construction of the 'Whole Curriculum'", *British Educational Research Journal*, Vol. 26, No. 5, σελ. 615-630.

Crellin, Charles, T., (1981), "Turkish Education in Cyprus since 1974. An Outline of Some of the Changes in Curriculum Organization and the Professional Standing of Teachers", *International Review of Education*, Vol. 27, No. 3, σελ. 315-330.

Cogan, John, J., Derricott, Ray, (1996), "The Effects of Educational Reform on the Content and Status of the Social Subjects in England and Wales and the USA: A Case Study", *International Review of Education*, Vol. 42, No. 6, σελ. 623-646.

College Board of Directors, (2002), απόφαση για τη διδακτική της Ιστορίας, διαθέσιμο στο <http://apcentral.collegeboard.com/apc/public/repository/WorldHistoryHistoricalThinkingSkills.pdf>, τελευταία πρόσβαση 10/3/2012.

Council of Europe, (2005), "The Use of Sources in Teaching and Learning History", πρακτικά συνεδρίου που διεξήχθη στην Λευκωσία, 12-13 Νοεμβρίου 2005, Τόμος Α', διαθέσιμο στο http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Cooperation/Cyprus/Historymultilangue2009_V1.pdf, τελευταία πρόσβαση 12/12/2011.

Deaney, Rosemary, Ruthven, Kenneth, Hennessy, Sara, (2006), "Teachers' Developing 'Practical Theories' of the Contribution of Information and Communication Technologies to Subject Teaching and Learning: An Analysis of Cases from English Secondary Schools", *British Educational Research Journal*, Vol. 32, No. 3, σελ. 459-480.

Doolittle, P., (2004), "The need to leverage theory in the development of guidelines for using technology in social studies teacher preparation: A reply to

Croco and Mason et al”, *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, Vol. 1, No. 4, σελ. 501-516.

Drake, F., (2003), “A Systematic Approach to Improve Students Historical Thinking”, *The History Teacher*, Vol. 36, No. 4, σελ. 456-485.

Eamon, M., (2006), “Genuine Relationship with the Actual: New Perspective Sources, History and the Internet in the classroom”, *The History Teacher*, Vol. 39, No. 3, σελ. 297-314.

Edinger, M., (2000), “*Seeking History: Teaching With Primary Sources in Grades 4-6*”, Heinemann, Portsmouth.

Edmunds, J., (2006), “*How to Assess Student Performance in History: Going Beyond Multiple-Choice Tests*”, SERVE Center at the University of North Carolina at Greensboro.

Erickson, B., (2005), “*Teaching History to deaf students*”, Unpublished master’s project, Rochester Institute of Technology, National Technical Institute for the deaf, Rochester, NY.

Fehn, B., (1998), “Intensive document – based – instruction in a social studies methods course and student teachers attitudes and practice in subsequent field experiences”, *Theory and Research in Social Education*, Vol. 26, No. 4, σελ. 461-468.

Felten, P., Coventry M., Jaffee, D., O’Leary, C., Weis, T., & McGowan, S., (2006), “Ways of Seeing: Evidence of Learning in the History Calsroom”, *The Journal of American History*, Vol. 92, No. 4.

Ferretti, T. R., McRae, K., & Hatherell, A. (2001). "Integrating verbs, situation schemas, and thematic role concepts", στο *Journal of Memory and Language*, 44, 516-547.

Fines, J., (2002), "Letting the Past Speak", *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, Vol. 2, No. 2, διαθέσιμο στο <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal4/>, τελευταία πρόσβαση 21/11/2011.

Foster, S. J. & Yeager, E. A., (1998), "The role of empathy in the development of historical understanding", *International Journal of Social Education*, Vol. 13, No. 1, σελ. 1-7.

Gabella, M. S., (1994), "Beyond the looking glass: Bringing students into the conversation of historical inquiry", *Theory and Research in Social Education*, Vol. 22, No. 3, σελ. 340-363.

Gillham, B., (2000), "*Case Study Research Methods*", Continuum, London.

Goldman, S., (2004), "Cognitive aspects of constructing meaning through and across multiple texts", στο Stuart-Ferris, N. & Bloome, D. M., (Eds.), "*Uses of intertextuality in classroom and educational research*", Information Age Publishing, Greenwich CT.

Gradwell, J. M., (2005), "*Practicing the past Primary Sources and pedagogy*", Unpublished Phd thesis, Faculty of the graduate school of the state university of New York at Buffalo.

Grant, S., (2001), "It's just the facts, or is it? The relationship between teacher's practices and students understanding of history", *Theory and Research in Social Education*, Vol. 29, No. 1, σελ. 65-108.

Grant, S. & Gradwell, J.M., (2004), “*The Sources Are Many: Exploring History Teachers Use of Multiple Texts*”, a Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, San Diego, CA, διαθέσιμο στο: <http://www.cshc.ubc.ca/papers/Gradwell - Jill - 117.doc>. ημερομηνία προσπέλασης 12/1/2012

Hall, G., (1999), “From Dusty to Digital: Using Primary Sources”, Yale, New Haven Teachers Institute, διαθέσιμο στο <http://www.yale.edu/ynhti/curriculum /units/1999/7/99.07.01.x.html>, τελευταία πρόσβαση 21/11/2011.

Harkness, Sara, Blom, Marjolijn, Oliva, Alfredo, Moscardino, Ughetta, OlafZylicz, Piotr, Rios Bermudez, Moises, Feng, Xin, Carrasco-Zylicz, Agnieszka, Axia, Giovanna, Super, Charles, M., (2007), “ Teachers' Ethnotheories of the 'Ideal Student' in Five Western Cultures”, *Comparative Education*, Vol. 43, No. 1, σελ. 113-135.

Harniss, Mark, K., Hollenbeck, Keith, L., Crawford, Donald, B., Carnine, Douglas, (1994), “Content Organization and Instructional Design Issues in the Development of History Texts”, *Learning Disability Quarterly*, Vol. 17, No. 3, σελ. 235-248.

Harris, F. J., (2002), “There Was a Great Collision in The Stock Market: Middle School Students. Online Primary Sources and Historical Sense Making”, *School Library Media Research*, Vol. 5, διαθέσιμο στο: <http://www.ala.org/ala/aasl/ aaslrpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume52002/harris.cfm>, τελευταία πρόσβαση 3/2/2012.

Haydn, T., (2001), “Subject Discipline Dimensions of ICT and Learning: History, a Case Study”, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*,

Vol. 2, No. 1, διαθέσιμο στο <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal3/journalstart.htm>, τελευταία πρόσβαση 26/2/2012.

Haydn, T., Arthur, J., & Hunt, M. (Eds) (2001), "Learning to Teach History in the Secondary School: A Companion to School Experience", Routledge Falmer, London.

Hicks, D., Doolittle, P. & Ewing, E. T., (2004), "The SCIM – C Strategy: Expert Historians, Historical Inquiry, and Multimedia", *Social Education*, Vol. 68, No. 3, σελ. 221-225.

Hinton, C., (2001), "What is Evidence?" John Murray Ltd, London.

Howell, M. & Prevenier, W. (2001), "*From Reliable Sources: An Introduction to Historical Methods*", Cornell University Press, Ithaca & London.

Husbands, C., (2004), «*Τι σημαίνει Διδασκαλία της Ιστορίας; Γλώσσα, Ιδέες και Νοήματα*», μετ. Απόστολος Λυκούργος, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Iggers, G. (1999), «*Η ιστοριογραφία στον εικοστό αιώνα*», μετ Π. Ματάλας, Νεφέλη, Αθήνα.

Ivey, Gay, Broaddus, Karen (2001), "'Just Plain Reading": A Survey of What Makes Students Want to Read in Middle School Classrooms", *Reading Research Quarterly*, Vol. 36, No. 4, σελ. 350-377.

Jenkins, K., (1991), "*Re-thinking history*", Routledge, London.

Kaplan, Robert M. και Saccuzzo, Dennis P. (2009), "*Psychological Testing: Principles, Applications and Issues*", Wadsworth, Belmont.

Karr, Edward, H., (1995), «*Τι είναι η Ιστορία*» μετ. Φ. Λιάππα, εκδ. Πλανήτης, Αθήνα.

Kobrin, D., (1996), *“Beyond the textbook: Teaching History Using Documents and Primary Sources”*, Heinemann, Portsmouth.

Kohlmeier, J., (2005), “The Impact of Having Graders Do History”, *The History Teacher*, Vol. 38, No. 4, σελ. 499-524.

Krippner-Martinez, James, (1995), “Teaching World History: Why We Should Start!” *The History Teacher*, Vol. 29, No. 1, σελ. 85-92.

Ladson-Billings, Gloria, (2006), “From the Achievement Gap to the Education Debt: Understanding Achievement in U.S. Schools”, *Educational Researcher*, Vol. 35, No. 7, σελ. 3-12.

Lee, J. & Molebash, P., (2004), “Using Digital History for Positive Change in Social Studies Education”, *Journal of Computing in Teacher Education*, Vol. 20, No. 4, σελ. 153-157.

Lee, J. K., (2006), “Pre – Service – Social Studies Teachers Using Digital Civic Resources”, *International Journal of Social Education*, Vol. 21, No. 1, σελ. 95-110

Lee, P., (1983), “History Teaching and Philosophy of History”, *History and Theory*, Vol. 22, No. 4, σελ. 19-49.

Lee, P., & Doolittle, P., (2004), “Social Studies and History Teachers Uses of Non Digital and Digital Historical Resources”, *Social Studies Research and Practice*, Vol. 1 No. 3, σελ. 291-311.

Lee, P., (2004), “Understanding history”, στο Seixas, P., (Ed), *“Theorizing Historical consciousness”*, University of Toronto Press, Toronto.

Legoff, Z., (1998), *«Ιστορία και μνήμη»*, μετ Γ. Κουμπουρλής. Νεφέλη, Αθήνα.

Levesque, S., (2008), «*Can Computational technology improve students historical thinking: Experience from the Virtual Historian*», Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York City.

Levstik, L. & Barton, K., (2001), “*Doing History: Investigating with children in Elementary and Middle Schools*”, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, N.J.

Μαρρου, Η. Ι., (1979), «*Πως εννοούμε το επάγγελμα του ιστορικού. EncyclopediedelaPleiade. Ιστορία και οι μέθοδοί της*». Τόμος Α΄ Γενικά Προβλήματα, μετ. Ε. Στεφανάκη, ΜΙΕΤ, Αθήνα.

Martin, M., (2004), “*Giving Purpose to the Net: Using Research on History Teaching and Learning to Guide Internet Use in The Secondary History Classroom*”, School of Education, The College of William and Mary Master’s Degree Research Project.

Marwick, A. (1985). Εισαγωγή στην Ιστορία. The Open University. Μτφ. Κ. Τρίγκου. Αθήνα : Π. Κουτσομπάς.

Mattozzi, I., (2006), «*Εκπαιδύοντας Αναγνώστες Ιστορίας*», μετ. Παναγιώτης Σκόνδρας, Μεταίχμιο, Αθήνα.

McAleavy, T., (1998), “*The Use of Sources in School History 1910-1998: A Critical Perspective*”, *Teaching History* Vol. 91 No.1, σελ. 10-16.

MgGlinn, M., (2007), “*Using the “Documenting the American South Digital Library in the Social Studies: A case study of the experiences of teachers in the field*”, *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, Vol. 7, No. 1, σελ. 529-553.

Milson, A. J., (2002), “*The Internet and inquiry Learning: integrating medium and method in a sixth grade social studies classroom*”, *Theory and Research in Social Education*, Vol. 30, No. 3, σελ. 330-353.

Moniot, Henri, (2000), «*Η Διδακτική της Ιστορίας*», μετ. Έφη Κάννερ, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.

Osborne, K., (1986), "Archives in the Classroom", *Archivaria* Vol. 23 σελ. 16-40.

Osborne, K., (2006), "To the Past: Why we need to teach and study history", στο Sandwell, R., (Ed.), "*To the Past: History education, public memory and citizenship in Canada*", University of Toronto Press, Toronto.

Ostrowski, D., (2003), "*Three Criteria of Historical Study*", Harvard University Press: <http://hudce7.Harvard.edu/ostrowski/20thcentury/history.pdf>.

Otten, E., (1999), "Using Primary Sources in The Primary Grades", *ERIC Digest*, διαθέσιμο στο <http://www.ericdigests.org/1999-1/primary.html>, τελευταία πρόσβαση 18/2/2012.

Pappas, C., (1993), "Is Narrative Primary? Some insights from Kindergartners Pretend Readings of Stories and Information Books", *Journal of Reading Behavior*, Vol. 25, No. 1, σελ. 97-129.

Paxton, Richard, J., (1999), "A Deafening Silence: History Textbooks and the Students Who Read Them", *Review of Educational Research*, Vol. 69, No. 3, σελ. 315-339.

Paxton, Richard, J., (2002), "The Influence of Author Visibility on High School Students Solving a Historical Problem", *Cognition and Instruction*, Vol. 20, No. 2, σελ. 197-248.

Perfetti, C., (1994), "How Students Use Texts to Learn and Reason About Historical Uncertainty", στο M. Carretero & F. J. Voss (Eds.), "History and the social sciences", Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale, New Jersey.

Phillips, Robert, (1998), "Contesting the past, Constructing the Future: History, Identity and Politics in Schools", *British Journal of Educational Studies*, Vol. 46, No. 1, σελ. 40-53.

Philips, R., (2000), "Government policies, the State and the teaching of history", στο Arthur, J. & Philips, R. (Eds.) "*Issues in History Teaching*", Routledge, London.

Podany, A. (2001), "*Using Primary Sources in Study of History, in History – Social Science Framework for California Public Schools. Kindergarten through Grade Twelve*", California Department of Education, Los Angeles.

Prangma, M. E., (2007), "*Multimodal representations in collaborative history learning*", PhD Thesis, Utrecht University, Utrecht.

Rael Patric, «*Reading, Writing, and Researching for History: A Guide for College Students*», <http://www.bowdoin.edu/writing-guides/>, τελευταία πρόσβαση 6/2/2012.

Rael, P., «*How to Read Primary Sources*», διαθέσιμο στο <http://www.wisconsinhistory.org/turningpoints/primarysources.asp>, τελευταία πρόσβαση 12/1/2012.

Reeve, K., (2000), "Reading, Writing and Walking: Student Projects Linking Primary Documents, Classroom Learning, and Historical Sites", *Teaching History: a Journal of Methods*, Vol. 25, No. 1, σελ. 15-24.

Rochette, Laura Christine, (2007), "What Classroom Technology Has Taught Me about Curriculum, Teaching, and Infinite Possibilities", *The English Journal*, Vol. 97, No. 2, σελ. 43-48.

Rouet, J., (1997), "Studying and using multiple documents in history: effects of discipline expertise", *Cognition and Instruction*, Vol. 15, No. 1, σελ. 85-106.

Saenger, K. A., (1999), "Selected Problems in Teaching for historical understanding", Master of Arts in Faculty of Education, Simon Fraser University.

Sandwell, R., (2003), "Reading beyond bias: Using historical documents in the secondary classroom", *McGill Journal of Education*, Vol. 38, No. 1, σελ. 168-186.

Sansom, C., (1987), "Concepts, Skills and Content: A Developmental Approach to the History Syllabus", στο Portal, C. (ed.), "*The history Curriculum for Teachers*", The Falmer Press, Philadelphia.

Sebba, J., (2000), «*Ιστορία για όλους. Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της ιστορίας στο δημοτικό και το γυμνάσιο*», μετ Μ. Καβαλιέρου, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Seixas, P., (1993), "Historical Understanding among Adolescents in a Multicultural Setting", *Curriculum inquiry*, Vol. 23, No. 3, σελ. 301-327.

Seixas, P., (1994), "A Discipline Adrift in an "Integrated" Curriculum: History in British Columbia Schools", *Canadian Journal of Education*, Vol. 19, No. 1, σελ. 99-107.

Seixas, P., (1994a), "Confronting the Moral Frames of Popular Film: Young People Respond to Historical Revisionism", *American Journal of education*, Vol. 102, No. 3, σελ. 261-285.

Seixas, P., (1994b), "Students Understanding of Historical Significance", *Theory and Research in Social Education*, Vol. 22, No. 3, σελ. 281-304.

Seixas, P., (1998), "Student teachers thinking historically", *Theory and Research in Social Education*, Vol. 26 No. 3, σελ. 310-341.

Seixas, P., (2000), "Schweigen! Die Kinder! Or, Does Postmodern History Have a place in the schools?" στο Stearns, P., Seixas, P. & Wineburg, S., (Eds.), "*Knowing*,

teaching, and learning history: national and international perspectives", New York University Press, New York.

Seixas, P., (2006), "What is Historical Consciousness?", στο Sandwell (ed.), *"To the Past: History, Education, Public Memory and Citizenship in Canada"*, University of Toronto Press, Toronto.

Shapiro, Amy, M., (2004), "How including Prior Knowledge as a Subject Variable May Change Outcomes of Learning Research", *American Educational Research Journal*, Vol. 41, No. 1, σελ. 159-189.

Shelmit, D., (1987), "Adolescent ideas about evidence and methodology in History", στο Portal, C., (Ed), *"The History Curriculum for Teachers"*, The Flamer Press, London.

Shiroma, D., (2000), "Using Primary Sources on the internet to teach and learn history", *ERIC Digest*, διαθέσιμο στο: <http://www.ericdigests.org/2001-1/history.html>, τελευταία πρόσβαση 21/11/2011.

Stadler, M. & Bromme, R., (2005), "Dealing with multiple documents on the WWW: The role of metacognition in the formation of documents models", στο Bara, B. G., Barsalou, L. & Bucciarelliof, M., (Eds.), *"Proceedings of the 27th Annual Conference of the Cognitive Science Society"*, Erlbaum, Mahwah, NJ.

Staley, D., (2007), "A Heuristic for Visual Thinking in History", *International Journal of Social Education*, Vol. 22 No. 1, σελ. 24-42.

Stark, Gary, D., (1990), "Vom Nutzen und Nachteil der Literatur für die Geschichtswissenschaft: A Historian's View", *The German Quarterly*, Vol. 63, No. 1, σελ. 19-31.

Stearns, P., (1998), "Why Study history?" *American Historical Association*, διαθέσιμο στο <http://www.historians.org/pubs/free/whystudyhistory.htm>, τελευταία πρόσβαση 6/2/2012.

Stearns, P., (1993), "*Meaning over Memory: Recasting the teaching of Culture and History*", University of North Carolina Press, Chapel Hill.

Stephens, Diane, Pearson, David, P., Gilrane, Colleen, Roe, Mary, Stallman, Anne, C., Shelton, Judith, Weinzierl, Janelle, Rodriguez, Alicia, Commeyras, Michelle, (1995), "Assessment and Decision Making in Schools: A Cross-Site Analysis", *Reading Research Quarterly*, Vol. 30, No. 3, σελ. 478-499.

Sternberg, Robert, J., (2007), "Culture, Instruction and Assessment", *Comparative Education*, Vol. 43, No. 1, σελ. 5-22.

Strobel, J., & Jonassen, D. H., (2004), "Supporting Being Historians. Historical Reasoning with a Cognitive Flexibility Authoring Hypertext", διαθέσιμο στο www.iwm-kmrc.de/workshops/SIM2004/pdf_files/Strobel_et_al.pdf. τελευταία πρόσβαση 13/2/2012.

Stuckart, W. D., (2004), "*Secondary Students Using Expert Heuristics in The Analysis of digitalized historical documents*", Unpublished PhD Thesis, Department Secondary Education, College of Education, University of South Florida.

Swan, K., (2004), "*Examining the use of technology in supporting historical thinking practices in three American History Classrooms*", Unpublished dissertation, Faculty of the Curry School of Education, University of Virginia.

Symeou, L., (2007), "Cultural Capital and Family Involvement in Children's Education: Tales from Two Primary Schools in Cyprus", *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 28, No. 4, σελ. 473-487.

Tally, B. & Goldenberg, L. B., (2005), "Fostering Historical Thinking with Digitized Primary Sources", *Journal of Research on Technology in Education*, Vol. 38, No. 1, σελ.: 1-21.

Taylor, T. & Young, C., (2003), "*Making History: A Guide For the Teaching and Learning History in Australian Schools*", National Center for history education, Sidney.

Van Drie, J., (2005), "*Learning about the past with new technologies. Fostering historical reasoning in computer – supported collaborative learning*", Unpublished doctoral dissertation, Utrecht University, The Netherlands.

VanSledright, B., Kelly, Christine, (1998), "Reading American History: The Influence of Multiple Sources on Six Fifth Graders", *The Elementary School Journal*, Vol. 98, No. 3, σελ. 239-265.

Vansledright, B., (1998), "On the importance of historical positionality to thinking about and teaching history", *International Journal of Social Education*, Vol. 12, No. 2, σελ. 1-18.

VanSledright, B., (2002), "*In Search of America's Past: Learning to Read History in Elementary Schools*", Teachers College Press, New York.

VanSledright, B., (2002a), "Confronting History's Interpretive Paradox while Teaching Fifth Graders to Investigate the Past", *American Educational Research Journal*, Vol. 39, No. 4, σελ. 1089-1115.

VanSledright, B., (2002b), "Fifth Graders Investigating History in the Classroom: Results from a Researcher-Practitioner Design Experiment", *The Elementary School Journal*, Vol. 103, No. 2, σελ. 131-160.

VanSledright, B., (2004), "What does it mean to think historically and How Do you teach it?" *Social Education*, Vol. 68, No. 3, σελ. 230-233.

Von Heyking, A., (2004), "Historical Thinking in The Elementary Years: A Review of Current Research", *Canadian Social Studies* Vol. 39 No. 1, διαθέσιμο στο www.educ.ualberta.ca/css/Css_39_1/ARheyking_historical_thinking_current_research.html, τελευταία πρόσβαση 19/1/2012.

Wells, G., (2002), "Learning and Teaching for Understanding: The Key Role of Collaborative Knowledge Building", στο Brophy, J. (Ed.) "*Social Constructivist Teaching: Affordances and Constraints. Advances in Research of Teaching*" Vol.9, Elsevier/JAI, Amsterdam.

Werner, W., (2002), "Reading visual texts", *Theory and research in Social Education*, Vol. 30, No. 3, σελ. 401-428.

Wineburg, S., (1998), "Reading Abraham Lincoln: An expert/expert study in the interpretation of historical texts", *Cognitive Science*, Vol. 22, No. 3, σελ. 319-346.

Wineburg, S., (2004), "Crazy for history", *The Journal of American History*, Vol. 90, No. 4, σελ. 1401-1413.

Woelders, Adam, (2007), "Using Film to Conduct Historical Inquiry with Middle School Students", *The History Teacher*, Vol. 40, No. 3, σελ. 363-395.

Wolfe, M. & Goldman, S. R., (2005), "Relations between Adolescents Text Processing and Reasoning", *Cognition and Instruction*, Vol. 23, No. 4, σελ. 467-502.

Yarema, A. E., (2002), "A decade of debate: Improving content and interest in history education", *The History Teacher*, Vol. 35, No. 3, σελ. 389-398.

Yeager, E. A. & Davis, Jr., (1995), "Between campus and classroom: Secondary student teachers thinking about historical texts", *Journal of Research and Development in Education*, Vol. 29, No. 1, σελ. 1-8.

Yeager, E. & Wilson, K., (1997), "Teaching Historical Thinking in The Social Studies Methods Course: a Case Study", *Social Studies*, Vol. 88, No. 3, σελ. 121-126.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: Ενδεικτικά Παραθέματα Πανελληνίων Εξετάσεων

ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ Α' ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ

1. Αξιοποιώντας τις ιστορικές σας γνώσεις και επισημαίνοντας ταυτόχρονα τα σχετικά χωρία του παρακάτω κειμένου:

α. Να εξηγήσετε τους στόχους και τα αποτελέσματα της αγροτικής μεταρρύθμισης της κυβέρνησης Ελευθερίου Βενιζέλου το 1917.

β. Να αποτιμήσετε ειδικότερα τη σημασία της ίδρυσης συνεταιρισμών για την επιτυχία της αγροτικής μεταρρύθμισης του 1917.

«Η αγροτική μεταρρύθμιση του Βενιζέλου ήταν το πιο ριζοσπαστικό μέτρο που είχε εφαρμοστεί ως τότε στην Ελλάδα ... Άλλαξε ριζικά τις σχέσεις της ιδιοκτησίας της γης, γενικεύοντας το σύστημα της μικρής οικογενειακής ιδιοκτησίας ...

Η αγροτική μεταρρύθμιση και ο συνακόλουθος τεμαχισμός της γης συνοδεύτηκαν από αύξηση επενδύσεων στην αγροτική παραγωγή, με τη μορφή πιστώσεων, και από την ταχεία εξέλιξη του συνεταιριστικού κινήματος, που αποσκοπούσε αφενός στην προστασία των μικρών παραγωγών και αφετέρου στη μεγαλύτερη ασφάλεια των επενδύσεων στην αγροτική οικονομία. Το βασικό θεσμικό πλαίσιο για την οργάνωση των συνεταιρισμών δημιουργήθηκε το 1914. Οι συνθήκες που δημιούργησε ο πόλεμος έδωσαν στο συνεταιριστικό κίνημα μεγάλη ώθηση. Τα προβλήματα που είχαν σχέση με τη διακίνηση προϊόντων, την παραδοσιακή εκμετάλλευση του μικρού παραγωγού από τους μεσάζοντες, την

έλλειψη κεφαλαίων και τους τοκογλυφικούς όρους δανειοδοτήσεως που επικρατούσαν στην ελεύθερη αγορά, έκαναν ακόμη πιο αισθητή την ανάγκη συλλογικής ασφάλειας που πρόσφεραν οι συνεταιρισμοί...» (2002, Πανελλήνιες Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)

2. Αντλώντας στοιχεία από τα κείμενα και τον πίνακα που σας δίνονται και αξιοποιώντας τις ιστορικές σας γνώσεις, να αναζητήσετε τους λόγους της μετανάστευσης των Ελλήνων, κυρίως στις Η.Π.Α, στα τέλη του 19ου αιώνα, και να εκτιμήσετε την έκταση και τα οφέλη που προέκυψαν για την ελληνική οικονομία ως τις αρχές του 20ου αιώνα.

Κείμενα

α. Η παραγωγική έκρηξη και η κατάρρευση του εμπορίου της ελληνικής σταφίδας ενέτειναν την υπερατλαντική μετανάστευση από τις σταφιδοπαραγωγικές περιοχές, καθώς και από τις γειτονικές, οι οποίες τους έστελναν εποχικούς εργάτες. Η ελληνική σταφιδοπαραγωγή είχε επωφεληθεί από την επιδημία φυλλοξήρας, που είχε πλήξει τα γαλλικά αμπέλια γύρω στα τέλη της δεκαετίας του 1860 και είχε αποδεκατίσει τη γαλλική παραγωγή. Η Ελλάδα κινήθηκε με τρόπο ώστε να καλύψει το κενό στην παγκόσμια αγορά, όπου οι τρεις κύριοι αγοραστές ήταν η Μεγάλη Βρετανία, η Γερμανία και η Ρωσία. Καθώς οι τιμές του εξαγόμενου προϊόντος ανέβηκαν στα ύψη, η σταφιδοκαλλιέργεια αντικατέστησε την ελαιοκαλλιέργεια όπως και την καλλιέργεια σιτηρών... Η ευημερία αφορούσε πρωτίστως τους σταφιδέμπορους και τους τοκογλύφους και έλαβε τέλος στη δεκαετία του 1890.

β.

Μετανάστευση προς τις Η.Π.Α (1880 – 1920)

	Αριθμός μεταναστών	Πληθυσμός των χωρών το 1912	%
Ελλάδα	370.000	2.800.000	13,2
Ιταλία	4.776.000	34.700.000	12,7
Ισπανία	109.000	20.000.000	0,5
Πορτογαλία	203.000	5.500.000	3,7
Ρουμανία	85.000	7.200.000	1,2
Βουλγαρία	65.000	4.300.000	1,5

(Κ. Τσουκαλά, «Εξάρτηση και αναπαραγωγή», σ.σ. 148 -149)

γ. Στον πελοποννησιακό και αθηναϊκό Τύπο δημοσιεύονταν τακτικά ιστορίες, όπου περιγραφόταν ο πλούτος αγροτικών περιοχών, χάρη στα εμβάσματα ή την επιστροφή των ίδιων των μεταναστών. Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι στα συγκεκριμένα παραδείγματα περιλαμβάνονταν η παρακμή της τοκογλυφίας στις επαρχίες, χάρη στα διαθέσιμα σ' αυτές τις περιοχές κεφάλαια, τα οποία στέλνονταν από το εξωτερικό. Στην Πελοπόννησο, τα εμβάσματα προκάλεσαν την αναγκαστική πτώση των επιτοκίων από 25% σε 6 -8% και την ουσιαστική εξαφάνιση των δανειστών που είχαν αρχίσει να πλουτίζουν. Επίσης αυξήθηκε η αξία της γης και της εργασίας. (2004, Πανελλήνιες Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)

3. Αντλώντας στοιχεία από τα παρακάτω κείμενα και αξιοποιώντας τις ιστορικές σας γνώσεις, να παρουσιάσετε τους παράγοντες που επέτρεψαν τη

δημιουργία της μεγάλης ιδιοκτησίας μετά την ενσωμάτωση της Θεσσαλίας (1881), καθώς και τις επιπτώσεις του γεγονότος αυτού στην οικονομική και κοινωνική ζωή της Ελλάδας μέχρι το τέλος των βαλκανικών πολέμων.

Κείμενα

α. Στο αγροτικό ζήτημα της Θεσσαλίας, το οποίο σημείωσε ιδιαίτερη έξαρση κατά την κρίσιμη περίοδο της μετάβασης από την οθωμανική στην ελληνική κυριαρχία, η σύμβαση της προσάρτησης επέβαλλε το σεβασμό των υπαρχόντων δικαιωμάτων όλων εκείνων, οι οποίοι κατείχαν νόμιμους οθωμανικούς τίτλους σε κάθε είδους γαίες ή ακίνητα. Η διάταξη θεωρήθηκε ότι εξομοίωνε όλους τους σχετικούς με την κατοχή της γης οθωμανικούς τίτλους και τους αναγνώριζε ως αποδεικτικά στοιχεία ιδιοκτησίας· εκλήφθηκε δε ως προνομιακή μεταχείριση των Οθωμανών κατόχων τίτλων γης και οδηγούσε στην ενίσχυση της θέσης των τελευταίων, εξαιτίας και της ισχύος της απόλυτης ατομικής ιδιοκτησίας στην ελληνική νομοθεσία, σε αντίθεση με τους όποιους περιορισμούς επέβαλλε ο οθωμανικός νόμος. Αφορούσε όμως, κατ' επέκταση, και τους Έλληνες αγοραστές –προπάντων κεφαλαιούχους της ομογένειας–, οι οποίοι ενόψει της προσάρτησης είχαν σπεύσει να αποκτήσουν κτήματα στη Θεσσαλία. Από την άλλη πλευρά, η δίκαιη απαίτηση των καλλιεργητών για απόκτηση ιδιόκτητης γης μετά την απελευθέρωση, όχι μόνο δεν πραγματοποιήθηκε αλλά αντίθετα συνοδεύτηκε και με επιδείνωση των καλλιεργητικών σχέσεων, εξαιτίας και της μη οριοθέτησης των δικών τους δικαιωμάτων.

β. Η ανάγκη να διατηρηθεί η δανειοληπτική ικανότητα της Ελλάδας στο εξωτερικό εμπόδιζε αρκετές φορές τη διαδικασία της εσωτερικής μεταρρύθμισης. Ο Τρικούπης απέφυγε π.χ. να κάνει μεταρρυθμίσεις στη γεωργική γη της νεοαποκτημένης επαρχίας της Θεσσαλίας, της οποίας τη γεωργία χαρακτήριζαν τα μεγάλα τσιφλίκια, για να μην προσβάλει τις ευαισθησίες (...) των πλουσίων Ελλήνων του εξωτερικού, που έδειχναν όλο και

μεγαλύτερη τάση να επενδύουν στη μητέρα πατρίδα. (2005, Πανελλήνιες Επαναληπτικές Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)

4. Χρησιμοποιώντας τα σχετικά χωρία του πιο κάτω κειμένου και αξιοποιώντας τις ιστορικές σας γνώσεις να περιγράψετε τη δραστηριότητα του εξωελλαδικού ελληνικού κεφαλαίου στο ελληνικό κράτος από το 1870 έως το τέλος του 19^{ου} αιώνα.

Κείμενο

Φαίνεται πραγματικά ότι για τους όμογενείς ή «έπιχειρήσις Ἑλλάς» δὲ σήμαινε ἀπλῶς τὴν ἐγκατάστασίν τους στὸν ἑλλαδικὸ χῶρο καὶ τὴν ἐπιχειρηματικὴν τους ἀνάπτυξιν ἐκεῖ, ἀλλὰ, ἀκόμα περισσότερο, σήμαινε τὴν ἐπιδίωξιν ἐξαιρετικῶν εἰσοδημάτων καὶ ὑπερ-κερδῶν, ἀνώτερων ἀπὸ τὰ θεωρούμενα διεθνῶς ὡς συνήθη. Ἔτσι, οἱ ἄνθρωποι αὐτοὶ κινήθηκαν μόνιμα σὲ ἓνα κλίμα προσωπικῶν πιέσεων, προσπαθώντας νὰ ἀποσπᾶσιν ἀπὸ τὴν ἑλληνικὴ κυβέρνησιν ὄχι ἀπλῶς δικαιώματα, ἀλλὰ ἀποκλειστικότητες καὶ προνόμια. Ἔτσι, τὰ ὑπερκέρδη, ἢ κερδοσκοπία, οἱ πρόσοδοι, τὰ προνόμια παρουσιάσθησαν μὲ τὴν ἀνοχὴ τοῦ κράτους σὲ ὅλους τοὺς τομεῖς, ὅπου οἱ ὁμογενεῖς ἀναμίχθησαν: στὰ τσιφλίκια τῆς Θεσσαλίας-Ἄρτας, στὶς παραγγελίες τῶν δημοσίων ἔργων, στὰ ἔθνη δάνεια, στὴν ἐπεξεργασία τοῦ προστατευτικοῦ δασμολογίου, στὴ διατύπωση τῆς φορολογικῆς πολιτικῆς κλπ. (2006, Πανελλήνιες Επαναληπτικές Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)

5α. Ποια επίπτωση είχε για την ελληνική οικονομία η ήττα του Βενιζέλου στις εκλογές του Νοεμβρίου του 1920;

Μονάδες 10

5β. Πώς η νέα κυβέρνηση αντιμετώπισε το οικονομικό αδιέξοδο, που δημιουργήθηκε από την ανάκληση του ιδιόμορφου εξωτερικού δανείου, το οποίο είχε εγκριθεί από τους Συμμάχους, για να χρηματοδοτηθεί η συμμετοχή της Ελλάδας στον Α΄ Παγκόσμιο πόλεμο;

Κείμενο

Τελικά, το 1922 η κυβέρνηση επέβαλε έναν ιδιότυπο συνδυασμό υποτίμησης και εσωτερικού δανείου. Όσοι κατείχαν τραπεζογραμμάτια¹ (δηλαδή περίπου οι πάντες, όλα τα φυσικά και νομικά πρόσωπα στην Ελλάδα) υποχρεώθηκαν να τα διχοτομήσουν, να ανταλλάξουν το μισό τραπεζογραμμάτιο με κρατικά ομόλογα και να κρατήσουν το άλλο μισό, το οποίο διατήρησε την ονομαστική αξία του ολοκλήρου. Αλλά και τα νέα χρηματικά μέσα που απέκτησε έτσι το Δημόσιο δεν έσωσαν την κατάσταση: απορροφήθηκαν πολύ γρήγορα από τις συνεχώς αυξανόμενες δημόσιες δαπάνες και τον πληθωρισμό. (2008, Πανελλήνιες Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)

6. Συνδυάζοντας τις ιστορικές γνώσεις σας και τις πληροφορίες των παραθεμάτων που σας δίνονται, να αναφερθείτε στα οφέλη της Ελλάδας από τους Βαλκανικούς πολέμους, αλλά και στα προβλήματα που προέκυψαν από την ενσωμάτωση των νέων περιοχών στον εθνικό κορμό.

Κείμενο Α

Μολονότι η Ελλάδα βγήκε υπερχρεωμένη από τους Βαλκανικούς Πολέμους, η ελληνική οικονομία έδινε κάποια σημεία ανόρθωσης, οφειλόμενα ίσως στην αναθέρμανση της εμπιστοσύνης των πολιτών προς το κράτος μετά τη γενική

ευφορία που δημιούργησαν οι σαρωτικές στρατιωτικές επιτυχίες, επιτρέποντας στον ελληνικό λαό να ατενίζει το μέλλον με πρωτόγνωρη αισιοδοξία. [...] Ό,τι συνέβαλε τα μέγιστα στο κλίμα σιγουριάς και αισιοδοξίας ήταν ο ενθουσιασμός για τις στρατιωτικές επιτυχίες. [...] Η παραγωγική δυνατότητα όσων περιοχών προσαρτήθηκαν και η παρεπόμενη επέκταση της εσωτερικής αγοράς ασφαλώς προοιωνίζονταν λαμπρό μέλλον. [...] Επιπλέον, οι στρατιωτικές επιτυχίες υπαγόρευαν τη διαρκή πολεμική ετοιμότητα των ελληνικών ενόπλων δυνάμεων για την προάσπιση των νέων εδαφών, αφού τόσο η Τουρκία όσο και η Βουλγαρία δεν θα αποδέχονταν μάλλον τις εδαφικές τους απώλειες. Η επέκταση όμως της αμυντικής θωράκισης της Ελλάδας αναπόφευκτα καταπονούσε την οικονομία της.

Γεώργιος Β. Λεονταρίτης, *Η Ελλάδα στον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο 1917-1918*, ΜΙΕΤ, Αθήνα 2000, σσ. 238-239

Κείμενο Β

[...] Το 1913 η ύπαιθρος της Ηπείρου, της Μακεδονίας και της Θράκης έμοιαζε περισσότερο με την νοτιοελλαδική ύπαιθρο των αρχών του 19ου , παρά με εκείνη των αρχών του 20ού αιώνα. Εκτεταμένα έλη κάλυπταν τις πεδινές περιοχές, η ελονοσία ενδημούσε, η πληθυσμιακή πυκνότητα ήταν χαμηλή. Κυρίαρχη μορφή ιδιοκτησίας ήταν τα τσιφλίκια, που συνδυάζονταν με την ημινομαδική κτηνοτροφία. Η οικονομία των νέων επαρχιών αντιμετώπιζε πρόσθετα προβλήματα κι απ' το γεγονός ότι έως τότε ήταν προσανατολισμένη προς τα οικονομικά και πολιτικά κέντρα της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, από τα οποία είχε αποκοπεί. Επιπλέον, στις νέες βόρειες επαρχίες κατοικούσε ένα μωσαϊκό από διαφορετικές φυλετικές και θρησκευτικές ομάδες. [...]

Αλέξης Φραγκιάδης, *Ελληνική Οικονομία 19ος - 20ός αιώνας*, Νεφέλη, Αθήνα 2007, σσ. 127-128 (2009, Πανελλήνιες Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)

7. Αξιοποιώντας τις ιστορικές σας γνώσεις και αντλώντας στοιχεία από το παράθεμα που σας δίνεται, να παρουσιάσετε και να εξηγήσετε τις ιδιομορφίες του εργατικού κινήματος στην Ελλάδα, σε σχέση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, από το τέλος του 19^{ου} αιώνα ως την έναρξη του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου.

ΚΕΙΜΕΝΟ

Υπάρχουν για τους εργοδότες και άλλες πηγές εργατικού δυναμικού εκτός από την εσωτερική αγορά. Εκατοντάδες ισπανοί και ιταλοί μεταλλωρύχοι δουλεύουν στο Λαύριο και γενικότερα, στην Ελλάδα του 19^{ου} αιώνα, οι αλλοδαποί εργάτες είναι ενδημικό φαινόμενο: σε όλα σχεδόν τα δημόσια έργα και σε πολλές βιομηχανίες εργάζονται Αλβανοί, Αρμένιοι, Ιταλοί. Έτσι, καθώς η ελληνική αγορά εργασίας πάσχει από χρόνια στενότητα, καθώς δεν υπάρχουν στην χώρα δεξαμενές εργατικού δυναμικού, οι επιχειρηματικές τάξεις αντλούν από την παγκόσμια δεξαμενή με ικανοποιητικούς όρους. [...] Το δικαίωμα των εργατών να αλλάξουν εργοδότη ισοσταθμίζεται με το δικαίωμα των εργοδοτών να τηλεγραφήσουν στην Καλαβρία ή την Καταλωνία ζητώντας εργάτες προς αντικατάσταση των οποιωνδήποτε απεργών.

Οι συνθήκες αυτές έχουν δύο συνέπειες. Αφενός, τα ημερομίσθια των Ελλήνων δεν εκτοξεύονται προς τα πάνω, αλλά κυμαίνονται σταθερά σε επίπεδο αντίστοιχο προς αυτά που ζητούν οι ξένοιαφετέρου, όμως, παραμένουν αρκετά ικανοποιητικά επειδή, άλλωστε, πολλοί από τους ξένους είναι ειδικευμένοι. Έτσι, η εξαθλίωση των ελλήνων εργατών δεν προχωρεί πέρα από κάποιο σημείο, βεβαίως, και η εργατική ταξική τους συνείδηση που, για να αναπτυχθεί, θα έπρεπε να συντρέχουν συνθήκες εξαθλίωσης και μάλιστα χωρίς την διέξοδο της επιστροφής στα χωριά και τα χωράφια-διέξοδο που οι έλληνες εργάτες, στην

πλειονότητά τους, διατηρούν ανοιχτή. Παράλληλη συνέπεια: οι απεργίες σπανίζουν.

.....

Στην Ελλάδα δεν είναι μόνο το ότι πολλές ιδέες εισάγονται, άρα είναι φυσικό και να καθυστερούν υπάρχουν επιπλέον και οι συνθήκες μιας οικονομίας που δεν έχει ακόμη εκβιομηχανιστεί. Δεν αρκεί η συντεχνιακή κατοχύρωση των δικαιωμάτων της ψήφου και του συνεταιρίζεσθαι για να εδραιωθεί, στο Δίκαιο, το δικαίωμα της απεργίας χρειάζεται και η ουσιαστική εμπειρία της απεργίας στην καθημερινή πραγματικότητα των ανθρώπων-δηλαδή, χρειάζεται εργασία στο εργοστάσιο, άρα βιομηχανία. (2009, Παγκύπριες Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)

8. Αξιοποιώντας τις ιστορικές σας γνώσεις και αντλώντας στοιχεία από το παράθεμα που σας δίνεται, να αναφερθείτε στους σκοπούς (μονάδες 5), την οργάνωση (μονάδες 5) και το έργο (μονάδες 15) της Τράπεζας της Ελλάδος μέχρι τις αρχές του 1932.

Κείμενο

Το καταστατικό της Τράπεζας της Ελλάδος κατοχύρωνε την ανεξαρτησία της από την πολιτική εξουσία με διατάξεις που ήταν από τις πιο προωθημένες της εποχής.[...]

Η κύρια αποστολή που ανατέθηκε στη νέα τράπεζα ήταν να εγγυάται τη μετατρεψιμότητα του νομίσματος. Για να την εκπληρώσει η τράπεζα διέθετε το αποκλειστικό προνόμιο έκδοσης τραπεζογραμματίων και δικαιούνταν, σύμφωνα με το καταστατικό της, να ελέγχει τη νομισματική κυκλοφορία και την

πίστη. Το καταστατικό προέβλεπε ότι το εκδοτικό προνόμιο μπορούσε να ανακληθεί ανά πάσα στιγμή, αν η τράπεζα αποτύγχανε να εξασφαλίσει τη σταθερότητα της αξίας των τραπεζογραμματίων της σε χρυσό. [...]

[...] Το καταστατικό όριζε το ελάχιστο του καλύμματος των κυκλοφορούντων τραπεζογραμματίων στο 40%. Το κάλυμμα περιλάμβανε χρυσό και ξένο συνάλλαγμα ελεύθερα μετατρέψιμο σε χρυσό. [...]

Η διοίκηση της τράπεζας ανετίθετο στο διοικητικό συμβούλιο. Αυτό αποτελείτο από τον διοικητή, τον υποδιοικητή και εννέα μέλη. Τουλάχιστον τρία από τα μέλη του εκπροσωπούσαν τον εμπορικό και βιομηχανικό κόσμο και άλλα τρία τον αγροτικό κόσμο της χώρας. [...]

Η κυβέρνηση διατηρούσε επίσης το δικαίωμα να διορίζει έναν επίτροπο στην τράπεζα. Πρώτοι διοικητής και υποδιοικητής διορίστηκαν οι Αλέξανδρος Διομήδης και Εμμανουήλ Τσουδερός αντιστοίχως, οι οποίοι κατείχαν ως τότε αυτές τις θέσεις στην Εθνική Τράπεζα. [...]

Το Πρωτόκολλο της Γενεύης ρητώς προόριζε τη νέα τράπεζα να λειτουργήσει ως τραπεζίτης της κυβέρνησης. Η κυβέρνηση ανέλαβε την υποχρέωση να συγκεντρώσει στην Τράπεζα της Ελλάδος όλες τις εισπράξεις και τις πληρωμές του κράτους και των νομικών προσώπων δημοσίου δικαίου. (2010, Πανελλήνιες Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)

ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ ΚΟΜΜΑΤΩΝ

9. Με βάση τις δύο πηγές που σας δίνονται και τις ιστορικές σας γνώσεις για την τροποποίηση του Συντάγματος και το νομοθετικό έργο της κυβέρνησης Ελευθερίου Βενιζέλου το 1911, να αποτιμήσετε κατά πόσο οι αλλαγές που

επέφερε τότε ο Ε. Βενιζέλος ανταποκρίνονταν στα αιτήματα του κινήματος στο Γουδί (1909).

α. Προκήρυξη του Στρατιωτικού Συνδέσμου την ημέρα του κινήματος, 15 Αυγούστου 1909:

«Προς την Α.Μ. τον Βασιλέα, την Κυβέρνησιν και τον Ελληνικόν Λαόν.

... Ο Σύνδεσμος των αξιωματικών του Εθνικού Στρατού της Ήρας και του Ναυτικού ... προβαίνει εις την υποβολήν ιεράς παρακλήσεως προς τον Βασιλέα ... και προς την Κυβέρνησιν του, όπως ολοψύχως επιδοθώσιν εις την άμεσον και ταχείαν ανόρθωσιν των κακώς εν γένει εχόντων, ιδία δε των του Στρατού και του Ναυτικού ...

... Ο Στρατιωτικός Σύνδεσμος ποθεί ... όπως η Διοίκησης της Χώρας καταστή χρηστή και έντιμος, όπως η Δικαιοσύνη απονέμηται ταχέως μετ' αμεροληψίας και ισότητος προς άπαντας εν γένει τους πολίτας αδιακρίτως τάξεως, όπως η Εκπαίδευσις του Λαού καταστή λυσιτελής δια τον πρακτικόν βίον και τας στρατιωτικάς ανάγκας της Χώρας, όπως η ζωή, η τιμή και η περιουσία των πολιτών εξασφαλισθώσιν, και τέλος όπως τα οικονομικά ανορθωθώσι».

Γιάννης Κορδάτος: Ιστορία της νεώτερης Ελλάδας, Ε', σ. 114-117.

β. Από το λόγο του Ελευθερίου Βενιζέλου στις 5.9.1910 στην πλατεία Συντάγματος:

«Συμπολίται,

Γνωρίζετε ποία υπήρξαν τα αίτια, τα οποία προεκάλεσαν την εξέγερσιν του Αυγούστου παρελθόντος έτους, επομένως δεν έχω ανάγκην να υπομνήσω αυτά εις υμάς δια μακρών ... Αστική δικαιοσύνη εφαρμόζουσα προς ρύθμισιν των σχέσεων του συγχρόνου βίου νομοθεσίαν χρονολογουμένην από 15 και 20

αιώνων ... Εμπορική νομοθεσία χρονολογούμενη από ενός αιώνος ... Ποινική διαδικασία ήτις ... κινείται βραδύτατα ... Δημοσία εκπαίδευσις, ήτις ... εκτρέφει δι' ανεπαρκούς άλλως τε μορφώσεως τροφίμους του προϋπολογισμού ανικάνους δια κάθε άλλο πλουτοπαραγωγόν επάγγελμα...

... Η Διοίκησις φατριάζουσα ...

... Έλλειψις αγροτικής ασφαλείας ... Αδιαφορία εντελής προς τας εργατικάς και αγροτικάς τάξεις ... Ανικανότης προς παρασκευήν αναλόγου προς τους πόρους της χώρας αλλά φερεγγύου και ετοιμοπολέμου πάντοτε στρατιωτικής δυνάμεως ... Η εκ των εκλογών της 8ης Αυγούστου προελθούσα λαϊκή αντιπροσωπεία αποστολήν έχει όπως αναθεωρήση ωρισμένας διατάξεις του Συντάγματος. Αλλά θα παρεγνώριζέ τις προφανή αλήθειαν, εάν δεν ανεγνώριζεν, ότι εύρυνσις του κύκλου των εργασιών αυτής, όπως αναθεωρηθώσι και άλλαι διατάξεις του Συντάγματος, μη θίγουσαι ούτε την μορφήν της Πολιτείας, ούτε την εξουσίαν ή το πρόσωπον του Βασιλέως, ούτε την τάξιν της διαδοχής, ανταποκρίνεται προς ισχυράν αξίωσιν της Κοινής Γνώμης».

Γιάννης Κορδάτος: Ιστορία της νεώτερης Ελλάδας (2001, Πανελλήνιες Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)

10α. Με βάση το παρακάτω κείμενο του Χαρίλαου Τρικούπη και τις ιστορικές σας γνώσεις να αναλύσετε τις βασικές γραμμές του εκσυγχρονιστικού προγράμματός του και να αναφέρετε τις προσπάθειες που έγιναν για να υλοποιηθεί.

Προγραμματικές δηλώσεις του Χ. Τρικούπη στη Βουλή, Μάρτιος 1882:

«Το πρόγραμμα ημών ζητεί την ανόρθωσιν του τόπου. Η κοινωνία ζητεί φραγμούς κατά των υπερβασιών της κυβερνήσεως, κατά των υπερβασιών παντός ισχύοντος, κατά των υπερβασιών της Βουλής. Δίδοντες ώθησιν ... εις πάντα τα αφορώντα εις την υλικήν πρόοδον, ήτις αποτελεί τα νεύρα της εθνικής ενεργείας, οφείλομεν ιδίως να δώσωμεν πάσαν ημών την προσοχήν εις την οικονομικήν κατάστασιν.»

β. Να εξηγήσετε την αντίδραση της κοινής γνώμης απέναντι στην πολιτική του Χ. Τρικούπη.(2002, Πανελλήνιες Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)

11. Επισημαίνοντας χωρία του παρακάτω κειμένου και αξιοποιώντας τις ιστορικές γνώσεις σας, να εξηγήσετε τις απόψεις του Ε. Βενιζέλου σχετικά με την πολιτική του βασιλιά Κωνσταντίνου το 1915-1916.

Κείμενο

Ομιλία του Ελευθερίου Βενιζέλου προς τον αθηναϊκό λαό, 14 Αυγούστου 1916:

Συνιστώ προς υμάς να συγκροτήσετε ολιγομελή αντιπροσωπείαν (...) η οποία, παρουσιαζομένη προς την Α. Μεγαλειότητα, να είπη προς Αυτόν ταύτα περίπου:

Βασιλεύ!

Έγινες θύμα ανθρώπων, οι οποίοι (...) δεν εδίστασαν να καπηλευθούν την προς το Στέμμα ευλάβειαν και την προς το πρόσωπόν Σου αγάπην του Λαού (...).

Έγινες θύμα των στρατιωτικών συμβούλων Σου, οι οποίοι με την στενότητα της στρατιωτικής των αντιλήψεως και με τον πόθον της εγκαθιδρύσεως μιας απολυταρχίας, η οποία θα καθίστα αυτούς ουσιαστικώς κυρίου της

καταστάσεως, σ' έπεισαν ότι η Γερμανία θα εξέλθη νικήτρια εκ του Ευρωπαϊκού πολέμου.

Έγινες τέλος θύμα της ιδικής Σου φυσικής άλλως τε και ανθρωπίνης αδυναμίας. Συνειθισμένος να θαυμάζης παν ό,τι Γερμανικόν, εκπεπληγμένος ενώπιον της απαραμίλλου στρατιωτικής και άλλης παντοδαπής Γερμανικής οργανώσεως, δεν επίστευσες μόνον εις την Γερμανικήν νίκην, αλλά και ηυχήθης αυτήν, ελπίζων να δυνηθής μετ' αυτήν να συγκεντρώσης εις χείρας Σου όλην την κυβερνητικήν εξουσίαν και να θέσης ουσιαστικώς κατά μέρος το ελεύθερον πολίτευμά μας.

Στ. Στεφάνου (επιμ.), Τα κείμενα του Ελευθερίου Βενιζέλου, τόμος Β', σ. 227 (2003, Πανελλήνιες Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)

12. Αξιοποιώντας τις ιστορικές σας γνώσεις και με βάση τα στοιχεία του παρακάτω κειμένου:

α) Να εκθέσετε τις προγραμματικές αρχές της Κοινωνιολογικής Εταιρείας και του Λαϊκού Κόμματος.

β) Να αποτιμήσετε κατά πόσο το αναθεωρητικό και νομοθετικό έργο του Ε. Βενιζέλου το 1911-12 υλοποίησε τις προγραμματικές εξαγγελίες της Κοινωνιολογικής Εταιρείας.

Αλ. Παπαναστασίου, «Τι πρέπει να γίνη», κείμενο που επιδόθηκε από την Κοινωνιολογική Εταιρεία στο Στρατιωτικό Σύνδεσμο, 1909.

Η διόρθωσις των κακών (...) είναι βεβαίως δυνατή δια καταλλήλου διδασκαλίας του λαού, δια συνεταιριστικής οργανώσεώς του, δι' εισαγωγής αρμόζοντος εις τα ήθη και την ιστορίαν μας συστήματος τοπικής αυτοδιοικήσεως και τέλος δια του σχηματισμού λαϊκού κόμματος μη στηριζομένου εις τους προσωπικούς

δεσμούς και εις την ικανοποίησιν ατομικών συμφερόντων, το οποίον θα ήτο εις θέσιν ως εκ της καταρτίσεώς του, να ενασκή αυστηρόν έλεγχον επί της διοικήσεως και να μεριμνά διαρκώς περί της καλλιτερεύσεως της οικονομικής θέσεως του λαού, -αλλά τούτο θ' απαιτήση μακρόν χρόνον, τοσούτω μάλλον καθόσον τα υπάρχοντα προσωπικά κόμματα και συμφέρον έχουν και είναι εις θέσιν δια της επιρροής, ην (...) ασκούν, να δυσχεράνουν την τοιαύτην εργασία. (2003, Πανελλήνιες Επαναληπτικές Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)

13. Επισημαίνοντας χωρία των παρακάτω κειμένων και αξιοποιώντας τις ιστορικές γνώσεις σας, να εξηγήσετε τις συνθήκες ανάδειξης της «νέας γενιάς» μετά την παρακμή των ξενικών κομμάτων και τα αιτήματα που αυτή προέβαλε.

Κείμενο Α΄

Περί το τέλος της βασιλείας του Όθωνος θα εμφανισθούν αι νέαι πολιτικά δυνάμεις, προερχόμεναι εκ της μετεπαναστατικής γενεάς, η οποία, εμποτισμένη με τας εξελισσομένας εις την Ευρώπην φιλελευθέρας ιδέας, θα αναλάβη το έργον της ολοκληρώσεως της Δημοκρατίας. Αι δυνάμεις αυταί θα επιτύχουν και την έξωσιν του Όθωνος (...)

Ο ελληνικός λαός, υπό την ηγεσίαν της μεταπελευθερωτικής γενεάς, διεξεδίκει αποφασιστικώς την πλήρη ανεξαρτησίαν του. Οι επί κεφαλής της Επαναστάσεως του 1862 ήσαν νέοι επηρεασμένοι βαθύτατα από τας φιλελευθέρας ιδέας. Εξ άλλου κατά την διαρρεύσαν τριακονταετίαν, η πληθυσμική σύνθεσις της Ελλάδος είχε υποστή τοιαύτην εξέλιξιν (...) ώστε υφίσταντο, πλέον, νέα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά δεδομένα. Ακόμη και η αναλογία μεταξύ πληθυσμού της υπαίθρου και αστικών κέντρων είχε ουσιωδώς μεταβληθή εις βάρος του πρώτου. Τέλος, είχε αρχίσει να

διαμορφούνται ηγετική τάξις, τελείως διάφορος της προελθούσης εκ του αγώνος της ανεξαρτησίας.

Κείμενο Β

Μετά το τέλος του Κριμαϊκού Πολέμου (...), το αντιδυναστικό ρεύμα δυνάμωσε, για να κορυφωθεί κατά την τριετία 1859-1862. Με αφορμή διώξεις εναντίον φιλελεύθερων διανοουμένων, όπως ο Αλεξ. Σούτσος (Φεβρουάριος 1859), και με ενεργό συμμετοχή της «χρυσής» φοιτητικής νεολαίας της εποχής (...) η αντιπολίτευση κατά του Όθωνα γενικεύτηκε, παρασέροντας μια πλειάδα ετερογενών πολιτικών και στρατιωτικών στοιχείων που, για διαφορετικούς λόγους, επιζητούσαν την απομάκρυνση της δυναστείας.

Νίκος Κ. Αλιβιζάτος, Εισαγωγή στην ελληνική συνταγματική ιστορία, σ. 71. (2004, Πανελλήνιες Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)

14. Αντλώντας στοιχεία από την παρακάτω πηγή και αξιοποιώντας τις ιστορικές σας γνώσεις:

α. να περιγράψετε και να αιτιολογήσετε τη δομή του Βενιζελικού κόμματος.

β. να εντοπίσετε τις ομοιότητες και τις διαφορές του κόμματος των Φιλελευθέρων με τα αντιβενιζελικά κόμματα στο σύνολό τους.

Κείμενο

Ο Βενιζέλος, μολονότι πίστευε στον κοινοβουλευτισμό, αντιλαμβανόταν πως η πρωτοφανής του επιτυχία οφειλόταν στο προσωπικό του χάρισμα μάλλον, παρά στην κομματική οργάνωση. Η πεποίθησή του πως ήλθε στην εξουσία το 1910 για να απαλλάξει την Ελλάδα από τον «παλαιοκομματισμό» δεν ξεχώριζε

πάντοτε από την εχθρότητα προς τα κόμματα εν γένει. Ειδικότερα μετά το 1928, όταν άρχισε να χαλαρώνει η επιβολή του πάνω στους τέως υπαρχηγούς του, έτεινε να αγνοεί την «κομματική κουζίνα» όπως τα ονόμαζε περιφρονητικά. Σε μια συνέντευξη που έδωσε τον επόμενο χρόνο, αποκάλυψε την πεποίθησή του πως, αν το κοινοβουλευτικό σύστημα ήθελε να επιβιώσει, χρειαζόταν περισσότερο παρά ποτέ μεγάλες προσωπικότητες, ικανές να διερμηνεύσουν πιστά και άμεσα τη λαϊκή θέληση, χωρίς να υπόκεινται ανά πάσα στιγμή σε κομματικές πιέσεις. Ούτε ο πατερναλισμός του Βενιζέλου ούτε οι πελατειακές φατρίες των Λαϊκών παρήγαγαν μια κομματική οργάνωση ικανή να αρθρώσει τα αιτήματα των μαζών. Ούτε οι μεν ούτε οι δε γέννησαν το «κόμμα ιδεών», την απουσία του οποίου θρηνούσαν οι θεωρητικοί εκείνης της εποχής στην Ελλάδα. Ούτε και κατόρθωσαν να δημιουργήσουν σταθερές νεανικές οργανώσεις. Το «σχίσμα» το οποίο τους χώριζε, καθώς στηριζόταν σε περιφερειακές μάλλον παρά σε ταξικές αντιθέσεις –μεταξύ της Παλαιάς Ελλάδας και των βενιζελικών Νέων Χωρών- αφορούσε ολοένα και λιγότερο τις ανάγκες μιας χώρας όπου αναπτύσσονταν ταχύτατα οι πόλεις και η βιομηχανία. Τα δύο μεγάλα κόμματα προσκολλήθηκαν στην άποψη πως η λειτουργία ενός κόμματος εθνικού επιπέδου ήταν να υπερβαίνει μάλλον παρά να εκπροσωπεί τα ταξικά συμφέροντα. (2004, Πανελλήνιες Επαναληπτικές Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)

15. Αντλώντας στοιχεία από τα παρακάτω κείμενα και αξιοποιώντας τις ιστορικές σας γνώσεις, να αναφέρετε τα προγράμματα και τις αντιλήψεις του Χαρίλαου Τρικούπη και του Θεόδωρου Δηλιγιάννη για την οργάνωση και τη λειτουργία του κράτους.

Κείμενα

α. Η αντίθεση ανάμεσα σ' αυτούς τους δύο πολιτικούς δεν μπορούσε να γίνει μεγαλύτερη. Ο Τρικούπης ήταν ένας δυτικόφιλος μεταρρυθμιστής, ανυπόμονος να στερεώσει και να αναπτύξει την Ελλάδα οικονομικά και πολιτικά, πριν εμπλακεί σε ιρρεδεντιστικές* περιπέτειες. Ο Δηλιγιάννης όμως, απόγονος μιας εξέχουσας οικογένειας της Πελοποννήσου ήταν ένας αποφασισμένος υποστηρικτής της «Μεγάλης Ιδέας».

β Το πρόγραμμα του κ. Δηλιγιάννη, ως εξηγγέλητο εις την Βουλήν, δύναται να συνοψισθή εις ολίγας λέξεις. Θα προσπαθήση, ειρωνεύοντο οι αντίπαλοί του, ο άνθρωπος να καταστρέψη εν διαστήματι ολίγων μηνών ό,τι ανιδρύθη διά τόσων κόπων εν διαστήματι μιας τριετίας, και να διαγράψη εκ του βίου της Ελλάδος μίαν όλην νομοθετικήν περίοδον, την γονιμωτάτην. [...] Είναι γεγονός ότι ο Δηλιγιάννης, ασχολούμενος με καθαρώς μικροκομματικά ζητήματα, ήτο πάντοτε ικανός να ζημιώση το γενικώτερον συμφέρον. [...] Ο Θ. Δηλιγιάννης απέβλεπεν εις την πολιτικήν περισυλλογήν. Φαίνεται δε ότι μεταξύ των οικονομιών τας οποίας απεφάσισεν ήτοκαι ο περιορισμός κονδυλίων εξυπηρετούντων κατ' εξοχήν εθνικούς σκοπούς. (2005, Πανελλήνιες Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)

16. Χρησιμοποιώντας σχετικά χωρία από τα πιο κάτω κείμενα και με βάση τις ιστορικές σας γνώσεις να επισημάνετε τους κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες που συνέβαλαν, μετά το 1893, στην εκδήλωση του κινήματος του Στρατιωτικού Συνδέσμου στο Γουδί.

Κείμενο Α

«... Αναμφίβολο είναι πως το Γουδί βρήκε λαϊκή ανταπόκριση, πως απάντησε πράγματι σε κάποιες κοινωνικές αναζητήσεις. Η μεγάλη δε λαϊκή συγκέντρωση συμπαραστάσης της 14.09.1909 που οργανώθηκε από βιομήχανους, έμπορους, βιοτέχνες, ελεύθερους επαγγελματίες κ.λπ. (...) πρόβαλε και καθαρά αστικές

Καλόγηρος Βασίλειος

Σελίδα 218

διεκδικήσεις, όπως προστασία της παραγωγής, δίωξη της τοκογλυφίας, προοδευτικότητα των φόρων, πάταξη της μεροληψίας και της πολιτικής φαυλότητας, σε σχέση, ιδιαίτερα, με τους διορισμούς στο δημόσιο οπαδών του κυβερνώντος κόμματος, κ.λπ.»

Κείμενο Β

«Ο Λαός των Αθηνών και του Πειραιώς εις πάνδημον συνελθών συλλαλητήριον, ίνα σκεφθή περί των Κοινών, ήτοι περί γενικής των κακώς έχόντων ανορθώσεως, πολιτικής τε και στρατιωτικής, ην από μακρού ήδη χρόνου επόθησε και εξήτησε και την οποίαν το κίνημα της 15 Αυγούστου ανέλαβε να πραγματοποιήση αποβλέπων εις το ότι τα έννομα συμφέροντα και δικαιώματά του ουσιωδώς εθυσιάσθησαν υπό το ευπρόσωπον κάλυμμα ελευθέρου πολιτεύματος, των αντιπροσώπων αυτού μεταβληθέντων εις ιδιοτελή ολιγαρχίαν, αντικαταστήσασαν τον Νόμον δια της θελήσεώς της, συνεταιρισθείσαν δε μετ' αφορολογήτου πλουτοκρατίας, ενώ αυτός στενάζει υπό το βάρος των αδικωτάτων φόρων (...) χωρίς ν' απολαμβάνη ως αντάλλαγμα την ασφάλειαν της ζωής, τιμής και ιδιοκτησίας του (...) Αξιοί να ίδη την Κυβέρνησιν υποβάλλουσιν το ταχύτερον εις την Βουλήν και ταύτην ψηφίζουσιν άρτιον σύστημα νομοθεσίας, υπό το πνεύμα πολέμου κατά της συναλλαγής, ανορθώσεως όλων των κλάδων της διοικήσεως και προστασίας της παραγωγής, ιδία δε (...) Να ληφθή πρόνοια περί βελτιώσεως της τύχης του εργάτου, δουλεύοντος ήδη την χειρίστην των δουλειών προς το κεφάλαιον δι' έλλειψιν παντός προστατευτικού αυτού νόμου» (2006, Πανελλήνιες Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)

17. Χρησιμοποιώντας τα σχετικά χωρία του πιο κάτω κειμένου και αξιοποιώντας τις ιστορικές σας γνώσεις να αποτιμήσετε τη λειτουργία της

συνταγματικής μοναρχίας κατά την περίοδο της διακυβέρνησης του Ιωάννη Κωλέττη.

Κείμενο

Υποστηρίχτηκε [...] ότι η μη ανάπτυξη του κοινοβουλευτισμού, στην περίοδο της συνταγματικής μοναρχίας, δεν όφειλόταν στο «πλημμελές» των διατάξεων του Συντάγματος ούτε στην έλλειψη κανόνων που διευκόλυναν την καθιέρωση σταθερών κοινοβουλευτικών αρχών, αλλά στην μη εφαρμογή του από τον Όθωνα και στις έσκεμμένες παραβιάσεις του.

Πράγματι, έχοντας αποδεχθεί καταναγκαστικά την εγκαθίδρυση συνταγματικού πολιτεύματος ο ξενόφερτος μονάρχης δεν διακατεχόταν από την παραμικρή διάθεση να το εφαρμόσει. Αναμίχθηκε σε έργα διοικητικά, παρενέβαινε στις βουλευτικές εκλογές και κατέβαλε κάθε προσπάθεια να συγκεντρώσει όλο και περισσότερη εξουσία. Παράλληλα περιφρόνησε τον εκλογικό νόμο του 1844 και δεν επέτρεψε τη διενέργεια ελεύθερων εκλογών νοθεύοντας τις συστηματικά σε όλες τις φάσεις της σχετικής διαδικασίας.

Χαρακτηριστικές υπήρξαν οι καταγγελίες του Μιχ. Σχινᾶ στη Βουλή σε βάρος της γαλλόφιλης (και υποστηριζόμενης από τον Όθωνα) κυβέρνησης Κωλέττη, την επομένη της διεξαγωγής των εκλογών το 1847: «Μέσα διπλᾶ, τριπλᾶ, τετραπλᾶ, παραπίσειων, ἀπειλῶν, ὑποσχέσεων ἐτίθεντο ἐν χρήσει ἵνα συλλέξωσι τὴν διεσπαρμένην καὶ ἀπολωλῶσαν πλειοψηφίαν [...]». (2006, Πανελλήνιες Επαναληπτικές Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)

18. Αξιοποιώντας τις πληροφορίες από τα παρακάτω κείμενα και τις ιστορικές σας γνώσεις σχετικά με το Σύνταγμα του 1844:

α. να αναφερθείτε στις βασιλικές εξουσίες και στη σημασία του δικαιώματος της καθολικής ψηφοφορίας

Μονάδες 13

β. να αποτιμήσετε τη σημασία της θέσπισης του Συντάγματος του 1844 στην εξέλιξη του κοινοβουλευτισμού στην Ελλάδα.

Μονάδες 12

Κείμενο Α

Σύνταγμα μοναρχικό, τον συντηρητισμό του οποίου δεν αναιρούσαν οι αρκετές φιλελεύθερες διατάξεις που κατάφεραν να επιβάλουν τα προοδευτικότερα στοιχεία της Εθνοσυνέλευσης, [...] το Σύνταγμα του 1844 συμπληρωνόταν με έναν επαναστατικό για την εποχή του εκλογικό νόμο. Πρόκειται για τον εκλογικό νόμο της 18^{ης} Μαρτίου 1844 που ψήφισε η Εθνοσυνέλευση [...] και που αναγνώριζε το δικαίωμα του εκλέγειν «εις όλους τους εντός του βασιλείου γεννηθέντας Έλληνας» που είχαν συμπληρώσει το 25^ο έτος της ηλικίας τους και είχαν «ιδιοκτησίαν τινά εντός της επαρχίας», είτε κινητή, όπως διευκρινίστηκε στη σχετική συζήτηση, είτε ακίνητη «προσοδοφόρον και φοροτελή», ή που εξασκούσαν «οιονδήποτε επάγγελμα ή ανεξάρτητον επιτήδευμα» [...]. Καθιερώνοντας έτσι ουσιαστικά την καθολική και –με μία σειρά άλλων διατάξεων– την άμεση ψηφοφορία για την ανάδειξη της Βουλής, η Εθνοσυνέλευση [...] πρωτοπορούσε, σε σχέση με τα ισχύοντα στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες της εποχής.

Κείμενο Β

Στη βαθμιαία ενίσχυση του ρόλου του κοινοβουλίου και στο συνακόλουθο περιορισμό των υπερτροφικών εξουσιών του μονάρχη συνετέλεσε και η

καθιέρωση με νόμο της σχεδόν καθολικής και άμεσης ψηφοφορίας (όλοι σχεδόν οι Έλληνες πάνω από 25 χρονών είχαν δικαίωμα ψήφου). [...] Η καθολική ψηφοφορία προώθησε σταδιακά την πολιτική χειραφέτηση των λαϊκών στρωμάτων και, όπως όλοι οι κοινοβουλευτικοί θεσμοί, συνέβαλε στη διαμόρφωση μιας δημοκρατικής ιδεολογίας (2007, Πανελλήνιες Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)

19. Αφού μελετήσετε τα παρατιθέμενα άρθρα των Συνταγμάτων του 1844 και του 1864 και αξιοποιήσετε τις ιστορικές σας γνώσεις, να εντοπίσετε τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των δύο Συνταγμάτων.

ΚΕΙΜΕΝΑ

Κείμενο Α: από το Σύνταγμα του 1844

Περί δημοσίου δικαίου των Ελλήνων

Άρθρον 10

Πας τις δύναται να δημοσιεύη προφορικώς τε, εγγράφως και δια του τύπου τους στοχασμούς του, τηρών τους νόμους του Κράτους.

Ο τύπος είναι ελεύθερος και λογοκρισία δεν επιτρέπεται.

Οι υπεύθυνοι συντάκται, εκδόται και τυπογράφοι εφημερίδων δεν υποχρεούνται εις ουδεμίαν χρηματικήν προκαταβολήν λόγω εγγυήσεως.

Οι εκδόται εφημερίδων θέλουν είσθαι πολίται Έλληνες.

Περί συντάξεως της Πολιτείας

Άρθρον 15

Η νομοθετική εξουσία ενεργείται συνάμα υπό του Βασιλέως, της Βουλής και της Γερουσίας.

Άρθρον 20

Η εκτελεστική εξουσία ανήκει εις τον Βασιλέα, ενεργείται δε δια των παρ' αυτού διοριζομένων υπευθύνων Υπουργών.

Άρθρον 21

Η δικαστική εξουσία ενεργείται δια των δικαστηρίων, αι δε δικαστικά αποφάσεις εκτελούνται εν ονόματι του Βασιλέως.

Κείμενο Β: από το Σύνταγμα του 1864

Άρθρον 10

Οι Έλληνες έχουν το δικαίωμα του συνέρχεσθαι ησύχως και άοπλως· μόνον εις τας δημοσίας συναθροίσεις δύναται να παρίσταται η Αστυνομία. Αι εν υπαίθρω συναθροίσεις δύναται να απαγορευθώσιν, αν ως εκ τούτων επίκηται κίνδυνος εις την δημοσίαν ασφάλειαν.

Άρθρον 14

Έκαστος δύναται να δημοσιεύη προφορικώς, εγγράφως και δια του τύπου τους στοχασμούς του, τηρών τους νόμους του Κράτους. Ο τύπος είναι ελεύθερος. Η λογοκρισία ως και παν άλλο προληπτικόν μέτρον απαγορεύονται ...

Άρθρον 21

Άπασαι αι εξουσίαι πηγάζουσιν εκ του Έθνους, ενεργούνται δε καθ' ον τρόπον ορίζει το Σύνταγμα.

Άρθρον 22

Η νομοθετική εξουσία ενεργείται υπό του Βασιλέως και της Βουλής.

Άρθρον 27

Η εκτελεστική εξουσία ανήκει εις τον Βασιλέα, ενεργείται δε δια των παρ' αυτού διοριζομένων υπευθύνων υπουργών.

Άρθρον 28

Η δικαστική εξουσία ενεργείται δια των δικαστηρίων, αι δε δικαστικά αποφάσεις εκτελούνται εν ονόματι του Βασιλέως.

Αλέξανδρος Σβώλος, Τα ελληνικά Συντάγματα 1822-1952, Αθήνα 1972, σελ. 129-131 και 155. (2007 Πανελλήνιες Επαναληπτικές Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)

20. Αφού αξιοποιήσετε τις πληροφορίες από το ακόλουθο κείμενο και τις συνδυάσετε με τις ιστορικές σας γνώσεις, να αναφερθείτε στα εξής:

α. Στη συγκρότηση των κομμάτων κατά τη δεκαετία του 1880 και στην οργάνωσή τους σε επίπεδο βάσης.

β. Στα κριτήρια επιλογής των υποψηφίων βουλευτών και στην κοινωνική τους προέλευση.

Κείμενο

Η πολιτική υπήρξε ο μάντας που κινούσε τη στελέχωση των δημόσιων υπηρεσιών, ο τροφοδότης του δημοσίου με τους θεσιθήρες πελάτες των πολιτικών, το όχημα που οδηγούσε στη γη της επαγγελίας. Όλοι θεωρητικά μπορούσαν να διεκδικήσουν ή να ονειρευτούν μια θέση στον επίγειο παράδεισο, λίγοι όμως κατόρθωναν να την κερδίσουν, όχι απαραίτητα όσοι διέθεταν τα απαιτούμενα προσόντα, αλλά οι «φίλοι» του πολιτευτή ή του βουλευτή. Ο βουλευτής, με την ιδιότητα του μεσάζοντα μεταξύ της εξουσίας και των αρχομένων εκλογέων του, είχε την ανάγκη «φίλων», πελατών που αποτελούσαν τα ερείσματά του. Η προκήρυξη εκλογών κινητοποιούσε τον κύκλο των φίλων του υποψήφιου βουλευτή, τον μηχανισμό εκείνο χωρίς τον οποίο δεν ήταν σε θέση να κατακτήσει την επίζηλη έδρα στη Βουλή. Οι λόγοι στις πλατείες και το κομματικό χρίσμα συνέβαλλαν στην προβολή του υποψήφιου, απαραίτητος όμως ήταν ο κύκλος των πολιτικών φίλων, αυτών που έργο τους ήταν να εκπονήσουν το σχέδιο της εξασφάλισης των ψήφων, να επισκεφθούν τους δικούς τους «φίλους» και τους ψηφοφόρους, να διερευνήσουν τις ανάγκες του καθενός και να δώσουν στον καθένα τις δέουσες υποσχέσεις, να τους δελεάσουν με την προσφορά των αναμενόμενων κατά περίπτωση ευεργετημάτων όταν ερχόταν ο εκλεκτός τους εν τη βασιλεία του.

Θάνος Βερέμης – Γιάννης Κολιόπουλος, Ελλάς. Η σύγχρονη συνέχεια. Από το 1821 μέχρι σήμερα, Εκδόσεις Καστανιώτη, [Αθήνα 2006], σ. 150. (2008, Πανελλήνιες Επαναληπτικές Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)

21. Αξιοποιώντας τις ιστορικές σας γνώσεις και επισημαίνοντας ταυτόχρονα τα αντίστοιχα χωρία του παραπάνω κειμένου, να περιγράψετε τον τρόπο εφαρμογής του Συντάγματος του 1844.

«Ο Όθων, δεχθείς άκων την εγκαθίδρυσιν συνταγματικού πολιτεύματος, δεν είχε την διάθεσιν της πιστής εφαρμογής αυτού. Ευθύς εξ αρχής, παραβιάζων το πνεύμα του Συντάγματος, ανεμίχθη εις έργα διοικητικά, επεμβαίνων εις τας βουλευτικές εκλογάς και προσπαθών εκδήλως να συγκεντρώση εις χείρας του περισσότεραν εξουσίαν. Προ δε της αντιστάσεως, την οποίαν εύρισκε, δεν εδίσταζεν, ως είναι ευνόητον, να λάβη μέτρα πιεστικά κατά της ελευθερίας του τύπου και της ανεξαρτησίας των συνειδήσεων, τουθ' όπερ εξήπτεν ακόμη περισσότερον την κατ' αυτού αντιπολίτευσιν και προητοίμαζε την πτώσιν του.

Ο βασιλεύς - όπως γράφει ο Ν. Δραγούμης (...) - έρρεπε φύσει "προς το σύστημα της συγκεντρώσεως", πολιτικοί δε, όπως ο Κωλέττης, "τελειοποιήσαντες αυτό, και τον Όθωνα ενεθάρρυναν εις αυστηροτέραν εφαρμογήν και αυτοί εφήρμοσαν απηνέστερον" (...).

Η προϊούσα κοινωνική εξέλιξις ενίσχυε το φιλελεύθερον και δημοκρατικόν πνεύμα, ούτως ώστε αι απολυταρχικαί τάσεις να μη είναι ανεκταί και να υπονομεύεται τουναντίον δια συνεχούς δράσεως η βασιλεία του Όθωνος (...). Η θέσις του Όθωνος κατέστη τόσον επισφαλής, ώστε ευκόλως ανετράπη δι' επαναστάσεως (...).

Α. Σβώλου, Τα Ελληνικά Συντάγματα, σσ. 79-80 (2009, Πανελλήνιες Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)

22. Συνδυάζοντας τις ιστορικές γνώσεις σας και τις πληροφορίες των παραθεμάτων που σας δίνονται, να αναφερθείτε:

α. στο αναθεωρητικό έργο του Ελευθερίου Βενιζέλου, κατά το πρώτο εξάμηνο του 1911 (Κείμενο Α)

β. στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του κόμματος των Φιλελευθέρων
(Κείμενο Β)

ΚΕΙΜΕΝΟ Α

Το Σύνταγμα του 1911, ενώ συνέθετε τη νομική έκφραση της συντελεσθείσας πολιτικής ανόδου της αστικής τάξης, απέφυγε (όπως και στο παρελθόν) να ταυτιστεί με αποφασιστικές τομές που είχαν διεκδικηθεί από τους επαναστάτες του 1909 και η όλη αναθεωρητική διαδικασία διοχετεύτηκε στην εδραίωση της εγκαθίδρυσης «κράτους δικαίου» που συμβάδιζε με τις θέσεις του Βενιζέλου για συστηματική αναδιοργάνωση και λειτουργία της κρατικής μηχανής σύμφωνα προς τα πρότυπα των προηγμένων δυτικοευρωπαϊκών κρατών. Η αναθεώρηση του 1911 προσπάθησε να εκφράσει και να ρυθμίσει ένα νέο συσχετισμό δυνάμεων στο συνασπισμό της εξουσίας αφήνοντας άθικτες όμως τις εξουσίες του βασιλιά και συναρτώντας τη συνταγματική διασφάλιση των βασιλικών προνομίων από τη μη καθιέρωση, με ρητή συνταγματική διάταξη, της «δεδηλωμένης».

ΚΕΙΜΕΝΟ Β

Το Κόμμα των Φιλελευθέρων ήταν το μόνο ελληνικό κόμμα, ιδίως κατά τη δεκαετία του 1910, που διέθετε κάποιες οργανώσεις βάσης (τις «Λέσχες των Φιλελευθέρων») των οποίων η δραστηριότητα εξακολουθούσε ακόμα και κατά τις μη προεκλογικές περιόδους. Η δύναμη, βέβαια, και η παρέμβαση αυτών των οργανώσεων στη λειτουργία του κόμματος υπήρξαν περιορισμένες και η δραστηριότητά τους εμβρυακή. Το Κόμμα των Φιλελευθέρων, εξάλλου, δεν κατόρθωσε ποτέ να γίνει κόμμα μαζών, ούτε να οργανώσει το συνέδριό του. Ο δε συγκεντρωτικός χαρακτήρας της διεύθυνσής του ήταν, πέρα από κάθε αμφιβολία, απόλυτος. Η μονοκρατορία του Βενιζέλου αδιαφιλονίκητη.

Η αδυναμία του Κόμματος των Φιλελευθέρων να γίνει ένα δημοκρατικά οργανωμένο και με έντονη εσωτερική ζωή κόμμα μαζών μπορεί να αποδοθεί σε παράγοντες που έχουν σχέση τόσο με τις ιδιαιτερότητες του ελληνικού κοινωνικού χώρου, όσο και στο χαρακτήρα αυτού του κόμματος που αντικατοπτρίζει επίσης τις ιδιαίτερες συνθήκες γέννησής του. Η αντίσταση, πρώτ' απ' όλα, των τοπικών κομμάτων συνέβαλε σε αυτό κατά πολύ.

.....

Η προσωπικότητα του Βενιζέλου καθώς και η θέση που καταλάμβανε στους κόλπους του κόμματος δεν άφηναν και πολλές ευκαιρίες σε ένα ενδεχόμενο κομματικό μηχανισμό, είτε για να φθάσει σε μια δημοκρατική λειτουργία, είτε για να πάρει σοβαρές πρωτοβουλίες. Με τον ίδιο τρόπο που η παρουσία του στο κέντρο του ελληνικού πολιτικού συστήματος, στο σύνολό του, προκαλούσε ένα είδος εξάρθρωσής του, [...] έτσι, και για ένα παραπάνω λόγο, ο οργανωτικός μηχανισμός του κόμματός του δύσκολα θα μπορούσε να αναπνεύσει αυτόνομα δίπλα στον Βενιζέλο. Περίπτωση επεξεργασίας συλλογικής κομματικής βούλησης γινόταν αδιανόητη. Ο Βενιζέλος γινόταν υποκατάστατο σκέψης και δράσης των βενιζελικών. (2009, Πανελλήνιες Επαναληπτικές Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)

23. Με βάση το παρακάτω ψήφισμα και τις ιστορικές σας γνώσεις να αναφέρετε τις αντιδράσεις των Μικρασιατών προσφύγων στην ανταλλαγή των πληθυσμών και τα επιχειρήματά τους.

Ψήφισμα που εγκρίθηκε από τους πρόσφυγες της Αθήνας στην Ομόνοια, στο πάνδημο συλλαλητήριο της 21-1-1923 που οργανώθηκε για να εκφραστεί η αντίθεσή τους στην υποχρεωτική ανταλλαγή.

"Οι πρόσφυγες της Μικράς Ασίας, της Ανατολικής Θράκης και του Εύξεινου Πόντου... θεωρούν ότι η Ανταλλαγή των ελληνικών πληθυσμών της Τουρκίας που ανέρχονται σε ένα εκατομμύριο διακόσιες χιλιάδες απέναντι σε τριακόσιες χιλιάδες μουσουλμάνους της Ελλάδας ... πλήττει καίρια την παγκόσμια συνείδηση και την παγκόσμια ηθική ... ότι είναι αντίθετη προς τα ιερότερα δικαιώματα του ανθρώπου, της ελευθερίας και ιδιοκτησίας· ότι το σύστημα της Ανταλλαγής αποτελεί νέα και κεκαλυμμένη μορφή αναγκαστικού εκπατρισμού και αναγκαστικής απαλλοτρίωσης που κανένα κράτος δεν έχει το δικαίωμα να θέσει σε εφαρμογή παρά τη θέληση των πληθυσμών. Ότι οι ελληνικοί πληθυσμοί της Μικρασίας, αυτόχθονες από πανάρχαιους χρόνους στη γη που κατοικούσαν και πάνω στην οποία τα δικαιώματά τους είναι αναπαλλοτρίωτα και απαράγραπτα, δεν μετανάστευσαν με τη θέλησή τους αλλά εκδιώχθηκαν από τις εστίες τους αντιμετωπίζοντας το φάσμα της σφαγής ... Οι αλύτρωτοι Έλληνες συναγμένοι εδώ και σε άλλες πόλεις και νησιά της Ελλάδας αποφασίζουν και ψηφίζουν ομόφωνα να αξιώσουν τη δυνατότητα να παλιννοστήσουν στις πατρίδες τους κάτω από ουσιαστικές συνθήκες εγγύησης που θα καταστήσουν αυτήν την παλιννόσταση πραγματοποιήσιμη ... Σε αντίθετη περίπτωση καταγγέλλουν την αδικία που τους γίνεται, σαν μία προσβολή δίχως προηγούμενο κατά της ανθρωπότητας και του πολιτισμού." (2010, Πανελλήνιες Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)

24. Αντλώντας στοιχεία από τα κείμενα που ακολουθούν και αξιοποιώντας τις ιστορικές σας γνώσεις, να αναφέρετε:

α. Τι επεδίωκε ο Ελευθέριος Βενιζέλος με την υπογραφή της Συμφωνίας της Άγκυρας (10 Ιουνίου 1930).

β. Τις αντιδράσεις των προσφύγων της Μικράς Ασίας στην παραπάνω συμφωνία.

ΚΕΙΜΕΝΟ Α

Ο Βενιζέλος κατά την συνεδρίασιν ταύτην (της Βουλής της 25^{ης} Ιουνίου 1930) υπεστήριξεν ότι η Ελλάς ανέλαβε διά της συνθήκης περί ανταλλαγής την υποχρέωσιν να χρησιμοποιήσῃ την εις το έδαφός της ανταλλάξιμον περιουσίαν διά την αποζημίωσιν των προσφύγων και ότι την υποχρέωσίν της ταύτην την εξεπλήρωσεν.

Αλλ' οσονδήποτε και αν ήτο επαχθής διά την Ελλάδα η σύμβασις της 10^{ης} Ιουνίου, τίποτε το καλύτερο δεν ημπορούσε να πραγματοποιηθή. Η Τουρκία εζήτηι, ευθύς εξ αρχής, τον πλήρη συμψηφισμόν. Η Ελλάς αντεπρότεινεν όπως τα ουδέτερα μέλη της Μικτής Επιτροπής Ανταλλαγής αναλάβουν την εφαρμογήν συνοπτικού και συνολικού συστήματος εκτιμήσεως. Η τουρκική κυβέρνησις απεδέχθη, τελικώς, την ελληνικὴν πρότασιν, τα ουδέτερα δε μέλη υπέδειξαν τον γενικό συμψηφισμόν. Να ηρνείτο η Ελλάς την υπόδειξιν ταύτην; Η τουρκική κυβέρνησις δεν είχε κανένα λόγο να βιάζεται. Αντιθέτως, η εκκρεμότης της έδιδε την ευκαιρίαν να δυσχεραίνη ακόμη περισσότερον την θέσιν των 110.000 Ελλήνων της Κωνσταντινουπόλεως, οι οποίοι θα εξηναγκάζοντο να καταφύγουν εις την Ελλάδα. Θα ημπορούσαμεν να υποστώμεν το νέον αυτό προσφυγικόν κύμα; Και ήτο συμφέρον να κενωθή η Κωνσταντινούπολις από τους Έλληνας, έναντι της αβεβαίας προοπτικής που παρείχε η παράτασις της εκκρεμότητος επί του ζητήματος των εκτιμήσεων;

Γρ. Δαφνής, Η Ελλάς μεταξύ δύο πολέμων (1923 -1940), τόμ. Β', Αθήνα 1997: εκδ. Κάκτος, σσ. 66-68.

ΚΕΙΜΕΝΟ Β

Το οικονομικό σύμφωνο με την Τουρκία θα κυρωθεί. Ο προσφυγικός όμως κόσμος θα παραμείνει διχασμένος. Όσα σωματεία, τόσες αντιδράσεις, τόσα ανακοινωθέντα και ψηφίσματα –πολλά από τα οποία περνούν και στον τύπο – με περιεχόμενο διαμετρικά αντίθετο. Οι εξεγέρσεις και το προσφυγικό ρεύμα διαμαρτυρίας θα ογκωθεί επικίνδυνα προς τα τέλη Οκτωβρίου του 1930, τις παραμονές της αναχώρησης του Βενιζέλου στην Άγκυρα. Οι προσφυγικές οργανώσεις θα καλέσουν τα μέλη τους σε γενικές συγκεντρώσεις και θα συντάξουν ψηφίσματα που θα τα στείλουν όχι μόνο στον Βενιζέλο αλλά και στον Ινονού. Μ' αυτά θα ζητούν την ακύρωση των «απανθρώπων [...] συμβάσεων και την διαρρύθμισιν του προσφυγικού προβλήματος επί τη βάσει των στοιχειωδών κανόνων της ηθικής και του δικαίου [...] άλλως η ελληνοτουρκική φιλία [...] αποβαίνει κενή εννοίας και όλως διόλου ασταθής».

Ιφιγένεια Αναστασιάδου: Ο Βενιζέλος και το Ελληνοτουρκικό Σύμφωνο Φιλίας του 1930. Στο συλλογικό τόμο: Μελετήματα γύρω από τον Βενιζέλο και την εποχή του, Αθήνα 1980: εκδ. Φιλιππότης, σ. 329. (2010, Πανελλήνιες Επαναληπτικές Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)

ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟΥ ΖΗΤΗΜΑΤΟΣ

25. Να εξηγήσετε τις αιτίες της μετακίνησης των προσφύγων από τις συγκεκριμένες περιοχές που αναφέρονται στον παρακάτω πίνακα, μεταξύ των ετών 1919 έως και 1923. Να αναφερθείτε επίσης στις σχετικές διεθνείς συμφωνίες, όπου υπάρχουν.

ΠΙΝΑΚΑΣ

Προέλευση των προσφύγων που κατέφυγαν στην Ελλάδα Χώρες	Αριθμός ατόμων
Τουρκία (σύνολο)	1.104.216
Ρωσία (σύνολο)	58.526
Βουλγαρία	49.027

(2003, Πανελλήνιες Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)

26. Αντλώντας στοιχεία από την παρακάτω πηγή και αξιοποιώντας τις ιστορικές σας γνώσεις να αποτιμήσετε τη συμβολή των Μικρασιατών προσφύγων στην ανάπτυξη του τομέα της βιομηχανίας.

Στο χώρο των εργοστασίων κυριάρχησε η ταπητουργία με δεύτερη τη βαμβαουργία, την οποία οι πρόσφυγες εμπλούτισαν με νέα είδη: αλατζάδες, κουβέρτες και άλλα. Το σύνολο των βιομηχανικών οικοπέδων που παραχώρησε η Ε.Α.Π. σε ενδιαφερόμενους σε όλους τους προσφυγικούς συνοικισμούς ήταν 40. Από αυτά, τα εικοσιτέσσερα βρίσκονταν στη Νέα Ιωνία και, από τα υπόλοιπα, δύο στην Καισαριανή, επτά στη Νίκαια, επτά στον Υμηττό, ένα στο Βύρωνα, ένα στα Ταμπούρια του Πειραιά, ένα στη Δραπετσώνα και ένα στον Πειραιά. Εκτός από τα ταπητουργεία και τα υφαντουργεία, στη Νέα Ιωνία ένα οικόπεδο χρησιμοποιήθηκε για εργοστάσιο ελαστικών, ένα για σοκολατοποιία και ζαχαροπλαστική, ένα για βιομηχανία χρωμάτων και ένα για αγγειοπλαστική. [...] Ο νέος και πολλά υποσχόμενος κλάδος της ταπητουργίας προσήλκυσε το ενδιαφέρον πολλών γνωστών γηγενών επιχειρηματιών, οικονομικών παραγόντων και τραπεζών, που εκμεταλλευόμενοι την τεχνογνωσία των

προσφύγων συνεταιρίστηκαν μαζί τους στη δημιουργία μεγάλων εταιρειών. [...] Ο Ν. Κυρκίνης, μέσα στα 1919, άρχισε τις εργασίες για την ίδρυση εργοστασίου μεταξουργίας, με συνεργάτη το μεταξοβιομήχανο από την Καλαμάτα Α. Ναθαναήλ και τον γιο του Κωνσταντίνο. Οι πρώτες εργασίες στέφθηκαν με επιτυχία. [...] Τον Ιανουάριο του 1923, όταν τα κύματα των προσφύγων κατακλύζουν τον χώρο, η Μεταξουργία του Κυρκίνη με τη συμμετοχή των ιδίων μετόχων της Ελληνικής Εριοργίας γίνεται Ανώνυμη Εταιρεία με την επωνυμία «Ελληνική Μεταξουργία Α.Ε.», με γενικό διευθυντή τον Ν.Κυρκίνη και εταιρικό κεφάλαιο 5.000.000 δραχμές. Κύριος παράγοντας της ανάπτυξης της μεταξουργίας στην Ελλάδα ήταν η συνεισφορά των προσφύγων που με την τεχνογνωσία τους αλλά, κυρίως, με τα φτηνά εργατικά χέρια που πρόσφεραν έδωσαν μεγάλη ώθηση στην Ελληνική Βιομηχανία Μεταξιού. Στο εργοστάσιο του Κυρκίνη «τα πολυπληθή θύματα του Κεμαλισμού, τα εκ Νικομηδείας και Προύσης καταγόμενα εύρον την γνωστήν της πατρίδος των ενασχόλησιν διά τελειοτάτων μηχανημάτων... γίνεται μάλιστα προσπάθεια εν τω Υπουργείω Περιθάλψεως, ώστε να απασχοληθώσι άπασαι αι εργάτιδες» γράφει η Χρυσή Βίβλος.

(2004, Πανελλήνιες Επαναληπτικές Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)

27. Αντλώντας στοιχεία από το παρακάτω κείμενο και αξιοποιώντας τις ιστορικές σας γνώσεις, να παρουσιάσετε τις αντιδράσεις των προσφύγων που βρίσκονταν στην Ελλάδα, για την υποχρεωτική ανταλλαγή και να καταγράψετε τα επιχειρήματά τους.

Κείμενο

«Οι πρόσφυγες της Μικράς Ασίας, της Ανατολικής Θράκης και του Εύξεινου Πόντου ... θεωρούν ότι η Ανταλλαγή των ελληνικών πληθυσμών της Τουρκίας που ανέρχονται σε ένα εκατομμύριο διακόσιες χιλιάδες, απέναντι σε τριακόσιες χιλιάδες μουσουλμάνους της Ελλάδας ... πλήττει καίρια την παγκόσμια συνείδηση και την παγκόσμια ηθική ... ότι είναι αντίθετη προς τα ιερότερα δικαιώματα του ανθρώπου, της ελευθερίας και ιδιοκτησίας ότι το σύστημα της Ανταλλαγής αποτελεί νέα και κεκαλυμμένη μορφή αναγκαστικού εκπατρισμού και αναγκαστικής απαλλοτρίωσης που κανένα κράτος δεν έχει το δικαίωμα να θέσει σε εφαρμογή παρά τη θέληση των πληθυσμών. Ότι οι ελληνικοί πληθυσμοί της Μικρασίας, αυτόχθονες από πανάρχαιους χρόνους στη γη που κατοικούσαν και πάνω στην οποία τα δικαιώματά τους είναι αναπαλλοτρίωτα και απαράγραπτα, δεν μετανάστευσαν με τη θέλησή τους αλλά εκδιώχθηκαν από τις εστίες τους αντιμετωπίζοντας το φάσμα της σφαγής ... Οι αλύτρωτοι Έλληνες συναγμένοι εδώ και σε άλλες πόλεις και νησιά της Ελλάδας αποφασίζουν και ψηφίζουν ομόφωνα να αξιώσουν τη δυνατότητα να παλιννοστήσουν στις πατρίδες τους κάτω από ουσιαστικές συνθήκες εγγύησης που θα καταστήσουν αυτήν την παλιννόστηση πραγματοποιήσιμη ... Σε αντίθετη περίπτωση καταγγέλλουν την αδικία που τους γίνεται σαν μία προσβολή δίχως προηγούμενο κατά της ανθρωπότητας και του πολιτισμού.»

(2005, Πανελλήνιες Επαναληπτικές Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)

28. Χρησιμοποιώντας σχετικά χωρία από το πιο κάτω κείμενο και με βάση τις ιστορικές σας γνώσεις να εξηγήσετε τους στόχους του Ελευθερίου Βενιζέλου αναφορικά με την ελληνοτουρκική προσέγγιση κατά τα έτη 1928-30 (Μονάδες 12) και να αποτιμήσετε κατά πόσο οι στόχοι αυτοί επιτεύχθηκαν με τις ελληνοτουρκικές συμφωνίες του 1930.

Κείμενο

«Καθ' ήν στιγμήν ο ελληνικός λαός μού αναθέτει με μεγάλην πλειοψηφίαν την διακυβέρνησίν του δια μίαν περίοδον τεσσάρων ετών, οφείλω να σας διαβεβαιώσω περί της ζωηράς επιθυμίας μου να συντελέσω εις την ρύθμισιν των σχέσεων μεταξύ των δύο χωρών μας, η οποία θα τους εξησφάλιζε στενήν φιλίαν, επιβεβαιουμένην δι' ενός συμφώνου φιλίας, μη επιθέσεως και διαιτησίας, περιεχομένου όσον το δυνατόν ευρύτερου. Έχω πλήρη συνείδησιν του γεγονότος ότι η Τουρκία δεν έχει βλέψεις επί των εδαφών μας και μοι εδόθη χιλίας φοράς κατά την διάρκειαν της προεκλογικής περιόδου η ευκαιρία να δηλώσω δημοσία ότι η Ελλάς ουδεμίαν έχει βλέψιν επί των τουρκικών εδαφών, αποδεχομένη τας Συνθήκας της Ειρήνης ειλικρινώς και ανεπιφυλάκτως. Δεν δύναμαι λοιπόν να αμφιβάλλω ότι η ρύθμισις των σχέσεων μας, ως την αντιλαμβάνομαι, ανταποκρίνεται επίσης εις την επιθυμίαν της Εξοχότητός Σας. Δια την πραγματοποίησιν της κοινής αυτής επιθυμίας ουδέν εμπόδιον υφίσταται εκτός των εκκρεμών ζητημάτων μεταξύ των δύο χωρών, τα οποία προέκυψαν από την σύμβασιν περί ανταλλαγής των πληθυσμών και τας παρακολούθους συμφωνίας».

(2006, Πανελλήνιες Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)

29. Αξιοποιώντας τις πληροφορίες από τα παρακάτω κείμενα και τις ιστορικές σας γνώσεις να εξηγήσετε τον τρόπο με τον οποίο ξεκίνησε η αστική στέγαση των προσφύγων –εύπορων και άπορων– μέσω της δημιουργίας συνοικισμών και οικισμών.

Κείμενο Α

Ως το τέλος του 1929 η Ε.Α.Π. είχε χτίσει 27.000 περίπου κατοικίες σε 125 νέους συνοικισμούς και το κράτος 25.000 κατοικίες, χωρίς να έχει λυθεί το πρόβλημα της άθλιας διαβίωσης σε αυτοσχέδιες τσίγκινες παράγκες 30.000 περίπου προσφυγικών οικογενειών.

Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τ. ΙΕ΄, Αθήνα 1978, σ. 302

Κείμενο Β

... Κακήν κακώς, μην τα ρωτάς, πώς ζούσαμε. Έφτασε ο δεύτερος χρόνος της προσφυγιάς. Ήμαστε στα 1924 κι ακούσαμε πώς γίνονται συνοικισμοί, για να κάτσουμε εμείς οι πρόσφυγες, στον Ποδονίφτη (= Ν. Ιωνία), στους Ποδαράδες (= Περισσός), στην Κοκκινιά.

Τότε ξέρεις πώς πιάνανε τα σπίτια στους συνοικισμούς; Πήγαινες εκεί, κρεμούσες ένα τσουβαλάκι ή ό,τι είχες σ' ένα δωμάτιο και το σπίτι ήτανε δικό σου. Ατελείωτα ήτανε ακόμη· κεραμίδια δεν είχανε, πόρτες δεν είχανε, παράθυρα δεν είχανε. Και μερικά που είχανε πόρτες και παράθυρα πηγαίνανε άλλοι τη νύχτα και τις βγάζανε και ανάβανε φωτιές να ζεσταθούνε, να μαγειρέψουνε...

(Μαρτυρία Μαριάνθης Καραμουσά από το χωριό Μπαγάρασι κοντά στα Σώκια).

Η έξοδος (έκδοση του Κέντρου Μικρασιατικών Σπουδών), τ. Α΄, σ. 195 (2007, Πανελλήνιες Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)

30. Αφού αξιοποιήσετε τις πληροφορίες από το ακόλουθο κείμενο και τις συνδυάσετε με τις ιστορικές σας γνώσεις, να αναφέρετε:

α. Γιατί δόθηκε προτεραιότητα στην εγκατάσταση των προσφύγων στη Μακεδονία και τη Δυτική Θράκη;

β. Ποια μέτρα πήρε η ΕΑΠ για την αγροτική αποκατάσταση των προσφύγων;

Κείμενο

Οι ελληνικές κυβερνήσεις εγκαθιστούν τους πρόσφυγες κυρίως στις πιο εύφορες ελληνικές χώρες, στη Μακεδονία και τη Δυτική Θράκη, είτε αγροτικά είτε αστικά. Επιδιώχθηκε πρώτα ν' αποκατασταθούν στις περιουσίες που είχαν εγκαταλείψει οι Τούρκοι, αλλά, επειδή οι οικισμοί ήταν συγκριτικά λίγοι κτίστηκαν εκατοντάδες νέοι συνοικισμοί, ορισμένοι από τους οποίους αργότερα εξελίχθηκαν σε αξιόλογα οικονομικά κέντρα. Οι κυβερνήσεις τους δίνουν γαίες και τα πρώτα μέσα και ζώα για την καλλιέργεια της γης. Στις χώρες αυτές ιδίως προβαίνουν ακόμη στην εκτέλεση μεγάλων έργων πολιτισμού, ανοίγουν δρόμους, κατασκευάζουν γέφυρες, εκτελούν μεγάλα λιμενικά έργα· επίσης εκτελούν μεγάλα εγγειοβελτιωτικά και αρδευτικά έργα, κυρίως σε τρεις περιοχές, στις πεδιάδες των Σερρών, της Δράμας και της Θεσσαλονίκης: διευθετούν προς όφελος της γεωργίας κοίτες χειμάρρων και μεγάλων ποταμών, όπως του Αξιού, του Στρυμόνα κλπ., που με τις πλημμύρες τους νέκρωναν τις παρόχθιες γαίες σε μεγάλο βάθος, αποξηραίνουν λίμνες [...] και τις γαίες τις παραδίδουν σε ακτήμονες πρόσφυγες και γηγενείς. Έπρεπε ακόμη να γίνουν εξυγιαντικά έργα, για να καταπολεμηθούν οι ελώδεις πυρετοί, ο τύφος, η φυματίωση, να ιδρυθούν ιατρικοί σταθμοί, φαρμακεία κλπ. Τα μεγάλα αρδευτικά έργα μεταβάλλουν την ανάγλυφη όψη της Μακεδονίας και προκαλούν το θαυμασμό των πολιτισμένων λαών.

Απ. Βακαλόπουλος, *Νέα Ελληνική Ιστορία*, σσ. 383-385 (2008, Πανελλήνιες Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων.)

31.

α. Με ποιους τρόπους αντιμετωπίστηκαν οι πρώτες στοιχειώδεις ανάγκες των προσφύγων αμέσως μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή;

β. Πώς αντιμετωπίστηκε ειδικότερα το πρόβλημα της προσωρινής στέγασης των προσφύγων;

Κείμενο

Κατά τις πρώτες ώρες της μικρασιατικής τραγωδίας, η πρώτη δραστηριοποίηση από πλευράς ελληνικών αρχών ήταν η συλλογή τροφίμων και χρημάτων για να περιθάλψουν τα ράκη* που αποβιβάζονταν από το «Καρνάκ» και τη «Φρυγία», τα δυο πρώτα ξένα ατμόπλοια που κατέπλευσαν στον Πειραιά. Όπως ήταν φυσικό, εξίσου πρωταρχική ενέργεια υποδοχής ήταν η παραχώρηση, όπου υπήρχαν, των υποστέγων του Πειραιά, των προτεσταντικών εκκλησιών της πόλης και κάποιων αιθουσών του Τζάννειου Νοσοκομείου. Και πάρα πολύ σύντομα, στις εφημερίδες της 2ας Σεπτεμβρίου, [...] διαβάζουμε στα ψιλά γράμματα ότι στο Υπουργείο Δικαιοσύνης «μελετάται η τροποποίηση του ενοικιοστασίου», στο σημείο που αφορά στην υπενοικίαση των δωματίων. Ακόμη, στο *Ελεύθερον Βήμα* παρουσιάζεται από τις πρώτες κιόλας μέρες «προσφορά δωματίου εντός κατοικίας», αλλά υπό τον εξής όρο: το δωμάτιο προσφέρεται «για ενοικίαση από οικότροφο προσφυγοπούλα». Τα δείγματα αυτά είναι οι προάγγελοι, κατά κάποιον τρόπο, των επικείμενων επιτάξεων, έστω και αν για την ώρα μάλλον δε φαίνεται να υπάρχει σαφής αντίληψη στο κράτος και στην κοινή γνώμη περί της εκτάσεως των γεγονότων. Στο μεταξύ οι καταλήψεις επεκτείνονται σε κάθε κενό, δημόσιο χώρο.

* *ράκη*: εξαθλιωμένοι πρόσφυγες

Βίκα Δ. Γκιζελή, «Επίταξις ακινήτων κατοικουμένων ή οπωσδήποτε χρησιμοποιουμένων» [στον τόμο:] *Ο ξεριζωμός και η άλλη πατρίδα. Επιστημονικό συμπόσιο*, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Αθήνα 1997, σσ. 71-72. (2008, Πανελλήνιες Επαναληπτικές Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)

32. Αξιοποιώντας τις ιστορικές σας γνώσεις και αντλώντας στοιχεία από το παράθεμα που σας δίνεται, να παρουσιάσετε τη διάσταση προσφύγων και γηγενών, όπως αυτή εκφράστηκε στην οικονομική (μονάδες 6), πολιτική (μονάδες 4) και κοινωνική ζωή (μονάδες 15) μέχρι τη δεκαετία του 1940.

Κείμενο

Η απομόνωση του προσφυγικού συνόλου απέναντι στην ελληνική κοινωνία αίρεται σιγά σιγά. [...] Ολόκληρος ο ντόπιος πληθυσμός που είχε πια εξοικειωθεί με το θέαμα των εκκλησιών και των θεάτρων κατελιημμένων από τις προσφυγικές ομάδες, που είδε τα σπίτια του να επιτάσσονται, που απόκτησε τη συνήθεια να ενημερώνεται καθημερινά από τον τύπο για την υπόθεση των προσφύγων, μαθαίνει τώρα να ζει και να συνεργάζεται μαζί τους στη γειτονιά, στο σχολείο, στους τόπους δουλειάς ή στο κοινοβούλιο. [...] Μέσα στις επερχόμενες δεκαετίες [...] πρόσφυγες θα κατακτήσουν όλο το φάσμα των ελεύθερων επαγγελμάτων.

Πρόσφυγες θα πλημμυρίσουν τα πνευματικά κέντρα. Πρόσφυγες θα γεμίσουν τα εργοστάσια είτε ως εργάτες είτε ως εργοδότες. Η ένταξη, όπως είναι φυσικό, δεν πραγματοποιείται μέσα στην τέλεια αρμονία ούτε χωρίς αντίδραση από την πλευρά των αυτοχθόνων. Είναι επίσης φυσιολογικό, παράλληλα με τις «διαπραγματεύσεις» με τους ντόπιους, να αυξάνουν οι διαφορές απόψεων. Ο

αρχικός φόβος για μια κοινωνική αναστάτωση που θα οφειλόταν στην παρουσία των χιλιάδων περιθωριακών ατόμων αφήνει τη θέση του σε ανησυχίες σχετικές με τον ανταγωνισμό στον οικονομικό και επαγγελματικό τομέα, ανησυχίες που αγγίζουν όλα τα ελληνικά κοινωνικά στρώματα. Η ντόπια αστική τάξη από τη μια μεριά συνθηκολογεί κι από την άλλη αντιστέκεται και η δυσaréσκεια παραμένει άλλοτε σιωπηρή κι άλλοτε έκδηλη. Η αγροτική και η εργατική τάξη βλέπουν να εμπλουτίζεται το δυναμικό τους με ικανοποίηση αλλά ταυτόχρονα και με σκεπτικισμό. Αλλά είναι βέβαιο ότι οι αντιπαραθέσεις και οι συγκρούσεις, που υποβόσκουν ή εκδηλώνονται, δεν κάνουν άλλο παρά να επιβεβαιώνουν το πρώτο αληθινό βήμα της κοινωνικής ανάμιξης. (2009, Πανελλήνιες Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)

33. Αξιοποιώντας τις ιστορικές σας γνώσεις και αντλώντας στοιχεία από το παράθεμα που σας δίνεται, να αναφερθείτε στην αποζημίωση των Ελλήνων ανταλλάξιμων για τις περιουσίες που εγκατέλειψαν και στις διαδικασίες προσδιορισμού αυτής.

Η αποζημίωση των ανταλλάξιμων

Τα περιουσιακά στοιχεία που εθεωρείτο ότι επιδέχονταν αποζημίωση ήταν: α) τα ακίνητα κάθε είδους, αστικά και αγροτικά, β) τα κινητά αγαθά που δεν πουλήθηκαν επί τόπου ούτε μεταφέρθηκαν στην Ελλάδα και γ) οι καλλιεργημένοι αγροί μαζί με τα προϊόντα τους, συμπεριλαμβανομένων και των εσόδων τα οποία έχασε ο ανταλλάξιμος. Ένας σημαντικός αριθμός προσφύγων βρέθηκαν εκπρόθεσμοι, είτε γιατί ήλθαν στην Ελλάδα μετά τη λήξη της προθεσμίας υποβολής (αιχμάλωτοι, πρόσφυγες από τη Ρωσία, Κωνσταντινουπολίτες) είτε γιατί δεν μπορούσαν να υποβάλουν δήλωση λόγω ασθένειας, φυλάκισης ή ανηλικιότητας (περίπτωση ορφανών). Η προκαταβολή

θα δινόταν σε εκείνους που δεν είχαν μέχρι τότε αποκατασταθεί, με τη διευκρίνιση ότι η απλή υποτυπώδης στέγαση στους οικισμούς της ΕΑΠ (Επιτροπής Αποκατάστασης Προσφύγων) ή του ελληνικού κράτους δεν θα εθεωρείτο ως αποκατάσταση.

Προκειμένου να επιταχυνθεί η διαδικασία της αποζημίωσης, χωρίς να επιβαρυνθεί πολύ ο κρατικός προϋπολογισμός, αποφασίστηκε η έκδοση ομολογιών με την εγγύηση του ελληνικού δημοσίου. [...] Το 20% της προσωρινής αποζημίωσης δόθηκε σε μετρητά και το υπόλοιπο σε ομολογίες. Παρά την πρόσκαιρη ανακούφιση, η προσωρινή αυτή λύση δεν έκλεισε το ζήτημα. Οι προσφυγικές οργανώσεις αξίωναν την πλήρη αποζημίωση όπως εξάλλου προέβλεπε η σύμβαση της Λωζάνης, με αποτέλεσμα το θέμα να λάβει διαστάσεις και να γίνει αντικείμενο πολιτικής εκμετάλλευσης.

Για την οριστική εκτίμηση των εγκαταλειφθεισών περιουσιών συστάθηκαν 1.114 Πρωτοβάθμιες Επιτροπές Εκτίμησης, μία ή περισσότερες για καθεμία από τις 934 χριστιανικές κοινότητες της Τουρκίας. Τα ποικίλα προβλήματα που ανέκυψαν επέβαλαν αρχικά τη δημιουργία 52 Δευτεροβάθμιων Επιτροπών, 31 στην Αθήνα και 21 στην επαρχία, και στη συνέχεια, το Μάιο του 1927, 20 Δευτεροβάθμιων Επιτροπών (Εφετεία της Ανταλλαγής), 8 στην Αθήνα και 12 στην επαρχία. (2010, Πανελλήνιες Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)

ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ ΚΡΗΤΙΚΟΥ ΖΗΤΗΜΑΤΟΣ

34. Αντλώντας στοιχεία από το πιο κάτω κείμενο και αξιοποιώντας τις ιστορικές σας γνώσεις να παρουσιάσετε την πολιτική στάση του Ελευθερίου Βενιζέλου απέναντι στο Κρητικό Ζήτημα ως πρωθυπουργού της Ελλάδας μέχρι το 1912.

Κείμενο

Στις 27 Αυγούστου, ο Ελευθέριος Βενιζέλος υπέβαλε την παραίτησή του από το αξίωμα του προέδρου της Εκτελεστικής Επιτροπής της αυτόνομης Κρητικής Πολιτείας και λίγες μέρες αργότερα εγκατέλειψε τα Χανιά για να αναλάβει ενεργή πολιτική δράση στην Αθήνα. [...] Ο Κρητικός ηγέτης είχε καταλήξει νωρίτερα στη γενική διαπίστωση ότι η δικαίωση των εθνικών προσδοκιών της ιδιαίτερης πατρίδας του ήταν αναπόσπαστα συνυφασμένη με τη δυνατότητα του ελεύθερου βασιλείου να τη συνδράμει αποτελεσματικά, με διπλωματικά ή στρατιωτικά μέσα. Με αυτή τη σκέψη, θα συνδυάσει την επίστευση των πολεμικών εξοπλισμών με την αποφυγή της άμεσης εμπλοκής σε ένοπλη σύρραξη. Η διττή αυτή επιδίωξη εξηγεί τη γενικότερη διπλωματική τακτική του, στα πλαίσια της οποίας εντασσόταν και η ειδικότερη αντιμετώπιση του Κρητικού Ζητήματος.

Με την παρακίνηση, πράγματι, της Αθήνας, θα επικρατήσει στη μεγαλόνησο κλίμα ύφεσης και αναμονής, το οποίο όμως θα διαταραχτεί στις αρχές του 1912. Αφορμή για την παρεμβολή δυσχερειών στην εφαρμογή της πολιτικής αυτής του Ελευθερίου Βενιζέλου στάθηκε η άκαμπτη απόφαση μερίδας μελών της Κρητικής Βουλής να μετάσχουν στις εργασίες του ελληνικού κοινοβουλίου με την πεποίθηση ότι, μετά τη μονομερή ανακήρυξη της ένωσης, το 1908, θα συνέβαλλαν με τον τρόπο αυτό και στην τυπική επικύρωσή της και θα εκβίαζαν, τελικά, τη διεθνή αναγνώριση.

Η αντίδραση του Έλληνα πρωθυπουργού ήταν άμεση και κατηγορηματική. Σε επείγον μήνυμά του προς το Ραγκαβή, κυβερνητικό αντιπρόσωπο στα Χανιά, υπογράμμισε: «Δεν επιτρέπεται να θυσιασθούν τα κεκτημένα δια της σπουδής. Δεν είναι εντροπή δια την μικράν Κρήτην να μιμηθή μέγιστα έθνη και να υπομείνη. [...] Οι Κρήτες λησμονούν ότι τίθενται αντιμετώποι όχι μόνον της Τουρκίας και των Μεγάλων Δυνάμεων, αλλά και αυτού τούτου του Ελευθέρου Βασιλείου, του οποίου η κυβέρνησις δεν ευνοεί να αποδεχθή το κρητικόν

πραξικόπημα και να έλθη εις άκαιρον ρήξιν με την Τουρκίαν. Συντόμως και άνευ απωλείας μιας ημέρας ασχολουμένη με την στρατιωτική συγκρότησιν της χώρας, η κυβέρνησις αξιοί όπως εις την γνώμην της προσαρμοσθή η γνώμη των πολιτικών αρχηγών της Κρήτης». (2009, Πανελλήνιες Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)

35.Αξιοποιώντας τις ιστορικές σας γνώσεις και αντλώντας στοιχεία από το κείμενο που σας δίνεται, να αναφερθείτε στη διαδικασία με την οποία ο Αλέξανδρος Ζαΐμης ανέλαβε το αξίωμα του Ύπατου Αρμοστή της Κρήτης (μονάδες 10) και στο έργο που επιτέλεσε στον τομέα της εσωτερικής πολιτικής (μονάδες 15).

Κείμενο

Ὁ βασιλεὺς Γεώργιος, σὲ ἀπάντησιν τῆς εὐρωπαϊκῆς διακοινώσεως, ἔσπευσε αὐθημερὸν νὰ ὑποδείξει, ὡς ἀντικατάστασιν τοῦ πρίγκιπα Γεωργίου, τὸν Ἀλέξανδρο Ζαΐμη, πολιτικὸ ἡγέτη ἔμπειρο καὶ μετριοπαθῆ. Ἡ ἀποχώρησις τοῦ πρώτου καὶ ἡ μεταβίβασις τοῦ ὑπατου ἀξιώματος τῆς Κρητικῆς Πολιτείας στὸ νέο ἀρμοστὴ πραγματοποιήθη τὸν Σεπτέμβριον τοῦ 1906. Ἡ σθεναρὴ στάσις τῆς ἑλληνικῆς κυβερνήσεως καὶ ἡ προσαρμογὴ τοῦ πρίγκιπα Γεωργίου στὶς ὁδηγίαις τῆς κατέστησαν δυνατὴ τὴν ἔγκαιρον ἀπομόνωσιν τῶν ἀδιάλλακτων φιλοπριγκιπικῶν στοιχείων, τὰ ὁποῖα ἐπιδίωξαν νὰ ματαιώσουν τὴν ἀναχώρησίν του.[...]

Ἡ προκήρυξις τοῦ νέου ὑπατου ἀρμοστή πρὸς τὸν κρητικὸ λαόν, εὐθύς μετὰ τὴν ἄφιξίν του εἰς τὴν Μεγαλόνησον, προήγγελλε τὴν ἐφαρμογὴν τοῦ κοινοβουλευτικοῦ συστήματος. [...] Ἡ παροχὴ ἀμνηστίας πρὸς τοὺς ὑπεύθυνους τῶν αἱματηρῶν γεγονότων, ποὺ συνόδευσαν τὴν ἀποχώρησιν τοῦ πρίγκιπα Γεωργίου,

ὕπογράμμιζε τὴν ἐπιθυμία τοῦ νέου κυβερνήτη νὰ συμβάλει στὴν ἀποκατάσταση τῆς ἐσωτερικῆς ὁμόνοιας. Ἡ ὀλοκλήρωση ἐξάλλου τῶν ἐργασιῶν τῆς νέας Συντακτικῆς Ἐθνοσυνελεύσεως σὲ διάστημα τεσσάρων μόνο μηνῶν ἐπιβεβαίωνε τὴν ὀριστικὴ κατίσχυση τῆς νομιμότητος καὶ τὴν ἐμπέδωση τῶν φιλελεύθερων κοινοβουλευτικῶν ἀρχῶν. Σειρὰ νέων νομοθετημάτων συνέτεινε στὴ βελτίωση τῆς λειτουργίας τῶν διοικητικῶν μηχανισμῶν ἀλλὰ καὶ στὴν πληρέστερη θεσμοποίηση τῆς αὐτονομίας. Ἡ ὀργάνωση ἰδιαίτερα τῆς κρητικῆς πολιτοφυλακῆς, κάτω ἀπὸ τὴν ἐποπτεία Ἑλλήνων ἀξιωματικῶν, παρεῖχε τὶς προϋποθέσεις γιὰ τὴ σύντομη ἀντικατάσταση τῶν διεθνῶν ἀγημάτων... (2010, Πανελλήνιες Επαναληπτικές Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)

ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ ΠΟΝΤΙΑΚΟΥ ΖΗΤΗΜΑΤΟΣ

36. Με βάση τις ιστορικές σας γνώσεις και αντλώντας στοιχεία από τα κείμενα που σας δίνονται, να αναφερθείτε στη διπλωματική δραστηριότητα που ανέπτυξε το 1919 ο μητροπολίτης Χρῦσανθος, ὅσον ἀφορὰ τὸ Ποντιακὸ Ζήτημα, στὴ Συνδιάσκεψη τῆς Εἰρήνης στὸ Παρίσι (μονάδες 15) καὶ στὶς διαπραγματεύσεις τοῦ με τοὺς Ἀρμένιους μέχρι τὴν υπογραφή τῆς συνθήκης φιλίας καὶ συνεργασίας ἀνάμεσα στοὺς Μπολσεβίκους καὶ τὸν Κεμάλ τὸν Μάρτιο τοῦ 1921 (μονάδες 10).

Κείμενο Α

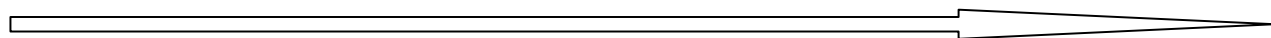
Τὴν οὐσιαστικὴ εὐθύνη γιὰ τὴν προβολὴ τῶν ποντιακῶν θέσεων στὴ Συνδιάσκεψη τῆς Εἰρήνης ἀνέλαβε ὁ μητροπολίτης Χρῦσανθος. Ἀπὸ τὸ 1919 ὡς τὸ 1922 ὁ θρησκευτικὸς αὐτὸς ἡγέτης ὑπῆρξε ὁ δυναμικὸς ἐκφραστὴς τοῦ κινήματος γιὰ τὴν ἴδρυση ποντιακοῦ κράτους. Σὲ τελευταία ἀνάλυση ὁ Χρῦσανθος, καθὼς καὶ ὅλες οἱ ποντιακὲς ὀργανώσεις, ἐπιθυμοῦσε τὴν ἔνωση

του Πόντου μέ τό ἐλεύθερο ἑλληνικό κράτος. [...]”Ἐτσι, μαζί μέ τόν Τοποτηρητή του Πατριαρχικοῦ Θρόνου, Μητροπολίτη Προύσης Δωρόθεο, καί τόν Πατριαρχικό σύμβουλο γιατρό Ἀλέξανδρο Παππᾶ, ὁ Χρῦσανθος πῆγε στό Παρίσι γιά νά ἀντιπροσωπεύσει ἐκεῖ στήν Διάσκεψη τά δίκαια του ἀλύτρωτου ποντιακοῦ ἑλληνισμοῦ. Χωρίς χρονοτριβή ὁ Χρῦσανθος, μέ τήν βοήθεια του Παππᾶ, προετοίμασε ἕνα ἐκτενές ὑπόμνημα [...] (με το οποίο) ζητοῦσε τήν ἀπαλλαγή του ἑλληνικοῦ στοιχείου ἀπό τό τουρκικό καί τήν ἴδρυση ἑνός «Αὐτονόμου Ἑλληνικοῦ Κράτους». [...] Ὁ Γάλλος διπλωμάτης (Ζύλ Καμπόν) ὑπέδειξε στόν Μητροπολίτη νά προετοιμάσει τό ἔδαφος παρουσιάζοντας τίς ἀξιώσεις του στους Βρετανούς καί Ἀμερικανούς ἀντιπροσώπους. Τήν ὑπόδειξη αὐτή ὁ Χρῦσανθος ἀκολούθησε χωρίς καθυστέρηση. Ὑπό τό πνεῦμα ἐκείνου του ὑπομνήματος μίλησε ὁ Μητροπολίτης στό Γάλλο πρωθυπουργό Πουανκαρέ καθώς καί στά μέλη τῆς ἀγγλικῆς ἀποστολῆς. Στόν Κλεμανσώ εἰδικά ἔδωσε καί πρόσθετο σημεῖωμα περί του ποντιακοῦ ζητήματος...

Κείμενο Β

Ὁ Χρῦσανθος ἀκολουθώντας τίς ὁδηγίες του Βενιζέλου, συνομίλησε ἀνεπίσημα μέ τους Ἀρμενίους ἀντιπροσώπους στή Διάσκεψη τῆς Εἰρήνης τόν Μάιο του 1919 στό Παρίσι. Ἐτσι, παρόλο πού παρέμεινε ἕνας ἀφοσιωμένος θιασώτης του ποντιακοῦ κινήματος ἀνεξαρτησίας, μετά τίς συναντήσεις του μέ τόν Βενιζέλο δέχθηκε νά διερευνήσει τίς πιθανότητες ἀρμενο-ποντιακῆς συνεργασίας. Μιά τέτοια πρόταση ἔγινε περισσότερο ἔλκυστική μετά τήν ἀποτυχία του Μητροπολίτη νά ἐξασφαλίσει συγκεκριμένη βοήθεια γιά τήν ἴδρυση χωριστοῦ κράτους Πόντου κατά τή διάρκεια τῶν διπλωματικῶν του ἐνεργειῶν στήν Εὐρώπη τό καλοκαίρι του 1919. [...] Συνεχίζοντας τή διπλωματική του προσπάθεια, ὁ Χρῦσανθος ἔφθασε στήν ἀρμενική πρωτεύουσα Ἐριβάν. Ἐκεῖ ἔλαβε μέρος σέ παρατεταμένες συνδιασκέψεις μέ τήν ἀρμενική κυβέρνηση ἀπό τίς 10 ὡς τίς 16 Ἰανουαρίου 1920. [...] Τελικά, αὐτές οἱ παρατεταμένες

διαπραγματεύσεις τερματίστηκαν όταν οι Έλληνες Πόντιοι και η άρμενική κυβέρνηση του Έριβάν συμφώνησαν να δημιουργηθεί μία «ποντιο-άρμενική συνομοσπονδία», έμεινε όμως να καθορισθεί έπακριβώς ο βαθμός ομοσπονδοποίησής της. Η συμφωνία υπογράφηκε από τον Άρμένιο Πρωθυπουργό Α. Χατισιάν και τον Μητροπολίτη Χρύσανθο... (2010, Πανελλήνιες Επαναληπτικές Εξετάσεις Ημερησίων Λυκείων)



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: Ενδεικτικές Ερωτήσεις σε SATTest Ιστορίας (ΗΠΑ)

Which of the following presidents signed the Antipoverty Act into law? ◦Harry S Truman ◦Franklin D Roosevelt ◦Lyndon B Johnson ◦Herbert Hoover ◦Theodore Roosevelt

The term "shuttle diplomacy" is most closely associated with ◦the Yom Kippur War of 1973 ◦the Six Day War of 1967 ◦the Cuban Missile Crisis ◦the Camp David Accords ◦the Bay of Pigs incident

The completion of a national railroad network in the United States led to an increase in all of the following Except ◦industrial production in the United States ◦the proportion of female settlers on the west coast ◦cargo traffic on canals and waterways ◦revenues for eastern railroad monopolies ◦forced the migration of native American peoples

The controversies surrounding the admission of Texas to the United States arose from ◦a border dispute with the newly created Republic of Mexico ◦the creation of a large, pro-slavery state ◦the violation of a long-standing treaty with Spain ◦the inclusion of Spanish-speaking people in the Texas state government ◦the displacement of large numbers of Native American inhabitants of Texas

Which of the following parties were formed as an opposition to the policies of the Andrew Jackson? ◦The Republicans ◦The Know-Nothings ◦The Copperheads ◦The Whigs
◦The Democratic Republicans

United States policy toward Native American tribes in the west during the 1880's can best be described as ◦inconsistent ◦conciliatory ◦clearly defined ◦assimilationist
◦separatist

The Mormons settled the region now known as Utah under the leadership of ◦Joseph Smith ◦Brigham Young ◦Millard Fillmore ◦James Buchanan ◦Horace Greeley

All of the following campaigned for women's suffrage Except ◦Susan B. Anthony
◦Elizabeth Cady Stanton ◦Lucretia Mott ◦Harriet Beecher Stowe ◦Amelia Bloomer

An immigrant arriving in New York City between the years 1880 and 1920 was most likely born and coming from◦East Asia◦Northern Europe ◦Southern or Eastern Europe
◦Latin America ◦West Africa

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ: Ενδεικτικές Ερωτήσεις σε GCSE Test Ιστορίας (Μεγάλη Βρετανία), από EDEXCEL

Write your name here	
Surname	Other names
Centre Number	Candidate Number
<input type="text"/>	<input type="text"/>
Edexcel GCE	
History	
Advanced Subsidiary	
Unit 1	
Option A: England in the Middle Ages and the Transition to the Early Modern World	
Thursday 13 January 2011 – Afternoon	Paper Reference
Time: 1 hour 20 minutes	6HI01/A
You do not need any other materials.	Total Marks
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Instructions

- Use **black** ink or ball-point pen.
- **Fill in the boxes** at the top of this page with your name, centre number and candidate number.
- Answer **TWO** questions: **ONE** question on each of the **TWO** topics for which you have been prepared. You may only answer **ONE** question on each topic.
- Answer the questions in the spaces provided
– *there may be more space than you need.*

Information

- The total mark for this paper is 60.
- The marks for **each** question are shown in brackets
– *use this as a guide as to how much time to spend on each question.*
- The quality of your written communication will be assessed in **ALL** your responses
– *you should take particular care with your spelling, punctuation and grammar, as well as the clarity of expression.*

Advice

- Read each question carefully before you start to answer it.
- Keep an eye on the time.
- Check your answers if you have time at the end.

N36333A

©2011 Edexcel Limited.
1/1/



Turn over ►

edexcel
advancing learning, changing lives

6H101/A – England in the Middle Ages and the Transition to the Early Modern World

Answer TWO questions: ONE question on each of the TWO topics for which you have been prepared. You may only answer ONE question on each topic.

**You must start the answer to your first question on page 4.
You must start the answer to your second question on page 12.**

A1 – Alfred the Great and the Vikings, 793–c900

EITHER

- 1** To what extent was the weak leadership of the Anglo-Saxon kingdoms responsible for Viking successes in the years 793–877?

(Total for Question 1 = 30 marks)

OR

- 2** How accurate is it to say that Alfred promoted a rebirth of culture and religion in Wessex?

(Total for Question 2 = 30 marks)

A2 – The Norman Conquest and Its Impact on England, 1066–1135

EITHER

- 3** To what extent was William's experience as Duke of Normandy responsible for the success of his campaign against Harold Godwinson in 1066?

(Total for Question 3 = 30 marks)

OR

- 4** How accurate is it to describe Norman rule in England after 1066 as cruel and oppressive?

(Total for Question 4 = 30 marks)

A3 – The Angevin Empire, 1154–1216

EITHER

- 5** To what extent did Henry II strengthen the powers of the crown in England?

(Total for Question 5 = 30 marks)

OR

- 6** How significant was the part played by Philip Augustus in the collapse of English power in France?

(Total for Question 6 = 30 marks)



A4 – From Black Death to Great Revolt: England, 1348–81

EITHER

- 7 How far does the growth of towns in fourteenth-century England explain the devastation caused by the Black Death of 1348–49?

(Total for Question 7 = 30 marks)

OR

- 8 How successfully was the existing structure of society challenged in the years 1349–81?

(Total for Question 8 = 30 marks)

A5 – Anglo-French Rivalry: Henry V and Henry VI, 1413–53

EITHER

- 9 How accurate is it to say that the main reason why Henry V invaded France in 1415 was to strengthen his position as king of England?

(Total for Question 9 = 30 marks)

OR

- 10 How far do you agree that the alliance with Burgundy was the most important factor which maintained England's position in France in the years 1419–35?

(Total for Question 10 = 30 marks)

A6 – The Wars of the Roses in England, 1455–85

EITHER

- 11 How far were military defeats in France responsible for the outbreak of civil conflict in England in 1455?

(Total for Question 11 = 30 marks)

OR

- 12 How far did Edward IV restore the authority of the monarchy in the years 1461–83?

(Total for Question 12 = 30 marks)

A7 – The Reign of Henry VII, 1485–1509

EITHER

- 13 How far do you agree that the nobility never posed a serious threat to Henry VII's rule?

(Total for Question 13 = 30 marks)

OR

- 14 Why were relations with Spain and Burgundy so important during Henry VII's reign?

(Total for Question 14 = 30 marks)



3

Turn over ►

Answer two questions.

Question 1

1 Explain why the People's Crusade of 1096 failed. (12 marks)

2 How important was the recapture of Jerusalem as a motivation for participants in the First Crusade? (24 marks)

Question 2

3 Explain why Edessa was captured in 1144. (12 marks)

4 How far was the failure of the Second Crusade due to the lack of help from Byzantium? (24 marks)

Question 3

5 Explain why the West did not provide help to the Crusader states in the 1180s. (12 marks)

6 How important was the leadership of Saladin to the collapse of the Crusader states in 1187? (24 marks)

END OF QUESTIONS

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV: Ενδεικτικές Ερωτήσεις σε
GCSETESTΙστορίας (Μεγάλη Βρετανία), από WJEC**



GCE AS/A level

1232/08

HISTORY – HY2

UNIT 2

IN-DEPTH STUDY 8

THE CRISIS OF THE AMERICAN REPUBLIC, c. 1848-1877

A.M. THURSDAY, 19 May 2011

1½ hours

ADDITIONAL MATERIALS

In addition to this examination paper, you will need a 12 page answer book.

INSTRUCTIONS TO CANDIDATES

Use black ink or black ball-point pen.

Answer **one** question.

INFORMATION FOR CANDIDATES

The number of marks is given in brackets at the end of each question or part-question.

The time you spend on a question should be in proportion to the marks available.

The sources and quotations used in this unit may have been amended or adapted from the stated published work in order to make the wording more accessible.

You are reminded that assessment will take into account the quality of written communication used in your answers.

CJ9511-2324/09

UNIT 2

IN-DEPTH STUDY 8

THE CRISIS OF THE AMERICAN REPUBLIC, c.1848-1877

Answer one question.

1. Study the sources below and answer the questions that follow.

Source A

I lay the following resolutions:

1. The entry of California into the Union as a free state at the earliest date.
2. The organisation of New Mexico and Utah for statehood, leaving their legislatures free to decide on the future of slavery.
3. Texas to give up any parts of New Mexico unlawfully seized; the Federal Government to assume responsibility for the debts incurred by the Texan government before independence.
4. The slave-trade in the District of Columbia to be abolished.
5. A new, stricter fugitive slave law to be introduced, allowing the more rapid recovery of escaped slaves.'

[Henry Clay, a leading Senator who helped to draw up the Compromise of 1850, outlining its main resolutions before the United States Senate (January 1850)]

Source B

'The dangers which a few months ago so universally threatened the peace and quiet of the country, including the very existence of the Union, have been avoided and turned aside. A Northern majority threatened to execute the passage of that odious measure, the Wilmot Proviso. In the series of adjustment measures passed at the last session of Congress on the various branches of the slavery question, is found a fair, just and honourable settlement of this alarming question.'

[Howell Cobb, a US Congressman from Georgia, writing about the Compromise of 1850 in a private letter to Unionists from Georgia (7 February 1851)]

Source C

'From now until God's judgement day, the minds of men will always remember the killing of Abraham Lincoln. Some will regard it as a wicked assassination, but most will feel it be righteous retribution upon the destroyer of liberty and the oppressor of a free people. His one great object was the complete re-establishment of the power of the government of the United States by force of arms, even by the arms of our domestic slaves over the people of the South. No constitution, no law, no humanity stood in his way. Expense was nothing, human life was nothing.'

[From an article in a southern newspaper, *The Telegraph of Houston*, written after Lincoln's assassination in April 1865]

(12/12/08)

Source D

'It was under Lincoln that for the first time American government attained full perfection in its two twin ideals of union and liberty. He had ruled with an intelligent purpose, a consistent determination, an abiding faith. He had administered uniform justice, balanced with mercy. He made liberal offers and grants of amnesty. Striking slavery its deathblow with the hand of war, he gave the South compensation with the hand of friendship and peace.'

[John G Nicolay, an academic historian who had been Lincoln's personal secretary in the 1850s, writing in an article in the *Cambridge Modern History Series* (1903)]

Source E



[A cartoon in the British satirical magazine *Comic News* entitled 'His Second Innings'. It was published after Abraham Lincoln's re-election in 1864, showing him unmasked as death]

- (a) Study Source B. Use the source and your own knowledge to explain the meaning of the phrase "the Wilmot Proviso". [4]
- (b) Study Sources A and B. Use these sources and **your own knowledge** to explain the importance of the Compromise of 1850. [8]
- (c) Study Sources C and E. How reliable are these sources in explaining the role of Abraham Lincoln in the Civil War? [16]
- (d) Study Sources C and D. How far does Source C support or contradict the interpretation of Abraham Lincoln given in Source D? [20]
- (e) How useful are these sources to an understanding of the American Civil War to 1865? [32]
(In your answer you are advised to use relevant background knowledge from the depth study, as well as information derived from the sources and the attributions).

(12.13-18)

Turn over.

2. Study the sources below and answer the questions that follow.

Source A

'A recent addition to the anti-slavery movement is the Free Soil party, also known as the Republican party. There is another element of power added to the anti-slavery movement of great importance. It is the conviction that slavery must be abolished in the South or it will destroy liberty in the North. It is the nature of slavery to create a state of things around it favourable to its continuance. This fact connected with the system of bondage is beginning to be more fully realised.'

[Frederick Douglas, a leading abolitionist and reformer, in a public speech given in New York in 1855]

Source B

'Calico is not now to be had. Such material as we used to give nine cents for is a bargain now at 40 cents. Coffee is not to be bought. Many persons have nothing but wheat and rye. These are some of the effects of this horrid and senseless war. My husband may again be forced to enter military service; his overseer and workers have been conscripted by the militia.'

[Margaret Preston, wife of a southern cotton farmer, writing in her diary about the effects of inflation and conscription (3rd April 1862)]

Source C

'Mr Seward's speech was a brutal and bloody manifesto and he means to plunge the country into civil war. He has thrown off his mask to reveal himself a repulsive and dangerous abolitionist.'

[An editorial in the Democrat newspaper, *The New York Herald*, denouncing the prominent Republican Senator William Seward who had made a speech forecasting war between the north and south (28 October 1858)]

Source D

'Senator Seward was by temperament conciliatory, eager to use his charisma and good-natured manner to unify the nation and find a peaceful solution to the sectional crisis. From his earliest days in politics, Seward had trusted the warmth and power of his personality to bridge any divide. Seward was never an abolitionist.'

[Doris Kearns Goodwin, a professional biographer writing in the history book, *Team of Rivals*, a study of Abraham Lincoln's cabinet (2006)]

Source E



[From a contemporary print of riots in New York against conscription in July 1863, published in the popular British newspaper, *The Illustrated London News*. The publication was generally against the war in America]

- (a) Study Source A. Use the source and **your own knowledge** to explain the meaning of the phrase, 'Republican Party'. [4]
- (b) Study Sources A and C. Use these sources and **your own knowledge** to explain the importance of the Anti-Slavery Movement. [8]
- (c) Study Sources B and E. How reliable are Sources B and E in explaining reaction to conscription during the Civil War? [16]
- (d) Study Sources C and D. How far does Source C support or contradict the interpretation of William Seward given in Source D? [20]
- (e) How useful are these sources to an understanding of the American Civil War to 1865? [32]
- (In your answer you are advised to use relevant background knowledge from the depth study, as well as information derived from the sources and the attributions).

(123/48)

Candidate Name	Centre Number	Candidate Number
		0



New GCSE

4284/01

HISTORY

UNIT 3: The Development of GERMANY, 1919-1991

P.M. TUESDAY, 15 June 2010

1 hour

Questions answered	Marks awarded
Question	20
Question	20
Question	10
Total	50

INSTRUCTIONS TO CANDIDATES

Write your name, centre number and candidate number in the spaces at the top of this page.

Answer **two** questions from Section A and **one** question from Section B.

Write your answers in the spaces provided in this booklet. Use supplementary sheets when there is insufficient space in this booklet.

INFORMATION FOR CANDIDATES

The number of marks is given in brackets at the end of each question or part-question.

You are reminded that assessment will take into account the quality of written communication used in your answers that involve extended writing. **These are the questions in Section B.**

CJ/5/10-4284/01

SECTION A

Answer two questions.

1. This question is about Germany's political development between 1919 and 1991.

[20]

Look at Source A and answer the question that follows.

Source A



[A photograph of central Berlin in the 1960s]

- (a) What does Source A show you about Berlin in the 1960s?

[2]

3

(b) Describe the Night of the Long Knives.

[4]

Examiner
only

(4284-01)

Turn over.

4

Examiner
only

Look at these two sources about political change in Germany and answer the question that follows.

Source B

The Weimar Republic gave the German people many human and civil rights. They had the right of free speech and could hold political meetings.

[a description of the freedoms given to Germans in the 1920s]

Source C



[The arrest of political opponents in Germany in 1933]

(4284-11)

2. This question is about the changes in the lives of the German people between 1919 and 1991. [20]

Look at Source A and answer the question that follows.

Source A



[A photograph of the German city of Dresden in 1945]

- (a) What does Source A show you about Germany in 1945?

[2]

(b) Describe how the German people were affected by the hyper-inflation of 1923. [4]

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Look at these two sources about employment in Germany and answer the question that follows.

Source B



[An unemployed mining family in Germany in 1932]

Source C



[People gathering to start a public workscheme in 1936]

(4294-01)

3. This question is about the role played by Germany in world affairs between 1919 and 1991. [20]

Look at Source A and answer the question that follows.

Source A



[A photograph of events in Berlin in 1989]

- (a) What does Source A show you about events in Berlin in 1989? [2]

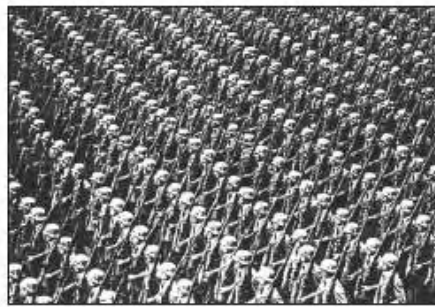
Look at these two sources about Germany's armed forces and answer the question that follows.

Source B

The Treaty of Versailles cut back Germany's military power. Its army and navy were greatly reduced in size and its air force was scrapped.

[A description of how Germany was treated after World War I]

Source C



[A photograph of German armed forces in 1939]

SECTION B

Answer one question only from this section.

Either,

4. What were the main features of Germany's political development between 1919 and 1991? [10]

You may wish to discuss the following in your answer

*Changes during the Weimar Years
The impact of Nazi rule
The impact of the Second World War
Post-war developments in East and West Germany
and any other relevant factors.*

Or,

5. How did the lives of the German people change between 1919 and 1991? [10]

You may wish to discuss the following in your answer:

*Life during the Weimar period
How the Nazis affected life in Germany
Life in Germany during the Second World War
Life in post-war East and West Germany
and any other relevant factors.*

Or,

6. How did Germany's role in world affairs change between 1919 and 1991? [10]

You may wish to discuss the following in your answer:

*The impact of the First World War on Germany's position in the world
German foreign policy between 1933 and 1945
Developments during the Cold War
Co-operation and reconciliation
and any other relevant factors.*

You may only answer one question from Section B.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΝ: Το Ερωτηματολόγιο που
Χρησιμοποιήθηκε Στο Ερευνητικό Κομμάτι της
Εργασίας**

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ –ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ

Φύλο: Αγόρι **Κορίτσι**

Βαθμός στην ιστορία στο σχολείο:

1. Θεωρείτε το μάθημα της ιστορίας από τα πιο σημαντικά;

ΝΑΙ ΟΧΙ

2. Σας ενδιαφέρει το μάθημα της ιστορίας;

ΝΑΙ ΟΧΙ

**3. Αν το μάθημα της ιστορίας ήταν προαιρετικό στις πανελλήνιες
εξετάσεις θα το επιλέγατε;**

ΝΑΙ ΟΧΙ

4. Θα θέλατε να αλλάξει ο τρόπος διδασκαλίας;

ΝΑΙ ΟΧΙ

5. Γιατί θα θέλατε να αλλάξει ο τρόπος διδασκαλίας της ιστορίας;

Γιατί ο καθηγητής παραδίδει και εμείς ακούμε παθητικά

Γράψτε άλλο λόγο:

.....

**6. Σας βοηθάει η χρήση οπτικοακουστικών μέσων στο μάθημα της
ιστορίας;**

ΝΑΙ ΟΧΙ

7. **Αντιμετωπίζετε δυσκολίες στις ιστορικές πηγές;**

ΝΑΙ ΟΧΙ

8. **Ποιες ιστορικές πηγές σας φαίνονται πιο δύσκολες;**

Εικόνες Πίνακες

Άρθρα συνθηκών Μαρτυρίες πολιτών

Ομιλίες

Αποσπάσματα από ιστορικά βιβλία

9. **Τι είναι αυτό που κάνει δύσκολο ένα παράθεμα;**

A. Γλώσσα

B. Η έκταση

Γ. Σύνδεση με τις ιστορικές γνώσεις

Δ.(γράψτε κάποια άλλη δυσκολία)

10. **Θα επιθυμούσατε στις πανελλήνιες να μην εξεταζόσασταν σε παραθέματα;**

ΝΑΙ ΟΧΙ

11. **Για την αντιμετώπιση ενός παραθέματος απαιτούνται**

A. Άριστη γνώση του βιβλίου

B. Ικανότητα στην παραγωγή λόγου

Γ. Εξάσκηση σε παραθέματα

Δ. Γνώση των τρόπων ανάπτυξης Ε.
Ε.....(γράψτε κάποια άλλη προϋπόθεση)

12. Πως πιστεύετε ότι μπορεί το μάθημα να γίνει πιο ενδιαφέρον (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια επιλογές);

Περισσότερα παραθέματα και διδασκαλία μέσα από τα παραθέματα

Χρήση οπτικοακουστικών μέσων

Περισσότερες δυνατότητες για συμμετοχή

Ανάθεση εργασιών για αναζήτηση υλικού σχετικό με το μάθημα

Γράψτε άλλη μια πρότασή
σας:.....

13. Στις προηγούμενες τάξεις (γυμνάσιο, α, β λυκείου) στη διάρκεια του μαθήματος κάνατε παραθέματα;

Πάντα

Μερικές φορές

Σπάνια

Όχι

14. Ο καθηγητής ή καθηγήτριά που είχατε στο παρελθόν ή και τώρα σας έχουν μιλήσει για τον τρόπο προσέγγισης ενός παραθέματος; Σας έδειξαν πως πρέπει να τα προσεγγίζετε;

Τα Ιστορικά Παραθέματα στην Εξεταστική Διαδικασία

Ναι

Όχι

Σας ευχαριστώ για το χρόνο σας

Καλόγηρος Βασίλειος